

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

- 1.1. Introducción: comunicación, representación, lenguaje y habla.
- 1.2. Logopedia: fines, profesionales y contextos de intervención.
- 1.3. Procesamiento de la información lingüística: “la cadena de comunicación”.
- 1.4. El lenguaje oral: dimensiones y componentes.
 - 1.4.1. Componentes fonológico (Forma).
 - 1.4.2. Componente semántico (Contenido).
 - 1.4.3. Componente morfosintáctico (Forma).
 - 1.4.4. Componente pragmático (Uso).
- 1.5. Lenguaje y procesos cognitivos.
- 1.6. El lenguaje escrito: procesos intervinientes.
 - 1.6.1. Relaciones entre lengua oral y lengua escrita.
 - 1.6.2. Procesos componentes de la lectura.
 - 1.6.3. Vías de acceso léxico.

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

MOD 1

1.1. Introducción: comunicación, representación, lenguaje y habla

Con esta introducción se pretende exponer una serie de conceptos básicos, entre los que está la propia noción de *comunicación*, o la noción de *expresión* que es una categoría distinta, la noción de *símbolo* o la noción de *lenguaje*. Por ejemplo, cuando un emisor comunica oralmente, mientras está hablando, está haciendo esas cuatro actividades, es decir, *está comunicándose*, está usando una forma especial de comunicación, que es el *lenguaje*, que tiene que cumplir unas ciertas propiedades, que a su vez es un *sistema simbólico* y, quiera o no, *está expresando*.

Cuando el hablante usa un lenguaje, está haciendo uso de forma competente del lenguaje ordinario, está usando una lengua, lo cual es una actividad que implica unas destrezas extraordinariamente altas. En el mismo momento en que el hablante profiere su discurso, en esa actividad lingüística está poniendo en juego destrezas articulatorias y fonológicas. Esta actividad, de gran complejidad, es el *habla*.

Cuando alguien habla, hace *lenguaje*, porque realiza una actividad simbólica cuya materia prima son *símbolos* que además corresponden a un código bien definido, la actividad mental, es decir, el *pensamiento*. De modo que, en el caso del lenguaje oral, se va convirtiendo una actividad mental en cambios en las moléculas de aire. Lo que define algo como lenguaje no es ni el tipo de medio material en que se esté dando la transmisión, ni el tipo de actividad motora, –en el hablante por ejemplo es una actividad motora más centrada en la producción lingüística en la zona fonoarticulatoria, laringe, labios, lengua; en el caso de un usuario de la lengua de signos, su actividad está fundamentalmente centrada en la zona manual–, sino que es un *sistema simbólico que permite representar lo ausente*, por medio de un código bien estructurado expresando así el pensamiento.

- a) Hace referencia a la base biológica del lenguaje: el lenguaje como resultado del trabajo de un sistema funcional complejo.
- b) Doble polaridad de la comunicación lingüística: receptiva/expresiva; dicotomía codificación/decodificación.
- c) Pensamiento, actividad mental; confrontación entre experiencia actual y experiencias anteriores.
- d) Hace referencia a la materia sonora o visual-gráfica.
- e) Recepción: signo auditivo; producción: signo fonatorio. Recepción: signo visual; producción: signo gestual manual o gráfico.
- f) Referencia a la función simbólica (capacidad y finalidad de representación).
- g) Sistema fonético, fonológico y morfosintáctico de una comunidad.

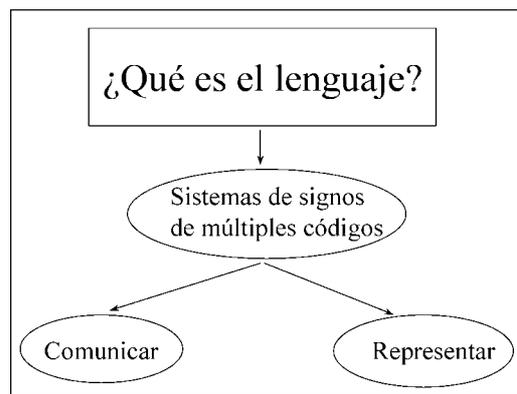


Figura 1.1. Definición de lenguaje

El *lenguaje* es una función compleja que nos permite expresar y percibir estados afectivos, conceptos e ideas por medio de signos acústicos, gestuales o gráficos que se rigen, por una serie de códigos. Es, por tanto, mucho más que producir una serie de sonidos o gestos, mucho más que el *habla*. Es un sistema reglado, reglas fonológicas, morfológicas y sintácticas. Estas reglas deben ser conocidas y compartidas por los hablantes de una misma lengua, ya que sólo así es posible la comunicación de unos con otros. *Comunicación* que puede tener como referencia los sentimientos y sensaciones del hablante, su conocimiento del mundo, etc. Se trata de un sistema que permite *representar* la realidad. Definimos por tanto el lenguaje como un sistema arbitrario y convencional con la función de comunicar y de representar la realidad (Figura 1.1). Este sistema de signos se desarrolla fundamentalmente en nuestra infancia, siendo resultado de la interacción entre la base biológica y el medio físico y sobre todo social en que nos hallamos inmersos. Cuando este sistema se desarrolla de forma *natural*, el proceso aparenta tanta simplicidad que no nos paramos a pensar acerca de la enorme complejidad que sólo cuando estamos ante niños que presentan problemas en el lenguaje es cuando tomamos conciencia de las dificultades que entraña su enseñanza.

En definitiva, si el lenguaje es comunicación y su uso obligatorio es intencionado y comporta una intención, un “acerca de”, el objetivo fundamental del lenguaje es la comunicación entre las personas, la voz (o los signos manuales o gráficos para la lengua de signos) es el instrumento del que se sirve y el habla es la capacidad para expresar la exteriorización del pensamiento por la palabra.

1.2. Logopedia: fines, profesionales y contextos de intervención

La logopedia es la ciencia interdisciplinar que estudia los procesos evolutivos del desarrollo de la comunicación para detectar y prevenir posibles retrasos o alteraciones del lenguaje. Su implicación pedagógica radica en intervenir en la evaluación y en el tratamiento de las alteraciones relacionadas con la audición, la voz, el habla, la comunicación y el lenguaje. La logopedia aplicada en el contexto escolar es denominada *logopedia escolar*. El logopeda escolar es el especialista en lenguaje con un nivel de conocimientos en cuanto a las alteraciones del lenguaje oral y escrito y del lenguaje representativo que pueden darse en el niño, e interviene en el tratamiento dentro del marco escolar.

En nuestro entorno existe, por un lado, el *maestro especialista en audición y lenguaje*, con una orientación hacia la prevención y el tratamiento de los problemas de audición y lenguaje desde una perspectiva escolar. Por otro lado, contamos también con *diplomados en logopedia*, con una formación de tipo más clínica y, por tanto, un perfil escolar menos nítido. Aunque su formación inicial es diferenciada y desigual, ambos tipos de especialistas se dan cita en el entorno escolar. Es por ello que, en adelante, se hablará indistintamente de *logopedas*, refiriéndonos a ambos tipos de especialistas.

En general, la normativa legal relativa a las funciones de dichos especialistas, suele referirse al desarrollo de programas de prevención y de intervención que permitan obtener el óptimo desarrollo lingüístico de los alumnos con necesidades educativas especiales (nee, en adelante) en el campo de la comunicación y el lenguaje. Así, el Decreto 23/1995 de 24 de febrero de la Consejería de Educación de Canarias, describe las siguientes funciones:

- MOD 1
- a) Asesorar a los profesores, padres y alumnos en temas relacionados con su especialidad.
 - b) Participar en la valoración de los alumnos con nee en el campo de la comunicación y el lenguaje.
 - c) Atender alumnos en el ámbito de la especialidad.
 - d) Elaborar programas de prevención, estimulación del lenguaje y generalización de conductas lingüísticas.

La intervención en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en los alumnos, afecta e incluye a otros profesiones de la escuela. En particular, los *psicopedagogos* tienen establecido entre sus funciones, la *prevención, detección, valoración y seguimiento de las nee de los alumnos*, lo cual incluye necesariamente sus nee en el ámbito de la comunicación y el lenguaje. Estas funciones de los psicopedagogos, establecidas en el marco de las funciones generales de los Equipos de Orientación y Psicopedagógicos, se deben realizar en colaboración con los tutores y especialistas. Sus criterios prioritarios de intervención, suelen recoger formulaciones como la siguiente (Resolución de 11/9/96 de Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad Autónoma de Canarias, BOC nº 119 de 18/9/96): *analizar los factores determinantes del éxito escolar y propuestas de intervención para su mejora, con especial atención a la Educación Infantil y primer ciclo de educación Primaria, en aspectos relacionados con el lenguaje oral y la comunicación* (pág.8). Iguales o semejantes orientaciones se establecen para el *profesor especialista en educación especial*.

La orientación que se mantiene en el presente texto es que los *logopedas* han de trabajar coordinadamente con los *padres* y demás profesionales de la educación, en particular, *tutores, especialistas de educación especial y psicopedagogos*, con el fin de proporcionar la ayuda específica a todos los niños y, en especial, a aquellos que presentan retrasos y dificultades en el desarrollo del lenguaje, dentro

de los centros escolares. Además de las funciones específicas de los logopedas, ya citadas, los especialistas en educación especial y los psicopedagogos tienen un protagonismo especial, tanto en la prevención y evaluación del lenguaje en sus contextos familiares y escolares naturales, como en la generalización de las habilidades comunicativas y lingüísticas. La comunicación y el lenguaje, por su relevancia e importancia para el desarrollo personal de los alumnos y a la consecución de los objetivos generales de la educación es, pues, “tarea de todos”.

1.3. Procesamiento de la información lingüística: “la cadena de comunicación”

El procesamiento de la información presente en cualquier actividad comunicativa se resume en tres etapas principales:

producción \Rightarrow *transmisión* \Rightarrow *recepción*

Cristal (1983:81) nos ofrece una visión de conjunto sobre los pasos esenciales que conlleva el proceso que denominamos la cadena de comunicación, o bien, *circuito de la comunicación*, en los que se encuadran estas tres etapas (Figura 1.2). Nos detenemos, en adelante, en la descripción sucinta de este proceso para el caso de situaciones de comunicación entre personas y, fundamentalmente, a través del lenguaje oral. Para que la comunicación pueda darse, se requiere al menos la presencia de dos seres humanos. La comunicación puede fluir en cualquier dirección:

- a) La fuente de información del mensaje constituye el primer paso del proceso —el cerebro de la persona. El encéfalo es el origen de toda conducta relacionada con el habla y el lenguaje. Entonces el mensaje se codifica neurológicamente para su transmisión. Estas señales neurológicas, al final del proceso, se traducen en señales fisiológicas y anatómicas, que codifican los movimientos de los músculos relevantes que controlan los órganos vocales, las manos y los brazos.

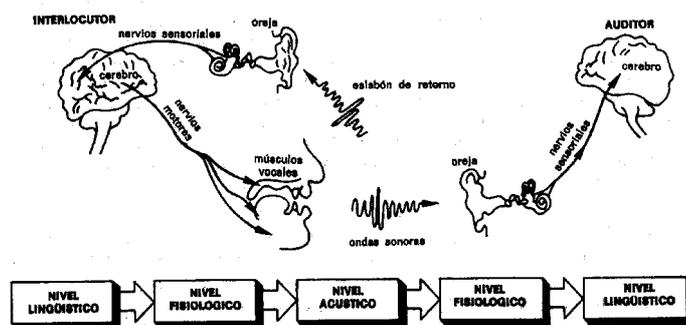


Figura 1.2. El circuito de la comunicación (Rondal y Seron, 1988:25)

- b) El siguiente paso es la transmisión del mensaje. En el caso del habla, el medio de transmisión es normalmente el aire; las vibraciones producidas por el movimiento de los órganos vocales (cuerdas vocales) da lugar a las ondas sonoras por medio de las cuales transmitimos los sonidos del habla.
- c) Finalmente, las ondas sonoras producidas por el emisor son recibidas por otra persona, quien las percibe y decodifica, implicándose nuevamente distintas subetapas anatómicas, fisiológicas y neurológicas. Es en la decodificación neurológica donde finalmente se interpreta el mensaje transmitido.

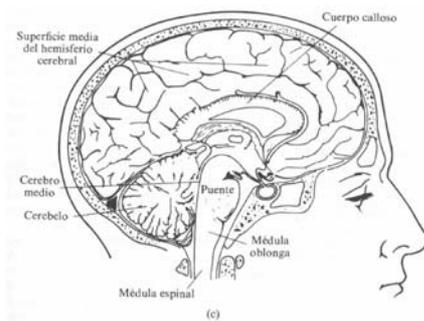


Figura 1.3. Cerebro humano

El proceso hasta aquí descrito, aunque un tanto artificial y lineal, nos permite, sin embargo, nombrar las bases biológicas que dan acceso a la comunicación oral:

- El cerebro y la codificación neurológica (organización neurológica).
- La codificación anatomofisiológica (sistemas que intervienen en la producción del habla: respiratorio, fonatorio y de resonancia y articulador).
- La transmisión acústica y recepción auditiva (ondas sonoras y sistemas que intervienen en la audición).
- La conducción nerviosa y decodificación cerebral.

No nos es posible describir y analizar aquí estas importantes estructuras y sus funciones. Tan sólo subrayamos la necesidad de comprender mínimamente, más aún, en el caso de determinados trastornos del lenguaje, el papel central de la organización cerebral (Figura 1.3), en la codificación y decodificación de los mensajes, la actividad de los pulmones, laringe y órganos de la resonancia (boca y fosas nasales) para la producción oral (Figura 1.4) y, el aparato auditivo como elemento clave de la percepción (Figura 1.5).

MOD 1

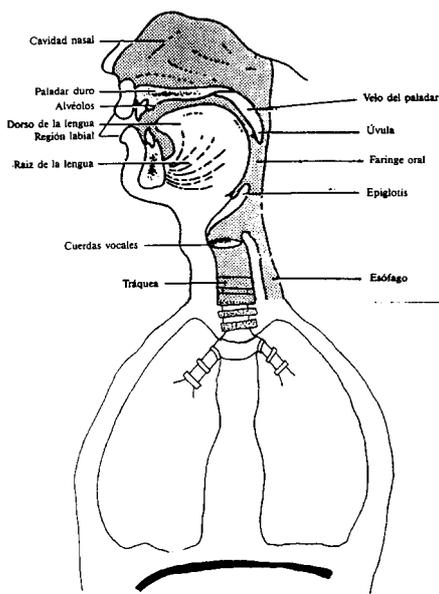


Figura 1.4. Órganos de fonación

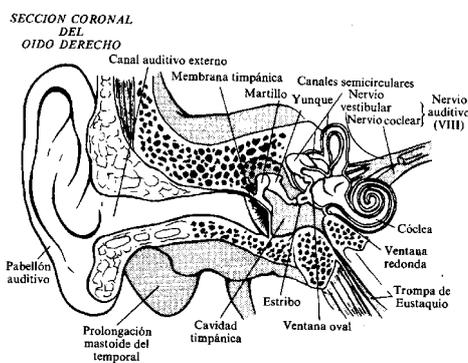


Figura 1.5. Sistema auditivo humano



1.4. El lenguaje oral: dimensiones y componentes

La caracterización del lenguaje en el ámbito científico nos remite a la descripción de sus dimensiones o componentes. Desde una perspectiva psicolingüística Belinchón, Rivière e Igoa (1992: 20), ofrecen una caracterización que señala tres importantes dimensiones:

- El lenguaje tiene una dimensión formal o estructural. Se trata de un código o conjunto estructurado de unidades o signos lingüísticos, que formalmente combinados entre sí de acuerdo a un conjunto de reglas, se constituye en un instrumento eficaz de comunicación. Esta es la perspectiva lingüística o filológica del lenguaje, e incluye tanto las unidades constituyentes básicas (fonemas y palabras) como las condiciones en que éstas pueden ser combinadas (la gramática).
- El lenguaje tiene también una dimensión funcional, según la cual adquiere su sentido social e individual, no por los signos formales en sí mismos, sino por la posibilidad de “hacer cosas” con él. Esta dimensión, la función pragmática, remite al conjunto de actividades que los usuarios realizan con el lenguaje, tales como la comunicación, la interacción social, la expresión de emociones, el conocimiento de la realidad, etc..
- El lenguaje es también un tipo de conducta o de comportamiento. Esta dimensión comportamental se manifiesta en la conversación, en la que tienen lugar dos modalidades de conducta: la comprensión y la producción.

Considerar globalmente el lenguaje significa pues, atender no sólo a los aspectos estructurales, como ha venido siendo más habitual en nuestra tradición logopédica, sino también a los aspectos funcionales, y todo ello en ambas modalidades: comprensión y expresión.

MOD 1

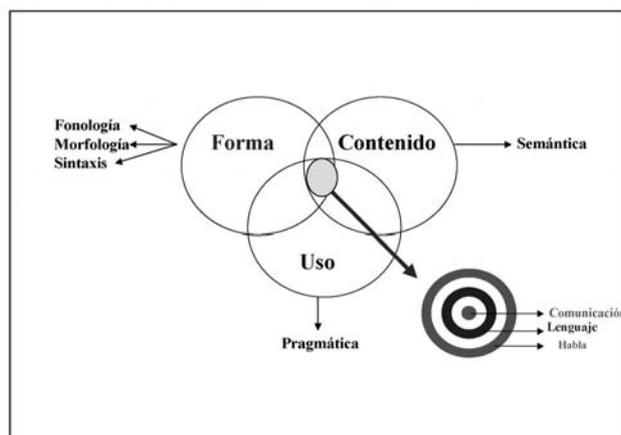


Figura 1.6. Dimensiones del lenguaje
(adaptado de Bloom&Lahey, 1978)

Bloom y Lahey (1978) proponen un modelo teórico interaccionista, para nosotros muy clarificador, en el que integran las dimensiones señaladas, y según el cual la conducta lingüística debe analizarse en su *Forma* (F), en su *Contenido* (C), y en su *Uso* (U), ya que el lenguaje viene a ser la interrelación de las tres (Figura 1.6). Estas dimensiones y componentes no funcionan aisladamente; el lenguaje es una unidad global, por lo que hay continuas interrelaciones entre ellos.

La *Forma* comprende los denominados aspectos estructurales del lenguaje, que incluye como componentes la *fonología*, referido al sistema de sonidos, y la *morfología* y *sintaxis*, referidas a las

	Bilabial	Labiodental	Dental	Interdental	Alveolar	Palatal	Velar
Oclusiva sonora	b		d				g
Oclusiva sorda	p		t				k
Fricativa		f		θ	s	y	x
Africada						ç	
Nasal	m				n	ɲ	
Lateral					l	ļ	
Simple					r		
Vibrantes							
Múltiple					ř		

Cuadro 1.1. Sistema consonántico del español

Sistema vocálico del español			
	Anterior	Central	Posterior
Alta	i		u
Media	e		o
Baja		a	

Cuadro 1.2. Sistema vocálico del español

Los fonemas se diferencian entre sí por la posesión o no de una serie de *rasgos distintivos*. Estos rasgos nos permiten entender la organización fonológica del castellano a partir del establecimiento de dicotomías que facilitan la comprensión del sistema fonológico en general. En castellano se registran las siguientes oposiciones: sordo/sonoro, fricativo/oclusivo, vocal/consonante, nasal/oral... (Cuadro 1.1 y 1.2). El marco donde se puede determinar las combinaciones posibles de los fonemas es la *sílaba*, formando combinaciones diferenciadas de entre las cuales, las más frecuentes en nuestra lengua según Navarro Tomás (1966), son: CV (consonante más vocal; 58%), CVC (27%), V (5%), CCV (4,7%), CCVC (1,1%) y otros (menos de 1%).

Respecto a los aspectos suprasegmentales, en español son el acento y la entonación, ambos con función distintiva, pues permiten distinguir significados

El Cuadro 1.3 describe las unidades más relevantes, de este componente, a efectos de observación, evaluación y/o descripción del lenguaje. Se incluyen aspectos lingüísticos junto a elementos psicomotores y perceptivos relacionados con la evaluación del habla.

<u>FONOLOGÍA</u>	
1.	<u>Fonología segmental</u>
1.1	Los sonidos del habla: sonidos del castellano
1.1.1	Las oposiciones fonológicas
2.	<u>Fonología suprasegmental</u>
2.1	Parámetros del habla: intensidad, tono, timbre, ritmo, entonación y pausa
3.	<u>Fonología y habla</u>
3.1	Órganos de la articulación: <i>praxias bucolinguofaciales</i>
3.2	Procesos de simplificación del habla en el niño
3.3	Calidad del habla: inteligible, inteligible con apoyo signado y contextual, inteligible para interlocutores conocidos, no inteligible

Cuadro 1.3. Guía para la observación del componente fonológico y sus implicaciones en el habla y el lenguaje

1.4.2. Componente semántico (Contenido)

El *contenido* se refiere a la significación o representación de los mensajes producidos, es decir, a la representación de objetos y acciones mediante palabras o signos. Las palabras y sus combinaciones nos permiten simbolizar los objetos y acontecimientos del mundo que nos rodea. Es el aspecto tradicionalmente llamado semántica, cuyo estudio cuenta con una larga y rica tradición, y que comprende:

- a) El conocimiento de los objetos (vocabulario).
- b) La relación entre los objetos (acción, dirección, localización...).
- c) Las relaciones entre acontecimientos (tiempo, causalidad, espacio...).

Las palabras y sus significados, aunque estrechamente relacionados no son idénticos a nivel psicológico. En relación con el principio de categoría gramatical, las palabras se dividen en *palabras de clase abierta* y *palabras de clase cerrada*. Las primeras, son las palabras de la lengua con *contenido*, expresadas en forma de nombres, verbos, adjetivos o adverbios. Las segundas, son palabras *funcionales* que, conforman la arquitectura de las oraciones y no poseen ningún significado por sí solas. Reciben esta denominación debido a que se trata de un conjunto “cerrado” de palabras, tales como los artículos, pronombres, preposiciones y conjunciones. Este conjunto de palabras rara vez admite nuevos miembros, sin embargo, las palabras contenido, pueden irse inventando cada vez más según surge la necesidad de hacerlo.

MOD 1

<u>CONTENIDO</u>	
<u>Referencia de las producciones</u>	
1	Se limita a comunicar acerca de cosas de su entorno inmediato
2	Crea distancia refiriéndose a las cosas por su nombre
3	Se refiere a sus propias acciones y a las de los demás
4	Se refiere a cosas que suceden fuera del tiempo y del espacio inmediato
5	Se refiere a cosas que no tienen forma concreta: reglas de juego, principios, abstracciones...
6	Comunica acerca de las relaciones entre acontecimientos y condiciones
<u>Vocabulario comprensivo y expresivo (objetos, acciones, cualidades y relaciones)</u>	
1	Discrimina su nombre y el de las personas cercanas
2	Reconoce objetos (reales y dibujos) por su nombre
3	Asigna nombres a objetos (reales y dibujos)
4	Define palabras
5	Conoce y forma familias de palabras
6	Conoce y forma sinónimos y antónimos
7	Cantidad y calidad de vocabulario que comprende y usa

Cuadro 1.4. Guía para la observación del léxico y significados en el niño

Tradicionalmente el estudio del léxico en el niño se ha considerado un indicador fiable del desarrollo lingüístico y, hasta cierto punto, del desarrollo cognitivo. Con finalidad exclusivamente didáctica, presentamos en el Cuadro 1.4, la descripción de las unidades de análisis u observación de mayor relevancia. La descripción de elementos está graduada según niveles de complejidad, es decir, los primeros ítems son evolutivamente anteriores.

1.4.3. *Componente morfosintáctico (Forma)*

La *morfología* y la *sintaxis* están referidas a las palabras o unidades de significación, y a las formas de combinarse entre sí, respectivamente. La morfología comprende el análisis de las formas de conexión o relación de los sonidos con los significados y de las reglas de sus combinaciones. Estas formas de relación quedan reflejadas en (Triadó y Forns, 1989: 74):

- Clases de palabras o de significación (sustantivos, adverbios, verbos...).
- Relaciones semántico-sintácticas entre las palabras (preposiciones, conjunciones, pronombres...).
- Uso de las inflexiones morfológicas para indicar tiempo y número.
- Uso de la prosodia suprasegmental (entonación, ritmo) para distinguir distintos significados de una palabra o frase.

La sintaxis aborda la estructura de las frases y su análisis incluye aspectos como los siguientes (Triadó y Forns, 1989: 76):

- La estructura interna de las frases (simple, combinada o compleja).
- Reglas y uso de los pronombres.
- Tipos de frases.
- Sistemas de negación.

MORFOSINTAXIS

Objetivo: observación de presencia, ausencia y/o error de elementos morfológicos y sintácticos

- 1. Clases de palabras:
 - palabras contenido: sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios
 - palabras función: preposiciones, conjunciones, pronombres, artículos
- 2. Uso de la prosodia suprasegmental para distinguir distintos significados:
 - acento y entonación
- 3. Concordancias:
 - de género: artículo-nombre, artículo-nombre-adjetivo
 - de número: artículo-nombre, artículo-nombre-adjetivo, persona-verbo
- 4. Longitud de los enunciados (LME):
 - holofrase
 - combinación de dos elementos
 - oración simple (habla telegráfica)
 - oración compuesta (frases de más de tres elementos)
- 5. Tipo de oraciones que expresa y comprende.
 - Enunciativa
 - Interrogativa
 - Exclamativa
 - Imperativa
 - Dubitativa
- 6. Uso de la negación

Cuadro 1.5. Guía para la observación de los elementos morfosintácticos

La morfología y la sintaxis son elementos centrales de la lingüística, más exactamente de lo que llamamos gramática. En la actualidad, pese a las posiciones teóricas de las distintas escuelas lingüísticas, tiende a estudiarse conjuntamente, acuñándose el término de morfosintaxis. El Cuadro 1.5 presenta la descripción de las unidades de análisis de mayor relevancia, a efectos didácticos de evaluación. Relacionamos a continuación los elementos que aquí se incluyen, así como un ejemplo de cada uno:

- Interrogación ¿Ha encontrado el niño la pelota?
- Negación El niño *no* está sentado
- Orden *La señorita trae el niño a su mamá*
- Pasivas La niña *es empujada* por el niño
- Artículos *El* niño se mira
- Demostrativos *Este* es mi perro
- Posesivos *Sus* perros
- Pronombres *Él* mira el coche
- Verbos Me *mordió* el perro
- Oraciones compuestas Cuando llegue el gato, la niña beberá
- Comparaciones El árbol es *mayor* que la casa
- Preposiciones El gato está *sobre* el armario

MOD 1

1.4.4. *Componente pragmático (Uso)*

El *uso* del lenguaje se refiere a la función pragmática. Bates (1976) la define como el conjunto de reglas que dirigen el uso del lenguaje en un contexto. Se trata del aspecto del lenguaje más ampliamente estudiado en los últimos años, debido a la importancia que se le ha dado a los aspectos comunicativos. Intenta dar respuesta a por qué y para qué la gente utiliza el lenguaje, y a las influencias del contexto lingüístico en la comprensión del lenguaje. Su análisis debe informar acerca de:

- Las relaciones comunicativas que se establecen entre emisor y receptor en un contexto dado.
- Las reglas de decisión por las cuales se elige una forma del mensaje en función de las funciones pretendidas y según la situación y los participantes.

Como puede observarse, se trata de esclarecer las relaciones entre el *lenguaje*, los *usuarios* y los *contextos* en que se desarrolla la actividad lingüística (Belínchón, 1999). Las investigaciones de corte pragmático se interesan esencialmente por el análisis de la relación entre la estructura lingüística de los enunciados y las funciones comunicativas que cumplen dichos enunciados en las conversaciones. *Saber usar el lenguaje* es algo más que *conocer el lenguaje*.



USO
<i>1. Intencionalidad comunicativa</i>
1.1 Contacto ocular y atención al rostro humano
1.2 Capacidad para compartir juegos interactivos, juegos rituales y de alternancia entre niño y adulto (pautas de diálogo y conversación).
1.3 Capacidad de imitar
1.4 Utilización de gestos deícticos (Bates, 1976)
1.4.1 <i>Protoimperativos</i> : conseguir algo del adulto
1.4.2 <i>Protodeclarativos</i> : transmitir o compartir información con el adulto
1.5 ¿Inicia intercambios comunicativos o normalmente son iniciados por otros?
1.6. ¿Responde a las iniciativas comunicativas de sus interlocutores?
1.7. ¿Es su comunicación espontánea, o tiende a imitar las de los demás?
<i>2. Cómo expresa sus intenciones comunicativas</i>
2.1 Puramente gestual (gestos naturales y/o gestos deícticos)
2.2 Lenguaje de signos
2.3 Lenguaje oral (vocalizaciones, palabras, frases)
2.4 Lenguaje oral-gestual (comunicación bimodal)
<i>3. Nivel de complejidad de sus intenciones</i>
3.1 Acción, gestos faciales naturales y vocalizaciones inespecíficas (0-6 meses).
3.2 Gestos y vocalizaciones presimbólicas (9-...meses)
3.3 Producción simbólica en ausencia de referentes y en distintos contextos.
<i>4. Recursos conversacionales (Miller, 1986):</i>
4.1 Capacidad para intervenir por turno (rol de emisor y oyente)
4.2 Iniciación y mantenimiento del tema
4.3 Cómo y cuándo cambia de tema
4.4 Relación de las respuestas del niño con la alocución anterior
<i>5. Funciones comunicativas (Halliday, 1973)</i>
5.1 Instrumental, para satisfacer necesidades
5.2 Reguladora, para controlar a los demás
5.3 Interactiva, para mantener la comunicación
5.4 Personal, para expresar sentimientos
5.5 Heurística, para explorar la realidad (preguntar)
5.6 Imaginativa, para crear otras realidades
5.7 Informativa, para dar información

Cuadro 1.6. Guía para la observación de los aspectos comunicativos

Tal y como se argumentó en el epígrafe 1.1, el interés por la pragmática ha aumentado en las últimas décadas, al comprobar que la evaluación del lenguaje centrada exclusivamente en los aspectos formales, no explican suficientemente las dificultades comunicativas que presentan ciertos niños. El desarrollo del lenguaje exige además de habilidades gramaticales, habilidades necesarias para producir un lenguaje apropiado a los diferentes contextos e interlocutores.

El esquema básico para la evaluación del uso del lenguaje utiliza el procedimiento del Cuadro 1.6. de la página anterior

En el lenguaje infantil, el estudio de la pragmática tiene un importante objeto de análisis en las *funciones comunicativas*, que reflejan la intencionalidad comunicativa del hablante. De entre las distintas taxonomías existentes para valorar la conducta comunicativa, describimos especialmente las de Bates (1976) y Halliday (1975).

Bates (1976) aborda el período sensoriomotor, fundamentalmente preverbal y presimbólico, distinguiendo entre los dos siguientes actos comunicativos:

- *Protoimperativos* (díadas): comunicación del niño mediante vocalizaciones y gestos deícticos dirigidos a un objeto y una persona, con el fin de conseguir el objeto a través de la persona (9 meses).

una lengua se opone a otras por tener valor distintivo para diferenciar los significados de las palabras. Un fonema puede tener diversas variantes en su pronunciación, según la posición que ocupe en la palabra o sílaba y el carácter de los fonemas vecinos; cada una de estas realizaciones, que los usuarios de la lengua identifican como correspondientes a una misma categoría abstracta, se denominan alófonos (en el caso del español existen 25 fonemas y 47 alófonos según Quilis, 1985). Esa naturaleza abstracta de los fonemas plantea una importante dificultad para el descubrimiento y uso del código alfabético, puesto que la segmentación de los sonidos del lenguaje no se corresponde exactamente con los segmentos representados en las letras (Perfetti, 1985).

Dentro del código alfabético, es necesario establecer qué características presentan las correspondencias existentes entre las unidades del sistema escrito y las unidades fonémicas del lenguaje oral. Coltheart (1984) distingue, dentro de los sistemas alfabéticos, las lenguas en las que las relaciones entre letras y fonemas son siempre de uno a uno (como el serbocroata) y aquellas en las que éste no siempre es así (como el inglés, francés, español o italiano). Otro aspecto que debe considerarse es la regularidad existente entre letras (o grupo de letras) y fonemas: en algunas lenguas (como el español y el italiano) cada grafema (simple o no) casi siempre se corresponde con un mismo fonema, cosa que no ocurre en otras (como el inglés o el francés). También hay que tener en cuenta la posibilidad de que un mismo fonema pueda ser representado por distintos grafemas; es lo que ocurre en las lenguas en que existen *homófonos* (palabras que suenan igual pero se escriben de forma diferente), como el inglés, el francés o el español (no así el italiano).

En función de cómo la ortografía refleja las características fonológicas de las palabras, se puede hablar de idiomas *transparentes* (de ortografía superficial) y *opacos* (de ortografía profunda). En los primeros existe regularidad en las correspondencias grafema-fonema (ej. el serbocroata, italiano o español, todas las palabras pueden ser leídas mediante reglas de correspondencia grafema-fonema); los segundos, en cambio, presentan irregularidades en esas correspondencias (caso del inglés y francés).

MOD 1

Nos encontramos así con el hecho de que el aprendizaje de la lectura, aunque depende de habilidades relacionadas con el lenguaje, supone algo más que las habilidades requeridas para producir y comprender el habla (Lieberman y Shankweiler, 1989) y, probablemente, son los aspectos fonológicos del lenguaje los que más precisan de habilidades complementarias, al menos para aprender a leer una ortografía alfabética. Para los autores citados hay dos aspectos lingüísticos innecesarios para el lenguaje oral pero necesarios para el aprendizaje de la lectura:

- a) La madurez fonológica permite relacionar la representación fonológica (a nivel de los fonemas) con la representación fonética más superficial que suelen tener los hablantes de una lengua y en las que se basa el establecimiento de las relaciones grafema-fonema del sistema alfabético. Esta madurez se alcanza a través de la propia experiencia con la ortografía alfabética, a través del establecimiento de relaciones analíticas entre palabras impresas y palabras habladas, y tiene lugar durante el proceso de aprendizaje de la lectura.
- b) Sin embargo, lo que estos autores sí consideran necesario para aprender a leer (prerrequisito) es el conocimiento lingüístico que permite la comprensión de las relaciones entre segmentos ortográficos y segmentos del habla y que requiere de un conocimiento explícito de los segmentos representados en la ortografía. Para comprender el código alfabético el niño debe hacer corresponder las palabras escritas con las palabras habladas y para ello debe poseer algún grado de conocimiento de la estructura fonética del lenguaje oral (Lieberman, 1971; Lieberman y Shankweiler, 1989). Por ejemplo, reconocer que malo y palo son dos palabras que tienen cuatro segmentos fonéticos y que sólo el primero es diferente (conciencia fonológica).



La intervención de la fonología en la identificación de las palabras escritas ha sido repetidamente afirmada y negada durante toda la historia de la psicología de la lectura. Su razón de ser son las correspondencias ortográficas-fonológicas implícitas en la propia estructura interna de los sistemas alfabéticos de lectoescritura. Aquellas ortografías que representan aspectos fonológicos de la lengua oral hacen posible el reconocimiento y posterior identificación de las palabras mediante el correspondiente proceso de *recodificación fonológica (ruta fonológica)*. En un sistema logográfico, para poder acceder al significado de las palabras escritas, un niño precisaría continuamente de un profesor que le presentara visualmente cada palabra repetidas veces, hasta llegar a memorizar el significado asociado a esa *imagen visual (ruta visual)*. En cambio, en un sistema alfabético, la enseñanza de un reducido número de reglas permite la autonomía del sujeto, ya que éste va a poder identificar palabras que conoce a nivel oral, pero que nunca ha visto antes por escrito; además, cuanto más se enfrente con la lectura, va a tener mayor posibilidad de establecer una imagen visual de las palabras (Alegría, 1985). El reconocimiento de las palabras puede realizarse con la contribución de los dos mecanismos descritos, al menos en el lector experto, o más propiamente aún, a través del uso simultáneo de ambas vías. La habilidad para el uso de ambas vías es una característica del lector fluido o buen lector, mientras que los lectores con bajo nivel de habilidad lectora al menos una de las dos rutas funciona deficientemente.

ACTIVIDADES

1. Explique las ventajas intelectuales que supuso para la humanidad el establecimiento de la escritura, con referencias concretas a la clase de pensamientos que se encuentran a disposición de las sociedades alfabetizadas y que no pueden encontrarse en culturas exclusivamente orales.
2. Los métodos de enseñanza de la lectura que hacen hincapié en la fonética, ¿se concentran en procesos descendentes o ascendentes?; ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de esta opción?
3. Explique en qué consiste la metalingüística y ofrezca ejemplos de habilidades de este tipo. ¿Conoces algún tipo de habilidad metalingüística que se considere importante para el acceso a la lectura?; ¿Puedes poner ejemplos?; ¿Qué dice la literatura acerca de ella?
4. Realice un esquema o mapa conceptual en el que se dispongan organizadamente las dimensiones, componentes y unidades integrantes del lenguaje oral (ha de caber en un solo DIN A4 horizontal).

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- ALEGRÍA, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura. *Infancia y Aprendizaje*, 29: 79-94.
- BELINCHON, M., RIVIERE, A. e IGOA, J. M., (1992): *Psicología del lenguaje*. Madrid: Trotta.
- CUETOS, F., (1994). *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Madrid: Escuela Española.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCOS, E. (1994) *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- ALEGRÍA, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura. *Infancia y Aprendizaje*, 29: 79-94.
- y LEYBAERT, J. (1986). Adquisición de la lectura en el niño sordo: un enfoque psicolingüístico. En M. Monfort (Ed): *Investigación y Logopedia. III Simposio de Logopedia*. Madrid: CEPE, pp. 211-232.
- BADDELEY, A. (1986). *Working Memory*. Oxford: Clarendon Press.
- BATES, E. (1976) *Language and context: the acquisition of pragmatics*. Cambridge. Mass. Academic Press.
- BELINCHON, M., RIVIERE, A. e IGOA, J. M. (1992): *Psicología del lenguaje*. Madrid: Trotta.
- BERKO, J. y BERNSTEIN, N. (2000). *Psicolingüística*. Madrid: McGraw Hill
- BLOOM, L. y LAHEY, M. (1978) *Language development and language disorders*. Nueva York: Wiley & Sons.
- COLTHEART, M. (1984). Writing systems and reading disorders. En L. Henderson (Ed.). *Orthographies and reading*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- CRISTAL, D. (1983). *Patología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- CUETOS, F. (1994). *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Madrid: Escuela Española.
- De VEGA, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- CARREIRAS, M. GUTIERREZ-CALVO, M. y ALONSO, J. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- GELB, IJ (1963). *A study of writing*. Chicago: University of Chicago Press.
- GLEITMAN, L. R. y ROZIN, P., (1977). The structure and acquisition of reading. I: Relations between orthographies and the structure of language. En A.S. Reber y D.L. Scarborough (Eds). *Toward a psychology of reading: The proceedings of the CUNY conference*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- HALLIDAY, M. (1975) *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.

- LIBERMAN, I. Y. (1971). Basic research in speech and lateralization of language: Some implications for reading disability. *Bulletin of the Orton Society*, 21: 71-87.
- y SHANKWEILER, D. (1989). Phonologie et apprentissage de la lecture: une introduction. En L. Rieben y C. Perfetti (Eds.). *L'apprenti lecteur*. París: Delachaux y Niestlé.
- McCLELLAND, J. L. (1987). The case for interactionism in language processing. En M. Coltheart (Ed.). *Attention and performance XII: The psychology of reading*. Hillsdale: L. Erlbaum.
- MILLER, J. (1986). "Evaluación de la conducta lingüística de los niños". En R.L. Schiefelbusch *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid: Alambra, pp. 217-258.
- MILLER, G.A. (1956). The magical number seven, plus or minus two.: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 73: 81-97.
- MORTON, J. (1980). The logogen model and orthographic structure. En U. Frith (Ed.). *Cognitive processes in spelling*. Londres: Academic Press.
- (1983). Le lexique interne. *La Recherche*, 143: 474-481.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1966) *Estudios de fonología española*. Nueva York: Las Américas Publishing Company.
- PATTERSON, K. (1982). The relation between reading and phonological coding: Further neuropsychological observations. En A.W. Ellis (Ed.). *Normality and pathology in cognitive functions*. New York: Academic Press.
- y COLTHEART, V. (1987). Phonological processes in reading: A tutorial review. En M. Coltheart (Ed.). *Attention and performance XII: The psychological of reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- PEÑA, J. (1988) *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson.
- PERFETTI, C. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- (1986). Cognitive and linguistic components of reading ability. En B.R. Foorman y A.W. Siegel (Eds.). *Acquisition of reading skills*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- QUILIS, A. (1985). *El comentario fonológico y fonético de textos: teoría y práctica*. Madrid: Arco-Libros.
- RIVIÈRE, A. (1997) "Acercamiento a los problemas básicos de la comunicación interpersonal y social". Conferencia Inaugural del VII Seminario sobre Discapacidad y Sistemas de Comunicación, desarrollado en el marco de Expolingua. Madrid.
- RONDAL, J. y SERON, X. (1988) *Trastornos del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- SCHWARTZ, S. (1984). *Measuring reading competence. A theoretical-prescriptive approach*. New York: Plenum Press.
- SMITH, F. (1971). *Understanding reading*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- TRIADÓ, C. y FORNS, M., (1989) *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Barcelona: Anthropos.
- VYGOTSKY, L. (1985): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.



GLOSARIO DE TÉRMINOS

- Acceso léxico.* Proceso de reconocimiento o producción de una palabra almacenada en el léxico mental.
- Acto de habla.* En pragmática, función que lleva a cabo una emisión, como una petición o una promesa.
- Bilabial.* Sonidos producidos al juntar los labios. La articulación de /p/, /b/ y /m/ requiere de estos gestos, por lo tanto, son sonidos bilabiales.
- Capacidad metalingüística.* Habilidad para reflejar en nuestra lengua materna el uso y conocimiento que poseemos de ésta.
- Cavidad oral.* Región del tracto vocal que incluye los labios, dientes, lengua, paladar, velo y úvula.
- Códigos.* Representaciones mentales abstractas de los diferentes atributos de las unidades de la lengua. Se incluyen los códigos fonológicos, semánticos y sintácticos.
- Cuerdas vocales.* Son dos masas musculares cuya vibración es la fuente del ruido sonoro (fonación). Las cuerdas vocales y la glotis son parte de la laringe.
- Fonema.* Mínima unidad de contraste dentro del sistema de sonidos de una lengua.
- Fonología.* El estudio de los sistemas de sonidos de las lenguas.
- Fonotáctica.* Reglas que gobiernan las secuencias de sonidos de una lengua.
- Fricativo.* Sonido producido al crear una pequeña constricción de la cavidad oral y forzar la salida del aire a través de ésta. Esto produce un ruido turbulento característico de las fricativas, como en /f/, /s/ y /x/.
- Grafema.* Unidad mínima de contraste en los sistemas de escritura. En español, un sistema alfabético, los grafemas son letras.
- Habla telegráfica.* En el lenguaje infantil, discurso caracterizado por una ausencia generalizada de palabras funcionales y flexiones, es decir, como un telegrama.
- Holofrase.* Emisión compuesta por una única palabra, empleada por los niños en los estadios más tempranos de la adquisición del lenguaje.
- Homófonos.* Pares de palabras que poseen significados diferentes pero suenan de forma diferente.
- Interdental.* Sonidos producidos con la punta de la lengua sobresaliendo entre los dientes, como por ejemplo el sonido /θ/.
- Labiodental.* Sonidos producidos al entrar en contacto el labio inferior con los incisivos superiores, como en /f/.
- Léxico mental.* Almacén de memoria que contiene las palabras y sus significados.
- Logogramas.* Símbolos de escritura con cierto grado de abstracción que representan palabras completas y sonidos, por ejemplo, jeroglíficos egipcios.
- Longitud media de emisión (LME).* Cómputo para medir en morfemas o palabras la longitud media de las producciones en una muestra de lenguaje infantil.
- Memoria operativa.* Combinación de memoria a corto plazo (MCP) y espacio de trabajo mental donde los estímulos recientes se retienen brevemente, bien para su repetición y recuerdo, o bien para su integración coherente con otros conocimientos.

2. Describir los procesos, etapas y perfiles evolutivos de la comunicación y el lenguaje oral en el niño:
 - a) Según etapas (cronológicas).
 - b) Según componentes lingüísticos.
3. Describir las etapas que atraviesa el aprendizaje de la lectura en el niño.
4. Conocer y practicar estrategias para la estimulación indirecta del lenguaje en el niño.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

- 2.1. Teorías sobre el desarrollo del lenguaje
- 2.2. El período crítico para el desarrollo del lenguaje
- 2.3. La adquisición de la comunicación y el lenguaje oral
 - 2.3.1. Etapas del desarrollo (longitudinal)
 - 2.3.2. El desarrollo según componentes lingüísticos (transversal)
 - 2.3.2.1 Desarrollo pragmático
 - 2.3.2.2. Desarrollo fonológico
 - 2.3.2.3. Desarrollo semántico
 - 2.3.2.4. Desarrollo morfosintáctico
- 2.4. Etapas en la adquisición de la lectura
- 2.5. Implicaciones educativas: estrategias para la estimulación del lenguaje
 - 2.6.1. El lenguaje que los padres utilizan con sus hijos: “baby talk”
 - 2.6.2. Recomendaciones para padres: cómo hablar al niño
 - 2.6.3. Tipos de actividades conjuntas destinadas a los niños

MOD 2

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

2.1. Teorías sobre el desarrollo del lenguaje

A pesar de que sabemos que los niños cuyo desarrollo lingüístico no está a la altura del que corresponde a su edad corren un alto riesgo de tener otros problemas educativos, sociales y emocionales, todavía no tenemos una respuesta definitiva respecto a cómo el niño llega a dominar el lenguaje en un período tan corto de tiempo. El propósito de este epígrafe es hacer un breve recorrido por la corta historia de los estudios del desarrollo del. Gordon y Golinkoff (1983) señalan una evolución nítida dividida en tres grandes etapas (Figura 2.1):

- Años 1950-1960, donde el principal objetivo de estudio son los aspectos formales del lenguaje: fonología y sintaxis.
- Años 1970-1980, donde además de los aspectos formales se centra mucho la atención en la dimensión de contenido del lenguaje (significados).



- Años 1980 hasta la actualidad, con mayor preocupación por el estudio de la comunicación y las funciones comunicativas.

Para nuestra descripción dividiremos este recorrido histórico en cinco momentos y/o aspectos de interés:

1. En la década de los 50, los estudios sobre adquisición del lenguaje eran aún muy escasos. En cuanto a las aportaciones provenientes de la psicología, existía la idea de que la adquisición estaba basada principalmente en los mecanismos de imitación, ya que el modelo predominante era el modelo conductista (Skinner, 1957). El bebé emite sonidos al azar, y los adultos que lo rodean les dan “forma”, recompensando los sonidos más semejantes a palabras. Por ejemplo, cuando a una edad muy temprana el bebé balbucea con frecuencia el sonido “mamá” y cada vez que lo hace aparece su madre, finalmente asocia la palabra con ella.
2. Con la década de los 60 aparecen grandes cambios. Chomsky (1959) rechazó la teoría conductista. Decía que los niños nacen con la capacidad para aprender el lenguaje, y cuando oyen hablar, automáticamente comienzan a usar lo que él llamó Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (LAD, Language Acquisition Device) para encontrar sentido a lo que oyen. Este dispositivo o mecanismo del lenguaje es innato y común a todos los miembros de la especie y se basa en la existencia de una gramática universal, que se refleja, a su vez, en un conjunto de principios formales comunes a todos los lenguajes. Más tarde se sirven de esa aptitud para construir frases ellos solos. Chomsky consideraba de poca importancia la cantidad de conversación, o palabras, que el niño oye y el modo como le hablan los adultos. No obstante, ha ido modificando esta idea, y ahora defiende que nacemos con el conocimiento de las reglas gramaticales (Chomsky, 1986). Esta teoría sigue basándose en la suposición de que el desarrollo del lenguaje sólo es posible por ese conocimiento innato, y que la cantidad y tipo de palabras o conversación que escucha el bebé tienen poca importancia.

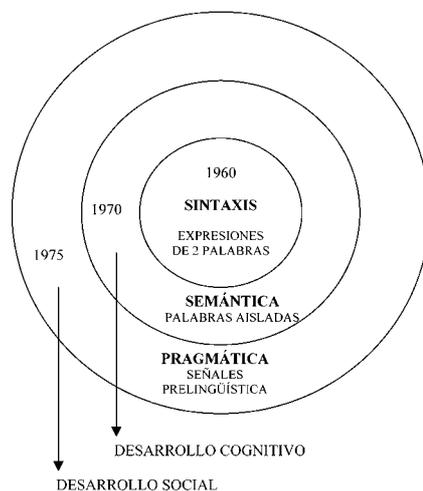


Figura 2.1. Evolución de los estudios sobre adquisición del lenguaje (Gordon y Golinkoff, 1983)

Chomsky y en especial sus estudios sobre las estructurales formales (sintaxis), influyó fuertemente en los estudios sobre la adquisición del lenguaje infantil. A la luz de sus planteamientos se desarrollaron gran número de investigaciones acerca de las etapas de adquisición del lenguaje. La influencia de la lingüística era determinante en la orientación de los estudios. Así, aunque conscientes de la funcionalidad comunicativa y representacional del lenguaje, los investigadores se centraron predominantemente en el estudio del sistema lingüístico.

Pinker (1994) otro gran lingüista que ha escrito más recientemente, sostiene asimismo que los niños nacen con el conocimiento de los diferentes tipos de palabras y de los papeles que éstas desempeñan en el lenguaje, que son universales en todos los idiomas. Todavía no hay consenso o acuerdo unánime respecto a este conocimiento innato, pero sí hay un acuerdo general en que es necesario algún tipo de conocimiento o mecanismo innato para explicar la asombrosa rapidez con que los niños aprenden el lenguaje.

3. A principios de los años 70, se comenzó a prestar atención a los factores cognitivos, siendo determinante la influencia de la teoría de Piaget. Para Piaget (1959) el lenguaje es, en tanto que expresión de la capacidad simbólica, resultado de procesos cognitivos. No es posible estudiar al desarrollo del lenguaje al margen del desarrollo cognitivo, ya que el primero se sustenta y es expresión del segundo. Es decir, para Piaget y su escuela, el lenguaje, al igual que otras actividades del niño, tales como el juego simbólico o el dibujo, son expresión de la capacidad de simbolizar, de representar a través de significantes, distintos significados. Este modelo llevó a realizar estudios acerca de las relaciones existentes entre el desarrollo del pensamiento y el lenguaje a lo largo del proceso evolutivo, desde las primeras manifestaciones de la capacidad simbólica, relacionando el juego y el lenguaje, hasta las relaciones de éste con el pensamiento hipotético-deductivo. Este marco teórico hace especial hincapié en la función representacional o simbólica del lenguaje, resaltando por tanto la importancia de evaluar y potenciar los procesos cognitivos relacionados con el lenguaje.
4. A finales de los años 70, y durante la década de los 80, desde distintos ámbitos (filosofía del lenguaje, psicolingüística y lingüística) surge el interés por los aspectos comunicativos, centrados de manera especial en las intenciones de lo que se dice. Preocupan de forma especial los componentes sociales, interactivos y comunicativos del lenguaje, prestándose especial atención a los usos del lenguaje, a las funciones comunicativas que se ponen en marcha entre varios interlocutores. Buena parte de las investigaciones se centran en estudiar las primeras interacciones entre niños y adultos, especialmente las adaptaciones que éstos últimos realizan en su comunicación conocidas con el nombre de baby-talk. Se resalta de manera especial el papel de los adultos como potenciadores del desarrollo de los niños (Trevarthen, 1977; Vigotsky, 1962). Los adultos no son vistos tan solo como modelos a imitar por los niños, sino como agentes activos en el desarrollo de los mismos, proceso que se sustenta básicamente en la interacción: “todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”. Si bien aceptan que de algún modo estamos preprogramados para el lenguaje, consideran que su aprendizaje depende muchísimo de esa interacción entre el niño y su entorno, en el que el tipo de palabras y las conversaciones que escucha influyen de forma importante en el grado en que hace realidad esa capacidad.

MOD 2

Bruner (1991), quizás el autor más representativo en la actualidad de esta corriente teórica, resume los fundamentos de esta posición, estableciendo tres proposiciones:

1. El lenguaje se adquiere a través de un uso activo en contextos de interacción, y no por simple exposición: aprender una lengua sería equivalente a aprender “cómo hacer cosas con palabras”.
2. Ciertas funciones o intenciones comunicativas se adquieren antes de que el niño domine el lenguaje formalmente elaborado con el que expresarlas lingüísticamente.
3. La adquisición del lenguaje es muy sensible a los contextos, y su progreso es mayor cuando los niños captan “significados de lo que se dice” aún sin saber descifrar lingüísticamente lo que se dice.

En definitiva, la concepción sobre el lenguaje que mantengamos, no es una cuestión baladí, sino más bien al contrario, orientará y comprometerá nuestras prácticas educativas en una determinada dirección.

2.2. El período crítico para el desarrollo del lenguaje

Esta noción que ha sido introducida por Lenneberg (1967), propone la idea de que la adquisición del lenguaje no es uniforme a lo largo de la vida, produciéndose de manera mucho más óptima durante la primera infancia. El *período crítico* se refiere al desarrollo estructural explosivo que el lenguaje tiene durante el “período preoperatorio”. El desarrollo del lenguaje, de los símbolos y de las capacidades mentalistas de los niños evolucionan en sus aspectos fundamentales en un mismo período crítico. Los inicios de ese período siguiendo a Piaget coincidirían con el período preoperatorio (fase de los 12-18 meses), aunque para Snow (1987) los datos comportamentales y fisiológicos disponibles están lejos de aportar una base clara para identificar la edad de comienzo y de finalización de dicho período.

Durante esta fase los niños son capaces de adquirir, con extraordinaria facilidad, cualquier lengua a la que estén expuestos. A pesar de estar expuestos a un conjunto fragmentario, finito y asistemático de datos lingüísticos, desarrollan un sistema muy complicado y sistemático de reglas, capaz de producir infinitas oraciones gramaticales de su lenguaje. Además, adquieren un vocabulario muy amplio a un ritmo aproximado de una palabra por cada hora que pasan despiertos, llegando a adquirir, al menos, unos 15.000 elementos léxicos. Estos y otros fenómenos reflejan la existencia de una fase crítica para la adquisición del lenguaje (Belinchon *et. al.*, 1992).

MOD 2

Sin embargo, el lenguaje no es el único sistema simbólico que el niño desarrolla en la fase crítica. A lo largo de ella elabora constantemente formas simbólicas diversas, que permiten hablar de un período crítico de formación simbólica en general, y no sólo del lenguaje en particular. El lenguaje se inserta, de hecho, en el marco más global de la *función simbólica*, que implica el empleo de significantes diferenciados (significantes que consisten en acciones, en pautas imitativas, en palabras, en dibujos y en formas de juego) para representar significativamente objetos, situaciones, acontecimientos y propiedades ausentes (Piaget, 1959; Bates, 1979). De este modo no resulta inexacta la afirmación de que la fase crítica de desarrollo lingüístico es, también un *período crítico de desarrollo simbólico*. Estos desarrollos, no obstante, hay que ubicarlos bajo condiciones cognitivas normalizadas por parte del niño, y afectivas y comunicativas también normalizadas por parte del entorno, más concretamente de sus padres.

Un buen conjunto de datos experimentales, tanto de tipo lingüístico (investigaciones con sujetos sordos sobre la lengua de signos americana -ASL) como de tipo neurofisiológico (dominancia hemisférica para el lenguaje) ponen de manifiesto sus consecuencias para el desarrollo del lenguaje, aportando argumentos que van en la línea de la existencia de un período crítico en el curso del cual es importante para el niño estar en un ambiente lingüístico adecuado (para una revisión de estas investigaciones, ver Santana, 1999). La aportación principal de los estudios realizados reside en el hecho de que los efectos a largo plazo de la adquisición precoz de una lengua parecen ser sólidos. En otras palabras, el *momento de adquisición* de una primera lengua afecta al procesamiento lingüístico en la edad adulta, independientemente del hecho de que esta primera lengua sea oral o signada.

Como conclusión, la hipótesis sobre la existencia de un período crítico para el desarrollo del lenguaje nos ofrece, de momento, dos importantes argumentos, a saber:

2.3.2. El desarrollo según componentes lingüísticos (transversal)

2.3.2.1. Desarrollo pragmático: fases del desarrollo comunicativo¹

Cuando el lenguaje se toma como actividad, resulta posible definir en esa actividad tres planos o niveles descriptivos diferentes: locutivo, ilocutivo y perlocutivo (Austin, 1962). Estos tres planos establecen tres *fases en el desarrollo comunicativo*:

- a) Perlocutiva (0 al 8º mes). Perlocutiva quiere decir que ya en ella la actividad del bebé tiene consecuencias en otros. Desde el principio el bebé tiene con las personas relaciones que implican unas consecuencias en ellas, pero no necesariamente una intención por parte del bebé. Esta fase va de los 0 a los 8 ó 9 meses.
- b) Ilocutiva (9º a 12º mes). La segunda fase, enormemente importante, es la fase ilocutiva. En ella lo que ocurre es que aparece ya propiamente la comunicación junto con otro tipo de actividades intencionadas por parte del bebé. En principio va a consistir en gestos, generalmente con implicación de los brazos, las manos y una implicación expresiva de la cara y vocalizaciones. Éstas ya son actividades intencionadas (persiguen un fin) e intencionales (tienen un tema).
- c) Locutiva. La tercera fase empieza aproximadamente entre los 12 y 18 meses y acaba a los 4'5 años. Se denomina fase locutiva, y en ella ya empieza a haber lenguaje. Hacia los cuatro años y medio el núcleo estructural básico del lenguaje está constituido, lo cual no quiere decir que no haya después desarrollo del lenguaje, pero ya va a ser un desarrollo de otro orden.

MOD 2

A continuación se pasará revista de manera muy rápida a esas fases, para que el lector tenga una idea clara de cómo se constituye la actividad comunicativa, la actividad simbólica y la actividad lingüística.

FASE PERLOCUTIVA. En los neonatos hay ya pautas expresivas complejas y además una preparación, digamos social, que hace que el mundo de un neonato no sea un mundo socialmente indiferente. Los neonatos prefieren estímulos visuales que caracterizan a las personas. Por ejemplo prefieren estímulos redondeados, móviles, moderadamente brillantes, con elementos abultados y con estructura. Los neonatos prefieren la voz de la madre a cualquier otra, lo que se debe a que han tenido audición en los dos últimos meses del desarrollo intrauterino. Las personas son sólo estímulos que aparecen y desaparecen, que no son entendidas como agentes intencionados de conducta, pero ya hay una cierta preparación previa a las personas y hay además pautas muy interesantes de sincronía interactiva y de imitación. Por ejemplo, los neonatos diferencian desde las primeras semanas su propia lengua materna de otras. Estos niños además imitan, tienen patrones expresivos muy complejos, por ejemplo, el llanto neonatal ya transmite distintos mensajes y pueden transmitir una serie de pautas universales de experiencia emocional a través de cosas como la sonrisa o el llanto. De manera que, un neonato es un ser con más capacidades de las que se suele creer, pero que *aún no se comunica, aunque tiene ya patrones expresivos complejos*.

En un segundo momento de ese desarrollo, se puede encontrar un dato muy interesante: a partir del segundo o tercer mes los bebés exploran ya la boca y los ojos de las personas, que son

1 Esta humilde nota a pié de página quiere ser un homenaje póstumo al profesor Dr. Ángel Rivière, Catedrático de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, por sus irremplazables enseñanzas, de las que la exposición de este epígrafe es profundamente deudora, y su decidida contribución al estudio científico de los problemas comunicativos en el niño.

las zonas del rostro que tienen más contenido expresivo, mientras que antes sólo exploraban las zonas de más diferencia de luz y sombra. Entonces aparece lo que se ha llamado *intersubjetividad primaria* (Thevarthen, 1977), expresión que conduce a un concepto clave: los bebés de 2 a 3 meses expresan relaciones intersubjetivas en las que producen las mismas emociones que ven expresadas en la madre: sonríen a la sonrisa del otro, se echan a llorar si se les presenta un rostro triste, sacan la lengua cuando su madre les saca la lengua... Esto lleva a una idea principal: nunca se puede llegar a adquirir un lenguaje si no se es capaz, antes de empezar a adquirirlo, de sentir con el otro. Es decir, hay una especie de empatía primaria, de capacidad de tener la misma emoción que el otro tiene, de capacidad de penetrar en el mundo interno del otro. Sin eso, no va a ser posible que luego el bebé haga cosas como señalar con el dedo algo, para que su madre se interese por ese algo.

En un tercer momento, entre el cuarto y el octavo mes del desarrollo sensoriomotor, aparecen pautas que implican un avance considerable del tiempo mental del bebé. Aparece una ampliación del ámbito mental hacia un cierto pasado y un cierto futuro, aparecen pautas de anticipación, aparecen también conductas de reconocimiento muy claras. Hacia los cuatro meses un bebé *reconoce a la madre* perfectamente a través de la vista y entonces se constituyen *conductas de apego*. Todavía no hay comunicación y aparece, hacia los 7 u 8 meses, un *interés muy grande por los objetos*, por las cosas. Los bebés de 7 a 8 meses empiezan a tener un nivel de relación con el mundo muy distinto al que tenían antes. A esa edad se produce un *cambio de posición* que implica un cambio de relación con el mundo circundante, aparece un mundo de objetos más activo, más cercano al bebé, aparece un interés manipulatorio, ese interés curioso de los bebés por los objetos, y aparece una posición distinta del bebé que tiene que ver con el interés por lo que hacen las personas con las cosas. Todo esto anuncia lo que aparece en el estadio siguiente, entre los 9 y 12 meses, que ya es actividad comunicativa.

FASE ILOCUTIVA. Una actividad comunicativa tiene tres propiedades: es deliberada o *intencionada*, es *intencional* o acerca de algo y es *significante* (Rivière, 1997). Un ejemplo de esa actividad es el siguiente:

“la madre está paseando por la habitación; de pronto siente que alguien toca su pierna; es su bebé de 13 meses que, después de tocar su pierna, levanta sus bracitos, hace “aha” y la madre le toma en brazos y se dirige con él hacia la ventana, está mirando a la calle y entonces, por ejemplo, pasa un avión y el bebé señala y dice “eto”, “eto”, “eto”.

En estas conductas se han producido varias actividades comunicativas, unas que implicaban llamar, tocar la pierna, decir “aha”; otras que implicaban pedir, levantar los brazos para ser tomado en brazos, mirando a la madre y otra, muy peculiar, que implicaba señalar un objeto que le interesaba al bebé para compartir con la madre su interés sobre ese objeto.

En la fase ilocutiva diferenciamos dos grandes formas de conducta comunicativa en ese estadio de los 9 a 18 meses:

- Hay conductas comunicativas cuya finalidad es cambiar el mundo físico, es decir, que se satisfacen sí se produce un cambio en el mundo físico, por ejemplo, cuando alguien dice: ¿me deja un poco de pan? Este tipo de actividad comunicativa, a la que se puede llamar pedir o realizar un imperativo –protoimperativo– tiene como meta la producción de un cambio en el mundo físico.
- La actividad comunicativa no sólo busca modificar el mundo físico. Cuando el niño pequeño, de trece meses, al que se hacía referencia anteriormente, señala el avión que pasa y dice “eto”, está tratando de hacer otra cosa, compartir el mundo mental. A diferencia de conductas

Estadio	Edad	Estadio Fonológico	Etapas Lingüísticas	Desarrollo Cognitivo
1	Hasta 1 año	Baluceo	Comunic. preling. (gestos y llantos)	Sensorio motor
2	1 año-18 meses	50 primeras palabras	Holofrases	Sensorio motor
3	18 meses-4 años	Fonología de expansión de procesos de simplificación	Telegráfica Frasas simples	Subp. Preconceptual (oper.concretas)
4	4-7 años	Fin del repertorio fonológico	Frasas complejas	Subperíodo intuitivo (oper.concretas)

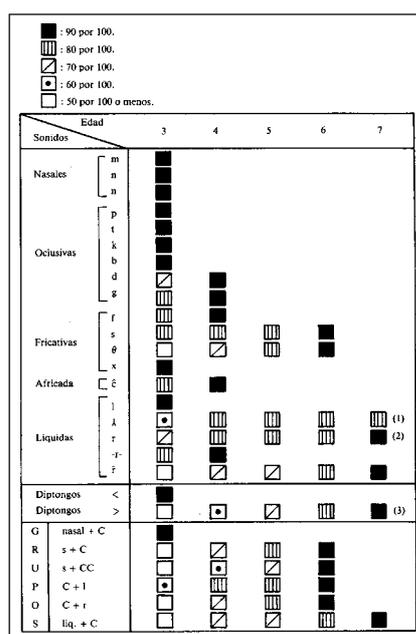
Cuadro 2.3. Estadios para el desarrollo fonológico (Ingram, 1976)

El trabajo más interesante, en castellano, sobre la secuencia de adquisición de los sonidos, ha sido realizado por Laura Bosch (1984). Se trata de una investigación experimental que presenta datos precisos sobre aspectos fonológicos de las producciones verbales infantiles. Se describen perfiles fonológicos globales por edades, correspondientes a cinco niveles. Estos datos (ver Cuadros 2.4 y 2.5) no sólo son útiles en la evaluación del desarrollo fonológico normal en niños de 3 a 7 años, sino que también pueden ser utilizados en las tareas de diagnóstico y prevención en el ámbito de los trastornos de la articulación de los sonidos del habla. Se trata pues de un trabajo que nos ofrece unas líneas evolutivas globales. En general, los % de pronunciación incorrecta a los que corresponde menos del 10% de los niños de cualquiera de las edades, se relacionan con el escaso número de niños que van a tener problemas ligados al aprendizaje fonético o a dificultades lingüísticas más generales con inclusión del componente fonológico.

MOD 2

A los 3 años	/m/, /n/, /ɲ/, /p/, /t̪/, /k/, /b/, /g/, /ʎ/, /s/, /x/, /ç/, /ʎ/, /-r/, /nasal + C/, dipt. Decrecientes
A los 4 años	/d/, /λ/, /r/, /C + l/ (más las anteriores)
A los 5 años	/θ/, /s + C/, /C + r/ (más las anteriores)
A los 6 años	/ʎ/, /s + CC/, /líquida + C/, dipt. crecientes (más las anteriores)

Cuadro 2.4. Éxitos (80% de sujetos) de pronunciación correcta (Bosch, 1984)
 [/x/ = (j); /ç/ = (ch); /λ/ = ll; /θ/ = (z); /ʎ/ = (rr)]



Cuadro 2.5. Secuencia global de dominio articulatorio por edades (Bosch, 1984)

El Cuadro 2.6 muestra las conductas lingüísticas más sobresaliente de este primer desarrollo semántico, así como algunos errores típicos en la construcción de los significados, como son la *sobregeneralización* y también la *reducción de significados*. El vocabulario en expresión es aproximadamente la mitad que el vocabulario de comprensión.

Edad	Conducta lingüística
0 a 12 meses	+ Gritos indiferenciados, balbuceos. + Imitación de sonidos: CVCV + Imitación de palabras + Comprensión en torno a 10 palabras + Expresa 2 ó 3 palabras diferenciadas
12 a 24 meses	+ Comprensión: de 10 a 272 palabras + Utiliza 2 ó 3 de ellas juntas: - Nominación: poner nombres - Posesión.: "coche nene" - Atribución: "coche bonito" + 50 primeras palabras. Suelen ser objetos de su mundo, acontecimientos, personas importantes, alimentos predilectos, momentos de placer, animales corrientes, ruidos de animales, "más", "no", "tu"... + Error de <i>sobregeneralización</i> . Ej: "perro" = perro, vaca, oveja... (4 patas) + Error de <i>reducción de significados</i> . Ej: "animal" = sólo mamíferos; no aves + A partir de los 26 meses hasta los 6 años, la media de aprendizaje de vocabulario es de una palabra por día
A los 36	+ Comprende de 800 a 1.000 palabras
A los 48	+ Comprensión: sobre 1.500 palabras + Utilización obsesiva de preguntas
a 5 años	+ Comprensión: sobre 2.000 palabras
a 6 años	+ Comprende más de 2.500 palabras + Utilización frecuente: ¿Por qué?

Cuadro 2.6. Datos sobre adquisición de significados (Rondal, 1982)

¿Qué queda por aprender, en el plano del vocabulario, después de los cinco primeros años? *El desarrollo del vocabulario no se detiene nunca*. Aprendemos nuevas palabras durante toda nuestra existencia, aunque con un ritmo más lento a medida que avanza la edad. En cualquier caso, este crecimiento está sujeto a fuertes variaciones interindividuales, en función de los niveles sociales, profesionales, culturales de cada uno, aunque la escuela desempeña un rol muy importante en el desarrollo del vocabulario a lo largo de la educación obligatoria. Queda también, por supuesto, el desarrollo de las *capacidades metalingüísticas a nivel léxico*, o lo que es lo mismo, la posibilidad de tomar conciencia de los referentes léxicos y sus significados y poder conversar o jugar con los mismos.

2.3.2.4. Desarrollo morfosintáctico

Para la descripción de los patrones evolutivos de la adquisición de la morfosintaxis, seguimos las etapas del Cuadro 2.7. Esta descripción, a modo de cuadro resumen, es heredera de otras formulaciones existentes, principalmente de Rondal (1982). Del Río y Vilaseca (1988) distinguen cuatro etapas: prelenguaje, primer desarrollo sintáctico, expansión gramatical, y últimas adquisiciones que, en general, mantienen coincidencias importantes con los logros resumidos aquí.



Etapa	Nombre	Conductas lingüísticas
1ª	<i>Holofrase</i> (10-18 meses)	<i>Palabra + contexto</i> Ej: "aupa" (extiende los brazos); "más"(repetir una acción) Emisiones de una sola palabra. Los sonidos se identifican con palabras: CVCV Vocabulario regular de: - 5 a 10 palabras (10-12 meses) y - entre 25 y 50 (a los 18 meses).
2ª	<i>Enunciados de 2 palabras</i> (18-24 meses)	<i>Dos palabras + entonación</i> Ej: "no aquí" (señalización); "silla mamá" (posesión); "más agua" (recurrencia); "dame agua" (acción) Combina dos palabras con entonación diferente a la adulta. Más tarde empieza a utilizar una curva de entonación natural Poco a poco tiende a reflejar una regularidad en el orden de las palabras: comienza a aprender la gramática.
3ª	<i>Habla telegráfica, frase simple</i> (24-36 meses)	<i>Omisión de palabras carentes de significado propio</i> Ej: "yo hago montaña" Realizan ya combinaciones de 3 ó 4 palabras, pero omitiendo las palabras función: artículos, preposiciones, conjunciones... El orden gramatical es ya similar al orden adulto (frase simple) Errores por analogía donde el niño supergeneraliza una regla (verbos en pretérito: /ponío/ por (puso); /andó/ por (anduvo)... Indicio de nexos: utiliza algunas flexiones de género y número, pronombres (yo, tu, el ella, nos, vos; 1ª, 2ª y 3ª persona), artículos (un, el, la) y adverbios (en primer lugar los de cantidad y luego los de tiempo). Preguntas
4ª	<i>Oración gramaticalmente correcta</i> (36 meses -)	<i>Desarrollo gradual hacia la oración totalmente gramatical</i> Uso correcto de nexos. Ej: "ese que baila es Juan" Adverbios. Ej: "cuando sea mi cumpleaños" Lítilo indirecto

Cuadro 2.7. Etapas del desarrollo gramatical

En relación con elementos concretos del desarrollo gramatical se ofrece la descripción evolutiva hecha por Aguado (1989). Esta descripción constituye uno de los escasísimos estudios existentes en lengua castellana sobre el desarrollo morfosintáctico en el niño (ver Cuadro 2.8).

Elemento Gramatical	Edad > Progreso	Edad de Dominio	Ejemplos
Interrogación	4,6	7	¿Está el perro en la caja?
Negación	2,5	4,6	El niño no está sentado
Orden	4,3-7	+7	El señor trae el niño a la niña
Pasivas	5,3	+7	La niña es empujada por niño
Voz reflexiva	4,6	5,9-6,3	El niño se mira
Artículos	4,3	4,9-5,3	Un niño corre
Demostrativos	4,3	+7	Este es mi perro
Poseivosos	4,3-7	+7	Sus perros
Extensivos	4,3	5,9	Algunos gatos son negros
Pronombres sujeto	4,6	4,6-7	Él mira el coche
Pron. Función atona	4,3-4,6	+7	El papá la besa
Pron. Interrogativo	4,3-4,6	+7	Mamá dice:¿Quién es ese niño?
Pron. de relativo	7		La que no es rubia salta
Verbos-suf. n°	3,6-4,3	5,3-5,9	Juegan
Verbos-tiempo	4,3-4,6	+7	Me mordió el perro
Oraciones compuestas			Cuando llegue Oscar, el gato beberá
Comparaciones	4,3-4,6	+7	Juan es más grande que Pedro
Preposiciones	4,3-4,6	+7	El gato está sobre armario

Cuadro 2.8. Edades de adquisición de los distintos elementos gramaticales (Aguado, 1989)

Las estructuras básicas del desarrollo gramatical quedan adquiridas entre los 6 y 7 años, aunque ciertos componentes se desarrollan con posterioridad. No obstante, es preciso tener en cuenta que las estructuras sintácticas van de la mano del desarrollo comunicativo del sujeto en su entorno social. Por esta razón, las diferencias individuales son importantes.

¿Qué queda por aprender, en el plano de la gramática, después de esta edad? Principalmente el afianzamiento y dominio de ciertos elementos, tales como:

- Los pronombres posesivos: “el nuestro”, “el vuestro”...
- Comprensión y producción de ciertos adverbios y preposiciones de espacio y tiempo: “exteriormente” vs “en el exterior de”.
- El empleo de los tiempos verbales todavía no adquiridos: “si mamá hubiese ido, habría podido jugar” (condicional pasado); “Ella no había comido todavía” (pluscuamperfecto).
- La comprensión de ciertas proposiciones: “Nos marcharemos cuando haya dejado de llover” (de tiempo); “Sí mañana hace buen tiempo, nos iremos al campo” (de hipótesis)...
- La voz pasiva: “el medicamento es prescrito por el farmacéutico”.

Y, por supuesto, las *capacidades metalingüísticas a nivel gramatical*.

2.4. Etapas de la adquisición de la lectura

Los distintos modelos teóricos existentes litigan entre sí por las estrategias de lectura que proponen en cada estadio y que son adquiridas de forma ordenada y progresiva en función de las capacidades cognitivas y las influencias experienciales, educativas y culturales de los sujetos. Los modelos coinciden en señalar el importante cambio que supone la adquisición del principio alfabético y la correspondiente aplicación de estrategias de decodificación fonográfica que son la clave que permite el acceso a la lectura eficaz. A este cambio subyace el paso desde un tratamiento global y no sistemático de la ortografía de las palabras a un tratamiento totalmente analítico de las palabras escritas y de sus correspondientes versiones orales. El primer paso parece surgir de forma espontánea en el niño, mientras el segundo requiere frecuentemente que alguien lo facilite.

Entre los modelos citados, el de Frith (1985) y Seymour y MacGregor (1984), ofrecen una descripción muy comprensiva. Se proponen tres fases que se suceden secuencialmente en este orden: *logográfica, alfabética y ortográfica*:

- 1ª La estrategia *logográfica* está basada en la memorización de las palabras impresas, más particularmente, en sus características visuales, tales como el color de las letras, el fondo sobre el que están escritas, el tipo de letra (tamaño y forma), su aparición en un contexto particular, etc. El orden de las letras así como su valor fonológico son siempre ignorados en el uso de esta estrategia. A través de asociaciones el niño aprende y adquiere espontáneamente sus primeras palabras. Así ocurre en los niños que han sido expuestos a la lectura, antes del aprendizaje formal de la misma. Es posible que esta estrategia no sea estrictamente necesaria para aprender a leer; se trataría más bien de un primer estadio impulsado por la estimulación familiar o preescolar, como han puesto de manifiesto los “métodos” llamados “look and say” (Barr, 1975) o los “formatos de lectura de libros” (Bruner, 1985). Un ejemplo del uso de esta estrategia por niños pequeños, menores de 4 años incluso, es la lectura de logogramas clásicos con una determinada forma, color y tamaño, tales como los de Coca Cola, Mac Donalds...

2ª La segunda etapa, o estrategia *alfabética*, requiere ya el uso de las correspondencias grafema-fonema. Esta etapa es mucho más analítica que la anterior y no ofrece problemas en los niños que han comprendido la singularidad del código alfabético. La aplicación de esta estrategia requiere una inspección visual más atenta a cada una de las letras y al orden en que aparecen. Los niños reconocen palabras a través de la recodificación fonológica, sobre la base de la correspondencia “una letra-un sonido”. Un buen dominio de esta estrategia es frecuente encontrarlo en niños de siete años, durante el segundo curso de la enseñanza primaria (Frith, 1989). Esta estrategia permite leer y comprender palabras regulares existentes en su léxico fonológico, así como realizar la pronunciación de palabras poco familiares o que los niños no han visto escritas antes y pseudopalabras. Las evidencias de las fuertes relaciones entre las habilidades de segmentación del habla y su influencia en el desarrollo lector han sido ampliamente ilustradas por la literatura (ver Morais, Alegría y Content, 1987 para una revisión). Otra fuente importante de datos en apoyo de la existencia de esta estrategia son las comparaciones entre buenos y malos lectores, en función de sus puntuaciones en los test de comprensión lectora (Perfetti y Hogaboam, 1975).

3ª Para alcanzar la lectura eficaz es necesario, sin embargo, el paso a una nueva etapa, la etapa *ortográfica*. La experiencia en lectura y pronunciación que el niño va acumulando en su aprendizaje lector, permite la creación de representaciones ortográficas de palabras, por lo que el reconocimiento de las mismas se hará únicamente en base a su estructura ortográfica, es decir, a la identidad y orden de las letras que la componen. En esta fase se prescinde de las reglas fonológicas. La estrategia ortográfica, a diferencia de la logográfica, es analítica, sistemática y no visual, y comienza a aparecer tras la etapa alfabética, es decir, alrededor de los siete años. Este modelo asume que el uso de la estrategia alfabética constituye la base para el desarrollo de la estrategia ortográfica que caracteriza a los buenos lectores. Este tipo de estrategia debe ser utilizada o considerada para rendir cuenta de la capacidad de identificar palabras irregulares, que no pueden ser leídas correctamente por simple aplicación de las reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas.

La conclusión a la que conducen estos modelos es que el conocimiento de las regularidades entre grafemas y fonemas permite leer y pronunciar palabras para las que no existe representación ortográfica disponible. El uso eficiente de este conocimiento permite el rápido desarrollo de representaciones ortográficas para un importante número de palabras. La falta de fluidez en el dominio de dichas correspondencias puede explicar parte de las dificultades encontradas por los malos lectores.

2.5. Implicaciones educativas: estrategias para la estimulación del lenguaje

El entorno familiar ejerce una influencia básica, directa e importante en la educación del niño, y de forma muy especial, en el ámbito de la adquisición del lenguaje. Los padres son fuentes de información, modelos, medios de desarrollo, proporcionadores de feedback, etc. El entorno familiar no es sólo el ámbito natural del desarrollo de la comunicación, es también el único que puede proporcionar una estimulación intensiva, durante los 365 días del año, y directamente imbricada en las conductas espontáneas y naturales de la vida cotidiana. El papel de la familia es un factor predominante que no puede ser sustituido en ningún caso. Cuando, como ocurre desgraciadamente con cierta frecuencia, no se puede contar con la colaboración familiar, no es posible tampoco esperar resultados óptimos en la intervención en un niño.

La concienciación de las familias (padre y madre) acerca de la importancia de su participación, es responsabilidad del educador, sea este maestro, especialista de educación especial o audición y lenguaje, o psicopedagogo. Esta concienciación debe incluir seminarios de información y de formación, en los que se pueden abordar conocimientos y habilidades relevantes, tales como:

- Conocer las características del lenguaje que las madres suelen utilizar con sus hijos,
- Estrategias y recomendaciones para estimular el lenguaje en casa,
- Actividades indirectas de comunicación con sus hijos.

Se desarrolla, a continuación una breve descripción de algunos de los conceptos y actividades que podrían dar cuerpo a un programa de formación para padres.

2.5.1. El lenguaje que los padres utilizan con sus hijos: “baby talk”

El empleo funcional del lenguaje, en la mayoría de sus usos cotidianos, implica una delicada adaptación de los hablantes a los estados mentales supuestos de sus interlocutores. No conversamos igual con alguien a quien acabamos de conocer que con una persona conocida de mucho tiempo, con un adulto que con un niño, con un experto en un tema que con un novato en él. Distintas investigaciones han analizado cómo las madres se adaptan a sus hijos en los usos lingüísticos, empleando una forma peculiar de lenguaje. Esta forma *adaptada* de dirigirse al niño pequeño que desarrolla su lenguaje ha recibido el nombre de *baby talk* o también *motherese*. Las características más importantes que lo definen serían las siguientes (Siguán, 1984: 23)³:

MOD 2

1. Es un lenguaje *simple*, en el aspecto lexical y gramatical.
2. Es un lenguaje *repetitivo*, en el que cada palabra y cada frase se repite varias veces en la misma forma o en formas equivalentes.
3. Es un lenguaje *enfático*, con pronunciación clara y tono ligeramente alto, y entonación y aspectos gestuales muy marcados.
4. Es un lenguaje *acompañado de gestos* que tienen el mismo significado o un significado relacionado con el de los enunciados verbales.
5. Es un lenguaje con el que los adultos provocan o *elicitan la comunicación*. La estrategia más frecuente es fomentar el cambio de turno y la toma de iniciativa.
6. Y, finalmente, es un lenguaje que en gran parte se refiere a la *situación actual y presente* para el niño.

Bruner (1985) se refiere a esta ayuda del adulto en términos de un *Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje* (LASS). Para él, la interacción entre LAD (lo que Chomsky llama el Mecanismo innato de Adquisición del Lenguaje) y LASS es lo que hace posible que el niño entre en la comunidad lingüística y, al mismo tiempo, en la cultura a la cual el lenguaje le permite acceder.

3 Según Monfort (1989), hay que precisar que estas conductas adultas han sido recogidas casi siempre dentro de un mismo entorno cultural (clase media y media-alta occidental). Existen datos que indican que no se trata de algo universal.



2.5.2. Recomendaciones para padres: cómo hablar al niño

Aunque muchas madres parecen poner en acción el tipo de pautas que acabamos de describir y, por lo tanto, no necesitan de más ni mejores recomendaciones, ciertas familias e hijos en circunstancias determinadas pueden precisar información (y formación en su caso) a modo de pautas, bien para reconducir un lenguaje infantilizado, bien para redirigir un lenguaje deficitario, etc. En este caso, es necesario *enseñar a los padres*, a través de un sistema de entrenamiento específico. No se trata tanto de decirles explícitamente lo que han de hacer, como de provocar a que descubran las pautas de estimulación que producen expresiones más largas y más complejas en el niño. Un buen ejercicio para la realización con padres y educadores, es realizar simulaciones de cada una de las pautas que se describen a continuación, donde los participantes tienen que representar lo contrario de lo que decimos que debe hacerse. Estos ejercicios pueden integrarse dentro de las actividades de formación de padres que pueden y deben organizar las asociaciones de padres o los propios centros escolares, y donde el tutor, los especialistas de educación especial y audición y lenguaje, y los propios psicopedagogos tienen un papel protagonista importante.

Rondal (1982) y Clemente (1995) nos ofrecen algunas sugerencias que pueden ponerse en práctica y que amplían y desarrollan las pautas del *baby talk*:

- El entorno sonoro en que se realiza la comunicación debe poseer unos *niveles de ruido* lo más bajo posible. En nuestros hogares nos encontramos ciertas situaciones en las que el ruido es muy elevado. Por ejemplo, en una misma habitación nos podríamos encontrar con varios niños jugando, la televisión en marcha, ruidos que vienen del exterior, etc. En estas situaciones, la percepción del habla se debilita y dificulta la comprensión del mensaje.
- *Hablar lentamente, clara y pausadamente*. Hay que hablar más lentamente al niño, sobre todo si es pequeño, que a un niño mayor o a un adulto. Hay que *hablar con claridad* y articulando bien.
- Hablar al niño tan a menudo como sea posible, especialmente cuando éste se encuentre inmerso en actividades atractivas para él. Utilizar *actividades conjuntas, colaborativas*. Es importante jugar con el niño, mirar cuentos a la vez, dibujar conjuntamente, etc. La acción conjunta significa *elegir algo para hacer juntos*, donde el adulto es tan novato como el propio niño, sin que importe la finalización correcta de la actividad, y donde se aconseja utilizar *preguntas abiertas*.
- Utilizar un *vocabulario apropiado* al nivel del desarrollo del niño. Las palabras nuevas serán introducidas progresivamente, una cada vez y siempre acompañadas de una explicación o un ejemplo que el niño pueda comprender. A partir de, aproximadamente, los 5 años, el desarrollo lingüístico del niño está suficientemente maduro para esperar con naturalidad preguntas en relación con los términos nuevos oídos: “un triciclo, ¿qué es?”.
- Hablar al niño de las *cosas que le interesan* y que sean susceptibles de retener su atención. De forma gradual, se podrán ampliar los campos de interés integrando más elementos. Por ejemplo, el niño manipulando un coche de juguete se interesa únicamente, al principio, por los ruidos del motor que él quiere provocar en el coche y por los desplazamientos rápidos que puede producir. Se puede entrar fácilmente en su juego produciendo los mismos ruidos con la boca y eventualmente manipulando otro coche de juguete de la misma forma que el niño. El único tema de conversación posible en este estadio gira alrededor de los ruidos y de los movimientos de los coches. Se intentará progresivamente enriquecer la discusión haciéndole breves preguntas, por ejemplo, sobre la velocidad del coche con el que juega o sobre las respectivas velocidades de los diferentes coches que tiene, sobre el color, la forma, el modelo de los coches, su poseedor, la persona que se lo ha dado, los desplazamientos que el coche

puede realizar, etc. A partir de aquí, se podrá pasar de los coches miniatura a los verdaderos coches dirigiendo la conversación sobre el coche del padre o de la madre, los coches de los miembros de la familia y de los amigos de la familia, los colores, marcas, modelos, etc. Se aprende así a utilizar un vocabulario variado y a *familiarizarse con los procedimientos básicos de la conversación*.

- Adaptar la complejidad del lenguaje utilizado (longitud y estructura) a las posibilidades y al nivel del desarrollo del niño. Convendrá, por tanto, si se quiere facilitar la tarea del niño en el aprendizaje del lenguaje, *adaptar la longitud y la estructura de los enunciados* que le son dirigidos a las posibilidades del momento. Pero las posibilidades del niño cambian con el tiempo. En otras palabras: con el tiempo, los conocimientos lingüísticos del niño se incrementan y es progresivamente capaz de comprender y de formular enunciados cada vez más complejos. El niño debe ser confrontado permanentemente con un lenguaje más complejo que el suyo. Puede entonces concentrar su atención sobre las diferencias entre su lenguaje y el que los padres le dirigen, detectar estas diferencias, comprenderlas e incorporarlas progresivamente a su propio lenguaje.
- Dirigir al niño un lenguaje inteligible, *evitar los discursos demasiado directivos* y demasiados ricos en imperativos, y manifestarle atención, interés y apreciación. Los padres que cuidan poco su habla y que, además, ésta se caracteriza por su pobreza de articulación tienen niños cuyo desarrollo lingüístico es más lento y más difícil. Igualmente hay que evitar multiplicar los enunciados imperativos en el habla dirigida al niño. Las frases imperativas son frases simplificadas en cuanto a la estructura (no tienen sujeto) y a menudo son muy breves (para hacerlas más eficaces). Apenas si suministran material para la construcción y la diversificación del sistema lingüístico. Otra razón para evitar el abuso de los enunciados imperativos es que contribuyen a crear un clima autoritario y directivo en la relación entre el adulto y el niño.
- Ante las dificultades de pronunciación de nuestros hijos, *no debemos utilizar y reforzar los modelos erróneos* que presenta el niño/a, por graciosos y simpáticos que nos parezcan, ya que ello dificultaría la extinción y sustitución de los mismos por otros más evolucionados y correctos. Tampoco deberemos forzar al niño/a, intentando a partir de repeticiones que produzca correctamente aquellas palabras en las que aparecen fonemas que todavía no ha adquirido.
- Especial interés tienen las estrategias conversacionales destinadas a mantener el intercambio comunicativo. Así, la primera estrategia ha de ser la de señalar o *marcar turnos de intervención al niño*. El esperar con clara anticipación es una estrategia que puede ser efectiva una vez que el niño ha adquirido rutinas de intercambio. *Esperar puede ser una estrategia esencial*, tanto para propiciar un turno, como conceder al niño un papel de participación activa.
- Las *preguntas maternas* suelen caracterizar un buen estilo interactivo en quienes las practican, aunque presentan problemas a padres de niños con dificultades de lenguaje. Deben evitarse, sin embargo, preguntas muy dirigidas que sólo generan enunciados y respuestas repetitivas, escuetas, y, por tanto, poco interactivas, del tipo: ¿esto qué es?; ¿de qué color es esto?, etc.

2.5.3. Tipos de actividades conjuntas destinadas a los niños

Se proponen a continuación actividades conjuntas, naturales y espontáneas de la vida cotidiana en el hogar del niño/a. Muchas de estas actividades ya son realizadas de forma natural por los padres, sin tener una clara intencionalidad de conseguir estimular el lenguaje en el niño. En otros casos, puede ser de interés su realización, estudio y reflexión en programas de formación para padres. Algunas de las actividades que se proponen son las siguientes:

- *Juegos*. Por ejemplo “El mensajero”. Se trata de un juego que debe jugarse al menos entre tres personas, aunque puede ser también realizado por dos si modificamos algo del mismo. Los participantes son el mensajero (a), el preguntador (b) y el oyente (c). Consiste en que (b) (normalmente alguno de los padres) propone realizar una pregunta concreta a (c), pero es (a) el que haciendo de mensajero, oye la pregunta de (b) y la realiza. Con esta actividad se logra trabajar el cambio pronominal (conmigo, con él) y el verbal (quiere, quieres).
- *Canciones*. Existen numerosas obras de literatura infantil donde podemos encontrar multitud de canciones populares. También sería interesante inventarlas o hacer uso de las que hemos aprendido en nuestra niñez y aún recordamos.
- *Lectura de cuentos*. La lectura de cuentos y libros adaptados a su edad, son un medio perfecto para desarrollar el lenguaje y son, al mismo tiempo, el mejor modo de estimular el gusto y el placer por la lectura. Especial significado tiene la lectura en voz alta por los padres, en diversos momentos del día o del fin de semana, pero especialmente al irse a la cama.
- *Actividades cotidianas del hogar*. Escribir la lista de la compra, anotar recados, hacer la compra, reparar algo conjuntamente, son todas actividades habituales en el hogar que nos permiten fomentar la conversación espontánea, afectiva y en la que es posible estimular la autoestima y participación del niño.
- *Ver la TV* o alguna película crea situaciones donde se puede desarrollar una buena conversación, ya sea para hacer preguntas durante el transcurso, o bien para comentar qué nos ha parecido al final. Naturalmente habiendo seleccionado bien previamente lo que se quiere ver y no poniéndose delante del aparato para recibir lo que estén dando y con audiencia familiar muda.

ACTIVIDADES

1. Reflexione acerca de la afirmación de que existe un *período crítico para la adquisición del lenguaje*. ¿Qué datos apoyan esta hipótesis? ¿Cuáles son las posibles implicaciones que puede tener este período crítico cuando se enseña un idioma, y en la rehabilitación del lenguaje?
2. ¿Podría usted, a partir de su experiencia familiar y/o profesional, incrementar la relación de *actividades conjuntas* descritas en el epígrafe 2.5.3?
3. ¿Qué predicciones haría cada una de *las teorías sobre el desarrollo del lenguaje* descritas, si los niños sólo tuvieran contacto con el lenguaje a través de la televisión (niños criados en orfanatos, por ejemplo)? ¿Qué predicciones haría usted?
4. Lea detenidamente el epígrafe 2.4 sobre las *etapas de la lectura*. Con su propio lenguaje y sus propios ejemplos, escriba un pequeño ensayo sobre lo que ha entendido y su parecer o experiencia sobre el particular (máximo 2 folios DIN A4).
5. Observe una situación comunicativa real entre un adulto (padre o madre) o hermano mayor, y un niño menor de 2 años, bien de su familia, bien de su escuela, etc. ¿Varían las muestras de habla de los padres o de los hermanos mayores, cuando hablan al niño/a más pequeño?

- HALLIDAY, M. (1975) *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. Nueva York: Elsevier (Trad.cast. *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica, 1982).
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1984) *Teorías psicosocio-lingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.
- INGRAM, D. (1976). *Phonological disability in children*. Londres: Edward Arnold (Trad.Cast.: *Trastornos fonológicos en el niño*. Barcelona: Médica y técnica. 1983).
- LIBERMAN, A.M., y MATTINGLY, I.G. (1985). The motor theory of speech perception revised. *Cognition*, 21: 1-36.
- MAYBERRY, R. (1993). First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American Sign Language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36: 1-13.
- McGURK, H., y MACDONALD, J. (1976). Hearing lips and seeing voices. *Nature*, 264: 746-748.
- MEHLER, J., JUSZYK, P. W. LAMBERTZ, G., HALSTED, N., BETONCINI, J. y AMIELTISON, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29: 143-178.
- MILLER, J.F. (1986): “Evaluación de la conducta lingüística de los niños”. En SCHIEFELBUSCH, Bases de la intervención en el lenguaje. Madrid, Alhambra.
- MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (1989). *Estimulación del lenguaje oral*. Madrid: Santillana.
- MORAIS, J., ALEGRÍA, J., y CONTENT, A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7: 415-438.
- NELSON, K (1973) “Structure and strategy in learning to talk”. *Monographs of the Society for Research in Child Developmental*, 149.
- NEVILLE, H. (1991). Whence the specialization of the Language Hemisphere? En I.G. Mattingly y M.Suddert-Kennedy (Eds). *Modularity and Theory of Speech Perception*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- y BABELIER, D., (1996). Aumento de las áreas visuales en los sordos. *Mundo científico*, 172: 854-857.
- NEWPORT, E. (1993). Maturational constraints on language learning. En Paul Bloom (Ed), *Language Acquisition: Core readings*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- , GLEITMAN, H. y GLEITMAN, L.R., (1977). Mother, I’d rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. En C.E.Snow y C.A. Ferguson (Eds), *Talking to children: Language input and acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- PERFETTI, C., y HOGABOAM, T. (1975). The relationship between simple word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67: 461-469.
- PIAGET, J. (1959), *La formation du symbole chez l’enfant: Imitation, jeu et reve. Image et representation*. Neuchatel, Delachaux and Niestlé. (Trad.cast. *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica, 1961).
- PINKER, S. (1994). *The Language Instinct, the new science of language and mind*. Londres: Penguin (Trad.cast. *El instinto del lenguaje: cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza, 1996 y 1999)

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

<i>Soluciones</i>									
1. b	2. V	3. a	4. F	5. F	6. V	7. F	8. F	9. V	10. F
<i>Puntuación obtenida = número de aciertos – número de errores</i>									
Puntuación obtenida	Valoración	Observaciones							
Entre 1 y 4	Insuficiente	¡Te has enterado bastante poco!; ¿Necesitas ayuda?							
Entre 5 y 6	Bien	¡Bueno, no está nada mal!							
Entre 7 y 8	Notable	¡Estás que te sales!. Estamos orgulloso de ti							
Entre 9 y 10	Sobresaliente	¡Enhorabuena!. ¿Seguro que no te has copiado?							

GLOSARIO DE TÉRMINOS

(se precisan también los términos definidos en el módulo 1)

Acceso léxico. Proceso de reconocimiento o producción de una palabra almacenada en el léxico mental.

Baby talk. Registro lingüístico empleado para dirigirse a niños que están aprendiendo la lengua, caracterizado por un tono agudo, entonación exagerada, vocabulario especial y construcciones sintácticas breves y repetitivas.

Balbuceo. Conducta vocal de los bebés previa al habla, consistente normalmente en cadenas de sílabas que el niño utiliza para comunicarse o en juegos vocales.

Emisión. Producción de un sujeto, que puede ser menor que una oración, como en las exclamaciones, respuestas a preguntas (*No*), advertencias (*¡Cuidado!*), etc.

Etapas logográfica. Fase temprana en la adquisición de la lectura, durante la cual las palabras que resultan muy familiares son reconocidas de forma visual, pero las palabras nuevas o desconocidas son inaccesibles.

Etapas alfabética. Penúltimo estadio en el desarrollo de la lectura, en que el niño inicia el aprendizaje y la aplicación sistemática de las reglas grafema-fonema. Va precedida de la fase logográfica y seguida de la fase final ortográfica.

Etapas ortográfica. Estadio final de la lectura, caracterizado por el uso de analogías, reglas de pronunciación dictadas por el contexto y conocimientos morfofonémicos.

Gramática mental. Conocimiento interiorizado de las reglas de la lengua propia de cada uno.

Gramática universal. Conjunto hipotético de restricciones que dirigen las distintas formas posibles que pueden adoptar las lenguas humanas.

Habilidades representacionales. Capacidades cognitivas que hacen posible el almacenamiento y el acceso a correlatos mentales del lenguaje hablado o escrito.

Habla telegráfica. En el lenguaje infantil, discurso caracterizado por una ausencia generalizada de palabras funcionales y flexiones, es decir, como un telegrama.

Holofrase. Emisión compuesta por una única palabra, empleada por los niños en los estadios más tempranos de la adquisición del lenguaje.

Innatismo. En la adquisición del lenguaje, aproximación teórica que resalta la contribución innata, posiblemente genética al desarrollo del lenguaje.

Léxico mental. Almacén de memoria que contiene las palabras y sus significados.

Morfema. Unidad mínima de la lengua con significado que puede ser definido (por ejemplo, *burros* se halla compuesto por dos morfemas *burro* y *-s* que significa pluralidad). Un morfema es la unidad gramatical mínima. Los morfemas se componen de palabras y afijos.

Neurolingüística. Estudio de las relaciones entre la estructura del lenguaje y el funcionamiento cerebral.

Oración compleja. Oración que consta de más de una cláusula principal o bien que contiene sujetos, verbos u objetos compuestos.

Período crítico. Intervalo de tiempo en el desarrollo óptimo para la adquisición de una determinada conducta.

1. Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formándose una imagen positiva de sí mismos, valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones de acción y expresión y adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.
2. Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismos.
3. Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás.
4. Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.
5. Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades más significativas de los elementos que lo conforman y alguna de las relaciones que se establecen entre ellos.
6. Conocer algunas manifestaciones culturales de su entorno, desarrollando actitudes de respeto, interés y participación hacia ellas.
7. Representar y evocar aspectos diversos de la realidad vividos, conocidos o imaginados y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión.
8. Utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales para comprender y ser comprendidos por los otros, expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, avanzar en la construcción de significados, regular la propia conducta e influir en la de los demás.
9. Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas mediante la utilización de los recursos y medios a su alcance, así como apreciar diferentes manifestaciones artísticas propias de su edad.

Cuadro 3.1 Educación Infantil

Objetivos curriculares generales de etapa (Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre)

- a) Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.
- b) Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.
- c) Utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos oportunos para obtener la información pertinente y representarla mediante códigos, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su solución.
- d) Identificar y planear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa.
- e) Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.
- f) Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.
- g) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.
- h) Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.
- i) Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, y contribuir activamente, en lo posible, a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.
- j) Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.
- k) Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.

Cuadro 3.2. Educación Primaria

Objetivos curriculares generales de etapa (Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre)

Desde el Diseño Curricular Base se plantea que la Educación Infantil debe cumplir una doble finalidad: aprovechar al máximo las posibilidades de desarrollo del niño, potenciándolas y afianzándolas a través de la acción educativa, y dotar a los niños de las competencias, destrezas, hábitos y actitudes que puedan facilitar su posterior adaptación a la Educación Primaria. Esta doble finalidad se concreta en metas más específicas referidas a capacidades en los ámbitos del desarrollo motor, cognitivo y lingüístico, de relaciones interpersonales, de la actuación e inserción social, y del equilibrio personal. En el ámbito lingüístico la *finalidad* de la Educación Infantil se relaciona “con estimular el acceso a la convencionalidad (léxica, gramatical y sintáctica) y a la interiorización (uso del lenguaje como instrumento de reflexión, de planificación de la acción...). Estimula y dirige el tránsito de lo preverbal a lo verbal, y del lenguaje típicamente infantil a un lenguaje en muchos aspectos (por su forma y su función) similar al que hablan los adultos que rodean al niño”.

Con respecto al *área de Comunicación y Representación*, que es en la que se engloban los objetivos lingüísticos en la etapa de educación infantil (ver objetivos en Cuadro 3.3), el contenido de este ámbito de experiencia, tiene que ver con las diferentes formas de representación que el niño utiliza como vehículo de comunicación y expresión, y que el entorno que le rodea y educa emplea para transmitir contenidos de diverso tipo. Aunque la comunicación entre el niño y el medio circundante puede hacerse a través de diversas formas de representación (expresión gestual y corporal, el lenguaje verbal, la expresión plástica en sus diversas modalidades, la expresión dramática, la expresión musical, el lenguaje escrito y la forma de representación matemática), sea cual sea el vehículo utilizado, lo esencial del proceso consiste en una expresión del individuo que representa un contenido de su actividad mental que tiene valor comunicativo, es decir, social.

MOD 3

1. Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral, ajustándose progresivamente a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos y a los diferentes interlocutores.
2. Comprender las intenciones y mensajes que le comunican otros niños y adultos, valorando el lenguaje oral como un medio de relación con los demás.
3. Comprender, reproducir y recrear algunos textos de tradición cultural, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.
4. Interesarse por el lenguaje escrito y valorarlo como instrumento de información y disfrute y como medio para comunicar deseos, emociones e informaciones.
5. Leer, interpretar y producir imágenes como una forma de comunicación y disfrute, descubriendo e identificando los elementos básicos de su lenguaje.
6. Interesarse y apreciar las producciones propias y de sus compañeros y algunas de las diversas obras artísticas e icónicas que se le presentan, atribuyéndoles progresivamente significado y aproximándose así a la comprensión del mundo cultural al que pertenece.
7. Utilizar las diversas formas de representación y expresión para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, sean de tipo real o imaginario.
8. Utilizar técnicas y recursos básicos de las distintas formas de representación y expresión, para aumentar sus posibilidades comunicativas.
9. Utilizar las normas que rigen los intercambios lingüísticos y las señales extralingüísticas en diferentes situaciones de comunicación, para reforzar el significado de sus mensajes y atribuir sentido a los que recibe.
10. Utilizar a un nivel ajustado las posibilidades de la forma de representación matemática para describir algunos objetos y situaciones del entorno, sus características y propiedades, y algunas acciones que pueden realizarse sobre ellos, prestando atención al proceso y los resultados obtenidos.

Cuadro 3.3. Educación Infantil: objetivos curriculares del área de Comunicación y Representación

El lenguaje del adulto, en la familia y, el lenguaje del entorno escolar, con nuevas exigencias e interlocutores, es clave para regular el comportamiento del niño y para transmitirle conocimientos y afectos. El niño va incorporando paulatinamente ese lenguaje y va a ser capaz de ir transmitiendo con él sus propios contenidos y necesidades, actuando así sobre el adulto y regulando hasta cierto punto la conducta de quienes le rodean. Poco a poco, el lenguaje va a ser para el niño no sólo un instrumento de comunicación interpersonal y de regulación de la conducta de otros, sino también un instrumento de comunicación consigo mismo y de regulación y planificación de la propia conducta.

Al finalizar la etapa de la Educación Infantil, el niño debe estar en condiciones de poder expresarse fluidamente y con coherencia en una variedad de situaciones y para una diversidad de necesidades; debe utilizar con corrección el sistema fonológico de la lengua (salvo pequeños problemas con fonemas específicos que pueden presentar mayores dificultades) y usar ya adecuadamente las correspondencias morfológicas y las estructuras sintácticas más habituales correspondientes a afirmaciones, negaciones, interrogaciones, admiraciones...

1. Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica y aplicando la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.
2. Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.
3. Reconocer y apreciar la unidad y diversidad lingüística de España y de la sociedad, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor.
4. Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.
5. Combinar recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas.
6. Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.
7. Explorar las posibilidades expresivas orales y escritas de la lengua para desarrollar la sensibilidad estética, buscando cauces de comunicación creativos en el uso autónomo y personal del lenguaje.
8. Reflexionar sobre el uso de la lengua, comenzando a establecer relaciones entre los aspectos formales y los contextos e intenciones comunicativas a los que responden, para mejorar las propias producciones.
9. Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc., con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes.
10. Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad mediante el recurso a procedimientos (discusión, esquema, guión, resumen, notas) que facilitan la elaboración y anticipación de alternativas de acción, la memorización de informaciones y la recapitulación y revisión del proceso seguido.

Cuadro 3.4 Educación Primaria: objetivos curriculares del área de Lengua Castellana y Literatura

En Educación Primaria, el *área de Lengua Castellana y Literatura* recoge los objetivos a desarrollar (ver Cuadro 3.4). El análisis de sus objetivos deja entrever que en esta nueva etapa se propone continuar con el desarrollo de las metas propuestas en la educación infantil, aunque ahora en el marco de interacciones personales y contextuales más complejas. Sin embargo, hasta aquí, el vehículo utilizado ha sido predominantemente oral –o signado, en el caso de algunos alumnos

los aprendizajes escolares. Trabajo en el aula que es compatible con actividades del especialista para la estimulación y/o reeducación de la comunicación y el lenguaje en ciertos casos.

En resumen, debemos hacer posible una relación *colaborativa* muy estrecha entre la familia, el maestro tutor, el psicopedagogo y los especialistas, que confluya en la puesta en marcha de las acciones apropiadas de prevención y detección de los déficits y trastornos lingüísticos de los niños. Y ello desde la *observación y transmisión coordinada de información* desde la más temprana edad. Naturalmente, todo ello con el propósito de poner en acción propuestas y tareas de estimulación y/o reeducación.

3.3. La evaluación de las conductas lingüísticas

Según Miller (1986), al diseñar un plan de evaluación sobre el lenguaje, se debe dar respuesta a tres preguntas precisas y fundamentales: *¿por qué evaluamos el lenguaje?, ¿qué evaluamos? y ¿cómo lo evaluamos?* Veamos.

3.3.1. ¿Por qué evaluar?: objetivos de la evaluación

Se apuntan tres objetivos básicos:

1. Seleccionar provisionalmente de entre una población numerosa, aquellos sujetos que puedan tener problemas de lenguaje, y que posteriormente requerirán una evaluación más completa. Esta selección o screening ocurre generalmente, cuando:
 - a) Se persigue una labor preventiva, con objeto de detectar a temprana edad (período de la educación infantil), niños con posibles trastornos comunicativos y/o lingüísticos.
 - b) Cuando los recursos humanos para una determinada población son escasos y se hace preciso identificar de entre los casos de sujetos con problemas, aquellos con trastorno de lenguaje más grave y de menor edad (son dos de los criterios posibles, aunque no los únicos) para su intervención posterior. A esto suele llamarse “despistaje inicial” . Volveremos sobre este aspecto más adelante, en el epígrafe 3.3.5.
2. Evaluar los componentes del lenguaje en relación con la comprensión y la producción para determinar la línea base de funcionamiento. Miller (1986) entiende por línea base, la definición y descripción de las conductas deficitarias o retrasadas, a partir de las cuales puede determinarse: el nivel evolutivo de la conducta lingüística, la existencia o no de retraso o trastorno evolutivo, la naturaleza exacta del trastorno.
3. Puesta en marcha de un programa de tratamiento. Aquí el punto de mayor interés es observar y medir los cambios que han podido producirse en la comunicación y/o lenguaje del niño, como consecuencia de la aplicación de dicho programa. Estos cambios, para que tengan un valor real, es preciso contrastarlos: en sesiones estructuradas (contexto formal de aula de apoyo) y en el entorno familiar y de aula (contexto natural); la constatación de los cambios en estos ámbitos significaría que el sujeto ha generalizado los aprendizajes lingüísticos. En última instancia, el criterio válido para determinar la validez del programa de tratamiento, es la observación de la utilización que hace el niño de su lenguaje, en contextos naturales.

3.3.2. *¿Qué evaluar?: dimensiones de análisis*

Según la situación particular de cada caso, tras las primeras hipótesis, puede necesitarse la observación y evaluación de todas o determinadas dimensiones del lenguaje. La descripción de las mismas fue hecha en el módulo 1, epígrafe 1.4

3.3.3. *¿Cómo evaluar?: estrategias de la evaluación*

Miller (1986) divide los procedimientos de evaluación en cuatro categorías: test estandarizados, escalas de desarrollo, test no estandarizados y observación conductual. En estos procedimientos se incluyen todos los métodos disponibles para evaluar la conducta verbal. No son excluyentes entre sí. Al contrario, conviene utilizar más de un procedimiento.

Test estandarizados. Son procedimientos tipificados que permiten comparaciones entre sujetos, y que como tales reúnen algunas condiciones: están baremados (aplicados a gran número de sujetos y de diferentes poblaciones), haber demostrado su fiabilidad y validez (medir lo que tienen que medir). Al usar un test se debe tener en cuenta: cuidar la situación experimental, conocer el modelo teórico que lo sustenta, nos dan datos respecto a la norma (generalmente puntuaciones), sus tareas, salvo excepciones, poco tienen que ver con las actividades cotidianas de los niños. Por esta razón no están recomendados en niños menores de tres años. Ejemplos de test estandarizados son: el PEABODY (Picture Vocabulary Test; Dunn, 1965) o el ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities; Kirk y McCarthy, 1968) o también BLOC (Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial de Puyuelo *et.al.*, 1998).

Escalas de desarrollo. Son técnicas descriptivas que identifican “hitos evolutivos” en el desarrollo del niño. Los referidos al lenguaje aportan generalmente, una edad de desarrollo expresiva y una edad de desarrollo de la comprensión. La calidad de la escala está en función del modelo teórico de desarrollo al que responde y de la capacidad de discriminación de los hitos evolutivos que tenga. El valor de las escalas reside únicamente en las conductas tomadas como muestra. Existen dos tipos de escalas: a) las que se realizan a través de preguntas a los padres (entrevistas); b) las que solicitan al niño que realice una determinada actividad o tarea que se refleja en la escala, anotando a continuación sus resultados. Ejemplos de ésta última son las Escalas para evaluar el desarrollo del lenguaje de J.K. Reynell y la escala de Pic y Vayer.

Observación conductual. Se trata de un procedimiento fundamental en todas las evaluaciones, donde se observa la conducta del sujeto en contextos naturales de comunicación. Sólo se exige ver, escuchar y anotar las conductas y manifestaciones del sujeto e interlocutores, en relación con aquello que se desea averiguar. Es especialmente interesante para observar las funciones comunicativas.

Test y/o procedimientos no estandarizados. Son todos aquellos procedimientos no tipificados, como categoría muy amplia y flexible que permite incluso la modificación de los mismos en función de un sujeto concreto. Se utilizan normalmente para evaluar aspectos concretos y suelen ser muy artesanales. Miller (1986) agrupa estos procedimientos en cuatro categorías: análisis de muestra de habla espontánea, producción provocada, comprensión provocada e imitación provocada. De entre éstos nos interesamos especialmente por el *análisis de muestra de habla espontánea*. Se trata de un procedimiento descriptivo, probablemente el mejor. La conducta lingüística del niño, en situaciones espontáneas (casa, escuela...), es observada, grabada (mejor en vídeo) y posteriormente analizada. Como material de interacción se utilizan cuentos, dibujos, juguetes...etc. De dicha información se pueden realizar múltiples análisis: sintáctico, semántico, pragmático, producción... Volveremos sobre ello más adelante.

2. *Observación del niño/a.* Por muy claro que puedan estar los problemas del niño/a en cuestión, a raíz de los datos previos de que se disponga, debemos tener un primer contacto general con el niño/a. Se pretende con ello interactuar con el sujeto y a través de la observación conductual general, y no científica, en tanto que es –y así se prefiere– desestructurada y muy subjetiva, intentar: a) crear un clima afectivo y caluroso con el niño: saludos, juegos, preguntas...; b) a través de juegos, preguntas, pruebas no estandarizadas (según qué casos), intentar obtener algunos datos respecto a sus *procesos psicolingüísticos*. Estos primeros datos deben obtenerse utilizando como técnica fundamental la *observación*.

<i>Fonología</i>	
Objetivo	Obtener información acerca del sistema de fonemas que están en el repertorio del niño a nivel articulatorio y fonológico.
Procedimientos	a) Bosch (1984): Prueba Evaluación Desarrollo Fonológico de (3 a 7:11 años). b) Monfort y Juárez (1989): Registro Fonológico Inducido (3 a 6,5 años) c) Otros procedimientos no estandarizados.
<i>Morfosintaxis</i>	
Objetivo	Análisis de las unidades de significación y de las formas y orden de organización de los enunciados -estructura de la frase-.
Procedimientos	a) LARSP (Language Assesment Remediation and Screening Procedure) de CRYSTAL. b) L.M.E. (Longitud Media de Emisión) c) S.T.S.G.(Screening Test of Spanish Grammar). d) Aguado (1989): El desarrollo de la morfosintaxis en el niño. Manual de evaluación del T.S.A. de G. Aguado (sustituye al STSG). e) Kirk <i>et al.</i> ,(1968): I.T.P.A (Test de Aptitudes Psicolingüística)
<i>Semántica</i>	
Objetivo	Estudio del léxico, o sea, del uso de los símbolos del lenguaje, que son las palabras.
Procedimientos	a) Dunn (1959): Test de Vocabulario de Imágenes PEABODY (2:5 a 18 años) b) Boehm (1986): Test de conceptos básicos (jardín de infancia a 1º de EGB). c) Otros
<i>Pragmática</i>	
Objetivo	Estudio de las reglas que dirigen el uso del lenguaje en un contexto, o sea, estudio de los actos de habla.
Procedimientos	a) Observación Sistemática b) Funciones de Bates (1976) (periodo sensorio-motor) c) Funciones de Halliday (1975) d) Otros

Cuadro 3.6. Procedimientos de evaluación

3. *Primeras hipótesis.* a) Planteamiento de interrogantes: puede ocurrir que a raíz de la observación del niño se necesite conocer algunos otros datos. Se trataría de disponer de toda la información posible antes de hacer juicios. Para ello puede solicitarse a los padres, u otros servicios, documentación o pruebas que se consideren de interés, tales como: Informes Neurológicos, Psicológicos, Médicos, Audiométricos... Esto cobra su sentido cuando, efectuados los primeros interrogantes, sospechamos de la incidencia de algunos factores como los señalados; b) Hipótesis: en este momento estamos en disposición de hacer la primera hipótesis diagnóstica del caso. Para ello debemos *responder a la pregunta de si hay o no problema*. Si los hubiera, estas primeras hipótesis pueden sugerir que, según los casos, se realice un examen de todas y cada una de las funciones lingüísticas (fonología, semántica, sintaxis y pragmática), o sólo de aquellas que creamos deficitarias o retrasadas.
4. *Métodos y procedimientos a seguir.* Con ellos se intentará dar respuesta científica –en la medida en que el estado actual del conocimiento lingüístico, de los procedimientos de valoración existentes, y de la propia cualificación personal, lo permitan– a las preguntas surgidas a raíz de las hipótesis planteadas. Ello significa, elegir procedimientos tanto de tipo normativo como cualitativo, experimentales como no, estandarizados o no, para *explorar las funciones lingüísticas*. En el Cuadro 3.6 se mencionan, sin carácter de rigurosidad, los procedimientos más convencionalmente utilizados en nuestro contexto para cada función.

3.3.5. Tipos de evaluación

3.3.5.1. Despistaje o screening inicial

Se trata de realizar una exploración general de un grupo más o menos grande de alumnos, para seleccionar aquellos casos que puedan requerir un seguimiento y/o intervención. Es una evaluación con finalidad preventiva, por tanto, poco concienzuda, pero suficientemente discriminativa de los casos de retraso o falta de estimulación. Pueden utilizarse distintos procedimientos: a) exploración de aspectos cognitivo-lingüísticos básicos a través de la observación y/o utilización de ciertas pruebas no estandarizadas. Un ejemplo de este tipo de evaluación es el seguimiento de los aspectos consignados en el Cuadro 3.7; b) mediante la utilización de una prueba de screening estandarizada. Un ejemplo es la prueba de screening inicial de Aguinaga *et.al.*, (1991): *PLON (Prueba de Lenguaje Oral de Navarra)*.

3.3.5.2. Selección, transcripción y análisis lingüístico de una muestra de lenguaje espontáneo

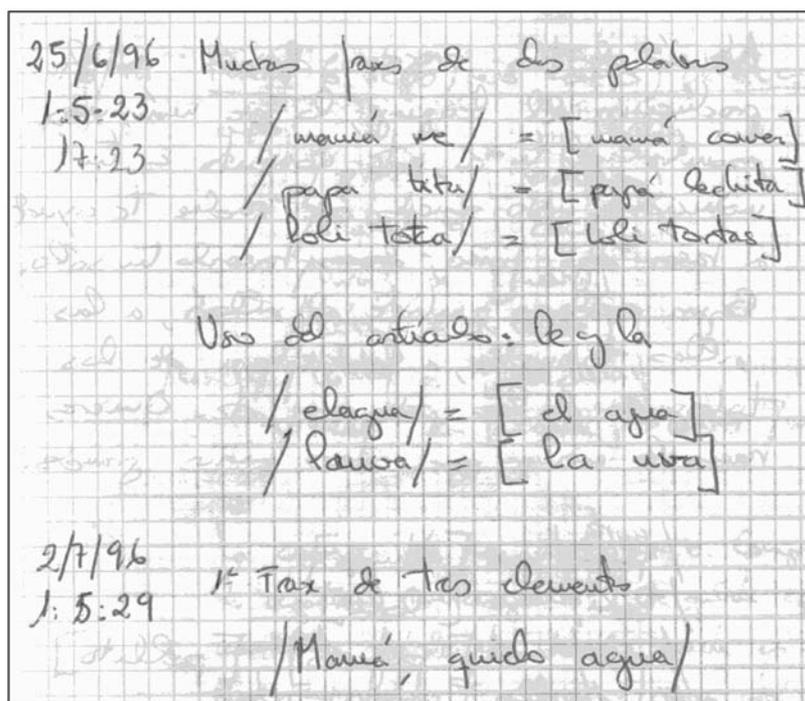
Este tipo de evaluación se describe muy concienzudamente en el epígrafe siguiente.

3.4. Observación y análisis del lenguaje espontáneo

3.4.1. El diario

Para el seguimiento de las conductas lingüísticas de un niño, con desarrollo del lenguaje normalizado o retrasado, se recomienda la observación cotidiana de su comportamiento lingüístico y su descripción en un *diario*. El diario es un cuaderno convencional, que pueden utilizar los padres y educadores, en el que se recogen manifestaciones lingüísticas, anécdotas, curiosidades... del niño objeto de observación (ver ejemplo en Cuadro 3.8). Las orientaciones más importantes a tener en cuenta son:

- Consignar la fecha (dd:mm:aa) a la que corresponde la conducta, anécdota o información a describir (primer dato del Cuadro 3.8).
- La diferencia de esta fecha con la fecha de nacimiento, nos permite saber su edad en aa:mm:dd (en el ejemplo del Cuadro 3.8 la fecha de nacimiento es 3:1:95, por lo tanto, el niño tiene en ese momento 1 año, 5 meses y 23 días).
- Describir concienzudamente y en lenguaje coloquial lo que hemos observado.
- Poner ejemplos siempre: de sonidos, palabras, frases y manifestaciones no verbales del sujeto, tanto de la comprensión como de la expresión.
- Utilizar el diario consistentemente, no esporádicamente.
- La expresión concreta del niño se escribe literalmente y entre / /, y su significado, si fuera preciso clarificarlo, entre () o entre [].



Cuadro 3.8. Ejemplo de observaciones recogidas en un diario

3.4.2. Obtención de muestras de lenguaje, transcripción y análisis

MOD 3

Para la evaluación o seguimiento del lenguaje espontáneo del niño se propone la recogida de muestras de lenguaje y habla, en situaciones de comunicación naturales y funcionales. El objetivo es poder observar y, posteriormente analizar, los componente lingüísticos (pragmáticos, fonológicos, semánticos y pragmáticos). Para ello se requiere provocar situaciones de conversación entre dos participantes (adulto y niño o entre dos niños). Es preciso adaptarse a la edad, intereses o edad lingüística del niño, proponiendo situaciones y temas abiertos. Entre estas situaciones, las de juego compartido son las de mayor interés.

Para el diseño y realización del proceso de obtención de muestras de lenguaje, así como su transcripción se propone prestar atención a las recomendaciones del Cuadro 3.9. de la página siguiente.

Objetivo:

- Conseguir una muestra del lenguaje espontáneo del niño, en situaciones naturales.
- Analizar sus habilidades comunicativas y lingüísticas

¿Cómo hacer el registro de la muestra de lenguaje?:

- Elicitar la conversación a través del juego y de temas que interesen al niño/a
- Debe evitarse el interrogatorio: provocar una situación de juego y/o conversación, con participación de interlocutores conocidos (padres, hermanos, amigos...)
- ¿Dónde se registra la muestra?: en papel, grabadora y/o vídeo.
- Respecto al vídeo:
 - ✓ elegir un sitio no ruidoso (cuidado con los colegios); colocar la cámara en una esquina, que no moleste. Probar calidad de imagen y sonido previamente
- conseguir autorización del centro y de las familias
- ¿Cuánto tiempo debe registrarse?: 30 minutos suele ser suficiente
- ¿Qué se necesita?: preparar la situación (elegir juguetes, cuentos, marionetas)
- ¿En qué sitio?: preferentemente su casa o contexto habitual (colegio...)

Una vez tenemos la muestra ¿cómo hacer la transcripción?:

- Objetivo: consiste en trasladar la conversación (habla del niño/a e interlocutores, así como los gestos, actitudes y contexto) a un formato escrito. Debe transcribirse todo: repeticiones, dudas, respuestas, preguntas, frases incompletas, locuciones ininteligibles...
- Cómo transcribir: preferentemente a través del uso de un alfabético fonético (AFI) o, subsidiariamente, a través de la ortografía natural. ¿En qué formato?:
 - ✓ Propuesta de Siguán (1983) (ver modelo en Cuadro 3.10), o bien,
 - ✓ transcripción secuencial numerada según intervención de interlocutores (ver ejemplo en Cuadro 3.11); en este caso, las manifestaciones no verbales, gestos, movimientos, etc. las describimos entre paréntesis
 - ✓ la estrategia general es transcribir los 10 ó 15 minutos donde creamos que están las producciones más interesantes y más completas. Otra fórmula suele ser transcribir un promedio de 10 minutos de conversación: así, si hemos grabado 30 minutos, deseamos los 10 primeros y los 10 últimos.

¿Cómo analizar la transcripción?: (ver caso práctico en epígrafe 3.4.2.1.)Para saber más:

- Acosta, V. et al., (1996). *Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Málaga: Aljibe (páginas 141-198)
- Clemente, R., (1995). *El desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Octaedro. (págs. 193 y ss)
- Pérez, C., (1995). *Evaluación del lenguaje oral en la etapa 0-6 años*. Madrid: Siglo XXI (páginas 72-101)
- Siguán, M., (1983). *Metodología para el estudio del lenguaje en la infancia*. Barcelona: ediciones de la UB
- Temprano, M. S., (1995). Estudio teórico-práctico sobre aspectos del desarrollo lingüístico del niño. Análisis de un caso. *Revista de Educación Especial*, 20: 77-105

Cuadro 3.9. Obtención, registro, transcripción y análisis de muestras de habla espontánea.

<u>Datos del sujeto</u>			
Sujeto: _____			
Fecha: _____		Hora: _____ Edad: _____	
Lugar: _____			
Personas presentes: _____			
Situación: _____			
Manifestaciones verbales y no verbales de los interlocutores	Manifestaciones verbales y no verbales del sujeto	N.E	S.C

Cuadro 3.10. Modelo de formulario para transcripción de una muestra de lenguaje (Adaptado de Siguán, 1983)

3.4.2.1. Caso práctico: análisis de una muestra

La fiabilidad y validez de los procedimientos de análisis están directamente relacionados con la finalidad que se persigue y con la perspectiva teórica de referencia. Dado que nuestro objetivo es exclusivamente educativo, proponemos un procedimiento que sea coherente con las concepciones psicolingüísticas defendidas hasta aquí, y que sea un procedimiento sencillo y ágil en tiempo y recursos. Debe aportarnos información cuantitativa y cualitativa. Estas premisas guían el procedimiento que describimos a continuación. Se puede realizar un análisis de todos los componentes lingüísticos (pragmático, fonológico, semántico y morfosintáctico) de un sujeto, o sólo de aquellos que nos preocupan o que creemos afectados.

Ejemplificamos este proceso a partir de las muestras de lenguaje de un niño de 2,3 años, hijo único, con un ambiente familiar normalizado y estimulador. La transcripción es la descrita en el Cuadro 3.11. En general, analizamos los elementos de cada una de las dimensiones del lenguaje descritos en el módulo 1. Veamos:

MOD 3

<u>Datos del sujeto</u>
Sujeto: <i>Pedro</i>
Edad: <i>2 años y 3 meses</i>
Lugar: <i>En su casa, en su cuarto (un sábado a las 12)</i>
Personas presentes: <i>Pedro (P) y sus tías Marianela (M) y Carmen Delia (C)</i>
Situación: <i>Conversación y juego con objetos</i>
1. <i>C. Mira, ¿ Tú vas a ir a pescar con el tío José?</i>
2. <i>P. No, voy a pescar con esta caña, con este fusil voy a pescar yo</i>
3. <i>C. ¿Eso es un fusil?</i>
4. <i>P. Sí</i>
5. <i>C. ¿ y cómo disparas?</i>
6. <i>P. Yo dispero ti qui ti qui kan</i>
7. <i>C. ¿ y que coges con el fusil tú?</i>
8. <i>P. Yo cojo con el fusil pescao (el niño se queda mirando el joyero) y la puerta arreglasla con la herramienta</i>
9. <i>C. ¿ Qué son esos?</i>
10. <i>P. Herramienta, herramientas mías</i>
11. <i>C. ¿ Son tuyas o de papá?</i>
12. <i>P. No, son mías (mirando el joyero y con la supuesta herramienta en la mano)</i>
13. <i>C. A ver qué estas haciendo tú. ¿ Qué es eso?</i>



14. P. *Un tornillo. Y esto una tornilla. ¿Y esto, esto cómo se llama? (con una vela en la mano)*
15. C. *¿Cómo se llama? eso es una vela*
16. P. *Una vela*
17. C. *Con una...con un número, con unos números*
18. P. *¿Dónde están los número?*
19. C. *Y con un palillo. Esto es un palillo*
20. P. *¿Cómo se llama esto?*
21. C. *Palillo*
22. P. *¿y cómo se llama esto que es rojo?*
23. C. *Lo que es rojo se llama una vela*
24. P. *Una vela. ¿Y esto?*
25. C. *Eso se enciende*
26. P. *¿Dónde esta el botón?*
27. C. *No, no tiene botón*
28. P. *¿Por qué no?*
29. C. *Hay que encenderla con fósforo*
30. P. *¡Eh!*
31. C. *Con fósforos*
32. P. *¿Dónde están los fósforos?*
33. C. *Abajo*
34. P. *Abajo, pues traelo tú*
35. C. *Yo los traigo*
36. P. *Sí*
37. C. *Le decimos a Madalena que traiga...¿Qué le decimos que traiga?*
38. P. *Un fósforo para encender esto*
39. C. *¡Aaa, vale!, yo se lo digo*
40. M. *¡Llámala!*
41. C. *Llámala tú*
42. P. *Llámala yo...Yo no la puedo llamar, Llámala tú*
43. C. *No, Llámala tú*
44. P. *Yo no la llamo que me azusta*
45. C. *¿Por qué te vas a asustar?*
46. P. *Oh, porque Madalena es una boba*
47. C. *Madalena es buena*
48. P. *Porque no es buena*
49. C. *¡Anda! dile que traiga fósforo*
50. P. *¿Qué?*
51. C. *Dile que te los traiga*
52. P. *Sí (intenta levantarse para llamar a Magdalena)*
53. C. *Pero, llámala tú desde aquí*
54. P. *¿Qué?*
55. C. *Llámala desde aquí para que te venga*
56. P. *Sí. Madalena traeme fósforo para encender esto*
57. C. *A ver si te los trae...Y después que haces, cuando lo enciendas qué haces*
58. P. *Tú lo enciendes*
59. C. *¡Ah! Lo enciendo yo*
60. P. *Sí*

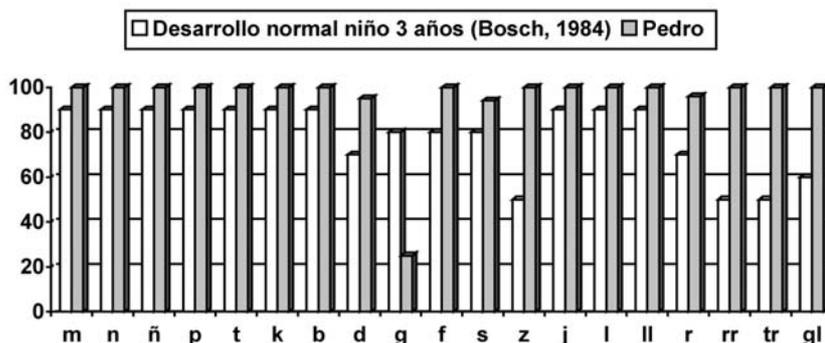


Figura 3.1. Perfil articulatorio de Pedro

Sonido	Aparece	Aciertos	Errores	% Aciertos
/m/	21	21		100
/n/	39	39		100
/ñ/	2	1		100
/p/	13	13		100
/t/	31	31		100
/k/	25	25		100
/b/	13	13		100
/d/	20	19	1	95
/g/	4	1	3	25
/f/	8	8		100
/s/	53	50	3	94
/z/	4	4		100
/j/	4	4		100
/l/	20	20		100
/ll/	12	12		100
/r/	27	26	1	96
/r̄/	4	4		100
/tr/	2	2		100
/gl/	1	1		100

Cuadro 3.12. Evaluación cuantitativa de sonidos de la muestra

3. Evaluación cualitativa: *procesos de simplificación del habla*. Se trata de reconocer los procesos de producción que realiza el niño con sus errores. Sugerimos utilizar la conceptualización de Ingram: *procesos de sustitución, procesos relativos a la estructura de la sílaba y procesos de asimilación* (ver Ingram, 1976 o Bosch, 1984) aunque es frecuente, en entornos escolares, la clasificación de los errores en razón de: *sustituciones, omisiones, adiciones, inversiones*. Estos procesos pueden afectar a un fonema o la sílaba.

En nuestro caso práctico, encontramos muy pocas dificultades en su habla, aunque su edad es incluso inferior a 3 años, edad con la que le comparamos. Presenta un buen porcentaje de mantenimiento de los fonemas en las distintas posiciones. Los errores que se observan no suelen ser sistemáticos y, por supuesto, absolutamente normales en su edad (ver Cuadro 3.13).

Proceso de simplificación	Ejemplos
Procesos de sustitución :	/azusta/ por (asusta) /arreglasla/ por (arreglarla)
Procesos relativos a la estructura de la sílaba:	/numero/ por (números)
Procesos de asimilación:	/pescao/ por (pescado) /fojoro/ por (fósforo)

Cuadro 3.13. Procesos de simplificación del habla

SEMÁNTICA

Realizar el análisis según los elementos descritos en el Cuadro 1.4 (módulo 1):

1. *Referencia de las producciones.* Pedro es capaz de referirse a sus propias acciones y a las de los demás (*voy a destornillar la casa, tú lo enciendes*). En determinadas situaciones realiza abstracciones (*lo enciendo yo, así pa'que tú veas, soplando la vela como si la tuviera encendida*). Cuando se le pregunta por ir a pescar, él es capaz de hacer producciones relacionadas con el tema en cuestión (*caña, fusil...*).
2. *Vocabulario comprensivo y expresivo.* En general presenta una buena comprensión y producción de vocabulario, bastante extensa para su edad, mostrando un amplio conocimiento tanto de las palabras relacionadas con su entorno más inmediato, como de aquellas que no lo son tanto. Conoce perfectamente las palabras que nombra (*caña, fusil, herramienta, tornillo*) y las describe: cómo son, para qué sirven... (*yo cojo en el fusil pescao; "la puerta arreglasla con la herramienta*).

MORFOSINTAXIS

Realizamos el análisis según los elementos descritos en el Cuadro 1.5 (módulo 1):

1. *Análisis cuantitativo:* de las clases de palabras (Cuadro 3.14), concordancias (Cuadro 3.15), tipos de frases (Cuadro 3.16), estructura de los enunciados y longitud media de las emisiones o enunciados (L.M.E.) (Cuadro 3.17). Se considera enunciado todo tipo de emisión espontánea de un hablante, tenga la condición que tenga (no se necesita organización correcta, ni presencia de verbo, etc.) Por ejemplo *eso papel* es un enunciado, sea o no aceptable gramaticalmente, bastaría con que alguien alguna vez la pronunciase. Separaremos los enunciados siguiendo los criterios de Clemente (1995: 194):
 - Siempre que haya un cambio de sentido en una cadena de producciones.
 - El tiempo sin hablar separa producciones.
 - Aunque se siga en el mismo hilo lingüístico y no se haya modificado el sentido, siempre que pase un cierto tiempo de silencio (más de 2 segundos).
 - En lenguaje bueno y largo, siempre que se produzcan nexos coordinantes que mantengan las dos frases al mismo nivel, es decir, que una no esté subordinada a la otra.

La LME es un dato numérico que describe la longitud media de los enunciados o frases dichas por el sujeto. Cuanto mayor sea este dato mejor es el lenguaje del sujeto. Se recomienda disponer de al menos 100 enunciados. Si la cantidad de enunciados recogidos es menor, los datos serán menos fiables. En este caso, la fórmula de obtención del índice debe ajustarse al número de enunciados de que se disponga. La fórmula de obtención es:

$$LME = \frac{\text{nº de palabras totales}}{100}$$

MOD 3



4. Resultados de la evaluación

Pruebas empleadas:_____

Procesos cognitivos básicos

Percepción Visual:_____

Percepción Auditiva:_____

Memoria Visual:_____

Memoria Auditiva:_____

Atención:_____

Coordinación fono-respiratoria

Respiración y Soplo:_____

Praxias bucolinguofaciales:_____

Coordinación psicomotriz

Esquema Corporal:_____

Dominancia Lateral:_____

Control de Movimientos:_____

Estructuras Rítmicas:_____

Exploración Fonológica:

Articulación de sonidos del habla:_____

Procesos de simplificación del habla:_____

Conciencia Fonológica:_____

Parámetros Suprasegmentales del Habla:_____

Fluidez verbal:_____

*Exploración Morfosintáctica:*_____

Exploración Semántica:

Conocimiento de objetos, relaciones entre objetos, entre acontecimientos: _____

Vocabulario:_____

Conceptos básicos de espacio y tiempo:_____

Exploración Pragmática:

5. Hipótesis diagnóstica



6. Programa de estimulación/reeducación

Objetivos y características: _____

A desarrollar por el/la logopeda (incluir Programa como Anexo.): _____

A desarrollar por otros/as: profesores, padres...: _____

7. Temporalización y contextualización

A desarrollar en: _____

Fecha de comienzo: _____

Sesiones semanales: _____

Duración de la sesión: _____

8. Evaluación del programa

Nº de sesiones y tiempo transcurrido: _____

Comportamiento del sujeto durante las sesiones: _____

Valoración de los objetivos del programa (Nivel de Competencias Alcanzado): _____

Programa de Generalización de Conductas Lingüísticas (contextos situacionales y temporales): _____

Fdo: _____

Lugar y fecha: _____

MOD 3

ACTIVIDADES

1. Lea atentamente los objetivos generales de la Educación Infantil (Cuadro 5.1) y Educación Primaria (Cuadro 5.2). Reflexiona y muestra argumentalmente por escrito, las relaciones y vinculaciones de los mismos con el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, tanto a nivel oral como escrito. En otras palabras, ¿qué objetivos requieren para su desarrollo de un nivel óptimo de desarrollo del lenguaje? ¿Por qué? Examina objetivo por objetivo.
2. ¿Tienes interés en realizar la evaluación del lenguaje de un caso real que te preocupe o que te interese? Si sí, sigue el *proceso general de evaluación* descrito en el epígrafe 3.3.4 y describe toda la información y datos resultantes en relación con ese caso que has elegido.
3. ¿Te gustaría probar a hacer el seguimiento de las conductas lingüísticas de un niño/a que tu elijas, mediante la observación? Si sí, utiliza durante 1 ó 2 semanas la estrategia del *diario* descrita en el epígrafe 3.4.1. Cuando hayas terminado, analiza las conductas registradas que te interesen.
4. ¿Quieres realizar un caso práctico de *obtención, transcripción y análisis de muestra de lenguaje* de un caso real? Si te animas, guíate por el proceso e informaciones que se describen en el caso descrito en el epígrafe 3.4.2.1. Esperamos tus correos para ayudarte.



EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. Las *actividades metalingüísticas* se refieren a la capacidad del niño de pensar y hablar acerca del lenguaje que comprende y usa: V/F
2. La *prevención* de los problemas de lenguaje es un objetivo en la educación primaria: V/F
3. La observación del lenguaje de un niño es un ejemplo de procedimiento de evaluación *standardizado*: V/F
4. La *generalización* a los contextos naturales de la conversación, de las conductas lingüísticas desarrolladas por un niño tras una intervención, es un signo evidente de que la intervención ha funcionado: V/F
5. La evaluación del lenguaje mediante el procedimiento de *screening* es muy útil para conocer el desarrollo lingüístico de un niño concreto: V/F
6. La familia y el maestro tutor pueden hacer observaciones del lenguaje de un niño mediante la utilización del *diario*: V/F
7. La *transcripción* de muestras de lenguaje hay que realizarla exclusivamente a través del uso de un alfabético fonético: V/F
8. Para recoger muestras de lenguaje, dado que existe el vídeo, las grabaciones en magnetófono no son útiles: V/F
9. Calcular la LME de los enunciados de un niño es fiable si se dispone de al menos 50 enunciados: V/F
10. Una buena fórmula de recoger muestras de lenguaje funcional de un niño es haciéndole preguntas: V/F

MOD 3

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

Soluciones									
1. V	2. F	3. F	4. V	5. F	6. V	7. F	8. F	9. F	10. F
<i>Puntuación obtenida = número de aciertos – número de errores</i>									
Puntuación obtenida		Valoración		Observaciones					
Entre 1 y 4		Insuficiente		¡Te has enterado bastante poco!; ¿Necesitas ayuda?					
Entre 5 y 6		Bien		¡Bueno, no está nada mal!					
Entre 7 y 8		Notable		¡Estás que te sales!. Estamos orgulloso de ti					
Entre 9 y 10		Sobresaliente		¡Enhorabuena!. ¿Seguro que no te has copiado?					



GLOSARIO DE TÉRMINOS

Diario. Cuaderno convencional utilizado para recoger muestras de lenguaje de un niño, en situaciones y contextos naturales de comunicación e interacción.

Escalas de desarrollo. Procedimiento de evaluación que identifican hitos evolutivos en el desarrollo del niño, aportando edades de desarrollo a nivel comprensivo y expresivo.

Observación conductual. Procedimiento de evaluación de la conducta lingüística de un sujeto en contextos naturales de comunicación.

Test estandarizados. Procedimientos de evaluación de la conducta lingüística tipificados, que permiten la comparación entre sujetos, por lo tanto, están baremados.

Test no estandarizados. Procedimientos de evaluación de la conducta lingüística no tipificados, por lo tanto, no permiten la comparación entre sujetos.

Transcripción de muestras de lenguaje. Proceso mediante el cual las muestras de lenguaje de un niño, grabadas a través del vídeo o magnetófono, son escritas en papel para su análisis posterior.

ESQUEMA DE LA ASIGNATURA

- Módulo 1 Lenguaje oral y escrito: conceptos básicos y procesos componentes
- Módulo 2 Adquisición y desarrollo de la comunicación y del lenguaje
- Módulo 3 Prevención y evaluación del lenguaje
- Módulo 4 Trastornos del lenguaje (I): del habla y del lenguaje escrito**
- Módulo 5 Trastornos del lenguaje (II): del desarrollo del lenguaje
- Módulo 6 Estimulación de la comunicación y del lenguaje oral y escrito

PRESENTACIÓN DEL MÓDULO

MOD 4

Los módulos 4 y 5 se ocupan de la descripción de los trastornos de la comunicación y el lenguaje. El concepto de *trastorno* hace referencia a un retraso y/o desviación del curso “normal” del desarrollo de la comunicación y del lenguaje, según ha sido presentado en el módulo 2. Se pretende pues, con estos dos nuevos módulos, describir el conocimiento necesario y preciso sobre las manifestaciones de los distintos problemas y dificultades relacionados con el proceso de adquisición y desarrollo de la comunicación, el lenguaje y el habla.

La clasificación y denominación de los trastornos del lenguaje es siempre compleja y cualquiera de las opciones que se tome presenta, a menudo, una realidad un tanto sesgada y arbitraria. Abordamos pues en el módulo 4 los problemas inherentes a dicha *clasificación y conceptualización*, optando finalmente por una estrategia que huye de las conceptualizaciones médicas clásicas de la disciplina, en favor de una descripción comprensiva asequible a la mayor parte de los profesionales de la educación. Su objetivo último pretende familiarizar a padres y educadores con la descripción de las conductas lingüísticas retrasadas o desviadas, de forma que podamos comprender y compartir colegialmente las necesidades educativas de un determinado niño, así como las respuestas educativas que se derivan.

En el presente módulo temático abordamos los trastornos del lenguaje con una incidencia más directa en los factores periféricos de la comunicación, centrados en los procesos de producción del habla. Son los llamados habitualmente, aunque no sin problemas de conceptualización, *trastornos del habla*, clasificación que engloba a las alteraciones que dificultan la expresión lingüística oral pero no la comprensión, tales como las *dislalias*, *disglosias*, *disfonías* y *tartamudez*. Se incluye aquí también la descripción conductual de un trastorno de lenguaje asociado a un desorden psicológico o de comportamiento como es el llamado *mutismo selectivo*.



EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

4.1. Introducción

Dado que todos los niños están hoy día escolarizados desde aproximadamente los 3 años de edad, la escuela se convierte en el entorno en el que se dan o se manifiestan la mayoría de los trastornos del lenguaje infantil. En las aulas podemos encontrar toda la amplia gama de patologías del lenguaje, aunque existen trastornos más frecuentes o más significativos para el niño y para la escuela, que otros. En la escuela y en todo el contexto escolar en su conjunto, se inician, se mantienen o se desarrollan dichos trastornos.

Cuando en este módulo usamos el concepto de *trastorno*, nos referimos a un retraso y/o desviación del curso “normal” del desarrollo de la comunicación y del lenguaje. Es decir, un trastorno del lenguaje se define en función del desarrollo normativo, aunque como se ha puesto de manifiesto en el módulo 2, esta frontera es aún bastante imprecisa. El niño que presenta un *retraso* es un niño que sigue un desarrollo evolutivo normal, aunque con determinadas conductas lingüísticas desfasadas cronológicamente. El que presenta una *desviación*, se distancia del patrón considerado normal para la adquisición del lenguaje.

Las clasificaciones de los trastornos del lenguaje son aún problemáticas e imparciales, dado que es preciso integrar diversos criterios: comprensión/producción, evolutivo/adquirido, habla/lenguaje, orgánico/funcional, distintos niveles de organización del lenguaje (fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático), etc.

Una primera aproximación a la clasificación de estos trastornos más frecuentes nos permite diferenciar entre las siguientes situaciones:

- Niños con bajo C.I (75-80) con ritmo de aprendizaje más lento. Son niños que suelen alcanzar objetivos mínimos y que pueden progresar con apoyo individual dentro y fuera del aula. Tienen problemas de expresión y comprensión oral derivados de sus limitaciones intelectuales y medioambientales.
- Niños con dificultades primarias de lenguaje. Dificultades de expresión no debidas a factores medioambientales: dislalias, confusiones fonológicas, estructura de la frase, etc y, también, dificultades con la lectoescritura.
- Niños con problemas de personalidad que impide su normal adaptación al grupo y adquisición de conocimientos. Se manifiesta como actitud pasiva y como hiperactividad.

Del Río y Bosch (1988) nos proponen una clasificación más directamente centrada en los trastornos de lenguaje:

- Retrasos globales del lenguaje oral, entendidos como un retraso del lenguaje expresivo con aparente buena comprensión,
- Trastornos de articulación. Es la demanda más frecuente de los maestros,
- Pobreza general del lenguaje oral. Referido generalmente a niños mayores con expresión sintáctica incorrecta, simplificada y reiterativa, léxico restringido y empobrecido, que difícilmente expresan ideas abstractas y que suele ser típico en zonas deprimidas,
- Hipoacusias o pérdidas auditivas. La escuela juega un papel trascendental en la detección de hipoacusias, en general, pero muy particularmente de las hipoacusias leves. Estas últimas

incluyen alumnado que sigue con dificultad órdenes colectivas, se irrita con facilidad, tiende a usar gestos, presentan señales de hiperactividad, gritan a destiempo, problemas de conducta y, en general, dificultades de aprendizaje,

- Mutismo o ausencia total y persistente del lenguaje hablado en determinadas circunstancias o ante determinadas personas. Son niños que ya han adquirido normalmente el lenguaje y que sí hablan en otras circunstancias. Pueden no hablar en la escuela y sí en casa, y suele remitir en un tiempo razonable, pero de forma gradual, no brusca,
- Tartamudeo infantil, que también es un trastorno relativamente frecuente que afecta casi al 1% de los niños escolarizados.

En el presente módulo desarrollamos los trastornos más frecuentes en la escuela que inciden, fundamentalmente, en la producción del habla. Por esta razón su título es *trastornos del habla*. Aunque no guardan una vinculación específica con el habla y sí con el lenguaje y su representación mental, se describen también en este módulo las dificultades encontradas por los niños en el aprendizaje de la lectoescritura.

El módulo cuarto, describirá finalmente los trastornos más graves del lenguaje. Estos, generalmente, se derivan de situaciones de deficiencia previa, y son trastornos donde producción y comprensión están seriamente afectados. En bastantes casos, el patrón de desarrollo de este alumnado sigue una *desviación* con respecto al desarrollo normal.

4.2. Trastornos de la articulación del habla: dislalias y disglosias

MOD 4

4.2.1. Concepto y clasificación

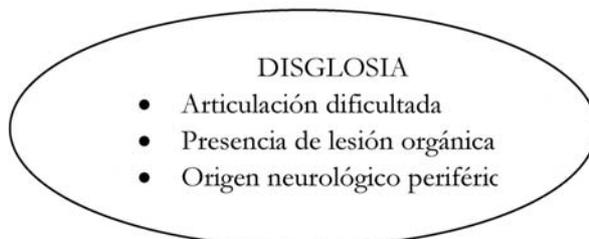
Sin duda alguna la dislalia o *dificultad para la producción de los sonidos del habla*, es uno de los trastornos del lenguaje más frecuente que se da en el ámbito escolar. Pero, ¿qué es la dislalia?; Sugerimos que se forme usted una primera idea a partir de la lectura y reflexión de la muestra de habla transcrita en el Cuadro 4.1.

De las producciones sonoras de los niños, como la que usted acaba de leer, podrá observarse que ciertas palabras no son pronunciadas de forma correcta. Estas incorrecciones o errores, a una determinada edad y bajo ciertas condiciones, constituyen lo que llamamos *dislalias* o bien, *trastornos de la articulación de los sonidos del habla*.



La dislalia es un trastorno en la articulación de los fonemas, bien por ausencia o alteración de algunos sonidos concretos o por la sustitución de éstos por otros de forma incorrecta. El lenguaje de un niño dislálíco, si se encuentra muy afectado, al presentar errores en muchos fonemas, puede llegar a hacerse ininteligible. La dislalia no reviste carácter de gravedad y son muy positivos los resultados de su reeducación. No obstante, si no se somete a un tratamiento precoz adecuado,

La *dislalia evolutiva* es una fase del desarrollo del lenguaje infantil en la que el niño no es capaz aún de articular correctamente los sonidos. Este tipo de dislalia no precisa un tratamiento directo porque forma parte de un proceso normal del desarrollo del lenguaje por el que pasan todos los niños, pero hay que tener en cuenta que se considerará trastorno si persiste más allá de los 4 ó 5 años. Es importante que padres y profesores hablen siempre al niño de forma clara y completa, no imitándole sus palabras graciosas o errores, ya que podría impedir una evolución correcta del lenguaje.



La *dislalia orgánica* hace referencia a trastornos de la articulación de los sonidos que están motivados por alteraciones anatómicas y/o fisiológicas en los órganos que intervienen en la fonación (ver Cuadro 4.2 y Figura 4.1). Se incluyen aquí también las lesiones del sistema nervioso que afecten al lenguaje, bien desde el nacimiento o como consecuencia de enfermedad o accidente posterior que ocasiona la lesión cerebral. Son las llamadas *disartrias*.

La *dislalia audiógena* es una alteración de la articulación producida por una audición alterada o funcionalmente defectuosa. Los niños que las tienen, presentan dificultad para reconocer y reproducir sonidos semejantes entre sí, al poseer una capacidad de discriminación auditiva incompleta, aunque esto no significa que padezcan hipoacusia o sordera. La hipoacusia o sordera, no obstante, es el claro ejemplo de pérdida auditiva que presenta alteraciones en el habla, que dependerán de la intensidad de la pérdida de oído que tenga y de la capacidad del niño para compensarla. Los errores articulatorios, junto a alteraciones de la voz y del ritmo de habla (parámetros suprasegmentales), pueden ser posibles señales de alerta de una sordera que hasta ese momento había pasado inadvertida.

La *dislalia funcional* es la DISLALIA en sentido estricto y la más frecuente. Se refiere a los errores articulatorios del niño, sin que medie alteración orgánica de ningún tipo, es decir, excluyendo las situaciones ya descritas con anterioridad. La conceptualización clásica desde el punto de vista del modelo médico, define la dislalia como los “errores o alteraciones de la articulación de los sonidos del habla, surgidos a lo largo del aprendizaje del lenguaje, que no obedecen a patología del Sistema Nervioso Central (SNC)”. No se incluye aquí aquellos errores producidos por el poco dominio de una segunda lengua o por variaciones dialectales (Peña, 1988). Esta concepción de los trastornos de articulación mantiene como fundamentos: el sonido aislado, la posición de los sonidos en las palabras y la clasificación de los errores de articulación según la etiología.

- *Sustitución.* Tiene lugar cuando el niño/a articula un fonema en lugar de otro. Este tipo de error se puede producir por los siguientes motivos:
 - a) No puede articular correctamente un fonema, por lo que lo sustituye por otro más fácil y conocido por él. Esta sustitución puede ocurrir en cualquier posición de la palabra. La sustitución suele ser por un fonema de adquisición precoz (/p/, /t/, /m/) o por un fonema perteneciente a la misma familia (ceceo, seseo, /k/ por /t/, /z/ por /f/...). Los cambios más frecuentes son:
 - Sustituir la /r/ por /g/ o /d/, de tal modo que en lugar de “cara” y “carro”, el niño dirá /cada/ y /cago/.
 - Cambiar la /k/ por la /t/, diciendo “tama” por “cama”.
 - b) La falta de control de la lengua produce que el niño cambie el punto de articulación o la forma de salida del aire. De esta manera se va a sustituir la /d/ por la /l/, expresando /tolo/ en lugar de “todo”, o se va a emitir /z/ por /s/, diciendo /caza/ por “casa”.
 - c) La dificultad en la discriminación auditiva hace que el niño emita un sonido por otro, al no percibir la diferencia entre ambos.
- *Distorsión.* En este tipo de error el niño emite un sonido de forma distorsionada e incorrecta, pero aproximada a la forma correcta. La distorsión se suele dar más en posición intervocálica y se puede deber a una posición incorrecta de los órganos articulatorios, a una falta de control del soplo espiratorio, a la falta de vibración de las cuerdas vocales, etc. Por ejemplo, se dice /schopa/ por “sopa”, colocándose la lengua en posición intermedia entre la /s/ y la /ch/, no articulando nítidamente ni uno ni otro sonido.
- *Omisión.* En ocasiones, cuando el niño no sabe realizar un fonema, lo omite, o realiza un alargamiento de la vocal anterior que marca la presencia de la consonante omitida. Esta omisión puede afectar:
 - a) Sólo a la consonante: /caeta/ por “carreta” o /emana/ por “semana”.
 - b) A la sílaba completa: /camelo/ en lugar de “caramelo”.
 - c) A la consonante media de los sinfonos (CCV), aunque el niño pueda articular la consonante doble de forma aislada. De esta manera dirá /pato/ por “plato” o /futa/ por “fruta”.
 - d) A las consonantes que aparezcan en sílaba inversa (VC), sobre todo si están al final de la palabra.
- *Adición o inserción.* Otra forma que el niño tiene para solucionar los problemas de articulación es intercalando un fonema junto a aquél que no sabe articular. De esta manera, dirá /aratón/ en lugar de “ratón” o /palato/ por “plato”.

4.3. Trastornos de la fluidez verbal: tartamudez

4.3.1. Concepto y clasificación

La *tartamudez* o *disfemia* es un trastorno de la fluidez del habla que se caracteriza por una expresión verbal interrumpida en su ritmo de un modo más o menos brusco. La disrupción o disfluencia del discurso se acompaña de otros signos anormales que afectan funcionalmente a la coordinación fonorrespiratoria y/o al tono muscular. Obsérvese la ejemplificación de un caso real en la transcripción del Cuadro 4.3.

En cuanto a la incidencia y prevalencia de la tartamudez en la infancia, podemos definirla como un problema evolutivo que, como la enuresis, aparece con una alta frecuencia entre los dos y los cuatro años y después va remitiendo espontáneamente. Esto quiere decir que la mayoría de los niños, que cometen algunos errores cuando comienzan a hablar, dejan de cometerlos con el simple paso del tiempo.

4.3.2. Tipos de manifestaciones más frecuentes

Para Van Riper (1973) los síntomas o comportamientos habituales de los disfémicos se pueden dividir en una serie de rasgos observables y reacciones internas. Veamos:

RASGOS OBSERVABLES:

- a) *Variación en los modos de tartamudear*: los comportamientos observables de un disfémico no tienen por qué ser los mismos que los de otro.
- b) *Tensión muscular* en los órganos de la fonación. Al tener demasiada tensión en labios, lengua, garganta o pecho, la articulación de las palabras quedará dificultada.
- c) *Bloqueos*. Muy característicos, molestos y detestados por el disfémico. Éste se vale de ciertas técnicas de desbloqueo para desembarazarse de los mismos, como movimientos repentinos de la cabeza, del tronco, de los brazos, de las piernas y de los pies, así como muecas faciales y contorsiones de las ventanas de la nariz.
- d) *Subidas de tono y volumen*, graduales o repentinas, cuando se esfuerzan por pronunciar una palabra difícil para ellos.
- e) *Repeticiones*. Todas las personas y, mayoritariamente, los niños/as que están aprendiendo a hablar, repetimos frases y palabras. A veces se emplean palabras y sonidos “de arranque” tales como /esteeee/ o /uhmmm/. Son las llamadas *muletillas*. La repetición de sílabas puede ser una fase pasajera parecida a la torpeza que afecta al pequeño cuando aprende a caminar, pero también puede ser algo más complejo. De todos modos, la repetición de la primera sílaba es una de las primeras señales, ya que es una técnica que utiliza el disfémico para buscar la sincronización óptima para emitir la sílaba deseada sin tropiezos: /dadadadame/.
- f) *Prolongaciones* del primer sonido de las palabras: “mamá” se convierte en /Mmmmmamá/.
- g) *Utilización del aire residual*. Muchos tartamudos continúan hablando tras la espiración normal. Utilizan la pequeña cantidad de aire que queda en los pulmones para emitir una sílaba o dos para desbloquearse.
- h) *Gestos de camuflaje*. Algunos disfémicos parecen querer ocultar sus dificultades (repeticiones o bloqueos), ya sea poniendo una mano delante de su boca, ya sea girando la cabeza hacia un lado o incluso riendo. Gradualmente, estos gestos se convierten en automatismos.
- i) *Comportamientos de evitación*. Intenta evitar las situaciones en las que debe comunicarse. Cuando se ve obligado a hacerlo evitará ciertas palabras que le son difíciles, utilizando sustituciones o sinónimos.
- j) *Retraso en la emisión de la palabra*. En algunos casos, el disfémico elige esperar... antes de hablar. No es raro ver que permanece en silencio tras una pregunta que se le ha planteado. Este comportamiento es rápidamente aprendido y constituye un medio suplementario de evitación de la comunicación.

REACCIONES INTERNAS

La realidad del tartamudo no se limita a estos comportamientos observables. Una gran parte de su vida está perturbada por emociones negativas, tales como:

- a) *El miedo anticipado*. Es casi la certeza de que, una vez más, la persona va a vivir una sucesión de situaciones difíciles. Algunos miedos están ligados a situaciones específicas: existe el temor de hablar por teléfono, el temor de presentarse en el despacho del médico, el temor de comprar un paquete de cigarrillos o de pedir una información, el temor de hablar en clase o de hablarle a un superior, etc. Otros temores van ligados a las condiciones de la comunicación.
- b) *El continuum del malestar, la vergüenza y la culpabilidad*. Este conjunto de reacciones son el desgraciado complemento del temor anticipado. La persona se bloquea, repite, titubea, ejecuta gestos inadecuados e inmediatamente después, el malestar y la vergüenza se instalan, seguidos de la culpabilidad. Para él el drama consiste en creer que sus errores de locución son siempre interpretados por sus interlocutores, como una prueba de inferioridad generalizada.

Los rasgos observables y las reacciones internas descritos constituyen un cuadro de muy variados elementos. Sin embargo, estas reacciones negativas no afectan de igual modo a todas las personas tartamudas. ¿Cómo explicar esta variedad de comportamientos y de efectos? Estas diferencias individuales reflejan la historia personal de cada disfémico, es decir, la historia de cada aprendizaje individual de la tartamudez.

En el ámbito estrictamente lingüístico las características conductuales que pueden observarse claramente en el niño o chico tartamudo, pueden subdividirse en siete grupos (Cristal, 1983):

1. Una cantidad anormal de *repeticiones* de segmentos, sílabas, palabras o frases: */p-p-p-p-piso/*; */el po-policía/*.
2. Obstrucciones del flujo del aire por incapacidad de la persona para darse cuenta de la tensión que ha producido al prepararse para articular un sonido. Este fenómeno se llama *bloqueo*.
3. *Prolongaciones* anormales de segmentos de sonidos, como en */ffffffiel/* donde la */f/* se produce como un único sonido alargado y continuo.
4. Introducción en los momentos de dificultad de *sonidos o palabras con fuerza únicamente emocional*. Por ejemplo; */Oh, ah/*.
5. Acentuación extraña en las palabras y *entonación y tempo* anormales en las oraciones debido a un habla muy entrecortada y a una respiración irregular.
6. Las *palabras se dejan sin terminar*.
7. *Evitación* de ciertos sonidos que pueden plantear problemas concretos a la hora de articularlos.

4.4. Trastornos de la voz: disfonías

4.4.1. Concepto y clasificación

La voz es el producto de una fuente sonora, la laringe, modificado por las cavidades de resonancia y por los órganos de la articulación hasta adquirir una estructura definitiva propia en cada individuo (Gavilán, 1988). Una explicación menos clínica, más didáctica se ejemplifica así:

Las disfonías se dividen en dos grandes grupos (Bustos, 1995): *disfonías orgánicas*, debidas a problemas anatómicos u orgánicos, tales como:

- Los *tumores benignos* que dificultan la aproximación de las cuerdas o la tensión de las mismas. los más frecuentes son papilomas, pólipos y nódulos vocales.
- Las *úlceras de contacto* pueden abarcar una o las dos cuerdas vocales.
- Las *disfonías funcionales*, caracterizadas por una utilización defectuosa del órgano vocal a causa de la instalación progresiva de un círculo vicioso de sobreesfuerzo vocal, debido principalmente a factores psicológicos y sociológicos.

<i>Abuso de la voz</i>	<i>Mal uso de la voz</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Chillar, gritar • Realizar vocalizaciones forzadas: imitaciones de sonidos, hablar haciendo fuerza o llevando objetos pesados • Hablar excesivamente; por ej., los educadores • Uso frecuente del ataque glótico duro, es decir, el juntar las cuerdas vocales antes de la espiración • Excesivo aclaración de la garganta y demasiada tos (alimentos, alergias, sequedad, alcohol...) • Inhalación de polvo (tiza) o gases • Cantar con técnica distinta o en condiciones abusivas del ambiente (discotecas) • Hablar demasiado con cuerdas debilitadas, en casos de alergia, infección respiratoria o ciclo menstrual 	<ul style="list-style-type: none"> • Intensidad vocal elevada: hablar con niveles altos de ruido ambiental (viajar en coche, maquinaria pesada, músicas determinadas...) • Niveles elevados de tono • Niveles elevados de tono e intensidad

Cuadro 4.4 Características del abuso y/o mal uso de la voz

MOD 4

Una descripción y clasificación de los problemas de voz de orden más educativo y centrada en los síntomas más frecuentes en educadores y niños, describe los siguientes cuadros (AIDEX, 2001):

- *Laringitis funcional* que sigue a afecciones inflamatorias de los órganos supralaríngeos, afecciones reumáticas, por irritaciones y agresiones ambientales y abusos excesivos de la laringe. La voz se enronquece progresivamente, se vuelve rasposa y gutural y se produce alteración de la altura (tonos graves) y la intensidad.
- *Ronquera vocal* provocada por la imitación del adulto, los gritos excesivos, temperamentos agresivos, comportamientos hiperactivos en actividades colectivas. Existe hipotonía de las cuerdas vocales y la voz es hipolaríngea, ronca, demasiado grave y sin timbre. La respiración es forzada y la voz cantada se limita a notas graves.
- *Voz agravada*, producida por enfermedades pulmonares, inflamaciones laríngeas, mimetismo de patrones de habla familiar, temperamento dramático o por excesiva timidez. Existe sensación dolorosa en la región faringolaríngea. La voz es muy grave con relación a la constitución del sujeto, es una especie de ronquera crónica.
- *Nódulo infantil*, provocado por abuso vocal, procesos inflamatorios crónicos de las vías aéreas superiores, agresiones irritativas ambientales, constitución vocal lábil.
- *Pólipos*: provocada por abusos laríngeos prolongados.

4.4.2. Abuso y/o mal uso de la voz en niños y educadores

En los *educadores*, los síntomas más frecuentes relacionados con los problemas de voz se refieren a pérdida del timbre normal de la voz, por trastornos funcionales o alteraciones



- b) El *mutismo selectivo*. El caso que hemos transcrito y que aparece en el Cuadro anterior, es un ejemplo prototípico de mutismo selectivo. A diferencia de la *aversión a hablar*, son personas que van a necesitar la intervención de expertos, para ayudarles a superar su dificultad que le impide relacionarse con los demás y que sobrepasa los límites de la timidez y la introversión. Suele darse entre los 3 y 6 años, siendo los 6 la edad en que se contabilizan los casos más frecuentes. El criterio para clasificar el caso de mutismo selectivo, es que su lenguaje oral se reduce exclusivamente a algunas personas del ámbito muy cercano o íntimo, es decir, el sujeto decide a quién hablar y con quién no hacerlo.
- c) El *mutismo total*. El mutismo profundo ocupa el lugar más traumático de los tres tipos de miedo desproporcionado a hablar, aunque su incidencia suele ser muy baja. Tiene lugar principalmente en la adolescencia y en la madurez. Veamos un ejemplo de un caso así:

María tiene 64 años y nos cuenta su experiencia de la vez en que estuvo sin hablar durante algo más de dos meses. Un impacto emocional y la ansiedad que padeció en un momento concreto de su vida parecen ser la causa de ese bloqueo que se produjo en su garganta, que le impedía expresar sus pensamientos y comunicarse con los demás. María nos confesaba su temor por no volver a recuperar el habla nunca más, pero fue en la consulta de uno de los tantos especialistas a los que había acudido cuando tras hacer una serie de ejercicios lingüísticos (imitación de gritos) pudo recuperar otra vez el habla.

En el mutismo profundo la persona deja completamente de hablar, incluso con personas íntimas. Esto conlleva un deterioro progresivo de las relaciones interpersonales que originan un aislamiento casi completo de la persona. Suele ser debido a factores emocionales o afectivos.

En síntesis, *el mutismo es una inhibición del habla* en una, varias o muchas situaciones sociales, *a pesar de tener capacidad para hablar y comprender el lenguaje*. La alteración debe durar por lo menos un mes y no se limita al primer mes de escolaridad (durante el cual muchos niños pueden estar vergonzosos y reacios a hablar). La ansiedad social y la evitación pueden asociarse al mutismo. Lo más frecuente es que el niño no hable en la escuela, aunque sí en casa y que se niegue a hablar con adultos desconocidos.

Aunque los niños con este trastorno suelen poseer unas habilidades lingüísticas normales, ocasionalmente tienen asociado un trastorno del lenguaje expresivo o trastorno mixto del lenguaje expresivo-receptivo. Pueden poseer habilidades normales para el lenguaje oral, aunque también pueden sufrir un retraso en el desarrollo del lenguaje y/o trastornos en la articulación y la fluidez (dislalias/tartamudez).

El mutismo selectivo parcial puede relacionarse con causas psicológicas y emocionales, que se produce temporalmente solo ante determinadas personas o contextos, y suele darse como síntoma neurótico en niños/as de inteligencia normal, en relación con situaciones y ambientes alterados.

Los niveles de gravedad del mutismo están en función de una serie de variables:

1. La edad del sujeto: a mayor edad, mayor persistencia del trastorno y mayor gravedad.
2. La duración del mismo: cuanto mayor tiempo desde que se conoce la inhibición, mayor gravedad.
3. La extensión: cuanto más numerosas y generalizadas sean las situaciones en las que inhibe su habla, mayor gravedad.
4. La intensidad: cuanto más inhiba su comunicación oral, mayor gravedad comporta.

En cuanto a la incidencia es un trastorno poco frecuente e incide más en niños que en niñas, en general suele aceptarse que su ocurrencia es inferior a 1 por 1000 de niños de edad escolar.

4.6. Dificultades en el aprendizaje de la lectura

4.6.1. Concepto y clasificación

En los módulos 1 y 2 hemos reflexionado acerca de los orígenes, características y procesos de nuestro sistema de escritura y, de forma especial, en lo que representa nuestro sistema de escritura, es decir, la lengua oral. La síntesis de lo comentado hasta el momento en relación con los procesos lectores, queda de manifiesto en la siguiente cita:

Leer es crear la forma sonora de la palabra sobre la base de su representación gráfica. Por ello, la lectura depende de los sonidos del lenguaje. Antes de aprender a leer y escribir, el niño debe comprender la naturaleza sonora de las palabras, es decir, que éstas están formadas por sonidos individuales que deben distinguirse como unidades separadas y que se suceden en un orden temporal (Jiménez y Artilles, 1995: 104).

Naturalmente, lo dicho en la cita anterior es aplicable para aquellos niños que presentan dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito. Pero, ¿qué queremos decir cuando hablamos de dificultades en el aprendizaje del lenguaje escrito? *Dislexia*, *retraso lector* y *bajo rendimiento en lectura* son términos al uso que describen estas dificultades, aunque no siempre con claridad y límites bien diferenciados. Veamos:

MOD 4

La *dislexia* se refiere a las dificultades que presentan ciertos alumnos en el aprendizaje de la lectura, sin estar asociadas a ningún síndrome, es decir, a pesar de tener un desarrollo intelectual adecuado. La Asociación de Psiquiatría Americana, en el DSM III habla de *trastorno del desarrollo de la lectura* como “un déficit significativo en el desarrollo de la habilidad de leer, no relacionado con la edad cronológica, edad mental o escolaridad inadecuada”. Este tipo de dislexia es conocida como dislexia *evolutiva*. Se trata, por tanto, de una *dificultad específica*, ya que la inteligencia es normal. De no ser así representaría una alteración intelectual global o inespecífica (retardo mental). Debe quedar claro que el término *dislexia* debe reservarse exclusivamente para un *trastorno grave de lectura* y de otros síntomas asociados. Este trastorno se presenta en la escuela con una frecuencia relativamente pequeña. Son niños con una dificultad específica, circunscrita al área del lenguaje escrito.

El *retraso lector*, en cambio, se refiere a un retraso de dos o más años en el aprendizaje de la lectura, con respecto a la edad mental, en sujetos que padecen algún tipo de problema emocional, sociocultural, educativo, etc. y que, por tanto, aumentan el riesgo de fracaso escolar. Es decir, entendemos el retraso lector como un *desfase entre el nivel lector de un niño y su grupo de referencia*. Algunos autores sitúan el límite no en los dos años, sino en los 15 meses, o sea, después del primer trimestre de 2º curso de Primaria. El grupo de referencia se forma a partir de criterios como la edad y las habilidades cognitivas esperadas según la edad. El *retraso lector*, a diferencia de la *dislexia*, es una característica de la lectura que se observa con una frecuencia relativamente alta en la escuela. El término *bajo rendimiento en lectura*, significa una matización del concepto de retraso lector, en cuyo caso los retrasos son inferiores a dos años.

¿Quiénes son más concretamente los alumnos a los que llamamos *lectores retrasados*? En general se incluyen aquí todos los alumnos con dificultades generalizadas de lenguaje y que, por tanto, no puede considerarse que tengan una dificultad específica de lectura. Esto incluye a:

- Niños afectados con algún tipo de deficiencia física o sensorial (ciegos, sordos, motóricos...). El aprendizaje de la lectura en estos niños tiene ciertas peculiaridades en función de sus características concretas.
- Alumnado con capacidades cognitivas limitadas, que tienen dificultad en la lectura y también en otros aprendizajes
- Niños que sufren deprivación sociocultural, afectiva o con carencia de oportunidades de aprendizaje adecuadas.

<p>Datos del sujeto</p> <p>Sujeto: Mercedes (sordera profunda de nacimiento en ambos oídos)</p> <p>Edad: 15 años</p> <p>Lugar: el colegio</p> <p>Situación: descripción escrita de una excursión que realizó</p>
<p>EXCURSIÓN</p> <p>La semana pasada fui a la óratorio y estaba contenta un poco porque salir de excursión, me lo pase muy bien con mis compañeras y estuvimos esperando veinte minutos a coger fresco por la plaza y estuvimos en la fila para entrar y yo veía muy bonito parecía un museo y nosotros estábamos en la punta alante para ver el instrumentos de música pero yo oía la música de Bethoven y mucho más y cuando salimos de óratorio y vimos la pelea de dos chicos y la atafata le mandó a la policía y estuvimos que separar y nosotros nos fuimos al insituto para coger la mochila para ir a casa y me lo pase muy bien.</p>

MOD 4

Cuadro 4.6 Transcripción de una muestra de escritura espontánea de una alumna sorda profunda

El Cuadro 4.6 es un buen ejemplo de alumna retrasada en lectoescritura. No se trata de una dificultad específica para la lectura, puesto que estas dificultades deben encuadrarse en un contexto más general, dadas sus dificultades cognitivas y lingüísticas derivadas de su sordera profunda.

La clasificación de la dislexia distingue inicialmente entre (Cuetos, 1994; Defior, 2000):

- *Dislexias adquiridas* o dificultad específica para la lectura que presentan determinados sujetos que dominaban el proceso lector y que como consecuencia de algún tipo de lesión cerebral han perdido esta habilidad en mayor o menor grado.

- *Dislexias evolutivas* o dificultades específicas para el aprendizaje de la lectura que experimentan ciertos niños en la adquisición inicial de la misma, sin ninguna razón aparente que las justifique, de tipo pedagógico, intelectual o sociocultural. Se manifiestan por una deficiencia grave en el aprendizaje de la lectura, rasgo que comparten con los *lectores retrasados*.

En cuanto a la incidencia, se estima que un 60% de los niños con dificultades de aprendizaje, presentan problemas asociados con la lectoescritura. En español se han dado cifras de un 8% de niños con retraso específico en lectura, si el retraso lector se estima en 15 meses, o un 2% si se estima en 2 años, sin que se diferencie entre dislexia y retraso lector.

4.6.2. Principales errores en la lectura y escritura

Los errores más frecuentes durante la lectura en niños con retraso lector, son (Jiménez y Artiles, 1995; Toro y Cervera, 1984):

- Rotaciones de letras con orientación simétrica: lee “rado” por “rabo”.
- Confusión de letras de formas semejantes: n/v, m/n.
- Traslaciones o inversiones de letras y sílabas: lee “sol” por “los”.
- Mezcla de letras y sílabas, sin sentido: lee “tanvena” por “ventana”.
- Agregado de letras y sílabas: lee “salire” por “salir”.
- Omisiones de letras o palabras completas.
- Sustituciones de letras: lee “rota” por “sosa”. O una palabra por otra.
- Vacilación o titubeo antes de leer una letra, sílaba o palabra.
- Repetición de lo ya leído.
- Lectura a golpe de sílaba: “me-si-ta”.
- Lectura a golpe de palabras: “el-coche-es-azul”.
- No respeta los signos de puntuación mientras lee.
- Lee muy lentamente.
- No comprende lo que lee.

Los errores en la escritura pueden darse en la realización de tareas diferentes, tales como la copia, el dictado o la escritura espontánea. Se suele analizar:

- Caligrafía: tamaño, irregularidades del tamaño, temblores, líneas anómalas, espacios interlineales, superposición, soldadura y curvas (analizar en escritura espontánea).
- Ortografía natural: sustituciones, rotaciones, adiciones, inversiones uniones, fragmentaciones y omisiones de letras, sílabas o palabras (analizar en copia, dictado y escritura espontánea).
- Ortografía arbitraria o de reglas ortográficas: acentuación, puntuación, uso de mayúsculas y cambios consonánticos (*idem*).
- Sintaxis (escritura espontánea).
- Contenido (escritura espontánea).

5.1.1. Concepto y clasificación

Sugerimos al lector se detenga lo suficiente para seguir la conversación transcrita en el Cuadro 5.1, entre un niño y su logopeda.

<u>Datos del sujeto</u>
<p>Sujeto: <i>Ignacio</i> Edad: <i>8 años</i> Curso: <i>repite 2º del primer ciclo de E.Primaria</i> Lugar: <i>aula de preescolar</i> Personas presentes: <i>Ignacio (I) y Logopeda (L)</i> Situación: <i>conversación sobre la clase de Educación Física en el colegio</i></p>
<p>L: ¿Te gusta jugar a las colchonetas? I: <i>(Asiente con la cabeza)</i> L: ¿Y qué haces? ¿Volteretas? I: <i>¿No? (contesta con asombro). El profe no quiere.</i> L: Ah, claro, es peligroso. ¿Y qué haces? I: <i>Juego.</i> L: ¿Juegas con las colchonetas? ¿Saltas? I: <i>(Asiente con la cabeza)</i> L: ¿Te gusta jugar con tus compañeros? I: <i>(Asiente con la cabeza)</i> L: ¿Y a qué juegas con tus compañeros? I: <i>Y de judo ya terminé de judo (cambia repentinamente de tema)</i> L: Judo. ¿Y te gustaba judo? I: <i>Aboda es la fiesta.</i> L: ¿De qué? I: <i>De judo.</i> L: ¿Sí? I: <i>Me va da e diploma.</i> L: ¡Ah, mira! Entonces ya sabes judo bastante. ¿No? I: <i>(Asiente con la cabeza)</i> L: Te sabes defender bien. No hay quien se meta contigo. ¿No? I: <i>(Asiente con la cabeza) Mi hermano se mete conmigo.</i> L: ¿Y tú qué haces? I: <i>¡Catapán! (onomatopeya) Se muere.</i> L: ¡Catapún! (ríe) ¿Qué haces? I: <i>Le pego.</i> L: ¿Una llave de judo? I: <i>Le pego una cachetá y yastá.</i> L: Y ya está. ¿Y no te hace más nada? I: <i>No. Se queda pasmao.</i> L: ¿Y tu madre que dice? I: <i>Nara (/nara/ es nada)</i> L: ¿No se enfada? I: <i>No... sí se enfada unas vece.</i> L: Algunas veces, pero cuando tú le pegas a tus hermanos ¿no se enfada? I: <i>No. Mi madre tabaja y ella no me ve.</i> L: ¡Ah, claro! Tú lo haces cuando ella no te ve. I: <i>Ella viene por la noche.</i> L: Claro. I: <i>No, más tarde de la noche.</i> L: ¡Más tarde! I: <i>Viene a comé y se va... y se viste. ¡Claro! ¿Qué va se (/se/ es hacer)? ¿Desnúa abí?</i> L: Claro. ¿Y tú no le pegas a tus hermanos cuando está tu madre delante?</p>

MOD 5

Cuadro 5.1 Transcripción de una muestra de lenguaje



En general, el retraso del lenguaje, como el que podría tener el sujeto de la transcripción, está relacionado con una falta de desarrollo normal del mismo o con la no aparición del mismo a la edad en que normalmente se presenta. Esta falta de desarrollo también se extiende a la permanencia de unos patrones lingüísticos que caracterizan bien a niños de menor edad, más allá de los patrones de desarrollo normales (Peña, 1988). En todos los casos, sin embargo, es preciso tener en cuenta, que se trata de retrasos en los que:

- No existe causa patológica manifiesta
- No presenta defectos ni distorsiones específicas
- Aspecto pueril, pero sin distorsión particular.

Estas insuficiencias conceptuales hace que a veces, si no se tiene la suficiente experiencia, se identifique el retraso del lenguaje con el retraso de habla o dislalias (ver módulo 4), cuando no, en el extremo opuesto de mayor gravedad, con una disfasia o retraso grave del desarrollo del lenguaje (ver epígrafe 5.2), o al menos, con la consideración de que estamos ante una forma leve de un trastorno más amplio del desarrollo del lenguaje (Ingram, 1971; Azcoaga, 1981).

Rondal (1988) explica que la distinción que más se acepta habitualmente es la que separa

- Por un lado, a los niños en los que existe un *desfase* en la elaboración del lenguaje en relación a la cronología habitual de las adquisiciones (pero suelen respetar las distintas etapas por las que pasan otros niños cuyo desarrollo lingüístico se considera normal).
- Por otro lado, a aquellos en los que se observa una *elaboración tardía e imperfecta* del lenguaje que repercute tanto en las posibilidades lingüísticas posteriores como en su adaptación sociofamiliar y escolar.

MOD 5

El concepto de retraso simple del lenguaje que se aplica y describe en este epígrafe 5.1 se encuadra dentro de ese primer grupo de alumnos con *desfase* en sus adquisiciones lingüísticas, que puede afectar a la mayoría o totalidad de los componentes lingüísticos y que, por lo general, se reflejan más en la producción que en la comprensión.

La determinación de las causas desencadenantes de este trastorno también ha ocupado una buena parte de la investigación en este campo. Cristal (1983) dice que se trata de casos en los que la alteración en el desarrollo lingüístico no puede atribuirse a causas “obvias” como ocurre con otras patologías. Para Miller (1991), esta situación conlleva que su definición se haga por exclusión de diversas etiologías más que por una caracterización concreta de criterios de inclusión. En líneas generales, se acepta que el retraso del lenguaje *es un trastorno funcional del lenguaje que no tiene un sustrato lesional* clínicamente detectable como sería el caso de la sordera, la deficiencia mental o las dificultades lingüísticas derivadas de trastornos de origen neurológico.

No obstante, suele subrayarse que una mala elaboración del lenguaje puede estar determinada por diversos factores, entre los que sobresalen los siguientes:

- Problemas neurológicos (¿disfunción cerebral mínima?) caracterizados por dificultades para centrar la atención, impulsividad cognitiva, comportamiento hiperactivo y torpeza motora.
- Dificultades cognitivas; aunque se trata de niños con desarrollo intelectual normalizado, suele hacerse referencia a desajustes en la memoria a corto plazo (MCP) y a la atención.
- Factores motrices en forma de inmadurez o incoordinación psicomotriz que puede afectar a los órganos fonoarticulatorios y, por tanto, a la articulación de los sonidos del habla.



En los casos de retardo del lenguaje moderado, aquí llamados de *retraso simple del lenguaje*, la reducción de patrones fonológicos es más evidente. El habla de este tipo de niños da la impresión de ser un *habla típica de bebé*. Además de lo antes descrito se produce:

- Ausencia casi absoluta de las fricativas, que son sustituidas por sus correspondientes sordas: /f/ → /p/; /θ/ → /t/.
- Abundantes omisiones en las consonantes iniciales.
- Respecto a la estructura silábica sólo se producen dos tipos: V y CV, con la desaparición prácticamente total de diptongos, consonantes finales y sílabas inversas.

Desde el punto de vista semántico, *la comprensión es buena* (mayormente cuando es informada por los padres que por los maestros) pero la *pobreza de vocabulario expresivo* es ya muy notoria. Estos niños nombran los objetos familiares, pero desconocen el nombre de muchos otros objetos conocidos por los niños de su edad. Desde el punto de vista morfosintáctico, se manifiestan signos claros de *retrasos en concordancias* de género, número, verbales. Los síntomas más evidentes se refieren a la *reducción u omisión de palabras función*, tales como preposiciones, artículos (sin diferenciaciones de género y, con bastante frecuencia, tampoco de número), demostrativos y posesivos. Las estructuras de frases pueden tener hasta tres elementos: sujeto-verbo-predicativo, sujeto-verbo-complemento directo, sujeto-verbo-complemento adverbial (normalmente un adverbio de lugar, modo o intensidad), en las que no se necesitan signos morfosintácticos de unión. Es decir, estructuras prototípicas de *frase simple*. El uso de *funciones pragmáticas es más bien pobres*, con abundantes imperativos y “gestos verbales” de llamada de atención. Hay poca iniciativa y muy escasas formas sociales de iniciación de la comunicación verbal. La conversación sobre un tema es entrecortada, ya que pasa a otros temas.

MOD 5

García (2000) concreta estas características desde otro punto de vista:

a) *A nivel de producción:*

- La unión de dos palabras no aparece hasta los tres años.
- El uso de los pronombres, fundamentalmente el personal “yo”, aparece sobre los cuatro años.
- Ausencia del artículo y de los marcadores de posesión.
- Tendencia a reducir el sistema consonántico adulto.
- Vocabulario reducido.
- Uso de frases simples, palabras yuxtapuestas sin empleo de nexos, rellenando los espacios vacíos con sonidos indescifrables, dando la sensación de frases largas.
- Poca utilización de los plurales y uso de frases mal estructuradas sintácticamente.
- Muchos de estos sujetos compensan su déficit de expresión con un uso masivo de gestos, que generalmente son comprendidos por su entorno, provocando un reforzamiento de la expresión gestual en detrimento del lenguaje oral.
- Este comportamiento se convierte en patológico cuando permanece en niños que han superado los cuatro años.

b) *A nivel de comprensión:* la comprensión verbal es mejor que la expresión, lo que hace pensar que son normales a este nivel. No obstante, si se explora cuidadosamente su nivel de comprensión,



Este cuadro, junto con alguna que otra característica de menor relevancia que pudiéramos agregar, no hace más que dejar patente la enorme subjetividad y ambigüedad de tal caracterización. Con estos datos, el diagnóstico clínico se mueve en un terreno muy resbaladizo. Como señala Crystal (1983) se trata de un *diagnóstico por exclusión*, o como constata Rondal (1988) estas denominaciones son *arbitrarias*.

Una propuesta operativa quizás sea la clasificación y delimitación propuesta por Rondal (1988: 638). Este autor considera la *disfasia*, junto al *retraso simple de lenguaje*, y junto con la *audiomudez*, como subgrupo de un grupo mucho más general que él llama *retrasos del lenguaje*. Muy sucintamente, y sin olvidar la caracterización precedente (ausencia de trastornos intelectuales y/o sensoriales, alteración de funciones lingüísticas, problemas psicológicos), estos subgrupos quedarían definidos como:

- *Retraso simple de lenguaje*, como aquellos niños que realizan comunicación verbal con su entorno, pero que presentan un desfase cronológico en la adquisición del sistema lingüístico —en comparación con los niños de su misma edad—, es decir, con adquisiciones a nivel de expresión y/o comprensión por debajo de su edad. Lo más definitorio de este subgrupo es su tendencia a la normalización en torno a los seis años.
- *Disfasia*; niños con elaboración tardía e imperfecta del lenguaje, que se prolonga más allá de los seis años. Su lenguaje evoluciona inorganizadamente y no supera un cierto estadio, modulando una personalidad “problemática” y defectuosa. Su diagnóstico sólo se puede hacer a partir de los seis años.
- Finalmente, y dentro del continuo que delimita niveles de gravedad, la *audiomudez*, como el trastorno grave del lenguaje que no evoluciona después de los cinco años.

En conclusión, y según la escuela francesa, las diferencias entre retrasos del lenguaje -retraso simple de lenguaje- y disfasias, tienen que ver con la gravedad de los síntomas lingüísticos que presenta el niño y la evolución en el desarrollo de su lenguaje. En otras palabras, la diferencia es de orden cronológico:

Según Aguado (1999) las diferentes clasificaciones del término *disfasia* se engloban dentro del Cuadro 5.3. que aparece en la página siguiente.

- Expresión casi nula o constituida por emisiones que pueden ir desde la palabra-frase hasta la expresión telegráfica.
- Las frases o palabras se dicen en el orden impuesto por el pensamiento que lo suscita. En algunos casos la expresión se reduce a jerga.
- Heterogeneidad del vocabulario, existiendo la presencia de palabras complejas y la ausencia de palabras más simples.
- Agramatismo: dificultades variables en la estructuración sintáctica.
- Dificultad para manejar pronombres personales más allá de los 4 años.
- Ausencia total de partículas de relación (preposiciones, etc.).
- Empleo persistente del verbo en forma atemporal: infinitivos y perífrasis verbales.

b) *En la comprensión:*

- Grave alteración de la comprensión pudiéndose observar conductas ecológicas.
- Pueden llegar a la sordera verbal.
- Reacción positiva a gestos.
- Dificultad para repetir y recordar enunciados largos.
- Problemas de evocación: expresiones interrumpidas con sustituciones de palabras, uso de perífrasis y muletillas.

Además, los niños disfásicos presentarían las siguientes características o manifestaciones no lingüísticas (Monfort y Juárez, 1997)

a) *aspectos cognitivos*

- Dificultades en el desarrollo del juego simbólico y en otras funciones similares.
- Dificultades en la construcción de imágenes mentales.
- Déficit de memoria secuencial, auditiva a corto plazo y verbal.
- Alteraciones en la estructura del tiempo y el espacio.
- Heterogeneidad de los resultados en las distintas pruebas de las escalas de inteligencia no verbal.

b) *Aspectos perceptivos*

- Dificultades en la discriminación de estímulos auditivos.
- Tiempo de latencia más largo para la percepción auditiva.
- Problemas de lateralización en el tratamiento de los estímulos auditivos.

c) *Aspectos psicomotores*

- Dificultades prácticas.
- Alteraciones del proceso de lateralización
- Inmadurez de las destrezas motoras.

d) *Aspectos conductuales*

- Alteración de la capacidad de atención, hiperactividad.
- Alteración de las relaciones afectivas y del control de las emociones.

5.3. Lenguaje y sordera

La deficiencia auditiva es el resultado del deterioro o del funcionamiento incorrecto de un sistema biológico periférico, que, a diferencia de otros, v.gr.: vista, gusto, tacto..., tendrá repercusiones importantes sobre aspectos críticos del desarrollo cognitivo-lingüístico del sujeto humano. El Cuadro 5.4 contiene la descripción del análisis lingüístico de un caso real de sordera profunda. Sugerimos lea atentamente su información y extraiga sus propias conclusiones sobre el desarrollo lingüístico de este caso.

<u>Datos del sujeto</u>
<p>Sujeto: (M) Edad: 14 años Diagnóstico: sordera neurosensorial severa Padres: oyentes y no tiene ningún familiar sordo Hermanos: cuando tenía 10 años, nació una hermanita oyente Estimulación precoz: a los dos años; y durante un año Historia de escolarización: a los dos años en un C.E.E. para Sordos de carácter provincial; a los tres años en Colegio de Integración Preferente de Sordos, en 1º ciclo de E.P. Nivel actual: matriculada en 1º de Secundaria, aunque su nivel académico corresponde al 2º nivel del 2º ciclo de Primaria, y a niveles inferiores en lectoescritura (según su logopeda). Rehabilitación: ha asistido a sesiones particulares de logopedia Lengua de Signos: a los 10 años comenzó a aprenderla,, a través de otros alumnos sordos y de su padre (que comenzó también a estudiarlo) Ayudas técnicas: utiliza audífonos desde pequeña. Le ayudan a comprender y a escuchar sonidos significativos como son el timbre de la puerta o el teléfono.</p>
<u>Análisis de su lenguaje</u>
<p>1. Lenguaje oral:</p> <p>a) <i>Diálogo espontáneo.</i> No es un diálogo fluido; carece de pausas que permitan distinguir las palabras y las oraciones; difícilmente comprensible; tampoco utiliza nexos (preposiciones, conjunciones); habla ininteligible. En cuanto al tipo de errores hace omisiones y sustituciones. La intensidad de voz es alta, tono grave, timbre apagado y ritmo entrecortado. Las clases de palabras que usa son generalmente sustantivos y verbos (palabras abiertas), habiendo una ausencia total de palabras cerradas. Utiliza palabras sueltas en las que apenas incluye algún verbo. Las producciones son todas afirmativas.</p> <p>b) <i>Dictado.</i> La lectura labio facial no es del todo buena. En la mayoría de las palabras hay muchos errores puesto que cambia una sílabas por otras.</p> <p>2. Lenguaje escrito</p> <p>a) <i>Lectura.</i> Errores: sustituye u omite la consonante central en sílabas CCV; la /r/ la pronuncia como /í/; en algunos diptongos pronuncia sólo una de las vocales, o bien sustituye una de ellas por una consonante, por ejemplo dice /pen/ por /pie/; la sílaba /si/ la sustituye por otro como: /chi/, /ri/, o /ki/; a algunas palabras le añade una “r” o “n” final que no llevan</p> <p>b) <i>Comprensión oral.</i> En la primera pregunta respondió bien, sin necesidad de buscar en el texto. En la segunda preguntamos “cuántos escalones tenía la casa” y después de buscar en el texto contestó “...cinco”, cuando en realidad eran “cuarenta y cinco”. En la tercera pregunta, la respuesta no se encontraba implícita en el texto, aún así ella buscó en el texto. Su comprensión fue nula. Es evidente que su comprensión lectora global es escasa.</p> <p>c) <i>Comprensión de preguntas escritas.</i> En esta tarea cometió menos errores que en la anterior ya que ha copiado textualmente las frases del cuento. Y aún así en dos de las palabras cometió errores: /la dado/ por “al lado”, y /clatarras/ por “chatarras”. Al contestar no cambia los tiempos verbales y no se remite a contestar las preguntas sino que copia más de lo que se le pregunta. Necesitó mucha ayuda para encontrar las respuestas. Para buscar las respuestas partía de una palabra que estuviera en la pregunta y la buscaba en el texto, y a partir de ahí copiaba la respuesta.</p> <p>d) <i>Escritura espontánea.</i> Las palabras más utilizadas son abiertas como sustantivos. Utiliza algunos verbos pero no en la forma correcta; la mayoría de ellos están en presente y en pretérito perfecto simple, mayoritariamente en tercera persona del singular. Se observan frases en las que ha</p>

Cuadro 5.4 Análisis del lenguaje oral y escrito de un caso de sordera

5.3.1. Concepto y clasificación

El sistema auditivo humano es una estructura compleja que se encarga de *recibir, procesar e interpretar* la información sonora. Consta en esencia de tres elementos: el órgano receptor periférico (A), unas vías de conducción nerviosa (B) y unas estructuras centrales (C) (ver Figura 5.1).

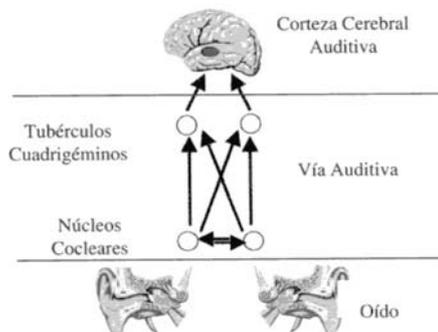


Figura 5.1. Esquema del Sistema Auditivo Humano (Torres, Urquiza y Santana, 1999)

El *órgano receptor* es lo que denominamos oído y se encarga de convertir la información sonora en impulsos nerviosos, es decir, una vibración mecánica en una señal eléctrica. Este mecanorreceptor es doble para facilitar la estereofonía y con ello la localización de la fuente sonora, entre otras razones. El oído se encuentra ubicado en un hueso muy complejo del cráneo: el hueso temporal, que también alberga los órganos receptores del equilibrio. Las *vías nerviosas* comienzan en ambos nervios auditivos (VIII par craneal) extendiéndose desde ambos oídos hasta la corteza cerebral. Se encargan de transportar y hacer un procesado inicial de los impulsos nerviosos procedentes de ambos oídos, para lo cual están parcialmente interconectadas. Ambas vías finalizan en las estructuras centrales que se localizan principalmente en la corteza del Hemisferio Cerebral Izquierdo a nivel de su porción lateral en el denominado Lóbulo Temporal. Estas estructuras están constituidas por las denominadas *Áreas Auditivas y del Lenguaje* (áreas 41,42 y 22, según la clasificación de Brodman). Estas áreas se encargan de interpretar el mensaje sonoro y conducir este mensaje a otras zonas del cerebro. A su vez *el oído consta de tres partes*: el oído externo (OE) que incluye el pabellón auditivo y el conducto auditivo externo; el oído medio (OM) formado por una cavidad que alberga el tímpano y la cadena de huesecillos; y el oído interno (OI) formado por el caracol o cóclea (ver Figura 5.2). El oído externo y medio operan con energía mecánica y básicamente se limitan a amplificarla o atenuarla. El oído interno lo hace con energías mecánica y eléctrica, convirtiendo la primera en la segunda y es por tanto un auténtico transformador biológico, de tipo mecano-eléctrico, de alta precisión y gran sensibilidad.

MOD 5

1. Pabellón auditivo
2. Conducto auditivo
3. Estribo
4. Ventana oval
5. Ventana redonda
6. Trompa de Eustaquio
7. Nervio coclear
8. Cóclea
9. Vestíbulo
10. Canales semicirculares
11. Idem
12. Idem
13. Yunque
14. Martillo
15. Tímpano

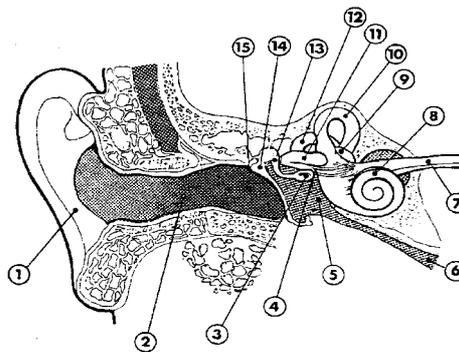


Figura 5.2. Esquema del oído

Una vez indicados los aspectos biológicos, *procede distinguir entre los diferentes tipos de deficiencias auditivas*, en relación con el “locus” donde se produce la lesión (OE, OM u OI), que dará lugar, por un lado, a la distinción entre *hipoacusias de transmisión* y *neurosensoriales*, y por otro lado, a la gravedad de la lesión, que dará lugar a distintos *grados de pérdida auditiva*. Ambas clasificaciones interactúan dando lugar a expresiones tales como *hipoacusia ligera neurosensorial*, cuando la localización de la lesión está en el OI, *hipoacusia media de transmisión*, cuando la lesión está en el OE o en el OM, *hipoacusia severa mixta*, cuando tanto las estructuras del OE/OM como las del OI están afectadas.

Existen deficiencias auditivas que afectan escasamente a la producción lingüística y prácticamente nada a la comprensión, mientras que otras las dificultan sobremanera. La distinción entre ellas resulta, imprescindible y se realiza en función de *3 variables o criterios relevantes* (ver Cuadro 5.5):

Criterios	Tipos de hipoacusia
Momento de adquisición	Prelocutivas: < de 3 años Postlocutivas: > de 3 años
Cantidad o grado	Leve o ligera: 20-40 dB Moderada: 40-69 dB Severa: 70-89 dB Profunda: >90 dB
Cualidad o tipo	Hipoacusia de Transmisión Hipoacusia de Percepción Hipoacusia Mixta

Cuadro 5.5. Clasificación de la deficiencia auditiva

MOD 5

- 1) La primera de ellas, y quizá la más importante, sea el *momento en que se produce la pérdida auditiva*. Existe una diferencia radical entre los sujetos que sufren la deficiencia auditiva antes o después de adquirir el lenguaje oral. A los primeros se les denomina *sordos prelocutivos* y a los segundos *sordos postlocutivos*. Ejemplos evidentes del primer caso son los niños que sufren una sordera congénita, de nacimiento, mientras que de los segundos serían aquellos casos de niños y/o adultos que sufren una lesión auditiva por traumatismo, enfermedad vírica, etc. Sin embargo, la distinción no resulta tan fácil de establecer cuando la deficiencia se produce en la primera infancia. La adquisición del lenguaje es un proceso lento y dilatado, que se produce desde muy corta. Establecer si un niño, que adquiere súbitamente la sordera alrededor del tercer año de vida es un sordo prelocutivo o postlocutivo es complicado. Es cierto que ha desarrollado ya un cierto nivel de lenguaje comprensivo y expresivo, sin embargo, las estructuras morfosintácticas y léxico-semánticas son aún precarias y no están suficientemente asentadas, por lo que podría darse una regresión grave si no se interviene inmediatamente. Nos encontramos así ante un continuo entre los sordos prelocutivos que, *por sí solos no desarrollarán el lenguaje oral*, y los sordos postlocutivos, que ya han desarrollado el lenguaje oral y a los que la deficiencia auditiva les provocará escasos problemas de comprensión y algunos problemas de producción.

En este continuo se sitúan todos los sujetos sordos, entendiendo que en tanto en cuanto el momento de la pérdida auditiva sea a mayor edad, la magnitud de los problemas en relación con el desarrollo cognitivo será menor. En el estudio psicopedagógico de los niños sordos resulta imprescindible distinguir entre ambos tipos de sujetos. Los efectos de la sordera, propiamente dichos, se deberán estudiar fundamentalmente sobre sordos prelocutivos. Metodológicamente, suele admitirse como sordos prelocutivos aquellos sujetos que padecen



la sordera desde el nacimiento, y aquellos que la padecen a lo largo del período que va desde el nacimiento hasta aproximadamente los 2-3 años de vida.

Etiqueta	Pérdida	Consecuencias	Soluciones
Leve o ligera	20-40 dB.	Dislalias y fallos morfosintácticos leves	Audífono y logopedia puntual durante tiempo limitado
Media	40-70 dB.	Dislalias y fallos morfosintácticos	Audífono y logopedia puntual durante tiempo limitado
Severa	70-90 dB.	Retraso generalizado del lenguaje	Audífono y logopedia son imprescindibles. Pueden quedar secuelas
Profunda	> 90 dB.	Retraso grave del lenguaje y del habla	Implante coclear y logopedia muy específica y durante mucho tiempo.

Cuadro 5.6. Grados de pérdida auditiva, consecuencias y soluciones

- 2) La segunda variable fundamental es el *grado de pérdida auditiva* (criterio de cantidad). La deficiencia auditiva no es un problema de todo o nada. Muy al contrario, podríamos decir que la agudeza auditiva es una facultad dañada en mayor o menor medida en todos los sujetos y que esta agudeza varía con la edad. Un sujeto con audición normal es aquel que percibe todas las frecuencias entre 15 y 16000 Hz entre 0 y 10 dB de intensidad. Comenzamos a hablar de deficiencia auditiva cuando la pérdida provoca una disminución significativa de la función del oído humano, bien en cuanto a las frecuencias percibidas o a la intensidad requerida para percibir las (ver Cuadro 5.6).

Para la determinación del grado de pérdida se tienen en cuenta dos elementos: la *intensidad*, medida en decibelios (dB), y el *rango de frecuencias* a las que afecta, medidas en Hz. La calidad del habla está relacionada con la percepción de las frecuencias entre 500 y 4.000 Hz fundamentalmente. Por lo tanto, cuanto mayor sea la pérdida auditiva y cuanto más afecte a las frecuencias mencionadas, llamadas *frecuencias conversacionales*, mayor repercusión negativa sobre el desarrollo del lenguaje y de los procesos cognitivos ligados de alguna manera con el lenguaje (Conrad, 1979). Otro tanto se puede afirmar en relación con el grado de pérdida auditiva, cuanto mayor sea, peor será el pronóstico.

- 3) Atendiendo a la estructura fisiológica afectada (oído externo, medio o interno), las hipoacusias pueden ser *conductivas o de transmisión* (localizadas principalmente en oído externo y medio) y *neurosensoriales* (localizadas en el oído interno y nervio auditivo) (criterio de cualidad). Las primeras derivan de malformaciones y lesiones del oído externo y/o medio (tímpano y cadena de huesecillos), que dificultan la transmisión mecánica del sonido. Las segundas derivan de lesiones en la coclea o en el nervio auditivo, que dificultan la transformación de la señal y su conducción a las áreas temporales del córtex. Las *sorderas transitorias* son recuperables funcional, médica o quirúrgicamente. La mayor parte de las sorderas conductivas simples (también llamadas periféricas, porque afectan al oído externo y medio) pertenecen a este tipo. Son trastornos que evidentemente precisan tratamiento, pero que suelen tener escasas incidencias en los individuos. Por el contrario, existen las *sorderas permanentes*, mucho más graves, de mayor dificultad diagnóstica y generalmente irrecuperables, aunque la investigación tecnológica y médica están ofreciendo resultados muy esperanzadores gracias a los *implantes cocleares*. Cuando hablamos de niños sordos nos estamos refiriendo a un trastorno permanente, no incluyendo ahí las sorderas temporales.

Existen otras variables relevantes para la determinación del tipo de sordera. Una de las más tenidas en cuenta tradicionalmente ha sido la *causa de la sordera*. Volvemos a encontrarnos con

- 2) *El durante: ¿qué ocurre mientras el niño aprende a hablar?*: durante sus primeros años de vida, el niño va desarrollando unos *interfaces cognitivos*, que a modo de microprocesadores están destinados a jugar un papel decisivo en la eficacia de nuestro sistema cognitivo. Se destacan tres por sus implicaciones en el rendimiento académico del alumno sordo: 1) *lateralización* y procesamiento lingüístico de palabras función y estructuras sintácticas complejas; 2) *bucle fonosarticular*, que es un subsistema de la *memoria-corto-plazo*, responsable del repaso y mantenimiento de los contenidos lingüísticos en la memoria de trabajo; 3) *ensamblador fonológico* o sistema *convertor grafema-fonema*, es el responsable del carácter generativo de las lenguas alfabéticas transparentes, o sea, el dispositivo que permite escribir cualquier palabra oída por primera vez o articular cualquier palabra desconocida durante la lectura. Su importancia será máxima para el desarrollo de la lectura eficaz.
- 3) *El después: interacciones pensamiento-lenguaje*: la fonología, aspecto diferenciador entre lenguas orales y lenguas signadas, ha sido definido como la *piedra angular del sistema cognitivo*. Una vez superada la principal etapa de aprendizaje lingüístico, alrededor de los 4 años de edad, el sujeto hará uso de sus conocimientos lingüísticos y/o metalingüísticos de la lengua oral para ejecutar distintas tareas cognitivas. La lectura es la herramienta cognitiva más poderosa para aprender, de hecho el 50% del vocabulario y la mayor parte de los conocimientos declarativos se aprenden a través de la lectura silenciosa. *El mayor problema pendiente en la habilitación de las personas con sordera es la lectura*, según han denunciado reiteradas investigaciones, sin que hoy esté solucionado el problema. Conrad (1979) encontró que menos del 15% de los alumnos sordos de 16 años alcanza el nivel lector de los oyentes de 11 años y la mayoría se quedan en el nivel lector de los oyentes de 8 años de edad. Otra investigación realizada en EE.UU. con sujetos para ingreso en la enseñanza superior mostró que su nivel lector era de 4º año de enseñanza obligatoria. Sólo el 7% tenían nivel lector equivalente al 7º año. Y esta diferencia va en aumento con la edad (Harris y Beech, 1995). Entre las razones que justifican esta situación está el insuficiente conocimiento de la lengua oral, de la que la escrita es un cambio de modalidad, y las *representaciones fonológicas* deficitarias que desarrollan con la mayoría de métodos de intervención, que dejan al sordo abandonado a la lectura labial.

En resumen, hacia los cinco años los niños de cualquier cultura poseen un dominio prácticamente total de su lengua nativa, y esto se produce de forma natural, sin una enseñanza programada. Por el contrario, en los niños sordos sólo podemos hablar de una muy limitada competencia de la comunicación oral, y esto se produce sólo a través de una prolongada e intensiva enseñanza. Sin una enseñanza específica del lenguaje oral, el niño sordo profundo no accederá a este sistema comunicativo.

¿Entiende usted ahora mejor los problemas lingüísticos de la alumna sorda cuyo lenguaje hemos analizado en el Cuadro 5.4. De la influencia de los aspectos citados en estos tres puntos descritos, se derivan competencias lingüísticas deficitarias como las mostradas en el caso práctico. Si su curiosidad por el tema de la deficiencia auditiva, no ha quedado completamente satisfecha, sugerimos la lectura de Torres *et.al.*,1999.

5.4. Lenguaje y deficiencia mental

5.4.1 Concepto y clasificación

La Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) explica el retraso mental como un particular estado de funcionamiento que comienza en la infancia y en el que coexisten limitaciones en la inteligencia junto con limitaciones en habilidades adaptativas. El retraso mental se refiere a una limitación importante en el funcionamiento de la persona, no a la limitación de la persona. Y la limitación en el funcionamiento es consecuencia de la interacción de las capacidades limitadas de la persona con el medio en el que vive.

El retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, junto con limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. El retraso mental se manifiesta antes de los dieciocho años (AAMR).

El Cuadro 5.7 describe la clasificación de las deficiencias mentales según la OMS (Organización Mundial de la Salud):

CI	Denominación	Nivel cognitivo según Piaget	Edad mental
Menor de 20	Profundo	Período Sensorio-Motriz	0-2 años
Entre 20 y 35	Agudo/grave	Período Sensorio-Motriz	0-2 años
Entre 36 y 51	Moderado	Período Pre-operativo	2-7 años
Entre 52 y 67	Leve	Período de las Operaciones Concretas	7-12 años

Cuadro 5.7 Clasificación de la deficiencia mental (OMS)

La interpretación de estos coeficientes intelectuales es la siguiente:

- *Profundo*: son sujetos con una incapacidad total de autonomía. Los que tienen un coeficiente intelectual inferior a 10 incluso viven a un nivel vegetativo.
- *Agudo-grave*: fundamentalmente, trabajaremos para instaurar unos hábitos de autonomía ya que hay probabilidad de adquirirlos. Su capacidad de comunicación es muy primaria. Suelen aprender de forma lineal, poco flexible y poco adaptativa.
- *Moderado*: lo máximo que pueden alcanzar es a asumir un nivel pre-operativo. Son sujetos que pueden ser capaces de adquirir hábitos de autonomía e inclusive pueden realizar ciertos desplazamientos conocidos. Cuando sean adultos podrán asistir a tareas ocupacionales o pre-profesionales, aunque siempre necesitarán una supervisión.
- *Leve*: son casos educables. Pueden llegar a realizar tareas con supervisión. Son los casos más favorables.

Esta es la clasificación psicométrica clásica del retraso mental. Sin embargo, en consonancia con la definición de la AAMR, las personas con deficiencia mental debieran clasificarse *en función del apoyo exterior que necesitan* para desarrollar su actividad cotidiana. Así, en lugar de establecer un sistema de clasificación basado en los niveles de inteligencia (CI) del sujeto (ligero, medio, severo

J: *Unos panales pal niño*
 A: ¿Y qué hace con los pañales?
 J: *(Se acerca a la cara de A) Pípi (se ríe y da una palmada)*
 A: ¿Y esto qué es entonces? Si es para hacer pipí, ¿cómo se llama ésto? Una escupi..
 J: ... *idera*
 A: ¡Ah!
 J: *Escupidera (pasa las hojas, señala los juguetes y se ríe).*
 A: ¿Nada más le vas a pedir a los Reyes?; ¿Eso a quién se lo pides?
 J: *Mira*
 A: ¿A quién se lo vas a pedir?
 J: *Yo voy a pedir eto*
 A: ¿A quién se lo pides?
 J: *A los Reyes*
 A: A los Reyes. Pero ¿tú te has portado bien?
 J: *Mía, mía que bonito. Mía eto.*
 A: Eh, Jonathan ¿te has portado bien?
 J: *Si, senora*
 A: El año pasado, ¿qué te echaron?
 J: *Me trajó un estute te tolores, un estute*

Cuadro 5.8 Transcripción de muestra de lenguaje de un alumno

En términos generales, ¿cuáles son las características definitorias del desarrollo lingüístico de las personas con retraso mental? Para responder a este interrogante seguiremos la descripción de Rondal (1999). El Cuadro 5.8 resume los datos más relevantes sobre los trastornos del lenguaje en el SD (Rondal y Edwards, 1997). Veamos:

MOD 5

- a) *Desarrollo prelingüístico.* El desarrollo prelingüístico muestra retrasos importantes en bebés con SD. Por norma, éstos responden menos a las estimulaciones verbales de las madres que los bebés sin SD. Las destrezas relativas a la secuenciación de turnos, básicas para los futuros intercambios conversacionales, se desarrollan lentamente. Los sonidos del balbuceo son muy similares en cuanto a tipos y detalles al de los bebés no retrasados (NR), aunque el balbuceo reduplicado se produce un poco más tarde en los SD.
- b) *Desarrollo lingüístico.* Muchos niños con SD no presentan un uso coherente de palabras convencionales antes de los dos o tres años de edad. Las frecuentes carencias en el desarrollo motor son factores probables que contribuyen a este retraso. Aunque las diferencias individuales son muy importantes, la tasa de adquisición de palabras nuevas de los niños con SD no alcanza la de los niños NR

Las primeras producciones sintácticas se observan a partir de aproximadamente los 4 años en los niños con SD. Los valores de la LME de 1 se observan normalmente alrededor de los 2 años. Entre los 2 y los 9 ó 10 años, la LME oscila entre 1 y 4, de manera aproximada. La LME de 5 ó 6 unidades se observa, generalmente, entre los 12 y los 14 años. Los niños NR alcanzan niveles de LME de 5 unidades y más sobre los 6 años. En el discurso conversacional entre adultos NR, los valores de la LME se acercan a menudo a 12. La lentitud y limitación del desarrollo de la LME en el SD se corresponde con carencias duraderas en la morfosintaxis. El uso productivo de palabras función (artículos, preposiciones, pronombres, conjunciones, elementos auxiliares) y las marcas morfológicas de género, número, tiempo verbal, modo y aspecto, se encuentran restringidos. La mayoría de los sujetos con SD se ven limitados a frases monoproposicionales con un orden de palabras correcto. Las proposiciones subordinadas no son comunes.



Componente del lenguaje	Semiología
1. Articulación del sonido y discriminación auditiva	* <i>Dificultades articulatorias y coarticulatorias, especialmente con los fonemas más delicados.</i> -Maduración lenta y en ocasiones incompleta de la discriminación fonémica.
2. Semántica léxica	- Léxico reducido tanto en número de lexemas como en rasgos semánticos dentro de los lexemas. * <i>Organización pobre del léxico mental, tanto semántica como programaticalmente.</i>
3. Morfosintaxis	- Expresiones de longitud reducida y complejidad formal. * <i>Problemas con morfología inflexional.</i> * <i>Problemas con la producción y comprensión de proposiciones subordinadas y oraciones compuestas.</i>
4. Pragmática del lenguaje	- Desarrollo lento de las habilidades pragmáticas avanzadas (por ejemplo, contribución temática en la conversación, peticiones interpersonales, control de las interacciones verbales con otras personas).
5. Organización discursiva	* <i>Macroestructuras discursivas desarrolladas de manera insuficiente.</i>

Cuadro 5.8. Principales trastornos del lenguaje en personas con Síndrome de Down (Rondal, 1999; * los asteriscos señalan los problemas más graves)

En cuanto al desarrollo pragmático, los niños con SD, entre 1 y 4 años de edad, utilizan expresiones de una palabra de modo eficiente para solicitar aquellos objetos por los que se sienten interesados pero que se encuentran fuera de su alcance. Los sujetos con SD, al conversar, demuestran un acentuado interés por mantener la continuidad de los temas, así como por contribuir de manera importante en las conversaciones. No obstante, con frecuencia carecen de las destrezas lingüísticas y el conocimiento relevante que les permita alcanzar dichos fines.

- c) *Comprensión frente a producción.* Con frecuencia, se mantiene que existe una superioridad de la comprensión lingüística sobre la producción lingüística en individuos con SD, aunque esta afirmación también es verdadera en personas NR.

En resumen, los niños con retraso mental suelen tener problemas en el lenguaje. Este lenguaje varía de unos niños/as a otros, es decir, no hay un patrón exclusivo de problemas del lenguaje. La adquisición y desarrollo del lenguaje es más lenta que en un niño normal. Sólo algunos niños usan un lenguaje fluido, estructurado sintácticamente y con riqueza léxica. Normalmente presentan trastornos asociados no lingüísticos que repercuten negativamente en la adquisición y desarrollo del lenguaje. La edad lingüística no suele corresponder con la cronológica ni con la mental. Los componentes del lenguaje (fonología, sintaxis, semántica y pragmática) están afectados en mayor o menor grado.

5.5. Lenguaje y autismo

5.5.1. Concepto y clasificación

El término *trastornos profundos del desarrollo* fue introducido, como nueva categoría diagnóstica, por la Asociación Americana de Psiquiatría en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM IV). Los trastornos profundos del desarrollo o *trastornos generalizados*

del desarrollo (TGD) se caracterizan por una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación, o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipados. Las alteraciones cualitativas que definen estos trastornos son claramente impropias del nivel de desarrollo o edad mental del sujeto. Además del *autismo*, se consideran otros trastornos generalizados del desarrollo: el *trastorno de Rett*, el trastorno desintegrativo infantil, el *trastorno de Asperger* y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

Estos trastornos pueden ponerse de manifiesto durante los primeros años de vida y suelen estar asociados con algún grado de retraso mental. Aunque en algún momento se utilizaron términos como “psicosis” y “esquizofrenia infantil” para hacer referencia a estos trastornos, son numerosos los datos a favor de que los TGD son distintos de la esquizofrenia, aunque esta puede presentarse con posterioridad en un sujeto con TGD. En la década de los 70 se convino la necesidad de diferenciar entre los trastornos mentales severos que *surgen durante la primera infancia*, de los que es prototípico el autismo, y las psicosis que surgen en la infancia tardía o adolescencia, de los que es prototípica la esquizofrenia. Esto fundamenta la consideración de los trastornos profundos del desarrollo como una entidad autónoma y justifica el que se evite el término “psicosis” para referirse a ellos. El autismo es considerado como el subgrupo más grave y prototípico de los TGD.

El inicio del trastorno autista es anterior a los tres años de edad. En algunos casos, los padres explican que se preocuparon por el niño desde el nacimiento o muy poco después, dada su falta de interés por la interacción social. Durante la primera infancia las manifestaciones del trastorno son más sutiles, resultando más difíciles de definir que las observadas tras los dos años de edad. En una minoría de casos el niño puede haberse desarrollado normalmente durante el primer año de vida

MOD 5

El DSM-IV (1994) al referirse a los criterios diagnósticos del trastorno autista, habla de *Trastornos cualitativos de la comunicación* y refiere manifestaciones como las siguientes:

- a) Retraso o ausencia completa de desarrollo del lenguaje oral (que no se intenta compensar con medios alternativos de comunicación, como los gestos o mímica.
- b) En personas con habla adecuada, trastorno importante en la capacidad de iniciar o mantener conversaciones,
- c) Empleo estereotipado o repetitivo del lenguaje,
- d) Falta de juego de ficción espontáneo y variado, o de juego de imitación social adecuado al nivel evolutivo.

Hoy está admitida la concepción del autismo como un *trastorno heterogéneo con muchos subtipos* (Martos, 1998). Esta idea de *espectro autista* surge de un importante estudio realizado por Wing y Gould (1979) y es útil para considerar el autismo como un continuo -más que una categoría bien definida- que se presenta en diferentes grados en diferentes cuadros del desarrollo. Rivière (1998) ha elaborado en profundidad esta idea, proporcionando un conjunto amplio de doce dimensiones, que se alteran sistemáticamente en los cuadros de autismo y en todos aquellos que implican espectro autista. Para cada dimensión Rivière establece cuatro niveles: el primero caracteriza a las personas con un mayor trastorno, un cuadro más severo, niveles cognitivos más bajos y a los niños más pequeños. El cuarto nivel se refiere a los trastornos menos severos y frecuentemente corresponde a las personas con síndrome de Asperger.



4. El nivel más alto se define por la capacidad de comprender planos conversacionales y discursivos del lenguaje. Sin embargo, hay alteraciones sutiles en procesos de diferenciación del significado intencional del literal, en especial cuando uno y otro no coinciden. También en los procesos de doble semiosis (comprensión del lenguaje figurado) y modulación delicada de la comprensión por variables interactivas y de contexto.

ACTIVIDADES

1. Explica, a través de un esquema o mapa conceptual, cuáles son los elementos o factores que causan *diferencias individuales entre los niños sordos*, y cómo afecta cada uno de ellos a su *desarrollo comunicativo y lingüístico*.
2. ¿Cuál es su impresión sobre el lenguaje utilizado por el niño que ha sido transcrito en el Cuadro 5.1? ¿Afirmaría usted que este niño tiene algún trastorno del lenguaje? si sí, ¿de qué tipo? ¿Por qué?
3. Imagina las situaciones siguientes: la de un señor mayor que se está quedando sordo, un niño de cinco años que se acaba de quedar sordo y un niño de dos años con sordera desde el nacimiento. Reflexiona y elabora una lista de consecuencias o problemas de distinta índole que plantean las tres situaciones.
4. Lea atentamente la muestra de lenguaje transcrita en el Cuadro 5.8 ¿Podría usted realizar el análisis del lenguaje de este caso, siguiendo el procedimiento que ha sido descrito en el módulo 3, epígrafe 3.4.2.1? Se pide un análisis de todas las dimensiones del lenguaje
5. Sobre la base de los conocimientos lingüísticos que posees en estos momentos, ¿qué diferencias crees que existen entre la comunicación y el lenguaje del niño transcrito en el Cuadro 5.1, y los dos ejemplos de Monfort y Juárez (1997) transcritos en el Cuadro 5.2?

- HARRIS, M., y BEECH, J. (1995). Reading development in prelingually deaf children. En E. Keith y Z. Nelson Reger (Eds.), *Children's Language*, vol. 8, cap. 9, 181-203. Hillsdale, New York: LEA.
- MANRIQUE, M., MORERA, C. y MORO, M. (1994): "Detección precoz de la hipoacusia infantil en recién nacidos de alto riesgo". Estudio multicéntrico. *Anales Españoles de Pediatría*, vol. 40, supl. 59, 13-45.
- TORRES, S., RODRÍGUEZ, J. M., SANTANA, R., y GONZÁLEZ, M.A. (1995): *La deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- TORRES, S., URQUIZA, R., y SANTANA, R. (1999): *Deficiencia auditiva. Guía para profesionales y padres*. Málaga: Aljibe.

5.4 Lenguaje y deficiencia mental

- AGUADO, G., & NARBONA, J. (1997): Lenguaje y deficiencia mental. In J. Narbona and C. Chevrie-Muller (Eds.), *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson, pp. 343-356.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (1997): *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Psicología.
- CLARKE, A. M., CLARKE, A. D., & BERG, J. (1985): *Mental deficiency: The changing outlook*. London: Methuen.
- RONDAL, J. A., & EDWARDS, S. (1997): *Language in mental retardation*. London: Whurr.
- RONDAL, J., (1999): "Disfasias genéticas: Síndrome de Down, Síndrome de Williams..." En R. Santana (Coord.), *Logopedia Escolar y Clínica. Últimos Avances en Evaluación e Intervención*. Madrid: CEPE.

MOD 5

5.5 Lenguaje y autismo

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*. DSM-IV. Washington, DC: Author.
- KANNER, L. (1943): Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- LOVAAS, O. I. (1981). *El niño autista*. Madrid: Debate.
- MARTOS, J. (1998): Explicación psicológica y tratamiento educativo en autismo. En A. RIVIERE y J. MARTOS (Comp.) *El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Imsero-APNA. 189-217
- MARTOS, J., (1999): "Comunicación y lenguaje en autismo: intervención y tratamiento". En R. SANTANA (Coord.), *Logopedia Escolar y Clínica. Últimos Avances en Evaluación e Intervención*. Madrid: CEPE.
- RIVIERE, A. (1998): Tratamiento y definición del espectro autista I: Relaciones sociales y Comunicación. En A. RIVIERE y J. MARTOS (Comp.) *El tratamiento del autismo: Nuevas Perspectivas*. Madrid: Imsero-APNA. 61-106.
- WING, L. y GOULD, J. (1979): Severe impairments of social interactions and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.

EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

1. Los retrasos de lenguaje que se consideran *simples* afectan exclusivamente a la producción de sonidos del habla: V/F
2. Autismo y ausencia de actos comunicativos con función declarativa o protodeclarativa correlacionan altamente: V/F
3. Los niños Síndrome de Down poseen un léxico pobre y una organización mental del léxico también empobrecida: V/F
4. El autismo es un trastorno del desarrollo muy heterogéneo con muchos subtipos: V/F
5. La sordera profunda congénita tiene implicaciones en el desarrollo verbal, pero no en el desarrollo intelectual, ni afectivo-social: V/F
6. El Síndrome de Down es la condición heredada de retraso mental más frecuente: V/F
7. La pobreza léxica y retrasos en aspectos morfosintácticos y pragmáticos pueden ser característicos en casos de retraso simple de lenguaje: V/F
8. La disfasia es un trastorno de lenguaje con límites y características conductuales muy bien definidas en la actualidad: V/F
9. El aprendizaje lector puede desarrollarse eficazmente sin una buena base de lenguaje oral: V/F
10. La lectura labiofacial en los sordos profundos, les permite discriminar todos los sonidos del habla mediante la vista: V/F

MOD 5

SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE AUTOCONTROL

<i>Soluciones</i>									
1. F	2. V	3. V	4. V	5. F	6. F	7. V	8. F	9. F	10. F
<i>Puntuación obtenida = número de aciertos – número de errores</i>									
Puntuación obtenida		Valoración		Observaciones					
Entre 1 y 4		Insuficiente		¡Te has enterado bastante poco!; ¿Necesitas ayuda?					
Entre 5 y 6		Bien		¡Bueno, no está nada mal!					
Entre 7 y 8		Notable		¡Estás que te sales!. Estamos orgulloso de ti					
Entre 9 y 10		Sobresaliente		¡Enhorabuena!. ¿Seguro que no te has copiado?					



cognitivo y lingüístico normalizado, al que es preciso referirse para diagnosticar desviaciones en el desarrollo cognitivo-lingüístico.

Antes de profundizar en el diseño de los contenidos y ejercicios, se pasará revista a los modelos teóricos de la estimulación logopédica, así como a los principios fundamentales de la intervención.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

1. Establecer un puente entre las bases teóricas y los recursos para intervenir cuando el desarrollo se aleje del patrón evolutivo general.
2. Hacer reflexionar al alumnado sobre los distintos enfoques donde encajar tanto los contenidos teóricos como las pautas para la intervención.
3. Hacer caer en la cuenta de la importancia de los modelos teóricos, que son el fundamento de la estimulación de calidad.
4. Aportar ejemplos de actividades para estimulación en los distintos niveles de análisis del lenguaje.
5. Iniciar al alumnado en la tarea de concretar en ejercicios pedagógicos los puntos claves de las teorías bien fundamentadas, vistas en los módulos anteriores.

ESQUEMA DE LOS CONTENIDOS

MOD 6

- 6.1. La intervención logopédica desde el currículum
- 6.2. Principios metodológicos de la intervención: enfoque de la estimulación
- 6.3. Actividades y materiales para el desarrollo del lenguaje oral y escrito
 - 6.3.1. La conversación en casa y en clase
 - 6.3.2. En el desarrollo pragmático
 - 6.3.3. En el desarrollo fonético y fonológico
 - 6.3.4. En el desarrollo semántico
 - 6.3.5. En el desarrollo morfosintáctico
 - 6.3.6. En la lectura y escritura: habilidades metalingüísticas

EXPOSICIÓN DE LOS CONTENIDOS

6.1. La intervención logopédica desde el currículum

La intervención logopédica no debería en ningún caso tomarse como algo ajeno al currículum, aunque en su formato exterior se presente en algunos casos, especialmente graves, como una actividad complementaria, cuando no ajena al sistema educativo, en apariencia. Aún en estos casos, el logopeda, el profesor de aula, el especialista en E.E. y el psicopedagogo, deben coordinarse para que todas las actividades contribuyan a la consecución de un mismo objetivo: la habilitación del sujeto con discapacidad.

Para que lo anterior sea posible, además de *coordinación entre los diferentes profesionales*, los materiales más determinantes para el proceso rehabilitador, por ejemplo, sistema de comunicación aumentativa elegido, cancioncillas con los contenidos fonológicos, morfosintácticos, etc., deben presentarse en algún momento a todo el grupo de clase, y deben ser materiales que sirvan para todos, pero que beneficien de manera especial al alumno con nee. En algunos casos esto se ha conseguido creando esquemas o murales con los contenidos lingüísticos trabajados, por ejemplo, de las oposiciones fonológicas, concordancia, género, número, conjugación, etc., que quedan expuestos en el aula tras ser trabajados por todo el grupo de alumnos, incluido el alumno con dificultades. Los contenidos de estos murales están presentados en forma de canción, de poesía o de ambas. La sesión de logopedia con el alumno con nee está orientada a *hacer explícitos los contenidos que el alumno ya tiene implícitos*, que ya conoce, aunque no sea consciente de ello, por haber formado parte de las actividades hechas en clase.

Como estos materiales son muy costosos de confeccionar, cuando se lleven a la intervención logopédica hay que guardar *dos reglas básicas*:

- 1) Un material debe servir para varios ejercicios y un ejercicio debe poderse hacer con varios materiales.
- 2) Los materiales serán autocorrectivos.

El concepto de “autocorrección” es clave, y supone que el propio material indica al niño si ha hecho bien o mal la tarea. Por ej.: si se está haciendo discriminación auditiva con onomatopeyas, encima de la mesa habrá a la vista del niño una serie de tarjetas. Por su parte, el profesor o especialista tiene copias de esas tarjetas ocultas en la palma de la mano con la que se tapa la boca para no dar pistas al niño. El educador ve su tarjeta y hace la onomatopeya. Si el niño discrimina y señala la tarjeta correcta entre las que hay encima de la mesa, el educador sólo tendrá que voltear su mano para que el niño compruebe que la tarjeta que él ha señalado y la que ocultaba el educador son iguales.

MOD 6

6.2. Principios metodológicos de la intervención: enfoque de la estimulación

La estimulación logopédica no es un tema cerrado ni obedece a un esquema único, sino que *está basada en modelos teóricos* que, al ser plurales, diversifican el proyecto de intervención dependiendo de cuál de ellos se tome como punto de partida. De entre estos marcos el profesional elegirá el que más se acomode a su formación de base (psicopedagógica, lingüística, tecnológica, logopédica, etc.) e irá componiendo o adecuando los instrumentos, las tareas y los ejercicios orientados a restituir la normalidad alterada. Lo importante es que el profesional parta de un marco de referencia científicamente contrastado, que le sirva para introducir las actividades y evaluar los resultados. Los *principales enfoques metodológicos* son los cuatro siguientes:

- 1) Enfoque clásico:
 - Modelos médicos que intervienen sobre causas.
- 2) Enfoque empírico:
 - Se parte de una base teórica
 - Se ensayan estrategias sobre la base del desarrollo normal
 - Se mide si funciona o no y se actúa en consecuencia.

- Dar respuestas frecuentes, claras, sistemáticas, abiertas..., que provoquen en el niño la necesidad de comunicar.
- Respetar las iniciativas del niño y ajustarse a su nivel cognitivo, de otra manera el niño se desentiende y se aísla.
- Corroborar y ampliar las iniciativas del niño.
- Respetar el ritmo, a veces muy lento, de comprensión y producción por parte del educando, principalmente en problemas de habla con deficientes motóricos.
- Aceptar cualquier medio de comunicación que favorezca el proceso, no intentar adaptar el sujeto a los medios, sino al revés.
- Evaluar constantemente el proceso e ir introduciendo elementos nuevos a todos los niveles, por ejemplo: ampliar vocabulario, aumentar la longitud y complejidad de las estructuras, etc.

Para que el proceso de estimulación lingüística funcione, éste no debe quedar reducido a la actividad logopédica o escolar, sino que tiene que obedecer a un *enfoque de 24 horas*, lo que supone implicar en el proceso a todas las personas que de alguna manera tienen que ver con el niño, principalmente el *entorno familiar* inmediato. En algunos casos será necesario adaptar medios, v.gr.: juguetes, materiales escolares, emplear distintos sistemas de comunicación aumentativa... Para que la estimulación se traduzca en resultados óptimos debe contar con el *consenso de todas las personas implicadas* en la vida y educación del niño. Se impone la *coordinación*, tanto más cuanto más temprana es la intervención.

Finalmente, la evaluación debe abarcar medios, situaciones, sistemas de comunicación, personas, estrategias, tareas, ejercicios..., de forma ordenada y constante, o sea, debe *obedecer a un plan bien diseñado*.

En resumen, la estimulación lingüística que lleve a cabo el educador debe respetar unas pautas básicas y modelos o procesos como las arriba descritas, y unas reglas básicas como las que se describen en el Cuadro 6.1

1. Al niño no se le explica absolutamente nada de la tarea, simplemente se le pone en situación para que la haga. Si es preciso se le muestra cómo hacerla mediante aprendizaje vicario.
2. El adulto hace y modela con otro adulto la tarea en presencia del niño (aprendizaje vicario) cuando la tarea es nueva, para evitar que el niño actúe por ensayo-error.
3. Hay que evitar que el niño llegue al agotamiento. El educador debe estar muy atento a las muestras de cansancio del niño.
4. Es preferible muchas sesiones cortas que pocas largas, sobre todo con aprendizaje de series o listas, v.gr.: vocabulario.
5. La sorpresa y el suspense activan la atención del niño. Esta conducta da muy buenos resultados cuando se introducen materiales nuevos y en la tarea de "cuentacuentos".
6. Deja que el niño manipule las cosas y el conocimiento pasará de las manos al cerebro.
7. Los refuerzos positivos e inmediatos deben preferirse a los negativos y aplazados. El mejor refuerzo es la motivación intrínseca, que se potencia con los materiales autocorrectivos.
8. No deben penalizarse los errores.
9. Las tareas incompletas se recuerdan mejor (efecto Zeigarnik), o sea, hay que dejar al niño con ganas de seguir.

Cuadro 6.1. Reglas básicas de la intervención logopédica

6.3. Actividades y materiales para el desarrollo del lenguaje oral y escrito

Cualquier retraso del lenguaje oral entre 0 y 6 años, si no está bien rehabilitado, tiene muchas posibilidades de verse reflejado negativamente en el posterior aprendizaje de la lectoescritura. De ahí la importancia que tienen la detección e intervención tempranas de cualquier retraso lingüístico, no sólo por las variables temporales a las que está sometido el desarrollo lingüístico oral, sino también por las consecuencias que posteriormente tendrá sobre el aprendizaje lector y el desarrollo cognitivo. Algunos de estos aspectos, por ejemplo, el fonológico, podrán tener repercusiones negativas irreparables para el funcionamiento de procesos cognitivos como la memoria o la lectura. Los principales aspectos a cuidar y estimular son los que se detallan en el epígrafe siguiente.

6.3.1. La conversación en casa y en clase

Para que se desarrolle el lenguaje con normalidad tienen que darse tres requisitos:

1. Requisito *neurológico*: una mente capaz de procesar símbolos.
2. Requisito *lingüístico*: interacción comunicativa.
3. Requisito *pragmático*: uso adecuado del lenguaje en situaciones comunicativas.

El requisito neurológico es una dotación de la especie, viene dado por la naturaleza y está adaptado para que con los estímulos que aparecen en el entorno se produzca el desarrollo lingüístico con normalidad. En la mayoría de los casos nadie se preocupa por el desarrollo lingüístico del sujeto humano, simplemente se da sin que nadie se sorprenda. Sin embargo, algunos sujetos no siguen el proceso normal y es entonces cuando los requisitos lingüístico y pragmático, directamente relacionados con la actividad logopédica y actividades manipulables desde fuera del sujeto, juegan un papel central.

La estimulación se marcará como *primer objetivo* establecer o *mejorar la interacción* y a través de ella *desarrollar el lenguaje*. Para llevar a cabo este doble objetivo se propone una actividad susceptible de ser adaptada a cualquier edad y nivel cognitivo-lingüístico. Es la actividad de *contar cuentos*. Contar cuentos a los niños, a cualquier niño, es una actividad placentera tanto para el niño como para el adulto. Pero con los niños que tienen algún retraso de lenguaje es una actividad lingüística fundamental. Además, en el cuento se da un esquema estructurado o guión, sencillo y fácil de seguir, que ayuda a retener los contenidos.

La actividad de contar cuentos, siguiendo las pautas que a continuación se exponen, ofrece a los padres, en casa, y a los profesionales, en la escuela, un marco excepcional para el desarrollo cognitivo-lingüístico del niño.

En la tarea de contar cuentos lo importante es la interacción que se crea entre adulto y niño. Las preguntas dirigidas llevan al niño a crear un esquema mental, que al final confrontará con el texto original, última pieza de la sesión de trabajo.

Esta actividad admite distintos niveles de dificultad, que son otros tantos modelos de “cuentacuentos”. En las páginas siguientes se presenta un ejemplo de cada uno de los tres primeros niveles o modalidades, sin que esto suponga agotar la actividad, que deberá complicarse progresivamente.

- a. nivel 1: estructura superficial,
- b. nivel 2: el texto base,
- c. nivel 3: el modelo situacional.

- 2) se elabora el material (según protocolo de Kintsch, Welsch, Schmalhofer y Zimmy, 1990):
- a. inferencias puente: ej.: “el niño quiere a su mamá” - “el niño quiere a su papá”: *el niño quiere a su mamá Y a su papá.*
 - b. inferencias causales: ej.: “el niño llora” – “el niño se ha caído”: *el niño llora PORQUE se ha caído.*
 - c. inferencias elaborativas: ej.: “María friega los platos” – “hay un plato menos que antes”: *María ha roto un plato.*
 - d. inferencias lógicas: ej.: “María tiene 8 caramelos” – “María da dos caramelos a Pedro”: *María tiene ahora 6 caramelos.*
- 3) Pedir al alumno que nos dé ejemplos de los distintos tipos de inferencias. Veamos ejemplos con tipos de frases del texto anterior:
- a. Frases al pie de la letra, que representan el nivel superficial del texto: igual estructura superficial, igual texto base e igual modelo situacional. Ej.: *a Serafina le gustaba mucho montar en bici.*
 - b. Paráfrasis. Ej.: *su bici quedó hecha añicos equivale a su bici quedó completamente rota* (hacer otras equivalencias).
 - c. Inferencias (estructura superficial y texto base diferentes, pero manteniendo el mismo modelo situacional). Ej.: *Serafina tuvo que ponerse una tiritita en la nariz PORQUE se la hirió contra...* o también *Serafina compró tirititas en la farmacia PORQUE le sangraba la nariz.*

MOD 6

Estos tres ejemplos dejan claro cuál es la finalidad y versatilidad de la actividad. Dependiendo de las carencias del sujeto se irán introduciendo contenidos enciclopédicos, lingüísticos, asociaciones, inferencias, etc.

6.3.2. En el desarrollo pragmático

Para estimular el nivel pragmático, además de la actividad anterior de contar cuentos, se pueden hacer otras del tipo de buscar frases que encajen o signifiquen lo mismo que una dada. Esta actividad se facilita si hay varias personas en la sesión, v.gr.: familiares, compañeros de clase, alumnos de prácticas, etc. Cuando una palabra o expresión no es conocida por el niño se procederá a insertarla en contextos lingüísticos que ya le sean conocidos. Cada persona del grupo se inventará una frase en la que encaje la nueva palabra o expresión. Cuando le llegue el turno al niño (será el último de la ronda para que capte la tarea por aprendizaje vicario) tendrá que hacer una frase como los demás, y su aportación será un buen test para evaluar si ha captado o no el significado de la palabra o expresión.

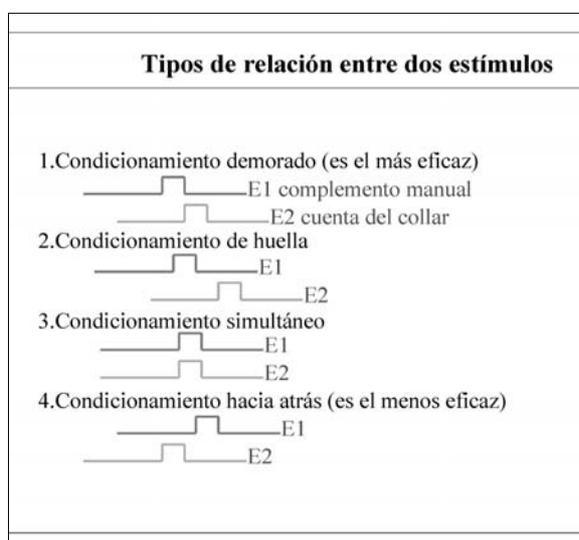
b) *Onomatopeyas*

Las onomatopeyas están diseñadas para el *entrenamiento de los segmentos del habla*, o sea, *las sílabas*. Son combinaciones de varios sonidos, en realidad son las sílabas que después formarán todas las palabras de la lengua. Una de las ventajas de presentar onomatopeyas y no palabras tiene que ver con la menor arbitrariedad entre imagen acústica y significado. Las palabras, por lo general, no mantienen relación alguna entre imagen acústica y significado, la asociación por tanto es más difícil que en las onomatopeyas, que sí mantienen una estrecha relación. Otras características de las onomatopeyas son su brevedad, la combinatoria de fonemas en oposición para su presentación progresiva, su fácil articulación y discriminación, etc. Por si todo esto fuera poco, una vez que el niño las discrimina y asocia con sus respectivos significados, ya tiene adquiridas alrededor de 70 palabras, que en un paso posterior (se verá más adelante en el desarrollo léxico-semántico) se asociarán con los nombres respectivos.

Tanto en “collares ortofónicos” como en “onomatopeyas” se ha buscado que se produzca el *priming* positivo asociativo, que tanta importancia tiene en el procesamiento de la información. Características del *priming* (preparación) son la disminución del tiempo de reacción y el número de errores cuando la respuesta está relacionada con un estímulo previamente presentado, tanto explícita como implícitamente, o sea, *priming* es la influencia que tiene un estímulo en el rendimiento posterior del sistema de procesamiento.

Para que estos materiales consigan sus objetivos hay que cuidar extremadamente la puesta en escena, o sea, hay que ajustarse a programas bien diseñados de aprendizaje. En estos programas una variable crítica va a ser la relación temporal o *ley de contigüidad entre estímulos*, que reza así: cuando dos eventos ocurren juntos en el tiempo y/o en el espacio, tienden a asociarse. Dependiendo de la relación de contigüidad entre estímulos surgen varios tipos de condicionamiento (Cuadro 6.4):

MOD 6



Cuadro 6.4. Distintos tipos de contingencia entre estímulos

Tanto “collares” como onomatopeyas cumplen varias funciones. Primero contribuyen al desarrollo fonológico, después al desarrollo léxico y finalmente son un magnífico material para el entrenamiento auditivo, que debe seguir la siguiente secuencia:

- Sólo audición.
- Audición + lectura labio-facial.

conocidas con trozos de palabras distintas hasta caer en la cuenta de que las sílabas son segmentos intercambiables. Puede entrenarse al niño en tareas más abstractas, por ejemplo la lectura de regletas. Para este ejercicio el niño debe conocer el orden de las 5 vocales: a-e-i-o-u. A continuación, se ponen en fila 5 grupos de regletas de 5 colores distintos; el niño aprenderá a leer de izquierda a derecha los grupos, v.gr.: pa-pe-pi-po-pu, donde cada regleta es una sílaba. A partir de este momento, el niño irá componiendo palabras como [pa-pi], [pi-pa], [pu-pa], etc.; se añade otra fila de regletas agrupadas por colores, que pueden representar las sílabas ma-me-mi-mo-mu. Se combinan con las anteriores para formar palabras como [ma-pa], [pu-ma], etc.

Tareas para adquirir conciencia intrasilábica: la conciencia intrasilábica consiste en darse cuenta de que las sílabas tiene dos componentes, onset y rima.

Segmentación fonémica: el último paso es hacer caer en la cuenta de que las sílabas están compuestas por fonemas o sonidos aislables, descubriendo el carácter generativo de la lengua.

Tareas:	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimiento de la rima • Segmentación lexical • Segmentación silábica: análisis, síntesis, aislar, comparar y omitir sílabas • Segmentación intrasilábica: vocales, consonantes • Segmentación fonémica: análisis, síntesis, aislar, omitir...
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones cognitivas implicadas: análisis y síntesis • Tamaño de las unidades: frase, palabra sílaba, fonema • Tipos de análisis: emparejamiento, conteo, rima, elemento intruso, • Sonidos: aislar, suprimir, sustituir, identificar...
Progresividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Tarea más sencilla: sensibilidad a la rima • Tarea más difícil: supresión o inversión de fonemas • En supresión, más fácil la sílaba o fonema final, • En articulación, más fácil fricativas que oclusivas • Siempre, más fácil lo que menos recursos cognitivos exija

Cuadro 6.6. Tareas y estrategias para estimulación de la conciencia fonológica

Sería osado pensar que con estas indicaciones y tareas se puede resolver el problema del aprendizaje lector. No, son simplemente pinceladas generales para captar la complejidad del aprendizaje lector y a la vez para ver la posibilidad de ser estimulado. El lector interesado dispone de gran cantidad de materiales muy bien diseñados para estimular cada una de las rutas y llevar pasito a pasito al alumno con nee al aprendizaje de la lectura eficaz (Calero *et.al.*, 1991; Defior *et.al.*, 1995; Clemente y Domínguez, 1999; Defior, 2000). Una vez activadas estrategias de ruta visual y fonológica de acceso al léxico, que es el punto de partida de la lectura comprensiva, queda por hacer el tratamiento del texto, que implica operaciones textuales, comprensión del texto, objetivos lectores y que pone a prueba las habilidades orales, la competencia lingüística y los conocimientos previos del sujeto lector.

La lectura es, pues, una actividad muy compleja que implica distintos procesos no específicos de la lectura como son los sintácticos, semánticos, discursivos, contextuales, enciclopédicos o culturales. Además, el acto lector sigue un procesamiento incremental o sumativo, que es un componente facilitador para el buen conocedor de la lengua oral y distorsionador para el que arrastra déficit en el conocimiento de la lengua oral.

