

24
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



Facultad de Psicología



PERSPECTIVAS EN EL TRATAMIENTO DE LOS
PROBLEMAS DE LENGUAJE
(ESTUDIO DE CASO)

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
EMILIA ADAME CHAVEZ

México, D. F.

1985



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

<u>INTRODUCCION</u>	1
<u>CAPITULO I</u> CONSIDERACIONES PRELIMINARES.....	4
- Definiciones del lenguaje.....	5
- Antecedentes de la Evolución del Lenguaje.....	6
- Funciones del Lenguaje.....	9
- Elocución.....	10
- Evocación.....	10
- Función de Referencia.....	10
<u>CAPITULO II</u> LENGUAJE Y PENSAMIENTO.....	12
<u>CAPITULO III</u> DESARROLLO DEL LENGUAJE.....	22
Organos de la Fonación.....	26
1. Fuelle Respiratorio.....	27
2. Sistema de Emisión.....	27
3-4. Sistemas de Resonancia y Articulación.	27
5. Sistema Nervioso Central y Periférico.	28
<u>CAPITULO IV</u> PATOLOGIA DEL LENGUAJE.....	29
- Retardo Audiógeno.....	30
- Retardo Anártrico.....	31
- Retardo Afásico.....	32
- Retardo Alálico.....	33
- Alteraciones de la Palabra.....	35
Enfoque de la Educación Especial en México en el Tratamiento de las Alteraciones del Lenguaje.....	37
- Area de Dificultades de Aprendizaje.....	36
- Area de Lenguaje.....	37
- Análisis Pragmático.....	38
- Análisis Fonológico.....	39
- Análisis Gramatical.....	41

Análisis Conductual Aplicado al Tratamiento de los problemas de lenguaje.....	43
---	----

CAPITULO V

ESTUDIO DEL CASO.....	51
- Objetivo General.....	52
- Objetivos Específicos.....	52
- Método.....	53
- Sesión de Tipo.....	54
- Procedimiento.....	54
- Resultados.....	59
- Gráficas.....	62
- Tablas.....	73
- Discusión.....	80

APENDICE A

.....	85
-------	----

APENDICE B

.....	88
-------	----

BIBLIOGRAFIA

.....	90
-------	----

INTRODUCCION

INTRODUCCION

Siendo el lenguaje una función superior inherente al ser humano, es explicable que su estudio despierte el interés del psicólogo y educadores en general, tanto en el desarrollo normal como en la patología del mismo.

El lenguaje se ha abordado desde muy diversas perspectivas y las polémicas o controversias que se han suscitado en cuanto a la relación que guarda el lenguaje con el pensamiento son vastas. Un hecho relevante que se pretende resaltar en este trabajo es en relación a la importancia del lenguaje en el desarrollo general del individuo.

Esta importancia no se hace notoria cuando se habla de lenguaje normal, por mencionar algunos ejemplos, las polémicas que se generan respecto a la relación entre pensamiento y lenguaje en las que algunos autores defienden la primacía de lo cognitivo y otros la de lo lingüístico sin lograr ponerse de acuerdo y en las que, al hablar de esta relación, al lenguaje se le aborda desde su desarrollo normal y poco se habla de esta relación cuando existen alteraciones del lenguaje; si bien es cierto que algunos investigadores como Oléron (1961) Inhelder (1977) lo han considerado desde esta perspectiva, también es cierto que se han referido a la inteligencia en cuanto a operaciones lógicas. En este sentido, han visto que la inteligencia se desarrolla, lo mismo que en el lenguaje normal, salvo con desfases de magnitudes diversas.

Independientemente de la primacía de cada proceso, independientemente de cual sirve a cuál, el lenguaje juega un papel importantísimo en el desarrollo de la inteligencia considerándola ésta en su totalidad o en un sentido más amplio, esto se hace evidente cuando el lenguaje está seriamente afectado en donde la

inteligencia sufre retraso y estancamiento que no es factible recuperar ni con el tiempo ni con la reeducación.

En México, existe un elevado índice de sujetos con diversos trastornos del lenguaje que van desde una alteración de la palabra, hasta severos retardos clasificados como afásicos o anártricos.

Estos problemas son observados o detectados particularmente en el contexto escolar, ya sea en educación regular o educación especial. Las instituciones educativas en el país se han avocado a la atención de estos problemas a través de los servicios que se ofrecen en educación especial.

Los datos obtenidos por la Organización Mundial de la Salud para el año de 1978 muestran que alrededor de un 10% de la población Mundial, según este estudio estadístico, posee necesidades especiales. Estos porcentajes son válidos aproximadamente para nuestro país SEP Fonapás (1981).

Ciegos y débiles visuales	0.1%
Sordos e hipoacúsicos	0.6%
Problemas de lenguaje	3 a 4%
Problemas neuromotores	0.5%
Deficiencia mental	2.5 a 2.8%
Problemas de aprendizaje	2 a 4%

De acuerdo a estos datos se observa que los problemas de lenguaje son los de mayor incidencia.

Los objetivos que este trabajo persigue son los de presentar una revisión amplia del lenguaje, tanto del lenguaje normal como de las distintas formas de patología, desde la perspectiva del análisis experimental de la conducta; de acuerdo a la teoría neurofisiológica y del enfoque que actualmente tiene la educación especial en México sobre el lenguaje y sus alteraciones.

En segundo lugar, describir el sistema de entrenamiento que se llevó a cabo en el tratamiento de un menor con alteraciones del lenguaje. Se presenta el análisis de los resultados que se obtuvieron, todo lo anterior con la expectativa de que constituya una aportación para quienes se interesen en el tema y en particular a educadores que se dedican a la terapia de lenguaje.

Se ha podido constatar que las alteraciones del lenguaje en la población infantil llevan consigo una serie de implicaciones que van a repercutir en su desarrollo integral. Un niño con trastornos del lenguaje ve limitadas sus interacciones en cuanto a comunicación lo cual repercutirá negativamente en su desarrollo socioafectivo, dado que tiende a volverse inseguro, inhibido y retraído. Asimismo, en el aspecto intelectual sus posibilidades se ven disminuídas al estar interferido el acceso al aprendizaje escolar.

Por otra parte, las disciplinas enfrentan un serio problema cuando se realizan evaluaciones de diagnóstico psicométrico a menores con alteraciones del lenguaje, este problema consiste en la dificultad que implica la aplicación de tests, particularmente los de inteligencia, dado que los tests que más comunmente se utilizan requieren respuestas verbales del niño.

Se ha observado en la práctica diaria, que aún en aquellos casos en los que la alteración del lenguaje es a nivel dislálico; es decir, cuando existen fallas en los puntos de articulación correspondiente a determinado fonema, en los cuales es factible la aplicación de test de inteligencia, se observan discrepancias significativas entre las escalas verbal y ejecutiva del WISC, en donde la escala verbal aparece constante y significativamente más baja que la ejecutiva.

Se elogió este tema por considerar al lenguaje un aspecto altamente importante en el desarrollo social, efectivo e intelectual del ser humano.

CAPITULO I

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

CAPITULO I

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

DEFINICIONES DEL LENGUAJE

Al hablar del concepto del lenguaje Saussure (cit. por Azcoaga 1979) distingue dos componentes del mismo.

Lengua: Conjunto de elementos que conforman el medio de comunicación de una sociedad dada.

Habla: Fenómeno particular e individual de los individuos ligado más bien a la experiencia de cada uno y a aspectos personales más que sociales. Ambos componentes constituyen el lenguaje.

Liberman (1975) define el lenguaje como un sistema de comunicación capaz de transmitir nueva información. Aclara que esta definición no requiere que todos los lenguajes tengan todas las características del lenguaje humano.

Sánchez (1967) afirma que el lenguaje es un fenómeno humano, consiste en un sistema estructurado de símbolos que satisfacen las necesidades de relación del ser, las cuales emplea para actuar en una interrelación con los miembros de su grupo y a la vez para expresarse, comunicarse y autoestimularse.

En una definición más amplia (Enciclopedia Autodidáctica Quillet 1976) se da el nombre de lenguaje al conjunto de medios más o menos sistemáticos de que el hombre se vale para comunicarse con sus semejantes, es decir para transmitir a otros sus pensamientos, sentimientos, deseos, en una palabra todo su estado de espíritu. En

esta amplia acepción se comprende, tanto el lenguaje mímico, como el fonético y el gráfico.

El fundamento del lenguaje reside en la facultad que tiene el hombre de asociar imágenes a determinados estados de conciencia. En el fondo de todo lenguaje hay una convención arbitraria, por lo que puede decirse que todo sistema convencional empleado para expresar el pensamiento es lenguaje.

ANTECEDENTES SOBRE LA EVOLUCION DEL LENGUAJE

Existen diversas teorías que exponen autores como Muller (1976), Swadesh (1978) y otros, que proporcionan información acerca de la evolución del lenguaje, las cuales mencionaremos brevemente:

Muller (cit. por Brain 1976) formuló cuatro hipótesis sobre el origen del lenguaje: la teoría del ding-dong que presupone una relación natural e innata entre las palabras y las cosas para las cuales se usan. La teoría del bow-bow, considera a la onomatopeya como base del lenguaje, es decir las palabras están compuestas por sonidos que imitan los objetos. La teoría del pooh-pooh o interjeccional supone que el lenguaje se origina en las eyaculaciones e interjecciones involuntarias producidas por el hombre primitivo en momentos de emoción. La teoría del yo-heave-ho se deriva de los sonidos que acompañan el esfuerzo físico común.

Wundt y Bloomfield (cit. por Brain 1976) consideran al gesto como el origen del lenguaje, se piensa que los gestos manuales se asocian a los gestos orales y que estos produjeron sonidos, de tal manera que los sonidos se relacionaron con el significado de los gestos manuales y más tarde desaparecieron en gran parte los gestos manuales quedando como único símbolo los sonidos.

Por su parte, Muñoz Ledo (1970) señala que fue la necesidad de ciertos símbolos que pudieran sustituir los objetos lo que obligó al

bre primitivo a inventar la palabra, expone algunas razones por las cuales el hombre, a diferencia de los animales, fue capaz de evolucionar en el lenguaje: primero, considera que debió ser la fabricación de artefactos de piedra, de hueso y de madera que requerían un nombre; segundo, la vida social en grupo que forzó la comunicación; en tercer lugar, lo que podría llamarse la primera educación, que fue la transmisión de experiencias en las que la ejecución de movimientos facilitaba en gran medida la transmisión de algunas palabras de apoyo; en cuarto lugar, el gradual desarrollo del cerebro, el progresivo enriquecimiento neuronal lo que facilitó la creación de nuevos centros mentales, y entre ellos el más importante de todos, el llamado Centro de Broca o Grupo Cerebral Central para la Elaboración del Lenguaje. Estos y muchos aspectos deben haber ocurrido y colaborado a la invención del lenguaje.

Le Rond (cit. por Brain 1976) expone que las primeras palabras eran verbos activos y sus primeras formas la segunda persona singular del imperativo. Combinando sus estudios filológicos con lo que se conoce de la comunicación en los primates más cercanos del hombre, llega a la conclusión de que:

"Sus primeros sonidos eran muy parecidos al tipo fonético de las primeras emisiones articuladas por el infante humano, balbuceos en forma de: de, da, ba, ma y otros semejantes, y que eran pronunciados involuntariamente en el curso de un gran esfuerzo con los brazos. Como son fonéticamente diferentes de otros gritos humanos y acompañan normalmente a dicho esfuerzo, se les asoció mentalmente con él y fueron proferidos cada vez que un hombre buscaba ayuda de un semejante, junto con un gesto que remedaba la acción deseada... cortar, romper, golpear, eran los más comunes porque estas son las formas más comunes del esfuerzo máximo con los brazos y estos son los primeros significados que hallamos huellas en el lenguaje."

Swadesh (1978) por otro lado, expresa las posibilidades de conocer las condiciones del origen del lenguaje, si hubiera modo de realizar reconstrucciones lingüísticas de hace 20,000 ó 30,000 años.

Se supone que el hombre usaba simples piedras y palos mucho antes de adquirir las técnicas de conformarlo para sus necesidades. Sin embargo, se sabe que hace más de un millón de años, ya sabía partir un guijarro dándole un golpe fuerte con otro para tener aristas cortantes. En forma semejante los homínidos ancestrales, habrán comenzado produciendo gritos instintivos, y después aprendido a usarlos con intención comunicativa. Esto fue el amanecer del lenguaje. Más adelante Swadesh añade:

"De algún modo, el desarrollo del lenguaje tuvo que ser semejante al de la capacidad de fabricar y utilizar los implementos. Sin poder comprobar los períodos detalladamente, es correcto pensar en grandes etapas del desarrollo y bien podríamos hablar de un paleoglótico, quizá hasta con divisiones en inferior medio y superior, así como de un neoglótico. Siguiendo la analogía se podría añadir al idioma hablado la etapa de la escritura con lo que habría comenzado entonces la edad gráfica.

Utilizando términos de esta analogía diríamos que los lingüistas no conocen hasta ahora, idiomas anteriores al período neoglótico. Por otra parte al considerar la grafía y demás artificios como meras copias del lenguaje hablado, algunos no ven los últimos progresos como una continuación de la evolución del lenguaje y pierden de vista la analogía que tienen en el desarrollo de la industria. Por eso les falta caer en la cuenta que la lengua pudo haber tenido una época anterior al estado actual, o sea el paleoglótico, la cual representó la mayor parte del tiempo del lenguaje.

Pero una vez que nos demos cuenta de eso abrimos la posibilidad de deducir, lógicamente, los pasos de la evolución lingüística. Si hubiera modo de reconstruir el lenguaje de hace 20,000 ó 30,000 años, se conocerían las características típicas del lenguaje pregráfico. Además, como los cambios fueron más lentos en el pasado, eso llevaría cerca del paleoglótico superior y comparando el lenguaje de entonces con el comportamiento vocal comunicativo de los animales, sería posible conocer las condiciones del amanecer del lenguaje humano".

Puede observarse en estas distintas teorías acerca de la evolución del origen del lenguaje, que en todas ellas existen elementos comunes. Por un lado, la concepción de que inicialmente las emisiones verbales eran gritos institintivos que a la postre aprenderían a utilizar con intención comunicativa; y por el otro, el componente social como factor en gran medida determinante para la adquisición del lenguaje, es decir la vida en sociedad y la necesidad que tuvo el hombre primitivo de transmitir sus experiencias verbalmente a los demás, aún cuando en un principio hayan sido solamente llamadas en busca de ayuda de un semejante, pero que gradualmente se fueron desarrollando a la par que la inteligencia y el desarrollo del cerebro, lo que permitió lograr una comunicación cada vez más completa.

FUNCIONES DEL LENGUAJE

Al examinar las funciones del lenguaje, Richelle (1975) menciona tres grandes aspectos; la expresión, la cognición y la conación; el primer caso alude a la traducción de las emociones y necesidades del sujeto que habla; en el segundo, la aprehensión de la realidad; y el tercero, a la acción sobre otro. Se habla también de expresión, pensamiento y comunicación.

Se ha considerado que para que exista la conación o comunicación han de cubrirse tres aspectos a saber: elocución, evocación y referencia. La elocución hace mención a la actividad o conducta primaria de la persona que produce los sonidos. La evocación se refiere a la actividad o respuesta de la persona a quien se dirige el lenguaje hablado; y la referencia o significado que es común a las dos personas, la que habla y a quien se habla.

Elocución

En el lenguaje hablado, los fonemas constituyen las unidades distintivas sin significado que al unirse forman los morfemas o unidades mínimas con significado. Los fonemas constituyen la segunda articulación y los morfemas la primera. El morfema es una unidad constante de orden más alto que el fonema. El conjunto total de morfemas en un lenguaje es su lexico y la ordenación significativa de formas de un lenguaje constituyen su gramática.

Evocación

Se define evocación como la relación causal que existe entre los sonidos del lenguaje y el escucha, pero además esta función evocativa interviene también respecto al hablante. Es el aspecto de la actividad total que se correlaciona con la persona a la que se dirige el lenguaje.

Función de referencia

La representación es la relación que existe entre los signos del lenguaje en uso y los objetos, fenómenos o situaciones de las que son sustitutos; es decir, su significado, entendiendo por significado del lenguaje el hecho al cual se puede decir que el lenguaje se refiere. La

elocución y las funciones de referencia son actividades del organismo al producir sonidos y al referirse a significados. Entonces la función de referencia se puede definir como la actividad de referirse a significados.

Humphrey (1981) ha observado que en los niños muchas primeras palabras son sustantivos o interjecciones y que los sustantivos suelen hacer las veces de oraciones. Todas las primeras palabras desde el punto de vista psicológico son simples en cuanto a elocución pero complejas en la referencia.

La comunicación, que se suele considerar como la función principal del lenguaje, descansa en el hecho de que hay un objeto de referencia psicológica común al hablante y al escucha.

CAPITULO II

LENGUAJE Y PENSAMIENTO

CAPITULO II

LENGUAJE Y PENSAMIENTO.

La relación entre lenguaje y pensamiento es un problema que ha sido objeto de estudio tanto en el campo de la psicología como en el lingüístico. Cada uno ha aportado contribuciones importantes, si bien no se ha logrado establecer acuerdo entre ellos. Se han efectuado investigaciones de las cuales se desprenden diversas tesis que Richelle (1975) resume de la siguiente manera:

1. La adquisición del lenguaje depende en lo esencial de factores estrictamente psicolingüísticos; el desarrollo cognitivo anterior es poco determinante en la selección de las estructuras que marcan las etapas del desarrollo verbal.
2. Las funciones cognitivas prevalecen sobre el desarrollo lingüístico que sólo es un aspecto de la función simbólica. El instrumento verbal por sí mismo, no produce el progreso de las operaciones intelectuales. Por el contrario, sólo es plenamente utilizable cuando se han constituido estas últimas.
3. Desde que se elabora el lenguaje, el desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico están indisolublemente unidos hasta tal punto, que sería inútil tratar de objetivar aspectos específicos de cada uno.

Mc Neill (cit. por Richelle 1975) inspirado en Chomsky, confiere al niño capacidades lingüísticas no estrictamente dependientes de los factores cognitivos afectivos y sociales.

Como psicolingüista intenta separar el desarrollo del lenguaje de los componentes extralingüísticos sin que por ello niegue su existencia e importancia.

Las capacidades lingüísticas fundamentales deberían manifestarse como un reflejo lingüístico sin el cual el niño no podría adquirir una lengua, ésta no existiría como lengua natural.

Por otra parte, Mc Neill distingue rasgos universales lingüísticos débiles y fuertes. Los débiles se originan en un rasgo universal de la cognición. Los rasgos fuertes exigen necesariamente una capacidad específicamente lingüística, separa de esta manera los aspectos del lenguaje que existen gracias a una capacidad lingüística específica y original, independientemente de la contribución o sin ella de otros factores.

Mc Neill ha realizado análisis tendientes a demostrar que la categoría del nombre corresponde a uno de los rasgos universales lingüísticos fuertes.

En relación a la primacía de lo cognitivo, Piaget (1977) afirma que el lenguaje puede constituir una condición necesaria para el perfeccionamiento de las operaciones lógico-matemáticas, sin ser suficiente para su formación. Establece que las raíces de tales operaciones existen con anterioridad a las operaciones formuladas por el lenguaje; por otro lado, admite que la formación del pensamiento como representación conceptual es correlativa de la adquisición del lenguaje, si bien el primero de estos procesos no es un resultado causal del segundo, sino que ambos forman parte de un proceso más general, el de la función simbólica.

El lenguaje aparece al mismo nivel de desarrollo que el juego simbólico, la imitación diferida y la imagen mental como imitación interiorizada. Piaget (1945).

Más si el lenguaje juega un papel central en la formación del pensamiento, es sólo en cuanto que constituye una de las

manifestaciones de la función simbólica, ya que el desarrollo de ésta se encuentra en cambio dominado por la inteligencia en su funcionamiento total.

Oléron (1977) concuerda con Piaget al admitir que el lenguaje no crea la inteligencia dado que para que haya lenguaje se requiere de ciertas posibilidades intelectuales que permitan su adquisición y su empleo. Sin embargo, no apoya el hecho de que sea necesaria toda la inteligencia para aprender a hablar o para valerse del habla o que toda la inteligencia esté dada antes de que aparezca el lenguaje. Considera que la inteligencia implica aspectos que parecen pertenecer a un campo que no es el de la lógica y que cuando Piaget habla de inteligencia se tiene la impresión de que lo que él llama inteligencia es antes bien, lo que los antiguos llamaban razón, y se pregunta que ocurre con otras formas de inteligencia que se manifiestan de manera privilegiada en la invención por ejemplo, en donde hay procesos que no son formalizables, que no son de tipo lógico, cuestiona si no cabría concederles algún lugar a esas formas de inteligencia si se desea discutir el conjunto del problema.

Por su parte Richelle (1975) concluye que a la teoría de Piaget puede reprochársele el que le falta verificación y que se basa en la convicción e intuición de su autor más que en argumentos experimentales. Si bien tiene a su favor que no menospreció datos importantes recogidos por otros en ese campo, dado que no existían en el momento en que él formulaba su concepción. De lo cual no están exentos los seguidores de la primacía de lo lingüístico.

Para Richelle (1975) hace falta proponer una teoría que reconozca las fases prelingüísticas y los aspectos extralingüísticos de la cognición y que a la vez reconozca la imposibilidad de concebir fuera de esos niveles la evolución de la inteligencia, independientemente de la estructura dada por el lenguaje y que haciendo de éste un componente esencial de la cultura, considere el

desarrollo intelectual del individuo como el resultado de un proceso de "enculturación" (elaboración de un organismo biológico por un medio construido y mantenido por la especie) más que de asimilación y acomodación.

La teoría que hasta este momento ha intentado tal síntesis es la de Bruner.

Para Bruner, (cit. por Richelle 1975) el crecimiento psicológico del niño, se caracteriza por una independencia cada vez mayor de las conductas respecto a los estímulos inmediatos. Esta independencia supone procesos representativos, entre los que se podrían distinguir tres niveles. El primero, prolonga la acción motora, no exige imágenes ni signos verbales, se basa sólo en la adquisición de respuestas motoras producibles por el sujeto. El segundo nivel prolonga la organización perceptiva condensando los datos sensoriales en imágenes, sin recurrir a la acción: es la representación icónica. El tercer nivel, el de la representación simbólica, introduce el lenguaje. La interacción de estos con el medio físico, puede bastar para explicar los dos primeros niveles, pero el tercero supone que el medio social aporta un sistema simbólico. Cuando interviene el modo de representación simbólica, ya no es posible hablar de desarrollo cognitivo dissociado del lenguaje. En el desarrollo del individuo se articularon los tres niveles, unos con otros en función de las experiencias del sujeto pero también de las experiencias acumuladas de su cultura que canaliza, en ciertas direcciones, el uso que hacen sus miembros de los instrumentos de representación.

Desde este punto de vista, el lenguaje no puede considerarse como un simple auxiliar que se superpone a un pensamiento formado fuera de él. El lenguaje es un constitutivo del desarrollo cognitivo desde que el individuo lo usa, es decir, desde el momento en que el nivel de representación simbólica se hace funcional.

Richelle la teoría de Bruner presenta un doble mérito: no sólo la adquisición del lenguaje del resto del desarrollo cognitivo, y reinserta a éste dentro del fenómeno cultural, del que el lenguaje es parte integrante.

Desde otra perspectiva, Vigotsky, (1934) en su estudio sobre la correlación entre pensamiento y lenguaje considera que las relaciones funcionales entre estos dos procesos no han sido estudiadas sistemáticamente y en detalle, ya que se ha considerado el lenguaje y al pensamiento como independientes y puros, y los han estudiado por separado, partiendo de los métodos del análisis.

Lo que propone que el método a seguir es el de "análisis por unidades", entendiendo por unidad un producto del análisis que contrariamente a los elementos conserva todas las propiedades y no puede ser dividido sin perderlas.

La unidad del pensamiento verbal está en el aspecto interno de la palabra: en su significado. En el significado se unen el pensamiento y el habla para constituir el pensamiento verbal, por lo tanto es en el significado donde puede hallarse la respuesta a las preguntas sobre la relación entre inteligencia y palabra.

El punto de vista de Vigotsky difiere del de Piaget en tanto que éste establece, en base a sus investigaciones, sobre el uso del lenguaje en la infancia que las conversaciones de los niños caen en dos grupos: el egocéntrico y el socializado. En el lenguaje egocéntrico el niño habla sólo sobre sí mismo, no toma en cuenta al oyente, el objetivo no es la comunicación, es más bien como un monólogo o pensar en voz alta. En el lenguaje socializado el niño intenta un intercambio con los demás. Piaget recalca que el pensamiento egocéntrico no predomina en forma total sobre cualquier función útil en el plano real del comportamiento del niño y

simplemente se atrofia a medida que se aproxima a la edad escolar. Las experiencias de Vigotsky lo llevan a creer que el lenguaje egocéntrico adquiere un papel relevante en la actividad infantil, por ejemplo al obstruir una actividad espontánea enfrentándola a problemas, comprobó que en situaciones difíciles el coeficiente del lenguaje egocéntrico llegaba casi a duplicarse en comparación con el índice normal que reporta Piaget.

Los datos que recaba Vigotsky lo conducen a postular que el lenguaje egocéntrico no permanece durante mucho tiempo como un simple acompañante de la actividad infantil, sino que además de ser un medio expresivo y de relajar la tensión, se convierte pronto en un instrumento del pensamiento en sentido estricto en la búsqueda y planeamiento de la solución de un problema.

En este sentido, la concepción considerada de la función del lenguaje egocéntrico influye en la concepción en relación a su destino posterior, descartando la idea de la desaparición en la edad escolar. Expone la hipótesis de que la egocéntrica es una etapa de transición en la evolución que va del lenguaje verbal al interiorizado. Piaget cree que el habla egocéntrica desaparece en su totalidad. Vigotsky revisa que si el egocentrismo precede al lenguaje socializado, entonces el interiorizado debe del mismo modo preceder el habla socializada. Más adelante apunta resumiendo sus investigaciones:

El lenguaje interiorizado se desarrolla a través de lentas acumulaciones de cambios funcionales y estructurales, se separa del habla externa del niño, simultáneamente con la diferenciación de las funciones sociales y egocéntricas del lenguaje, y finalmente, las estructuras de este último, dominadas por el niño, se convierten en las estructuras básicas del pensamiento.

Lo anterior suministra un hecho indiscutible de gran importancia; el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño. Esencialmente, el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos; el desarrollo de la lógica del niño como lo han demostrado los estudios de Piaget, es una función directa del lenguaje socializado. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento.

El pensamiento verbal no es una forma innata, natural de la conducta pero está determinado por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no pueden ser halladas en las formas naturales del pensamiento y la palabra. Una vez confirmado el carácter histórico del pensamiento verbal, debemos considerarlo sujeto a todas las premisas del materialismo histórico, válidas aún para cualquier fenómeno histórico en la sociedad humana.

Desde el punto de vista conductual, Skinner (1981), afirma que, tradicionalmente, se conoce como pensamiento, al hecho de que el hablante se comporte consigo mismo, como oyente, particularmente cuando su conducta no es observable por los demás, quedando como conducta encubierta.

Señala que cuando uno se habla a sí mismo, no se requiere hablar en voz alta y es más fácil no hacerlo; una respuesta que por razones de conveniencia es subaudible, se convertirá en audible si con ello logra alguna ventaja. Pero además, el lenguaje puede ser encubierto debido a las consecuencias punitivas de la conducta descubierta, y se da como una forma de evitar el castigo, ya que al niño se le refuerza la conducta audible, hasta cierto punto; luego se vuelve molesta y se castiga al niño por hablar.

Desde su punto de vista, la manera más sencilla y satisfactoria, es considerar el pensamiento como conducta ya sea verbal o no verbal, encubierta o descubierta. El pensamiento no es un proceso misterioso responsable de la conducta, sino que es la conducta misma.

La tradición y la conveniencia parecen estar de acuerdo al confinar el análisis del pensamiento humano a la conducta operante. Si se concibe el pensamiento de esta forma, se cae en la cuenta de que no es una causa mística, ni precursor de la acción que está sujeta a análisis por medio de los conceptos y técnicas de las ciencias naturales, y que se explica en términos de sus variables de control.

En lo que a la ciencia de la conducta concierne, el hombre pensante es sencillamente el hombre que se comporta.

A la luz de estos datos, podemos ver que no se ha dado una respuesta definitiva al problema de la relación entre pensamiento y lenguaje, sin embargo, si se encuentran criterios afines en los puntos de vista de algunos autores, estos puntos afines los comparten Vigotsky (1934) y Bruner, ambos consideran al lenguaje y al pensamiento como partes integrantes del proceso socio-cultural o histórico-cultural en el que el individuo se desarrolla.

Por otra parte, del estudio de este tema se han desprendido algunas interrogantes; en primer término, no se ha podido dilucidar plenamente si cuando los autores hablan de lenguaje hacen referencia al aspecto elocutivo del mismo o lo están considerando en su totalidad; pues si bien es cierto que en la primera etapa del desarrollo del lenguaje propiamente dicho, es decir, el primer nivel lingüístico Azcoaga (1970), la etapa de la palabra-frase que se extiende desde el primer año hasta el segundo, el niño no posee un amplio repertorio elocutivo, también es cierto que hace uso del lenguaje en su función primordial que es la comunicación, aunque tenga que suplir las limitaciones elocutivas, auxiliándose de gestos mímicos y el contexto situacional. Se ha dicho que el niño después del año comprende del lenguaje mucho más de lo que puede expresar, es decir se ha visto que la comprensión del lenguaje precede a la producción.

Estudios realizados por Smith (cit. por Richelle 1973) con niños de 1.6 a 2.6 años, han puesto de manifiesto que las estructuras

gramaticalmente bien formadas, tal cual se utilizan en el lenguaje adulto, que contengan términos "naturales" son las mas eficaces para provocar respuestas en los niños, ya sea respuesta de tocar o de orientar la mirada en comparación con estructuras propias del lenguaje infantil, en las que se añadían palabras sin sentido en lugar de verbo o de palabras función.

Vigotsky (1934) ha dicho que en el lenguaje deben distinguirse el aspecto interno significativo y semántico, del aspecto externo y fonético ya que existen movimientos independientes en ambos. Para adquirir el dominio del lenguaje externo, el niño parte de la palabra que gradualmente irá estructurando en frases y oraciones, es decir, va de una fracción al todo. En cambio, en el aspecto semántico el niño parte de la totalidad de un complejo significativo siendo hasta más tarde que domina las partes. Los aspectos externos y semánticos del lenguaje se desarrollan en direcciones opuestas, uno va de lo particular a lo general, de la palabra a la frase, y el otro de lo general a lo particular, de la oración de la palabra.

Si se ha de considerar el lenguaje en su totalidad abarcando los aspectos fonológico, semántico, sintáctico y pragmático. ¿Se podría pensar que el niño maneja lenguaje, que éste está presente - dado que hace uso de él en tres aspectos exceptuando el sintáctico - antes de lo que los autores hacen mención al hablar de pensamiento y lenguaje?

Estos cuestionamientos conducen a concluir que aún se requiere de extensa investigación en este campo. Si bien es necesario, en las investigaciones en este campo. Si bien es necesario, en las investigaciones del lenguaje, dejar asentado a qué nivel del lenguaje se está investigando o a qué nivel se hace referencia, aunque lo idóneo sería que éste se abordara como un todo y no en sus componentes aislados.

El todo requiere de la separación de sus componentes para su análisis, cierto, más esos componentes requieren integrarse y tornar al todo a fin de concluirse sobre ello.

CAPITULO III

DESARROLLO DEL LENGUAJE

CAPITULO III

DESARROLLO DEL LENGUAJE

Al hablar del desarrollo del lenguaje no es posible considerar al lenguaje como un elemento aislado del comportamiento total del individuo, tal como Liberman (1975) afirma "el lenguaje humano no es un fenómeno que pueda estar separado de otros aspectos de la conducta y la vida humana, el lenguaje influye en todos los aspectos de la conducta humana".

En lo que a desarrollo normal del lenguaje se refiere, mencionamos los puntos de vista de algunos autores que lo abordan.

Melgar (1978) explica que la adquisición del habla es una fase vital en el desarrollo del niño, es un proceso continuo interrelacionado con las capacidades orgánicas para captar, integrar y expresar símbolos. Poco después del nacimiento, el niño empieza sus producciones verbales sincronizando los movimientos de la lengua, mandíbulas y labios con los movimientos vibratorios de sus cuerdas vocales.

Staats (cit. por Reese y Lipsitt, 1974) afirma que es posible explicar la adquisición del lenguaje mediante los principios del condicionamiento clásico e instrumental, supone que se han reforzado de modo distinto las primeras vocalizaciones del infante de modo que el niño va emitiendo con mayor frecuencia los sonidos asociados a la comunidad lingüística a que pertenece y abandona los sonidos de otras lenguas. Considera que las vocalizaciones de los padres asociadas con reforzadores positivos como el alimento a la hora de comer, hacen que las voces de los padres adquieran cualidades de reforzador secundario, el reforzamiento directo de los padres a sonidos determinados del habla y el autorreforzamiento del infante

crean en el niño la gradual adquisición de sonidos luego de sílabas y finalmente de palabras.

Se refuerza toda aproximación a una palabra y se va moldeando el habla del niño mediante un proceso de reforzamiento diferencial, según el padre comienza a restringir el reforzamiento aplicándolo a las aproximaciones que más se acercan a las palabras en uso.

Por su parte Cl Launay (1979) señala distintos momentos por los que atraviesa el niño en su desarrollo normal del lenguaje; expresa que en las primeras semanas sólo existen gritos siendo hasta el segundo mes cuando los gritos comienzan a diferenciarse. Posteriormente se inicia el laleo, manifestado en períodos de bienestar, durante el laleo se advierten al principio sólo vocales, en el período del laleo tiene gran importancia la imitación inmediata cuando la madre o el adulto sustituto intenta reproducir el laleo del bebé y éste responde laleando.

Hacia el final del primer año y el del segundo, aumenta en el niño la comprensión del lenguaje hablado, su expresión verbal progresa lentamente, durante este período comprende mucho mejor el lenguaje que lo que él expresa.

En relación a la primera palabra Cl Launay señala que no existe un acuerdo sobre lo que es la primera palabra, considera que se trata de un monosílabo redoblado en su mayoría, lo que da sentido al monosílabo que constituye la primera palabra es el acompañamiento gestual que se le asocia. La reproducción de esta sílaba incomprendible por sí misma en otra situación igual a la vivida y en función de aquella misma intención, será lo que finalmente permitirá decir que se trata de un lenguaje.

Desde otro enfoque, Azcoaga (1979) habla de una primera etapa de comunicación a nivel prelingüístico, que va desde el nacimiento

En los 12 ó 15 meses, esta etapa es fundamentalmente preparatoria para el desarrollo del lenguaje a consecuencia de algunas actividades principalmente la succión, la deglución el grito y el llanto del lactante. Lo característico de esta primera etapa es lo que Azcoaga llama "juego vocal" que consiste en la repetición constante y aparentemente sin motivo de sonidos vocales.

Se diferencia una etapa en la que se da el paso del juego vocal al lenguaje, detallando los procesos neurofisiológicos que en ella ocurren.

En primer término que, el "reforzamiento" por el sonido de los fonemas de la lengua que se habla alrededor del niño es similar a lo que se logra en el laboratorio en experimentos de condicionamiento y de aprendizaje, pero en ese reforzamiento interviene un factor de gran importancia: el papel significativo de la palabra en relación con los intereses biológicos del niño. Pero además del reforzamiento actúa la inhibición por medio de la cual se suprimen todos los sonidos del juego vocal que no son fuertemente reforzados.

Los primeros significados que adquiere por medio de la palabra el niño, están ligados a sus intereses biológicos. Para la extensión son determinantes la entonación, los gestos, la expresión facial del hablante y el contexto situacional.

Se trata de un tránsito de una función puramente fisiológica a una función fónica y lingüística. Es así como en esta etapa se produce el tránsito de lo innato e incondicionado a lo aprendido. El juego vocal tiene todas las características de lo innato hasta que las frecuencias fónicas del ambiente comienzan a transformarlo en actividad fónica.

Azcoaga habla de otras dos etapas de comunicación en las que el lenguaje se va consolidando en todos sus aspectos hasta integrarse semejante al de los adultos.

Es evidente que aunque desde diversas perspectivas los autores coinciden al describir el desarrollo normal del lenguaje así como los factores que influyen en ese desarrollo.

Azcoaga y Staats concuerdan al afirmar que la adquisición del lenguaje se explica mediante los principios del condicionamiento clásico e instrumental, aunque Azcoaga diferencia la función puramente fisiológica, innata, de la función fónica y lingüística en la que interviene el aprendizaje.

Por otra parte, los autores coinciden también en el papel importante que juega la imitación en el desarrollo y adquisición del lenguaje. Asimismo, comparten el criterio común de que en el aspecto fonológico del lenguaje, inicialmente, es el contexto situacional, así como la entonación, la expresión facial, la actividad gestual; lo que va a determinar que se trata de lenguaje.

El desarrollo del lenguaje está integrado a los aspectos social, psicológico y pedagógico del niño; con lo cual se advierte que está inmerso en el proceso sociocultural e influye en todos los aspectos de la conducta humana.

ORGANOS DE LA FONACION

Uno de los requisitos que deben cubrirse para que el desarrollo del lenguaje se efectúe de manera normal es que los órganos de la fonación se encuentren anatómicamente y funcionalmente sanos.

Sagre (1955) explica que la fonación se produce por la combinación de cinco sistemas:

Fuelle respiratorio

Formado por el sistema broncopulmonar y las paredes que al limitarlo condicionan su movilidad. El fuelle respiratorio presenta un tronco (la traquea) y varias ramas progresivamente más pequeñas (los bronquios).

Sistema de emisión. La Laringe

La laringe en su función fonatoria: La voz se produce por la corriente de aire que es arrojada por los pulmones que llegando a la laringe choca contra las cuerdas vocales, haciéndolas vibrar y dando lugar a un tono fundamental al que posteriormente se agregarán otros armónicos en la zona de resonancia.

El sistema de fonación es sólo una parte de los procesos indispensables para el lenguaje, su misión es la de producir la voz y controlar su calidad, tono, intención y modulación.

4. Sistemas de Resonancia y Articulación

Faringe-Boca-Nariz

El sonido empieza cuando los pulmones impulsan una corriente de aire hacia arriba y a través de la traquea la cual hace vibrar las cuerdas vocales que están en la faringe. El sonido entonces adquiere forma en el canal de aire por los movimientos de los órganos de articulación; dientes, paladar, labios, lengua y mandíbula.

El habla se produce por muchos movimientos musculares que emplean todos los órganos de la articulación; cuerdas vocales, traquea, pulmones y diafragma.

- a) Órgano de la audición: oído externo, medio e interno.
- b) Centros y vías nerviosas relacionadas con la fonación.
Los músculos que intervienen en la fonación reciben su inervación por los nervios:

Trigemino o Vº. par;	(m. masticadores, periestafilino externo)
Facial o VIº. par;	(m. labiales, bucinadores, mímicos).
Glosofaríngeo o IXº. par;	(m. faringoestafilino, glosioestafilino, constrictores faríngeos).
Vagoespinal X y XIº. par;	(m. periestafilino interno, azigos de la úvula, todos los músculos de la laringe).
Hipogloso o XIIº. par;	(m. linguales, y supra-hioideos)

CAPITULO IV

PATOLOGIA DEL LENGUAJE

CAPITULO IV

PATALOGIA DEL LENGUAJE

Al igual que en lo concerniente al desarrollo normal del lenguaje, en el estudio de las anomalías del mismo, se observan diversos enfoques en donde las diferencias se dan básicamente en relación a la terminología.

Azcaga (1979) clasifica los trastornos del lenguaje en retardos de diversas patogenias:

Retardo audiógeno

Retardo de patogenia anártrica.

Retardo de patogenia afásica.

Alteraciones de origen psicógeno y alteraciones de la palabra. Engloba las alteraciones de origen neurológico en los tres primeros retardos, siendo estos los más severos.

Cl Launay (1979) hace una distinción entre los trastornos en la adquisición del lenguaje sin compromiso orgánico y los trastornos graves en la adquisición del lenguaje; en el primer caso están las disfasias, en el segundo, la afasia congénita, audimudez sordera verbal congénita.

En este aspecto consideraremos básicamente la clasificación de Azcoaga.

Retardo audiógeno

En el retardo audiógeno, Azcoaga distingue las hipoacusias graves congénitas y anacusias y las hipoacusias de grado

moderado. En las primeras la pérdida auditiva es muy severa o total.

En este caso, el juego vocal se extingue antes de alcanzar la segunda etapa por la falta de retroalimentación auditiva. El llanto carece de armonía y modulación. A partir de los dos años la carencia de posibilidades comunicativas van restringiendo las oportunidades del niño sordo al mundo concreto inmediato.

Las hipoacusias de grado moderado son aquellas en las que por el grado de su déficit se ubican dentro del orden de los 60, 70 u 80 decibeles.

En estos casos el llanto y el grito no muestran diferencias con las del niño normal, pero en el juego vocal se observa falta de modulación y musicalidad y éste puede extinguirse antes de que se realice la síntesis de los estereotipos fonemáticos y estereotipos motores verbales.

Retardo Anártrico

El retardo anártrico es uno de los trastornos del lenguaje infantil de origen neurológico; es el resultado de una acción patógena sobre el cerebro infantil que lo afecta antes del primer nivel lingüístico. Las causas más comunes obedecen a procesos peri y posnatales, diversos traumatismos obstétricos ocasionado por uso inadecuado de instrumentos, maniobras obstétricas incorrectas, partos muy lentos o demasiado rápidos, la anoxia del recién nacido es también un factor causal.

Las formas más leves comprometen el desarrollo de la elocución del lenguaje, constituyendo un retardo simple. Las formas más graves se manifiestan clínicamente como una mudez y luego dejan secuelas en el aspecto gramatical, que comprometen el aprendizaje escolar.

En el primer nivel lingüístico no se enriquece el sistema fonológico con la adquisición de nuevos fonemas consonánticos, tampoco se da la combinación entre estereotipos fonemáticos, los fonemas más comunes son los oclusivos bilabiales p.m. así como los interdentes t y d.

Más adelante se observan progresos en la comprensión del lenguaje, notándose diferencias en relación a la elocución. Es muy difícil la articulación del fonema r y generalmente no se adquiere sustituyéndose por "d". La consonante alveolar "l" es también distorsionada por la interdental "n".

En el segundo nivel lingüístico, hay fallas en la utilización de las partículas, artículos y preposiciones.

No es común que el retardo anártrico se identifique como puro. Las combinaciones más frecuentes son: retardo anártrico, alálico, retardo anártrico combinado con retardo afásico; retardo anártrico combinado con retardo audiógeno.

Retardo Afásico

El retardo afásico es un trastorno en la organización y desarrollo del lenguaje infantil que afecta fundamentalmente a la comprensión verbal, como consecuencia de un desequilibrio generalizado de la dinámica de los procesos de excitación e inhibición cerebrales, provocado por una lesión, disfunción o retardo en el desarrollo cerebral.

Los problemas empiezan a aparecer aproximadamente alrededor de los dos años, cuando se advierte en el niño que a veces comprende lo que se le dice y otras veces no. Se observa también una atención lábil y mayores dificultades de comprensión en oraciones compuestas de dos o tres partes.

En el primer nivel lingüístico, la elocución del menor es aparentemente normal, no así el aspecto semántico el cual ofrece mayores dificultades, a menudo no se encuentra la palabra adecuada.

La actividad de análisis y síntesis se ve afectada en las cualidades de la comprensión, la discriminación y la memoria inmediata.

En el segundo nivel lingüístico se verá afectado el aprendizaje escolar ya que los niños tienen dificultades en la síntesis y en la comprensión de los aspectos más finos del lenguaje.

Retardo Alálico

Dentro de las alteraciones del lenguaje por causas psicógenas, se considera a las alteraciones del lenguaje en la deficiencia mental o retardo alálico.

Este déficit, se caracteriza por una deficiencia de las funciones cognitivas que impiden o limitan la adquisición de conocimientos y el desarrollo y plenitud del pensamiento y la conducta social del afectado.

Por la íntima y compleja relación entre lenguaje y pensamiento, por la insperable participación del uno en la génesis del otro y viceversa, se puede comprender que la deficiencia mental se acompaña siempre de un déficit lingüístico pero proporcional o aún mayor. En la misma medida en que se halla comprometida la inteligencia se hallará afectado el desarrollo y la integración del lenguaje. Azcoaga (1979).

Para Braumer (1979) existen dos factores principales de evolución en el lenguaje de los deficientes mentales:

La influencia del ambiente y la importancia del déficit.

La influencia del ambiente va a depender de los adultos que formen el medio vital del niño. Se han hecho estudios de comparación entre niños que viven en internados y niños que viven con sus familiares, han concluido que el lenguaje se desarrolla casi siempre mejor en el medio familiar en razón sobre todo, de la mayor variedad de los intercambios verbales.

La importancia del déficit - Aunque hay un paralelismo entre la gravedad de un trastorno del lenguaje y la importancia del déficit, la coexistencia de un potencial muy bajo es siempre de pronóstico severo en lo que se refiere al lenguaje, sea cual sea la reeducación. Los niveles del lenguaje alcanzados pueden establecerse esquemáticamente así, a partir del nivel inferior:

- a) El niño sólo llega a adquirir algunas palabras aisladas (verbos y sustantivos) y completa esta insuficiencia con un poco de mímica descriptiva, apenas comprende el lenguaje.
- b) Llega a organizar un cierto discurso yuxtaponiendo los nombres; de vez en cuando aparecen frases cortas que se presentan como un conjunto unitario. Se producen numerosos contrasentidos en la comprensión del lenguaje. El sujeto llega a escribir algunas palabras en relación con lo que tiene intención de expresar, pero no puede ordenar un relato.
- c) Se expresa normalmente, en frases bien constituídas, pero el vocabulario es muy pobre. Puede escribir correctamente si se trata de palabras corrientes y frases simples. La comprensión de los textos es limitada y en el relato escrito aparece siempre la insuficiencia lingüística.

Alteraciones de la palabra

Dentro de las alteraciones de la palabra se consideran las dislalias, entendiéndose por dislalia a las fallas en los puntos de articulación correspondiente a determinados fonemas. Algunos ejemplos de puntos de articulación que comúnmente se ven afectados son la "r" y la "s".

Otra alteración de la palabra la constituyen las rinolalias que comprenden un conjunto de anormalidades de la resonancia en la articulación de la palabra tales como la hipernazalización y la hiponazalización. Las malformaciones anatómicas (labio leporino, fisura palatina, úvula bífida) son las causas más frecuentes de rinolalias.

ENFOQUE DE LA EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO EN EL TRATAMIENTO DE LAS
ALTERACIONES DEL LENGUAJE

Los servicios de Educación Especial (La Educación Especial en México 1981) se clasifican en dos grandes grupos, según el tipo de atención de los sujetos con necesidades especiales.

El primer grupo abarca a sujetos cuya necesidad de educación especial es fundamental para su integración y normalización. Las áreas de este grupo son:

Deficiencia mental
Trastornos visuales y auditivos, e
Impedimentos neuromotores

El segundo grupo incluye aquellos sujetos cuya necesidad de atención es transitoria y complementaria a su evolución pedagógica normal; en este grupo se encuentran las áreas de:

Problemas de aprendizaje.
Problemas de lenguaje
Trastornos de la conducta

Area de Dificultades de Aprendizaje

Se define aprendizaje como el proceso que determina una modificación adaptativa del comportamiento del niño. Se pueden distinguir dos tipos de dificultades de aprendizaje.

1. Aquellos que aparecen en la propia escuela común como resultado de la aplicación de métodos inadecuados o de procedimientos convencionales del cálculo o lectoescritura que pueden no corresponder al nivel de las nociones básicas que los alumnos han adquirido en su experiencia cotidiana.

2. Aquellos que se originan en alteraciones de un conjunto de funciones nerviosas superiores que intervienen en los procesos de aprendizaje.

Educación Especial distingue a los niños con dificultades en el primer año de la escuela común de aquellos que presentan problemas entre el 2o. y 6o. grados.

Los niños con dificultades en el primer año son absorbidos por los Grupos Integrados.

El Grupo Integrado es un servicio especial anexo a la escuela primaria, destinado a la atención de los problemas de aprendizaje que se presentan en el primer año de enseñanza primaria, atiende niños que habiendo tenido experiencia escolar no han logrado el acceso a la lecto-escritura o el cálculo elemental. Se ha observado en la experiencia cotidiana, en Educación Especial, que los niños con problemas de lenguaje, presentan de manera agregada, problemas de aprendizaje particularmente en la adquisición de la lectura y escritura.

Area de Lenguaje

El área del lenguaje tiene la particularidad de prestar apoyo a todas las otras áreas, de donde se desprende que en todas las otras áreas existen como forma agregada problemas de lenguaje.

El área de lenguaje atiende casos en los que está alterada la adquisición o desarrollo del lenguaje, tanto en lo que se refiere a la comprensión del sistema lingüístico, como a su expresión.

En relación a esta área, el objetivo que Educación Especial persigue es que el lenguaje sea abordado como un fenómeno de comunicación.

La comunicación según Ortuño (1981) puede entenderse como el proceso mediante el cual los seres vivos dan cuenta de su existencia y se

abren al exterior en busca de contactos y respuestas. Entre los hombres la comunicación es el medio principal que permite la expresión de vivencias, valores, experiencias, sentimientos e ideas.

La comunicación, (Dirección General de Educación Especial-1982 (DGEE), depende de niveles formales: fonológicos, sintácticos y semánticos; pero estos requieren a su vez de reglas que controlen las emisiones según el momento, el lugar, la situación, el interlocutor y la forma como se expresa un enunciado. Es necesario dominar todos estos factores para asegurar que el lenguaje cumpla la función de comunicar.

Para el tratamiento de los problemas de lenguaje en Educación Especial, se hace un análisis de los niveles pragmático, fonológico y gramatical.

Análisis Pragmático

DGEE (1982) afirma que la pragmática abarca la capacidad de los hablantes u oyentes para comprenderse, para articular y comprender lo articulado en situaciones comunicativas. Bates (Cit. por Dale, Cook y Goldstein 1978) define la pragmática como el estudio de las reglas para usar el lenguaje en contexto.

De los distintos aspectos de la pragmática el más estudiado es el acto verbal, al respecto Austin (Cit. por Dale, Cook y Goldstein 1978) escribe: "...decir algo es hacer algo.". La gente produce expresiones para pedir, demandar, prometer, llamar la atención, rechazar y ejecutar muchas otras funciones.

En DGEE (1982) se menciona que la estructura básica de la conversación es el turno, entendido como la secuencia de emisiones entre el hablante y el oyente.

Coulthard (Cit. por DGEE 1982), señala que en la enseñanza por lo general se maneja un tipo específico de turno: pregunta-respuesta lo cual puede ser muy limitante para la conversación, ya que el niño

sólo puede hablar cuando se le dirige la palabra en forma de interrogación.

Para que una conversación se lleve a efecto deben cubrirse ciertas reglas, Grice (Cit. por DGEE 1982) crea un sistema de cuatro postulados conversacionales presentes en toda conversación:

1. De cantidad: dar la cantidad necesaria de información (ni más ni menos).
2. De cualidad: tratar de decir lo que se cree que sea la verdad.
3. De relevancia: ser importante o significativo para la situación comunicativa.
4. De modo: ser perspicaz, como decir lo que se tiene que decir.

Por otro lado, en la conversación debe existir una orientación temática, ésta se describe en dos planos, una aseverada y otra propuesta, lo que la pragmática llama: relación tópico-comentario información conocida/desconocida.

Es además vital en el acto de comunicación el conocimiento del mundo. La base del conocimiento del mundo por lo general está en la rutina diaria, en las experiencias de la integración al medio y en el desarrollo cognitivo.

Análisis Fonológico.

En el análisis fonológico son considerados, DGEE (1982) los fonemas, variante-alófono.

Los fonemas o unidades distintivas sin significado son parte de un sistema, la fonología; estas unidades se colocan entre líneas diagonales //. Las unidades producto de la relación del sonido se colocan entre corchetes () estas no forman un sistema como sería el fonológico sino que son parte de la fonética. Ortuño (1981).

Las variantes son producciones individuales, las variaciones que se dan en cada emisión por cada individuo.

Aún con estas dos unidades: fonemas y variantes no queda completa la información, existen otros elementos llamados alófonos que indican la intersección que hay entre fonética y fonología, ya que algunas veces son parte de la fonología y otras de la fonética. En la palabra "dedo" ocurren dos "d" pero su producción es distinta. La primera, si es que ocurre en posición inicial, se produce oclusiva, la segunda fricativa. La forma de escribirlo fonológicamente sería la siguiente: /dedo/ Aquí se observa que el fonema /d/ tiene dos maneras de producirse pero no son al azar, sino por regla, por sistema. Si el fonema d se encuentra en posición inicial absoluta, se articula en forma oclusiva (d) y entre vocales fricativa (ð). Estos son dos alófonos del fonema /d/.

Por otra parte también se toma en cuenta la combinación de fonemas en sílabas, en español hay dos tipos de sílabas libres o abiertas y trabadas o cortadas.

La evaluación de la producción de un niño con problemas de articulación, no depende exclusivamente de los fonemas que emita con alguna distorsión o sustitución, sino de la distribución de ellos, es decir, del análisis del contexto fonológico en que aparezcan. (DGEE 1982 p. 62-78).

En Educación Especial (DGEE 1982) se consideran importantes los conceptos de fonema, alófono y variante en lo que concierne al lenguaje infantil. Lo más pertinente es tomar en cuenta que el lenguaje infantil tiene un sistema distinto al del lenguaje adulto. Por tanto, es necesario tomar en cuenta datos sobre la evolución del sistema fonológico en el niño. Para un niño de dos años no hay oposición entre la /s/ y la /t/. Para el /kata/ es igual que /kasa/ lo mismo puede suceder con otros fonemas.

Para detectar cuáles son los fonemas reales del niño es importante segmentar, es decir observar la distribución de los fonemas en distintos contextos fonológicos para distinguir cuáles son los fonemas, alófonos y que variantes se utilizan, sobre esta base se puede delimitar el sistema fonológico del niño en las diversas etapas de su desarrollo.

En la actualidad existen pocos estudios sobre desarrollo fonológico del español. En 1976, Moreno analizó la articulación de niños mexicanos en edad pre-escolar (de 4 a 5-11/12 de su estudio concluyó que los últimos fonemas que se adquieren son: /x/, /r/, /r̄/, /s/, /f/. Estos se dominan a los 5-11/12 excepto la /f/ en fue.

Análisis Gramatical.

La gramática juega un papel importante dentro del lenguaje, de ella depende la organización determinada de las palabras para dar una secuencia lógica y comprensible a lo que se quiere expresar. Tiene que haber una relación funcional y ordenada de los elementos para la comprensión de la emisión.

Dentro del campo de Educación Especial (DGEE 1982) frecuentemente encontramos niños que presentan problemas en la estructuración y organización de su lenguaje. Por ejemplo, el niño con deficiencia mental puede producir frases con palabras sueltas, sin uso de conectivos y cuyo significado se comprende gracias al contexto, pero no porque exista la estructura correspondiente. Además, presenta problemas en la concordancia de los elementos: puede decir "mañana fuimos papá parque" por "ayer fuimos al parque con mi papá". La unidad que se propone para el análisis gramatical es la oración, ésto se basa en el hecho de que las personas se comunican unas con otras, no con palabras aisladas, sino con una combinación de palabras que utiliza una secuencia y un orden preciso.

Se propone a la oración como unidad para el análisis gramatical cuyo proceso es el siguiente:

1. Identificar sujeto y predicado.
2. Encontrar niveles: Nivel I. constituido por sustantivo y verbo.
Nivel II. de los modificadores adjetivo-
adverbio.
Nivel III. Nivel de Composición-C preposi-
ción-conjunción.
3. Detectar la función de cada nivel.
4. Encontrar donde más puede ocurrir ese nivel con esa función.
5. Desglosar el nivel si consta de más de un elemento.
6. Identificar la categoría gramatical a la cual pertenece cada elemento.
7. Determinar si hay traslación.

En cuanto a las implicaciones didácticas, para el maestro es importante saber cómo construye el niño sus oraciones y qué tan complejas son, qué función tienen los elementos que la conforman y qué distribución presentan. El modelo antes señalado facilita esta tarea. Así se tiene un conocimiento más claro y real de lo que el niño es capaz de producir a nivel sintáctico, criterio válido, tanto para la evaluación, como para el trabajo cotidiano.

El objetivo constante pues en el trabajo de gramática, es el de dar un patrón sobre el cual el niño puede expresar sus actuales hipótesis. Los patrones deben ser flexibles y no repetitivos es decir, se maneja una estructura con diferentes elementos, empezando por formas sencillas, que se elaboran paulativamente.

ANALISIS CONDUCTUAL APLICADO AL TRATAMIENTO

DE LOS PROBLEMAS DE LENGUAJE

Las investigaciones efectuadas en el campo del análisis conductual aplicado, han demostrado efectividad en su aplicación a diversas instituciones como: jardines de niños, en el salón de clases, en la clínica. Estas investigaciones han abordado una amplia variedad de conductas en donde la conducta verbal ha sido también objeto de estudio.

Hart y Risley (cit. por Bijou y Rayek 1980) realizan una investigación con el propósito de establecer el uso de adjetivos descriptivos en niños pre-escolares privados culturalmente. Se consideraron las categorías de adjetivos de color, forma, número y tamaño.

Se introdujo una situación de materiales contingentes a la rotulación del color en la que los materiales se retenían hasta que los niños los pedían mediante una combinación de color-sustantivo, a las respuestas correctas se obtenía el material y una golosina.

Los resultados mostraron que en la situación de materiales contingentes sobre la rotulación del color se observó un marcado incremento en el uso de la combinación color-sustantivo.

Sloane, Johnson y Harris (cit. por Bijou y Rayek 1980) aplicaron procedimientos correctivos para enseñar conducta verbal a niños con deficiencias de lenguaje. Los autores no utilizaron pruebas de diagnóstico para determinar las habilidades iniciales de los niños sino que obtuvieron muestras de las verbalizaciones de los niños en las condiciones en las cuales se emitían esas conductas. En sus procedimientos desglosaron en pasos pequeños la conducta terminal iniciando con imitación motora no verbal simple, eventualmente

introduciendo moldeamiento de sonidos de lenguaje específico y control imitativo hasta desarrollar cadenas de palabras. El programa lo proporcionaron en sesiones de grupo. Los autores afirman que las sesiones individuales cortas son de mayor valor que las largas y grupales. La clasificación en términos de gravedad supuesta no tuvo implicaciones para el tratamiento. La relación real del repertorio actual, sí probó ser útil.

Sherman (1963) reporta un caso en el que se utilizaron técnicas de reforzamiento para reinstalar la conducta verbal en un niño hospitalizado que presentaba mutismo psicógeno. El modo de comunicación empleado por el sujeto era el de gestos a los asistentes; en el procedimiento se emplearon técnicas de moldeamiento. Se obtuvieron resultados positivos en las sesiones de tratamiento.

Wolpe (1956) describe un caso de entrenamiento en conducta verbal en un niño de 4 años de edad, completamente no verbal a quien se enseñó a enlazar dos sílabas que formaban una palabra. Se reforzó al sujeto con fichas que podía cambiar por caramelos y refrescos. El entrenamiento se efectuó en 9 sesiones de 20 minutos cada una. El desempeño incorrecto se fue reduciendo a medida que transcurrían las sesiones, en las sesiones 8 y 9 el niño logró decir la palabra completa sin separación entre sílabas. El programa prosiguió con palabras distintas obteniéndose resultados similares.

Wolpe y Hernández (1980) utilizaron técnicas del análisis conductual aplicado para el tratamiento de la tartamudez en un niño de 23 años. Utilizaron un diseño multivariable experimental registrando tres categorías conductuales: bloqueos, pausas y muletillas. Manejaron como variables independientes, la tensión muscular, reeducación articulatoria de los músculos de la boca, la coordinación apertura cierre de los labios y la

expulsión del aire, modulación de la intensidad de la emisión verbal y entrenamiento familiar. Los resultados globales reportan que se redujo la tasa de bloques y repeticiones incrementando ligeramente la fluidez y suprimiendo completamente las muletillas.

Lovaas (1968) desarrolló un programa para el establecimiento del habla en niños psicóticos.

El programa constó de dos fases; en la primera, se proporcionó tratamiento para establecer imitación verbal en niños con inadecuado repertorio vocal. En la segunda se realizaron una serie de operaciones destinadas a establecer: el uso apropiado del lenguaje, un vocabulario elemental para designar algunos eventos concretos del medio ambiente expresiones simples de demanda, y finalmente conversación y habla espontánea.

El tratamiento fue proporcionado de manera gradual, paso a paso, se utilizó reforzador positivo primario; las conductas inadecuadas como distracción, berrinches o autodestructivas, fueron seguidas de 5 segundos de eliminación de todo tipo de reforzador positivo, cuando estas eran muy resistentes a la extinción se utilizó castigo. Los niños adquirieron la conducta verbal imitativa, así como el uso del lenguaje para designar objetos del medio ambiente. No obstante, el programa para establecer lenguaje espontáneo o conversación no tuvo resultados positivos.

Straughan (1968) aplicó el condicionamiento operante en el tratamiento de un caso con mutismo selectivo, el tratamiento lo realizó en el salón de clases; el grupo y el niño eran reforzados como consecuencia de las respuestas verbales de éste.

El tratamiento se aplicó en un sujeto masculino de 14 años de edad, asistía a una escuela de deficiencia mental, se utilizó como reforzadores el uso de puntos con los que ganaban la promesa de una clase-fiesta. Al grupo se le dijo que podían ayudar al niño animándolo a hablar y que él podía ganar una fiesta para toda la clase hablando.

El progreso fue rápido y satisfactorio, ganaron la fiesta al término de dos semanas después de 9 días de tratamiento.

Los datos se recabaron cada día durante períodos de 20 minutos de observación antes de que se iniciara el tratamiento; períodos de 10 minutos de observación durante el tratamiento y de 30 minutos en el seguimiento.

Antes del tratamiento, el niño respondió el 11% del tiempo cuando la maestra demandó una respuesta verbal. Durante el tratamiento, el porcentaje de habla aumentó a un 54% y durante el seguimiento a un 61%.

Por su parte, Risley y Wolf, (1968) desarrollaron un procedimiento para establecer habla funcional en niños ecolálicos. Describen la metodología general utilizada en la que consideraron los siguientes aspectos:

- Arreglo físico del cuarto de terapia: eliminaron las distracciones dejando solamente dos sillas, un escritorio o mesa entre el maestro y el niño, y una mesa pequeña cerca de maestro donde colocaba los reforzadores.
- El reforzador: consideran que cuando es comestible, lo mejor es elegir algo que sea del agrado del niño, ellos encontraron que ese criterio lo reúne el helado, el cual puede darse en pequeños bocados.
- Eliminación de conductas disruptivas: utilizar los procedimientos sistemáticos de extinción, conjuntamente con reforzamiento de la conducta apropiada, es usualmente suficiente para eliminar estas conductas.
- Establecimiento de un control imitativo a partir de la presentación de palabras.

- Transición de la imitación de la emisión de nombres a partir de un objeto estímulo.
- Establecimiento de frases y oraciones.
- La generalización del habla apropiada: el terapeuta puede extender la ocurrencia de la conducta a otras situaciones, reforzando sistemáticamente el habla apropiada bajo una variedad de condiciones incluyendo miembros de la familia, y en una variedad de situaciones como en el hogar, en el auto, en la oficina del terapeuta, etc.

En 1984, Halle, Hunt y Bjorenson, realizaron un estudio para investigar los efectos de dos condiciones antecedentes, en la frecuencia de vocalizaciones en niños severamente retardados. Estas fueron: condición de habla y condición de silencio de la maestra.

Los sonidos se grabaron separando las ocurrencias si transcurría un segundo o más de silencio entre ellos. El cronómetro avanzaba por cada sonido que correspondía a la respuesta requerida; el número total de vocalizaciones en el contador se escribió en un registro al final de cada condición de 5 minutos.

Los niños se atendieron individualmente, en cada sesión se dieron las dos condiciones.

En la condición de habla, la maestra hablaba continuamente durante 5 minutos recitando rimas o contando historias, también hacía preguntas y afirmaciones, después de la pregunta y en la oración afirmativa ocurría una pausa de 10 segundos en este tiempo, la maestra miraba al niño y alababa contingentemente las vocalizaciones. En la condición de silencio, la maestra permanecía sentada mirando al niño.

Hubo tres tipos de consecuencias, una por cada tres bloques de 8 sesiones.

En las sesiones 1-8, cada vocalización producía tres segundos de música en una grabadora; en las sesiones 9-16, las vocalizaciones se reforzaban con un pequeño bocado de comida. En las sesiones 17-24 realizadas en un cuarto semi-oscuro, se presentaron tres segundos de iluminación contingente.

Los resultados indicaron que la condición de silencio produjo más vocalizaciones que la condición de habla. Las medidas de frecuencia de vocalizaciones en cada niño, fueron superiores en la condición de silencio.

Los autores explican que los niños mostraron la "regla social" esperando que la maestra terminara de hablar antes de vocalizar, esto concuerda con la noción de turno discutida en las investigaciones de lenguaje infantil. Para la perspectiva del aprendizaje operante, los datos pueden ser explicados por una historia de aprendizaje que incluyó reforzamiento por vocalizar, cuando los adultos guardaban silencio y extinción, cuando estaban hablando.

Fletcher y Hasegawa (1983) realizaron un estudio para identificar modelos y procesos en la producción del habla de una niña de tres y medio años de edad, congénitamente sorda, a quien habían enseñado mediante la "comunicación total" y para intentar el cambio de las estrategias fundamentales del habla, a través del modelo dinámico orométrico, y la retroalimentación.

La inteligibilidad del habla se tomó de una lista de 50 palabras monosilábicas comunes, fonéticamente balanceadas. Se usaron dibujos de palabras como medida general de la habilidad del habla. Sus respuestas se grabaron en audio y video, los signos grabados del video se usaron para verificar la correcta identificación de las palabras dichas. Los audio se transcribieron fonéticamente por 6 expertos con audición audiométricamente normal. Sus transcripciones se utilizaron para establecer las palabras y fonemas inteligibles en la niña.

El sistema orométrico se utilizó para evaluar los patrones de producción del habla; éste incluye: subcomponentes para evaluar los contactos lingüo-palatales, medida de la distancia de la lengua-paladar, medida del movimiento de labio y maxilar; y medida acústica de la intensidad y frecuencia de la voz.

El programa de tratamiento consistió en 9 sesiones de 20 minutos. En cada una se grabó audiovisual. Los procedimientos comunes para la elicitación, evaluación y reforzamiento de las respuestas fue el siguiente:

1. El clínico seleccionó un dibujo estímulo al azar de acuerdo al orden preestablecido.
2. Colocó el dibujo al lado de su cara de modo que la niña pudo asociar la palabra con los movimientos faciales al ser dichas.
3. La atención se dirigió al video monitor a medida que la palabra se repitió.
4. La niña fue estimulada a distinguir los movimientos linguales del clínico mostrados en el monitor y entonces imitarlos tal como dijo la palabra.
5. Las respuestas se evaluaron y reforzaron si la posición de su lengua confirmaba la impresión del criterio establecido.

Los resultados mostraron que el 64% de todas las consonantes iniciales se escucharon tal como la bilabial /b/. El 89% de las b se pronunciaron correctamente cuando se dijeron en palabras. las respuestas en los juicios de los escuchas indicaron que ninguna de las palabras pronunciadas en el test de inteligibilidad se reconocieron, el número de palabras inteligibles fue cero.

Por su parte, Farb y Throne (1980) trabajaron el vocabulario expresivo con una niña de 6 años 7 meses de edad, síndrome de Dawn

con visión y audición normales presentaba desórdenes articulatorios, caracterizados por sustituciones y distorciones de algunas consonantes /l/, /r/, /s/. El procedimiento en el tratamiento se concentró en clases semánticas generales, tomando como criterio los primeros 8 items del subtest de vocabulario de la escala de Inteligencia Wechsler para niños, por ejemplo: se eligió la clase semántica de los vehículos, partiendo de la primera palabra de vocabulario bicicleta, aunque en esta palabra no se dió tratamiento; en cada clase semántica se incluyeron tres palabras para el tratamiento; para la clase de los vehículos las palabras fueron: camión, avión, barco.

Tanto en las sesiones de línea base como en el tratamiento se presentó un grupo de estímulos visuales, es decir se presentaron los objetos, camión, avión, barco, bicicleta para la clase de los vehículos. Acompañando la presentación de los objetos se daba la instrucción "enseñame el camión". Posteriormente se pasó a la definición de las palabras preguntando que "¿es un camión?"; se daba reforzamiento inmediato a la definición e identificación correctas; las respuestas correctas de identificación se obtuvieron en porcentaje de 70 a 90 y de definición en un 80%.

En 1981, Ruder y Bunce reportaron un caso de terapia de articulación utilizando el análisis del rasgo distintivo de la estructura, el tratamiento se aplicó a una niña de 4 años de edad cuya comunicación consistía en gestos y vocalizaciones de las vocales, las únicas consonantes que producía ocasionalmente eran: /m/, /b/, /g/.

Las sesiones iniciales de articulación se enfocaron en un incremento de la producción de /b/ y /m/ en la posición inicial. Las actividades principalmente usadas fueron la imitación del clínico y estimulación con dibujos. La manipulación de objetos en ambiente de juego y reforzamiento social, fueron efectivos en la producción espontánea de la niña de sonidos bilabiales que se incrementó de 14% a 85% de respuestas correctas.

CAPITULO V

ESTUDIO DE CASO

CAPITULO V

ESTUDIO DEL CASO

Se describe un programa de remedio aplicado en un niño con alteraciones del lenguaje en el que se utilizaron las técnicas del Análisis Conductual Aplicado.

Las experiencias derivadas de la práctica diaria en una Clínica de Otorlalia, permitieron observar que, los métodos tradicionales de tratamiento de los problemas de lenguaje, funcionaban con resultados positivos, en aquellos casos en los que las dificultades consistían en alteraciones de la palabra, por ejemplo, las dislalias.

Sin embargo, en las alteraciones de origen neurológico, donde existía daño orgánico, no se observaban resultados satisfactorios, los tratamientos eran a muy largo plazo y con escasos logros.

En este sentido, se consideró que el introducir, en los programas de tratamiento, las técnicas del Análisis Conductual Aplicado, podrían facilitar el aprendizaje de la conducta verbal, en los casos con alteraciones severas del lenguaje.

Objetivo General

Proporcionar un repertorio verbal social que le permita comunicarse verbalmente con las personas que lo rodean por considerarse fundamentalmente para el establecimiento de relaciones interpersonales que le permitan desarrollarse adecuadamente en el aspecto social, intelectual y emotivo.

Objetivos Específicos

- a) Establecer conducta ecoica (que el sujeto imite las verbalizaciones de la psicología).
- b) Establecer la identificación de los objetos estímulo que la psicóloga le presente.

- c) Lograr verbalizaciones iniciadas por el sujeto mismo, ante diversas personas, niños y/o adultos.
- d) Lograr que la generalización se dé a otras situaciones y ambientes, como distinguir y nombrar los objetos del medio familiar, comunicarse en el hogar, escuela, etc.

Método

Sujeto: El programa se aplicó a un niño del sexo masculino de 7 años 10 meses de edad, perteneciente a la población de una Clínica de Ortolalia. Sujeto sin escolaridad, inicialmente no verbal, emitía las vocales y algunos fonemas pero sin integrarlos en palabras; su repertorio verbal consistía de tres a cuatro palabras (mamá, papá, pan). A la edad de 5 años 9 meses fue evaluado en el Instituto de la Comunicación Humana y en el INPI y se diagnosticó en ambas instituciones, deficiencia mental por hipoxia neonatal, retraso en el desarrollo psicomotor y ausencia de lenguaje. Recibió tratamiento en el INPI durante 8 meses sin resultado aparente.

En la Clínica de Ortolalia se encontraron datos de daño cerebral en E.E.G. y Bender, retraso perceptivo en todas las áreas de Frostig, hasta de 4 años 9 meses en relación a su edad cronológica, en el test de Goodenough-Harris obtuvo un puntaje de 74, correspondiente a una madurez intelectual limítrofe.

Dados estos datos y, desde el punto de vista conductual el sujeto sería identificado como no verbal Ribes (1976).

El menor provenía de medio socioeconómico bajo, hijo de madre soltera, el padre nunca vivió con ellos, la madre vivía en unión libre con otro señor con quien procreó otra hija; el padrastro mostró desde siempre rechazo abierto y total por el menor llegando al maltrato y agresión física. El niño mostraba a la observación directa un comportamiento áltamente agresivo e impulsivo. Por otro lado, no asistía a ningún centro educativo a excepción de la clínica por haber sido rechazado de otros centros.

Situación experimental: se realizaban dos sesiones individuales de 15 minutos de duración cada una, mismas que se efectuaban en un cubículo de la Clínica de dos por tres metros de diámetro, equipada con una mesa, dos sillas, un estante y un espejo.

Condición Tipo

Se colocaban el menor y la psicóloga sentados uno frente al otro, la psicóloga con hojas de registro, lápiz, lápices de colores, cartelengas y reforzadores.

El menor con un cuaderno en el que se anotaban los ejercicios a entrenar con las ilustraciones pertinentes, se anotaba en la hoja de registro el paso en el cual se encontraba el entrenamiento. Por ejemplo, cuando se entrenaba en sílabas, la psicóloga pronunciaba la sílaba y esperaba que el menor imitara reforzando las imitaciones correctas y registrando con cuando la imitación era correcta y con si era incorrecta.

Variables: Se manejaron como variables independientes, reforzadores primario consistente en dulces, malvaviscos, pasitas; secundario, elogios alabanzas, cuentas de colores.

Variables dependientes: imitaciones del menor, articulaciones correctas, respuestas verbales a preguntas específicas.

Procedimiento

Se utilizó un diseño AB no reversible, Castro (1975) menciona como características de este diseño las siguientes:

Que tenga claramente definidas las etapas experimentales en una de las cuales se aplica la VI.

- b) La etapa B sucede temporalmente a la etapa A.
- c) Proporciona una línea base a través de las dos etapas.
- d) El mismo sujeto o grupo de sujetos pasa por las dos etapas.
- e) Caracteriza claramente la conducta registrada en la línea base de la etapa A.

Christophersen (cit. por Castro 1975) y col. instruyeron a padres de familia a aplicar un sistema de economía de fichas en sus hogares a fin de modificar la conducta de sus hijos utilizando este diseño. Los niveles de la línea base (A) comparados con los niveles cuando se incluyó el sistema de puntos (B) difieren en cuanto a un incremento notable en la fase B.

Se ha visto, Castro (1975), que el nivel de comparación A corresponde a una clase de respuesta estable y sensible, la cual se puede obtener mediante un procedimiento meramente observacional, o por medio de un proceso manipulativo. Generalmente después de un período de transición, se obtiene un cambio conductual estable y sensible en la fase B. No se considera deseable, necesario o posible hacer una reversión (volver a la línea base original) en el proceso estudiado. Esto puede obedecer a las siguientes razones:

- a) el cambio producido podría ser irreversible como cuando se lesiona permanentemente un organismo en investigación fisiológica.
- b) Cuando se lleva a cabo una investigación conductual aplicada y se eliminan conductas consideradas como "socialmente indeseables" o se implantan conductas consideradas como "apropiadas".
- c) Cuando el cambio producido es tan evidente es innecesaria la reversión.

En la fase A de este estudio, se obtuvo un registro de la línea base de una lista de palabras que contenían todos los fonemas. Se tomó

también el porcentaje de fonemas correctamente emitidos de acuerdo al examen de articulación de fonemas Melgar (1978).

En la fase B se aplicaron los procedimientos conductuales, dado el limitado vocabulario que poseía el menor y la dificultad manifiesta en la elocución de fonemas, se partió del control ecoico Ribes (1976) recurriendo a las técnicas de imitación y moldeamiento, utilizando estímulos de apoyo (ilustraciones) e instigación física (forzar la emisión de la respuesta).

En el tratamiento en general, es decir en el entrenamiento de cada fonema, se partía de una palabra y la ilustración correspondiente, por ejemplo, la palabra "sala", la palabra era pronunciada por la psicóloga mostrando el dibujo, si el menor no la pronunciaba correctamente, se procedía a desglozarla en sílabas presentando los fonemas con la combinación de las vocales, si existía error en la articulación de alguno de los fonemas aún en sílabas, se aislaba el fonema entrenándolo separadamente, en este paso con instigación física auxiliándose con el abatelenguas. Cuando el fonema era combinado se combinaba en sílabas y posteriormente en palabras. El procedimiento para los fonemas no presentes en el repertorio del menor se puede desglozar de la siguiente manera:

1. Realización de ejercicios para la emisión del fonema (ejercicios labiales y lingüales).
2. Instigación física, colocando, con el abatelenguas, la lengua en la posición correcta para la emisión del fonema exigiendo conducta ecoica.
3. Combinación de los fonemas con las vocales exigiendo la articulación de sílabas.
4. Formación de palabras separadas por sílabas para luego exigirse integradas.

5o. Constitución de frases y oraciones.

Cada paso se presentaba con ilustraciones utilizando recortes de revistas cuando se llegaba a la palabra, cuando el entrenamiento estaba en sílabas, estas se escribían en una hoja en blanco, la psicóloga pronunicaba señalando con el dedo las grafías.

Se reforzaba al menor desde el primer paso, gradualmente se exigía mayor corrección en las respuestas, una vez que el fonema era dominado en sílabas, se empezaba a retirar la entrega de dulces que inicialmente se proporcionaba continuamente; administrándose bajo un programa de razón variable, utilizando como reforzador secundario cuentas de colores que eran colocadas por el menor en las perforaciones de un tablero con los 9 dígitos, cuando el menor llenaba un número se le proporcionaba un dulce. El criterio para pasar de la palabra a la frase y oraciones era de 5 aciertos consecutivos.

El mismo procedimiento se empleó con todos los fonemas entrenados, sinfonos y diptongos.

Cuando fueron entrenados todos los fonemas o la mayoría de ellos, (exceptuando "r" y sinfonos) y el menor estuvo en posibilidades de emitir conducta verbal, se introdujo el programa de identificación de objetos y su función cuyo objetivo fue el de favorecer e incrementar la comprensión. En este programa se entrenaron los siguientes aspectos:

Esquema corporal, prendas de vestir, el hogar, los alimentos, las frutas, objetos diversos; en donde se mostraba el dibujo del objeto diciendo el nombre y su utilidad, por ejemplo: "Esta es una cama, la cama es para dormir" al final del entrenamiento se mostraba el dibujo diciendo: ¿Qué es ésto? ¿Para qué sirve?

A este nivel, por otra parte, se proporcionó entrenamiento en lenguaje escrito, partiendo del supuesto de que la lectura le ayudaría a integrar o estructurar su lenguaje.

El menor fue ubicado en un grupo escolar de la misma clínica con lo que se propició la interacción del menor con otros niños, favoreciendo que el logro del objetivo general se alcanzara, es decir que el menor estableciera comunicación verbal en su medio social.

RESULTADOS

En el tratamiento se incluyeron 14 fonemas y 9 sinfonos o sílabas complejas. Para la adquisición de los fonemas se realizaron 63 sesiones. En el tratamiento en sinfonos, se efectuaron 34 sesiones.

En los porcentajes del examen de articulación de sonidos para las fases línea base (A) y experimental (B), se observa un incremento en la fase experimental al 100% en lo referente a fonemas, en sinfonos se alcanzó el 69% y en diptongos el 100%. En lo concerniente a sinfonos cabe señalar que el estudio se suspendió antes de concluir el tratamiento en la totalidad de los mismos. En cuanto a los diptongos, éstos fueron incluidos en las palabras enseñadas a lo largo del tratamiento en fonemas, al final se sacó el porcentaje de una lista de palabras que los incluían. (Fig. 1).

Los porcentajes de respuestas correctas que se alcanzaron en el tratamiento de los fonemas /b/, /t/, /s/, /p/ fueron altos requiriendo los 3 primeros de una sesión y el último de dos sesiones. El fonema /l/ requirió de 7 sesiones para establecerlo y alcanzar porcentajes altos de emisiones correctas. (Fig. 2).

Los fonemas /f/ y /d/ también alcanzaron porcentajes altos en las primeras sesiones no así el fonema /g/ que se logró su aprendizaje en 4 sesiones. (Fig. 3).

Cuando se había proporcionado tratamiento en 6 fonemas y estos eran dominados en palabras se procedió a dar tratamiento en la integración de oraciones anexando los fonemas /m/ y /k/ que el menor poseía. En esta fase se registraron errores mínimos según se aprecia en los porcentajes alcanzados (Fig. 4).

Otro de los fonemas que presentó dificultad en su adquisición fue el fonema /ch/, en cambio los fonemas /y/ y /ñ/ se establecieron fácilmente. (Fig. 5)

El tratamiento en el fonema /r/ requirió de extensa instigación física, ejercicios de movimientos lingüales y uso de abatelenguas, su aprendizaje se alcanzó en 15 sesiones logrando su emisión correcta en el contexto de oraciones. (Fig. 6).

El fonema /r/ fue, de todos los tratados, el que más dificultad presentó. En las primeras 7 sesiones no se registraron respuestas correctas; en la sesión 8 hubo acercamientos a la respuesta correcta, no obstante a partir de la sesión 10 los porcentajes de emisiones correctas fueron altos lográndose que el menor lo integrara en el contexto de oraciones. (Fig. 7).

Las sílabas complejas pl, tl, bl, gl, fl, cl, fueron de fácil adquisición; los decrementos que se observan en la gráfica corresponden a los inicios del tratamiento en las sílabas gl, fl y cl. (Fig. 8).

Por el contrario, la sílaba pr, resultó de una dificultad muy marcada; las respuestas correctas de las primeras sesiones corresponden a ejercicios preparatorios siendo hasta la sesión 10 que el sonido fue correctamente emitido en sílabas; en las sesiones restantes, el tratamiento se proporcionó en oraciones. (Fig. 9).

El establecimiento de las sílabas: cr y br, se logró mucho más rápido que pr, requiriendo menor número de sesiones, esto hace suponer que el tratamiento en las sílabas restantes -dr, tr, gr, que no se atendieron por suspenderse el estudio- no presentarían mayor dificultad. (Fig. 10)

La figura 11 muestra los datos globales del tratamiento y la duración del mismo. Se realizaban 8 sesiones en un mes. En la figura puede apreciarse en qué fonemas el porcentaje de respuestas correctas, fue menor en función de la dificultad que presentaron.

La confiabilidad de este estudio se obtuvo de una lista de 245 palabras enseñadas durante el tratamiento que incluían todos los fonemas tratados. Las palabras fueron pronunciadas por la psicóloga, pidiendo la imitación del menor. El registro se llevó a cabo por la psicóloga y un observador independiente. Se obtuvo un nivel de confiabilidad de 95%.

Al nivel del tratamiento en el que se habían establecido la mayoría de los fonemas a excepción de los fonemas /r/, /r̄/ y sílabas complejas, cuando el menor estuvo en posibilidad de emitir conducta verbal se introdujo el programa de identificación de objetos. Para evaluar este programa se utilizaron, al final del mismo, 30 tarjetas con ilustraciones de objetos diversos. Se presentaba la tarjeta diciendo "dime, ¿qué es ésto?" "¿para qué sirve?" de los 30 objetos presentados fueron identificados correctamente 23 que corresponde al 76%.

Por otra parte, también a este nivel se entrenó el lenguaje escrito. Con toda honestidad se admite que esto se hizo como una especie de "paréntesis" pues se advertía gran dificultad en el menor para el aprendizaje del fonema /r/ y sílabas complejas hasta el punto que se llegó a considerar imposible que lo lograra.

Aunque en este programa no se llevó un registro preciso por lo que no se ofrecen datos cuantitativos, sí podemos mencionar el aspecto cualitativo, resultó sorprendente la rapidez que mostró el menor en el aprendizaje del lenguaje escrito; es factible que el haber presentado estimulación gráfica de cada paso del tratamiento en lenguaje, haya facilitado el acceso a la lecto-escritura.

PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL EXAMEN DE ARTICULACION DE SONIDOS
FASE A Y B

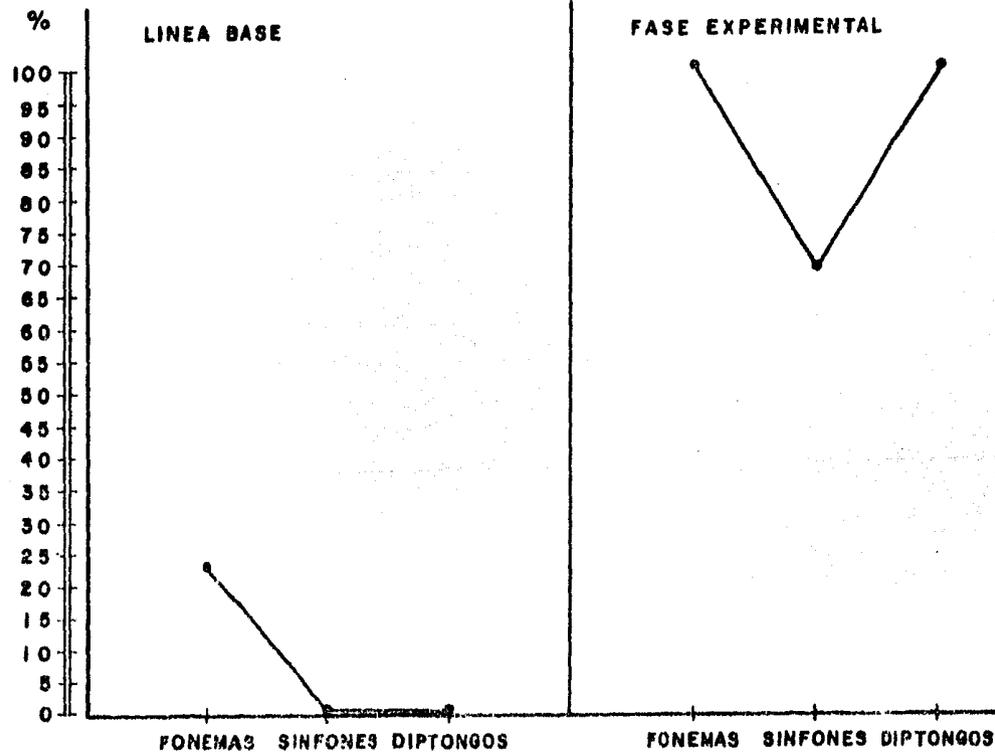


FIG.1

**PORCENTAJES DE EMISIONES CORRECTAS EN EL TRATAMIENTO
DE LOS FONEMAS /b/, /t/, /s/, /p/, /l/.**

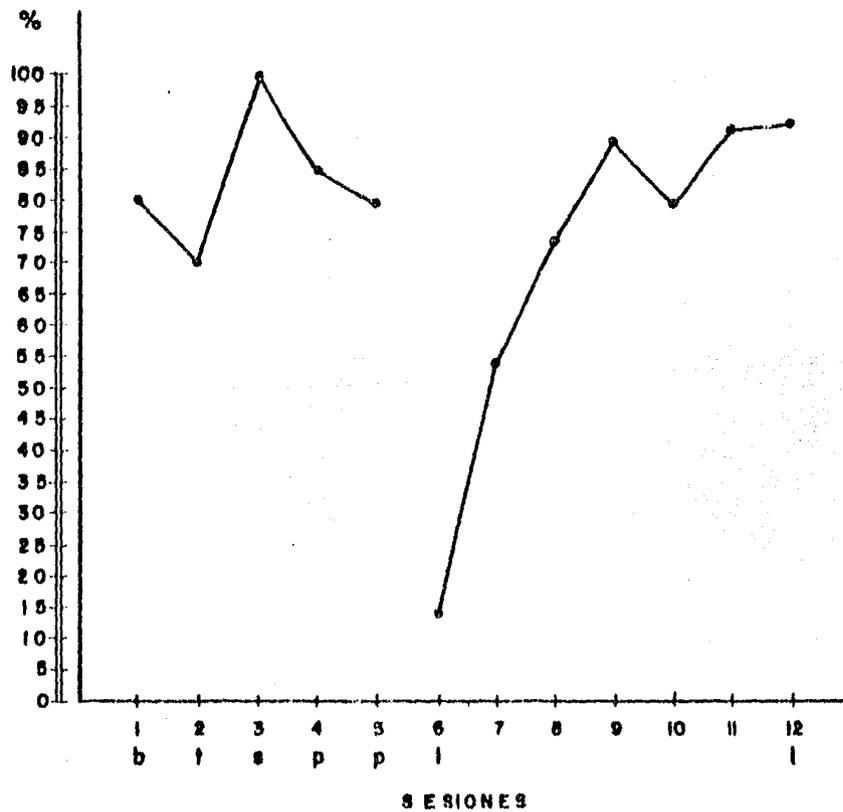


FIG. 2

PORCENTAJES DE EMISIONES CORRECTAS EN EL TRATAMIENTO
DE LOS FONEMAS /f/, /g/, /d/.

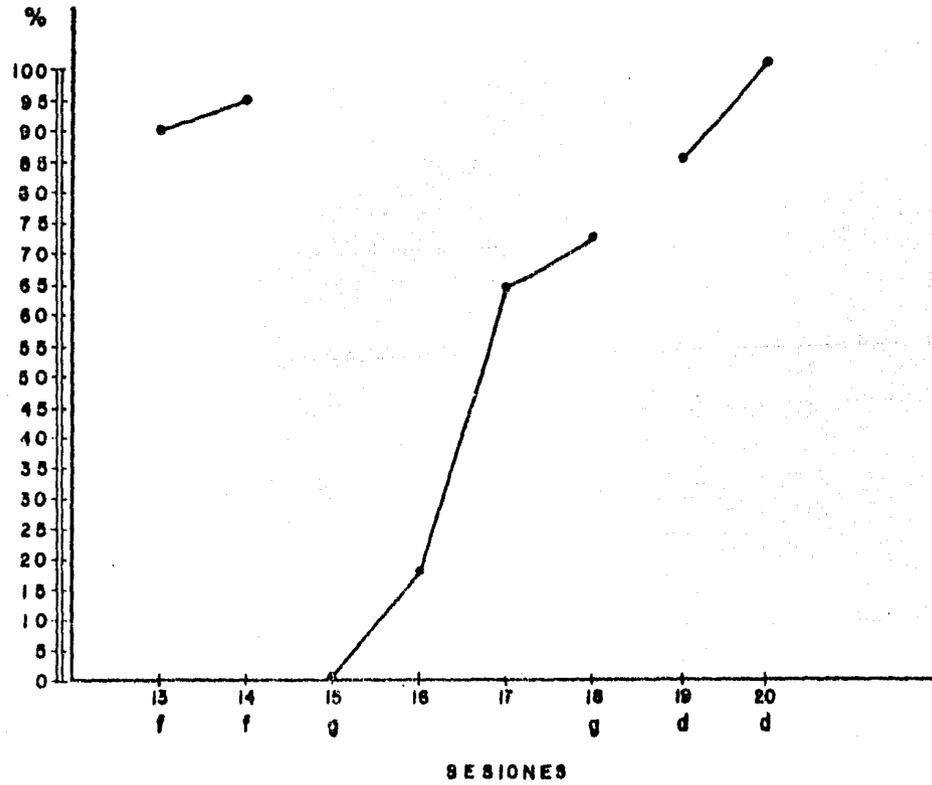


FIG. 3

PORCENTAJES DE EMISIONES CORRECTAS EN EL TRATAMIENTO DE ORACIONES
CON LOS FONEMAS /p/, /t/, /b/, /a/, /f/, /l/, /m/, /k/

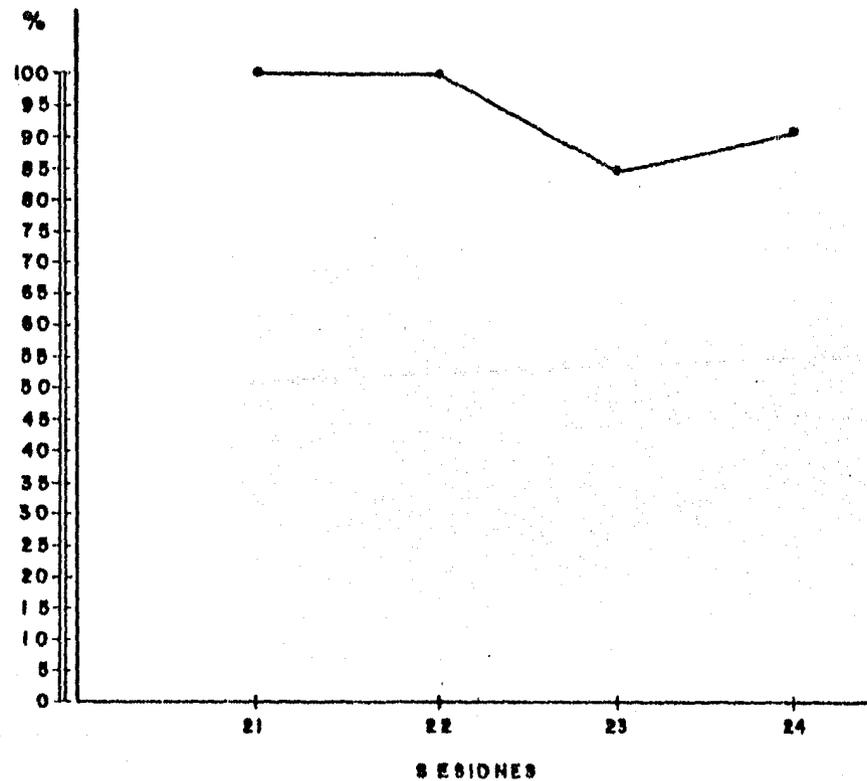


FIG. 4

PORCENTAJES DE EMISIONES CORRECTAS POR SESION EN EL TRATAMIENTO
DE LOS FONEMAS /j/, /y/, /ch/, /r/.

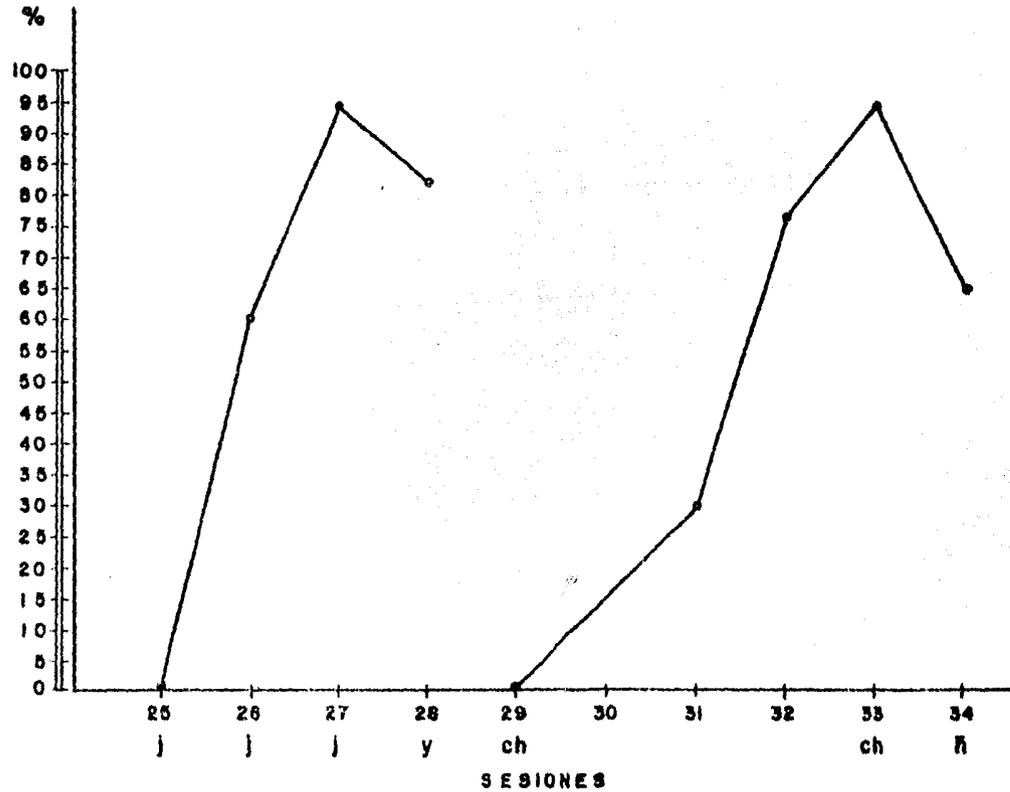


FIG. 5

PORCENTAJES DE EMISIONES CORRECTAS POR SESION EN EL TRATAMIENTO
DEL FONEMA /r/

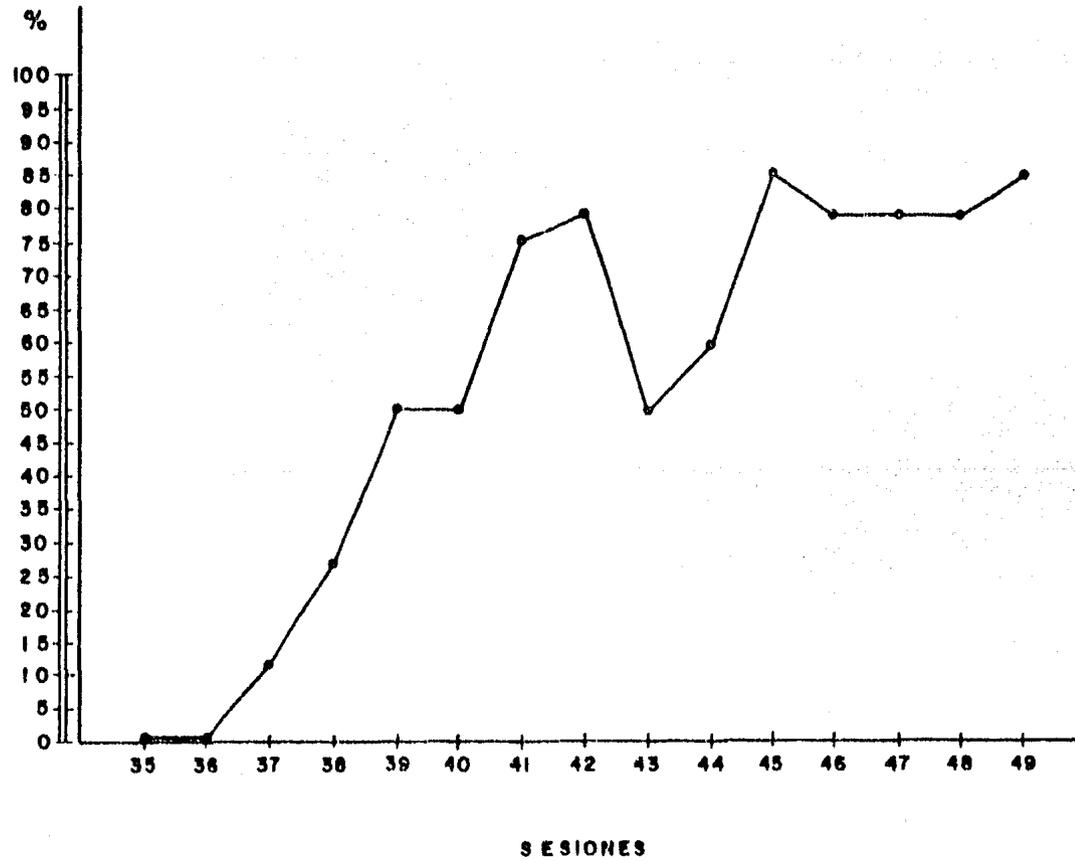


FIG. 6

PORCENTAJES DE EMISIONES CORRECTAS POR SESION EN EL TRATAMIENTO
DEL FONEMA /r/.

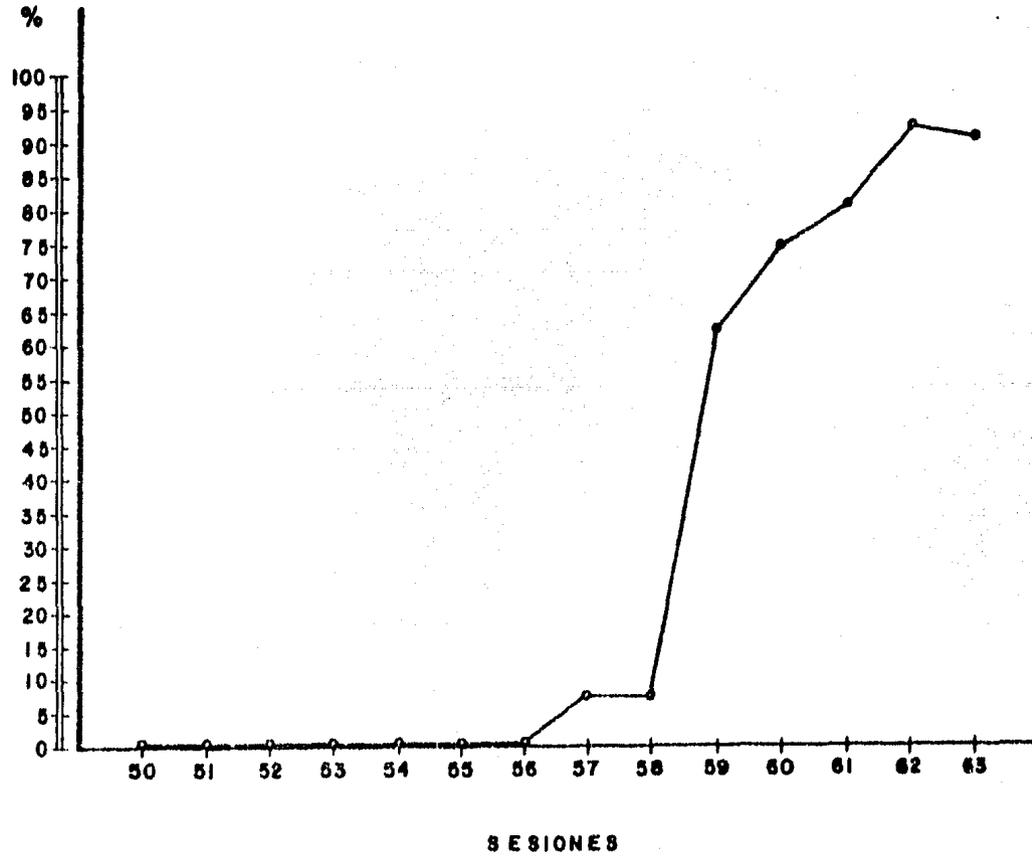


FIG. 7

PORCENTAJES DE RESPUESTAS CORRECTAS POR SESION EN EL TRATAMIENTO
DE LAS SILABAS COMPLEJAS pl, tl, bl, gl, fl, cl.

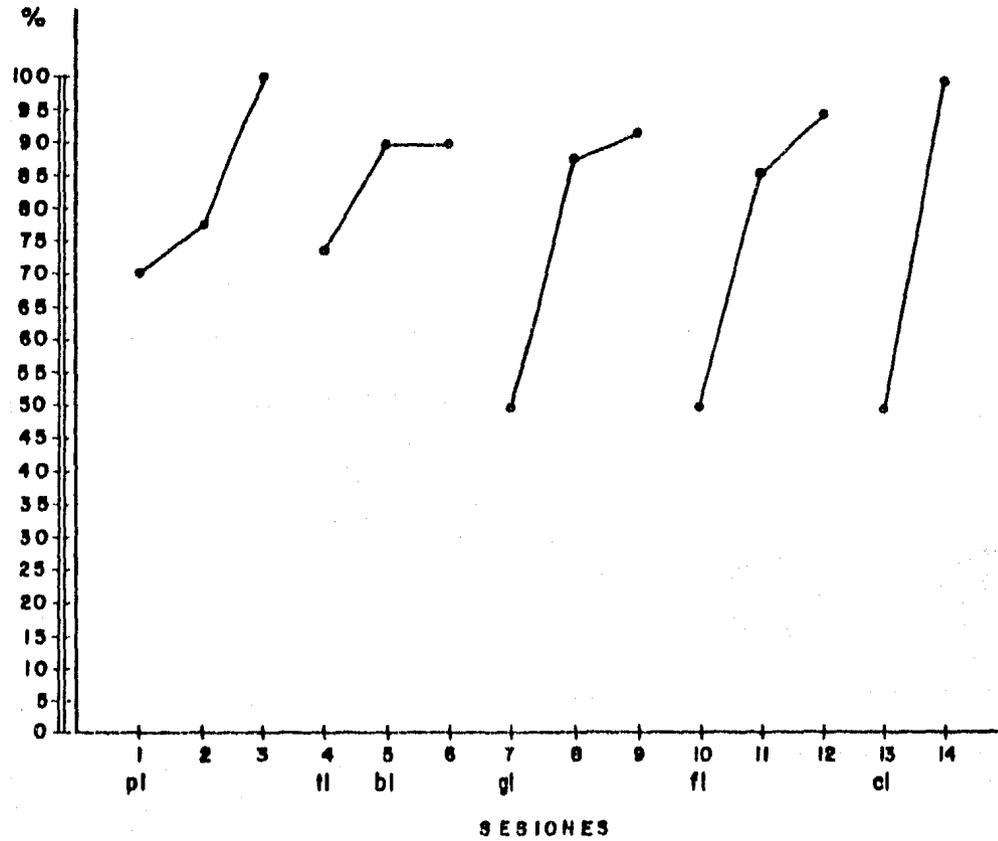


FIG. 8

PORCENTAJES DE EMISIONES CORRECTAS POR SESION EN EL TRATAMIENTO
DE LA SILABA COMPLEJA *pr*

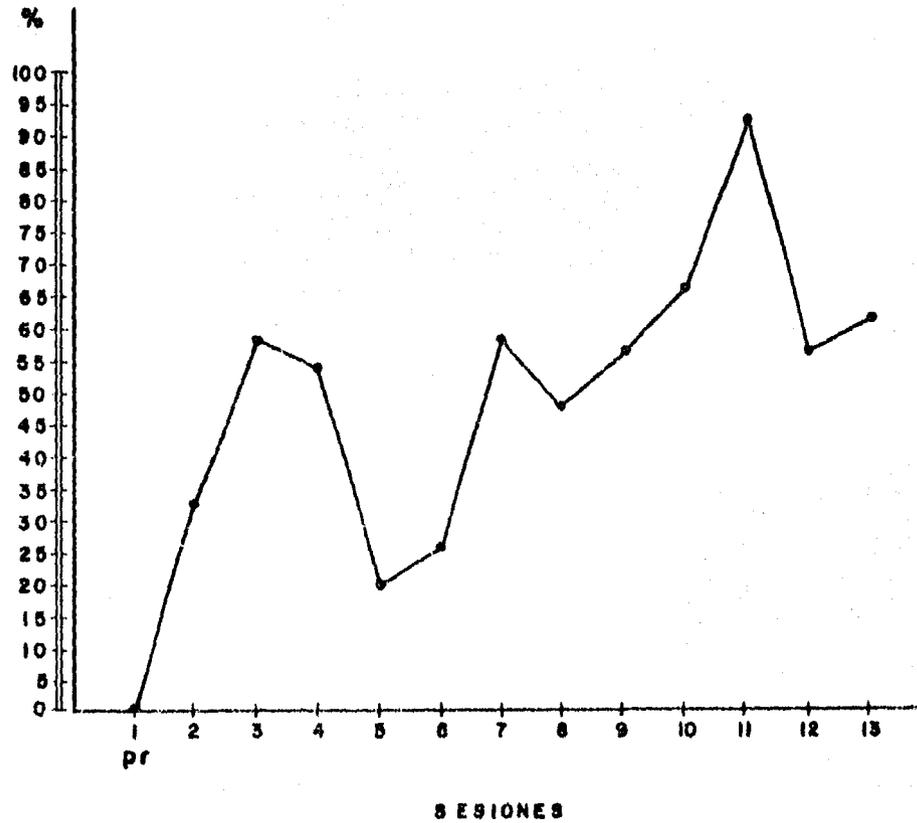


FIG. 9

PORCENTAJES DE EMISIONES CORRECTAS POR SESION EN EL TRATAMIENTO
DE LAS SILABAS cr y br.

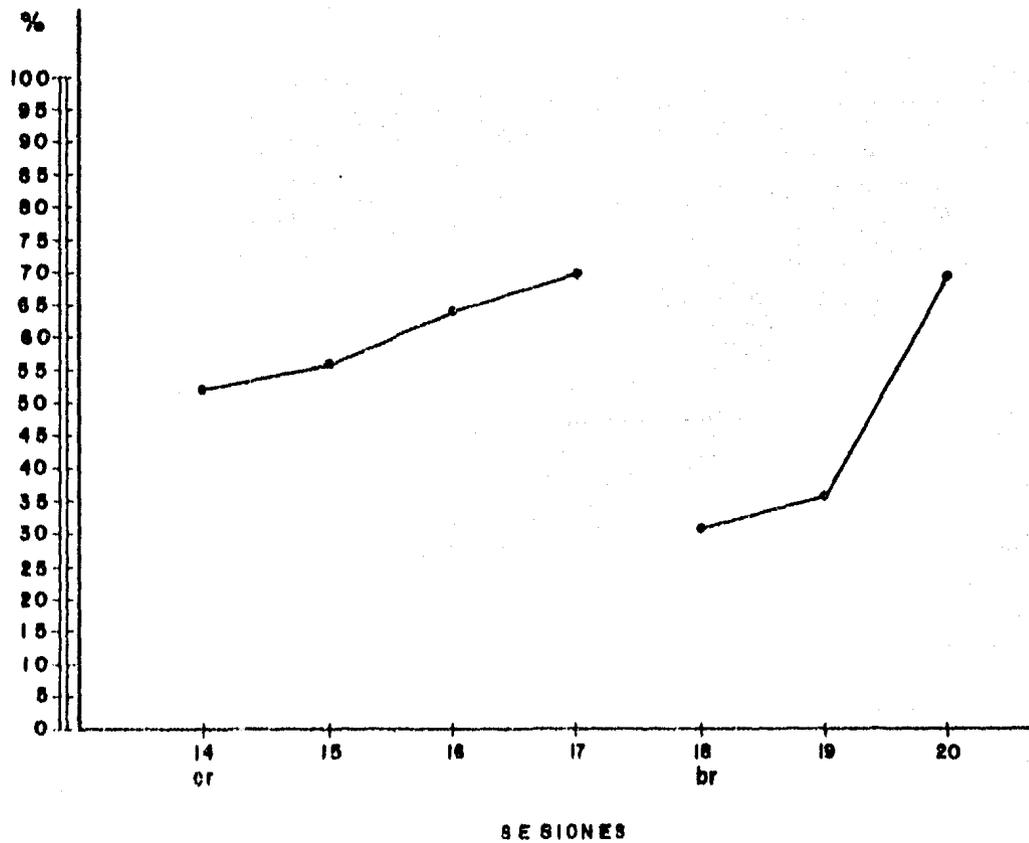


FIG. 10

DURACION DEL TRATAMIENTO PARA ESTABLECER
CONDUCTA VERBAL SOCIAL EN UN MENOR

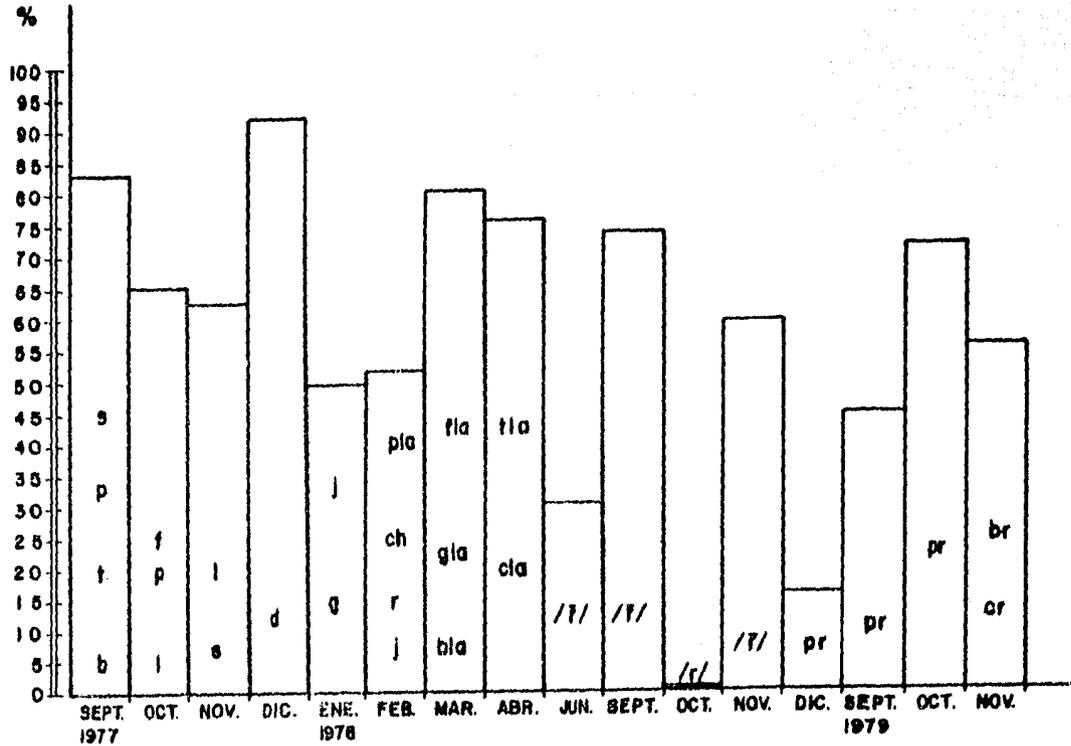


FIG. 11

TABLA 1

CONCENTRACION DE DATOS, FONEMAS NUMERO PROGRESIVO DE SESIONES,
ENSAYOS Y RESPUESTAS CORRECTAS Y PORCENTAJES EQUIVALENTES

FONEMA	NO. DE SESIONES	ENSAYOS	RESPUESTAS CORRECTAS	PORCENTAJE
/b/	1	60	48	80
/t/	2	70	48	70
/s/	3	90	90	100
/p/	4	40	34	85
/p/	5	50	40	80
/l/	6	50	7	14
/l/	7	50	27	54
/l/	8	50	37	74
/l/	9	50	45	90
/l/	10	50	40	80
/l/	11	50	46	92
/l/	12	46	43	93

TABLA 2

CONCENTRACION DE DATOS, PORCENTAJES ALCANZADOS POR SESION EN
EN EL TRATAMIENTO DE FONEMAS Y ORACIONES

FONEMA	NO. DE SESIONES	ENSAYOS	RESPUESTAS CORRECTAS	PORCENTAJE
/ɛ/	13	50	40	90
/ɛ/	14	45	43	95
/g/	15	45	0	0
/g/	16	45	8	18
/g/	17	45	29	64
/g/	18	45	36	72
/d/	19	75	64	85
/d/	20	75	75	100
ORACIONES	21	50	50	100
ORACIONES	22	50	50	100
ORACIONES	23	60	51	85
ORACIONES	24	40	37	92

TABLA 3

CONCENTRACION DE DATOS, PORCENTAJES ALCANZADOS EN EL TRATAMIENTO

FONEMA	NO. DE SESIONES	ENSAYOS	RESPUESTAS CORRECTAS	PORCENTAJE
/j/	25	50	0	0
/j/	26	50	30	60
/j/	27	50	47	94
/y/	28	100	82	82
/ch/	29	50	0	0
/ch/	30	50	0	0
/ch/	31	65	20	30
/ch/	32	65	50	76
/ch/	33	100	94	94
/ñ/	34	100	65	65

TABLA 4

PORCENTAJES ALCANZADOS EN EL TRATAMIENTO DEL FONEMA /ē/

FONEMA	NO. DE SESIONES	ENSAYOS	RESPUESTAS CORRECTAS	PORCENTAJE
/ē/	35	50	0	0
/ē/	36	50	0	0
/ē/	37	50	6	12
/ē/	38	50	14	28
/ē/	39	50	25	50
/ē/	40	50	25	50
/ē/	41	50	38	76
/ē/	42	50	40	80
/ē/	43	50	25	50
/ē/	44	50	30	60
/ē/	45	50	43	86
/ē/	46	50	40	80
/ē/	47	50	40	80
/ē/	48	50	40	80
/ē/	49	70	60	86

TABLA 5

PORCENTAJES DE RESPUESTAS CORRECTAS ALCANZADOS EN EL FONEMA /r/

FONEMA	NO. DE SESIONES	ENSAYOS	RESPUESTAS CORRECTAS	PORCENTAJE
/r/	50	50	0	0
/r/	51	50	0	0
/r/	52	50	0	0
/r/	53	50	0	0
/r/	54	50	0	0
/r/	55	50	0	0
/r/	56	50	0	0
/r/	57	50	4	8
/r/	58	50	4	8
/r/	59	50	31	62
/r/	60	50	37	74
/r/	61	50	40	80
/r/	62	50	46	92
/r/	63	50	44	90

TABLA 6

RESPUESTAS CORRECTAS POR SESION EN EL TRATAMIENTO DE SILABAS
COMPLEJAS Y PORCENTAJES EQUIVALENTES

SILABA	NO. DE SESIONES	ENSAYOS	RESPUESTAS CORRECTAS	PORCENTAJE
pl	1	50	35	70
pl	2	60	50	83
pl	3	50	50	100
tl	4	70	52	74
bl	5	50	45	90
bl	6	75	67	90
gl	7	50	25	50
gl	8	50	44	88
gl	9	75	69	92
fl	10	50	25	50
fl	11	50	43	86
fl	12	55	52	95
cl	13	50	25	50
cl	14	75	75	100

TABLA 7

NUMERO PROGRESIVO DE SESION, RESPUESTAS CORRECTAS Y PORCENTAJES
EQUIVALENTES EN EL TRATAMIENTO DE SILABAS COMPLEJAS

SILABA	NO. DE SESIONES	ENSAYOS	RESPUESTAS CORRECTAS	PORCENTAJE
pr	1	75	0	0
pr	2	75	25	33
pr	3	75	44	58
pr	4	75	41	54
pr	5	75	15	20
pr	6	75	20	26
pr	7	75	44	58
pr	8	75	36	48
pr	9	75	40	56
pr	10	75	51	66
pr	11	75	69	92
pr	12	75	41	56
pr	13	75	46	61
cr	14	75	39	52
cr	15	75	42	56
cr	16	75	48	64
cr	17	60	42	70
br	18	60	19	31
br	19	65	24	36
br	20	85	60	70

DISCUSION

A la luz de los datos presentados es posible derivar las siguientes conclusiones:

Se alcanzaron los objetivos específicos originalmente delineados, asimismo, el objetivo general, dado que se incrementó el repertorio verbal del menor al punto de lograr el establecimiento de conducta verbal social.

Se considera que el proporcionar reforzadores inmediatos y contingentes a las emisiones del menor, facilitó e incrementó el aprendizaje de los fonemas, siendo también elementos positivos para la adquisición de los mismos, las técnicas de instigación física y moldeamiento, así como el desglosar en pequeños pasos la conducta terminal.

Desde la perspectiva del Análisis Conductual Aplicado, sus técnicas y procedimientos pueden ser utilizados, con resultados positivos, en la atención de problemas de lenguaje; dado que favorecen o aceleran su aprendizaje en los casos en los que hay un compromiso orgánico y no se obtienen logros significativos con procedimientos tradicionales; además de que permite un registro preciso y cuantificación de los datos con lo que es factible observar objetivamente la evolución en el aprendizaje o adquisición del lenguaje en su aspecto fonológico.

Si bien este enfoque como marco teórico de referencia, para entender un proceso tan complejo como el del lenguaje; resulta limitado, por lo que se hace necesario recurrir a otras disciplinas, como la lingüística y desarrollo cognoscitivo, para lograr una comprensión más amplia del proceso.

La dificultad más importante con la que se tropezó en este estudio fue el aprendizaje del fonema /r/ y sílfones o sílabas complejas con

"r" esto se correlaciona con lo expuesto por Azcoaga (Pág. 32) acerca del retardo anártrico, es decir, en la elocución es muy difícil la articulación de este fonema y normalmente no se adquiere. No obstante, en este estudio sí se logró su establecimiento.

También en lo que se refiere al fonema /l/ en este caso era distorsionado por la interdental /n/ tal como Azcoaga lo señala en relación al retardo anártrico (Pág. 32).

La ubicación del menor en un grupo escolar de la misma institución, en el ciclo escolar 78-79; constituyó un factor importante en el desarrollo del tratamiento, ya que permitió observar sus interacciones con los compañeros de grupo así como con las maestras y otros adultos; tales observaciones pusieron de manifiesto que el menor era capaz de utilizar el lenguaje espontáneo estableciendo comunicación.

Dentro de las limitaciones del presente estudio consideramos el hecho de que es un solo sujeto, por lo que no es factible generalizar por esta vía, sin embargo, experiencias clínicas paralelas pueden permitir afirmar que desde el punto de vista de la validación social, Kazdin (1977) y de acuerdo al método de evaluación subjetiva, los cambios en la conducta del menor fueron vistos y apreciados como clínicamente importantes por familiares, compañeros, personal de la institución donde se atendió el caso, dado que estos cambios le permitieron establecer comunicación verbal en su medio ambiente y por otro lado, el acceso al lenguaje escrito.

No se cuenta con una grabación previa y posterior al tratamiento.

Dadas las características del caso, en relación a la severidad del problema, el tratamiento se centró primordialmente, en el aspecto fonológico. Dicho tratamiento se suspendió por perderse el contacto entre el menor y la psicóloga al efectuarse cambio de residencia, más es obvio que el caso aún requería tratamiento, un tratamiento que enfatizara en los aspectos pragmático y gramatical.

Debió hacerse un test psicológico completo a fin de tener una visión más amplia de la evolución del menor.

Existe un aspecto importante en el estudio que no se puede dejar de considerar.

Al finalizar el tratamiento, cuando el menor poseía ya un repertorio verbal más amplio, se aplicó la escala de inteligencia Wechsler para niños WISC, en la que se encontró un CI global de 57. Este CI global resulta irrelevante cuando se analizan separadamente las escalas que integran el test. En la escala verbal se obtuvo un CI de 48 mientras que en la ejecutiva fue de 75.

Independientemente de que estos datos no reúnan los criterios ortodoxos de confiabilidad, pues se desprenden de un instrumento no estandarizado en nuestro país y según investigaciones recientes, (DGEE-1982) la estandarización del WISC-R a México ha mostrado que los CI se elevan; el mencionar este dato tiene otro propósito.

Se encontró pues una discrepancia de 27 puntos. Kaufman (1982) considera significativa una discrepancia cuando la diferencia entre las escalas es de 15 puntos.

Existen diversas explicaciones acerca de las diferencias significativas entre las escalas verbal y ejecutiva del WISC-R; una de ellas hace alusión a las capacidades fluída y cristalizada. Para Cattell y Horn (cit. por Kaufman 1982) la capacidad fluída implica la solución de problemas en los que el punto crítico es la adaptación y flexibilidad para enfrentar estímulos desconocidos, y la "capacidad cristalizada" se refiere al funcionamiento intelectual en tareas que requieren entrenamiento, educación y culturación previos; siendo vocabulario y diseño con cubos prototipos de los tests de capacidades cristalizada y fluída respectivamente. En el caso que nos ocupa, el sujeto obtuvo en las puntuaciones escalonadas, para vocabulario 2 puntos y para diseños con cubos, 9 puntos. Otra explicación de una discrepancia la constituyen las deficiencias psicolingüísticas.

Ambas explicaciones se adecúan al caso, es muy factible que obtuviera esas puntuaciones tan discrepantes debido a que las deficiencias psicolingüísticas obstaculizaron el adecuado desarrollo de su capacidad cristalizada y que el sujeto poseía mayor capacidad de la que pudiera reflejar en un CI global disminuído. El propósito de esto, es mencionar el hecho de que al sujeto se le evaluó cuando ya se había dado el tratamiento, lo cual pone de manifiesto que a pesar de la reeducación, a pesar de tener una mayor potencialidad intelectual, es decir mayor capacidad fluída, a pesar de haber adquirido lenguaje oral y escrito, de comunicarse y ser capaz de responder a preguntas específicas; el retraso ocasionado por la carencia de lenguaje, pues a los 7 años 10 meses, no lo había adquirido con la privación consecuente de múltiples experiencias de aprendizaje a interacción social, no fue ni será factible recuperar, el retraso, es irreversible.

Es entonces cuando podemos advertir la gran importancia que tiene el lenguaje para que se propicie un desarrollo intelgral adecuado. Una patología del lenguaje obstaculiza y retrasa el proceso de desarrollo afectando particularmente el aspecto intelectual.

Se ha mencionado ya, que en México los problemas de lenguaje son atendidos, entre otros, a través de la DGEE, quien por otro lado aborda los problemas de lenguaje desde una amplia perspectiva, si bien, se considera que estos problemas no reciben toda la atención que merecen. Si los problemas de lenguaje ocupan el mayor porcentaje de sujetos con necesidades especiales, debiera ser al mismo tiempo, su atención la que de mayores recursos dispusiera, cosa que no ocurre, pues los recursos humanos dedicados o destinados a esta tarea es pequeña y no responde a la demanda. Por otro lado, la intervención debiera abarcar más de dos sesiones a la semana de media hora de duración que es como generalmente se interviene.

No se pretende ir más allá de los resultados de este trabajo, sólo se desea despertar el interés por el tema en aquellos involucrados en el trabajo con niños con problemas de lenguaje y asimismo que se busquen

y ofrezcan alternativas para que el problema sea tratado con la jerarquía que merece.

APENDICE A

APENDICE A

Algunos ejemplos de palabras utilizadas en el tratamiento.

/g/	/j/	/r/	
gato	ojo	carro	rueda
gota	ajo	perro	reloj
goma	caja	torre	rábano
gustan	baja	jarro	rebanada
liga	jefe	gorro	mar
amigo	cojín	burro	coser
galleta	juguete	puerta	cazar
guante	joven	cortina	comer
gasolina	viejo	carta	vestir
guayaba	jabón	rana	dormir
aguacate	jamón	ratón	saltar
guajolote	jueves	zorro	tocar
gallina	baja	carga	buscar
gallo	cojo	rosca	bailar

APENDICE A

Ejemplos de oraciones empleadas en el tratamiento.

Este es mi lápiz

Este es mi cuaderno

Dame las galletas

Dame la sopa

Estos son plátanos

Estas son naranjas

El caballo corre

El perro muerde

El zorro come gallinas

El carro corre rápido

La rana es verde

Yo me voy a vestir

Yo tengo un par de zapatos

Voy a buscar mis cuadernos

Me llamo Carlos Martín.

APENDICE B

APENDICE B

Algunos ejemplos utilizados en el programa de identificación de objetos y su función.

EL HOGAR

Palabras

Oraciones

casa	En mi casa hay una sala
sala	La sala es para descansar
televisión	En la televisión vemos películas
mesa	En la mesa comemos
silla	Las sillas son para sentarse
cama	La cama es para dormir
comedor	En el comedor hay una mesa y muchas sillas
estufa	La estufa sirve para prepara la comida
trastero	En el trastero ponemos los trastos
platos	Los platos se utilizan para comer
lavadora	La lavadora es para lavar la ropa
cobija	Con la cobija nos cubrimos
cubiertos	Al comer utilizamos cubiertos
sofá	En el sofá nos sentamos a ver la televisión

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Azcoaga, J. Los Retardos del Lenguaje en el Niño. Editorial Paidós, Argentina, 1979.
- Brain, L. Alteraciones del Lenguaje. Editorial Médica Panamericana, Argentina 1976.
- Castro, L. Diseño Experimental sin Estadística. Editorial Trillas. México 1976.
- Cottrell, W.A.
Montague, J.
Farb, J.
Thone J. An Operante Procedures for Improving Vocabulary Definition Performances in Developmentally Delayed Children. In Journal of Speech and Hearing Disorders. Volume 45. Edit. The American Speech Language-Hearing Association 1980.
- Dale, S. Child Language an International Perspective. University Park Press International Publishers in Science, Medicine and Education. Baltimore, 1978.
- Dirección General de Educación Especial. Consideraciones sobre el Desarrollo del Lenguaje y sus Alteraciones. Editorial SEP, México 1982.
- Dirección General de Educación Especial. La Educación Especial en México. Editorial SEP. México 1981.
- Enciclopedia Autodidáctica Quillet, Editorial Grollier, México 1976.
- Fletcher, S.G.
Hasegawa, A. Speech modification by a Deaf Child Through Dynamic Orometric Modeling and Feedback. Journal of Speech and Hearing Disorders. Volume 48. Edited by The American Speech Language-Hearing Association 1983.
- Halle, J.W.
Hunt, F.M.
Bjoreson, J.E. Effects of Two Antecedents Condition on Vocalization Frequency of Severally Retarded Children. In Journal of Speech and Hearing Disorders. Volume 49. Edited by the American Speech-Language Hearing Association, 1984.

- Hart, B.
Risley, T. Establecimiento del Uso de Adjetivos Descriptivos en el Lenguaje Espontáneo de Niños Preescolares con Privación Cultural. En la obra de Bijou, S. y Rayek *Análisis Conductual Aplicado a la Instrucción* Editorial Trillas. México 1980.
- Humphrey, G. Psicología del Pensamiento. Editorial Trillas. México 1981.
- Inhelder, B. Observaciones acerca de los Aspectos Operativos y Figurativos del Pensamiento en Niños Disfásicos. En la Obra, *Introducción a la Psicolingüística*. Editorial Nueva Visión, Argentina 1977.
- Kaufman, A. Psicometría Razonada con el WISC-R. Editorial El Manuel Moderno, México 1982.
- Kazdin, A. Valoración de la Importancia Clínica o Aplicada al Cambio Conductual a través de la Validación Social. Traducción de Behavior Modification, Vol. I, No. 4. Sage Publications 1977.
- Launay, C.
Maisonny, B. Trastornos del Lenguaje la Palabra y la Voz en el Niño. Editorial Toray Masson. Barcelona, España 1979.
- Loovas, O.I. A Program for the Establishment of Speech in Psychotic Children. En la obra de Sloane, H.N. y Mac Aulay, B.D. *Operant, Procedures in Remedial Speech and Language Training*. Houghton Mifflin Co. Boston 1968.
- Liberman, P. On the Origins of Language. Editorial Mc. William New York, 1973.
- Melgar, M. Cómo detectar al Niño con Problemas del Habla. Editorial Trillas, México 1978.
- Moreno, M.E. Una prueba de Artículos y su Aplicación en 200 Niños de Edad Preescolar. Tesis IMAL, México 1976.
- Muñoz, L. La Introducción de las Ciencias Sociales. Editorial México 1970.
- Oléron, P.
Piaget, J.
Ajuriaguerra, J.
Bresson, F.
Fraisse, P.
Inhelder, B. *Introducción a la Psicolingüística*. Editorial Nueva Visión, Argentina 1977.
- Ortuño, M. Teoría y Práctica de la Lingüística Moderna. Editorial Trillas, México 1981.

- Piaget, J. La formación del Símbolo en el Niño. Editorial Fondo de Cultura Económica, México 1980.
- Piaget, J. El Lenguaje y las Operaciones Intelectuales. En la obra Introducción a la Psicología Lingüística Editorial Nueva Visión. Argentina, 1977.
- Reese, H.W.
Lipsitt, P. Psicología Experimental Infantil. Editorial Trillas. México, 1978.
- Ribes, I. Técnicas de Modificación de Conducta. Editorial Trillas México, 1976.
- Richelle, M. La Adquisición del Lenguaje. Editorial Herder, Barcelona, España 1975.
- Risley, T.
Wolf, M. Establishing Functional Speech in Ecolalic Children. En la obra de Sloane, H.N. y Mac Aulay, B.D., Operant Procedures in Remedial Speech and Language Training. Houghton Mifflin Co. Boston, 1968.
- Ruder, F.
Bunce, B. Articulación Therapy Using Distintive Feature Analysis to Structure the Training Program Two Case Studies in Journal of Speech and Hearing Disorders. Volume 46. Edited by The American Speech-Language Hearing Association 1984.
- Sagre, R. Tratado de Foniatría. Editorial Paidos, Argentina 1955.
- Sánchez, E. Psicología Evolutiva. Editorial Oasis, México 1967.
- Sánchez, B.J.
Hernández, S.H. Una Aproximación Experimental al Tratamiento de la Tartamudez. Estudio de Caso. Tesis UNAM, Facultad de Psicología. México 1980.
- Sherman, A.J. Reinstatement of Verbal Behaivor in Psychotic by Reinforcement Methods. In journal of Speech and Hearing Disorders. Volume 28. 1963.
- Skinner, B.F. Conducta Verbal. Editorial Trillas. México, 1981
- Sloane, H.N.
Johnson, K.
Harris, F.R. Procedimientos Correctivos para enseñar Conducta Verbal a Niños Pequeños con Defectos o Deficiencias de Lenguaje. En la obra de Bijou, S. y Rayek. Análisis Conductual Aplicado a la Instrucción. Editorial Trillas, México 1980.

- Straughn, J.H.** The Application of Operant Conditioning to the Treatment of Elective Mutism. En la obra de Sloane, H.N. y Mac Aulay, B.D. Operant Procedures in Remedial Speech and Language Training. Houghton Mifflin Co. Boston, 1968.
- Swadesh, M.** El lenguaje y la Vida Humana. Editorial Fono de Cultura Económica, México 1976.
- Vigotsky, L.** Pensamiento y Lenguaje. Editorial La Pleyade, Buenos Aires, 1973.