



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO PARA LA  
ENSEÑANZA INCIDENTAL DEL LENGUAJE,  
DIRIGIDO A MADRES DE NIÑOS CON  
TRASTORNOS FUNCIONALES DEL  
HABLA, ENTRE 4 Y 7 AÑOS**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N :

GEORGINA            SANCHEZ            REYES

NASHYELI            SCHNABEL            PERAZA

DIRECTOR Y ASESOR: FERNANDO FIERRO LUNA

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

MEXICO D. F.

SEPTIEMBRE 1993



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 está 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.

## Índice

<b>INTRODUCCION</b> .....	<b>3</b>
<b>CAPITULO I</b> .....	<b>9</b>
<b>TRASTORNOS FUNCIONALES DEL HABLA</b> .....	<b>9</b>
Definición y diferencias entre lenguaje y habla .....	9
Desarrollo del lenguaje .....	11
Los trastornos del lenguaje .....	17
Diagnostico de los trastornos del habla .....	25
Rehabilitación de los trastornos del habla y lenguaje .....	29
<b>CAPITULO II</b> .....	<b>34</b>
<b>PROGRAMAS DIRIGIDOS A PADRES DE NIÑOS CON ALTERACIONES DEL HABLA</b> .....	<b>34</b>
¿Por qué trabajar con padres? .....	34
Tipos de programas de educación o entrenamiento a padres .....	35
Limitaciones del trabajo con padres .....	36
Fases evolutivas en los programas para padres de niños con alteraciones lingüísticas .....	40
Patrones de interacción que favorecen el desarrollo lingüístico .....	44
Programas dirigidos a padres de niños con alteraciones del lenguaje .....	51
Conclusiones del capítulo .....	63
<b>CAPITULO III:</b> .....	<b>67</b>
<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>67</b>
Objetivo General .....	69
Objetivos Específicos: .....	69
Método .....	70
Sujetos .....	70
Datos de los niños .....	71
Datos de las madres .....	71
Escenario .....	71
Materiales .....	72
Instrumentos .....	73
Diseño .....	74
Procedimiento .....	75
Variables .....	76
Análisis de resultados .....	80
<b>CAPITULO IV:</b> .....	<b>82</b>
<b>RESULTADOS</b> .....	<b>82</b>
CASO 1 .....	87
CASO 2 .....	94
CASO 3 .....	102
CASO 4 .....	108

CASO 5 .....	116
CASO 6 .....	122
CASO 7 .....	128
CASO 8 .....	137
<b>DISCUSION .....</b>	<b>142</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>146</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>.....</b>

## INTRODUCCION

Dentro del campo de la Psicología una de las áreas que ha sido más estudiada es la referente al desarrollo del lenguaje, ya que éste tiene repercusiones para el desarrollo intelectual, afectivo y para la interacción social.

Aunque se han estudiado ampliamente las alteraciones en el desarrollo del lenguaje (sus causas y rehabilitación), pocos estudios se han centrado en tomar en cuenta el entorno social como algo primordial para dicha rehabilitación y mínimos han sido los programas desarrollados para crear una participación más activa por parte de las personas que rodean al niño, ya sean maestros, amigos, conocidos, familiares y principalmente los padres de familia. Generalmente se cree que el principal agente de cambio y rehabilitación en el niño con trastornos funcionales del habla es el terapeuta y en sí la terapia.

Si bien, es cierto que el papel del terapeuta es importante en la rehabilitación del niño, la participación de los padres y la familia tienen una influencia de igual o mayor magnitud, especialmente en la rehabilitación de niños con alteraciones funcionales del habla si partimos de sus características (Pascual, 1988; Azcoaga, Bello, Citrinovitz, Derman y Frutos, 1987):

- 1) No se manifiesta, ninguna alteración física o anatómica a nivel del sistema nervioso central.
- 2) No presenta alteraciones en el aparato fonarticulador.
- 3) La audición es normal.
- 4) Presenta alteraciones a nivel articulatorio al emitir uno o varios fonemas, diptongos y combinaciones de fonemas específicos, así como dificultad en la estructuración de frases, provocando todo esto que la conversación sea limitada,

**en cantidad y calidad.**

Por lo anteriormente dicho, es posible deducir que este tipo de alteraciones se deban a múltiples factores tales como:

- a) La poca estimulación por parte de las personas que lo rodean, principalmente de la madre.
- b) Los padres no corrigen la articulación inadecuada, habituándose a la misma.
- c) Esta poca habilidad por parte del niño es reforzada por los padres.
- d) Una combinación de factores biológicos e interacciones verbales inadecuadas.

Esta última posible causa señalada ha interesado a muchos investigadores en las dos últimas décadas, entre ellos a McDade y Varnedoe (1987), quienes han implantado un programa de entrenamiento a padres y han observado las interacciones entre padres e hijos en la sala de espera de la clínica, notando que "Un hecho impresionante de estos intercambios es la constante interrogación que resulta de los bien-intencionados, pero mal-diligidos intentos para hacer que el niño hable. Los padres de niños con trastornos lingüísticos se muestran preocupados no sólo con los errores en el habla de sus hijos, sino también con la limitada cantidad de habla de los mismos. Como resultado los padres parecen gastar mucho tiempo y energía tratando de hacer que sus niños hablen..." (p 24).

En general, la involucración de los padres en la educación o rehabilitación de niños con necesidades especiales ha pasado por diversas etapas; en una etapa inicial se esperaba que los padres fueran principalmente proveedores de información acerca de sus hijos y de sí mismos, y se les veía como pacientes, con necesidades terapéuticas propias. En otro momento pasaron a ser voluntarios y demandantes de servicios. Sin embargo, los modelos han tendido a ubicar a los padres como "maestros" con responsabilidades de llevar a cabo programas específicos y aplicar amplios principios en actividades que se puedan realizar en el hogar.

Lloyd (1976) afirma que los primeros enfoques, en que se da consejería en general, no han probado ser efectivos en alcanzar las metas que se proponen, ni en servir posteriormente. Por el contrario, los programas que involucran al padre "como maestro" o agente activo de cambio no sólo han probado ayudar al niño, sino también ayudan a los padres a disminuir sus sentimientos de frustración e inadecuación, y a volverse más seguros de sí.

En apoyo a lo anteriormente dicho, puede citarse a Cunningham y Davis (1988), quienes señalan las siguientes razones para trabajar con los padres de niños con necesidades especiales:

- 1- Es un derecho de los padres.
- 2- Los padres exigen participar en la educación o rehabilitación de sus hijos.
- 3- Mediante los padres pueden ajustarse mejor los programas a casos individuales y su contexto, especialmente la familia.
- 4- Padres e hijos están en contacto continuo en situaciones diversas a las que no tienen acceso los profesionales.
- 5- Los padres son una fuerte influencia y el modelo más obvio de aprendizaje para el niño.
- 6- Los padres regulan muchos de los estímulos que recibe el niño y controlan las oportunidades de aprendizaje.
- 7- Se obtiene mayor "rentabilidad" por la gran cantidad de ayuda que puede recibir el niño por parte de profesionales que usan como conducto a los padres.
- 8- Se propicia mayor generalización y mantenimiento de las conductas deseadas.
- 9- Permite prevenir otras dificultades.

La rehabilitación del lenguaje puede realizarse desde diferentes perspectivas y de acuerdo con ellas, puede involucrarse a los padres de diversas formas. Una de las primeras perspectivas que se desarrollaron se basó en un modelo estímulo-respuesta-reforzador, dirigido por el terapeuta y donde el papel de los padres se limitaba a llevar al niño a la terapia y proveerle de los materiales que requiriera el

especialista. Este enfoque no propicia el uso del lenguaje en diferentes contextos, sino que se limita al cuarto de terapia y las situaciones estructuradas por el experto, lo cual puede limitar el lenguaje en el niño, en el sentido de que no aprende a utilizarlo en situaciones diferentes, asimismo este enfoque puede tener límites en cuanto a la generalización de las habilidades aprendidas por parte del niño (Lloyd, 1976).

Otro tipo de enfoques se interesan en que el lenguaje se desarrolle en contextos naturales y alrededor de los intereses del niño, ya que los diversos aspectos del lenguaje, como la articulación, sintaxis y semántica, se desarrollarán alrededor de los usos del lenguaje en diferentes contextos. El reforzamiento a los intentos del niño es funcional, en el sentido de que los reforzadores usados son las respuestas de los padres que permitan saber al niño que se le entendió, que se le escucha, que se quiere sostener una charla con él. Estos enfoques se interesan en involucrar de una forma activa a los padres en la rehabilitación del niño, obteniendo con ello ventajas principalmente en cuanto al ritmo de aprendizaje y a la generalización de habilidades. En estos enfoques el padre no sustituye al terapeuta, sino que es visto como un *facilitador* del lenguaje.

Se ha intentado incluso que el terapeuta funcione de manera similar, planeando actividades para que el niño se comunique con sentido y se enfrente a experiencias y formas particulares de lenguaje, usando como tareas rutinas familiares, tales como fiestas de cumpleaños, preparación de alimentos, realización de tareas domésticas, etc. (Friel-Patt y Lougeay-Mottinger, 1985).

A pesar de que se han visto las ventajas de involucrar a los padres en la rehabilitación del niño, pocos han sido los programas que faciliten esa participación. Existe una vasta literatura de investigaciones que apoyan esta perspectiva, sin embargo es mínima la existencia de programas de este tipo, documentados formalmente y con una metodología satisfactoria; esta literatura además es de difícil acceso, especialmente en nuestro país, debido a la falta de programas



similares implementados en países latinoamericanos; de hecho puede verse que en México, hay escasez de programas, al menos formalmente reportados, que tengan el objetivo de involucrar a los padres en la rehabilitación.

Podría ser de vital ayuda el que el padre participe en la rehabilitación, no como profesionalista, sino como un agente facilitador para la ampliación cualitativa y cuantitativa del lenguaje del niño, pues se parte de la premisa que la mayor cantidad de tiempo y la variedad de situaciones de interacción, a las que no tiene acceso el terapeuta, pero si los padres, se pueden aprovechar como recursos para facilitar el desarrollo del lenguaje del niño.

El presente trabajo es un intento de crear un programa en que los padres de niños mexicanos con alteraciones funcionales del habla participen como facilitadores del proceso rehabilitatorio de sus hijos.

Los antecedentes de este programa surgieron al realizar las autoras, el Servicio Social y las Prácticas correspondientes al área de Psicología Educativa en el Instituto Nacional de la Comunicación Humana (INCH- SSA)<sup>1</sup> durante un año, en este período se detectaron diversos aspectos que podrían resolverse involucrando a los padres:

- Algunos niños no tienen avances significativos dentro de la terapia, a pesar de que no se encuentran otras alteraciones en el niño que pudieran explicar el lento avance.
- Algunas terapeutas atribuyen parte de las dificultades para lograr avances significativos en la terapia a la escasa participación de los padres en la rehabilitación.
- El ambiente familiar no facilita la rehabilitación de los niños.
- Los padres demandan orientación respecto a la rehabilitación de sus hijos, de modo que ellos puedan jugar un papel más activo dentro de la misma.

<sup>1</sup> Nota 1: El INCH pertenece al Sector Salud y atiende a personas con dificultades en la expresión y comprensión oral o escrita, predominando población infantil con alteraciones del habla.

- Los padres son poco constantes para aplicar técnicas especiales en casa, y muchas veces se quejan de no tener recursos (tiempo o materiales) para llevar a cabo tareas sencillas, como hacer recortes o comprar el material necesario para la terapia; por esto se piensa que, para que un programa sea aplicado constantemente en casa, los padres no deben verlo como una tarea más que implique tiempo, lugar y materiales especiales, sino involucrarlos como facilitadores mediante programas que se integren a las rutinas diarias y basados en la interacción cotidiana madre-hijo.

Con base en esto se desarrolló el Programa de Educación sobre Habilidades para la Enseñanza incidental del Lenguaje. En este programa participaron 8 díadas madre-hijo, teniendo todos los niños el diagnóstico de trastorno anárquico del lenguaje, con atención terapéutica por un período de 2 semanas a 1 año.

En el programa se enseñó a las madres a utilizar ciertas respuestas que se consideran facilitadoras del desarrollo lingüístico infantil. Estas respuestas debían ser usadas en situaciones de juego y otras que pueden darse en la vida cotidiana. También se les enseñó a evitar las respuestas que se consideran no favorecedoras del desarrollo lingüístico. Como resultado, los niños debían incrementar tanto el número de respuestas como la complejidad de las mismas, medida en número de palabras.

El tratamiento resultó exitoso en términos generales, aunque por supuesto hubo variaciones individuales. Para el análisis de resultados se presentan tanto datos cuantitativos como cualitativos acompañados de observaciones.

Este trabajo presenta una alternativa de tratamiento de las alteraciones funcionales del habla, que hasta la fecha ha sido poco estudiada de manera sistemática en nuestro país.

# CAPITULO I

## TRASTORNOS FUNCIONALES DEL HABLA

Dentro de este capítulo se pretende dejar claras las diferencias entre habla y lenguaje; aunque algunos autores no distinguen estos términos claramente, en este apartado se exponen de forma separada para lograr una mejor conceptualización de lo que son los trastornos funcionales del habla.

También se esboza el desarrollo del lenguaje infantil para sentar las bases de cómo debe involucrarse a los padres en la rehabilitación. Se presentan algunos de los trastornos del lenguaje que comunmente se dan en la población infantil, así como sus causas y manifestaciones. Esto se hace con el fin de proporcionar un panorama general donde se incluyen los trastornos funcionales del habla, especialmente las dislalias funcionales y los retardos anártricos del lenguaje.

Se parte del supuesto de que conocer las características, etiología y tratamiento de estos trastornos, es un antecedente necesario para desarrollar cualquier programa de intervención que pretenda involucrar a la familia en la rehabilitación del niño.

Para este fin, el contenido del capítulo abarca entonces:

- Definición y diferencias entre lenguaje y habla.
- Desarrollo del lenguaje e indicadores del desarrollo lingüístico.
- Alteraciones del lenguaje y habla.
- Evaluación y diagnóstico de las alteraciones del habla.
- Lineamientos para el tratamiento.

**Definición y diferencias entre lenguaje y habla.**

El lenguaje implica la capacidad para el manejo de símbolos, ya sean hablados,

escritos, mímicos u otros. La función lingüística, por lo tanto, incluye al habla como una habilidad relacionada con el dominio de la emisión, recepción e interiorización de los símbolos fonémicos que conforman un idioma y las reglas implicadas en su manejo (Azcoaga et al 1987).

Puede verse que la diferencia principal entre lenguaje y habla es que este último se restringe al lenguaje oral, sin embargo, no hay un acuerdo unánime para usar uno u otro término al referirse a sus alteraciones y muchos autores usan los términos indistintamente.

Según Azcoaga et al (1987), se distinguen tres aspectos del lenguaje:

- aspecto fisiológico.- conjunto de combinaciones de "diferencias estereotipadas", o sea el establecimiento de "circuitos" neuronales debido a la repetición de movimientos articulatorios y a la retroalimentación que la articulación y sonido proporcionan.

- aspecto psicológico.- en este caso el lenguaje se considera como medio de transmisión de significados; ayuda además a modelar el comportamiento propio y ajeno, así como a estructurar la propia conciencia;

- aspecto social.- la transmisión de muchos aspectos culturales sólo es posible a través del lenguaje; éste es también un medio importante de socialización y comprensión de la realidad.

Bates (1976) resalta a su vez tres aspectos lingüísticos: el *sintáctico*, que se refiere a las relaciones entre signos y a la estructuración de frases; el *semántico*, que relaciona los signos con sus referentes, en otras palabras, se refiere a la comprensión; y el aspecto *pragmático*, que marca las relaciones entre los signos y los humanos, o sea se refiere al uso del lenguaje dentro de un contexto determinado.

Además, es importante mencionar que el lenguaje tiene varias funciones, entre las que destacan (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1986):

- a) Instrumental o de satisfacción de necesidades inmediatas
- b) Regulatoria, referente al control del comportamiento de los demás
- c) Interactiva, o sea que permite establecer relaciones sociales
- d) Personal, referente a la expresión de ideas, opiniones, sentimientos
- e) Heurística, relativa al conocer y preguntar
- f) Imaginativa o creativa, en cuanto permite superar la realidad inmediata
- g) Informativa, relacionada con el intercambio de información

### Desarrollo del lenguaje.

Dentro del desarrollo del lenguaje se establecen una serie de etapas, que se inician desde el nacimiento. La adquisición de vocabulario y enriquecimiento de las habilidades lingüísticas puede no tener su fin sino hasta la muerte del individuo. No obstante, las etapas fundamentales de este desarrollo se sitúan entre los primeros meses de vida y la adolescencia.

El desarrollo del lenguaje se encuentra multicausalmente determinado, ya que en su conformación subyacen las características fisiológicas del niño, su personalidad, el desarrollo físico (especialmente el aspecto psicomotor), el desarrollo cognitivo y la estimulación que recibe del medio, esto dificulta situar con precisión el inicio y duración de cada etapa, sin embargo estas etapas son similares de un niño a otro.

Bruner (1983), al hablar del desarrollo del lenguaje, enfatiza el aspecto pragmático y el rol de los adultos, especialmente de la madre, señalando que la adquisición del lenguaje implica el aprendizaje de vocabulario, de reglas gramaticales y aprender a dar significados y negociarlos en contextos específicos, sin los cuales prácticamente cualquier expresión pierde sentido, es difícil o imposible de interpretar. De esta manera, los tres aspectos esenciales del lenguaje (sintaxis, semántica y pragmática), son aprendidos de manera interdependiente: "... la adquisición del lenguaje 'comienza' antes de que el niño exprese su primer habla léxico-gramatical. Comienza cuando la madre y el niño crean una estructura predecible de acción

recíproca que puede servir como microcosmos para comunicarse y construir una realidad compartida..." (p21).

Suponemos que el niño dispone de un mecanismo para la adquisición del habla; sin embargo, éste no basta, ya que tiene que relacionarse con un sistema de apoyo que dan los adultos y que gradualmente se va ajustando a las necesidades del niño.

El enfoque pragmático del estudio del lenguaje, mismo que sostiene Bruner, llena huecos de otros enfoques, entre los supuestos de mecanismos innatos de adquisición del lenguaje y las explicaciones ambientalistas basadas en la imitación. Este enfoque enfatiza el intento comunicativo, es decir, el lenguaje se usa para cubrir fines y sólo puede interpretarse en un contexto específico.

En esta perspectiva el adulto tiene un rol mucho más activo que el de simple modelo en la adquisición del lenguaje por parte del niño, es una persona interesada en interactuar con él y negociar significados. De hecho los esfuerzos de la madre por "enseñar" a hablar al niño pueden interpretarse más adecuadamente como esfuerzos por entenderse con el niño; de hecho la madre puede estar más interesada en enseñar algo más que el lenguaje, por ejemplo enseñar cómo pedir cosas de forma amable, y no la gramática o vocabulario que sirve de medio para este fin. El adulto entonces transmite y enseña formas culturales, y el lenguaje con ellas.

Para ampliar la explicación del rol adulto, especialmente materno, en el desarrollo lingüístico según la postura pragmática, se puede recurrir a Lund y Dunchan (1988), quienes explican que esta postura rechaza la idea de un mecanismo innato o estructuras innatas para la adquisición del lenguaje. Los nativistas sostenían que debían existir dichas estructuras para que el niño captara algo del lenguaje adulto, por ser éste demasiado complejo; no obstante, la postura constructivista sostiene que el lenguaje usado por los adultos e incluso otros niños, para con los niños pequeños, es un lenguaje simplificado que varios autores han designado como "motherese" (p 63), y que denominaremos "maternez".

Esta clase de lenguaje se caracteriza por:

- Frecuentes repeticiones e imitaciones de lo que el niño dice.
- Pronunciación clara, entonación exagerada, pausas marcadas.
- Uso de frases cortas
- Frecuente uso de preguntas
- Lenguaje o vocabulario restringido, con muchos nombres de objetos concretos.
- Estar culturalmente determinado y variar de acuerdo con diversos factores, tales como la edad y competencias lingüísticas del niño o la apreciación de estas por parte de los adultos.

Estas perspectivas pragmáticas nos permiten tener una idea sobre la importancia de las influencias maternas en el desarrollo lingüístico; por esta razón a continuación se presenta un breve cuadro de desarrollo del lenguaje, incluyendo el papel de la madre en el mismo (adaptado del Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1986).

0-12 meses: Estadio presimbólico, la comunicación con la madre es pre-verbal, a través de llanto, gritos, sonrisas y sonidos ligados a las sensaciones de placer o disconformidad. Presta atención a los sonidos que le rodean y trata de imitarlos en el balbuceo que es también un ejercicio de articulación y retroalimentación que ayudará a emitir palabras correctamente.

La madre atiende este tipo de comunicación y satisface las necesidades del niño. Se comunica también de forma pre-verbal, mediante el tacto, el tono de voz, los gestos y los cuidados; todo esto incita al niño a comunicarse con su madre.

1-2 años: Principio del estadio simbólico; se presenta aprendizaje de fonemas y discriminación de sonidos. El niño parece haber aprendido que el lenguaje implica la emisión de sonidos específicos, por lo que empieza a estandarizar los sonidos que emite para comunicarse, aún cuando no sean las palabras convencionales. El niño

ha logrado incluir en su vocabulario algunas palabras convencionales.

Hay adaptación e imitaciones mutuas entre madre y niño. La madre favorece más la emisión de sonidos que son similares a las palabras convencionales, aunque de cualquier modo responde a los demás mensajes, favoreciendo con una base flexible la negociación de significados. Procura dar retroalimentación verbal al niño.

2-3 años: El vocabulario del pequeño ya es más amplio. Logra relacionar medios y fines, dando principio a la adquisición de la gramática. Pasa de la etapa de palabra-frase a la estructuración de frases simples.

Continúa la retroalimentación para el desarrollo del lenguaje. Hasta esta etapa la madre tiende a usar un lenguaje simple, refiriéndose a situaciones presentes y conocidas por el niño.

3-6 años: Se perfecciona la adquisición de fonemas y estructuras gramaticales. Amplía su vocabulario. Utiliza el lenguaje para hacer preguntas y conocer más de su ambiente, así como para interactuar con otras personas. Va interiorizando el lenguaje para controlar sus acciones y comportamiento.

La madre utiliza un lenguaje más complejo, incluyendo referencias de situaciones pasadas y futuras. El niño se vuelve poco a poco más independiente de su madre y puede aprender a hablar en el contacto con otras personas cercanas a él.

6-7 años: Principios de la enseñanza formal. La mayoría de los niños no tienen problemas de articulación. Continúan ampliando su vocabulario y perfeccionando la gramática.

La madre ya no es esencial para la adquisición del lenguaje, aunque la familia cumple un papel importante para favorecer el desarrollo y la necesidad de comunicarse.

7 años en adelante: El lenguaje continúa perfeccionándose con las relaciones sociales, la lectoescritura y el desarrollo cognitivo.



Varios autores, entre ellos Lasky y Klopp (1982) han hecho investigaciones en las que se busca determinar qué tipo de patrones de comunicación tienen las madres de niños con desarrollo normal del lenguaje y de niños con retardos en el mismo, encontrando diferencias en estos patrones: las madres de niños con desarrollo normal del lenguaje utilizan patrones como expansiones, imitaciones, preguntas y respuestas que proveen información, daban retroalimentación frecuente y contextualizada relacionada con lo que el niño dice y usan más lenguaje no-verbal para comunicarse. Este tipo de respuestas parecen relacionarse con la madurez lingüística del niño.

Snow, Mulkiff, Borunda, Small y Proctor (1984) señalan también que "... los niños cuyos padres proveen muchas expansiones y extensiones semánticas<sup>2</sup> a lo que dice el niño, generalmente aprenden a hablar más rápidamente y con mayor facilidad, probablemente porque las respuestas del adulto son más fáciles de entender y más interesantes si están ligadas a lo que el niño acaba de decir." (82 ).

Los padres de niños con trastornos del lenguaje tienden a cambiar de tema o no involucrarse en la conversación que el niño ha iniciado, ni con los intereses del niño (Cross, 1984). Asimismo interrumpen la plática del niño haciéndole demasiadas preguntas y demandas, no dejándolo comunicarse (Kaye, 1980).

Por su parte, Marshal et al (1983, citado por McDade y Varnedoe, 1987) sostienen que los padres de niños con alteraciones del lenguaje tienden a ser más directivos y a hacer más preguntas a los niños, teniendo esto las siguientes consecuencias adversas:

- Hablar se convierte en algo aversivo
- El niño se resiste a hablar cuando los padres se lo piden
- El padre es quien habla, no hay una verdadera conversación
- El habla que se pide no es funcional.

**Nota 2:** En el capítulo II se definen y explican los tipos de respuestas adultas que favorecen el desarrollo del lenguaje.

Barnes et al (1983) advierten que sin embargo el desarrollo lingüístico no se da en términos unidireccionales, pues el adulto más bien parece proveer un medio en el que el niño puede construir formas de comunicación progresivamente más efectivas y elaboradas.

El habla adulta no parece producir por sí misma un mayor desarrollo lingüístico en el niño, el habla del niño influye en gran medida sobre el adulto, la prolongación del tema de conversación, el uso de preguntas, correcciones, etc.; y el contexto de interacción influye tanto en el niño como en el adulto.

En relación con el niño, para evaluar los progresos en el habla se han utilizado diferentes indicadores, tales como el número promedio de palabras que usa en un turno de conversación, el número y tipo de relaciones (negaciones, interrogaciones, comparaciones, condicionales, causales, etc.) usadas en una conversación, el número de verbos utilizados en un turno de conversación, la complejidad sintáctica (número de componentes gramaticales por frase, tales como sujeto, verbo, adjetivo, etc.), y el rango pragmático (número de funciones dadas al habla) (Barnes et al, 1983). Nuevamente puede verse que estos indicadores están sujetos a las influencias del contexto y del interlocutor, por lo que se ha considerado el número promedio de palabras empleado en un turno de conversación (mean length utterance) como uno de los indicadores más confiables.

De cualquier modo, parece ser que favorecer cierta clase de "input", entrada o de patrones de comunicación en los adultos que cuidan al niño, especialmente la madre, es un buen "heurístico" para el desarrollo del lenguaje del niño.

Dado que las características del habla infantil influyen en los patrones adultos, así como para tener un panorama general de las formas de tratamiento de los trastornos lingüísticos e incluir en el mismo a las madres como facilitadoras del desarrollo lingüístico, se presenta a continuación información sobre los trastornos del lenguaje.

## Los trastornos del lenguaje

Los trastornos del lenguaje, según la definición que proporciona el Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1986), son "...todas las diferencias de la 'norma' en cuanto a forma, grado, cantidad, calidad, tiempo y ritmo lingüístico que dificultan las posibilidades de expresión de las funciones de comunicación oral y/o escrita y que implican una deficiencia más o menos duradera que afecta a los aspectos lingüísticos, intelectivos y de personalidad, interfiriendo en las relaciones entre los individuos." (p. 1245).

Las alteraciones del habla excluirían de la definición anterior lo referente a la comunicación escrita, refiriéndose sólo a símbolos lingüísticos orales. Sin embargo, siendo que los trastornos del lenguaje pueden estudiarse desde diferentes puntos de vista, la terminología y clasificación de los mismos varían mucho de unos autores a otros, e incluso algunos de ellos no hacen distinciones entre alteraciones del habla y del lenguaje.

A continuación se presenta una clasificación que puede ayudar al lector a tener un panorama general de los trastornos del lenguaje, incluidas las alteraciones del habla, según diversos autores. De esta clasificación se han excluido los trastornos de la voz y los relacionados con el lenguaje escrito (dislexia, disortografía y discalculia) por no ser del interés de este trabajo.

### A) TRASTORNOS DE ORIGEN NEUROLÓGICO

1.- AFASIA. Es un trastorno del lenguaje oral y/o escrito que afecta el aspecto de comprensión-elaboración del código lingüístico. Las causas de la lesión cerebral que origina la afasia pueden ser tumores, traumas, meningitis, trombosis, embolias, etc. La afasia puede ser de tres tipos:

1.1) Receptiva o sensorial.- La lesión se halla en el área de Wernicke y se manifiesta en la incapacidad de comprender el significado de las palabras oídas.

1.2) Motriz.- El área de Broca parece estar afectada, por lo cual el paciente no puede pronunciar las palabras por haber "olvidado" cómo se articulan.

1.3) Mixta.- Ambos aspectos, el receptivo y el expresivo o motriz están afectados, el paciente presenta dificultades tanto para comprender como para expresarse.

2.- ALALIA Y AUDIOMUDEZ. La alalia es una incapacidad para hablar o emitir sonidos, motivada por lesiones en los nervios o la corteza cerebral relacionada con los movimientos necesarios para emitir sonidos. La audiomudez por su parte, se refiere a ausencia del lenguaje oral asociada con sordera profunda.

3.- DISARTRIA consecutiva a lesiones nerviosas. - Perturbación del habla en que la capacidad de articulación de uno o varios fonemas se ve afectada. Se distingue de otros trastornos en: (a) su origen en lesiones nerviosas motoras y de los músculos que intervienen en la fonación; y (b) en que el aspecto receptivo o de comprensión no está afectado.

## B) TRASTORNOS SECUNDARIOS

Son trastornos en que la disfunción no es específica o considerada como la causa principal de las alteraciones lingüísticas, sino que puede hallarse relacionada a otros factores, considerados principales.

### 4.- RETRASO MENTAL

El retraso o deficiencia mental se caracteriza por un déficit de diversos aspectos intelectuales, básicos entre otras cosas, para la adquisición del lenguaje. La persona con deficiencia mental tiene problemas para adquirir el lenguaje debido a las dificultades que tiene para estructurar las experiencias, interpretar y compartir las intenciones, de hacer abstracciones y por lo tanto, de usar signos arbitrarios (palabras) para hacer referencia a la realidad y comunicar sus intenciones. A esto

podríamos agregar algunas dificultades neuromotoras que pueden complicar aún más la adquisición del lenguaje en estas personas (De Maistre, 1973).

#### 5.- HIPOACUSIA

Los niños con alteraciones auditivas presentan dificultades en la adquisición del lenguaje hablado debido a que no tienen suficiente retroalimentación para emitir adecuadamente los sonidos, y a que el déficit auditivo les dificulta comprender signos lingüísticos hablados.

#### 6.- TRASTORNOS PSIQUIÁTRICOS

Estos pueden ser de muy variada naturaleza y afectar la adquisición del lenguaje de diferente modo, pero en general podría decirse que los trastornos psiquiátricos afectan la capacidad de estructuración de la experiencia y las capacidades de adaptación social, ambas involucradas en el desarrollo normal del lenguaje.

#### 7.- FACTORES AMBIENTALES

Los problemas familiares y los relacionados con la demostración de afecto y aceptación hacia el niño pueden provocar alteraciones en el lenguaje en parte porque inhiben la necesidad de comunicarse en el niño.

El bilingüismo, modelos inadecuados de pronunciación, la sobreprotección y patrones inadecuados de comunicación en la familia pueden asimismo influir en la aparición de la dislalia (Pascual, 1988).

### C) SÍNDROME DE RETRASO EVOLUTIVO DEL LENGUAJE

8.- LEVE: retraso en la adquisición de fonemas, con comprensión normal.

9.- MODERADO: disfasia expresiva de evolución; el grado de retraso en la adquisición de habilidades para la expresión de fonemas es mayor que en el caso anterior, pero puede corregirse, y la comprensión se mantiene a niveles normales.

10.- SEVERO: disfasia receptiva de evolución, con afectación de la expresión y de

la comprensión.

11.- PROFUNDO: Fallo grave con afectación de la expresión y comprensión de símbolos hablados y de otros tipos.

## D) TRASTORNOS FUNCIONALES DEL HABLA

12.- DISFEMIA: Hay alteraciones del ritmo, cadencia y elocución del habla, más no en la sintaxis, semántica capacidad de articulación. Entre las disfermias tenemos la tartamudez y la taquifemia.

12.1 Tartamudez.- Se refiere a una alteración del ritmo de la emisión oral que afecta a la fluidez, musicalidad y dicción. La tartamudez se debe a espasmos en los músculos de la cara y cuello que participan en la fonación, dichos espasmos están relacionados con factores emocionales. Es más común en hombres que en mujeres, especialmente entre los 5 años y la adolescencia. Antes de los 4 años su base es neurológica y tiene buenas probabilidades de superarse con el desarrollo. La tartamudez puede combinarse con otros trastornos del lenguaje y puede también relacionarse con las características del mensaje, de la situación y del estado anímico del sujeto.

El paciente tartamudo a veces se ayuda de sonidos o palabras que no corresponden a la oración pero que evitan repeticiones.

En su tratamiento se recurre al canto y al alivio de malestares psicológicos (Azcoaga et al, 1987).

1.2.2 Taquifemia.- Velocidad excesiva del habla con desorganización de la frase y alteración de los fonemas. El taquifémico puede hablar bien si lo hace despacio, y es capaz de este autocontrol, sólo que habitualmente no parece percatarse de su forma de hablar más que por la reacción de su interlocutor.

### 13.- DISLALIAS

Pascual (1988) las define como una incapacidad para pronunciar correctamente ciertos fonemas o grupos de fonemas, sin haber daño en el Sistema Nervioso Central (de ahí que se diga que el trastorno es funcional), y que generalmente tiene un pronóstico favorable. Se dividen, según la misma autora, en:

a) Dislalias Evolutivas.- Se refieren a los defectos de pronunciación que se dan en todos los niños en el proceso de aprendizaje del lenguaje, puede considerarse normal si no excede los 4 o 5 años de edad, pero los defectos de pronunciación, aún cuando no requieran tratamiento, sí deben ser corregidos dando al niño la oportunidad de un modelamiento adecuado, que se le hable en forma clara y no se le refuercen sus errores.

b) Dislalias Audiógenas y Orgánicas.- Las dislalias audiógenas están relacionadas con trastornos auditivos. En cuanto a las orgánicas, algunos autores les llaman "disartrias" o ven un componente anártrico involucrado. Hay una afección neurológica por lo que no sólo la capacidad de articulación está afectada, sino que también hay dificultad o imposibilidad de usar los órganos bucales con otros fines como masticar, soplar, imitar gestos, etc.

c) Dislalias relacionadas con anomalías anatómicas de los órganos del habla, acompañadas a veces de alteraciones de la voz o la resonancia. También se les llama "disglosias".

d) Dislalia funcional.- Los defectos de pronunciación se deben a una anomalía en la función de los órganos periféricos que participan en la fonación, como la laringe, lengua, músculos orofaciales, etc., a una escasa habilidad motora, a dificultades en la percepción del tiempo y espacio, a la falta de comprensión o discriminación auditiva, a factores hereditarios, a deficiencia intelectual, a pobreza de estimulación, a malos hábitos, etc. Es más común en los hombres que en las mujeres y el paciente

en algunos casos se da cuenta de sus errores, que por lo general se refieren a la pronunciación de los fonemas /r/k/l/s/z/lsh/.

Puede notarse que la clasificación presentada no es exhaustiva ni sus categorías son absolutas o mutuamente exclusivas. Sin embargo, a partir de la información presentada, es posible retomar algunos aspectos e integrarlos. Para ello es necesario tener en cuenta que la patología del lenguaje puede deberse a factores neurológicos, fisiológicos, psicológicos, ambientales o sus combinaciones.

La clasificación que se hace de las dislalias es elocuente, aunque en su definición se excluye un daño en el sistema nervioso central. Pascual (1987) explica que los defectos de pronunciación que caracterizan a las dislalias pueden deberse a múltiples causas, y que las dislalias se caracterizan por:

- Defectos de la pronunciación relativamente constantes
- El movimiento básico voluntario puede ser realizado
- Constituye un proceso francamente superable.

La clasificación de los errores de pronunciación hallados en la dislalia es muy útil para la evaluación y planeación del tratamiento, tanto si se habla de dislalias como si se toma a algún otro autor o clasificación de los trastornos como referencia.

Los errores de pronunciación pueden clasificarse como sustituciones (se dice otro sonido en vez del correspondiente a la palabra), omisiones (no se pronuncia el fonema problema, ejemplo el niño dice "Isael" en vez de "Israel", omitiendo el fonema /r/), inserciones de un fonema que no corresponde a la palabra y las distorsiones o pronunciaciones aproximadas pero incorrectas de un fonema. Estos errores pueden presentarse en un solo fonema o en varios, llegando a hacer el habla ininteligible en algunos casos.

Azcoaga, Bello, Citrinovitz, Derman y Frutos (1987) destacan entre los estudiosos de las alteraciones del lenguaje, y sus explicaciones de las mismas ponen énfasis en una desorganización central de los analizadores del lenguaje, es decir a formas



anómalas de inhibición o bien a desorganización en la excitación, que no permiten que los analizadores fonémicos (del sonido), cinestésico-motores (propioceptivos y motores) y verbales (que analizan el significado) funcionen normalmente.

Según estos autores, las alteraciones del lenguaje, cuando afectan a la elocución, manifestándose principalmente en fallas articulatorias, se clasifican como síndrome anártrico o retardo anártrico del lenguaje; y cuando afectan la comprensión se relacionan con la afasia.

Dentro de su nomenclatura, han incluido el concepto de "retardo" debido a que se compara la ejecución con una norma, y por la naturaleza generalmente superable de los trastornos que afectan a los niños.

El Instituto Nacional de la Comunicación Humana (INCH) ha retomado la nomenclatura y clasificación de estos autores, por lo que es de especial interés describirlas brevemente.

El retardo anártrico del lenguaje es una alteración de la elocución (en el habla) debida a un déficit en la actividad combinatoria del analizador cinestésico-motor verbal. Este déficit constituye un estado patológico funcional, es decir, que no obedece a una lesión o malformación conocida del tejido nervioso, y que puede ser curable sin dejar secuelas; o bien puede deberse a un retardo madurativo también superable.

Esta clase de afección interesa especialmente en este trabajo, puesto que es la más frecuente en poblaciones infantiles y por la naturaleza superable del trastorno, con la adecuada intervención.

El retardo anártrico del lenguaje se caracteriza por:

- Presentarse tempranamente (desde el juego vocal del bebé), pues se relaciona

generalmente a factores etiológicos perinatales.

- La agudeza auditiva es normal y por lo tanto el habla es armoniosa.
- La comprensión es normal y discrepa con la pobreza de vocabulario y elocución.
- La adquisición de estructuras gramaticales se entorpece por las dificultades articulatorias, con la frecuente omisión de artículos, preposiciones y otras partículas.
- La gravedad puede ir desde las formas más leves que afectan discretamente la elocución, hasta las formas más graves que hacen el lenguaje ininteligible y llegan a afectar las funciones de abstracción del pensamiento, la gramática, el desarrollo escolar y social.
- El monólogo en el juego puede ser menor a lo normal y con alteraciones en la elocución.
- Las praxias orofaciales, especialmente los movimientos imitativos lingüales y labiales están afectados, con dificultades para hacer movimientos secuenciados y simultáneos complejos. Sin embargo, las fallas articulatorias superan a las esperadas de las dificultades práxicas.
- El niño puede recurrir a comunicarse con palabras aisladas y gestos.

Lo común es que el retardo anártrico no se dé en forma pura, sino que se combine con otros trastornos del lenguaje, dando como resultados más frecuentes el retardo anártrico-afásico (problema de elocución aunado a fallas en la comprensión), retardo anártrico-aléxico (problema de elocución relacionado con déficit intelectual), retardo anártrico-auditivo (el primero relacionado con un déficit auditivo), u otros.

El diagnóstico admite incluir todos los tipos de retardo y otras alteraciones observadas, así como hacer cambios al mismo tras la revaloración.

Según Azcoaga y colaboradores (1987) las alteraciones del lenguaje se deben a una desorganización central de los analizadores del lenguaje, mientras que las del habla se refieren a una desorganización periférica, por lo que el retardo anártrico es una alteración del lenguaje. Hacen también otra distinción importante entre las

alteraciones de origen orgánico y funcional, marcando que "... se consideran 'orgánicas' todas las enfermedades producidas por lesión, destrucción o malformación del tejido nervioso, las perturbaciones orgánicas cerebrales se caracterizan por su irreversibilidad y porque dejan secuelas permanentes... Según su origen los cuadros orgánicos pueden ser hereditarios o adquiridos y dar una gran variedad de síntomas según sea el lugar, la extensión y la intensidad de la lesión.

Por 'funcional', en cambio, se entiende un estado psicopatológico que no obedece a una lesión o malformación conocida, es la alteración de una o más funciones mentales sin daño permanente del tejido nervioso, o sea que admite la posibilidad de ser curable sin dejar secuelas, aunque debemos señalar que los cuadros 'orgánicos' pueden lograr compensaciones funcionales que los llevan a un nivel de normalidad" (p 106).

De acuerdo con lo anterior, en esta investigación se habla de "trastornos funcionales del habla" para referirse a alteraciones superables de la elocución, que no tienen como base lesiones neurológicas conocidas. Esta terminología se considera integradora de las diferentes nomenclaturas descritas, ya que coinciden en la naturaleza y características de los trastornos, por lo que pueden dar al lector una idea más precisa del tipo de alteraciones a que hacen referencia los autores que hablan de dislalias, retardo anártilco del lenguaje y anartria.

## Diagnostico de los trastornos del habla

Para hacer la evaluación diagnóstica de las alteraciones del habla o del lenguaje, Pascual (1987) señala que se debe tener en cuenta las posibles causas de las alteraciones, a saber:

- Anomalías anatómicas de los órganos del habla
- Deficiencia intelectual
- Lesión cerebral
- Escasa habilidad motriz
- Dificultades perceptuales, auditivas, espaciales y propioceptivas

- Factores ambientales.

Para situar el problema dentro de estas causas, se puede empezar con una entrevista a la familia que explore:

- Datos socioeconómicos
- Antecedentes pre, perinatal y posnatales
- Enfermedades y traumatismos
- Desarrollo motor, social y lingüístico del niño
- Historia del defecto de lenguaje ( desde cuándo se detectó, evolución del trastorno, si ha habido regresiones, qué tratamiento ha recibido, etc.)
- Historia escolar
- Relaciones familiares

Una vez conocidos estos datos se hace un examen de articulación, estructuración y comprensión del lenguaje.

En la evaluación de la articulación se explora:

- a) Lenguaje referido: un ejemplo es la prueba de María Melgar (1990) en la que se muestran dibujos al niño y se pide que se diga cómo se llama ese objeto.
- b) Lenguaje repetido: se explora si al tener un modelo el niño puede articular correctamente o no.
- c) Lenguaje espontáneo: sirve para corroborar la presencia de errores de articulación, que a veces no se presentan en palabras aisladas, pero si al pronunciarlas junto con otras en frases. Se evalúa también si la estructuración de oraciones es correcta (sintaxis) y los usos que el niño da al lenguaje.

Como se ha dicho, los errores de articulación pueden ser de cuatro tipos: omisiones, sustituciones, inserciones y distorsiones. Estos pueden presentarse al principio, en medio o al final de la palabra, lo cual debe anotarse en la evaluación,

**puesto que este dato sirve como base para la programación de la rehabilitación.**

La comprensión verbal puede evaluarse mediante pruebas como la de Peabody, ITPA o Boehm, en las que se pide al niño señalar la imagen que corresponda a la palabra, frase instrucción que se le pide, o que ejecute ciertas acciones como acomodar objetos en un orden específico, tocarse ciertas partes del cuerpo, etc.

La inteligencia también debe ser evaluada para ver las probabilidades de recuperación de acuerdo con ella y planear el tratamiento adecuado. Algunos subtests de varias pruebas de inteligencia arrojan también datos sobre la comprensión verbal del niño.

En el aspecto de la conducta motriz deben contemplarse los aspectos de coordinación general, coordinación de manos, equilibrio, control de movimientos simultáneos, conducta respiratoria, lateralidad, estructuración espacio-temporal y la motricidad bucofacial. Esta última evalúa la capacidad del niño de mover la lengua, labios y músculos bucofaciales. Esto se logra pidiendo al niño que imite gestos como sacar la lengua, elevarla hasta tocar su nariz, bajarla para que toque su barbilla, hacer que la gire en ambos sentidos, etc.

Un análisis superficial de estos instrumentos de evaluación permite suponer la importancia de la complementareidad entre ellos, ya que uno sólo no puede evaluar con vastedad los múltiples factores subyacentes en el lenguaje.

Además, deben tomarse en cuenta otros factores importantes. Un médico debe participar en la exploración física, otoscopia, audiometría y examen de los órganos periféricos involucrados. La audiometría debe incluir la capacidad de discriminar sonidos, fonemas y palabras, pero en ocasiones no es posible realizarla por la falta de comprensión de las instrucciones por parte del niño o por su falta de cooperación. Si se considera necesario pueden hacerse exámenes neurológicos.

Por último, pueden evaluarse aspectos relacionados con la afectividad y personalidad del niño.

Una vez obtenidos, interpretados e integrados los datos se pueden presumir las causas del trastorno y programar el tratamiento adecuado, atendiendo a todos los aspectos deficitarios.

Puede notarse que Pascual (1988) no considera para la evaluación los aspectos pragmáticos del lenguaje, tales como el uso que el niño hace de éste en diferentes contextos y con diversos interlocutores, recordando que el lenguaje puede usarse con diversos fines, tales como obtener cosas, pedir ayuda, establecer conversaciones, etc., y que estos usos pueden requerir habilidades lingüísticas diferentes y complementarias.

La evaluación de este aspecto ha sido en general poco desarrollada. En el INCH esta evaluación se hace de acuerdo con los lineamientos marcados por la Secretaría de Educación Pública (1982), evaluando cualitativamente los siguientes aspectos:

- Respeto los turnos de conversación
- Discurso coherente lineal y globalmente
- Hace inferencias
- Tipos de actos verbales: petición de acción, petición de respuesta, aseveración, respuesta, exclamación.

La terapeuta tiene libertad de decidir en cuántas sesiones, con qué material, en cuánto tiempo y con quiénes hacer la evaluación; generalmente se hace en una sesión terapeuta-niño, tratando de obtener una conversación espontánea de la que la terapeuta hace anotaciones para después hacer el análisis pragmático.

Asimismo, casi nunca se evalúan los patrones de comunicación de la madre u otros adultos con el niño, pese a que se ha señalado la importancia de estos factores en el desarrollo lingüístico del niño.

## Rehabilitación de los trastornos del habla y lenguaje

Siendo tantos los trastornos del lenguaje, se comprenderá que aquí sólo se den lineamientos generales para la rehabilitación.

Se pueden distinguir tres vertientes generales de la educación del habla: los *métodos ortofónicos*, orientados al síntoma, que se refieren a la ejercitación psicomotriz, al entrenamiento de la articulación y al aprendizaje de vocabulario y estructuración sintáctica. Los *métodos psicoterapéuticos*, que tratan de disminuir presiones que pudieran obstaculizar el desarrollo del lenguaje del niño, no se dirigen al síntoma, no se pide al niño que trate de mejorar su pronunciación, etc. sino que trata de establecer una buena relación niño-terapeuta, de manera que esta actúe como liberadora de las habilidades lingüísticas. Y los *enfoques naturales*, que proponen la reeducación del habla poniendo al niño en un medio rico en estimulación, con modelos adecuados para aprender el lenguaje, sin pedir actividades específicas al niño, sino sólo retalimentándolo ante sus errores y extendiendo este modelo hacia sus padres (Rondal, 1990)

En términos generales, Fernández (1978) recomienda retomar parte de los tres enfoques que hemos descrito. Se recomienda no centrar la atención sobre las dificultades del niño, ya que esto puede inhibir la comunicación terapeuta-niño y acentuar los sentimientos de rechazo y alteraciones de la conducta consecuentes. Las correcciones deben hacerse con base en modelos adecuados de pronunciación y no tener sanciones o juicios valorativos, marcando que la pronunciación es "diferente" y no que "está mal". Se debe seguir la evolución natural del lenguaje y se recomienda trabajar en sesiones de un máximo de 45 minutos con actividades variadas y lúdicas, dos o tres veces por semana.

Este autor también recomienda lograr la participación de los padres, disminuir su ansiedad, mejorar las relaciones familiares y entrenarlos para asegurar la continuidad

del tratamiento en casa.

Por su parte, De Maistre (1973) insiste en que la reeducación del habla no puede limitarse a la producción de sonidos, sin enfatizar el manejo de significados, de comparaciones que ayuden a organizar experiencias perceptivo-motrices, la utilización del contraste, ejercicios de composición y descomposición, de clasificación y análisis, favorecer la socialización y el desarrollo psicomotriz y facilitar experiencias en general que ayuden al niño a formar un universo organizado, partiendo de lo simple a lo complejo, ya que esto es básico para lograr otros aprendizajes.

Snow, Midkiff, Small y Proctor (1984) señalan tres enfoques para la rehabilitación del habla infantil basándose en los aspectos del habla que pueden ser abordados, tales como la articulación, la sintaxis y el aspecto pragmático del lenguaje. Los enfoques que señalan son:

(a) Enfoque sintáctico-conductual.- Este enfoque está centrado en la producción del lenguaje, no en el procesamiento, comprensión ni uso. Predominó en la década de los 60's con la influencia de Chomsky, de quien se retoma el aspecto sintáctico como parámetro para evaluar los progresos, centrándose los terapeutas en que el niño produjera formas gramaticalmente correctas y cada vez más extensas y complejas. Sus procedimientos clínicos se basan en el conductismo, el terapeuta estructura la sesión, provee estímulos y contingencias, siendo el procedimiento unidireccional, en el que el niño se convierte en un agente pasivo del aprendizaje.

(b) Enfoque semántico-psicolingüístico.- Hacia los años 70's se despertó el interés por las representaciones y significados de las expresiones verbales, dando mucha importancia al entrenamiento en categorización y formas gramaticales como la negación, posesión y atribución. Nuevamente la intención comunicativa se soslayaba, ahora a lo cognitivo.

En este enfoque el terapeuta debe investigar las formas particulares de aprendizaje



de cada niño (estrategias) mediante la interacción con él, y así sentar las bases para la rehabilitación de acuerdo con las fases de desarrollo consideradas normales. El niño tiene en este enfoque una participación más dinámica, relacionada con resolver los problemas que el terapeuta plantea y el reforzamiento que recibe es generalmente retroalimentación verbal a lo que ha dicho. La terapia es individual.

(c) Enfoque pragmático-sociolingüístico.- A fines de la década de los 70's y principio de la de los años 80's se dió importancia a las intenciones y necesidades comunicativas, así como al contexto en que se da la comunicación. Sin embargo esto no siempre se reflejó en cambios en los procedimientos terapéuticos, éstos en muchos casos se limitaron a enseñar a tomar turnos, hablar sobre un solo tema, hacer inferencias, etc. Idealmente los procedimientos clínicos de este enfoque son los "sociolingüísticos", que remarcan el contexto interaccional que, junto con las diferencias individuales, resulta en diferentes formas de comunicación.

La rehabilitación se centra en el proceso más que en el producto, tomando en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo y social del niño; es interaccional y bidireccional, el niño puede escoger el material de trabajo que generará la plática (no sólo el terapeuta tiene control sobre los estímulos), ve en la conversación la clave de la rehabilitación, pudiendo incluso haber varios interlocutores al mismo tiempo, o sea la sesión de terapia no necesariamente es en relación uno a uno terapeuta-niño. Este enfoque se interesa en que el niño converse en diferentes ambientes: la casa, clínica, escuela y con diferentes personas. El niño aprende a variar sus técnicas comunicativas basándose en el contexto, y el mantener la conversación o satisfacer las intenciones comunicativas constituyen el reforzamiento para el desarrollo de estas habilidades.

Vanost, Hall y Klein (1983) hacen notar que la mayoría de las formas de tratamiento del lenguaje no favorecen el aspecto pragmático, realmente comunicativo, ya que limitan el uso espontáneo del lenguaje debido a que las sesiones están planeadas para que el niño responda a los estímulos del terapeuta y no propiciar

la exploración, el juego o la comunicación espontánea. Además, el lugar de tratamiento limita por sí mismo el vocabulario empleado y los estímulos que indican la necesidad de hablar, aspectos que son mucho más amplios en casa y en la comunidad.

Snow y colaboradores (1984) proponen una integración de las tres aproximaciones como método ideal de tratamiento, ya que se pueden requerir intervenciones especializadas y dirigidas a problemas específicos, como articulación de un fonema, una construcción gramatical específica, etc., pero éstas se complementan con posturas que facilitan la construcción del pensamiento a través del lenguaje, y con los apoyos del medio en que se desenvuelve el niño, mediante los que refuerza las habilidades adquiridas en terapia, las generaliza y aprende habilidades nuevas.

En apoyo a esta postura podemos citar a otros autores, como Bruner (1983), quien afirma que los tres aspectos esenciales del lenguaje: sintáctica, semántica y pragmática, se aprenden en forma interdependiente. Además el lenguaje pierde su sentido si no se le observa en un contexto social concreto, con un emisor, un receptor y una situación real que forme el motivo de comunicación. Lund y Dunchan (1988), siguiendo esta misma línea, afirman que el desarrollo del lenguaje parte de la interacción madre-hijo en rutinas diarias de las que el niño llega a formar un esquema.

Basándose en este enfoque, varios investigadores (Cross, 1984; Fitzgerald y Fischer, 1987; McDade y Varnedoe, 1987; y otros) han desarrollado programas de rehabilitación que incluyen a los padres como principales rehabilitadores y facilitadores del lenguaje, obteniendo resultados alentadores.

Las autoras de este trabajo apoyan la idea de que la rehabilitación debe incluir los 3 enfoques citados por Snow y colaboradores (1984). El enfoque sintáctico-conductual y el semántico-psicolingüístico deben ser especialmente desarrollados

por un profesional, mientras que el aspecto pragmático requiere una participación activa por parte de los padres. Para facilitar esta participación se implementó un programa dirigido a madres de niños con retardo anártrico del lenguaje, atendidos en el Instituto Nacional de la Comunicación Humana, cuyas bases se plantean en el siguiente capítulo.

## **CAPITULO II**

### **PROGRAMAS DIRIGIDOS A PADRES DE NIÑOS CON ALTERACIONES DEL HABLA**

En este capítulo se plantean argumentos que sostienen la importancia de involucrar a los padres en la rehabilitación y se revisan algunos programas que se han implementado con este objetivo. Asimismo, se definen las respuestas adultas que según diversos autores favorecen el desarrollo lingüístico, o bien, se correlacionan con un escaso desarrollo lingüístico del niño. Con estos antecedentes, se plantean los objetivos y características del programa que las autoras de esta investigación han aplicado dentro del Instituto Nacional de la Comunicación Humana.

#### **¿Por qué trabajar con padres?**

En el capítulo anterior se mencionó la importancia de involucrar a los padres en la rehabilitación de sus hijos con alteraciones funcionales del habla, pues se reconoce la tesis de que el lenguaje se desarrolla gracias a la interacción niño-adulto y se enriquece con la práctica en contextos variados.

Esta tendencia a involucrar a los padres en la rehabilitación de sus hijos con diversas necesidades especiales se ha desarrollado aproximadamente desde los años 60's, y en general se ha visto que los programas de entrenamiento a padres acarrearán las siguientes ventajas (Walker y Shea, 1987):

- Aseguran estabilidad en el ambiente del niño con problemas.
- Dan mayores probabilidades de generalización de la conducta.
- Los padres se sensibilizan al problema del niño.
- Los padres adquieren conocimientos y habilidades para ser mejores padres.
- Mediante ellos se pueden prevenir trastornos de conducta y otros.

Kozloff (1979) señala a su vez otras razones para el trabajo con padres:

- 1.- Los padres no son la causa del problema del niño, sino una herramienta para solucionarlo.
- 2.- El entrenamiento a padres es una forma de atención a los niños que necesitan ayuda especial.
- 3.- Facilita la generalización de las conductas aprendidas, así como su mantenimiento.
- 4.- El trabajo en casa puede aumentar la tasa de aprendizaje.
- 5.- Facilita las relaciones familia-institución, creando actitudes más cooperadoras por parte de los padres.
- 6.- Es un derecho de los padres tener acceso a ayuda.

### **Tipos de programas de educación o entrenamiento a padres**

Walker y Shea (1987) establecen tres grandes categorías para caracterizar los programas de trabajo con padres, éstos son:

a) Dirigidos a dar información: Se informa sobre temas como desarrollo del niño, formas de educar a los hijos, problemáticas especiales, educación formal, técnicas de control de conducta, etc. Generalmente se dan en grupo y pueden cumplir una función de sensibilización al problema del niño y prevenir formas incorrectas de actuar. Se presume que la información cambiará la conducta de los padres, lo cual puede no ser cierto en todos los casos, ya que las actitudes y habilidades también influyen en la conducta del padre.

b) Dirigidos a modificar actitudes: Estos programas son llamados "psicoterapéuticos", y en ellos se busca adecuar ideas y sentimientos hacia el niño como paso previo necesario en muchos casos, para llevar a cabo acciones correctivas y preventivas específicas.

c) **Dirigidos a enseñar habilidades:** En ellos se entrena al padre para modificar las acciones concretas que se dan al interactuar con el niño. Se dirigen a problemas específicos y se pretende que los padres apliquen en casa las habilidades aprendidas.

Sin embargo, Luthaus, Luthaus y Gibbs (1981) plantean, de acuerdo con sus investigaciones, que generalmente a los padres únicamente se les involucra para dar o recibir información, pero no se promueve su participación activa en otros aspectos, como la toma de decisiones en el proceso educativo o rehabilitatorio; y maican esto como una deficiencia de la educación a padres.

Los tres tipos de programas señalados pueden llevarse a cabo de manera individual o grupal. El trabajo individual puede ajustarse más fácilmente a las necesidades particulares de cada familia, pero el trabajo grupal facilita el aprendizaje de conocimientos y habilidades y la adecuación de sentimientos, además de que los padres se educan unos a otros, se dan un respaldo emocional mutuo, y parecen más receptivos a las sugerencias de otros padres que a las de profesionales (Telford, en Carrasco 1985).

Respecto a cómo establecer los objetivos y llevar a cabo el entrenamiento, los diversos enfoques de educación a padres dan lineamientos distintos, pero los centrados en la educación a padres de niños con trastornos lingüísticos, muestran que pueden obtenerse resultados tras 8 o 10 sesiones.

### **Limitaciones del trabajo con padres**

No obstante las grandes ventajas e implicaciones del trabajo con padres, siempre deben tomarse en cuenta los factores que pueden limitarlo (Embry, 1984), tales como :

- las características del niño
- el grado de conflicto marital
- los problemas económicos

- las características de los padres
- experiencia de crianza de los padres
- grado de organización de rutinas en el hogar
- contexto laboral de los padres
- comunicación de los miembros de la familia con personas ajenas a la misma
- características del programa, etc.

En general, las limitaciones del trabajo con padres tienen que ver con el grado en que se aplica en casa lo aprendido y la extensión de los efectos del programa, es decir, debe valorarse si la intervención sólo ayuda a resolver un problema inmediato o puede generalizarse a otros contextos, si sus efectos se mantienen sólo durante la intervención o si permanecen después de ella y por cuánto tiempo, así como determinar las consecuencias colaterales de los cambios logrados.

Se ha visto también que si el entrenamiento a padres se dirige a conductas muy específicas, puede haber problemas para que el padre generalice lo aprendido y pueda aplicarlo para resolver problemáticas diferentes a las planteadas; asimismo si el desvanecimiento del entrenamiento no es gradual, el padre puede dejar de aplicar lo aprendido al no recibir asesoría, al no sentir la obligación o motivación para continuar con el programa, o bien por no recibir los reforzadores que el terapeuta pudiera darle por aplicar el programa.

De cualquier modo, el no involucrar a la familia en la rehabilitación presenta los inconvenientes de: (a) dificultar el mantenimiento y la generalización de conductas entrenadas en el niño, (b) de no promover la integración social; y (c) podría incluso decirse que se pasaría por alto el derecho de los padres a participar activamente en la educación o rehabilitación de sus hijos, teniendo para ello acceso a orientación profesional -estos derechos de los padres han sido reconocidos nacional e internacionalmente (Gómez, Guerrero, Márquez y Fernández, 1988)-; (d) además de perderse las ventajas que se pueden obtener al trabajar con padres.

En el INCH los programas desarrollados son en su mayoría dirigidos a dar información, siendo estos los que tienen más limitaciones en cuanto a la aplicación de lo aprendido en diferentes contextos; por lo que se deja ver la necesidad de dar otro tipo de apoyo, que desarrolle habilidades y no sólo conocimientos, para que los padres puedan participar de una manera más efectiva en la rehabilitación.

Respecto a otras instituciones en México que den atención a población con limitaciones en la comunicación, el acceso a información sobre sus experiencias para involucrar a los padres está sumamente limitado. Puede afirmarse que, en general, hace falta que las instituciones de este tipo publiquen de manera formal los resultados de sus intervenciones, y la necesidad de sistematizar los datos de experiencias individuales y concretas, para desarrollar programas cada vez mejores.

Es menester mencionar que este tipo de limitaciones parecen estar presentes no sólo en México, McDade y Varnedoe (1987) señalan que aunque la mayoría de los profesionales están de acuerdo con la importancia de incluir a los padres y otras personas como agentes de cambio, son pocos los programas dirigidos a lograrlo, debido presumiblemente a dos razones básicas:

- 1) Los terapeutas se consideran a sí mismos como el principal agente de cambio, en una relación directa con el niño.
- 2) Creen que el niño recibe menos atención si ésta se da principalmente a través de los padres.

Al respecto, de acuerdo con experiencias personales en el INCH, puede verse una tendencia general a ver a los padres como un factor *causal* de las limitaciones de los niños con alteraciones funcionales del habla, por parte de los profesionistas que rehabilitan a los niños de ese Instituto. Esto puede ser un factor que limite las posibilidades de dar atención al niño principalmente por conducto de la educación a padres.



Otra explicación de la escasez de programas de educación a padres de niños con alteraciones lingüísticas puede ser las ideas que probablemente predominen entre los terapeutas de la comunicación o expertos en áreas similares. Estas ideas son planteadas por Cunningham y Davis (1988) formando modelos de trabajo con padres.

En el modelo "del experto" el profesional tiene la mayor responsabilidad respecto al tratamiento del niño, hay poco interés por involucrar a los padres, y en caso de hacerse, es el "experto" quien toma las decisiones, mientras que la responsabilidad del padre se limita a seguir instrucciones, que pueden fácilmente no adaptarse a las características de la familia.

En el modelo de "trasplante" los profesionales consideran ventajoso trasplantar su experiencia a otros contextos, enseñando cosas a los padres. El padre es visto como un medio importante de extender los servicios del profesional, hay mayor comunicación con la familia, pero la relación es también directiva por parte del experto, él toma las decisiones, decide los objetivos a seguir y supervisa el desempeño del padre.

En el último modelo, el del "usuario", la responsabilidad de los progresos del niño es compartida con los padres, pero no en un plano de igualdad, pues se reconoce que las capacidades e información que éstos poseen son diferentes de las de los profesionales; se reconoce también la competencia de los padres para criar y ayudar a su hijo(s) y el rol del profesional es ayudar a dar información y tomar decisiones; la responsabilidad entonces, recae a veces principalmente en el profesional y otras en los padres.

De estos modelos el más utilizado en la rehabilitación de los trastornos lingüísticos infantiles es el modelo del "experto", esto probablemente se deba a causas como las señaladas por MacDade y Varnedoe (1987), pese a que los modelos de

rehabilitación y/o educación que involucran a los padres tienen múltiples ventajas, en la práctica quizás los profesionistas que trabajan en la rehabilitación carezcan de elementos para involucrar a los padres.

Puede concluirse que el modelo de trabajo con padres que se adopte, puede variar dependiendo de las características del niño, de la familia, del profesionista y de los objetivos. En el caso de población infantil con alteraciones del habla, la participación de la madre es muy importante, y para involucrarse en el tratamiento no es necesario adiestrarla como paraterapeuta o "miniexperto", la enseñanza de habilidades lingüísticas en las rutinas diarias ofrece una amplia gama de alternativas que, según diversas investigaciones, resultan eficaces.

### **Fases evolutivas en los programas para padres de niños con alteraciones lingüísticas**

La historia de los programas de educación a padres de niños con alteraciones lingüísticas puede resumirse de acuerdo con Fitzgerald y Fischer (1987), quienes señalan tres etapas de entrenamiento a padres como facilitadores del lenguaje.

En la primera, la idea principal era que el padre recibiera un programa específico y se le entrenara para llevar a cabo lo que el experto indicara. Aunque Fitzgerald y Fischer no relacionan esta primera etapa de entrenamiento con los argumentos de McDade y Varnedoe (1987) acerca de que los terapeutas se autoconsideran como el principal agente de cambio y creen que el niño recibe menos atención si ésta se da principalmente a través de los padres, podría pensarse en una relación; o sea que mientras el terapeuta piense que sólo él puede guiar adecuadamente la rehabilitación, el entrenamiento a padres tomará una postura directiva.

En la segunda fase se da más importancia al impacto del trastorno del niño en la familia y a la enseñanza de habilidades lingüísticas en las rutinas diarias, dando

al padre un papel más activo.

La consideración de esta segunda fase se debe a la investigación sobre el desarrollo del lenguaje, que señala la importancia crucial de la interacción madre-hijo, y a un movimiento que legalmente demandaba la involucración de los padres en la rehabilitación.

Una tercera etapa, desarrollada en los años 80's se caracteriza por incluir a otros miembros de la familia y otros adultos significativos como posibles facilitadores del lenguaje. Esta etapa se basa en considerar al niño como miembro de un sistema en que se da la comunicación; y la apoyan, entre otras cosas, las investigaciones que señalan que los niños adquieren habilidades lingüísticas principalmente mediante la interacción con la madre (hecho que apoya el enfoque de enseñanza incidental de la segunda fase), pero no exclusivamente a través de ella, sino también al interactuar con otras personas como pacientes, maestros, otros niños, etc. (Rondal, 1990).

Esta etapa enfatiza el desarrollo de habilidades de comunicación funcional, para lo cual los padres, y otras personas significativas que cuidan al niño, deben sentir confianza en su rol, facilitar los patrones de interacción - que son básicos para la adquisición del lenguaje- y deben disminuirse desórdenes en la comunicación secundarios al trastorno del niño.

Sin embargo, en la práctica, puede ser muy difícil involucrar a ambos padres y otras personas en el tratamiento, debido a múltiples factores como las limitaciones económicas, de tiempo, la disposición a participar, e incluso por el alto índice de familias uniparentales; es por ello que en adelante nos centraremos en un enfoque que correspondería más a la segunda fase: a la enseñanza incidental por parte de un sólo progenitor.

La enseñanza incidental de habilidades lingüísticas, característica de la segunda fase, se refiere a una interacción uno a uno en una situación no-estructurada, sino

en cierto modo espontánea, en la que el adulto transmite información o permite practicar una habilidad que se esté desarrollando en el niño (Hart y Risley, 1975). La enseñanza incidental se distingue de una enseñanza no planeada en que tiene objetivos previamente limitados, y en que está estructurada para alcanzar objetivos cada vez más complejos. Relacionando lo anterior con las habilidades lingüísticas, el objetivo podría ser aumentar el número de palabras por frase que dice el niño, así como su número de participaciones.

Este tipo de enseñanza toma un gran peso debido a que:

- Se considera que de esta forma es como se desarrolla el lenguaje (Gleitman, Newport y Gleitman, 1984; Hart y Risley, 1975 y Kenneth, 1980).

- La estimulación en casa, para realmente llegar al uso espontáneo de las habilidades aprendidas, debe ser diferente de una sesión de terapia, en que los estímulos y usos del lenguaje se vean limitados, o en que el niño identifique claramente que será reforzado (Vanost et al, 1983).

- Los padres cumplen muchas otras tareas respecto a sus hijos, por lo que los programas de estimulación en el hogar deben ser fácilmente incorporados a las rutinas diarias, y no interpretados como una tarea más. El papel de los padres en cuanto a la rehabilitación, consiste más bien en evocar las respuestas ya presentes y enseñar en situaciones no-estructuradas, mientras que el uso de técnicas complejas y la enseñanza de nuevas habilidades difíciles debe recaer en el terapeuta (Vanost et al., 1983).

Boger, Richter y Paolucci (en Griffiore y Boger, 1986) sostienen que los padres enseñan de manera informal e incidental, en la interacción diaria. Probablemente la mayor parte de lo que aprendemos en casa es de modo incidental, a través del modelamiento, imitación, identificación e internalización de formas de comportamiento.

Algunos autores, como Bobblitt y Paloucci (en Gilffore y Boger, 1986) y Cunningham y Davis (1988), advierten que se debe tener cuidado al intentar alterar las interacciones familiares que producen un aprendizaje en forma incidental, pues si se intenta que toda enseñanza por parte de los padres, o toda relación de éstos con sus hijos, sea formal, planeada y deliberada, podrían disminuirse o alterarse otro tipo de interacciones favorables, o bien, este comportamiento podría ser percibido por el niño como un distanciamiento o supervisión continua de sus limitaciones.

White (citado por Boger et al., 1986), trabajando con madres de niños entre 1 y 3 años, encontró que las madres más eficaces (la eficiencia de su desempeño se notaba en conductas complejas por parte del niño) tendían "a

- Interactuar más con el niño,
- estimular más intelectualmente,
- Iniciar actividades más frecuentemente.

Las interacciones familiares pueden tener un peso muy importante y a largo plazo en diversos aprendizajes; y dichas interacciones, de considerarse inadecuadas, pueden modificarse mediante entrenamiento.

Hart y Risley (1975) describen los componentes de una situación de enseñanza incidental del lenguaje de la siguiente forma:

- 1.- El niño inicia la interacción pidiendo ayuda al adulto.
- 2.- El adulto decide si aprovechar o no la ocasión para enseñar, en caso afirmativo,
- 3.- Decide qué señal dar al niño para dar la respuesta.
- 4.- Si el niño no responde, decide el grado de ayuda que dará:
  - completa: pide imitarlo, ej. "Dí zapato"
  - parcial: pide imitación parcial, ej. "¿Qué quieres que le haga a tu zapato?"
  - mínima: pide una respuesta más completa, ej. "Dime qué quieres".

No toda situación de enseñanza incidental se presentará de la forma que señalan estos autores, de hecho puede ser el adulto quien inicie la interacción, pero destacan dos puntos de los señalados por Hart y Risley respecto a la enseñanza incidental de habilidades lingüísticas:

a) El adulto debe identificar las situaciones en que puede enseñar, y tratar de aprovecharlas.

b) El adulto debe proporcionar la ayuda necesaria al niño a fin de que se logre continuar la interacción y se cumplan los propósitos de la comunicación.

En conclusión, todos los adultos enseñan incidentalmente diversas habilidades a sus hijos, entre ellas las lingüísticas. ¿Qué hace entonces que algunos niños desarrollen su lenguaje más rápido que otros? Según lo expuesto en el capítulo anterior, la respuesta a esta pregunta está no sólo en el niño, en los factores biológicos o diferencias individuales, sino también en algunos aspectos específicos de la interacción que el niño establece con otras personas más "expertas" en el uso del lenguaje, principalmente la madre, se han estudiado dichos aspectos de la interacción y formas en que pueden modificarse, de modo que se favorezca el desarrollo lingüístico del niño,

### **Patrones de interacción que favorecen el desarrollo lingüístico**

Bajo esta perspectiva, varios autores han tratado de identificar patrones de interacción verbal en los adultos, que puedan relacionarse con un retraso o trastornos del desarrollo lingüístico.

Tiegerman y Siperstein (1984), estudiando los patrones de interacción de madres de niños con trastornos lingüísticos, encontraron que:

- Las madres hablan de cosas no presentes, de situaciones pasadas y futuras,

parecían impredecibles.

- La conversación estaba dirigida por la madre. Hacían muchas preguntas (el 70% de las participaciones maternas fueron preguntas), pero no esperaban respuestas. Las preguntas además tenían poca relación entre sí.

- Las verbalizaciones parecían no incidir en la conducta de ninguno de los miembros de la diada.

Rondal (1990) ha comparado interacciones madre-niño en madres de clase baja y madres de clase alta, encontrando que las mujeres de clase obrera disminuyen la frecuencia de verbalizaciones dirigidas al niño mayor de 10 meses, por considerar muy escasas (subestimando) las capacidades lingüísticas del niño. Mientras que las madres de clase alta hablan más a sus hijos, recurrían con más frecuencia a contactos visuales y físicos, así como a sonrisas; utilizaban menos órdenes y más a menudo amplaban y repetían lo que el niño decía, que las madres de clase baja.

Esto nuevamente resalta un componente cultural o relacionado con las expectativas por ambas partes respecto a los usos del lenguaje. Las investigaciones de Olsen-Fulero (citado por Smolak y Weinraub, 1983) concuerdan con esta observación. Dicho autor ha identificado dos estilos de habla materna: el que usa el lenguaje para controlar al niño y aquel que busca entablar una conversación con el niño. Ambos pueden también influir de diferente modo en el desarrollo lingüístico, sin que el autor señale cómo.

Debido a que otro factor que marque diferencias en formas de comunicarse sea el nivel de competencia lingüística del niño, Lasky y Kloop (1982) también han comparado las interacciones madre-niño en madres con niños normales y madres de niños con retraso del lenguaje, con una edad promedio de 38 meses. Esta comparación se hizo videograbando a las diadas por 30 minutos en un cuarto de

terapia, con la cámara controlada desde el exterior y en 3 situaciones diferentes: contar historias con libros, armar un rompecabezas y juego libre.

La confiabilidad de las observaciones se obtuvo a través de mediciones repetidas con 10 y 12 días de intervalo, obteniendo una confiabilidad intra-examinador de .97.

Estos investigadores concluyen que "La frecuencia de interacciones maternas tales como expansiones, repeticiones exactas de lo que el niño dijo, imitaciones reducidas, uso de preguntas, respuestas, reconocimientos, dar información, el total de comportamientos no verbales y el uso de señalamientos no verbales, todos estaban relacionados con algunas medidas de la madurez lingüística de los niños normales. Estas relaciones eran poco frecuentes en el grupo de niños con alteraciones del lenguaje." (p. 7).

Asimismo, Lund y Dunchan (1988) señalan las características de dos modelos de interacción adulto niño asociados a menor (modo directivo) o mayor desarrollo lingüístico (modo comunicativo). Estos dos modelos se caracterizan de la siguiente manera:

Modo directivo:

- Preguntas examinadoras por parte del adulto (preguntas no-genuinas)
- Ordenes del adulto
- Llamadas de atención
- Mayor participación del adulto

Modo comunicativo:

- Aceptación o retroalimentación adulta de los intentos del niño
- Preguntas genuinas por parte del adulto
- Comentarios y expansiones adultas
- Iniciaciones del niño.



Cross (1984) advierte que de esta clase de estudios comparativos no se debe concluir que el padre o madre, su forma de comunicarse o interactuar con su hijo, sean causa de las deficiencias lingüísticas del niño, sin dar el crédito debido a las habilidades del niño, que influyen en el padre y la comunicación.

Esta hipótesis es compartida por Barnes et al (1983), quienes señalan que "... parece probable que los niños tengan una influencia en el tipo de lenguaje que los adultos les dirigen como resultado de la forma en que utilizan el lenguaje. Algunos niños frecuentemente comentan o hacen preguntas sobre los objetos y eventos de su ambiente, mientras otros usan el lenguaje más exclusivamente para asegurar cosas y servicios, otros son argumentativos, mientras que otros aceptan fácilmente lo que se les dice..." (p. 82).

Puede concluirse que uno de los factores que influyen en el desarrollo lingüístico del niño es la *interacción* con los adultos, especialmente su madre, y la interacción es a su vez determinada tanto por el adulto como por el niño, incluyendo los aspectos pragmáticos del lenguaje, pero esta interacción, de considerarse inadecuada, puede modificarse.

Cross (1984) señala algunas deficiencias metodológicas en los estudios comparativos de interacciones adulto-niño como los mencionados, entre ellas:

- Trabajan con pocos sujetos.
- No definen bien los "trastornos" involucrados, por lo que no se asegura que los niños clasificados como anormales en cuanto al habla sean iguales.
- Tampoco se asegura la igualdad de las habilidades entre los niños del grupo control.
- El análisis de la interacción padre-hijo es en períodos cortos. No se asegura que sea siempre igual ni se evalúan los cambios a través del tiempo.

Ronda! (1990) también señala que la mayor parte de los estudios sobre estas

Interacciones y su relación con la construcción del lenguaje infantil se ha hecho con niños muy pequeños (entre 3 y 40 meses) y casi todos son estudios trasversales, por lo que se sabe aún poco de las adaptaciones del habla adulta conforme crece el niño en edad escolar.

Por otra parte, puede también señalarse que hay pocos estudios de este tipo hechos en países latinoamericanos, pudiendo haber diferencias marcadas no sólo por el idioma, sino relacionadas con diversos aspectos culturales.

De cualquier modo, según las palabras de Barnes et al (1983) "... es al menos posible que la variación en los niveles de desarrollo del lenguaje en los niños de cualquier edad, se deba en parte a una variación en el input adulto anterior al punto de observación." (p. 68).

Cross (1984) mismo, señala que hay consistencia en los resultados de muchas investigaciones que pueden guiar la intervención terapéutica dirigida a padres de niños con dificultades del lenguaje. Dichos estudios han clasificado la clase de respuestas que dan los padres a los intentos comunicativos de sus hijos, encontrando que cierta clase de respuestas favorece el desarrollo del lenguaje, mientras que otras se correlacionan o se encuentran con más frecuencia en niños con trastornos lingüísticos.

Las clases de respuestas que Cross ha indicado son:

#### Contingencia semántica.

Los padres de niños con alteraciones del lenguaje tienden a cambiar de tema o a no involucrar en la conversación lo que el niño ha mostrado como interés. Mientras que los padres de niños con desarrollo normal del lenguaje tienden a dar respuestas de contingencia semántica, como:

*Extensiones.* - Son reafirmaciones de lo que el niño dijo, que ayudan a que el niño

refuerce el significado de las palabras usadas y participe de la comunicación como un acto cooperativo.

*Reforzamiento o retroalimentación positiva.*- Se refiere que el padre acepte o apruebe lo que el niño ha dicho. Los padres de niños con alteraciones del lenguaje parecen ser más críticos, desaprobadores o apáticos a lo que el niño dice. La clase de respuestas que dan puede relacionarse con que no entienden lo que el niño ha dicho o el intento del niño no se presta, por sus limitaciones, a que el padre dé retroalimentación positiva. Las expectativas del padre, sus actitudes y cómo evalúa los progresos del niño, funcionan como mediadores en esta clase de comunicación.

*Repeticiones de lo que el padre dice o autorrepeticiones.*- los niños que desarrollan normalmente su lenguaje reciben menos repeticiones exactas de lo que papá o mamá dicen, y tienen más oportunidad de responder, en vez de que el propio padre responda a lo que él mismo pregunta.

Algunas clases de repeticiones, las inexactas y expansiones, por ejemplo, pueden favorecer el lenguaje, mientras que otras, las exactas, órdenes e instrucciones, pueden obstaculizarlo.

*Uso de Imperativos.*- El uso de órdenes e instrucciones se correlaciona negativamente con el desarrollo sintáctico, a excepción quizás de algunas formas, las conversaciones muy dirigidas por el padre disminuyen la participación del niño y su aprendizaje.

*Uso de preguntas wh (what, who, where, when, why, que en español podrían denominarse "preguntas q", aunque esta no sea una traducción exacta, e incluiría las preguntas que utilicen las palabras qué, quién, dónde, cuándo y por qué).*- Incluye en el aprendizaje de auxiliares y da mayores habilidades lingüísticas. Los padres de niños normales usan más este tipo de preguntas que los padres de niños con alteraciones lingüísticas. Esto parece explicarse porque el uso de estas preguntas

se relaciona con futuras extensiones o contingencias semánticas; muestra un esfuerzo del padre por conversar con el hijo.

Puesto que en español no se usan auxiliares, este tipo de preguntas puede tener otro efecto en el desarrollo lingüístico de niños de habla hispana, posiblemente en la conjugación de verbos.

*Cantidad de habla.*- Los padres de niños con alteraciones lingüísticas hablan menos a sus hijos que otros padres.

*Inteligibilidad y fluidez.*- Las madres de niños con retardo en el desarrollo del lenguaje tienen menos inteligibilidad y fluidez al hablar con sus hijos que otras madres.

Lund y Dunchan (1988) también proporcionan definiciones de las respuestas adultas que se dan en la interacción comunicativa con el niño, y que favorecen el desarrollo del lenguaje del menor:

*Preguntas genuinas:* El adulto no sabe la respuesta, la pregunta se relaciona con la actividad del niño.

*Expansiones:* referencias a la actividad o foco de interés del niño que no han sido bien elaboradas y que el adulto retoma.

*Extensiones:* son expansiones más complejas, en las que el adulto retoma lo que dijo el niño y añade más información.

*Exclamaciones afectivas:* se refiere al habla cariñosa, musical, versos, canciones etc.

*Llamadas de atención:* exclamaciones o palabras que buscan la atención del

niño.

**Comentarios** sobre lo que pasa o sobre uno mismo: el adulto habla de sus acciones presentes o futuras, describe el contexto.

Snow y sus colaboradores (1984) han señalado también que cuando el niño falla en su intento comunicativo, puede haber problemas. Si el receptor responde rechazando el intento, la "corrección" puede entorpecer la adquisición del lenguaje, pero si el adulto "negocia significados" con el niño mediante

- preguntas clarificadoras (¿Quieres qué?),
- expansiones (¿Quieres dinero para comprar un dulce?),
- pedir que repita lo que dijo (¿Qué dijiste?),
- repeticiones (dame dinero),

u otros mecanismos, alienta al niño a intentar una forma más efectiva de comunicarse, sin cambiar de tema ni frustrar al niño.

Snow et al (1984) señalan que dicha clase de correcciones, en que se negocian significados, deben incluirse en el entrenamiento a padres para facilitar el desarrollo del lenguaje de los niños.

### **Programas dirigidos a padres de niños con alteraciones del lenguaje**

Basándose en estudios de este tipo, que indican las respuestas adultas que pueden favorecer el desarrollo del lenguaje del niño y aquellas que no se correlacionan con este desarrollo, varios autores han realizado programas de entrenamiento a padres de niños con trastornos del habla, se describen a continuación algunos de ellos.

Nelson, Carskaddon y Bonvillian (1973) hablaban ya de "expansiones" con el mismo significado que se maneja actualmente (usar las palabras del niño y añadir

otras para hacer una oración completa gramaticalmente, con el mismo significado), y de proporcionar información nueva como dos técnicas facilitadoras del lenguaje. Para ver cuál de estas técnicas es mejor, estos autores trabajaron con tres grupos de niños entre 32 y 40 meses, todos de habla inglesa, que asistían a la estancia infantil de la Universidad de Stanford, siendo un total de 27 niños (11 varones y 16 mujeres) que se dividieron formando tres grupos equivalentes en cuanto a desarrollo lingüístico, distribución de sexos, y con edades con una disparidad menor de 30 días, para someterse a tres condiciones experimentales:

**Grupo A (retoma la oración):** A cada oración del niño los adultos hacían expansiones y daban otras respuestas para dar información nueva pero sintácticamente relacionada.

**Grupo B (nueva información):** Los adultos usaron oraciones cortas y gramaticalmente complejas, pero que excluían las palabras de la oración inmediatamente anterior del niño.

**Grupo C (control):** Este grupo no tuvo intervención experimental.

Como hipótesis, se esperaba mayor desarrollo lingüístico en el grupo A o B.

Las medidas iniciales usadas fueron:

- Palabras por oración (Mean length of utterance), en frases completamente inteligibles con sólo una palabra poco clara; se excluyeron frases poco claras, imitaciones inmediatas del adulto, correcciones, saludos, exclamaciones, cantos y conteos, así como respuestas de una sola palabra. Sin embargo, se aclara que el análisis de resultados reveló que también es fiable tomar en cuenta expresiones o respuestas de una sola palabra como medida del desarrollo lingüístico.

- Se analizó también el número promedio de elementos por oración sustantiva

(noun-phrase), contando un elemento por cada morfema inglés. Esta medida pretende evaluar la capacidad del niño para yuxtaponer palabras formando una con un solo significado diferente del que tendría cada palabra por separado, por ejemplo "butterfly" (mariposa) está formada por dos palabras que aisladamente tienen un significado distinto (butter= mantequilla, fly = mosca). Esta medida se distingue de la que cuenta el número de palabras por oración.

- Índice de verbos ("verb index"), equivalente al número de elementos por construcción verbal, en general cada verbo contaba un punto.

- Auxiliares por construcción verbal (do, did, will, shall, etc.), contando el número de auxiliares empleados.

- Imitación de oraciones: Se pidió imitación de 10 oraciones que contenían de 5 a 8 morfemas. Se dió un punto por cada morfema, restando palabras añadidas, y se puntuó con cero si el niño respondía con nueva información preguntas a una afirmación o viceversa.

Estas medidas se tomaron en muestras de 5 a 10 minutos de habla espontánea en el salón de clase, y la confiabilidad de los indicadores fue de .98, .94, .98 y .99 respectivamente. Cabe aclarar, que todos los niños participantes tenían un desarrollo normal del lenguaje.

La intervención duró un total de 11 semanas, interrumpidas por 2 semanas de vacaciones escolares. Cada sujeto veía al experimentador dos veces por semana por un espacio de 20 minutos, en un salón aledaño al de clase, dentro de la escuela. Cada niño tuvo entre 400 y 425 minutos de intervención. En cada sesión se usaba un libro de dibujos para centrar la atención del niño y establecer un tema de conversación.

Como experimentadores participaron 2 hombres y 3 mujeres, cada uno veía a

los mismos niños y participaba en ambos grupos experimentales.

Para hacer el post-test se usó una mujer como experimentador, esta mujer era ciega al tratamiento y no estaba entrenada. Ella trabajó en sesiones de 10 a 20 minutos con cada niño, dependiendo de la disposición a participar por parte de éste, en situaciones análogas a las del entrenamiento.

También participaron las madres en una sola sesión análoga a las del tratamiento, de 3 a 4 semanas antes de terminar el entrenamiento.

Los resultados mostraron que los niños del grupo A, que recibió expansiones, tuvieron los mayores progresos en las 5 medidas. Los sujetos del grupo control y el grupo B no obtuvieron progresos significativos ( $t(16)=1.20$ , significancia  $p$  mayor que .10), mientras que las diferencias entre el grupo A y el grupo control fueron significativas ( $t(16)= 2.86$ ,  $p$  menor que .01).

Para una visión general, se presenta el siguiente cuadro de puntajes medios en las cinco medidas del post-test para los tres grupos ( $p.502$ ).

Puntuaciones medias después del tratamiento

Medida	Expansiones	Nueva infor.	Control
Palabras/oración	3.91	3.57	3.57
Índice de nombres	2.08	2.05	1.99
Índice de verbos	1.86	1.65	1.62
Auxiliares	0.348	0.240	0.217
Imitación oraciones	0.835	0.799	0.707

En la discusión, se señala que probablemente el grupo A progresó más porque obtuvo no sólo modelos del lenguaje en el aspecto sintáctico, sino que las



expansiones les permiten a los niños saber sobre lo adecuado o la verdad de lo que se ha dicho.

Se señala que muchas de las expansiones eran pobres, en el sentido de que el experimentador no sabía interpretar correctamente al niño, y que las madres pueden fallar menos en interpretar al niño, pues lo conocen más; ésto junto con las limitaciones de tiempo probablemente redujeron los alcances de los progresos. (De esto, puede derivarse que las madres podrían obtener mayores progresos si se les entrena a hacer expansiones).

En otro estudio, Nelson (1977) descarta la idea de una imitación sin selección u otros mecanismos como base para la adquisición del lenguaje, pues usualmente los niños imitan las estructuras adultas inmediatamente, y los adultos no dan retroalimentación directa indicando si la oración del niño está bien o pobremente formada. La autora sostiene que faltan estudios que demuestren claramente los factores del habla adulta que facilitan el desarrollo lingüístico del niño, por lo que presenta un estudio realizado con 12 sujetos de 2:6 años, con desarrollo normal del lenguaje, pero que no hacían uso de las siguientes estructuras:

Preguntas complejas.- preguntas formadas por una afirmación seguida de un auxiliar con negación y el pronombre adecuado, por ejemplo: "you went there, didn't you?" (Fuliste ahí, ¿no?); así como preguntas wh-negative (q-negativas), como "Why can't I go?" (¿Por qué no puedo ir?), y preguntas planteadas en forma negativa: "Doesn't it hurt?" (¿No te duele?)<sup>13</sup>.

**Nota 3:** El lector interesado en realizar investigaciones sobre la adquisición del lenguaje desde la perspectiva de la Interacción social, debe observar que las categorías utilizadas en estudios anglosajones, en ocasiones no se ajustan a la población hispana, ya que no existen verbos auxiliares en español, y existen otras diferencias sintácticas.

Verbos complejos. Esta categoría incluyó un solo verbo en futuro o condicional, o dos verbos involucrando pasado, condicional o futuro.

Todos los niños (6 varones y 6 niñas) hablaban inglés como lengua materna y todas las sesiones se llevaron a cabo en su casa.

La evaluación previa se hizo del mismo modo que las de tratamiento y finales, conversando con el niño respecto a lo que a él le interesaba.

Se trabajó en 5 sesiones de 1 hora. Se formaron dos grupos, de modo que cada uno fuera el control del otro, un grupo recibió entrenamiento para facilitar sólo el uso de verbos complejos, y el otro grupo de preguntas complejas.

Las sesiones eran individuales entre el niño y el terapeuta, y no había un tópico determinado, sino que el terapeuta debía seguir los puntos de interés del niño y lo que el quería decir. Hubo también muchas expansiones ( "reworkings or recastings", p. 102) de lo que decía el niño, estas oraciones tenían el propósito de que el niño viera las relaciones entre la estructura de sus propias oraciones y las de los adultos.

Se grabaron las dos últimas sesiones con cada niño (grabadas en tres semanas) para obtener los resultados. Para cada niño se evaluaba la existencia de estructuras -preguntas complejas o verbos complejos- que no estuvieran presentes antes de la intervención.

En la evaluación inicial se vió que el promedio de palabras por oración de todos los niños era de aproximadamente 3.69 palabras. También se hizo una grabación, análisis y registro del uso de las estructuras dichas por cada niño, grabando 3 horas de conversación (de otro proyecto) a lo largo de 3 meses, antes de este estudio.

El tratamiento duró 2 meses. Se usaron 3 mujeres como experimentadoras, cada

una trabajó individualmente con 4 niños diferentes, 2 asignados a la adquisición de verbos y 2 a la de preguntas complejas.

Se vió que en promedio las 3 experimentadoras usaban y facilitaban la misma cantidad de respuestas para cada niño (227-273 respuestas para verbos y preguntas), y tuvieron niveles de éxito similares (facilitaron 338 y 291 palabras en cada grupo respectivamente)

De todos los análisis se eliminaron las respuestas de una palabra y las que eran imitación de lo que el adulto acababa de decir.

En los resultados se reporta que todos los niños del grupo de preguntas complejas lograron el uso de las mismas, mientras que sólo un niño del grupo de verbos lo hizo; y lo mismo sucedió en el caso del grupo entrenado para el uso de verbos complejos. El tratamiento no aumentó el número de palabras usadas por los niños de ningún grupo, al menos no significativamente ( $t$  menor que 1).

En la discusión se señala la similitud y diferencias entre lo que hicieron las experimentadoras y lo que hacían las madres. Se señala que las madres usaban las estructuras entrenadas para conversar con sus hijos, pero no lo hacían con suficiente frecuencia para llamar la atención del niño sobre ello. Asimismo, las madres usaban expansiones.

No hubo seguimiento ni evaluación de la generalización.

McDade y Varnedoe (1987) desarrollaron un programa en la Universidad de Carolina del Sur, dirigido a padres de niños con trastornos del lenguaje entre 2:6 y 5 años, con niveles de 1, 2 o 3 palabras por frase en el que se intentaba aumentar el uso de respuestas facilitadoras del lenguaje dentro de sesiones de juego libre, mediante un programa de entrenamiento a corto plazo (de 8 a 10 semanas).

El programa estaba centrado en el niño y buscaba incrementar las respuestas de contingencia semántica que el padre ya presenta, es decir, respuestas que reconozcan las motivaciones, necesidades e intereses del niño, que vayan de acuerdo al momento y situación en que se está dando la comunicación, y retomar las actividades y verbalizaciones del niño como punto de partida para establecer la comunicación. Esta aproximación centrada-en-el-niño tiene las ventajas de disminuir los problemas de conducta y otros que obstaculicen el aprendizaje; así como que permita el uso de las habilidades lingüísticas que el niño ya posee y que facilite otros aprendizajes. Se busca incrementar la frecuencia de interacciones positivas en el padre, y no enseñar nuevos estilos.

Las técnicas usadas son:

- Retroalimentación positiva.- (a) que el padre ponga atención a lo que el niño hace, (b) que de reforzamiento social y (c) que repita lo que el niño quiso decir.

- Expansiones.- dar un mejor modelo de lo que el niño dijo.

- Comentarios.- hacer descripciones, dar explicaciones, dar información y dar nuevos significados a las palabras.

Se entrenó a los padres individualmente, en sesiones de media hora semanal. Durante los primeros 15 minutos se videograba la interacción madre-hijo o padre-hijo, en una situación libre. Se observaban los comportamientos meta deseados y en la siguiente sesión se le mostraban al padre discutiéndose con él dichos comportamientos, sin mencionar las interacciones negativas; sin embargo, si se dieron instrucciones de no pedir imitación o utilizar otras correcciones cuando el niño se equivocara.

El padre debía también llevar un "diario de comunicación", en el que anotaba las circunstancias y diálogo con el niño en los 10 minutos que debía dedicar a

prestarle atención diariamente. El diario tenía la función de asegurar que el padre cumpliera la tarea y se esforzara por involucrarse con el niño.

El niño no recibía terapia directamente durante el programa, pero sí al término del mismo.

El especialista usaba también una tabla de observaciones de las respuestas del padre, en que se clasificaban sus respuestas como: comentario, pregunta, imitación, expansión, retroalimentación positiva, retroalimentación negativa, orden, petición de revisar, respuesta no verbal y respuesta no relacionada. Esta tabla sirvió para determinar el término del entrenamiento y para hacer un seguimiento.

Hubo un pre-test, dos evaluaciones intermedias y un post-test, observándose un incremento en la utilización de respuestas favorecedoras y disminuyéndose las directivas. Las autoras reportan que el entrenamiento fue exitoso en todos los casos, aunque señalan como limitaciones de su procedimiento el que implica usar cámara, requiere un lugar callado, tiempo para que el experto revise cada video, y que los niños tienden a hablar más en casa, por lo que en las sesiones el padre puede sentirse frustrado e impulsado a usar patrones de interacción poco recomendables. A estas limitaciones puede añadirse que la evaluación que usaron sólo evalúa las respuestas de los padres y no las de los niños.

Tegerman y Siperstein (1984) entrenaron a madres para cambiar los estilos de interacción con sus hijos, basándose en las 6 categorías de contingencia semántica de Snow. Cada semana, las madres asistían a una sesión sobre una categoría semántica, en que se utilizaba un video de interacción niño-terapeuta mostrando el uso de esa categoría. Se dejaba como tarea que la madre transcribiera 5 minutos de interacción padre-hijo en una situación de juego, y luego se discutía en clase. En esta tarea se evaluaba el uso paterno de la categoría semántica vista, apoyándose en una hoja de datos que incluía también quién iniciaba la conversación y el tipo de entrada por parte del padre: extensión, expansión, imitación.

El entrenamiento duró 6 semanas, y 4 semanas después se volvieron a videograbar a las 4 diadas madre-hijo en 2 sesiones de juego, con duración de 15 minutos, cada grabación separada 1 semana entre sí.

Hubo de un 71 a un 76% de incremento en las respuestas de contingencia semántica de todas las madres, eran más responsivas a las iniciaciones del niño, había mayor mantenimiento de un tema de conversación. Como grupo, las madres se volvieron más concientes de su rol como enseñantes ("input providers") y de sus niños como comunicadores.

Se hace notar que existen "estilos" de comunicación que se mantuvieron después del entrenamiento. Estos estilos individuales están asociados a factores idiosincráticos de las madres. Aun así, los cambios mencionados parecían dar más oportunidad al niño de influir en el comportamiento adulto, de recibir mayor retroalimentación y de desarrollar más patrones comunicativos.

Desgraciadamente, no se pudo tener acceso a las referencias indicadas para una descripción más detallada de este programa.

Lombardino y Mangan (1983) desarrollaron en la Clínica de Lenguaje y Audición de la Universidad de Florida un programa experimental de entrenamiento para padres de niños preescolares.

Participaron 6 niños entre 1 y 4 años de edad, con diferentes descripciones diagnósticas, todas relacionadas con un retardo del lenguaje en lo expresivo y receptivo. Por lo menos 1 padre de familia (por cada niño) asistió al entrenamiento y registraba diariamente lo visto en sesiones en casa. Ningún padre había recibido entrenamiento similar antes.

El programa duró 10 semanas, en las que se enseñó a planear e implementar

sesiones estructuradas, así como a estimular el lenguaje durante sesiones de juego libre en casa.

Para cada padre, se establecieron metas individuales para la sesión estructurada: que el niño imitara sonidos, mejorar la comprensión, decir 1 o 2 palabras. Se entrenó y evaluó en los siguientes aspectos de acuerdo con MacDonald y Horstmeir (1978, citados por Lombardino y Mangan, 1983): control del ambiente, presentación de ítems, procedimientos de entrenamiento y control de conducta.

En el juego libre se les enseñó a usar 5 técnicas identificadas como facilitadoras del lenguaje. Estas técnicas incluían:

**Referencias.-** llamar la atención del niño hacia un objeto.

**Imitación.-** repetir parcial o exactamente lo que el niño dijo.

**Expansión.-** repetir de forma más completa lo que el niño dijo.

**Nombrar.-** decir el nombre de objetos cuando el niño pregunte

**Plática paralela.-** describir las propias acciones y las del niño conforme ocurren.

**Preguntar.-** pedir información o verificarla mediante pregunta.

**Responder.-** dar una respuesta apropiada (relacionada semánticamente) al comportamiento verbal y no verbal del niño.

**Ordenes.-** dirigir al niño para que haga o no haga conductas específicas.

Además se les enseñó a responder más frecuentemente al foco de atención de sus hijos. De todo esto se esperaba obtener menos respuestas directivas, como órdenes y preguntas, así como facilitar intercambios conversacionales más extensos.

El programa se evaluó haciendo cuatro grabaciones, antes y después del entrenamiento, con una duración de 5 minutos de interacción en situaciones de juego libre. La evaluación de los resultados se hizo calificando la ejecución de los padres en una escala del 1 al 3, según el uso bueno, regular o malo que hicieran de las respuestas entrenadas para la interacción estructurada, y mediante

porcentajes de uso de la categoría para las respuestas que se esperaba usaran los padres en las sesiones de juego libre.

A los niños también se les evaluó mediante una adaptación de la batería de MacDonald y Horstemer (1978, citado por Lombardino y Mangan, 1983) llamada Environmental Language Intervention Program (Programa de Intervención Ambiental sobre el Lenguaje), para determinar los niveles de desarrollo lingüístico previo y posterior del niño, así como para determinar el nivel al que se debía iniciar el tratamiento.

Los resultados mostraron que respecto a las habilidades para la enseñanza estructurada, sólo hubo una pequeña diferencia en cuanto a las categorías de control del ambiente y del comportamiento. En las habilidades para la estimulación durante el juego libre, todos los padres mostraron diferencias significativas en todas las habilidades. Los niños también mejoraron su ejecución.

Lansky y Kloop (1982) señalan como lineamientos para este tipo de entrenamiento que: (a) se incluyan explicaciones y ejercicios, (b) alentar y reforzar cualquier intento del niño por comunicarse, (c) esperar la respuesta del niño, (d) usar la imitación-expansión para proveer información y clarificar el contexto no verbal, (e) darse cuenta del foco de atención del niño y proveer información y retroalimentación lingüística, (f) alentar al niño a imitar, a hacer preguntas y hacer descripciones.

Puede notarse, como ha señalado Cross (1984) que faltan estudios con una metodología satisfactoria que separe los efectos de los padres sobre el habla infantil de otras influencias, como la madurez misma. Sin embargo, el autor señala que de acuerdo con las investigaciones se debe involucrar a los padres en la rehabilitación, y dice "Se recomienda que los especialistas usen procedimientos que (a) promuevan la contingencia semántica de los padres hacia el lenguaje de sus hijos, (b) reduzcan la directividad de los padres, (c) incrementen su fluencia, inteligibilidad y tendencia a preguntar, y (d) animen en general a los padres de niños con alteraciones



lingüísticas a hablar con ellos más frecuentemente de lo que hacen." (p 12).

## Conclusiones del capítulo

En conclusión, puede decirse que es posible entrenar a los padres y otros adultos que rodean al niño para que proporcionen modelos lingüísticos y respuestas que favorezcan el desarrollo del lenguaje en niños con trastornos en este aspecto.

Esta clase de entrenamiento es importante no sólo porque los padres son las principales personas con las que el niño interactúa para desarrollar su lenguaje, sino porque así puede favorecerse la generalización de los avances obtenidos en la terapia e incluso el aprendizaje de habilidades lingüísticas que menos probablemente se lograría en ambientes terapéuticos, donde la interacción niño-terapeuta es más restringida, y donde hay menos estímulos y necesidades de comunicarse. Asimismo, esta clase de entrenamiento puede favorecer no sólo el desarrollo lingüístico, sino también el intelectual (McCartney, 1984) y probablemente una relación afectiva adecuada entre la madre y su hijo. Otras posibles ventajas se relacionan con que las habilidades adquiridas por parte de la madre sean fácilmente incorporadas a las rutinas diarias, sin requerir de materiales o un lugar especial, por lo que podrían ser practicadas más frecuentemente que las aprendidas en otro tipo de entrenamientos, y usarse no sólo con el niño involucrado en el tratamiento, sino con otros niños.

De cualquier modo, se debe tener en cuenta que la interacción se define como influencia mutua; el habla adulta no produce por sí misma un mayor desarrollo lingüístico en el niño, y el habla del niño influye en gran medida en la del adulto, en la prolongación del tema de conversación, el uso de preguntas, correcciones, etc.; por último, el contexto mismo de la interacción influye en ambos.

Puede además decirse que el entrenamiento a padres como facilitadores del lenguaje es un campo poco investigado, especialmente bajo la perspectiva de la

enseñanza incidental y sobre todo en México, donde además la prevalencia de alteraciones del habla es considerable -el INCH atiende aproximadamente a 600 niños al año (comunicación personal, Prof. Manuel Contreras, Jefe de la Coordinación de Terapias del INCH, turno vespertino, noviembre de 1991), por lo que la investigación e implementación de acciones en este campo podría beneficiar a una amplia población e incluso resultar en acciones preventivas.

Como limitaciones de este enfoque encontramos en primer lugar una cobertura limitada y que se requieren algunos recursos, como grabadoras o videograbadoras, que no siempre son de fácil acceso. Otras limitaciones tienen que ver con las que marca la cultura, puesto que las ideas sobre la relación madre-hijo y lo que deben ser las prácticas de crianza, pueden contraponerse a este modelo. Como última limitación, está la falta de lineamientos metodológicos claros, así como formas de evaluación, que guíen satisfactoriamente intervenciones de este tipo y que consideren las diferencias culturales y las propias del idioma, para desarrollar programas de este tipo en población mexicana.

De cualquier modo, sobresalen las ventajas, por lo que se desarrolló la presente investigación para apoyar la participación en el proceso rehabilitatorio de niños con alteraciones del habla atendidos en el INCH, mediante un enfoque no sólo correctivo y directivo, sino que dé oportunidades más amplias para el desarrollo del lenguaje en las rutinas diarias.

Los propósitos del trabajo entonces, son:

a) Apoyar la rehabilitación de niños con trastornos funcionales del habla entre 4 y 7 años, mediante un programa de educación a padres.

b) Desarrollar una metodología para la educación a padres en la que se modifique la interacción verbal madre-hijo, de modo que las madres:

b.1 Promuevan mediante la enseñanza incidental la adquisición de habilidades

lingüísticas en el niño.

b.2 Tiendan a apoyar el proceso rehabilitatorio.

Este trabajo puede justificarse no sólo por las necesidades detectadas en el Instituto donde se realizó la implantación y evaluación del proyecto, sino también de acuerdo a la revisión de literatura , que indica:

I- Escasez de programas dirigidos a padres, implantados y evaluados en México, que entrenen en habilidades para el desarrollo lingüístico. Casi todos los programas que se han desarrollado en México, incluso con otras poblaciones, se dirigen a modificar actitudes y enseñar a controlar conductas alteradas en el niño.

II - Los programas a los que se tiene acceso, dirigidos a que el padre promueva la adquisición de habilidades lingüísticas, tienen un enfoque que presenta las limitaciones siguientes (Vanost et al., 1983):

- No favorecen la función comunicativa del lenguaje.
- Limitan el uso espontáneo del lenguaje
- El lugar y la estructura del tratamiento limita el vocabulario empleado.
- La generalización de las habilidades aprendidas por parte del niño es difícil.
- Se entrena al padre para llevar a cabo un programa específico, pero éste no asegura la transferencia ni generalización de las habilidades a otras circunstancias.
- Las tareas o actividades que el padre debe realizar en casa no se incorporan fácilmente a la rutina diaria, por lo que el padre puede sentirlos como una "carga" o tarea extra y caer en el incumplimiento.

III - Hay investigaciones y programas que señalan que el padre o madre pueden enseñar incidentalmente habilidades lingüísticas al niño, lo cual presenta las siguientes ventajas (Vanost et al, 1983):

- Mayor generalización y transferencia de las habilidades aprendidas por parte

del niño.

- Las situaciones en que el padre puede aplicar las habilidades entrenadas son también más amplias.

- Las tareas se incorporan más fácilmente a las rutinas diarias, lo que facilita su continuo ó frecuente.

Por último, este tipo de enfoque no requiere manuales o técnicas complicadas, ni el uso de materiales caros o espectaculares, por lo que puede adaptarse a la población que atiende el INCH, en su mayoría de escasos recursos.

En el capítulo tres se describen detalladamente los objetivos y metodología del programa implementado en el INCH.

## CAPITULO III: METODOLOGIA

En este trabajo el problema a investigar es conocer cuáles son los efectos de un programa de enseñanza incidental de habilidades lingüísticas, dirigido a madres de niños con trastornos funcionales del habla, sobre dichos niños, usando como uno de los indicadores importantes la cantidad de emisiones verbales del niño.

En toda investigación se hace necesario justificar la metodología seguida. Este capítulo pretende explicar primeramente la metodología de observación utilizada. Al respecto debemos comenzar por explicar que se ha elegido un método básicamente descriptivo de observación. Esto se debe a que las conductas de interés para el trabajo requieren de una deducción para poder ser categorizadas de acuerdo con las definiciones que se proporcionan en este mismo apartado y de acuerdo con el segundo capítulo.

En el primer capítulo se mencionó que la función pragmática del lenguaje se relaciona con la negociación de significados de los signos lingüísticos dentro de contextos específicos, es decir, el lenguaje siempre requiere una deducción contextual. Por esta razón, quienes observan una interacción en la que la comunicación verbal es la conducta objetivo, necesariamente deducen para categorizar lo dicho y no siempre hay un 100% de acuerdos.

La confiabilidad de este trabajo se obtuvo mediante la fórmula (acuerdos / acuerdos + desacuerdos) x 100, conocida como confiabilidad interjueces (Wittrock, 1986), siendo jueces en este caso las autoras mismas. Esta fórmula se aplicó para cada categoría de respuestas maternas y respuestas del niño, tomando en cuenta un puntaje de .60 como el mínimo para reconocer la confiabilidad en las observaciones, según recomendaciones de Gelfand y Hartmann (1975, citado en Facultad de Psicología, UNAM, Manual de prácticas de Desarrollo Psicológico I., 1978).

En el caso de las respuestas de baja incidencia, entre 1 y 10 %, la confiabilidad a veces era menor de 0.60 (por ejemplo en el caso de que un observador afirmara que existía una incidencia de 1/100 respuestas de una categoría y el otro observador afirmara una incidencia de 0%). Sin embargo, estas respuestas fueron excluidas del análisis de resultados por considerarse poco significativas.

El análisis de la interacción se ha hecho en términos de frecuencia de incidencia de las respuestas maternas e infantiles, por lo que se dice que es un análisis puntual de la interacción, y no un análisis secuencial.

Debe hacerse notar de cualquier modo, que antes de iniciar las observaciones se hicieron dos pruebas del sistema de registro con sujetos ajenos al curso, pero con características afines. Estas observaciones se llevaron a cabo con el objetivo de verificar que el tiempo, situaciones y categorías indicadas por otros autores se adecuaban a sujetos mexicanos, para así hacer observaciones válidas. Así, no se ha intentado replicar ninguna investigación previa, sino retomar lo relevante haciendo algunas pequeñas adaptaciones (por ejemplo en cuanto a registrar el número de palabras con que responde el niño, incluyendo como respuesta las vocalizaciones que se pueden interpretar como afirmaciones o negaciones y las palabras aisladas).

Respecto al muestreo, el tamaño de la muestra (8 díadas madre-hijo), si bien no es el más deseable, puede ser representativo de la población estudiada y generalizarse a casos similares. Se ha visto que otros autores (véase el capítulo II) han utilizado también entre 4 y 8 sujetos como promedio en sus investigaciones. En este caso, no hubiera sido posible de cualquier modo trabajar con más de 12 díadas madre-hijo, debido a la atención que requiere cada sujeto individualmente. Además el análisis de resultados se ha realizado tanto con comparaciones intrasujetos como intersujeto, siendo las primeras de capital importancia, por lo que no se requiere de una muestra extensa. Debe considerarse que en muchos estudios que involucran sujetos humanos, no se puede tener un control absoluto de las variables

extrañas, sino sólo se puede limitar la influencia de la historia y variabilidad de cada individuo, y los estudios cuidadosos con pocos sujetos son un camino para lograrlo, permitiendo predecir los resultados de la aplicación del mismo tratamiento a otros sujetos.

Las investigaciones con pocos sujetos han sido retomadas como valiosas y válidas por lo menos durante la última década, basando la validez en la concordancia entre teoría-método y lenguaje (Witrock, 1986), postura que se ve reflejada en la mayoría de los textos que hablan sobre metodología de investigación, de modo tal que un libro sobre este tema podría considerarse incompleto si no incluye un apartado sobre estudios de caso o metodología con grupos pequeños (Barlow, 1988) y que ha hecho posibles trabajos valiosos, como podrían citarse muchos dentro de la Psicología Clínica y Educativa (véase Coll, en prensa y Mercer, 1988).

Con estos antecedentes se presentan a continuación los objetivos, descripción de sujetos, instrumentos, variables y procedimientos de entrenamiento y observación utilizados en este trabajo.

#### **OBJETIVO GENERAL:**

Desarrollar en la madre habilidades para la enseñanza incidental del lenguaje en su hijo, que apoyen el proceso rehabilitatorio ofrecido por el servicio de terapia en una institución especializada.

#### **OBJETIVOS ESPECIFICOS:**

Al finalizar el curso, la madre,

1.1- Detectará en un video respuestas adultas que no favorecen el desarrollo lingüístico del niño.

1.2- Propondrá respuestas alternativas que favorezcan el desarrollo lingüístico de su hijo, de acuerdo con los contenidos del programa.

1.3- Practicará las respuestas entrenadas que favorezcan el desarrollo del lenguaje, en una situación de juego con su hijo.

1.4- Aplicará en casa las habilidades aprendidas, en una situación de juego con su hijo.

1.5- Aplicará las respuestas entrenadas en una situación diferente a las usadas durante el entrenamiento

## **M E T O D O**

### **SUJETOS**

El programa se implantó en un grupo de 8 madres de niños entre 4 y 7 años, que son las edades más frecuentes de los pacientes del INCH y en las que se detectan y tratan con mayor probabilidad de éxito las alteraciones del lenguaje de nuestro interés. Los niños tenían diagnóstico de "Retardo del lenguaje de etiopatogenia anártrica", atendido simultáneamente al programa para madres, por un período mínimo de 2 semanas y máximo de 12 meses, por una especialista del INCH.

La muestra se seleccionó a partir de una revisión de archivos mediante la cual se identificaron posibles sujetos. Se estableció contacto personal con las madres de cada paciente del archivo para brindarles información acerca de los objetivos, horarios y evaluación del curso, las madres tenían libertad de inscribirse o no hacerlo, de modo que el grupo se formó accidentalmente.



## **DATOS DE LOS NIÑOS**

Todos los niños tenían un diagnóstico de trastorno anártrico del lenguaje, con atención terapéutica por un período de 2 semanas a 12 meses en terapia individual, existiendo un amplio rango de variabilidad en cuanto a la gravedad del trastorno, abarcando desde sustituciones ocasionales de /r/ x d/ hasta fallas múltiples que hacían el lenguaje poco inteligible.

Dos de los niños participantes asistían también a una terapia psicomotriz una hora a la semana dentro de la misma Institución (INCH).

Las edades de los niños variaba en un rango de 4:3años a 6:11 años al inicio del tratamiento, y todos asistían al preescolar o primero de primaria.

## **DATOS DE LAS MADRES**

En cuanto a las madres asistentes, todas eran casadas y sólo una estaba temporalmente separada de su esposo por motivos médicos, pero mantenía contacto telefónico con él.

Tres de las participantes trabajaban y las demás se dedicaban al hogar, aunque su escolaridad iba desde secundaria incompleta hasta el nivel licenciatura .

Los ingresos familiares variaban de 1 a 4 salarios mínimos mensuales (S.M. para el Distrito Federal era aproximadamente de \$360,000 pesos mensuales) y la mayoría tenía dos hijos o más.

## **ESCENARIO**

Se acordó con las autoridades del INCH que éstas dieran su apoyo para el uso de un salón de aproximadamente 5 X 7 m, con bancas móviles, buena iluminación

natural, relativamente aislado del ruido y con instalaciones para el uso de videograbadora, proyector de diapositivas y de acetatos.

Para las ocasiones en que se requirió la proyección de videos, se contó con el auditorio del Instituto, que tiene instalaciones para dicho fin.

En algunas ocasiones hubo necesidad de cambiar de escenario, pues se estaban realizando obras de reparación que obligaron a ello.

## **MATERIALES**

a) Para las evaluaciones previas y finales

Videograbadora y cassettes VHS

Juego de construcción en madera, con 40 piezas de diferentes tamaños y formas, que se entregó a la madre en un estuche en el que se presentan modelos a seguir si la diada lo deseaba.

5 series de dibujos de una secuencia cotidiana, ilustrada en 5 escenas, en tarjetas de cartón de aproximadamente 10 cm. por lado, coloreadas.

b) Para la evaluación durante el curso.

Bolsas de papel

Pegamento

Papel de colores

Títere muestra

c) Para evaluación en situación de transferencia (diferente a las usadas en el entrenamiento)

El que las madres decidan llevar para la preparación de alimentos

d) Para el entrenamiento

Ver carta descriptiva (anexo 3)

## **INSTRUMENTOS**

Para evaluar los resultados, se videograbó a cada día madre-hijo antes, durante y después del tratamiento, en sesiones con duración de 15 minutos. Las actividades realizadas en cada sesión se describen en Procedimiento.

Se utilizó un formato de observación para hacer las evaluaciones sobre los videos, en el que se registró la frecuencia de eventos, de diferentes tipos de respuesta que puede presentar la madre; y respecto al niño, se observó el número de palabras con que respondía a la interacción con la madre, observando un rango de 0 a 5 o más palabras (anexo 1).

El formato permite hacer observaciones sobre otras conductas de la madre, del niño y la frecuencia de participaciones de cada uno en la conversación. Estas otras observaciones o criterios pueden ayudar a evaluar la calidad de la interacción adulto-niño (Lund y Dunchan, 1988; Rondal, 1990), e incluye las categorías siguientes:

La mayor parte del tiempo el niño se muestra:

Atento.- su mirada se dirige la mayor parte del tiempo al padre o a los juguetes con que se intenta jugar en ese momento.

Cooperador.- el niño sigue instrucciones del padre, juega con los juguetes que se le presentan, responde verbalmente a lo que la madre dice.

**Indiferente o desatento.**- la mirada del niño, la mayor parte del tiempo, no se dirige a la madre ni a los juguetes con que se intenta jugar en ese momento.

**No cooperador.**- el niño no sigue instrucciones, no juega con lo que se le pide, no da respuestas verbales a lo que la madre dice.

La mayor parte del tiempo la madre se muestra:

**Apática.**- no usa los juguetes, no responde verbalmente al niño, no mira al niño, no le sonrío.

**Participativa.**- usa los juguetes como se lo pide el niño o propone nuevas formas, inicia interacciones verbales o bien responde verbalmente al niño, sonrío.

Por último, se tomaron datos respecto a las alteraciones en la articulación, situación socioeconómica y estructura de la familia, que pudieran servir a un análisis más profundo de las relaciones entre estos factores y el éxito del programa o el tipo de respuestas maternas observadas con mayor frecuencia.

## **DISEÑO**

Se utilizó un solo grupo de 8 personas a los que se evaluó a través de videos de interacción en situaciones de juego en un total de 8 veces: 3 antes del tratamiento, 1 durante el mismo y 4 después.

A este diseño se le llama ABC, en donde A es el período de observaciones previas al tratamiento, B corresponde al tratamiento al que se sometieron las madres y la evaluación realizada durante el mismo, y C son las evaluaciones realizadas al terminar el curso, en las cuales ya no se daba retroalimentación alguna. Se incluyen en C dos sesiones de juego, y dos en que se evaluó la transferencia de habilidades a otras situaciones que pudieran darse en el hogar.

Según Kazdin (1978), esta es una variante del diseño ABA, donde se toma la línea

base de una conducta (A), se aplica un tratamiento (B), que después se retira para hacer otra serie de evaluaciones comparables con la línea base. Dado que se observó también si las habilidades aprendidas se restringen a una situación como las usadas para evaluar antes del tratamiento, o si las habilidades pueden aplicarse a otras situaciones, ésta fase posterior al tratamiento podría llamarse A', pero nosotros le hemos llamado (C). Este diseño permite tener control sobre algunos factores como la maduración, de modo que si los cambios observados después del tratamiento son diferentes a los esperados de acuerdo con las mediciones anteriores, se puede concluir con cierta seguridad que los cambios se deben al tratamiento y no a otros factores.

Respecto a las posibilidades de adaptar un diseño experimental, J. Arnau (citado por Domenech, (1993), nos indica que los diseños deben ser tomados como herramientas, sin perder su valor, hacen su trabajo de acuerdo con las disposiciones del investigador, y no a la inversa.

Murray Sidman (citado por Domenech, 1993), señala a su vez que se debe entender al diseño como una herramienta susceptible, en su momento, de ser modificada o adaptada por el investigador.

## PROCEDIMIENTO

Las sesiones grabadas fueron un total de 8, divididas de la siguiente manera:

A: 3 sesiones de juego previas al tratamiento. Las actividades consistían en jugar con cubos y contar una historia basándose en las ilustraciones proporcionadas.

B: 1 sesión de juego durante el tratamiento. El juego consistía en armar títeres.

C: 4 sesiones posteriores al tratamiento. La primera implicaba el modelado de plastilina y series; la segunda nuevamente se relacionaba con el juego de construcción y otro cuento. Las dos últimas son denominadas "Transferencia" y "Tarea".

Transferencia: Se manejó una situación diferente a las utilizadas en el entrenamiento,

con el fin de obtener datos sobre la posible transferencia de habilidades a otras situaciones cotidianas. Esta situación consistió en la preparación de alimentos.

Tarea: 1 sesión de juego realizada en casa. La actividad consistía en contar un cuento basándose en las ilustraciones proporcionadas. En esta sesión se evalúa también la transferencia de habilidades.

Las Instrucciones para videograbar las interacciones fueron las siguientes: "Para conocer cómo es una situación de juego entre ustedes dos, les pediremos que jueguen con lo que les vamos a dar. Los juguetes son estos: un juego de construcción y estos son unos dibujos para inventar un cuento. Ustedes tienen que ponerse de acuerdo para construir algo con los bloques de madera y jugar, pueden construir lo que ustedes quieran. También tienen que ponerse de acuerdo para ordenar estos dibujos e inventar un cuento con ellos. No hay un solo orden puede ser correcto, el orden depende de la historia que ustedes quieran hacer. Ustedes deciden con qué juego empiezan y cuándo cambian de actividad, pero tienen que calcular el tiempo para que puedan jugar con las dos cosas. Nosotros los vamos a filmar durante 15 minutos y les avisaremos cuando se acabe el tiempo."

Para evaluar, se usó un formato de registro (anexo 1), se obtuvieron porcentajes de uso de cada categoría por parte de cada madre, así como porcentaje de respuestas de una, dos, tres, cuatro y cinco o más palabras por parte del niño. Esto en cada interacción de 15 minutos. Finalmente se obtuvo confiabilidad interjueces.

## **VARIABLES:**

Las variables dependientes corresponden a las que se observan en el formato de registro, y son categorías de respuestas favorecedoras y no favorecedoras del lenguaje, que se han tomado y definido de acuerdo a varios autores (Cross, 1984, Lambardino y Mangan, 1983, Lasky y Kloop, 1982, Lund y Dunchan, 1988, McDade y Varnedoe, 1987, Rondal, 1990, Tlegerman y Siperstein, 1984, Vanost, Hall y Klein, 1983). Para mayor comprensión de esta clasificación, remítase al capítulo II.

## **RESPUESTAS MATERNAS:**

### **A) FAVORECEDORAS DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO**

Estas se refieren al lenguaje que el adulto dirige al niño, y que favorece el desarrollo lingüístico infantil, en calidad y cantidad.

1.- PREGUNTAS GENUINAS.- Una pregunta genuina es una pregunta que la madre hace al niño; ésta se relaciona con lo que el niño está haciendo en ese momento y sobre todo, el adulto no sabe la respuesta a lo que pregunta. Por ejemplo, madre y niño están armando un rompecabezas, y la madre pregunta "¿Tienes tú la pieza que va aquí?", el adulto no sabe si el niño la tiene o no, no sabe la respuesta, y la pregunta se relaciona con la actividad.

2.- EXPANSIONES/EXTENSIONES.- El niño expresa algo y el adulto lo elabora de mejor manera, repite lo que el niño dijo, pero en forma más amplia, pudiendo incluso añadir información a lo que el niño dijo. Por ejemplo, el niño dice "¿Me das calor?", y la madre elabora de mejor manera lo que el niño dijo diciendo "¿Te doy el carro?, sí"; o bien añade información diciendo "¿Quieres el carro rojo?".

3.- COMENTARIOS SOBRE ACCIONES Y/O CIRCUNSTANCIAS.- El adulto proporciona información sobre lo que hay alrededor y lo que está pasando en ese momento. Estos comentarios no necesariamente se relacionan con lo que el niño acaba de decir, pero sí con lo que se hace en ese momento. Las INSTRUCCIONES que dé el adulto se incluyen en esta categoría. Por ejemplo, si el padre e hijo están iluminando un dibujo, el padre puede comentar "¡Mira, esta jirafa se parece a la del calendario que está en la pared! Píntala igual".

4.- IMITACION CORRECTA de lo que el niño dijo.- El niño ha cometido un error articulatorio o sintáctico al hablar, la madre repite de manera correcta lo que el niño dijo, sin dar indicaciones de que se le limite, es decir, la madre repite lo que el

niño dijo, pero bien dicho. Por ejemplo, el niño dice "Mira el cocollito", y la madre responde "Mira el cocodrilo", sin pedirle al niño que lo vuelva a repetir.

5.- PETICION DE REVISAR O REPETIR PARTE DE LO QUE EL NIÑO DIJO.- El niño ha cometido un error al hablar, la madre ayuda a señalar el error y se pide al niño que vuelva a decir lo que estuvo mal. El adulto puede indicar el error mediante preguntas en las que retoma la parte correcta de lo que el niño dijo; por ejemplo, el menor dice "¿Me das la clayola?" y la madre pregunta "¿Me das qué?"

6.- PETICION DE REVISAR O REPETIR TODO LO QUE EL NIÑO DIJO.- El niño ha cometido un error al hablar, se le pide que repita todo lo que dijo. En el caso anterior, la madre hubiera dicho "¿Qué dijiste?" o "Repite lo que dijiste", o solicitar de alguna otra forma la repetición completa.

7.- PETICION DE IMITACION.- El niño comete un error al hablar, la madre da el modelo adecuado y pide que el niño lo imite. Por ejemplo, el niño llama "pelico" a un cotorro, y la madre responde diciendo la palabra en forma correcta, "perico" y pide que el niño diga como él.

## B) NO FAVORECEDORAS DEL DESARROLLO LINGUISTICO

Estas respuestas verbales que da el adulto al interactuar con el niño no se asocian a un mayor desarrollo lingüístico infantil, la razón de esto puede ser que dichas respuestas dan menos oportunidades de continuar una conversación sobre un mismo tema, o el tema no es del interés del niño. Al ser escasa la conversación, el niño tendrá un modelo pobre del lenguaje, y el adulto tendrá a su vez menos oportunidades de hacer uso de las respuestas favorecedoras, especialmente de las Extensiones-Expansiones (Cross, 1984). En general, este tipo de respuestas parecen asociarse más a la intención de controlar la conducta del otro que a establecer una comunicación (Olson-Fulero, citado por Smolack y Weinraub, 1983).



8.- PREGUNTAS NO GENUINAS.- El adulto hace una pregunta de la que él mismo, de antemano, ya sabe la respuesta. Son preguntas en las que hay una respuesta correcta o verdadera, como ¿Qué color es éste? o ¿Qué es esto?

9.- ORDENES.- El adulto ordena algo, exige una respuesta al niño.

10.- AUTORESPUESTAS DEL ADULTO.- Cuando la madre hace preguntas, puede suceder que el niño no responda, ya sea porque no le interesa, no sabe o no puede; entonces la madre responde a lo que él mismo ha preguntado. Pero también puede ser que el adulto no haya dado tiempo a que el niño responda.

11.- RESPUESTA NO RELACIONADA.- Lo que la madre dice no se relaciona con la actividad del momento, o bien, la madre no responde a lo que el niño ha dicho.

## **RESPUESTAS INFANTILES**

Respecto al niño, se observa el número de palabras con que responde a cada interacción con la madre, en un rango de 0 (Sin Respuesta) a 5 o más palabras.

En el formato de registro se incluyen también otros criterios que pueden ayudar a evaluar la calidad de la interacción adulto-niño, mismos que se han detallado al describir los instrumentos.

La variable independiente corresponde al programa de entrenamiento, que se espera modifique las respuestas adultas en la interacción madre-hijo, propiciando con ello el desarrollo lingüístico del niño.

## **PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO.**

El programa duró 15 sesiones, incluyendo las evaluaciones. Algunas sesiones se hicieron de forma individual, con duración aproximada de 40 minutos. En las

sesiones grupales, con duración de una hora, se daba información sobre las respuestas favorecedoras y no favorecedoras del lenguaje, se ejemplificaban y modelaban las respuestas deseadas, y las madres se daban retroalimentación entre ellas. En las sesiones individuales las madres practicaban con su hijo las habilidades vistas dentro del curso, aplicándolas a situaciones de juego y otras de la vida cotidiana. Las madres recibían retroalimentación por parte de las instructoras tras cada sesión individual. Se dieron citas para el trabajo individual conforme a las posibilidades de las madres participantes, en ocasiones en la misma semana en que se daba el entrenamiento grupal.

La sesión dedicada a medir la transferencia de las habilidades entrenadas se realizó dentro de la institución, utilizando como motivo de interacción la preparación de alimentos. Para evaluar los cambios en la interacción realizada en otros ambientes, se pidió a las madres que realizaran en sus hogares una actividad consistente en contar un cuento de acuerdo con las imágenes proporcionadas, grabando en cassettes comerciales de audio esta interacción, pidiéndolo explícitamente a las madres que trataran de aplicar las habilidades aprendidas en el curso.

Como anexo 2 se presenta detalladamente el programa de entrenamiento, y el anexo 3 muestra un panorama general de cómo se llevó a cabo el mismo.

## **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

El análisis de resultados en su aspecto cuantitativo se hizo de la siguiente forma:

a) Registro de conductas maternas e infantiles según la hoja de registro mostrada en el anexo 1. Hubo dos observadoras y cada una hizo los registros por separado.

b) Concentración de datos.

c) Obtención de índices de confiabilidad en cuanto a categorías de respuestas maternas, en cuanto al número de palabras que usaba el niño y al número de actos de habla según la fórmula para acuerdo interjueces.

d) Obtención de medias y porcentajes para cada categoría de registro del número de palabras.

e) Obtención de porcentaje de uso de cada categoría de respuestas maternas en cada sesión.

f) Dado que la Interacción verbal madre-hijo es una conducta variable, se usaron tres sesiones para obtener una línea base previa al tratamiento.

g) Obtención de promedios de frecuencia para cada tipo de respuestas, maternas e infantiles, de acuerdo con las fases A (antes del tratamiento), B (durante el tratamiento) y C (posteriores al tratamiento).

h) Realización de tablas.

i) Se comparó esta línea base, promediada como fase A, con los resultados obtenidos en una sesión de juego durante el tratamiento (fase B), así como con los resultados promedio de dos sesiones de juego posteriores al tratamiento y con la ejecución en situaciones de transferencia: preparación de alimentos, y generalización: contar cuentos en casa, que conforman la fase C o de evaluaciones posteriores al tratamiento.

Los resultados también se observaron de una forma cualitativa, presentando observaciones y citando fragmentos de interacciones que se dieron antes y después del tratamiento.

## CAPITULO IV: RESULTADOS

Para facilitar la contrastación de los datos obtenidos, se presentan resultados generales de las diadas participantes, que podrán complementarse con la presentación de resultados de cada caso, misma que se hace mostrando una tabla de la frecuencia y tipos de respuestas maternas y otra para mostrar la frecuencia de las diferentes respuestas del niño, promediando los datos de las sesiones grabadas antes del tratamiento (fase A), durante el mismo (fase B) y después del tratamiento (fase C).

En las mismas tablas, se presentan asimismo el promedio de turnos de habla por fase, así como el promedio de ocasiones en que el niño inició la interacción.

Posteriormente se muestra un análisis de los datos cuantitativos vistos en las tablas y enseguida observaciones y fragmentos de diálogos para ilustrar los cambios cualitativos.

Se han eliminado del análisis de resultados aquellas respuestas maternas que no alcanzaron en ninguna sesión una incidencia mayor del 10%. Las respuestas eliminadas varían en cada caso y se facilita con esto la visualización e interpretación de resultados.

A continuación se presenta un listado de los resultados generales.

### RESULTADOS GENERALES:

a) En 6 de 8 casos, las Preguntas Genuinas y Extensiones-Expansiones, que son clasificadas como respuestas favorecedoras del lenguaje, aumentaron su promedio de frecuencia en la fase C en un rango de variación entre el 17 y 244%. Estas

variables son las que parecen tener mayor peso en los cambios observados en los niños.

b) Todas las madres usaban Preguntas Genuinas, Extensiones-Expansiones y Comentarios-Instrucciones antes del tratamiento, aunque algunas lo hacían con una frecuencia menor al 20%, que se considera muy baja para favorecer el desarrollo del lenguaje.

c) Las Extensiones-Expansiones, Preguntas Genuinas y Comentarios fueron las respuestas maternas que lograron mayor número de respuestas por parte del niño, por lo que se consideran las más relevantes dentro de las clasificadas como Respuestas Favorecedoras del lenguaje. Sin embargo, aún cuando la madre usaba estas respuestas, había ocasiones en las que el niño no le respondía, pero proporcionalmente fue mayor el número de "Sin respuestas" (cero palabras) por parte del niño cuando la madre usaba Respuestas No-Favorecedoras del lenguaje.

d) Las respuestas tienden a complementarse unas con otras, por lo que en ocasiones una respuesta favorecedora sustituyó a otra, lo mismo se observa en las respuestas del niño. Por otro lado se presentó una tendencia creciente de Respuestas Favorecedoras y verbalizaciones infantiles cuando decrecieron las No-Favorecedoras.

e) En 2 de los 8 casos, las madres en la fase A (antes del tratamiento) tenían menos del 50% de respuestas favorecedoras, mientras que en los otros 6 casos presentaban más del 60% de respuestas favorecedoras en la fase A.

Después del tratamiento (fase C) todas las madres tenían un promedio mínimo de 75% de Respuestas Favorecedoras.

f) Dentro de las Respuestas Favorecedoras, las correcciones, con la forma de Petición de Repetir Todo, de Repetir Parte y Petición de Imitación, por su incidencia, fueron eliminadas de casi todos los análisis de resultados, y por lo tanto

no se consideran relevantes en los resultados de este tratamiento. Sólo la categoría Imitación Correcta de lo que el niño dijo tuvo una incidencia de 10% o mayor por lo menos en una sesión en 7 de los 8 casos, por lo que sí se considera relevante.

g) Las Respuestas No-Favorecedoras que aparecieron con una frecuencia mínima del 10% fueron las llamadas Respuestas No Relacionadas, Preguntas No Genuinas y Ordenes, mientras que las Autorrespuestas se excluyen del análisis de resultados en todos los casos debido a su baja frecuencia.

h) En 7 de los 8 casos, las madres presentaban Respuestas No-Favorecedoras del lenguaje y, en todos ellos, su frecuencia disminuyó notablemente de la fase A a la fase C con un rango de decremento entre el 25 y 93%.

i) Entre las Respuestas No-Favorecedoras del lenguaje, las Ordenes, Respuestas No Relacionadas y Preguntas No Genuinas, mostraron también cambios importantes y el decremento de su frecuencia se asoció a respuestas más complejas por parte del niño.

j) Durante el tratamiento (fase B) las madres mostraron incrementos en el uso de respuestas que favorecían el desarrollo del lenguaje, especialmente Extensiones-Expansiones y Preguntas Genuinas, encontrándose estos incrementos entre un rango del 10 y 200%; utilizaban menos las respuestas no-favorecedoras, principalmente Ordenes y Respuestas No Relacionadas, mostrando estas un decremento desde el 5% hasta la anulación de respuestas no favorecedoras.

En el niño también se observó que, en general, hubo una disminución de las respuestas de cero palabras, en 7 de 8 casos la disminución de estas respuestas fue del 50% ó mayor. También se observó un incremento en la frecuencia de otras categorías de respuestas infantiles.

En la fase B, en 6 de 8 casos se observaron incrementos notorios en el uso de

Preguntas Genuinas y Extensiones-Expansiones por parte de las madres, siendo éstas Respuestas favorecedoras del lenguaje, y en 6 de 8 casos decrementó sensiblemente el uso de respuestas no-favorecedoras durante la fase B.

En esta misma fase, 5 de 8 niños disminuyeron notablemente el uso de la categoría Sin respuesta (cero palabras) y 4 de 8 niños incrementaron el uso de respuestas de más de 5 palabras.

k) Posteriormente al tratamiento (fase C), los niños mostraron los siguientes resultados en comparación con la fase A:

7 de 8 niños disminuyeron el promedio de Sin Respuestas (cero palabras), siendo este decremento del 50% hasta el 200%.

5 de 8 aumentaron la frecuencia de uso de 1 palabra en un rango entre el 16 y 40% de incremento.

3 de 8 incrementaron la frecuencia de respuestas de 2 palabras, en un rango entre el 17.5 y 40%.

6 de 8 incrementaron la frecuencia de respuestas de 3,4 y 5 palabras en un rango entre el 70 y 400%.

5 de 8 incrementaron o iniciaron el uso de más de 5 palabras en sus Interacciones, siendo el incremento máximo en el Caso 4, que antes del tratamiento presentaba estas respuestas con .56% de frecuencia y en la fase C alcanzó el 10.64%.

Esto nos permite concluir que las respuestas infantiles con más cambios por el tratamiento fueron las clasificadas como Sin Respuesta, (cero palabras), 3, 4 y 5 palabras.

l) Respecto al número de turnos por sesión, en el 50% de los casos aumentó el número de turnos y en 2 de los 8 casos incrementó el número de ocasiones en que el niño iniciaba dicha Interacción.

### Caso 1 Mamá

	A	B	C
Pregunta genuina	28.91%	30.65%	23.11%
Extensiones	17.28%	21.07%	42.08%
Com. inst.	29.98%	21.07%	17.59%
Imitaciones.	05.20%	4.21%	10.33%
pet. imit.	0	0	07.75%
órdenes	11%	6.89%	02.93%
turnos de habla:	6	61	30
iniciaciones del niño	12.87%	13.84%	23.29%

### Caso 1 niño

	A	B	C
1 palabra	37.96%	19.15%	07.15%
2 palabras	30.53%	39.84%	42.87%
3 palabras	19.21%	19.92%	23.09%
3 palabras	07.03%	08.81%	16.81%
4 palabras	02.92%	06.51%	05.77%
5 palabras	00.41%	00.76%	02.59%
más de 5 palabras	0	00.76%	02.73%



## CASO 1

Se observa que en este caso algunas de las categorías favorecedoras del lenguaje subieron su frecuencia de la fase A a la fase C, a la vez que otras de la misma clase decrementaban, observándose que dichas respuestas se complementan entre sí.

Así mismo es importante tomar en cuenta que en la fase C solamente dos de las categorías (Preguntas Genuinas y Comentarios) decrementaron su frecuencia comparadas con la fase A y la fase B, sin embargo incrementó considerablemente la de tres de las categorías favorecedoras del lenguaje, éstas fueron Extensiones-Expansiones, que en la fase A tenían un 17.28% y en la fase C alcanzaron el 42.08%; Imitación Correcta de lo que el niño dijo, que varió de la fase A, con 5.2% a la fase C con 10.33% y Petición de Imitación, que en la fase A no se presentaba (0%), mientras que en la fase C llegó a un promedio de 7.75%.

Previamente al tratamiento se presentaba un bajo nivel de Extensiones (menos de 25%), pero el nivel de Preguntas Genuinas era adecuado (aproximadamente de 25 a 35%). En cuanto a Comentarios e Instrucciones, la madre usaba básicamente Instrucciones, alcanzando éstas un 39% en la fase A, que decrementó a sólo 17.59% en la fase C.

Las respuestas no favorecedoras del lenguaje, en este caso la madre sólo empleó la categoría de Ordenes, ésta disminuyó considerablemente su frecuencia a partir de la fase B, obteniéndose en la fase A un 11.0%, fase B 6.89% y en la fase C sólo el 2.93%.

En cuanto al número de turnos de habla, éstos aumentaron a partir del tratamiento (fase B), iniciando en la fase A con 66 y terminando en la fase C con 88. El porcentaje de ocasiones en que el niño iniciaba la interacción también mostró un

Incremento a partir de la fase B.

En relación con el número de palabras emitidas por el niño, a partir de la fase B todas las categorías de 1 hasta más de 5 palabras incrementaron su frecuencia en comparación con la fase A, y decreció considerablemente el uso de Sin Respuestas (cero palabras).

La frecuencia de ocasiones en que el niño no respondía se alcanzó el 37.96% en la fase A, disminuyendo notoriamente esta conducta, que en la fase C fue sólo del 7.15%.

La categoría de 1 palabra se incrementó en un 40% de la fase A a la C, el uso de 2 palabras incrementó en un 20%, el de 3 palabras en 39%, el de 4 se duplicó y la frecuencia de de 5 y más de 5 palabras, aún cuando no alcanzó el 3% en la fase C, mostró un incremento, pues en la fase A su frecuencia fue de 0.41 y 0% respectivamente.

Los cambios en el niño se relacionan con el uso más amplio de Extensiones, Preguntas Genuinas y Comentarios por parte de la madre, así como la menor incidencia de Instrucciones y Ordenes, que se dió simultáneamente. El uso de estas respuestas maternas afecta con mayor sensibilidad las respuestas de 0, 1, 2 y 3 palabras en el niño.

## EVALUACION CUALITATIVA

### PRIMERA EVALUACION

#### SERIES

M: Mira, vamos a hacer un carrito o un trenecito (Esto sería con el juego de construcción con cubos de madera)

M: A ver, dime qué con qué quieres jugar, a ver señálame con qué quieres jugar. Mira ¿qué está haciendo éste señor? Aquí mira, ¿qué está haciendo este señor? (la madre cambió de juego, ahora sostiene las tarjetas y señala una)

H: Esta chocando.

M: Fuerte. ¿Está qué?

H: Está chocando.

M: Y aquí ¿qué es aquí?, ¿Ya viste esto? (señala otra tarjeta).

H: Está manejando.

M: ¿Qué? Habla fuerte.

H: Está manejando.

M: Ah!, habla fuerte.

H: Está manejando.

M: ¿Y este? ¿Qué está haciendo este señor? Mira qué está tratando de hacer.

H: Cerrando la puerta

M: ¿Cerrando la puerta?

H: Sí.

#### Observaciones:

La madre no da tiempo al niño para responder.

Maneja casi exclusivamente preguntas y peticiones de repetir. Sólo hay una extensión y esto puede dar la impresión de que desaprueba lo que el niño dice.

La historia tiene varias formas de ordenarse, pero la madre sólo admite la suya. No deja que el niño ordene la historia.

La atención materna se enfoca a la forma del discurso (pronunciación), no a su contenido.

La madre pide correcciones, pero ella no da modelos previamente para que el niño corrija.

No da oportunidad a que el niño inicie un diálogo.

Casi nunca retoma lo que el niño dice (usa poco las extensiones).

El niño da respuestas de sólo 2 palabras, incluyendo verbos.

## CUBOS

M: A ver haz el carrito para la maestra'.

H: ¿Así? (Toma unos cubos y los pone juntos)

M: Haz el carrito.

H: ¿Así?

## SEXTA EVALUACION

### SERIES

....

M: ¿Qué es lo que está haciendo el niño aquí? Yo te dije lo que está haciendo, el niño aquí estaba enredando el papalote, aquí está. Aquí está qué...

H: Enrollando el papalote.

M: Aquí está enrollando el papalote, pero ¿aquí está qué?

H: Haciendo volando.

M: Haciendo volando. Y aquí se le atoró el papalote.

H: Se le atoró el papalote.

M: Y aquí le está, ¿qué le está diciendo aquí al señor?

H: Que se le atoró el papalote.

M: Que se le atoró el papalote, que si hacía el favor de bajárselo, ¿verdad?

H: Si

M: ¿Qué hacía el señor?

H: Uno, dos son dos.

M: ¿Son dos papás?

H: Si

### Observaciones

La madre hace más extensiones y preguntas genuinas. El niño responde no sólo en más ocasiones, sino con frases completas.

El niño utiliza también el lenguaje referencial y en sus frases incluye sujeto, objeto directo e indirecto.

## CUBOS

M: Ahora con esto (la madre señala la caja de los cubos)

H: Sí

M: ¡Ay, te pegaste! ¿Te dolió?

H: Sí

M: Ya (lo soba)

M: ¿Los sacamos?

H: Sí (el niño los saca)

M: ¿Qué vamos a hacer?

H: Vamos a hacer el coche.

M: Vas a hacer un coche.

H: Sí.

H: ¡Ay, ay! (se caen las piezas)

M: ¿En ese lo vas a poner?

H: Con este amarillo

M: Con amarillo

H: Sí

M: Y éste (toma otro cubo)

M: A ver, ¿qué vas a hacer? ¿qué más podemos hacer?

H: Mira así (acomoda los cubos unos sobre otros)

M: Sí, podemos hacer una torre. Le ponemos..

H: Este

M: Sí

H: Aquí

M: Sí

M: No se te vaya a caer

H: Así

M: Sí

M: Le podemos hacer aquí así, mira.

H: Así y con el chiquito.

M: Ahh, sí está bien, y con el chiquito.

H: Ahh, ¡ya sé!

M: Pero, ¿Qué estás haciendo ahí?

H: Un pastel.

#### Observaciones

Hay mayor participación por parte del niño e iniciativas de diálogo.

Ya no existe un juego paralelo.

La mamá se interesa más por lo que hace su hijo.

El niño habla para expresar lo que quiere hacer o sus inquietudes, y no sólo para responder a las preguntas maternas.

La madre da más tiempo para que el niño responda.

En lugar de dar muchas instrucciones frecuentemente, sólo lo hace al dar una introducción al juego.

Caso 2 Mamá

	A	B	C
<b>Pregunta</b>			
<b>genuina</b>	33.73%	26.47%	36.86%
<b>Extensiones</b>	33.46%	37.05%	33.98%
<b>com. Ins.</b>	30.49%	25.88%	19.34%
<b>turnos de</b>			
<b>habla</b>	51	85	92.37
<b>Iniciaciones</b>			
<b>del niño</b>	43%	30.58%	17.05%

Caso 2 niño

	A	B	C
<b>1 palabra</b>	24.60%	21.76%	12.43%
<b>2 palabras</b>	18.16%	17.05%	22.67%
<b>3 palabras</b>	11.86%	08.82%	15.85%
<b>3 palabras</b>	08.19%	16.47%	12.12%
<b>4 palabras</b>	19.94%	09.41%	09.72%
<b>5 palabras</b>	10.14%	08.23%	08.27%
<b>mas de 5 palabras</b>	10.08%	18.23%	17.17%

## CASO 2

En este caso se observa que las respuestas con cambios mayores después del tratamiento son los Comentarios e Instrucciones, que bajaron de cerca del 38% a sólo 12% (no se observaron cambios en la fase B). Esto puede considerarse positivo en función de que la mayoría de las respuestas agrupadas en esta categoría eran inicialmente instrucciones, y después del tratamiento bajó la frecuencia de su uso, aumentando el de los Comentarios.

Las Preguntas Genuinas incrementaron en un 10% de la fase A a la fase C, y las Extensiones se mantuvieron sin cambios de la fase A a las evaluaciones posteriores al tratamiento.

Se incrementó el número de turnos de habla de la fase A (51) a la fase C (92.37), aunque el porcentaje de ocasiones en que el niño iniciaba la Interacción decreció. De cualquier modo, se observa también que el número de palabras emitidas por el niño incrementó en relación con la fase A en las respuestas de 1, 2, 3 y más de 5 palabras, disminuyendo considerablemente las Sin Respuestas (cero palabras) a partir del tratamiento (fase B). El promedio de Sin Respuestas en la fase A era de 24.60%, en la fase B de 21.76% y en la C sólo de 12.43%. Tomando en cuenta que el niño prácticamente no presentaba fallas articulatorias y tenía capacidad para estructurar oraciones de más de cinco palabras, es relevante el porcentaje de ocasiones en que no respondía en los pretests, respuesta que disminuyó gracias al tratamiento.

Hubo un incremento de 24% de la fase A a la fase C en las respuestas de 1 palabra; en las respuestas de 2 palabras el incremento fue de 33%, de 47% para las respuestas de 3 palabras y 70% para las de más de 5 palabras. Sin embargo las respuestas de 4 y 5 palabras disminuyeron su frecuencia.



Probablemente fallas en el sistema de registro, tales como un número demasiado amplio de categorías, y la agrupación de Comentarios e Instrucciones, así como otras limitaciones que se aclaran en la discusión, no permiten identificar claramente qué variables incidieron en los cambios de las respuestas infantiles.

Los datos cualitativos pueden ayudar a explicar los cambios positivos, mucho más notorios en el niño que en la madre. Entre ellos destacan la apatía del niño, los silencios prolongados y el juego paralelo antes del tratamiento; después del mismo hubo más participación del niño y una mejor involucración en el juego por parte de la madre.

Se presentan a continuación algunos fragmentos representativos de los diálogos que ilustran los cambios observados.

#### PRIMERA EVALUACION

##### CUBOS

M: ¿Qué piezas quieres? ¿Estas? (Se las da)

H: Mmm

M: Ve armándolas, ¿no?

H: Mmm

M: Aquí tienes otras más.

M: Estos pueden ser puentes, ¿no?

H: (Ininteligible)

M: ¿Quieres los grandes?

H: No sé.

M: Aquí hay más, mira para que le pongas las rueditas (el niño no responde).

M: ¿Cuáles querías?

H: Unas más.

M: Ya se acabaron los trenes, ¿y con estas qué vamos a hacer?

M: Estas son casitas.

**Observaciones:**

La madre utiliza respuestas favorecedoras del lenguaje, pero no logra respuestas del niño. Esto puede deberse a que casi no mantiene contacto visual con él y su tono de voz es apagado, no usa exclamaciones o variaciones en el tono que llamen la atención del niño.

Hay periodos prolongados de silencio.

El juego paralelo aparece también la mayor parte del tiempo, sólo interrumpido por intentos de la madre por entablar conversación, pero con los inconvenientes señalados.

El niño responde sólo con 1 y 2 palabras, sin manejo de verbos.

**SERIES**

M: Y eso, ¿qué vas a hacer? Estas cosas que viste (se refiere a las tarjetas para hacer la historia).

M: Ya con esto. ¿Vas a seguir jugando o qué? (el niño continúa jugando con los cubos)

M: ¿No hacemos esta historia?

H: Esta (señala la historia).

M: ¿Cómo te gustaría ponerla?

H: Primero ésta (empieza a acomodar las tarjetas).

M: Primero ésta.

H: Luego ésta.

M: ¿Y luego?

H: Y luego ésta, luego ésta, luego ésta, luego ésta.

M: ¿Y por qué pusiste ésta aquí?

H: ¿La ponemos acá?

M: No sé, te pregunto por qué.

H: No sé.

M: Esta es la patrulla, ¿no? Tú la habías puesto así, ¿no? ¿Para qué?

H: No sé (ya no mira las tarjetas)

M: Bueno, pues así la dejamos entonces, si no me quieres contar la historia.

Observaciones:

La mamá intentó forzar el cambio de juego y el niño mostró resistencia.

Cuando el niño se rehusó a dar explicaciones para contar la historia, la madre no dió su versión o alternativas para continuar con la historia.

La madre, de hecho nunca dió instrucciones de que había que contar la historia y no sólo ordenarla.

No había contacto visual con el niño.

El niño usó respuestas de 2 palabras y sólo una respuesta de 3, que es la única que implica un verbo.

## SEXTA EVALUACION

### SERIES

H: Rosario deja, deja (se dirige a su hermana, que ha tomado una tarjeta. Se le retira y su hermana sale del cuarto). Está difícil.

M: ¿Tú crees que está difícil, por qué hijo?

H: Porque no encuentro cómo.

M: A ver, vamos a ver cómo. Son unos animales, ¿cómo se llaman estas? (señala una tarjeta)

H: Unas cabras

M: Unas cabras, ¿verdad? ¿Aquí qué parece que están haciendo?

H: Peleando

M: Peleando, ¿verdad?

M: Y aquí parece que se quieren mucho.

H: Sí

M: Y aquí se cayeron, yo creo. ¿Tú cómo le harías? A ver.

H: Este aquí

M: ¿Cuál?

H: Sí, éste primero, éste primero, luego éste, luego ésta y luego ésta (señala las tarjetas).

M: Muy bien, a ver, vamos poniéndolos así. A ver, ¿tú cómo harías la historia o el cuento? Tú, o sea que tú seas una cabra y que yo fuera otra ¿no? A ver, ¿qué dirías tú?

H: No sé.

M: Yo te diría "Oye amiga, vamos a pasar por el puente", ¿tú qué me dirías?

H: No sé.

M: ¡Cómo no sé! ¿Qué me dirías?

H: No sé.

M: Y qué caras tienen.

H: De enojados.

M: De enojados

M: ¿Y qué están haciendo?

H: Peleando.

#### Observaciones

La madre usa exclamaciones u otras formas como llamarlo "hijo" y más adelante por su nombre, para captar su atención.

El niño responde más y la madre hace más extensiones.

Cuando el niño no parece querer o saber continuar la historia, la madre le proporciona ayuda en forma de preguntas y modelos. Lo anima a intentar.

El niño utilizó algún verbo, conjugado correctamente, en todas sus respuestas.

#### CUBOS

M: Bueno, ahora pasa los cubos

M: Ahí

H: ¡¡tarará! (vacía la caja de cubos)

M: Toma Alberto, cuidado, no vayas a tirar la cámara, párate. No las avientes Alberto.

M: ¿Qué quieres construir ahora?

H: No sé

M: Ay, Alberto. ¿Qué te gustaría, pues?!

H: Necesito éstas (señala algunas piezas)

M: Necesitas estas, toma, ¿qué vas a hacer?

M: No muevas aquí (trata de detener la construcción)

H: No estoy moviendo, préstamelo

M: ¿Qué piensas construir?

H: Un edificio con ésta ahí

M: Un edificio con ésta ahí, ¿y del otro lado qué?

H: ¿Cómo que del otro lado qué?

M: Sí. ¿nada más así parado?

H: Sí, ¿no?

M: Bueno, yo voy a hacer uno así. ¿No quieres ponerle unos cuantos de estos ahí para que no se caigan? (le da unas piezas)

H: Quiero uno de estos delgaditos, quiero como estos delgaditos.

M: Ten estos delgaditos. No tires las piezas Alberto.

H: No las tiré

M: ¿No?

M: ¿Quieres todavía más delgaditos? Toma, no se te vaya a caer.

H: No

M: Yo ya la estoy viendo media chueca.

H: Mamá si le pongo uno acá se cae, te lo apuesto.

M: No se cae

H: Sí, te apuesto mil pesos a que se cae

M: ¡Ay! (Se cayó)

#### Observaciones

El niño se ve bastante participativo, casi todas sus respuestas implican 1 o más

verbos, y hay 4 respuestas de 5 o más palabras.

No hay juego paralelo y se percibe más cooperación de ambos.

La mamá ponía atención a lo que hacía el hijo, hacía muchas extensiones y mantenía más contacto visual.

El tono de voz de ambos muestra entusiasmo.

Ambos se divierten, hay sonrisas y risas, el niño incluso reta a la madre y le hace una apuesta.

### Caso 3 Mamá

	A	B	C
Pregunta genuina	14.63%	21.95%	26.64%
Extensiones	24.73%	39.02%	43.69%
com ins	29.36%	19.51%	18.14%
respuesta no relacionada	15.22%	06.50%	01.37%
órdenes	06%	06.50%	01.34%
turnos de habla	80	61.50	78.55
iniciaciones del niño	40.54%	38.70%	23.73%

### Caso 3 niño

	A	B	C
1 palabra	09.41%	09.75%	07.19%
2 palabras	19.32%	20.32%	25.92%
3 palabras	19.19%	17.88%	16.29%
3 palabras	15.89%	23.57%	11.05%
4 palabras	07.92%	08.13%	12.53%
5 palabras	09.92%	08.94%	10.62%
más de 5 palabras	14.67%	11.38%	12.47%

### CASO 3

Dos de las categorías de respuestas favorecedoras del lenguaje, las Preguntas Genuinas y Extensiones-Expansiones, incrementaron considerablemente a partir de la fase B; en las Preguntas Genuinas de 14.63% en la fase A a 26.64% en la fase C, y en las Extensiones-Expansiones de 24.73% a 43.69% en la fase C. Nótese que a su vez los Comentarios e Instrucciones, que también son respuestas favorecedoras del lenguaje, disminuyeron su frecuencia a partir del tratamiento, observándose que dichas respuestas se complementan entre sí.

Por otro lado, también debe observarse que las Respuestas No Relacionadas y las Ordenes, que son respuestas que no favorecen el desarrollo del lenguaje, decrementaron su frecuencia en la fase C, en relación con la fase A. Las Respuestas No Relacionadas en la fase A presentaron una frecuencia de 15.22%, que disminuyó a 1.37% en la fase C. Las Ordenes en la fase A tienen una frecuencia de 6.30%, que disminuyó en la fase C a 1.34%.

A pesar de que el número de interacciones y el promedio de iniciaciones por parte del niño decrementaron a partir del tratamiento (fase B), el niño disminuyó el uso de Sin Respuestas de la fase A (9.41%) a la fase C (7.19%). Las respuestas de 1 palabra incrementaron en un 34% de la fase A a la fase C, las respuestas de 4 palabras lo hicieron en un 54% y las de 5 palabras mostraron un incremento del 7% al comparar las mismas fases. Las respuestas de 2 y más de 5 palabras disminuyeron en un 15% y las de 3 palabras lo hicieron en un 30%, aún así, la menor frecuencia de Sin Respuestas y los incrementos en las otras categorías, deben considerarse para evaluar los resultados.

A continuación se presentan fragmentos de diálogos, para ilustrar los cambios cualitativos.



## PRIMERA EVALUACION

### CUBOS

(La interacción inicia en silencio)

M: Luego van los dos triangulitos

H: ¿Este? (señala un cuadrado)

M: Ese no es triángulo, éste.

M: Luego va un larguito

H: A ver, y luego

M: Los cuadraditos

H: ¿Cuadraditos?

M: ¿Ya viste? (señala el modelo de la caja)

M: Luego un triángulo

H: ¿ A dónde?

M: Luego una bolita

M: Ponle otro más de este aquí (señala la pieza)

H: ¿Cuál?

M: Ponle otro. Mira, otro vagón

### Observaciones:

Silencios prolongados.

La madre da muchas instrucciones. Dirige el juego, siendo que ésta podría ser una actividad que diera amplia libertad al niño.

El niño repite las expresiones de la madre.

En algunas ocasiones la madre no responde a las preguntas del niño.

El niño no cuestiona la directividad de la madre para desarrollar el juego.

El niño utiliza el lenguaje para obtener la aprobación de la madre.

Casi todas las respuestas del niño son de 1 y 2 palabras.

### SERIES

M: A ver, vamos a ver qué son primero y vamos a hacer un cuento.

M: ¿Esto qué es? (muestra la tarjeta)

H: Sube

H: Primero se sube

M: ¿Primero se sube? No primero abre la ventana.

H: Abre la ventana

M: Se sube, coge las joyas.

H: Coge las joyas y lo coge la policía

M: Aja, ¿Y luego?

#### Observaciones

La madre da muchas instrucciones.

La madre formula preguntas que el niño puede responder con una sola palabra.

El niño utiliza un lenguaje imitativo, siendo que pudiera utilizar un lenguaje más complejo, pues ya tiene 7 años y pocos problemas articulatorios.

El niño no inicia el diálogo.

#### SEXTA EVALUACION

#### CUBOS

H: ¿Ahora qué vamos a hacer?

H: Yo voy a hacer la Torre Latina

H: ¿Vamos a hacer la Torre Latina?

H: Así, mira (muestra su construcción).

M: Cuidado, que se están cayendo

H: A ver mamá, préstamelo, a ver

H: ¿Así mamá? ¿Así? (le enseña nuevamente su construcción)

M: No, que esté más grande

H: Mamá, ya no va a alcanzar

M: Mejor estos vamos a ponerlos aquí abajo (muestra piezas)

M: ¿A dónde los vas a poner?

H: ¡Ay mamá! ¿Qué tal si ponemos..?, ¿Por qué no ponemos esto junto y luego ponemos esto aquí?

M: Bueno, ¿Quitamos esto?

H: Sí

#### Observaciones

El niño toma la iniciativa para realizar la actividad y la conversación.

El niño le dice a la madre lo que le gustaría hacer.

La madre pide opinión al niño de lo que le gustaría hacer.

El niño cuestiona a la madre sobre lo que ella dice.

Se nota asimismo que le da una nueva función al lenguaje, que consiste en expresar su opinión y no solamente obtener la aprobación de la madre como lo hacía en los pretests.

#### SERIES

M: ¿Qué es esto? (la madre toma la ilustración)

M: Esto es una lancha, mira se le fue la lancha

H: No, primero éste (el niño toma otra tarjeta)

H: Primero está agarrando la lancha

M: ¿Primero éste?

M: ¿Cuál es ese? (da tiempo a que el niño responda, pero no obtiene respuesta)

M: ¿Es el que está agarrando la lancha?

M: ¿Y luego va éste? (pone otra tarjeta)

H: No, yo digo que primero es éste, porque aquí todavía no la agarra y aquí ya la agarró.

M: Sí, aquí todavía no la agarra

H: Aquí se le está yendo, aquí se le fue

M: Y aquí se cayó

**H: Y luego ya se cayó**

**Observaciones**

**El niño da su punto de vista, aunque la madre haya indicado ya otra opinión.**

**El niño da alternativas para continuar el juego.**

**Ambos muestran mayor interés, hablan más sobre el tema.**

**El niño tiene mayor opción de dirigir el juego.**

**Ambos retoman el discurso del otro.**

#### Caso 4 Mamá

	A	B	C
Preguntas			
genuinas	37.25%	23.07%	33.43%
extensiones	26.79%	49.03%	29.95%
con inst.	20.28%	25.00%	20.34%
pregunta no genuina	05.28%	02.88%	05.08%
turno de habla	80	52	80
Iniciaciones del niño	14%	26.92%	15.46%

#### Caso 4 niño

	A	B	C
1 palabra	12.33%	10.57%	11.99%
2 palabras	26.15%	24.03%	21.91%
3 palabras	26.26%	35.57%	19.40%
4 palabras	13.55%	15.38%	16.60%
5 palabras	12.21%	12.50%	09.62%
6 palabras	08.77%	03.84%	07.31%
más de 5 palabras	00.56%	07.69%	10.64%

## CASO 4

Obsérvese que en este caso algunas de las categorías favorecedoras del lenguaje incrementaron su frecuencia de la fase A a la fase B, éstas son las Extensiones-Expansiones y Comentarios e Instrucciones, a la vez que las Preguntas Genuinas decrementaron su frecuencia, observándose que dichas respuestas se complementan entre sí. Estas características se mantuvieron en la fase C.

La categoría de Extensiones tuvo una incidencia de 26.8% en la fase A, durante el tratamiento se incrementó hasta el 39%, esta frecuencia disminuyó en las siguientes tres sesiones, a la vez que incrementaba la frecuencia de las Preguntas Genuinas, pero nunca fue más baja que en los pretests, encontrándose un 11.79% de incremento entre las fases A y C.

Los Comentarios e Instrucciones en las tres primeras sesiones tuvieron una frecuencia promedio de 20.28% y sólo mostraron incrementos durante la fase B, en la que alcanzó 25% de las respuestas maternas.

Las Preguntas Genuinas en la fase A tuvieron una incidencia de 37.25%, misma que decrementó durante el tratamiento a sólo el 23% y volvió a incrementarse el resto de las sesiones, llegando a 33.43% en la fase C.

Es importante observar que las Preguntas No Genuinas, categoría clasificada como respuesta no favorecedora del lenguaje, disminuyó su frecuencia durante el tratamiento. En la fase A representó un 5.28% de las respuestas maternas, mientras que en la B se redujo su porcentaje en un 83%, que volvió a incrementarse en la fase C (a 5.08%).

En el número de turnos de habla se aprecia que éstos disminuyeron en la fase B (52) en relación con la fase A (80), sin embargo este puntaje volvió a incrementar en la fase C gracias a la retroalimentación dada durante el tratamiento, recuperan-

do su puntaje inicial.

Obsérvese que el porcentaje de ocasiones en que el niño inicia la conversación se incrementó de la fase A (13.75%) a la fase B (26.92%), y aunque en la fase C éste decreció (15.46%) en relación con la fase anterior, el promedio se mantuvo más alto que en la fase inicial.

Antes del tratamiento el niño utilizaba con mucha frecuencia las categorías de 0 (Sin Respuesta) y 1 palabras, frecuencia que decreció a partir del tratamiento. En el caso de las Sin respuestas hubo un decremento de 30% de la fase A a la C, y en las respuestas de 1 palabra, el decremento fue del 19%. A pesar de que en la fase C las categorías de 1, 2, 4 y 5 palabras decrecieron en relación con las fases anteriores, las respuestas de más de 5 palabras incrementaron su frecuencia considerablemente (de 0.56% en la fase A a un 10.64% en la fase C), lo que junto con el aumento de la frecuencia de respuestas de 3 palabras, que fue del 22% y la disminución del uso de Sin Respuestas (30%), puede contrarrestar la baja en las demás categorías.

Puede observarse que al aumentar el uso de respuesta favorecedora (preguntas genuinas y extensiones principalmente), aumentan las respuestas de más de 5 palabras.

En general, al incrementarse las extensiones, decrecen las sin respuestas por parte del niño, y éstas se presentan asociadas a las preguntas no genuinas, que son una respuesta materna no favorecedora del lenguaje.

Probablemente una deficiencia en el sistema de registro no permite identificar mayores cambios en las respuestas, sin embargo se observaron algunas diferencias cualitativas en la interacción después del curso, tales como terminación del uso de juego paralelo.

## PRIMERA EVALUACION

### SERIES

M: A ver, vamos a ver hijo, vamos a contar un cuento. A ver tú verme diciendo qué está haciendo aquí este señor (muestra la tarjeta).

H: Está viendo.

M: A ver, ¿cómo?, yo te escucho (hace las preguntas seguidas)

H: Está patinando

M: No, no, ¿está patinando? Está subiendo por la ventana.

M: Este, ¿qué es hijo? Este que te gusta (muestra la tarjeta de la patrulla)

H: Una aulla

M: ¿Una qué?

H: Una aulla que se va por aquí

M: Pero esto, ¿qué es? De los que te gustan mucho, de los que te caen muy bien, que son tus amigos (muestra la tarjeta de la patrulla)

H: Una aulla.

M: Una patrulla

H: Una patulla

M: Exacto, este señor se va a meter a la casa

H: Ujumm

### Observaciones:

La madre usa preguntas no genuinas.

La madre no da tiempo para que el niño intente acomodar las tarjetas.

La madre no proporciona modelos para que el niño pueda corregir sus fallas articulatorias, sólo usa la petición de repetir parte.

Las respuestas del niño son de 2 palabras en su mayoría.

### CUBOS

M: Vamos a armar, ¿qué quieres que armemos?



H: ¿Eh?

M: Se parece al que tienes en la casa, ¿verdad?

H: Sí

M: ¿Sí?

M: ¿Qué quieres que armemos hijo?

H: A ve, a guada ete (el niño trata de guardar los cubos a través de los orificios de la tapa)

M: Aquí

H: A e un trianulo

M: Se parece al que tienes en la casa

H: Un trianulo

M: A ver Erick.

H: Un trianulo (sigue tratando de guardar las figuras)

M: Un triángulo, pero voltéate para acá. Voltea para acá. A ver acuérdate que no se debe de dar la espalda para acá.

M: ¿Qué armamos?

H: Ay, voy a armar un triangulo. Ete (nuevamente trata de meterlo a la caja)

M: Ah, bueno, ahorita que terminemos de armar una ciudad los metemos aquí, ¿sí?

H: A ve, yo voy a ve aquí

M: ¿Una ciudad?

#### Observaciones

La madre no toma en cuenta la opinión de su hijo, el niño está interesado en guardar los triángulos y la mamá en armar una ciudad.

Ninguno de los dos retoma el discurso del otro (el discurso parece ser paralelo)

Hay juego paralelo.

La madre no dejaba que el niño guiara la actividad, aún cuando le preguntaba qué quería hacer, ignoraba la respuesta.

La madre sólo utiliza la petición de repetir como forma de corrección, pero no proporciona previamente modelos para que el niño corrija.

## SEXTA EVALUACION

### SERIES

H: Ete se cayó, mila (señala la tarjeta en que la cabra se ha caído)

M: Este se cayó, ¿verdad? Tú me vas a decir cómo va el cuento, ¿verdad? ¿Tú me vas a decir?

H: Tú

H: Ete te cayó

M: Ay, se cayó. Se cayeron los dos, mira. Aquí empieza, mira (le muestra otra tarjeta)

H: ¿Aquí? ¿Y aquí? Oye mami, ¿Y aquí? (le toca el brazo para llamar su atención)  
¿Y acá mamá?

M: Aquí están los dos, mira, y están viendo cómo se llaman. ¿Cómo se llaman?

H: Caballo

M: No, no, ¿sabes cómo se llaman Erick? Se llaman...

H: Boreigo

M: Borregos, sí son unos borregos. Mira, aquí están los dos.

M: Esto es una lancha, mira se le fue la lancha

H: No, primero éste (el niño toma otra tarjeta)

H: Primero está agarrando la lancha

M: ¿Primero éste?

M: ¿Cuál es ese? (da tiempo a que el niño responda, pero no obtiene respuesta)

M: ¿Es el que está agarrando la lancha?

M: ¿Y luego va éste? (pone otra tarjeta)

H: No, yo digo que primero es éste, porque aquí todavía no la agarra y aquí ya la agarró.

M: Sí, aquí todavía no la agarra

H: Aquí se le está yendo, aquí se le fue

M: Y aquí se cayó

H: Y luego ya se cayó

### Observaciones

El niño da su punto de vista, aunque la madre haya indicado ya otra opinión.

El niño da alternativas para continuar el juego.

Ambos muestran mayor interés, hablan más sobre el tema.

El niño tiene mayor opción de dirigir el juego.

Ambos retoman el discurso del otro.

Hay preguntas genuinas.

Hay correcciones mediante imitación por parte de la madre.

### CUBOS

H: (señaló los cubos)

M: ¿Quieres jugar con los cuadritos?

H: Sí

M: Bueno

H: Ete, ete, ete, ete oto, mila.

M: ¿Cuál? ¿Cuál quieres armar ahora? Tú escoge.

H: Todas, todas, todas, todas, ¡Ay! (saca los cubos)

H: Oye, men, dámela. Ete quiero.

M: ¿Cuál quieres armar?

H: Ete

M: ¿Cuál vamos a armar? Ese y éste ¿qué es? (mira la caja como referencia a los modelos que van a imitar)

H: Una fuente

M: ¿Una fuente o una torre?

H: Una fuente

M: Tú me las vas pidiendo y yo te las voy dando

H: Me da un palillo

M: ¿Este es un palillo? No, éste es un rectángulo

H: ¿Un retángulo?

M: Rectángulo (se lo da)

H: ¿Me da otro retángulo?

M: Otro rectángulo, ¿de qué color?

H: Azul

M: Azul (se lo da)

H: ¿Me da un... un amarilllo?

M: A ver si hay un amarillo (se lo da)

M: Tú ya lo armaste la otra vez, ¿verdad?

H: Sí.

**Observaciones:**

El niño decide qué quiere jugar y la madre respeta su decisión.

El niño responde entuslastamente las preguntas de la madre.

Las preguntas que hace la madre tienen que ver con el juego.

La madre da un modelo correcto de pronunciación para que el niño lo imite.

La madre hace extensiones para que el niño continúe hablando e interesándose por la situación de juego.

La madre está interesada y atenta al juego.

El niño tiene dificultades de articulación, pero no parece estar afectada su capacidad de producir oraciones.

### Caso 5 Mamá

	A	B	C
preguntas	18.33%	38.33%	27.52%
genuinas	13.39%	25.00%	38.77%
com. Ins.	27.56%	30.00%	18.25%
imitaciones	05.65%	01.66%	03.47%
respuestas no relacionadas	13%	00%	04.58%
órdenes	05%	00%	03.02%
turnos de habla	69	60	70
iniciaciones del niño	40.57%	18.33%	28.36%

### Caso 5 niño

	A	B	C
1 palabra	11.18%	20.00%	05.70%
2 palabras	12.72%	21.66%	15.47%
3 palabras	14.34%	15.00%	16.80%
4 palabras	12.72%	15.00%	16.55%
5 palabras	14.72%	13.33%	19.35%
5 palabras	09.56%	05.00%	11.67%
más de 5 palabras	21.31%	10.00%	14.22%

## CASO 5

Obsérvese que a partir de la fase B las Preguntas Genuinas y Extensiones-Expansiones elevaron su porcentaje en relación con la fase A, a la vez que otras respuestas favorecedoras del lenguaje: los Comentarios e Instrucciones y la Imitación Correcta de lo que el niño dijo, decrementaron su frecuencia, tomando en cuenta que existe complementareidad entre las respuestas favorecedoras.

Las Preguntas Genuinas mostraron un incremento en su frecuencia de 50% de la fase A a la fase C, y las Extensiones incrementaron en más del 250% (de 13.39% a 38.77%). Por el contrario, los Comentarios e Instrucciones decrementaron en un 50% de la fase A a la C, lo mismo que las Imitaciones correctas de lo que el niño decía.

También las respuestas no favorecedoras del lenguaje decrementaron su frecuencia en la fase B, comparándola con la fase A. Estas respuestas nuevamente incrementaron un poco su frecuencia en la fase C, pero se mantuvieron por debajo del puntaje inicial. Las Respuestas No Relacionadas alcanzaron en la fase C sólo una tercera parte de la frecuencia observada en la fase A, y las Ordenes disminuyeron en un 35%.

Los datos sugieren que el tratamiento se hubiera continuado por más tiempo para lograr mayor estabilidad en las respuestas, sin embargo esto no fue posible.

El número de interacciones no mostró cambios considerables de la fase A (69) a la fase C (70).

El porcentaje de iniciaciones de la interacción por parte del niño decrementó a partir de la fase B (18.33%), y se incrementó en la fase C (28.36%) en relación a la B. Aunque este puntaje no fue óptimo ni alcanzó el nivel de la fase A, la retroalimentación dada durante la fase B ayudó a que nuevamente se incrementara su porcentaje después del tratamiento.

En el caso del niño, la categoría Sin Respuesta decrementó en un 50% de la fase A a la C. Las respuestas de 1, 2 y 5 palabras incrementaron aproximadamente en un 20%, las de 3 y 4 palabras incrementaron el 30% de la fase A a la fase C. Sin embargo, las

respuestas de más de 5 palabras decrementaron en un 33%

Nuevamente un sistema de observación más refinado hubiera permitido esclarecer la relación entre las respuestas maternas y las infantiles de mejor manera.

Los datos cualitativos muestran que después del curso la madre daba instrucciones más precisas, alentaba al niño a hablar más y ambos parecían gozar más de la interacción.

#### PRIMERA EVALUACION

#### CUBOS

M: ¿Qué hacemos?

H: No sé

M: Bueno, pero ¿qué te gustaría hacer?

H: Un coche

M: ¿Un coche? Bueno

M: ¿Cómo lo hacemos?

H: Con éstas, podemos poner éstas, luego éstas y luego éstas, ¿sí? (el niño elige piezas para hacer su coche)

M: ¿No se te antoja una paleta?

H: Sí

M: ¿Nada más vamos a hacer un coche?

H: ¿Y si hacemos una torre?

M: ¿Una torre como ésta? (señala la caja)

H: Sí, ésta.

#### Observaciones

Aunque la madre da alternativas o pregunta al niño lo que le gustaría hacer, ella no propone ninguna forma de trabajar con el material.

El niño utiliza la categoría de más de 5 palabras, pero el vocabulario empleado es muy

limitado.

La madre dió una respuesta no relacionada a la respuesta más larga de su hijo, el niño aparentemente se centraba en el nuevo tema de conversación y la madre lo cambió de nuevo.

## SERIES

M: Vamos a ver qué podemos hacer con esto (toma las tarjetas)

H: ¿Qué son?

M: Son tarjetas, si las ponemos aquí así, ayúdame hijo.

H: ¿Las ponemos todas juntas?

M: Sí, pero a ver, así (cambia la colocación que había hecho el niño)

H: Ya así, ¿no?

M: A ver, ahora cuéntame lo que hay aquí.

H: Hay...

M: ¿Qué?

H: Hay... ¡¡Ay, me da flojelal! Mejor vamos a hacer otra cosa, ¿no?

M: Bueno

## Observaciones

La madre no da instrucciones precisas, completas, aún cuando el niño le preguntó de qué se trataba la actividad. Probablemente la negativa del niño a continuar esta actividad se deba a que no entendió cómo realizarla.

La madre pide al hijo su participación, pero le quita el material de juego.

La madre acomoda las tarjetas a su modo y no permite que el niño las cambie. Si el niño las había acomodado mal, ella no retoma esto como oportunidad para elaborar un diálogo.

Cuando el niño se rehusa a contar la historia ella no lo alienta a continuar ni le da modelos sobre cómo hacerlo.



## SEXTA EVALUACION

### CUBOS

M: Bueno, mira aquí hay unos cubos, ¿qué te gustaría hacer?

H: Pues, qué tal que hacemos un castillo, ¿no?

M: ¡Sí!, me parece muy bien, pero ¿cómo se hacen los castillos?

H: Yo te enseño, ¿sale?

M: Sale (el niño inicia la construcción)

H: Mejor yo te voy diciendo qué me das para hacelo yo

M: Bueno, pero yo también te quiero ayudar a construirlo

H: ¿Y si hacemos un castillo como el de Mario Bros?

M: ¿Cómo es el de Mario Bros?

H: Sí, mamá, sale.

H: Plimero vamos hacer el cualto de obstáculos

M: ¿Cómo? ¿Lo hacemos como escaleras?

H: Mira, dame los amarillos

M: ¿Todos?

H: No nada más estos (señala los cuadrados) amarillos

M: Bueno, ¿y cómo los vamos a poner hijo?

H: Pues como una torre, así (se pone a hacerlo)

### Observaciones

La madre pide la opinión del niño sobre cómo realizar la actividad.

El niño toma la iniciativa de qué es lo que se puede hacer y él dirige la actividad.

Hay mayor interés en la actividad por ambas partes.

Hay menos respuestas no relacionadas (no se muestra ninguna en el fragmento)

### SERIES

M: ¿Ya hacemos el cuento? (la madre sostiene las tarjetas)

H: Sí

H: ¿Cuál primero?

M: A ver, ¿qué están haciendo aquí? (muestra una tarjeta)

H: Se están peleando

M: ¿Por qué crees que se están peleando?

H: Porque están enojadas

M: Sí, están enojadas porque esta no deja pasar a la otra.

H: Aquí se cayó

M: Aquí se cayó, porque esta la empujó

M: ¿Ya me puedes decir tú solito el cuento?

H: Sí

M: A ver, acomoda las tarjetas, la que va primero ¿cuál es?

H: Esta (ordena la serie)

M: Fuerte, volvéate para acá.

H: ¡Primero estaban en el puente...

**Observaciones:**

El niño se muestra interesado en contar la historia.

La madre hace extensiones y preguntas genuinas.

La madre proporciona ayuda cuando el niño la solicita.

### Caso 6 Mamá

	A	B	C
preguntas			
genuinas	10.86%	18.57%	30.50%
extensiones	11.32%	20.00%	18.27%
com. inst.	16.97%	22.85%	26.87%
respuestas no			
relacionadas	40.52%	4.28%	05.63%
órdenes	11%	07.14%	05.60%
turnos de			
habla	57	70	68
iniciaciones			
del niño	53.21%	55.70%	53.50%

### Caso 6 niño

	A	B	C
1 palabra	27.92%	12.85%	09.99%
2 palabras	12.00%	17.14%	14.37%
3 palabras	20.28%	25.71%	11.35%
3 palabras	09.17%	05.71%	14.54%
4 palabras	15.87%	12.85%	17.83%
5 palabras	11.43%	21.41%	19.93%
más de 5 palabras	01.23%	04.28%	05.04%

## CASO 6

Dentro de las categorías que se clasificaron como respuestas favorecedoras del lenguaje, puede verse que todas se incrementaron conjuntamente a partir del tratamiento, con aumentos progresivos en cada sesión.

Las Preguntas Genuinas en los pretests tienen una incidencia promedio de 10.86%; durante el tratamiento, la frecuencia se incrementó a un 19% y en fase C alcanzaron su máxima incidencia, de 30.5%, es decir, se triplicó su frecuencia en relación con la fase A.

Las Extensiones, en los pretests tuvieron frecuencias de 11.32%, incrementándose durante el tratamiento a un 20%, y a 18.27% después del mismo, representando esto un incremento de 61% de la fase A a la C.

La categoría de Comentarios-Instrucciones incrementó en un 58% de la fase A a la fase C.

En este caso, la madre sólo usaba, con frecuencia mayor del 10%, dos respuestas no favorecedoras del lenguaje: Respuestas No Relacionadas y Ordenes. Estas tendieron a bajar a partir del tratamiento, decrecentándose en cada sesión, a la vez que aumentaba la incidencia de las respuestas favorecedoras. Las Respuestas No Relacionadas en la fase C alcanzaron sólo una octava parte de su nivel en la fase A y las Ordenes disminuyeron en la fase C a la mitad en comparación con la fase A.

En el niño la categoría de Sin Respuestas antes del tratamiento tenían un alto índice, que llegaba entre el 22 y 34%, frecuencia que disminuyó a lo largo del curso para mantenerse entre 7 y 12%.

Las respuestas de 1 palabra incrementaron en un 20% de la fase A a la C; las de 3 palabras lo hicieron en un 50%; las de 5 incrementaron en un 74% y las de más de 5 palabras cuatriplicaron su frecuencia después del tratamiento.

Puede verse que al disminuir las Respuestas No Relacionadas e Incrementarse el uso de categorías de respuestas favorecedoras del desarrollo lingüístico (Preguntas Genuinas, Extensiones y Comentarios), el niño incrementó el número de palabras utilizadas durante el discurso. El niño utilizó 3, 5 y más de 5 palabras con una frecuencia mayor después del tratamiento, y decrementó el índice de frecuencias en la categoría Sin Respuesta.

Los datos cualitativos corroboran el éxito del tratamiento en este caso.

#### PRIMERA EVALUACION

#### CUBOS

(aprox. 5 minutos de silencio)

(La madre no responde)

H: Hasta que quede grande

M: Ujum

H: ¿Luego cuál primero?

H: ¿Tú lo vas a hacer?

M: Si

#### Observaciones

Hubo períodos muy largos de silencio.

No hay contacto visual.

La madre se muestra apática y sin interés.

No hay respuestas por parte de la madre a lo que dice la hija.

La que intenta iniciar y mantener el juego y la conversación es la hija.  
El juego es paralelo (la madre incluso le quita piezas a la niña).  
La madre da respuestas muy cortas.

#### SERIES

H: Tu juegas con éste y yo con éste (le entrega los cubos a la mamá y ella se queda con las tarjetas)

H: Este con éste no mami, éste con éste, éste falta uno (trata de acomodar las tarjetas por pares)

M: Ujum

H: Falta uno

M: Ujum, es que nada más son cinco

H: ¿Son cinco de estos?

M: Ujum

H: Son uno, dos, tres, cuatro, los voy a juntar con este que es igual. Ya vamos a jugar con este (Cambio de juego, duración aproximada de la interacción con series 2 minutos).

#### Observaciones:

Juego paralelo (mientras la mamá jugaba con los cubos la niña jugaba con las series).

La madre se mostraba poco interesada por lo que hacía su hija.

La madre respondía con sólo una palabra, en la mayoría de las ocasiones, a los intentos de su hija por comunicarse.

La madre no daba retroalimentación a su hija.

No hay contacto visual.

Al ver que la madre no se interesaba, la niña cambió de juego.

#### SEXTA EVALUACION

## SERIES

M: ¿Qué vamos a hacer?

H: Esto, ¿no mami? (le enseña las tarjetas a la mamá)

M: Bueno

M: Primero las ponemos así (ordena las series)

M: A ver, cuéntame las.

H: Primero es ésta (señala una tarjeta)

M: Ujum

H: El niño va en una lancha.

M: Después, ¿ésta qué está haciendo?

H: Quiere subirse a la lancha.

M: No, así no es.

H: Las acomodaste mal mamá.

M: A ver, acomódalas tú (le da tiempo para que las acomode)

H: Así, primero quiere subirse a la lancha

M: ¿Y luego?

H: Se va en la lancha con el gato

M: Bueno, ¿jugamos a otra cosa? (la madre interrumpió el juego)

H: Sí, a esto.

### Observaciones

La mamá da opción a su hija para decidir qué jugar.

Ya no hay juego paralelo. Hay mayor interés por parte de la madre.

La madre da más retroalimentación mediante preguntas genuinas.

La madre da instrucciones más claras de lo que se debe hacer.

Disminuye notablemente el índice de respuestas no relacionadas.

Se establece mayor contacto visual.

Disminuyeron los lapsos de silencio.

## CUBOS

M: ¿Qué hacemos con esto?

H: ¿Si hacemos uno como estos mami? (señala la torre del bote)

M: Bueno

M: ¿Cómo lo hacemos?

H: Con estos mamá (señala los cuadrados)

M: ¿La hacemos alta?

H: Sí, muy alta. Hasta que se calga.

M: Bueno.

M: ¡Ay, ten cuidado!

H: Ponle más cuadrados mami

M: ¡Ay, se va a caer!

H: Ya ves, te dije que se iba a caer

H: ¿Hacemos otra mami?

M: Bueno

### Observaciones

La madre da opción a su hija para decir lo que quiere hacer.

Aunque hay momentos de silencio, éstos son muy breves.

Ya no hay juego paralelo.

La madre se muestra más interesada en el juego.

Aunque la madre no repite lo que la niña dice, sus respuestas se relacionan con la actividad y en ocasiones le responde con más de una palabra.

Hay comentarios por parte de la madre, así como preguntas genuinas.



### Caso 7 Mamá

	A	B	C
preguntas			
genulnas	13.93%	18.84%	28.93%
extensiones	18.35%	27.53%	27.51%
com. inst	09.97%	20.00%	22.12%
imitaciones	05.88%	28.50%	05.87%
petición de repetir todo	11%	04.30%	03.70%
petición de repetir parte	08%	0%	01.49%
preguntas no			
genulnas	16.16%	14.49%	04.14%
órdenes	12.13%	11.59%	03.38%
turnos de			
habla	57.66	69	55.75
iniciaciones del niño	23.11%	37.68%	54.70%

### Caso 7 niño

	A	B	C
1 palabra	18.28%	13.04%	05.76%
2 palabras	27.70%	18.84%	15.58%
3 palabras	22.75%	21.73%	16.12%
3 palabras	1275%	15.94%	23.20%
4 palabras	13.58%	20.28%	26.85%
5 palabras	04.64%	07.24%	08.57%
más de 5 palabras	00%	28.95%	03.66%

## CASO 7

Las categorías favorecedoras del lenguaje (Preguntas Genuinas, Extensiones, Expansiones y Comentarios e Instrucciones) incrementaron notablemente su frecuencia en las fases B y C, siendo estas las categorías en las que se deseaba lograr mayores cambios. Las Preguntas Genuinas duplicaron su frecuencia, los Comentarios e Instrucciones la triplicaron y las Extensiones aumentaron en un 50% de la fase A a la fase C.

La madre en este caso presentaba niveles de frecuencia muy altos en el uso de dos formas de corrección: Petición de Repetir Todo y Petición de Repetir Parte, haciendo que las correcciones llegaran a sumar el 25% como promedio en la fase A.

Las categorías relacionadas con las correcciones disminuyeron su puntaje promedio en relación con la fase A entre el 60 y 75%, haciendo que hubiera menos correcciones y la participación del adulto consistiera en la mayoría de las ocasiones de Preguntas Genuinas, Extensiones, Expansiones y Comentarios.

En cuanto a las respuestas no favorecedoras del lenguaje (Preguntas No Genuinas y Ordenes), éstas decrementaron su frecuencia en la fase C, siendo ésta sólo la cuarta parte de la presentada en la fase A.

El número de turnos de habla sólo se incrementó en la fase B (de 58 a 69), sin embargo el porcentaje de iniciaciones de la conversación por parte del niño incrementó notablemente en ambas fases (B y C) en comparación con la fase A. En A el niño inició la conversación sólo el 23% de las ocasiones, en B lo hizo el 37% y en C el 54%.

En el niño, las Sin Respuestas decrementaron en un 70%, las respuestas de una palabra lo hicieron en un 50% y las de 2 palabras en 29%, mientras que las respuestas

de 3 palabras y más incrementaron su frecuencia: las de 3 palabras lo hicieron en el 81%; las de 4 en el 97%, las de 5 palabras incrementaron su frecuencia en 84% y las respuestas de más de 5 palabras, que en la fase A no se presentaron, después del tratamiento alcanzaron el 3.66% de la frecuencia total de respuestas infantiles.

Conforme aumentó el uso de respuestas favorecedoras (preguntas genuinas, extensiones y comentarios) y disminuyó la frecuencia de las correcciones (petición de repetir parte y petición de repetir todo), así como la incidencia de las respuestas no favorecedoras, el niño daba respuestas con mayor número de palabras.

Las extensiones y comentarios son las respuestas asociadas a mayores cambios positivos en el niño.

La tabla claramente deja ver que disminuyó la frecuencia de ocasiones en que el niño no respondía o lo hacía sólo con una palabra, mientras que aumentó el uso de respuestas de 3, 4, 5 y más de 5 palabras.

## PRIMERA EVALUACION

### CUBOS

M: A ver Israel, ¿qué juego vamos a jugar?

H: Ete (señala los cubos)

M: ¿Este? Sácalo todo (El niño no lo hace)

M: Tú sácalo (ella misma lo saca)

M: A ver, ¿qué vamos a hacer?

H: Este (señala uno de los modelos)

M: ¿Este quieres hacer? Ja, ja.

M: ¿Cómo lo vamos a hacer?

H: Así (toma un cubo)

M: ¿Cómo? Ponlo tú, ponlo aquí Isra, eso.

M: Fíjate bien, ¿qué forma tiene éste? (toma un círculo)

M: ¿Cómo se llama? ¿Es un qué?

(el niño no responde)

M: Cuadrado, rectángulo, ¿qué forma tiene? ¿Es un cuadrado?

H: No

M: ¿Qué forma tiene, es un qué?

H: No sé

M: ¿Es un qué? Es un cír..(el niño no responde)

H: culo

M: Un círculo, ¿cómo?

H: Un círculo

M: Círrculo

H: Un cír

M: Círculo, ahora ¿qué más?

M: Mira, ¿sabes lo que podemos armar así? ¿Qué forma tiene éste Isra?

H: Un cuadrado

M: Un cuadrado, ese va aquí. ¿Ahora qué forma tiene éste? (toma un triángulo)

H: Un...

M: Un ¿qué? Tri

H: Tri

M: Triángulo

H: Triángulo

M: ¿Qué es esto?

H: Un triángulo

#### Observaciones

La madre hace demasiadas preguntas no genuinas.

La mamá está muy enfocada a corregir los errores de pronunciación y a enseñar otro tipo de contenidos, esto puede transformar el juego en una lección de enseñanza aversiva para el niño.

Aunque el niño intenta pronunciar adecuadamente, parece no tener todavía la capacidad de corregirse, y la madre probablemente piense que si hace suficientes correcciones el niño logrará articular adecuadamente.

El niño responde generalmente con una sola palabra o no responde.

El niño tampoco inicia las interacciones.

La madre preguntó al niño qué quería hacer, pero en realidad sus preguntas no permilleron que el niño realmente jugara.

El niño responde casi siempre con 1 y 2 palabras, no utilizó verbos.

#### SERIES

M: A ver Isra, vamos a contarnos un cuento. Tú cuéntamelo primero, arma tú lo que debe ser lo primero, lo segundo, lo tercero, y así, ¿eh? Fíjate bien en todo, ¿eh?

H: ¿Primero ete? (señala una tarjeta)

M: Lo que tú quieras, la secuencia tiene que estar bien, fíjate bien.

(el niño no responde)

M: ¿Cuál es el primero? ¿Cuál? ¿Cuál es lo primero para tí? (el niño toma una tarjeta)

M: ¿Esto es lo primero para tí? Bueno, entonces fíjate cuáles es lo segundo. Tienes que poner primero, segundo,

H: Tercero

M: Tercero. Lo que tú quieras. Este es el cuarto y el quinto, ¿verdad? A ver si es cierto, vamos a comprobar si es cierto lo que pasa aquí y si no lo vamos a corregir. A ver, cuéntame el cuento.

(el niño no responde)

M: ¿Qué pasa aquí?

(el niño no responde)

M: ¿Qué pasa? Cuéntame. ¿Primero éste? Cuéntame, fuerte, ¿qué hay?

H: Ujum

M: ¿Qué está haciendo el señor?

H: Cortando fores y mira los redojos

M: Los relojes y el dinero, ¿y después? ¿Aquí qué está haciendo? (muestra el siguiente dibujo)

H: Abí la ventana

M: Abrir la ventana. Entonces primero roba y luego abre la ventana, ¿para qué abre la ventana?

H: Para metese

M: Para meterse a la casa, entonces se mete a la casa y ¿aquí está robando? ¿Primero está haciendo esto y luego está metiéndose? ¿Cómo va? ¿Crees que está correcto Isra? Piensa. Primero ¿qué tiene que hacer? Eso primero, ¿qué tiene que hacer Israel?

H: Abri la ventana

M: Abrir la ventana, aquí ya la abre, y aquí, ¿qué crees que sea?

H: Ya entó

M: Ya entró

H: Sí

M: Puede ser que ya entró, bueno, o.k. Aquí ya está para entrar a la casa, después qué..

#### Observaciones

La madre da demasiadas instrucciones y hace muchas preguntas seguidas, sin dar al niño tiempo para responder.

Está enfocada a corregir errores y enseñar al niño.

Hubo muchos periodos de silencio.

El niño no respondía a pesar de la insistencia de la madre, probablemente porque no entendía la historia.

El niño dió respuestas más largas, en las que pudo apreciarse su capacidad para estructurar frases.

#### SEXTA EVALUACION

#### CUBOS

M: ¿A qué jugamos?

H: A que avienta esto así (toma un cubo)

M: A ver, ¿cómo, cómo? Explícame

H: A luchitas

M: ¿A luchitas? ¿O tú decías así? (avienta un cubo)

H: Así a aventalo

M: Ah, pero tenemos que armar

H: Sí

M: Nada más armamos uno, ¿no?

H: No, dos

M: ¿Dos armamos? Pero lo más alto que tú puedas armarlo. A ver quién lo arma lo más alto (empiezan a apilar cubos)

H: (Ininteligible)

H: ¡Ay, se cachó!

H: Listo, estas son las manos (sólo había apilado cubos formando una torre)

M: ¿Esas son las manos?

H: No, es un ...

M: Mmm, cinescopio ¿o cómo se llama?

H: cinescopio

M: No, no, no, se llama mm... se me olvidó el nombre

M: Lo más alto ¿eh?

H: Sí, oye, más de...ah, no esto

M: Apúrate, ya te voy ganando

H: ¿Qué tiene?

H: Este también (va a poner otro cubo)

M: Creo que ya, ¡Ay, se cayó!

H: Mejo armo el

M: Mira Isra

H: Ah, mejo le pongo otra cosa

M: Como quieras

### Observaciones

La madre permite el cuestionamiento por parte del niño

Realmente están jugando, hay risas.

Hay más comentarios y extensiones.

El niño retoma los comentarios de la madre e inicia más interacciones.

El niño responde con oraciones completas en varias ocasiones. Disminuye el número de ocasiones en que el niño no responde.

Ya no hay tantas correcciones, preguntas no genuinas ni órdenes.

### SERIES

M: ¿Tú formas la historia o yo la formo?

H: No

M: ¿Tú? Bueno (espera a que el niño la ordene)

M: A ver, vela

H: Primero él construyó el

M: ¿Construyó el qué?

H: Mmm

M: ¿Qué construyó?

H: Un papalote

M: Un papalote, ¿y después?

H: Luego lo voló

M: Lo voló, ¿y después?

H: Luego se fue su papá

M: Ajá, se fue su papá, ¿y después?

H: Y luego dejó aquí el papalote

M: ¿y después?

H: Y luego el niño se quedó torado el papalote un árbol



**M: Ujum, ¿y después?**

**H: Y le avisó al papá que ahí se quedó**

**M: ¿Y qué hizo el papá?**

**H: Jalalo**

**M: Jalarlo, ¿lo bajó?**

**H: Sí**

**M: Ahora yo te cuento**

**H: Sí**

#### **Observaciones**

**La madre ha simplificado su lenguaje.**

**Hace más extensiones y preguntas genuinas, utiliza la imitación correcta de lo que el niño dijo como forma básica de corrección.**

**Hay menos correcciones seguidas.**

**El niño inicia más interacciones, utiliza más palabras y arma más oraciones.**

**La madre utiliza el lenguaje para comunicarse con su hijo y jugar con él, no tanto para evaluarlo.**

**La mamá da tiempo al niño para responder cuando le pregunta algo.**

### Caso 8 Mamá

preguntas			
genuinas	08.40%	24.48%	28.37%
extensiones	11.70%	18.36%	24.92%
com. Inst.	17.80%	32.65%	20.76%
imitaciones	01.00%	06.12%	07.94%
pregunta no			
genuina	08%	08.16%	04.24%
respuesta no			
relacionada	22%	00%	01.56%
órdenes	24.66%	10.20%	07.44%
turnos de			
habla	32	49	50
Iniciaciones			
del niño	50.52%	42.20%	44.50%

### Caso 8 niño

	A	B	C
1 palabra	28.33%	14.50%	07.03%
2 palabras	39.33%	38.77%	21.06%
3 palabras	19.53%	28.57%	26.89%
3 palabras	06.75%	12.24%	18.47%
4 palabras	03.50%	06.12%	17.55%
5 palabras	02.40%	0,00%	06.71%
más de 5 palabras	0,00%	0,00%	00.96%

## CASO 8

En este caso las Preguntas Genuinas triplicaron su frecuencia de la fase A (84%) a la fase C (28.37%); las Extensiones la duplicaron; los Comentarios e Instrucciones aumentaron un 16% y las Imitaciones de lo que el niño dijo, de 1% en la fase A, pasaron a representar el 7.44% del total de respuestas maternas en la fase C.

Las categorías de respuestas no favorecedoras del lenguaje, decrementaron su frecuencia. Las Preguntas No Genuinas la disminuyeron a la mitad, las Respuestas No Relacionadas en la fase A tenían un 21.73% de frecuencia, que alcanzó sólo 1.56% en la fase C, y las Ordenes en la fase C representaron aproximadamente la tercera parte de la frecuencia alcanzada en la fase A.

El número de turnos de habla se incrementó de 32 en la fase A a 50 en la fase C, aunque disminuyó un poco la proporción de ocasiones en que el niño iniciaba la conversación.

En la tabla que muestra las respuestas del niño, se observa que decrementaron las respuestas de cero palabras, que en la fase A se presentaban con un promedio de 28.33%, en la fase B con 14.5%, y en la fase C sólo 7.03% de las ocasiones.

En las respuestas de 1 palabra se observa igualmente un decremento de la fase A (39.33%) a la fase C (21.06%).

Las respuestas de 2 palabras incrementaron en 37% de la fase A a la C; las de 3 y 5 palabras triplicaron su frecuencia, mientras que las de 4 palabras la quintuplicaron.

El éxito del tratamiento se refleja en la disminución de sin respuestas y respuestas de 1 palabra por parte del niño, y el incremento de respuestas más elaboradas. Estos cambios en el niño se asocian con el claro incremento en el uso de Preguntas Genuinas, Extensiones y Comentarios por parte de la madre.

A continuación los cambios cualitativos:

## PRIMERA EVALUACION

### SERIES

( aproximadamente 3 minutos de silencio )

M: ¿Qué parejas buscas?, ¿qué parejas buscas? (se refiere a las tarjetas)

H: Esta y ésta

M: Pon ésta (le quita una de las tarjetas)

H: ¿Esta mejor? (propone otra)

M: Dime cuáles

H: Esta y después ésta

M: Ah

(silencio)

H: Y ésta aquí

### Observaciones:

La madre no dió indicaciones de cómo armar la historia.

Hubo mucho tiempo de silencio.

La madre le quitaba las tarjetas al niño.

La madre no mostró interés en la actividad ni animó a su hijo a contar realmente un cuento.

El niño no utilizó verbos ni respuestas largas.

### CUBOS

M: A ver, ¿qué vas a hacer?

M: Estos de ese color, ¿ese cuáles? Búscalo (habla sobre uno de los modelos que

se ilustran en la caja)

M: ¡Ay, así no es! 'Pérame

H: ¿Qué? (el niño trata de participar en el juego de la madre)

M: Mira lo que estás haciendo. Forma cuadros tú (la madre lo aparta y le quita lo que tomó)

M: Un cuadro grande.

M: Acomoda esto (el niño empieza a participar en la construcción)

M: Falta uno, como esto.

H: ¿Y esto se puede? (propone acomodar una pieza junto a otra)

M: Júntalos

H: A ver

M: Tú fórmalos, a ver qué puedes hacer

M: Así

H: ¿Otro como este aquí?

(silencio)

#### Observaciones

Había muchos momentos de silencio.

La madre tomaba las piezas que el niño debía utilizar.

La frecuencia de órdenes es elevada.

La madre no permite que el niño tome el material.

La madre habla con un volumen muy bajo, el mismo niño a veces no le entiende.

Hay juego paralelo.

La madre no espera a que el niño le responda.

No hay contacto visual.

El manejo de verbos por parte del niño es mínimo (sólo en una de sus respuestas)

#### SEXTA EVALUACION

## SERIES

M: Vamos a hacer un cuento, vamos a ordenar las tarjetas.

H: ¿Cómo? ¿Así mamá? (el niño ordena algunas tarjetas)

M: Sí

M: A ver, dime ¿qué es esto? (la madre sostiene una tarjeta)

H: Dos animales

M: Pero ¿cómo se llaman?

H: Bolegos

M: Dos borregos, ¿verdad?

M: ¿Y qué están haciendo?

H: Están jugando

M: ¿A qué están jugando?

H: A pasar un puente

## Observaciones

La madre da instrucciones de cómo es el juego y qué se debe hacer.

Hace preguntas concretas sobre lo que están haciendo.

Ya no hay tantos silencios.

Hay mayor participación por parte de ambos.

La madre da modelos correctos para que imite el niño.

Ya no hay juego paralelo.

Hubo dos respuestas que implicaron el uso de verbos por parte del niño.

## CUBOS

M: Ahora ¿qué hacemos?

H: ¿Jugamos a estos? (señala la caja de material para construir)

M: ¿A los cuadrillos?

H: Sí

M: ¿Qué quieres hacer?

H: Un coche

M: ¿Cómo hacemos un coche?

H: Con unos cuadaditos y éstos (señala los cuadrados y círculos)

M: ¿Te ayudo?

H: Sí

M: ¿Qué quieres hacer?

H: Un ten

M: ¿Quieres hacer un tren? ¿Cómo se hacen los trenes?

H: Son gandes, así, mira, con unos cuadados (comienza a construir)

M: ¿Como éstos?

H: Sí

#### Observaciones

La madre da opciones para que el niño decida qué quiere hacer.

No hay juego paralelo.

Hay contacto visual

La madre participa más en el juego.

Ya no hay tantos silencios.

Utiliza preguntas genuínas y extensiones.

## DISCUSION

En general puede decirse que el tratamiento fue exitoso, pero no todos los tipos de respuestas maternas tuvieron igual repercusión en los resultados. De acuerdo con el tipo de análisis de datos manejado en esta investigación, es imposible aislar con certeza los efectos de las diferentes categorías de respuestas maternas, que más bien tienden a conjugar sus efectos sobre el habla del niño; de cualquier modo el uso de Preguntas Genuinas y Extensiones, así como la baja frecuencia de Ordenes se asociaron a mayor número de palabras por parte del niño.

Algunas de las categorías, como Petición de Repetir Todo, Petición de Repetir Parte, Petición de Imitación e Imitación, pudieron ser agrupadas en una sola categoría, puesto que todas son formas de corrección, y el análisis de las variaciones en estas categorías no debe perder de vista la posibilidad de esta agrupación para ver el índice global de correcciones.

Se observó también que una falla común en el uso de correcciones por parte de la madre es que usaba sólo la Petición de Repetir Todo sin proporcionar modelos adecuados de lenguaje para que el niño corrigiera, aún después de que el niño intentaba corregir sin éxito.

Respecto a las variaciones conjuntas en la frecuencia de diversas categorías de respuestas maternas, se ha visto que el aumento en la incidencia de respuestas favorecedoras se asocia a la disminución de las no-favorecedoras. Otra forma de variación conjunta puede verse cuando al aumentar el uso de una respuesta favorecedora, disminuye el de otra respuesta favorecedora, lo cual no debe interpretarse como una falla del tratamiento o punto criticable dentro de las respuestas maternas, sino como una variación normal, pues las respuestas se complementan entre sí; de hecho, no sería adecuada una interacción en la que la madre usara sólo una categoría



de respuesta.

Se encontraron también deficiencias en las categorías de observación, entre ellas que el desglose de tipos de respuestas infantiles hubiera sido más adecuado de la forma siguiente:

Sin respuesta

1 y 2 palabras

3 y 4 palabras

5 y más de 5 palabras, aclarando cuántas palabras  
emplea el niño en caso de ser más de 5

Debe observarse también que no todos los niños podían presentar una alta frecuencia en el uso de 4, 5 y más de 5 palabras, pues el desarrollo del lenguaje de algunos de ellos no les permitía la elaboración de oraciones complejas.

Se observó que los niños mostraban en general menos interés en la tercera sesión, pues nuevamente se trataba de jugar con cubos y serles. Al cambiar la actividad incrementó el nivel de respuestas y aparentemente la motivación de los participantes.

En la situación de transferencia, aunque era una situación nueva (preparación de alimentos), generalmente bajó el número de interacciones verbales, pues los niños estaban comiendo, y aumentó en general el número de instrucciones que manejaban las madres, siendo ésta conducta aparentemente necesaria para que los niños pudieran elaborar los alimentos. Esto nos lleva a que el tipo de respuestas maternas que se consideren adecuadas pueden variar de un contexto a otro.

El análisis cualitativo de los datos fue más extenso de lo previsto, ya que durante el desarrollo de la evaluación dicho análisis mostraba datos relevantes para la interpretación de resultados; por ejemplo, la observación de la presencia del juego paralelo en algunos casos, no estaba prevista, pero se considera relevante.

Los cambios no tuvieron la misma intensidad en todos los casos, en algunos sólo se mostraron cambios en el aspecto cualitativo. Esto además de asociarse a las deficiencias metodológicas ya mencionadas, se asocia también a los sujetos. Los sujetos que más se beneficiaron con el tratamiento fueron aquellas madres de niños que tenían menos de 6 meses en terapia y presentaban interacciones inadecuadas, con juego paralelo, silencios largos, demasiadas correcciones y pocas preguntas genuinas y extensiones.

Las madres reportaron que el curso les pareció satisfactorio, pero objetaron que es demasiado largo. Esto influyó en algunas de las bajas que se dieron y provocó algunos problemas de impuntualidad e inasistencia, por lo que se recomienda tomar en cuenta este aspecto para estudios posteriores.

Por limitaciones de tiempo, no se hicieron evaluaciones de seguimiento, de modo que aunque se hayan incluido valoraciones de transferencia, y aunque la última evaluación posterior al curso terminó un mes después del mismo, no puede afirmarse con seguridad que los logros del tratamiento permanezcan a lo largo del tiempo.

Se observó que también es importante considerar que las interacciones madre-hijo están marcadas por un contexto sociocultural que puede limitar los alcances del tratamiento, lo cual ayuda a explicar los diferentes resultados obtenidos en cada caso.

Por último, se señala que una de las limitaciones de este trabajo se refiere al diseño experimental utilizado que, como se explicó en el capítulo tres, es un diseño ABC. En este tipo de diseño, el número de evaluaciones en cada periodo debe ser aproximadamente el mismo; en esta investigación, el número de evaluaciones realizadas antes del tratamiento (tres evaluaciones) y después del mismo (4 evaluaciones), contrastan con la única evaluación realizada durante el tratamiento. Se había planeado grabar otra interacción durante el proceso, sin embargo esto no fue posible, puesto que las condiciones de iluminación y audición no fueron óptimas (se estaba realizando una construcción en el edificio), y no se disponía de tiempo para retener a la población ni obstaculizar la continuidad del curso, tampoco se contaba con otro espacio adecuado

paradicho fin. Esta situación hizo necesario que la segunda evaluación correspondiente a la fase B, se realizara de una manera informal (sin grabar), evaluando las autoras aspectos cualitativos para dar retroalimentación sobre los mismos, pero no fue posible obtener datos cuantitativos de esta sesión para incluirlas en las tablas.

Algunos autores no estarían de acuerdo en llamar a éste un diseño ABC; sin embargo se ha decidido llamarle de este modo para facilitar la comprensión del proceso de investigación seguido. Castro (1987) considera que en general, los diseños experimentales proporcionan un modelo de investigación o procedimiento a seguir para resolver una pregunta de investigación con cierto grado de certeza, y cita a Murray Sidman, quien dice: ' En nuestra búsqueda de nueva información debemos estar preparados en, cualquier momento, a cambiar nuestra concepción de lo que es un diseño experimental deseable... El diseño experimental adecuado no puede legislarse por principios lógicos ni por principios empíricos.' (p. 71), con esto se quiere destacar que debe ser el diseño el que se ajuste a la investigación y no viceversa.

## CONCLUSIONES

En la Introducción a este trabajo, se hizo notar la dificultad para tener acceso a programas de enseñanza incidental del lenguaje dirigidos a padres hispanos de niños con alteraciones del habla. La falta de programas de este tipo hizo necesario recurrir a las Investigaciones realizadas con niños anglosajones, principalmente en los Estados Unidos, y retomarlas como modelo para la presente Investigación, que no intentó imitarlas sino sólo usarlas como punto de partida para la creación, aplicación y evaluación de un programa de enseñanza de habilidades lingüísticas que pudiera adecuarse mejor a las características de los niños mexicanos con alteraciones funcionales del habla.

En la búsqueda de dicha adaptación, se ha visto la necesidad de contemplar diferencias culturales, pero sobre todo, las diferencias sintácticas entre el Inglés y el español hacen que los aspectos del habla adulta que otros han clasificado como respuestas favorecedoras del lenguaje, no necesariamente funcionen de la misma manera con madres mexicanas, lo que probablemente se dió con el uso de diversas formas de corrección (Snow et al, 1984).

De la misma manera, los Indicadores del desarrollo lingüístico usados en otras investigaciones, especialmente los que involucraban pruebas estandarizadas o un análisis gramatical del discurso (Nelson et al, 1973), no pueden ser simplemente traducidos. Se utilizó el conteo del número de palabras pensando que puede tener una base universal.

Se ha considerado que el número de palabras no es el único indicador del desarrollo lingüístico; sin embargo no se utilizaron otros en esta Investigación, tales como los que recurren a un análisis sintáctico, semántico o pragmático del discurso, debido a la falta de documentación que permitiera hacer comparaciones con otras investigaciones realizadas con niños hispanos y también a que este tipo de análisis requeriría diseños de investigación complejos de corte cualitativo.

La dificultad para retomar los indicadores del desarrollo lingüístico y la clasificación de respuestas maternas favorecedoras del lenguaje, se vió reflejada en deficiencias para evaluar los efectos del programa; sin embargo se puede contrastar la teoría con la aplicación del programa y los resultados que han obtenido otros investigadores con los de la presente investigación.

Como una de las diferencias principales se encontró que aún cuando se incrementara el número de intercambios verbales por sesión, seguía siendo la madre quien intervenía más en la mayoría de los casos, contra lo que se esperaba según lo reportado por Cross (1984).

Tampoco se halló un uso excesivo de las correcciones por parte de las madres (con una excepción), contra lo reportado por Snow y colaboradores (1984).

Las madres utilizaban las respuestas favorecedoras del lenguaje antes del tratamiento con frecuencias más altas de lo esperado, aunque cabe aclarar que no se obtuvieron datos cuantitativos al respecto.

La otra diferencia que se desea destacar es la referente a los aparentes cambios "lineales", sin regresiones en las respuestas maternas, reportados por otros investigadores, y los hallados tras la aplicación de este programa, donde se observó que las respuestas maternas tienden a complementarse unas con otras, provocando que en ocasiones decremente el uso de una respuesta favorecedora, al tiempo que incrementa el de otra en la misma sesión. Estas diferencias pueden explicarse si consideramos que principalmente no se encontraron reportes que muestren los cambios sesión por sesión, sino que se dan resultados de forma más general, comparando sólo promedio de respuestas antes y después del tratamiento (Nelson, 1977 y McDade y Varnedoe, 1987), que otros autores no manejaron una variedad tan amplia de respuestas maternas (véase por ejemplo el trabajo de Nelson et al, 1973) o simplemente debido a la falta de reportes más precisos. En esta investigación

se ha evitado reportar resultados por cada sesión, por resultar esto muy confuso, y se ha optado, al igual que en otras investigaciones, por reportar los resultados promedio en las diferentes fases del tratamiento.

En esta investigación los resultados han sido tratados de manera muy extensa, tratando de compensar la falta de documentación acerca de programas que involucran a los padres en la rehabilitación del lenguaje de sus hijos, haciendo ésto desde una perspectiva de la enseñanza incidental. Así mismo, se considera importante la amplitud con que aquí se tratan los resultados, ya que otras investigaciones los presentan de forma limitada, lo cual restringe la valoración y modificación de dichos programas.

Sin embargo, los resultados de este trabajo coinciden con los de otros autores en los aspectos siguientes:

1) Las Extensiones-Expansiones y Preguntas Genuinas facilitan el desarrollo lingüístico infantil (véase Cross, 1984; Lund y Dunchan, 1988; Nelson et al, 1983; McDade y Varnedae, 1987; Lasky y Kloop, 1982).

2) El uso de Ordenes por parte de la madre se asocia a respuestas de cero o muy pocas palabras por parte del niño (de acuerdo con Cross, 1984).

3) El número de turnos de habla aumenta cuando el adulto usa respuestas de contingencia semántica (favorecedoras del lenguaje), véase Cross (1984), Lasky y Kloop (1982).

4) El número de palabras que utiliza el niño como respuesta es un indicador del desarrollo lingüístico infantil y se incrementa cuando la madre usa respuestas favorecedoras del lenguaje, como Extensiones, Expansiones y Preguntas Genuinas (Lasky y Kloop, 1982).

## Sugerencias y Limitaciones

Se encontraron algunas deficiencias dentro de la agrupación de categorías de respuestas, por lo que se sugiere:

I.- Las Preguntas Genuinas, Extensiones-Expansiones y Comentarios fueron las respuestas maternas que favorecen más el lenguaje. Se observó que previamente al tratamiento todas las madres las usaban, pero no con la frecuencia deseada y el tratamiento incrementó su incidencia. Por los efectos que ejercen las respuestas maternas en el habla del niño, se recomienda incluirlas siempre en programas análogos.

II.- Agrupar las categorías Petición de Repetir Todo, Petición de Repetir Parte, Petición de Imitación e Imitación Correcta de lo que el niño dijo, en una clase, debido a su baja frecuencia y puesto que todas son formas de corregir el lenguaje del niño.

III.- Las respuestas de baja frecuencia varían de caso a caso, por lo que las que se han eliminado dentro de este estudio, no necesariamente tendrían que eliminarse de futuros programas de entrenamiento.

IV.- Manejar la categoría de Comentarios e Instrucciones como categorías separadas, ya que se observó que los Comentarios favorecen el desarrollo lingüístico, mientras que las Instrucciones se asocian frecuentemente a Sin Respuestas (cero palabras) por parte del niño.

V.- Agrupar las respuestas infantiles considerando grupos de frecuencia, según el caso y las necesidades. Este manejo de categorías permitiría detectar con mayor facilidad cambios en las respuestas del niño.

VI.- Los resultados deben analizarse en los aspectos cuantitativo y cualitativo, estos dos aspectos de la evaluación se complementan entre sí y pueden tener igual importancia, puesto que mientras los aspectos cuantitativos permiten llegar a conclusiones más precisas, el investigador está limitado en cuanto a su posibilidad de cuantificar y cualificar varios aspectos de la conducta a la vez, por lo que los datos cualitativos permiten conocer otros aspectos importantes que pueden retomarse para un análisis más extenso en otras investigaciones.

VII.- También hubiera sido deseable incluir otro tipo de categorías que permitieran sistematizar la observación de otros aspectos cualitativos, tales como si el lenguaje del niño era imitativo o no, o que permitiera hacer un análisis sintáctico, semántico o pragmático de las respuestas infantiles, de modo que se notaran los cambios en la complejidad del habla infantil, tales como la inclusión de uno o más verbos, complementos, adjetivos, etc., o el manejo de nuevos conceptos; uso de nuevas funciones lingüísticas, etc.

La inclusión de fragmentos transcritos de diálogos se ha hecho considerando que ésto puede ser útil a otros investigadores para fines tales como establecer nuevas categorías de respuestas maternas, clasificar las infantiles y juzgar los resultados a través de otras formas de análisis del discurso.

VIII.- Por otro lado, este programa pretendía complementar el programa de rehabilitación que llevaban a cabo las terapistas en comunicación humana dentro del Instituto Nacional de la Comunicación Humana; de acuerdo con los resultados observados sí se logró dicho objetivo, sin embargo no hubo comunicación con las terapistas para que ellas valoraran los efectos del programa, ni hubo un seguimiento de los casos. Se sugiere buscar formas para que las instituciones en que se da otra terapia de forma paralela den su opinión sobre los resultados de la participación de las madres, así como hacer evaluaciones de seguimiento siempre que sea posible.

Aportaciones



Pese a sus limitaciones, se considera que esta investigación constituye una aportación a las siguientes áreas:

1) En el área de la investigación de los trastornos funcionales del habla y el papel de la madre en relación con éstos.

2) En la aplicación de programas correctivos de los trastornos del habla que integren a la madre como agente facilitador.

3) En la investigación sobre la educación a padres en general, en la que hay escasez de programas formalmente reportados y con una evaluación que vaya más allá del reporte de satisfacción de quien recibe el servicio.

4) En la implantación de programas de enseñanza incidental de habilidades lingüísticas.

5) En la integración de madre-profesional-niño en el área de la comunicación humana.

Por último, una consideración sobre la viabilidad del programa para su implantación en Instituciones públicas como el INCH.

Dado que la identificación de categorías y la cuantificación de su frecuencia es un proceso complicado, se considera deseable el uso de videos, lo cual implica recursos materiales que pudieran considerarse caros, además del tiempo que se necesita para llevar a cabo la recopilación e interpretación de datos. Sin embargo, el uso de otros recursos sustitutos del video, como la Cámara de Gessell, espacios para la observación y cassettes para audio tendrían la capacidad para que las madres evalúen aspectos de la Interacción, obtengan retroalimentación o se usen en programas de intervención.

Es posible entrenar terapeutas del lenguaje para la conducción de programas como el presente, significando ésto una forma complementaria para el desarrollo

de diversos aspectos del habla del niño. También puede destinarse esta clase de tratamiento a los casos que se estime que necesitan poca atención por parte de un especialista, así como a aquellos en que la interacción madre-hijo no apoye el proceso rehabilitatorio.

Se sugiere considerar la posibilidad de incluir en la rehabilitación sesiones grupales con varias díadas madre-hijo, supervisadas por gente experta en la conducción de programas de apoyo de éste tipo. De esta forma, podría ocuparse menos tiempo de atención individual por cada caso por parte de las terapistas en comunicación humana, a la vez que se involucraría a los padres, con las ventajas que esto implica.

Como última consideración, se contempla la presente investigación no sólo como una fuente de información, sino también como un modelo, aplicado y evaluado, para que las madres de niños con alteraciones funcionales del habla participen en la rehabilitación como facilitadoras del lenguaje, siendo viable su aplicación en instituciones que atiendan este tipo de población.

## REFERENCIAS

Azcoaga, J.; Bello, J.; Citrinovitz, J.; Derman, B. y Frutos, W. (1987) Los retardos del lenguaje en el niño, Madrid, Paidós.

Barnes, S., Gutfreund, M., Satterly, D. y Wells, G. (1983) Characteristics of adult speech which predict children's language development. Journal of Child Language, 10, 65-84.

Bates, E. (1976) Language and context, the acquisition of pragmatics, New York, Academic Press.

Boger, R., Richter, R. y Paulocci, B. (1986) Parents as teachers. En Griffore, R. y Boger, R. (ed) Child rearing in home and school, New York, Plenum Press.

Bruner, J. (1983), El habla del niño, Barcelona, Paidós.

Budd, K., Madison, L. Itzkowitz, J. y Price, I. (1986) Parents and therapists as allies in behavioral treatment of children's stuttering. Behavior Therapy, 17 (5), 538-553.

Castro, L. (1987) Diseños experimentales sin estadística, usos y restricciones en su aplicación a las ciencias de la conducta, México, Trillas.

Coll, C. (en prensa). "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa".

Cross, T. (1984) Habilitating the language impaired child: Ideas from studies of parent child interaction. Topics In Language Disorders, 4 (4), 1-14.

Cunningham, C. y Davis, H. (1988), Trabajar con los padres, marcos de colaboración, Madrid, Siglo XXI.

De Maistre, M. (1973) Deficiencia mental y lenguaje, principios y métodos para la reeducación del deficiente mental, Barcelona, Laia.

Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1986), Barcelona, Diagonal Santillana.

Domenech, N. (1993) "Diseños individuales", Folleto de la Facultad de Psicología, UNAM.

Embry, Li, (1984), What to do? Matching client characteristics and intervention techniques through a prescriptive taxonomic key. En Dangel, R. y Palster, R. Parent training, foundations of research and practice, New York, The Guilford Press, 443-476.

Facultad de Psicología, (1978), Manual de Prácticas de Desarrollo Psicológico I, UNAM.

Fernández, P. (1986) La dislexia en cuestión: dificultades y fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita, Madrid, Morata.

Fitzgerald, M. y Fischer, R. (1987) A family involvement model for hearing-impaired infants. Topics in Language Disorders, 7 (3), 1-18.

Friel-Patt, F. y Loungear-Mattinger, J. (1985), Preschool language intervention, some key concerns, Topics in Language Disorders, 5 (2) 46.

Gleitman, R., Newport, L. y Gieftman, H. (1984) The current status of the motherese hypothesis, Journal of Child Language, 1 (1), 43-79.

Górnez, L., Guerrero, N. y Márquez, F. (1988) "Lineamientos generales para vincular a la familia en el proceso educativo especial". México, Dirección General de Educación Especial, Secretaría de Educación Pública.

Hart, B. y Risley, T. (1975) Incidental teaching of language in the preschool. Journal of Applied Behavior Analysis, 8 (4), 411-420.

Kaye, K. y Charney, R. (1981) Conversational asymmetry between mothers and children, Journal of Child Language, 8, 35-50.

Kazdin, A. (1978) Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas, México, Manual Moderno.

Kenneth, K. (1980) Conversational asymmetry between mothers and children. Journal of Child Language, 8 (1), 320-325.

Lambordino, L. y Mangan, N. (1983) Parents as language trainers. Exceptional Children, 49 (4), 358-361.

Lasky, E. y Kloop, K. (1982) Parent-child interactions in normal and language disordered children. Journal of Speech and Hearing Disorders, 47, 7-18.

Lloyd, L. (1976), Communication assesment and intervention strategies, Baltimore University, Park Press.

Lund, N. y Dunchan, J. (1988) Assessing children's language in naturalistic contexts, New Jersey, Prentice Hall.

Lusthaus, E. y Lusthaus, G. (1981) Parents role in decision process. Exceptional Children, 49 (4), 358-360.

McCartney, K. (1984) Effect of quality of day care environment on children's language development. Developmental Psychology, 20 (2), 244-260.

McDade, H. y Varnedoe, D. (1987) Training parents to be language facilitators. Topics in Language Disorders, 7 (3), 19-30.

McLaughlin, B., White, D., McDevitte, T. y Rasking, R. (1983) Mother's and father's speech to their young children: similar or different? Journal of Child Language, 10 245-252.

Melgar, M. (1990) Cómo detectar al niño con problemas de habla. México, Trillas.

Mercer, N. (1988). El conocimiento compartido, el desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona, Paidós.

Nelson, K. , Carskadon, G. y Bonvillian J. (1973) Syntax acquisition, impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child. Child Development, 44 (3), 497-504.

Nelson, K (1977) Facilitating children's syntax acquisition. Developmental Psychology, 13 , 101-107.

Oliva, L. (s/f) "Reflexiones sobre el trabajo efectuado con grupos de padres", México, Dirección General de Educación Especial, Secretaría de Educación Pública.

Pascual, P. (1988) La discapacidad, naturaleza, diagnóstico y rehabilitación. Madrid, CEPE.

Programa para la atención a padres de familia (s/f), México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Especial, Departamento de Planes y Programas de Estudio.

Rondal, J. (1990). La interacción adulto-niño y la construcción de lenguaje. México, Trillas.

Russo, J. y Owens, R. (1982). The development of an objective observation tool for parent-child interaction. Journal of Speech and Hearing Disorders, 47, 165-173.

Smolak, L. y Weinraub, M. (1983) Maternal speech strategy or response? Journal of Child Language, 10 369-380.

Snow, C., Midkiff-Borunda, S., Small, A. y Proctor, A. (1984) Therapy as social interaction: analyzing the contexts for language remediation. Topics in Language Disorders, 4 (4), 72-84.

Telford, Ch. y Sawrey, J. (1985) Problemas familiares y personales de las personas excepcionales. J. Carrasco (comp.) Sistemas de educación especial I, Selección de

lecturas, México, UNAM.

Tiegerman, E. y Siperstein, M. (1984) Individual patterns of interaction in the mother-child dyad: implications for parent intervention. Topics in Language Disorders, 4 (4), 50-61.

Vanost, S., Hall, M. y Klein, D. (1983) A home-centered instructional communication strategy for severely handicapped children. Journal of Speech and Hearing Disorders, 48, 2-10.

Walker, J. y Shea, T. (1987) Manejo conductual, un enfoque práctico para educadores. México, El Manual Moderno.

Warren, S. y Kelsler, A. (1986), Incidental language teaching: a critical review. Journal of Speech and Hearing Disorders, 51 (4), 291-299.

Wittrock, M. (1986) La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos de observación, Barcelona, Paidós Educador.

ANEXO I

NOMBRE DEL NIÑO:  
DX RET. DEL LENGUAJE DE ETIOPATOGENIA ANARCTICA

EDAD: SEXO:

TIEMPO EN TERAPIA:  
PROX. REEVALORACION:

ALTERACIONES EN LA ARTICULACION:

OMISIONES | |

SUSTITUCIONES | |

TEL:

ADICIONES | |

DISTORSIONES | |

NOMBRE MADRE:

PROMEDIO INGRESOS FAM.: 1 o 2 SM

3 o 4 SM

EDAD:

5 o MAS SM

ESCOLARIDAD:

FAMILIA UNIPARENTAL

OCUPACION:

BIPARENTAL

TERAPISTA:

CUB.:

EVALUACION:

SITUACION

REGISTRO:

OBSERVADOR:

FECHA

	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET.	PNO	R.N	AUT	OR.	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET.	PNO	R.N	AUT	OR.	
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							

MADRE

NIÑO

MADRE

NIÑO

- P.G. = PREGUNTA GENUINA
- E.E. = EXTENSION EXPASION
- C.I. = COMENTARIO E INSTRUCCION
- I.M. = IMITACION
- P.R.T = PETICION DE REVISAR TODO
- P.R. = PETICION DE REVISAR PARTE
- PET = PETICION DE IMITACION
- PNO = PREGUNTA NO GENUINA
- R.N. = RESPUESTA NO RELACIONADA
- AUT = AUTORESPUESTA DEL ADULTO
- OR. = ORDEN

RENGLONES 1, 2, 3, 4, = NUMERO DE PALABRAS CON QUE RESPONDE EL NIÑO.

	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET.	PNO	R.N	AUT	OR.	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET.	PNO	R.N	AUT	OR.	
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							

MADRE

NIÑO

MADRE

NIÑO

	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET.	PNO	R.N	AUT	OR.	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET.	PNO	R.N	AUT	OR.	
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							

MADRE

NIÑO

MADRE

NIÑO

	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET.	PNO	R.N	AUT	OR.	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET.	PNO	R.N	AUT	OR.	
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							

MADRE

NIÑO

MADRE

NIÑO

	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET.	PNO	R.N	AUT	OR.	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET.	PNO	R.N	AUT	OR.	
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							

MADRE

NIÑO

MADRE

NIÑO



## ANEXO 2

### PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO A PADRES DE NIÑOS CON ALTERACIONES FUNCIONALES DEL HABLA

#### OBJETIVO GENERAL:

Desarrollar en la madre habilidades para que enseñe incidentalmente habilidades lingüísticas a su hijo, que apoyen el proceso rehabilitatorio.

#### OBJETIVOS ESPECIFICOS:

Al finalizar el curso, la madre

- 1.1- Detectará en un video respuestas adultas que no favorecen el desarrollo lingüístico del niño.
- 1.2- Propondrá respuestas alternativas que favorezcan el desarrollo lingüístico de su hijo, de acuerdo con los contenidos del programa.
- 1.3- Practicará las respuestas entrenadas que favorezcan el desarrollo del lenguaje, en una situación de juego con su hijo.
- 1.4- Aplicará en casa las habilidades aprendidas, en una situación de juego con su hijo.
- 1.5- Aplicará las respuestas entrenadas en una situación diferente a las usadas durante el entrenamiento.

#### TEMAS:

- I.- Desarrollo del lenguaje
- II.- Trastornos funcionales del lenguaje y su corrección
- III.- Respuestas favorecedoras del lenguaje

#### IV.- Respuestas no favorecedoras del lenguaje

A continuación se presenta de manera amplia y detallada el programa de entrenamiento a madres de niños con alteraciones funcionales del habla, para tener una visión global del mismo, se recomienda revisar las cartas descriptivas que aparecen como anexo 3.

Se incluyen aquí sólo las sesiones en que se impartió el curso, el lector debe considerar que se utilizaron 3 sesiones previas para hacer las evaluaciones correspondientes a A en el diseño, y 4 para las evaluaciones posteriores y de transferencia, correspondientes a C, en el diseño.

#### Sesión 1

Tema: DESARROLLO DEL LENGUAJE

Tiempo: 1 sesión

Material: acetato de cerebro con zonas de lenguaje marcadas

acetato de aparato fonarticulador

proyector de acetatos

videocassette sobre desarrollo del lenguaje

videograbadora

televisión

resúmenes para padres

Cuando el niño nace depende totalmente de los padres para satisfacer sus necesidades. Aunque el niño no habla, las personas que le rodean empiezan a convivir y a hallar formas de comunicarse con él mediante gestos faciales, movimientos del cuerpo, a interpretar su llanto y a hablarle; el niño responde con sonrisas, sonidos y movimientos, desde este momento comienza el desarrollo del

lenguaje.

Aunque algunos animales pueden comunicarse, sólo el hombre ha logrado un uso muy complejo del lenguaje. Esto se puede explicar por tres razones:

- 1) Características del cerebro, el cual es más complejo que el de otros animales.
- 2) Características del aparato fonarticulador, puesto que el hombre tiene lengua, cuerdas vocales, laringe, labios, etc. diferentes a los de otros animales y que le permiten articular muchos sonidos diferentes y muy complejos.
- 3) La riqueza de la vida social humana, sobre la cual vamos a hablar ampliamente.

Quizás el aspecto más importante y más complejo del lenguaje es su carácter social: aprendemos a hablar gracias al contacto social, y a la vez el lenguaje nos permite socializarnos, comunicarnos más eficazmente con otros y adaptarnos a las condiciones en que vivimos.

Cuando un niño aprende a hablar, lo hace al mismo tiempo que aprende otras cosas del medio donde vive: aprende costumbres, usos adecuados de las palabras, formas de pedir las cosas, para qué sirven los objetos, etc. Por ejemplo: cuando una madre enseña a su hijo a pedir comida, enseña a la vez qué puede pedir, a qué hora, en qué forma y quizás hasta cómo se prepara eso que el niño quiere.

Un aspecto muy importante es que en la mayoría de las ocasiones en que una madre o un adulto enseña esto a su hijo, lo hace de forma no planeada, en el trato diario; a esta forma de enseñanza le llamamos "enseñanza incidental".

La principal "maestra incidental" del lenguaje es la madre o la persona que cuida al niño, ésta persona no fija un horario para enseñar a hablar, sino que convive con el niño y aprovecha, muchas veces sin darse cuenta, diversas ocasiones para hablar con el niño, jugar con él, explicarle cosas, descifrar lo que quiere, corregirle cuando se equivoca, etc. La finalidad del adulto al hablar con

el niño puede no siempre ser enseñar a hablar, sino : dar consuelo al niño, atender una necesidad, divertirse, ponerse de acuerdo con él, conocer su opinión sobre algo, etc., pero al mismo tiempo enseña al niño a hablar.

Al hablar con el niño, la madre tiene en cuenta que está con una persona menos experta que ella, y procura adaptarse al pequeño: a sus intereses, a sus necesidades, e incluso a su forma de hablar.

Los niños pasan por diferentes etapas en el desarrollo del lenguaje y las exigencias de la madre suelen adecuarse a estas etapas, cuando ella cree que el niño ya domina una habilidad, exige un poquito más, pero siempre se mantiene flexible, de manera que se logren los objetivos de la comunicación: jugar, obtener algo, transmitir un mensaje, etc. o sea, aunque la madre corrija o interrumpa al niño para dar un modelo más adecuado, no debe olvidar que el niño habla para algo más, y lo importante es eso, continuar el diálogo, el juego o el objetivo de esa conversación.

El desarrollo lingüístico pasa por diferentes etapas:

- juego vocal
- monosílabo intencional
- palabra-frase
- dos palabras
- frases

En el juego vocal el niño empieza a practicar diferentes sonidos, esta etapa le prepara para poder imitar los sonidos que hacen otros y poco a poco ir perfeccionando su articulación. Empez a tener conciencia de que en las conversaciones se toman turnos para que ambas personas hablen, y los adultos llegan a aceptar cualquier sonido que produzca el niño como su turno de conversación.

En la etapa del monosílabo intencional el niño ha aprendido que los sonidos

significan cosas y sirven para comunicarse. Generalmente presta atención cuando le hablan y trata de involucrarse en lo que se le pide o involucrar a otros en lo que le interesa. Su comprensión del lenguaje es mucho más amplia que su capacidad de hablar, debido a que todavía no logra articular bien, pero logra imitar algunas partes de palabras o da significado a palabras que él inventa, y las personas cercanas al niño, como la madre, le entienden, aunque otras personas no lo hagan.

En la siguiente etapa, la palabra-frase, se llama así porque el niño logra articular palabras del lenguaje de su comunidad, y usa una sola palabra para expresar lo que niños mayores o adultos dirían con frases completas. Para este momento el niño parece haber aceptado que los sonidos para comunicarse, o sea las palabras, no pueden ser inventados, sino que tienen que ser los que usa la comunidad donde vive.

Cuando pasa a la siguiente etapa, en la que usa dos palabras juntas, muestra que tiene un entendimiento sobre las relaciones entre las cosas. Por ejemplo, al decir "mamá-leche" está relacionando lo que desea con la persona que se lo puede dar.

En la etapa de frases, el niño ya logra unir esas dos palabras (mamá-leche) con otras, haciendo su lenguaje más parecido al de los adultos, incluyendo por ejemplo las palabras los, las, uno, poco, por favor, etc. Al ampliar su lenguaje puede expresar con mayor precisión lo que quiere.

En esta etapa el lenguaje ya no sirve solamente para pedir cosas, sino que lo usa espontáneamente para jugar o comunicarse con otras personas.

Como vemos, el niño empieza sus primeras relaciones con la familia; la madre es el puente que le lleva a este aprendizaje, es por esto que es tan importante la participación de la madre y del entorno familiar, porque de ahí es de donde va a tratar de imitar la forma de actuar y de hablar. Si constantemente se le está hablando al niño y lo hacemos de manera correcta, muy probablemente limite

estas formas de expresarse.

Hay que hacer notar que el niño aprende principalmente de los padres, pero no solamente de ellos, sino que aprende también de forma natural, de sus hermanos, vecinos, parientes, compañeros de escuela, maestros, etc. Esto le permite aprender diferentes formas de comunicarse y convivir, por lo que debemos permitir que nuestro hijo conviva con otras gentes.

Cuando el niño, por alguna alteración en su desarrollo no presenta un lenguaje adecuado, padre e hijo caemos en formas más pobres de comunicación: el niño al hablar menos o mal favorece que nosotros también hablemos menos, que no continuemos la conversación, y por lo tanto el niño tiene también un modelo de lenguaje menos adecuado. Nosotros los padres, preocupados porque nuestro hijo desarrolle su lenguaje, solemos prestar demasiada importancia a los errores, obstaculizando que haya una conversación fluida.

Como padres, tenemos que hacer un esfuerzo por cambiar este tipo de formas para propiciar que el niño con alteraciones se interese más en hablar y desarrolle su lenguaje en la convivencia diaria. Los padres entonces, tenemos que aprovechar todas las ocasiones posibles para presentar formas correctas de expresarse y dar oportunidades de que el niño practique lo que ya sabe. Estas ocasiones se dan en la vida cotidiana, como a la hora de comer, de bañar al niño, de jugar con él, de que nos acompañe de compras, etc.

Lo que trataremos de hacer a lo largo de este curso es favorecer que en la vida diaria utilizemos respuestas o formas de comunicación que se ha visto que pueden favorecer el desarrollo del lenguaje.

## Sesión 2

## **Tema: TRASTORNOS FUNCIONALES DEL LENGUAJE Y SU CORRECCION**

**Tiempo :1 sesión**

**Materia:acetato cerebro**

**acetato aparato fonoarticulador**

**proyector de acetatos**

**diapositivas de rehabilitación**

**proyector de diapositivas**

**cartel aspectos del lenguaje**

**cartel respuestas favorecedoras**

**resúmenes para padres**

Cuando hablamos del desarrollo del lenguaje mencionamos que en éste participan el cerebro, el aparato fonoarticulador e influencias sociales. En los casos de un retraso en el desarrollo lingüístico, que llamamos "trastorno funcional del lenguaje", no hay un daño evidente, notorio, en el cerebro; pudiera haberlo, pero las pruebas más bien indican que el niño no tiene problemas en este sentido.

Tampoco están dañadas las partes que forman el aparato fonoarticulador, o sea, los labios, lengua, laringe, etc. son normales en su estructura, aunque no en la forma en que se organizan y se integran para formar sonidos; por alguna razón la función o movimiento y capacidades para desarrollar el lenguaje están alteradas, pero esto es superable, con el apoyo que se dé en terapia y en casa, nuestro hijo superará su problema.

En la terapia, la terapeuta se encarga de estimular varios aspectos que ayudan al niño a desarrollar su lenguaje, como son:

- tener un mayor control sobre su cuerpo y expresarse corporalmente
- controlar el ritmo de la respiración y la cantidad de aire que se toma y se va dejando escapar
- mover la lengua, labios, cara, de manera más ágil para corregir los errores de

pronunciación

- hacer ejercicios y juegos para articular palabras aisladas
- hacer ejercicios y juegos para mejorar la comprensión y aprender más

vocabulario

Las funciones que cumple la terapeuta, como vemos, requieren una preparación especial, que implica el desarrollo de programas y ejercicios específicos; pero la terapeuta necesita del apoyo de los padres, ya que vimos que el lenguaje se desarrolla en el medio ambiente en que vivimos y requiere del trato cotidiano del niño con sus padres, que es con quienes pasa la mayor parte del tiempo, así como convivir con sus hermanos y otros adultos para que su lenguaje se amplíe y desarrolle en varios aspectos:

Articulación

Vocabulario

Comprensión

Armar frases

Usar el lenguaje para jugar, conversar, obtener cosas, obtener ayuda, intercambiar ideas, etc.

Estos aspectos tienen más probabilidades de desarrollarse si el contexto familiar es adecuado, ya que las terapeutas ven al niño muy poco tiempo y no tienen oportunidad de enseñar todos los usos y formas del lenguaje, que el niño puede aprender en el mercado, jugando con sus amigos, en la casa, etc. Por ejemplo, imagínense que van al extranjero a aprender un idioma, lo aprenderían más rápido viviendo en ese país que sólo yendo a una institución a tomar clase por dos horas semanales. Seguramente en la clase no aprenderían los modismos ni las costumbres ni todo el vocabulario que aprenderían viviendo allí. De igual modo, las oportunidades de aprendizaje de nuestro hijo deben ser lo más amplias posibles y no pueden limitarse a la acción de la terapeuta.



Nosotros como padres, llevamos a cabo muchas actividades con el niño, como bañarlo, darle comida, vestido, llevarlo a la escuela, traerlo a terapia. Al realizar estas actividades, muchas veces sin darnos cuenta, estamos promoviendo que se desarrolle el lenguaje de nuestros hijos, pues generalmente en estas situaciones se da una oportunidad de platicar y enseñar al niño.

El participar en la rehabilitación del niño de esta manera presenta las ventajas de ser un apoyo más constante, que promueve también otros aprendizajes, da seguridad al niño, el aprendizaje del lenguaje es más amplio y más ágil.

Su participación entonces es de manera incidental, es decir, van dando oportunidades de que el niño aprenda al convivir con él en el trato diario.

Ahora bien, algunas formas de hablarle al niño propician que se desarrolle el lenguaje de forma más adecuada que otras, pues alientan al niño a hablar, a hacer preguntas, a intercambiar ideas y a interesarse en mantener la conversación. Otros tipos de respuestas parecen obstaculizar la comunicación y por tanto el desarrollo del lenguaje del niño. Dentro de las respuestas favorecedoras del lenguaje tenemos:

- Preguntas verdaderas
- Repetir y ampliar lo que el niño dice
- Comentarios e instrucciones
- Repetir en forma correcta lo que el niño dijo mal
- "Repite lo que dijiste"
- "Corrige lo que está mal"
- "Dilo como yo"

La próxima sesión veremos las tres primeras.

### Sesión 3

Tema: RESPUESTAS FAVORECEDORAS DEL LENGUAJE

Tiempo: 2 sesiones

(I)

Material: cartel de respuestas favorecedoras del lenguaje  
juegos de construcción  
resúmenes para padres

Como dijimos en nuestra última reunión, vamos a definir y dar ejemplos de los tres primeros tipos de respuesta que favorecen el lenguaje.

#### Preguntas verdaderas

Una pregunta verdadera es una pregunta que el padre hace al niño, que se relaciona con lo que el niño está haciendo en ese momento y sobre todo el adulto no sabe la respuesta a esa pregunta. Por ejemplo, vamos a suponer que padre e hijo están iluminando un dibujo, una pregunta verdadera podría ser preguntarle "¿De qué color quieres que pinte aquí?" El padre realmente no sabe qué decidirá el niño y la pregunta se relaciona con la actividad del momento. Otro ejemplo sería preguntar "¿Tú tienes el sacapuntas?" , siempre y cuando el padre realmente no sepa si el niño lo tiene o no.

Las preguntas verdaderas ayudan a desarrollar el lenguaje del niño porque con ellas mostramos interés en su opinión, él tiene que pensar la forma de comunicarnos algo que quiera decirnos y se puede sentir motivado a hablar. Además, puede aprender también a hacer preguntas.

¿Alguien podría dar otro ejemplo?

(A otra persona) Usted qué opina, ¿Es o no una pregunta verdadera y por qué?

### Repetir y ampliar lo que el niño dice

El niño expresa algo y el adulto lo elabora de mejor manera, repite lo que el niño dijo, pero de manera más amplia. Por ejemplo: la madre y su hijo están haciendo una figura de masa y el niño pide ayuda diciendo "taza", a lo que el padre responde "¿Quieres la taza con agua?"

El repetir y ampliar lo que el niño dice le ayuda a confirmar qué palabras usar para expresarlo que quería, y a conocer más sobre el medio que lo rodea, pues por ejemplo, si el niño dice "reloj" y le contestamos "Sí, este es un reloj y sirve para ver la hora", aprende no sólo palabras, sino también frases y cosas sobre los objetos.

Ayúdenos a dar ejemplos, nosotros decimos lo que el niño dice y ustedes dicen cómo responderían:

"¿El cocollio va aquí?"

"Los changos"

"¡Un camión!"

### Comentarios e instrucciones

La madre da información o describe lo que hay alrededor y lo que está pasando en ese momento.

Estos comentarios por parte del adulto no siguen necesariamente a lo que el niño dijo anteriormente, pero sí se relacionan con el contexto, con lo que se hace en ese momento. Por ejemplo, si niño y mamá están jugando con el zoológico, un

comentario sería decir: "Este juguete está muy bonito" o "Hay más leones que changos" o "Estoy acomodando el muñeco", etc.

Cuando la madre da instrucciones, le dice al niño lo que es necesario hacer para jugar o llevar a cabo otra tarea. Por ejemplo, en el juego del zoológico, una instrucción es decir: "Mira, esto es un rompecabezas, lo que tenemos que hacer es juntar las piezas para que quede un zoológico grande".

El hacer comentarios y dar instrucciones ayuda a ampliar el vocabulario y comprensión del niño, y puede promover el usar el lenguaje para intercambiar ideas. Las instrucciones además, ayudan al niño a seguir reglas, lo cual es muy importante para la socialización.

- Pedir más ejemplos-

A continuación, ustedes deben planear por escrito lo que podrían decir al jugar con su hijo en un juego de construcción. Deben procurar aplicar los tres tipos de respuestas favorecedoras que acabamos de ver, o sea hacer preguntas verdaderas, repeler y ampliar lo que el niño dice y hacer comentarios e instrucciones, imaginando las respuestas de su hijo. Posteriormente se hará una retroalimentación y comentarios entre todo el grupo.

Sesión 4

(II) Respuestas favorecedoras del lenguaje

Materiales: cartel sobre respuestas favorecedoras  
resúmenes para padres

- Comentarios sobre las actividades de la sesión anterior.-

Ahora vamos a continuar con las otras cuatro respuestas que favorecen el desarrollo del lenguaje, éstas son:

- Repetir en forma correcta lo que el niño dijo mal
- "Repite lo que dijiste"
- "Corrige lo que está mal"
- "Repite después de mí"

Todas estas respuestas las da el adulto cuando el niño ha cometido un error al hablar. La primera respuesta que llamamos "Repetir en forma correcta lo que el niño dijo mal", se refiere, como su nombre lo dice, a que simplemente el adulto repita lo que el hijo dijo, pero bien dicho. Por ejemplo el niño dice: "Mira un tigre", la madre contesta "Mira un tigre", sin pedir al niño que la imite ni dar ninguna instrucción. En este caso la madre da un modelo adecuado para que el niño corrija su lenguaje, pero no le exige en ese momento que hable como ella. ¿Quién puede dar otro ejemplo?

En la categoría llamada "Repite lo que dijiste" el padre da una respuesta tras el error del niño, puede pedir que repita lo dicho mediante la orden "Repite lo que dijiste" o "Repítelo" o mediante preguntas: ¿Qué?, ¿Qué dijiste?, ¿Cómo? u otras formas. ¿Pueden ustedes decir otras formas de pedir al niño que repita todo lo que dijo?

Esta forma de respuesta puede indicar al niño que su intento comunicativo no fue del todo correcto, pero lo anima a corregirlo o intentarlo otra vez, sin que se descalifique el habla del niño o se interrumpa del todo la comunicación; el niño tiene la oportunidad de continuar con el mismo tema.

La desventaja de esta forma de corrección es que puede ser que el niño no detecte su error.

Otra forma de corrección que tiene las mismas ventajas y además si indica dónde está el error es la categoría **"Corrige lo que está mal"**. El padre puede indicar el error mediante preguntas en las que dice la parte correcta de lo que el niño dijo. Por ejemplo,

niño: "¿Me das ese calo?"

madre: "¿Que te dé qué?"

El problema de esta forma de corrección es que puede ser que el niño repita la palabra en forma incorrecta, por lo que se aconseja que cualquier forma de corrección no se utilice con demasiada insistencia. Es importante corregir al niño, pero esto no debe hacerse en cada error, y sobre todo no debe interrumpir la comunicación. Recordemos que el niño habla para algo: conseguir atención, ayudar, objetos, intercambiar ideas o simplemente sostener una conversación, por lo que no se recomienda hacer más de dos correcciones seguidas sobre un mismo punto.

La otra forma positiva de corregir el lenguaje de nuestro hijo es pedirle que haga un intento de limitarnos. En este caso, le diríamos "Di carro", a esta forma de corrección le llamamos **"Repite después de mí"**.

Ahora, por escrito van a planear cómo podrían aplicar las respuestas favorecedoras del lenguaje, en una situación de juego con su hijo consistente en armar un títere. Ustedes deben tratar de interesar al niño en el juego y aplicar las respuestas favorecedoras que hemos visto, así como las formas positivas de corrección si el niño se equivoca, pero recuerden que no es recomendable corregir más de dos veces seguidas sobre el mismo error.

- Esta práctica se realizará de manera individual para videograbarla y posteriormente se dará retroalimentación a cada una de ustedes.

## **Sesión 5**

**Práctica con títeres**

**Material:** Títeres muestra

**Material para armar títeres**

**Equipo para grabar**

**Televisión**

## **Sesión 6**

**(III) Observación y ejercitación de respuestas vistas a través de un video.**

**Material:** 2 videos interacción adulto-niño (desconocidos)

- **Comentarios sobre la sesión anterior.**

- **Las instructoras identificarán y comentarán sobre cada una de las respuestas observadas en un video que se relacionan con los 7 tipos favorecedores de respuesta.**

- **Se pedirá a las madres que identifiquen las respuestas favorecedoras en los videos y justifiquen su señalamiento. Las instructoras darán retroalimentación al respecto.**

## **Sesión 7**

**Tema:** RESPUESTAS NO FAVORECEDORAS DEL LENGUAJE

**Tiempo:** 2 sesiones

**Material:** Cartel de respuestas favorecedoras

**Cartel de respuestas no favorecedoras**

**Juego zoológico**

**(I)**

Ya hemos visto las respuestas que pueden motivar al niño a hablar más y a corregir sus errores, ahora vamos a ver las respuestas adultas que se ha visto que si se usan con demasiada frecuencia pueden obstaculizar la comunicación con el niño, éstas son:

- Preguntas no verdaderas
- Respuestas fuera de contexto
- Autorespuestas
- Ordenes

Las **Preguntas no verdaderas** se dan cuando el padre hace una pregunta sabiendo de antemano cuál debe ser la respuesta. Son preguntas en las que hay una respuesta correcta, que el adulto ya sabe y pregunta al niño para que éste responda lo que el adulto quiere. Por ejemplo, juegan con el zoológico y el padre pregunta nombres de animales "¿Cómo se llama éste?" u otras cosas por él conocidas "¿De qué color es?", etc.

Como ya dijimos, esta clase de respuesta puede tener aspectos positivos, como favorecer la ejercitación de cosas que el niño ya sabe o está aprendiendo, como son articular ciertas palabras, recordar hechos, relacionar cosas, etc. Pero si se utiliza con demasiada frecuencia puede obstaculizar una comunicación más fluida, puesto que el tema de conversación se agota, como veremos en el ejemplo:

P: ¿Cómo se llama este animal?

N: Vaca

P: ¿Cómo hace la vaca?

N: Muu

P: Muy bien, ¿Y este qué es?

Claramente podría continuar el padre haciendo preguntas al respecto, pero el



niño tiende a responder con el menor número posible de palabras, y el padre tiende a ir cambiando de tema al hacer las preguntas, por lo que el niño tiene pocas oportunidades de hablar, de iniciar la conversación, de intercambiar ideas y de hecho puede no interesarse en lo que el padre le pregunta.

Ya sea que el padre haga una pregunta o un comentario, cuando éste no se relaciona con el contexto, o sea con la plática o la actividad), decimos que se da una **Respuesta no relacionada**. Esto tiene como desventajas que el niño no puede continuar la conversación, no logra entender la lógica de lo que se dice, puesto que se está cambiando de tema, puede sentir que no le prestas atención y no aprende a usar el lenguaje como una forma estructurada de comunicar sus ideas ni a mantener un tema de conversación.

Por ejemplo, si están jugando con el zoológico y el niño exclama: ¡Mira los changos comiendo! y el padre responde "Sí, y ¿qué hiciste ayer en la escuela?", aquí se ha cambiado de tema de conversación y se ha roto la comunicación, porque el padre y el niño manifiestan diferentes intereses y parece que no hay un intercambio de ideas o un contexto común.

¿Alguien puede dar otro ejemplo?

### **Auto-respuestas**

Cuando el adulto hace preguntas puede suceder que el niño no responda, ya sea porque no le interesa, no sabe o no puede. En estos casos, el padre tiende a responder él mismo a lo que preguntó, lo cual puede ser adecuado cuando damos tiempo suficiente al niño para responder y éste no lo hace, o cuando esa auto-respuesta es incompleta y constituye una ayuda para que el niño termine de responder.

Por ejemplo, si la pregunta es ¿Qué come la vaca? y esperamos un tiempo

razonable para que el niño conteste o lo intente, y no lo logra o pide ayuda, entonces proporcionamos la respuesta o ayuda diciendo "come pas..." o "pasto", entonces el niño puede aprender a partir de nosotros.

Pero, si generalmente respondemos a nuestras propias preguntas, o sea damos auto-respuestas muy a menudo, seguramente no estamos dando tiempo al niño de responder y le estamos enseñando que no es necesario que lo haga, puesto que nosotros lo haremos.

Por último, se ha visto que dar demasiadas **Ordenes** puede también obstaculizar la comunicación y por lo tanto el desarrollo del lenguaje del niño.

Quizá no puede evitarse el dar algunas órdenes, e incluso sea necesario, pero cuando son muy frecuentes quitan al niño oportunidades de hablar, pues generalmente ordenamos acciones (traeme eso, quita este juguete, cámbiate de lugar, etc) y además podemos limitar la iniciativa del niño para hacer cosas y para hablar sobre ellas o sobre lo que le interesa.

Ahora tenemos un espacio para comentarios y preguntas. La siguiente sesión será individual y les daremos los horarios.

## Sesión 8

(II)

Material: Juego de zoológico  
equipo para grabar

Se citará a las madres en diferentes horarios para que cada día madre-hijo interactúe durante 15 minutos en una situación de juego en la que el adulto (madre) deberá tratar de dar el mayor número posible de respuestas favorecedoras del lenguaje y el menor número posible de las no favorecedoras. Cada día será

retroalimentada por una instructora.

Las instrucciones para la madre serán: \* Ahora vamos a pedirle que trate de utilizar todas las respuestas favorecedoras del lenguaje que pueda al jugar con su hijo, ¿Me puede decir cuáles son las respuestas favorecedoras? . El material para jugar es éste. Procure que el niño se interese por el juego , y procure también dar el menor número posible de respuestas no favorecedoras, ¿Recuerda cuáles son? .\* (En caso de que no recuerde se le mostrarán por escrito los tipos de respuestas vistos y se le dará alguna otra ayuda si lo requiere).

En esta última sesión, se dará retroalimentación a las madres acerca de su última práctica y se resolverán algunas otras dudas que tenga sobre el curso.

Posteriormente, se acordarán las fechas para hacer las postevaluaciones, aclarando qué material será necesario traer para cada una.

## DESARROLLO DEL LENGUAJE

Modalidad	Sesión	Material	Actividades	Tiempo
grupal	1	acetato de cerebro con zonas de lenguaje marcadas acetato de aparato fonarticulador proyector de acetatos (video, t.v., videocassette sobre desarrollo del lenguaje) resúmenes para padres	Exposición Coordinadoras  Subtemas:  Aspectos biológicos del lenguaje Aspectos sociales del lenguaje Enseñanza incidental Etapas de desarrollo lingüístico.  Preguntas y comentarios	35 min          20 min



## RESPUESTAS FAVORECEDORAS DEL LENGUAJE

Modalidad	Sesión	Material	Actividades	Tiempo
grupal	3	cartel de respuestas favorecedoras del lenguaje juegos de construcción resúmenes para padres	Exposición Coordinadoras  Subtemas:  - Preguntas verdaderas (genuinas) - Repetir y ampliar lo que el niño dice. (expansión-extensión) - Comentarios e instrucciones.  Preguntas y comentarios	30 min
			A continuación, ustedes deben planear por escrito lo que podrían decir al jugar con su hijo en un juego de construcción. Deben procurar aplicar los tres tipos de respuestas favorecedoras que acabamos de ver, o sea hacer preguntas verdaderas, repetir y ampliar lo que el niño dice y hacer comentarios e instrucciones, imaginando las respuestas de su hijo.  Posteriormente, se hará una retroalimentación y comentarios ante todo el grupo.	30 min

RESPUESTAS FAVORECEDORAS DEL LENGUAJE: EVALUACION

Modalidad	Sesión	Material	Actividades	Tiempo
	4	Cartel de respuestas favorecedoras Cartel de respuestas no favorecedoras Resúmenes para padres	Exposición de Coordinadoras Subtemas: -Imitación -Petición de repetir todo -Petición de repetir parte -Petición de imitación Preguntas y comentarios	20 min
individual			Práctica: Ahora, por escrito, van a planear cómo podrían aplicar las respuestas favorecedoras del lenguaje en una situación de juego con su hijo, consistente en armar un títere. Ustedes deben tratar de aplicar las respuestas favorecedoras que hemos visto, así como las formas positivas de corrección si el niño se equivoca, pero recuerden que no es recomendable corregir más de dos veces seguidas sobre el mismo error. Esta práctica se realizará de manera individual para poder dar retroalimentación posteriormente.	40 min

PRACTICA CON TITERE

Modalidad	Sesión	Material	Actividades	Tiempo
individual	5	Equipo para grabar Bolsas de papel Tela Tijeras Pegamento Papel de colores Títere muestra	<p>Instrucciones: Ahora otra vez van a jugar, pero hoy el juego se trata de armar títeres como estos. Ustedes van a jugar solitos por 15 minutos, y la cámara va a estar prendida.</p> <p>Juego</p> <p>Retroalimentación: Esta se llevará a cabo a través de comentarios y preguntas sobre el juego, al tiempo que se ven secciones de la interacción en el video.</p>	<p>15 min</p> <p>15 min</p>



## RESPUESTAS FAVORECEDORAS DEL LENGUAJE

Modalidad	Sesión	Material	Actividades	Tiempo
grupal	6	2 videos interacción adulto-niño (desconocidos)	<p>-Las instructoras identificarán y comentarán sobre cada una de las respuestas observadas en un video que se relacionan con los 7 tipos favorecedores de respuesta.</p> <p>- Se pedirá a los padres que identifiquen las respuestas favorecedoras en otro video y justifiquen su señalamiento. Las instructoras darán retroalimentación al respecto.</p>	<p>15 min</p> <p>30 min</p>

## RESPUESTAS NO FAVORECEDORAS DEL LENGUAJE

Modalidad	Sesión	Material	Actividades	Tiempo
grupal	7	Cartel de respuestas favorecedoras Cartel de respuestas no favorecedoras Juego zoológico Resúmenes para padres	Exposición Coordinadoras  Subtemas: - Preguntas no verdaderas - Respuestas no relacionadas - Autorespuestas - Ordenes  Preguntas y comentarios	60 min

## EVALUACION

Modalidad	Sesión	Material	Actividades	Tiempo
individual	8	Juego zoológico Equipo para grabar	Cada día madre-hijo interactuará en una situación de juego en la que la madre deberá de tratar de dar el mayor número posible de respuestas favorecedoras del lenguaje y el menor número posible de las respuestas no favorecedoras.	20 min
			Las instructoras darán retroalimentación individualmente.	40 min