



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**PROPUESTA DE UN MANUAL DE INTERVENCIÓN PARA
NIÑOS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE**

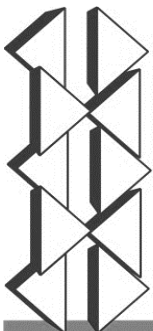
T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A N:
NAYELI ALMIR JORDÁN DOMÍNGUEZ
YESSICA YASMÍN RODRÍGUEZ ROSAS**

JURADO DEL EXAMEN:

**DIRECTOR: MTRO. JOSÉ ALBERTO MONTAÑO ÁLVAREZ
COMITÉ: MTRA. MANUELA MEZTLI ALARCÓN NAVARRETE
LIC. REYNA MARÍA NIEVES VALENCIA
LIC. ALFREDO VILLEGAS LÓPEZ
LIC. GUADALUPE GREGOR LÓPEZ**



**FES
ZARAGOZA**

MÉXICO, CD. MX.

JUNIO 2016



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.

AGRADECIMIENTOS

Uno de los momentos más emocionantes que puede vivir un estudiante es cuando se gradúa ya que este es el resultado de muchas horas de estudios, grandes esfuerzos y el constante deseo de superación sin embargo es la titulación el momento culminante de este camino y lograr este objetivo no ha sido fácil pero es el reflejo del esfuerzo, apoyo y preparación de quienes nos han apoyado y motivado a culminar este proyecto. Es por eso que deseamos manifestar nuestro agradecimiento:

*En primer lugar a la **Universidad Nacional Autónoma de México** por abrirnos sus puertas al conocimiento y formación profesional, particularmente a la **Facultad de Estudios Superiores Zaragoza** donde pudimos desarrollarnos, aprender y adquirir las habilidades necesarias para afrontar la vida fuera de la escuela.*

A los integrantes de nuestro comité:

*Nuestro asesor **José Alberto Montaña Álvarez**, más que un maestro eres un amigo incondicional, gracias por todo.*

*Maestra **Guadalupe Gregor López**, porque desde que le llevamos nuestro trabajo nos acogió y apoyó sin condición, gracias por su tiempo, atención y dedicación.*

*Al maestro **Alfredo Villegas López** por su atención y crítica constructiva hacia nuestra propuesta.*

*A la maestra **Manuela Meztli Alarcón Navarrete**, gracias por el interés mostrado, y por compartirnos un poco de su vasta experiencia.*

*A la maestra **Reyna María Nieves Valencia** por su interés y aportaciones a nuestra tesis, Gracias.*

Atentamente:

Nayeli Almir Jordán Domínguez y

Yessica Yasmín Rodríguez Rosas

¡Dios! solo tú conoces a fondo la conciencia humana, solo tú eres el verdadero psicólogo. Permíteme ser tu asistente, enséñame e ilústreme en las técnicas, procedimientos y terapias para saber qué hacer, cuando tenga el conocimiento y también cuando no lo tenga, para tratar y ayudar a mis semejantes.

Dame humildad, amor, vocación y respeto hacia mi profesión y hacia el ser humano. Si hay aciertos y éxitos los atribuiré a ti, si hay defectos y errores ayúdame a aceptarlos. No permitas que el cansancio, indiferencia, rutina, ideología de cualquier tipo me haga indiferente con los demás, ni que me aparten de mi carrera.

Como psicólogo me comprometo a consagrar mi vida, al servicio de la humanidad. Respetare los secretos que se me confíen y defenderé por todos los medios las tradiciones, reglas, normas y el honor de mi profesión.

Practicare mi carrera de psicólogo, con: amor, profesionalismo, orgullo, respeto, humildad, conciencia, ética y honor. Así sea y así será. Al final de mi labor de cada día te daré las gracias por que hice todo lo que pude para ayudar a los demás.

¡Gracias Dios!

A mis padres Mireya Domínguez y José Alberto Jordán: Aquí tienen mi esfuerzo, tarde pero seguro... ¡Lo logre y es para ustedes! Es la culminación de un sueño en el cual me apoyaron incondicionalmente de manera moral y económica para poder llegar a ser profesionalista. ¡Los quiero mucho y mil gracias por todo!

A mi esposo por apoyarme e impulsarme para culminar este proyecto. Y por tratar de entender la paradoja de nuestro amor: ser 1 mismo sin dejar de ser 2. ¡Te amo!

A mi Paola Danae porque aun siendo tan pequeña me demuestra que hay tantas cosas que se pueden aprender y que el miedo se puede vencer. Y así sin saberlo me dio la motivación e impulso para terminar mi tesis y ser un buen ejemplo en su vida. ¡Te amo chiquitita!

A la señorita Jessica Piñones, mi amiga desde el primer día en la universidad. Aún recuerdo el desconcierto que tenías de estar tan lejos de tu casa, ni hablar, teníamos que conocernos y dejar huella en nuestras vidas, ¡Te quiero!

Finalmente y no menos significativa mi gran amiga Yessica Rodríguez, compañera de estudios y de vida. Vieja, por fin culminamos algo tan importante para nosotras.

Un placer trabajar contigo y mil gracias por la confianza y cariño que siempre me has transmitido. Esperando que la amistad sembrada siga dando frutos. ¡Te quiero muchísimo!

Nayeli Almir Jordán Domínguez

A Dios:

Por darme la oportunidad de vivir y estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente para lograr alcanzar cada meta trazada así como por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo el período de estudio.

A mis padres Flor y Lalo:

Por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona perseverante y constante en lo que hago; pero más que nada, por su amor infinito, este logro también es de ustedes. ¡Los amo, mil gracias por todo!

A mis hermanos Susana y Jorge:

Que les puedo decir, ustedes son el motor primordial en mi vida, me impulsan, inspiran y enorgullecen. Este es el resultado de muchas horas de estudio, grandes esfuerzos y el constante deseo de superación pero nada de esto hubiera sido posible sin ustedes porque me dieron su apoyo cuando las fuerzas me abandonaban con la firme promesa de que la recompensa obtenida sería mucho mejor. ¡Los amo incondicionalmente!

A mis familiares:

*A cada uno de los miembros de mi gran familia (a todos) que siempre han confiado y me apoyan en todo lo que hago. Particularmente a mi abue **Abigail Zetina Jiménez** (†), gracias por ser mi inspiración, ejemplo y por siempre haberme inyectado la fe que necesitaba día a día para salir adelante y aunque ya no estás físicamente conmigo te recuerdo con todo el amor que me enseñaste y sé que desde el cielo compartes esta alegría y orgullo que siempre manifestaste por mí. ¡Te Amo!*

A mis amigos:

Han sido tantas las personas que a lo largo de los años me han ayudado y con quienes he compartido momentos inigualables y maravillosos. Deseo expresarles a todos mis amigos y amigas en estas líneas mi gratitud por su presencia en mi vida pues cada uno de ustedes es de alguna forma una fuente de inspiración para mí.

*Especialmente a mis amigas con quienes he compartido muchas aventuras desde que empezamos la carrera hasta el ámbito laboral, **Jessica Piñones** sabes que lo que te diga se queda corto de todo lo que hemos vivido juntas, gracias por tu apoyo incondicional, consejo y alegría compartida, te quiero mucho. De igual manera a mi querida amiga **Nayeli Jordán** con quién he tenido el privilegio de vivir este arduo*

proceso de titulación, te agradezco las horas compartidas quemándonos las pestañas, fuiste un apoyo y sé que nos hemos ayudado mutuamente pero soy consciente que sin tu compañía me hubiera sido más difícil concluir este reto. ¡Gracias vieja!

Finalmente, quiero dedicar unas palabras a cada uno de los pacientes y sus familias con quienes he tenido la oportunidad de colaborar, gracias por su esfuerzo y trabajo constante, he aprendido con cada uno de ustedes y este trabajo también es fruto de esas experiencias compartidas.

¡A todos muchas gracias por confiar en mí!

*Con todo mi afecto
Yessica Yasmín Rodríguez Rosas*

ÍNDICE

	Pág.
Resumen.....	8
Introducción.....	9
1. Aspectos Generales del Lenguaje.....	12
1.1. Concepto de lenguaje.....	12
1.2. Anatomía y fisiología del aparato fonoarticulador.....	13
1.3. Estructuras cerebrales que participan en el desarrollo del lenguaje..	17
1.4. Sistemas sensoriales que complementan el desarrollo del lenguaje.	20
1.5. El lenguaje y la comunicación verbal.....	22
2. Teorías Psicológicas que estudian el lenguaje.....	25
2.1. Teoría Innatista.....	25
2.2. Teoría Interaccionista.....	26
2.3. Teoría Conductista.....	29
2.4. Teoría Cognitiva.....	31
2.5. Teoría Socio-Histórica.....	37
3. Alteraciones en el lenguaje: del retraso al trastorno.....	43
3.1. Fases del desarrollo del lenguaje: desde el nacimiento hasta los siete años de edad.....	44
3.2. Clasificación de los trastornos del lenguaje.....	46
3.3. Trastorno Específico del Lenguaje.....	49
3.3.1. Perfiles Lingüísticos de los niños con TEL: de “hablador tardío” a trastorno del lenguaje.....	52
3.3.2. Problemas concomitantes.....	56

4. Aspectos centrales para una intervención eficaz en niños con Trastornos Específicos de Lenguaje.....	62
4.1. Modelo de valoración del lenguaje.....	63
4.2. Requisitos básicos para la adquisición del lenguaje.....	65
4.3. Estrategias de aprendizaje.....	66
5. Propuesta de un manual de intervención para niños con Trastornos Específicos de Lenguaje.....	71
Método.....	71
Categorías de Análisis.....	71
Técnica de Análisis.....	72
Propuesta de intervención.....	75
Desarrollo de actividades.....	77
Resultados: análisis y consideraciones de la propuesta.....	99
Conclusiones.....	102
Referencias.....	106
Anexos.....	111

RESUMEN

El término lenguaje se define como la capacidad específica de la especie humana para comunicarse, principalmente de modo oral, pero también escrito; se adquiere a lo largo del desarrollo, inicialmente, no necesita una enseñanza específica sin embargo su adquisición tiene que ver con las interacciones sociales, con suficiente cantidad y calidad. De lo contrario se manifiestan dificultades que pueden alcanzar la esfera académica, cognoscitiva o socioemocional del menor. Esta tesis es una propuesta de un manual de intervención para niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) entendido como una limitación significativa del lenguaje que no se debe a pérdida auditiva, daño cerebral, déficit motor, entre otras condiciones; su diagnóstico es por exclusión, es decir, cuando se buscan y no se encuentran otras explicaciones del fracaso del niño para aprender el lenguaje. Se toman conceptualizaciones de la Teoría Socio Histórica como son andamiaje, zona de desarrollo próximo y modelamiento, poniendo de manifiesto la participación proactiva de los adultos con los menores fungiendo un papel de apoyo, dirección y organización del aprendizaje del menor. La propuesta es una herramienta para intervenir ante un caso de TEL, puede ser usado por padres de familia bajo la recomendación y guía de un terapeuta.

Palabras clave: Lenguaje, Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), Intervención, Andamiaje, Zona de Desarrollo Próximo, Modelamiento.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de un niño se puede visualizar en un principio mediante la etapa de concepción, ya que desde ese momento existen factores que contribuyen para dicho proceso, que van desde las características físicas y genéticas de los padres, hasta el contexto familiar en el cual será inmerso el nuevo integrante. La calidad de la relación interactiva entre los adultos y los niños en las rutinas de la vida diaria, es un asunto de capital importancia para el desarrollo y el aprendizaje; las situaciones problemáticas en estas interacciones, pueden tener una incidencia claramente negativa tanto en el aprendizaje en general como en el lenguaje en particular.

De ahí la necesidad de que padres y educadores conozcan cuál es su papel como participantes activos en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje: Si se lograra este objetivo, entonces se afrontaría con mayores garantías de éxito el trabajo con niños que presentan serios problemas en esta área, es decir, a partir de los contextos naturales en los que tiene lugar la comunicación. Por tanto, habría profesionales mejor preparados para atender a las demandas y apoyar los esfuerzos realizados por los niños con necesidades educativas especiales y así mejorar sus habilidades comunicativas y lingüísticas.

Por lo anterior y tomando en cuenta la importancia que tiene el lenguaje y el papel que juega dentro de la sociedad humana, es de valiosa importancia el desarrollo de un manual de intervención del lenguaje que atienda a niños que presentan dificultades en esta área pues no solo sirve como herramienta de comunicación sino que también es base importante de la cognición humana. De esta manera y considerando lo ya mencionado, la presente tesis está constituida por cuatro capítulos y una propuesta de intervención:

El primer capítulo abarca panorámicamente los aspectos generales del **lenguaje**, su significado, anatomía y fisiología, además de las estructuras

cerebrales y sistemas sensoriales que lo complementan y que participan en su desarrollo. El segundo capítulo muestra de manera sintetizada, las diversas teorías psicológicas que han contribuido a entender la adquisición del lenguaje, de aquí se toman los fundamentos que basan esta propuesta de intervención. El tercer capítulo circunscribe las diversas alteraciones que se pueden hacer presentes en el lenguaje del niño, del retraso a un Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) conocido anteriormente como disfasia y definida por la ASHA (American Speech-Language Hearing Association) como: “Un trastorno de lenguaje es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Sin embargo, apunta que es en 1981 cuando Stark y Tallal establecen una conceptualización y una delimitación operacional del TEL (Trastorno Específico del Lenguaje), marcando una serie de criterios mínimos para la definición de los niños con TEL y una exclusión de niños cuyos problemas de lenguaje obedecen a causas diferentes (Contreras, 2003).

En el cuarto capítulo se mencionan los aspectos centrales a tomar en cuenta para tener una intervención eficaz en el TEL como lo es, un óptimo modelo de valoración de lenguaje, los requisitos base para su adquisición y las estrategias para aprenderlo. Finalmente en el quinto capítulo se hace una propuesta de intervención, integrada por una recopilación de ejercicios diseñados para atender todos los subtipos de TEL, y sus problemas concomitantes; se encuentra dividido en cinco apartados, dependiendo el problema que se desea trabajar.

Esta propuesta está fundamentada en la teoría socio-histórica, perspectiva representada por Vigotsky (1979) y Luria (1984), que apunta al aprendizaje significativo y se caracterizará por el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas; su enfoque es lúdico, educativo, informativo y preventivo. Ahora bien, el propósito principal de esta propuesta es que el psicólogo, padre de familia, terapeuta y facilitador obtenga los instrumentos teórico-prácticos que le permitan

intervenir ante la presencia de niños con problemas de lenguaje, que derivan en otros problemas como son la autoestima y la conducta.

Partiendo de esta concepción, el objetivo de este manual de intervención no es solo lograr que los menores se expresen bien o que alcancen un desarrollo lingüístico deseable, sino que también se modifiquen sus esquemas y su desarrollo cognitivo con respecto a éste, ya que no solo se trata de hablar adecuadamente pues el lenguaje tiene un nivel funcional **la pragmática** ¿Por qué nos comunicamos?, un nivel estructural **la semántica** ¿Qué comunicamos?, y una **morfosintaxis** ¿Cómo lo comunicamos? Y al estar inmersos en una cultura el lenguaje no solo implica la perfecta pronunciación sino un buen proceso de comunicación.

Hay que tomar en cuenta que se requiere la participación, interés, constancia y sobretodo la paciencia de padres de familia, psicólogos, facilitadores e instituciones para que esta propuesta tenga efectos ya que cuando se encuentra un niño con TEL no entendemos la dificultad que tiene en aprender un entramado complejo de conocimientos para comprender y expresar el lenguaje, lo que a otros niños se les da de forma natural.

CAPITULO 1

ASPECTOS GENERALES DEL LENGUAJE

1.1. Concepto de Lenguaje

El término lenguaje resulta difícil de definir debido a su polisemia, sin embargo, para Narbona y Chevré-Muller (2001) el lenguaje puede ser definido como la capacidad específica de la especie humana para comunicarse, principal y originalmente a través de la modalidad oral, pero también bajo la modalidad escrita, utilizando un sistema de signos arbitrarios, es decir, sin relación necesaria con lo que éstos representan.

Este sistema de signos lingüísticos es sumamente económico, ya que se fundamenta en reglas de combinatoria paradigmática (relaciones de diversos elementos intercambiables como alternativas que se excluyen unas a otras) y de combinatoria sintagmática (relaciones lineales de cada elemento con sus continuos). Así, la combinación de determinados rasgos distintivos sonoros da lugar a los fonemas; las combinaciones de éstos originan las palabras, y a su vez las palabras se combinan en frases.

Luria (como se citó en Escotto, 2009) señala que “con la aparición del lenguaje como sistema de códigos que designa objetos, acciones, cualidades y relaciones, el hombre adquiere algo así como una nueva dimensión de conciencia, con él se forman imágenes subjetivas del mundo objetivo, que son dirigibles, es decir, representaciones que él puede manipular, incluso en ausencia de percepciones inmediatas”.

En términos individuales, en el desarrollo del lenguaje se entrelazan dos elementos sustanciales: a) el procesamiento de información que ocurre en la decodificación y codificación mediante el conjunto de las funciones cognoscitivas, y b) el hecho de la apropiación y uso de los niveles lingüísticos de una

determinada comunidad (Pérez, M., Escotto, E., Arango, J.C. & Quintanar, L., 2014). La estructura y organización del lenguaje comprende elementos filogenéticos, morfológicos, fisiológicos, socioculturales, lingüísticos y una red de sistemas cognoscitivos que la sustenta y a su vez le dan complejidad, logrando una interacción entre todos estos componentes.

Para comprender mejor el desarrollo del lenguaje se deben considerar los diferentes factores y las variables que determinan el proceso de su desarrollo. Se cree que la comprensión de la lengua está ligada a la función que realiza una determinada zona del cerebro conocida como área de Broca (en el hemisferio izquierdo). A medida que los sistemas sensoriales permitan entender el medio en el que se encuentra el individuo, así como la maduración de las estructuras físicas esenciales para producir los sonidos y las conexiones neuronales necesarias para asociar el sonido y el significado se tornan más activas, la interacción social por su parte, introduce a la naturaleza comunicativa del habla.

Para que exista el lenguaje, se requieren ciertos factores de índole fisiológica (el organismo tiene que ser capaz de emitir sonidos); gramatical (el discurso tiene que poseer una estructura) y semántica (es imprescindible que la mente pueda entender lo que se habla). También involucra, la coordinación de la respiración, la voz (fonación) y la manera en que se producen los sonidos (articulación).

1.2. Anatomía y fisiología del aparato fonoarticulador

Como menciona Escotto (2009), la correcta pronunciación de los fonemas, requiere de un equilibrio entre las estructuras (órganos fonoarticuladores) y las funciones orofaciales (respiración, masticación, deglución y habla), si este equilibrio no existe, la coordinación y precisión muscular no serán suficientes y aparecerán errores de articulación, para ello es indispensable conocer las bases

anat6micas y funcionales de los sistemas respiratorio y fonatorio, as3 como el punto y modo de articulaci3n de los fonemas.

El aparato fonoarticulador constituye un sistema complejo donde convergen diversas estructuras anat6micas que participan en los sistemas de resonancia, fonaci3n y articulaci3n, as3 como en funciones primarias (respiraci3n, succi3n, masticaci3n y degluci3n). Estas estructuras comprenden la cavidad nasal, senos paranasales, cavidad bucal y labios, faringe, laringe, tr3quea y pulmones (ver figura 1 y cuadro 1)

Figura 1. Aparato fonoarticulador y respiratorio.

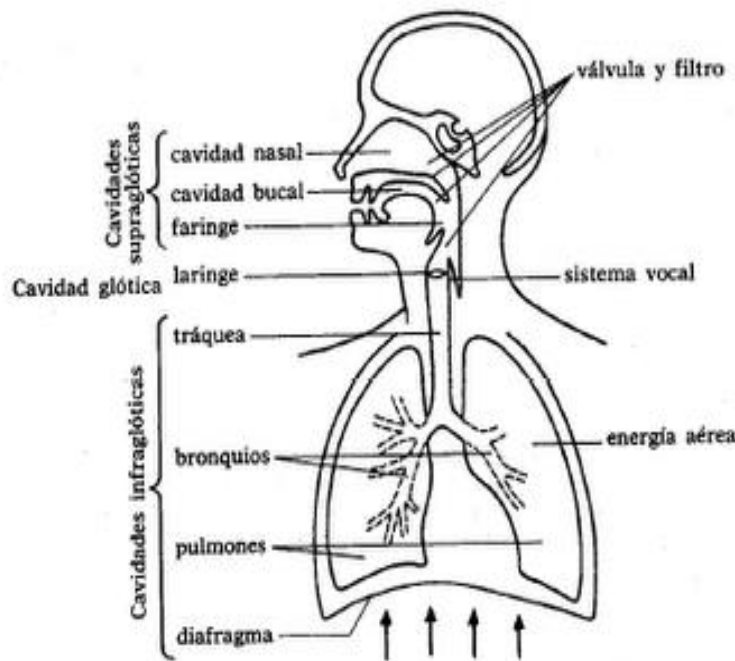


Figura 1. Estructuras que comprenden el aparato fonoarticulador y respiratorio. (Tomada de Martínez Celadrán, 1984, p. 76)

Cuadro 1. Función de las estructuras anatómicas y fisiológicas del aparato fonoarticulador en el desarrollo del lenguaje.

Estructuras Anatómicas		Función para el desarrollo del lenguaje
Cavidad nasal y senos paranasales	Nariz	Durante la inspiración la cavidad nasal calienta, filtra y humidifica el aire. Actúa como resonador para los fonemas nasales (m,n,ñ).
	Senos paranasales	Son cavidades situadas en el macizo facial y actúan parcialmente como resonadores.
Cavidad bucal y labios.	Abertura bucal	Esta limitada, adelante, por los labios y las arcadas dentarias, abriéndose hacia atrás de la faringe, en ella tiene lugar la articulación de los fonemas y la resonancia del sonido laríngeo.
	Techo	Tiene forma de bóveda, interviene en la respiración, succión, deglución y principalmente en la resonancia.
	Suelo de la boca	Alberga la lengua, un órgano móvil en su parte anterior, en su cara inferior presenta un repliegue mucoso o frenillo lingual, dentro de sus funciones es receptor gustativo, auxiliar en la deglución y masticación y el principal órgano articulador.
	Labios	Son pliegues muy maleables, participando de forma importante en la masticación, succión, soplo y silbido, etc, y desde el punto de vista lingüístico para la articulación de los sonidos. Desde el punto de vista fonológico interesa la implantación dentaria y el correcto cierre de ambas mandíbulas, que permite una exacta articulación de los fonemas.
Faringe		Un tubo de paredes musculares recubierto de mucosa, que une y comunica la cavidad nasal, la cavidad bucal y la laringe.
Laringe		Estructura constituida por varias piezas cartilagosas unidas por ligamentos y músculos, situada en la región cervical media. Las funciones laríngeas siempre deben ser consideradas como movimientos asociados de la musculatura laríngea. Éstas son: <ul style="list-style-type: none"> - Respiración, donde las cuerdas vocales se mantienen en abducción permitiendo el paso del aire sin dificultad. - Fonación gracias a los movimientos de aducción. - Protección de las vías aéreas durante la deglución. - Cierre glótico por esfuerzo para actividades no fonatorias (tos, pujos, defecación, etc.).
Tráquea		Conducto musculoso cartilaginoso situado entre la laringe y el origen de los bronquios, con forma de tubo aplanado en su cara posterior. Su función es conducir el aire desde la laringe hasta los pulmones y viceversa.
Pulmones		Órgano esencial del aparato respiratorio cuya función principal es realizar el intercambio de oxígeno y dióxido de carbono, y de forma secundaria produce el soplo necesario para ejecutar acciones como toser, inflar, expectorar, silbar, hablar, cantar, gritar, entre otras funciones.

Cuadro 1. Descripción de las funciones particulares de las estructuras anatómicas y fisiológicas del aparato fonoarticulador en el desarrollo del lenguaje.

Otro, aspecto a considerar es la respiración, la cual se realiza en dos tiempos: primero la inspiración, ésta requiere de una actividad muscular, originando la entrada de aire a los pulmones y la expansión del torax; y en segundo lugar, la espiración o salida de aire, ésta se realiza de forma pasiva (relajación de los músculos inspiratorios y en ocasiones de los músculos espiratorios), de mayor duración, originando presión de aire espiratorio para producir sonido, dando al habla la característica de intensidad, duración y continuidad.

Para Pulido (2010), el habla es un sistema de comunicación aprendido que requiere el uso coordinado de la voz, la articulación y la capacidad del lenguaje. En sentido amplio se puede considerar al habla como sinónimo de lenguaje. En el acto de hablar, una corriente de aire sale de los pulmones y se ve modificada por la vibración o no de las cuerdas vocales (después de pasar por la laringe), por el movimiento de la lengua, el paladar y los labios. Las personas que sufren de trastornos fisiológicos en el habla, como los sordomudos, cambian su sistema de comunicación, por ejemplo por medio de signos visuales.

La articulación por su parte, se refiere a los sonidos del habla que se producen para formar las palabras del lenguaje. Los instrumentos de la articulación son: los labios, la lengua, los dientes, las mandíbulas y el paladar. El habla se articula mediante la interrupción o modelación de los flujos de aire, vocalizados y no vocalizados, a través del movimiento de la lengua, los labios la mandíbula inferior y el paladar. Los dientes se usan para producir algunos sonidos específicos.

La voz o fonación, es la resonancia del sonido producido en la laringe por la salida del aire (espiración) que, al atravesar las cuerdas vocales, las hace vibrar. Una vez que ésta se origina, resuena en el pecho, garganta y cavidad bucal. La voz se define en cuanto a su tono, calidad e intensidad o fuerza. El tono óptimo o más adecuado para el habla, al igual que su rango de variación, depende de cada

individuo y está determinado por la longitud y masa de las cuerdas vocales. Por tanto, el tono puede alterarse, variando la presión del aire exhalado y la tensión sobre las cuerdas vocales. Esta combinación determina la frecuencia a la que vibran las cuerdas: a mayor frecuencia de vibración, más alto es el tono.

1.3. Estructuras cerebrales que participan en el desarrollo del lenguaje.

Se sabe que las áreas cerebrales (**ver figura 2**) funcionan como responsables de las diferentes operaciones cognitivas, pero en realidad, el sustrato neurológico de tales operaciones radica en circuitos neuronales que pueden estar localizados en un área determinada pero que no tienen que estar circunscritos a pequeñas zonas de tejido cerebral. Cada circuito depende en buena medida del tipo de estímulo que esté procesando.

Figura 2. Áreas del cerebro.

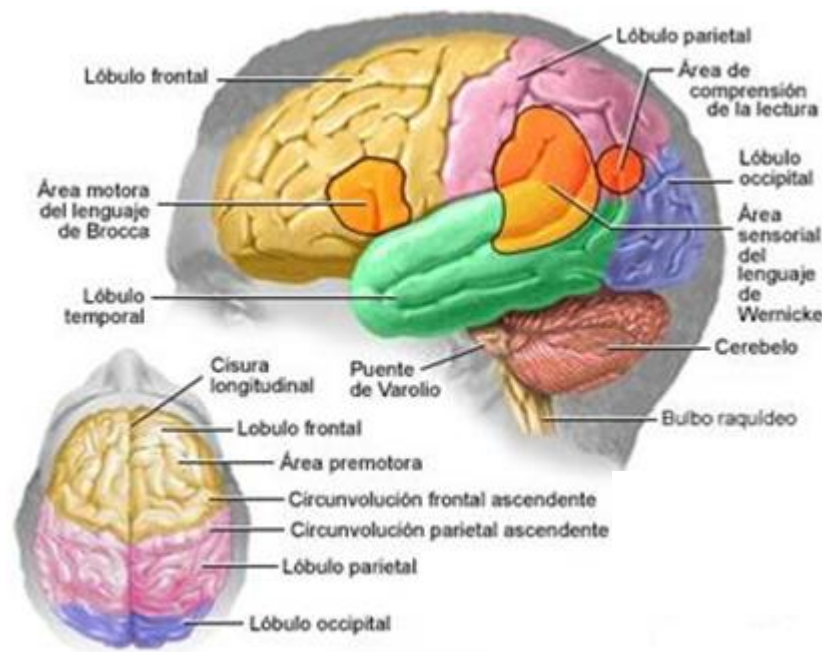


Figura 2. Áreas específicas del cerebro (Tomada de Martínez, J.M., 2008, p. 4).

Esto significa que al realizar una operación simple, como puede ser la de reconocer un objeto, probablemente la activación cerebral no se limite a una pequeña zona en la que se podría suponer que se encuentra la representación de ese objeto, sino que se puede producir activación de diferentes zonas cerebrales, dependiendo de la distribución que tenga la asamblea de células correspondientes a ese objeto.

Particularmente, como señala Sahakian (como se citó en Pulido, 2010) en el proceso de desarrollo del lenguaje participan diversas estructuras cerebrales, especialmente aquellas que se ubican en la región perisilviana izquierda. Broca enfatizó la correspondencia entre un daño cerebral específico y la pérdida de habilidades mentales; gran parte de su trabajo se centró en el lenguaje, especialmente en el hablado, señaló que el hemisferio izquierdo es el responsable de lograr conciliar ideas y palabras para poder nombrarlas, y que en los pocos casos que no puede identificarse esta predominancia es porque el hemisferio derecho, ante el mal funcionamiento temprano del izquierdo, suple sus funciones.

Para Luria (como se citó en Escotto, 2009) los dos hemisferios tienen un papel fundamental en la conducta denominativa humana. Aunque el hemisferio izquierdo es especialmente importante para la producción del lenguaje, el derecho también interviene en esta función superior. La denominación es un acto intencional que necesita de la integridad del lóbulo frontal. Mientras que el lóbulo temporal en los procesos de denominación, resalta el papel desempeñado por el área de Wernicke (centro sensorial del habla). En la zona parieto-temporo-occipital, contribuye a integrar la percepción auditiva con la información, de otros sistemas sensoriales, incluye sistemas que contribuyen a mantener el registro de la experiencia consciente.

Una estructura cerebral que participa en el desarrollo del lenguaje, de acuerdo con Van Hoesen, Yeterian y Lavizzo-Mourey (como se citó en Escotto, 2009) es la llamada *organización subcortical*. La función que desempeñan las

estructuras subcorticales en los procesos neurolingüísticos de denominación son de máxima importancia, ya que estas estructuras se abastecen de ellas y mantienen importantes conexiones reciprocas. Los núcleos grises de la base: pálido (origen diencefálico), putamen, caudado, claustro y amígdala, que intervienen en el lenguaje. La función principal de los ganglios basales ha sido descrita históricamente como motora. Las conexiones del núcleo estriado, con áreas corticales no motoras (brazo anterior de la cápsula interna y putamen del hemisferio dominante), todas en conjunto poseen un papel integrador del lenguaje.

El *tálamo*, es otra compleja estructura con grupos nucleares diversos; está constituido por agrupaciones nucleares filogenética y funcionalmente distintas, es la estación terminal de la mayoría de las vías sensoriales; sin embargo, en sus núcleos ventrolares (anterior y medio) posee una funcionalidad motora donde hacen escala vías motoras procedentes de los núcleos grises de la base y del cerebelo, participando en los sistemas de automatización del movimiento. Así pues, el tálamo además de su papel sensitivo y motor, participa también en procesos psicofuncionales superiores como afectividad-emotividad, memoria y lenguaje, pues realiza una función direccional y selectiva de los *inputs* lingüísticos de este último.

Por tanto, para comprender mejor el desarrollo del lenguaje se deben considerar los diferentes factores y las variables que determinan su proceso. La expansión del lenguaje ilustra la interacción de todos los aspectos del desarrollo: una conformación cerebral adecuada así como un aparato fonoarticulador y los órganos encargados de la percepción tienen que estar en la mejor forma posible para posibilitar estas potencialidades (Escotto, 2009).

Así, a medida que maduran las estructuras físicas esenciales para producir los sonidos y las conexiones neuronales necesarias para asociar el sonido y el significado se tornan más activas, la interacción social introduce a la naturaleza comunicativa del habla.

1.4. Sistemas sensoriales que complementan el desarrollo del lenguaje

El lenguaje es uno de los aspectos más importantes para el desarrollo integral de todo ser humano, ya que le permite establecer comunicación e interactuar con su medio y las personas que lo rodean. Nuestro cerebro debe aprender a organizar y procesar los estímulos sensoriales y a usarlos para responder adaptativamente en una situación. La habilidad para aprender y actuar adecuadamente, depende de la capacidad del nuestro sistema nervioso central para interpretar los estímulos que recibimos del medio ambiente y de nuestro cuerpo a través de los sentidos, a los que denominaremos sistemas sensoriales. (Pulido, 2010)

Para Kandel, Schwartz y Jessel (como se citó en López, L. y Chavarría, S., 2001) “Los sistemas sensoriales reciben información del medio a través de células especializadas en la periferia del organismo que transmiten ésta información al sistema nervioso central. Allí, la información se utiliza principalmente para cuatro funciones: la percepción, el control del movimiento, la regulación de las funciones de los órganos internos y el mantenimiento de la activación. Aunque nosotros tendemos a considerar la sensación como una experiencia consciente no toda la información sensorial lo es”.

Los sistemas sensoriales son conjuntos de órganos altamente especializados que forman parte del sistema nervioso, (responsable de procesar la información sensorial), que permiten a los organismos captar una amplia gama de señales provenientes del medio ambiente, ello resulta fundamental para que dichos organismos puedan adaptarse a ese medio. Para López y Chavarría (2001), al llegar la información al cerebro, éste construye una representación interna de los estímulos físicos externos, luego de analizar sus componentes con anterioridad. La información sensorial es esencial para el desarrollo de las funciones mentales del niño porque la actividad cerebral depende esencialmente de los estímulos. El desarrollo sensorial es por lo tanto la experimentación que se tiene, a través de los sentidos.

Estos sistemas en su mayoría están compuestos por vías aferentes distintas y cada una de ellas tiene una organización jerárquica. Esta organización da como resultado que cada uno de los componentes funciona diferente en el procesamiento de la información sensorial desde la periferia hasta centros cerebrales superiores. Las vías sensoriales transportan hasta el encéfalo mapas neurales, que son según Kandel et. al. (como se citó en López y Chavarría, 2001) “la disposición ordenada de las neuronas en los sucesivos niveles de procesamiento de la información en una vía, de modo que se preserven las relaciones espaciales de los estímulos desde el órgano de percepción hasta el encéfalo” (pp. 764).

Para Gray (2008) tenemos de cinco sentidos identificados como gusto, olfato, tacto, visión, audición y dolor. Cada sentido posee distintos receptores sensoriales y trayectorias nerviosas hacia y en el cerebro (Ver cuadro 2).

Cuadro 2. Estímulos, receptores y trayectorias nerviosas al cerebro de diversos sentidos.

Sentidos	Estímulos	Receptores	Trayectoria del cerebro
Olfato	Moléculas disueltas en un fluido sobre las membranas mucosas de la nariz.	Terminaciones sensibles de las neuronas olfativas en el epitelio olfativo de la nariz.	Nervio olfativo (1er. Nervio craneal).
Gusto	Moléculas disueltas en un fluido sobre la lengua.	Células gustativas en las papilas gustativas de la lengua.	Partes de los nervios facial, glossofaríngeo y vago (7º, 9º y 10º nervios craneales).
Tacto	Presión sobre la piel.	Terminaciones sensibles de las neuronas del tacto en la piel.	Nervio trigémino (5º nervio craneal) para el tacto, arriba del cuello, nervios espinales para el tacto en otras partes.
Dolor	Una amplia variedad de estímulos potencialmente dañinos.	Terminaciones sensibles de las neuronas del dolor en la piel y otros tejidos.	Nervio trigémino (5º nervio craneal) para el dolor arriba del cuello; nervios espinales para el dolor en otras partes.
Audición	Ondas sonoras.	Células pilosas sensibles al dolor en la cóclea del oído interno.	Nervio auditivo (8º nervio craneal).
Visión	Ondas de luz.	Bastones y conos sensibles a la luz en la retina.	Nervio óptico (2º nervio craneal).

(Tomado de Gray, 2008, p.227)

Los **receptores sensoriales** son estructuras especializadas que responden a estímulos físicos (es la materia o energía del mundo físico que incide en los órganos sensoriales) mediante la producción de cambios eléctricos que pueden iniciar impulsos nerviosos en las neuronas sensoriales. Las **neuronas sensoriales** son neuronas especializadas que llevan la información de los receptores sensoriales al sistema nervioso central. En algunos sentidos los receptores son tan solo las terminaciones sensibles de las neuronas sensoriales, mientras que en otros son células separadas que hacen sinapsis sobre las neuronas sensoriales.

Todos los receptores de algunos de nuestros sentidos se localizan en un órgano sensorial específico como el oído, el ojo o la nariz, mientras que para otros existen una amplia variedad de lugares. Por ejemplo, los receptores del dolor no sólo se encuentran en la piel sino también en los músculos, tendones, articulaciones y muchos otros lugares (Gray, 2008). Los sistemas sensoriales de la visión, audición y el tacto están organizados anatómicamente de modo que preservan la organización espacial de los mapas neurales, los cuales son la clave de nuestra capacidad para localizar los diferentes estímulos con precisión. Para Pulido (2010), el perfeccionamiento de las habilidades auditivas es fundamental para el proceso de identificación de unidades fonémicas y la entonación del lenguaje

1.5. El lenguaje y la comunicación verbal.

Mientras que la evolución biológica del hombre domina el sistema orgánico de actividad, el desarrollo histórico domina el sistema de actividad instrumental. Pérez M., et. al. (2014) mencionan que para el niño a partir de sus primeros días de vida es indispensable actuar en relación con el mundo que lo rodea, no sólo de manera inmediata y directa, también mediante otra persona que le enseñe a manejar los signos y códigos sonoros propios del lenguaje. Así como los significados de las palabras se desarrollan en la germinación y actualización de la apropiación de las

cualidades de los objetos, es decir, cada vez, desde el objeto, al pensamiento y hacia la palabra y viceversa.

Cuando hablamos de lenguaje también nos estamos refiriendo a la capacidad del ser humano para expresar su pensamiento y poder comunicarse con los demás. La comunicación es el proceso mediante el cual nos ponemos en contacto con quien nos rodea, también se da en muchas especies animales, pero son sistemas muy limitados que les permiten comunicarse de una forma muy básica. En el hombre, sin embargo, encontramos la capacidad de poder comunicarse a través de distintos sistemas (por ejemplo de manera gestual o escrito). Es especialmente, a través de signos vocales (lenguaje oral), que le permite comunicarse de una forma más libre y directa (Navarro Pablo, 2003).

Para Narbona & Chevrie-Muller (2001), ser competente en un lenguaje dado, es resultado del conocimiento directo y la habilidad de utilizar las reglas de un idioma, éstas pueden diferir entre los idiomas, pero todos ellos comparten la misma estructura. Entonces, el lenguaje es más que la interpretación adecuada de símbolos, ya que involucra aspectos que tienen que ver con el sonido, significado, estructura general y el uso diario. Conocer el lenguaje supone dominar cada uno de esos aspectos y combinarlos con un sistema comunicativo flexible que incluye los siguientes elementos:

- 1) Fonología: Es el componente del lenguaje que se ocupa de la comprensión y pronunciación de los sonidos del habla.
- 2) Semántica: Es el componente del lenguaje que se ocupa de la comprensión del significado de palabras y sus combinaciones.
- 3) Gramática: Es el componente del lenguaje que se ocupa de:
 - a) Sintaxis: Reglas por las cuales las palabras se colocan en las frases.

- b) Morfología: El uso de marcas gramaticales que indican número, tiempo, persona, género y otros significados.
- 4) Pragmatismo: Es el componente del lenguaje que se ocupa de cómo participar en una comunicación eficaz y apropiada con otros. Implica conocimiento sociolingüístico, ya que la sociedad dicta cómo debe ser hablada una lengua.

Por último, cabe mencionar que entendiendo el lenguaje como la producción y la percepción de un idioma, éste evoluciona en la medida en que progresa la especie humana. Mientras que, como sistema de comunicación, el lenguaje humano tiene aspectos creativos e interpretativos que parecen marcar sus diferencias.

CAPITULO 2

TEORÍAS PSICOLOGICAS QUE ESTUDIAN EL LENGUAJE

Muchos psicolingüistas se han dado a la tarea de observar a niños para la construcción de teorías acerca del desarrollo del lenguaje, sin embargo se ha visto obstaculizada la construcción de una única teoría debido a la amplitud de conductas, la variedad de campos que incluye el lenguaje (fonología, semántica, sintaxis y pragmática), y pocos principios evolutivos explicativos comunes a todos estos campos, entre otros aspectos. A lo largo de este capítulo se describe brevemente las teorías psicológicas que han contribuido a entender la adquisición del lenguaje.

2.1. Teoría Innatista

Inicialmente Chomsky (1965) insiste en el aspecto “creador” de la capacidad que tiene quien emplea el lenguaje para crear o producir un número de oraciones infinito, nunca antes expresadas o escuchadas. Así pues, los supuestos en que se fundamenta este modelo son los siguientes:

1. El aprendizaje del lenguaje es específico del ser humano.
2. La imitación tiene pocos o nulos efectos para aprender el lenguaje de otros.
3. Los intentos del adulto, dirigidos a corregir los errores de los niños, no ayudan al desarrollo del lenguaje.
4. La mayoría de las pronunciaciones de los niños son creaciones personales y no respuestas aprendidas de otras personas.

Con base en lo anterior la teoría innatista, contempla, en primer lugar, la estructura mental que posee el ser humano y la predisposición innata que tiene para adquirir el lenguaje, y en segundo lugar, da énfasis al papel activo de quien aprende frente a su capacidad creadora para construir un número infinito de oraciones.

Entonces para Chomsky (como se citó en Gearheart, 1987) la habilidad en el lenguaje es innata y las personas de ciertas culturas del mundo generan mensajes lingüísticos esencialmente por el mismo proceso. Lenneberg, propone un modelo de lenguaje gobernado por el proceso de madurez y cree que existe un período óptimo para el desarrollo del lenguaje.

Por tanto, el niño se sirve de operaciones que no pueden ser bien ejecutadas más que si posee una buena comprensión de la estructura interna del enunciado de que se trate. Es con esta condición como el niño accede a las diferencias estructurales. Dentro de esto se encuentra una noción innata, es decir, que el niño nace con un código genético que le permite entender en un cierto nivel de maduración. Los psicolingüistas chomskianos consideran que el niño nace con una predisposición para el desarrollo de competencias de descubrimiento y análisis que le permiten desvelar las diferencias estructurales.

2.2. Teoría Interaccionista

A finales de los años 60 y principios de los 70, una línea de investigación basada en gran medida en las ideas chomskianas parecía haber llegado al convencimiento (contrario a las ideas de Chomsky) de que, para comprender la adquisición del lenguaje, es preciso tener en cuenta el conocimiento no lingüístico que posee el niño. Uno de los nuevos problemas a los que se enfrentaron los psicólogos de los años 70 era que el significado de las emisiones infantiles no podía reducirse a sus contenidos sensoriomotores.

Bruner, J. (1988) ha llamado a estas formas de interacción entre niños y adultos formatos de interacción, menciona que se trata de una especie de juegos que poseen una estructura determinada, que cambia en función de la edad y en las que el adulto desempeña un papel fundamental del organizador de la interacción, supliendo las deficiencias del niño en cada momento. Para Bruner, estos juegos de formatos constituyen un contexto ideal para aprender a hablar.

Manejó la hipótesis de que tal vez la estructura del lenguaje podría explicarse como una derivación a partir de las estructuras de acción e interacción. Admite que hay estructuras lingüísticas cualitativamente distintas a las estructuras de la interacción.

La teoría interaccionista propuesta por este autor, sostiene la hipótesis de que el lenguaje es un constitutivo del desarrollo cognitivo, en donde el lenguaje es lo cognitivo. Bruner presupone que la actividad mental está interrelacionada al contexto social, dándose una íntima relación entre los procesos mentales y la influencia del contexto socio cultural en que estos procesos se desarrollan. Por lo tanto, el niño está en constante transformación, y su desarrollo está determinado por diferentes estímulos y agentes culturales como sus padres, maestros, amigos y demás personas que son parte de su comunidad y del mundo que lo rodea, es decir, que el niño está en contacto con una serie de experiencias que le permiten poseer conocimientos previos. Desde esta perspectiva, el niño conoce el mundo a través de las acciones que realiza, más tarde lo hace a través del lenguaje y por último, tanto la acción como la imagen son traducidas en lenguaje.

Bruner (1988) ha distinguido tres modos básicos mediante los cuales el niño representa sus modelos mentales y la realidad. Estos son:

- 1) Representación actuante (inactiva):** consiste en representar cosas mediante la reacción inmediata de la persona. Este tipo de representación ocurre marcadamente en los primeros años de la persona, Bruner la ha relacionado con la fase senso-motriz de Piaget en la cual se fusionan la acción con la experiencia externa.

- 2) Representación icónica:** consiste en representar cosas mediante una imagen o esquema espacial independiente de la acción. Sin embargo tal representación sigue teniendo algún parecido con la cosa representada. La elección de la imagen no es arbitraria.

3) Representación simbólica: Consiste en representar una cosa mediante un símbolo arbitrario que en su forma no guarda relación con la cosa representada. Por ejemplo, el número tres se representaría icónicamente por, digamos, tres bolitas, mientras que simbólicamente basta con un 3. La representación simbólica, mediante el lenguaje, puede usarse para describir estados, imágenes y cosas, lo mismo que sus relaciones mutuas. También se puede usar para prescribir acciones.

Los tres modos de representación son reflejo de desarrollo cognitivo, pero actúan en paralelo. Es decir, una vez un modo se adquiere, uno o dos de los otros pueden seguirse utilizando en estos tiempos. También, sostiene que toda teoría de instrucción debe tener en cuenta los siguientes cuatro aspectos:

1. La predisposición hacia el aprendizaje.
2. El modo en que un conjunto de conocimientos puede estructurarse de modo que sea interiorizado lo mejor posible por el estudiante.
3. Las secuencias más efectivas para presentar un material.
4. La naturaleza de los premios y castigos.

Por tanto el modelo interaccionista concibe el lenguaje como un instrumento de la representación y de la comunicación humana. El lenguaje es examinado, no solamente respecto a su organización en estructuras complejas, sino también en función de los contextos de los que depende parcialmente. Así un niño activo, observa y participa en intercambios sociales con otro ser comunicativo, que da sentido a los ambientes del lenguaje, aplicando herramientas cognitivas, por lo que la competencia del lenguaje surge a partir de la experiencia comunicativa.

2.3. Teoría conductista

Existen muchas explicaciones teóricas acerca de la adquisición del lenguaje. Skinner (como se citó en Narbona y Chevie-Muller, 2001), por ejemplo, consideraba al lenguaje como adquirido mediante el reforzamiento de un comportamiento imitativo. Además sostiene que el lenguaje es una conducta adquirida en un proceso gradual de re-acionamiento responsivo reforzado. Reexaminó el campo de la actividad humana verbal basándose en conocimientos sólidos a través de la minuciosa experiencia con animales y hombres. Su marco de referencia conceptual no hace especial hincapié en la noción de forma (como es tradición en estudios de tipo lingüísticos), sino sobre la función. Asimismo, rechazó que el lenguaje se utilizara para comunicarse.

En lugar de eso propuso que para entender el habla, la escritura y otros usos del lenguaje, primero que nada debían de reconocer que son formas de conductas. Más aun, propuso que la conducta verbal no es diferente en lo esencial de cualquier otra forma de conducta. La conducta verbal se aprende en términos de relaciones funcionales entre la conducta y los eventos ambientales, particularmente de sus consecuencias. Es el ambiente social lo que refuerza la conducta verbal (Narbona y Chevie-Muller, 2001).

De igual manera, no afirmó nunca que el lenguaje pueda ser aprendido solamente a partir de la imitación del habla adulta. Tampoco proclamó la necesidad de que todas las emisiones infantiles sean reforzadas. Señaló que el lenguaje está considerado por unidades que pueden dar lugar a nuevas combinaciones. Skinner (1981) apuntó las limitaciones de los mecanismos generales anteriormente señalados para dar cuenta de la naturaleza productiva del lenguaje. En *Verbal Behavior*, plantea que: la conducta verbal se caracteriza por ser una conducta reforzada a través de la mediación de otras personas, en la actividad del escucha. Las conductas del hablante y el escucha conforman juntas

lo que podría denominarse un episodio completo. De manera general se puede decir que Skinner:

1. Reemplaza la idea de lenguaje como entidad (algo que la persona adquiere y posee) y como instrumento (herramientas para expresar ideas y estados mentales). La conducta verbal se estudia como cualquier otra conducta. Su particularidad es ser reforzada por sus efectos en la gente (primero en otra gente, pero eventualmente en el mismo hablante). Como resultado, está libre de las relaciones espaciales, temporales y mecánicas que prevalecen entre la conducta operante y las consecuencias no sociales.
2. Se opone al mentalismo. Rechaza la concepción del lenguaje como usar palabras, comunicar ideas, compartir el significado, expresar pensamientos, etc. El lenguaje como conducta es objeto de estudio por su propio derecho, sin apelar a algo más.
3. Se opone a la causalidad mecanicista del modelo de estímulo-respuesta. La conducta verbal es de tipo voluntario (operante), es seleccionada por sus consecuencias ambientales, y se investiga por análisis funcional, partiendo de la descripción de la contingencia de tres términos.
4. La particularidad de la conducta verbal respecto a otras operantes, es que las consecuencias de la conducta del hablante están mediadas por otras personas. Las variables controladoras son sociales: la conducta de otros, controla la conducta verbal del hablante.
5. En vez de considerar el lenguaje como un conjunto de palabras que refieren a objetos, el significado de las palabras se investiga en términos de las variables que determinan su ocurrencia en una instancia particular. El significado se comprende al identificar las variables que controlan la emisión.
6. Propone el concepto de "conducta gobernada por reglas". Dentro de la conducta operante diferencia dos subclases: "conducta moldeada por las contingencias" (CMC) y "conducta gobernada por reglas" (CGR). La CGR

ocurre cuando el individuo actúa de acuerdo a reglas explícitas, consejos, instrucciones, modelos de actuación, planes, máximas, etc.

7. Las "reglas" son estímulos que especifican contingencias. De manera directa o por implicación de la experiencia previa, la regla especifica una consecuencia ambiental de ciertas conductas (por ejemplo: "quienes aprueban con 7 no rinden examen final"). Funcionan como estímulos discriminativos.

Para Narbona y Chevrie-Muller (2001) el efecto de una regla sobre un individuo depende de la historia de aprendizaje de ese individuo respecto a la conducta (operante) de "seguir reglas". Una persona seguirá reglas en la medida en que la conducta previa en respuesta a estímulos verbales similares (reglas, consejos) haya sido reforzada. Por eso, la selección por consecuencia es central para la CGR, aunque de manera menos directa que en la CMC. La mayoría de las conductas humanas son producto tanto de contingencias como de reglas.

Con base en lo anterior, se puede decir que la teoría innatista se contrapone a la conductista, ya que el modelo del condicionamiento en que se fundamenta esta última es inapropiado para el desarrollo de la comprensión del lenguaje, pues insiste en características muy superficiales para explicar el proceso de adquisición del lenguaje al señalar que el lenguaje que adquiere el niño es el resultado de respuestas aprendidas del adulto y desestima la capacidad creadora que posee el individuo. El desarrollo del lenguaje en el niño no es comparable al comportamiento condicionado de una rata, sino que, posee características que demuestran la implicación de procesos que no tienen que ver con la imitación y el refuerzo.

2.4. Teoría Cognitiva

Dentro de la estructura cognitiva se elaboran representaciones mentales que se dan por medio del lenguaje, la capacidad de entenderlo sirve para entender el

sistema de comunicación basado en las palabras y la gramática, es un elemento crucial en el desarrollo cognitivo.

Para Díaz y Hernández (2006), el enfoque cognitivo postula que el individuo construye significados que enriquecen sus conocimientos del mundo físico y social, mediante la realización de aprendizajes significativos que fomentan el crecimiento personal, este tipo de aprendizajes se define como aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimientos mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los participantes.

Esta teoría fue impulsada por Jean Piaget (1979, como se citó en Marchesi, 1985) presupone que el lenguaje está condicionado por el desarrollo de la inteligencia, es decir se necesita inteligencia para apropiarse del lenguaje. De modo que sostiene que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan por separado, ya que el desarrollo de la inteligencia inicia desde el nacimiento, antes de que el niño hable, por lo que el niño aprende a hablar a medida que su desarrollo cognitivo alcanza el nivel concreto deseado. Es el pensamiento el que posibilita al lenguaje, lo que significa que el ser humano, al nacer no posee lenguaje, sino que lo va adquiriendo poco a poco como parte del desarrollo cognitivo.

El constructivismo piagetiano tiene como referencia los postulados de la epistemología genética, los cuales son las teorías de las etapas, la teoría de la equilibración, la utilización de los esquemas de razonamiento formal y el posicionamiento epistemológico.

Para Piaget (1979), el sujeto se acerca al objeto del conocimiento dotado de ciertas estructuras cognitivas previamente construidas, es decir, no innatas, mediante las cuales lo asimila. Esta asimilación activa una transformación y acomodación de su aparato cognitivo, de modo que, en el siguiente acercamiento, su lectura del objeto será otra, pues como resultado de la primera de las

estructuras cognitivas del sujeto se han modificado entre otros términos, las estructuras piagetianas se generan y evolucionan con el tiempo.

Moreno y Waldegg (1998), mencionan que una de las principales tesis del constructivismo afirma que en el estímulo y la respuesta dada por el sujeto se producen procesos intermedios, mediante los cuales el sujeto interpreta el estímulo, poniendo en el aspecto que no se encuentran en el dato original, lo cual implica que el conocimiento es una construcción subjetiva. Por esa razón, en sus estudios Piaget examinó cómo se forman los conocimientos y cómo cambian, cuáles son las etapas que tienen lugar en el proceso de adquisición del conocimiento y, además las formas como se organizan los mismos lo cual le permitió concluir que las formas que sirven para organizar no son innatas, si no que se van adquiriendo a lo largo de la vida.

Finalmente, la dimensión constructivista de la epistemología piagetiana es una descripción de los estadios de la evolución intelectual para explicar cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento. Piaget (como se citó en Moreno y Waldegg, 1998) menciona que el sujeto va construyendo sus sucesivas versiones del mundo al mismo tiempo que construye sus propias estructuras cognitivas, y su conocimiento no es copia de una realidad externa a él, sino resultado de la estructuración de sus propias experiencias. Tanto a nivel epistemológico, como psicólogo, Piaget defiende una concepción de la adquisición del conocimiento que se caracteriza como una relación dinámica y no estática entre sujeto y objeto de conocimiento.

Así pues, para Medina (2000) el sujeto es activo frente a lo real e interpreta la información proveniente del entorno, porque para construir conocimiento no basta con ser activo frente al mismo, ya que el proceso de construcción es de reestructuración y reconstrucción, en el cual todo conocimiento se genera a partir de otros previos, y lo nuevo se constituye siempre a partir de lo adquirido y lo trasciende por lo tanto, el sujeto es quien construye su propio conocimiento, ya

que sin una actividad mental constructiva propia e individual, que obedece a necesidades internas vinculadas al desarrollo evolutivo, el conocimiento no se produce.

Piaget destaca la prominencia racional del lenguaje y lo asume como uno de los diversos aspectos que integran la superestructura de la mente humana. El lenguaje es visto como un instrumento de la capacidad cognoscitiva y afectiva del individuo, lo que indica que el conocimiento lingüístico que el niño posee depende de su conocimiento del mundo. Su estudio y sus teorías se basan en las funciones que tendría el lenguaje en el niño. Las frases dichas por los niños se clasifican en dos grandes grupos: las del lenguaje egocéntrico y las del lenguaje socializado; estas a su vez se dividen en las siguientes categorías:

- 1) **Lenguaje Egocéntrico:** Se caracteriza porque el niño no se ocupa de saber a quién habla ni si es escuchado. Es egocéntrico, porque el niño habla más que de sí mismo. A su vez, comprende las siguientes categorías:
 - i. *Repetición o Ecolalia:* el niño repite sílabas o palabras que ha escuchado aunque no tengan gran sentido para él.
 - ii. *El monólogo:* el niño habla para sí, como si pensase en voz alta. No se dirige a nadie, por lo que estas palabras carecen de función social y sólo sirven para acompañar o reemplazar la acción.

- 2) **Lenguaje Socializado:** constituye el segundo tipo de conducta lingüística, se caracteriza por el dominio de la información y su comunicación hasta el exterior, en forma adaptativa, por parte del niño. Se trata de un verdadero diálogo en el cual el mensaje verbal está adaptado al otro. En este tipo de lenguaje Piaget lo divide en las siguientes categorías:
 - i. *Adaptada:* el niño busca comunicar realmente su pensamiento, informándole al interlocutor algo que le pueda interesar y que influya en su conducta, lo que puede llevar al intercambio, la discusión o la colaboración.

- ii. *La crítica y la Burla:* son las observaciones sobre el trabajo o la conducta de los demás, que tienen como fin afirmar la superioridad del yo y denigrar al otro; su función es satisfacer necesidades no intelectuales, como la combatividad o el amor propio. Contienen por lo general, juicios de valor muy subjetivos.
- iii. *Las órdenes, ruegos y amenazas:* el lenguaje del niño tiene, principalmente, un fin lúdico. Por lo tanto, el intercambio intelectual representado en la información adaptada es mínimo y el resto del lenguaje socializado se ocupa, principalmente, en esta categoría. Si bien las órdenes y amenazas son fáciles de reconocer, es relevante hacer algunas distinciones. Se les denomina "ruegos" a todos los pedidos hechos en forma no interrogativa, dejando los pedidos hechos en forma interrogativa en la categoría preguntas.
- iv. *Las Preguntas:* la mayoría de las preguntas de niño a niño piden una respuesta así que se les puede considerar dentro del lenguaje socializado, pero hay que tener cuidado con aquellas preguntas que no exigen una respuesta del otro, ya que el niño se le da solo; estas preguntas constituirían monólogo.
- v. *Las respuestas:* son las respuestas dadas a las preguntas propiamente dichas (con signo de interrogación) y a las órdenes, y no las respuestas dadas a lo largo de los diálogos, que corresponderían a la categoría de "información adaptada". Las respuestas no forman parte del lenguaje espontáneo del niño.

Para que el niño alcance su desarrollo mental, es fundamental, por tanto que atravesase desde su nacimiento diferentes y progresivas etapas del desarrollo cognitivo, mismas que no pueden saltarse ni forzarse en el niño. Estas etapas, Piaget (como se citó en Medina, 2000) las denomina:

- 1) Etapa sensorio-motora (0 a 24 meses):** es anterior al lenguaje. Aquí es posible contar con aspectos como la imitación diferida, la

categorización, la percepción limitada y comienza a surgir el juego simbólico, es hasta la siguiente etapa cuando ya se consolida realmente. Se contempla la existencia de un período holofrástico, e incluso el final de la misma dada por las primeras manifestaciones simbólicas.

- 2) Etapa Preoperativa o preoperacional (2 a 7 años):** se caracteriza por un rápido desarrollo de la capacidad de representar, los esquemas comienzan a ser simbolizados a través de palabras (habla telegráfica). El pensamiento no es lógico, la representación pictórica, el egocentrismo, así como de centración, aunque algunas veces esto origine otros problemas, de igual manera se considera la aproximación constructivista, la utilización del habla privada para realizar alguna acción y tener un buen manejo en cuanto a mapas cognitivos se refiere, así también contar con una representación mental. La última parte de esta etapa supone el surgimiento de la socialización. El lenguaje alcanza un grado de desarrollo notorio. Aparición de las primeras oraciones complejas y uso fluido de los componentes verbales.
- 3) Etapa de Operaciones Concretas (7 a 12 años):** adquisición de reglas de adaptación social. Se aprende que es posible transformar la realidad incluso a través del lenguaje.
- 4) Etapa de Operaciones Formales (12 a 15 años):** surgen verdaderas reflexiones intuitivas acerca del lenguaje, juicios sobre aceptabilidad y/o gramaticalidad de oraciones tratándose de una intuición consciente.

Desde un modelo cognitivo, el conocimiento de los mecanismos subyacentes a la adquisición del lenguaje requiere, examinar detalladamente el desarrollo de las estrategias, es decir, el análisis de la manera en la que el niño se apropia de su lengua por medio de los principios operativos que adopta para poner en relación el significado de los enunciados y su forma en un contexto

sociofamiliar y sociocultural dado. Según esta aproximación, la noción de estrategia ha sido objeto del campo de la psicolingüística del desarrollo, donde una de las cuestiones centrales es entender cómo el niño llega a comprender las funciones lingüísticas.

Por lo anterior, la esencia de la teoría de Piaget es que, durante los dos primeros años de vida, el niño construye esquemas prácticos que se encuentran organizados de acuerdo con una lógica de las acciones que es de donde nacerá la lógica de las operaciones intelectuales y tiene su origen en la interacción del niño con el mundo. Entonces, el propósito que sirve para esclarecer los pasos en la construcción genética del conocimiento hace referencia directa a la clave de vincular lo significativo que puede representar, en un momento dado la información para el aprendizaje y el desarrollo del individuo, con la relevancia potencial que ese material tiene, el cual debe poseer un carácter original, al tiempo que guarda correspondencia con una secuencia lógica, que en su estructura es coherente con las relaciones, con los elementos que la integran y, a la vez, con los procesos que genera. De ahí que sea necesario adicionar, a esa serie, el nivel psicológico de comprensión mental que la persona alcanza desde sus esquemas cognitivos, y la consecuente implicación afectiva que dicha situación requiere.

2.5. Teoría Socio-Histórica

Hace algunos años se mencionaba que la cultura era el medio a través del cual interactúan las mentes humanas en comunicación. Las personas interactúan a partir del consenso de significado que se hace patente en el uso lingüístico, y que también está vinculado a un consenso más profundo de valores y entendimientos.

La comunicación hace posible la construcción del pensamiento. La cultura, por su parte, favorece el acceso del sujeto a un lenguaje que utilizara más tarde como instrumento de pensamiento. Para Stenhouse (como se citó en Moreno y Waldegg, 1988) el lenguaje tiene una función social, nos sirve para comunicarnos

con los demás, pero además actúa como instrumento que el individuo introduce en su intimidad y lo utiliza para pensar y planificar sus acciones.

La expansión del lenguaje ilustra la interacción de todos los aspectos del desarrollo. Las estructuras físicas esenciales para producir los sonidos y las conexiones neuronales necesarias para asociar el sonido y el significado a medida que maduran, se tornan más activas; gracias a la interacción social con los adultos se introduce a los bebés a la naturaleza comunicativa del habla. Entonces la capacidad de utilizar el lenguaje, sistema de comunicación basado en las palabras y la gramática, es un elemento crucial en el desarrollo cognitivo. Los niños pueden emplear palabras para representar objetos y acciones, expresar reflexiones y experiencias e igualmente para comunicar sus necesidades, sentimientos e ideas con el fin de ejercer control sobre sus vidas.

Wertsch (1991) menciona que para entender al individuo es necesario comprender las relaciones sociales en las que este individuo existe, por tanto es pertinente describir el ambiente familiar y académico en el que se encuentra inmerso el niño.

El lenguaje es un hecho social que, como tal, se desarrolla a través de las interacciones dentro de una comunidad. Según Lev Semionovitch Vigotsky (1979), la adquisición del lenguaje implica no solo la exposición del niño a las palabras, sino también un proceso interdependiente de crecimiento entre el pensamiento y el lenguaje. Para él los procesos psicológicos son cambiantes, nunca fijos, y dependen en gran medida del entorno. Creía que la asimilación de las actividades sociales y culturales era la clave del desarrollo humano y que esta era lo que distingue a los hombres de los animales.

Vigotsky (1979) y Luria (1984), creen que los niños son socializados cuando internalizan instrucciones y comunicaciones personales de otros como base para guiar y controlar su propia conducta. Durante las primeras etapas del desarrollo, el

comportamiento de los niños está controlado y dirigido por el habla del adulto. Vigotsky no sólo examina el aspecto de las funciones desde el punto biológico, también cultural, tomando al lenguaje como una herramienta para el ser humano de comunicación social.

Plantea que la palabra codifica la experiencia, la cual es producto del trabajo del hombre, la palabra se encuentra ligada a la acción y tiene un carácter simpráxico hasta transformarse en un sistema de códigos independientes de la acción. Para Vigotsky (1979) la palabra da la posibilidad de operar mentalmente los objetos, donde cada palabra cuenta con un significado específico para el contexto situacional.

Para Bruner cuando se dice que un niño está adquiriendo el lenguaje, se da al menos, tres formas de entender esta afirmación. La primera se refiere a la corrección de la forma: el niño está adquiriendo las condiciones para formular expresiones orales congruentes con las reglas gramaticales. La segunda se refiere a su capacidad de referencia y significado: el niño atribuye significado a las palabras en el mundo real. Tercero hace referencia a cuando un niño está adquiriendo el lenguaje, es decir su función o intento de comunicación. Estas tres facetas que debe dominar el niño para llegar a ser un hablante nativo, no son aprendidas independientemente una de otra.

El origen y desarrollo del lenguaje, así como otras actividades que usan signos han sido tratadas al margen de la organización práctica del niño; el desarrollo del empleo de signo como intelecto puro y no como producto de la historia evolutiva del niño. Aunque la inteligencia práctica y el uso de signos puedan operar independientemente, la unidad dialéctica en estos sistemas es la esencia de la conducta compleja. La actividad simbólica tiene una función organizadora que introduce al individuo en el proceso de instrumentos y produce nuevas formas de comportamiento.

Antes de dominar su propia conducta, el niño comienza con su entorno con ayuda del lenguaje, ya que posibilita nuevas relaciones con éste y crea una nueva organización propia de la conducta. Cuando el niño resuelve tareas prácticas con ayuda del lenguaje, el mayor cambio de ésta capacidad como instrumento para resolver problemas se da en una etapa posterior de su desarrollo, cuando el lenguaje socializado se interioriza.

El estudio de las relaciones existentes entre lenguaje y acción puede ser de carácter teórico y metodológico. En el primero el aprendizaje y desarrollo del lenguaje posibilitan el desarrollo de la interiorización de los procesos cognitivos superiores; que son de origen social o histórico, que permite la incorporación al individuo de la experiencia. En la segunda la relación lenguaje acción se aborda de manera empírica para descubrir las bases sobre las que es posible estudiar cómo los procesos más recientemente adquiridos no dependen de la evolución biológica sino de la histórica y social.

Para Luria (1985), si el lenguaje es de naturaleza social y externo al niño la conducta voluntaria es una conducta verbal la fuente de control de origen externo que permite la exteriorización del lenguaje, es decir, el habla adulta va a ser tomado por la voz del niño y de ese modo el lenguaje va a permitir una mejor coordinación de sus actos sobre la base semántica. La regulación verbal alcanza su desarrollo total cuando pasa a ser realizado por el lenguaje interior o mediante instrucciones verbales que el sujeto se da a sí mismo, por lo tanto no tiene que ser articulada ni audible para los individuos que se encuentran próximos, cumpliéndose así la transición de la función directiva del habla egocéntrica al habla interiorizada. Este papel funcional y autocorrectivo del lenguaje sirve como sistema de acción donde los procesos autocorrectivos del organismo lo ayudan a superar el contexto en el que funciona. El lenguaje además de anticipar objetivos propone acciones alternativas que suplan acciones fallidas.

La maduración es un factor en el desarrollo de las formas más complejas y singulares de la conducta humana. La progresiva evolución de dichas formas de conducta se caracteriza por las complicadas transformaciones cualitativas de una forma de comportamiento en otra, de cantidad a calidad.

En el lenguaje humano es imprescindible que el hablante relacione unos sonidos con un significado y que a su vez ese significado sea percibido y comprendido por las demás personas que comparten la misma lengua. En este proceso de comunicación, la gramática adopta el papel de mecanismo que enlaza el pensamiento y las ideas con la lengua que las transmite. Cada oración o emisión portadora de significado posee una estructura profunda y una de superficie. En la de superficie se encuentran las palabras y los elementos de la oración tal y como se dicen e interpretan. En la profunda, las palabras y los elementos de la oración se estructuran gramaticalmente. En este nivel, la estructura de la oración es ambigua. Existe la posibilidad de que dos estructuras de superficie tengan el mismo significado. Asimismo, una estructura de superficie puede tener dos significados.

El lenguaje es un factor muy importante en la comprensión del concepto de metacognición, porque éstos son interdependientes, el lenguaje facilita la consciencia de, y regulación de la metacognición. “Esta se refiere a la consciencia y comprensión del propio conocimiento y su control” (Castañeda Figueiras, 2004).

Como dijo Vigotsky (como se cito en Moreno y Waldegg, 1998) el lenguaje es un instrumento: instrumento único y privilegiado para la comunicación, para la representación mental y también para el aprendizaje. No un instrumento más, como la música o el dibujo, sino el más eficaz y preciso de los procedimientos para la comunicación social y el conocimiento abstracto. Y es en este contexto cuando se entiende que las formas, las normas y las estructuras lingüísticas no son un fin en sí mismo, sino que están al servicio, y deben estar al servicio, de la

mejora de la capacidad para comunicarse, para comprender y para aprender de las personas.

Como vimos en este capítulo, la teoría innatista con Chomsky ha actuado como punto de partida en el estudio del desarrollo del lenguaje, sustentando su relativa dejadez hacia el impacto del medio social. Contrario a los postulados de la teoría socio-histórica que defienden la interacción social como vehículo de transmisión del conocimiento cultural, desde ésta perspectiva las condiciones socioculturales facilitan el desarrollo cognitivo y lingüístico.

Así pues, con el hecho de que la sociedad y la cultura avanzan a una velocidad tan acelerada el lenguaje oral es básico para el desarrollo personal y social. Éste desde la perspectiva de Vigotsky tiene un rol muy importante en el aprendizaje, pues de acuerdo a su teoría el niño cuando piensa, gana un conocimiento amplio sobre sus alrededores y todo le hace sentido; para resolver problemas, encontrando soluciones y por ende controlar sus comportamientos. También es usado para dirigir al niño y para hacerlo reflexionar, el lenguaje es para que el niño se desenvuelva socialmente, y además su uso lo ayuda a obtener apoyo de otros y a resolver sus posibles problemas.

Por ello nuestro interés hacia una teoría socio-histórica para la elaboración de esta propuesta de intervención ya que sostiene que el lenguaje se aprende y perfecciona en la práctica e interacción social, además de que sustenta que el lenguaje tiene una intención comunicativa, y es en la creación de una conversación en donde se ve claramente el desarrollo del lenguaje en un niño pues pone en práctica los distintos niveles del lenguaje (*pragmática, semántica y morfosintaxis*) ya descritos en el capítulo anterior.

CAPÍTULO 3

ALTERACIONES EN EL LENGUAJE: DEL RETRASO AL TRASTORNO

Para iniciar con este apartado, es importante mencionar una de tantas preguntas que los padres de familia hacen *¿Será “normal” que mi Danielito de dos años sólo diga palabras aisladas?* Luque Jiménez (2009), menciona que el concepto de lenguaje normal reúne una serie de características, ajustadas a las normas sociales, que no obstaculizan las relaciones entre los individuos que forman la colectividad y no coexiste una imposibilidad verdadera de expresión. Entonces, el término *normal* hace referencia a lo que la mayoría de los padres esperan o desean hagan sus niños (gatear, balbucear, hablar, brincar, etc.) a una edad determinada; esta consideración está basada en criterios consensuales o estadísticos, lamentablemente más de forma consensual haciendo comparación de sus hijos con sobrinos o niños de la misma edad.

No es raro encontrar a la mamá que le dice a la abuela: *“estoy preocupada, voy a llevar a Carlitos a que lo revisen pues no tiene ningún interés en hablar”* obteniendo como respuesta *“es igual que tu, pero después...parecías perico, no había quien te callara”*. Efectivamente algunos retrasos pueden ser atribuidos a la herencia, debido a que hay familias donde los niños empiezan a hablar más tarde que en otras. Sin embargo, hay casos en donde el hablante tardío es generado por el medio ambiente, principalmente por el hogar, pues los padres no estimulan adecuadamente la adquisición y el desarrollo del habla de sus niños. No obstante hay casos más graves, por ejemplo como sucede con los hijos de padres sordomudos, quienes por falta de conversación en el hogar empiezan a hablar mucho más tarde que los otros niños de su misma edad, aunque ellos mismos no sean ni sordos ni mudos.

De lo anterior se puede deducir que los niños que aprenden fácilmente a hablar crecen rodeados y estimulados lingüísticamente por sus hermanos, o sus padres les han hablado aun antes de que puedan comprender el sentido de las

palabras, sin embargo en la práctica también encontramos que niños con esta estimulación en casa presentan trastornos específicos del lenguaje por lo que realmente a esto llamaríamos “*normal*”, en cualquier momento de desarrollo del lenguaje del niño se va hacer presente algún rasgo que no presenten los demás niños de su edad.

3.1. Fases del desarrollo del lenguaje: desde el nacimiento hasta los siete años de edad.

Los expertos en el tema coinciden en que el primer problema a enfrentarse para la atención del lenguaje es el de precisar el límite entre lo “normal” y lo “patológico”. Redondo y Lorente (2004) consideran “normal” el empleo apropiado de palabras según su significado, cantidad y calidad de vocabulario, suficiente y preciso; claridad en la articulación; formas gramaticales adecuadas; ritmo y velocidad apropiados; y en lo referente a la voz: la audibilidad (volumen apropiado), cualidad agradable, tono apropiado a la edad y sexo y entonación en la frase en concordancia con su significado y necesidades expresivas. El “patológico” incluirá todos los rasgos que se opongan o salgan de ese concepto.

Diversos autores coinciden en una serie de características presentes en el desarrollo lingüístico del niño (Brown, 1964; Lenneberg, 1967; Bateson, 1975; Stampe e Ingram, 1976; Bruner, 1990, como se cito en Castañeda, 1999) estableciéndose así que el desarrollo del lenguaje se divide en dos etapas principales *la Etapa Prelingüística* y *la Etapa Lingüística* cada una de estas va marcando el surgimiento de nuevas propiedades y cualidades fonéticas, sintácticas y semánticas a medida que el niño crece, a continuación una breve descripción de cada una (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Desarrollo Lingüístico

Edad	Etapas	Expresión	Comprensión
Etapas Prelingüística			
Nacimiento-4/6 semanas	Precusores paralingüísticos	Emisión de gritos, sonidos vegetativos (bostezos, arrullos, suspiros, "ajo", etc.) "casi vocálicos"	*Capacidad para determinar entorno afectivo *Modificación de la succión al cambio de sonido
Nacimiento-12 semanas			*Se sobresalta ante los ruidos fuertes *Se despierta ante sonidos *Reflejo de parpadeo o mayor apertura de los ojos ante los ruidos
3-4 meses			• Se tranquiliza con la voz de la madre • Deja de jugar, escucha los nuevos sonidos • Busca la fuente de sonidos nuevos que no están a la vista
6 semanas-5 meses	Gorjeo o balbuceo no imitativo	*Juego auditivo-verbal (gorgeos) • Emisión vocales abiertas-consonantes	• Actitud de entonación • Gorgea cuando se le habla (12 semanas)
5/6 – 10/12 meses	Lalación o balbuceo imitativo. Es etapa clave del desarrollo lingüístico (5-10 meses)	• Emisiones fonéticas poli silábicas y/o bisilábicas • Emisiones tonales ascendentes (secuencias afirmativas) y descendentes (llamadas de atención) (6 meses) • Utiliza dos o más gestos asociados a conceptos verbales "se acabó" "más"	• Vuelve la cabeza ante el sonido de una campanilla (6 meses) • Presta atención a su nombre • Comprende la palabra "no" • Responde a "dame, adiós", etc. • Disfruta con los juguetes musicales
Etapas Lingüística			
10-18 meses	Asignación de nombres	• Monosílabos reduplicados con valor referencial "mamá", "papá" • Primeras palabras (función de expresar, designar y ordenar) (12-15 meses) • Pronuncia 20-25 palabras (18 meses) • Empieza a hablar con jerga (14 meses) • Palabra - frase (18 meses)	• Progreso rápido • Comprende el significado de "adiós" • Cumple consignas simples
18-24 meses			• Conoce las partes del cuerpo • Un 50% del habla es inteligible para los extraños • Manipula objetos
18-36 meses	Combinación de palabras	• Lenguaje telegráfico • Abandona la jerga (24 meses) • Frases de 3 elementos (24-30 meses) • Frases de 4 elementos (30-36 meses) • Uso del pronombre "yo"(conciencia de identidad y autonomía) • Repite dos números consecutivos	• Comprende mi, mío, tu • Responde a preguntas simples • Señala imagen de palabras sueltas (18 meses) y de frases (24-30 meses)
36 meses		• Utiliza suyo, mío • Repite tres números • Termina el aprendizaje fonético • Frase gramatical	• Cuenta con un vocabulario expresivo de 500 palabras • Utiliza oraciones de 4 a 5 palabras • Un 80% del habla es inteligible para los extraños • Comprende algunos verbos
3-5/6años	1ª expansión sintáctica	• Edad caracterizada por las preguntas (4 años) • Designa colores (4 años) • Enriquece el vocabulario y define palabras sencillas • Morfología y sintaxis adecuadas	• Buen nivel comprensión (comprende cuentos e historias) • Realiza órdenes cada vez más complejas
> 6 años	2ª expansión sintáctica	• Perfección de los errores fonéticos que pudieran persistir • Complejidad gramatical cada vez mayor de un lenguaje maduro	

Tabla 1. Descripción del desarrollo lingüístico del niño (Tomado de Redondo y Lorente, 2004).

Lo anterior es el proceso de desarrollo del lenguaje que se da en los “niños normales”, es decir dentro de un parámetro, tal como la psicología evolutiva, la psicolingüística y otras lo describen.

Tomando en cuenta la información de capítulos anteriores se observa que para que se dé un buen desarrollo del lenguaje intervienen muchos factores (el proceso de maduración del sistema nervioso Central y Periférico, el desarrollo motor y el aparato fonador, el desarrollo cognoscitivo, el desarrollo socioemocional y las influencias recíprocas), todos ellos estrechamente ligados al desarrollo integral del niño. Lo que nos hace comprender que ante la ausencia o poca estimulación de alguno de estos factores se hará presente un retraso o un trastorno del lenguaje en el niño.

3.2. Clasificación de los trastornos del Lenguaje

Con la denominación retraso en el desarrollo del lenguaje se engloban aspectos tales como la ausencia del lenguaje, la aparición tardía de éste o la permanencia de patrones lingüísticos pertenecientes a un estadio evolutivo inferiores al que correspondería al niño por su edad cronológica. En la adquisición del lenguaje se producen trastornos de todo tipo, las anomalías del lenguaje son todas aquellas diferencias de la norma en cuanto a forma, grado, cantidad, calidad, tiempo y ritmo lingüístico que dificultan las posibilidades de expresión interpersonal y que implican una deficiencia duradera de la habilidad lingüística.

El concepto de trastorno de lenguaje es muy amplio e impreciso, para Luque Jiménez (2009) puede definirse como un conjunto de elementos semiológicos que suponen una comparación de las estructuras lingüísticas de un individuo con las de otro sujeto que habla normalmente, utilizando como referencia la posesión y buen funcionamiento de los elementos anatómicos (normalidad de los órganos lingüísticos), de los elementos funcionales (contexto socializador y lingüístico) y de los elementos ambientales (entorno comunicativo).

La Asociación Americana del habla ASHA (como se cito en Luque Jiménez, 2009) define los trastornos del lenguaje según la adquisición, comprensión o expresión normal del lenguaje hablado o escrito. Puede implicar a todos o algunos de los componentes del sistema lingüístico: morfológico, semántico, sintáctico o pragmático. En relación con la dicotomía del lenguaje, aquéllas dificultades que afectan a la recepción, comprensión y elaboración del discurso comunicativo de acuerdo a las reglas de la comunidad a la que pertenece. De igual manera, distingue los trastornos del habla como aquellas dificultades que se manifiestan en la producción o expresión oral; abarcan aspectos más extremos de la comunicación como cuestiones de voz, ritmo y articulación.

Los trastornos del habla y del lenguaje aparecen también recogidos en el DSM-IV (como se cito en Von, L., Castro, P. y Carrasco, J. 2013), dentro de los trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia. Siguiendo criterios clínicos y de consenso, diferencia entre los trastornos del lenguaje expresivo (se manifiesta sobre todo en dificultades acerca de la producción del habla) y los trastornos mixtos del lenguaje receptivo-expresivo (incluye además, síntomas en la comprensión). Dentro de estos dos tipos existe una gran variedad de formas de un TEL, según los síntomas y el grado de las limitaciones.

De acuerdo con Martínez Sánchez (2008), una clasificación de las patologías del lenguaje es la que se divide en dos grupos:

A) Orgánica / funcional:

- *Orgánica*: sabemos cuál es la causa física que la provoca. Ej.: *afasia*.
- *Funcional*: no sabemos cuál es la causa física que la provoca; casos en los que hay que buscar en el pasado fisiológico • o neurológico de la persona. Ej.: *dislexia*.

B) Producción / recepción:

- *Producción*: son aquellas patologías que afectan a todos los pasos (neurológicos, fisiológicos y anatómicos) • que se requieren para codificar un mensaje. Ej.: *tartamudeo, afasia de Broca*.
- *Recepción*: secuencia de pasos que se requieren para decodificar un mensaje. Ej.: • *afasia de Wernicke*.

Para Redondo y Lorente (2004) las alteraciones que se producen en el lenguaje pueden ser temporales o permanentes (según queden solucionadas o se mantengan en niño/adulto). A continuación se presentan los trastornos del lenguaje con más incidencia en el niño (Ver tabla 2).

Trastorno	Síntomas
<ul style="list-style-type: none"> • Retraso en el desarrollo del lenguaje • Alalia (ausencia de lenguaje-mutismo) 	El niño habla apenas o no habla: <ol style="list-style-type: none"> a. Comprensión del lenguaje relativamente buena b. Comprensión del lenguaje mala (notoria a partir de los 2 años)
<ul style="list-style-type: none"> • Balbuceo, dislalias 	<ul style="list-style-type: none"> • Consonantes aisladas o varias consonantes: <ol style="list-style-type: none"> a. Quedan ausentes b. Son reemplazadas por otros sonidos o c. Son articulados erróneamente (hasta 4-5 años no debe preocupar)
<ul style="list-style-type: none"> • Disgramatismo, agramatismo 	<ul style="list-style-type: none"> • El niño habla sólo oraciones demasiado cortas, incompletas o mal estructuradas (hasta 5-6 años no preocupar)
<ul style="list-style-type: none"> • Disartria 	<ul style="list-style-type: none"> • Pronunciación dura “espástica” con movimientos exagerados de la musculatura articular en parálisis cerebrales
<ul style="list-style-type: none"> • Disartria hipotónica (bradilalia-habla lenta) • Disartria hipertónica 	<ul style="list-style-type: none"> • Enlentecimiento de la expresión
<ul style="list-style-type: none"> • Anartria (falta de articulación oral) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica desordenada del lenguaje • Solo sonidos inarticulados
<ul style="list-style-type: none"> • Afasia sensorial (Wernique) • Afasia motora (Broca) • Afasia total 	<ol style="list-style-type: none"> a. El niño no comprende palabras aisladas o el lenguaje global b. El niño ya no habla c. El niño ya no habla ni comprende
<ul style="list-style-type: none"> • Mutismo electivo • Mutismo total 	<ul style="list-style-type: none"> • El niño sólo habla en una situación determinada (personas) • El niño ya no habla
<ul style="list-style-type: none"> • Tartamudez, balbuceo 	<ul style="list-style-type: none"> • El niño tartamudea (fluencia alterada)
<ul style="list-style-type: none"> • Farfulleo (diagnóstico diferencial: tartamudeo/disfemia), a menudo problema del desarrollo (3-4 años) 	<ul style="list-style-type: none"> • El niño habla atropelladamente, “atragantándose”, “alterado”, calladamente

Tabla 2. Descripción de los Trastornos del lenguaje (Tomado de Redondo y Lorente, 2004).

Hay que tomar en cuenta que cuando un niño muestra algún trastorno del lenguaje y no tiene trastornos auditivos, cognitivos o autismo y además, no presenta signos de disfunción cerebral, estamos ante un caso de Trastorno Específico del lenguaje como su única discapacidad evidente del desarrollo.

3.3. Trastorno Específico del Lenguaje

Como señala Leonard (como se citó en Acosta, 2010) el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) anteriormente conocido como disfasia, es una limitación significativa del lenguaje que no es debida a pérdida auditiva, daño cerebral, baja inteligencia, déficit motores, factores socioambientales o alteraciones del desarrollo afectivo. Su diagnóstico se hace mediante exclusión, es decir, cuando se buscan y no se encuentran otras explicaciones del fracaso del niño para aprender el lenguaje.

A lo anterior se suma Rapin y Allen 1983; Bishop 1987; Leonard, 1998; Aguado, 1999; Chevrie-Muller, 2001 (como se citó en Narbona, 2006) quienes mencionan que los TEL consisten en una dificultad constitucional y duradera, de diversa severidad, para el procesamiento del lenguaje, que no puede ser atribuida a retraso mental ni a déficits sensoriales o motrices. Los TEL o disfasias pertenecen al ámbito de los trastornos neuropsicológicos de la función lingüística. Los componentes formales del lenguaje se adquieren tarde y defectuosamente; por evolución espontánea y por las intervenciones logopédicas, el niño disfásico puede llegar a desarrollar, con los años, suficiente lenguaje oral para la comunicación corriente, pero el problema lingüístico de base suele persistir, comprometiendo el aprendizaje de la lecto-escritura y el manejo de formas complejas de discurso.

En la actualidad, para Leonard (como se citó en Acosta, 2010) los criterios de inclusión/exclusión para identificar el TEL incluyen los siguientes: puntuaciones en pruebas del lenguaje por debajo de las desviaciones estándar de la media, un

cociente intelectual verbal de al menos 85; un oído normal evaluado mediante exámenes a niveles convencionales, un historial reciente negativo de otitis media (infecciones del oído medio), ningún indicio de disfunción neurológica, estructura y función oral-motoras intactas, y patrones más o menos normales de interacción social. El TEL se puede diagnosticar con bastante precisión, sobre todo a partir de los 5 años.

Por su parte, Chevrie-Muller (como se citó en Narbona, 2006) dice que ante un niño con retraso de la adquisición del lenguaje en edad preescolar, los rasgos que deben hacer pensar, no en un retraso simple, sino en un trastorno específico, permanente y acreedor de intervención son los siguientes: retraso de la expresión verbal en dos o más evaluaciones sucesivas, afectación global de todos los aspectos de la expresión (incluyendo pobreza de vocabulario), afectación de la comprensión, y trastorno del uso social. Por lo que la intervención debe empezar durante la edad preescolar.

Teniendo en cuenta las descripciones existentes sobre el concepto de TEL y la manera de identificarlo, han sido numerosas las clasificaciones para establecer subtipos del trastorno. De todas estas clasificaciones, la más conocida a nivel internacional es la de Rapin y Allen (como se citó en Narbona, 2006), quienes a partir de un análisis de muchos casos clínicos distinguieron hasta un total de 6 subtipos de TEL, cuyas características se resumen en la siguiente tabla (ver tabla 3):

Tabla 3. Subtipos de Trastorno Especifico Del Lenguaje

Subtipo	Descripción
Trastornos de la vertiente expresiva (Expresivo)	
Trastorno o Déficit de la programación fonológica	<ul style="list-style-type: none"> - Cierta fluidez de producción, pero con articulación confusa (enunciados casi ininteligibles). - Notable mejoría de calidad articulatoria en tareas de repetición de elementos aislados (sílabas, etc.). - Comprensión normal o casi normal.
Dispraxia verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Incapacidad masiva de fluencia. - Grave afectación de la articulación (hasta ausencia completa de habla). - Enunciados de 1 o 2 palabras, que no mejoran en su realización articulatoria con la repetición. - Comprensión normal o próxima a la normal.
Trastornos de comprensión y expresión (Expresivo/Receptivo)	
Trastorno o Déficit fonológico-sintáctico	<ul style="list-style-type: none"> - Fluidez verbal perturbada. - Articulación de habla alterada. - Sintaxis deficiente: frases cortas, omisión de nexos y marcadores morfológicos, laboriosa formación secuencial de enunciados. - Comprensión mejor que expresión. - Variables de dificultad de comprensión: longitud del enunciado, complejidad estructural del enunciado, ambigüedad semántica, contextualización del enunciado, rapidez de emisión.
Agnosia auditivo-verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Sordera verbal. - Fluidez verbal perturbada. -Comprensión del lenguaje oral severamente afectado o ausente. - Expresión ausente o limitada a palabras sueltas. - Articulación gravemente alterada. - Comprensión normal de gestos.
Trastornos del proceso central de tratamiento y formulación (De Procesamiento de Orden Superior)	
Trastorno o Déficit semántico-pragmático	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo inicial del lenguaje más o menor normal. - Articulación normal o con ligeras dificultades. - Habla fluente, a menudo logorreica; puede emitir frases aprendidas de memoria. - Enunciados bien estructurados gramaticalmente. - Grandes dificultades de comprensión; puede haber una comprensión literal y/o no responder más que a una o dos palabras del enunciado del interlocutor. -Falta de adaptación del lenguaje al entorno interactivo: deficientes ajustes pragmáticos a la situación y/o al interlocutor, coherencia temática inestable, probable ecolalia o perseverancia.
Trastorno o Déficit léxico-sintáctico	<ul style="list-style-type: none"> - Habla fluente con pseudotartamudeo ocasional por problemas de evocación. - Articulación normal o con pequeñas dificultades. - Jerga fluente (en el niño pequeño). - Sintaxis perturbada: formulación compleja dificultosa, interrupciones, perifrasas y reformulaciones, orden secuencial dificultoso, utilización incorrecta de marcadores morfológicos, frecuencia de "muletillas". - Comprensión normal de palabras sueltas. - Deficiente comprensión de enunciados.

Tabla 3. Subtipos de TEL según Rapin y Allen (1987, 1988)

Del cuadro anterior se puede precisar que **los trastornos expresivos** como el **déficit de programación fonológica** muestran un niño con habla ininteligible, aunque fluida y que tendrá una importante mejoría durante la edad escolar. En la **dispraxia verbal** el niño refleja problemas articulatorios, un habla esforzada y poco fluida.

En los **trastornos expresivo-receptivos** la **agnosia verbal auditiva** muestra a un niño con serias dificultades de comprensión del lenguaje aunque con una mejor comprensión de los gestos simbólicos, éste es un problema muy raro en la infancia. En el **déficit fonológico-sintáctico** se presentan dificultades de articulación, fonológicas morfosintácticas y problemas más graves de expresión que de comprensión.

En los **trastornos del proceso central** en el **déficit léxico-sintáctico** se observan dificultades léxicas, morfológicas y de evocación de palabras además el niño refleja un desarrollo fonológico y sintáctico normal. En el **déficit semántico-pragmático** el habla es fluida e inteligible sin embargo hay problemas pragmáticos y de comprensión del lenguaje inferencial.

Hasta aquí hemos observado las etapas del desarrollo del lenguaje de carácter normal (lo que por consenso y observación han definido los estudiosos del tema), los diferentes trastornos del lenguaje y los TEL pero ¿Cómo saber si realmente me encuentro ante un TEL? para ello es preciso conocer los criterios para seleccionar a los niños con necesidades de terapia del lenguaje.

3.3.1. Perfiles lingüísticos de los niños con TEL: de “hablador tardío” a trastorno del lenguaje

A la hora de determinar si el niño en edad escolar presenta algún trastorno del lenguaje, se presentan numerosas dudas, ya que en algunas ocasiones el desfase observado se suele atribuir a inmadurez y se suele considerar solo como un

hablador tardío. Por ello es importante saber cuál es el perfil o las características que determinan un caso de TEL, para esto tomaremos en cuenta los criterios establecidos por la especialista María Gortázar (2014) (ver tabla 4):

Tabla 4. Sintomatología de los Trastornos del lenguaje

Edad	Síntomas
<p>0-18 meses</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Persistencia de reflejos orales obligatorios más allá del periodo normal o ausencia de los mismos en el mencionado periodo (Por ejemplo, el reflejo de succión/deglución normal desde el nacimiento hasta los 7 meses o el reflejo de morder que persiste hasta los 9 meses). • Dificultades durante la alimentación debida a trastornos anatómicos y neurológicos, tales como paladar hendido, labio hendido, parálisis suprabulbar y parálisis cerebral. - Movimientos incoordinados durante la succión, la masticación o la deglución (Por ejemplo, succión deficitaria y ahogo con líquidos –identificable desde la 1-2 semana de vida; ahogo con semisólidos – 7 meses; tragar demasiado aire –10 meses; boca abierta –7 meses; defecto en la masticación –18 meses.) • Defectos en las diferentes etapas del desarrollo vocálico: <ul style="list-style-type: none"> ➤ 3-4 meses: llanto o chillido débil. ➤ 5-9 meses: ausencia de sonidos simples voluntarios utilizados para llamar la atención o como juego vocal. (vocales mantenidas y consonantes imprecisas) ➤ 9-12 meses: ausencia de producción de sílabas aisladas y posteriormente de reduplicaciones en cadena (balbuceo duplicado periodo normal 6-12 m). ➤ 12-18/24 meses: ausencia de balbuceo no duplicado y jerga expresiva (diferentes patrones entonativos periodo normal 9-18 meses) ➤ 9-12/18 meses: apenas balbucea o en su balbuceo introduce muy poca variación de sonidos (tan solo 1 ó 2). • Defectos de recepción-comprensión: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de respuestas de orientación al sonido y a la voz humana, identificable al menos desde los 5-6 meses. ➤ Falta de respuesta a nombres familiares, sin apoyo gestual, a los 12-18 meses (por ejemplo, mamá, papá). ➤ Falta de respuesta (mirar, señalar, tocar o actuar) sobre algunos objetos familiares (al menos 3), nombrados por el adulto, hacia los 18 meses. ➤ Falta de respuesta ante palabras de acción en contexto habitual o con claves gestuales a los 18 meses. Por ejemplo, respuesta a “dame”, “mira”, “ven” • Defectos en comunicación no-verbal entre los 15-18 meses: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ausencia del uso de gestos para expresar sus deseos o necesidades. No señala con el dedo índice para pedir un objeto que desea. ➤ Ausencia del uso de gestos para compartir la atención del adulto sobre un objeto o evento. No señala para mostrar interés por algo o para compartir la atención sobre algo. No muestra objetos o no señala si el adulto le pregunta por un objeto o persona familiar a la vista pero fuera de su alcance (“¿dónde está papá?”).
<p>2 años</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de producción de palabras simples o vocabulario menor de 30-50 palabras o aproximaciones a palabra. El criterio se agrava en ausencia de balbuceo no duplicado o de jerga expresiva.

	<ul style="list-style-type: none"> • Inventario fonético con menos de 4-5 consonantes y limitada variedad de vocales. Debe producir al menos 3-4 consonantes diferentes normalmente: /m/, /n/, /p/, /b/, /w/. Este criterio indica un desarrollo lento, de mayor gravedad si es registrado a los 30 meses. • No responde a palabras referidas a objetos o acciones familiares sin apoyo gestual y estando el objeto fuera de la vista. Debe responder a más de 5-10 palabras como mínimo, aunque todavía necesite claves contextuales. • No comprende órdenes verbales simples referidas a un objeto y/o una acción. En contexto habitual. Por ejemplo: “ven aquí”, “dame el zapato”, “tira la pelota”, “dáselo a mamá”. • No señala objetos para pedir o no muestra objetos para compartir.
2 años 6 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario menor a 50-100 palabras. (A esta edad se estima un vocabulario medio entre 200-500 palabras). • Solo produce 4 ó 5 consonantes y/o limitada variedad de vocales. Ausencia de alguna vocal. • La mayoría de sus emisiones no se le entienden, ininteligible en una proporción mayor del 70%. Empleo de procesos fonológicos atípicos, por ejemplo, posteriorización en ausencia de procesos de asimilación (kaza/taza). • Estructura silábica reducida a monosílabos o a sílabas duplicadas con producción limitada de vocales. • Ausencia de combinaciones de dos palabras. • Repite demasiado lo que se le dice, es ecolálico. • No hace preguntas mediante variaciones tonales. • Es incapaz de comprender órdenes verbales simples o de responder a palabras de nombres de objetos sin claves contextuales o visuales presentes. A esta edad debería de ser capaz de relacionar dos objetos entre sí, como por ejemplo: “pon el cubo en la taza”.
3 años	<ul style="list-style-type: none"> • El habla es ininteligible en una proporción mayor que el 50-60%. • Repertorio fonético limitado a 5-6 fonemas. Estructura silábica reducida con ausencia o muy baja producción de bisílabos. No imita bisílabos. • Empleo de procesos fonológicos de simplificación de la palabra inusuales con respecto al desarrollo normal y/o empleados de forma más persistente. Inestabilidad fonética y sobreutilización de homónimos. Principales procesos zona de gravedad: Supresión de sílabas iniciales, Reduplicaciones, Posteriorización, Reducción de la gama de fricativas a /f/ y /z/. • Dificultades o limitaciones en la elaboración de emisiones de dos elementos, ausencia de tres elementos. • No usa palabras descriptivas (adjetivos) o pronombres (yo/tu, mi/mío/tuyo). • No hace preguntas con el pronombre interrogativo “qué” referidas a objeto (¿qué es esto?) y/o con el pronombre “dónde” referidas a la localización de objetos (¿dónde

	<p>está?).</p> <ul style="list-style-type: none"> • No sabe contar o informar sobre lo que está haciendo o lo que acaba de hacer (acontecimientos presentes o pasado inmediato). • Limitada comprensión. No identifica objetos por su uso (“¿con qué cortamos?”. No sigue consignas referidas a una acción – dos objetos (“Busca las zapatillas y el peine” “Mete el coche en la bolsa”). • Ansiedad de los padres ante la presencia/aparición de un periodo de disfluencia en el niño.
4 años	<ul style="list-style-type: none"> • No produce correctamente la mayoría de los sonidos del sistema fonológico, su habla no es inteligible al menos en una proporción del 80%. A esta edad es normal que pueda cometer errores con algunos sonidos complicados como /z/, /d/ medial, /s/, /ch/, /f/ ó /rr/, que no produzca la mayor parte de los grupos consonánticos y/o que distorsione algunas palabras multisilábicas, sin embargo, a los 4 años, lo fundamental del sistema fonológico debe estar adquirido y el grado de inteligibilidad debe ser casi del 100% (93%). • Usa únicamente oraciones de tres palabras o menos. • Omite algunas palabras de sus frases, como las preposiciones, pronombres, artículos o las formas verbales. • Su vocabulario es muy reducido y a menudo usa términos genéricos (“este”) o cambia una palabra por otra aunque sepa su significado. • No responde a preguntas con los siguientes casos semánticos: ¿qué? (objeto), ¿qué? (acción), ¿dónde? (localización); referidas a historias familiares simples. • Serias dificultades para hacer comentarios acerca del pasado y futuro inmediato referido a sí mismo o a otros (contar lo que ha hecho en el colegio al salir, por ejemplo). • Dificultades para llevar a cabo órdenes verbales simples.
5 años	<ul style="list-style-type: none"> • Persisten dificultades de articulación. • Dificultades con la estructura de las oraciones, oraciones inmaduras o problemas con el orden de las palabras. • Dificultades en la comprensión de oraciones. • Dificultades en dar respuestas directas a preguntas simples: qué (objeto), qué (acción), dónde (localización), de quién (posesión), quién (identidad), porqué (causalidad). • Dificultades para llevar a cabo consignas referidas a los conceptos espaciales en, dentro, encima, sin apoyo contextual ni gestual presente. • Dificultades para prestar atención a un cuento o historia larga. • Dificultades para recuperar palabras. • Tartamudeo.

Tabla 4. Sintomatología de los Trastornos del lenguaje (Tomado de Gortázar, 2014).

Es importante mencionar que a la edad de dos años se puede demorar la decisión de una necesidad de intervención si, aunque no produzca apenas palabras, las habilidades comunicativas no verbales son buenas y el niño tiene un repertorio de sonidos en balbuceo o jerga variado y frecuente.

De no tomar en cuenta estas características para intervenir en forma oportuna con un niño con TEL surgirán problemas de léxico, gramática, pragmática, sintaxis y articulatorios además los relacionados con la competencia social y baja autoestima.

3.3.2. Problemas concomitantes

Muchos niños con TEL siguen teniendo problemas en algunos aspectos del lenguaje a medida que maduran en la adolescencia y la edad adulta. En estos momentos posteriores del desarrollo, sus problemas resultan menos evidentes.

a) Problemas léxicos

Messer y Dockrell (como se citó en Acosta y Moreno, 2010) calculan que aproximadamente el 25% de los niños con trastornos del lenguaje tienen problemas léxicos. Los niños con Tel tienen dificultades de aprendizaje de palabras:

- Cuando tienen que inferir su significado sólo mediante el análisis de la estructura gramatical;
- Cuando tienen que almacenar gran cantidad de información en su memoria de trabajo (palabras poco frecuentes o fonológicamente complejas) y
- Cuando la información se presenta rápidamente.

Los niños mayores con TEL siguen siendo lentos a la hora de hallar correspondencias palabra-significado, podría deberse a una codificación fonológica o semántica superficial que solo permite al niño acceder parcialmente a

conceptos o formas de palabras durante el desarrollo normal de una conversación, dando lugar a pequeños errores en la elección de palabras; este problema de recuperación de palabras o de nombrar por confrontación podría dar lugar a un habla caracterizada por circunloquios, o esfuerzos para superar el bloqueo.

Otros niños no procesan fácilmente las palabras ambiguas, o los usos metafóricos del lenguaje; lo que resulta es que el niño frustrado y consciente de lo que tenía que hacer, no pueda ofrecer los dos significados de una sencilla oración. Finalmente, cuando los niños con TEL dan con el significado de una palabra, este puede bloquear otros significados distintos, lo que provoca problemas de desambiguación o un uso inadecuado de las palabras. Estos niños podrían requerir casi el doble de exposiciones a palabras nuevas para aprenderlas en condiciones experimentales.

b) Problemas gramaticales: Morfología

Leonard (como se citó en Acosta; 2010) menciona que la gran mayoría de los niños con TEL no son identificados a partir de su rendimiento léxico; antes bien, se les identifica por su fracaso para lograr una producción sintáctica normal con o sin déficit de comprensión adicionales. Sus capacidades para utilizar morfemas gramaticales y para emplear una amplia variedad de estructuras oracionales sencillas y complejas están especialmente disminuidas cuando se comparan con las de sus compañeros normales. Así pues, los niños con TEL producen menos flexiones gramaticales que sus homólogos con un desarrollo normal. Además, la morfología verbal y nominal (concordancia, pluralización, caso...) esta mucho peor desarrollada de lo que cabría predecir según el tamaño del léxico de los niños.

A medida que el niño con TEL crece, su déficit morfológico se va haciendo menos evidente, al tiempo que se hacen más patentes sus problemas con el uso de estructuras oracionales complejas y la coherencia narrativa. Es en este punto cuando el TEL empieza a afectar significativamente al rendimiento escolar, puesto

que su déficit en las capacidades lingüísticas afecta a la capacidad del niño de dominar la lectura de textos, la redacción y el discurso.

c) Pragmática

Leonard (como se citó en Acosta, 2010) advierte que muchos niños con TEL presentan dificultades en una serie de funciones pragmáticas, aunque el déficit pragmático en estos niños se ve con menos generalidad en los estudios que los que afectan a la morfosintaxis. En dichos estudios, los niños con TEL hacen peticiones menos apropiadas, responden de forma menos adecuada a las peticiones de los demás o muestran menos sensibilidad ante las necesidades de información o aclaración de sus interlocutores. Los niños con TEL son menos adeptos a entrar en conversaciones o guiarlas y muestran habilidades narrativas disminuidas.

Algunos niños con TEL muestran además una tendencia a interpretar el lenguaje de forma muy literal, un patrón que tiene consecuencias pragmáticas, ya que la tendencia a la interpretación literal llevara al niño a ignorar la intención que hay tras muchas estratagemas de la conversación. Además, los niños con un conocimiento superficial del significado de las palabras ahuyentan sin querer a sus compañeros.

Dado que los déficits pragmáticos parecen exacerbados cuando los niños se encuentran en grupo, no resulta sorprendente que haya menos probabilidades de que los compañeros de clase de los niños con TEL les elijan como sus compañeros preferidos. El resultado lógico es que muchos niños con TEL tienen una autoestima notablemente baja.

d) Sintaxis

Los problemas en la sintaxis del niño con TEL no podrían faltar, Leonard (como se citó en Acosta, 2010) menciona que presentan déficits en tareas expresivas y receptivas como lo es el seguimiento del orden de palabras, uso de auxiliares, asignación de roles temáticos en pasivas y asignación de referentes a pronombres y reflexivos.

Los niños con TEL también parecen menos capaces de derivar los significados de las palabras novedosas a partir del contexto sintáctico, tienen un rendimiento bajo para aprender la naturaleza pertinente de un verbo (sin sentido) novedoso, a partir de las pistas sintácticas circundantes. Es decir que presentan más dificultades con el aprendizaje de verbos, por lo que la proporción de verbos en el léxico de los niños con TEL es inferior al esperado, por lo que hay mayor presencia de verbos de alta frecuencia o uso; estas diferencias se pueden deber a la mayor complejidad de los verbos, a la mayor asociación de verbos con acciones o al mayor rol gramatical.

e) Problemas articulatorios

Una serie de niños con TEL también muestra trastornos articulatorios junto con sus dificultades del lenguaje. Shriberg, Tomblin y McSweeny (como se citó en Bernstein, 2002) mencionan que una elevada proporción de niños que acuden a consulta por problemas articulatorios muestra un trastorno concurrente del lenguaje. Algunos niños con TEL también tienen una gran falta de fluidez en la conversación y la narración; algunos repiten sonidos y palabras con suficiente frecuencia como para ser etiquetados, erróneamente, de tartamudos.

En conjunto, es posible que los adolescentes y adultos con problemas del lenguaje solo lleguen a usar y ser capaces de procesar una sintaxis menos compleja, en vez de cometer errores gramaticales manifiestos. Puede que tengan

problemas con las palabras y frases ambiguas, el lenguaje metafórico y figurado y a la hora de seguir el hilo conductor de historias o de la clase. Tienen más riesgo de no leer bien o de padecer dislexia, sobre todo para leer un texto conectado, además de los problemas de descodificación de palabras aisladas.

En conclusión podríamos decir que los profesionales que trabajan con niños que tienen dificultades de lenguaje se encuentran con frecuencia con un tipo de déficit conocido como Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Los niños con TEL presentan deficiencias significativas en su desempeño lingüístico sin que se asocien a alteraciones neurológicas evidentes, pérdidas auditivas, carencias ambientales extremas o baja inteligencia no-verbal. Los datos acerca de la prevalencia del TEL lo señalan como uno de los trastornos más comunes en la infancia. Sin embargo, a pesar de su alta frecuencia, su etiología aún no encuentra una explicación satisfactoria entre los investigadores, lo que ha generado diversas teorías al respecto.

Además Douglas, B. Petersen & Catherine M. Gardner (2011) advierten que los diversos planteamientos sobre el origen del TEL se han agrupado en dos enfoques principales: el lingüístico y el de procesamiento. El primero se inscribe básicamente en la teoría que plantea un déficit selectivo en los módulos especializados para el aprendizaje del lenguaje. Estas explicaciones sugieren que los errores morfo-sintácticos que presentan los niños con TEL se deben a un conocimiento limitado de las reglas gramaticales del lenguaje. Se considera el problema específico del dominio y relacionado con un módulo cerebral que procesa la morfosintaxis.

Así mismo, señalan que en contraste con las teorías lingüísticas, el enfoque de procesamiento con respecto al TEL no se enfoca exclusivamente en las deficiencias lingüísticas, por lo que no propone necesariamente la existencia de un módulo específico del cerebro que regule la adquisición gramatical. Las explicaciones del déficit de procesamiento en el TEL sugieren más bien un déficit

en la habilidad cerebral para interpretar el *input* lingüístico y/o acceder al conocimiento lingüístico almacenado en la memoria. Por lo general, las explicaciones desde este enfoque plantean que existe un déficit de funcionamiento en la memoria de trabajo (memoria a corto plazo) fonológica o una deficiencia en la velocidad de procesamiento de la información verbal.

Se pueden observar perfiles de competencia social reducida en niños con TEL ya desde los años de preescolar. Los niños que llegan a la edad escolar con problemas residuales de lenguaje corren un mayor riesgo de desajustes psicosociales cuando se les sigue en la adolescencia. El riesgo parece elevado cuando se diagnostica a los niños con un problema concomitante que puede afectar a la interacción social, como el Trastorno de Hiperactividad con Déficit de Atención (TDAH). Estas conclusiones ponen de relieve la importancia de un diagnóstico y una intervención temprana en el retraso del lenguaje, así como la necesidad potencial de seguimiento y apoyo más allá de la terapia del lenguaje y el habla para ayudar a los niños con TEL a evitar problemas sociales.

CAPÍTULO 4

ASPECTOS CENTRALES PARA UNA INTERVENCIÓN EFICAZ EN NIÑOS CON TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE LENGUAJE

Como hemos mencionado en capítulos anteriores, las características progresivas del desarrollo del lenguaje verbal en los diferentes niveles de edad, se vinculan a las etapas del desarrollo integral del niño, encontrándose estrechamente asociado a los siguientes aspectos:

- Al proceso de maduración del sistema nervioso, tanto al central (SNC) como al periférico (SNP), correlacionándose sus cambios progresivos con el desarrollo motor en general y con el aparato fonador en particular.
- El desarrollo cognoscitivo que comprende desde la discriminación perceptual del lenguaje hablado hasta la función de los procesos de simbolización y el pensamiento.
- Así como, el desarrollo socioemocional, que es el resultado de la influencia del medio sociocultural, de las interacciones del niño y las influencias recíprocas.

En el ejercicio terapéutico el niño no es un dato estadístico ni un término promedio, cada uno debe ser tratado de manera individual; por ello, no hay una edad específica en que comiencen a hablar, intervienen características del individuo (aspecto anatómico, sistema nervioso, aspecto psicológico, las condiciones de educación y las características del lenguaje de las personas que lo rodean). Así, encontramos niños que hablan a temprana edad, otros un poco más tarde y, unos que se rezagan considerablemente.

La pregunta es ¿En dónde se originan las diferencias? Se ha encontrado que los distintos enfoques que estudian a los niños en el lenguaje y otras áreas cognitivas reflejan diferencias temperamentales básicas (por ejemplo, la tendencia a asumir riesgos) o asimetrías en el modo de procesar la información. Hardy-

Brown (como se citó en Berko y Bernstein, 2010) propuso emplear diseños de investigación provenientes del campo de la genética del comportamiento para discernir los efectos de la herencia y del entorno sobre las diferencias individuales en el ritmo y el estilo de adquisición; el hecho de que existan estas diferencias tiene repercusiones no solo para la teoría, sino también para la investigación y la práctica educativas. Por lo anterior los interesados en el tema sugieren que se puede aplicar lo que se conoce sobre las diferencias individuales para enmendar y mejorar los métodos de recogida de datos sobre el lenguaje.

4.1. Modelo de Valoración del lenguaje

Triadó y Forns (1989) aluden que la posibilidad de comunicarse mediante el lenguaje es una de las características específicamente humanas. El lenguaje como habilidad para comprender y expresar intenciones, como modo de respuesta vocal y como proceso de codificación-decodificación de mensajes con la finalidad de transmitir a otro un mundo de significaciones, implica multiplicidad de habilidades de orden cognitivo, audio oral, visual-grafo-motor, emocionales o de personalidad y de tipo social.

El lenguaje humano se organiza y elabora con estrecha interdependencia. El grado de integridad sensorial de la que esté dotado el sujeto determinara alteraciones específicas como el lenguaje del niño sordo o las alteraciones del habla de un niño disglósico. El nivel cognitivo del sujeto y el nivel lingüístico, transitarán con cierto paralelismo manteniendo entre si un vinculo de maduración y eficiencia, de tal modo que el lenguaje reflejara el nivel de desarrollo y funcionamiento cognitivo. La pertenencia socio-cultural cristalizara en específicas formas de habla, de lenguaje o de estilo comunicativo, que pueden manifestarse en el ritmo de adquisición de lenguaje, o el grado de elaboración del léxico y de las estructuras morfosintácticas.

Para la evaluación de la conducta lingüística existen distintos modelos en función de los presupuestos epistemológicos y metodológicos, según los intereses aplicados o teóricos de los investigadores, bien el tipo de sujeto o bien por la actividad lingüística. Evaluar el lenguaje supone pues, determinar el nivel de eficiencia en habla, lengua y comunicación, en función de los nexos que éste establece con todas las variables apuntadas y especificar en qué medida esta alterado en sí mismo o expresa la existencia de alteraciones pertenecientes a otros ámbitos que deben ser considerados como etiológicos o concomitantes al problema lingüístico.

En este sentido, Nieto Herrera (1996) desarrolla una prueba de lenguaje oral llamada **Exploración del nivel lingüístico en edad escolar** propone sistemas y subsistemas del lenguaje tomando en consideración el lenguaje hablado, el escrito y el gestual (Ver tabla 1):

Tabla 1. Sistemas y Subsistemas del Lenguaje.

Sistemas	Subsistema	
De comunicación gestual	a. Comprensión Gestual b. Comprensión Motora	
Fonológico de la comunicación oral	a. Efector	a. Articulación espontanea b. Articulación repetitiva c. Coordinación viso-motriz de los órganos bucales
	b. Senso-perceptor	a. Discriminación Fonémica b. Integración Fonémica
Integrador superior de la comunicación verbal	a. De interpretación verbal	a. Asociación Viso-Auditiva b. Memoria Auditivo Oral c. Comprensión Oral Literal d. Comprensión Oral del Sentido Oculto
	b. Del Lenguaje Interior	a. Semántica (Significante) b. Lógica (pensamiento-Lenguaje)
	c. De Formulación Verbal	a. Morfosintaxis (Formación estructural de las palabras)

Tabla 1. Descripción de los sistemas y subsistemas del lenguaje (Información tomada de Nieto, 1996).

Para efectos de esta propuesta de intervención esta Exploración lingüística refleja de forma completa y detallada los TEL y sus problemas concomitantes (léxico, gramática, pragmática, sintaxis y articulación). Aunado a lo anterior es necesario asegurarse que el niño domine una serie de requisitos básicos (o comportamientos) para poder adquirir o modificar el lenguaje de modo correcto.

4.2. Requisitos básicos para la adquisición del lenguaje

La mayoría de los niños con TEL presentan problemas concomitantes debido a la ausencia de algunas habilidades o comportamientos esto es por la falta de un buen andamiaje, Acosta y Moreno (2010) mencionan los requisitos básicos más importantes para la adquisición del lenguaje:

- **Habilidades comunicativas básicas.** Por ejemplo la atención conjunta, la adaptación a los turnos de una actividad interactiva, etcétera. Si el niño tiene déficits a este nivel, es conveniente comenzar reforzando y atendiendo cualquier intento comunicativo, para progresivamente ir dando más importancia a la comunicación verbal apropiada.
- **Atención.** A menudo se encuentran niños con TEL cuya atención es casi inexistente. En esos casos es necesario realizar un trabajo previo para mejorarla. En un primer momento, el objetivo sería conseguir que el niño esté en situación apropiada para el aprendizaje, controlando sus propias reacciones (en este sentido, es frecuente que el logopeda tenga que controlar físicamente al niño para que éste pueda centrarse en los estímulos presentados). A continuación, se debe conseguir que el niño sea capaz de escuchar y atender a unas instrucciones mínimas, actuando de forma conjunta. Para ello se suelen utilizar tareas manipulativas (puzzles, construcciones, dibujos, etcétera) que progresivamente se van haciendo más complejas. Por último, debe enseñarse a que el niño controle cuándo y cómo dejar la actividad que está realizando, en función de lo que los demás

demanden de él; de nuevo, es común recurrir a una interrupción física que progresivamente se va retirando.

- **Imitación verbal.** El objetivo sería poner la imitación verbal bajo control; es decir, conseguir que el niño repita modelos verbales con la mayor exactitud posible, así como que aprenda a repetirlos espontáneamente. Para ello, se utilizan tareas de repetición de modelos verbales comenzando por onomatopeyas, para posteriormente ir pasando a elementos lingüísticos de complejidad creciente.
- **Seguimiento de instrucciones verbales.** El objetivo general en esta habilidad sería ayudar al niño a identificar personas, lugares y cosas por su nombre y aprender a seguir instrucciones sencillas. Para ello se selecciona un vocabulario básico que el niño comprenda y que sea significativo, pasando entonces a enseñar al niño a responder a instrucciones que incorporen el vocabulario aprendido. Y paulatinamente, se irán añadiendo nuevas palabras y órdenes cada vez más complejas.

Los déficits de los niños con TEL pueden hacer que efectivamente haya ausencia de alguna o varias habilidades o comportamientos mencionados, en cuyo caso el primer paso del tratamiento deben consistir en su enseñanza. Por ello es importante conocer cuáles son las estrategias de aprendizaje que se utilizan para la adquisición de cualquier conocimiento y habilidad y que se pueden aprovechar en el niño, tomando en cuenta siempre la individualidad.

4.3. Estrategias de Aprendizaje

Castañeda y Martínez (2001) mencionan que el aprendizaje es considerado como un proceso de comprensión, asimilación e internalización de procesos inicialmente practicados en interacciones con los otros. La eficacia del aprendizaje depende de la profundidad con la que se procesa el estímulo, durante los eventos de

aprendizaje se modifican y transforman los datos que entran a la estructura cognoscitiva, la transformación de la información que es percibida se concibe como movimientos de un estado a otro. De ese modo se modifican los esquemas cognitivos los cuales constituyen un patrón o guía para entender, dirigir la búsqueda de información específica que hay que esperar en una situación dada, especificar las relaciones y secuencias de eventos regulares, involucrados en una situación u objeto particular y guiar el recuerdo.

Una estrategia de aprendizaje es aquélla acción que un estudiante realiza para adquirir conocimiento, la ejecución compromete un estilo cognoscitivo como sus habilidades representacionales, selectivas y de control ejecutivo, la tarea a resolver y los materiales por aprender.

De acuerdo a Marchesi (1985) y Coll (2000) el modo en que los estudiantes abordan el estudio puede ser secuencial (buscan significado y propósito en la lectura) u holístico (leen superficialmente sin encontrar significaciones) por lo que la enseñanza de estrategias de aprendizaje depende de las diferencias individuales y se pueden clasificar en directas e indirectas (Ver tabla 2):

Tabla 2. Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje

Estrategias de aprendizaje		Descripción
Estrategias Directas	<i>Estrategias de Memoria</i>	Ayudan a los estudiantes a guardar y recuperar información. Implican la creación de nexos mentales (ubicación de nuevas palabras en un texto); la aplicación de imágenes y sonidos (como la representación de sonidos en la memoria); la revisión correcta (revisión estructurada); uso de acciones (uso de respuesta física o sensaciones). Aquí se encuentran las a. <i>Estrategias Asociativas</i> como el repaso cuando los materiales son más complejos puede usarse como es seleccionar las partes que deben repasar por lo que se copian selectivamente o se subrayan, puede usar el repaso escrito o copia en lugar del repaso verbal.

Estrategias de aprendizaje		Descripción
	<i>Estrategias Cognitivas</i>	Nos permiten comunicarnos a pesar de las limitaciones en el conocimiento del idioma. En este grupo encontramos la práctica de patrones, la recepción y envío de mensajes (la concentración en la idea central de un mensaje; el análisis y razonamiento y el análisis de expresiones). Aquí se encuentran las a. <i>Estrategias de Reestructuración</i> como la de elaboración que se caracterizan por facilitar el aprendizaje de un material escasamente significativo, mediante una estructura de significado externa que sirve de apoyo o andamiaje al aprendizaje, sin proporcionarle un nuevo significado, las estructuras externas pasan a ser asumidas por el material de aprendizaje.
	<i>Estrategias de Compensación</i>	Hacen posible la comunicación a pesar de las deficiencias o limitaciones en el conocimiento del lenguaje. Estas abarcan la conjetura o aproximación inteligente (el uso de claves no lingüísticas para adivinar el significado) y la superación de limitaciones en el habla y la escritura (como el uso de circunloquios o sinónimos). Aquí se encuentran las a. <i>Estrategias de Organización</i> que consisten en establecer relaciones entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje, la elaboración de esas conexiones dependerá de los conocimientos previos del sujeto para activarlos.
Estrategias Indirectas	<i>Estrategias Metacognitivas</i>	Hacen posible el control del propio aprendizaje mediante la organización, la planeación y la evaluación. Hay tres tipos: a. La concentración de la atención (conexión de nueva información con material ya conocido) b. La planeación del aprendizaje (determinación de objetivos) c. La evaluación del propio aprendizaje (automonitoreo).
	<i>Estrategias Afectivas</i>	Ayudan a los estudiantes a ganar control sobre sus emociones, actitudes, motivaciones y valores. A este tipo de estrategias pertenecen la disminución de la ansiedad (mediante el uso de música o la risa, por ejemplo), la propia estimulación (premiarse uno mismo), y la medición de nuestra temperatura emocional (discusión de los sentimientos con otra persona)
	<i>Estrategias Sociales</i>	Apoyan a los estudiantes en su interacción con otros y comprenden la formulación de preguntas (por ejemplo, para aclarar o verificar o para corregir), la cooperación con otros (la cooperación con usuarios afectivos del idioma o con otros compañeros), y la empatía con otros (el desarrollo de la comprensión de aspectos culturales y de las ideas y sentimientos de las personas).

Tabla 2. Descripción de las estrategias de aprendizaje (Información tomada de Marchesi 1985 y Coll 2000).

Así que, debido a la necesidad de comparar el nivel lingüístico encontrado con un nivel ideal, es conveniente tener en cuenta que los instrumentos empleados permitan una evaluación lo más amplia y general posible, de manera

que se cubran todos los aspectos formales del lenguaje, tanto en comprensión como producción. Para la corrección del lenguaje se toman caminos siempre iguales a los del desarrollo lingüístico normal, haciendo uso de las estrategias de aprendizaje por ejemplo, en el niño nos interesa que comprenda que el lenguaje es el instrumento humano de comunicación por excelencia. Queremos que observe los labios e interprete el mensaje, que imite nuestra forma de hablar, haciendo como que habla. Ninguna instrucción especial queda en esto; se trabajará después la obtención de cada fonema, aprenderá a unir uno con otro, adquirirá la memoria articulatoria de toda una secuencia-conjunto y aprenderá a nombrar. Es decir lograra desarrollar sus estrategias metacognitivas.

Como se ha desarrollado a lo largo de este trabajo, se podría decir que el niño desde el primer momento tiene deseos de comunicarse con el mundo que le rodea y se esfuerza en reproducir los sonidos que oye, siendo estos deseos mayores o menores de acuerdo con el grado de motivación y gratificación. Desde temprana edad, el niño goza con la conversación, provoca el dialogo con los adultos, hace lo posible para ser escuchado y se enoja cuando no lo consigue, busca respuesta para todo y presta atención a lo que se dice a su alrededor. El adulto en relación al niño, utiliza palabras concretas, refiriéndose a situaciones inmediatas, utilizando frases cortas y sencillas y todo ello rodeado de un clima afectivo, siendo un elemento básico y primordial en el aprendizaje de la comunicación oral.

Planteamiento de Problema:

Cuando no existe relación y comunicación entre niños y adultos, el desarrollo de las capacidades comunicativas se detiene; por lo que, aparte de disponer de facultades biológicas para el habla, el niño ha de contar con un medio social adecuado, ya que la afectividad y la cultura juegan un papel importante en la adquisición del lenguaje.

Entonces, ¿en qué sentido y proporción puede influir la interacción familiar y las relaciones escolares en el desarrollo óptimo del lenguaje en el niño? Y cuando este lenguaje se ve alterado como es el caso del Trastorno Específico del Lenguaje ¿Existe algún tipo de relación entre las estrategias de aprendizaje y el complejo proceso colaborativo que llevan a cabo los adultos en la educación y aprendizaje que reciben los pequeños para lograr corregir el lenguaje en los niños que padecen TEL?

Objetivo General

Durante la intervención se pretende lograr un adecuado acceso al lenguaje abarcando aquellos aspectos lingüísticos, cognitivos y sociales que facilitan o dificultan procesos tales como:

- a) La discriminación y articulación de fonemas.
- b) El reconocimiento, identificación, selección y recuperación de las palabras.
- c) El análisis de las frases, su selección y formulación.
- d) El juicio gramatical y del significado, así como la aplicación de las reglas gramaticales y la transformación de las frases y,
- e) La comprensión e interpretación de las ideas, sentimientos, así como su integración.

5. PROPUESTA DE UN MANUAL DE INTERVENCIÓN PARA NIÑOS CON TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE LENGUAJE

Hablar parece tan sencillo hasta que nos toca enfrentarnos al reto de un hijo que presenta dificultades a la hora de hacerlo. Muchas familias no cuentan con los recursos necesarios para pagar una terapia de lenguaje, situación frustrante que muchas ocasiones hace pensar a los padres que no hacen todo lo debido, pero hay maneras fáciles de motivar el lenguaje en casa.

Aunque ningún material reemplaza el consejo directo y personalizado de un profesional, el presente manual puede ser de mucha utilidad ya que está diseñado como una guía práctica que permita definir cuál o cuáles ejercicios son los más apropiados para el pequeño de acuerdo a la dificultad que muestre.

Método

Categorías de análisis

Ocurre que, en ocasiones los niños no utilizan un lenguaje apropiado a situaciones comunicativas (utilizan un vocabulario ajustado a su entorno medioambiental y no al de la escuela o un discurso menos elaborado), sin que ello tenga que deberse a trastornos lingüísticos, sino que puede ser reflejo de un entorno social. El concepto dificultad de lenguaje es un término que engloba tanto los problemas lingüísticos y comunicativos, así como su uso en calidad de herramienta de aprendizaje.

Para la elaboración de la propuesta de este manual de intervención en el niño con Trastorno Específico del Lenguaje, se toman aquellas conceptualizaciones que forman parte de la Teoría Socio Histórica tales como andamiaje, zona de desarrollo próximo y modelamiento, las cuales consideramos relevantes para los fines que se buscan en esta intervención. Por otro lado, es a

partir de la clasificación de los Trastornos Específicos del Lenguaje: *Trastornos de la vertiente expresiva* (Déficit de la programación fonológica y Dispraxia verbal), *Trastornos de comprensión y expresión* (Déficit fonológico-sintáctico y Agnosia auditivo verbal) y finalmente los *Trastornos del Proceso central del tratamiento y formulación* (Déficit semántico-pragmático y Déficit léxico-sintáctico) que se plantean actividades específicas, que van de lo más sencillo a lo más complejo, que permitan atender ese aspecto particular que se desea intervenir.

Técnica de análisis

Para la elección y llevar a cabo el desarrollo de las actividades que se proponen en la intervención hemos de partir en primer lugar de la concepción que hace la Teoría Sociocultural de Vigotsky al poner acento en la participación proactiva de los menores con el ambiente que les rodea, siendo el desarrollo cognoscitivo fruto de un proceso colaborativo. Son los niños quienes desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social: van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognoscitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida. Aquellas actividades que se realizan de forma compartida permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la sociedad que les rodea.

Por lo tanto, el papel de los adultos (en esta propuesta le llamaremos facilitador) o de los compañeros más avanzados es el de apoyo, dirección y organización del aprendizaje del menor, en el paso previo a que él pueda ser capaz de dominar esas facetas, habiendo interiorizado las estructuras conductuales y cognoscitivas que la actividad exige. Esta orientación resulta más efectiva para ofrecer una ayuda a los pequeños para que crucen la **Zona de Desarrollo Proximal (ZDP)** que podríamos entender como la brecha entre lo que ya son capaces de hacer y todavía no pueden conseguir por sí solos (Contreras, M., 2003).

Los niños que se encuentran en la ZDP para una tarea en concreto está cerca de lograr poder realizarla de forma autónoma pero aún les falta integrar alguna clave de pensamiento. No obstante con el soporte y la orientación adecuada, sí son capaces de realizar la tarea exitosamente. En la medida en que la colaboración, la supervisión y la responsabilidad del aprendizaje están cubiertas, el niño progresa adecuadamente en la formación y consolidación de sus nuevos conocimientos y aprendizajes.

Por otro lado, la interacción social da lugar al desarrollo del aprendizaje infantil. Bruner (como se citó en Contreras, 2003) llamó **formatos** a los contextos comunicativos en los que el niño llega a manejar el lenguaje (dar un recado, desayunar, ir al colegio, etc.). Son las ocasiones rutinarias que ocurren a lo largo del día que implican a dos personas y que requieren conocimiento de unas reglas. Por lo tanto, implican sensibilidad a los condicionantes estructurales, a las exigencias referenciales y a los objetivos comunicativos para poder satisfacer ciertas funciones: realizar actividades conjuntas y lograr objetivos en cooperación con los demás.

Los **modelos** son otra forma de ayuda adulta. Se refieren a las correcciones que se dirigen a los niños, como reacción ante el lenguaje incorrecto. En este sentido, Cazden (como se citó en Contreras, 2003) encontró que el modelado sería menos efectivo que las expansiones gramaticales para desarrollar el lenguaje en los niños en el jardín de infancia. Esta teoría defiende que el desarrollo normal de los niños en una cultura o un grupo perteneciente a una cultura puede no ser una norma adecuada (y por tanto no extrapolable) a niños de otras culturas o sociedades.

El lenguaje es instrumento y medio fundamental en el proceso de socialización, ya que permite la adaptación al medio y su integración, la adquisición de valores, creencias, opiniones, costumbres, etc., serán proporcionados al contexto social de pertenencia, al tiempo que aprende a saber

lo que se espera de él, qué tiene que esperar de los demás y a comportarse en cada situación de acuerdo con esto. Estas pautas culturales se transmiten a través del lenguaje hablado y tiene repercusiones cuando éste se ve alterado.

El trastorno específico del lenguaje, también conocido como trastorno del desarrollo del lenguaje, retraso en el lenguaje o disfasia de desarrollo, es una de las discapacidades del aprendizaje más comunes durante la niñez. Es un trastorno que retrasa la adquisición del lenguaje en niños que no tienen pérdida de audición ni ninguna otra causa de retraso en su desarrollo.

Aunque la causa del TEL se desconoce, descubrimientos recientes sugieren un fuerte vínculo genético. Es más probable que los niños con TEL tengan padres y hermanos que también han tenido dificultades y retrasos en el habla. Del 50 al 70 por ciento de niños que padecen este trastorno tienen al menos un miembro de la familia con el mismo trastorno.

Los niños con este trastorno a menudo empiezan a hablar tarde y quizás no digan ninguna palabra hasta que cumplan los dos años de edad. A los tres años, es posible que hablen pero sin que se les entienda. A medida que crecen, estos niños tendrán dificultad para aprender nuevas palabras y conversar. Pueden mostrar dificultades para usar verbos. Los errores más comunes de un niño de 5 años de edad con TEL incluyen omitir la “s” al final de los verbos conjugados en presente, no pronunciar la terminación de los verbos en pasado y hacer preguntas sin los verbos auxiliares “ser” o “hacer”. Por ejemplo, en lugar de decir “Tú montas a caballo” un niño con TEL dirá “Tú monta a caballo”; en lugar de decir “Se comió la galleta” el niño dirá “Se come la galleta”; en lugar de decir “¿Por qué está llamándome?” dirá “¿Por qué llamándome?”

Propuesta de Intervención

De lo anterior resulta esta *Propuesta de un Manual de intervención*. El conjunto de actividades que la integran se propone como un programa de apoyo e intervención cuando al psicólogo o terapeuta se le presenta en consulta un caso de TEL. Incluso puede ser usado por padres de familia por recomendación y guía de un terapeuta que previamente habrá diagnosticado al menor con dicho trastorno.

También puede ser utilizado para la intervención en grupo, sin embargo, convendrá que el facilitador realice al comienzo los ejercicios con todo el grupo de trabajo, a modo de iniciación-explicación colectiva que sirva a los niños para familiarizarse con la actividad. Pero después es necesario un trabajo más detallado y específico en pequeños grupos que permita observar las dificultades individuales e introducir las modificaciones o correcciones adecuadas a las necesidades de cada niño. El facilitador debe tener en cuenta las siguientes **consideraciones**:

- ❖ **Crear un clima favorable y motivador**, en el que el niño es aceptado con su lenguaje, se encuentra seguro y se eliminan bloqueos e inhibiciones.
- ❖ Fomentar el **intercambio y la comunicación**, ya que es a través de la interacción verbal como se desarrolla el lenguaje.
- ❖ **Potenciar la acción del niño sobre la realidad**, para que a partir de esa actividad construya su propia representación simbólica del mundo y la manifieste externamente por medio del lenguaje.
- ❖ No debe olvidarse que en la realización de cualquier actividad, la **recepción auditiva** es el primer paso para llegar a la *comprensión del lenguaje oral*. Esta vertiente comprensiva ha de estar presente, siempre que sea posible, en todas las actividades.

- ❖ El trabajo con fonemas o sílabas aisladas ha de dar paso rápidamente a la ejercitación con palabras; además después de la presentación de un fonema, el terapeuta enfatizará la pronunciación de éste, ayudando así a los niños a su discriminación, progresivamente irá disminuyendo estas ayudas. En los grupos fónicos o sílabas a discriminar se intentará buscar aquellas que posean significados, así como en la selección de palabras se tendrá en cuenta el **vocabulario de uso común y del entorno cercano a los niños**.

- ❖ Al realizar las actividades propuestas en este manual, el terapeuta ha de tener en cuenta que el **tiempo dedicado a los ejercicios deberá ser breve** (1 hora de sesión, 2 veces a la semana). Las actividades han de presentarse a modo de juego, revestidas de un **carácter lúdico**, y sobre todo asociadas a los aspectos comprensivos y expresivos del lenguaje.

- ❖ La **técnica de aprendizaje** que ha de emplearse fundamentalmente para desarrollar la capacidad articuladora, es la **imitación y modelamiento**. Dado que la imitación del facilitador es el medio esencial para alcanzar el aprendizaje, será necesario disponer a los niños de forma que puedan observar con claridad a la hora que se esté realizando la actividad. En coro suele ser la mejor disposición, especialmente en las primeras ocasiones en que se realiza una determinada actividad y hasta que los niños se familiaricen con ella.

- ❖ Es importante llamar la atención de los niños sobre la **posición de los órganos fonatorios** al pronunciar cada fonema (que observen al terapeuta, imiten la colocación y éste corrija, si es necesario). En función de la edad de los niños y de su familiarización con la actividad, se exigirá grados diferentes en la ejecución de los ejercicios.

- ❖ El tipo de **refuerzo** utilizado consistirá en contacto físico (tocarle la espalda o el pelo mientras da las respuestas correctas) y en aprobación verbal (¡Bien!, ¡Continúa!, ¡Adelante!) y no verbal (miradas, sonrisas).
- ❖ En este propiciar situaciones de comunicación pueden ser **múltiples los materiales a utilizar y muy diversas las experiencias o proyectos** a realizar. Cualquier tipo de actividad puede servir de pretexto para impulsar el comportamiento lingüístico. Cuanto más diferentes sean los materiales y recursos empleados, y más variadas las situaciones planteadas, más diversos y ricos serán los modelos lingüísticos que surjan de la actividad. Por lo que queda bajo su consideración la modificación pertinente de los juegos y actividades propuestos en este manual.

Desarrollo de actividades:

Después de una vasta revisión de la literatura (Aller; 1991, Gonzalo-Bilbao; 1996, Monfort, y Juárez; 2002, Cabrera y Cols.; 2005, Montes y Castro; 2005) se presenta una recopilación de ejercicios que han servido como base para atender las diferentes problemáticas del lenguaje pero que para efectos del objetivo planteado en esta intervención fueron adaptadas para la corrección, modificación y disminución de los TEL (ya descritos en el capítulo 3) además de sus problemas concomitantes. Se encuentra dividido en cinco apartados dependerá del terapeuta el uso pertinente de uno o varios de los ejercicios propuestos.

APARTADO I

1. **Ejercicios para el desarrollo de los órganos articulatorios (Movilidad y tono).** Se proponen para los seis subtipos de Trastornos Específicos del Lenguaje, en donde la articulación se ve afectada; en mayor jerarquía en los Trastornos de la vertiente expresiva.



Estirar los labios



Fruncir los labios



Lengua a un lado



Lengua al otro lado



Morder labio superior



Morder labio inferior



Inflar mejillas



Desinflar mejillas



Lengua estrecha



Lengua ancha



Lengua arriba



Lengua abajo



Inflar una mejilla



Inflar la otra mejilla



Hacer vibraciones labiales



Tirar besos

1.1. Movilidad lingual (extensión)

Instrumentos: boca y lengua.

Actividades:

Facilitador y niño sentados en círculo.

- ¿Te has fijado que en nuestra cara (se pasa el facilitador la mano por la cara) hay una casita (pequeña detención en la boca)? Sí, claro, es la boca, abrirla... y en ella vive una señora muy importante: es la lengua. Pero la señora lengua, está cansada y aburrida de estar sola; ¿la sacamos a dar un paseo? Si, ¿verdad? Pues bien vamos a sacar la lengua todo lo que podamos y la vamos a mover, para que salude a las lenguas de los otros niños... Pedirle que la saque lo más posible, pero dejarle hacer los movimientos libremente.

1.2. Controlar la movilidad lingual (extensión lingual)

Instrumentos: boca y lengua.

Actividades:

Facilitador y niño sentados en círculo.

- Hoy hace mucho frío y la señora lengua sólo puede asomarse a la ventana de su casa, porque tiene miedo a resfriarse. Pero asoma la puntita entre los labios y saluda a sus amigas (movimientos libres con la punta de la lengua).

1.3. Potenciar los movimientos linguales rítmicos

Instrumentos: boca y lengua.

Actividades:

Facilitador y niño sentados en círculo.

- Hoy hace mucho viento, pero la señora lengua quiere salir a dar un paseo, se asoma... pero se asusta con el viento y se vuelve a encerrar. (Continuar con el ejercicio, vuelve a salir se vuelve a meter, etc. Trabajarlo en días sucesivos, hasta lograr que la lengua salga y entre en la boca con movimientos rítmicos sin abrir los labios).

Variante: El facilitador puede acompañar con palmadas para ayudar a marcar el ritmo.

1.4. **Potenciar los movimientos laterales de la lengua**

Instrumentos: boca, lengua y paleta (opcional).

Actividades:

- La señora lengua ha decidido barrer el polvo de su balcón. Estaba lleno de polvo. Nosotros le ayudamos a hacerlo, así que con la boca entreabierta, vamos paseando la lengua de un extremo de los labios a otro varias veces.

Variante: Para motivarles se les puede ir pasando una paleta de un extremo al otro de la boca y después de unos minutos en los que le den lametones, sin introducirlo en la boca, dejarles que se lo coman libremente.

1.5. **Potenciar la elasticidad labial**

Instrumentos: labios campanilla, espejo.

Actividades:

- Extensiones labiales.

- Vamos a jugar con los labios.

-Estamos muy serios, muy serios. Nuestros labios están juntos para indicar nuestra seriedad. Pero toca la campanilla, y mientras suena, sonreímos. Deja de sonar la campanilla y nos ponemos otra vez muy serios.

- ¡Ah!, pero este juego tiene un truco: El que enseña los dientes o sigue sonriendo cuando cesa la campanilla, va a tener un castigo (determinado por el facilitador).

1.6. **Vivenciar la movilidad y la inmovilidad de las respectivas mandíbulas**

Instrumentos: manos, mandíbulas.

Actividades:

- Apertura y cierre bucal.

- ¿Sabes que sólo se mueve una mandíbula al masticar o al hablar, o al abrir y cerrar la boca?

- Vamos a comprobarlo: colocamos una mano debajo de la nariz y abrimos y cerramos la boca varias veces. ¿Qué mandíbula se mueve?

1.7. Vivenciar la articulación del fonema /A/

Instrumentos: boca, espejo y tarjetas.

Actividades:

- Vamos a respirar profundamente por la nariz y vamos a echar el aire por la boca diciendo *a a a...*
- Nos miramos la cara en el espejo diciendo *a a a a...*
- ¿Como se ve nuestra boca?
- Onomatopeyas en las que el sonido /A/ sea el dominante: Bostezo, quejido: *aayy aaayy..* .Rebuzno: *iaaaa, iaaaa*.
- Mostrarles una tarjeta en la que la /A/ aparezca dibujada.
- Pedirles que repitan palabras que empiezan por /A/: ama, agua, ala, anda, Ana, abuela, adiós, aquí, allá...
- Pedirles que digan palabras que tengan /A/.

1.8. Vivenciar la articulación del fonema /U/

Instrumentos: boca, espejo, tarjetas.

Actividades:

- Vamos a respirar profundamente, inspirando por la nariz y sacando el aire por la boca mientras pronunciamos /U/.
- Ahora nos miramos al espejo mientras pronunciamos /U/ ¿Qué cara ponemos? ¿Cómo se ve nuestra boca? ¿Y nuestros labios?
- Vamos a dibujar nuestra cara diciendo *u u u u u...*
- Onomatopeyas en las que el sonido /U/ sea el dominante: Imitamos a un fantasma que quiere dar miedo. Imitamos a un niño/a que se queja porque le han dado un pisotón: *uuuuuuuuuu, uuuuuuuuuu...*
- Mostrarles una tarjeta en la que la /U/ aparezca dibujada.
- Pedirles que repitan palabras que empiezan por /U/: Uno, uva, uña, etc.
- Pedirles que digan palabras que tengan /U/.

APARATADO II

2. **Juegos para el desarrollo de la expresión.** Se proponen para los trastornos de comprensión y expresión, en donde la expresión es ausente o limitada. Estas actividades ayudaran a mejorar, ampliar y agilizar la evocación del léxico (conjunto de palabras de una lengua) al tiempo que se ejercita la memoria auditivo oral



2.1. Reconocimiento de objetos

Instrumentos: juguetes.

Actividades:

- Sentados en círculo, los juguetes en el centro. El facilitador nombra los juguetes a la vez que los toma de uno en uno, luego pregunta ¿quién me da la pelota?... ¿Dónde está la pelota?... la muñeca... el coche, etc. Procurar que los niños respondan: Toma la pelota, ten el coche, aquí está, etc.

2.2. Desarrollar la memoria visual

Instrumentos: juguetes.

Actividades:

- Después de haber estado un ratito manipulando los juguetes, se les dice: ¡Ahora mírenlos bien, porque voy a esconder uno y van a decirme cual es!
- Aumentar la dificultad progresivamente, escondiendo dos y hasta tres, (cuando veamos que el niño es capaz).

2.3. Llegar a la nominación por identificación

Instrumentos: los mismos juguetes que se han manipulado anteriormente.

Actividades:

- Los niños en círculo. El facilitador pregunta ¿Qué es esto?... Esto es un coche.

2.4. Llegar a la nominación por percepción

Instrumentos: tarjetas en las que aparezcan dibujados los juguetes.

Actividades:

- Después de haber asociado cada tarjeta con su juguete correspondiente varias veces, retirar los juguetes y hacer pruebas de identificación, con las tarjetas solamente.

Variante: A medida que vayan conociendo los nombres de los juguetes, ir cambiándolos progresivamente por otros juguetes u objetos. Ir introduciendo cualidades: Grande, pequeño... Colores: rojo, azul, amarillo... Conceptos espaciales: dentro, fuera, arriba y abajo.

2.5. Llegar a la nominación por asociación

Instrumentos: dominó de imágenes.

Actividades:

- Vamos a jugar al dominó, con estas tarjetas que tienen dos dibujos. Hay que buscar la tarjeta que tenga por lo menos uno de los dos dibujos. Así: la casa con la casa, el pan con el pan...

2.6. Llegar a la nominación por discriminación auditiva

Instrumentos: niño y facilitador.

Actividades:

- A ver quién sabe:

- * ¿Quién rebuzna así? el asno
- * ¿Quién pía así?el pollo
- * ¿Quién relincha así?..... el caballo
- * ¿Quién canta así?.....el gallo
- * ¿Quién muge así? el buey, toro, vaca
- * ¿Quién trina así? el pájaro
- * ¿Quién barrita así? el elefante
- *

2.7. Llegar a la nominación a través de un contexto musical

Instrumentos: niños y facilitador, canciones infantiles.

Actividades:

- Aprender canciones que acumulan nombres. Ej.: "A mi burro,...", "Tengo una muñeca vestida de azul...", "El patio de mi casa...".

2.8. Llegar a la nominación a través de la descripción de acciones

Instrumentos: imágenes tamaño mural sobre oficios.

Actividades:

- En días sucesivos se irán viendo las imágenes, nombrando las herramientas, mirando las acciones que realiza cada artesano.

- Ante la imagen se irá preguntando: ¿Quién corta el pelo?, ¿Quién hace el pan?, ¿Quién cose los vestidos?, ¿Cómo es? ¿Para qué sirve?

2.9. Asociar cualidades a los objetos. (Reconocer formas y colores)

Instrumentos: bloques lógicos.

Actividades:

- El facilitador pide a los niños: ¿Quién me da un cuadrado? ¿Y un triángulo?
- Ahora cada niño pide una figura y los otros se la dan.
- Después cada niño elige una clase de figuras iguales para jugar libremente.
- Ahora el facilitador reparte figuras variadas a los niños y les va pidiendo todas las figuras que son del mismo color.
- Cada niño le pide a sus compañeros otras figuras de un mismo color.

2.10. Asociar cualidades a los objetos. (Reconocer tamaños)

Instrumentos: juguetes variados estructurados: series, bloques lógicos.

Actividades:

- ¿Dónde están los cuadros grandes? ¿Y los medianos? ¿Y los pequeños?
- ¿Dónde están los círculos grandes? ¿Los medianos? ¿Y los pequeños?
- ¿Dónde están las llaves grandes? ¿Las medianas? ¿Las pequeñas?
- ¿Dónde.....?

APARTADO III

3. **Ejercicios para el Desarrollo de la capacidad de estructuración (comprensión).** Se sugieren para la agnosia auditivo-verbal y en los trastornos de procesamiento de orden superior en donde la comprensión se ve severamente afectada o ausente en palabras sueltas o enunciados. Estas actividades ayudaran a desarrollar la semántica (significado de las expresiones lingüísticas).



3.1. Logro de la identificación de objetos palpables.

Instrumentos: objetos familiares al niño.

Actividades:

- El facilitador le muestra al niño los dos objetos, uno tras otro, diciendo: "esto es un..." y los deja delante de él.
- A continuación le pide uno de los dos, diciendo: "Dame...". No hacer ningún gesto indicador del objeto.
- Progresivamente ir aumentando el número de objetos, se puede variar la pregunta: "¿Dónde está el...?". Siempre que acierte se le refuerza (es conveniente que al principio los objetos sean muy diferenciados).
- Variar la colocación de los objetos, unas veces a un lado, otras en el centro,...etc.
- Permitirle que juegue con el objeto una vez que haya respondido correctamente.

3.2. Logro de la identificación de objetos en imágenes.

Instrumentos: imágenes y fotografías

Actividades:

- Presentar al niño diversas imágenes de objetos formando un conjunto o separadas por tarjetas o fotos y darle la clave: "toca, señala el...". Es conveniente que antes de este entrenamiento, el facilitador en presencia del niño diga el nombre de cada imagen. "Esto es una fotografía de..."
- Presentar imágenes familiares y comunes.
- Que las imágenes presenten objetos muy diferenciados
- Alabarle cada vez que lo acierte.
- Permitirle que juegue u observe la imagen una vez que lo haya acertado.

3.3. Logro de la identificación de personas en fotografías.

Instrumentos: fotografías familiares y de la clase.

Actividades:

- El facilitador tomará una foto de los niños del grupo de trabajo, procurando que todos estén en primer plano.
- Pedir al niño que traiga una foto familiar o una de cada miembro de su familia.

- Puesta la foto ante el niño se le pregunta: ¿dónde está? Señala, dame...
- Alabarle cada vez que lo acierte
- Es importante dar siempre la misma clave: papá, mamá, tu hermano... o por los nombres.

3.4. Logro de la identificación de acciones en imágenes.

Instrumentos: imágenes, fotografías.

Actividades:

- El facilitador presenta al niño una serie de imágenes de acciones una a una, diciendo: Aquí están comiendo...etc.
- A continuación pone las imágenes delante de él y le pregunta: ¿quién está comiendo?
- Es conveniente que sean acciones fáciles y familiares: personas jugando, comiendo, duchándose,...etc., también pueden presentar situaciones o estados como: durmiendo, sentados, corriendo,...etc.

3.5. Logro del seguimiento de órdenes.

Instrumentos: voz humana.

Actividades:

- Es conveniente hacerles ver que la palabra "no", significa ausencia de objetos y orden negativa (prohibición).
- No = ausencia. "No tenemos caramelos", "no está Miguel"...
- Por otra parte, el que los niños aprendan a obedecer la orden verbal "no", es necesario para evitar que se dañen a sí mismos o a los demás y que estropeen sus cosas.

3.6. Seguimiento de instrucciones, enunciadas con un verbo de acción

Instrumento: voz del facilitador.

Actividades:

- El facilitador se coloca delante del niño y le va dando las siguientes órdenes: ven siéntate, camina, anda, márchate, pinta, bebe, sube, baja, dibuja, corre...etc.

- Cada vez que realice correctamente la acción es necesario reforzarle.

3.7. Ejecutar acciones en las que intervienen objetos conocidos a los que se les aplica un adjetivo.

Instrumentos: objetos conocidos

Actividades:

-El niño ha de realizar la acción señalando el objeto y cualidad del mismo: Toma el coche rojo.

-Para facilitarle el cumplimiento de la orden, se le pueden recordar las cualidades de los objetos diciéndole: "esto es un coche rojo" "¿qué es esto?", con todos los objetos.

-Es necesario que los objetos estén repetidos y cada uno con distinta cualidad: bonito, feo, colores, tamaños, formas...

-Reforzar cada vez que acierte.

-Para alcanzar el objetivo debe acertar y seguir al menos seis instrucciones.

3.8. Ejecutar movimientos de su cuerpo en relación al espacio (dentro, arriba, abajo, al suelo, de pie, lejos, fuera, cerca, junto a...)

Instrumentos: caja grande, gises de colores, mesas...

Actividades:

-Es conveniente que el facilitador realice previamente estas acciones al mismo tiempo que las verbaliza: "yo me meto dentro de la caja", "yo me coloco encima de la mesa"...

- A continuación se dan las órdenes:

* Métete dentro de la caja.

* Colócate encima de la mesa.

* Mira hacia arriba.

* Mira hacia abajo.

* Tírate al suelo.

* Camina por encima de la raya.

* Pasa por debajo de la mesa.

- Reforzar inmediatamente cada vez que el niño ejecute bien la orden.

3.9. **Seguir órdenes que contengan categorías semánticas**

Instrumentos: comestibles, vestidos, juguetes elementos de clase.

Actividades:

- Comenzar con tres objetos pertenecientes a diversas categorías: silla, falda y manzana. Se le dice: "dame lo que sirve para comer", "dame lo que sirve para sentarse"...
- Poco a poco ir aumentando el número de elementos.
- Reforzar cada vez que el niño acierte. Si falla mucho recordar los conceptos diciendo: "esto es un....., y sirve para....".

3.10. **Seguir órdenes que contengan los adjetivos posesivos**

Instrumentos: juguetes, utensilios de la clase, etc.

Actividades:

- El facilitador toma dos objetos que pertenecen uno al facilitador y el otro al niño y dice tomando su prenda: "esto es mío"... tomando la prenda del niño: "esto es tuyo".
- A continuación le dice: "toma el... (Objeto) tuyo", "tu (objeto)".
- "Toma el (objeto) mío", "mi (objeto)".
- Cuando domine la comprensión de estos dos términos, pasaremos a trabajar: "suyo... su", utilizando algo de una persona familiar al niño que en ese momento no está presente. "Dame el (objeto) suyo", "su (objeto)."
- Más tarde amplía los conceptos introduciendo los plurales "mis, tus, sus, nuestros, suyos...".
- Puede hacerse en referencia a las partes del cuerpo: boca, pie, mano, etc.

APARTADO IV

4. **Ejercicios para mejorar la estructuración gramatical (conjunto de normas y reglas para hablar y escribir correctamente) y agilizar el tiempo de evocación (recuerdo) a la hora de estructurar enunciados.** Se recomiendan para los trastornos de la vertiente expresiva y de comprensión y expresión. También para el trastorno léxico-sintáctico para ayudar al menor con la evocación.



4.1. Lo que más me gusta de... (Inicio de un dialogo)

Instrumentos: juguetes, historietas, imágenes de caricaturas infantiles etc.

Actividades:

-Se utilizarán recursos enmarcados dentro de situaciones naturales de diálogo, encaminados a aumentar la iniciativa del niño en los intercambios verbales, potenciando que sus contribuciones a la conversación vayan incorporando recursos gramaticales más complejos a la vez que fomentamos su persistencia a la hora de adoptar turnos.

-Estrategias para favorecer la iniciativa: Dejar que escoja el tema del que quiere hablar, No presionar con preguntas excesivas, Escuchar con interés sus aportaciones, Responderle de modo que sepa que ha sido entendido ofreciéndole expansiones y ampliaciones de sus enunciados.

-Con respecto a la toma de turnos de palabra, deberemos marcar cuidadosamente las pausas, dando tiempo al niño para que perciba que hay un turno disponible y pueda organizar lo que quiere decir. En el caso de que tarde en intervenir, haremos más explícitas las ayudas para evitar que desista, para ello utilizaremos claves no verbales (contacto ocular, actitud de espera, expresión de interrogación, etc.) o, en caso de ser necesario, responderemos como si hubiera solicitado nuestra atención, mediante claves verbales como “¿Qué?, ¿Qué dices del coche?, ¿Sí?, ¿Eh?,...”. Cuando aparezcan deficiencias de estructuración gramatical, utilizaremos preguntas destinadas a licitar aquellos elementos de la oración que hubiera omitido, a continuación completaremos el enunciado, esperaremos a que el niño lo repita y finalmente le daremos la confirmación. Un ejemplo de esta secuencia sería:

- Niño: Los niños están jugando.
- Facilitador: ¿Están jugando dónde?
- Niño: En el patio.
- Facilitador: ¡Ah, los niños están jugando en el patio! ¡Dilo tú!
- Niño: Los niños están jugando en el patio.
- Facilitador: Sí, los niños están jugando en el patio.

Si el problema es de evocación del léxico, le podemos ayudar facilitándole la primera sílaba de la palabra.

4.2. **Este cuento me gusta**

Instrumentos: cuentos o láminas con solo imágenes.

Actividades:

-El facilitador estimulara al niño para que describa lo que ve o lo que pasa en un cuento o en algunas láminas, intentando formular preguntas que requieran la elaboración de una oración compleja para contestar (preguntas tipo “q”: qué, por qué, cuándo, dónde, quién, cómo). Usaremos estrategias como: evitar presionarlo, llamar su atención sobre aspectos del contexto, darle tiempo para que elabore el enunciado, etc. Cuando aparezcan omisiones procederemos de la misma forma que en el diálogo.

4.3. **Mi cuento me lo invento yo**

Instrumentos: Memorama.

Actividades:

-El facilitador colocara las tarjetas de Memorama bocabajo y el niño tendrá que levantar dos, usándolas para construir una historia, al ir levantando tarjetas seguirá construyendo el relato.

4.4. **El objeto misterioso**

Instrumentos: bolsa color negro, objetos diversos.

Actividades:

-El facilitador pondrá dentro de la bolsa los objetos diversos, el niño irá sacando y describiendo los objetos de la bolsa (cómo son, qué partes tienen, para qué sirven...) para que el facilitador, sin verlos, pueda adivinarlos.

4.5. **La historia desordenada**

Instrumentos: Una historia en tarjetas.

Actividades:

-El facilitador contará una historia que está representada en tarjetas, una vez que termine se desordenaran las tarjetas y el niño tendrá que ordenarlas y hacer el relato de la historia.

4.6. Completar frases con una palabra

Instrumentos: tarjetas con oraciones, pizarra.

Actividades:

- El facilitador muestra las tarjetas con oraciones y les pide a los niños completar con una palabra:

-Salimos al patio a...

- Voy a la tienda a comprar...

- Voy a la fuente a beber...

- Me gusta jugar a...

- El coche tiene...

- En la tele veo...

-El facilitador anotara las palabras en la pizarra, para que sean diferentes.

4.7. Completar frases utilizando las formas verbales “está” o “están”

Instrumentos: tarjetas con palabra está o están, pizarra.

Actividades:

- El facilitador escribe en la pizarra oraciones como:

- María..... en la habitación.

- María y Nerea..... en la habitación

- Los niños..... durmiendo.

- El bocadillo y el libro..... en la mochila.

- La comida..... en la mesa.

- Les da a los niños un par de tarjetas con las palabras está y están y les pide a los niños completar con una de ellas levantándola rápidamente al leer el enunciado.

4.8. **Acertar adivinanzas con ayuda de dibujos**

Instrumentos: tarjetas con dibujos, pizarra.

Actividades:

-El facilitador en la pizarra pondrá una adivinanza y los niños con ayuda de las tarjetas adivinara el objeto del cual se trata.

.Crezco en los arboles, sirvo para comer, tengo piel. ¿Qué soy?

-Tengo plumas, tengo dos patas, canto al amanecer. ¿Qué soy?

4.9. **Palabras que riman:**

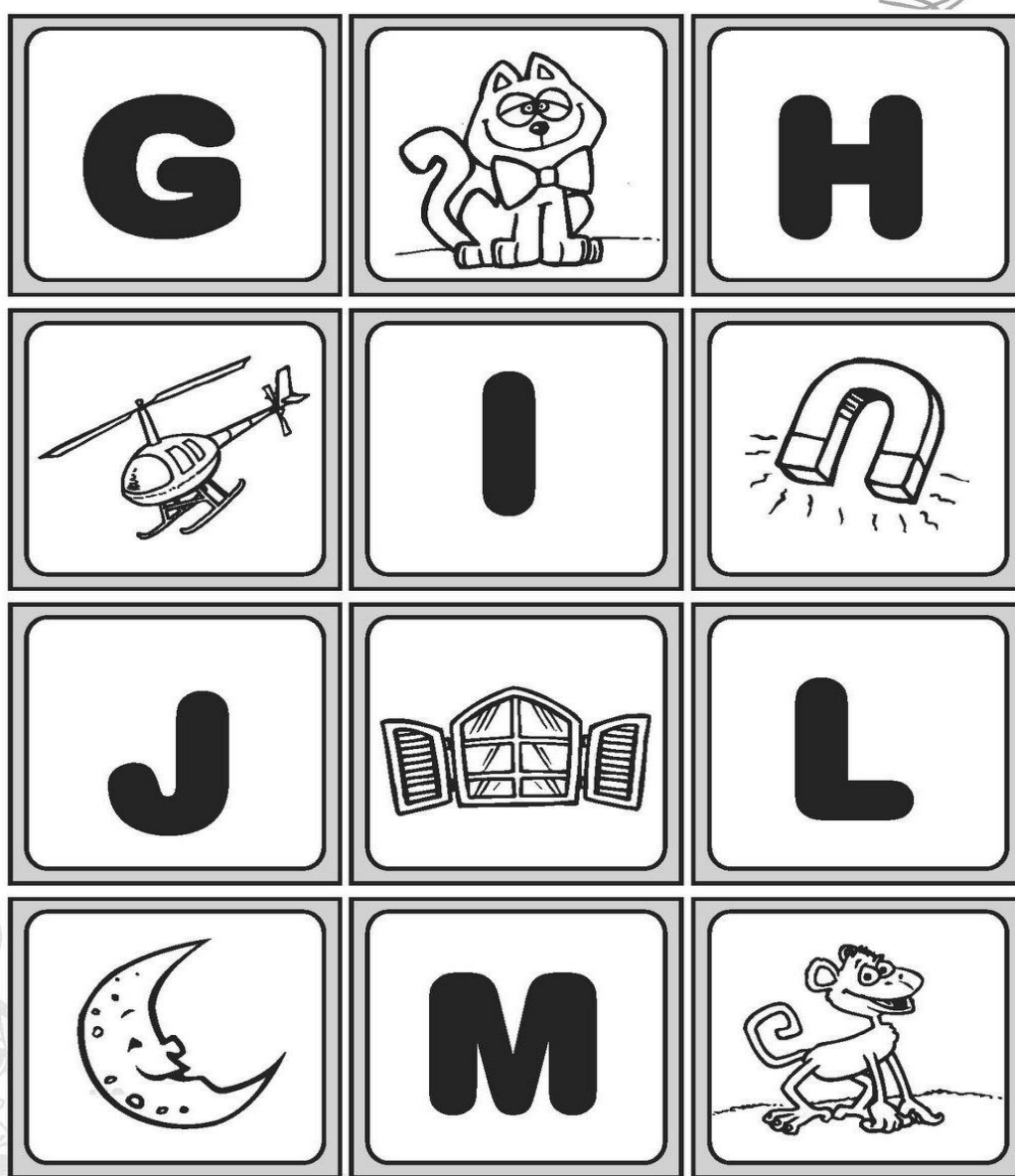
Instrumentos: Pizarra, tarjetas con dibujos.

Actividad:

-El facilitador escribirá una frase que terminara con un objeto mostrado en la tarjeta y el niño deberá buscar palabras que rimen con ella. Ejemplo: “En la mañana me bañe con un jabón” Palabras acabadas en “on”/que rimen con jabón: jamón, melón, camión, león, avión...

APARTADO V

5. **Actividades de conciencia fonológica que contribuyen a facilitar el acceso a la lectura y la escritura.** Se recomiendan para todos los subtipos de TEL. Para trabajar este objetivo se reforzara el aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema al tiempo que se mejoran las habilidades metalingüísticas, es decir, que el niño sea capaz de autocorregirse cuando hace la relación entre las letras o palabras que se le muestran y el sonido que les corresponde.



5.1. Cómo suenan las letras.

Instrumentos: Tarjetas con imágenes, pizarra.

Actividades:

-el facilitador mostrara las tarjetas al niño y preguntara ¿Por qué letra empieza? Observando si reconoce la silaba vocal inicial. Cuando se observe que el niño reconoce esta posición, se continuara al reconocimiento de la posición intermedia ¿Qué letra esta enmedio? y la posición final ¿Con que letra termina? Estas actividades persiguen favorecer el descubrimiento y afianzamiento de relaciones fonema-grafema (mediante el descubrimiento de pautas gráficas y sonoras). Ejemplo: oso pantera muñeco... lápiz tortuga conejo

5.2. Reconocer una sílaba de conformación (C+V; V+C) (C=Consonante, V=Vocal)

Instrumentos: Tarjetas con imágenes, pizarra.

Actividades:

-el facilitador mostrara las tarjetas al niño y preguntara ¿Por qué sílaba empieza? Observando si reconoce la sílaba en posición inicial. Cuando se observe que el niño reconoce esta posición, se continuara al reconocimiento de la posición intermedia ¿Qué sílaba esta enmedio? y la posición final ¿Con que sílaba termina? Estas actividades persiguen favorecer el descubrimiento y afianzamiento de relaciones fonema-grafema (mediante el descubrimiento de pautas gráficas y sonoras). Ejemplo: coche chocolate muñeco... lápiz calamar pala

5.3. ¿Cuántas palabras/sílabas hay?

Instrumentos: Pizarra, fichas con palabras.

Actividades:

- Contar cuántas sílabas tiene una palabra. El facilitador dirá *Vamos a llamar a un niño que se encuentra muy lejos de nosotros, al otro lado del patio del recreo: "Miguelito". ¿Cuántos trocitos o golpes de voz digo? 1 2 3 4* Se manipularan las sílabas con las fichas para que el niño entienda el concepto del conteo.

-Variante: La elección de contar palabras o sílabas se basará en el nivel del niño, de hecho, todas las actividades en las que aparecen palabras se pueden sustituir por frases y viceversa.

5.4. Omitir palabras en la frase.

Instrumentos: Fichas con palabras para formar frases.

Actividades:

-Mediante fichas representaremos las palabras de una frase, así tendremos frases con pocas fichas y frases con muchas fichas.

-El facilitador forma una frase con las fichas y la dice. *María bebe agua*, por cada palabra dará una palmada. Hace silencio en el nombre de la persona, después se hace silencio en la acción y finalmente en la palabra que indica lo que bebe el niño.

-Variante: conforme se vea el avance del niño se formaran frases más largas como *Ana está sentada afuera esperando correr*.

5.5. Las palabras que han perdido una letra:

Instrumentos: Fichas con palabras y dibujos, letras con imán y pizarra.

Actividades:

-El facilitador mostrara una imagen, en la pizarra escribirá el nombre omitiendo una letra. Ejemplo: P _ N. P _ R _. El niño deberá encontrar la letra que falta y pegarla en su lugar correspondiente. (Pan, Pera).

- **Variante:** Si el niño sólo reconoce las vocales comenzaremos usando palabras que han perdido las vocales, más adelante trabajaremos las consonantes de esas mismas palabras. Ejemplo: _ A N. _ E _ E _ O _ . (Pan, Tenedor).

Resultados: análisis y consideraciones de la propuesta

Como hemos dicho para la teoría socio-histórica el primer paso en el proceso de socialización está en la relación interpersonal, dependiendo de ésta la adquisición del lenguaje. Por tanto el éxito de la intervención propuesta para el niño, necesita en primera instancia de estimulación para iniciarse en el aprendizaje de la lengua, seguramente el niño aprenderá a hablar si está rodeado de personas que le hablan, siendo así el adulto el modelo, el estímulo que le empujará a aprender a valerse del lenguaje como instrumento comunicativo.

Además la entrada del niño a la escuela supone un paso importante en el camino de la socialización pues se da un cambio de contexto e iniciara una relación activa con otros niños y el maestro. La escuela tiene una función transcendental ya que va a transmitir los conocimientos y tradiciones intelectuales, así como los valores de la sociedad; también tiene un importante papel en el desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje debido a que los aprendizajes escolares, en la mayoría de sus actividades, están condicionados por el lenguaje por lo que resulta preciso desarrollar y perfeccionar éste lo más posible.

Uno de los aspectos que diferencian el retraso del habla del Trastorno Específico del Lenguaje es el de la respuesta a la atención y el tratamiento recibidos. El niño con retraso que durante un tiempo recibe atención especializada suele mejorar con cierta rapidez. Sin embargo, en el niño con TEL persisten las dificultades y el retraso a pesar del tratamiento ya que están afectados uno o varios aspectos funcionales (léxicos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos mismos que se intentaron abarcar en las actividades propuestas.

La intervención hasta los seis años, debe integrarse en los contextos escolares y comunicativos habituales, haciendo participar a la familia y a la escuela en coordinación con el especialista (Ver aspectos que se consideraron en

el caso clínico A del anexo I). Un abordaje eficaz de los problemas de lenguaje implica atender tres aspectos:

1. En la familia, potenciar la interacción comunicativa con el hijo(a) en múltiples contextos y acompañar el habla con gestos, onomatopeyas o dibujos.
2. Intervenir en pequeños grupos, ya sea en la escuela o en gabinete terapéutico, mediante el uso de actividades variadas y juegos divertidos que estimulen el lenguaje en todos sus aspectos.
3. Intervenir específicamente según las dificultades detectadas en el alumno según las distintas formas de TEL, aspectos fonológicos, léxicos, morfosintácticos y semánticos, así como la comunicación interpersonal y los aspectos cognitivos que pudieran estar afectados.

Por otro lado, a partir de los 6 años de edad y durante la edad escolar, debe continuarse con la intervención específica y centrarse además en el aprendizaje de la lectoescritura. Se espera que los niños con TEL presenten alteraciones en la lectoescritura en prácticamente todas las dimensiones afectadas a nivel oral, puesto que el nuevo código que debe aprender es, con algunas diferencias, una representación gráfica del desarrollo lingüístico adquirido (Ver aspectos del caso clínico B del anexo II).

Así pues, es necesario potenciar los aspectos funcionales del lenguaje escrito mediante la realización de actividades donde la lectura y la escritura cumplan un fin con significado para el niño: escribir la lista de compras, hacer un listado de cosas para llevar a un paseo, escribir una historia, etc. También es importante incidir en el aspecto social del lenguaje. El niño con TEL puede ser más susceptible de recibir el olvido o incluso el rechazo de sus compañeros de clase, puesto que el hecho de no saber expresarse adecuadamente puede ser objeto de burla y de aislamiento social.

Una de las primeras personas en sospechar que un niño podría tener el TEL suele ser un padre o un maestro de preescolar o primaria y ante la duda se debe hacer la evaluación e intervención oportuna, las actividades que se contienen en este manual puede ser considerado una herramienta para realizar una intervención, pero sin duda los agentes de socialización para un niño son la familia, la escuela, parientes cercanos, vecinos y los medios de comunicación de masas, siendo la familia el primero y el más importante. Las primeras normas y modos de conducta son recibidas dentro del contexto familiar, siendo en éste donde se desarrolla la estructura de personalidad y se determina la actitud y el comportamiento del niño frente a la sociedad.

CONCLUSIONES

Muchos de los niños que presentan un trastorno de lenguaje en su mayoría no tiene una alteración física, neurológica o de intelecto, pero es a través de la observación y la convivencia diaria que puedes percatarte que las interacciones y los contextos sociales en los que se encuentran inmersos muchas veces no son las más adecuados, Cuando empiezas a tratar estas problemáticas lo haces con el convencimiento de ayudar a estas personas a superar su situación; sin embargo, muchas veces no sabemos cómo atender o intervenir lo que se nos presenta y es con el tiempo y la experiencia que se adquiere día a día que se aprende a identificar problemáticas particulares y a descartar otras tantas.

Es así como surgió esta investigación, con el propósito de lograr una estimulación del lenguaje, de modo que se pueda conseguir niños analíticos y reflexivos con su propia habla, ya que en muchas ocasiones, por falta de importancia y de tiempo, el padre de familia no atiende el Trastorno Especifico del Lenguaje que presenta su hijo pues cree que este se corregirá en el aula, cuando el niño conviva con sus iguales, como por arte de magia y sin intervención alguna de un especialista. Por esto, decidimos diseñar un manual de intervención para solucionar este problema, recopilando una serie de actividades donde se estimula el lenguaje en niños en edad escolar para que los tutores, facilitadores, maestros y padres de familia (estos últimos con la guía de un especialista) puedan trabajar con el menor.

El problema del lenguaje se debe en su mayoría a la falta de estimulación de los niños en sus hogares ya que no hay una buena estructura de éste debido a los patrones que reciben en casa, se pueden encontrar casos de un lenguaje poco desarrollado debido a la sobreprotección de padres y abuelos ya que si le hablan como bebe no puede madurar su locución. Hay otros casos en donde los niños son hijos de padres que ponen poca atención al lenguaje como un proceso cognitivo, sino como solo un medio para comunicarse. También hay que

mencionar que hay niños que necesitan la terapia de un especialista en lenguaje ya que existen problemas biológicos como labio leporino y paladar hendido.

En las escuelas los docentes crean experiencias para que se dé la comunicación, pero no planifican actividades que logren mejorar el lenguaje. Los docentes dan prioridad a otras actividades, ya que presuponen que los niños deben estar preparados para la lecto–escritura. Se concluye que no conocen a fondo la necesidad de desarrollar el lenguaje como medio para desenvolverse cognitivamente, el docente acepta el vocabulario de los niños, el cual no corrige, ni incluye actividades que mejoren la lingüística para que los niños poco a poco noten la diferencia y provoquen un cambio en el lenguaje adquirido. Es muy claro que en las instituciones no se cuenta con suficiente material para la estimulación del lenguaje.

Lo anterior hace especular en la imperante necesidad de una guía para la estimulación del lenguaje, es de mucha importancia contar con actividades para desarrollar e incluir en la planificación diaria su mejora, este material debe ser practico conciso y fácil de desarrollar; además los materiales para el desarrollo de las actividades deben estar al alcance del docente y se debe pensar en los niños.

Al realizar este proyecto encontramos que deberían haber reestructuraciones en cómo se aborda el tema del lenguaje en el ámbito de la educación preescolar y primaria, ya que inicialmente se debería dar mayor importancia al Desarrollo del lenguaje, ¿de qué manera? promocionando talleres para los maestros de educación Inicial, ya que el lenguaje es el eje de todo aprendizaje. Se deberían incluir más actividades para el desarrollo del lenguaje en currículo de educación preescolar. Sabemos que para motivar al interés de la lectura se debería incentivar a la creación de programas para este fin, incrementado las bibliotecas de los Centros de Educación Preescolar.

De manera directa a los interesados en los Trastornos Específicos del Lenguaje, llámense psicólogos, facilitadores, maestros o padres de familia; se les invita a ser constantes en la estimulación del lenguaje ¿Cómo? Utilizando el material adecuado para ello, además de trabajar siempre con entusiasmo y dedicación a los niños esto mediante la actualización de nuestros conocimientos asistiendo ocasionalmente a talleres en donde se enseñen nuevas técnicas de corrección del lenguaje.

En este manual de intervención, uno de los intereses es motivar a los niños con problemas del lenguaje para que de una forma lúdica y poco tediosa logren una mejora en su TEL, desarrollando así automotivación y automonitoreo de su error en el habla. Esto se logra al trabajar con simples juegos, cantos, y sin vergüenza, se escucha gracioso y fácil, sin embargo para lograr un cambio en el niño con TEL hay que mostrarle la correcta habla de forma atractiva.

Este manual de intervención se espera que sirva para futuras investigaciones acerca de cómo tratar los problemas del habla que se presentan en el ámbito de la consulta privada, el motivo de esto es porque hasta hace unos años no había un área específica en la curricula de la Facultad Estudios Superiores Zaragoza. Cuando ingresabas al cuarto semestre en donde se habla de la Psicología Educativa se presentaban problemas de baja autoestima, de mala conducta, de hiperactividad y de lenguaje; sin embargo, respecto a este último acuden cuando el problema ya ha hecho mella en la autoestima del menor e incluso los primeros son problemas producto de la no atención del TEL.

El lenguaje es un tema muy amplio, este manual de intervención sólo es una parte de lo que se puede y debe realizar para erradicar sus problemas concomitantes en los niños de educación escolar ya que estos ejercicios se pueden llevar a cabo antes de que se observe un trastorno en un menor. Es importante surjan más investigaciones en México en relación a cómo eliminar o disminuir el problema del lenguaje en los niños ya que este tiene relación directa

con la Socialización, la Identidad y Autonomía personal y la Cultura; cuestiones que se pasan inadvertidas.

Esperamos que este programa pueda servir a muchos profesionales de la educación e incluso a los padres de familia que quieran jugar con sus hijos en casa favoreciendo su lenguaje ya que es en el hogar y en el actuar diario con los padres que el niño aprende a hablar de forma correcta, son sus primeras figuras a imitar. No se debe olvidar que el lenguaje oral está implicado en todo el desarrollo humano y tanto el proceso mental como el social y de la personalidad, se ven posibilitados por esta variable.

REFERENCIAS

- Acosta, V. (2010). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Barcelona: Euroméxico.
- Acosta, V. y Moreno, A. (2010). *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa*. Barcelona: Euroméxico.
- Aller, C. (1991). *Juegos y actividades de lenguaje oral: procesos didácticos*. Alicante: Marfil.
- Berko, J. y Bernstein, N. (2010). *Psicolingüística*. Madrid: McGraw Hill
- Bernstein, B. (2002). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Cabrera, D., Carrasco, D., Galán, D., Legido, F., Del Rio, I., Astorga, J., López, J., González, J., Mendoza, M., Gálvez, M., Jiménez, M., Hernández, M., Romero, R., Jurado, T. (2005). *Propuesta de actividades para la estimulación del lenguaje oral en educación infantil*. Consejería de Educación Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación. Recuperado el 15 de junio de 2015 de <http://ficus.pntic.mec.es/arom0075/materiales/lenguajeoral.pdf>
- Camacho Hernández E. & Chorres Chacón, I. (2001). *Desarrollo neurolingüístico del lenguaje* (tesis de maestría). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Recuperado el 2 de febrero de 2016, de <http://www.agapasm.com.br/Artigos/Desarrollo%20Neuroling%20C3%BCistico%20del%20Lenguaje-Costa%20Rica.pdf>

- Castañeda Figueiras, S. (2004). *Educación, Aprendizaje y Cognición. Teoría en la práctica*. México: Manual Moderno.
- Castañeda, P. F. (1999). *El lenguaje verbal del niño: ¿Cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* Lima: UNMSM.
- Castañeda. S. y Martínez, R. (2001). *Enseñanza y Aprendizaje Estratégicos. Modelo integral de evaluación e instrucción*. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, 4, 251-278.
- Castañeda, S. (2004). *Educación, Aprendizaje y Cognición. Teoría en la práctica*. México: Manual Moderno.
- Coll, César. (Coord.). (2000). *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. (2° ed.). Barcelona: ICE / HORSORI
- Contreras González, M. C. (2003) *Dificultades lingüísticas en los trastornos de lenguaje frente a la ventaja medioambiental* (Tesis doctoral). Universidad de granada. Departamento de personalidad, evaluación y tratamiento psicológico. Recuperado el 2 de febrero de 2016 de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4395/1/TESIS.pdf>
- Díaz, F. & Hernández, G. (2006). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Douglas, B. P. & Catherine M. G. (Marzo, 2001). *Trastorno Específico del Lenguaje: Una Revisión*. Revista chilena de Fonoaudiología. Vol. 10. pp. 19-32. Recuperado el 15 de febrero de 2016 de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCDF/article/viewFile/17348/18089>

- Escotto, E., Pérez M. y Villa, M.A. (2009). *Desarrollo y alteraciones del lenguaje, neuropsicología y genética de la inteligencia*. México: UNAM.
- Gearheart Bill, R. (1987) *Incapacidad para el Aprendizaje. Estrategias Educativas*. México: Manual Moderno.
- Gonzalo-Bilbao, P. (coord.) (1996). *Estimulación del lenguaje oral en educación infantil*. Gobierno Vasco, Departamento de Educación Universidades e Investigación. Tomado el 15 de junio de 2015 de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/110002c_Doc_EJ_estimulacion_leng_oral_inf_c.pdf
- Gortazar, M. (2014). *Trastorno específico del desarrollo del lenguaje (TELD.)* Tomado el 26 de noviembre de 2015 de http://personal.us.es/cvm/docs/m-gortazar/gortazar_descripcion_diagnostico.pdf
- Gray, P. (2008). *Psicología Una nueva perspectiva*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Luque Jiménez, A. M. (Febrero, 2009). *Trastornos del Lenguaje*. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas. Número 15. Tomado el 15 de febrero de 2016 de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_16.html
- Luria, A. R. & Yudovich, F. I. (1984). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Siglo XXI.
- Marchesi, A. (1985). *Psicología Evolutiva. Desarrollo Cognitivo y Social del niño*. España: Alianza.
- Martínez Celdrán, E. (1984) *Fonética*. España: Teide.

- Martínez Sánchez, J. M. (Diciembre, 2008). *Neurolingüística: Patología y trastornos del lenguaje*. Revista Digital Universitaria. 9 (12). pp. 1067-6079. Tomada el 15 de febrero de 2016 de <http://www.revista.unam.mx/vol.9/num12/art103/art103.pdf>
- Medina, A. (2000). *El legado de Piaget*. Educere, 3(9), 11-15. Recuperado el 14 de febrero de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630903>
- Monfort, M. y Juárez, A. (2002). *Estimulación del lenguaje oral: un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid: Santillana.
- Montes, M. y Castro, M. (2005). *Juegos para niños con necesidades educativas especiales*. México: Pax.
- Moreno, L. y Waldegg, G. (1998). La epistemología constructivista y la didáctica de las ciencias ¿coincidencia o complementariedad? Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. 16(3), 39-56. Recuperado el 8 de enero de 2015, de http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen16/.../ART6_VOL16_N3
- Narbona, J. & Chevrie-Muller, C. (2001). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. España: Masson.
- Narbona, J. (2006). *El lenguaje del niño y sus trastornos*. Madrid: Panamericana.
- Navarro Pablo, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *Revista de Filología y su didáctica*. (26), 321-347. Recuperado el 9 de febrero de 2016, de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_13.pdf

- Nieto Herrera, M. (1996). *Exploración del nivel lingüístico en edad escolar*. México: Francisco Méndez Cervantes Editores.
- Pérez, M., Escotto, E., Arango, J.C. & Quintanar, L. (2014). *Rehabilitación neuropsicológica. Estrategias en trastornos de la infancia y del adulto*. México: Manual Moderno.
- Piaget, J. (1979). *El mecanismo del desarrollo mental*. Madrid: Editora Nacional.
- Pulido, S. (2010). *Periodos críticos para el desarrollo del lenguaje*. Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia. 1(1), 98-105. Recuperado el 20 de junio de 2015, de <http://wb.ucc.edu.co/pensandopsicologia/files/2010/09/articulo-15-vol1-n1.pdf>
- Redondo, A. y Lorente, J. (2004). *Trastornos del lenguaje*. Revista Pediatría Integral. 8(8). pp. 675-691. Recuperada el 29 de diciembre de 2014 de: [http://www.sepeap.org/imagenes/secciones/Image/_USER_/Trastornos_lenguaje\(1\).pdf](http://www.sepeap.org/imagenes/secciones/Image/_USER_/Trastornos_lenguaje(1).pdf)
- Triadó, C. y Forns, M. (1989). *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. España: Anthropos Editorial del hombre.
- Vigotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Von, L., Castro, P. y Carrasco, J. (2013). *Teorías subjetivas de profesionales de escuelas de lenguaje en Chile sobre el trastorno específico del lenguaje*. Revista CEFAC. 15(4). pp. 873-883. Recuperada el 22 de abril de 2016 de: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2013nahead/260-12.pdf>

ANEXOS

ANEXO I

CASO CLÍNICO A

Datos generales del paciente:

Paciente de 4 años de edad, quien asiste al segundo grado de preescolar, ha sido remitido por su abuela paterna, ya que éste muestra deficiencias en cuanto a desarrollo motriz y verbal, así como problemas de autorregulación que inciden en la conducta manifestada en problemas de impulsividad, agresión, escasa competencia social, poca tolerancia a la frustración y falta de atención. El menor se ha desarrollado dentro de una familia no estructurada, pues, aunque vive dentro de una estructura familiar formal son sus abuelos quienes toman el rol de padres, ya que éstos se encuentran en Estados Unidos. El estilo de crianza que puede presuponerse radica en ser ambivalente, pues a veces suele ser autoritario y en ocasiones permisivo por parte de ambos abuelos, mientras que por su madre es permisivo y por parte de su padre autoritario esto ha incidido en el menor un desfase en cuanto a su proceso de autorregulación, llevando a cabo un pobre control externo, reflejado en que el niño no sigue las reglas, deficiencia en cuanto a su atención selectiva y le cuesta trabajo mostrar afectividad; aunado a una falta de andamiaje lo que ha llevado en una pobre estimulación en cuanto a su desarrollo verbal y motriz, repercutiendo en su competencia social.

Diagnóstico Inicial

Para llevar a cabo el diagnóstico clínico se requirió la aplicación de los siguientes instrumentos:

- Formatos de Entrevistas.
- Escala de Evaluación del Autoconcepto Escolar (EAE)
- Exploración del Nivel Lingüístico en Edad Escolar
- Inventario de Autorregulación Infantil visión preliminar (IDAI)

El desarrollo del menor ha sido dentro de un ambiente familiar aparentemente estructurada, pues vive con sus abuelos paternos, quienes fungen el rol de padres, ambos muestran tener un estilo de crianza bivalente. La abuela se dedica al hogar, estudió hasta el nivel de secundaria y reporta ser de un nivel socioeconómico medio, considera que el tiempo que pasa con el niño es bueno, así como la comunicación que tiene con él, hablando regularmente de lo que sucede en el ámbito escolar; por su parte el abuelo, quien es mecánico automotriz trabaja la mayor parte del tiempo por lo que el tiempo que pasa con su nieto no es el más óptimo, sin embargo ambos se preocupan por las deficiencias que notan en el menor.

Por otro lado la madre del menor, quien visitó al niño reporta que éste nació en Estados Unidos, pero como la familia de ambos cónyuges no estaba al tanto del nacimiento del menor decidieron traerlo para que lo conocieran. Durante su estancia en Estados Unidos, no hubo un andamiaje adecuado por parte de ambos padres durante una edad temprana ha provocado que muestre deficiencias en cuanto a su desarrollo siendo evidentes durante su estancia en el país, pues cuando el niño empezó a asistir al preescolar mostró muchos problemas que incluso trajo problemas con sus iguales, provocando que el proceso intrapsicológico de la motivación no reditúe en una motivación intrínseca para que oriente su conducta y sus objetivos al realizar actividades; es decir, presenta un desfase en su proceso de autorregulación, apenas desarrollando un pobre proceso control externo.

La falta de un modelo familiar estimulante, así como los procesos de andamiaje no ha facilitado una motivación extrínseca e intrínseca para abordar las actividades que se indican; por lo que no sigue reglas ni instrucciones, mostrando dificultades en autorregulación observadas en conductas impulsivas (chuparse el dedo), poca tolerancia a la frustración (berrinche cuando no consigue lo que

quiere), falta de motivación y de mostrar afecto. Así como dificultades en cuanto a articulación y coordinación motriz.

El niño refleja todos los problemas que vive dentro de su contexto familiar en el aula escolar, mostrando una conducta agresiva con sus compañeros que ha contribuido a una baja competencia social, al no internalizar correctamente las normas e instrucciones, escolares y familiares. Además el pequeño no tiene desarrollado un lenguaje adecuado que le permita interactuar, en este sentido se tiene que considerar como factor determinante para la falta de un buen proceso de adquisición de habilidad verbal es el hecho de que el menor no tiene los dientes (donde se apoya la lengua) que sirven como apoyo para la buena fonación de algunos fonemas y por otro lado, la falta de modelamiento, andamiaje y motivación de un adulto que esté constantemente con él.

Áreas de intervención:

El niño debe incluirse en un programa que contenga dos vertientes, por un lado que esté enfocado en los problemas de autorregulación para moderar su locus de control externo y modificar conductas, y por otro lado el área de lenguaje centrándose en la articulación y coordinación viso motriz, en ésta última hay que trabajar motricidad gruesa y fina. Así como trabajar las relaciones interpersonales y afectivas tanto por parte del niño como de las personas que están en su entorno.

Observaciones:

El niño ha sido sometido a pruebas neurológicas para descartar daños en áreas motrices y de lenguaje, fue canalizado anteriormente al psicólogo aparentemente por estar en un contexto de violencia familiar, el destete se dio hasta los 2 años, tiene poco tiempo viviendo con sus abuelos, hay antecedentes de discapacidad mental entre sus familiares.

RESULTADOS DE LAS PRUEBAS

Exploración del Nivel Lingüístico

La primera prueba que fue aplicada fue la de Exploración del Nivel Lingüístico en Edad Escolar de Margarita Nieto, la cual explora doce dimensiones del desarrollo lingüístico. Los datos que proporcionaron esta prueba es que el niño tiene un desarrollo lenguaje a nivel general deficiente manifestado en todas las áreas, particularmente en comprensión y expresión gestual, ya que no sabe expresar ni entiende gestos tan simples como hola, adiós, salvo si y no, los cuales si comprende sin problemas, no discrimina fonemas ni integra nuevos a una palabra, si sabe asociar imágenes visuales con la audición, pero cuando no reconoce objetos no lo realiza adecuadamente pues no sabe cómo hacerlo; no retiene información en la memoria a corto plazo pues pocas veces recuerda series de palabras, no ha desarrollado comprensión oral literal ni del sentido oculto, no realizó las pruebas de semántica y lógica, se tuvo que suspender la prueba de morfo sintaxis pues no entendía la instrucción o se distraía con facilidad.

En las pruebas de articulación espontánea y repetitiva el niño omite fonemas, cambia unos por otros y muchas veces distorsiona las palabras, por ejemplo en lugar de decir payaso dice padaso, en vez de decir barco dice baco, patel por pastel, vejagador en lugar de refrigerador, patano por plátano, endededa en lugar de enredadera, entre otras. En general la ejecución del niño es deficiente por lo que no se pudo obtener un parámetro de evaluación, pues la mayoría de la prueba no supo realizarla o no sabía a qué se refería, por ejemplo en la prueba de comprensión oral literal cuando se le indicó al niño que se levantara y caminara hacia mí, se levantó y se sentó en mis piernas, de la misma manera en la prueba de coordinación viso motriz, no sabe realizarlo debido a que tiene un déficit en cuanto a su desarrollo motriz en general, reflejado en la postura de su cuerpo, la posición de sus manos, la manera en que camina, etc.

Escala de Evaluación del Autoconcepto Escolar

Esta prueba que evalúa 6 dimensiones del niño en los aspectos escolar, físico, ético moral, rechazo social, familiar y social, donde se observa que la puntuación total es de **3.08**, lo cual indica que tiene un autoconcepto regular pues la calificación máxima es de 5, en la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos en cada dimensión.

Dimensión	Puntuación	Nivel de Significancia	Interpretación
Escolar	3.5	Positivo	Ligeramente por encima de la puntuación total
Físico	3.4	Positivo	Por encima de la puntuación total
Ético Moral	3.4	Positivo	Por encima de la puntuación total
Rechazo Social	2.5	Negativo	Muy por debajo de la puntuación total
Familiar	3.3	Positivo	Por encima de la puntuación total
Social	3.0	Negativo	Ligeramente debajo de la puntuación total

Como puede observarse, en el ámbito escolar el paciente obtuvo una puntuación por encima del puntaje total de la prueba sin embargo no es tan significativo pues apenas está por encima 42 décimas de punto, en este ámbito el niño manifestó ser bueno, cumplido con sus tareas y ser listo en la escuela, pero no siendo así al sentir que no es cumplido, no aprende con facilidad y no ser bueno para las matemáticas. En la dimensión referente a su aspecto físico solamente contestó dos preguntas, donde manifestó que le gusta estar arreglado y le disgustan sus ojos, mientras tanto en la dimensión ético moral sólo contestó cinco preguntas ya que desconocía a que se referían algunas preguntas, reveló que no se siente ser el niño más burro de su salón ni ser flojo en la escuela, sin embargo, si manifestó que su forma de ser con su familia es mala. Con respecto al rechazo social, se puede observar que se siente incomprendido por su familia y que fácilmente se da por vencido, que en ocasiones le gustaría estar con otra familia y desear ser otra persona. En el ámbito familiar siente que es un buen hijo y es obediente, así como ser rezongón; finalmente con respecto a lo social que le

da pena hablar ante sus compañeros, desanimado en la escuela y no sentirse menos abusado que los demás.

Cabe mencionar que la prueba es para niños en edad escolar, y que solamente sirvió como indicio para intervenir en Autorregulación, particularmente en el aspecto de automotivación y relaciones sociales, así como que empiece a expresar sus emociones, ya que pocas veces lo hace. También es importante considerar que durante la ejecución de esta prueba acababa de llegar la madre del niño del extranjero, situación que incidió para que el niño se mostrara ansioso y poco participativo.

Inventario de Autorregulación

La última prueba aplicada fue un Inventario de Autorregulación Infantil, el cual evalúa cinco dimensiones referentes a autoeficacia, automotivación, autovaloración, autoconocimiento y autoconocimiento moral; obteniendo una puntuación general de **2.33**, la cual es apenas está por encima de la mitad del puntaje total de la prueba que es de 4, en la siguiente tabla se muestran las puntuaciones obtenidas en cada dimensión que conforma la prueba.

Dimensión	Puntuación	Nivel de Significancia	Interpretación
Autoeficacia	2.61	Positivo	Por encima de la puntuación total
Automotivación	1.87	Negativo	Muy por debajo de la puntuación total
Autovaloración	2.41	Positivo	Por encima de la puntuación total
Autoconocimiento	2.41	Positivo	Por encima de la puntuación total
Autoconocimiento Moral	2.5	Positivo	Por encima de la puntuación total

Como puede observarse la puntuación más alta en relación con la puntuación total es la dimensión de autoeficacia manifestando que puede equivocarse, que le agrada su cuerpo, no le cuesta trabajo relacionarse con los

demás, que le gusta cumplir con sus tareas, también mostró sentirse un niño triste y molestarle cuando otros niños hacen mejor las cosas que él. La dimensión donde obtuvo menor puntuación fue la referente a automotivación, pues mencionó sentir que todo lo que hace está mal, hacer berrinche para obtener algo, sentirse triste y o saber por qué, darse por vencido fácilmente, entre otras, mientras tanto en las dimensiones de autovaloración, autoconocimiento y autoconocimiento moral tuvo puntuaciones ligeramente por encima de la puntuación total, exteriorizando tardarse mocho al realizar sus tareas, no poder hacer nada bien, sentirse de mal humor en su escuela y en su casa, mentir para evitar castigos, le gustaría ser otra persona, entre otras características.

Cabe mencionar que en muchos de los reactivos que contenía la prueba el niño mostró no saber a qué se refiere, por lo que se le explicaba y solamente contestaba que sí, por lo que se podría inferir que los resultados están sesgados, pero que sin embargo, proporcionó algunos datos que si concuerdan con la realidad, por ello esta prueba sólo se tomó como indicio de la problemática en esta área para la intervención.

En general la ejecución de todas las pruebas por parte del niño fueron deficientes, mostrando que no sólo muestra deficiencias en cuanto a su desarrollo físico reflejado en su desarrollo motor y de crecimiento, sino que además tiene poca estimulación en su ámbito familiar con respecto a lenguaje y autorregulación, pues el niño hace berrinche para obtener algo, muestra ser agresivo con sus iguales, no obedece reglas, no finaliza tareas complejas ya que no sabe hacerlo, aunado a que no hay muestras de afecto constantes que le permiten relacionarse adecuadamente con los demás, no sabe seguir las normas y reglas debido a que no tiene noción de lo que implica.

ACTIVIDADES PARA LA INTERVENCIÓN

Después de haber obtenido datos basados en las pruebas, se realizaron actividades lúdicas fundamentadas en andamiaje y modelamiento de conductas, las áreas donde se intervino son:

- Lenguaje
- Autorregulación
- Motricidad

Las actividades realizadas para trabajar lenguaje, se realizaron con el objetivo de estimular las áreas que más utiliza el niño como articulación y comprensión y expresión de gestos, entre las actividades más significativas se encuentran:

DINÁMICA	OBJETIVO	ACTIVIDAD
Nombre y gesto	Estimular los procedimientos motores paraverbales	Se le pidió al niño que dijera su nombre y realizará un gesto (o movimiento motor) y se le preguntó que quiso decir
Dímelo con mímica	Comenzar a adquirir la comprensión general, y estimular la autoeficacia.	Se le dieron una serie de actividades donde se involucraran movimientos motores paraverbales como pedir algo, decir hola, adiós, ven, levantarse, entre otras, para ello el psicólogo previamente se lo mostró, de tal manera que pudiera imitarlo.
Mira el espejo	Estimular los órganos articulatorios y el autoconocimiento	Se le pidió al niño hacer movimientos con su quijada como abrirla y cerrarla, sacar la lengua, hacerla taquito, que frunciera los labios, que enseñará los dientes, entre otras, el psicólogo se puso frente a él para ser un espejo. Se le dio una paleta para que la lamiera, sin dejarla dentro de su boca.
¿Qué dije?	Estimular la articulación de palabras y la autoeficacia	Se le pidió al niño que repitiera una serie de palabras que fuesen reconocidas para él como colores, animales, objetos etc., cada uno que repetía de manera adecuada se le detenía y se le pedía que lo volviera a repetir hasta que sonara parecido.
Cuadernillo de fonemas	Estimular la articulación de palabras y que las asocie con imágenes para mejorar el rendimiento, así como mejorar su automonitoreo	Se le mostraba al niño una imagen y se le pedía que dijera que era o representaba, si no lo sabía se le decía de que se trataba y se le pedía que lo repitiera
Técnicas de Respiración	Que el niño controle su respiración durante la emisión de palabras y estimular su	Se le enseñaron técnicas de inspiración, retención del aire y espiración. Ejercicios respiratorios acompañados de movimientos de brazos, después de entonación de fonemas y finalmente de palabras.

	automonitoreo.	
Utilidad de algunos objetos	Abarcar semántica y lógica	Se le mostró a niño una serie de imágenes y se le preguntaba si sabía que era y para que servía, si no lo sabía se le explicaba y se enseñaba su utilidad

Mientras tanto en el área de Autorregulación se realizaron las siguientes actividades con el objetivo de que el niño aprendiera a controlar su conducta ante diferentes escenarios como el familiar y el escolar.

DINÁMICA	OBJETIVO	ACTIVIDAD
Haz lo que digo	Que el niño logre seguir instrucciones y estimular el autoconocimiento moral. Que logre estar sentado durante un tiempo determinado y desarrolle autoeficacia	Se le dieron al niño varias instrucciones, primero sencillas como levanta tu mano, ponte de pie, hasta llegar a que se sentará y tratará de no moverse durante 30 segundos, al realizarlo se felicitaba y poco a poco iba aumentando el tiempo hasta lograr aumentar el umbral de locus de control.
La torre más alta	Que el niño logre controlar su impulsividad ante tareas que le cuestan trabajo, así como trabajar automotivación	Se le indicó al niño que construyera una torre con unas fichas que se proporcionaron, al principio se enseñó cómo hacerlo y se realizó junto con él hasta que poco a poco se le dejó que lo realizará solo.
Las estatuas de marfil	Que el niño maneje su impulsividad y su tolerancia a la frustración incrementemente, así como estimular su autovaloración.	Se le llevo al paciente a las áreas verdes para que corriera en un área determinada por dos minutos, después se le explicó que cuando se le dijera "alto" tenía que detenerse inmediatamente hasta que se le indicará que podía continuar
Competencias	Que el niño empiece siga instrucciones y reglas, así como elevar su capacidad de competencia, y trabajar técnicas de respiración	Se le pidió al niño que tomará un popote y una bola de unicel pequeña, se pintó una línea como meta, y se le indico que impulsará la bola con el popote hasta llegar a la meta, después lo hizo sin popote.
Repite mi secreto	Que el niño controle el volumen de su voz y después su conducta, así como estimular su autoconocimiento y autoeficacia.	Se le decía al niño una palabra para que la repitiera, después se le pedía que poco a poco la fuera susurrando hasta que no se escuchara, después se le indicaba que hablará fuerte sin llegar a gritar, cada nueva palabra podría combinar ambas instrucciones, es decir que pasará de un susurro a un grito o viceversa, o en su defecto que no se modificará, para ello el psicólogo lo realizaba previamente.

Finalmente las actividades realizadas para el área de Motricidad se realizaron con el objetivo de estimular primeramente la motricidad gruesa y finalmente la motricidad fina.

DINÁMICA	OBJETIVO	ACTIVIDAD
Pinta lo que vez	Empezar a estimular motricidad gruesa y fina en escritura, así como asociación viso auditivo en términos de autoeficacia y automonitoreo	Se le pidió al niño que abriera y cerrará los puños de sus manos, después que fuera haciendo círculos con sus brazos en el aire, después le dio hojas para copiar trazos, primero fueron líneas de todos los tamaño y después círculos, terminando con medio círculos, el psicólogo lo realizó primero para que el niño pudiera copiar el trazo, después solamente se le daba la instrucción para que lo realizará solo.
Jenga	Que controle su impulsividad, trabajar coordinación motora fina y gruesa , autoeficacia, sacando las fichas de manera adecuada y sin tirar la torre.	Se le enseñó al niño a sacar fichas de una torre de manera que no se cayeran las demás, el niño tenía que controlar su impulsividad y ansiedad para llevarlo a cabo de tal manera que lo pudiera realizar sin que se le estuviera instruyendo durante la ejecución, primero lo realizó el psicólogo con el niño, y finalmente lo realizó solo.
Cuántas cuentas, cuentas	Estimular motricidad fina y el concepto de número y los colores, a través de la autoeficacia y autoconocimiento	Se le dieron al niño cuentas de colores que pudiera ensartar en un listón delgado, cada que ensartaba una se le decía que mencionará el color y nombrara cuántas llevaba, también se le dieron ligas para que las uniera mientras mencionaba el color, para ello previamente el psicólogo lo realizaba y lo el niño lo imitaba.

Además de las actividades realizadas se le dieron algunas para llevarlas a cabo en casa, así como una hoja de registro para llevar su control de ejecución y con ello contribuir al avance del menor.

REPORTE DE AVANCES

El niño de 4 años de edad, quien asiste al segundo grado de kinder, fue remitido por su abuela paterna, ya que éste mostraba deficiencias en cuanto a desarrollo motriz y verbal, así como problemas de autorregulación incidiendo en la conductas que mostraban un desfase en su conducta, manifestada en problemas de

impulsividad, agresión, poca competencia social, poca tolerancia a la frustración y falta de atención.

El niño requirió la atención psicológica al mostrar deficiencias motoras y un déficit de desarrollo físico pues su cuerpo es pequeño en relación a otros niños de su edad, teniendo movimientos torpes en la manera en como camina, los movimientos de las extremidades y la poca coordinación viso motriz mostrada en la prueba de Margarita Nieto, asimismo podía observarse que no seguía reglas, mostrarse retraído ante otros niño y ser impulsivo y agresivo en el aula escolar , también era evidente su falta de desarrollo de lenguaje reflejado principalmente en la articulación de palabras y al desconocimiento de significados de palabras por lo que no ha desarrollado un nivel de semántica que le permita entender la mayoría de los objetos, además de mostrar deficiencias en cuanto a su capacidad de mostrar y reproducir gestos impidiendo su desarrollo para verbal. Un aspecto que podía observarse era que constantemente se metía un dedo a la boca cuando ejecutaba una actividad, también se manifestaba una deficiencia en cuanto a mostrar emociones, pues muchas veces no las controlaba o lo que expresaba no concordaba con lo que había pasado, por ejemplo si se le pedía que se mostrara feliz lo hacía adecuadamente pero si se le pedía que se mostrara triste era la misma expresión.

Por lo anterior se le intervino en las áreas de Lenguaje, Motricidad y Autorregulación. Los avances que pueden notarse es que sus movimientos corporales ya son intencionados, lo que indica que ya hay un control motriz sobre todo de extremidades de acuerdo a ciertas actividades como hacer círculo, líneas, patear la pelota, ensartar cuentas, etc., asimismo el niño tiene noción de la mayoría de las cosas que están a su alrededor teniendo en cuenta su uso, su capacidad de relacionarse ha mejorado, ya no se chupa el dedo durante la realización de actividades. En cuanto a lenguaje se puede observar que articula mejor, pero aún no se entiende con claridad debido a que no tiene los dientes de enfrente, lo que impide una articulación adecuad, ya entiende y expresa algunos

gestos, asocia imágenes con la manera en que se pronuncian. Por otro lado en autorregulación, sigue instrucciones, se automotiva diciéndose bravo o que bien lo hice, realiza actividades que le cuestan trabajo como jugar jenga, también el niño muestra mejor control de sus conductas aunque no lo generaliza, pues solamente lo realiza ante ciertas situaciones.

Como puede observarse ha habido avances en cada una de las áreas, pero no de manera óptima, esto quizá a que cuando se fue su madre el niño mostró nuevamente esta conductas y que en la semana en que paso esta situación no asistió a consulta por lo que se fue retrasando el apoyo en el momento adecuado, sin embargo, aunque se trabajan algunas actividades en casa falta estimularlo más, asimismo puede contribuir el hecho de que el niño asiste diversos lugares para recibir atención como a neurólogo, el cual no es muy cercano a su casa, situación que también propicia que el niño no se muestre motivado y que falte a las sesiones.

Por todo lo anterior se recomienda que se realicen actividades en casa que es donde se puede trabajar más tiempo y de esa manera generalizarlo a otros lugares, trabajando actividades relacionadas con el seguimiento de las reglas, motricidad y seguir estimulando lenguaje verbal y gestual, de esa manera el niño podría ejecutar mejor las actividades y relacionarse adecuadamente con sus iguales.

ANEXO II

CASO CLÍNICO B

Datos generales del paciente:

Paciente de 7 años de edad cursa el segundo año de primaria, fue remitido por su madre, ya que presentaba problemas de autorregulación manifestados en aislamiento social y dificultad para interactuar con otros individuos, así como por presentar problemas en Lecto escritura y Matemáticas.

Los resultados obtenidos en los instrumentos que fueron aplicados durante la fase de detección sugirieron que efectivamente presentaba problemas de autorregulación, incidiendo en automotivación, pues al niño se le dificultaba integrarse de forma participativa en las diferentes actividades escolares; en autoeficacia, ya que mostraba tener dificultades para retener la información, en autoconocimiento moral, mostraba tener deficiencias para realizar actividades con otras personas, al tener bien establecidas las reglas, haciendo trampa para ganar aún teniendo el conocimiento que eso no debe hacerse, y en automotivación el niño se da por vencido fácilmente exhibidos en su proceso Inter e intrapsicológico, manifestados, en su competencia social, por su incapacidad para interactuar y sus conductas de aislamiento. Se infería que todo esto era debido a la ausencia de estimulación emocional por parte de su padre; además de que el ambiente en donde se desarrolla el niño no hay el espacio necesario para realizar actividades deportivas y recreativas; además de que el estilo de crianza de sobreprotección y permisivo por parte de la madre, incidiendo en un mal andamiaje pues no se utilizan instrumentos mediadores que apoyen y motiven al niño para que interactúe satisfactoriamente con sus semejantes, y con ello desarrolle su adaptabilidad y competencia social.

Aunado a lo anterior, se encontró que el paciente también presentaba problemas de rendimiento escolar, mostrados en Lecto escritura, reflejados en la

dimensión de escritura, pues mostraba dificultades en comprender un texto, redactar y escribir un cuento, errores de sustitución, omisión y unión cuando se dicta; y en lectura tiene pequeños errores en la dimensión de lectura oral, pues mostró errores de omisión de acentos y omisión de signos de puntuación. En matemáticas confunde el signo de la operación o desconoce el procedimiento de la resta, pues en lugar de restar, suma; y en la solución a problemas matemáticos, el niño realiza operaciones distintas a las que requiere el problema presentado, además de no poseer los conocimientos de unidad, decena y centena. Con ello se conceptúa que los problemas de desempeño académico muestran un bajo rendimiento, pues de acuerdo a cada una de las áreas, se observaba que conforme aumentaba la complejidad en cada una de las tareas, van disminuyendo los resultados positivos, por lo que se infiere que las deficiencias del paciente son debidas al tipo de enseñanza al que ha sido sometido, o a que la instrucción de las habilidades implicadas ha sido nula o deficiente.

Después de haber obtenido los resultados de las pruebas, se prosiguió a la fase de intervención donde se trabajaron de manera grupal 20 sesiones que equivalen a 7 semanas, donde el paciente fue intervenido en las áreas de Lecto escritura, Matemáticas, Autorregulación y Lenguaje, pero al no rendir frutos a corto plazo se procedió de manera individual donde también se trabajaron 20 sesiones aproximadamente, interviniendo en las mismas áreas. Actualmente el paciente tiene ocho años de edad, asiste al tercer grado de educación primaria y el estilo de crianza se ha modificado.

De acuerdo a las pruebas que fueron aplicadas para comparar los resultados después de la intervención, revelaron que el niño muestra avances significativos en cuanto a las áreas donde mostraba dificultades principalmente en el área referente a matemáticas ya que como el niño también refuerza esta parte en el ámbito escolar ha contribuido positivamente para que hayan avances, además de que hay una cierta motivación con respecto a esta materia reflejando

avances en el sistema decimal, operaciones y numeración principalmente, pero también en la solución de problemas, además de que el andamiaje proporcionado en casa ha contribuido a que se den estos avances, lo que también es indicio de que el paciente ha mejorado su atención y elevado su autoeficacia en ésta área, sin embargo cabe mencionar que a veces se confunde en las tablas de multiplicar lo que dificulta en ocasiones la solución adecuada de problemas.

Por otro lado en Lecto escritura también se muestran avances, en Escritura los avances más significativos se relacionan con la redacción ya que el niño se anima a escribir un cuento aunque es muy deficiente, pero ya muestra iniciativa y lo poco que redacta lo hace de manera coherente, siguiendo con dictado y comprensión responde adecuadamente a las preguntas de comprensión lo que indica que la atención puede ser centrada por más tiempo de la misma manera en copia y comprensión, aunque hubo un ligero decremento pues el niño no se muestra motivado ante el hecho de copiar textos que le parecen largos por lo que su atención disminuye afectando su rendimiento. Por otro lado en Lectura y comprensión, el paciente no se siente motivado hacia la lectura incidiendo también en su rendimiento, sin embargo un aspecto que puede observarse es que articula mucho mejor las palabras, lee a un ritmo relativamente rápido y llega a comprender la mayor parte del texto, aún le falta poner énfasis en las oraciones que tienen signos de admiración o interrogación.

En autorregulación se muestran avances reflejados en autoconcepto, manifestados con respecto a los ámbitos escolar, físico, ético moral y social, por lo que se infiere que el paciente ha mejorado sus relaciones Interpersonales, asumiendo y siguiendo las reglas tanto en el ámbito escolar y fuera de éste, adquiridos por la cognición del paciente, no siendo así en el que se refiere al familiar pues hubo un decremento significativo debido principalmente a lo relacionado con su padre, esto probablemente se relaciona con el hecho de que ha tenido en fechas recientes un acercamiento con éste, lo que no ha sido muy positivo para el paciente, pues la interacción entre ellos es casi nula, además de

que hubo un cierto rechazo por parte del padre hacia al paciente, hecho que ha afectado áreas referentes a automotivación y autovaloración, pues el paciente manifiesta que realiza algunas actividades para obtener algo a cambio, esto quizá porque su padre le obsequio algunos presentes como compensación a la falta de su presencia, el niño también manifestó un rechazo a sus castigos y a todo lo que pudiera ser ofensivo para él, esto como mecanismo de defensa, ya que la última vez que estuvo con su padre éste lo ofendió verbalmente al decirle que era feo, no siendo así en autoeficacia, pues el paciente ha mejorado en este sentido, incrementando su tolerancia a la frustración ante tareas complejas llegando muchas veces a la respuesta correcta.

Como puede verse los avances han sido significativos en todas las áreas donde se intervino, en unas más que en otras, pero en general el paciente muestra estos avances no sólo en la clínica, sino que también en casa, esto corroborado por la madre, quien también ha cambiado su estilo de crianza y personal, manifestando ser más paciente y comprensiva ante sus hijos, lo que también ha incidido a que los cambios o avances antes mencionados pudieran llevarse a cabo. Por todo lo anterior, se puede inferir que la adquisición de los conocimientos trabajados en la fase de intervención no han llegado a un nivel estratégico lo que no ha permitido que el paciente generalice su conducta ante todas las situaciones, quedándose a nivel procedimental, esto sin embargo, no ha afectado la adquisición de habilidades que le permita abstraer la información haciendo que su rendimiento escolar sea mayor pero no siendo así en su conducta pues aún hay aspectos que falta reforzar como es el hecho de enfrentar el rechazo de su padre, por lo que es necesario trabajarlo en el hogar.

Lo anterior refleja que dentro de la estructura cognitiva se elaboran representaciones mentales que se dan por medio del lenguaje, la capacidad de entenderlo sirve para entender el sistema de comunicación basado en las palabras y la gramática, es un elemento crucial en el desarrollo cognitivo. De acuerdo a Narbona (2001) El lenguaje es la capacidad específica de la especie humana para

comunicarse (principal y originalmente a través de la modalidad oral (acústica), pero también bajo la modalidad escrita (visual)) utilizando un sistema de signos arbitrarios, es decir, convencionales, sin relación necesaria con lo que éstos representan. El sistema de signos lingüísticos es sumamente económico, ya que se fundamenta en reglas de combinatoria paradigmática (relaciones de diversos elementos intercambiables como alternativas que se excluyen unas a otras) y de combinatoria sintagmática (relaciones lineales de cada elemento con sus continuos). Así, la combinación de determinados rasgos distintivos sonoros, origina el paradigma de los fonemas; las combinaciones de éstos originan el paradigma de las palabras, a su vez las palabras se combinan en frases.

Entonces, el Lenguaje es más que la interpretación adecuada de símbolos, ya que involucra aspectos que tienen que ver con el sonido, significado, estructura general y el uso diario. Conocer el lenguaje supone dominar cada uno de esos aspectos y combinarlos con un sistema comunicativo flexible.

- Fonología: es el componente del lenguaje que se ocupa de la comprensión y pronunciación de los sonidos del habla.
- Semántica: es el componente del lenguaje que se ocupa de la comprensión del significado de palabras y sus combinaciones.
- Gramática: es el componente del lenguaje que se ocupa de:
 - Sintaxis: reglas por las cuales las palabras se colocan en las frases.
 - Morfología: el uso de marcas gramaticales que indican número, tiempo, persona, género y otros significados.
- Pragmatismo: es el componente del lenguaje que se ocupa de cómo participar en una comunicación eficaz y apropiada con otros. Implica conocimiento sociolingüístico, ya que la sociedad dicta cómo debe ser hablada una lengua.

Todos estos elementos que conforman el lenguaje no sólo se aplican a éste, sino que también se lleva al lenguaje escrito, por ello resulta importante hablar acerca de la enseñanza de Lecto escritura pues resulta importante tener

conocimiento de ella ya que no sólo sirve como un elemento que nos permita comunicarnos sino que además podría contribuir a entender no sólo nuestro idioma sino entender otros y ampliar el conocimiento. La lectura en voz alta es una práctica altamente necesaria, que permite comunicar a otros el contenido de un texto, pero que requiere gran preparación por que el lector debe reconocer todas las palabras que aparecen en el texto y debe sonorizar todas las letras. Para ello es necesario rodear tempranamente al individuo en el ámbito de la lectura, realizar experiencias compartidas de lectura, contar y leer cuentos de manera alternada, leer en forma independiente y/o con apoyo.

Pero antes de abordar la lectura es necesario aprender la escritura, pues en ésta se aprende a escribir y entonar los fonemas, que más tarde se convertirán en palabras, oraciones, párrafos, etc., y con ello aumentar el grado de complejidad de los textos como es escribir poesía. Por ello resulta importante y necesaria la escritura que es una representación simbólica de objetos externos que nos permite hacer una construcción que más tarde nos dará pauta a utilizarla ante otra situación. Dentro de la escritura se incluye la sintaxis y la semántica que conforma el lenguaje escrito, la instrucción de la escritura juega un papel importante ya que permite ayudar a desarrollar habilidades para ayudar a mejorar la integración de la lectura y ortografía (Jerome, B., 1986).

Pero no sólo resulta importante entender la gramática y semántica de la Lecto escritura sino que también hay que entender las reglas que se llevan a cabo en las Matemáticas, pues éstas resultan importantes a lo largo de la vida del individuo, ya que todo el tiempo hace uso de ellas. Las matemáticas pueden ser formales o informales, las primeras se expresan en términos escritos, se adquieren mediante un proceso de instrucción formal y constituye un cuerpo teórico, codificado, explícito y convencionalmente definido. Mientras que las segundas se entienden como una construcción de conceptos, estrategias y formas de pensar, se caracteriza por ser intuitiva, espontánea y por desarrollarse a partir de la estimulación del ambiente. Ambas se relacionan por medio del cálculo

escrito y el cálculo mental, en el primero es primordial seguir fielmente una serie de pasos (algoritmos), mientras que el segundo estimula el pensamiento cuantitativo haciéndolo más flexible pues hace que el niño descubra pautas, propiedades y estructuras del sistema numérico lo que hace que el niño adquiera un sentimiento de dominio sobre los números grandes.

En la construcción de las dificultades de aprendizaje de las matemáticas interviene con mayor o menor peso variables externas al individuo como pueden ser la curricula y las estrategias didácticas empleadas por sus profesores y variables propias del individuo, entre las que cabe diferenciar, por un lado los déficits a nivel de atención, memoria, metacognición, etc., y los aspectos sociopersonales como etiqueta que engloba las atribuciones que efectúan de su propia competencia matemática a partir de su patrón comportamental, su autoconcepto, su historia al fracaso, etc.

Como puede observarse no sólo es importante considerar lo que pasa en el aula escolar, y tener el conocimiento acerca de lo que implica la enseñanza de ciertas materias, sino que también es importante considerar los aspectos que influyen en el individuo como su estado de ánimo y el lugar donde se desarrolla principalmente considerando el ámbito familiar, es decir cómo interactúa en su ambiente. Los cambios evolutivos en las características de la motivación con que los alumnos enfrentan las tareas escolares es proporcional a medida que los niños llevan más tiempo en la escuela pues tienden a ser más valoradas, la información que reciben los alumnos de sus profesores se dan en dos categorías, la primera tiene que ver con el resultado y la segunda con el proceso. (Veroff Stipek, citado en Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J., 1999). Las necesidades emocionales de un individuo se relacionan con el constructo motivacional de la orientación hacia la meta, por ello resulta importante no sólo abarcar las tareas escolares sino que también el individuo logre desarrollar una buena autorregulación que le permita tener herramientas personales como autocontrol, automonitoreo, automotivación,

autoconocimiento, autoeficacia, entre otras que contribuya adecuadamente en la adquisición del conocimiento que son parte de las estrategias metacognitivas.

Uno de los aspectos centrales de la teoría del desarrollo elaborada por Vigotsky es la idea de que el desarrollo cognitivo puede ser entendido como la transformación de procesos básicos, biológicamente determinados, en funciones psicológicas superiores. La transformación de los procesos básicos en funciones psicológicas superiores se produce en el seno de la interacción social del niño y a través del empleo de instrumentos y de símbolos culturalmente determinados.

Desde temprana edad el adulto a través de los cuidados que prodiga, con sus palabras, los signos y los gestos que emplea regulan la conducta del niño. Las funciones psicológicas superiores tienen sus orígenes sociales en dos sentidos:

- a) las funciones superiores como la atención voluntaria aparecen en el plano interpersonal, social, antes de aparecer en el plano intrapsicológico
- b) dichas funciones son una internalización de las interacciones reguladoras sociales o, dicho más propiamente, como internalización de adaptaciones culturalmente determinadas que median las relaciones del niño con su entorno.

Las funciones psicológicas superiores se distinguen de las básicas en cuanto a:

1. Son autorreguladas en lugar de estar determinadas por el campo inmediato de estímulos;
2. Su origen es social o cultura, en lugar de ser biológico;
3. Son objeto de una toma de conciencia, y no automáticas e inconscientes
4. Están mediadas a través del empleo de instrumentos y de símbolos culturales.

La autorregulación es una estructura organizativa fundamental tanto del desarrollo cognoscitivo tanto del desarrollo social. Los progresos cognoscitivos

logrados en los años escolares se caracterizan por un creciente “control ejecutivo” y la autorregulación de los procesos de percepción. En el dominio social, la disciplina y la socialización logradas por el niño se estiman según la capacidad que el niño tiene de regularse a sí mismo de manera socialmente apropiada y en ausencia relativa de vigilancia por un adulto o por alguna otra estructura externa de apoyo.

Se sostiene por ello que la capacidad de autorregulación es, sin duda, un acontecimiento mayor del desarrollo que significa una transformación radical en los saberes cognitivos y sociales del niño; finalmente, se plantea que la autorregulación debe ser alentada y facilitada por la acción específica de las interacciones entre el adulto que lo cuida y el niño.

La importancia de los aspectos mencionados con anterioridad radica en la contribución de la construcción de la cognición, cuando alguno de ellos es difícil para una persona puede afectar a los demás.

Por lo anterior la intervención de los psicólogos es muy importante, se debe llevar a cabo una evaluación constante que sea eficaz en el que se hagan modificaciones de acuerdo a los planes de intervención y a medida que se vayan modificando las necesidades del niño, todo en beneficio del paciente considerando aspectos cualitativos como estado de ánimo y el entorno en que se desarrolla. Las decisiones que se toman durante la evaluación no son permanentes, sino que pueden modificarse, ya que el ser humano es dinámico pero constante.

Los anteriores son ejemplos de cómo se realizó la evaluación e intervención de algunas de las actividades propuestas del manual que se ha propuesto en este trabajo. Ambos casos fueron atendidos desde la teoría socio histórica; tomando en cuenta los ambientes que influían en la problemática de cada individuo pues aunque se hable de la familia cada una tiene su dinámica en particular que la hace diferente e influye a cada integrante de ésta en forma personal y que trascenderá a diferentes niveles.