



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA Y DOCTORADO DE PEDAGOGÍA

**LA PRÁCTICA CLÍNICA DE LOS ESTUDIANTES DE TERAPIA
DE LENGUAJE. LA TRANSICIÓN DE LO TEÓRICO A LO
PRÁCTICO.**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN PEDAGOGÍA
PRESENTA**

MA. DEL CARMEN PAMPLONA FERREIRA

**TUTOR DE TESIS: DR. LANKSHEAR COLIN, FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM.**

MÉXICO D.F. JUNIO 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE	Página
Introducción	5
 CAPÍTULO I. La terapia de lenguaje	 13
I.1. Antecedentes	14
I.2. Antecedentes sobre la terapia de lenguaje	22
I.3. El Modelo del lenguaje integral	24
I.4. Principios del modelo del lenguaje integral	28
I.4.1 Supuestos erróneos sobre la terapia de lenguaje	28
I.5. Intervención del lenguaje según los principios del modelo del lenguaje integral	 31
I.6. Principios del aprendizaje que resultan relevantes para la terapia de lenguaje	 31
I.7. Facilitar el lenguaje a través del intercambio	34
I.8. Características y estructura de la intervención	35
I.9. Modelo Situacional-Discurso-Semántico	36
I.9.1 Contexto situacional	36
I.9.2 Contexto del discurso	39
I.9.3 Contexto semántico	42
I.10. Funciones del terapeuta de lenguaje	44
I.10.1 Estructurar la intervención	44
I.10.2 Pautas para añadir complejidad en la actividad dentro de la intervención	 45
I.10.3 Facilitar en el niño la función de comunicador	46
I.10.4 Proporcionar retroalimentación adecuada	47
 Capítulo II. Elementos relevantes para lograr una intervención estructurada y significativa	 49
II.1 Estilos de interacción	50
II.1.1 Taxonomía clínica sobre los estilos de interacción	

según MacDonald y Carroll	51
II.1.1.1 Acciones positivas para la interacción	53
II.1.2 Clasificación del estilo de interacción según Lund y Duchan ..	54
II.1.2.1 Contingencia Semántica	55
II.1.2.2 Directividad	58
II.2 Estrategias para favorecer la competencia comunicativa	59
II.3 Contextos de enseñanza – aprendizaje	69
II.3.1 El juego	70
II.3.1.1 Secuencia de desarrollo de juego	71
II.3.2 Teoría del evento	77
II.3.2.1 El guión en la terapia de lenguaje	78
II.3.3 El cuento	79
II.3.3.1 Ventajas en el uso de cuentos	80
II.3.3.2 Niveles de complejidad en el uso de cuentos	82
Capítulo III. Proceso de aprendizaje de estrategias de intervención del lenguaje	94
III.1 Las ocho fases que conforman el continuo de aprendizaje de estrategias de intervención de lenguaje descritas por Norris	95
III.1.1 Fase I. Desarrollando un esquema	95
III.1.2 Fase II. Imitando conductas modeladas	96
III.1.3. Fase III. Estableciendo atención conjunta	96
III.1.4 Fase IV. Respondiendo a las iniciaciones del niño	97
III.1.5 Fase V. Respondiendo discriminadamente a las iniciaciones del niño	97
III.1.6 Fase VI. Facilitando interacciones con otros	98
III.1.7 Fase VII. Participando en ciclos de refinamiento	100
III.1.8 Fase VIII. Coordinando múltiples variables	101
Capítulo IV. Metodología de la investigación	109

IV.1 Pregunta de investigación	111
IV.2 Objetivos de la investigación	112
IV.3 Recolección de datos	115
IV.3.1 Datos hablados	116
IV.3.1.1 Entrevistas estructuradas con preguntas abiertas.	116
IV.3.2 Datos observados	117
IV.3.2.1 Observación no participante.	117
IV.3.3 Datos escritos	118
IV.3.3.1 Encuesta cualitativa.	118
IV.3.3.2 Bitácora.	118
IV.4 Análisis de la información	119
Capítulo V. Resultados	125
V.1 Informe sobre los datos arrojados durante el estudio	126
V.2 Análisis de los resultados. Hallazgos encontrados en cada una de las cuatro categorías seleccionadas durante el análisis de los resultados	129
V.2.1 Interacción	130
V.2.2 Juego	139
V.2.3 Cuento	145
V.2.4 Estrategias	152
V.3 Integración de las conductas observadas en el continuo de aprendizaje de estrategias de intervención de lenguaje.....	161
Capítulo VI. Discusión	178
Capítulo VII. Conclusiones y limitaciones del estudio	196
VII.1 Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación..	199
BIBLIOGRAFÍA	201

Introducción

La neurolingüística es una profesión eminentemente práctica. Una de sus principales tareas es impartir terapia de lenguaje y/o aprendizaje a niños que por diferentes causas presentan trastornos en el desarrollo de estos procesos.

En los programas de estudio de la licenciatura en neurolingüística, se pueden advertir dos planos, el teórico y el práctico. Generalmente, el currículo se diseña para que el plano teórico proporcione los conocimientos necesarios para la adecuada realización de los aspectos prácticos y pretende “integrar” ambos planos mediante seminarios teórico-prácticos en los que se proporciona información teórica específica sobre algunos aspectos clínicos. En estos seminarios, los estudiantes ocasionalmente realizan una práctica momentánea pretendiendo así, que al enfrentarse a determinadas situaciones “planeadas de manera artificial”, se facilite el aprendizaje de ciertos aspectos prácticos. Si bien, ambos aspectos están relacionados, no comparten naturalezas ni formas de transmisión.

Durante la práctica clínica, los estudiantes se encuentran bajo la tutela de un supervisor pero no existe un programa específico para la supervisión durante la realización de prácticas. Cada supervisor determina cuáles son los factores relevantes a supervisar o a enseñar durante la práctica clínica, por lo que cada uno tiene una metodología propia. Esto puede deberse a que el conocimiento práctico y el proceso que implica, no están debidamente documentados.

Es bien reconocido que los maestros tanto de educación regular, así como de educación especial, enfrentan problemas día a día en el aula y éstos son aún más frecuentes durante el proceso de formación, cuando inician sus primeras prácticas. La falta de sintonía que en ocasiones se da en la díada supervisor-practicante, puede influir para que este proceso de aprendizaje sea más difícil.

Delia Lerner reflexiona sobre el papel de los supervisores en la formación del maestro. Ella plantea que la perspectiva de los practicantes no coincide con la de los supervisores y detalla que si bien los practicantes se sienten sorprendidos por los avances en el desempeño de los niños y elaboran criterios didácticos que orientan la planificación de actividades, evalúan críticamente los métodos de enseñanza y piensan que estos

conocimientos no son suficientes para dar respuesta a los problemas que deben afrontar en su tarea cotidiana. Por otro lado, los supervisores, ante las continuas preguntas de los practicantes, frecuentemente se preguntan ¿por qué siempre los alumnos piden recetas?, ¿por qué esperan que se les dé todo resuelto en lugar de construir ellos mismos las implicaciones didácticas? Lerner concluye que los supervisores, en su papel de facilitadores, no siempre saben escuchar a los maestros de la misma manera que lo hacen con los niños y no entienden el sentido de las interrogantes de los practicantes.¹ Los mismos aspectos se han observado durante la práctica clínica de la Licenciatura en terapia de lenguaje.

Otro aspecto que se observa durante la supervisión de prácticas clínicas, es la dificultad que la mayoría de los alumnos presentan durante el trabajo con los niños. En el trabajo con niños de educación especial, los practicantes persiguen un doble objetivo. Por un lado, deben construir conocimientos sobre el objeto de enseñanza y, por el otro, necesitan elaborar nociones referentes a las condiciones didácticas necesarias para que sus alumnos puedan apropiarse de ese objeto. Lograr esto no es fácil. Requiere de un adecuado manejo de diversos factores como son un correcto acercamiento con el tema de estudio, el conocimiento del desarrollo de los procesos de aprendizaje, una adecuada interacción, un diagnóstico pertinente que implica determinar el nivel de desarrollo del niño y una implementación adecuada de estrategias de seguimiento, entre otros factores.

Constance Weaver, ha planteado que los requerimientos de los maestros que inician su práctica, son similares a los que presentan los niños. Ella comenta que para alentar a los maestros a dar sus pasos iniciales al comenzar su carrera profesional o al enfrentar un cambio en los salones de clases, los supervisores deben pensar en lo que los niños requerirían tanto dentro de una actividad social, como en cuanto a su seguridad personal.² En el trabajo con los niños, el conocer los procesos de desarrollo de las diferentes áreas, ha permitido enfrentar la práctica de maneras más adecuadas y congruentes. Sin embargo,

¹ LERNER, Delia. “Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible, lo necesario”. Prólogo de Emilia Ferreiro, México, Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 167.

² WEAVER, Constance. “Supporting Whole Language: Stories of Teacher and Institutional Change”, pp. 46.

en cuanto a la práctica clínica de la licenciatura, en el campo de la educación especial, se desconoce el proceso de aprendizaje de los practicantes y los supervisores, muchas veces se piensa que el hecho de dar información es suficiente para que los practicantes generen prácticas creativas adecuadas para el nivel de desarrollo y características de cada niño. Esto rara vez es así, diversos factores se interrelacionan y determinan el desempeño del maestro al inicio de su vida profesional. El manejo adecuado del marco teórico en muchas ocasiones está lejos de ser el factor más determinante en la práctica. Factores culturales, sociales y personales como la manera en que cada practicante aprendió determinados conocimientos, la concepción que cada uno tiene sobre las interacciones sociales o las expectativas de avance que se tiene sobre cada caso, entre otras, pueden determinar la manera en que cada practicante se enfrenta a sus primeras experiencias profesionales. A este respecto, Woods plantea que tenemos escaso conocimiento de cómo las primeras experiencias del maestro afectan sus carreras y el uso de estrategias profesionales.³

Investigaciones revelan que, independientemente de la calidad de los programas de formación, al iniciar la práctica profesional, los maestros abandonan con frecuencia la profesión de la enseñanza y, los maestros de educación especial lo hacen a razón del doble que los maestros de educación regular. Los autores describen que la mayoría de éstos desertan dentro de los primeros cinco años de trabajo.⁴ Cabe mencionar que se ha reportado que los maestros que participaron en programas de inducción, se mostraron más comprometidos y satisfechos con sus trabajos y permanecieron más fácilmente en la profesión.⁵ Sin embargo, los investigadores añaden que al analizar los programas de inducción pudieron darse cuenta que éstos no cubren la totalidad de los retos que enfrentarán los maestros de educación especial dentro del salón de clases.

³ WOODS, Peter. “La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa”. Barcelona, Paidós, 1986, pp. 153.

⁴ KENNEDY, Virginia y Nancy Burnstein, “An induction program for special education teachers” en *teacher Education and Special Education*, pp. 444-447.

⁵ WHITAKER, Susan. “What do first-year special education teachers need? Implications for induction programs” en *Teaching Exceptional Children*, pp. 28–36.

Otro estudio sobre las percepciones de maestros de educación especial durante el inicio de la práctica profesional, siguió aproximadamente 160 maestros después de su primer año de enseñanza y posteriormente se les preguntó sobre la supervisión recibida. Los maestros reportaron haber recibido menor asistencia que la que necesitaban y mencionaron que las áreas más olvidadas fueron la enseñanza de los procedimientos para la práctica e instrucción y la elaboración del currículum. También comentaron que el mayor apoyo lo recibieron de otros maestros de educación especial y no de las autoridades.⁶ En otras palabras, las apreciaciones de los maestros de educación especial, en general, concuerdan en que los supervisores no cubren sus necesidades y esto podría deberse a que en realidad, los supervisores ni siquiera se han interesado por conocer cuáles son las necesidades de los practicantes.

Al estudiar los requerimientos necesarios para el cambio en las prácticas de los maestros de educación especial, Guskey ⁷ encontró que en el intento de cambio, la práctica que prevalece es la reforma de la institución y de ahí se da la reforma a los niveles más bajos, con mínimo seguimiento, apoyo o retroalimentación a los maestros. Bajo estas condiciones, Guskey comenta que se observan pocos cambios significativos y los que se encuentran, son frecuentemente temporales. En el mismo artículo, el autor sugiere que el proceso de cambio de los maestros o el buen inicio de la práctica profesional siempre debe comenzar con el trabajo en el salón de clases y, en la medida que los maestros observan un efecto positivo en el aprendizaje de los niños, el cambio en la práctica podrá ser duradero.

Otros autores interesados en el proceso de aprendizaje de los maestros, estudiaron el proceso de cambio de cinco maestras de educación especial que se iniciaban en una práctica más constructivista y utilizaron como base una metodología que ellos mismos habían propuesto para crear ambientes óptimos de aprendizaje en salones de educación especial. Encontraron que cuando los maestros tienen una mayor formación en educación

⁶ WHITAKER, Susan. "Needs of beginning special education teachers: Implications for teacher education" en *Teacher Education and Special Education*, pp. 106-117.

⁷GUSKEY, Thomas. "Staff Development and the Process of Teacher Change" en *Educational Researcher*, pp. 5-12.

especial, es más fuerte su orientación reduccionista, entendiéndose por reduccionista una práctica que rompe el aprendizaje y su contenido en pequeñas partes y premia los pequeños cambios a través de una variedad de reforzamientos. En adición a esto, también observaron que los factores individuales que intervienen en el cambio de los maestros son más variados que lo que habían pensado y son resultado de un complejo proceso de aprendizaje.⁸

En el caso específico de los terapeutas del lenguaje que trabajan bajo los principios del lenguaje integral, estudios mencionan que a menos de que el personal de terapia esté entrenado de manera adecuada para facilitar el desarrollo del lenguaje oral y escrito, la intervención puede no ser efectiva y el desarrollo de la comunicación puede incluso inhibirse. Rhyner, Lehr y Pudlas (1990) encontraron que aunque los terapeutas indican que su intento era facilitar la comunicación y el aprendizaje del lenguaje, su actitud no era sensible a los intentos del niño para iniciar la comunicación. Sus observaciones encontraron que los terapeutas en pocas ocasiones respondían contingentemente a las iniciaciones comunicativas del niño y no eran capaces de mantener estas comunicaciones⁹. Por otra parte, se encontró que los terapeutas frecuentemente hablaban en niveles por debajo o por encima del nivel de desarrollo del niño, confundiéndolo o fallando para enseñar algo nuevo. Concluyeron que para mantener el balance apropiado entre lo que el niño sabe y lo que se encuentra dentro de la zona de desarrollo próximo, se requiere un entrenamiento considerable y una comprensión de las diferentes etapas del desarrollo del lenguaje. Si las actividades dentro de terapia de lenguaje se implementan de manera ineficiente, el impacto en el desarrollo de habla y lenguaje puede ser relativamente pequeño. Sin embargo, el estudio mostró que cuando las interacciones se implementan de manera adecuada, pueden resultar en avances importantes del desarrollo.

Como se ha mencionado anteriormente, existen muy pocos estudios que examinen de manera específica ciertos aspectos de la práctica clínica de los practicantes en terapia

⁸ RUIZ, Nadeen, Robert Rueda, Richard Figueroa, et al. "Bilingual Special Education Teachers' Shifting Paradigms: Complex Responses to Educational Reform". pp.622-625.

⁹ WEAVER, Constance. "Supporting Whole Language: Stories of Teacher and Institutional Change". Pp. 46.

de lenguaje de la licenciatura de neurolingüística^{10 11}. De hecho, en México, no se encontró ningún estudio que tratara este tema. Esto motivó a estudiar los avances en el proceso de aprendizaje de estrategias de intervención del lenguaje en los estudiantes de neurolingüística con el fin de conocer los procesos que involucra el realizar la transición de los conceptos teóricos estudiados en los primeros años de la licenciatura a la práctica clínica. Los resultados de este estudio conforman este trabajo. Se consideró que el conocer estos procesos permitiría realizar un programa de supervisión de prácticas clínicas más fundamentado y más acorde a las necesidades de los practicantes de la licenciatura en Neurolingüística.

Con el fin de tener una guía para observar de cerca el proceso de aprendizaje de los terapeutas de lenguaje y detectar cambios específicos, se utilizó el continuo de aprendizaje descrito por Janet Norris. Ella estudió el desarrollo de habilidades en la interacción comunicativa de padres y maestros de preescolar que participaban en ese momento en el programa de inclusión educativa en el estado de Louisiana, EUA. Norris observó que las habilidades necesarias para estimular a los niños de manera eficiente requieren de un entrenamiento especializado con el fin de que se logre coordinar todos los elementos relevantes para la intervención e identificó ocho fases de aprendizaje que representan los cambios que realizaron los maestros en este período de tiempo.

Para este fin, se realizó una investigación de naturaleza cualitativa que favoreciera el adentrarse en el aspecto cotidiano de la práctica clínica, permitiendo, con el uso de técnicas específicas como la observación no participante y el análisis de videograbaciones, entre otras, conocer los cambios metodológicos considerados como avances en el proceso de formación del terapeuta de lenguaje.

Como resultados, durante el análisis de los datos mediante codificación abierta, se encontró, por un lado, que la mayoría de las conductas o emisiones lingüísticas utilizadas

¹⁰ WARREN, S.F. y Bambara, L.M. "An experimental analysis of milieu language intervention: Teaching the action-object form". *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54: 448-461, 1989

¹¹BLOOD, G, Mamett, C., Gordon, R., and Blood, I. "Written Language Disorders: Speech Language Pathologists Training, Knowledge, and Confidence". *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 41:416-428, 2010.

por los practicantes, podían clasificarse en 4 categorías generales, siguiendo los principios del Modelo del lenguaje Integral que es utilizado en el centro de prácticas donde se realizó la investigación – el departamento de foniatría del Hospital General Dr. Manuel Gea González-. Las categorías encontradas fueron las siguientes: estilos de interacción, uso de estrategias y manejo del cuento y manejo del juego como contextos de enseñanza/aprendizaje. Por el otro lado, se observó que los practicantes siguieron un patrón de aprendizaje. Esto es, presentaron cambios de maneras y secuencias similares. Esta observación nos hace pensar que podría tratarse de un proceso de aprendizaje que sucede cuando la práctica clínica ocurre en contextos específicos.

Se considera que estudiar la naturaleza de la práctica clínica permitirá comprender la manera en que los estudiantes se apropian de este conocimiento al tiempo que se establece un contexto de enseñanza-aprendizaje que cubra más eficientemente los requerimientos del aprendizaje práctico en la formación de los estudiantes de la licenciatura en terapia de lenguaje. Cuanto mejor conozcamos el proceso de aprendizaje de los practicantes y cuanto más avancemos en el análisis de las necesidades que presentan durante sus años iniciales en el trabajo directo con los pacientes, la supervisión y capacitación podrá resultar mucho más efectiva y redundará en el beneficio tanto de los practicantes como de pacientes.

La organización y presentación de este trabajo está dividida en seis capítulos. El capítulo I lo conforman antecedentes sobre la terapia de lenguaje, el Modelo del Lenguaje Integral y los principios que guían la intervención. En el capítulo II, se describen algunos elementos relevantes para lograr una intervención en terapia de lenguaje significativa que resulte congruente con los principios del Modelo del lenguaje Integral, que es utilizado en el centro de práctica donde se realizó la investigación. Cabe mencionar que los elementos que se describen en este capítulo, proporcionan información relevante para la comprensión de las categorías encontradas que se detallan en los resultados. En el capítulo III, se describe el continuo de aprendizaje de estrategias de intervención de lenguaje de Janet Norris. Este material se utilizó como referencia y sirvió para dar estructura al seguimiento de los practicantes en terapia de lenguaje. El capítulo IV informa sobre la metodología de investigación que se siguió para la realización del

presente estudio, metodología de investigación cualitativa. El capítulo V contiene una descripción detallada de los resultados. Se comenta cada una de las categorías encontradas y la secuencia de los cambios que se observó en cada una de estas categorías. Por último, el capítulo VI presenta una discusión sobre los resultados de la investigación e incluye posibles implicaciones para la modificación del programa de supervisión de la práctica clínica en un futuro próximo.

CAPÍTULO I. LA TERAPIA DE LENGUAJE

El hombre, ser social por naturaleza, tiene el lenguaje como principal medio de comunicación. La interrelación, la interpretación de la realidad y la transmisión cultural, con todo lo que ella implica, se hace posible por medio del lenguaje.

I.1.Antecedentes

I.1.1 Algunos antecedentes sobre la lingüística

Inicios

A través de la historia, el lenguaje ha sido objeto de estudio. Al inicio se denominaba “gramática” y el interés se centraba en estudiar las reglas para distinguir las formas correctas de las formas incorrectas. Esta disciplina normativa era muy alejada de la observación pura y su punto de vista era forzosamente estrecho. Luego apareció la “filología”, la cual abordaba las cuestiones lingüísticas pero ante todo su primordial función era fijar, interpretar, comentar y comparar textos de diferentes épocas. El tercer período comenzó cuando descubrieron que se podían comparar las lenguas entre sí, tal fue el origen de la filología comparativa o gramática comparada. Aunque esta proporcionó una base de estudio más amplia y más sólida, no podía convertirse en materia de una ciencia autónoma ya que nunca se preocupó por aislar la naturaleza de su objeto de estudio. La lingüística propiamente dicha, que otorgó a la comparación el puesto que exactamente le corresponde, nació del estudio de las lenguas romances y las lenguas germánicas.¹²

En occidente, el estudio del lenguaje fue iniciado por la cultura griega. En efecto, algunas problemáticas inherentes al lenguaje fueron abordadas por Platón y en el siglo I d.C. Dionisio de Tracia, elaboró un complejo sistema gramatical de la lengua griega que se le conoce como 'gramática tradicional'.

¹² CERDAS, Jeanneth, Polanco Ana, Rojas Nuñez Patricia. “El lenguaje integral en el grupo interactivo: Guia pedagógica”. Educación, Vol. 26, No 001. Univ. de Costa Rica, Costa Rica, pp. 183-197, 2002.

Los gramáticos romanos Elio Donato y Prisciano, del siglo VI d.C. tomaron el sistema de Dionisio de Tracia y lo adaptaron al latín. Esto fue posible porque ambos lenguajes comparten la raíz indoeuropea razón por la cual el linaje y la estructura son similares.¹³

La filosofía gramatical de los antiguos griegos fue transmitida a los romanos, y la tradición grecolatina fue legada posteriormente a la Europa medieval, momento en el cual se intentó aplicarla a las lenguas europeas modernas. Pero como el latín había dado lugar a las lenguas romances (italiano, francés y español) que pese a su origen común eran estructuralmente diferentes, estas requerían otro tipo de análisis ya que el de la gramática tradicional resultaba inaplicable.¹⁴

I.1.1.1 Lingüística moderna

Saussure (1857-1913), el fundador de la lingüística moderna le llama lengua al código y habla al mensaje. El código es el saber lingüístico, acumulado en la mente del hablante. El mensaje es la realización concreta y real del código limitada a un momento y circunstancia específicos, donde se vuelca parte de su saber o código.¹⁵ Cada uno de estos aspectos es de índole distinta, pero ambos se necesitan para existir: no puede haber habla (mensaje) sin el sistema subyacente de la lengua y ésta solamente se puede manifestar a través del acto concreto del habla.

El enfoque de Saussure, sostiene que todas las palabras tienen un componente material (una imagen acústica) al que denominó significante y un componente mental referido a la idea o concepto representado por el significante al que denominó significado. Significante y significado conforman un signo.

Ampliando el horizonte de la lingüística, Ferdinand de Saussure relacionó a la lingüística con un estudio más general que los signos, identificó las características de la lengua como

¹³SAUSSURE, F. "Curso de lingüística general". Buenos Aires: Losada, 1973.

¹⁴CHOMSKY, Noam. "Reflexiones acerca del lenguaje". México, edit. Trillas, 1981

¹⁵CUETOS, Fernando. De la Vega Manuel (coord.). "Psicolingüística del español". [ISBN 84-8164-303-3](#). Edit. [Trotta](#), Año de publicación: 1999, España, pp. 682

entidades mentales, subrayó la creatividad del lenguaje, estableció una terminología que favorecía la definición precisa de términos generales, en lugar de la adopción de términos técnicos, adoptó un sistema didáctico que recurría con frecuencia a las analogías tomadas de la música, el ajedrez, el montañismo o el sistema solar para describir mejor los rasgos del lenguaje. Estos logros, introducirían a la lingüística en el siglo XX.

Posteriormente, Sapir (1956) hace referencia al lenguaje verbal, del que se ocupan los lingüistas, el lenguaje de las palabras.¹⁶ Es el sentido en que la mayoría de las personas suelen entender el término. Cuando en la escuela se afirma, por ejemplo, que un niño “tiene problemas de lenguaje” o “su lenguaje es deficiente”, normalmente se está haciendo referencia explícita a lo verbal, a lo lingüístico y no a deficiencias de naturaleza no verbal – por ejemplo, habilidades gestuales o de percepción social - las que también pueden afectar la comunicación.

I.1.1.2 Psicolingüística

El profundizar en el estudio de la lingüística permitió observar de cerca aspectos específicos sobre esta área. De esta manera, surge un interés en ciertos rubros.

La psicolingüística es una rama de la psicología interesada en cómo la especie humana adquiere y utiliza el lenguaje. Para ello estudia los factores psicológicos y neurológicos que capacitan a los humanos en la adquisición y deterioro del mismo. El uso, comprensión, producción del lenguaje y sus funciones cognitivas y comunicativas.

La psicolingüística nace de los estudios del lingüista francés Gustave Guillaume (1883-1960), motivo por el cual también se la conoció a principios del siglo XX como guillaumismo. Guillaume llamó a su teoría: Psicossistema y en ella vinculó los elementos lingüísticos con los psicológicos.

¹⁶ARELLANO, A. “El lenguaje integral, una alternativa para la educación”. Venezuela, Editorial venezolana 1993.

En ella se analiza cualquier proceso que tenga que ver con la comunicación humana, mediante el uso del lenguaje. Los procesos psicolingüísticos más estudiados pueden dividirse en dos categorías, uno llamado de *codificación* (producción del lenguaje), otro llamado de decodificación (o comprensión del lenguaje). Comenzando por el primero, en él se analizarían los procesos que hacen posible que seamos capaces de formar oraciones gramaticalmente correctas partiendo del vocabulario y de las estructuras gramaticales.

La psicolingüística también estudia los factores que afectan a la *decodificación*, esto es, las estructuras psicológicas que nos capacitan para entender expresiones, palabras, oraciones, textos. La comunicación humana puede considerarse una continua percepción-comprensión-producción. La riqueza del lenguaje hace que dicha secuencia se desarrolle de varias formas. También existe variabilidad en la producción del lenguaje, podemos hablar, gesticular o expresarnos con la escritura.

Otras áreas de la psicolingüística focalizan en temas tales como el origen del lenguaje en el ser humano (natural vs. cultura). Según Noam Chomsky (1928–), máximo exponente de la escuela generativista, los humanos tienen una gramática universal innata (concepto abstracto que abarca todas las lenguas humanas). Los funcionalistas, que se oponen a esta tesis, afirman que el lenguaje tan sólo se aprende mediante el contacto social. Sin embargo, está probado científicamente que todo ser humano que no padezca ninguna enfermedad que se lo impida, tiene la innata capacidad de aprender lenguas, siempre y cuando esté expuesto a ellas durante un período suficiente. Este período se extiende considerablemente después de la pubertad. Por lo cual, un niño puede aprender rápidamente cualquier lengua, mientras que un adulto puede necesitar años para aprender una segunda o tercera lengua. También se ha observado que mientras más lenguas se saben, resulta más sencillo aprender otra.¹⁷

Jean Piaget (1896-1980), describió el desarrollo del niño y, aunque nunca se ocupó de la escritura como tal, ni de los procesos que implica el aprendizaje de la lengua escrita, su

¹⁷ PIAGET, Jean. et al. "Introducción a la psicolingüística". Buenos Aires: Paidós, 1969

teoría inspiró el inicio de estudios, indagaciones e investigaciones especialmente sobre los procesos que se desarrollan en el aprendizaje del lenguaje en general y de la escritura en particular; partiendo de los esquemas y fundamentos de la psicogénesis, puesto que el legado que dejó Piaget respecto al enfoque del niño se constituye en el punto de referencia obligado para cualquier psicólogo, pedagogo o lingüista que se interesa por el desarrollo del conocimiento en el ámbito de la escritura, ya que para «comprender un proceso psicológico hay que comprender su génesis». En consecuencia, la psicolingüística se origina cuando la psicología trata de analizar las funciones del lenguaje, principalmente el funcionamiento de la palabra (Ferreiro, 1999).¹⁸

De esta manera, los revolucionarios cambios comentados más arriba derivaron en la creación oficial de la psicolingüística, entendida como «la disciplina científica cuyo objeto de estudio es la adquisición y uso de las lenguas naturales —comprensión y producción de enunciados orales y escritos— desde la perspectiva de los procesos mentales subyacentes».

A partir de la dicotomía entre competencia y actuación planteada por Chomsky en 1965, surge la sociolingüística. En *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Chomsky subordina claramente el estudio de la actuación al de la competencia y propone que el estudio de la actuación debería dejarse para un momento “posterior” de la lingüística. Sin embargo, en una serie de trabajos escritos durante las décadas del 60 y del 70, William Labov (1927-) propone una lingüística de la actuación, intentando formalizar la variación lingüística sincrónica dentro de una comunidad determinada a partir de parámetros sociales más o menos sistemáticos. Esa propuesta de Labov dio origen a la sociolingüística o variacionismo. El estudio más famoso de Labov, incluido en *Modelos sociolingüísticos* (1972), es aquel en que compara las diferentes pronunciaciones de *cuarto piso* en los ascensoristas de tres grandes tiendas de Nueva York (Macy’s, Saks y S.Klein). Con ese estudio, Labov inaugura una serie de trabajos centrados en grabaciones espontáneas en las que los datos intentan sistematizarse a partir de diversas variables sociales que

¹⁸ FERREIRO, Emilia, Teberosky A. “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” Ed. Siglo XXI, México, 1979

influyen sobre el estilo de habla de los miembros de una determinada comunidad lingüística: la clase social, la edad, el tipo de empleo, el sexo, el nivel educativo o el grupo étnico.¹⁹

También parten de la noción de *competencia* de Chomsky, los antropólogos Dell Hymes (n. 1927) y John Gumperz (n. 1922), editores de dos compilaciones: *La etnografía de la comunicación* [*The Ethnography of Communication*] (1964) y *Fundamentos de la sociolingüística* [*Foundations in Sociolinguistics*] (1972). Ambos proponen la noción de *competencia comunicativa*, definida como la capacidad de un individuo para reconocer cuándo hablar, qué decir, a quién y de qué modo, que se adquiere mediante la socialización dentro de determinados grupos. De este modo, Hymes y Gumperz suponen que hay diversos códigos lingüísticos disponibles en el interior de una comunidad lingüística y que cada miembro selecciona entre estos códigos el más apropiado al contexto, pudiendo cambiar de uno a otro en el mismo acto comunicativo.

A partir de esas definiciones, se hace importante definir el alcance de las nociones de *comunidad lingüística* y *comunidad de habla*. De acuerdo con la caracterización de Hymes y Gumperz, una comunidad lingüística supone un grupo que comparte un código (una lengua) común en sus interacciones, mientras que una *comunidad de habla* supone un grupo social que comparte normas más específicas de producción e interpretación del lenguaje, y no sólo una lengua. No hay correspondencia de uno a uno entre las dos nociones, puesto que una comunidad lingüística suele incluir diversas comunidades de habla (como sucede, por ejemplo, con los diversos países hispanoparlantes). Por otra parte, la comunidad de habla puede establecerse con distintos niveles de abstracción, puesto que puede hablarse de la comunidad de habla de un país, de una provincia, de un barrio, de una escuela, etcétera. Ello implica, fundamentalmente, que una persona puede pertenecer a distintas comunidades de habla en la medida en que comparta con diversos grupos una serie de normas de comunicación particulares (por ejemplo, actitudes, normas de cortesía, reglas para los actos de habla, etc.).

¹⁹MOTTET, G. “Las relaciones del lenguaje y del desarrollo cognitivo en la obra de Piaget”. *Comportamiento*, 48-62, 1984.

El lenguaje puede ser muy amplio y varía de una comunidad a otra. En cada una de ellas se manifiesta de modo diferente. Además, cambia constantemente por la presión de necesidades diversas. Vygotsky en “Pensamiento y lenguaje” (ed. 1987), “concibe el lenguaje como el elemento posibilitador de la existencia del pensamiento, postulando una síntesis de pensamiento y lenguaje realizada durante el desarrollo y en la que menciona que el pensamiento es lenguaje y el lenguaje pensamiento. Tal síntesis implica la existencia de un lenguaje interior, concepto nuclear en la obra de Vygotsky. El lenguaje interno, en el desarrollo del ser humano, se hace factible en cuanto el niño empieza a hablarse a sí mismo, reproduciendo pautas interpersonales, es decir, cuando inicia la construcción –totalmente social- de su conciencia”.²⁰

En la actualidad se le llama desarrollo del lenguaje al proceso por el cual los seres humanos adquieren la capacidad de comunicarse verbalmente. Éste se produce en un período crítico que se extiende desde los primeros meses de vida incluso la adolescencia, en sentido estricto, ya que durante los primeros cinco años es cuándo tiene lugar a mayor velocidad de aprendizaje y se adquieren los instrumentos básicos para su dominio. Es un período fundamental pero el desarrollo del lenguaje no tiene fin, ya que constantemente se produce un aumento de vocabulario y un enriquecimiento con nuevas aportaciones expresivas.

I.1.1.3 Modelo del lenguaje integral

Cabe mencionar que, la información proporcionada por las diferentes teorías lingüísticas que fueron desarrollándose de manera paralela en esos tiempos como la psicolingüística y la sociolingüística, proporcionaron el fundamento necesario para crear un modelo acorde a las necesidades de la enseñanza del lenguaje en sus diferentes modalidades.

²⁰SIGUAN, M. “Aproximación histórica del estudio del lenguaje infantil. En Estudios sobre psicología del lenguaje infantil”. Pp. 245-262. Madrid: Pirámide, 1984

El movimiento del lenguaje integral es parte de este enfoque y aunque surge desde hace varias décadas, hoy en día sigue vigente y es evidente en la educación bilingüe, la educación especial, la enseñanza de las matemáticas y la instrucción para la lectura y escritura.²¹

Los métodos de instrucción bajo este enfoque enfatizan el uso de experiencias contextualizadas e integradoras y promueven el aprendizaje activo.

El modelo del lenguaje integral toma en cuenta la manera en que las personas aprenden y destaca la importancia de relacionar el aprendizaje con aspectos cognitivos-lingüísticos que forman la base del lenguaje. Este modelo retoma el fundamento que brinda la psicolingüística sobre cómo la especie humana adquiere y utiliza el lenguaje y éste resulta de gran relevancia para fundamentar los contextos de enseñanza-aprendizaje pues estudia el proceso de la adquisición del lenguaje tomando en cuenta la parte psicológica del ser humano.

Por otro lado, el modelo del lenguaje integral retoma los principios de la sociolingüística pues siendo el ser humano un ser social y el uso del lenguaje una habilidad también social, se hace imperante considerar esta característica dentro del contexto de enseñanza. El lingüista soviético Polivánov fue uno de los primeros en insistir que la lengua debe estudiarse como actividad colectiva y fundamenta el concepto “dialecto social de grupo”. Kenneth Goodman, destaca que el lenguaje no es innato, ni aprendido por medio de la imitación. Refiere que el aprendizaje del lenguaje es un proceso de invención personal y social que se desarrolla por la necesidad de comunicarse. El niño comienza a inventar sonidos y, a medida que ve las respuestas positivas de los que le rodean, comienza a desarrollar su lenguaje hacia las formas convencionales.²²

A través del tiempo, el estudio del lenguaje ha sido una ciencia multifacética que ha cubierto diferentes áreas y se ha modificado al pasar de un punto de vista teórico a uno más aplicado. Esto ha permitido sentar las bases para una práctica clínica fundamentada. El conocer y tomar en cuenta las teorías lingüísticas que se han sucedido, permite

²¹ NORRIS, Janet y Jack Damico. “Whole language in theory and practice. Implications for language intervention” en *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, vol. 21, 1990, pp. 213.

²²GOODMAN, Kenneth. “El lenguaje integral“, pp. 9-11.

comprender las raíces de los modelos más modernos que conjuntan bases lingüísticas en relación con otras áreas como la psicológica y/o cognitiva.

I.2. Antecedentes sobre la terapia de lenguaje

Actualmente existen diversos abordajes que rigen la metodología a seguir dentro de la terapia de lenguaje, sin embargo, anteriormente, y especialmente durante la primera mitad del siglo pasado, había una marcada tendencia hacia el conductismo en las ciencias sociales y en la educación.²³ La atención se enfocaba, principalmente, a considerar aspectos fácilmente observables del comportamiento y a ignorar explicaciones complejas del aprendizaje y del procesamiento de la información. Esta orientación era particularmente notoria en el estudio de la conducta lingüística.

Con base en las teorías lingüísticas de Leonard Bloomfield, se consideraba que el lenguaje estaba constituido por componentes separables: fonología, morfología, sintaxis, cada uno de los cuales podía ser a su vez, dividido en distintos subcomponentes sonidos, clases de sonidos, sílabas, morfemas, palabras, expresiones o estructuras de frase.²⁴

Esta visión del lenguaje dio lugar a prácticas de enseñanza y evaluación del lenguaje que fragmentaban la conducta lingüística en habilidades identificables que podían ser fácilmente evaluadas y enseñadas. Así, se puso un gran interés en los aspectos estructurales observables del lenguaje, dando poca o ninguna atención a la interacción entre los niveles de estructura, significado y uso. Las actividades de enseñanza enfatizaban la repetición de patrones lingüísticos y se concentraban en la enseñanza de inventarios de palabras o reglas lingüísticas más que en el lenguaje como medio de comunicación.²⁵

En los 60's, la influencia del conductismo y de esta metodología que fragmentaba los

²³GOULD, Stephen Jay. "The mismeasure of man", New York: W.W. Norton & Co. 1981, pp. 85-125.

²⁴BLOOMFIELD, Leonard. "Language", pp. 7-35.

²⁵DAMICO, Jack. "Synergy in applied linguistics: Theoretical and pedagogical implications". Trabajo presentado en el Simposio Anual de Lingüística de la Universidad de Wisconsin, 1989.

contenidos, empezó a disminuir. La investigación y las teorías acerca del desarrollo comenzaron a ser más integradoras.²⁶

Durante los últimos 50 años, los investigadores sobre el desarrollo del lenguaje han proporcionado a los teóricos del aprendizaje información muy relevante sobre cómo aprende el niño el lenguaje en sus formas oral y escrita. Así, la mayor parte de las creencias conductistas y las prácticas relacionadas con cómo y qué se debe enseñar a los niños y los adultos fueron seriamente cuestionados.

En 1961, John B. Carroll afirmaba que es poco relevante, desarrollar pruebas con reactivos totalmente discretos ya que la sintaxis siempre está afectada por el significado, el significado por el contexto y el orden de las palabras y así sucesivamente. Además, argumentaba, que los principios básicos del lenguaje, los cuales incluyen el intercambio de significado dentro de un contexto de uso, se eliminaba cuando se evaluaba el lenguaje de manera fragmentada. Aseguraba que lo que se hacía a partir de este tipo de evaluación era analizar algunas conductas relacionadas con el lenguaje, pero no se evaluaba lenguaje.²⁷

Carroll sugirió que la evaluación debería enfocarse en las propiedades globales de la habilidad lingüística más que en habilidades discretas. A esta corriente se le denominó enfoque integrador para la evaluación del lenguaje. Este enfoque y su sucesor, el enfoque pragmático, se abocaba al análisis de la conducta lingüística como una habilidad completa y compleja lo que implica que el usuario del lenguaje ponga atención a una gran cantidad de variables contextuales para lograr significado en el curso de una conversación, esto es, en un mínimo de tiempo.

El movimiento del lenguaje integral pertenece a estos abordajes y es muy usado en la educación bilingüe, la educación regular y/o especial.²⁸

Los métodos de instrucción enfatizan el uso de experiencias contextualizadas e

²⁶BRUNER, Jerome. "The act of discovery". *Harvard Educational Review*, pp. 31-32.

²⁷CARROLL, John. "Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students", pp. 31-40.

²⁸NORRIS, Janet y Jack Damico. "Whole language in theory and practice. Implications for language intervention" en *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, vol. 21, 1990, pp. 213.

integradoras y promueven el aprendizaje activo.²⁹

Desafortunadamente, aunque fue descrito ya hace muchos años y que el movimiento ha tenido alcances en la evaluación y enseñanza dirigiéndose a una perspectiva más holística e integradora del lenguaje, ha habido, pocos intentos de aplicar estas nociones en el trabajo con el niño con alteraciones del lenguaje. Los fundamentos y principios teóricos del lenguaje integral son relevantes para todos los aprendices del lenguaje, incluyendo aquellos con trastornos específicos.³⁰ El reconocer esto nos permite emplear métodos de intervención que cubren las necesidades específicas de los niños con alteraciones del lenguaje, sin fragmentar el lenguaje o violar los principios del aprendizaje natural.

I.3. El Modelo del lenguaje integral

Desde un punto de vista teórico, el estudio del lenguaje ha aportado importantes bases que permiten comprender los elementos lingüísticos y las reglas necesarias para estructurar un discurso estructurado y coherente. Posteriormente, los estudios realizados sobre la manera en que los niños aprenden a comunicarse y a usar las habilidades lingüísticas, han permitido sentar las bases para una enseñanza y una práctica clínica fundamentada. El modelo del lenguaje integral retoma ambos tipos de conocimiento para crear un fundamento que permita respetar el aprendizaje natural del lenguaje y crear contextos adecuados de enseñanza/aprendizaje.

Este modelo es ahora promovido y utilizado en diversos centros de diferentes partes del mundo y ha probado ser de utilidad para el trabajo dentro de la terapia de lenguaje.³¹ Este abordaje proporciona un amplio marco teórico para una intervención de lenguaje de calidad.

²⁹GOODMAN, Kenneth. "El lenguaje integral", pp. 9-11.

³⁰NORRIS, J. y J. Damico, *Op Cit*, pp. 214.

³¹GOODMAN, Kenneth. "Sobre la lectura, presentación, Alma Carrasco Altamirano", traducción de Carolina Zúñiga Ramírez, México, Paidós, 2006, pp. 21-27.

El término lenguaje integral se refiere a una filosofía que destaca los principios del aprendizaje natural del lenguaje. Se originó en oposición a las prácticas de enseñanza que fragmentan las distintas áreas lingüísticas como la lectura, la escritura y la ortografía en jerarquías de habilidades discretas y enseñan cada área de contenido de forma aislada.³²

Sin embargo, la teoría y principios del modelo del lenguaje integral no se limitan a la enseñanza del lenguaje. Este modelo se basa en investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje y considera la manera en que la gente aprende, respetando los diferentes procesos de desarrollo.

Los profesionales de la terapia de lenguaje que trabajan bajo este marco teórico, han creado conciencia de que el lenguaje es algo más que la forma, más que un sistema de signos arbitrarios que resultan en fonología, morfología y sintaxis y que es producido con el propósito de influenciar las conductas de otras personas, por lo tanto, deben expresar uso y contenido así como forma.³³

Ahora, muchos terapeutas de lenguaje reconocen la necesidad de una enseñanza basada en el significado y con orientación social, sin embargo encuentran difícil ser sistemáticos en la terapia cuando el foco de atención está en la comunicación dentro de situaciones naturales. El modelo del lenguaje integral proporciona principios generales de terapia que pueden aplicarse con base en la interacción para favorecer una enseñanza centrada en el significado y uso.³⁴

En este modelo, el lenguaje es considerado como un proceso que involucra el desarrollo cognitivo, semántico (incluyendo comunicaciones lingüísticas y no lingüísticas) y social. Estos tres aspectos del desarrollo funcionan como un sistema indivisible e integrado que resulta en la expresión lingüística de contenido, forma y uso.

Dentro de la terapia, se le ayuda al niño a atender los aspectos significativos del medio

³²GOODMAN, Kenneth. "What's whole in whole language?", Portsmouth, NH: Heinemann, 1986 pp. 10-18.

³³BLOOM, Louise y Margaret Lahey. "Language development and language disorders", Introducción de Thomas J. Hixon, New York, John Wiley & Sons, 1978, pp. 11-21.

³⁴GOODMAN, Kenneth. "I didn't found whole language", en *The reading teacher*, vol. 46, 1992, pp. 188-

ambiente con el objeto de desarrollar una conceptualización organizada y adaptativa del mundo. Las comunicaciones del niño producen ciertos efectos deseados en la gente mismos que son apropiados dentro del contexto social. Las comunicaciones que el niño produce se expanden y refinan para que sean más específicas y convencionales llegando hacia un conocimiento y entendimiento del código lingüístico que el adulto tiene. Por lo tanto, la interacción dentro de la terapia integral permite al niño conceptualizar el ambiente físico y social para funcionar como un participante activo dentro de su ambiente y para integrar un código lingüístico con conocimiento del mundo físico y social.³⁵ El modelo del lenguaje integral se apoya en el principio de que el lenguaje es un sistema integrado, cuyos componentes se encuentran organizados de manera compleja y que no es la suma de componentes fragmentados.³⁶ Esta perspectiva integradora lleva dos implicaciones importantes a considerar en la estructuración de la evaluación y la intervención del lenguaje. Primero, desde un punto de vista práctico, el lenguaje no se concibe como un sistema independiente. Está íntimamente relacionado con otras habilidades cognoscitivas y de representación, y está influenciado por variables no lingüísticas como son la motivación, la experiencia, el aprendizaje y la ansiedad. Segundo, el lenguaje es en sí mismo un sistema integrado. Cada uno de los componentes del lenguaje (fonología, morfología o sintaxis) o cada uno de los procesos involucrados en el uso del lenguaje (escuchar, hablar o escribir) se encuentran íntimamente relacionados. Los componentes individuales o los procesos no pueden cambiar sin afectar o ser afectados por los otros componentes o procesos.³⁷

197.

³⁵ NORRIS, J. y J. Damico, *Op Cit*, pp. 212-220.

³⁶ NORRIS, Janet y Paul Hoffman, "Storybook-Centered Themes. An inclusive whole language approach", Edit. Communication Skill Builders, EUA, 1995, pp. 1-12.

³⁷ GOODMAN, K. "El lenguaje integral", pp. 10.

I.4.Principios del modelo del lenguaje integral

Hay varios principios inherentes al concepto del lenguaje como sistema integrado y estos resultan relevantes para guiar las actividades dentro de la terapia de lenguaje.

Primero, el lenguaje existe para la formulación, comprensión y transmisión de significado. Sin esta función no habría necesidad del mismo y los humanos no lo adquirirían. Cada faceta del lenguaje, desde el sonido hasta la estructura discursiva, se desarrolla con el fin de entender y transmitir significado. El significado proporciona sentido y propósito en la comunicación.³⁸

Únicamente se le puede dar sentido al mundo en términos de lo que ya se conoce. Aún los niños más pequeños parecen capaces de darle sentido a su mundo en sus propios términos. En todas las acciones de la vida diaria estamos inmersos en la creación de significado. Las acciones tienen un fin específico para el que lo realiza.

Segundo, todos los componentes del lenguaje se encuentran simultáneamente presentes y en interacción en cada uno de los usos del lenguaje.³⁹ El separar un componente de los otros, da como resultado algo que es distinto al lenguaje humano ya que este no se aprende adquiriendo primero los componentes más pequeños y agregando gradualmente partes más complejas.

Tercero, el uso del lenguaje siempre ocurre en un contexto o situación, crucial en la creación de significado. Entre más repetitivo y predecible sea un contexto, más facilita el aprendizaje del lenguaje. Los niños primero entienden el lenguaje en rutinas diarias que tienen consistencia y orden, tales como la comida, el baño, la hora de ir a dormir o de vestirse.⁴⁰ A medida que su mundo se expande, empiezan a entender nuevas situaciones o eventos integrándolos a conocimientos y experiencias previas.

Cuarto, el aprendizaje se considera un proceso activo-constructivo. Cada individuo debe crear su conocimiento a través de interacciones con el medio físico y social. El niño

³⁸NELSON, Katherine. "Event Knowledge", New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, 1986, pp. 1-4.

³⁹ NORRIS, J. y P. Hoffman, "Storybook-Centered Themes. An inclusive whole language approach", pp. 4-6.

⁴⁰ BRUNER, Jerome. "El habla del niño", 3ª ed. Traducción de Rosa Premat, España, Paidós, 1983, pp. 19-20.

aprende mejor cuando toma una actitud activa, esto es, cuando toma responsabilidad para iniciar contactos sociales. Los niños con trastornos en el lenguaje, con frecuencia asumen un rol pasivo que limita sus oportunidades para aprender a comunicarse.⁴¹

Con el uso de algunas estrategias terapéuticas favorecemos la construcción activa. Si a manera de instrucción, se presenta lenguaje fragmentado, se dificulta su uso pues se presenta de una manera irreal y poco funcional. Desde la infancia el niño está inmerso en comunicaciones que incluyen un lenguaje estructurado, expuesto simultáneamente, lo que contribuye a la creación del significado del lenguaje.

I.4.1 Supuestos erróneos sobre la terapia de lenguaje

Muchos de los supuestos y creencias que son inconsistentes con el modelo del lenguaje integral son la base de las prácticas de la enseñanza del lenguaje que actualmente se emplea con los niños con alteraciones del lenguaje. Estos supuestos pueden estar interfiriendo con los procesos de aprendizaje del lenguaje.⁴²

Primero, es un supuesto erróneo que la enseñanza de formas superficiales del lenguaje constituyan un objetivo apropiado para la intervención. Las investigaciones actuales indican que los niños no aprenden el lenguaje para articular correctamente o para emitir oraciones bien construidas, sino más bien, para derivar significados y lograr propósitos.⁴³ Si estos son los objetivos del usuario del lenguaje, lo lógico es que sean también los objetivos de la enseñanza del lenguaje.

Segundo, existe la suposición errónea de que enseñar formas superficiales del lenguaje proporcionará al niño las herramientas necesarias para el uso funcional del mismo. Sin embargo, estudios indican que los niños que han sido enseñados a producir formas

⁴¹*Ibid.*, p. 27.

⁴²NEWMAN, Judith y Susan Church, "Myths of whole language", *The reading teacher*, V 44, No 1, September 1990, USA, pp. 20-26.

⁴³NELSON, K. *op. cit.*, p. 11.

específicas de lenguaje, presentan una pobre generalización a un contexto de uso.⁴⁴ Los ejercicios y repeticiones que son conducidos de manera reduccionista y fragmentada y que se enfocan en la forma como son las láminas con ilustraciones de ideas u objetos aislados como en “el niño está sentado”, proveen una experiencia incoherente con el lenguaje y no proveen el puente necesario entre el objetivo y la experiencia del niño.

Tercero, el lenguaje debe ser enseñado de manera sistemática y de acuerdo con secuencias de desarrollo específicas. En estos casos, la intervención se diseña para que el niño identifique o repita las formas-objetivo de manera correcta, con lo que se supone que se da al niño el lenguaje que necesita en función de su nivel de desarrollo. Sin embargo, las investigaciones han demostrado que los niños con alteraciones del lenguaje adquieren las mismas formas y en la misma secuencia que los niños con desarrollo lingüístico normal.⁴⁵

Mientras aprenden más sobre el mundo, tienen la misma necesidad de hablar acerca de lo vivido y de lograr propósitos dentro de esas situaciones, al igual que los niños sin trastornos. Cuando el niño falla para adquirir algunos aspectos del lenguaje se le dificulta la comprensión o la necesidad de usarlo. En lugar de enfocarse en conductas, metas y objetivos lingüísticos específicos, es necesario orientar la atención para ayudar a los niños a desarrollar, por un lado, una comprensión más elaborada y organizada del medio ambiente y, por el otro, las estructuras y estrategias comunicativas necesarias para funcionar dentro de él.⁴⁶

Cuarto, el papel del terapeuta de lenguaje es propiciar el desarrollo del lenguaje a través de la aproximación sucesiva y reforzando respuestas correctas.

Las investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje oral y escrito indican que los errores son naturales y necesarios en el proceso de aprendizaje del lenguaje. Cuando se intentan suprimir los errores también se suprime el aprendizaje.⁴⁷ Los niños deben tener la oportunidad de experimentar en un ambiente libre de riesgo en el cual sean estimulados

⁴⁴BLOOM, L. y M. Lahey, *op. cit.*, pp. 551-570.

⁴⁵*Idem.*

⁴⁶NORRIS, Janet y Paul Hoffman. “Language intervention within naturalistic environments” en *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, pp. 72-84.

⁴⁷GOODMAN, K. “I didn’t found whole language“, pp. 188-196.

para explorar y probar libremente el lenguaje.

Quinto, es una suposición errónea el pensar que los estímulos externos motivan el aprendizaje y pueden mantener la atención del niño durante la evaluación.

Las personas mantienen preferentemente su atención en eventos que despiertan su interés ya que el deseo de aprender se origina precisamente en este interés interno.⁴⁸ El reforzamiento externo puede enseñar a los niños conceptos disfuncionales acerca del lenguaje y por lo tanto los puede llevar a desarrollar hipótesis lingüísticas incorrectas. Sólo en un cuarto de terapia el niño recibe un comentario como: "¡bien hablado!" por informar que: "el perro está corriendo".

Finalmente, otro supuesto erróneo es que la enseñanza del lenguaje debe ser simplificada mediante la división del mismo en componentes y subcomponentes. Convencionalmente para su enseñanza, el lenguaje se "rompe" en partes más pequeñas que se presentan sin un apoyo contextual sólido y esto produce una mayor dificultad lingüística en vez de reducirla.⁴⁹

I.5. Intervención del lenguaje según los principios del modelo del lenguaje integral

Las estrategias que utilice el terapeuta de lenguaje deben llevar al niño a la exploración activa del material y al descubrimiento de las funciones comunicativas. Para esto, el niño debe estar inmerso en la creación de significado.

El lenguaje es una herramienta para aprender acerca de los contenidos y para regular las interacciones sociales. El planear actividades que provean contenido interesante y oportunidades naturales para la interacción, facilita el aprendizaje del lenguaje. El terapeuta del lenguaje no tiene por qué seleccionar lo que los niños deben aprender. Actualmente sabemos que los niños que presentan trastorno en el desarrollo del lenguaje, lo adquieren a través del uso significativo del mismo. Si la intervención durante la terapia

⁴⁸ NELSON, K. *op. cit.*, pp. 2-12.

⁴⁹ NORRIS, J. y J. Damico, *Op Cit*, pp. 215.

y las estrategias usadas por el terapeuta, se conducen dentro de un contexto de uso, el aprendizaje natural del lenguaje se llevará a cabo más eficientemente que si se utilizan en contextos artificiales como regularmente se hay utilizado dentro de la terapia de lenguaje.⁵⁰

I.6. Principios del aprendizaje que resultan relevantes para la terapia de lenguaje

Cuando planeamos las actividades dentro de la terapia, es importante recordar algunos principios fundamentales del aprendizaje que resultan relevantes para la práctica. Primero, el aprendizaje se desarrolla a partir de la comprensión general de un evento o concepto hasta el conocimiento específico.⁵¹ Desde el nacimiento el niño participa en actividades complejas como las rutinas para comer, vestirse o bañarse. Inicialmente, la experiencia es indiferenciada, pero con el desarrollo, el conocimiento de los objetos, acciones y roles comienza a surgir. Alrededor de los dos meses el niño presenta un conocimiento general de las rutinas, participando de manera más predecible que la que se presentaba al nacimiento. Posteriormente, a los 6 meses comienza a responder en forma diferenciada a los objetos y acciones que ocurren dentro de los eventos. A los 12 meses, el niño usa objetos en forma discriminada, tales como peines y comienza en términos generales a hablar sobre ellos llamando la atención hacia el objeto y refiriéndose a su uso. Con el desarrollo se aprecia una mayor comprensión, el niño comienza a referirse a las características perceptuales (por ejemplo: el peine rojo, el peine grande, etc.), características funcionales (por ejemplo: mi peine, el peine que yo uso), categorías de objetos (peine vs. cepillo, peine vs. espejo) y la relación dentro de los eventos ("yo guardo mi peine en el cajón").⁵²

En segundo lugar, el aprendizaje ocurre a partir del contexto o concepto más familiar, al

⁵⁰BLOOM, L. y M. Lahey, *op. cit.*, pp. 551-570.

⁵¹NELSON, K. *Op. cit.*, pp. 2-10.

⁵²*Idem.*

contexto o concepto menos familiar. Cuando se presentan contextos o conceptos no familiares, estos representan demasiada información nueva que debe ser procesada. La familiaridad dentro de los eventos amplía la comprensión de éstos y promueve que el niño se vuelva más independiente para hablar acerca de las cosas que ve o que está usando. Estos conocimientos base inducen al niño a descubrir ideas más complejas o más abstractas además de hacerlo atender a nuevos conceptos.⁵³

Para crear un medio ambiente donde existan oportunidades para el desarrollo del lenguaje, partiendo de lo general a lo específico, de lo familiar a lo no familiar, se deben proporcionar experiencias y contextos redundantes.⁵⁴ Este es otro principio de aprendizaje.

Desafortunadamente, estos principios se violan con gran frecuencia durante la terapia de lenguaje. Las actividades se seleccionan con el fin de lograr una meta específica tal y como sería el reconocimiento de colores o el producir oraciones con una estructura específica. Como la meta de cada actividad es diferente, no existe continuidad entre ellas. Frecuentemente, cada actividad dura sólo unos cuantos minutos y por lo tanto, el tópico, los materiales, los roles, el contexto y las expectativas del lenguaje cambian casi continuamente. Este cambio constante de contexto, no provee un medio ambiente propicio que facilite un conocimiento del mundo más específico, elaborado y generalizable ni las estrategias para hablar dentro y acerca de las experiencias.

Un modelo alternativo de intervención que nos puede brindar un contexto y experiencias redundantes es la construcción de un tema.⁵⁵ Al mantener el mismo tema durante las actividades y durante días, semanas o hasta meses, se dará continuidad a las actividades y esto permite que el niño tenga la oportunidad y el tiempo de fijar la información y familiarizarse con ella además de iniciar el refinamiento de su comprensión para incluir conocimientos más específicos o abstractos. En este orden de ideas, los cuentos e historietas para niños pueden convertirse en instrumentos de gran utilidad. A medida que

⁵³HOFFMAN, Paul. "Clinical forum: phonological assessment and treatment" en *Speech and hearing services in schools*, pp. 254-270.

⁵⁴NELSON, K. *op. cit.*, pp. 231-246.

⁵⁵NORRIS, J. y P. Hoffman, *Storybook-Centered Themes*, pp. 11-12.

se exploran nuevas páginas, pueden introducirse distintos tópicos y conceptos cada día, pero estos tendrán continuidad entre ellos ya que estarán relacionados con el mismo tema general del cuento.

Las discusiones enfocadas a un tema ayudan a los niños a aprender cómo interpretar las figuras y representaciones de acciones así como proveer modelos que les ayuden a hablar acerca de estos eventos. Como resultado, los conceptos se desarrollan como redes integradas de información en lugar de habilidades aisladas.⁵⁶

La misma historia puede utilizarse cada día por muchas semanas proporcionando un tema constante y tópicos interrelacionados a través del tiempo. Mediante la exposición repetitiva, los niños llegan a familiarizarse cada vez más con los conceptos que se les presentan en las páginas revisadas.

Durante el juego dramático, puede ayudarse a internalizar la experiencia. Se puede experimentar determinado concepto desde diversas perspectivas incluyendo las de los diversos personajes de un cuento así como la del propio niño que puede intercambiar roles y tomar la perspectiva de cada personaje.

El lenguaje puede utilizarse para proveer información a otros en el grupo, para adquirir materiales necesarios para proyectos, asegurar el turno o posición de cada uno y aprender otras maneras de regular las interacciones grupales. Bruner asegura que las funciones expresivas de la comunicación se logran a medida que el niño usa el lenguaje para aprender del ambiente y compartir su información con otros.⁵⁷

Una vez que se han tomado en cuenta los principios mencionados anteriormente como el hablar siempre dentro de un contexto significativo que resulte familiar para que pueda ser comprendido por el niño de manera que la situación lo provea con los elementos necesarios para el aprendizaje, se debe también considerar la calidad de la interacción entre los participantes.

⁵⁶ *Idem.*

⁵⁷ *Ibid*, pp. 32-45

I.7. Facilitar el lenguaje a través del intercambio

El aprendizaje del lenguaje requiere la asistencia de hablantes adultos para proveer elementos facilitadores e información a los niños. Las actividades del lenguaje deben estar diseñadas para proveer contextos para el uso auténtico del lenguaje y para promover el aprendizaje del lenguaje sistemáticamente.

El rol del adulto es facilitar el uso del lenguaje a través de proporcionar oportunidades para que el lenguaje se produzca y se intercambie al permitir a los niños convertirse en participantes activos y no sólo en pasivos seguidores de instrucciones.⁵⁸ En lugar de dar instrucciones, explicar procedimientos y comunicar mensajes en el curso de las actividades, el adulto puede ofrecer a los niños la oportunidad de comunicar esta información.

De manera similar, las discusiones que involucran activamente a un niño durante actividades tales como la lectura, el arte, el juego o el aprendizaje acerca de una materia, pueden facilitar el aprendizaje del lenguaje a través de compartir e intercambiar la información.

Las interacciones deben de ser acordes al nivel de desarrollo e intereses de cada niño. Por ejemplo, durante la lectura de un cuento con niños que todavía no tienen lenguaje, se puede animar a realizar acciones concretas, así, en el cuento de la caperucita roja, se puede pegar al lobo feroz.⁵⁹ Además, con emisiones se modela lenguaje "no muerdas", y se asigna valor comunicativo a cualquier vocalización que el niño produzca dando significado a sus emisiones. De esta manera el niño se da cuenta de que está usando lenguaje y se motiva a experimentar los patrones del lenguaje sin temor a equivocarse o a experimentar errores. Para los niños que ya están utilizando el lenguaje, las interacciones pueden consistir en usar el lenguaje para entender secuencias de eventos, sentimientos, motivaciones de los personajes y consecuencias de sus acciones.⁶⁰

⁵⁸ BRUNER, J. *op. cit.*, p. 44.

⁵⁹ SULZBY, Esther. "Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study" en *Reading Research Quarterly*, pp. 45-81.

⁶⁰ *Idem.*

La construcción de un tema provee el contexto y las experiencias redundantes necesarias para que la información resulte familiar y se pueda hablar con facilidad. Estas propiedades de la intervención dentro del modelo del lenguaje integral, permiten que los niños adquieran un sistema de lenguaje cada vez más complejo y útil para alcanzar los objetivos de comunicación. Es deber del terapeuta de lenguaje familiarizarse con estos conceptos teórico-prácticos, con el fin de tener el fundamento necesario para brindar una intervención de calidad.

I.8. Características y estructura de la intervención

La terapia puede pensarse como un proceso que requiere de la organización de la actividad, la comunicación adecuada y una consecuencia apropiada durante cada intercambio comunicativo.⁶¹ La organización involucra el establecimiento de un medio ambiente acorde al nivel de desarrollo de cada niño. La comunicación incluye ayudar al niño a determinar cómo regular alguna acción dentro de la actividad y formular lenguaje para lograr una meta específica. La consecuencia otorga un valor comunicativo a la emisión del niño ya sea mediante el efecto deseado o la necesidad de una reparación comunicativa.

Cuando el adulto organiza el medio ambiente, debe seleccionar una actividad que sea apropiada a las habilidades y nivel de desarrollo de los niños y debe mantener la organización a través de la intervención. Durante el juego, debe identificarse un nivel apropiado de juego ya que, en muchas ocasiones, cuando los niños no logran interactuar o mantener la atención dentro de una actividad es porque el nivel de juego es demasiado complejo o simbólico.

Una vez que se ha establecido el nivel de actividad apropiado, el terapeuta de lenguaje debe mantener la organización de tal manera que la actividad o el juego permanezca temático, coherente, interactivo y cubra las necesidades de los niños participantes.

En cada fase de la actividad, el terapeuta observa al niño con el fin de identificar sus

⁶¹ NORRIS, J. y P. Hoffman, "Language intervention within naturalistic environments", pp. 72-84.

habilidades incluyendo lo que entiende acerca de la situación y organiza información nueva apropiada.⁶² Las acciones y el lenguaje acompañante ayudan al niño a organizar la información acerca de los objetos y a establecer relaciones pertinentes a una acción que los involucra. Esta es información que probablemente el niño no entendía previamente. El tener buenas habilidades de observación son críticas para mantener el juego en un nivel apropiado. Mediante la observación de la atención del niño y los niveles de respuesta verbal y no verbal en cada momento de la interacción, el terapeuta puede juzgar cuando el nivel de la actividad llega a ser demasiado abstracto o complejo, o por el contrario, cuando el nivel de la actividad puede elevarse.⁶³ Un niño funciona generalmente dentro de un rango limitado de niveles de juego. Estos niveles serán distintos dependiendo de factores tales como la familiaridad con la actividad y los materiales, la cantidad de organización provista, interés y motivación, interacciones previas y consecuencias. Incluso dentro de una misma actividad, el nivel de juego del niño puede cambiar a medida que el niño empieza a adquirir organización interna para la actividad y experimenta control comunicativo.

I.9. Modelo Situacional-Discurso-Semántico

Un modelo que conjunta los diferentes aspectos cognitivo-lingüísticos en el desarrollo de 0 a 8 años, es el Modelo Integral de lenguaje Situacional-Discurso-Semántico (Modelo SDS).⁶⁴ Este modelo es una herramienta valiosa para la evaluación y tratamiento dentro de la terapia de lenguaje.

El modelo SDS, es un modelo para pensar sobre lo que una persona conoce acerca del lenguaje y su uso, en un contexto significativo. Al usar el modelo, se puede comprender mejor a los niños con los que se interactúa, el trabajo que se presenta dentro de la

⁶² BLOOM, L. y M. Lahey, *op. cit.*, pp. 553-555.

⁶³ ROMERO, Silvia. “La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica“, México, D.F., 1999, SEP, pp. 192-194.

⁶⁴ NORRIS, Janet y Paul Hoffman. “Whole language intervention for school-age children”, San Diego, CA, Singular Publishing Group 1993. Prólogo de Nickola Wolf Nelson, pp. 29-107.

intervención y las estrategias de enseñanza que se utilizan para facilitar el aprendizaje.

El modelo puede ser usado considerando cada evaluación o intervención desde tres perspectivas simultáneas que interactúan. Primero, deben examinarse las características del evento o actividad, que en el modelo se refieren como el contexto situacional. Este análisis requiere dos decisiones:

- 1) Si el lenguaje dentro del evento se refiere al contexto presente inmediato o un contexto imaginario creado por el uso del lenguaje (continuo contextualizado-descontextualizado).
- 2) Decidir cuál de los 10 niveles de organización cognitiva, desde la estimulación sensorio motora en el cuerpo del niño a la manipulación lógica de conceptos abstractos, es más característica en el evento o actividad. (ver anexo 1 y 2)

En segundo lugar, deben observarse las características del discurso usadas para hablar del evento o actividad. En el modelo se incluyen en el contexto del discurso.

Dos decisiones deben hacerse en esta dimensión:

- 1) Si la función del discurso es más narrativa (denominada en este modelo como Poética), de más exposición (Transaccional) o más personal o responsiva (Expresiva).
- 2)Cuál de los 10 niveles de la estructura del discurso desde la libre expresión de ideas a presentaciones de tópicos altamente estructuradas de los polos expresivo-transaccional o expresivos-poético es más característico dentro del discurso (ver anexo 1 y 2)

Finalmente, deben determinarse las características del lenguaje usado para referirse a conceptos o ideas. En el modelo se refiere como el contexto semántico. Las dos decisiones a realizar en esta categoría son:

1) si el significado de la palabra o frase se deriva de acciones concretas y experiencia personal (significado experiencial) o si el significado se da dentro del mundo científico y cultural o conocimiento histórico (significado erudito).

2) en cuál de los 10 niveles de complejidad semántica la palabra o frase se refiere a un objeto, evento o concepto, desde una referencia directa y explícita a un concepto

concreto o abstracto (indicación o etiqueta) hasta una referencia a conceptos altamente indirecta e implícita (referencia metalingüística) (ver anexo 1 y 2)

I.9.1 Contexto situacional

El contexto situacional incluye el análisis de lo que se hace dentro de un evento, los materiales que se usan y la manera en que el lenguaje dentro del evento se refiere a la situación.

Se considera relevante evaluar lenguaje dentro de eventos ya que se ha descrito que la estructura básica del conocimiento está organizada alrededor de eventos, además de que los eventos incorporan objetos y relaciones en un todo, incluyendo elementos lingüísticos y no lingüísticos. ⁶⁵

Al examinar el contexto situacional, el evento o actividad debe ubicarse en uno de los 10 niveles de organización cognitiva, los cuales reflejan el grado en que la información referida a través del lenguaje está físicamente presente (contextualizada) y el grado de organización requerida para participar. El continuo refleja lo siguiente: 1) el incremento de la habilidad al usar lenguaje para crear el contexto incluyendo la gente, objetos, acciones o estados necesarios más que los objetos físicamente presentes (contextualización) y 2) el incremento en la habilidad para organizar, entender, aprender de, y comunicar acerca del mundo a grandes distancias del cuerpo del niño y sus manipulaciones (organización cognitiva).

El lenguaje se considera contextualizado cuando el tópico a considerar corresponde a las características presentes de la situación.

Por otro lado, el Contexto Situacional se considera descontextualizado cuando el tópico se vuelve más abstracto y se habla de situaciones ausentes. Al incrementar la descontextualización los niños deben basarse en la información que poseen o en representaciones mentales construidas para entender y responder a la situación. Los

⁶⁵ NELSON, K. *op. cit.*, pp. 233-247.

participantes de la interacción se basan más en lenguaje y menos en los objetos y acciones del medio para comunicarse. Desafortunadamente, cuando el contexto se basa más en el lenguaje y menos en acciones u objetos presentes, los niños con sistemas poco flexibles de lenguaje, comprenden menos lo que ocurre en la situación.

Además de determinar si la situación a analizar es contextualizada o descontextualizada, el evento puede ser descrito identificando el nivel de organización cognitiva que existe dentro de la situación (10 niveles). Este va desde la simple información concreta que se interpreta a nivel sensorio-motriz, por el propio cuerpo, hasta la manipulación de ideas abstractas-lógicas. Por ejemplo, un adulto puede tener la organización cognitiva para usar objetos reales de una manera funcional, como abrir una puerta con una llave (contextualizado-relacional), pero también puede comprender conceptos lógicos y abstractos como el comercial de la empresa American Express cuando dice que es: la llave del mundo (descontextualizado-lógico). Un niño, en contraste, sólo puede ver la llave como un instrumento para abrir puertas reales y no ser capaz de crear mentalmente objetos hipotéticos mediante analogías hasta ser mayores. La importancia de desarrollar estos conceptos abstractos ha sido descrita para la comprensión de lectura y el abordaje del aprendizaje escolar donde se requieren para acceder a temas de elevada complejidad y abstracción. ⁶⁶

I.9.2 Contexto del discurso

El contexto del discurso puede ser visto como el análisis de una parte dentro del todo. Desde la situación global, una unidad de la interacción (el tópico de una conversación, el texto de una historia, un subtema dentro del libro de texto, un segmento de una lectura) puede ser analizada para observar la complejidad, estructura y propósito. Los niveles descritos en el modelo reflejan las funciones del discurso del lenguaje: poética, expresiva y transaccional, y el incremento progresivo de las estructuras de discurso que están presentes en el lenguaje y que son usadas para desarrollar un tópico.

⁶⁶ OCZKUS, L. Interactive "Think-Aloud Lessons". Nueva York, Scholastic, pp. 13-83.

Este contexto, que comienza con comentarios no estructurados en relación a un tópico, se encamina a presentaciones de información más complejas y centradas en el tópico. Refleja un incremento dentro de cada tipo de discurso para organizarlo en relaciones de tiempo, espacio, causalidad, condición, inclusión, exclusión, etc. El discurso, en los niveles más altos, refleja estilos más convencionales que conforman patrones determinados culturalmente de textos poéticos y transaccionales.

Antes de decidir cuál de los 10 niveles del continuo describe con mayor exactitud la unidad de interacción que se analiza, se debe determinar la función de la interacción o discurso (expresiva, transaccional o poética).

La función expresiva del lenguaje es más privada que social. Expresa más información acerca del que habla que del mundo externo. Una exclamación como ¡Ay!, al frotarse un dedo, expresa cómo se siente el hablante en esas circunstancias, no se refiere a aspectos del contexto como sería la puerta con que se machucó.

El lenguaje dentro de esta función es hablado para atender necesidades personales más que para proveer a otros de información acerca del mundo o de la manera de interpretar un evento o situación. Incluye tanto emisiones de petición como “¿me pasas la regla?” como reacciones personales o comentarios sobre cosas del contexto como en “¿no es preciosa?” o “me gustaría ir ahí”.

La función transaccional del lenguaje es usada para lograr una meta como requerir / dar información o solicitar alguna acción y como la meta es respecto a algún aspecto del mundo exterior, hace una referencia específica a ese mundo. En la medida que el discurso se aleja de la función expresiva, se vuelve más público, explícito y objetivo.

El texto de exposición es una forma difícil de discurso que requiere el desplazamiento de la propia perspectiva y la integración de múltiples ideas en un todo ordenado. Las ideas son expresadas objetivamente sin la inclusión de experiencia o respuesta personal.

Muchos niños con sistemas poco flexibles de lenguaje tienen dificultad al tomar un objetivo y una perspectiva desplazada. De la misma manera muestran dificultad para aprender reglas más abstractas que guían una interacción diferente a la que se tiene en el aquí y ahora como al interactuar de manera crítica con un texto.⁶⁷

⁶⁷ROMERO, *op cit*, 172 - 194.

La función poética del lenguaje se refiere al uso del lenguaje para crear “objetos verbales” organizados de acuerdo con formas de narración, poesía y drama. No es creado para conseguir cosas (lenguaje como medio o instrumento) sino para gozar de él o crear una actitud en el escucha (lenguaje como fin en sí mismo).

Los niños que tienen una estructura interna de las historias o cuentos, esperan que los personajes tengan metas, problemas, soluciones y esperan que la historia tenga moral. De esta manera, la función poética tiene que ver con la forma o el arreglo formal de los sonidos, palabras, imágenes, ideas, eventos y sentimientos, para dar intensidad y propósito a las ideas al transmitir un contenido. El conocer las convenciones de la forma del lenguaje (episodios completos de historias) se vuelve tan importante como el mensaje comunicado al escoger el lenguaje de la narración.

El creador de un discurso poético actúa como un observador de la realidad más que como un activo participante. El lenguaje es usado para crear algo sobre la experiencia más que simplemente representarlo.

Muchos niños con sistemas poco flexibles de lenguaje fallan en la estructura interna y, como resultado, exhiben un amplio rango de problemas en pragmática. La falta de habilidad para imponer estructura en los eventos resulta en una pobre generalización de comportamiento de una situación a otra, una pobre comprensión de la interacción entre metas y consecuencias, causas y efectos. Producen narrativas pobres que contienen pocos elementos de la estructura de historias, pocos episodios, pobre organización, pocos hechos y detalles, presentan un uso limitado del lenguaje para marcar relaciones de tiempo, espacio, causalidad y una expresión menos fluida. Sus historias describen eventos desde su propia perspectiva más que interpretar un evento con significado cultural o personal. Pueden entender lo que pasa dentro de un evento pero no saben cómo organizar o interpretar la experiencia por lo que se les dificulta aprender de ella o hacer generalizaciones a eventos nuevos.

Los niños que no tienen una comprensión internalizada de la forma poética, como la estructura narrativa, fallan para entender el significado y propósito de la historia. La función poética es crítica para una comprensión coherente de la experiencia, sirve para explorar e imponer orden en la experiencia para darle sentido al mundo. Sin esta estructura, los eventos parecen incontrolados, impredecibles y en constante cambio.

El uso de la función poética refleja la comprensión individual del mundo físico y social y se usa para interpretar la vida cotidiana, para dar significado a eventos menos frecuentes, impartir valores culturales a otros y para relatar de una manera que entretiene al tiempo que informa. Cuando los individuos tienen conocimiento del lenguaje, y lo usan para comportarse de manera adecuada, es decir, cuando charlan y entienden mensajes, el lenguaje es el conocimiento de la integración del contenido/forma/uso.⁶⁸

I.9.3 Contexto semántico

Las decisiones más específicas a realizar al usar el modelo SDS, se refieren al contexto semántico en el cual se examina el significado expresado en oraciones individuales o secuencias de oraciones. Por ejemplo, puede encontrarse que en el contexto de una discusión oral en clase de ciencia (contexto situacional), el niño produce una discusión de un tópico completa-transaccional (contexto del discurso), pero el 80% de las ideas expresadas describen explícitamente o interpretan aspectos del tópico personalmente experimentados (contexto semántico), comparado con una presentación en un nivel de discurso que incluye inferencias y evaluaciones que incorporan conocimiento científico o del mundo. Este análisis de la discusión del niño puede sugerir que la habilidad del niño para estructurar el discurso es adecuada pero las ideas expresadas son concretas y no van más allá del significado literal para incorporar conocimiento del mundo, científico o social.

La primera decisión cuando se examina el contexto semántico es para determinar si el significado del mensaje es conocido por acciones concretas y experiencias personales (significado experiencial), o si el significado refleja conocimiento académicamente adquirido como hechos científicos, eventos históricos y patrones culturales (significado

⁶⁸BLOOM, *op cit*, 300 - 401.

erudito). Una vez identificado el fondo del significado (experiencial vs erudito), se observa en cuál nivel de abstracción semántica y complejidad expresada mediante lenguaje, se encuentra la emisión o conducta a evaluar.

El continuo comienza con gestos y otras formas de indicación y se mueve hacia un abstracto análisis metalingüístico que refleja, en cada nivel, un incremento en la “distancia” entre la percepción de una acción, objeto o evento y el lenguaje usado para hablar de ello. Mientras la distancia entre el material y el lenguaje se aleja, el foco debe cambiar desde el reconocimiento del material al reconocimiento de las propiedades o información que pueden ser abstraídas del material.

Niños con sistemas poco flexibles de lenguaje, frecuentemente interpretan el significado con una comprensión más perceptual y experiencial. Sus problemas de lectura, aprendizaje y atención interfieren con el aprendizaje de información académica y generalmente muestran una pobre generalización de información conocida a nuevos contextos.⁶⁹

I.10. Funciones del terapeuta de lenguaje

I.10.1 Estructurar la intervención

Es función del terapeuta de lenguaje seleccionar y organizar la actividad de manera que se encuentre acorde al nivel de desarrollo del niño y se mantenga estructurada durante la intervención. El terapeuta añadirá complejidad a los eventos dependiendo del desempeño y las respuestas del niño.

La organización estructurada de la actividad le permite al niño atender a la información que surge dentro del medio ambiente físico y social relevante.

⁶⁹ NORRIS, Janet y Roger Bruning. “Cohesion in the narratives of good and poor readers”, *Journal of speech and hearing disorders*, Vol. 58, EUA, 1998, pp. 416-424

I.10.2 Pautas para añadir complejidad en la actividad dentro de la intervención

Dentro de cada actividad, el terapeuta de lenguaje debe estar consciente de los factores que añaden complejidad según el momento en que se encuentra dentro del proceso de desarrollo y debe mantener la organización en un nivel apropiado dentro de la actividad que se lleva a cabo. El conocer el desarrollo y el momento específico de cada niño permite seleccionar una actividad adecuada para cada uno.

Diversos autores han descrito factores que deben considerarse para controlar y elevar el nivel de complejidad o abstracción con el fin de favorecer un mejor desempeño en los niños. Algunos de ellos son: la complejidad de la respuesta que da el niño, el tipo y grado de complejidad del evento o actividad, el número de participantes, el grado de abstracción, inferencia y desplazamiento témporo - espacial necesario y el grado en que se descentraliza la actividad.⁷⁰

Por otro lado, se debe considerar y controlar la organización que ocurre entre actos (objetos y acciones que ocurren dentro de un evento y las relaciones que existen entre ellas); a través de actos (eventos y reacciones que están relacionados entre sí, ya sea por secuencia cronológica, causa y efecto, motivo y acción, acción y reacción, plan e intento o alguna otra relación lógica); entre participantes (interacción, toma de turnos y efecto de las emisiones en los que escuchan); nivel de abstracción (requerido y presente); significado explícito/implícito (relacionado con motivos o estados internos).

La complejidad de estos estados o motivos aumenta a medida que se establecen relaciones tales como causa-efecto, plan-intento o se usa el conocimiento interno); desplazamiento espacio/temporal (a medida que el tiempo y el espacio llegan a estar más desplazados de las acciones en desarrollo, se utilizan para coordinar un mayor número de eventos y la complejidad aumenta); egocentrismo y perspectiva (cuando aumenta el número de perspectivas que pueden tomarse en cuenta, aumenta la complejidad).⁷¹

⁷⁰ WESTBY, Carol. "Assessment of cognitive and language abilities through play" en *Language, speech, and hearing services in schools*, Vol. IX, 1980, pp. 154-168.

⁷¹ *Idem.*

I.10.3 Facilitar en el niño la función de comunicador

Otro momento del proceso sitúa al niño en el rol de comunicador dentro del contexto de la actividad. La comunicación le permite al niño llegar a ser un participante activo dentro de su medio ambiente, hablar de eventos significativos y utilizar lenguaje para afectar a otros.⁷²

Al utilizar la comunicación para iniciar y mantener el control dentro del juego, el niño aprende a actuar sobre el mundo físico y social. Mediante este proceso de aprendizaje activo surge un lenguaje cada vez más complejo. Por lo tanto, la meta ahora es ayudar al niño a determinar cómo regular alguna acción o actividad y cómo formular lenguaje para llegar a complementar esta meta. La meta no es enseñar sino proveer experiencias activas con el uso del lenguaje para favorecer el desarrollo del mismo.⁷³

Si el niño inicia y controla la interacción, entonces el terapeuta debe proveer la oportunidad de que actúe y comunique y debe estar alerta para interpretar las conductas comunicativas adecuadas al contexto que el niño realiza como una petición, orden, protesta, pregunta, comentario u otra comunicación. Debe asegurarse de que los cambios en las acciones y eventos ocurran en respuesta a estos actos comunicativos. Por lo tanto, las interacciones iniciadas por el niño empiezan con una conducta que el niño produce más que por una que el adulto pide.⁷⁴

El papel del terapeuta de lenguaje es aceptar la conducta espontánea del niño (verbal o no verbal) como una comunicación significativa, interpretarla de una manera que sea apropiada al contexto y colaborar con el niño para comunicar el mensaje más efectivamente.

Cuando el terapeuta de lenguaje interpreta la comunicación del niño, la interpretación puede aumentar variabilidad y/o complejidad de tal manera que el niño experimenta un enorme rango de actos comunicativos. Un movimiento manual que puede ocurrir de

⁷² SNOW, Catherine. "Mothers' speech to children learning language" en *Child Development*, vol. 43, 1972, USA, pp. 549-565.

⁷³ NORRIS, J. y P. Hoffman, "Whole language intervention for school age children", pp. 9

⁷⁴ NORRIS, Janet y Paul Hoffman. "Comparison of adult-initiated vs child-initiated interaction styles with

manera fortuita o una expresión que puede haberse producido como una etiqueta pueden interpretarse como una petición, orden, comentario, protesta u otro tipo de acto de habla. El terapeuta de lenguaje funciona como un colaborador del niño que lo ayuda a comunicar un mensaje efectivo a un tercero. Después de interpretar esta comunicación, muestra al niño la información adicional que necesita el que escucha y modela el lenguaje que puede usarse para expresar esta información.⁷⁵

Por otro lado, el proceso de participar en comunicaciones más complejas permite al niño asignar significado y función al lenguaje de tal manera que gradualmente la responsabilidad de la comunicación se va desplazando hacia el niño.⁷⁶

I.10.4 Proporcionar retroalimentación adecuada

Por último, dentro de la intervención se debe retroalimentar y proporcionar consecuencias a las acciones y comunicaciones hechas por los niños.

La emisión del niño le da al terapeuta de lenguaje la información necesaria para este momento del proceso. La retroalimentación debe estar directamente relacionada con la efectividad de la comunicación del niño para influenciar al que escucha.⁷⁷ El terapeuta de lenguaje debe decidir si la emisión del niño comunica la información satisfactoriamente o si debe pedirse una reparación conversacional. Esta decisión se basa en gran parte en las habilidades comunicativas del niño.

El intento del niño debe representar organización de la información apropiada al contexto, incluir nueva información o ser más complejo que lo que produciría espontáneamente.

Si se piensa que la expresión del niño es apropiada, las consecuencias verbales y no

handicapped prelanguage children” en *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, pp. 28-36.

⁷⁵ SNOW, Catherine. “Literacy and Language: Relationships during the preschool years” en *Harvard Educational Review*, 1983, pp. 165-189.

⁷⁶ NELSON, K. *Op. cit.* pp. 2-17.

⁷⁷ NORRIS, J. y P. Hoffman, “Language intervention within naturalistic environments”, en *Language*,

verbales deben estar directamente relacionadas con el lenguaje que utiliza. Las conductas de lenguaje se refuerzan naturalmente cuando se logran los propósitos e intentos del niño y se controla eficazmente el medio ambiente.⁷⁸

El lenguaje que el terapeuta usa para acompañar la consecuencia provee una oportunidad adicional para que ocurra el proceso de aprendizaje. La retroalimentación verbal que se da al niño puede servir para confirmar el valor real de su expresión o puede utilizarse para expandir, extender o desplazar a partir del mensaje del niño lo cual añade información o complejidad.

En resumen, para la organización del medio ambiente se requiere:

- Observar al niño y determinar el nivel de juego e interacción apropiados.
- Proveer información nueva relevante al contexto previo.
- Mantener el tema o tópico de manera que nuevas acciones extiendan actos para añadir complejidad.
- Proveer oportunidad para que el niño interactúe.

Una vez que el medio ambiente ha sido organizado, se inicia y refina la comunicación.

Para esto es necesario:

- Observar una conducta comunicativa iniciada por el niño.
- Interpretar la comunicación como una intención comunicativa apropiada al contexto.
- Elaborar sobre la comunicación del niño modelando, expandiendo y extendiendo sus emisiones.
- Usar estrategias para ayudar al niño a interactuar en niveles más complejos.

Por último, se recomienda proporcionar retroalimentación

- Valorar la efectividad de la comunicación del niño.
- Si es apropiada, las expectativas de comunicación deben alcanzarse tanto en

Speech and Hearing Services in Schools, pp. 72-84.

⁷⁸ *Idem.*

- acción como en comentarios verbales.
- Si es inapropiada, debe pedirse clarificación o reparación

El reconocimiento de este proceso permite al terapeuta de lenguaje ser sistemático en la intervención dentro de una situación o actividad natural y relativamente no estructurada.⁷⁹

⁷⁹ NORRIS, J. y P. Hoffman, “Whole language intervention for school age children“, pp. 169-190.

**CAPÍTULO II. ELEMENTOS RELEVANTES PARA LOGRAR UNA
INTERVENCIÓN ESTRUCTURADA Y SIGNIFICATIVA**

Algunos elementos que el modelo del lenguaje integral considera relevantes para lograr una intervención estructurada y de calidad son los siguientes: el estilo de interacción con el adulto se dirige al niño, el uso adecuado de estrategias para favorecer la competencia comunicativa y el manejo fundamentado y eficiente de diversos contextos de enseñanza – aprendizaje como el evento, el juego y el cuento. El terapeuta de lenguaje debe conocer a profundidad estos elementos con el fin de que pueda brindar un andamiaje adecuado para facilitar el desarrollo del lenguaje en los niños que atiende durante la intervención.

Con el fin de comprender estos elementos, se describirá cada uno de ellos en el presente capítulo.

II.1 Estilos de interacción

Cuando se trabaja bajo los principios del modelo del lenguaje integral, los estilos de interacción son relevantes dentro de la dinámica de las sesiones de terapia ya que determinan la calidad de las emisiones comunicativas que tienen los participantes.

Mac Donald y Carroll,⁸⁰ describen un modelo para comunicarse con niños con trastorno en el desarrollo del lenguaje, el Modelo Ecológico, conocido como ECO. Este modelo ayuda a establecer relaciones naturales que promueven la competencia comunicativa. La intervención con niños con alteraciones en el desarrollo del lenguaje debe involucrar activamente no sólo al niño sino a todo su entorno social incluyendo las relaciones y los contextos de juego que proveen un apoyo natural para el aprendizaje de la comunicación y el lenguaje.⁸¹

La tesis fundamental es que los niños pueden aprender a interactuar y comunicarse en cada contacto interpersonal y no sólo en actividades educativas dirigidas. Otro punto que

⁸⁰ MACDONALD, James y Jennifer Carroll, “Communicating with young children: An Ecological Model for clinicians, parents, and collaborative professionals” en *American journal of speech and language pathologies*, Columbus, Ohio State University, 1992, pp. 39-47.

⁸¹ MACDONALD, James y Jennifer Carroll, “A partnership model for communicating with infants at risk” en *Infants and Young Children*, pp. 20-30.

resalta el modelo es que el desarrollo del niño en diversas áreas como son: cognitiva, sensorio-motora, social, emocional y comunicativa, está profundamente influenciado por el estilo de interacción que los adultos usan con el niño.

Daniel Stern, psicoanalista infantil, asegura que tanto el lenguaje como otras competencias de desarrollo están, en gran parte, influenciadas por la calidad y la cantidad de relaciones e interacciones en las que el niño se desenvuelve.⁸²

Por otro lado, los autores de ECO, aseguran que los niños aprenden mejor al ser más activos que reactivos y son más activos cuando toman responsabilidad para mantener contactos sociales. Los niños con trastornos del desarrollo frecuentemente toman un rol pasivo que limita sus oportunidades para aprender a comunicarse.⁸³ Esto se ve favorecido por la manera en que el adulto establece el contexto de enseñanza-aprendizaje y el estilo de interacción que utiliza. Con frecuencia, los padres, maestros y/o especialistas del lenguaje controlan totalmente las decisiones sobre la manera de realizar las actividades y eligen los materiales, lo que será dicho e incluso, lo que el niño debe aprender o decir.

Los modelos de intervención que valoran la interacción como un factor determinante para favorecer el desarrollo de los niños, no sólo toman en cuenta las habilidades cognitivas sino que también contemplan el contexto social y las relaciones que se establecen en el entorno inmediato de los niños. Estos modelos consideran que el lenguaje se desarrolla en un sistema social que fusiona los procesos cognitivos e interactivos para la comunicación. Afirman que los niños aprenden a comunicarse en la medida que interactúan en un contexto adecuado que apoye su nivel de competencia social, comunicativa y de juego, competencias requeridas para el desarrollo del lenguaje. Para esto, las estrategias están designadas para favorecer las interacciones adulto-niño que asisten el desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

Investigadores en el tema afirman que el éxito en el trabajo con niños pequeños depende, en gran medida, en los estilos de comunicación.⁸⁴ Todos ellos hablan de la necesidad de que los padres y profesionales conozcan, y de ser necesario modifiquen su estilo de

⁸² STERN, Daniel. "La constelación maternal", pp. 147-169.

⁸³ *Idem.*

⁸⁴ BRUNER, J. *op. cit.*, pp. 23-44.

interacción para estar sensibilizados con las necesidades del niño.⁸⁵ Los beneficios que pueden observarse son que los niños pueden aprender a socializar y comunicarse en cada contacto interpersonal.

Por otro lado, los adultos requieren que los niños sean responsivos e interactivos con el fin de satisfacer necesidades físicas o afectivas, aún cuando tengan dificultades en el desarrollo. Así, las metas individuales serán cumplidas más eficientemente ya que en muchas disciplinas, la comunicación es el vehículo primario para proveer servicios educativos o clínicos.

Se han realizado diversos estudios sobre el uso y consecuencias de los estilos de interacción. Uno de ellos fue realizado con padres y maestros de niños pequeños con trastorno en el desarrollo y reveló patrones consistentes en la conducta comunicativa y en el comportamiento de los adultos y niños. Uno de los hallazgos importantes en este estudio, fue que los padres frecuentemente minimizaban por un lado, la importancia de su rol natural en el desarrollo de las habilidades de comunicación de sus hijos y por otro, manifestaban desconocer los requerimientos necesarios para el desarrollo del lenguaje y la manera en que los padres pueden influenciar a sus hijos. Muchos de ellos incluso, pensaban que los niños aprenderían a hablar por sí solos, sin ayuda del adulto. Sin embargo, la autora concluye que si los padres y profesionales no están concientes de las habilidades necesarias previas a la aparición del lenguaje (juego social, toma de turnos, comunicación no verbal y juego propositivo), serán incapaces de involucrarse en relaciones productivas que favorezcan un desarrollo lingüístico adecuado.⁸⁶

Un estudio sobre estilos de interacción realizado en México, comparó dos grupos de niños con paladar hendido en terapia de lenguaje: en el primero los niños asistieron solos con la terapeuta y en el otro, los niños asistieron acompañados por su madre. Esto, por un lado, con el fin de evaluar y modificar, de ser necesario, el estilo de interacción que las madres tenían con su hijo y por el otro, proporcionar un estilo que facilitara el desarrollo del lenguaje. Ambos grupos se evaluaron antes y después del período de terapia para

⁸⁵ MACDONALD, J. y J. Carroll, "Communicating with Young children: An ecological model for clinicians, parents, and collaborative professionals", pp. 39-47.

⁸⁶ GILLETTE, Yvonne. "Ecological programs for communicating partnerships: Models and cases", pp. 47-65.

poder medir el grado de avance de cada uno. Los autores observaron que los niños que asistieron a terapia de lenguaje en compañía de sus mamás, presentaron un mayor grado de avance lingüístico en comparación con los niños que asistieron a terapia solos y concluyeron que los resultados apoyan la idea de que el desarrollo del niño en diversos campos (cognitivo, sensorio-motor, social, emocional, comunicativo), está íntimamente relacionado e influenciado por el estilo de interacción que los adultos usan con el niño.⁸⁷

De los estudios revisados sobre interacción, se identificaron los siguientes estilos de interacción como conductas que apoyan el aprendizaje natural en los niños: balance interactivo, correspondencia, sintonía, respuesta sensitiva y no directividad.⁸⁸

En contraste, los autores de ECO identificaron ciertas conductas, pensamientos y estilos de interacción que interfieren con el desarrollo de la comunicación. Algunas de estas conductas son, por ejemplo, cuando padres o profesionales piensan que el juego es cosa de niños; que el desarrollo del lenguaje se da solo, de forma similar al crecimiento del pelo; que los padres tienen poco efecto en los cambios del niño; que sólo los profesionales pueden ayudar al niño; que si las actividades son divertidas, no favorecen el aprendizaje y por último, que no se puede favorecer el desarrollo del lenguaje hasta que el niño comienza a hablar.

En cuanto a estilos de interacción del adulto que pueden interferir en el desarrollo se encuentran los siguientes: falta de balance y/o capacidad de esperar o dar tiempo, pasividad, poca sintonía con las necesidades del niño, poca comprensión o empatía, demasiada empatía, estilo directivo, persistencia para mantenerse dentro de la agenda del adulto y foco de atención centrado en los aspectos poco cognitivos como el material de trabajo.

⁸⁷ PAMPLONA, María del Carmen et al, "Interacción lingüística. El papel activo de los padres en la terapia de lenguaje", en *Anales ORL Mexicana*, 1995, pp. 165-170.

⁸⁸ MACDONALD, James y Jennifer Carroll, "A partnership model for communicating with infants at risk" en *Infants and young children*, vol, 4, 1992, pp. 20-30.

II.1.1 Taxonomía clínica sobre los estilos de interacción según MacDonald y Carroll

Numerosas investigaciones concuerdan en que ciertos estilos de interacción proveen el sistema social de apoyo para la adquisición del lenguaje.⁸⁹ MacDonald y Carroll, en 1992, desarrollaron una taxonomía clínica sobre los estilos de interacción que usan los adultos al dirigirse a los niños. Los autores mencionan que sus estudios clínicos y teóricos apoyan el supuesto de que cuando los adultos utilizan un estilo de interacción adecuado, se favorece el desarrollo de la comunicación en los niños.⁹⁰ Ellos identificaron como adecuados, los cinco estilos siguientes:

1) Balance. Resalta la noción de que los niños aprenden a ser sociales y comunicativos en relaciones donde ambas partes contribuyen de manera recíproca. Los intercambios con balance son recíprocos ya que cada persona influencia a la otra durante la interacción y ninguna de ellas asume un rol directivo o pasivo. Estas interacciones permiten al niño compartir el control de la interacción.

2) Correspondencia. Este estilo sugiere que el niño aprende mejor de los adultos cuando sus acciones y emisiones lingüísticas son similares a las de él. El comportamiento del adulto debe ajustarse a las competencias e intereses del niño y modificarse sutilmente para mostrarle el siguiente paso.⁹¹ Al actuar y comunicarse de una manera similar a la del niño, el adulto provee modelos adecuados para que tenga éxito y mejore su competencia comunicativa al desenvolverse en el siguiente nivel de desarrollo.

3) Sintonía. Propone que el desarrollo social y comunicativo depende de la respuesta sensitiva de las personas que son significativas para el niño. La respuesta contingente es necesaria para favorecer el desarrollo y permanecer conectado con el foco de interés del niño.

4) No directividad. Basado en la noción de que los niños aprenden a comunicarse más eficientemente cuando tienen la libertad de iniciar y responder con base a sus intereses y motivaciones y cuando comparten el control de las interacciones. Los niños con

⁸⁹ NELSON, Katherine. "Narratives from the crib", pp. 27-45.

⁹⁰ MACDONALD, J. y J. Carroll, "Communicating with young children: An ecological model for clinicians, parents, and collaborative professionals", pp. 39-48.

⁹¹ *Idem*

trastornos en la comunicación son frecuentemente dirigidos por otros y toman un rol pasivo durante la interacción. Sin embargo, el desarrollo social y comunicativo se favorece cuando el niño se desenvuelve en interacciones auto-motivadas y no cuando la conducta es únicamente regulada por el adulto.

5) Vínculo emocional. Sugiere que para volverse un comunicador social habitual, el niño debe sentirse vinculado a gente que resulte una fuente poderosa de retroalimentación, modelado y gozo. Niños y adultos logran una comprensión emocional con el otro cuando las interacciones son recíprocas y emocionalmente sensitivas.

Como pionero en esta área, Goldberg, en 1977, desarrolló una teoría de competencia social.⁹² Encontró que cuando el niño y el adulto experimentan éxito de forma regular dentro de la interacción, su lazo emocional se vuelve profundo y sólido. Cuando el adulto y el niño se sienten competentes emocionalmente el uno con el otro, combinan sus experiencias de éxito con sus logros cognitivos y sociales. De tal manera que, cuando los adultos desarrollan una interacción exitosa con los niños, hay una gran probabilidad de que se de un lazo emocional fuerte que facilite éxito en otras áreas.

El vínculo emocional es importante no sólo en la infancia sino en cada una de las etapas de desarrollo y de la vida. Muchos padres de niños con trastornos en el desarrollo tienen una interacción más directiva y de instrucción con el niño y fallan al buscar situaciones de gozo mutuo. Este estilo directivo puede afectar la relación y favorecer que el niño tome un rol pasivo donde siga todas las direcciones del adulto. Esto necesariamente se verá reflejado en la personalidad y desarrollo del niño.

II.1.1.1 Acciones positivas para la interacción

MacDonald y Carroll describen algunas acciones positivas para lograr interactuar con un estilo de interacción enriquecedor.⁹³

⁹² GOLDBERG, S. "Social competence in infancy: A model of parent-infant interaction", *Merril-Palmer Quarterly*, 1977, pp. 263-277.

⁹³ MACDONALD, J. y J. Carroll, "Communicating with young children: An ecological model for clinicians, parents, and collaborative professionals", pp. 39-48.

Balance.

Actúa y comunica tanto como el niño lo hace.

- Responde al niño.
- Inicia contactos.
- Comunica y espera (Da tiempo).
- Realiza actividades relacionadas.

Sintonía.

Responde a la comunicación del niño de forma sensible

- Responde al interés del niño y avanza un paso más. (Amplía la información)
- Responde a las acciones y comunicaciones del niño.
- Responde a la comunicación no verbal del niño.

Correspondencia.

Actúa y comunica de la forma en que el niño lo hace.

- Empata acciones, sonidos o palabras.
- Muestra al niño cómo comunicarse después.
- Actúa como el niño.

No directividad

Sigue al niño, permite compartir la dirección de la interacción

- Sigue la dirección del niño.
- Prefiere los comentarios en lugar de las preguntas o directivos.
- Limítate a hacer preguntas auténticas.

Vínculo emocional

Recompensa de manera espontánea al comprometerse con el niño por diversión más que por lograr hacer algo.

- Disfruta activamente al niño.
- Actúa con ánimo.

-Mantén un estilo de juego adecuado “actúa como niño”.

II.1.2 Clasificación del estilo de interacción según Lund y Duchan

Otros autores utilizan una clasificación ligeramente diferente para evaluar el estilo de interacción.⁹⁴ Sin embargo, esta clasificación resulta similar ya que los aspectos a observar se basan en los mismos principios. Los autores sugieren realizar una videograbación a la díada madre-hijo durante juego libre con el fin de evaluar el estilo de interacción de las madres. En ella se observan principalmente dos aspectos de las emisiones maternas: la contingencia semántica y el grado de directividad de las emisiones.

II.1.2.1 Contingencia Semántica

Las emisiones maternas se consideran contingentes cuando están relacionadas con el foco de interés del niño, es decir, con las emisiones y acciones del niño previas a la emisión materna. Por ejemplo: comentarios, ya sean extensiones o respuestas semánticamente relacionadas con la acción o emisión precedente del niño; preguntas semánticamente relacionadas con la acción o emisión precedente del niño; reconocimientos de la actividad o emisión del niño.

Los indicadores de no contingencia se dan cuando la emisión del adulto no tiene relación con el foco de interés del niño. Al igual que con los indicadores de contingencia para hacer el análisis debe tomarse en cuenta en lo que está centrada la atención del niño en el momento específico de la emisión analizada. Algunos ejemplos de emisión no contingente serían: solicitud de que se repita verbalmente algo que aparentemente ya se

⁹⁴ LUND, Nancy y Judith Duchan, “Assessing children’s language in naturalistic context“, E.U.A., Ed. Prentice hall, 1983, pp. 60-68.

ha entendido, correcciones de la forma y solicitudes de que hable claramente (generalmente el foco de atención del niño es el contenido del mensaje no la forma). Por último, repetir sin agregar información una emisión que el mismo adulto ha dicho a pesar de que el oyente no solicita aclaración.

Ejemplo de interacción no contingente:

Juan: (está jugando con sus carritos).

Mamá: “Ven, vamos a jugar con la pelota”.

Juan: “coche mío” (lo enseña a mamá).

Mamá: “pon tus manos para que la caches”.

Juan:...(voltea a ver a mamá toma el coche de nuevo).

Mamá: “Anda, juega conmigo, ahí va”.

En este ejemplo, la madre domina la interacción y no toma en cuenta el interés de Juan (el coche). En cada emisión desvía el foco de atención del niño.

Ejemplo de interacción contingente:

Juan:...(está jugando con sus carritos).

Mamá: “uuuu cuántos coches”.

Juan:....”coche mío”.

Mamá:...(toma un coche) Ese es tuyo, yo juego con éste.

Juan: “ete mío”.

Mamá:...(avienta el coche) ahí va, pum, chocó.

Juan: (avienta otro) pum ocó.

La madre ahora sigue los intereses de Juan y lo invita a participar en una rutina simple (aventar-chocar coche) dando emisiones adecuadas a los intereses y nivel del niño. Esto le ofrece a Juan más oportunidades para aprender a comunicarse.

II.1.2.2 Directividad

En cuanto al estilo de interacción de las madres, se centra la atención en dos variantes de estilo: estilo directivo y estilo enriquecedor.

El estilo directivo se caracteriza por:

- Uso y abuso de imperativos.
- Demandas de atención al niño.
- Asimetría en la interacción (mayor número de emisiones del adulto).
- Falta de contingencia.
- Uso de preguntas retóricas o de prueba.
- Auto respuestas

El estilo enriquecedor se caracteriza por:

- Uso de comentarios y expresiones.
- Simetría en la interacción.
- Uso de preguntas reales.
- Respetar tiempo del niño. Observar y esperar dando tiempo y pautas para la interacción.
- Brindar más información haciendo expansiones
- Dar información pertinente y de acuerdo al nivel del niño.

Ejemplo de estilo directivo:

Susi: (Toma una manzana).

Papá: “¿Qué es eso?”

Susi: “am am” (se la lleva a la boca).

Papá: “Susi, ¿Cómo se llama?”

Susi: (Sigue comiendo).

Papá: “Manzana, ahora dime tú”

El papá no toma en cuenta el intento de comunicación de Susi y realiza preguntas de prueba repetidas veces. Las demandas del padre pueden causar sentimientos de frustración en su hija ya que no cumple sus expectativas.

Ejemplo de estilo enriquecedor:

Susi: (Toma una manzana).

Papá: “mm, una manzana”.

Susi: “am am ana /manzana/”.

Papá: “mj, come manzana ¡qué rico!”.

Susi: “papá ana /manzana/”.

En esta ocasión el padre no realiza demandas, al contrario, retoma las emisiones y acciones de Susi y las expande (da información extra) de acuerdo al nivel lingüístico y cognitivo de la niña.

Para que el terapeuta de lenguaje trabaje de manera eficiente bajo los principios del modelo del lenguaje integral, requiere conocer los diversos estilos de interacción y reconocer las características de interacción que él mismo utiliza cuando se dirige a los niños. De esta manera será capaz de advertir sus fortalezas y debilidades con el fin de modificar, de ser necesario, el estilo de interacción propio.

Al mantener una interacción con *balance*, el especialista en lenguaje provee al niño no sólo tiempo suficiente y pistas para iniciar y responder sino que lo enseña y prepara a no depender de otros para interactuar y comunicar cuando son capaces de hacerlo ellos mismos.

Para que la interacción resulte con *balance*, el adulto debe ser contingente y no ser directivo haciendo frecuentes preguntas o llamadas de atención.

Al tener una *correspondencia* adecuada, el terapeuta puede enseñar a los padres que los niños se comunicarán en el grado en que los adultos interactúen y comuniquen de la forma en que ellos lo hacen en ese momento. De tal manera que el adulto modificará su conducta comunicativa de acuerdo a los intereses y nivel del niño. Para esto necesariamente se tiene que ser contingente.

La estrategia de respuesta sensitiva es crítica para una comunicación temprana porque es ahí donde los adultos reconocen lo poderoso que resulta atender a nuevos comportamientos. La respuesta incluye más que sólo reaccionar o contestar al niño, responder quiere decir tomar la perspectiva del niño y “leer” sus intenciones y límites manteniendo una interacción enriquecedora.

Al no ser directivo, el terapeuta de lenguaje puede mostrar a los adultos cercanos que los niños participarán más cuando éstos sigan la dirección del niño y eviten controlarlos

sometiéndolos a sus planes e intereses con constantes preguntas y directivos.

El *vínculo emocional* permite al adulto volverse un generador de motivación para el niño, una señal natural de que las relaciones exitosas, sin tensión, pueden ocurrir.

II.2 Estrategias para favorecer la competencia comunicativa

Diversos autores han descrito el rol del adulto en la enseñanza. Desde hace décadas, Vygotsky ya mencionaba que la meta no es enseñar contenidos sino proveer experiencias activas con el uso del lenguaje para favorecer el desarrollo del mismo.⁹⁵

De manera similar, autores que dan fundamento o trabajan bajo los principios del modelo del lenguaje integral, consideran que el terapeuta de lenguaje, además de tener un buen estilo de interacción, necesita establecer contextos adecuados donde una gran parte de las interacciones sean iniciadas y/o controladas por el niño de tal manera que el ambiente responda a sus intenciones comunicativas.⁹⁶ Además requiere hacer uso de diferentes estrategias para facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa, las cuales se describirán más adelante.

El terapeuta de lenguaje ayuda al niño evaluando la situación para darle significado a los eventos que están ocurriendo y formulando lenguaje para enriquecer la situación. Esta participación dentro de conversaciones y actividades sociales reales, proporciona una experiencia comunicativa que no puede ser simulada mediante prácticas que aíslan y enseñan habilidades discretas del lenguaje fuera de un contexto significativo y uso funcional.⁹⁷

Pero para que la intervención sea efectiva, el terapeuta de lenguaje debe tener claras las metas y la manera de implementarlas. Esto ha sido descrito en un apartado anterior y se

⁹⁵ WERTSCH, James. “Vygotsky y la formación social de la mente“, traducción de Javier Zanón y Montserrat Cortés, Introducción de Juan Daniel Ramírez Garrido, Barcelona, Paidós, 1988, pp. 87-88.

⁹⁶ BRUNER, Jerome. “El habla del niño“, pp. 28-31.

⁹⁷ NORRIS, J. y J. Damico, “Whole language in theory and practice. Implications for language

refiere a los diferentes elementos de la intervención que deben tomarse en cuenta para estructurar la actividad, evaluar la conducta comunicativa del niño y proporcionar una consecuencia durante cada intercambio comunicativo. La organización involucra el establecimiento de un medio ambiente apropiado al nivel de desarrollo del niño o grupo de niños. La comunicación se refiere a ayudar al niño a determinar la manera de regular alguna acción dentro de la actividad y la manera de formular el lenguaje para lograrlo. La consecuencia otorga un valor comunicativo a la emisión del niño ya sea mediante el efecto deseado o la necesidad de una reparación comunicativa. Es aquí donde el terapeuta de lenguaje requiere conocer diversas estrategias para ayudar al niño a comunicarse de manera eficiente.⁹⁸

Cuando el terapeuta de lenguaje interpreta la comunicación del niño, dicha interpretación puede aumentar variabilidad y/o complejidad, de tal manera que el niño experimenta un enorme rango de actos comunicativos. Un movimiento manual que puede ocurrir de manera fortuita o una expresión que puede haberse producido como una etiqueta, pueden interpretarse como una petición, orden, comentario, protesta u otro tipo de acto de habla. El terapeuta de lenguaje funciona como un colaborador del niño que lo ayuda a comunicar un mensaje efectivo a un tercero. Después de interpretar esta comunicación, muestra al niño la información adicional que necesita el que escucha y modela el lenguaje que puede usarse para expresar esta información.⁹⁹

El proceso de participar en comunicaciones más complejas permite al niño asignar significado y función al lenguaje, de manera que gradualmente la responsabilidad de la comunicación se va desplazando hacia el niño. Este proceso se denomina de apoyo o de andamiaje.¹⁰⁰

En este proceso de andamiaje, el terapeuta de lenguaje utiliza diversas estrategias para promover un cambio en los procesos utilizados por el niño. Estas estrategias sirven para ayudar al niño a formular mensajes con mayor grado de complejidad, especificidad de

intervention” en *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, pp. 212-220.

⁹⁸ NORRIS, J. y P. Hoffman, “Language intervention within naturalistic environments” en *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, pp. 72-84.

⁹⁹ *Idem.*

¹⁰⁰ *Idem.*

significado, precisión y claridad de expresión. De tal manera que no aprende primero el lenguaje para después usarlo dentro de un contexto de uso, sino que el lenguaje se aprende dentro del contexto de uso.

Un gran número de estrategias para asistir el desarrollo de la competencia comunicativa ha sido descrito. A continuación mencionaremos algunas de las más utilizadas.

*Extensiones.*¹⁰¹

Con las extensiones, las intervenciones del adulto pueden utilizarse para elaborar el lenguaje del evento ya que amplían y clarifican la idea o la emisión lingüística con el objeto de lograr interpretaciones más abstractas.

Ejemplo, niño: “mamá pelo feo”. Adulto: “Si, mamá vio que estaba feo el pelo de la nena y lo cepilló. Tomó el cepillo y lo cepilló, así. Ten, (le da el cepillo) ayúdale a mamá a cepillar el pelo de la nena”.

El uso de extensiones es importante para facilitar el aprendizaje del lenguaje ya que asegura que el foco está en compartir significado y comprender cómo el lenguaje puede comunicar una idea.

Las extensiones también clarifican o definen palabras o frases poco familiares.

*Procedimientos de cierre.*¹⁰²

Los cierres permiten que el adulto y el niño compartan la expresión del mensaje. El adulto hace pausas en momentos apropiados de tal manera que el niño pueda proveer la información necesaria.

Por ejemplo, “La mamá compró _____ y _____”.

El Cierre ofrece la experiencia de hablar sobre un tópico utilizando oraciones sintácticamente más complejas de lo que el niño sería capaz de utilizar de manera independiente. Ej., “La princesa que era _____ vivía en _____ donde había _____”. De

¹⁰¹ MUMA, John. “Language intervention: Ten techniques” en *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 1971, vol. 2, pp. 7-17.

¹⁰² SNOW, Catherine. “Literacy and language: Relationships during the preschool years” en *Harvard Educational Review*, 1983, pp. 165-189.

esta manera se introducen términos relacionales para propiciar la adición de otra idea (primero, después, y, pero...).

*Términos relacionales.*¹⁰³

Indican que se requiere más información y dan la pauta al niño acerca del tipo de información que se necesita. Los términos relacionales propician una gran variedad de información necesaria incluyendo:

1. Aditivo (y...)
2. temporal (y entonces, primero, después, siguiente, y cuando, mientras).
3. Causal (porque, así, ya que, para qué, con el fin de)
4. Adversativo (pero, excepto, sin embargo, excepto que...)
5. Condicional (si, a menos, si-entonces, en caso, o...)
6. Espacial (en, a continuación de, hasta que llego a, que fue sobre...)

Niño: "necesitamos cepillo"

Adulto: "sí, para que..."

Niño: "cepillemos pelo"

*Escenario preparatorio.*¹⁰⁴

Informan al niño sobre el acto comunicativo que necesita realizarse en un contexto específico o sobre un concepto nuevo o relevante.

Niños con sistemas lingüísticos poco flexibles fracasan al procesar lenguaje porque fallan al activar el conocimiento existente o las estructuras lingüísticas apropiadas. Para mejorar el procesamiento lingüístico, el escenario preparatorio ayuda al niño a activar el conocimiento previo y a relacionar conceptos apropiados además de que le permite generar expectativas antes de leer, expresar o analizar una parte de la historia. Por

¹⁰³ CONSTABLE, C. *Op Cit*, pp. 205-230.

¹⁰⁴ ALVERMANN, Donna, Larry Smith, John Readence, "Prior knowledge activation and the comprehension of compatible and incompatible text" en *Reading research Quarterly*, 1985, vol. 20, pp. 420-136.

ejemplo, antes de que se lea un cuento sobre la granja, el adulto puede decir “¿Quién ha ido a una granja?, ¿Se acuerdan lo que vieron o hicieron en la granja? Vamos a ver lo que este cuento nos dice sobre la granja”.

Cuando el niño necesita más apoyo, se puede utilizar la estrategia para partes específicas del cuento o juego y fragmentar la situación. El adulto puede dar diversos escenarios que favorezcan la comprensión y expresión del niño como en: “Aquí nos enseña cómo el granjero cuida a los animales”. Al fragmentar se ayuda al niño a descubrir las ideas y los componentes del evento y las frases más simples dentro de una oración compleja, además de entender cómo se combinan estos elementos para establecer hechos importantes sobre un tópico.

Los escenarios también pueden ser útiles para incorporar nuevas ideas a conceptos previamente establecidos. Un aspecto importante de los escenarios es que ayudan al niño a esperar significado durante el manejo del material. Esto es, cuando el niño se enfrenta al material puede esperar diversidad de acciones o contenidos.

Niños con sistemas lingüísticos poco flexibles, frecuentemente se enfrentan a las situaciones sin esperar ni rescatar significado. Con el escenario preparatorio centran su atención en un aspecto específico y aprenden a esperar significado, el terapeuta de lenguaje debe asegurarse que entienda las ideas y conceptos.

*Interrogativos.*¹⁰⁵

Las preguntas son una parte natural de la comunicación y se utilizan para obtener información real o para promover la solución activa de problemas. Las preguntas que se usan para apoyar el desarrollo del lenguaje, pretenden expandir el pensamiento más que examinar la comprensión y promueven la predicción, evaluación, generalización, justificación e inferencia.

¹⁰⁵ PANOFSKY, Carolyn. “The functions of language in parent-child book reading events“. Trabajo presentado en la Conferencia Nacional Sobre Lectura.

*Preguntas de resumen.*¹⁰⁶

Con el uso de preguntas de resumen se le pide al niño replantear información acerca del evento, así que proveen una segunda oportunidad para comunicar el mensaje. Por ejemplo, después de ver en un cuento lo que hizo una osita en la escuela, cuando llega a casa, la mamá osa pregunta: "¿Qué hiciste en la escuela, hija?", así, el niño tiene la oportunidad de organizar y estructurar la información recién revisada en el cuento sobre lo que hizo la osita en la escuela.

Este tipo de preguntas apoyan el proceso de aprendizaje del lenguaje al revisar información, atendiendo a las ideas más importantes y las relaciones entre ellas.

Se puede solicitar un resumen de la información en diferentes niveles, desde la información contenida en una simple oración hasta información de la historia completa.

*Elecciones binarias.*¹⁰⁷

Le ofrecen al niño emisiones alternativas. Por ejemplo, adulto: "¿Qué le damos a la bebé, leche o jugo?".

*Gestos y pantomima.*¹⁰⁸

Se usan para proveer al niño con pautas no lingüísticas que propicien las ideas que necesitan expresarse.

Adulto: "Muñeca, necesitamos el___(señalando el cepillo) para que podamos ___(haciendo movimientos de cepillado) tu ___ (tocando el pelo de la muñeca)".

Durante las actividades de la intervención, la emisión del niño proporciona al terapeuta de lenguaje la información necesaria para retroalimentar o provocar una consecuencia para el niño. La retroalimentación debe estar directamente relacionada con la efectividad de la comunicación para influenciar al que escucha.¹⁰⁹

¹⁰⁶ *Idem*

¹⁰⁷ NORRIS, J. y P. Hoffman, "Language intervention within naturalistic environments" en *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, pp. 72-84.

¹⁰⁸ PANOFSKY, C. *Op Cit.*

¹⁰⁹ MELINE, Timothy. "The application of reinforcement in language intervención" en *Language*,

El terapeuta de lenguaje debe decidir si la emisión del niño comunica la información satisfactoriamente o si debe pedirse una reparación conversacional. Esta decisión se basa en gran parte en las habilidades comunicativas del niño. El intento comunicativo debe representar organización de la información apropiada al contexto, incluir nueva información o ser más complejo que lo que produciría espontáneamente.

Si se piensa que la expresión del niño es apropiada, las consecuencias verbales y no verbales deben estar directamente relacionadas con el lenguaje que utiliza. Las conductas de lenguaje se refuerzan naturalmente cuando se logran los propósitos e intentos comunicativos y se controla eficazmente el medio ambiente.¹¹⁰

El lenguaje que el terapeuta de lenguaje usa para acompañar la consecuencia provee una oportunidad adicional para que ocurra el proceso de aprendizaje. La retroalimentación verbal que se da al niño cuando su expresión es apropiada, puede servir para confirmar el valor real de la expresión o puede utilizarse para ampliar información a partir del mensaje del niño lo cual añade complejidad. Para tal efecto, autores como John Muma¹¹¹ y Janet Norris¹¹² mencionan que las estrategias siguientes pueden resultar adecuadas.

Expansiones.

Las expansiones repiten la emisión del niño utilizando un nivel de lenguaje más elevado así que proveen más información.

Por ejemplo, niño: "cepillo pelo".

Adulto: "Ah, tú quieres cepillar tu pelo, toma el cepillo".

Desplazamientos.

Los desplazamientos involucran el uso de la emisión del niño con un contenido y en un contexto ligeramente distinto.

Niño: "cepilla el pelo de la muñeca".

Speech, and Hearing Services in Schools, pp. 95-101.

¹¹⁰ *Idem.*

¹¹¹ MUMA, J. *Op Cit*, pp. 7-17.

¹¹² NORRIS, J. y P. Hoffman, "Language intervention within naturalistic environments" en *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, pp. 72-84.

Adulto: "cepilla tu pelo también. Y cepilla el pelo de Juan. Podemos cepillar el pelo de todos".

Extensiones.

Las extensiones, descritas anteriormente, agregan nuevas ideas dentro del mismo tópico de tal manera que el juego se extiende a incluir nuevas acciones y eventos.

Por ejemplo, niño: "cepilla pelo".

Adulto: "Sí, necesitamos cepillarlo y después ponerle su sombrero".

Otras estrategias que pueden utilizarse con el fin de proveer consecuencias verbales que confirmen, expandan, desplacen o extiendan el mensaje del niño son:

*Reconocimientos y afirmaciones.*¹¹³

Le indican al niño que el mensaje fue verdadero y preciso.

Niño: "su pelo está enredado".

Adulto: "sí, su pelo está tan enredado que parece estropajo"

*Respuestas no verbales.*¹¹⁴

Incluyen miradas, expresiones faciales, movimientos y posturas corporales y otros gestos que indican reacciones tales como atención conjunta, acuerdo y sorpresa.

*Replanteamiento.*¹¹⁵

Reconoce lo que el niño ha dicho y provee modelos de formas alternativas de comunicar la misma información dando otra oportunidad para que el niño escuche el mensaje.

Niño: "dame el cepillo".

Adulto: "sí, te lo paso. Toma el cepillo".

¹¹³ NINIO, Anat. "Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device" in *Developmental Psychology*, pp. 445-451.

¹¹⁴ PANOFSKY, C. *Op Cit*

¹¹⁵ BLOOM, L. y M. Lahey, *Op Cit*. pp. 570-574.

*Los modelos de recolección.*¹¹⁶

Resumen e integran la secuencia de acciones realizadas por el niño.

Niño: "cepillo pelo".

Adulto: "sí, le quitaste el sombrero a la muñeca y ahora la estás peinando.

*Predicciones y proyecciones.*¹¹⁷

Ayudan al niño a desplazar el pensamiento del aquí-y-ahora.

Adulto: "¿qué pasará si le jalas su pelo?".

Estas estrategias proveen modelos del lenguaje que pueden usarse apropiadamente en un contexto o situación además de que brindan información para ampliar una idea o emisión lingüística.

Ahora bien, si dentro de la interacción, la emisión del niño se considera inapropiada, las consecuencias verbales y no verbales deben estar directamente relacionadas con el lenguaje que el niño utilizó. Las conductas de lenguaje que fallan al comunicar los propósitos comunicativos, generalmente son también ineficientes para controlar o regular el medio ambiente y necesitan repararse.¹¹⁸

La retroalimentación verbal que se da al niño puede servir para negar o rechazar el valor real de la expresión o pueden usarse para indicar la necesidad de realizar una reparación comunicativa.

Cuando el terapeuta de lenguaje indica la necesidad de una reparación comunicativa, la retroalimentación verbal o no verbal debe proporcionar la información que puede usarse para reformular el contenido y la forma del mensaje. El adulto puede explicar lo que el

¹¹⁶ NORRIS, J. y P. Hoffman, "Language intervention within naturalistic environments" en *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, pp. 72-84.

¹¹⁷ *Idem.*

¹¹⁸ MELINE, T. *Op Cit*, pp. 95-101.

niño comunicó y dar la información adicional necesaria. La meta no es pedir al niño "dilo bien esta vez", por el contrario, la meta es ayudar al niño a descubrir la diferencia entre lo que "realmente comunicó" en contraste con lo que "intentó comunicar".

La retroalimentación proporciona nueva información que el niño puede utilizar para una revisión lingüística o conceptual, de tal manera que la revisión es iniciada por el niño y basada en el significado.¹¹⁹

El niño está inmerso en el proceso de volver a pensar la idea y replantear el mensaje basado en la información proporcionada en la retroalimentación. La meta es un cambio en el mensaje del niño que repara algún aspecto de la información, no necesariamente una emisión "correcta" para el modelo adulto.

Las siguientes estrategias están diseñadas para dar al niño información necesaria para una reparación. Después de utilizar las estrategias, se debe esperar que el niño postule de nuevo el mensaje con una modificación antes de que la acción continúe. Si el mensaje del niño es modificado respecto de la comunicación inicial, aunque no está "correcto" de acuerdo con el modelo adulto, de todas maneras debe considerarse como apropiado.

*Solicitud de repetición.*¹²⁰

Indican que el mensaje debe repetirse cuando las condiciones para el acto del habla sean más apropiadas para la comunicación. "Dile a ella otra vez, no te oyó". "Tienes que verla cuando le hables". "Maru no estaba prestando atención, tócale el hombro y dile otra vez".

*Peticiones de clarificación.*¹²¹

Piden información específica para clarificar o evitar la ambigüedad del mensaje. "¿Quieres decir que tú vas a cepillar su pelo o que ya lo cepillaste?".

¹¹⁹ HOFFMAN, Paul. "Clinical forum: "Phonological Assessment and Treatment. Synergistic Development of Phonetic Skill" en *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, pp. 254-260.

¹²⁰ WOLLNER, Sima. "Towards a taxonomy of pragmatic abilities" presentado en la Convención anual de la American Speech and Language Association.

¹²¹ *Idem.*

*Cambios fonéticos.*¹²²

Indican al niño que el mensaje se interpretaría más fácilmente con una modificación en la producción del habla. "¿Cómo dices? ¿Que le cepille el pelo? Ah, yo te entendí "epille", hace falta marcar el sonido sss al principio para decir cepille" (proporciona el modelo correcto).

*Reinterpretaciones.*¹²³

Interpretan el mensaje del niño de manera consistente con el tópico y el contexto aunque no lo utilice de manera relevante. La atención del niño se vuelve a dirigir al tópico respondiendo en una forma apropiada al contexto. Niño: "XXXXXX". Adulto: "Ah, ahora yo, yo cepillo el pelo de la muñeca".

El manejo eficiente de las estrategias que favorecen la competencia comunicativa es determinante para una buena intervención en terapia de lenguaje. Sin embargo su aprendizaje es un proceso que requiere práctica y tiempo pues además, es necesario utilizarlas dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje apropiado que provea situaciones naturales para crear un medio ambiente donde existan oportunidades para el desarrollo del lenguaje.

II.3 Contextos de enseñanza - aprendizaje

II.3.1 El juego

Estudios sobre desarrollo del lenguaje han observado la existencia de alguna relación los aspectos cognitivos manifestados durante el juego simbólico y el lenguaje.¹²⁴, ¹²⁵

¹²²NORRIS, J. y P. Hoffman, "Language intervention within naturalistic environments" en *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, pp. 72-84.

¹²³PANOFSKY, C. *Op. Cit.*

¹²⁴ INGRAM, David. "First Language Acquisition", New York, Cambridge University press, 1989, pp. 59-77.

Ingram menciona que algunas habilidades cognitivas preceden de manera consistente u ocurren con ciertas conductas o intenciones lingüísticas. Dada esta relación entre cognición y lenguaje, sugiere que la evaluación lingüística debe incluir una valoración del nivel cognitivo.

Una parte importante del desarrollo cognitivo durante el período pre operacional (18 meses a 5-7 años) es el desarrollo del pensamiento representacional que ocurre durante el juego simbólico. El juego simbólico provee medios para la evaluación de las habilidades representacionales y toda la secuencia del desarrollo simbólico ha sido documentada por numerosos autores.¹²⁶ De ahí que el juego resulta ser una herramienta valiosa para el trabajo en terapia de lenguaje.

Las habilidades simbólicas o de representación, no son suficientes para el desarrollo del lenguaje, sin embargo, son prerequisites esenciales para la comunicación.¹²⁷ El lenguaje y el juego simbólico requieren la representación de la realidad. Así, como el niño tiene que realizar que una muñeca es sólo la representación de una niña viva, en el lenguaje tiene que entender que una palabra no es el objeto, sino una representación del objeto. El lenguaje requiere más abstracción que el juego simbólico por que las palabras no representan la realidad de ninguna manera, aunado a la dificultad que implican las convencionalidades y las reglas gramaticales.

J. Bruner, en 1974, realizó un estudio sobre la evolución en varias especies de primates que se encontraban en un estado inmaduro. Un hallazgo relevante fue el observar las importantes funciones que cumple el juego entre los miembros inmaduros de las especies más altas de primates. Por un lado, minimiza la gravedad de las consecuencias de una acción y por el otro, ofrece una oportunidad para intentar combinaciones de la conducta que no se podrían intentar nunca bajo presión funcional. Una conclusión importante del autor fue que el dominio creciente del juego durante la juventud entre los grandes monos, sirvió como preparación para la vida técnico – social.

¹²⁵ DOHERTY, Martin “Theory of mind: How Children Understand Others’ Thoughts and Feelings” New York, Psychology Press, 2009, pp 264.

¹²⁶ WESTBY, Carol. “Assessment of cognitive and language abilities through play”, *Language Speech and Hearing Services in Schools*, pp. 154-158.

En los humanos, los juegos dependen en alguna medida del uso y del intercambio del lenguaje. Con frecuencia, ofrecen la primera ocasión para el uso sistemático del lenguaje del niño con el adulto. Permiten que se de la primera oportunidad de ver que con palabras o acciones, se consiguen hechos concretos. Igual que los primates, el niño puede explorar sin sufrir consecuencias graves.¹²⁸ Los juegos también incluyen otro rasgo del lenguaje: la asignación de papeles intercambiables en los turnos de un diálogo. Hay un actor y un experimentador y pueden intercambiarse. Finalmente, los juegos dan oportunidad de distribuir la atención sobre una ordenada secuencia de hechos que están ordenados por relaciones que también aparecen en el discurso. Esto añade relevancia al trabajo de lenguaje mediante el juego simbólico o de representación.

Y, como si fuera necesario decirlo, los niños adoran jugar, y lo que produce ese proceso de placer, le sirve al niño para mantenerse en él, en una actividad sorprendentemente compleja, inmerso en expresiones de habla al tiempo que favorece desarrollo cognitivo.

II.3.1.1 Secuencia de desarrollo de juego

Carol Westby, realizó un estudio comparativo donde observó el juego de niños regulares y de educación especial.¹²⁹ La autora concluyó que la secuencia de niveles de juego es la misma para todos los niños y realizó una descripción de la secuencia de desarrollo de juego en los 10 niveles siguientes. Esta secuencia se puede utilizar dentro de la terapia de lenguaje tanto para la evaluación como durante la intervención.

Nivel 1. De 9 a 12 meses. El niño está desarrollando la permanencia de objeto; encuentra un juguete que está cubierto por una manta. Realiza secuencias de medio-fin al moverse hacia un objeto que desea o jalar una cuerda para obtener el juguete. El niño

¹²⁷ BLOOM, L. y M. Lahey, *Op Cit*, pp. 67-69.

¹²⁸ BRUNER, J. “El habla del niño“, 3ª ed. Traducción de Rosa Premat, España, Paidós, 1983, pp. 45-46.

¹²⁹ WESTBY, C. *Op Cit*, pp. 154-158.

comienza a utilizar diferentes esquemas para diferentes juguetes y ya no sólo los chupa o golpea sino que usa algunos objetos apropiadamente. Algunos niños usan performativos (vocalizaciones que acompañan a la acción), como parte total de una actividad. Utiliza la vocalización como intención comunicativa.

Nivel 2. De 13 a 17 meses. El niño explora los juguetes y localiza la parte del juguete que es responsable de su operación e intenta una variedad de esquemas motores en ellos. Si no puede hacer funcionar el juguete, se lo da a un adulto para que le ayude. Esto indica que el niño comprende que los adultos son agentes que pueden actuar sobre los objetos. Algunos niños utilizan palabras que dependen totalmente del contexto. Aumenta su intención comunicativa, utiliza gestos y vocalizaciones para pedir, demandar, llamar la atención, establecer interacción, protesta, nombrar y saludar.

Nivel 3. De 17 - 19 meses. Inician las habilidades de representación. El niño realiza juego autosimbólico (pretende que duerme o toma de una taza) donde el simbolismo está relacionado con el propio cuerpo del niño y la forma en que disfruta indica que está conciente de que está pretendiendo. En relación a la permanencia de objeto, encuentra un juguete escondido totalmente como cuando está dentro de una caja y la caja está bajo una manta. Usa herramientas para lograr un fin determinado (con el palo obtiene su juguete) lo cual es crítico para el desarrollo del lenguaje ya que el lenguaje funciona como una herramienta para obtener metas. En este momento, comienza el lenguaje puramente verbal. Aumenta el número de palabras que el niño usa. Las palabras tienen una gran variedad de roles semánticos y funcionales. Aún no se refiere a situaciones ausentes. El niño que muestra juego autosimbólico pero no habla puede o no presentar retraso en el desarrollo del lenguaje. Se recomienda observarlo.

Nivel 4. De 19 - 22 meses. El niño extiende el simbolismo más allá de sí mismo para incluir a otros actores o receptores de la acción, por ejemplo, el niño alimenta a la muñeca o cepilla el pelo de mamá. Ahora usa combinaciones de palabras teniendo una gran variedad de relaciones semánticas. Cuando está en grupo, frecuentemente predomina la relación de posesividad (mi camión, mi coche). Ha consolidado conceptos sensorio

motores y posee esquemas de acción que le permiten hacer referencia a objetos o personas no presentes.

Nivel 5. Aproximadamente 24 meses. El niño pretende las actividades de otros y representa sus experiencias diarias, por ejemplo, juega a la casa y es la mamá o el papá. Los juguetes necesitan ser reales en apariencia y cercanos al tamaño real, todavía no usa miniaturas. El niño no representa situaciones completas, se limita a eventos específicos como dormir o bañarse, no toda la situación de ir a la cama. El juego con arena o agua se limita a llenar y vaciar los contenedores y el juego con bloques a poner y quitar o armar una torre para tirarla. No construye estructuras con base en la representación y no incluye los bloques en el juego simbólico. Utiliza oraciones cortas que describen lo que está haciendo. Expande las funciones comunicativas para compartir información y hacer preguntas.

Nivel 6. Aproximadamente 30 meses. El niño empieza a representar eventos menos frecuentes, particularmente aquellos que le impresionan o le son traumáticos. Frecuentemente representan la relación doctor-enfermo. Todavía requiere de objetos reales; los roles son cambiados muy rápido y los eventos siguen siendo cortos y aislados. En un momento el niño es la mamá y en el siguiente es el doctor sin proporcionar ningún dato de que cambiará roles. Predomina el juego paralelo aunque aparece el juego asociativo. Puede usar lenguaje de manera selectiva, esto le permite dar respuestas semántica y sintácticamente apropiadas.

Nivel 7. 36 meses. Continúan las actividades de representación de los estadios anteriores pero ahora relaciona diferentes acciones en una secuencia (bate el pastel, lo hornea, lo sirve, lo come y lava los platos). Las secuencias no son planeadas, surgen en el momento. Con este tipo de secuencias, el niño ahora tiene la base cognitiva para usar aspectos de tiempo, pasado y futuro, sin embargo, todavía es dependiente de las propiedades reales de los objetos. Empieza a tener un juego más asociativo pero todavía no participa en juego cooperativo. Los niños normales, en las guarderías, empiezan a efectuar combinaciones de juegos compensatorios en esta etapa. Esto es, representan eventos pasados pero con nuevos finales, que parecen ser lo que el niño hubiera querido

hacer en determinada situación, por ejemplo, el niño lleva la muñeca al doctor pero la muñeca se esconde bajo la sábana para no verlo. El juego compensatorio no se observó en niños de educación especial aún en etapas más avanzadas.

Nivel 8. De 36 a 42 meses. Después de la aparición de las secuencias en el juego de pretender, el niño comienza a jugar con juguetes menos reales como las casas de muñecas, ya que reconoce las similitudes y diferencias entre los objetos reales y los usados para la representación. Incluso, puede utilizar un objeto para representar otro (una fila de sillas se convierten en un camión). Para determinar el objeto que puede sustituir por el real, el niño tiene que ser capaz de abstraer los atributos esenciales del objeto tomando en cuenta el contexto, por ejemplo, los objetos son chicos o grandes sólo con respecto al contexto. Utilizan bloques para construir casas o rejas, hay un marcado desarrollo en el vocabulario descriptivo ya que comienza a percatarse de los atributos perceptuales. Los niños menores de 3 años no utilizan términos cualitativos o de tamaño de manera comparativa, sólo con respecto a ellos mismos. La habilidad del niño para jugar con objetos menos reales se asocia con la habilidad para tomar la perspectiva de otra persona y con la habilidad metalingüística para pensar acerca del lenguaje y comentar sobre él. Es capaz de dar diálogo a los personajes como en “el bombero va a decirle a la señora que brinque. Brinque señora”. Disminuye la frecuencia del juego madre-hijo y ahora juega con la muñeca como si fuera un amigo real. Se le da una personalidad a la muñeca y participa en el juego.

Nivel 9. Aproximadamente 48 meses. Hasta este nivel, el juego del niño ha involucrado representaciones de eventos que él o ella han experimentado u observado. Ahora el niño es capaz de hipotetizar acerca de eventos futuros y la forma de resolverlos aunque no los haya experimentado. Esto requiere la referencia de dos futuros eventos como "que pasaría si..". Por ejemplo, un niño construye una casa para los animales y quiere un techo. En el proceso de buscar un techo adecuado, rechaza objetos que son demasiado largos o cortos sin tener que probar cada objeto por ensayo-error. Tal comportamiento parece indicar que el niño está conceptualizando ideas que pueden ser mejor verbalizadas como "esto (no) podría..., si yo (no) hago...entonces...". De acuerdo a

reportes, los niños empiezan a razonar acerca de la percepción y el uso hipotético. Esto es solo el principio de dichos modales y conjunciones aunque no indica que el niño ya tiene una competencia lingüística completa con estos conceptos, esta se adquiere alrededor de los 10-12 años de edad. El niño elabora bloques estructurales tridimensionales como un castillo y el juego simbólico se realiza alrededor de estas estructuras. El juego con muñecas y perros se vuelve más elaborado al usarlas para representar escenas completas donde se favorezca pensar en "qué pasaría si..."

Nivel 10. 5 años. La habilidad para hipotetizar eventos futuros, le da oportunidad al niño para planear previamente las situaciones. A la edad de 5 años, puede organizar lo que necesita él, lo que necesita de los demás y determinar los objetos requeridos. También es capaz de coordinar más de un evento ocurriendo al mismo tiempo. Planea su rol, el de los otros niños y los representa al mismo tiempo. Por ejemplo, una niña dice que será la mamá y que mientras ella hace la cena, los niños pondrán la mesa y el papá irá a la tienda. Ya no es dependiente de las propiedades reales de los objetos y es capaz de utilizar su imaginación para crear las escenas. Aparece por completo el juego cooperativo. La habilidad para planear secuencias coordinadas de eventos de pretender, forma la base cognitiva para el uso de frases relativas y subordinadas para relacionar dos o más proposiciones como entonces, cuando, primero, mientras. Los niños pueden ser no verbales y presentar juego de pretender hasta el nivel 9. El nivel 10 requiere de lenguaje para que el niño pueda organizar la situación efectivamente.

Una orientación del desarrollo del lenguaje con base cognitiva implica que el trabajo lingüístico sólo puede asistir al niño a expresar lo que ya comprende, de tal manera que durante la terapia de lenguaje, es importante resaltar la necesidad de trabajar la parte cognitiva-lingüística que favorecerá que el niño comprenda e interprete el medio físico y social que lo rodea. Esto puede lograrse presentando experiencias para facilitar el desarrollo de las habilidades cognitivas y de representación, más que sólo enfatizando habilidades del lenguaje. Para esto, el terapeuta debe partir del nivel de desarrollo en el que el niño se encuentra y seguir la secuencia de desarrollo.

En el estudio realizado por Westby,¹³⁰ en ningún caso el niño presentó un uso significativo del lenguaje que se encontrara por encima de su nivel cognitivo de juego. Algunos niños autistas utilizaban estructuras sintácticas que estaban por encima de lo esperado considerando su nivel de juego, pero la mayoría de su lenguaje era usado de manera inapropiada.

Estudiosos sobre el juego, establecieron una diferencia entre los procesos implicados al activar roles y jugar roles. Ellos advierten que la conducta derivada de los modelos de acción convencionales, tales como mecer o dormir a una muñeca, no es suficiente evidencia desde la cual se pueda inferir que se desarrolla un procedimiento de simbolización compleja. Cada conducta que llama una activación de rol, incluye la representación mental de éste, pero simplemente como ejemplificación de una categoría de acción. Por el contrario, el juego interactivo de roles propiamente dicho incluye la simbolización y representación de la conducta de la otra persona, en su situación más natural y frecuente y, en este sentido, este tipo de juego de rol y de la activación de rol, ocurre cuando el niño hace esa anticipación verbal del tipo de “yo era la madre” y desencadena un guión de acción y comunicación social.¹³¹ Por otra parte, es relevante observar la interacción durante el juego y la manera de negociar acuerdos en sus conversaciones durante éste para crear un conocimiento compartido. Para esto, es necesario identificar la norma interna de cada juego y los referentes compartidos.

Los juegos socio dramáticos son un campo de comunicación e interacción que probablemente nos permita descubrir aspectos sutiles e importantes de cómo los niños construyen conjuntamente sus conocimientos sociales y sus habilidades comunicativas para hablar de ellos.

II.3.2 Teoría del evento

¹³⁰ WESTBY, Carol. “Assessment of cognitive and language through play”, *Language, speech, and hearing services in schools*, XI, 1980, pp. 154-168.

¹³¹ ORTEGA, Rosario. “El juego infantil y la construcción social del conocimiento“, España, Ediciones ALFAR, 1992, pp. 189-201.

Katherine Nelson, con base en la observación directa de infantes y niños pequeños, desarrolló una teoría que complementa de manera muy conveniente la información disponible sobre el juego.¹³² Ella plantea que desde una perspectiva funcional, la estructura básica del conocimiento del niño y el lenguaje que se utiliza para expresar ese conocimiento, está organizada alrededor de eventos. De manera que, la información representable disponible que conocemos como lo que el niño sabe, está basado en su experiencia diaria. Los eventos son situaciones completas que incorporan objetos y relaciones en un todo y con un propósito, son dinámicos y tienen un lugar en el tiempo. El bebé participa en un número limitado de eventos como son la hora de la comida, del baño o de dormir. En la medida que se encuentra inmerso en estas situaciones comienza a conocerlas y a formar un esquema interno sobre ellas. Esto incluye espacio, personas y objetos que participan en el evento y es ahí, por ejemplo, donde los objetos adquieren relevancia y donde se crean conceptos de manera natural. Con el tiempo, el sistema cognitivo del niño somete estas representaciones iniciales de la experiencia cotidiana a un mayor análisis, dando por resultado estructuras cognitivas más abstractas. Dichas abstracciones hacen posible que los niños construyan representaciones nuevas de evento, algunas no representadas previamente mediante experiencias. Finalmente, llega a ser capaz de comprender y representar tareas abstractas nuevas al mismo nivel que lo haría en el mundo cotidiano familiar. Por ejemplo, el adulto puede crear una representación bastante compleja de situaciones no familiares como sería un viaje al espacio sin necesidad de vivirlas.

Sin embargo, el simple hecho de participar dentro de un evento no garantiza la representación total de la situación. La percepción de un evento es fuertemente determinada por expectativas, esquemas previos y por otros estados cognitivos y afectivos.¹³³

Los eventos en sí mismos tienen una estructura, suceden de acuerdo a una secuencia temporal-causal y pueden ser vistos como jerárquicamente organizados ya que en todo el evento se observan segmentos más pequeños de actividades, cada una de las cuales puede

¹³² NELSON, K. "Event knowledge", New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, 1986, pp. 1-18.

¹³³ *Idem*

ser analizada como un evento en sí mismo. Por ejemplo, el evento de comprar incluye el evento de manejar el auto el cual tiene su propia estructura de procedimientos.

II.3.2.1 El guión en la terapia de lenguaje

Catherine Constable, retoma la teoría del evento de Nelson y propone utilizar guiones dentro de la enseñanza para favorecer la representación de eventos. Los guiones son una secuencia ordenada de acciones apropiada a un contexto espacio-temporal particular y organizado alrededor de una meta. Especifican los actores, acciones (opcionales y obligatorias) y propósitos para llevar a cabo aquellas metas en circunstancias específicas.¹³⁴

La teoría del guión es relevante en la terapia de lenguaje ya que provee una guía para la estructura y el contenido de los aspectos no lingüísticos en los eventos de la intervención. Por otro lado, los eventos con guión reducen el trabajo cognitivo facilitando el desempeño comunicativo y lingüístico al tiempo que estructuran el conocimiento social. Los guiones favorecen la construcción de la representación del evento, la extracción del conocimiento del objeto, las relaciones de objeto y su representación lingüística, además de que desarrollan la habilidad para compartir tópicos fácilmente.

La autora propone que mientras más se realice un guión dentro de contexto, más eficientemente puede ser procesado. El contenido del guión también influencia la eficiencia de la representación del evento y su procesamiento.

Los modelos lingüísticos que brinda el terapeuta dentro de un guión ayudan al niño a enfocar su atención en el habla y lenguaje, favoreciendo el desarrollo de habilidades metalingüísticas.

El modelo del lenguaje integral reconoce la importancia de trabajar según los intereses y necesidades de desarrollo de los niños. Los principios de este modelo, mencionados

¹³⁴ CONSTABLE, Catherine. "The application of script in the organization of language intervention contexts", pp. 212-222. en Katherine Nelson, *Event knowledge*, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, 1986.

previamente, consideran relevante presentar la información dentro de contexto, de una manera no fragmentada y propiciar la participación activa del niño. El trabajo con eventos y juego favorece respetar estos principios y facilitar el desarrollo y refinamiento del lenguaje. Sin embargo, el trabajar adecuadamente con juego para favorecer el desarrollo del lenguaje no es una tarea fácil, es un proceso que requiere información y práctica. El terapeuta de lenguaje debe conocer el desarrollo esperado del juego para identificar las características que cada niño presenta y partir de ahí para estimular adecuadamente a cada uno de ellos.

II.3.3 El cuento

Otra herramienta que puede situarse como contexto de enseñanza – aprendizaje para la intervención en terapia de lenguaje, es el cuento ya que destaca diferentes aspectos lingüísticos de una forma integrada.¹³⁵ La importancia del trabajo con cuentos ha sido descrita desde hace varias décadas y se ha demostrado que aún continúa vigente. El lenguaje escrito presenta un solo contexto en el que el vocabulario desconocido, la sintaxis, la estructura del discurso y el uso metalingüístico y figurativo del lenguaje, son una parte inherente del texto. Con la asistencia del adulto, los niños pueden estar conscientes de estos elementos del lenguaje ya que se encuentran en el texto, al tiempo que aprenden cómo funcionan para comunicar significado. El lenguaje escrito provee un contexto para el aprendizaje en el que los elementos del lenguaje comunican y permanecen integrados. Esto es consistente con los principios del Lenguaje Integral.¹³⁶ Los libros de cuentos infantiles pueden ser usados tanto con niños regulares como de educación especial y ser adecuados para diversos fines durante la intervención.

¹³⁵ NORRIS, Janet. “From frog to prince: Using written language as a context for language learning” en *Topics in language disorders*, 1991, pp. 66-81.

¹³⁶ GOODMAN, K. “El lenguaje integral”, pp. 31-33.

II.3.3.1 Ventajas en el uso de cuentos

El cuento es una herramienta poderosa para favorecer el uso del lenguaje ya que presenta diversas ventajas para el trabajo dentro de las sesiones de terapia. Algunas de estas ventajas se mencionan a continuación:

-Los cuentos pueden usarse en cualquier nivel de desarrollo, desde los más primitivos, donde el niño tiene poca conciencia del mundo físico y social más allá del propio cuerpo, hasta el que fracasa académicamente por fallas sutiles en el lenguaje.¹³⁷

-El texto y dibujo de los cuentos proveen un contexto estable y redundante que permanece en el tiempo para discusión y aprendizaje.¹³⁸ Con el uso de cuentos, uno puede referirse a una acción, objeto o comentario pasado, regresar a la página específica y obtener el apoyo visual del dibujo de la misma forma que se tenía para la discusión inicial. Este nivel de estabilidad no se obtiene en el juego u otras actividades donde un momento o evento específico no puede ser capturado. Durante la lectura de cuentos el adulto puede decir: ¿te acuerdas cómo se asustó el cerdito cuando el lobo llegó a su casa? Vamos a regresar para ver cómo estaba su cara y tratar de pensar cómo se sentiría. El lenguaje que fue usado para hablar sobre el cerdito, sus sentimientos y/o acciones puede ser mencionado mientras se mira el dibujo que ya resulta familiar, al tiempo que se ayuda al niño a recordar puntos específicos sobre la discusión previa.

-El contexto estable y redundante permite que los mismos eventos sean discutidos en diferentes niveles de comprensión o abstracción durante las actividades, incluso, en diferentes días. Por ej., el 1er día, se identifican y nombran objetos y personajes. El 2do día, como la identificación es ya información conocida, la atención puede centrarse en las

¹³⁷ NORRIS, Janet. "Learning to talk through literacy: Whole language for handicapped preschoolers" en *perspectives on whole language: past, present, potential*, pp. 148-156.

¹³⁸ NORRIS, Janet. "Facilitating developmental change in spelling" en *Academics Therapy*, 25:97-108, 1989.

acciones que los personajes hacen o el estado de los objetos. El 3er día, cuando las descripciones de acción ya resultan familiares, pueden introducirse conceptos más abstractos como sentimientos, relaciones entre eventos o trabajo sobre el texto. Esto resulta especialmente recomendable para el trabajo sobre conciencia de texto ya que el niño puede centrar su atención en estos aspectos que tienen un grado más elevado de dificultad ya que los personajes, acciones y trama de la historia es conocida de discusiones previas.

-La estabilidad de los dibujos y texto, el contexto redundante y la flexibilidad para promover un lenguaje y pensamiento más abstracto con el mismo material, mientras los aspectos más concretos se vuelven conocidos, resulta una situación de aprendizaje idónea para los niños en riesgo.

-Las historias en los cuentos representan eventos completos con múltiples relaciones de temporalidad, causalidad, perspectiva o espacio. Tienen un propósito y frecuentemente incluyen una enseñanza o moraleja. Esta estructura es relevante para el trabajo en las sesiones de terapia ya que favorecen el trabajo cognitivo y lingüístico en todos los niveles.

-Los cuentos y las actividades de extensión que los soportan pueden ser presentados en cualquier nivel de complejidad o abstracción para satisfacer las necesidades de los niños en los diferentes niveles de desarrollo. Janet Norris, describió seis estadios generales para la lectura de cuentos lo que permite al facilitador interactuar en un adecuado nivel de complejidad según las necesidades de los niños.¹³⁹

Para trabajar de manera adecuada con esta herramienta, además de conocer las ventajas dentro del salón de terapia de lenguaje, es importante conocer los beneficios de usar los

¹³⁹ NORRIS, Janet. "Learning to talk through literacy: Whole language for handicapped preschoolers" en *perspectives on whole language: past, present, potential*, Columbia, MO: Instructional Materials Laboratory, University of Missouri 1992, pp. 148-156.

cuentos adecuados según el nivel de desarrollo del niño.

II.3.3.2 Niveles de complejidad en el uso de cuentos

Los diferentes niveles de complejidad y abstracción en el uso de cuentos descritos por Norris, son los siguientes:

Nivel 1. Libro como objeto perceptual

En el primer nivel, el libro es un objeto que actúa sobre el niño. Muchos niños pequeños o aquellos que presentan un trastorno severo como autismo o retardo mental profundo, se mantienen en un estado egocéntrico y no se interesan por el medio que los rodea. Ignoran los objetos y cuando los buscan, los manipulan de forma perceptual, los chupan, avientan o golpean en vez de manipularlos en forma funcional para dar significado a las acciones, personajes u objetos.

En este momento, el libro es visto como objeto y es manipulado como cualquier objeto, de manera perceptual, atribuyendo poco o ningún significado al libro o personajes de las ilustraciones.

Los libros designados para este nivel de desarrollo o para bebés, presentan un objeto por página. Es común encontrar libros de animales, juguetes o vehículos. El terapeuta de lenguaje necesita dar acción a los dibujos. Por ejemplo, se hace actuar el dibujo de un perro sobre el cuerpo del niño de alguna manera sensorio-motora que resulte interesante y cualquier conducta del niño (movimiento del dedo), se interpreta como conducta comunicativa, de manera que el terapeuta lleva la ilustración del perro y pretende morder el dedo del niño mientras gruñe. Este tipo de juego, puede ser repetido muchas veces mientras el niño mira con curiosidad. Frecuentemente el niño detiene sus movimientos fortuitos, mira el libro y muestra otros signos de anticipación o conciencia de que algo inusual e interesante ocurrirá. Este tipo de juego comienza a centrar la atención del niño

lejos de su propio cuerpo, sobre la interesante fuente de estimulación sensorio-motriz que en este caso es el libro.¹⁴⁰

Nivel 2. Libro como objeto sobre el que se puede actuar.

El libro es un objeto sobre el que el niño puede actuar. A medida que el niño se vuelve menos egocéntrico, puede desplazar más su atención sobre objetos, pero para comprenderlos todavía necesita manipularlos en un nivel sensorio-motor. En este nivel, se atribuye poco significado al libro que es visto como objeto y a los personajes u objetos que aparezcan en él. Las ilustraciones son vistas como estáticas en lugar de que tengan una base de acción. Por esto, el terapeuta de lenguaje y el niño, deben proveer la acción.

Los niños atienden a las ilustraciones pero sólo durante pocos segundos, de manera que para mantener su interés por mayor tiempo, la ilustración debe tener muchas cosas que ver para hablar acerca de ellas. El terapeuta de lenguaje necesita ayudar al niño a tratar activamente estos dibujos y modelar el lenguaje que puede ser usado para hablar a los personajes, acerca de ellos y sus acciones. Por ejemplo, objetos familiares que forman parte de las rutinas cotidianas, pueden usarse para interactuar con el dibujo. Cepillos, cepillos de dientes o peines pueden ser usados para cepillar a los personajes del cuento; tazas y cucharas pueden alimentarlos y un jabón puede lavarle las manos o cara. Muñecas y animales de juguete pueden relacionarse con los dibujos para que el niño realice la acción sobre el objeto tridimensional y después realizar la misma acción sobre la ilustración.

También se debe ayudar al niño a comprender las acciones de la ilustración. Si Caperucita se muestra haciendo una canasta para la abuelita puede facilitarse comida de plástico para que el niño realice la acción de empacar la canasta de forma similar a la que se ve en la ilustración del libro. Incluso, posteriormente se puede empacar una canasta con comida real y comer toda la comida. En todas estas actividades el terapeuta de lenguaje modela el lenguaje que puede ser usado para hablar a los personajes o sobre ellos y sus acciones,

¹⁴⁰ PIAGET, Jean. "La formación del símbolo en el niño", 8ª ed., Traducción de José Gutiérrez, México, Fondo de Cultura Económica, 1984, pp. 126-129.

y comportarse como si cualquier sonido o palabra que el niño produzca fuera contextualmente apropiada. Por ejemplo, si el niño incidentalmente gruñe mientras se está cepillando una muñeca, se puede voltear hacia el niño y decir: “ah, tú quieres peinarla” y darle el cepillo al niño, ayudándolo a cepillar a la muñeca.¹⁴¹ Este tipo de interacción promueve el aprendizaje del todo a la parte, que es propuesto por el modelo del lenguaje integral.

Todos los personajes y objetos que se encuentran en las ilustraciones proporcionan información que puede actuarse o comentarse. Cuando se actúan acciones específicas, la atención se centra en ciertas partes del todo general como por ejemplo, en partes del cuerpo u objetos, al cepillar los dientes con el cepillo de dientes o en locaciones al meter la comida en la canasta. El niño comienza a aprender el responder diferencialmente a varios objetos y personajes mostrados en las ilustraciones mientras actúa sobre ellos y experimenta el uso del lenguaje.

Los principios siguientes pueden usarse para guiar todas las actividades colaborativas: a) ayudar al niño a atender a algo, b) comportarse como si cualquier vocalización o gesto del niño fuera una emisión apropiada al contexto, c) responder ayudando al niño a realizar alguna acción mientras se modela lenguaje que puede ser usado para lograr una meta, y d) repetir las mismas acciones sobre diferentes objetos y realizar diferentes acciones sobre el mismo objeto. Por ejemplo, los dibujos pueden ser interpretados como representaciones de algún personaje u objeto. Pueden tocar el dibujo, retirar el dedo y decir, “¡Ay! El lobo me mordió. ¡No, lobo!”. Mientras el niño actúa sobre el dibujo, el terapeuta de lenguaje puede realizar otras acciones que se encuentran en la historia para ampliar el margen de acción.

Nivel 3. Libro que representa acciones.

El libro representa acciones que otros están realizando. Los niños comienzan a centrarse en la relación entre un personaje y un objeto o entre dos objetos en lugar que en sí mismos y ya no necesitan realizar acción para ver acción, el dibujo representa acción en sí mismo. Sin embargo, el niño sólo organiza simples relaciones en acciones simples,

¹⁴¹ NORRIS, Janet y Paul Hoffman, “Comparison of adult-initiated vs. child initiated interaction style with handicapped children” en *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 1990, pp. 28-36.

no percibe ninguna historia. Las acciones que identifica son sugeridas por el dibujo más que por una narrativa coherente y pueden no tener nada que ver con la historia del cuento. Para este nivel de desarrollo, son adecuados los libros que muestran varios personajes y objetos que están interrelacionados mediante acción. Por un lado, ayudan al niño a ampliar la comprensión relacional y por el otro, a comprender las consecuencias de la acción y la acción en sí misma. Se necesita ayudar a seguir el evento en secuencia. Por ejemplo, mostrar cómo un personaje patea una pelota que al rebotar golpea la cabeza de un perro, permitiendo ver acción y consecuencia. Pueden ser usadas herramientas similares a las que aparecen en el libro para mostrar al niño la secuencia temporal de los eventos.

Posteriormente, estas herramientas pueden ser usadas por el niño. Esta actividad ayuda a comprender y representar internamente las relaciones entre los personajes, objetos y las acciones que los unen.

El terapeuta de lenguaje también puede ayudar a entender los cambios de estado dentro del mismo personaje u objeto que ocurren como resultado de una acción. Es frecuente que en este nivel de desarrollo si el mismo personaje tiene un cambio de estado en las páginas subsiguientes, el niño lo interpreta como una entidad diferente.¹⁴² Después de ver a Caperucita en una página, el niño voltea la hoja y dice: “otra niña”. El uso de objetos o algún apoyo que acompañen los eventos para ayudar al niño a comprender que los objetos no se van sino que cambian su estado para corresponder a los eventos, es útil. Si se muestra una muñeca sentada en una silla que después se rompe, el niño comienza a entender que el dibujo de la silla completa y la silla rota están relacionados y que, de hecho, representan estados de la misma silla.

De la misma forma, promover que el niño represente el evento usando ciertos apoyos, desarrolla la comprensión de que los objetos y personajes permanecen constantes a pesar de los cambios en estado y locación.

Mediante estas interacciones, se comienza a desarrollar un sentido de la coordinación entre tiempo y espacio. El lenguaje es usado para crear un futuro inmediato (“Ricitos de oro se va a sentar en la silla del osito”) el cual es replanteado cuando la locación de la

¹⁴² NELSON, K. *Event Knowledge*, pp. 8-11.

acción cambia (“pero cuando se sienta en ella”), se discute la consecuencia (“la silla se rompe”). Discusiones sobre estas transformaciones que ocurren en pequeños períodos de tiempo y espacio, ayudan a entender cómo funciona el lenguaje para codificar estos eventos.

El niño está expuesto a diversos elementos lingüísticos como marcadores temporales (se va a sentar/sentó), términos relacionales que especifican condiciones de interpretación (pero), uso cohesivo de pronombres y demostrativos para referirse a información vieja (eso/mi) y marcadores espaciales (sobre), que vuelven un evento físico en una representación de evento. El lenguaje captura los aspectos relevantes del evento e ignora los irrelevantes como el color del objeto o la ropa que usan los personajes.

Desde lo general, el lenguaje ayuda a atender a las partes y las relaciones entre las partes para dar sentido al evento.¹⁴³ El niño comienza a aprender a unir objetos mediante acción en lugar de ver cada objeto aislado.

El dibujo puede ser tratado como una parte natural de estas interacciones. Si el texto dice “entonces Ricitos de oro vio la silla del osito y se sentó en ella” mientras el terapeuta de lenguaje habla de los dibujos, puede señalar palabras y frases selectivamente para ayudar al niño a descubrir que el texto es un aspecto significativo de la lectura de cuentos aún cuando la experiencia es primeramente oral. La atención selectiva a ciertas palabras o frases también sirve para resaltar la importancia y significado de las ideas a las que se refiere.

Los siguientes principios pueden incluirse como actividad de extensión: a) ayudar al niño a atender las relaciones entre personajes, objetos y estados; b) usar lenguaje para hacer explícitas estas relaciones; c) ayudar al niño a usar lenguaje para hablar de estas relaciones y d) actuar sobre los objetos para dar como resultado un cambio de locación o estado.

Actividades de arte como hacer una máscara del oso, proveen experiencias como cambiar pedazos de papel en pequeñas piezas redondas que se vuelven ojos, cambiar piezas completas de papel que se convierten en cosas identificables mediante la acción de cortar y, además, se invita al niño a comportarse como un oso cuando usa la máscara.

¹⁴³ *Idem*

Mediante representación, el niño puede cambiar de ser un observador de la acción, en un agente con un rol específico que es coordinado mediante cambios en tiempo y espacio durante su turno. También se puede hacer avena como en el cuento durante la actividad de extensión. Esto permite al niño mirar las transformaciones en la temperatura del agua mientras hierve, hablar sobre las propiedades del agua cuando se le añade cereal y comentar sobre cualquier aspecto del cereal que juzguemos pertinente según el nivel de desarrollo de cada uno.

Nivel 4. El libro representa secuencias de eventos relacionados.

El niño comienza a ver relaciones entre los personajes, acciones sobre objetos y las consecuencias de estas acciones y esto le permite incrementar su sentido de la historia. Comprenden los cambios de estado de los personajes como resultado de situaciones ocurridas durante tiempo y locación, así que ya entienden que el personaje de la página uno es el mismo que el de la página dos pero en diferente situación. También comienzan a esperar que algo relacionado a la acción presente ocurra en el futuro inmediato y a predecir el evento siguiente y el resultado de la presente acción. Las acciones que identifican son sugeridas por el dibujo y son consistentes con el tema de la historia.

En este nivel de desarrollo, los libros que tienen episodios predecibles y redundantes ayudan a desarrollar el sentido de la historia. Son preferibles ilustraciones menos cargadas que las usadas en niveles anteriores ya que para mantener la atención en el cuento, el niño se basa en una comprensión relacional y en el conocimiento interno más que en los dibujos. Sin embargo, aún se necesita ayudar al niño a seguir el tema y a ver las similitudes entre eventos diferentes. Por ejemplo, comentar las experiencias de Ricitos de Oro con las primeras cosas que encuentra de papá oso y resaltar que ninguna ha sido de su agrado, puede ayudar a anticipar que las subsecuentes tampoco serán de su agrado.

En estos momentos, el niño es menos dependiente de los apoyos concretos y necesita usar lenguaje para comprender los eventos. Debe centrar su atención no sólo en el objeto, sino en las propiedades o estados del objeto. Palabras que no son objetos (pero, porque o como o entonces) se vuelven importantes para la comprensión de la historia.

El terapeuta de lenguaje debe ayudarlo a entender que cuando se lee un libro, es importante atender al texto y a los dibujos. De manera que, además de hablar acerca de

los eventos en relación a la ilustración, puede señalar el texto y leer el mensaje que el autor usa para describir los eventos. El niño puede ser invitado a “leer” las palabras imitando la conducta modelada por el terapeuta mientras que centra la atención en el texto señalando las palabras. Se pueden enseñar palabras específicas que tienen gran significado como los nombres de los personajes o palabras que marcan eventos.

Como el niño ahora sabe que Caperucita es la misma a lo largo de la historia, la constancia del nombre escrito puede ser mostrada a lo largo de oraciones y páginas. Puede disfrutar buscando el nombre de Caperucita entre toda la variedad de palabras del texto. El terapeuta puede facilitar este aprendizaje leyendo el libro con el niño de forma interactiva. “Los osos miraron a _____” Las claves que proporcionan los dibujos y la familiaridad con la historia ayudan al niño a encontrar las palabras mientras que se para y señala las palabras que deben ser “leídas” por él.

Los siguientes principios pueden resultar apropiados para todas las actividades de extensión, a) ayudar al niño a pensar sobre patrones o consistencias entre eventos, personajes o palabras escritas, b) usar lenguaje para hacer explícitos estos patrones, c) apoyar para usar lenguaje al hablar sobre estos patrones y d) realizar transformaciones física y mentalmente.

En arte, se puede hacer un dibujo sobre lo que se piensa que podría pasar si Ricitos de oro hubiera usado el sombrero del osito o jugado con sus juguetes. Podría pedírseles que “escribieran” una historia. La “escritura” del niño podría ser “leída” por el terapeuta de lenguaje diferenciando los dibujos de los que se puede hablar y “las letras” que pueden ser leídas con entonación. En juego, pueden ser asistidos para representar eventos cortos o pueden usarse canciones que cuenten una historia y que tengan secuencia.

Nivel 5. El libro representa historias que pueden ser leídas.

En niveles anteriores, la lectura del cuento era una experiencia oral que se centraba en los dibujos con poca atención a las ideas expresadas en el texto. En este nivel, se presta más atención al texto.

La lectura del texto puede ocurrir antes de examinar y discutir los dibujos. El terapeuta de lenguaje puede leer la totalidad o la mayoría del texto y brindar oportunidades al niño de participar según su nivel de desarrollo. El texto es discutido para compartir y expresar

ideas.

En este nivel de desarrollo, los libros que tienen un texto simple y altamente predecible, ayudan a centrarse en el texto. Frases que se repiten durante la historia y el encontrar episodios paralelos, esto es, que el dibujo y el texto proporcionan la misma información, hacen la lectura fácil y natural. Se necesita modelar la lectura y mostrar cómo las palabras leídas son representadas en el dibujo. Por ejemplo, si el texto dice: “Soy el rey de la montaña”, se pueden leer las palabras con mucha expresión y comentar sobre ellas posteriormente. También, discutir nuevos conceptos o ideas más abstractas como sentimientos o evaluaciones.

Por otro lado, la familiaridad del texto permite explorar partes de palabras como grafías y sonidos. Los contrastes se basan en el significado en lugar de presentar sonidos aislados que es un aprendizaje que a muchos niños se les dificulta. Así, sonidos y grafías corresponden a cosas como el nombre del rey, que hace sentido al niño pues las partes mínimas resultan relacionadas con el resto de los niveles del lenguaje. Esto hace que existan relaciones jerárquicas lo que facilita un aprendizaje significativo de la lengua escrita en lugar de trabajar las letras aisladas o seleccionar arbitrariamente palabras para el trabajo del alfabeto.

De esta forma, se enfatiza el aprendizaje de lo general a lo particular donde el aspecto más general, que sería la trama de la historia, da sentido a las partes más específicas como la forma gramatical, las palabras o grafías. Esto permite al niño moverse libremente entre letras, palabras, dibujos e historias porque todos los niveles son presentados de manera simultánea, con diferentes niveles de atención. Las grafías son parte de la comunicación y el significado desde los primeros niveles de instrucción.

Los principios siguientes son recomendables: a) ayudar al niño a entender las similitudes y contrastes, b) moverse entre el todo y las partes o aspectos seleccionados, c) usar lenguaje para centrarse en aspectos abstractos de los materiales y, d) crear categorías jerárquicas para guiar todas las actividades.

La escritura es una de estas importantes actividades de extensión. El terapeuta de lenguaje puede hablar sobre los dibujos que el niño hace y “leer con correcta entonación” todas las marcas que usa para acompañar sus dibujos, animándolos a incluir letras para saber lo que dice sobre el dibujo. Como tiene modelos disponibles de escritura de

antiguas discusiones, del medio ambiente, de libros o historias conocidas, puede experimentar con letras o garabatos para escribir sus propias historias o comentarios. Todas estas actividades promueven concientizar al niño de diversos aspectos del texto impreso.

Nivel 6. Los libros representan información que puede ser compartida.

Muchos niños con sistemas poco flexibles de lenguaje pierden información sutil pero importante que es comunicada con lenguaje. Pueden perder palabras o terminaciones de palabras que coordinan relaciones de tiempo (antes, cuando, -ían, -ió), espacio (siguiente, cerca) o condición (porque, pero). El niño puede adquirir una comprensión parcial de las palabras como la distinción de género comunicada mediante pronombres y falla para entender cómo los pronombres son usados para referirse a información pasada que se presenta en contextos u oraciones previas.

El contexto estable y redundante de las ilustraciones, es un medio ideal para ayudar a los niños a descubrir estas propiedades del lenguaje. Por ejemplo, en el texto: “Tomás era un león. Tomás vivía en el zoológico. Él era un león amistoso”. En este ejemplo existen oportunidades para hacer explícitos aspectos sutiles del lenguaje. Mientras se lee de forma interactiva el libro, el terapeuta de lenguaje puede resaltar la palabra “él” señalando una y otra vez las palabras “él” y “Tomás” mientras dice: “él, Tomás, es amigable y es un león”. De esta manera se muestra que hay diferentes maneras de referirse al personaje y que estas palabras con poco significado como los artículos y pronombres, tienen funciones importantes en la transmisión de significado.

Las oraciones simples pueden combinarse oralmente para formar cláusulas complejas subordinadas mientras se señalan palabras relevantes a la idea. “Eso es, Tomás el león que vivía en el zoológico, era amistoso”. De manera similar, cuando se encuentran oraciones complejas en el texto, pueden partirse en las ideas componentes y luego leerse como todos conectados en relación.

La continuidad que proveen las historias, la estabilidad de texto y dibujos brindan el espacio adecuado para discusiones que suceden a través de las páginas y que integran nueva y vieja información además de que ayudan a pensar sobre eventos nuevos y a razonar sobre ellos más que sólo interpretarlos literalmente.

Este tipo de aprendizaje del lenguaje que ocurre en la lectura interactiva y comunicativa, puede realizarse en cualquier nivel de desempeño.

Los principios que se muestran a continuación, pueden incluirse en todas las actividades utilizando el cuento como herramienta para el aprendizaje: a) ayudar al niño a pensar sobre el lenguaje y su significado, b) usar el texto para manipular lenguaje partiendo ideas complejas en elementos comprensibles, combinando elementos simples en ideas complejas o relacionando información conocida con la nueva, c) Promover el uso de lenguaje oral y escrito para hablar sobre ideas abstractas o complejas, y d) usar lenguaje variable para crear la misma idea.

Los niños pueden escribir e ilustrar historias que son paralelas a la leída usando personajes diferentes.

Como se mencionó anteriormente, la estabilidad que brindan los libros de cuentos permite que sean una herramienta valiosa para la intervención del lenguaje. El terapeuta puede facilitar el desarrollo del conocimiento de la estructura narrativa y de los elementos lingüísticos que proveen un contexto en el que los elementos del lenguaje comunican y permanecen integrados y esto es acorde con los principios del modelo del lenguaje integral.¹⁴⁴

¹⁴⁴ GOODMAN, K. "El lenguaje integral", pp. 9-11.

**CAPÍTULO III. PROCESO DE APRENDIZAJE DE ESTRATEGIAS DE
INTERVENCIÓN DEL LENGUAJE**

Con base en la filosofía de aprendizaje descrita anteriormente, Janet Norris,¹⁴⁵ estudió el desarrollo de habilidades progresivas en la interacción comunicativa de padres y maestros de preescolar que participaban en ese momento en el programa de inclusión educativa en el estado de Louisiana, EU. En este programa, niños con trastornos en el desarrollo del lenguaje se encontraban en el salón de clases regular. Los padres y maestros recibieron entrenamiento para interactuar y facilitar el desarrollo comunicativo de estos niños durante quince semanas.

La autora observó que la habilidad para coordinar todos los elementos requeridos para la intervención, fue adquirida por todos los adultos participantes de manera gradual. Además, identificó ocho fases de aprendizaje que representan los cambios que realizaron los maestros en este período de tiempo. Sin embargo, comenta que aún después de tener un entrenamiento intensivo, pocos de ellos lograron tener un desempeño dentro de los niveles más altos del continuo de desarrollo. Esto podría deberse a que los adultos que participaron en este proyecto, al no ser especialistas, no tenían la información previa necesaria para el manejo adecuado de la intervención de terapia de lenguaje. Otra causa posible es que el tiempo de seguimiento fue muy corto (quince semanas).

Concluye que es necesario realizar un seguimiento más largo para observar y registrar de manera detallada los avances en el proceso de aprendizaje de estrategias de intervención del lenguaje en personas adultas al aplicar los principios y técnicas de la terapia de lenguaje según el modelo del lenguaje integral.

III.1 Las ocho fases que conforman el continuo de aprendizaje de estrategias de intervención de lenguaje descritas por Norris

III.1.1 Fase I. Desarrollando un esquema

Durante esta fase de orientación, la meta principal es el acopio de información. En este momento, los estudiantes todavía no han desarrollado un esquema sobre ningún

¹⁴⁵ NORRIS, Janet. "Understanding adult learning: Implications for the consultation model of service delivery". Trabajo presentado en la convención anual de la American Speech and Language Association.

aspecto de la interacción como son, el rol y comportamiento del adulto como facilitador, los niveles de desarrollo de los niños o las metas de la interacción a largo o corto plazo. Con frecuencia, no identifican qué aspectos de la interacción son importantes de observar o cómo interpretar los comportamientos observados. El conocimiento teórico que han adquirido aparece en partes y de manera desconectada, sin relación entre sí.

El aprendizaje durante esta fase es principalmente egocéntrico. Se centran en comprender su propio rol, con poca habilidad para atender el estado o necesidades del niño y pocas estrategias para la intervención. Por ejemplo, leen un libro como está escrito, sin hacer modificaciones según el nivel de desarrollo del niño o hablar sobre los dibujos de la historia para intentar que el niño comprenda. Así mismo, los estudiantes tienen pocas habilidades de autoevaluación que podrían ser usadas para solucionar los problemas que se presentan.

III.1.2 Fase II. Imitando conductas modeladas

Durante la segunda fase, los estudiantes empiezan a seleccionar e imitar algunos aspectos de las conductas que modela el supervisor. La imitación se usa como estrategia para establecer las conductas propias pero estas imitaciones reflejan sólo aspectos superficiales de la intervención como la manera de manipular los materiales o las palabras que se usan para obtener una respuesta. El estudiante no puede todavía considerar las necesidades individuales del niño, así que aplica las conductas imitadas de manera indiscriminada. El aprendizaje continúa siendo egocéntrico ya que el foco de atención es desarrollar el propio rol dentro de la interacción.

El material se considera de primordial importancia para el aprendizaje y frecuentemente se aseguran de que sea usado de manera apropiada, de tal forma que muchas actividades las hace él mismo en lugar de animar a los niños a participar. Se refuerza a los niños para que se mantengan atentos dentro de la actividad y se usan estrategias como cambios de entonación, hablar y señalar materiales relevantes o hacer preguntas.

Como el foco de atención es egocéntrico, se ignoran las iniciaciones hechas por los niños a menos que sean las mismas conductas que él seleccionó como meta.

III.1.3.Fase III. Estableciendo atención conjunta

Durante la tercera fase, las interacciones están más dirigidas a cumplir una meta. Los estudiantes han desarrollado un esquema para el uso de materiales durante la enseñanza del lenguaje y trabajan para establecer atención conjunta sobre algunos aspectos de los materiales considerados importantes. Las interacciones son menos egocéntricas y dirigen más su atención sobre el aprendizaje del niño, por ejemplo, el libro puede usarse para elicitación de respuestas como nombrar dibujos o identificar colores.

Se le permite al niño manipular más los materiales, los cuales se usan a manera de juego para llamar la atención e interés de éste. El estudiante toma en cuenta las respuestas del niño e intenta modificar su conducta o emisiones. Sin embargo, la dirección del aprendizaje es casi exclusivamente adulto-a-niño. El estudiante selecciona el tema e intenta elicitación de respuestas específicas usando frecuentemente directivos, órdenes o preguntas. Las iniciaciones del niño se responden de manera rápida y corta y de inmediato se regresa a la agenda propia.

Algunos estudiantes se centran en rasgos perceptuales de los materiales más que en acciones funcionales y piden a los niños que nombren objetos, partes, identifiquen colores, cuenten o describan por forma o tamaño. El lenguaje que se elicitación son palabras aisladas o frases cortas y las preguntas más frecuentes son ¿qué es esto? o ¿qué están haciendo? El nivel de instrucción generalmente es inadecuado al nivel de desarrollo del niño, siendo muy complejo o difícil o muy simple para proveer un reto al niño. Las consecuencias para la comunicación son externas como un premio o reforzador para respuestas correctas.

III.1.4 Fase IV. Respondiendo a las iniciaciones del niño

Durante la cuarta fase, las interacciones se orientan más hacia el niño. Los estudiantes se sienten más cómodos con muchos aspectos de su propio rol y el uso de

materiales y empiezan a evaluar al niño como único aprendiz. Consideran que los materiales tienen una importancia secundaria y los valoran como un medio para el aprendizaje y no como si tuvieran la información de lo que va a ser aprendido. Comienzan a centrar su atención en el interés del niño y responden a las iniciaciones hechas por él. Por ejemplo, si señala un dibujo en un libro y lo nombra, provee una expansión de la emisión del niño y hace una pregunta sobre el objeto.

El aprendizaje en esta etapa se está volviendo descentrado al identificar los intereses del niño y lo que éste puede hacer o no hacer y crea oportunidades para que se comunique al proveer turnos para que comunique lo que ya sabe. Las consecuencias de usar lenguaje son más naturales y relevantes al contexto. Sin embargo, los roles todavía no están en balance, falta equilibrio entre la guía y la sintonía con las necesidades del niño. Las respuestas son estáticas, especialmente si el repertorio comunicativo del niño es limitado y poco elaborado o si se proporciona nueva información. Esto resulta en cambios rápidos de tópico ya que sigue al niño al cambiar de juguetes, voltear las páginas de un libro o hablar de diferentes eventos en cada turno. De manera que no lo ayuda a atender a un evento por períodos de tiempo más largos y no añade más complejidad a las comunicaciones de manera frecuente.

III.1.5 Fase V. Respondiendo discriminadamente a las iniciaciones del niño

Durante la quinta fase, los estudiantes van comprendiendo de manera más profunda el desarrollo comunicativo y el desarrollo del niño. Esto complementa su modelo de intervención. Por ejemplo, cuando el niño señala un dibujo en el libro, el estudiante expande la emisión y luego señala las relaciones entre ese objeto y los personajes, acciones u otros objetos que están dentro del dibujo.

El foco de atención del estudiante está parcialmente descentrado, es decir, se centra en el niño como aprendiz aunque continua como participante directo. Se ajusta de manera flexible para satisfacer las necesidades de aprendizaje en cada turno dentro de la interacción.

Las respuestas a las comunicaciones son dinámicas y amplían la idea. El estudiante no sólo responde a las iniciaciones del niño sino que añade información a su foco de interés y usa estrategias para elicitación de más atención y complejidad.

La atención conjunta al mismo objeto o evento se mantiene por un período más largo. Usa diferentes estrategias de manera discriminada para lograr diferentes propósitos y los roles adulto-niño se encuentran en balance. Sin embargo las interacciones entre ambos, continúan siendo de compañeros comunicativos.

III.1.6 Fase VI. Facilitando interacciones con otros

Durante la sexta fase, los estudiantes reducen el rol de compañeros comunicativos y empiezan a centrarse en la atención del niño sobre la comunicación con otros compañeros y adultos (o en juego de roles con muñecos o figuras). Lo ayudan a usar estrategias comunicativas que favorecen la atención conjunta entre él y los otros y lo proveen con lenguaje que puede ser usado para lograr ciertas metas dentro de la situación. Por ejemplo, cuando el niño comenta sobre el dibujo de un libro, el estudiante le ayuda a comunicar sobre el objeto o evento a otros compañeros.

El uso de estrategias puede ser muy directivo como “dile a papá mi auto se rompió” o puede consistir en una incitación como “si quieres un turno para hablar, ¿qué debes decir?” Facilita la atención entre eventos o acciones que ocurren alrededor de él, más que entre personas.

En esta fase, el aprendizaje es descentrado ya que se interesa en volverse un facilitador hábil y mantiene la interacción del niño hablando con otros. Este nuevo y desplazado rol, resulta en una reducción del uso flexible de las estrategias de facilitación del lenguaje comparada con las interacciones con un solo niño. La habilidad para coordinar los diferentes niveles de habilidad que se necesitan para facilitar interacciones complejas no está balanceada, las interacciones son estáticas. Los estudiantes ayudan al niño a negociar temas pero éstos son superficiales y estereotipados por ejemplo “pásame la X” o “quiero X” y frecuentemente él mismo da al niño la respuesta en lugar de asegurarse que el niño

reciba la consecuencia comunicativa del compañero.

A pesar de que frecuentemente se necesita usar andamiaje para apoyar estas comunicaciones, en esta fase se usa sólo de manera inconsistente. Se le dificulta mantener intercambios comunicativos entre el niño y sus compañeros y facilitar cambios en los diferentes niveles de lenguaje y aprendizaje.

III.1.7 Fase VII. Participando en ciclos de refinamiento

Durante la séptima fase, el estudiante exhibe un esquema bien desarrollado para la intervención del lenguaje. Es consciente de las necesidades del niño en los diferentes niveles de desarrollo y tiene un amplio rango de estrategias para asistir el aprendizaje.

Un avance en esta etapa es la habilidad para usar el mismo contexto o actividad para lograr múltiples metas comunicativas y de aprendizaje. Se centra en el mismo material o evento por períodos más largos cambiando la atención hacia los aspectos fonológicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos del evento.

Por ejemplo, puede primero asistir al niño para expandir sintácticamente un comentario sobre un dibujo en un libro, después ayudarlo a usar una palabra nueva para hablar sobre el evento, modelar la correcta articulación de una palabra producida en estas emisiones y por último participar en juego de roles. Esta redundancia permite al niño ganar control sobre comunicaciones independientes mientras los materiales y eventos se vuelven familiares y construye sobre la información vieja para aumentar complejidad.

El estudiante es hábil para facilitar refinamientos sobre el lenguaje a través de interacciones que reflejan balance entre la guía y la sintonía, cuando el niño inicia la comunicación.

Se usan de manera discriminada un amplio rango de estrategias para facilitar el desarrollo del lenguaje y aprendizaje. El aprendizaje es descentrado y se centra en mantener la comunicación entre los niños. Las interacciones entre dos o tres niños pueden ser mantenidas haciendo que éstos sean verdaderos compañeros comunicativos, sin embargo,

las metas de la intervención son en el aquí y ahora, se expanden las conductas comunicativas del niño al ser producidas dentro del contexto.

Las estrategias responden a la situación a corto plazo.

III.1.8 Fase VIII. Coordinando múltiples variables

La fase final representa la habilidad de balancear las necesidades de múltiples miembros de un grupo de niños y un programa designado para facilitar metas a corto y largo plazo.

El estudiante es hábil para explorar tópicos, introducir nueva información y usar información vieja para refinar y elaborar el conocimiento existente en diferentes niveles de acuerdo a las necesidades de cada niño. Por ejemplo, niños con niveles de lenguaje emergentes deber ser animados a comentar sobre un objeto dibujado, un segundo niño puede ser animado a expandir la emisión y añadir un comentario relacionado con el tópico, mientras que a un tercero debe dársele la oportunidad para reorganizar la información centrándose en refinar la producción de la articulación.

Las interacciones entre compañeros y entre adulto-niño, son usadas para lograr diferentes metas. Se hace una distinción entre contenido (conceptos, conocimiento del mundo) y conocimiento simbólico (estructuras del lenguaje y evento) y ambos tipos de aprendizaje son organizados para integrar múltiples metas dentro de la misma actividad.

El estudiante es metacognitivamente consciente de los diferentes niveles de lenguaje y aprendizaje que están siendo utilizados y puede explicar porqué actividades específicas son implementadas y de qué manera pueden alcanzarse las metas.

El aprendizaje es descentrado y abstracto. Logra coordinar las metas de corto plazo del aquí y el ahora y las necesidades futuras y las metas a largo plazo. La intervención es remedial y preventiva. El estudiante es también hábil para la autoevaluación y puede hacer decisiones importantes y revisiones turno por turno dentro de la interacción. La solución de problemas se basa en un esquema de conocimiento y experiencia altamente elaborado y puede ser usado para generar modificaciones para niños con necesidades

específicas.

Con el fin de que la información se encuentre de manera más manejable y accesible, se realizó una tabla que incluye conductas identificables para cada nivel del continuo de aprendizaje (ver tabla 1).

Tabla 1

Conductas consideradas como avances en el continuo de aprendizaje de terapeutas de lenguaje.

Foco	Conductas
I. Desarrolla un esquema	<p>No ha desarrollado un esquema sobre la interacción (rol del terapeuta de lenguaje, niveles de desarrollo de los niños o metas de la interacción).</p> <p>No identifica los aspectos importantes a observar de la interacción.</p> <p>No sabe cómo interpretar los comportamientos observados.</p> <p>Se centra en comprender su propio rol.</p> <p>Muestra poca habilidad para atender las necesidades del niño.</p> <p>Usa pocas estrategias para la intervención.</p> <p>Tiene pocas habilidades de autoevaluación.</p>
II. Imita conductas modeladas	<p>Selecciona e imita algunos aspectos de las conductas que modela el supervisor. Generalmente imita sólo aspectos superficiales como la manera de manipular los materiales.</p> <p>No puede considerar las necesidades individuales del niño, así que aplica las conductas imitadas de manera indiscriminada.</p>

El foco de atención todavía es desarrollar el propio rol dentro de la interacción.

Considera que el material tiene primordial importancia para el aprendizaje y se asegura que sea usado de manera correcta aunque esto implique hacer las cosas por los niños en lugar de permitir que ellos mismos lo hagan.

Refuerza a los niños para que se mantengan atentos.

Ignora las iniciaciones hechas por los niños a menos que sean las mismas que él seleccionó como meta.

III. Establece atención conjunta

Tiene un esquema desarrollado para el uso de materiales. Permite al niño manipularlos y los usa para llamar la atención del niño.

Trabaja para establecer atención conjunta.

Dirige su atención sobre el aprendizaje del niño ya que es menos egocéntrico.

Toma en cuenta las respuestas del niño e intenta modificarlas.

La dirección del aprendizaje es adulto-a-niño.

Selecciona el tema y elicitó respuestas específicas.

Usa frecuentemente directivos o preguntas.

Responde rápidamente a las iniciaciones del niño y regresa a agenda propia.

Elicitó palabras aisladas, frases cortas o rasgos preceptuales como colores o tamaños.

El nivel de instrucción es aún inadecuado al nivel de desarrollo del niño.

Utiliza consecuencias para la comunicación externas.

IV. Responde a las iniciaciones del niño

Las interacciones se centran más en el niño.
Considera que los materiales tienen importancia secundaria.
Centra atención en el interés del niño (descentrado)
Responde a las iniciaciones hechas por el niño.
Provee turnos para que el niño se comunique (da oportunidades).
Brinda consecuencias más naturales para el uso del lenguaje.
Mantiene roles sin balance.
Falta sintonía con las necesidades del niño.
Da respuestas estáticas.
No mantiene la organización de la actividad.
No añade complejidad a las comunicaciones del niño.

V. Responde discriminadamente a las iniciaciones del niño

Comprende más el desarrollo comunicativo
Se centra en el niño como aprendiz.
Continúa como participante directo
Se ajusta flexiblemente a las necesidades del niño.
Da respuestas dinámicas que amplían la idea.
Añade información al foco de interés del niño.
Usa estrategias para elicitación de atención y complejidad.
Mantiene la atención conjunta por más tiempo.
Mantiene los roles de adulto-niño balanceados.
Interactúa como compañero comunicativo (uno a uno)

VI. Facilita interacciones con otros Se centra en las comunicaciones del niño con otros

(juego de roles).

Ayuda al niño a usar estrategias comunicativas que favorecen la atención conjunta con otros.

Provee al niño con lenguaje para lograr ciertas metas.

Facilita la atención entre eventos.

Se interesa en volverse un facilitador hábil.

Mantiene la interacción del niño hablando con otros.

Ayuda a negociar temas superficiales (pásame X).

Frecuentemente da al niño la respuesta en lugar de asegurarse de que el niño reciba la consecuencia comunicativa del otro.

Usa andamiaje de manera inconsistente para la interacción con otros.

Se le dificulta mantener intercambios comunicativos entre niño y compañeros.

Se le dificulta facilitar cambios en los diferentes niveles de lenguaje y aprendizaje

Se le dificulta proporcionar andamiaje a todo el grupo de manera adecuada.

Mantiene interacciones grupales estáticas.

VII. Participa en ciclos de refinamiento

Tiene un esquema bien desarrollado para la intervención del lenguaje.

Es conciente de las necesidades del niño en los diferentes niveles de desarrollo.

Tiene un amplio rango de estrategias para asistir el aprendizaje.

Puede usar el mismo contexto para lograr múltiples metas comunicativas y de aprendizaje.

Se centra en el mismo material por períodos más largos de tiempo.

Cambia la atención hacia los aspectos fonológicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos del evento.

Facilita refinamientos sobre el lenguaje del niño.

Las interacciones reflejan balance entre guía y sintonía.

Mantiene la comunicación entre los niños.

Las metas de la comunicación son el aquí y el ahora.

Las estrategias responden a metas a corto plazo.

VIII. Coordina múltiples variables Tiene habilidad de balancear necesidades de múltiples miembros de un grupo.

Facilita metas a corto y largo plazo.

Explora tópicos, introduce nueva información y usa información vieja para refinar y elaborar un conocimiento existente en diferentes niveles de acuerdo a las necesidades de cada niño.

Usa interacciones para lograr diferentes metas.

Hace distinción entre contenido y conocimiento lingüístico-simbólico. Lo organiza para integrar metas.

Es metacognitivamente conciente de los diferentes niveles del lenguaje/aprendizaje que son utilizados.

Puede explicar el porqué de actividades específicas

Coordina metas a corto plazo (aquí y ahora) y las necesidades futuras (metas a largo plazo).

La intervención es remedial y preventiva.

Es hábil para la autoevaluación.

Puede hacer decisiones turno por turno.

La solución de problemas se basa en el

conocimiento y experiencia.

Como se puede observar, en el proceso de volverse un terapeuta de lenguaje experto, se requiere pasar por diferentes momentos que se caracterizan por un lado, por la construcción de diferentes conceptos sobre la terapia, las diferentes herramientas que se utilizan dentro de la misma y el rol como facilitador. Por otro lado, se requiere desarrollar un elevado nivel de conciencia sobre las necesidades de los niños y la calidad de la información a proporcionar según las características de la interacción. Por lo que manejar los elementos y herramientas necesarios para la intervención no es cosa fácil. Las habilidades y conocimiento que se necesitan para la práctica, en muchas ocasiones no son las mismas que la información que se brinda de manera teórica. Sin embargo, con estudio y experiencia es posible facilitar el proceso de cambio en la práctica clínica. Los resultados del estudio detallado anteriormente corroboran esta idea. Norris observó que aunque todas las personas incluidas en el estudio mostraron cambios en la manera de dirigirse a los niños dentro de la escuela, no fue fácil el paso por las diferentes etapas en vías de convertirse en un adulto facilitador eficiente. También aclaró que, probablemente por el corto tiempo del estudio, prácticamente ninguno logró acceder a los niveles más altos de desempeño del continuo de aprendizaje de adultos facilitadores.

Son muchos los factores que intervienen en el desempeño del alumno practicante al inicio de sus prácticas clínicas. Factores culturales, sociales e incluso personales, como la interacción o educación que se tuvo de pequeño, pueden determinar la manera en que cada uno se enfrenta a sus primeras experiencias profesionales.

Por otro lado, Woods habla de la importancia de las primeras experiencias del maestro y la manera en que éstas afectan sus carreras y el desarrollo de sus estrategias profesionales. También describe que con frecuencia estas no son positivas dada la dificultad para cubrir todos los aspectos necesarios para una buena enseñanza.¹⁴⁶ De ahí la importancia del papel que juega el supervisor, que generalmente enseña sin tener conocimiento de cómo se da el proceso de aprendizaje del alumno. De esta manera, resulta difícil brindar el contexto necesario para favorecer un óptimo desarrollo del

¹⁴⁶ WOODS, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, p. 153

proceso. Es importante conocer el proceso de aprendizaje que tiene lugar en la práctica clínica con el fin de que el supervisor pueda brindar la información necesaria que cubra las necesidades de los practicantes según los diferentes niveles de desarrollo en los que se encuentren. Para esto, es necesario estudiar cómo se dan los cambios para el manejo de las herramientas que se utilizan dentro del marco del modelo del lenguaje integral como son el uso del cuento infantil o del juego simbólico.

El objetivo del presente trabajo fue describir y analizar los cambios de los alumnos practicantes dentro de sus primeras prácticas clínicas. Para esto fue necesario observar de cerca las habilidades y conductas presentadas por los alumnos practicantes durante las prácticas.

Este objetivo, el objeto de la presente investigación y las dimensiones a analizar determinaron la adopción de una metodología de investigación cualitativa.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación cualitativa ha sido descrita y utilizada con éxito por diversos autores. Margaret D. LeCompte¹⁴⁷ comenta que este tipo de metodología frecuentemente es descrita como una categoría de diseños de investigación que extrae descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones, registros y/o artefactos. La autora argumenta también que a partir de la década de los 80, comienza a considerarse una metodología respetable y que la mayoría de los estudios realizados bajo estos principios están preocupados por el contexto de los acontecimientos.

Anguera comulga con esta idea.¹⁴⁸ Afirma que la metodología cualitativa es una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento que garantiza objetividad en la captación de la realidad. Además, dice que es necesario que preserve la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la recolección de datos, posibilite un análisis que de lugar a la obtención de conocimiento válido con suficiente potencia explicativa.

Este es el motivo por el que utilizamos una metodología de investigación cualitativa ya que permite acercarse a los fenómenos estudiados mediante técnicas y protocolos de observación, participación y registro cuidadoso de los datos primarios.

En este caso específico, dicha metodología es una herramienta útil para acceder a los procesos, acciones y procedimientos al estudiar los cambios conductuales y metodológicos que los alumnos de la licenciatura en neurolingüística presentan al realizar las prácticas clínicas en terapia de lenguaje, en un centro de prácticas específico, el departamento de foniatría del Hospital Dr. Manuel Gea González.

El conocer la manera en que se llevan a cabo los avances en el proceso de aprendizaje de estrategias de intervención de lenguaje, utilizadas con el fin de facilitar un desarrollo lingüístico óptimo en los niños, permitirá modificar y adaptar, de ser necesario, el programa de supervisión de prácticas con el fin de que, por un lado, respete las

¹⁴⁷ LE COMPTE, Margaret D. "Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas". Revista electrónica de investigación y evaluación educativa. 1995, Vol. 1, No 1.

¹⁴⁸ ANGUERA, Ma. Teresa. "La investigación cualitativa". Educar, 10: 23-50, 1986.

necesidades de los alumnos practicantes, y por el otro, esté acorde a las necesidades de algunos centros de práctica en México.

IV. 1 Pregunta de investigación

Una vez concebida la idea de investigación, es conveniente plantear el problema que se estudiará. Es común plantearlo en forma de pregunta ya que tiene la ventaja de presentarlo de manera directa.¹⁴⁹ Esto contribuye a afinar los propósitos de la investigación. La pregunta de investigación debe ser clara y concisa para delimitar y sugerir actividades pertinentes para la investigación y contribuir a identificar los objetivos de la misma.¹⁵⁰

En el caso de la presente investigación, determinamos la siguiente pregunta:

¿Cómo se llevan a cabo los avances en el proceso de aprendizaje de estrategias de intervención del lenguaje en los estudiantes de neurolingüística, de acuerdo con el continuo de aprendizaje descrito por Janet Norris?¹⁵¹

Hasta hace relativamente poco tiempo en México, las prácticas de enseñanza en el área de educación especial, no conocían los procesos de aprendizaje de las habilidades a estimular y las prácticas de enseñanza se basaban en metodologías que no respetaban los procesos de aprendizaje de los niños. En el campo de la educación superior, pasa algo similar. En cuanto a la práctica clínica, los programas de supervisión de prácticas fueron realizados hace mucho tiempo y no toman en cuenta las necesidades de los alumnos

¹⁴⁹ HERNANDEZ, Roberto y Fernández, Carlos. “Metodología de la investigación”. México, McGraw Hill, 2006, pp 48.

¹⁵⁰ KNOBEL Michelle y Colin Lankshear, “Maneras de ver: El análisis de datos en la investigación cualitativa“. Trad: Jorge Manuel Sierra Ayil, México, IMCED, 2001 pp. 47.

¹⁵¹ NORRIS, Janet, “Understanding adult learning: Implications for the consultation model of service delivery” trabajo presentado en la convención anual de la American Speech and Language Association. 2000, Washington D.C.

practicantes ya que hasta el momento no se conoce a ciencia cierta cómo es que se llevan a cabo los cambios dentro del proceso de convertirse en un terapeuta de lenguaje eficiente según los principios del modelo de lenguaje integral. El estudiar este aspecto permitirá establecer las bases para la creación de un programa de enseñanza más adecuado que sea acorde a los procesos de aprendizaje de los practicantes. Esto facilitará los cambios y promoverá un desempeño de mayor calidad. Sin embargo, los objetivos en la realización de este estudio no se limitan a este aspecto. Los objetivos establecidos para este estudio se abordarán en la siguiente sección.

IV.2 Objetivos de la investigación

En los objetivos de investigación se expone, de manera clara y precisa lo que se desea obtener con la realización del estudio.¹⁵² La importancia de los objetivos en una investigación radica en que sirven para dar dirección a la misma. Hay investigaciones que buscan, ante todo, contribuir a resolver un problema. En el caso específico del presente estudio, donde se pretende conocer cómo se llevan a cabo los avances en el proceso de aprendizaje de estrategias de intervención del lenguaje, se identificaron los siguientes objetivos:

- Estudiar los avances en el proceso de aprendizaje que ocurren cuando los alumnos de la licenciatura en neurolingüística comienzan a conocer los principios y técnicas de la terapia de lenguaje que se rige bajo los principios del modelo del lenguaje integral durante la realización de prácticas.
- Analizar los datos obtenidos sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos (y relacionarlos con la metodología de la supervisión de las prácticas).
- Complementar, de ser necesario, el continuo de aprendizaje con el fin de que sea adaptado a las necesidades del programa de práctica clínica de estudiantes mexicanos.

¹⁵² HERNANDEZ, Roberto y Fernandez, Carlos, *Op Cit*, pag 47.

-Sentar las bases para valorar la posibilidad de modificar el programa de supervisión de prácticas con el fin de mejorarlo.

Tomando estos objetivos en consideración, se ponderó el que un enfoque esencialmente cualitativo hace posible un estudio intensivo más detallado y explicativo. Esto por dos razones: (a) la utilización de métodos cualitativos tiene como característica principal el análisis y la interpretación del significado que las personas dan a sus acciones y a las acciones de los demás y (b) la utilización de métodos cualitativos requiere del trato directo en contextos particulares con las personas que interactúan en los entornos concretos y que participan en los procesos que se pretenden analizar.¹⁵³

La adopción de esta perspectiva supone la asunción de ciertos principios básicos que orientan y sostienen el diseño y la ejecución de la investigación. Estos principios se pueden sintetizar de la siguiente manera:¹⁵⁴ (a) el ámbito de la evaluación son todas las personas implicadas en el proceso; (b) la principal finalidad es conseguir la optimización de las prácticas clínicas de los estudiantes en la licenciatura en neurolingüística; (c) la evaluación se ha realizado por un agente de la organización; (d) la ejecución de la evaluación se ha realizado respetando escrupulosamente a las personas participantes; (e) la recolección de datos y el análisis de la información se ha diseñado y ejecutado aplicando criterios de máximo rigor; (f) la evaluación se ha realizado en un contexto de diálogo y relación; (g) la investigación se ha realizado con el propósito de cambiar y mejorar; y (h) las mejoras se producirán no sólo mediante un diagnóstico adecuado sino por la ayuda que la información generada representará para los diferentes agentes implicados.

En conclusión, en el presente estudio se observaron los avances que tienen los practicantes de la licenciatura en neurolingüística en el manejo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, que plantea el modelo del lenguaje integral, durante su formación como terapeutas de lenguaje. Al iniciar el primer año de práctica, los estudiantes ya han recibido gran parte de la información teórica referente a los procesos de la terapia y

¹⁵³ IÑIGUEZ, Lupicinio, “Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales”, *Aten Primaria*, pp 496-502.

¹⁵⁴ SÀNCHEZ- CANDAMIO, Mária. “Evaluación de programas de salud desde la perspectiva de la metodología cualitativa”, *Aten primaria*, pp. 487-491.

deben organizar y utilizar estos conceptos para aplicarlos durante la práctica con niños. Para examinar los avances que tienen los estudiantes en el proceso de aprendizaje que implica volverse cada vez más eficientes en el manejo de las estrategias y herramientas durante la terapia de lenguaje, se utilizó el “continuo de aprendizaje de estrategias de intervención de lenguaje”, descrito por Norris,¹⁵⁵ para asignar un nivel de desarrollo según las características de interacción de cada practicante dentro de la intervención.

Para este propósito, se siguió regularmente a los estudiantes que realizaron la práctica clínica en el departamento de foniatría del Hospital General Dr. Manuel Gea González en el período comprendido entre septiembre 2006 a junio 2007. Los practicantes asistieron 3 horas diarias, de lunes a viernes a impartir terapias al departamento.

Se utilizó la observación directa y se videograbaron y analizaron cinco sesiones de terapia de cada practicante a lo largo del año escolar. Se realizó una videograbación bimensual a cada practicante. Se revisaron todas las videograbaciones y se transcribieron para el análisis posterior. Para este fin se utilizó el glosario de convenciones para la transcripción de grabaciones de la díada adulto-niño descrito por Bloom y Lahey.¹⁵⁶ Se identificaron segmentos representativos donde se detectaba un cambio en el estilo de interacción y la metodología usada por el practicante. Se registraron las características de la interacción y se asignó un nivel de desempeño en el continuo, según las características de interacción que predominaban dentro de la intervención.

Por otra parte, se determinó si se registraban de manera sistemática algunas características de la conducta de los practicantes que no aparecían en el continuo descrito por Norris,¹⁵⁷ que fue la herramienta utilizada para este estudio, con el objeto de complementar dicho continuo para ajustarlo a las necesidades del centro de práctica donde se realizó el estudio. Posteriormente, se compararon los registros sobre las videograbaciones realizadas a cada practicante a lo largo del año escolar.

Con el propósito de obtener un análisis más detallado y confiable, todos los videos y las transcripciones fueron analizados en una segunda ocasión por otro investigador entrenado

¹⁵⁵ NORRIS, J. , *Op Cit.*

¹⁵⁶ BLOOM, Lois y Margaret Lahey. “Language development and language disorders“, pp. 600-604.

¹⁵⁷ *Idem.*

en los procedimientos. Después de ambos análisis, se compararon los resultados y se obtuvo un porcentaje de concordancia. Cuando el porcentaje era mayor de 75%, se consideró como una excelente concordancia. En el caso de encontrar una diferencia respecto a los datos encontrados por los dos investigadores en las transcripciones o el análisis de estas, se volvían a analizar los videos y/o transcripciones en conjunto hasta llegar a un consenso.

IV.3 Recolección de datos

Los datos son constituidos por la información que recolectamos de las interacciones y conductas que ocurren en el medio que observamos. Estos deben ser recopilados sistemáticamente ya que proporcionan la base sobre la que se realizarán interpretaciones en un intento de llegar a conclusiones sólidas.

Lankshear y Knobel afirman que los datos actúan como evidencia en los planteamientos y conclusiones realizadas.¹⁵⁸ Sin embargo, la recopilación de datos es un proceso selectivo ya que no se pueden reunir todos los datos referentes a un fenómeno.¹⁵⁹

Existen diferentes tipos de datos. Cada uno incluye información con diferentes características y son recolectados y manejados de maneras específicas. Lankshear y Knobel describen los diferentes tipos de datos e identifican tres tipos principales: datos hablados, datos escritos y datos observados.¹⁶⁰

Los datos hablados son definidos como cualquier extensión de la lengua oral que se grabe de alguna forma permanente de manera que puedan ser revisados en el tiempo. Una entrevista es un buen ejemplo de este tipo de datos. En contraste, los datos que se observan se recopilan a través de la observación sistemática de los contextos cotidianos. En la educación, los datos observados más comunes son los registros dentro del aula.¹⁶¹

¹⁵⁸ LANKSHEAR, Colin y Michele Knobel, “Maneras de descubrir. La recopilación de datos en investigación cualitativa“. Trad. Jorge Manuel Sierra Ayil, México, IMCED, 2004, pp. 29-30.

¹⁵⁹ *Ibid*, pp. 31.

¹⁶⁰ *Ibid*, pp. 33-47.

¹⁶¹ *Ibid*, pp. 37.

Estos incluyen notas de campo o filmaciones realizadas durante la observación. También pueden constar de productos recopilados como trabajos hechos por los niños. Finalmente, los datos escritos incluyen textos que se recopilan para fundamentar el estudio y pueden ser documentos oficiales o históricos, registros, reportes de periódicos y textos o listas que puedan ser funcionales para la investigación. También incluyen textos escritos solicitados por el investigador. Por ejemplo, detalles de actividades, diarios, artículos o grabaciones de eventos.

En esta investigación se recopilaron los tres tipos de datos mencionados arriba. Con el objeto de observar, registrar y analizar las conductas y avances de los alumnos practicantes de la licenciatura en neurolingüística, se utilizaron las siguientes herramientas o técnicas para la recolección de dichos datos:

IV.3.1 Datos hablados

IV.3.1.1 Entrevistas estructuradas con preguntas abiertas.

Para facilitar la expresión de conceptos y opiniones, se realizaron entrevistas estructuradas con preguntas abiertas (preguntas establecidas) al inicio del estudio.¹⁶² Esto con el objetivo de conocer la perspectiva de los estudiantes en neurolingüística respecto a conceptos o expectativas sobre la práctica clínica.

Las sesiones de entrevistas se video-grabaron y se transcribieron para el análisis posterior.

¹⁶² *Ibid*, pp. 87-101.

IV.3.2 Datos observados

Dentro de la investigación cualitativa, la observación resulta clave para tener una comprensión completa de los eventos que se quiere estudiar. Permite adentrarnos en la situación para examinar lo que sucede en ella.

La información recopilada a través de la observación sistemática de situaciones específicas durante la realización de las tareas cotidianas de la práctica clínica en estudio, se hizo mediante la técnica siguiente:

IV.3.2.1 Observación no participante.

Consiste esencialmente en la participación no encubierta (inmersión) del investigador en el contexto que se pretende analizar. La realización de esta observación implica el registro minucioso de todos los sucesos y acontecimientos que se producen durante la observación, sin establecer a priori ninguna primacía o excepcionalidad de aquello que se observa. El registro queda materializado en el cuaderno o diario de campo.¹⁶³ Esta técnica permite obtener descripciones de las personas y de sus interacciones, de los acontecimientos, pero también de las experiencias y las sensaciones del propio investigador.

En este estudio, el objetivo de utilizar esta técnica fue recoger testimonio de los acontecimientos durante las sesiones de terapia tal y como son. El investigador realizó observación completa y reconocida sobre las actividades ejecutadas durante algunas sesiones de la práctica de los alumnos.¹⁶⁴ Durante las observaciones, el investigador realizó videgrabaciones que fueron transcritas para un análisis posterior más profundo. Algunos autores piensan que esta metodología permite tener información más detallada

¹⁶³ KAWULICH, Bárbara, “La observación participante como método de recolección de datos” en *Forum: Qualitative Social Research*. [On-line Journal] (2006, Noviembre), <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-43-s.htm>>

¹⁶⁴ WOODS, Peter. “La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa“, Barcelona, Paidós, 1986, pp. 56-61.

además de que facilita corroborar notas de campo y visitar escenas.¹⁶⁵ Por otro lado, el investigador tomó notas de campo para registrar en el momento observaciones, acciones y descripciones de personas, acontecimientos, conversaciones o incluso, hipótesis personales.

Las notas de campo se escribieron en el momento de la observación de las prácticas y tuvieron el propósito principal de registrar de forma detallada tanto el contexto físico en su totalidad, así como comentarios con la primera impresión del investigador anotando evidencias de acciones y respuestas de los participantes de la intervención. Lo anterior con el fin de interpretar los registros, analizarlos, compararlos y complementarlos con la información contenida en las transcripciones de las videograbaciones realizadas sobre la misma sesión. Esto permitió generar suficiente evidencia para respaldar las interpretaciones y llegar a conclusiones.

Se siguió a un total de 4 practicantes durante un período de 10 meses (un año escolar). Se efectuó un total de 20 observaciones no participantes con su respectiva videograbación y notas de campo. Cada videograbación fue transcrita para su análisis posterior.

IV.3.3 Datos escritos

Los datos escritos incluyen textos preexistentes principalmente, sin embargo, también pueden incluir textos generados por solicitud del investigador. Este es el caso de los datos que a continuación se presentan y que fueron recopilados para los fines de la presente investigación:

IV.3.3.1 Encuesta cualitativa.

La encuesta cualitativa es similar a un cuestionario y es empleada para recolectar datos descriptivos acerca de un tema, concepto o evento. Los datos generalmente son

¹⁶⁵ LANKSHEAR, C. y M. Knobel, *op. cit.*, pp. 125-155.

respuestas escritas a preguntas abiertas o cerradas.¹⁶⁶ Se diferencia de la entrevista en que las entrevistas son conducidas oralmente y se realizan frente a frente requiriendo la presencia física del encuestador.¹⁶⁷ En contraste, la encuesta cualitativa no requiere que el investigador esté presente pues los sujetos participantes responden a las preguntas por escrito y no tiene que ser en ese preciso momento.

En la presente investigación se utilizó la encuesta en momentos específicos del estudio. Estos datos no fueron recopilados en el curso normal de los eventos, así que el contexto de recopilación no fue hecho en forma natural sino en forma deductiva.¹⁶⁸

Para el uso de la encuesta cualitativa, fue necesario que el investigador creara un cuestionario a modo de contexto escrito de recopilación de datos solicitando a los estudiantes, al término del semestre, que escribieran una reflexión en la que registraran sus pensamientos sobre la práctica clínica, los cambios en el uso de las técnicas que cada uno había logrado durante la práctica y lo que cada uno pensaba que había ayudado a lograr dichos cambios. Con esto se pretendió complementar la información obtenida durante el análisis de las observaciones de la práctica clínica pues las encuestas cualitativas proporcionan evidencias sobre los pensamientos de los sujetos.¹⁶⁹

IV.3.3.2 Bitácora.

Como parte de la práctica clínica, los alumnos realizan una valoración inicial de cada niño, una bitácora de seguimiento realizada cada sesión de terapia y un informe final sobre los avances de cada uno, el cual es entregado a los padres y escuela, así mismo se anexa una copia al expediente clínico.

Sólo en casos específicos, se utilizó la bitácora para corroborar datos obtenidos en las videograbaciones de las sesiones de terapia, y para determinar características específicas

¹⁶⁶ KNOBEL, Michele y Colin Lankshear, “Maneras de saber: Tres enfoques para la investigación cualitativa” p. 121-124.

¹⁶⁷ LANKSHEAR, C. y M. Knobel, *OpCit*, pp. 214.

¹⁶⁸ *Ibid*, pp. 41.

¹⁶⁹ *Ibid*, pp. 215.

sobre la conducta durante la práctica como obtener las interpretaciones de los estudiantes. La bitácora incluye descripción de la actividad, estrategias utilizadas y respuesta del niño.

Para fines de la presente investigación, se siguió a los alumnos del 3er año, del Colegio Superior de Neurolingüística, durante su primer año de prácticas clínicas. La mitad del grupo realiza dichas prácticas en el departamento de foniatría del Hospital General Dr. Manuel Gea González y el resto, en el anexo del Colegio.

El departamento de foniatría forma parte del equipo multidisciplinario de una clínica de malformaciones craneofaciales y en él se atienden niños con paladar hendido y con trastornos en el desarrollo del lenguaje, principalmente. El anexo del Colegio es una escuela de educación especial a la cual asisten niños con trastornos de audición y niños con trastornos en el desarrollo, incluyendo desarrollo del lenguaje.

Como parte de la práctica, los alumnos imparten terapias de articulación y lenguaje durante el 3er año de la licenciatura. Hasta ese momento, el currículum incluye únicamente cátedras teóricas por lo que la realización de las prácticas constituye su primera experiencia real de estar en contacto con los niños y en ella se presentará la necesidad de evaluar a los niños y de realizar un plan de terapia para la intervención y seguimiento de los casos. En esta tarea, los alumnos reciben la orientación y el apoyo de un supervisor quien se encuentra a cargo de los alumnos durante la realización de las prácticas.

De acuerdo con los códigos de ética del departamento de investigación del hospital, se obtuvo el consentimiento informado previo de las personas participantes en el estudio.

IV.4 Análisis de los datos

Todos los datos generados fueron puestos en un formato manejable y fácilmente consultable con el objetivo de organizarlos para facilitar el trabajo de codificación y análisis.

Los registros de las observaciones (diarios o cuadernos de campo) y las transcripciones de las videgrabaciones fueron reunidos en archivos de género. Los archivos tienen la finalidad de agrupar los datos durante el período de preparación para el análisis y facilitan

la organización de los materiales. Los diferentes tipos de archivos que se realizan para un proyecto dependen del propósito y diseño de la investigación.¹⁷⁰ Los archivos de género, contienen tipos específicos de datos. En este caso, se organizaron por separado las transcripciones de las videograbaciones, las bitácoras hechas por los practicantes y las notas de campo sobre las observaciones para que los datos fueran fácilmente localizables. Cada una de estas variantes se separó y clasificó por alumno de manera que, por ejemplo, en el archivo sobre las videograbaciones, se encontraban de forma separada los datos sobre las transcripciones de cada alumno. De igual forma, en el archivo sobre notas de campo, se encontraban por separado los datos de cada alumno.

Posteriormente, se realizó el trabajo de codificación. La codificación se desarrolla mediante el desarrollo tentativo y el etiquetado de conceptos en el texto que el investigador considera de relevancia potencial para el problema que está siendo estudiado. Patton afirma que en la investigación cualitativa, el reto es dar sentido a una cantidad masiva de datos, reducir el volumen de información, identificar pautas significativas y construir un marco para comunicar la esencia de lo que revelan los datos.¹⁷¹ Esta idea de reducción de datos es uno de los principios fundamentales de cualquier investigación cualitativa. En efecto, sea cual sea el marco teórico o metodológico asumido por el investigador, la clasificación, categorización o codificación de los datos será una de las primeras actividades a llevar a cabo.¹⁷²

Para efectos de codificación, en la presente investigación, todos los datos recibieron un calificativo con el fin de que estuvieran identificados de manera específica para su fácil localización. Esto es importante ya que durante el análisis de datos es común tener que regresar a los datos originales repetidas veces para verificar su contenido y profundizar en algún aspecto específico. De esta manera se comenzó a establecer relaciones para interpretar la información contenida en los datos y facilitar la posibilidad de arribar a conclusiones posteriores.

¹⁷⁰ KNOBEL Michelle y Colin Lankshear, “Maneras de ver: El análisis de datos en la investigación cualitativa“. *Op Cit*, pp. 163-164.

¹⁷¹ QUINN Patton, Michael, “Qualitative evaluation and research methods“, London: Sage, 1990 pp. 371-372.

¹⁷² *Ibid*, p. 372.

Específicamente, para el análisis de los datos observados, en un primer momento se utilizó la codificación abierta. La codificación abierta es el proceso analítico mediante el que son identificados los procesos y son descubiertos en los datos sus propiedades y dimensiones.¹⁷³

Se identificaron así, las temáticas principales que aparecían sistemáticamente en el corpus y se asignaron etiquetas que las agruparan por sus características comunes, según el punto de vista del analista. Dentro de esta fase de codificación abierta, se agruparon diferentes conceptos en categorías más generales.

Strauss y Corbin describen la codificación abierta como un proceso de dividir los datos en partes específicas, examinar dichas partes y compararlas entre sí haciendo preguntas para identificarlas y agruparlas por similitudes y correspondencias formando categorías.¹⁷⁴

El objetivo de la codificación abierta es desarrollar conceptos que ayuden a explicar lo observado en el estudio de investigación.¹⁷⁵ Requiere la segmentación del texto, el crear códigos y agrupar conceptos en categorías creando familias de códigos o códigos genéricos que incluyen códigos más específicos. Además, la codificación abierta se encuentra interesada en el contexto en el que se encuentran los conceptos de interés. Un concepto es cualquier idea o noción abstracta que los mismos investigadores nombran de una manera que sea fácilmente reconocible para explicar las propiedades que tienen las cosas. Esta forma de análisis busca patrones y regularidades, así como discrepancias y anomalías, en lo que se refiere a los datos.¹⁷⁶

Los datos obtenidos en las transcripciones de las videograbaciones, se analizaron

¹⁷³ URIARTE, Ana, Lucipinio Iñiguez y Maite González. “Evaluación cualitativa del sistema de recogida de sangre en Cataluña”, *Rev. Esp. Salud Publica*. [online]. 2002, vol. 76, no. 5 http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500006&lng=es&nrm=iso [citado 2007-11-21] pp. 439-443.

¹⁷⁴ STRAUSS, Anselm y Juliete Corbin, “Basics of qualitative Research“, 2a ed, Londres, Sage, 1998 pp. 101-106.

¹⁷⁵ KNOBEL, M. y C. Lankshear, “Maneras de ver: El análisis de datos en la investigación cualitativa“, traducción: Jorge Manuel Sierra Ayil, México, IMCED, 2001, pp. 183.

¹⁷⁶ *Ibid*, pp. 187-216

detenidamente utilizando la codificación abierta. Se identificaron categorías generales con base en el fundamento teórico del modelo del lenguaje integral. Posteriormente se identificaron las características principales de cada interacción y se asignó a las conductas y emisiones de los practicantes un nivel de acuerdo al continuo de aprendizaje descrito por Norris.¹⁷⁷

Para este análisis, se utilizó el enfoque de pareación de patrones. La pareación de patrones es el proceso de identificar y relacionar patrones.

Knobel y Lankshear¹⁷⁸ destacan dos principales enfoques de dos reconocidos autores. Robert Yin, considera que la pareación de patrones involucra localizar patrones en los datos para ver, cómo se comparan con las predicciones hechas por el investigador.¹⁷⁹ Esta visión presenta varios elementos a considerar. Por un lado, se toman en cuenta los datos y los patrones identificados y, por el otro, se considera al investigador que realiza inferencias e interpretaciones específicas sobre los patrones localizados.

Un investigador que los autores arriba mencionados reconocen es David Fetterman. Él describe el proceso de encontrar patrones como el separar, comparar y contrastar categorías generales hasta identificar algún patrón.¹⁸⁰ En un primer momento exige una revisión profunda de los datos y posteriormente una actividad laboriosa al compararlos y contrastarlos para ver si hay suficiente evidencia para determinar si existe un patrón. Fetterman considera que no hay necesidad de contrastarlos para incluirlos o rechazarlos según las predicciones previas hechas por el investigador, como lo describe Yin.

En la pareación de patrones, el investigador revisa ampliamente los datos para asegurarse de que hay ejemplos suficientes de un tipo específico de manera que pueda asegurar que ahí existe un patrón. El análisis de pareación de patrones también incluye el análisis de piezas de datos que no pertenecen al patrón que está siendo identificado. Estas variaciones o excepciones hacia el patrón ayudan al investigador a definir más claramente

¹⁷⁷ Janet Norris, "Understanding adult learning: Implications for the consultation model of service delivery" trabajo presentado en la convención anual de la American Speech and Language Association

¹⁷⁸ KNOBEL, M. y C. Lankshear, Op.Cit. pp. 172.

¹⁷⁹ *Idem.*

¹⁸⁰ *Ibid*, p.173.

los patrones y a distinguir entre ellos.¹⁸¹ Fetterman explica que en la pareación de patrones brotan excepciones a la regla. Estas variantes ayudan a circunscribir la actividad y clarificar su significado y los criterios que se reconocen para esta técnica de análisis, son solamente que el patrón identificado por un investigador pueda ser reconocido por otras personas que revisan los datos. Además, sugiere que el patrón debe recibir soporte adecuado por parte de la evidencia.¹⁸²

Para organizar y manejar eficientemente el análisis de patrones, Fetterman sugiere construir moldes que sirvan de herramientas para comparar y contrastar piezas de datos.¹⁸³ Para este fin, en la presente investigación se utilizó, a manera de molde establecido, el continuo de aprendizaje descrito por Norris,¹⁸⁴ de tal manera que las conductas de los practicantes se compararon y contrastaron con conductas definidas por la autora en los 8 diferentes niveles. Para asignar un nivel a las conductas observadas en los practicantes, se buscaron regularidades o excepciones con base en el molde seleccionado para definir el nivel de desarrollo de cada practicante.

Para el análisis de los datos escritos en la encuesta cualitativa, al igual que en el análisis de los datos observados, se realizó pareación de patrones y codificación abierta. Mediante la codificación abierta se seleccionaron las categorías a estudiar con profundidad mencionadas anteriormente y, con el fin de relacionar los datos encontrados durante la práctica clínica con las conductas descritas por Norris en el continuo de aprendizaje, se utilizó el enfoque de pareación de patrones.¹⁸⁵

¹⁸¹ *Ibid*, p. 178.

¹⁸² *Idem*.

¹⁸³ *Ibid*, p. 179.

¹⁸⁴ Janet Norris, "Understanding adult learning: Implications for the consultation model of service delivery" trabajo presentado en la convención anual de la American Speech and Language Association. 2000, Washington D.C.

¹⁸⁵ KNOBEL, M. y C. Lankshear, "Maneras de Ver: El análisis de datos en la investigación cualitativa", trad: Jorge Manuel Sierra Ayil, México, IMCED, 2001, pp. 216, 238.

CAPÍTULO V. RESULTADOS



V.1 Informe sobre los datos arrojados durante el estudio

Se siguió a cuatro estudiantes que fueron enviados a realizar sus prácticas clínicas al departamento de foniatría del Hospital General Dr. Manuel Gea González.

Con el fin de conocer y comprender la manera en que los estudiantes de la licenciatura de neurolingüística llevan a cabo los avances en el proceso de aprendizaje al manejar estrategias para facilitar el desarrollo del lenguaje, según el modelo del lenguaje integral, en la presente investigación se utilizaron diversas herramientas para la recolección de datos. Con éstas se recaudaron datos observados, datos escritos y datos hablados.

El procedimiento que requirió más tiempo fue el análisis de las videograbaciones.

Cada practicante fue observado en las sesiones de terapia y video grabado en 5 ocasiones lo que dio un total de 20 videograbaciones para el análisis posterior. La duración de cada sesión de terapia fue de 45 minutos aunque, en ocasiones, el tiempo de grabación fue ligeramente menor.

Se realizó una transcripción de cada video grabación. Esto llevó aproximadamente entre 100 y 140 minutos por grabación. Posteriormente, las transcripciones fueron codificadas y analizadas. Para esto, cada una requirió aproximadamente 180 minutos.

Para el análisis de cada entrevista y/o encuesta se requirió entre 60 y 90 minutos.

Por último, las bitácoras se revisaron cada 15 días, a lo largo del año escolar. Se leyeron 18 bitácoras por practicante y se requirió aproximadamente 30 minutos en cada una. Esto da un total de 260 minutos.

El abordar desde diferentes puntos las prácticas de los estudiantes para valorar los avances, permitió conocer a fondo a los sujetos y generar datos suficientes para sacar conclusiones sólidas.

Con el fin de conocer y comprender la manera en que los estudiantes de la licenciatura de neurolingüística llevan a cabo los avances en el proceso de aprendizaje al manejar estrategias para facilitar el desarrollo del lenguaje, según el modelo del lenguaje integral, en la presente investigación se utilizaron diversas herramientas para la recolección de

datos. Con éstas se recaudaron datos observados, datos escritos y datos hablados, los cuales fueron descritos en la sección de metodología.

Los testimonios obtenidos durante las entrevistas, al inicio del año escolar, proporcionaron datos relevantes para conocer a los sujetos de estudio y comprender las concepciones que presentaban sobre lo que sería la práctica clínica y su labor como terapeutas de lenguaje previo al inicio de las prácticas.

Los puntos relevantes que destacan durante estos testimonios son los siguientes: Los practicantes tenían expectativas de aprender durante la práctica clínica y de ayudar a los niños. Manifestaron en general, deseos de aprender como preparación para la vida profesional futura y también, inquietud por conocer técnicas o herramientas específicas.

El principal temor expresado fue que los niños no avanzaran durante la intervención y el fracasar como terapeuta.

Se pudo advertir que en repetidas ocasiones los practicantes refirieron inquietud por la necesidad de controlar la situación o a la conducta del niño. Esto es característico de los primeros niveles del continuo de aprendizaje de estrategias de intervención de lenguaje que fue utilizado como herramienta,¹⁸⁶ donde una de las principales preocupaciones del terapeuta de lenguaje es mantener el control de la situación en general y con base en esto, planea la intervención. Este punto fue abordado desde diferentes ángulos durante las entrevistas. Por un lado, se mencionó como expectativa de aprendizaje cuando un practicante comentó la necesidad de aprender a controlar a los niños, y por el otro, se incluyó como temor “el no poder controlar a los niños”.

Otra característica de los primeros niveles de desarrollo en el proceso de formarse como terapeuta de lenguaje, es el considerar que los materiales con los que se trabaja en la terapia son determinantes para el aprendizaje del niño. Este punto también fue expresado durante las entrevistas y podría relacionarse con las características de desempeño de los practicantes en el momento de iniciar las prácticas clínicas ya que la gran mayoría de ellos se encontraba en los primeros niveles del continuo.¹⁸⁷

¹⁸⁶ NORRIS, Janet y Paul Hoffman, “Whole language intervention for school-age children“, San Diego, CA, Singular Publishing Group 1993, prólogo de Nickola Wolf Nelson, pp. 29-107

¹⁸⁷ *Idem*

Un hallazgo que resulta interesante es que al preguntarles acerca de lo que ellos pensaban que es la terapia de lenguaje tocaron puntos “teóricos” y dieron algunas explicaciones adecuadas aunque sólo mencionaban conceptos aislados y generales. Sin embargo, al inicio de la práctica clínica e incluso meses después de haber iniciado, ninguno aplicó estos puntos de manera correcta aún después de haberlos señalado como importantes durante las entrevistas. Un ejemplo de esto es que algunos practicantes mencionaron que para una buena intervención se requiere conocer cuál es el nivel de desarrollo de los niños para de ahí partir y determinar las estrategias a utilizar durante las sesiones de terapia. Como se mencionó anteriormente, ningún practicante fue capaz de determinar el nivel de desarrollo de los niños y aún más, ninguno de ellos se cuestionó este punto durante la práctica sino hasta un momento posterior cuando podían descentralizarse y atender a las necesidades del niño lo cual sucede hasta el nivel 4 del continuo.

Otro dato que llamó la atención en las entrevistas es que dos practicantes mencionaron la necesidad de tener una buena comunicación con los niños, un buen “rapport” para lograr una buena intervención. Sin embargo, se observó que precisamente estos dos practicantes fueron los que al inicio de la práctica, se mostraron más directivos y minaban la interacción con imperativos y preguntas de prueba, que no favorecían el inicio de una buena relación.

Los testimonios obtenidos en las entrevistas nos dejaron ver algunas de las características de los practicantes al iniciar el primer año de práctica clínica y estos pudieron corroborarse con el resto de los datos conseguidos mediante otros instrumentos como son las primeras observaciones y video grabaciones.

Las bitácoras que cada practicante realizó a lo largo de todo el año escolar, también confirmaron la información obtenida durante las observaciones y video grabaciones a los alumnos. Esto permitió validar el nivel de desempeño de cada practicante en los diferentes momentos de la práctica clínica. Sin embargo, los datos arrojados por dichas bitácoras, no resultaron ser de gran valor pues los practicantes generalmente presentaron un grado bajo de descripción y reflexión.

Las encuestas cualitativas, al final del semestre, brindaron información sobre el aprendizaje y la experiencia obtenida durante la práctica clínica realizada. De igual forma, permitieron comprender y dar sentido a algunos datos encontrados en las

observaciones de campo.

Finalmente, los datos más utilizados fueron los obtenidos durante las observaciones, principalmente en el análisis de las transcripciones de las videograbaciones.

Durante el análisis de estos datos mediante codificación abierta, se encontró que la gran mayoría de las conductas o emisiones realizadas por los practicantes podían clasificarse en 4 categorías generales siguiendo los principios del modelo del lenguaje integral.

Las categorías encontradas son las siguientes: estilos de interacción, manejo de la información y uso de estrategias, el uso del cuento y el uso del juego como contextos de enseñanza. Posteriormente, se identificaron las características de la intervención y se asignó a las conductas y emisiones de los practicantes un nivel de acuerdo al continuo de aprendizaje de estrategias de intervención del lenguaje descrito por Norris.¹⁸⁸ Esto permitió integrar la información encontrada con la descrita previamente por Norris para complementar el continuo de aprendizaje de personas adultas y ajustarlo a las necesidades de la práctica clínica realizada en el departamento de foniatría del Hospital General Dr. Manuel Gea González.

Durante el análisis de las transcripciones de las videograbaciones y del video mismo, se obtuvo un porcentaje de concordancia del 90% entre los análisis de los dos investigadores encargados de estos procedimientos. Ambos investigadores coincidieron en los niveles asignados a las conductas y emisiones lingüísticas de los practicantes según el continuo de aprendizaje utilizado para este fin.¹⁸⁹

Todos los practicantes fueron seguidos durante un año escolar. Todos ellos mostraron avances en las cuatro categorías encontradas.

V.2 Resultados del análisis de los datos.

Los hallazgos encontrados en cada categoría se detallarán a continuación.

¹⁸⁸ NORRIS, Janet. “*Understanding adult learning: Implications for the consultation model of service delivery*”, trabajo presentado en la Convención Anual de la American Speech and Language Association, 2000.

¹⁸⁹ *Idem.*

V.2.1 Interacción

Durante las observaciones que se realizaron a los alumnos durante las prácticas clínicas, el aspecto de los estilos de interacción fue un aspecto que llamó profundamente la atención ya que fue uno de los primeros cambios significativos registrado en la práctica de todos los alumnos practicantes.

La mayoría de los alumnos realizó cambios similares que siguieron una secuencia parecida. Esto es, erradicaron algunas conductas relacionadas con los diferentes estilos de interacción e implementaron algunas otras. Las conductas modificadas fueron semejantes entre todos los practicantes. Esto nos hace pensar que dichas conductas podrían formar parte de un proceso de desarrollo el cual podría estar influenciado por factores externos o historia personal como experiencias previas, expectativas, sistema educativo escolar o estilos de interacción predominantes en su ámbito familiar.

Al iniciar las prácticas clínicas, los alumnos poseen cierta información teórica sobre diversos aspectos como son la manera en que deben impartir terapias, el desarrollo infantil, ciertas patologías específicas y metodologías de enseñanza, entre otros aspectos. Sin embargo, en este estudio se pudo observar que durante los primeros momentos de la práctica, resulta sumamente difícil aplicar cualquier fundamento teórico durante la intervención ya que los practicantes se encuentran preocupados por entender su participación durante la misma.

La información teórica resulta significativa en un segundo momento, cuando el alumno ha logrado abordar ciertos aspectos como son el conocer la manera en que funciona el centro de práctica, el enfrentarse a los niños, el mantener el control de la interacción o el lograr que el niño interactúe. En el continuo de aprendizaje de personas adultas, el alumno requiere presentar características de los niveles 3-4 para poder comenzar a retomar la información teórica y aplicarla en la práctica ya que, al comprender él mismo la interacción y la dinámica de la intervención, puede descentralizarse y poner atención a las necesidades del niño y buscar o analizar información que le permita organizar las actividades o usar estrategias para facilitar un cambio en el desarrollo cognitivo-lingüístico del niño. Esta observación coincide con los testimonios de los practicantes que

indican que es hasta estos momentos cuando ha sido provechoso releer cierta información, recibir indicaciones o algún modelamiento específico para modificar algún aspecto de su práctica.

Por otro lado, dentro del seguimiento, un aspecto importante a destacar con respecto a los estilos de interacción, es que en el momento en que los alumnos disminuyeron el grado de directividad, pudieron comenzar a implementar ciertas estrategias, a ser más flexibles y enriquecedores y pudieron centrarse más en el desarrollo del niño y en el propio, al superar la necesidad de controlar totalmente la interacción.

Desafortunadamente, con frecuencia el supervisor de prácticas pretende que el alumno maneje y aplique en forma adecuada el conocimiento teórico desde los primeros momentos. Esta es una visión muy idealista que denota el desconocimiento de un proceso y las necesidades de los practicantes. Esta idea coincide con la tesis de Delia Lerner, quién describe que los supervisores no están sintonizados con las necesidades de los alumnos/maestros que inician las prácticas clínicas y con frecuencia exigen tareas que no están a su alcance.¹⁹⁰

Por otro lado, cada uno de los alumnos ha generado una concepción sobre el profesionista que quiere llegar a ser y ha creado expectativas sobre el centro de práctica, lo que se espera de ellos, el supervisor o las tareas que debe realizar.

La práctica involucra otros factores independientes al manejo de la teoría, y durante los primeros momentos o estadios de desarrollo práctico, su presencia resulta ser tan determinante que incluso, domina la interacción. Estos factores, que en un principio son más fuertes que ningún otro, determinan las creencias y acciones de los practicantes y muchas veces, modifican la actitud del terapeuta durante el trabajo con el niño.

Durante el seguimiento de las prácticas clínicas, se pudo advertir que, tal y como Norris lo indica,¹⁹¹ en los momentos en que los alumnos comienzan a enfrentarse al trabajo con los niños, la atención está centrada en formar un esquema sobre el propio rol en la interacción. Se muestran preocupados por cumplir metas que ellos mismos se han

¹⁹⁰ LERNER, Delia. “Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario”, prólogo de Emilia Ferreiro, México, Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 165-182.

¹⁹¹ NORRIS, J., *Op Cit.*

planteado sobre “lo que debo hacer” e incluyen ideas como las siguientes: “el terapeuta sabe lo que el niño debe aprender, cuándo debe aprenderlo y la forma en que debe aprenderlo”. Estas ideas se manifestaron durante las entrevistas realizadas al inicio y en las bitácoras de los practicantes donde se mencionaba la importancia de planear las actividades adecuadamente para “determinar lo que el niño debe aprender”.

Otra concepción común sobre lo que implica el rol como facilitador es que es quien se encarga de mantener el control de la interacción y esto se refiere textualmente a mantener el control de las acciones y emisiones lingüísticas de los niños, de tal manera que las actividades y estrategias son planeadas para cumplir esta meta. Plantean, por ejemplo, actividades donde se invita al niño a participar en turnos específicos como en juegos de mesa donde se favorece tener el control de la intervención y se mantiene esta dinámica realizando constantemente preguntas que limitan al niño a dar respuestas específicas. Estas actividades son planeadas sin cuestionarse si resultan apropiadas al nivel de desarrollo, a los intereses o a las necesidades del niño.

Esto coincide con testimonios encontrados en la entrevista inicial donde se comenta la importancia de que el terapeuta mantenga el control durante la intervención. Por otro lado, en las bitácoras los practicantes registraron sentimientos de impotencia al “no poder controlar a los niños” o al “perder su atención durante las sesiones de intervención”.

Para mantener el control sobre la interacción, el practicante mantiene un estilo de interacción directivo en un 75% - 100% de las emisiones donde utiliza con frecuencia preguntas retóricas, auto respuestas, imperativos o llamadas de atención. Además, generalmente se mantiene distante, poco cercano con los niños y no existe balance en la interacción. El niño participa únicamente en alrededor del 20% de las intervenciones y el adulto en el resto en el nivel 1 del continuo y con el 30% en el nivel 2, lo que nos muestra que el terapeuta domina la interacción participando con un número significativamente mayor de emisiones que el niño. Dentro de esta dinámica, también se observó que en las ocasiones en que los niños daban respuestas inesperadas o perdían la atención hablando de otra cosa, volteándose o parándose de la silla, los practicantes aumentaban el uso de imperativos, preguntas de prueba y/o presentaban datos de no contingencia como son las constantes llamadas de atención “mira”, “oye” o llamar por su nombre al niño en repetidas ocasiones. Esto podría ser porque aumenta el nivel de angustia y eso refuerza la

necesidad de establecer el control y dirigir totalmente la actividad. En otras palabras, cuando el practicante comienza a desarrollar su rol como terapeuta, frecuentemente toma un estilo de interacción directivo y esto establece una dinámica donde el niño toma el rol de seguidor.

El terapeuta de lenguaje, generalmente mantiene una constante preocupación por mantener el control y por obtener respuestas específicas que lo ayudan a valorarse y a construir una visión de sí mismo como profesionalista. Esta necesidad de mantener el control también puede deberse a diferentes causas que interactúan entre sí como son: la educación recibida, el desempeño del nuevo rol, las expectativas establecidas y la incapacidad para aplicar la información teórica.

Respecto a esto, los practicantes comentan que “resulta muy angustiante que el niño se pare de la silla, se mantenga callado o no participe ya que esto me hace pensar que no puedo o no estoy haciendo las cosas bien”.

El siguiente ejemplo ilustra el estilo de interacción directivo que frecuentemente encontramos en los niveles 1 y 2 del continuo de aprendizaje de Norris.¹⁹²

Ejemplo:

Contexto: En esta sesión el practicante está trabajando una rutina sobre un tema familiar –la hora de la comida- con dos niños de 3 años aproximadamente.

TI1.001 ILDA: A ver, vamos a hacerle de comer al osito.

TI1.002 ILDA: Fíjense, fíjense lo que hace aquí el osito. Mira, voltea para que veas. (directivo/llamado de atención)

TI1.003 (Contexto: Una niña trata de tomar el cuento, el terapeuta se lo retira)

TI1.004 ILDA: No, lo vamos a leer todos juntos. (directivo/cambio de foco de atención)

TI1.005 ILDA: Dice, me lavo las manos. Todos nos lavamos las manos antes de comer

TI1.006 ILDA: ¿Si? (cambio de foco de atención)

¹⁹² NORRIS, Janet y Paul Hoffman, “Whole language intervention for school-age children“, San Diego, CA, Singular Publishing Group 1993, prólogo de Nickola Wolf Nelson, pp. 29-107

(Lee el cuento textual lo cual es muy elevado para el nivel de comprensión de los niños)

...

TI1.011 ILDA: ¿Después, qué hace el osito? (pregunta retórica)

TI1.012 ANA: XXXX

TI1.013 ILDA: Pone la mesa, ¿verdad? (auto respuesta)

TI1.014 (Los niños sólo la ven)

TI1.015 ILDA: Pongo la mesa, después, revuelve la sopa (poca sintonía y contingencia)

TI1.016 ILDA: ¿Cómo revuelve la sopa el osito? (hace movimiento de revolver con la mano) (pregunta retórica)

TI1.017 ILDA: A ver tú, revuelve la sopa. Mueve la mano así. (directivo)

...

TI1.020 ILDA: Tú Gonza, ¿te gusta la torta? (llamado de atención)

TI1.021 GON: Ca (ríe y señala a su compañera)

TI1.022 ILDA: ¿Ca o sí? (pregunta directiva)

TI1.023 GON: Ca a (señala a la niña)

TI1.024 ILDA: Sí.

En el fragmento anterior se pudo observar un estilo de interacción directivo y no contingente. Se observa falta de balance ya que el practicante domina la interacción además de que el número de intervenciones del adulto es muy superior al de las interacciones que realizan los niños. Existe también un alto grado de directividad.

Se advierte un abuso de imperativos con los que se pretende controlar la conducta del niño. También se aprecia falta de sintonía.

El practicante no responde a la conducta o comunicación de los niños de forma sensible ya que no se ajusta al interés, acciones o comunicaciones de los mismos. Por otro lado, no logra advertir que los niños no están siguiendo la información del cuento de manera adecuada ya que su nivel cognitivo-lingüístico se encuentra por debajo del nivel de información proporcionada por el practicante, consecuentemente, no modifica su interacción o conducta para mantener la atención de los niños e invitarlos a participar.

Al parecer, el interés está dirigido a controlar la situación. Con este fin, centra su atención en aspectos fácilmente observables como es la conducta y respuestas del niño y

generalmente logra controlarlas por medio de reforzamientos externos.

Con la experiencia y la reflexión, el terapeuta comienza a comprender que su función como facilitador no se limita a imponer orden sino a proporcionar información y a promover un cambio en el desarrollo del niño. Él mismo conoce mejor la dinámica de la sesión de tal manera que se encuentra menos ansioso y con un esfuerzo consciente puede comenzar a reducir el número de directivos y a sintonizarse más con las necesidades del niño.

Se observan datos de directividad entre el 15% y el 25% de las emisiones del terapeuta. Sin embargo, en el nivel 3 se observó que para mantener la interacción aún abusa de las preguntas aunque no todas ellas sean precisamente directivas. Utiliza este tipo de preguntas al menos en un 50% de sus intervenciones. Cabe mencionar que al mantener una interacción con base en las preguntas, la participación de los niños se ve afectada pues se limitan a responder las preguntas hechas por el adulto y como el adulto está concentrado en realizar preguntas, no se detiene a pensar la manera de subir nivel de pensamiento y de lenguaje de los niños.

En este nivel el balance es aún dominado por el adulto ya que realiza alrededor del 60% - 70% de las intervenciones y el niño participa con el 30% - 40% de las intervenciones, que en su mayoría son respuestas a preguntas hechas por el terapeuta.

Cuando el terapeuta dirige más su atención al foco de interés del niño, comienza a experimentar el ser un adulto contingente, esto se observó en el nivel 4 en la tabla del continuo. Generalmente, esta modificación en la conducta del terapeuta propicia a su vez, un cambio en la conducta del niño y permite que la dinámica de la interacción y de la intervención se modifique paulatinamente. En este nivel se observaron datos de directividad entre el 10% y el 25% de las emisiones del adulto.

Algunos practicantes reportaron que el reducir la directividad repercutió positivamente en la forma de relacionarse con los niños ya que al modificar el estilo de interacción se fortaleció el vínculo emocional y esto permitió un cambio en la díada niño-terapeuta además de que se redujo el nivel de angustia tanto en el terapeuta como en el niño. El balance en las interacciones es todavía dominado por el adulto que realiza entre el 60% - 65% de las emisiones. Usa con menor frecuencia preguntas que no enriquecen para mantener la interacción (20% - 30%).

En los niveles 5 y 6, el practicante se encuentra en transición a ser realmente enriquecedor. Ha aprendido a interactuar de una forma menos directiva y responde de forma positiva a la conducta y emisiones del niño. Es contingente en un 50% - 70% y utiliza estrategias sencillas que favorecen el desarrollo de la conducta comunicativa como son reconocer y hacer comentarios simples respecto a las acciones y verbalizaciones del niño pero aún se le dificulta evaluar las emisiones para dar una respuesta enriquecedora que amplíe la idea del niño o lo ayude a estructurar de una manera más eficiente la información.

En cuanto al balance, el niño participa en alrededor del 40% - 48% y el adulto con el resto, lo que nos habla de que el balance es ligeramente dominado por el adulto.

Es hasta los últimos niveles del continuo cuando el practicante logra proporcionar información específica y relevante para elevar el nivel de complejidad del discurso del niño.

En el siguiente fragmento de transcripción, se muestra una interacción más contingente y enriquecedora, lo cual resulta más apropiado para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa.

Ejemplo:

Contexto: El practicante lee un cuento con dos niños de 5-6 años. El cuento es sobre un oso que sueña que se convierte en monstruo.

...

TF6.010 FABIOLA: El oso estaba dormido y soñó que se tomaba una pócima. Ahora vamos a ver qué pasaba al tomar la pócima. ¿Se acuerdan que en el cuento de Blanca Nieves que vimos la semana pasada también la madrastra tomaba una pócima?

TF6.011 RICARDO: Si, me acuerdo que se hacía bruja mala.

TF6.012 JUANA: Era mala y quería acabar con Blanca Nieves (retoma la emisión del niño y amplía la idea)

TF6.013 JUANA: Le dio manzanas con veneno.

TF6.014 FABIOLA: Si, para que se muriera porque no la quería (reconoce la emisión de la niña y la amplía)

TF6.015 FABIOLA: Así que cuando la madrastra tomó una pócima su cuerpo cambió y se convirtió en bruja. ¿Qué creen que pasará cuando el oso se tome la pócima? (retoma y organiza la información anterior, introduce la siguiente información con una pregunta. Los ayuda a hacer anticipaciones)

TF6.016 RICARDO: Que se convierta en bruja y que su pelo se ponga blanco.

TF6.017 FABIOLA: ¿Así como cuando la madrastra se convirtió en bruja? Puede ser, vamos a ver (enriquece la idea del niño y lo relaciona con la anterior)

TF6.018 JUANA: O que se enferme y se muera.

TF6.019 FABIOLA: Tienes razón que tal vez podría enfermarse al tomarse la pócima pues aquí en el dibujo vemos que le puso muchas cosas, parecen químicos y podrían hacerle daño. (Se mantiene en el foco de atención del niño y amplía la emisión de éste al proporcionar detalles)

TF6.020 RICARDO: El otro día yo me enfermé del estómago y vomité porque tomé una cosa y no fui a la escuela.

TF6.021 FABIOLA: Ah, pobre de ti. Es horrible enfermarse del estómago. Así que piensas que el oso podría enfermarse como tú por tomarse la pócima. Bueno, pues vamos a ver qué le pasó al osito cuando se la tomó. (retoma la emisión del niño y se mantiene en el foco de interés. Es contingente. Le ayuda a relacionar la información del cuento con su vida y regresa al cuento)

TF6.022 RICARDO: Mira, le sale aire por las orejas.

TF6.023 FABIOLA: Si es cierto, está cambiando con la pócima. Y vean su cara parece asustado. Ha de estar sintiendo muy raro. (reconoce la emisión del niño y amplía con detalles)

TF6.024 JUANA: Y también le salen colmillos y alas.

TF6.025 RICARDO: Y una cola larga.

En la transcripción se observa que en esta ocasión, el practicante mantiene un estilo de interacción más enriquecedor y contingente. Se aprecia la manera en que valida y retoma la emisión de los niños y proporciona más información enriqueciendo lo dicho por ellos. De esta manera crea un contexto adecuado que apoya el nivel de competencia social y comunicativa de los niños, competencias requeridas para el desarrollo del lenguaje.

Por otro lado, mantiene una interacción con sintonía y presenta un balance adecuado. Responde a las comunicaciones de los niños y se sintoniza con el foco de interés interactuando relativamente con la misma frecuencia que los niños lo hacen.

En este momento el practicante presenta un estilo de interacción contingente y enriquecedor. Ha dejado a un lado el uso de imperativos y preguntas retóricas. Logros muy significativos que nos hablan de un trabajo consciente para convertirse en un facilitador eficiente. Estas son características de momentos más avanzados en el continuo de aprendizaje.

En conclusión, con base en los cambios observados durante la práctica, se incluyeron los siguientes puntos sobre estilos de interacción en el continuo de aprendizaje de estrategias de intervención del lenguaje:

1. El estilo de interacción es directivo. Datos de directividad en un 75% - 100% de las emisiones. Abusa del uso de preguntas retóricas e imperativos. Se mantiene distante. No existe balance en las interacciones. El niño participa en un 20% del total de las emisiones y el adulto controla la interacción con aproximadamente el 80%.

2. El estilo de interacción continúa siendo directivo. Datos de directividad en un 50% - 75%. Disminuye el uso de imperativos aunque continúa el abuso de preguntas retóricas que en muchas ocasiones requieren de auto respuestas. Realiza frecuentemente peticiones de atención para lograr que los niños atiendan. El terapeuta domina la interacción por lo que no hay balance. Realiza aproximadamente el 70% - 75% de las intervenciones y el niño participa con el 25% - 30%.

3. Abusa de las preguntas para mantener la interacción aunque no todas son retóricas. Las usa, por lo menos, en un 50%. Datos de directividad entre 15% y 25% de las emisiones. Disminuye el uso de preguntas retóricas. Se observan con frecuencia auto-respuestas. Poco uso de imperativos y peticiones de atención. Se muestra más cercano. Continúa la falta de balance. El terapeuta participa con alrededor del 70% - 60% de las intervenciones y el niño con el resto (30% - 40%).

4. Comienza a ser contingente, sin embargo, todavía existe falta de balance ya que sus intervenciones dominan la interacción. Datos de directividad entre el 10% y 25% de las

emisiones. Todavía realiza desviaciones del foco de atención, peticiones de ampliación o aclaración cuando ya se entendió el mensaje. Además realiza repeticiones no solicitadas de la emisión aún cuando no se solicita aclaración. Usa con menor frecuencia preguntas para mantener la interacción (20% - 30%). El balance en las interacciones es todavía dominado por el terapeuta que realiza entre el 60% - 65% de las emisiones. Usa con menor frecuencia preguntas que no enriquecen para mantener la interacción (20% - 30%).

5. Es contingente en un 50% - 70% pero todavía no se considera enriquecedor. Realiza preguntas o peticiones reales. Hace solicitud de expansión de la emisión, reconocimiento o retoma la emisión del niño como indicando que lo oyó pero no añade información. Presenta pocos datos de directividad (10% - 15%). El balance en la interacción comienza a ser adecuado. En niño participa en alrededor del 40% - 45% de las emisiones y el adulto participa con el resto (55% - 60%).

6. Es más contingente (65% - 85%). Realiza expansiones o comentarios sobre la acción o emisión del niño. Es empático. El balance frecuentemente es adecuado o ligeramente dominado por el adulto.

7. Es contingente, empático y enriquecedor (85% - 100%). Mantiene una interacción con sintonía y balance, esto es, responde a la comunicación del niño o hace pausa y espera cuando es necesario. Es sensible a las necesidades e intereses de los niños. Responde al interés o comunicaciones del niño y amplía la información según las necesidades de desarrollo del niño. Favorece una interacción entre compañeros pero se centra únicamente en las necesidades de las sesiones de terapia y en los contextos revisados en ella, de manera que aún se le dificulta ser enriquecedor con todos los niños según las diferentes necesidades. Por ejemplo, puede mantener una buena interacción pero se dirige principalmente a los niños más participativos y tiende a ignorar a los más pasivos.

8. Es enriquecedor, amplía las emisiones y acciones de los diferentes niños según las necesidades de cada uno. Realiza sólo preguntas que favorecen elevar el nivel de pensamiento del niño. Brinda herramientas para que los niños puedan desarrollar una interacción eficiente fuera de la terapia.

Cabe mencionar que, aunque Janet Norris¹⁹³ no incluye información sobre estilos de interacción en todos los niveles del continuo, se encuentran datos en algunos de ellos. Sin embargo, nos pareció importante complementar el continuo incluyendo las características observadas sobre estilos de interacción en cada nivel según el seguimiento de los practicantes para entender mejor el proceso de cambio.

La autora menciona algunos puntos sobre interacción en los niveles 3-5 y 7. Estos puntos coinciden con los datos encontrados en este estudio durante el seguimiento de los practicantes.

En ambos estudios se observó lo siguiente: En el nivel 3 se resalta el uso excesivo de preguntas; en el 4 se menciona la falta de balance en la interacción; en el 5 se reporta que aparecen los primeros datos de contingencia cuando el adulto responde a las iniciaciones del niño, y en el 7, se destaca el adecuado balance en la interacción. La única diferencia encontrada en cuanto a interacción se observó en el punto 5 donde Norris describe que el adulto, además de responder a las iniciaciones del niño, añade información. En el presente estudio esta conducta se observó en un momento ligeramente posterior y fue incluida en el nivel 6.

V.2.2 Juego

Como terapeuta de lenguaje que trabaja bajo los principios de la filosofía del lenguaje integral, es indispensable conocer el fundamento teórico que rige la actividad lúdica y de representación y los niveles de desarrollo del juego para poder facilitar en los niños el paso a niveles más complejos de desarrollo durante la intervención.

Al igual que con los estilos de interacción, durante la observación de los practicantes se pudo observar un seguimiento estable y predecible en el proceso del manejo del juego como herramienta durante la intervención. Esto es, los alumnos modificaron e implementaron conductas de forma similar en el proceso de utilizar la herramienta del

¹⁹³ NORRIS, J., *Op Cit.*

juego de manera eficiente.

En un primer momento, dentro del nivel 1 del continuo, ningún practicante introdujo el juego de representación como parte del trabajo de las sesiones de terapia. Únicamente utilizaron juego de reglas. Los alumnos reportaron que el objetivo de utilizarlo fue interactuar con los niños, trabajar toma de turnos o para conocerlos.

En este nivel, generalmente realizan actividades donde pueden mantener el control sobre la situación y conducta de los niños como son los trabajos de mesa, cuentos y juegos de reglas como lotería y memoria. Ningún practicante consideró el juego simbólico como una herramienta relevante y suficiente para elevar el nivel lingüístico del niño. Sin embargo, durante las entrevistas al inicio del año escolar, los alumnos sí lo mencionan como una herramienta valiosa para la intervención.

El juego es una actividad donde los niños tienden a dispersarse o a centrarse en los objetos o acciones y esto hace que el foco de atención sea más cambiante y la interacción menos centrada en el otro. Esto dificulta al practicante el control de la actividad. Una vez que se comprende la dinámica de la intervención, los practicantes están más receptivos para recibir información relevante sobre el tema o para analizar videos en conjunto con el supervisor. De esta manera reciben información sobre esta valiosa herramienta y se animan a tratar de implementarla. En el siguiente nivel se observó que algunos practicantes comienzan a utilizarlo pero como no han desarrollado un esquema para el trabajo con juego, se limitan a favorecer la exploración de objetos con constantes demandas y preguntas al niño para que nombre los juguetes o responda a preguntas específicas. Es decir, utiliza el contexto del juego para elicitare conductas discretas.

Para ejemplificar este punto, a continuación se presentará un fragmento de una transcripción donde el practicante utiliza el juego con dos niños de tres años.

Contexto: juego de la granja con niños de 3-4 años.

TI3.116 ILDA: Ahora pon los patos con el agua acá

TI3.117 ILDA: Oye

TI3.118 EDGAR: Mande

TI3.119 ILDA: Mira (le muestra un objeto)

TI3.120 ILDA: Ah, miren qué bonito le quedó a Fran, (Omar forma a los animalitos)
¿ya vieron las vacas?

TI3.121 ILDA: Ahora pon tú a los patos en el agua

TI3.122 EDGAR: ¿Estos?

TI3.123 ILDA: No, estos son los patos. (Se los muestra y pone los animales)

TI3.124 ILDA: Muy bien Beto (Siguen poniendo)

TI3.125 FRAN: Y también tiene un bebé

TI3.126 ILDA: Un bebé patito ¿verdad?

TI3.127 ILDA: Ahora tú Beto, pon la paja a los cochinos.

TI3.128 ILDA: ¿Dónde están los cochinos?
(Beto sólo ve)

TI3.129 FRAN: XXX

TI3.130 ILDA: Beto hazme caso, ven aquí y pon la paja con los cochinos

TI3.131 ILDA: Beto, ven aquí a poner los cochinos

TI3.132 ILDA: A ver Fran, deja pasar a Beto. Mueve el bote, Beto

TI3.133 ILDA: Acá, ponlos acá

TI3.134 ILDA: Ahora hay que poner a los cochinos. Les vamos a poner su paja.
¿Dónde están los cochinos?

TI3.135 ILDA: Ven para acá, pon los cochinos

TI3.136 EDGAR: Aquí está un tolo

TI3.137 ILDA: Pero no es tolo, es toro

TI3.138 ILDA: Beto, ¿dónde van los cochinos?

TI3.139 EDGAR: Los caballos hacen así iiiiii

TI3.140 ILDA: Beto, el otro cochino

TI3.141 EDGAR: El otro cochino aquí está (estira la mano)

TI3.142 ILDA: Te los está dando Edgar

TI3.143 ILDA: ¿Qué van a comer? Pa___

TI3.144 ILDA: ¿Qué van a comer?

TI3.145 FRAN: Pato

TI3.146 ILDA: ¿Patos? ¿Van a comer patos?

TI3.147 ILDA: Paja, van a comen paja

- TI3.148 EDGAR: Los caballitos
- TI3.149 ILDA: ¿Qué hacen los caballos?
- TI3.150 EDGAR: Comen pastula
- TI3.151 ILDA: Comen pastura
- TI3.152 ILDA: Aquí están los ca___
- TI3.153 BETO: Ballos
- TI3.154 ILDA: ¿Qué están haciendo los caballos?
- TI3.155 EDGAR: ¿Aquí esta oto caballo y oto caballo (cada uno sigue por su parte)
- TI3.156 ILDA: Ahora pongan los caballos con la paja (no le hacen caso)
- TI3.157 ILDA: Oigan ¿quién va a poner los caballos?

En la transcripción se puede observar que en esa intervención no hay juego en sí ya que no se representa ningún evento. No hay acciones, sólo nombran los objetos y los colocan para crear una situación. Parecería que en esta situación pesa más el rol de facilitador que considera que tiene que enseñar algo al niño y que reduce su angustia controlando la conducta del niño y obteniendo respuestas específicas pues todos los practicantes tienen la capacidad de jugar o representar eventos y, sin embargo, durante la intervención, no lo hacen, se limitan a “enseñar conceptos o vocabulario de manera fragmentada”. Incluso, en algunas ocasiones parecería que se realiza juego paralelo donde cada uno se encuentra enfrascado en actividades diferentes, con diferentes objetivos.

Posteriormente, en el nivel 3, el practicante comienza a reconocer que el juego es una herramienta para el trabajo en la intervención pero consideran que el trabajo con juego es difícil. Algunos de ellos reportaron que cuando están impartiendo terapia y utilizan el juego, no saben qué hacer y no encuentran la manera de favorecer cambios en los niños. Esto coincide con lo observado en las sesiones de terapia ya que los practicantes, en este momento del proceso, aún no logran identificar cuáles son los cambios esperados en los niños según el nivel de desarrollo en que se encuentra cada uno.

Únicamente valoran las conductas lingüísticas fácilmente observables e ignoran procesos internos que provocan los cambios en el desarrollo. Se animan a trabajar con juego pero sólo utilizan juego libre y dejan al niño hacer lo que quiera. Al igual que los niños pequeños que no tienen una estructura interna que les permita representar una situación

completa y estructurada, cambian frecuentemente la estructura y no plantean meta u objetivo de la actividad. En ocasiones, juegan siguiendo una estructura ya establecida como sucede al representar la información contenida en un cuento y lo hacen de manera literal, con poca flexibilidad. Representan la historia con base en la temporalidad. Describen las acciones en secuencia y dirigen el juego con preguntas y órdenes sin cuestionarse lo que el niño interpreta o representaría por sí solo.

En el nivel 4, todavía no plantean estructura o trama durante el juego. Realizan algunas acciones pero no las relacionan con temporalidad o causalidad para representar un evento completo.

Establecen roles que son cambiados muy rápido y los eventos son cortos y aislados, sin orden específico ni estructura por la falta de fundamento teórico. En el mejor de los casos, utilizan un corto número de estrategias para facilitar la competencia comunicativa pero generalmente no son las adecuadas a las necesidades del niño.

Usan frecuentemente directivos o preguntas sobre los objetos o detalles específicos para mantener la interacción.

En cuanto a la actitud, los practicantes generalmente son seguidores. Siguen el juego que el niño plantea y se limitan a hablar de lo que hace. Cabe mencionar que lo deseado es que el terapeuta mantenga la estructura del evento, observe los niveles de desempeño del niño y favorezca elevar el nivel de complejidad cognitiva y lingüística al acceder a niveles más complejos de representación, de organización y de lenguaje.¹⁹⁴ Aquí se hace evidente que este concepto aún no ha quedado claro pues las metas que generalmente se plantean son ampliar vocabulario y presentar conceptos elegidos por ellos mismos de manera reduccionista o aislada. De tal manera que con frecuencia interactúan en un nivel que no es del todo adecuado al nivel de desarrollo del niño.

Con la práctica, la reflexión y la revisión de bibliografía, los practicantes comienzan a plantear un problema sencillo durante el juego de pretender y a relacionar algunas acciones entre sí aunque no representan eventos completos o complejos. Por ejemplo, un practicante en el juego de la comidita, toma algo de la estufa y dice “ah, me quemé” (haciendo la mímica y esperando que el niño de la consecuencia) “agua, agua” y redonda

¹⁹⁴ NORRIS, Janet y Paul Hoffman. “Language intervention within naturalistic environments” en *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, pp. 72-84.

sobre este hecho varias veces pero no introduce detalles que favorecerían realizar otro tipo de relaciones más complejas ni se desprende de la información para dar conceptos o conclusiones más abstractas.

Se mantiene en un nivel concreto y se limita a interactuar dentro de este evento que él mismo seleccionó. La actitud continúa siendo de seguidor, sigue la propuesta del niño y dentro de esta dinámica, que generalmente no presenta una estructura compleja, utiliza estrategias para ampliar la competencia comunicativa pero no tiene una meta clara, de tal manera que puede realizar una pregunta o un cierre para “subir el nivel del niño” en acciones aisladas. Esto es, según la acción o emisión del niño realiza una pregunta que le parece pertinente en ese momento pero lo hace de forma aislada al seguir la dinámica de “hago o digo lo que surja en el momento” ya que no hay un plan específico. Esto es similar a la actitud que presenta el niño durante el juego en ciertos niveles de desarrollo pues al interactuar con los objetos dentro de un tópico específico, hace con ellos lo que se le ocurre en ese momento y las acciones van surgiendo.¹⁹⁵ Lo anterior hace que frecuentemente se mantenga dentro del tópico pero no con una estructura ni fines específicos dentro del evento como en el ejemplo siguiente:

Contexto: la terapeuta y el niño están jugando a bañar bebés.

TE2.001 ESTELA: Vamos a jugar al bebé

TE2.002 ESTELA: Órale, ¿qué vamos a hacer?

TE2.003 DANI: ¿lo bañamos?

(Le quita la ropa al bebé)

TE2.004 ESTELA: vamos a meterte al agua

TE2.005 ESTELA: Ah sí, al agua bebé

TE2.006 DANI: Sí porque está sucio.

TE2.007 ESTELA: Y ¿qué vamos a necesitar?

TE2.008 DANI: Champú

¹⁹⁵ WESTBY, Carol, “Assessment of cognitive and language through play” en *Language, speech, and hearing services in schools*, pp. 154-168

TE2.009 ESTELA: Y si no hay champú ¿qué podemos usar?

TE2.010 ESTELA: A ver, ahora yo voy a bañar a esta otra niña.

(Toma otra muñeca)

En la transcripción anterior se puede observar que el terapeuta se limita a seguir la estructura impuesta por la niña y utiliza las estrategias que surgen en el momento como cuando pregunta ¿qué podemos usar si no hay champú? Esto nos habla de que no tiene una meta clara ni cumple objetivos a largo plazo. Hace preguntas en un intento de desprenderse de los comentarios sobre las acciones pero resultan en ideas aisladas que no aportan una estructura más compleja o abstracta.

Con el tiempo, en el nivel 6, se vuelve hábil para establecer relaciones en una secuencia con temporalidad y causalidad y utiliza detalles para añadir complejidad por ejemplo en el juego de la comidita, al relacionar la estufa, la temperatura y la consecuencia dice: “Ah, me quemé, me quemé al tocar la estufa porque estaba caliente”. Sin embargo, no hay una meta clara dentro del evento hasta el nivel 7, donde estructura un evento completo con problema, plan para resolverlo y da una solución apropiada.

En una ocasión se observó a una practicante trabajando con dos niños que se encontraban en el nivel prelingüístico. Planeó una actividad de juego donde se representaría el tema familiar de la hora del baño, lo cual era indicado para el nivel de los niños. Ella justificó la actividad de manera adecuada y los niños se mostraron participativos en un principio. El juego consistía en ver al bebé que estaba sucio (problema), preparar lo necesario para el baño (plan), bañarlo, secarlo y vestirlo (solución). Sin embargo, no logró modificar la rutina del evento para cubrir las necesidades de los dos niños. Siempre se mantuvo interactuando en el nivel del niño más avanzado que participaba más activamente y en momentos, el niño que no seguía la rutina adecuadamente, se quedó relegado sin poder integrarse.

Es deber del terapeuta mantener interactuando a ambos niños, adecuar la estructura de la actividad y brindar información relevante a todos los participantes de manera que la actividad resulte significativa para todos. Estos son logros propios del nivel 8. Es hasta este momento que logra plantear un evento completo para cumplir diferentes metas dentro de la intervención. Esto es, si está trabajando con diferentes niños, puede organizar

un evento con una estructura adecuada para los diferentes participantes y trabajar diferentes áreas para cada uno favoreciendo subir el nivel de complejidad de los niños.

Con base en lo observado para el trabajo con juego, los cambios para situar las conductas de los practicantes en el continuo de aprendizaje, serían de la siguiente manera:

1. Utiliza el juego para favorecer el control de la interacción. Considera que el juego no es suficiente para elevar el nivel cognitivo o lingüístico del niño. No le da importancia. En ocasiones utiliza juego de reglas como lotería o memoria.

2. No ha desarrollado un esquema para el trabajo con juego. Utiliza juego libre, deja al niño manipular los juguetes. Favorece la exploración de objetos y utiliza el contexto del juego para solicitar que el niño nombre o identifique objetos aislados. En ocasiones parecería que realiza juego paralelo donde el niño está enfrascado en una rutina y ella en otra y sólo interviene con acciones aisladas o preguntas en un intento por relacionar su actividad con la del niño.

3. No plantea meta u objetivo en el juego libre. Dirige el juego con preguntas y órdenes. Frecuentemente juega siguiendo una estructura ya establecida como sucede al representar la información contenida en un cuento. Esto lo hace de manera literal, con poca flexibilidad. En este caso, representa con base en temporalidad, describe las acciones en secuencia. No se cuestiona lo que el niño interpreta o representaría por sí solo.

4. No plantea estructura o trama durante el juego. Realiza algunas acciones pero no las relaciona con temporalidad o causalidad para representar un evento completo. Con frecuencia sigue la estructura impuesta por los niños. Establece roles que son cambiados muy rápido. Los eventos son cortos y aislados. Su conducta durante el juego es de seguidor.

5. Plantea un problema sencillo, relaciona algunas acciones alrededor del problema pero aún no representa eventos completos o complejos ni lleva a los niños a analizar aspectos más abstractos. Comienza a ampliar la información del contexto inmediato.

6. Relaciona diferentes acciones en una secuencia con tiempo y causalidad pero no es un evento completo ni hay una meta clara. Utiliza detalles para añadir complejidad y desprenderse de la información presente.

7. Estructura un evento completo con problema, plan para resolver el problema, solución y moral o conclusiones.

8. Plantea un evento completo para cumplir diferentes metas. Relaciona este evento con otras áreas de desarrollo. Mantiene una estructura adecuada para los diferentes niños y usa estrategias para elevar el nivel de complejidad según el nivel de desarrollo de cada uno.

En conclusión, el modelo del lenguaje integral considera que el trabajo con juego es sumamente valioso para facilitar el desempeño cognitivo, comunicativo y lingüístico de los niños.¹⁹⁶ Para ser un terapeuta de lenguaje que se rige bajo los principios de este modelo de intervención, es necesario tener bases teóricas y prácticas sobre la importancia y desarrollo del juego con el fin de poder trabajarlo de manera adecuada durante las sesiones de terapia. Es por esto que se consideró de gran importancia incluir los cambios esperados en el continuo de aprendizaje de estrategias de intervención del lenguaje.

V.2.3 Cuento

Durante el seguimiento de los practicantes se pudo observar que, a diferencia del uso de otras herramientas como el juego, la mayoría de los alumnos utilizó cuento durante la intervención al inicio de las prácticas, aún cuando no sabían bien la manera de usarlo ni los beneficios que conseguirían. Lo anterior tiene relación con la información encontrada en las entrevistas ya que en estas, aún antes de iniciar las prácticas, los alumnos mencionan haber observado previamente la utilidad del cuento. Esto puede deberse a que, como mencionamos anteriormente, el cuento provee estabilidad tanto al niño como al terapeuta ya que la historia y estructura narrativa están determinadas previamente y no tiene que ser pensada por ningún participante.

Aún más, el cuento brinda el contexto y apoyo visual mediante ilustraciones que permiten hablar de acciones o detalles del evento para construir la historia. Pero, específicamente en estos primeros niveles del proceso de constituirse en terapeuta de lenguaje bajo los

¹⁹⁶ NORRIS, Janet y Paul Hoffman, "Whole language intervention for school-age children", San Diego, CA, Singular Publishing Group 1993, prólogo de Nickola Wolf Nelson, pp. 29-107

principios del modelo de lenguaje integral, parecería que el cuento ayuda a cubrir las necesidades de los practicantes de mantener el control de la intervención y de comprender y desarrollar su rol como facilitador.

Con frecuencia ni siquiera siguen la historia del mismo, se limitan a hacer preguntas específicas fuera del nivel de desempeño del niño. Por ejemplo, en una ocasión se observó a una practicante que trabajaba con un niño de 9 años que presentaba secuelas de paladar hendido y trastornos en la articulación del lenguaje. Escogió un cuento muy sencillo sobre “la escuela” que se encontraba muy por debajo del nivel del niño ya que ese cuento es adecuado para un niño de 3 años aproximadamente. Durante la sesión se limitó a hacer preguntas sobre la información que proporcionaban los dibujos como: “y mira ¿qué tenía el niño en la mano?”, “y este otro niño, ¿qué estaba haciendo? Como era de esperarse, el niño respondía de manera concreta con información específica, muy por debajo a lo esperado para su nivel de pensamiento y lenguaje. Además, nunca se refirió a la historia del libro. Como si el único objetivo fuera oír hablar al niño. Esto ha sido descrito por Muma que comenta que la mayor obsesión del terapeuta del lenguaje es oír hablar a los niños.¹⁹⁷

Esta dinámica basada en preguntas se detectó con frecuencia en el seguimiento de los practicantes y se observó que cuando el facilitador se limita a cuestionar, no se rescata la trama de la historia ya que se pierde entre las preguntas concretas y las respuestas específicas que generalmente terminan siendo frases cortas o palabras sueltas y siempre referentes a los dibujos.

En el nivel 2, los practicantes comenzaron a utilizar el cuento de manera diferente. Leían el texto literalmente. Esto implica un avance con relación al nivel anterior ya que se está trabajando con una historia completa, sin embargo, como aún se encuentran centrados en cubrir necesidades propias de control y de desarrollo del rol como facilitador, se les dificulta desviar el foco de atención hacia las necesidades del niño. De tal manera que no se detienen a valorar ni las características de la participación, de las emisiones del niño o las del cuento, se limitan a leerlo aprovechando la estructura del libro pero sin adecuarlo a las necesidades de cada uno de los participantes.

¹⁹⁷ MUMA, John. “Language intervention: Ten techniques” en *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 1971, Vol. 2, pp. 7-17

En estos niveles se observó que los cuentos que los practicantes escogían de manera independiente no eran los adecuados al nivel de desarrollo de los niños ya que aún no poseían la información necesaria para determinar el nivel en el que se encontraban.

Más adelante, en el nivel 3, el terapeuta advierte la importancia de los dibujos y cuenta el cuento con base en la información que proporcionan los dibujos y el texto. Esto implica mayor habilidad para coordinar los dos tipos de información aunque todavía abuse del uso de preguntas y se mantenga en un nivel sumamente concreto hablando únicamente de la información presente en el texto o dibujos. Como la interacción se caracteriza por el abuso de preguntas, no se percibe historia.

Comienza a utilizar de manera esporádica otras estrategias como son el activar conocimiento previo sobre el tema o el relacionar algún aspecto de la historia o ilustraciones con la vida del niño por medio de preguntas como en: “Mira, el niño tenía un perrito. ¿Tú tienes perro?”.

En el nivel 4, el practicante ya está construyendo un concepto sobre el propio rol en la interacción, reduce el grado de angustia y la necesidad de mantener un control estricto en la intervención.

Se empieza a descentrar disminuyendo el foco de atención en sí mismo y lo dirige a las características y necesidades de los niños. Comienza a pensar en el tipo de cuento adecuado para cada participante aunque no siempre la selección sea la más indicada. En ocasiones ya no se limita a leer y hacer preguntas sino que se detiene para asegurarse que el niño entendió cierta palabra o idea como en el ejemplo siguiente. Sin embargo, al contar el cuento, todavía se refiere únicamente a las ideas concretas presentes en el libro sin favorecer la interacción con la historia o las ilustraciones de la misma. Como si viera la historia “desde fuera” sin hacerla propia para favorecer el relacionarla con aspectos personales propios o del niño. Esto se ilustra en el ejemplo siguiente.

Contexto: El terapeuta revisa un cuento con un niño de 8 años.

TF3.041 FABIOLA: Bueno este cuento se llama la sorpresa de Juan

TF3.042 ROBERTO: Ahí está su papá

TF3.043 FABIOLA : ¿Su papá o su mamá?

TF3.044 ROBERTO: Su papá. Tiene bigote,

TF3.045 FABIOLA: Ah, sí es cierto tienes razón

TF3.046 FABIOLA: Y aquí está Juan y ¿qué trae colgado?

TF3.047 ROBERTO: Un chupón

TF3.048 FABIOLA: Se ve que no suelta el chupón, ¿verdad?

TF3.049 ROBERTO: Mira, no le gusta la comida

TF3.050 FABIOLA: ¿No le gusta la comida? ¿Crees que no le guste? Quién sabe verdad, por eso se metió el chupón, ¿verdad?

TF3.051 FABIOLA: ¿Y qué va a comer?

TF3.052 ROBERTO: XXX

TF3.053 FABIOLA: ¿No quiere comer el pollo verdad? Por eso se metió el chupón

TF3.054 ROBERTO: No le gusta

TF3.055 FABIOLA: ¿No le gusta?, sí yo creo no le gusta, y su leche y aquí tiene un postre, ¿verdad?

TF3.056 FABIOLA: Vamos a leerlo ¿sale?, a ver qué nos dice el cuento

TF3.057 FABIOLA: (lee) Existen muchos chupetes, grandes pequeños, duros y suaves

TF3.058 ROBERTO: La bebé de mi tía le compraron el chupón de Winnie Pooh

TF3.059 FABIOLA: ¿Le compraron un chupón de Winnie Pooh?

TF3.060 FABIOLA: ¿Y era así el chupón? (lo dibuja)

...

TF3.062 FABIOLA: Dice, existen chupetes grandes y pequeños (continúa leyendo)

TF3.063 FABIOLA: Este es pequeño ¿verdad? Y este es grande (Sigue leyendo)

TF3.064 FABIOLA: También existen chupetes, duros suaves, coloridos y de un solo color

TF3.065 FABIOLA: ¿Este de qué color es?

TF3.066 ROBERTO: Ojo

TF3.067 FABIOLA: Rojo ¿verdad?

TF3.068 FABIOLA: Sin embargo, entre todos los chupetes del mundo, el chupón de Juan, era único (lee)

TF3.069 FABIOLA: ¿Ya viste?

TF3.070 FABIOLA: Que el chupón de Juan era único. Era exactamente suave, cómo debía ser y ningún otro sabía tan rico (lee)

TF3.071 FABIOLA: ¿Tus chupones tenían sabor?

TF3.072 FABIOLA: ¿No? El mío sí, tenía miel adentro y cuando lo mordía, de repente explotaba y salía toda la miel del chupón. ¿Crees que estos tengan miel? ¿Quién sabe verdad?

TF3.073 FABIOLA: Vamos a seguir leyendo a ver si nos dice. Pero huele mal decía su padre. Juan no decía nada pero pensaba que su chupete tenía un olor especialmente agradable. Juan no era Juan sin su chupete ¿ya viste?

TF3.074 FABIOLA: Juan no podía estar sin...

TF3.075 FABIOLA: ¿Sabes por qué nos dice eso, Roberto? (Explica un punto que ella cree confuso)

TF3.076 ROBERTO: No

TF3.077 FABIOLA: Si sabes, porque mira, dice Juan no era Juan sin su chupete (lo vuelve a leer y trata de explicar)

TF3.078 FABIOLA: Y Juan ya casi iba a cumplir 4 años, ya estaba grande para seguir con chupón verdad?

TF3.079 ROBERTO: Yo tenía cuatro y ahora tengo cinco

TF3.080 FABIOLA: Ahora tengo cinco. Oye pero fíjate, ssscinco, saca aire

TF3.081 ROBERTO: Cinco

(Hacen esto varias veces)

TF3.082 FABIOLA: Muy bien

TF3.083 ROBERTO: Aquí está llorando

TF3.084 FABIOLA: Está llorando, está llorando ¿ya viste?

TF3.085 ROBERTO: Sin su chupón

TF3.086 FABIOLA: Sin su chupón pero aquí está., yo creo que está llorando porque piensa que está perdido el chupón, ¿verdad?

Como se puede observar, el nivel cognitivo-lingüístico que mantiene la practicante durante la lectura del cuento es bajo para el nivel del niño. Se limita a leer y a hacer preguntas sobre el texto y se mantiene en un nivel concreto. Sólo se refiere al texto o a las ilustraciones del libro no a la complejidad de la trama o favorece el hacer un análisis más complejo de la historia.

En este nivel, comienza a ampliar el uso de estrategias durante el cuento. Las estrategias que se observaron en la mayoría de los practicantes durante el uso del cuento son las siguientes: Activa conocimiento previo antes de comenzar a ver el libro, esto es, hace un comentario o pregunta sobre el tema del libro; ayuda al niño a anticipar lo que pasará a continuación en el libro y a relacionar la información del libro con su propia experiencia. Además, en pocas ocasiones se observó que comienzan a utilizar los detalles de las ilustraciones para explicar algún concepto o idea y utilizan cierres.

Poco a poco, comienza a hacerse consciente de la estructura narrativa y de la importancia de trabajarla con los niños así que resalta algún elemento como el problema de la historia o las características de algún personaje durante la lectura del cuento aunque aún se le dificulta relacionar entre sí estos elementos. Esto nos habla de que empieza a desprenderse de la información textual del cuento. Por otro lado, al finalizar la lectura del cuento, comienza a reconstruir la información o a realizar actividades de extensión donde se profundiza o reacciona a la información del libro.

El practicante incrementa su habilidad en el manejo de las relaciones que dan coherencia y estructura al evento o discurso. Esto se ve reflejado en la manera en que establece estas relaciones durante la lectura de cuentos. Incluso, en el nivel 6, relaciona la información del cuento con experiencias personales, amplía el repertorio de estrategias que utiliza, representa la información revisada en el cuento, activa conocimiento previo con base en el tema y no sólo a algún aspecto del libro que no siempre era el más relevante. Hace comentarios para desprenderse de la información revisada.

Identifica las características de desempeño de los niños pero no modifica su intervención para promover el siguiente nivel de complejidad sino hasta el nivel 7. En este momento, destaca todos los elementos de la estructura narrativa y los relaciona. Se desprende de la información concreta pero aún no contrasta diferentes perspectivas para obtener un todo más complejo.

Por otro lado, se le dificulta adecuar la información del cuento para cubrir las necesidades de todos los integrantes del grupo. Generalmente el nivel elegido es acorde a las necesidades de sólo un niño y aunque identifica que el nivel no fue adecuado para el resto, no logra modificarlo para cubrir las necesidades de todos los niños del grupo durante la intervención. Esto se observa hasta el nivel 8 donde se advirtió que los

practicantes utilizan la información que brinda el cuento y la relacionan de manera eficiente con información obtenida en otros contextos o experiencias para elevar el nivel de abstracción y complejidad.

Por otro lado, también se observó que en este momento los practicantes, identificaban las necesidades de cada niño y, de ser necesario, modificaban la información del cuento para brindar información específica a cada uno de ellos de manera consciente y promover el uso de estrategias metacognitivas.

Los 8 niveles identificados para el uso del cuento de acuerdo al continuo de Janet Norris, se mencionan a continuación:

1. Usa el cuento básicamente para mantener el control de la interacción. Lo cuenta de manera rápida y lo interrumpe con frecuencia por cualquier motivo.
2. Lee el cuento literalmente sin pensar en las necesidades del niño. Elicita que se identifiquen o nombren conceptos aislados.
3. Cuenta el cuento con base en dibujos y texto por medio de preguntas esto hace que con frecuencia la historia se pierda. Se limita a describir las ilustraciones, maneja la información en un nivel concreto.
4. Comienza a pensar en el tipo de cuento adecuado para cada niño aunque no siempre la selección sea la mejor. Ya no sólo lee y hace preguntas, ahora se detiene para asegurarse que el niño entendió cierta palabra o idea. Se refiere únicamente a ideas concretas presentes en el libro como dibujos o texto. No se desprende para analizar datos más abstractos. Hace preguntas que no añaden complejidad.
5. Sigue basándose en la información del libro. En ocasiones se centra en algún elemento de la estructura narrativa como el problema o los personajes. Aún se le dificulta relacionar varios elementos. Utiliza corta variedad de estrategias como reconstruir parte de la historia o cierres. Promueve las anticipaciones.
6. Favorece la relación entre la información del cuento y las experiencias personales. Sin embargo, se mantiene centrado en la información que proporciona la historia. Utiliza detalles para incrementar relaciones. Amplía el repertorio de estrategias que usa durante el cuento, activa conocimiento previo, anticipa y hace comentarios. Identifica las características de desempeño de los niños pero no modifica su intervención para promover el siguiente nivel de complejidad. Comienza a desprenderse de la información

contenida en el libro para promover la realización de inferencias y evaluaciones. Actúa, de ser necesario sobre el libro para facilitar la comprensión de acciones y relaciones.

7. Destaca todos los elementos de la estructura narrativa y los relaciona. Se desprende de la información concreta pero aún no contrasta diferentes perspectivas para obtener un todo más complejo. Se le dificulta adecuar la información del cuento a las necesidades de todos los niños del grupo.

8. Utiliza tanto la información del cuento como la no presente relacionada para ampliar información en diferentes niveles de abstracción y la adecua a las necesidades de los niños del grupo. Promueve el uso de estrategias metacognitivas.

V.2.4 Estrategias

Al igual que en las áreas descritas con anterioridad, al inicio del proceso para convertirse en un terapeuta que trabaja bajo los principios del modelo del lenguaje integral, la atención de los practicantes está centrada en la construcción del propio rol como terapeuta. Esto implica, entender la manera de llevar la terapia para que los niños participen y mantener en control a los niños de manera que se vea que tiene un buen “control de grupo”.

Las pocas estrategias que conoce, las utiliza para controlar la conducta de los niños, lo cual parecería que en estos momentos fortalece la confianza en sí mismo y le brinda bases para posteriormente centrar su atención en otros aspectos de la intervención.

Como se describió en el apartado de interacción, el practicante básicamente utiliza imperativos, órdenes y preguntas de prueba manteniendo un estilo de interacción directivo. La actitud continúa centrada en su propia concepción sobre “lo que se debe hacer”, así que se mantiene distante pues todavía no construye una relación con el niño. Sobre este punto, una practicante hizo el comentario siguiente en las encuestas cualitativas: “Al principio, cuando empecé a practicar, no sabía lo que quería lograr ni lo que tenía que hacer. Lo único que me importaba era que los niños me pusieran atención y se portaran bien. Así sentía que estaba haciendo mi trabajo. Cuando los niños se distraían,

cosa que era muy frecuente, me angustiaba mucho, a veces hasta llegue a gritarles pues me sentía muy desesperada”. Es precisamente en estos momentos cuando el uso de estrategias que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa resulta extremadamente difícil pues cuando el adulto quiere “controlar” la conducta del niño, generalmente recurre al uso de directivos y preguntas lo cual limita la comunicación y favorece que el niño se mantenga reservado.

A continuación se presenta un fragmento de una transcripción que ejemplifica el uso y abuso de estas estrategias:

Contexto: La terapeuta y el niño están revisando un cuento conocido.

TV1.021 VANIA: ¿Te acuerdas del cuento que vimos la semana pasada?

TV1.022 ENRIQUE: (mueve la cabeza, asintiendo)

TV1.023 VANIA: ¿Me lo vas a contar?

TV1.024 ENRIQUE: (No contesta)

TV1.024 VANIA: ¿Cómo se llamaba el perrito, te acuerdas?

TV1.025 ENRIQUE: Mc Duff

TV1.026 VANIA: Mc Duff, exacto.

TV1.027 VANIA: ¿De qué se trataba el cuento, más o menos?

TV1.028 VANIA: ¿Qué le pasaba a este perro?

TV1.029 ENRIQUE: Estaba en la perrera

TV1.030 VANIA: ¿Estaba en la perrera?

TV1.031 VANIA: ¿Y después de estar en la perrera qué pasó?

TV1.032 ENRIQUE: Se salió

TV1.033 VANIA: ¿Se salió? ¿A dónde se salió?

TV1.034 ENRIQUE: De la camioneta

TV1.035 VANIA: ¿De la camioneta?

TV1.036 VANIA: ¿Para qué?

TV1.037 ENRIQUE: (No contesta)

TV1.038 VANIA: ¿Y luego?

TV1.039 ENRIQUE: Se fue a esconder

TV1.040 VANIA: ¿A dónde se fue a esconder?

TV1.041 ENRIQUE: A las flores

TV1.042 VANIA: ¿A las flores?

TV1.043 VANIA: ¿Para qué?

En el fragmento anterior se puede observar que el practicante utiliza casi exclusivamente preguntas retóricas como estrategia durante la intervención. Las preguntas retóricas son aquellas que el adulto hace aún cuando conoce la respuesta de manera que no son preguntas reales. De igual forma, el niño sabe que el adulto conoce la respuesta.

En este diálogo también se advierte que Vania, en un intento de que el niño reconstruya la información revisada en el libro, solicita información concreta mediante preguntas y esto favorece que el niño responda con emisiones de una palabra o frases cortas aún cuando posee el potencial para estructurar un discurso más elaborado y complejo y realizar otro tipo de análisis como evaluaciones e inferencias al reaccionar ante el material revisado.

El uso exclusivo de este tipo de preguntas únicamente favorece que el niño se mantenga atento y participando en la actividad (que es uno de los principales objetivos en estos momentos) ya que el adulto no añade complejidad al nivel de desempeño del niño aún cuando esto haya sido modelado en varias ocasiones por el supervisor.

Aún más, las preguntas que frecuentemente realiza el practicante están por debajo del nivel cognitivo-lingüístico del niño. Por otro lado, enfoca su atención a elaborar las preguntas y no en las necesidades del niño o en el uso de otro tipo de estrategias.

En un momento posterior, se observó que en la medida que el terapeuta reduce el nivel de angustia puede empezar a imitar algunos aspectos que le modela el supervisor o algún compañero (esto fue observado y corroborado por los practicantes). Generalmente imita sólo aspectos superficiales como la manera de manipular los materiales ya que aún no logra descentralizarse para poner atención a los aspectos de desarrollo o necesidades del niño. Esto se aplica al manejo de diferentes aspectos incluyendo el uso de estrategias y podría servirle para tomar modelos de conductas que le ayudan a cambiar la interacción, entonación o incluir alguna estrategia en la intervención.

En el nivel 3, del proceso de manejo de estrategias, continúa imitando y retomando la información que por algún motivo, le parece más manejable. Comienza a usar de manera esporádica una variedad limitada de estrategias pero la usa básicamente para expandir la

forma y no las ideas. Esto es, si un niño dice “perro cayó”, el adulto comenta: “el perro se cayó” brindando información sobre la sintaxis de la oración y no sobre el contenido de la comunicación.

Cuando el supervisor promueve una reflexión posterior, sobre lo trabajado en la sesión, el practicante, en pocas ocasiones, logra identificar las estrategias usadas. Una característica que se observó en este momento es que todavía predomina el uso de preguntas. No logra evitar su uso durante la intervención para implementar alguna otra estrategia más enriquecedora.

Comienza a hacerse consciente del uso y abuso de los interrogativos. Por ejemplo, al revisar un video, un practicante reconoció que estaba haciendo muchas preguntas y al reflexionar sobre la manera de ayudar al niño para estructurar un discurso más elaborado preguntó “¿Entonces, qué tipo de preguntas debo hacer?” y no se cuestionó sobre qué otras estrategias podría usar. Esto podría indicarnos que empieza a hacerse consciente de las estrategias que utiliza pero todavía no tiene claro para qué puede utilizar cada una de ellas o en qué momento debe hacerlo.

Además, todavía no tiene la habilidad de crear situaciones completas acordes a los requerimientos de cada niño, frecuentemente se basa en la información proporcionada por los dibujos del cuento o juguetes. En este momento comienza a retomar y repite lo que el niño dice pero no enriquece de ninguna forma esta emisión. Sin embargo, se toma como un cambio positivo pues esto comunica al niño que recibió su mensaje. Así que la dinámica en este nivel frecuentemente es de la manera siguiente: El terapeuta hace una pregunta, el niño la contesta, el terapeuta retoma lo dicho por el niño y realiza una nueva pregunta como en el ejemplo de la transcripción anterior.

Todos los aspectos que intervienen en el proceso de ser terapeutas eficientes se encuentran relacionados. El uso de estrategias tiene relación con el estilo de interacción que mantiene el adulto.

Se observó que en los niveles 4 y 5, los practicantes comienzan a ser contingentes y sus acciones y emisiones se encuentran más relacionadas con el foco de atención del niño. Esta conexión con el niño les permite comenzar a identificar las necesidades del paciente. Reducen un poco más la directividad en sus intervenciones y esto se ve reflejado en la conducta y respuestas del niño.

Con respecto a esto, algunos practicantes comentaron que este cambio los hizo sentir muy bien, pues se fortaleció la relación con el niño. Además, al reducir el número de preguntas, los niños tomaron una actitud más activa y esto animó a los terapeutas a tomar riesgos y continuar implementando nuevas estrategias. En una ocasión, una practicante comentó al salir de una sesión de terapia que había hecho el ejercicio de no hacer preguntas durante la sesión o que había intentado al menos, disminuirlas. Había tratado de permanecer callada, rephrasear lo que el niño decía o hacer comentarios relacionados, cosa que hizo “más esporádicamente ya que se le dificultó más”. Con este cambio en su actitud, los niños platicaron más sobre sus experiencias y ella lo notó. Aunque todavía no pudo evaluar el lenguaje del niño y aprovecharlo para ampliar su discurso, este cambio en la dinámica favoreció que se sintiera más confiada a reducir el número de preguntas, dejando de controlar la situación.

En estos momentos del proceso (nivel 4), el terapeuta utiliza algunas estrategias como repertorio fijo y las identifica de manera adecuada. Estas estrategias son utilizadas con todos los niños del grupo, es decir, no adecua la información proporcionada según las necesidades de cada uno.

Las estrategias que frecuentemente utiliza en estos niveles se refieren siempre a la información concreta presente y no da oportunidades al niño de que organice toda la información. Las estrategias más frecuentemente utilizadas en este momento son: retomar lo dicho por los niños, cierre y expansiones de la forma.

Poco a poco, amplía el número de estrategias que utiliza aunque aún enriquece poco la competencia comunicativa de los niños.

En el nivel 5, principalmente utiliza cierre, reconstrucción de la información literal del cuento y juego, además utiliza expansión y comienza a brindar información fonológica. Algunos de los practicantes usan las estrategias con un fin específico pero aún no logran desprenderse de manera eficiente de la información que proporcionan los materiales para hacer otro tipo de análisis.

En el nivel 6, identifica las características de desempeño de los niños pero no modifica su intervención para promover el siguiente nivel de complejidad. Utiliza los detalles del evento para relacionar ideas entre sí e integrarlas en un todo. Sin embargo, no aprovecha la información para integrarla en una más abstracta. Presenta un amplio repertorio de

estrategias y en el nivel 7, logra utilizar las estrategias para diversos fines y trabajar diferentes aspectos lingüísticos. Por ejemplo, un practicante puede usar una pregunta de resumen para dar al niño la oportunidad de organizar y estructurar la información del cuento que se está revisando en secuencia, enfatizando las relaciones de temporalidad y causalidad y, en otro momento, utilizar esta misma estrategia para retomar la información fonológica encontrada en el cuento y trabajar la articulación de los sonidos del habla.

Esto se ilustra en la transcripción siguiente:

Contexto: La terapeuta está trabajando con una rutina de un tema cotidiano con dos niños de 3 años.

TF5.022 FABIOLA: Adivinen qué, hoy traje un nuevo cuento, se llama la hora del baño.

...

TF5.051 FABIOLA: Oigan, pero, cuando nos bañamos ¿qué es lo que hacemos primero?

TF5.052 FABIOLA: Vamos a ver qué hace. Vamos a fijarnos en los dibujos del cuento a ver qué nos dicen (Estrategia: Escenario preparatorio)

TF5.053 MÓNICA: Xxxx

TF5.054 FABIOLA: Primero nos quitamos la_____ (Estrategia: Cierre)

TF5.055 GASTÓN: Opa

TF5.056 FABIOLA: La ropa, primero nos quitamos la ropa (Estrategia: Expansión)

TF5.057 FABIOLA: El bebé se quita los calcetines, después se quita el_____ (Estrategia: Cierre)

TF5.058 GASTÓN: Talón

TF5.059 FABIOLA: Si, el pantalón. El bebé se quita los calcetines y luego se quita el pantalón (Estrategia: Expansión)

TF5.060 FABIOLA: ¿Qué más nos quitamos? (Estrategia: Pregunta)

TF5.061 MÓNICA: XXX

TF5.062 FABIOLA: Nos quitamos la_____ (Estrategia: Cierre)

Tf5.063 GASTÓN: Busa

TF5.064 FABIOLA: ¿Qué nos quitamos después, Gastón? (Estrategia: Pregunta)

TF5.065 FABIOLA: Cuando nos vamos a bañar nos quitamos los za_____ (Estrategia: Cierre)

TF5.066 GASTÓN: Atos

TF5.067 FABIOLA: Zapatos, muy bien.

TF5.068 FABIOLA: ¿Todos traen zapatos? (Estrategias: Expansión/pregunta)

TF5.069 FABIOLA: ¿Tú Mónica? Ah, sí traes zapatos, traes tenis

TF5.070 FABIOLA: Zapatos (Estrategia: Expansión marcando la articulación)

TF5.071 FABIOLA: Así que el bebé se está quitando la ropa antes de bañarse porque no se puede meter al agua con ropa. Primero el bebé ya se quitó_____ (Estrategias: Pregunta de resumen/expansión/cierre)

TF5.072 MÓNICA: Itó alon atines

TF5.073 FABIOLA: Tienes razón, se quitó el pantalón y también los calcetines ahora este bebé ya está listo para meterse al agua (Estrategia-Extensión).

...

TF5.086 FABIOLA: La blusa

TF5.087 GASTÓN: Usa

TF5.088 FABIOLA: Pero otra vez con más aire. Fíjate cómo lo digo, blusa (Corrección fonológica)

TF5.089 MÓNICA: Bbuss a

TF5.090 FABIOLA: Ah, qué bonito, a ver tú Gastón. ¿Y ya te diste cuenta que es un sonido largo? sssss (Estrategia-Comentario fonológico)

El practicante utiliza diversas estrategias para dar información y brinda oportunidad al niño para comunicarse. Incluso, usa las estrategias con diferentes fines y para favorecer diferentes áreas de lenguaje. Sin embargo, aún se le dificulta utilizar las estrategias para desprenderse de la información revisada e integrarla en un todo más abstracto y complejo. Esto se puede observar en el nivel 8 donde el practicante puede balancear las necesidades de todos los integrantes del grupo. En este nivel, el terapeuta utiliza estrategias para facilitar un aprendizaje metacognitivo en las diferentes áreas. Para lograr esto, el mismo practicante está desarrollando esta conciencia lo que le permite manejar información en altos niveles de complejidad y abstracción.

El manejo de las estrategias en los diferentes niveles del continuo sería como se muestra a continuación:

1. No utiliza otras estrategias para la intervención que preguntas que en muchas ocasiones tiene que auto responder. Las preguntas favorecen un estilo de interacción directivo y están encaminadas a mantener el control de la intervención. No proporciona información relevante. No retoma lo modelado por el supervisor.
2. Selecciona e imita algunos aspectos de las conductas que modela el supervisor. Generalmente imita sólo aspectos superficiales como la manera de manipular los materiales. Proporciona información aislada, sin relación entre ella en base a la percepción. La principal estrategia utilizada todavía son las preguntas. No identifica las necesidades de los niños.
3. Usa esporádicamente una variedad limitada de estrategias de intervención pero predomina el uso de preguntas. Con esto mantiene al niño dentro del tema. Se centra en la información que proporcionan los materiales. Describe la información presente en el contexto inmediato como son las ilustraciones de libros y/o pide al niño que describa. Comienza a retomar lo que dicen los niños como indicando que los escuchó pero no enriquece la emisión.
4. Usa 2 o 3 estrategias de forma aislada (sin relación entre sí) como repertorio fijo. Las estrategias que frecuentemente utiliza son retomar la emisión del niño, cierre y expansiones. Reduce el uso de preguntas. Retoma información del material o emisiones del niño. Expande principalmente la forma y no tanto la idea o contenido del mensaje.
5. Comienza a probar nuevas estrategias. Es consciente de las estrategias que maneja. Las utiliza por igual con todos los niños del grupo, no las adecúa según las necesidades de cada uno. No da oportunidades para que el niño organice toda la información ya que aún se mantiene en un nivel concreto. Esto es, no utiliza las estrategias que favorecen las habilidades de análisis. Continúa centrado en información que brinda el material. Se desprende para hacer interpretaciones e inferencias. No utiliza los detalles para añadir complejidad. Las estrategias más utilizadas son cierre, expansión, reconstrucción y esporádicamente proporciona información fonológica.
6. Usa estrategias con un fin específico. Amplio repertorio de estrategias pero se mantiene en las ideas generales y concretas de la actividad. Identifica las características de desempeño de los niños pero no modifica su intervención para promover el siguiente nivel de complejidad. Utiliza los detalles del evento para relacionar ideas entre sí e

integrarlas en un todo. Sin embargo, no aprovecha la información para integrarla en una más abstracta

7. Utiliza mismas estrategias para facilitar desarrollo de diferentes aspectos lingüísticos. Proporciona información abstracta en base al material. No favorece el desarrollo de estrategias metacognitivas.

8. Usa estrategias para cubrir las diferentes necesidades de cada uno de los niños. Relaciona la información abstracta con otros temas relacionados. Facilita un aprendizaje metacognitivo en las diferentes áreas, dentro y fuera de las sesiones de la intervención.

La intervención puede ser vista como un intercambio de información interactiva que ocurre entre el terapeuta y el niño. Durante estos intercambios comunicativos, el terapeuta puede mediar el aprendizaje del lenguaje con estrategias específicas, ayudando al niño a entender cómo se usa lenguaje para compartir significado y lograr metas.¹⁹⁸ Es por esto que se consideró incluir los cambios en el uso de estrategias en cada nivel del continuo de aprendizaje.

V.3 Integración de las conductas observadas en el continuo de aprendizaje de estrategias de intervención de lenguaje.

Al integrar las conductas identificadas durante este estudio en las diferentes categorías con las características descritas por Janet Norris en el continuo de aprendizaje de estrategias de intervención de lenguaje,¹⁹⁹ se obtuvo la tabla siguiente:

Tabla 1

Continuo de aprendizaje de estrategias de intervención de lenguaje

¹⁹⁸ Janet Norris y Paul Hoffman. "Language intervention within naturalistic environments" en *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, p. 72-84

¹⁹⁹ Janet Norris, "Understanding adult learning: Implications for the consultation model of service delivery"

Foco

Conductas

I. Desarrolla un esquema

No ha desarrollado un esquema sobre la interacción (rol del adulto, niveles de desarrollo de los niños o metas de la interacción).

No identifica los aspectos importantes a observar de la interacción.

No sabe cómo interpretar los comportamientos observados.

Se centra en comprender su propio rol.

Muestra poca habilidad para atender las necesidades del niño.

Usa pocas estrategias para la intervención.

Tiene pocas habilidades de autoevaluación.

El estilo de interacción es directivo.

Muestra datos de directividad en un 75% - 100% de las emisiones.

Abusa del uso de preguntas retóricas e imperativos.

Se mantiene distante.

No existe balance en las interacciones. El niño participa aproximadamente con un 20% del total de las emisiones y el adulto controla la interacción aproximadamente el 80%.

Utiliza el juego para favorecer el control de la interacción. Considera que el juego no es suficiente para elevar el nivel cognitivo o lingüístico del niño.

No le da importancia al juego.

En ocasiones utiliza juego de reglas como lotería o memoria.

Usa el cuento básicamente para mantener el control de la interacción. Lo cuenta de manera rápida y lo interrumpe con frecuencia por cualquier motivo.

No utiliza otras estrategias para la intervención que preguntas que en muchas ocasiones tiene que auto responder.

Las preguntas favorecen un estilo de interacción directivo y están encaminadas a mantener el control de la intervención.

No proporciona información relevante. No retoma lo modelado por el supervisor.

II. Imita conductas modeladas

Selecciona e imita algunos aspectos de las conductas que modela el supervisor. Generalmente imita sólo aspectos superficiales como la manera de manipular los materiales.

No puede considerar las necesidades individuales del niño así que aplica las conductas imitadas de manera indiscriminada.

El foco de atención aún es desarrollar el propio rol dentro de la interacción.

Considera que el material tiene primordial importancia para el aprendizaje y se asegura que sea usado de manera correcta aunque esto implique hacer las cosas por los niños en lugar de permitir que ellos mismos lo hagan.

Refuerza a los niños para que se mantengan atentos.

Ignora las iniciaciones hechas por los niños a menos que sean las mismas que él seleccionó como meta.

El estilo de interacción continúa siendo directivo.

Datos de directividad en un 50% - 75%.

Disminuye el uso de imperativos aunque continúa el abuso de preguntas retóricas que en muchas ocasiones requieren de auto respuestas.

Realiza frecuentemente peticiones de atención para lograr que los niños atiendan.

El adulto domina la interacción por lo que no hay balance. Realiza aproximadamente el 70% - 75% de las intervenciones y el niño participa con el 25% - 30%.

No ha desarrollado un esquema para el trabajo con juego. Utiliza juego libre, deja al niño manipular los juguetes. Favorece la exploración de objetos y utiliza el contexto del juego para solicitar que el niño nombre o identifique objetos aislados.

En ocasiones parecería que realiza juego paralelo donde el niño está enfrascado en una rutina y ella en otra y sólo interviene con acciones aisladas o preguntas en un intento por relacionar su actividad con la del niño.

Lee el cuento literalmente sin pensar en las necesidades del niño.

Elicita que se identifiquen o nombren conceptos aislados.

Selecciona e imita algunos aspectos de las conductas que modela el supervisor.

Generalmente imita sólo aspectos superficiales como la manera de manipular los materiales.

Proporciona información aislada, sin relación entre ella en base a la percepción.

La principal estrategia utilizada todavía son las

preguntas. No identifica las necesidades de los niños.

III. Establece atención conjunta

Tiene un esquema desarrollado para el uso de materiales. Permite al niño manipularlos y los usa para llamar la atención del niño.

Trabaja para establecer atención conjunta.

Dirige su atención sobre el aprendizaje del niño (menos egocéntrico).

Toma en cuenta las respuestas del niño e intenta modificarlas.

La dirección del aprendizaje es adulto-a-niño

Selecciona el tema y elicitó respuestas específicas.

Usa frecuentemente directivos o preguntas.

Responde rápidamente a las iniciaciones del niño y regresa a agenda propia.

Elicitó palabras aisladas, frases cortas o rasgos preceptuales como colores o tamaños.

El nivel de instrucción es aún inadecuado al nivel de desarrollo del niño.

Utiliza consecuencias para la comunicación externas.

Abusa de las preguntas para mantener la interacción aunque no todas son retóricas. Las usa, por lo menos, en un 50%.

Datos de directividad entre 15% y 25% de las emisiones. Disminuye el uso de preguntas retóricas.

Se observan con frecuencia auto-respuestas.

Poco uso de imperativos y peticiones de atención.

Se muestra más cercano.

Continúa la falta de balance. El adulto participa con alrededor del 70% - 60% de las intervenciones y el niño con el resto (30% - 40%).

No plantea meta u objetivo en el juego libre.

Dirige el juego con preguntas y órdenes.

Frecuentemente juega siguiendo una estructura ya establecida como sucede al representar la información contenida en un cuento. Esto lo hace de manera literal, con poca flexibilidad. En este caso, representa con base en la temporalidad, describe las acciones en secuencia.

No se cuestiona lo que el niño interpretaría o representaría por sí solo.

Cuenta el cuento en base a dibujos y texto por medio de preguntas, esto hace que con frecuencia la historia se pierda.

Se limita a describir las ilustraciones, maneja la información en un nivel concreto.

Usa esporádicamente una variedad limitada de estrategias de intervención pero predomina el uso de preguntas.

Con esto mantiene al niño dentro del tema.

Se centra en la información que proporcionan los materiales.

Describe la información presente en el contexto inmediato como son las ilustraciones de libros y/o pide al niño que describa.

Comienza a retomar lo que dicen los niños como indicando que los escuchó pero no enriquece la emisión.

IV. Responde a las iniciaciones del niño

Las interacciones se centran más en el niño.

Considera que los materiales tienen importancia secundaria.

Centra atención en el interés del niño (descentrado)

Responde a las iniciaciones hechas por el niño.

Provee turnos para que el niño se comunique (da oportunidades).

Brinda consecuencias más naturales para el uso del lenguaje.

Mantiene roles sin balance.

Falta sintonía con las necesidades del niño.

Da respuestas estáticas.

No mantiene la organización de la actividad.

No añade complejidad a las comunicaciones del niño.

Comienza a ser contingente, sin embargo, todavía existe falta de balance ya que sus intervenciones dominan la interacción.

Datos de directividad entre el 10% y 25% de las emisiones. Todavía realiza desviaciones del foco de atención, peticiones de ampliación o aclaración cuando ya se entendió el mensaje.

Además realiza repeticiones no solicitadas de la emisión aún cuando no se solicita aclaración.

Usa con menor frecuencia preguntas para mantener la interacción (20% - 30%).

El balance en las interacciones es todavía dominado por el adulto que realiza entre el 60% - 65% de las emisiones. Usa con menor frecuencia preguntas que

no enriquecen para mantener la interacción (20% - 30%).

No plantea estructura o trama durante el juego.

Realiza algunas acciones pero no las relaciona con temporalidad o causalidad para representar un evento completo.

Con frecuencia sigue la estructura impuesta por los niños. Establece roles que son cambiados muy rápido. Los eventos son cortos y aislados.

Su conducta durante el juego es de seguidor.

Comienza a pensar en el tipo de cuento adecuado para cada niño aunque no siempre la selección sea la mejor.

Ya no sólo lee y hace preguntas, ahora se detiene para asegurarse que el niño entendió cierta palabra o idea.

Se refiere únicamente a ideas concretas presentes en el libro como dibujos o texto.

No se desprende para analizar datos más abstractos.

Hace preguntas que no añaden complejidad.

Usa 2 o 3 estrategias de forma aislada (sin relación entre sí) como repertorio fijo.

Las estrategias que frecuentemente utiliza son retomar la emisión del niño, cierre y expansiones.

Reduce el uso de preguntas.

Retoma información del material o emisiones del niño. Expande principalmente la forma y no tanto la idea o contenido del mensaje.

V. Responde discriminadamente a las iniciaciones del niño

Comprende más el desarrollo comunicativo

Se centra en el niño como aprendiz.

Continúa como participante directo

Se ajusta flexiblemente a las necesidades del niño.

Da respuestas dinámicas que amplían la idea.

Añade información al foco de interés del niño.

Usa estrategias para elicitación de atención y complejidad.

Mantiene la atención conjunta por más tiempo.

Mantiene los roles de adulto-niño balanceados.

Interactúa como compañero comunicativo (uno a uno)

Es contingente en un 50% - 70% pero todavía no se considera enriquecedor.

Realiza preguntas o peticiones reales.

Hace solicitud de expansión de la emisión, reconocimiento o retoma la emisión del niño como indicando que lo oyó pero no añade información.

Presenta pocos datos de directividad (10% - 15%).

El balance en la interacción comienza a ser adecuado. El niño participa en alrededor del 40% - 45% de las emisiones y el adulto participa con el resto (55% - 60%).

Plantea un problema sencillo, relaciona algunas acciones alrededor del problema pero aún no representa eventos completos o complejos ni lleva a los niños a analizar aspectos más abstractos.

Comienza a ampliar la información del contexto inmediato.

Sigue basándose en la información del libro.

En ocasiones se centra en algún elemento de la estructura narrativa como el problema o los personajes.

Aún se le dificulta relacionar varios elementos.

Utiliza corta variedad de estrategias como reconstruir parte de la historia o cierres.

Promueve las anticipaciones.

Comienza a probar nuevas estrategias.

Es consciente de las estrategias que maneja. Las utiliza por igual con todos los niños del grupo, no las adecúa según las necesidades de cada uno.

No da oportunidades para que el niño organice toda la información ya que aún se mantiene en un nivel concreto. Esto es, no utiliza las estrategias que favorecen las habilidades de análisis.

Continúa centrado en información que brinda el material. Se desprende para hacer interpretaciones e inferencias.

No utiliza los detalles para añadir complejidad.

Las estrategias más utilizadas son cierre, expansión, reconstrucción y esporádicamente proporciona información fonológica.

VI. Facilita interacciones con otros Se centra en las comunicaciones del niño con otros (juego de roles).

Ayuda al niño a usar estrategias comunicativas que favorecen la atención conjunta con otros.

Provee al niño con lenguaje para lograr ciertas metas.

Facilita la atención entre eventos.

Se interesa en volverse un facilitador hábil.

Mantiene la interacción del niño hablando con otros.

Ayuda a negociar temas superficiales (pásame X).

Frecuentemente da al niño la respuesta en lugar de asegurarse de que el niño reciba la consecuencia comunicativa del otro.

Usa andamiaje de manera inconsistente para la interacción con otros.

Se le dificulta mantener intercambios comunicativos entre niño y compañeros.

Se le dificulta facilitar cambios en los diferentes niveles de lenguaje y aprendizaje

Se le dificulta proporcionar andamiaje a todo el grupo de manera adecuada.

Mantiene interacciones grupales estáticas.

Es más contingente (65% - 85%).

Realiza expansiones o comentarios sobre la acción o emisión del niño.

Es empático.

El balance frecuentemente es adecuado o ligeramente dominado por el adulto.

Relaciona diferentes acciones en una secuencia con tiempo y causalidad pero no es un evento completo ni hay una meta clara.

Utiliza detalles para añadir complejidad y desprenderse de la información presente.

Favorece la relación entre la información del cuento y las experiencias personales. Sin embargo, se mantiene centrado en la información que proporciona la historia. Utiliza detalles para

incrementar relaciones.

Amplía el repertorio de estrategias que usa durante el cuento, activa conocimiento previo, anticipa y hace comentarios.

Identifica las características de desempeño de los niños pero no modifica su intervención para promover el siguiente nivel de complejidad.

Comienza a desprenderse de la información contenida en el libro para promover la realización de inferencias y evaluaciones.

Actúa, de ser necesario sobre el libro para facilitar la comprensión de acciones y relaciones.

Usa estrategias con un fin específico.

Amplio repertorio de estrategias pero se mantiene en las ideas generales y concretas de la actividad.

Identifica las características de desempeño de los niños pero no modifica su intervención para promover el siguiente nivel de complejidad.

Utiliza los detalles del evento para relacionar ideas entre sí e integrarlas en un todo.

Sin embargo, no aprovecha la información para integrarla en una más abstracta

VII. Participa en ciclos de refinamiento

Tiene un esquema bien desarrollado para la intervención del lenguaje.

Es consciente de las necesidades del niño en los diferentes niveles de desarrollo.

Tiene un amplio rango de estrategias para asistir el aprendizaje.

Puede usar el mismo contexto para lograr múltiples metas comunicativas y de aprendizaje.

Se centra en el mismo material por períodos más largos de tiempo.

Cambia la atención hacia los aspectos fonológicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos del evento.

Facilita refinamientos sobre el lenguaje del niño.

Las interacciones reflejan balance entre guía y sintonía.

Mantiene la comunicación entre los niños.

Las metas de la comunicación son el aquí y el ahora.

Las estrategias responden a metas a corto plazo.

Es contingente, empático y enriquecedor (85% - 100%). Mantiene una interacción con sintonía y balance, esto es, responde a la comunicación del niño o hace pausa y espera cuando es necesario.

Es sensible a las necesidades e intereses de los niños. Responde al interés o comunicaciones del niño y amplía la información según las necesidades de desarrollo del niño. Favorece una interacción entre compañeros pero se centra únicamente en las necesidades de las sesiones de terapia y en los contextos revisados en ella, de manera que aún se le dificulta ser enriquecedor con todos los niños según las diferentes necesidades. Por ejemplo, puede mantener una buena interacción pero se dirige principalmente a los niños más participativos y tiende a ignorar a los más pasivos.

Estructura un evento completo con problema, plan para resolver el problema, solución y moral o conclusiones.

Destaca todos los elementos de la estructura narrativa y los relaciona.

Se desprende de la información concreta pero aún no contrasta diferentes perspectivas para obtener un todo más complejo.

Se le dificulta adecuar la información del cuento a las necesidades de todos los niños del grupo.

Utiliza mismas estrategias para facilitar desarrollo de diferentes aspectos lingüísticos.

Proporciona información abstracta en base al material.

No favorece el desarrollo de estrategias metacognitivas

VIII. Coordina múltiples variables Tiene habilidad de balancear necesidades de múltiples miembros de un grupo.

Facilita metas a corto y largo plazo.

Explora tópicos, introduce nueva información y usa información vieja para refinar y elaborar un conocimiento existente en diferentes niveles de acuerdo a las necesidades de cada niño.

Usa interacciones para lograr diferentes metas.

Hace distinción entre contenido y conocimiento lingüístico-simbólico. Lo organiza para integrar metas.

Es metacognitivamente consciente de los diferentes niveles del lenguaje/aprendizaje que son utilizados.

Puede explicar el porqué de actividades específicas

Coordina metas a corto plazo (aquí y ahora) y las

necesidades futuras (metas a largo plazo).

La intervención es remedial y preventiva.

Es hábil para la autoevaluación.

Puede hacer decisiones turno por turno.

La solución de problemas se basa en el conocimiento y experiencia.

Es enriquecedor, amplía las emisiones y acciones de los diferentes niños según las necesidades de cada uno. Realiza sólo preguntas que favorecen elevar el nivel de pensamiento del niño.

Brinda herramientas para que los niños puedan desarrollar una interacción eficiente fuera de la terapia

Plantea un evento completo para cumplir diferentes metas. Relaciona este evento con otras áreas de desarrollo. Mantiene una estructura adecuada para los diferentes niños y usa estrategias para elevar el nivel de complejidad según el nivel de desarrollo de cada uno.

Utiliza tanto la información del cuento como la no presente relacionada para ampliar información en diferentes niveles de abstracción y la adecua a las necesidades de los niños del grupo.

Usa estrategias para cubrir las diferentes necesidades de cada uno de los niños.

Relaciona la información abstracta con otros temas relacionados.

Facilita un aprendizaje metacognitivo en las diferentes áreas, dentro y fuera de las sesiones de la intervención

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN

Cuando se adopta un punto de vista más integral en la terapia de lenguaje, la intervención se enfoca a motivar y estimular al niño para que pueda conceptualizar con mayor complejidad el medio ambiente físico y social con el fin de utilizar adecuadamente el lenguaje y de funcionar como un participante activo dentro de su medio ambiente. La meta de la terapia es producir un cambio cualitativo en el pensamiento y lenguaje del niño de tal manera que se promueva el desarrollo comunicativo de forma paralela a obtener cambios en el juego, en la resolución de problemas, en el desarrollo social y en otros contextos de aprendizaje y uso del lenguaje.

Los objetivos que se utilizan para medir el progreso son generales describiendo un nivel cualitativo de las conductas comunicativas que se modelarán y facilitarán.²⁰⁰ Estas se derivan al determinar el nivel de conceptualización y el tipo de interacción que el niño exhibe espontáneamente y se definen las categorías generales de conductas comunicativas que representan un nivel de interacción más elevado que el que el niño presenta en los diferentes aspectos del desarrollo.

Para lograr esto en las sesiones de terapia, el terapeuta de lenguaje requiere habilidad y un fundamento teórico amplio y sólido que le permita conocer las características de interacción y el nivel de conceptualización del niño para así determinar las herramientas más adecuadas a utilizar en la intervención. Esto no es nada fácil y demanda recorrer un arduo proceso de aprendizaje.

El objetivo del presente estudio fue observar de cerca algunos aspectos de este proceso de formación como terapeuta de lenguaje para determinar cómo es que se llevan a cabo algunos cambios dentro de este aprendizaje con el fin de comprender las necesidades reales de los practicantes según el momento del proceso en que se encuentren y modificar, de ser necesario en un futuro, el programa de supervisión de prácticas clínicas de una forma fundamentada.

El desconocer el proceso de aprendizaje de los terapeutas de lenguaje favorecerá que tanto la institución responsable de la formación de estos especialistas como los supervisores de prácticas clínicas, perpetúen una instrucción poco informada que

²⁰⁰ FEY, Marc. "Research to practice (and back again) in speech language intervention" en *Topics in Language Disorders*, March 1987, pp. 23-34.

frecuentemente resulta ajena a las necesidades de los practicantes.

Al iniciar las prácticas clínicas, los alumnos poseen cierta información teórica sobre diversos aspectos como son la manera en que deben impartir terapias, características sobre el desarrollo infantil, datos sobre ciertas patologías específicas y metodologías de enseñanza, entre otros aspectos y con eso crean un esquema general sobre la intervención. Sin embargo, en este estudio se pudo observar que durante los primeros momentos de la práctica, resulta sumamente difícil utilizar cualquier fundamento teórico en las sesiones de terapia ya que los practicantes se encuentran preocupados por entender su participación durante la misma. La información teórica resulta más significativa posteriormente, cuando el alumno ha logrado abordar ciertos aspectos como son el conocer la manera en que funciona el centro de práctica, el enfrentarse a los niños, el mantener el control de la interacción o el lograr que el niño interactúe. En el continuo de aprendizaje de estrategias de intervención del lenguaje,²⁰¹ el alumno requiere presentar características de los niveles 3-4 para poder comenzar a retomar la información teórica y aplicarla en la práctica ya que, al comprender él mismo la interacción y la dinámica de la intervención, puede descentralizarse, poner atención a las necesidades del niño y analizar información que le permita organizar las actividades o usar estrategias para facilitar un cambio en el desarrollo cognitivo-lingüístico del niño. Esta observación concuerda con los testimonios de los practicantes que indican que no en todo momento resulta útil releer la información teórica y que es hasta ciertos momentos cuando ha sido provechoso revisar nuevamente las referencias, recibir indicaciones o algún modelamiento específico para modificar algún aspecto de su práctica.

También coincide con datos encontrados en las entrevistas donde los practicantes mencionaron alguna información teórica sobre la terapia de lenguaje. Sin embargo, ésta no se ve necesariamente reflejada en el desempeño durante la práctica. Por ejemplo, los terapeutas conocen los principios de la filosofía de trabajo pero no logran aplicarlos ni se muestran inquietos por seguirlos durante la intervención lo que habla de una separación

²⁰¹ NORRIS, Janet. "Understanding adult learning: Implications for the consultation model of service delivery" trabajo presentado en la convención anual de la American Speech and Language Association, 2000.

entre los procesos de aprendizaje de la teoría y la práctica. Al parecer, al iniciar la práctica se empieza un proceso relativamente independiente. Ningún practicante aplicó de manera adecuada el fundamento teórico revisado al inicio de las prácticas clínicas aún cuando se había analizado en varias ocasiones.

Desafortunadamente, con frecuencia el supervisor de prácticas pretende que el alumno maneje y aplique en forma adecuada el conocimiento teórico desde los primeros momentos. Esta es una visión muy idealista que denota el desconocimiento de un proceso y las necesidades de los practicantes. Esta idea coincide con la tesis de Delia Lerner, quién describe que, frecuentemente, los supervisores no están sintonizados con las necesidades de los alumnos que inician las prácticas clínicas y con frecuencia exigen tareas que no están a su alcance.²⁰²

Por otro lado, cada uno de los alumnos ha generado una concepción sobre el profesionista que quiere llegar a ser y ha creado expectativas sobre el centro de práctica, lo que se espera de ellos, las demandas del supervisor o las tareas que debe realizar.

La práctica involucra otros factores independientes al manejo de la teoría, y durante los primeros momentos o estadios de desarrollo práctico, su presencia resulta ser tan determinante que incluso, domina la interacción. Estos factores que en un principio son más fuertes que ningún otro, determinan las creencias y acciones de los practicantes y muchas veces, modifican la actitud del terapeuta durante el trabajo con el niño.

Aún más, estos hallazgos son acordes con una investigación realizada por el Centro del Nuevo Maestro, en California, USA, el cual concluye que una supervisión profunda es importante a partir del segundo año de la práctica del maestro pues durante el primer año, los maestros principiantes están centrados en establecer un sistema para el manejo del salón de clases y en volverse un miembro del sistema escolar. Los autores añaden que durante el segundo año, los maestros se encuentran listos para dirigir su atención a los aspectos de la instrucción.²⁰³

²⁰² LERNER, Delia. “Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario“, prólogo de Emilia Ferreiro, México, Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 165-181.

²⁰³ STRONG, Michael. “Does new teacher support affect student achievement? Some early findings” en *New Teacher Center Research Brief*, 2006, pp. 1-4.

VI.1 Análisis de resultados

Como se comentó en la sección de análisis de resultados, durante la revisión de los datos, se encontró que, siguiendo los principios del modelo del lenguaje integral, la gran mayoría de las conductas o emisiones realizadas por los practicantes durante la intervención, podían clasificarse en 4 categorías generales. Cada una de las categorías identificadas (estilos de interacción, manejo de la información y uso de estrategias, el uso del cuento y el uso del juego), resulta relevante en la formación de los terapeutas de lenguaje que trabajan bajo esta filosofía de aprendizaje y presenta características de desarrollo específicas.

VI.2 Interacción comunicativa

Un punto relevante observado durante este estudio es que los primeros cambios determinantes observados dentro de la práctica clínica de todos los alumnos que participaron en el seguimiento, se dieron en el rubro de la interacción comunicativa. En las primeras observaciones, que se realizaron al inicio del año escolar, los practicantes mostraban datos de directividad, guiaban la intervención con preguntas de prueba e imperativos y no estaban sintonizados con las necesidades de los niños. En el momento en que los alumnos disminuyeron el grado de directividad dentro de la interacción, pudieron comenzar a implementar ciertas estrategias, a ser más flexibles y enriquecedores y pudieron centrarse más en el desarrollo del niño y en el propio.

Cuando se es muy directivo, gran parte de la atención está centrada en encontrar la manera de lograr que el niño interactúe o participe y no se está en condición de aplicar ciertas estrategias que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que estas estrategias están relacionadas con retomar las emisiones del niño, evaluar las características de la emisión y brindar complejidad adecuada al nivel del pensamiento del mismo, al tiempo que se es contingente y empático con sus necesidades emocionales y de desarrollo. Por lo general, cuando el facilitador mantiene un estilo de interacción directivo, se preocupa principalmente por controlar la interacción y la conducta del niño, manteniendo una actitud poco flexible ya que desea cumplir las metas que él mismo ha

establecido con base en ideas concebidas previamente. Al cumplir estas metas, reducirá el nivel de angustia pero fomentará algunas dinámicas poco favorables para el desarrollo del niño como son el que el adulto pretenda determinar lo que el niño aprenderá y que domine totalmente la interacción. Por otro lado, con este tipo de dinámica el niño continuará en su rol pasivo donde no toma responsabilidad por su propio aprendizaje. MacDonald y Carroll han descrito que esta conducta, interviene de manera negativa en el vínculo emocional que se crea entre participantes, vínculo que es necesario para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa.²⁰⁴

Lo anterior nos habla de que en un primer momento de la práctica clínica, el trabajo reflexivo podría ir dirigido a generar conciencia sobre el estilo propio de interacción y sobre la posible repercusión sobre el desarrollo social y lingüístico del niño ya que, cuando uno está consciente de la necesidad de modificar la interacción y se centra en reconocer y validar la emisión del niño y brindar modelos para favorecer una comunicación más compleja, reconoce la importancia de comenzar a probar estrategias que faciliten el desarrollo de la competencia comunicativa en los niños. Esto requiere de un gran esfuerzo pues modificar el estilo de interacción que de alguna forma se ha aprendido en las relaciones en las que se ha visto involucrado a lo largo de la vida ya sea dentro de la dinámica familiar o escolar, no es una tarea fácil. Cuando el ser contingente no se da de manera natural, se requiere de fundamento teórico que permita facilitar un cambio para lograrlo. Sobre este punto se comentará la observación realizada a una practicante que presentaba dificultad para mantener un estilo de interacción contingente y enriquecedor. La terapeuta guiaba la intervención con abuso de preguntas e imperativos, se le veía distante con los niños y se mostraba incapaz de disfrutar la relación e intervención. De manera recíproca, se observó que los niños se mantenían distantes y poco espontáneos durante las sesiones, incluso evitaban hablar o participar en las actividades. Con el fin de reflexionar sobre este punto, se revisó material teórico sobre la importancia de ser empático y reconocer y verbalizar los sentimientos de los niños,

²⁰⁴ MACDONALD, James y Jennifer Carroll, "Communicating with young children: An ecological model for clinicians, parents, and collaborative professionals" en *American Journal of Speech and Language Pathology*, Vol. 1, 1992, pp. 39-48.

además de brindar estrategias prácticas para lograrlo. Se proporcionaron referencias teóricas sobre estilos de interacción y se habló de la importancia de establecer interacciones recíprocas y emocionalmente sensitivas favoreciendo que el salón de terapia sea un espacio seguro que permita tener experiencias significativas para generar cambios y vínculos profundos con los niños. Después de revisar estos temas, se advirtió un cambio muy positivo en la practicante. Inició con hacer pequeños cambios en su estilo de interacción y esto le permitió empezar a establecer otro tipo de vínculos con los niños. Comenzó a identificar y validar sus sentimientos y casi de inmediato se notaron cambios en la actitud de éstos. Este fue un aprendizaje significativo para la practicante que favoreció el volverse un facilitador enriquecedor. Este hecho apoya el postulado de que cuando el niño y el adulto experimentan éxito de forma regular dentro de la interacción, su lazo emocional se vuelve sólido y esta interacción exitosa favorece el éxito en otras áreas como es el desarrollo comunicativo del niño y en este caso, el proceso de aprendizaje del terapeuta.²⁰⁵

Un factor relacionado que resulta determinante para modificar la participación del terapeuta de lenguaje durante la intervención es el reducir o evitar el uso de preguntas. Todos los practicantes presentaron en cierto momento abuso en el uso de preguntas, sobre todo en los primeros niveles (1 – 3) del continuo de aprendizaje. Esto, además de influenciar el estilo de interacción y el uso de estrategias para la comunicación, empobrece el uso de otras herramientas como el cuento o el juego ya que con frecuencia, al abusar de las preguntas se pierde el objetivo y la trama del evento y limita, en ambos participantes, la utilización de un discurso complejo y estructurado. En estas situaciones, parecería que el adulto únicamente está concentrado en pensar cuál será la pregunta siguiente. El tratar de evitar las preguntas y sustituirlas por emisiones más enriquecedoras requiere generar conciencia y conocer estrategias específicas. Es una modificación que requiere tiempo y esfuerzo, sin embargo, es un cambio positivo que, en la mayoría de los casos de este estudio, se reflejó positivamente en el resto de los aspectos de la

²⁰⁵ PAMPLONA, Ma Carmen, Cielo Urióstegui, Antonio Ysunza. “Interacción lingüística. El papel activo de los padres en la terapia de lenguaje” en *Anales ORL Mex.* 1995, pp. 165-170.

intervención.

En las encuestas realizadas, un practicante comentó lo siguiente: “Lo primero que trabajé conscientemente fue dejar de hacer preguntas y cuando disminuí el uso de preguntas, pude empezar a ver a los niños tal y como eran pues cuando sólo se dedican a responder las preguntas que les haces, no son ellos, son los niños que tú quieres ver”. Sin embargo, la información teórica que facilita reducir el uso de preguntas retóricas, no debe ser proporcionada en cualquier momento pues se corre el riesgo de que la información no resulte relevante, debe proporcionarse hasta que el practicante esté consciente sobre el estilo de interacción y pueda descentralizarse para poner atención en las necesidades del niño. Esto tiene relación con el concepto de zona de desarrollo próximo descrito por Vygostky.²⁰⁶ Dicho concepto se refiere a la distancia que existe entre el nivel de funcionamiento real del niño cuando actúa de manera independiente y el nivel de funcionamiento potencial al actuar en colaboración con un facilitador o persona más capacitada. El autor incluso detalla que la instrucción es positiva cuando va más allá del nivel de desarrollo y cuando la enseñanza se encuentra en un nivel demasiado elevado, se corre el riesgo de que no sea relevante en ese momento del desarrollo.

Cabe mencionar que en las encuestas realizadas también se obtuvo una observación relevante sobre este punto ya que cuando se preguntó a los practicantes sobre los factores que ellos consideraban habían favorecido el cambio, mencionaron que el recibir modelamiento por parte del supervisor, el revisar el fundamento teórico y el analizar videos de manera conjunta con el supervisor y los compañeros había favorecido la reflexión y la toma de conciencia que permite modificar la práctica propia. Otro practicante hizo hincapié sobre la relevancia del momento en el que recibió la información pues comentó que aún cuando ingresó a las prácticas, la instrucción recibida antes de enfrentarse a los niños no fue significativa para la intervención, sino hasta un segundo momento, cuando se le sugirió que relejera nuevamente los datos, después de revisar un video, aproximadamente a los 4 meses de iniciada la práctica clínica.

Por otra parte, es necesario que el supervisor sea empático y contingente en la relación

²⁰⁶ WERTSCH, James. “Vygotsky y la formación social de la mente“. Traducción de Javier Zanón y Montserrat Cortés, Introducción de Juan Daniel Ramírez Garrido, Barcelona, Paidós, 1988, pp. 83-87.

con los practicantes pues sólo de esta manera brindará la oportunidad de que los alumnos experimenten lo que se les sugiere realicen para con los niños al ser escuchados y respetados al tiempo que se les proporciona información para elevar su nivel de desempeño como terapeutas de lenguaje.

Con base en estas observaciones, parecería relevante que los supervisores de práctica observen de cerca su propio estilo de interacción y promuevan la reflexión sobre este punto en los primeros momentos de la práctica clínica ya que en este estudio se observó que el cambio en los estilos de interacción permite el uso de herramientas y estrategias específicas para la estimulación del desarrollo del lenguaje en niños y el volverse un facilitador enriquecedor.

Investigaciones sobre estilos de interacción en las díadas madre-hijo, confirman la importancia de poner atención en este aspecto pues mencionan que niños con un rápido desarrollo de lenguaje tenían madres que se mostraban muy sensibles a sus requerimientos lingüísticos, esto es, tenían buena sintonización y mostraban una conducta contingente hacia los intereses y necesidades del niño.²⁰⁷ Aún más, otros hallazgos en los estudios referentes a la interacción madre-hijo, reportan una relación entre los adelantos en el desarrollo del lenguaje y la existencia de contingencia semántica²⁰⁸ y un estilo comunicativo enriquecedor o no directivo.²⁰⁹

Resultados similares encontraron Pamplona, Urióstegui e Ysunza en el campo de la educación especial con niños con secuelas de paladar hendido. Los autores realizaron un estudio sobre estilos de interacción con díadas madre-hijo y encontraron que los niños cuyas madres asistieron a terapia y lograron modificar el estilo de interacción, tuvieron un desarrollo de lenguaje más rápido que los niños cuyas madres no modificaron el estilo

²⁰⁷ MACDONALD, J. y Jennifer Carroll, "Communicating with young children: An Ecological Model for clinicians, parents, and collaborative professionals" en *American journal of speech and language pathology*, Vol. 1, 1992, pp. 39-47.

²⁰⁸ BRUNER, Jerome. "El habla del niño", 3ª ed. Traducción de Rosa Premat, España, Paidós, 1983, pp. 23-42.

²⁰⁹ ROMERO, Silvia. "Estudio exploratorio sobre las características de la interacción madre-hijo en una muestra de diadas mexicanas", Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, 1994, pp. 165-179.

de interacción y continuaron siendo directivas.²¹⁰ Esto nos muestra la necesidad de profundizar y ampliar estos conceptos y abre nuevas líneas de investigación para estudiar la relación entre el estilo de interacción de los terapeutas de lenguaje y el desarrollo lingüístico de los niños ya que si la madre con un estilo de interacción enriquecedor favorece el desarrollo del lenguaje, podríamos esperar efectos similares cuando el niño recibe terapia con un facilitador que mantiene un estilo de interacción adecuado.

VI.2.1 Relación entre los estilos de interacción comunicativa y el uso de estrategias

Como se dijo previamente, en el presente estudio se pudo observar que el modificar el estilo de interacción facilita el uso de ciertas estrategias para favorecer la competencia comunicativa. Esto nos indica que existe una relación estrecha entre estos dos apartados. En los primeros estadios del continuo, cuando el practicante muestra una interacción directiva, las estrategias utilizadas son primordialmente preguntas retóricas y uso de imperativos. Cuando el practicante logra reducir la directividad para comenzar a ser contingente, está en condiciones de introducir nuevas estrategias para favorecer la competencia comunicativa. Sin embargo, se pudo advertir que prefiere algunas estrategias que no se caracterizan por ser enriquecedoras, esto es, no brindan mucha más información que el nivel de conceptualización en el que se encuentra el niño pero brinda la oportunidad de comunicarle que está sintonizado con sus intereses, necesidades y nivel de desarrollo dando la pauta para un cambio en la actitud comunicativa de ambos. Las estrategias más utilizadas en estos niveles son retomar la emisión del niño y cierres. Posteriormente comienza a ampliar de manera concreta la información que utiliza el niño con expansiones o reconstrucciones y finalmente, cuenta con los elementos para ser un facilitador enriquecedor donde extiende tanto la información concreta como la abstracta con estrategias que promueven el análisis con estrategias metacognitivas, análisis de la estructura narrativa y términos relacionales, entre otras.

El analizar de cerca las bondades de modificar el estilo de interacción y la relación que esto tiene con el resto de las áreas del continuo, en este caso con el uso de estrategias para

²¹⁰ PAMPLONA, M. y Antonio Ysunza, *Op.Cit.*, pp. 165-170.

facilitar la competencia comunicativa, resulta un hallazgo interesante que conviene resaltar por la importancia que tiene en la supervisión de prácticas para la comprensión del proceso de aprendizaje de los practicantes.

VI.3 Contextos de enseñanza – aprendizaje: Cuento y juego

No es conveniente considerar sólo algunas áreas para facilitar el desempeño de los practicantes. Es necesario incluir herramientas que brindan estructura tanto a los pacientes como a los propios terapeutas y toman en cuenta la complejidad y grado de abstracción de la información que se proporciona durante la intervención como en el caso de los contextos de enseñanza– aprendizaje seleccionados en este estudio.

Los cambios registrados en el uso de herramientas que requieren de un conocimiento de la estructura narrativa, como son los contextos del juego y el cuento, nos muestran que existe una coherencia en el desarrollo del manejo eficiente de ambos.

En los primeros niveles del continuo se observa falta de estructura por parte del practicante para guiar la actividad, sobre todo en el caso del juego. El cuento, al presentar una trama previamente establecida, facilita el manejo de la estructura narrativa, sin embargo, también se observó que con frecuencia, en estos momentos, no se da importancia a esta estructura la cual puede perderse al abusar de las preguntas y al centrarse en conceptos aislados como son objetos o atributos como los colores. Hasta el nivel 5 se comienzan a utilizar los elementos narrativos para dar estructura y añadir complejidad a las ideas y emisiones de los niños al resaltar el problema del evento, establecer relaciones de temporalidad, causalidad, espacio o perspectiva o utilizar los detalles para lograr una comprensión más elevada y, en los niveles 7 y 8, se logra manejar de manera consciente y eficiente todos los elementos de la estructura narrativa en ambos contextos de aprendizaje para brindar estructura a la actividad de la intervención.

Como se mencionó anteriormente, se observó que el trabajo con juego puede ser más difícil de implementar que el trabajo con cuento ya que requiere que el facilitador tenga una preparación más sólida y utilice estrategias efectivas para que el niño se mantenga interactuando dentro del contexto establecido y acceda a estructuras más complejas favoreciendo el paso a niveles de desempeño cognitivo-lingüístico más elevados. Durante

el juego pueden suceder infinidad de situaciones y cada una de ellas puede distraer la atención de los participantes, incluso del terapeuta. Si por ejemplo, se está jugando a la granja y un niño toma la vaca, puede realizar diferentes acciones con ella o relacionarla de varias formas con el resto de los objetos. El juego aquí podría tomar diferentes rumbos. Es labor del facilitador mantener la estructura y tema del juego según el nivel de desempeño de los niños brindando frecuentemente, la estructura que el niño no tiene,²¹¹ pero para esto, requiere a su vez de una estructura que sólo le brindará el fundamento teórico, la reflexión y la experiencia. Tanto en las encuestas como en la realización de diarios, los practicantes corroboraron esto al comentar que para ellos, lo más difícil es trabajar con juego y que cuando un niño toma otra ruta no pueden regresar a donde estaban. Incluso dos de ellos, cuando se encontraban en los niveles 5 y 6 del continuo mencionaron que no se sentían capaces de estructurar el juego y que no podían determinar en qué ayudaban al niño durante la actividad.

Una posible sugerencia podría ser que, en los primeros niveles del continuo se de prioridad al uso del cuento para hacer conciencia sobre los diferentes elementos de la estructura narrativa en un contexto donde los elementos ya se encuentran eficientemente organizados en la trama de la historia y, ya que el terapeuta ha logrado conocerlos e identificarlos, introducirlos en el contexto del juego, donde el facilitador tiene que crear, organizar y estructurar el contexto para dar como resultado una trama coherente en diferentes grados de complejidad.

Diversos autores describen los beneficios de trabajar lenguaje oral y escrito con el uso de cuentos.^{212, 213} Todos ellos coinciden en que es un material valioso para favorecer el desarrollo del lenguaje. El texto y las ilustraciones pueden ser usados para crear conciencia de los diferentes elementos del lenguaje sin aislar las estructuras lingüísticas

²¹¹ NORRIS, Janet y Paul Hoffman, "Language intervention within naturalistic environments" en *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, pp. 72-84.

²¹² LOBAN, Walter. "Language development: Kindergarden through grade twelve". Urbana, IL, National Council of Teachers of English, 1976.

²¹³ NORRIS, Janet. "Learning to talk through literacy: Whole language for handicapped preschoolers" en *perspectives on whole language : past, present, potential*, Columbia, MO: Instructional Materials Laboratory, University of Missouri, 1992, pp.148-156.

del contexto integrado y significativo.²¹⁴ El adulto puede ayudar al niño a entender y usar cualquier elemento del lenguaje incluyendo palabras específicas de vocabulario, lenguaje figurativo, estructuras sintácticas o elementos de estructura de discurso.

Janet Norris afirma que los cuentos proveen un contexto estable y redundante que permanece en el tiempo para discusión y aprendizaje y esta estabilidad permite organizar las acciones de los niños que tienen un sistema lingüístico poco flexible al proporcionar la estructura que el niño todavía no posee por sí mismo.²¹⁵

En el presente estudio, durante el seguimiento de los practicantes, se pudo observar que la estabilidad que los cuentos proporcionan no sólo brinda estructura a los niños sino a los propios practicantes también. El cuento presenta una estructura narrativa que posee elementos previamente relacionados. Esta estructura narrativa brinda información de la que se puede hablar con el niño y reduce el trabajo que el adulto requeriría para establecer el tema, organizarlo y estructurarlo además de que facilita centrarse en las necesidades de cada niño para favorecer que cada uno de ellos tenga un desarrollo más óptimo. Es decir, el terapeuta ya no tiene que crear esta estructura narrativa en actividades como en el juego libre lo que le permite centrarse en otros elementos como el uso de estrategias o el análisis de las características específicas del cuento. Esto es lo que hace que el trabajo con cuentos resulte más manejable. Por otro lado, el cuento permite al terapeuta trabajar el juego de manera más estructurada pues brinda un modelo de la trama para representar durante el juego si, por ejemplo, se trabaja con un cuento del doctor y posteriormente se juega al doctor siguiendo la estructura general del cuento. Esta es otra manera en la cual, el cuento brinda estructura al terapeuta para la intervención.

Otro punto que se considera importante resaltar es que en el manejo de estos contextos de enseñanza-aprendizaje, a todos los practicantes les resulta más fácil trabajar con niños pequeños o niños que presentan un bajo nivel de desarrollo. Una posible explicación es que en los primeros niveles del continuo, al dirigirse a los niños, se refieren únicamente a la información concreta del evento como son las acciones dentro del juego o la información que brindan las ilustraciones o el texto en los libros de cuentos infantiles. En el uso de estrategias comunicativas, amplían también información concreta como en el

²¹⁴ *Idem*

²¹⁵ *Idem*

siguiente ejemplo: Niño: “se cayó”. Adulto: “si, se cayó el elefante”, y en el manejo de la estructura del evento resaltan sólo uno o dos elementos como el problema o la solución y los relacionan entre sí. Es hasta los últimos niveles que logran manejar eficientemente la estructura narrativa para analizar los diferentes elementos y contrastarlos y facilitan o modelan un pensamiento crítico, complejo o abstracto que da como resultado un análisis más profundo del lenguaje y de la estructura narrativa de los eventos y esto es lo que necesitan los niños que se encuentran en niveles de desarrollo más avanzados. Es decir, cuando los practicantes han logrado conocer a fondo la estructura narrativa y su relación con el pensamiento abstracto es cuando logran manejar esta estructura de manera independiente de la trama del evento de la intervención, lo que hace posible facilitar su desarrollo. Por otro lado, esto coincide con lo reportado por dos practicantes durante la reflexión. Uno de ellos, en la realización de la bitácora reporta que le “es más fácil usar las estrategias con niños pequeños ya que con los más grandes no se cómo subir el nivel de lenguaje ni a dónde exactamente debo llevarlos”. El otro, en la encuesta escribe que un punto que se le dificultó fue lograr desprenderse de la información de los dibujos y comenta: “cuando por fin me di cuenta con sus indicaciones que no hablaba más que de la información de los dibujos, no podía, aunque tratara hablar de cosas más abstractas simplemente no podía y aunque me lo modelaran y lo identificara en otros, yo no podía pensar en qué decir o cómo hacer y terminaba hablando como siempre de lo obvio”. Lo anterior nos habla, por un lado, de la importancia de brindar conocimiento teórico para conocer los elementos de la estructura narrativa, y por el otro, de la necesidad de promover la reflexión para facilitar que los practicantes generen conciencia sobre la manera en que cada uno los utiliza y sobre la relevancia de modelarlos mediante el uso de estrategias específicas durante las sesiones de terapia.

VI.4 El uso de la reflexión como medio de aprendizaje

La reflexión de los maestros ha sido considerada como un medio importante para desarrollar tanto contenido académico como contenido pedagógico sobre cómo enseñar y aunque ha sido estudiada en el campo de la educación regular, las conclusiones pueden fácilmente aplicarse en el campo de la educación especial.

Desde Dewey, en 1933, la reflexión ha sido vista como un importante medio para favorecer la labor de los maestros. Sin embargo, frecuentemente en la práctica, la reflexión toca sólo superficialmente temas técnicos.²¹⁶

Hoffman-Kipp habla de una forma de reflexión activa, centrada en el alumno que favorece que el practicante se vuelva el responsable en el propio proceso de reflexión.²¹⁷

El reto para los supervisores es encontrar la manera de crear condiciones que favorezcan la reflexión y el aprendizaje para que los practicantes se vuelvan profesionales comprometidos.

Durante el seguimiento realizado a los practicantes se observó la importancia de fomentar la reflexión dentro de la práctica clínica en terapia de lenguaje pues sólo analizando las conductas y producciones propias podemos crear conciencia sobre la información que brindamos con el uso de las diferentes estrategias durante la intervención. Cuando los practicantes analizan y observan lo ocurrido en la sesión de terapia, pueden autoevaluarse y tratar de modificar sus intervenciones. Para esto, la revisión de las videograbaciones realizadas a los practicantes y la reflexión en conjunto con ellos fue extremadamente útil. El observar y analizar la conducta y actitud propias y de los compañeros durante la intervención, resultó en una actividad muy enriquecedora que promovió la reflexión y el cambio. Fue en estos contextos donde se escuchó decir a los practicantes frases como las siguientes: “hago pura pregunta”, “trataré de implementar algo diferente”, “¿qué estrategia puedo usar en lugar de preguntas?” “a mí lo que me funciona es estos casos es...”, “te sugiero...”, “creo que estás abusando de esa estrategia, me parece que podrías...” o “vaya, ya no pregunto tanto”. Estas reflexiones podrían significar el primer paso para hacer un cambio en la manera en que se usan las estrategias o para tratar de implementar nuevas estrategias durante la intervención.

Otra herramienta que se utilizó fue la realización del diario o bitácora donde los practicantes registraban las actividades realizadas, los resultados observados y, en el mejor de los casos, una reflexión con cuestionamientos sobre la práctica propia. El diario

²¹⁶ HOFFMAN- KIPP, Peter. Et. al., “Beyond reflection: Teacher learning as praxis” en *Theory into Practice.*, Vol. 42, Lumber 3, 2003.

²¹⁷ *Idem*

era revisado cada 15 días y fue un espacio donde el supervisor podía comunicarse de manera personal con cada uno de los practicantes para resolver dudas o registrar sugerencias y comentarios a lo reportado por escrito. Sin embargo, sólo en escasas ocasiones se observó una reflexión profunda y enriquecedora. En la mayoría de los casos, los practicantes registraban sólo las actividades de manera concreta y no mostraban una conducta reflexiva que enriqueciera su práctica clínica. En pocas ocasiones se observó que cuando los practicantes estaban en posibilidad de generar conciencia y autocrítica sobre su propia práctica, podían registrar reflexiones más profundas sobre la intervención. Cabe mencionar que en las encuestas realizadas al finalizar el periodo de prácticas, dos alumnos comentaron que, para ellos, la realización del diario había resultado útil y enriquecedora pues era un momento clave para la reflexión y para recibir retroalimentación específica y al contrario, otro practicante reportó que la entrega del diario había resultado sumamente difícil pues no encontraba qué escribir aunque le dedicara tiempo.

Por otro lado, se observó que la reflexión presentó diferentes características según el momento del proceso en el que se encontraban los practicantes. En un primer momento ningún practicante reflexionaba, se limitaban a describir las actividades de la intervención. Después, reflexionaban sobre conductas específicas, concretas, fácilmente observables como son actitudes del niño o propias. Posteriormente fueron capaces de reflexionar sobre temas más abstractos, personales y finalmente, se encontraron en la posibilidad de reflexionar de manera natural sobre temas relacionados con aspectos culturales y sociales en los que los niños se desenvolvían y que estaban relacionados con su desarrollo cognitivo y lingüístico. Además, reflexionaban sobre el uso de estrategias metacognitivas en ellos mismos y en los otros y facilitaban no sólo su propia relación con la del niño sino que extendieron este concepto para ayudar al niño a interactuar de manera efectiva con otros. Por último, lograron brindar andamiaje a todos los niños del grupo y reflexionar sobre los diferentes niveles de conceptualización, promoviendo la discusión con el grupo durante la intervención. Esto podría querer decir que los diferentes medios de reflexión durante la práctica clínica, facilitaron que los practicantes trabajaran de manera consciente el paso a niveles más complejos de desarrollo como terapeutas de lenguaje que trabajan bajo los principios del modelo del lenguaje integral.

El centro del nuevo maestro (NTC), de la Universidad de Santa Cruz en California, USA, es una institución interesada en la inducción de los nuevos maestros. Algunas de las conclusiones que divulga este centro pueden, fácilmente, aplicarse a la instrucción de los terapeutas de lenguaje en formación. Esta institución también valora el uso de la reflexión como medio para favorecer el aprendizaje de los docentes que inician la práctica clínica y afirma que la docencia es una carrera que demanda un largo proceso de desarrollo y que requiere un ciclo continuo de enseñanza, reflexión y de nuevo, enseñanza para lo que es necesario centrar la atención en el desempeño del estudiante.²¹⁸ De manera que resulta de vital importancia incluir medios para la reflexión dentro de la práctica clínica con el fin de que esta habilidad se convierta en un hábito y favorezca un mejor desempeño de los alumnos practicantes.

VII.1 Continuo de aprendizaje

La herramienta utilizada en este estudio, el continuo de aprendizaje, resultó ser un instrumento sumamente valioso que provee estructura a la práctica clínica para favorecer que los practicantes desarrollen la habilidad de evaluar el desempeño propio participando activamente y tomando responsabilidad en su crecimiento profesional. Aún más, el continuo de aprendizaje puede resultar de gran utilidad para las instituciones y supervisores de práctica al brindar un parámetro de desarrollo con el que se puede guiar y organizar el contexto de la práctica clínica. Como sabemos, la evaluación es una pieza crítica en todos los programas de inducción ya que permite centrar la atención en las necesidades específicas de cada uno de los practicantes y el continuo de aprendizaje en personas adultas puede resultar una herramienta útil para estos fines.

Aunado a la evaluación, la supervisión y el seguimiento durante las prácticas resulta también muy importante. Incluso, investigaciones recientes indican que maestros que inician su labor profesional y tienen el apoyo de una supervisión por un período mínimo

²¹⁸ BARRET, Adele. “Assessing New Teacher Support Programs” en *New Teacher Center Reflections*, p.3.

de dos años, tienen mejores resultados que aquellos que no reciben este apoyo.²¹⁹

De ahí la importancia que el supervisor de prácticas conozca los procesos de aprendizaje de los practicantes para favorecer el desarrollo consciente y modele los puntos necesarios que faciliten un avance en el proceso de constituirse un terapeuta que trabaja bajo los principios del modelo del lenguaje integral.

²¹⁹ STRONG, Michael. "Does new teacher support affect student achievement? Some early findings" in *New Teacher Center Research Brief*, 2006, pp. 1-4.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El propósito para la realización del presente estudio fue conocer algunos aspectos del proceso de aprendizaje del terapeuta de lenguaje al iniciar la práctica clínica. Específicamente, los objetivos identificados para el estudio eran:

-Estudiar los avances en el proceso de aprendizaje que ocurren cuando los alumnos de la licenciatura en neurolingüística comienzan a conocer los principios y técnicas de la terapia de lenguaje que se rige bajo los principios del modelo del lenguaje integral durante la realización de prácticas.

-Complementar, de ser necesario, el continuo de aprendizaje descrito por Norris con el fin de que sea adaptado a las necesidades del programa de práctica clínica de estudiantes mexicanos.

-Sentar las bases para valorar la posibilidad de modificar el programa de supervisión de prácticas con el fin de mejorarlo.

Los resultados de esta investigación arrojaron datos muy relevantes para la práctica clínica en terapia de lenguaje. En primer lugar, se encontró que la gran mayoría de las conductas o emisiones realizadas por los practicantes podían clasificarse en 4 categorías generales siguiendo los principios del modelo del lenguaje integral, las cuales incluyen: estilos de interacción, uso de estrategias, el uso del cuento y el uso del juego como contextos de enseñanza. Posteriormente, se identificaron las características de la intervención y se asignó a las conductas y emisiones de los practicantes un nivel de acuerdo al continuo de aprendizaje de estrategias de intervención del lenguaje descrito por Norris.²²⁰ Esto permitió integrar la información encontrada con la descrita previamente por Norris para complementar el continuo de aprendizaje de personas adultas y ajustarlo a las necesidades de la práctica clínica en centros de México que utilizan el modelo del lenguaje integral como parte de su metodología de trabajo.

Estos resultados constituyen una información relevante para la práctica de la terapia de lenguaje, en general. Específicamente las instituciones, los supervisores y los practicantes mismos pueden beneficiarse ya que el conocer este proceso de aprendizaje y reflexionar

²²⁰ NORRIS, Janet. “*Understanding adult learning: Implications for the consultation model of service delivery*”, trabajo presentado en la Convención Anual de la American Speech and Language Association, 2000.

sobre él, facilitará una enseñanza más sólida e informada al brindar el fundamento teórico adecuado en los diferentes momentos de desarrollo de los terapeutas en formación. Con toda seguridad, esto se verá reflejado en un mejor desempeño de los practicantes y una mejor atención a los pacientes.

VII.1 Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

Como se mencionó anteriormente, los resultados del presente estudio aportan información valiosa para el programa de supervisión de las practicas en terapia de lenguaje al brindar una estructura para la evaluación y seguimiento de los practicantes. Sin embargo, el reducido número de sujetos incluidos en este trabajo, no permite llegar a conclusiones definitivas aunque los resultados obtenidos son prometedores. En un estudio posterior se podría incluir a más practicantes para estudiar la validez y confiabilidad de este estudio.

Por otro lado, como se ha indicado a lo largo de este trabajo, el material analizado aporta datos relevantes sobre la práctica clínica que se realiza bajo el modelo del lenguaje integral. Se desconoce cuáles serían los resultados al utilizar una metodología diferente durante la práctica. Este punto abre la posibilidad a futuras investigaciones al estudiar los cambios durante la práctica que se rige por metodologías diferentes a la estudiada en la presente investigación.

Por último, el tiempo de estudio y seguimiento de las practicantes fue de un año y se considera que podría ser un tiempo corto ya que el proceso de aprendizaje puede ser muy variado pero en la mayoría de los casos, el dominar el uso de estrategias para la terapia de lenguaje, requiere más tiempo. En un futuro se podría seguir a los practicantes por más de un año para ver los avances logrados. De la misma manera, se podría estudiar no sólo a practicantes que inician sus prácticas clínicas sino a terapeutas con más experiencia.

Independientemente de estas limitaciones, este estudio aporta datos útiles para el programa de prácticas clínicas en terapia de lenguaje ya que describe cambios

importantes en el proceso de aprendizaje de los practicantes y brinda estructura para la evaluación y seguimiento de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA:

ALVERMANN, Donna, Larry Smith, John Readence, “Prior knowledge activation and the comprehension of compatible and incompatible text” en *Reading research Quarterly*, 1985, Vol. 20 : 120-136.

ANGUERA, Ma. TERESA, “La investigación cualitativa“, *Educar*, Vol. 10, 1986, pp. 23-50.

ARELLANO, A. “El lenguaje integral, una alternativa para la educación”. Venezuela, Editorial venezolana 1993.

BLOOD, G, Mamett, C., Gordon, R., and Blood, I. “Written Language Disorders: Speech Language Pathologists Training, Knowledge, adn Confidence”. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 41:416-428, 2010.

BLOOM, Louise y Margaret Lahey, “Language development and language disorders“, Introducción de Thomas J. Hixon, New York, John Wiley & Sons, 1978, pp. 689.

BLOOMFIELD, Leonard. “Language“, pp. 7-35.

BRUNER, Jerome. “The act of discovery”. *Harvard Educational Review*, pp. 31-32.

BRUNER, Jerome. “El habla del niño“, 3ª ed. Traducción de Rosa Premat, España, Paidós, 1983, pp.141.

CARROLL, John. “Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students“. pp. 31-40.

CERDAS, Jeanneth, Polanco Ana, Rojas Nuñez Patricia. “El lenguaje integral en el grupo

interactivo: Guía pedagógica”. Educación, Vol. 26, No 001. Univ. de Costa Rica, Costa Rica, pp. 183-197, 2002.

CONSTABLE, Catherine. “The application of script in the organization of language intervention contexts”, en Katherine Nelson, *Event knowledge*, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, 1986.

CHAPIN, F. Stuart, Oscar Uribe Villegas. “Revista Mexicana de Sociología”, Vol. 25, No. 3 (Sep. - Dec., 1963), pp. 995-1014

CHOMSKY, Noam. “Reflexiones acerca del lenguaje”. México, edit. Trillas, 1981

CUETOS, Fernando. De la Vega Manuel (coord.). “Psicolingüística del español”. [ISBN 84-8164-303-3](#). Edit. [Trotta](#), Año de publicación: 1999, España, pp. 682

DAMICO, Jack. “Synergy in applied linguistics: Theoretical and pedagogical implications”. Trabajo presentado en el Simposio Anual de Lingüística de la Universidad de Wisconsin, 1989.

DENZIN, NK, y YS Lincoln. “Handbook of qualitative research”. Second edition. London:Sage, año 2000.

FEINSTEIN, A. “Multivariate analysis”. Yale University Press, New Haven, 1996.

FERREIRO, Emilia, Teberosky A. “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” Ed. Siglo XXI, México, 1979

GARAY, Ana, Lupicinio Iñiguez, Maite Martínez, et al, “Evaluación cualitativa del sistema de recogida de sangre en Cataluña”, Revista Española de Salud Pública, Vol. 76, No 5, Madrid, 2002.

GARAY URIARTE, Ana, Lupicinio Iniguez Rueda, Maite Martinez Gonzàlez, *et al.* “Evaluación cualitativa del sistema de recogida de sangre en Cataluña“. *Rev. Esp. Salud Publica.* [online]. 2002, Vol. 76, no. 5 [citado 2007-11-21], pp. 437-450. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1135-5727

GILLETE, Yvonne. “Ecological programs for communicating partnerships: Models and cases“. Chicago, Il: Riverside press, 1989.

GOLDBERG, S. “Social competente in infancy: A model of parent-infant interacción”. *Merril-Palmer Quarterly*, 23:263-277, 1977.

GOODMAN, Kenneth. “El lenguaje integral“, pp. 9-11.

GOODMAN, Kenneth. “I didn’t found whole language”, *The reading teacher*, Vol. 46, 1992, pp. 188-197.

GOODMAN, Kenneth. “Sobre la lectura“, presentación Alma Carrasco Altamirano, traducción de Carolina Zúñiga Ramírez, México, Paidós, 2006, pp. 243.

GOODMAN, Kenneth. “What’s whole in whole language?”, Portsmouth, NH : Heinemann, 1986.

GOULD, Stephen Jay. “The mismeasure of man“, New York: W.W. Norton & Co. 1981, pp. 85-125.

GUSKEY, Thomas. “Staff Development and the Process of Teacher Change” en *Educational Researcher*, pp. 5-12.

HERNANDEZ, Roberto y Fernández, Carlos. “Metodología de la investigación”. México, MCGraw Hill, 1997

HOFFMAN, Paul. “Clinical forum: Phonological Assessment and Treatment. Synergistic Development of Phonetic Skill“. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 23, 254-260, 1992.

INGRAM, David. “First language acquisition“. New York, Cambridge University press, 1989, pp. 561.

IÑIGUEZ, L. “Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales“. *Aten Primaria*, Vol. 23, 1999.

JAY, Gould Stephen. “The mismeasure of man“. New York: W.W. Norton & Co. 1981.

KAWULICH, Bárbara. “La observación participante como método de recolección de datos” [82 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 6(2), Art. 43. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-43-s.htm>

KENNEDY, Virginia y Nancy Burnstein, “An induction program for special education teachers” en *teacher Education and Special Education*, pp. 444-447.

KNOBEL, Michele y Colin Lankshear. “Maneras de saber: Tres enfoques para la investigación cualitativa“. Traducción: Jorge Manuel Sierra Ayil, México, IMCED, 2003.

KNOBEL, Michele y Colin Lankshear, “Maneras de ver: El análisis de datos en la investigación cualitativa“, Traducción: Jorge Manuel Sierra Ayil, México, IMCED, 2001.

LANKSHEAR, Colin y Michele, Knobel, “Maneras de descubrir. La recopilación de datos en investigación cualitativa“, Traducción: Jorge Manuel Sierra Ayil, México,

IMCED, 2004.

LE COMPTE, Margaret. "Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas". Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, Vol. 1, No 1, ISSN 1134-4032, 1995.

LERNER, Delia. "Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario". Prólogo de Emilia Ferreiro, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

LOBAN, W. "Language development: Kindergarden through grade twelve". Urbana, IL, National Council of Teachers of English. 1976.

LUND, Nancy y Judith Duchan. "Assessing children's language in naturalistic context", E.U.A., Ed. Prentice hall, 1983, pp. 365

MACDONALD, James y J. Carroll, "Communicating with Young children: An ecological model for clinicians, parents, and collaborative professionals", pp. 39-47.

MACDONALD, James y J. Carroll. "A partnership model for communicating with infants at risk" en *Infants and young children*, Vol. 4, 1992, pp. 20-30.

MACDONALD, J. y J. Carroll. "Communicating with young children: An ecological model for clinicians, parents, and collaborative professionals". American Journal of Speech and Language Pathologies, Clinical focus: 39-48, Columbus, Ohio State University, 1992.

MACDONALD, James y Jennifer Carroll, "Communicating with young children: An Ecological Model for clinicians, parents, and collaborative professionals", *American journal of speech and language pathologies*, pp. 39-47.

MACDONALD, James y Jennifer Carroll, "A partnership model for communicating with infants at risk". *Infants and Young Children*, Vol. 4 pp. 20-30.

MELINE, Timothy. "The application of reinforcement in language intervention" en *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, pp. 95-101.

MOTTET, G. "Las relaciones del lenguaje y del desarrollo cognitivo en la obra de Piaget". *Comportamiento*, 48-62, 1984.

MUMA, John. "Language intervention: Ten techniques" en *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 1971, Vol. 2 : 7-17.

NELSON, Katherine. "Event Knowledge", New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, 1986, pp. 263.

NELSON, K. "Narratives from the crib", Cambridge, Harvard University Press, 1989, pp. 350.

NEWMAN, Judith y Susan Church, "Myths of whole language", *The Redding teacher*, Vol. 44 No. 1, September 1990, USA.

NINIO, Anat. "Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device" in *Developmental Psychology*, pp. 445-451.

NORRIS, Janet y Paul Hoffman, "Storybook-Centered Themes. An inclusive whole language approach", Edit. Communication Skill Builders, EUA, 1995, pp. 1-12.

NORRIS, J. y J. Damico. "Whole language in theory and practice. Implications for language intervention". *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, p. 215.

NORRIS, Janet. "From frog to prince: Using written language as a context for language learning". *Topics in language disorders*, 12 :66-81, 1991.

NORRIS, Janet y Paul Hoffman. "Whole language intervention for school-age children", San Diego, CA, Singular Publishing Group 1993. Prólogo de Nickola Wolf Nelson, pp. 29-107.

NORRIS, Janet y Roger Bruning, "Cohesion in the narratives of good and poor readers", *Journal of speech and hearing disorders*, pp. 416-424

NORRIS, Janet. "Learning to talk through literacy: Whole language for handicapped preschoolers. En *Perspectives on whole language: past, present, potential*. Columbia, MO : Instructional Materials Laboratory, University of Missouri, pp148-156, 1992.

NORRIS, Janet. "Facilitating developmental change in Schelling". *Academics Therapy*, 25:97-108, 1989.

NORRIS, Janet. y J. Damico, "Whole language in theory and practice. Implications for language intervention" en *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, pp. 212-220

NORRIS, Janet. "Understanding adult learning: Implications for the consultation model of service delivery", trabajo presentado en la convención anual de la American Speech and Language Association, 2000.

NORRIS, Janet. "Learning to talk through literacy: Whole language for handicapped preschoolers. In *"Perspectives on whole language: past, present, potencial"*, Columbia, MO: Instructional Materials Laboratory, University of Missouri 1992, pp. 148-156

NORRIS, Janet y Jack Damico. "Whole language in theory and practice. Implications for

language intervention”. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, Vol. 21, 1990, pp. 212-220.

NORRIS, Janet y Paul Hoffman. “Comparison of adult-initiated vs child-initiated interaction styles with handicapped prelanguage children”. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 21:28-36, 1990.

NORRIS, Janet. “From frog to prince: Using written language as a context for language learning” en *Topics in language disorders*, pp. 66-81.

NORRIS, Janet y Paul Hoffman. “Language intervention within naturalistic environments” en *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, pp. 72-84

NORRIS, Janet y Paul Hoffman, “Whole language intervention for school-age children“, San Diego, CA, Singular Publishing Group 1993. Prólogo de Nickola Wolf Nelson, pp. 29-107

NORRIS, Janet y Roger Bruning. “Cohesion in the narratives of good and good readers“. *Journal of Speech & hearing Disorders*. Vol. 58, pp. 416-424, EUA, 1998.

OCZKUS, L. Interactive “Think-Aloud Lessons“. Nueva York, Scholastic, pp. 13-83, 2009.

PANOFSKY, Carolyn. “The functions of language in parent-child book reading events“. Trabajo presentado en la Conferencia Nacional Sobre Lectura. Austin, TX, EUA, 1986.

PAMPLONA, Urióstegui, Ysunza. “Interacción lingüística. El papel activo de los padres en la terapia de lenguaje“. *Anales ORL Mex.* 1995, pp. 165-170

PIAGET, Jean. et al. “Introducción a la psicolingüística”. Buenos Aires: Paidós, 1969

PIAGET, Jean. "La formación del símbolo en el niño". 8ª ed., Traducción de José Gutiérrez, México, Fondo de Cultura Económica, 1984.

QUINN, Patton Michael. "Qualitative evaluation and research methods". London: Sage, 1990.

ROMERO, Silvia. "La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica", México, D.F., 1999, SEP, pp. 192-194

ROSSNER, B. "Fundamentals of biostatistics", Duxbury, Pacific Grove, CA, 2000

RUIZ, Nadeen, Robert Rueda, Richard Figueroa, et al. "Bilingual Special Education Teachers' Shifting Paradigms: Complex Responses to Educational Reform". pp.622-625.

SANCHEZ-CANDAMIO, Mária. "Evaluación de programas de salud desde la perspectiva de la metodología cualitativa". Aten primaria, Vol. 24, 1999.

SAUSSURE, F. "Curso de lingüística general". Buenos Aires: Losada, 1973.

SIGUAN, M. "Aproximación histórica del estudio del lenguaje infantil. En Estudios sobre psicología del lenguaje infantil". Pp. 245-262. Madrid: Pirámide, 1984

SNOW, Catherine. "Mothers' speech to children learning language". *Child Development*, pp. 549-565, 1972, USA

SNOW, Catherine. "Literacy and Language: Relationships during the preschool years". En *Harvard Educational Review*, 1983, pp. 165-189.

STERN, Daniel. "La constelación maternal", pp. 147-169.

STRAUSS, Anselm y Juliete Corbin. "Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory", 2a ed. Londres, Sage.

SULZBY, Esther. "Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study". *Reading Research Quarterly*, pp. 45-81.

WARREN, S.F. y Bambara, L.M. "An experimental analysis of milieu language intervention: Teaching the action-object form". *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54: 448-461, 1989

WEAVER, Constance. "Supporting Whole Language: Stories of Teacher and Institutional Change", pp. 46.

WERTSCH, James. "Vygotsky y la formación social de la mente", traducción de Javier Zanón y Montserrat Cortés, introducción de Juan Daniel Ramírez Garrido, Barcelona, Paidós, 1988.

WESTBY, Carol. "Assessment of cognitive and language abilities through play". *Language, speech and hearing services in schools*, Vol. IX, 154-168, 1980.

WHITAKER, Susan. "What do first-year special education teachers need? Implications for induction programs" en *Teaching Exceptional Children*, pp. 28-36.

WHITAKER, Susan. "Needs of beginning special education teachers: Implications for teacher education" en *Teacher Education and Special Education*, pp. 106-117.

WOLLNER, Sima. "Towards a taxonomy of pragmatic abilities" presentado en la convención anual de la American Speech and Language Association, 1981

WOODS, Peter. "La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa".
Barcelona, Paidós, 1986.