



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## La adquisición del lenguaje: un modelo interactivo de intervención

Rosa Maria Vilaseca Momplet



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**

**a Rafa, Raquel y Vanesa**

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA



0700407143



## AGRADECIMIENTOS

Deseo, en primer lugar, expresar mi gratitud a Ernst Moerk, maestro y amigo; de quien aprendí, principalmente, el placer y las amarguras inherentes a cualquier investigación. A él le agradezco sus ideas, comentarios, críticas y correcciones. Nunca olvidó una nota alentadora cuando revisaba mi trabajo, lo cual me sirvió de estímulo para progresar en él.

Deseo hacer público mi agradecimiento a la Dra. Maria José del Río que, gentilmente ha dirigido esta investigación; orientándome en los momentos decisivos.

A la Dra. Carmen Basil y al Dr. Ignacio Vila, gracias por su interés, por sus valiosos comentarios y, en general, por su dedicación prestada.

Deseo agradecer a todo el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología, las facilidades prestadas para la realización de este trabajo.

Marta Gràcia, Isabel Armario y María Marqués, colaboraron en el recuento de datos, repasaron y ordenaron cuadros, gráficas... Muchísimas gracias a todas ellas por su gran ayuda e interés.

Gracias a las familias de Rafa, Raquel y Vanesa, que me abrieron sus puertas y me dejaron compartir con ellos momentos de su intimidad. Sin su colaboración, esta investigación no hubiera sido posible.

La Guardería Palomar, Llar d'infants, y la escuela Palma de Mallorca han facilitado la realización de este trabajo, permitiéndome la entrada en las aulas, proporcionándome material y cualquier otra cosa que pudiera necesitar.

Agradezco la colaboración del centro de Estimulación Precoz Rella, especialmente a Amalia Clusellas y a Liria Morán por su ayuda desinteresada, sobre todo en lo que respecta a la determinación de la muestra.

Josep Antón Bombí y Carles Viladrich, han seguido muy de cerca la realización de este trabajo. Ellos me han animado, han tenido la paciencia de escucharme en los momentos difíciles y muchas de sus sugerencias están recogidas en estas páginas.

Agradezco también a Carles Viladrich y a Esteve Muntada su contribución en el diseño final de este trabajo con sus notables dotes en la utilización del "Mac" y a Manel García la corrección del castellano.

A todas las personas y organismos mencionados, así como a muchos otros amigos, compañeros y familiares que me han ayudado en la realización de esta investigación, muchas gracias.

## **ABREVIATURAS**

**% Uso verbo:** Porcentaje del uso de verbo total.

**% Enunc. verb.2 o + p. (% En.Verb.2+p.) :** Porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras.

**L.M.E.g. :** Longitud Media del Enunciado global.

**L.M.E.v.:** Longitud Media de los Enunciados con verbo.

**V.L.v. :** Variedad Léxica verbal.

**V.L.enunc.verb.:** Variedad Léxica verbal de los enunciados con verbo de dos o más palabras.

**E.V.:** Emisión Verbal.

**N.R.V.:** No respuesta verbal.

**R.N.V.:** Respuesta no verbal.

**R.N.V.+:** Respuesta no verbal positiva.

**(=):** Imitación exacta.

**(Elic.):** Emisión verbal "elicitada" por el modelo adulto.

**(Esp.):** Emisión verbal espontánea.

**NEE:** Necesidades Educativas Especiales.

**M.:** Madre.

**T.:** Terapeuta.

**A.:** Adulto.

**N.:** Niño.

**R.:** Rafa.

**Ra.:** Raquel.

**V.:** Vanesa.

## **INDICE**



## INDICE

### PARTE I : ASPECTOS TEORICOS

CAPITULO 1.- INTRODUCCION .....	pág. 1
CAPITULO 2.- ANALISIS DE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE.....	pág. 6
2.1.- Introducción .....	pág. 7
2.2.- Los primeros estudios sobre el lenguaje de los padres y su contribución a la adquisición del lenguaje.....	pág. 9
2.2.1.- Los estudios de "Baby-talk" .....	pág. 9
2.2.2.- Contribución del "Baby-talk" en los procesos de adquisición del lenguaje.....	pág. 11
2.3.- Perspectiva histórico-conceptual de los estudios de adquisición del lenguaje.....	pág. 15
2.4.- Ernst Moerk y el estudio de la interacción.....	pág. 17
2.5.- Jean A. Rondal: La interacción madre-niño en poblaciones de niños con Síndrome de Down .....	pág.19
CAPITULO 3.- LA INTERVENCION EN EL AREA DEL LENGUAJE: ESTUDIOS Y PROGRAMAS DE TRATAMIENTO .....	pág. 23

3.1.- Los primeros programas de intervención en el área del lenguaje para niños con Necesidades Educativas Especiales.....	pág. 24
3.2.- Programas de tratamiento para niños con Necesidades Educativas Especiales llevados a cabo en el contexto natural del sujeto .....	pág. 25
3.3.- Aportaciones recientes en nuestro país .....	pág. 32
3.4.- Conclusiones .....	pág. 34
<b>CAPITULO 4.- CONCEPTOS BASICOS Y MARCO TEORICO.....</b>	
	pág. 36
4.1.- Conceptos básicos. Introducción .....	pág. 37
4.2.- Procesos interactivos entre la madre y el niño.....	pág.39
4.3.- Aspectos interactivos de la actividad lingüística y su contexto.....	pág. 42
4.3.1.- La importancia del "input" y del "feedback" en la adquisición del lenguaje.....	pág. 44
4.4.- Procesos cognitivos y de aprendizaje utilizados por el niño en la adquisición del lenguaje.....	pág. 48
4.4.1.- La imitación como estrategia cognitiva de aprendizaje .....	pág. 49
4.5.- Conclusiones .....	pág. 51



CAPITULO 5.- IMPORTANCIA CONCEPTUAL DEL LENGUAJE QUE LOS ADULTOS DIRIGEN AL NIÑO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	pág. 53
---	---------

5.1.- La importancia del análisis del lenguaje adulto .....	pág. 54
---	---------

5.2.- Como analizamos el lenguaje adulto .....	pág. 57
--	---------

5.2.1.- Las Estrategias Educativas implícitas en el lenguaje de las madres que se dirigen verbalmente al niño.....	pág. 57
--	---------

5.3.- Conclusiones .....	pág. 62
--------------------------	---------

PARTE II : UNA PROPUESTA DE INTERVENCION DEL LENGUAJE .....	pág. 63
---	---------

CAPITULO 6.- UN MODELO DE INTERVENCION EN EL AREA DEL LENGUAJE .....	pág. 64
--	---------

6.1.- Introducción. ....	pág. 65
--------------------------	---------

6.2.- Estrategias Educativas que pueden utilizarse en este modelo de intervención .....	pág. 67
---	---------

6.3.- Estrategias generales de intervención ambiental: Planificación del entorno.....	pág. 70
---	---------

6.4.- Estilo interactivo apropiado: Características en la interacción con el niño que facilitan la comunicación .....	pág. 75
6.5.- Selección del material.....	pág. 78
6.6.- Cómo se lleva a cabo la intervención .....	pág. 79
6.7.- Diferencias generales con otros modelos.....	pág. 84
6.8.- Conclusiones .....	pág. 86

PARTE III : EL ESTUDIO EMPIRICO ..... pág. 88

CAPITULO 7.- METODOLOGIA..... pág. 89

7.1.- Los sujetos.....	pág. 90
7.1.1.- La selección de la muestra .....	pág. 90
7.1.2.- Los Sujetos: Características generales.....	pág.91
7.1.3.- Las Familias.....	pág. 94
7.1.4.- Las Escuelas.....	pág. 95
7.2.- La obtención de datos.....	pág. 95
7.2.1.- La situación en casa .....	pág. 95
7.2.2.- La situación en la escuela .....	pág. 96
7.2.3.- Formas de observación y registro .....	pág. 97
7.2.3.1.- Las grabaciones en casa .....	pág. 97

7.2.3.2.- Las grabaciones en la escuela	pág.98
7.2.4.- El calendario.....	pág. 99
7.3.- Las transcripciones.....	pág. 99
7.3.1.- Cuándo y quién hace las transcripciones	pág.99
7.3.2.- La Hoja de transcripción : Contenido	pág.100
7.3.3.- Aproximación cuantitativa al material transcrito .....	pág.102
7.4.- Procedimiento .....	pág.102
7.4.1.- Procedimiento de intervención: Nuestro trabajo.....	pág.102
7.4.2.- Las unidades de análisis .....	pág.104
7.4.3.- El tratamiento numérico de los datos en el lenguaje infantil .....	pág.107
7.4.4.- Procedimiento para el cálculo de algunos de los índices numéricos anteriores .....	pág.108
7.4.5.- Procedimiento para analizar una muestra del lenguaje que los adultos dirigen al niño	pág.110
7.4.5.1.- La selección de la muestra del lenguaje de los padres y el análisis de sus datos.....	pág.110

7.4.6.- Acuerdo entre observadores .....	pág.111
7.4.7.- Diseño experimental .....	pág.112
<b>CAPITULO 8.- RESULTADOS.....</b>	<b>pág.115</b>
8.1.- Resultados relativos al lenguaje de los niños .....	pág.116
8.1.1.- Resultados de los niveles de lenguaje inicial:	
Descripción.....	pág.116
8.1.1.1.- Sujeto 1: Rafa .....	pág.117
8.1.1.2.- Sujeto 2: Raquel .....	pág.120
8.1.1.3.- Sujeto 3: Vanesa .....	pág.121
8.1.2.- Resultados de los niveles de lenguaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales en interacción con el terapeuta a lo largo de los 4 meses de tratamiento: Descripción .....	pág.123
8.1.2.1.- Sujeto 1: Rafa .....	pág.124
8.1.2.2.- Sujeto 2: Raquel .....	pág.132
8.1.2.3.- Sujeto 3: Vanesa .....	pág.139
8.1.3.- Resultados comparativos del nivel de lenguaje de los sujetos en interacción con el terapeuta y en interacción con la madre .....	pág.146
8.1.3.1.- Uso del Verbo.....	pág.146
8.1.3.2.- Enunciados con verbo de dos o más palabras.....	pág.153

8.1.3.3.- Longitud Media del Enunciado global (L.M.E.g) y Longitud Media de los Enunciados con verbo (L.M.E.v).....	pág.160
8.1.3.4.- Variedad Léxica verbal (V.L.v) .....	pág.166
8.1.3.5.- Variedad Léxica verbal de los enunciados con verbo de dos o más palabras (V.L.enunc.verb) .....	pág.171
8.1.4.- Resultados comparativos de los niveles de lenguaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales antes del tratamiento en interacción con la madre y después del tratamiento en interacción con la madre .....	pág.176
8.1.4.1.- Enunciados con verbo de dos o más palabras.....	pág.177
8.1.4.2.- Longitud Media de los Enunciados con verbo (L.M.E.v).....	pág.184
8.1.4.3.- Variedad Léxica verbal de los enunciados con verbo de dos o más palabras .....	pág.188

8.1.5.- Resultados de la evolución de algunos índices del lenguaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales a lo largo de las tres fases del estudio: En la fase de pre-tratamiento en interacción con la madre; en la fase de tratamiento en interacción con la madre y con el terapeuta y en la fase de post-tratamiento en interacción con la madre	pág.193
8.1.5.1.- Enunciados con verbo de dos o más palabras	pág.193
8.1.5.2.- Longitud Media de los Enunciados con verbo (L.M.E.v)	pág.197
8.2.- Resultados relativos al lenguaje adulto	pág.200
8.2.1.- Resultados del lenguaje de las madres, en referencia a las Estrategias Educativas implícitas usadas en su interacción verbal con los niños	pág.200
<b>CAPITULO 9.- DISCUSION Y COMENTARIOS SOBRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS</b>	pág.204
<b>CAPITULO 10.- CONCLUSIONES</b>	pág.223
10.1.- Conclusiones generales	pág.224
10.2.- Conclusiones específicas	pág.226



10.3.- Implicaciones para investigaciones futuras .....pág.228

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....pág.230

INDICE DE TABLAS Y GRAFICAS .....pág.270

ANEXOS .....pág.278

Anexo 1.- Valoración Psico-pedagógica de los sujetos  
.....pág.279

Anexo 2.- Ejemplos de algunas Estrategias Educativas  
utilizadas por el terapeuta y sus efectos en el  
lenguaje de los niños.....pág.295

Anexo 3.- Ejemplos de la evolución de algunas  
combinaciones de dos o más palabras con  
verbo para cada uno de los sujetos a lo largo  
del tratamiento en relación al lenguaje del  
terapeuta: De producciones verbales imitadas  
a producciones verbales espontáneas  
.....pág.321

Anexo 4.- Ejemplos de algunas Estrategias Educativas  
implícitas usadas por las madres en la  
interacción verbal con los niños: Detalle de  
algunos párrafos de las transcripciones de cada  
niño/a para analizar el lenguaje adulto .....pág.334

## **PARTE I: ASPECTOS TEORICOS**

## **CAPITULO UNO**

## INTRODUCCION

Después de haber estado estudiando y analizando en los años que siguieron a mi carrera universitaria las últimas corrientes teóricas psicolingüísticas referentes a cómo un niño aprende a hablar, me dediqué a colaborar en varios estudios descriptivos sobre la adquisición del lenguaje en niños normales.

A raíz de mi experiencia como psicóloga clínica y, más concretamente, al haber trabajado en el campo de la deficiencia mental, me interesé por los procesos de adquisición del lenguaje que tienen lugar entre madres y niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Los estudios actuales sobre el desarrollo del lenguaje infantil conceden mucha importancia a los procesos educativos implícitos en la interacción entre el niño y los adultos, enfatizando el valor del entorno en la adquisición del lenguaje.

Muchos de estos estudios parten del supuesto de que adultos y niños se ven implicados en procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje cuando interactúan de forma natural en situaciones de la vida cotidiana. Este supuesto forma parte de la hipótesis más amplia, según la cual la interacción social y verbal entre adultos y niños tiene valor educativo y explicativo respecto al desarrollo del lenguaje infantil (Moerk 1977, 1983a,b, Nelson,1977).

Estos enfoques teóricos que parten de los estudios realizados en interacciones entre adultos y niños de desarrollo normal, pueden dar lugar a modelos de intervención en niños que presenten algún tipo de discapacidad. De ahí surgió la idea de **emplear algunas de las estrategias observadas en los procesos naturales de adquisición de la comunicación y lenguaje, consideradas optimizadoras del desarrollo, en el trabajo terapéutico en el área del lenguaje con niños que tienen Necesidades Educativas Especiales.**

Se pensó entonces en el tipo de muestra a escoger, las edades y niveles de desarrollo de los niños, en qué aspectos incidiríamos con nuestra intervención y durante cuánto tiempo.

Dentro del grupo de los niños que tienen NEE, elegimos niños con Síndrome de Down ya que se pretendía que la muestra fuera un grupo relativamente homogéneo y muy bien definido dentro del grupo de la deficiencia mental. Además, muchos de los estudios realizados con niños deficientes se han llevado a cabo con niños con Síndrome de Down. Así, a partir de los datos obtenidos en nuestro estudio, se podrán, asimismo, realizar comparaciones con datos similares procedentes de otras investigaciones.

Elegimos una edad de desarrollo del lenguaje de 2 años 6 meses a 3 años (aunque los niños eran mayores cronológicamente), porque deseábamos centrarnos en las uniones de dos o más palabras e incidir directamente sobre su evolución formal, haciendo especial hincapié con nuestra intervención en la inclusión del verbo en las emisiones verbales infantiles.

Entre los 18 y 30 meses, el vocabulario aumenta espectacularmente y se inician las uniones de dos o más palabras en niños de desarrollo normal (Del Río, 1985). En los niños deficientes, las primeras palabras funcionales no aparecen hasta los 24 meses, aproximadamente, y las combinaciones de palabras aparecen en un intervalo variable que va desde los 3 a los 4 años (Rondal, 1986b). El desarrollo del lenguaje en el niño deficiente parece producirse del mismo modo y siguiendo las mismas etapas que en el niño normal, aunque su ritmo de adquisiciones es mucho más lento (Rondal 1986b).

En nuestro estudio, partimos de la **hipótesis** de que el empleo de ciertas estrategias educativas implícitas en el lenguaje del adulto facilita la adquisición del lenguaje en el niño. Más específicamente, prevedemos una relación positiva entre el empleo de determinadas estrategias en los patrones de interacción adulto-niño, incidiendo en determinados aspectos formales del lenguaje y la futura adquisición de estos aspectos por parte del niño.

De esta hipótesis general se derivan los siguientes objetivos:

1- Diseñar, poner en marcha y juzgar la viabilidad de un modelo de intervención global basado en los procesos naturales de adquisición de la comunicación y lenguaje. En nuestro caso, este tratamiento tendrá especial incidencia en determinados aspectos formales del lenguaje.

2- Comparar el lenguaje de los niños con NEE en dos contextos distintos: uno en interacción con el terapeuta y otro en interacción con la madre durante el mismo periodo de tiempo.

3- Analizar la efectividad del tratamiento empleado por el terapeuta en interacción con el niño con NEE:

a).- Analizando los cambios producidos en el lenguaje de los niños durante el tratamiento.

b).- Comparando el lenguaje de los niños antes y después del tratamiento.

4- Describir algunas características del lenguaje materno dirigido al niño con NEE, basándonos en la observación y descripción del tipo de estrategias educativas implícitas que utilizan las madres cuando interactúan con sus hijos.

Dado que el estudio recoge datos longitudinales de la evolución del lenguaje de estos niños durante un año, nos aporta datos relevantes sobre la evolución del lenguaje de los niños deficientes a partir del momento en que empiezan a darse las uniones de dos palabras. Aunque éste no es uno de nuestros objetivos, el material recogido puede servir para investigaciones futuras. Son escasos los estudios longitudinales en nuestro país que aporten datos evolutivos sobre el desarrollo del lenguaje en niños con Síndrome de Down, población numerosa dentro del ámbito de la deficiencia mental.

Por otro lado, los datos empíricos que poseemos sobre la evolución del lenguaje en niños de desarrollo normal y el lenguaje que los adultos, especialmente los padres, les dirigen, deberían poder ser comparados con muestras de niños deficientes, ya que si bien los primeros estudios pueden

servimos de guía para el trabajo terapéutico con niños deficientes, tal y como ha venido haciéndose hasta ahora, el estudio del desarrollo del lenguaje en niños deficientes puede ser, también, muy relevante para la comprensión de los mecanismos que explican la adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas en la población normal.

En este trabajo, se utiliza un diseño pre/post en tres fases:

- 1).-La observación inicial de los niños deficientes en interacción natural con sus madres en situaciones cotidianas diversas (p.ej. situación de baño, comida, juego u otras), durante cuatro meses; sin ninguna manipulación ambiental.
- 2).-La aplicación de un modelo de intervención del lenguaje acorde con el planteamiento y la hipótesis de este trabajo, durante otros cuatro meses. Durante la Fase 2, se continuarán grabando las situaciones familiares del mismo modo que en la Fase 1.
- 3).-La observación final de los niños en interacción natural con sus madres en situaciones cotidianas similares a las de la primera Fase.

Además del Capítulo 1, que recoge la presente Introducción, el trabajo está dividido en TRES PARTES:

En la PRIMERA PARTE se revisan los estudios teóricos más relevantes que han contribuido a enriquecer los conocimientos sobre los procesos de adquisición del lenguaje en el niño (Capítulo 2). A continuación se describen los estudios y programas de intervención en el área del lenguaje llevados a cabo con niños con discapacidad (Capítulo 3). Seguidamente, se definen los conceptos básicos y las perspectivas teóricas que dan soporte a nuestro modelo de intervención, describiendo las opiniones de diversos autores significativos y contrastando sus ideas con las propias (Capítulo 4). En el Capítulo 5 se definen las estrategias educativas implícitas que van a ser objeto

de análisis en una muestra reducida de las interacciones de las madres con los niños con NEE.

En la SEGUNDA PARTE, y en el Capítulo 6 se define **nuestro modelo de intervención**, describiéndose detalladamente las estrategias educativas utilizadas.

La TERCERA PARTE abarca el estudio empírico propiamente dicho. En ella, el Capítulo 7 explica la metodología empleada, tanto para la obtención y análisis de todo el lenguaje infantil recogido en interacción con la madre o con el terapeuta, como para el análisis de las estrategias educativas implícitas que emplean las madres cuando interactúan con sus hijos.

En el Capítulo 8 se presentan los resultados obtenidos del lenguaje infantil durante el tratamiento, tanto en interacción con el terapeuta, como en interacción con las madres; así como los resultados del lenguaje de los niños en interacción con las madres antes y después del tratamiento. Como último punto, se presentan los resultados de una muestra del lenguaje de las madres en referencia a las estrategias Educativas implícitas usadas en su interacción verbal con los niños.

La discusión y comentarios de estos resultados se presentan en el capítulo 9, dirigiéndose éstos a comprobar, en parte, la hipótesis formulada.

Finalmente, en el Capítulo 10 se presentan las conclusiones generales y específicas de nuestro trabajo, con especial referencia a los planteamientos de la Introducción y a las posibles implicaciones para investigaciones futuras.



## CAPITULO DOS

## CAP.2.- ANALISIS DE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE

### **2.1.-INTRODUCCION**

En el siglo XIX se acrecentó en Europa el interés por los estudios de desarrollo del lenguaje en el niño. Los primeros estudios, realizados entre 1870 y 1910, son notas de observaciones directas realizadas con niños de manera individual. El libro de Siguán (1984c) es una buena recopilación de todos estos trabajos.

En 1957, Chomsky propuso la Gramática Generativa Transformacional, en su obra Syntactic Structures; la cual representó una verdadera revolución en el campo de la lingüística. La tesis Chomskiana gira en torno a un modelo de lenguaje universal, biológicamente programado; siendo utilizada como una de las bases teóricas más importantes para explicar las regularidades del lenguaje infantil. Volveremos sobre esta tesis más adelante.

En 1967, la obra de Lenneberg, Biological Foundations of Language, apoyaba la tesis Chomskiana, al argumentar la idea de que la capacidad para el lenguaje estaba preestablecida en el cerebro humano e iba emergiendo a medida que el organismo maduraba biológicamente (Lennenberg,1967).

La oposición principal a la teoría innatista del desarrollo del lenguaje provino de la psicología del aprendizaje y, más concretamente, de B.F. Skinner, quien sostuvo que el aprendizaje del lenguaje no era, en principio, diferente al aprendizaje de otros comportamientos complejos humanos. Skinner, en su obra Verbal Behavior (1957), analizó el lenguaje como un comportamiento funcional y multicausado que va desarrollándose gracias a los efectos del entorno sobre la conducta del niño y viceversa. La posición de Skinner era claramente ambientalista y opuesta a Chomsky en todos los sentidos. De ahí, surgió una polémica entre ambos autores que puede consultarse en textos ya clásicos como el de Chomsky (1959), o en otros más recientes como la recopilación de Bayés (1977), o el número especial sobre la adquisición del lenguaje de la revista Infancia y Aprendizaje (1981).

En torno a estas dos grandes teorías giraban la mayoría de estudios sobre el lenguaje infantil, aunque ninguna de las dos era suficientemente explicativa del desarrollo de la gramática en el niño. Durante esta época, autores como Braine (1963), Brown y Bellugi (1964), Miller y Ervin (1964), y McNeill (1966) dirigieron sus estudios a la adquisición de la sintaxis en el niño.

Posteriormente, empezaron a cuestionarse las limitaciones de adoptar un enfoque que se ocupara exclusivamente de los aspectos sintácticos del lenguaje. Psicólogos (Bloom,1970; Kernan,1970; y Slobin,1969) y lingüistas (Chafe,1970; Fillmore,1968; Jackendoff,1972 y McCawley,1968) concidían en apuntar la necesidad de una descripción y explicación conjunta de la sintaxis y la semántica.

Por otro lado, Piaget (1951) y sus discípulos, principalmente Sinclair (1969), sostenían que los recursos cognitivos del niño eran suficientes tanto para poder explicar la adquisición de los aspectos semánticos como los sintácticos en los estudios sobre lenguaje infantil.

En vías de poder superar el análisis puramente estructural del lenguaje, autores como Austin (1962) y Searle (1965,1969), propusieron la teoría de los "actos de habla". Gracias a esta teoría se empezaron a tener en cuenta los aspectos pragmáticos del lenguaje y se estudiaron las primeras funciones del lenguaje infantil (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni y Volterra,1977; Bates, Camaioni y Volterra,1975; Bruner,1975; Dale,1980; Dale y Ingram,1981; Dore,1974; Dore,1979; Dore, Gearhart y Newman, 1978; Hallyday,1975).

## 2.2.- LOS PRIMEROS ESTUDIOS SOBRE EL LENGUAJE DE LOS PADRES Y SU CONTRIBUCION A LA ADQUISICION DEL LENGUAJE.

### 2.2.1.- Los estudios de "Baby-talk"

Una vez que el contexto iba siendo importante dentro del paradigma explicativo de los procesos de adquisición del lenguaje, los investigadores, sobre todo aquellos que habían tenido ocasión de observar al niño en ambiente natural, comenzaron a plantearse qué papel jugaba el lenguaje de los padres en todo este proceso.

Se llevaron a cabo varios estudios sobre la adquisición del lenguaje en distintas clases sociales (Hess y Shipman,1965; Berstein,1970; Snow,1972). Estas investigaciones mostraron que el primer ambiente lingüístico tenía un efecto muy importante para el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño. A partir de entonces, todo un sinfín de estudios analizaron el lenguaje materno dirigido a los niños con los que interactuaban (Snow,1972; Phillips,1973; Brown,1973; Nelson,1973). Estos estudios demostraron que el lenguaje de la madre dirigido al niño estaba desprovisto de errores, ambigüedades y otras alteraciones complejas que caracterizan al lenguaje adulto cuando éste se dirige a otros interlocutores adultos . Y Además, contrariamente a lo que otros psicolingüistas de la época defendían (McNeill,1970; Slobin,1973), se trataba de un lenguaje bien construido, gramaticalmente hablando, y que contaba con una serie de características propias como son la simplicidad léxica , semántica y morfosintáctica, así como su redundancia y claridad. Thew (1975:2-3) nos define así el lenguaje materno dirigido al niño, comunmente denominado "baby-talk": *"el discurso de la madre es más lento, con frecuencias tonales elevadas, reconocible por una entonación exagerada, estratégicamente marcada con pausas y más corto en relación a la longitud de la frase. Posee una baja diversidad léxica, contiene principalmente palabras concretas, muchas preguntas e imperativos, pocos tiempos verbales en pasado, pocas frases subordinadas y de compleja construcción. La claridad acústica es máxima; las repeticiones*

*maternas facilitan al niño entender el mensaje si no ha sido así en un primer momento y las redundancias le proveen soporte adicional en sus intentos de comprensión".*

El denominado "baby-talk" ha sido objeto de numerosos estudios: (Beckwith,1971;Cross,1974,1977; Lord,1975; Savic,1975; Mahoney y Seely,1976; Snow,1975; Snow y Ferguson, 1977; Forner,1977; Newport,1976; Moerk,1977; Brown, 1977; Chapman,1981; Rondal, 1978,1981 ; Wells,1979,1981). Todos estos trabajos pusieron en relación el lenguaje que los padres dirigían a los niños con la adquisición de diferentes habilidades lingüísticas por parte de éstos. Consideraron la interacción lingüística como un aspecto primordial en los procesos de adquisición del lenguaje y el "baby-talk" se consideró facilitador para los procesos de la adquisición del lenguaje siempre que fuera acomodándose paulatinamente al desarrollo lingüístico del niño.

Esta línea de trabajos hizo que los estudios se centraran en el "input" lingüístico que el niño recibía según fuera el interlocutor con el que interactuaba. Fueron objeto de estudio el lenguaje de los padres (me refiero exclusivamente al sexo masculino) ( Rebelsky y Hanks,1971; Friedlander, Jacobs, Davis y Wetstone,1972; Berko-Gleason,1975; Kauffman, 1977; Rondal, 1980; Kavanaugh y Jirkovsky,1982; Del Rio,1985); y el lenguaje de los maestros (Granowsky y Krossner,1970; Rondal, Andrao, y Neves,1981; Rondal, Andrao, Neves y Dalle, 1982), describiéndose las características del lenguaje y de los patrones interactivos de uno u otro interlocutor.

Asimismo, se estudiaron las diferencias que pudieran existir entre el "input" recibido por niños de distinto sexo (Phillips,1973; Fraser y Roberts,1976; Lewis y Freedle,1973; Cherry y Lewis,1975; Kauffman,1977; Berko-Gleason, 1976; McLaughlin, Shutz y White, 1980) y las diferencias entre distintas clases sociales (Tulkin y Kagan,1972; Clarke-Stewart,1973; Cohen y Beckwith,1976; Snow,1977b ; DeBlauw, Dubler, Van Roosmalen y Snow,1979.). Los resultados de estos estudios no apuntan todos en una misma dirección puesto que los objetivos de estudio son varios y diversos. No me detendré en la explicación de cada uno de ellos, aunque puede

consultarse el libro de French y Mclure (1981) o, más detalladamente, se puede consultar Rondal (1983 a).

### 2.2.2.- Contribución del "Baby-talk" en los procesos de adquisición del lenguaje

Hasta aquí se han descrito las características propias del lenguaje materno (o de otros interlocutores) al dirigirse al niño, aunque no se conoce mucho cómo y en qué medida repercuten esas adaptaciones en los procesos de adquisición del lenguaje. Por otro lado, no puede decirse que sólo parte o todas las modificaciones que hace el adulto en su lenguaje al dirigirse al niño sean esenciales para la futura adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño.

Un sinnúmero de estudios recientes han puesto en relación ciertas características del "input" materno con el nivel de desarrollo del lenguaje por parte del niño, intentando delimitar las variables más importantes del entorno lingüístico del niño (Yoder y Kaiser 1989; Hoff-Ginsberg 1986, 1987; Hoff-Ginsberg y Shatz 1982; Barnes, Gutfreund, Satterly y Wells 1982; Sigel, Mc.Gillicuddy-Delisi's 1984; Scherer y Olswang 1984; Kenworthy 1986; Mc.Donald y Pien 1982; Cross 1975,1977, 1978 ; Ellis y Wells 1980; Furrow, Nelson y Benedict 1979; Gleitman, Newport, Elissa y Gleitman 1984; Newport 1976; Newport, Gleitman y Gleitman 1975,1977).

En este tipo de estudios se utiliza una metodología correlacional que permite relacionar ciertas características del "input" materno con el desarrollo de uno o varios aspectos lingüísticos del lenguaje del niño. Por ejemplo, frecuencias altas de estructuras deícticas se asocian con un crecimiento en el vocabulario y en una mayor elaboración de las frases con nombre por parte del niño; secuencias "sinérgicas" (la madre expande o imita la emisión anterior del niño y luego repite, reduce o elabora su propia emisión verbal) se han correlacionado con una evolución en la adquisición de aspectos morfosintácticos por parte del niño (Cross 1977,1978). Asimismo, las imitaciones más expansiones (Newport y col. 1977) y "extensiones" (Barnes y col. 1983), una variante de las expansiones y las elaboraciones de preguntas: " recasts" (Nelson 1981; Nelson y col.1983) se han asociado



positivamente con un creciente desarrollo sintáctico en el lenguaje del niño. En este tipo de estudios correlacionales se parte de observaciones naturales de las interacciones entre adultos (la mayoría de las veces la madre) y los niños, pero sólo nos dan meras indicaciones de los efectos del "input" del lenguaje adulto sobre el lenguaje del niño. Son pocos los estudios que tienen en cuenta cómo los dos interlocutores se influyen mutuamente en el proceso de adquisición del lenguaje (Cross,1977,Rondal 1978a,1978b).

Fue Moerk (1977) quien, muy acertadamente, recalcó la importancia del "input" según se adaptara o no a su interlocutor. Dependerá de cómo y cuándo se provea el "feedback" a las emisiones verbales del niño para que ése sea enriquecedor o entorpecedor en la adquisición del lenguaje. Si el "feedback" se presenta de manera muy rígida y sin tener en cuenta los avances lingüísticos del niño, entonces el "input" materno tendrá efectos entorpecedores. Si, por el contrario, se adapta a las características evolutivas del niño, sus efectos serán positivos. Todavía son muy escasos los estudios que prueben experimentalmente distintos tipos de interacciones verbales específicas entre madres y niños y que puedan clarificar la influencia o no del lenguaje materno en el posterior desarrollo lingüístico del niño.

Scherer y Olswang (1984), incrementaron la frecuencia de expansiones por parte de la madre a cuatro niños en edad preescolar que se encontraban al final del primer periodo de desarrollo lingüístico (Brown,1973). Scherer y Olswang (1984) observaron que sus sujetos imitaban las expansiones llevadas a cabo por sus madres de manera frecuente y que esta secuencia de expansión-imitación facilitaba las producciones espontáneas de dos y tres palabras por parte de los niños, las cuales rara vez eran emitidas por ellos anteriormente.

Nelson (1977); Nelson, Casskaddon y Bonvillian (1973); Nelson y Denninger (1977); y Baker y Nelson (1984); intentaron aislar ciertos componentes del "input" materno y probar experimentalmente de qué manera aumentaba significativamente la adquisición de nuevas estructuras sintácticas por parte del niño. Nelson y colaboradores exploraron los efectos de las "reformulaciones" o "recasts" (otros autores los denominan "secuencias

substitutorias") en la adquisición y desarrollo de aspectos sintácticos en el lenguaje del niño. Una reformulación o "recast" ocurre cuando, en contestación a la emisión previa del niño, el adulto reestructura la emisión verbal previa del niño de tal modo que está semánticamente relacionada con ella pero a nivel sintáctico puede cambiar uno o varios de los siguientes componentes de la frase: Sujeto, Verbo o Objeto (p.ej. Niño: "¿dónde va pelota?". Adulto: "¿Dónde irá la pelota?" "¿Dónde ha ido la pelota?"). Este tipo de reformulaciones pueden ser simples, donde sólo se cambia un único componente de la frase; o complejos, en que se llevan a cabo cambios en dos o tres de los componentes de la frase. Nelson, afirma que este tipo de reformulaciones del lenguaje materno son importantes porque dan al niño la oportunidad de comparar una estructura ya existente en su repertorio lingüístico con otra estructura sintácticamente nueva.

En el primer estudio, Nelson, Carskaddon y Bonvillian (1973), compararon un grupo control que no recibía tratamiento experimental con dos grupos de tratamiento: (1) los niños de este grupo recibían "reformulaciones" por parte del experimentador que incorporaban las emisiones verbales previas de los niños y se relacionaban semánticamente con ellas con cambios a nivel sintáctico (véase la definición previa de los "recasts" de Nelson); y (2) los niños de este grupo recibían frases cortas y gramaticalmente correctas en respuesta a sus emisiones verbales, aunque no estaban semánticamente relacionadas con ellas. Las medidas que se utilizaron para valorar el desarrollo del lenguaje en el niño en los tres grupos fueron: (a) un test de imitación de frases, (b) Longitud Media del Enunciado calculado en palabras, (c) Media del número de palabras en las frases nominales, (d) Media del número de verbos utilizados en las frases con verbo y (e) Media del número de verbos auxiliares utilizados en las frases con verbo. Los resultados demostraron que los niños que recibieron "recasts" o reformulaciones [condición (1)], se hallaban más avanzados lingüísticamente después de la intervención que los del grupo control que no habían recibido ningún cambio en las interacciones con su madre. Aunque la diferencia no fue significativa, los niños que recibieron "recast" por parte del terapeuta utilizaron más frases



con verbo y la utilización de auxiliares fue mayor que en los niños de la condición (2).

Siguiendo la misma línea de este primer experimento, Nelson examinó la influencia de las "reformulaciones" en la adquisición de verbos complejos y de preguntas complejas (Nelson,1977); "tag-questions" (Nelson y Denninger,1977); y en estructuras de voz pasiva, oraciones con cláusulas relativas y uso de verbos auxiliares (Baker y Nelson,1984). En los tres experimentos se constataron resultados positivos de adquisición en aquellos grupos en que la intervención había seguido algún tipo de "reformulación" por parte del terapeuta.

En esta misma línea, se encuentran los trabajos de Schwartz, Chapman, Terrell, Prelock y Rowan (1985a, 1985 b). El primero de ellos, es llevado a cabo con niños con retraso en el lenguaje y el segundo con niños de desarrollo normal del lenguaje. Estos autores tratan de verificar si la utilización de estructuras "verticales" (Scollon 1976) por parte del adulto en la interacción con el niño (p.ej., Adulto: "¿Quién es éste?". Niño: "papa". Adulto: "¿qué está tirando el papá?". Niño: "Pelota". Adulto: "Muy bien, el papá está tirando la pelota") va a facilitar el desarrollo del lenguaje por parte de éstos. Los niños se encuentran en la etapa holofrásica de desarrollo lingüístico. Los resultados indican que la utilización de estructuras "verticales" por parte del adulto contribuye a aumentar las producciones espontáneas de dos o más palabras en el niño.

Todo este tipo de estudios demostraron, en última instancia, que el desarrollo del lenguaje del niño va íntimamente ligado al lenguaje materno; y contribuyeron a la mejor comprensión de por qué algunos niños aprendían más rápidamente que otros. Todo parece indicar que determinadas características del lenguaje que los adultos dirigen a los niños facilitan la adquisición del lenguaje.

La importancia de los estudios experimentales expuestos radica en el hecho de que empieza a tomarse en consideración el contexto verbal en que tienen lugar

las emisiones verbales infantiles y empiezan a sugerirse estilos de interacción terapéutica (Cross,1984).

### **2.3.- PERSPECTIVA HISTORICO- CONCEPTUAL DE LOS ESTUDIOS DE ADQUISICION DEL LENGUAJE**

Durante el último siglo se han planteado nuevas necesidades conceptuales en los estudios sobre adquisición del lenguaje. Los Sterns (1907) ya enunciaron que las causas predominantes para que el niño adquiriera el lenguaje eran las influencias ambientales. Posteriormente, McCarthy (1954), a pesar de no poder especificar los procesos a través de los cuales tenía lugar la adquisición del lenguaje, afirmó: "*El mero hecho de que el niño aprende el lenguaje de su entorno es evidencia para que tomemos en cuenta el valor de la imitación*" (McCarthy,1954, pág. 517). No mucho después, Chomsky negó no sólo los principios comportamentales skinnerianos como principios que podrían ser suficientes para explicar la adquisición del lenguaje, sino que negó cualquier principio psicológico que pudiera estar relacionado con la adquisición del lenguaje. No sólo se negaron procesos psicológicos conocidos como explicativos del proceso de adquisición, sino que el lenguaje que rodea totalmente al niño como el agua rodea a un pez ("*le bain de langage*", Delacroix, 1934) fue también considerado insuficiente para explicar el desarrollo de habilidades lingüísticas por parte del niño.

La hipótesis de Chomsky, la cual especifica que el niño viene al mundo con una capacidad innata (LAD) de adquirir el lenguaje, no es del todo aceptada actualmente. Su formulación teórica desencadenó una polémica conceptual en torno al proceso de adquisición del lenguaje, que tal vez de no haber sido por él, no hubiera tenido lugar. Ya en 1975, Levelt, apuntó varias debilidades en la formulación chomskiana, afirmando paralelamente que las madres proveen un alto grado de información sobre la estructura de su propia lengua. Acercándose a esta controversia con mayor perspectiva psicológica, Forner (1979), argumentó que "la madre como LAD" proporcionaba frecuentes y suficientes modelos para poder explicar la adquisición de esos modelos por parte del niño. White (1978) argumentaba más en favor de soportes sociales que de soportes innatos en la adquisición del lenguaje, cuestionando si el

"LASS" (Language acquisition socialization system) era mejor que el Lad (Language Acquisition Device) formulado por Chomsky Snow (1979), en un riguroso análisis, se pronunció totalmente en contra del LAD innatista. Moerk (1980), dio suficientes razones para aceptar que la madre cumplía muchas de las características atribuidas al LAD.

Por otro lado, Bruner y asociados vieron en lo que llamaron LAS (Language assistance service) (Bruner 1981) o LASS (Language acquisition support system) (Bruner 1983), esto es, el soporte o "andamiage" proporcionado la mayoría de veces por la madre a los progresos del niño, el factor más importante para poder explicar los procesos de adquisición y transmisión del lenguaje. Esta concepción bruneriana está inspirada por Vygotsky (1962) y por los trabajos de Rubinshtein (ver Payne, 1968). Según Bruner, *"Existe un nuevo interés por el modo en que la madre y otros adultos "enseñan" el lenguaje a sus hijos. Los lingüistas están todavía en contra de la idea de que el lenguaje, de algún modo, se enseñe; opinan que esta palabra debe aparecer entre comillas. Es curioso observar hasta qué punto los psicólogos se resisten a la idea de que la cultura se trasmite."* (Bruner, 1983).

Moerk (1985a), especificó con más detalle cómo la madre le muestra al niño estructuras sintácticas subyacentes, modela estructuras gramaticales más avanzadas y corrige al niño.

Anteriormente, Roger Brown (1958), ya había presentado un modelo para explicar la adquisición y la transmisión de vocabulario, que de alguna forma contradice totalmente los patrones innatistas presentados por Chomsky. Brown, presenta lo que él denomina "El juego de palabras", en el cual forman parte del juego un "tutor" y un "jugador". El jugador se plantea hipótesis a partir de los modelos proporcionados por el tutor y el tutor compara las producciones verbales del jugador con las suyas a fin de poder corregirlas en caso necesario. Este modelo conceptual, presentado por Brown, especifica una relación de maestro- aprendiz que se encuentra en todos los procesos de adquisición de nuevas habilidades.

Similarmente, Bruner, en sus extensos estudios sobre desarrollo cognitivo, centró su interés en la transmisión de ciertas habilidades. El exploró (Bruner,1971,1973,1974) y especificó ciertos paralelismos entre la adquisición-transmisión del lenguaje y el aprendizaje de otras habilidades en las que se precise acción.

Para Moerk (1989), el lenguaje, al igual que otras muchas habilidades, requiere de un proceso de aprendizaje que va prosperando lenta e interactivamente de nivel a nivel, prosperando de niveles bajos a los altos, dependiendo los últimos de los primeros.y en ningún caso resultará en la adquisición de una gramática formal perfecta gracias a la actuación de un mecanismo innato, caja misteriosa, que debemos desvalijar si realmente queremos conocer y explorar los verdaderos procesos de adquisición del lenguaje.

#### **2.4.- ERNST MOERK Y EL ESTUDIO DE LA INTERACCION**

Dentro del grupo de autores que consideran que la interacción lingüística juega un papel primordial en la adquisición del lenguaje, se encuentra Ernst Moerk, como ya hemos apuntado anteriormente.

La importancia de la obra de Moerk para el enfoque y la comprensión de la presente investigación es decisiva y es lícito por ello que se le dedique un capítulo aparte en esta revisión histórica.

Ernst Moerk es un investigador muy productivo, interesado no únicamente por temas de lenguaje infantil. En diecisiete años, sus investigaciones han dado lugar a dos libros (Moerk,1977,1983) y un sinnúmero de artículos.

En uno de los primeros trabajos, publicado en el año 1972, denominado "Principles of Interaction in Language Learning" (Los principios de la interacción en el aprendizaje del lenguaje) ya estaban presentes, como su título indica, las nociones básicas de sus futuras obras. En él, se opone a las

nociones innatistas y reclama la necesidad de un mayor número de estudios interactivos entre madres y niños que ayuden a discernir los principios básicos que rigen los procesos de adquisición del lenguaje. En esta última tarea se centraron, precisamente, todos sus estudios posteriores.

Moerk, analiza y describe cómo la madre adapta la forma y contenido de sus emisiones verbales a las del niño según se incrementan los recursos lingüísticos de éste (Moerk,1974). Ya en 1975, Moerk demuestra con la aportación de datos empíricos, que las madres "enseñan" activamente todos los aspectos del lenguaje, incluyendo la sintaxis y la morfología (Moerk,1975). En 1979, Moerk, retomando los trabajos de Brown, crea una fuerte polémica en torno a si la frecuencia del "input", las imitaciones infantiles y las repeticiones idénticas de los adultos, son o no importantes para la adquisición del lenguaje (Moerk, 1979,1980).

La polémica tuvo más resonancia por el hecho de que el corpus del cual Ernst Moerk obtenía sus resultados procedía de las transcripciones y las cintas de un psicolingüista famoso de Harvard, Roger Brown, que él amablemente le cedió.

Moerk, correlacionó la frecuencia de uso de los 14 morfemas descritos por Brown (1973) y la edad de adquisición de esos morfemas. Sus resultados dan significación estadística a la relación entre frecuencia del "input" y adquisición de morfemas (Moerk,1983a,b). El hecho de que Brown no obtuviera resultados semejantes con sus propios datos se debe a que, voluntariamente, dejó fuera de análisis las imitaciones y jamás se planteó analizar el lenguaje de los padres.

A parte de estos primeros estudios, Moerk ha utilizado las cintas de Brown y, más concretamente, los datos que se refieren a la interacción de Eva (una de las niñas del estudio de Brown), con su madre para analizar otros muchos aspectos de la adquisición de aspectos morfosintácticos por parte de Eva. (Presente continuo, Moerk, 1986; Morfemas de futuro y pasado, Moerk y

Vilaseca , 1987a ; y primeras etapas de la adquisición de la sintaxis , Moerk y Vilaseca, 1987 b).

Sin embargo, la importancia de la obra de Moerk para el enfoque y la comprensión de la presente investigación radica en sus aspectos metodológicos de análisis y en la descripción por parte del autor de unas 45 estrategias de enseñanza/ aprendizaje que madre e hijo utilizan de manera implícita, natural y espontánea en sus interacciones verbales y que representan estrategias de "enseñanza" y "aprendizaje" del lenguaje (Moerk,1983). Algunas de ellas, han sido utilizadas en el método de intervención de este trabajo y a ellas nos referiremos más adelante.

Por tanto, partimos de la base de que el lenguaje materno, que es del que tenemos mayor información, es suficientemente rico y educativo para predecir el aprendizaje del lenguaje por parte del niño/a con el que interactúa. Sin embargo, todavía quedan objetivos más específicos que deben analizarse, como probar los efectos de esas estrategias de enseñanza/ aprendizaje aplicadas a distintas poblaciones, a diversas edades y en distintos niveles de desarrollo del lenguaje.

## **2.5.- JEAN A. RONDAL: LA INTERACCION MADRE-NIÑO EN POBLACIONES DE NIÑOS CON SINDROME DE DOWN.**

Otro de los autores que más se ha preocupado por el entorno lingüístico y de las modificaciones que intervienen en su evolución ha sido Jean A. Rondal.

Jean A. Rondal pertenece, según sus propias palabras, a una perspectiva *medioambientalista* de la construcción del lenguaje en el niño (Rondal 1983a). Siguiendo a Staats (1968,1971a, 1971b), Rondal da capital importancia a los antecedentes y consecuentes de las emisiones verbales, así como a su contexto situacional e interpersonal, haciendo explícita la necesidad de un análisis funcional del lenguaje.

Desde esta perspectiva conceptual y teórica, muchas de sus investigaciones se han centrado en cómo los adultos, y más particularmente los padres, se dirigen a sus hijos, y de cómo los primeros reaccionan a las producciones verbales de éstos.

Sus primeros estudios, y entre ellos su Tesis Doctoral (Rondal, 1976; 1978 a; 1978 b), comparan el lenguaje materno dirigido a niños de evolución normal y a niños afectados con Síndrome de Down, comparándolos según la Longitud Media de sus enunciados. Por esta razón, consideramos a Rondal un autor de especial significación para nuestra investigación, ya que trabajaremos también con niños afectados por el Síndrome de Down.

En un primer estudio (Rondal, 1978 a), se proveyeron datos del entorno lingüístico materno dirigido a niños normales y a niños con Síndrome de Down en tres niveles distintos de desarrollo del lenguaje. Los tres niveles de la L.M.E. (Longitud Media del Enunciado) eran de 1.00 a 1.50, de 1.75 a 2.25 y de 2.50 a 3.00, respectivamente. Los sujetos eran 21 niños con Síndrome de Down de edades cronológicas comprendidas entre 3 y 12 años, en interacción natural con sus madres en sus casas; y 21 niños de desarrollo normal de edades cronológicas comprendidas entre 20 y 32 meses en una situación de interacción similar. El lenguaje materno fue analizado utilizando 20 medidas distintas relativas al desarrollo lexical, sintáctico y semántico, junto con otros aspectos de enseñanza del lenguaje. El lenguaje del niño, por su parte, fue analizado utilizándose ocho medidas relativas igualmente a su desarrollo lexical, sintáctico y semántico, junto con un análisis de las imitaciones infantiles a las producciones verbales de la madre.

A excepción de la diversidad léxica, que favorecía a los niños con Síndrome de Down, no se encontraron diferencias significativas entre ellos. En contraste, hubieron numerosas diferencias entre los niños en los diferentes aspectos del lenguaje analizados según su nivel de desarrollo lingüístico. Ninguna de las comparaciones que se hicieron del lenguaje materno dirigido a niños normales o a niños con Síndrome de Down conllevaron diferencias en ninguno de los tres niveles de desarrollo lingüísticos estudiados. Parece ser

que el entorno lingüístico materno de los niños de desarrollo normal y de los niños con Síndrome de Down con L.M.E. similares, es muy parecido en muchos aspectos. En contraste, se hallaron muchas diferencias en el lenguaje materno según se dirigieran a niños de un nivel lingüístico inferior o superior. Esto confirma la hipótesis de que el nivel de lenguaje expresivo de los niños es un factor mucho más importante que el simple hecho de que se trate de niños de evolución normal o retardada para influenciar el lenguaje materno dirigido a ellos.

En otro estudio (Rondal 1978 b), este mismo autor correlaciona varias medidas de lenguaje materno con el de sus hijos, ya sea en poblaciones de niños normales como en la de niños afectados con Síndrome de Down. En sus resultados se dan correlaciones positivas entre el nivel de desarrollo de lenguaje de los niños, con variaciones de tipo formal en el de las madres. Estos resultados indican que las madres de niños con Síndrome de Down son muy sensibles al nivel de desarrollo lingüístico de sus hijos y, además, adaptan su nivel formal al de ellos en función de su evolución en el desarrollo del lenguaje. Esto confirma la hipótesis de que las madres de los niños deficientes se comunican de modo adecuado con ellos, al igual que lo hacen las madres de niños normales. En otro estudio más reciente (Rondal, J.A., Lambert, J.L., y Sohler, C., 1980), ha comparado las imitaciones verbales espontáneas de niños con Síndrome de Down con las que hacen niños normales de L.M.E. similares. Los resultados indican que las imitaciones verbales de las producciones maternas llevadas a cabo por niños con Síndrome de Down, poseen una estructura gramatical similar a aquellos niños de desarrollo normal con L.M.E. similares. Esto podría ser una indicación de que el desarrollo del lenguaje en niños con Síndrome de Down parece seguir el mismo curso de desarrollo que el de los niños normales.

Aparte de estos estudios que comparan población deficiente con la normal, Rondal ha llevado a cabo estudios longitudinales con niños con Síndrome de Down (Rondal y Lambert 1984; Rondal 1985a, 1986 a, 1986 b, 1987 a, 1987 b y 1988) para analizar si el desarrollo del lenguaje en estas poblaciones evoluciona de la misma manera que los niños normales, aunque más



lentamente, o bien toma caminos muy diferentes. Estos estudios son especialmente interesantes porque hay muy pocos estudios longitudinales que realmente den cuenta de cómo se produce el desarrollo del lenguaje en los niños deficientes mentales, especialmente en las últimas etapas. El resultado a que ha llegado Rondal, es que el desarrollo del lenguaje en los niños deficientes parece producirse mediante los mismos procesos y siguiendo las mismas etapas que en el niño normal, aunque de manera más lenta. Estos estudios son particularmente interesantes porque tienen en cuenta los efectos positivos del "input" lingüístico materno para el desarrollo del lenguaje y para todo lo que se refiere a los programas de intervención del lenguaje en niños deficientes con Síndrome de Down.

## CAPITULO TRES

## **CAPITULO 3.- LA INTERVENCION EN EL AREA DEL LENGUAJE: ESTUDIOS Y PROGRAMAS DE TRATAMIENTO**

### **3.1.- LOS PRIMEROS PROGRAMAS DE INTERVENCION EN EL AREA DEL LENGUAJE PARA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.**

Muchos investigadores en psicología han intentado demostrar el aprendizaje del lenguaje en base a estudios experimentales; la mayoría de ellos, llevados a cabo en el laboratorio, intentando reproducir unas condiciones muy parecidas a las utilizadas por Skinner al describir su paradigma del condicionamiento operante. Se puede consultar Castellanos (1980) para una revisión sobre el tema. Dentro de esta línea, durante los años 60 y 70, hubo un interés creciente en la aplicación de los principios y métodos postulados por los teóricos del Análisis Experimental de la Conducta (A.E.C.) en los tratamientos de reeducación del lenguaje en deficientes mentales y autistas. Los trabajos empíricos, los análisis de casos y los programas para la adquisición del lenguaje que se desarrollaron según este enfoque, abrieron nuevas perspectivas en el ámbito del tratamiento de trastornos graves del lenguaje (Buddenhagen,1971; Del Río,1980,1982; Gray,1970; Gray y Fygetakis,1968; Gray y Ryan,1973; Guess, Sailor y Baer,1974; Guess, Sailor y Baer, 1978; Kent,1974; Lovaas,1977; Lovaas, Berberich, Perloff y Schaeffer,1966; Sapon, 1966,1969; Slone y MacAulay,1968). Las aportaciones de estos trabajos fueron muy esperanzadores por su sistematización, operatividad y eficacia.

En líneas generales, estos programas se caracterizan por adoptar una metodología bastante rígida en la planificación de las sesiones de intervención y en su procedimiento. El fin último de estos programas educativos es que el niño adquiera unos objetivos, previamente seleccionados y definidos operacionalmente, cuyas respuestas correctas serán los indicativos del progreso lingüístico del niño a lo largo del programa educativo. Este tipo de

metodología asume que el terapeuta debe planificar con antelación una serie de actividades muy estructuradas con el niño para que éste aprenda los objetivos propuestos en el programa. Deben especificarse qué tipo de respuestas debe dar el niño y ante qué preguntas, órdenes u otros estímulos discriminativos; por lo que se establecerá un criterio de respuestas correctas sobre el total de respuestas emitidas. El control de las sesiones de tratamiento es absolutamente del terapeuta y es quien dice, ordena o muestra lo que debe o no debe hacer el niño en tratamiento. Como procedimiento de intervención utilizan una metodología que parte del Análisis Experimental del Comportamiento. En la mayoría de estos programas, se suelen utilizar consecuencias o recompensas para la adquisición de los objetivos, que suelen enseñarse a pequeños pasos, incrementándose su dificultad a medida que el niño va adquiriendo mayor habilidad lingüística. Las sesiones suelen ser individuales con el terapeuta y, normalmente, se llevan a cabo en un aula especializada fuera del contexto natural del sujeto.

No cabe duda que ciertos componentes del lenguaje pueden aprenderse de este modo, pero toda la naturalidad comunicativa con que las madres "enseñan" lenguaje a sus hijos mientras interactúan con ellos en casa no se encuentra en las tentativas del experimentador en el laboratorio, siendo mucho más difícil la generalización posterior a contextos naturales.

### **3.2.- PROGRAMAS DE TRATAMIENTO PARA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES LLEVADOS A CABO EN EL CONTEXTO NATURAL DEL SUJETO.**

Un gran número de técnicas para intervenir en el lenguaje en niños deficientes parten de las descripciones de los procesos naturales interactivos que se dan entre niños de evolución normal y sus madres en un contexto natural.

Este tipo de programas ya se llevaban a cabo en Rusia antes de que fueran populares en los Estados Unidos. Quizás, uno de los primeros trabajos donde se especificó esta metodología fue el de Luria (1959) en el que describe su

metodología como " conversaciones en forma de diálogo, relato de historias y conversaciones a través de láminas de dibujo". En esta misma línea, Bronfenbrenner (1970) aplicaba las características del denominado "baby-talk" en las reeducaciones con niños con retrasos de lenguaje.

Formulados de un modo más sistemático se encuentran los programas dirigidos a "enseñar" el lenguaje y las habilidades comunicativas de modo fortuito y espontáneo en el contexto natural del sujeto. Estos programas son los que más nos interesan por tener una relación más directa con nuestra propuesta de intervención.

A pesar de barajarse diversos nombres para programas distintos según los autores que los han utilizado ("incidental teaching" o enseñanza fortuita o "milieu language teaching" o enseñanza del lenguaje en contexto (Hart y Rogers-Warren,1978); "pragmatic teaching" o enseñanza pragmática (Conant, y Col.,1984); "functional teaching" o enseñanza funcional (Hart,1985); o "interactional teaching" o enseñanza interactiva o "conversational training" o Práctica a través de la conversación (MacDonald,1985)), el denominador común que conecta a todos estos programas, currículums y estudios es el hecho de intervenir en el lenguaje en el contexto natural del sujeto, a través de contextos conversacionales, utilizando una metodología que enfatiza el seguir la iniciativa del niño y el uso de consecuencias funcionales y lingüísticas a las demandas del niño.

El ímpetu para la investigación y desarrollo de estos procedimientos vino de dos fuentes principales: de la creciente evidencia de la importancia de las rutinas conversacionales en las interacciones con el niño/a para la adquisición del lenguaje (Bruner,1978; McCormick y Schiefelbusch,1985) y de la demostración de las limitaciones de otros enfoques más tradicionales de intervención en los que los aspectos de generalización se hacían difíciles por intervenir fuera del contexto natural del sujeto (Costello,1983; Harris,1975; Johnston,1982; Mahoney y Seely,1976; Reichle y Keogh,1985; Warren y Rogers-Warren,1980).

Uno de los programas más recientes (1988) es el denominado "Milieu Teaching Program" o Programa de enseñanza en su contexto, llevado a cabo por Kaiser, Alpert y otros col. en la Universidad de Vanderbilt (EE.UU). También denominado "Incidental Language teaching" (enseñanza del lenguaje de manera fortuita) por Warren y Kaiser, (1986). Cuando se habla de "Enseñanza Fortuita" o "incidental Teaching" nos referimos a las interacciones que se dan entre un adulto y un niño de manera espontánea en una situación no estructurada, como por ejemplo en situaciones de juego libre, en el que el adulto va a transmitir sistemáticamente información nueva al niño o le va a proporcionar la oportunidad de que practique una determinada habilidad comunicativa (Hart y Risley, 1975, Pág.411).

Warren y Kaiser (1986), describen así los pasos a seguir para llevar a cabo una intervención utilizando la metodología de la "enseñanza fortuita": (a) manipular el entorno para aumentar las posibilidades de que el niño inicie la conversación y proporcionar al adulto las posibilidades necesarias para "enseñar" el lenguaje; (b) seleccionar los objetivos de la intervención del lenguaje adecuados al nivel de desarrollo lingüístico del niño; (c) responder a los inicios de turnos en la conversación llevados a cabo por el niño con demandas de elaboración de lenguaje por parte del adulto que tengan que ver con los objetivos de intervención del lenguaje; (d) reforzar los intentos comunicativos del niño o sus emisiones verbales con la atención del terapeuta y con el acceso al material en el que el niño estaba interesado.

Los episodios de la "enseñanza fortuita" son cortos, positivos y orientados hacia la comunicación más que a la pura enseñanza del lenguaje. Con sólo estas premisas, la enseñanza fortuita se parece a la enseñanza del lenguaje que ocurre de manera natural y espontánea en las interacciones madre-niño (Moerk,1983; Schacter,1979). Pero se diferencia de ella en dos aspectos principales: (a) los objetivos del lenguaje a enseñar (p.ej. adjetivos, nombres, verbos auxiliares...etc.) se seleccionan previamente al inicio de la intervención, y (b) se emplean secuencias de soportes o ayudas previamente establecidas para asegurar que el niño emita verbalmente los objetivos específicos de la intervención del lenguaje. La enseñanza fortuita emplea

algunos de los principios teóricos de la Psicología del Aprendizaje y utiliza técnicas como el modelado, el moldeado y el refuerzo para llevar a cabo sus objetivos de intervención. Estas técnicas han sido eficaces en otros programas de intervención del lenguaje (Lovaas, 1977).

Veamos como se procedería en un episodio puntual de intervención siguiendo la metodología de la "enseñanza fortuita": Dentro de un clima de juego libre semiestructurado, un niño se acerca a la estantería donde están todos los juguetes. Uno de los objetivos de la intervención es el uso de los pronombres personales. El niño señala un estuche de lápices de colores, mira al terapeuta y dice, "coló". El terapeuta centra toda su atención en el niño y le responde, "¿tú qué quieres?". El niño responde "quiere coló". Entonces el terapeuta modela y dice "Di: yo quiero color". El niño responde imitando el modelo del terapeuta, "yo quero coló". El terapeuta le da inmediatamente el estuche de colores y le dice, "Muy bien, aquí están los colores". El estuche de colores ha servido de refuerzo para el niño. El objetivo concreto de este episodio de intervención es la utilización del pronombre personal "yo". Con el tiempo, los modelos del terapeuta no serán tan directos y se irán "atenuando" hasta que la sola pregunta del terapeuta "¿tú qué quieres?", haga que el niño responda adecuadamente utilizando el pronombre personal "yo", "yo quiero...". Idealmente y según la metodología de la "enseñanza fortuita" el niño no debe recibir más de 10 episodios de intervención sobre un mismo objetivo y en un mismo día, aunque se pueden enseñar otros objetivos de modo simultáneo.

Otro programa muy relacionado con éste es el "E.C.O.: Ecological Communication System" (Sistema de comunicación ecológica) llevado a cabo por MacDonald y Gillette en el Nisonger Center de Ohio (EE.UU) y publicado en 1984. Este programa se diferencia del anterior en que sus objetivos de intervención se centran más en crear rutinas de conversación, tanto en casa como en la escuela. Tienen en cuenta aspectos más pragmáticos de la interacción conversacional como la toma de turnos, el mantenimiento de tema...etc. Tienen dos objetivos básicos: (a) el niño debe aprender el hábito de interactuar con gente, independientemente de los contextos en que tengan lugar las interacciones, y (b) Cualquier actividad del niño puede servir como

un desencadenante para interactuar, ya sea de manera verbal o no verbal. En el programa se incluyen diversos ejemplos de rutinas como por ejemplo las rutinas de aseo, de comida, de libre juego,...etc. Cada rutina tiene unas instrucciones precisas de "cómo hacerlo" y "cómo no hacerlo" para interactuar de manera adecuada con el niño. Los ejemplos están adaptados a distintos niveles de desarrollo del lenguaje en el niño. El programa está indicado tanto para aquellos niños que utilizan un tipo de comunicación no verbal como los que se comunican verbalmente.

Existen otros dos programas, un poco alejados de los anteriores, por estar especialmente diseñados para padres de niños de etapas pre-lingüísticas, que comparten las ideas básicas de intervención en el contexto natural del sujeto y consideran la comunicación como el fin último de la intervención: "The Transactional Intervention Program" (Programa de Intervención Transaccional) (Mahoney y Powell 1984) y "el Programa Hanen: se necesitan dos para hablar" (It takes Two to Talk: A Hanen Early Language Parent Guide Book. Toronto, Ontario,1983). El primero de ellos, está pensado para facilitar la intervención en casa, con niños de 0 a 24 meses, muy frágiles, medicados, que están severamente afectados; y trabajar con sus familias. La meta principal del Programa de Intervención Transaccional es fomentar interacciones positivas entre los padres y sus bebés, ayudando a los primeros a comprender las indicaciones comportamentales de sus hijos, reconociéndolas como actos comunicativos. El personal del programa ayuda a los padres a interpretar el comportamiento de sus hijos y a responder de forma contingente y apropiada para ajustar su estilo de interacción a las necesidades del niño. Veamos un ejemplo de cómo se interviene siguiendo este programa: se muestra a los padres una interacción comunicativa a través de una película de vídeo que protagonizan una madre y su hijo con Necesidades Educativas Especiales en situaciones de interacción social o de cuidados prodigados al niño. Las conductas específicas de comunicación del bebé que aparecen en el transcurso de la interacción se subrayan y, más tarde, se discute sobre estas conductas con los padres. Después se graba en vídeo a los padres mientras están ocupados en cuidar a su niño y se relacionan con él. Se revisa la película centrandó la atención en el estilo de comunicación de los



padres y en cómo éste afecta al niño (determinado por las señales conductuales del niño). Estos análisis sobre las distintas formas de interacción se aplican luego a las interacciones diarias con sus hijos.

En "el Programa Hanen: se necesitan dos para hablar" también se interviene en las conversaciones tempranas entre niños con retraso en su desarrollo y sus padres, tomándolas como un juego. Se necesitan dos personas para jugar. Uno de los jugadores, el niño, está relativamente inhabilitado. El otro, (padre, profesor o terapeuta), es el que ajusta su propio comportamiento al del niño. Estos ajustes, dan al niño, la oportunidad de formar parte activa del juego. Esto, a su vez, da al niño más oportunidades de aprender.

Este programa, centra sus estrategias de intervención en los intercambios comunicativos que se dan en las conversaciones espontáneas entre padres u otros interlocutores, y niños, dando consejos a los padres de cómo deben o no deben actuar frente a una situación comunicativa concreta. Por ejemplo, se les dice a los padres: " Cambie una cosa cada vez; imite y amplie; junte cadenas de interacciones; responda más a las nuevas conductas que a las antiguas, modele mejores turnos...". El objetivo final es establecer una relación de conversación con el niño que sea espontánea, frecuente y agradable.

Hay otros enfoques terapéuticos especialmente dirigidos a usuarios de sistemas aumentativos de comunicación no vocal que se derivan de trabajos como los de Glennen, S.L. and Calculator, S.N.(1985); Light, J. and Collier, B.(1986); Higgins, J. and Mills, J.(1986); von Tetzchner, S.(1988 a) y Basil, C.(1988). Estos trabajos proponen enfoques terapéuticos orientados en una doble vertiente: 1) La provisión de un medio aumentativo de expresión y 2) Un tratamiento directo del problema de interacción en sí mismo, basado en el asesoramiento de las personas significativas del entorno del sujeto.

Varios estudios experimentales han demostrado la efectividad de este tipo de metodología de intervención en sujetos distintos y en condiciones diversas. De hecho, los programas que más nos interesan desde el punto de vista de nuestra investigación son los primeros que hemos mencionado que utilizan

una metodología de enseñanza fortuita o en contexto o enseñanza funcional o interactiva que recogen los programas del "milieu teaching" (Kaiser, Alpert y col.,1988) y el programa de Sistema de Comunicación Ecológica (E.C.O., MacDonald y Gillette,1984).

Estas técnicas se han llevado a cabo con éxito en niños con retraso de lenguaje (Whitehurst y col. 1986; MacDonald,1978; MacDonald y Horstmeier,1978; Mechlenberg,1975; Nichols,1974; Alpert y Rogers-Warren,1983; Cavallaro y Bambara,1982; Cavallaro y Poulson 1985), niños culturalmente desaventajados (Hart y Risley,1968; 1974; 1975; 1980), deficientes mentales (MacDonald y Gillette 1986;Halle, Baer y Spradlin,1981; Halle, Marshall y Spradlin,1979), en niños que adquirían una segunda lengua (Valdez-Menchaca y Whitehurst,1988) y en niños autistas (McGee,Krantz, Mason y McClannahan,1983). Además, los programas han sido llevados a cabo por diversas personas (p.ej. profesores, padres y terapeutas) y con diversos objetivos (p.ej. preposiciones, adjetivos, preguntas, nombres y frases compuestas).

Sin embargo, muchas veces los modelos educativos naturales son insuficientes o inefectivos al tratar con niños deficientes y muchos autores han unido a este tipo de enfoque funcional e interactivo una serie de técnicas extraídas del Análisis Comportamental de la Conducta (moldeamiento, encadenamiento, atenuación, etc.) que facilitan la ampliación de las prácticas lingüísticas (Risley y Wolf,1967; Guess y Baer 1973).

Algunos de estos programas utilizan en su procedimiento algunas estrategias derivadas de las Técnicas de Modificación de Conducta, junto con algunas estrategias derivadas de estudios evolutivos llevados a cabo con niños de desarrollo normal en contextos naturales. Por ejemplo, el moldeado, los mandos, el procedimiento de espera ("time delay") y el "incidental teaching procedure" o procedimientos de enseñanza fortuita, junto con estrategias que utilizan los padres en casa en interacción con sus hijos de desarrollo normal (expansiones y "feedback" positivo, entre otras). De modo más específico hay estudios que validan la eficacia de los mandos junto a la imitación de un modelo (p.ej. Rogers-Warren y Warren,1980; Warren, McQuarter y Rogers-

Warren,1984) o el procedimiento de espera ("time delay") ( p.ej. Halle y col. 1979; 1981) o todos a la vez (Alpert y Rogers-Warren 1983).

También se ha entrenado a maestros (Alpert y col. 1986), padres (Kaiser, Alpert, Hancock, Hemmeter y Ostrosky (1989) y hermanos (Hancock y Kaiser,1986) para llevar a cabo la intervención en casa poniendo en práctica estas estrategias.

Actualmente,se están llevando a cabo estudios que comparan la efectividad de este tipo de programas con otros que utilizan una metodología tradicional (Yoder y col.1989), aunque todavía no se ha llegado a conclusiones definitivas.

Son necesarios más estudios experimentales con este tipo de programas aplicados a poblaciones distintas, a sujetos con distintos niveles de desarrollo en el área del lenguaje, interviniendo individualmente o en grupo, en casa o en la escuela, etc., para poder especificar las ventajas y limitaciones de estos tipos de enfoque.

### **3.3.- APORTACIONES RECIENTES EN NUESTRO PAIS**

El tipo de estudios que más recientemente se han llevado a término en poblaciones de habla castellana o catalana, han sido trabajos descriptivos y de análisis de aspectos semánticos, morfosintácticos y/o funcionales a través de estudios longitudinales con un interés particular en los aspectos funcionales y pragmáticos implicados en la génesis del lenguaje. Véase por ejemplo Del Río (1985), Muñoz (1983), Secall (1984), Siguán (1975), Siguán (1984 a), Siguán y Triadó (1984), Triadó (1983,1984), Vila (1984), y Cortés (1989).

Sin embargo, hay muy pocos trabajos en los que se estudie directamente la población de niños deficientes o con algún tipo de deficiencia/s asociada/s, bien sea para aportar datos descriptivos del proceso de adquisición del lenguaje, o bien para llevar a cabo algún tipo de intervención específica. Entre estos, J.M. Soler (1987), ha llevado a cabo una investigación, en la que

describe y analiza las características fonético-fonológicas del habla de 62 niños deficientes de edades cronológicas comprendidas entre 9 años 10 meses y 10 años 5 meses. La población deficiente en su estudio, es de etiología diversa con exclusión del Síndrome de Down. Aunque esta investigación no está muy relacionada con la nuestra, se ha llevado a cabo con niños que presentaban algún tipo de deficiencia en su desarrollo.

Tal vez, el tipo de población deficiente que más se ha tenido en cuenta han sido los deficientes sensoriales y muy pocos estudios se han referido a aspectos interactivos y de comunicación llevados a cabo en el contexto natural de los sujetos. Desde esta perspectiva, Clemente y González (1988), realizaron una investigación sobre las interacciones comunicativas que tenían lugar entre niños sordos de 2 a 4 años y personas normo-oyentes en el marco escolar. En el análisis de las interacciones contemplaron tres aspectos: los recursos empleados por los interlocutores, los formatos de interacción comunicativa y las funciones comunicativas que se daban entre los niños, sus compañeros y los adultos.

Todavía más escasos son los trabajos que consideran el desarrollo del lenguaje del niño deficiente desde una perspectiva interactiva y llevados a cabo en el contexto natural del sujeto, ya sea en casa o en la escuela. Dentro de esta línea, Basil (1985), realizó un estudio empírico que evaluaba los procesos de interacción comunicativa de un grupo de niños afectados de parálisis cerebral y que utilizaban un sistema de comunicación no vocal. Los procesos de comunicación se analizaban según situaciones de interacción diádica en dos ambientes naturales diferenciados, a saber, en casa y en la escuela. Basil (1985), analiza diferentes características de los sujetos usuarios de un sistema de comunicación alternativa y de los interlocutores que interactúan con ellos. Después de un análisis exhaustivo de las diferentes deficiencias y limitaciones en las interacciones con un sujeto no vocal, reclama la necesidad de intervenir en el ambiente para conseguir que los usuarios de un sistema de comunicación alternativa desarrollen al máximo sus habilidades para interactuar y comunicarse. Para ello propone, y esta es la parte más interesante por lo que al presente trabajo se refiere, un método de

entrenamiento para padres que favorezca el uso del plafón de comunicación por parte del usuario y a la vez modifique las expectativas de los interlocutores hacia el sujeto con el que está manteniendo un determinado patron de interacción.

El objetivo básico del programa de tratamiento propuesto por Basil (1985) es que los padres adecúen su lenguaje a las necesidades comunicativas, cognitivas y lingüísticas del niño, disminuyendo la información que se les proporciona, haciendo pausas más largas que den tiempo al sujeto a responder, reaccionando de modos diversos a las intenciones comunicativas del niño (con frases de aprobación, repitiendo y ampliando), formulando demandas abiertas en vez de cerradas, etc. Los resultados indican que el procedimiento de entrenamiento para padres fue eficaz para mejorar las pautas de interacción de los sujetos de comunicación no vocal cuando interactuaban con sus familiares en casa y nos dan evidencia empírica de la influencia recíproca entre el individuo y su entorno. Nuestra investigación comparte con Basil (1985), buena parte del marco conceptual, aspectos metodológicos y de contenido, lo que lo convierte en un buen referente para nuestro trabajo.

### 3.4.- CONCLUSIONES

Sin intención de ser exhaustiva, se ha hecho una revisión de los estudios empíricos y experimentales que por unos u otros aspectos se relacionan con nuestro enfoque de trabajo y que han configurado las bases de nuestro método de intervención.

Los estudios experimentales que intentaban averiguar la génesis de la adquisición del lenguaje, han pasado del laboratorio a contextos más naturales; de la psicología de la conducta a la psicología evolutiva y del desarrollo. Esto es, se han ido abandonando tanto los estudios que contemplaban sólo los aspectos puramente estructurales del lenguaje y las antiguas tradiciones mentalistas, como los enfoques excesivamente reduccionistas del lenguaje que lo consideran meras relaciones de estímulo-

respuesta; valorándose cada vez más los aspectos funcionales y pragmáticos de la comunicación, generándose, así, un giro, en aquellas investigaciones que estudian el desarrollo del lenguaje y la comunicación, hacia el análisis interaccional del comportamiento verbal en ambientes naturales.

El mismo giro ha tenido lugar en los programas de intervención del lenguaje, que han pasado de ser unidireccionales a bidireccionales, de contextos artificiales a los naturales, del aprendizaje de items aislados a tener en cuenta la globalidad de los repertorios comunicativos del sujeto, etc.

Serían necesarios, todavía, más trabajos de investigación para alcanzar la comprensión de los procesos de desarrollo del lenguaje y de la comunicación, aunque pensamos que los modelos funcionales favorecen la comprensión de los procesos de interacción y aportan una visión optimista sobre la intervención terapéutica.

## **CAPITULO CUATRO**

## **CAPITULO 4.- CONCEPTOS BASICOS Y MARCO TEORICO**

### **4.1.-CONCEPTOS BASICOS. INTRODUCCION**

Este capítulo tratará de los conceptos básicos que subyacen al conjunto de este estudio. Entender los conceptos básicos en que se basa una investigación es entender el marco teórico de referencia del trabajo. En ellos nos hemos basado en el momento de configurar nuestras hipótesis.

No pretendemos en ningún momento llevar a cabo una relación exhaustiva de todos los conceptos teóricos que subyacen a un trabajo como el presente, aunque sí dar una idea general del marco de referencia teórico en el que nos moveremos.

A nivel conceptual, el presente trabajo se sitúa no en una óptica innatista, sino interactiva, que implica entender el lenguaje como actividad humana de naturaleza social que se aprende y desarrolla en procesos de interacción mutua entre el sujeto que aprende, el niño, con el contexto, especialmente con el contexto lingüístico que le proporciona el adulto que interactúa con él y cuya función principal es la comunicación.

Vygotski (1981) y Bruner (1975,1983) se sitúan en esta línea teórica afirmando que los procesos cognitivos y lingüísticos tienen una naturaleza social. Para Bruner el lenguaje actúa como mensajero en el proceso de actividad y de contacto social de las funciones psicológicas, las cuales son biológicas inicialmente para transformarse después, gracias al lenguaje, en culturales. Según este autor, aprender a hablar es aprender a usar el lenguaje, cosa que no puede hacerse de otro modo sino desde contextos de interacción social con algún otro. Más concretamente, para Bruner, *"la adquisición del lenguaje empieza cuando la madre y el niño crean un formato predictivo de interacción, el cual puede servir de microcosmos para comunicar y abastecer una realidad compartida"*. (Bruner,1985, pág.23).



Vygotski (1981) y Kaye (1986) profundizan en los procesos de transmisión/adquisición del lenguaje mediante la observación y el estudio de los procesos de interacción que se dan entre madres y niños. Vygotski nos dice que no basta con establecer el nivel evolutivo en términos de las tareas o actividades que el niño es capaz de realizar por sí solo, sino que es preciso determinar qué es capaz de hacer con la ayuda de otros. El aprendizaje se da en contextos interactivos en los cuales las personas que rodean al niño no son objetos pasivos, sino compañeros activos que guían, planifican, regulan..., las actividades del niño. Al conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con la ayuda, colaboración o guía de otras personas le llama Vygotski "nivel de desarrollo potencial". El lenguaje, como otras actividades psicológicas superiores, se construye en primer lugar en la actividad conjunta con un agente "socializador", normalmente más experto que el "aprendiz" y que realiza unas tareas de ayuda adecuadas al "nivel de desarrollo actual" del niño. Es gracias a la guía de un adulto o a la colaboración de un compañero más capaz, que el niño llegará a la "zona de desarrollo próximo", que se sitúa normalmente por encima de su edad y posibilidades de acción actual.

Retomando la idea del "aprendiz", Kaye nos dice: *"el papel del niño es, más bien, el de un aprendiz al que sólo se le encargan ciertas actividades rutinarias, mientras que el papel "ejecutivo" sigue siendo desempeñado por el padre o la madre"* (Kaye, 1986, pág 22). Para Kaye, el adulto, en su relación con el niño, se sitúa en una franja de actuación ligeramente superior a la del niño, y atribuye más significado a sus acciones de la que en realidad tiene. Esta "atribución excesiva de significado" o "sobreinterpretación" (Kaye, 1986), a la actividad verbal y social del niño, juega un papel central en la construcción del conocimiento lingüístico.

Por tanto, de todo lo dicho se desprende que:

-Entendemos el lenguaje como **actividad**.

-Consideramos al sujeto como un ente **activo** que se comunica e interactúa con los otros miembros de su entorno social.

-Que el lenguaje posee un carácter eminentemente **social**. Los individuos aprendemos a comunicarnos y nos comunicamos con otras personas de nuestro entorno.

-Asimismo, formulamos la hipótesis de que el lenguaje se desarrolla gracias a procesos de **interacción** directa de manera verbal y no verbal con las otras personas de nuestro entorno y, por lo tanto, es susceptible de ser enseñado y aprendido. Es mediante los procesos de interacción donde se crea un **entorno lingüístico interactivo**, condición imprescindible para el desarrollo del lenguaje.

En este trabajo, se aplica un determinado modelo de intervención del lenguaje que se ubica en el marco teórico referenciado anteriormente. Nos interesan especialmente los hechos como procesos interrelacionados y dependientes, y las estrategias que se derivan de esos procesos en favor de la adquisición del lenguaje por parte del niño.

#### **4.2.-PROCESOS INTERACTIVOS ENTRE LA MADRE Y EL NIÑO**

Los procesos en los que se interrelacionan el sujeto que habla o que está aprendiendo a hablar y el contexto social, son los procesos de interacción. Consideramos la **interacción** como un proceso entre dos o más personas en el que se establecen relaciones bidireccionales entre ellas, que se afectan e influyen mutuamente (Bell,1968). En el caso de las interacciones entre madres y niños, el nivel lingüístico y no lingüístico del niño influye en el comportamiento verbal de la madre y viceversa. En todos los casos, el individuo modifica y es modificado a su vez por la realidad circundante.

En un intercambio social, la principal pregunta a formularse es: en qué medida el comportamiento de una persona está afectando al comportamiento de la otra y viceversa. Una conversación entre dos personas es un fenómeno complejo y secuencial que requiere un marco conceptual que trate de las contingencias entre respuestas (Jones y Gerard,1967). Según Ribes y Pineda (1984) el primer problema conceptual consiste en la propia definición de lenguaje como actividad, para poder distinguirlo de otros procesos conductuales y que lo caracterize como un proceso de desarrollo que comprende transiciones en la complejidad cualitativa de las interacciones entre el individuo y su entorno.

Consideramos al igual que otros autores (French y McLure,1981; Rondal,1983; Bruner,1983; Moerk,1986 y del Río,1985) que las interacciones personales desempeñan un papel fundamental en los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje. Estos estudios han resaltado ciertas características del lenguaje de los adultos que tienen una función didáctica implícita en los procesos de adquisición/transmisión del lenguaje.

Es fundamentalmente a través de los procesos interactivos entre la madre y el niño donde tiene lugar el "aprendizaje" o adquisición del lenguaje. Esta teoría es básica y está compartida por varios autores (p.ej. Baer y Guess,1973; Braine,1971a; Maratsos,1979; Maratsos y Chalkley,1980; Wexler y Culicover,1980; Wexler,Culicover y Hamburger,1975) aunque el énfasis recae en aspectos diferentes según los autores, al tratar de responder a cómo se aprende y adquiere el lenguaje.

En el seno de esta teoría se plantea el dilema de sobre quién recae el trabajo cognitivo de abstraer y analizar la estructura del lenguaje, si sobre el niño o sobre la madre. Para algunos, todo el trabajo lo hace la madre, sugiriendo la pasividad por parte del niño (enfoque conductual). Para otros, recae sobre el niño, atribuyéndole un sinfín de procesos cognitivos costosos, como por ejemplo, el almacenamiento de la información, el procesamiento de la información, el análisis y abstracción de información, etc (Maratsos 1979), procesos desmesurados para la capacidad cognitiva del niño entre 1 y 3 años. Los procesos interactivos y las relaciones entre las producciones verbales de

ambos interlocutores (madre-niño) pueden ser mucho más enriquecedores para estudiar los procesos de adquisición del lenguaje que tener en cuenta ambos separadamente. Si los interlocutores que intervienen en esos patrones interactivos son mutuamente responsables en los procesos cognitivos que intervienen en la adquisición del lenguaje, como está siendo demostrado cada vez más (Moerk, 1983b, Hirsh-Pasek, Treiman y Schneiderman, 1984; Demetras, Post y Snow, 1986), entonces podremos establecer relaciones de causa-efecto entre producciones y usos de la madre con otras de las del niño. Las emisiones verbales relacionadas sintáctica y semánticamente se juxtaponen e interrelacionan en las interacciones de las madres con sus hijos en breves periodos de tiempo. Dentro de estos intervalos de tiempo es muy probable que el niño pueda reconocer las similitudes y uniformidades existentes dentro de los patrones sintácticos, especialmente si se correlacionan con otras similitudes de tipo semántico. La sustitución de palabras de la misma clase en los diversos patrones sintácticos proveen la variabilidad necesaria para abstraer los patrones abstractos subyacentes de esas estructuras superficiales (Moerk, 1983). Con estos análisis se responde a las pretensiones de Hoff-Ginsberg y Shatz (1982), de que una explicación satisfactoria sobre adquisición del lenguaje tiene que poder mostrar los mecanismos y procedimientos inductivos que dan soporte a esta adquisición.

Existe un alto consenso en el campo de la Psicolingüística respecto a la importancia de los procesos intuitivos de instrucción empleados por los padres (Papousek y Papousek, 1977) y los procesos de aprendizaje por parte de los hijos (p.ej. Gleitman y Wanner, 1984) como factores relevantes en la adquisición del lenguaje.

Esta conceptualización integra el enfoque cognitivo con el enfoque interactivo social, los cuales se han desarrollado separadamente hasta ahora. Bruner (1981) hace referencia a la relación interactiva de acoplamiento minucioso entre la madre y su hijo. Kaye (1982) explica extensivamente la relación de maestro-aprendiz que se da entre la madre y su hijo. Rondal (1985) aporta amplias investigaciones sobre el adiestramiento materno en las interacciones con su hijos. Rogoff y Gardner (1984) así como Rogoff, Malkin y Gilbride

(1984) presentan análisis excelentes a partir de estudios "crossculturales". Moerk (1983) propone que las madres usan estrategias precisas de "enseñanza" del lenguaje, al igual que los niños utilizan estrategias comunes de "aprendizaje" del lenguaje. Estas estrategias se utilizan de modo natural y espontáneo, nunca de un modo intencionado o consciente. El término "estrategias" es cada vez más aceptado y se enfatiza también el aprendizaje a partir del input de la madre, al utilizar ésta ciertas estructuras lingüísticas regulares en la interacción con su hijo (Kuczaj,1982).

El énfasis sobre técnicas maternas de instrucción y las estrategias de aprendizaje por parte de los hijos está demostrando que las madres son activas, posiblemente de modo no intencional, en el proceso de adquisición del lenguaje. Esto puede estar perfectamente combinado con el uso de estrategias por parte del niño, el cual formaría parte activa en el proceso de adquisición en sí mismo.

#### **4.3.- ASPECTOS INTERACTIVOS DE LA ACTIVIDAD LINGÜÍSTICA Y SU CONTEXTO**

La importancia de los antecedentes y consecuentes de las respuestas verbales, así como del contexto situacional e interpersonal, ya ha sido explicitada por autores como Kantor (1928), Skinner (1957) o Staats (1968,1971a,1971b), los cuales abogan por la necesidad de un análisis funcional del lenguaje. Muchos de sus seguidores inmediatos no fueron más allá del estudio de aspectos muy puntuales del comportamiento verbal en situaciones de laboratorio, intentando reproducir unas condiciones muy parecidas a las que había utilizado Skinner para describir el paradigma del condicionamiento operante.

Más tarde, otros autores (Bloom,1970; Bloom,1973; Bloom y Lahey,1978) empezaron a interesarse por los aspectos de contenido y uso del lenguaje,

pero sin llegar a definir categorías realmente funcionales, que tuvieran en cuenta los antecedentes y los consecuentes del lenguaje.

Muchos estudios se basaron en aspectos estructurales del lenguaje, como la morfología o la sintaxis (Bowerman,1973a; Brown,1973; Brown y Bellugi,1964; Brown, Cazden y Bellugi-Kilma,1969; Brown y Fraser,1964; Slobin,1967,1971), pero muy pocos lo hicieron adoptando un punto de vista funcional en los procesos de adquisición.

Otro paso en la línea de superar el análisis puramente estructural del lenguaje tuvo como punto de inicio, la teoría de los "actos de habla" (Austin,1962; Searle,1965). A partir de esta teoría la psicolingüística del desarrollo adoptó un enfoque pragmático en el estudio de la comunicación y del lenguaje (Bates,Benigni, Bretherton,Camaioni y Volterra,1977; Bates,Camaioni y Volterra,1975; Bruner,1975; Dale,1980; Dale y Ingram,1981; Dore,1974; Dore,1979; Dore,Gearhart y Newman,1978; Hallyday,1975; McLean y SnyderMcLean,1978; Moerk,1977; Wells,1979).

Varios autores consideran a la interacción y el contexto como fundamentos teóricos en sus investigaciones (p.ej. Kaye y Marcus,1981; Moerk 1985a,1985b; Del Río, 1985). Otros, sin embargo, en su empeño de identificar procesos de aprendizaje en el niño, analizan las producciones verbales del niño sin tener en cuenta ningún tipo de contexto interaccional y entonces se teoriza y especula cómo y de qué manera el niño ha podido llegar a emitir tales producciones verbales, llegando a la conclusión de que el niño emplea procesos cognitivos complejos tales como procesos de inducción y abstracción, seguimiento de reglas, etc (MacWhinney,1978). Estos análisis, llevados a cabo sin tener en cuenta el contexto, pueden impedir incluso el diferenciar procesos de memoria a corto o a largo plazo y dejar de descubrir procesos específicos de aprendizaje como imitaciones memorísticas de un modelo o combinaciones entre la imitación de modelos combinados con frases procedentes de procesos memorísticos a largo plazo (Clark,1977).

Definimos el contexto como un conjunto de variables ambientales, externas al sujeto, que le afectan en un momento dado y sobre las que el sujeto puede a la

vez actuar. Se puede hablar de dos tipos de contextos; el contexto físico y social y el contexto lingüístico. El primero es necesario pero no suficiente, mientras que el segundo es imprescindible para la adquisición y desarrollo del lenguaje. Tanto la cantidad y calidad del "input" lingüístico, como la estructura de la interacción verbal forman parte del contexto lingüístico con el que el niño tiene relación y son claves para entender los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje. De ellos, hablaremos más adelante.

Si el lenguaje es una actividad que se adquiere y se desarrolla gracias a la interacción personal con otros individuos, no se puede desligar del contexto en el que tiene lugar. Al estudiar el lenguaje en su contexto, se avanza en el logro de un punto de vista funcional en el estudio del desarrollo del lenguaje.

#### 4.3.1- La importancia del "Input" y del "Feedback" en la adquisición del lenguaje.

El "input" lingüístico es el conjunto de emisiones verbales a que está expuesto un individuo (Moerk,1980) y se le atribuye un valor educativo en los procesos de adquisición del lenguaje (Snow,1972; Dale y Ingram,1981; French y McLure,1981; Moerk,1972; Rondal,1980a,1984; Del Río,1985).

Para entender los procesos de transmisión y adquisición del lenguaje han de analizarse las relaciones entre el input materno y el uso que hace el niño de ese input al igual que las relaciones entre las producciones del niño y los "feedbacks" maternos a esas producciones.

Durante mucho tiempo se había negado la influencia del "input" en los procesos de adquisición del lenguaje. Algunos lingüistas y psicólogos consideraban que el input que el niño recibía era totalmente caótico, no ejerciendo, por tanto, ninguna influencia sobre el niño en los procesos de adquisición del lenguaje (McCarthy,1954; Fodor,1966; y McNeill,1966). Las emisiones verbales del adulto que interactuaba con el niño eran consideradas como algo intrascendente o accidental. Por lo general, se consideraba un

lenguaje pobre, mal construido y sin ninguna relación aparente con las producciones del niño.

Snow (1972), Moerk (1972), Rondal (1980) y Howe (1981), pusieron en tela de juicio tales afirmaciones y describieron además, cómo los adultos y los niños a partir de los seis años, ajustaban sus modos de comunicación y su lenguaje al de la edad del niño al que se dirigían, del mismo modo que se modifica la sintaxis, la entonación y el léxico según se haga una petición a un superior a un compañero o a un subordinado (Ervin-Tripp, 1977). Por otro lado, estudios como los de Bernstein (1967), ya habían puesto de manifiesto que niños con niveles socioculturales distintos, daban lugar a niveles de adquisición y desarrollo del lenguaje distintos, lo cual evidencia la influencia del contexto social y lingüístico en los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje.

El "input" que los adultos dirigen al niño les informa al mismo tiempo de la corrección o incorrección de sus emisiones verbales. Muchos autores asumen que las madres no proporcionan correcciones lingüísticas a sus hijos (Brown y Hanlon, 1970; Hoff-Ginsberg y Shatz, 1982). Sin embargo, esa premisa es del todo incorrecta (Moerk, 1985a,b). Para Moerk, el niño recibe información "negativa" o "correcciones" debido a las discrepancias entre sus emisiones verbales incompletas, generalmente incorrectas desde el punto de vista sintáctico, y aquellas que le proporciona la madre inmediatamente después. Por ejemplo, supongamos una situación hipotética en la que la madre pregunta a su hijo sobre lo que hay en una lámina de un cuento: "Hay pez", responde el niño. La madre inmediatamente después, a través del feedback verbal, le responde: "Hay peces, claro". Se trata evidentemente de correcciones implícitas, nunca explícitas, a través de las cuales la madre proporciona información verbal correcta a partir de las emisiones verbales del niño.

El mismo Brown (Brown y Bellugi, 1964) no negó la existencia de esas correcciones, aunque él las denominó "expansiones". En ellas, la madre



añade la mayoría de morfemas obligatorios a las emisiones verbales incompletas e incorrectas del niño. Moerk (1972,1976) partiendo y expandiendo las conceptualizaciones de Brown, exploró un amplio rango de relaciones de feedback. Asimismo, Cross (1975,1977) se centró de igual modo sobre "expansiones, extensiones". Snow (1977a,b) llamó la atención acerca de "los parámetros interactivos" que deben especificarse e incluirse en investigaciones acerca de los efectos del input en la adquisición del lenguaje. Por último, Moerk ha desarrollado todo un sistema de codificación centrado en las relaciones de antecedente-consecuente entre las producciones del niño y las de la madre (Moerk, 1983 a,b; 1985 a,b). Las emisiones verbales de la madre actúan como modelos de las futuras producciones verbales infantiles, de ahí que se haya hablado del modelamiento como una estrategia de enseñanza muy eficaz en trabajos reeducativos del lenguaje (Warren,S.F.; McQuarter,R.J. y Rogers-Warren, A.K., 1984).

Aunque se asume que esta información proporcionada por la madre y llamada "discrepante", está por lo general presente en las interacciones de la madre con el niño, esto no quiere decir que el niño modifique consciente e inmediatamente sus emisiones verbales a partir del feedback proporcionado por la madre. Tal y como dice Rondal (1983), la eficacia del "input" y del "feedback" que los padres ofrecen al niño es máxima cuando se adaptan a los niveles perceptivocognitivos y lingüísticos del niño. El "input" lingüístico que los niños reciban de los padres, debe adaptarse progresivamente a las capacidades del niño y el "feedback" debe ser apropiado a sus producciones lingüísticas, entendiéndose por apropiado, ni demasiado largo ni complejo desde el punto de vista sintáctico y semántico en relación a las emisiones verbales del niño. Por tanto, los diferentes aspectos del lenguaje adulto dirigido al niño, deberían variar en función del progreso lingüístico del niño.

A partir de la información "discrepante" que el niño recibe, a la que denominaré información apropiada, éste va modificando sus emisiones verbales. Y a partir de las modificaciones que establece con su entorno, el niño va siendo cada vez más hábil en el proceso de adquisición del lenguaje.

Slobin (1968), mostró que los niños utilizaban nueva información lingüística a partir de las expansiones maternas, las cuales como hemos dicho son obviamente correcciones, y en un 50% de los casos esas expansiones eran imitadas por los niños. Moerk (1978,1983a,b) proporcionó más información con datos empíricos acerca del carácter educativo y de aprendizaje de las correcciones por parte de las madres en las interacciones con sus hijos.

El que esta "información apropiada" sea importante en el proceso de adquisición del lenguaje satisface los prerequisites de muchas teorías de enseñanza/aprendizaje, las cuales están basadas en la hipótesis de que los niños aprenden gracias al principio de testar o probar la información recibida (ej. Braine,1971a; Gold,1967). La información verbal que los niños reciben queda reflejada en sus emisiones verbales que puede compararse con el feedback materno que reciben.

No sólo la calidad del input fue rehusada como factor influyente en el proceso de adquisición del lenguaje, sino también la frecuencia del input. (Pinker,1981; Schwartz y Terrell,1983). Los estudios sobre la frecuencia del input adulto se han iniciado hace relativamente poco tiempo (p.ej. Forner,1977; Moerk, 1981, 1983a,b; Fletcher,1983.) y aunque no se ha llegado a un consenso global sobre los valores explicativos de la frecuencia de ese input, está demostrado que la cantidad y la distribución con que el niño oye unas determinadas estructuras es determinante para la aparición de esas estructuras en el niño en momentos posteriores de su desarrollo (Moerk 1983b,1987). La distribución del input ha sido estudiada también por el mismo autor. La madre presenta aspectos del input muy específicos (p.ej. la terminación "-ing" del presente continuo en inglés) no del todo adquiridos por el niño, de manera intensiva inicialmente; después pasa largos intervalos de tiempo sin hacerlo para volver a ellos posteriormente (Moerk,1980,1987).

#### **4.4.- PROCESOS COGNITIVOS Y DE APRENDIZAJE UTILIZADOS POR EL NIÑO EN LA ADQUISICION DEL LENGUAJE**

Después de estudiar los procesos interactivos entre la madre y el niño y analizar la transmisión y adquisición de información lingüística; después de ver el papel activo de la madre, si se quiere inconsciente, en el proceso de transmisión del lenguaje y la supuesta dependencia del niño respecto a la madre en este proceso, pensamos que el niño también debe jugar un papel activo en la adquisición del lenguaje.

Actualmente se ha dejado de considerar que el niño ejerce un rol pasivo y son muchos los estudios que centran su atención en las estrategias de procesamiento de la información y otras estrategias cognitivas utilizadas por el niño al adquirir el lenguaje (p.ej., Hoff-Ginsberg y Shatz, 1982; Snow y Goldfield, 1983; Macwhinney, 1982).

Durante mucho tiempo, resultaba difícil admitir que el niño pudiera participar activamente en la adquisición del lenguaje, utilizando sus propias estrategias de aprendizaje. Entre otras cosas, porque el gran poder explicativo del LAD de Chomsky no daba lugar ni siquiera a pensar en ello. Posteriormente, el énfasis cambió, bien dando excesivo peso a factores ambientales, siendo la madre parte de ellos, olvidando por completo las contribuciones constructivas del niño, bien por el lado contrario, asignando al niño toda la responsabilidad del complejo proceso de adquisición del lenguaje.

Por nuestra parte y como ya hemos dicho, pensamos que han de considerarse ambas contribuciones. Por un lado, hay que tener en cuenta las interacciones entre madres y niños que conducen a la transmisión y adquisición de información lingüística, resaltando el papel activo de la madre y, por otro, los procesos cognitivos que el niño emplea, en esas mismas interacciones, para la adquisición y desarrollo del lenguaje.

El niño ejerce un rol activo en los procesos de adquisición del lenguaje, empleando estrategias cognitivas (de abstracción, de análisis y de síntesis, Moerk 1984,1990) para el procesamiento de la información lingüística que le es proporcionada a partir de las interacciones con la madre. Moerk (1985) y Moerk y Vilaseca (1987b), demostraron que el niño no aprende únicamente ciertos items lingüísticos a partir del "input" que recibe de la madre, sino que aprende cómo abstraer patrones sintácticos subyacentes en las estructuras superficiales, cómo llevar a cabo transformaciones en una misma frase, etc.

El niño tiene sus propias estrategias cognitivas de aprendizaje, pero además aprende otras utilizadas por la madre y las emplea en el proceso de adquisición del lenguaje. Entre ellas, la expansión, las variaciones en la estructura ("frame variation" Moerk 1983a), perseveración de morfemas, secuencias substitutorias... (Para mayor explicación de estas estrategias de enseñanza y aprendizaje, puede consultarse Moerk (1983a)). Gracias al aprendizaje de estas estrategias, el niño podrá ser cada vez más independiente del "andamiaje" proporcionado por la madre y de los procesos de aprendizaje en sí mismos. Es lo que Moerk denomina "estrategias para aprender a aprender" (Moerk, 1985b).

Madre y niño se modifican mutuamente en los procesos de interacción y ambos forman parte del complejo proceso de la adquisición del lenguaje.

#### 4.4.1.- La imitación como estrategia cognitiva de aprendizaje

Una de las estrategias cognitivas de aprendizaje que el niño emplea y que también utiliza la madre, es la imitación. En la más amplia variedad del término, la imitación es, sin lugar a dudas, uno de los principios más importantes que influyen en los procesos de adquisición del lenguaje. Sin embargo, ha sido un tema que ha generado mucha polémica en los últimos doscientos años. Son muchos los autores que han abordado el tema (para ello pueden consultarse las obras de Ruth Clark (1977) o Whitehurst y Vasta (1975)).

La imitación es un fenómeno complejo que se observa ya a partir del momento del nacimiento. En muchas investigaciones se ha comentado la tendencia de los neonatos a "imitar" el lloro de otros neonatos en la sala del hospital, la imitación de sacar la lengua ya a los quince días después de nacer (Zazzo,1957), la imitación de sonidos del adulto en los primeros meses de vida (Scubin,1907; Wolff,1969; Bühler,1930) y la imitación de palabras enteras ya a los diez meses (Stern,1930). A partir de ahí, el niño empezará a construir nuevos mensajes a partir del modelo, combinando la imitación con otras producciones espontáneas, al mismo tiempo que seguirá imitando otras estructuras sintácticas determinadas (Whitehurst,1971).

La imitación juega un papel muy importante en los procesos de desarrollo del niño. ¿Qué es lo que se entiende por imitación?. De ahí surgieron los primeros problemas metodológicos.

El amplio rango que cubre esa definición, va desde aquellos que lo consideran únicamente como la repetición inmediata del modelo previo (p.ej. Fraser, Bellugi y Brown,1963; Ervin,1964) hasta aquellos que lo consideraban también imitación después de un intervalo de tiempo (Moerk,1977). A esto se añade que no hay un sólo tipo de imitación, sino que pueden considerarse las imitaciones de una sola parte del modelo, las imitaciones combinadas con otras estructuras ya aprendidas, etc. Debido a la no unanimidad de la definición del término, muchos de los estudios que se llevaron a cabo sobre la imitación, dieron resultados contradictorios.

Actualmente, tenemos suficiente evidencia experimental acumulada sobre la influencia de la imitación en la adquisición del lenguaje (Whitehurst,1973; Bloom, Hood y Lightbown,1974; R. Clark, 1977; Moerk,1977; Moerk y Moerk 1979; Snow 1981,1983; Basil y Del Río,1981), para considerar que los comportamientos imitativos preverbales y verbales desempeñan un papel primordial en los procesos de adquisición del lenguaje, aunque la imitación es un fenómeno primitivo que disminuye conforme avanza la edad del niño (Moerk,1974a,1975c; Nelson,1973; Nicolich y Raph,1975; Shipley,Smith y Gleitman, 1969).

¿Cómo contribuye la imitación a la adquisición y aprendizaje del lenguaje?. Las madres, al menos en ciertos periodos, imitan las producciones de sus hijos con una frecuencia mayor del que lo hacen los propios niños. Slobin (1968) ha demostrado cómo esas imitaciones maternas junto con expansiones, generalmente contribuyen al enriquecimiento de las siguientes emisiones verbales por parte del niño, ya que a su vez el niño imita las producciones con expansión emitidas por la madre. Debido a que las producciones maternas contienen por lo general correcciones o al menos estructuras lingüísticas más avanzadas desde el punto de vista formal, este proceso circular lleva a la producción de estructuras evolutivamente más ricas y complejas por parte del niño. Cross (1975) demostró este hecho estadísticamente y Moerk (1976 b) describió esos dobles procesos circulares de feedback como muy comunes y útiles en el proceso de adquisición del lenguaje.

#### 4.5.- CONCLUSIONES

Consideramos el lenguaje como una actividad de carácter eminentemente social y que se desarrolla gracias a procesos de interacción directa con otras personas de la comunidad, con el fin último de comunicarse. Dadas estas características, el lenguaje puede enseñarse y aprenderse.

La adquisición del lenguaje tiene lugar en un contexto situacional e interpersonal determinado y se desarrolla a través de los procesos interactivos que tienen lugar entre la madre y el niño. En estos procesos cabe resaltar lo siguiente:

- Tanto la calidad y la frecuencia como la distribución del "input" y el "feedback" que la madre proporciona a las emisiones verbales infantiles son importantes en los procesos de adquisición del lenguaje, siempre que se adecúen a los niveles cognitivos y lingüísticos del niño con que se interactúa.

- La madre tiene un rol activo, al igual que el niño, transmitiendo no sólo contenidos lingüísticos, sino también estrategias de aprendizaje (p.ej. la imitación, la expansión, secuencias substitutorias ..., Moerk,1983a,b).

-El niño, también activo, aprende las estrategias empleadas por la madre, a parte de utilizar otras propias, de tipo cognitivo (de abstracción, de análisis y de síntesis, Moerk,1984,1989).

-La imitación es una de las estrategias de enseñanza y aprendizaje más importantes en los procesos de adquisición del lenguaje.

-Las contribuciones del niño y de la madre no son independientes entre sí, sino que ambos se interrelacionan y participan en los procesos de adquisición del lenguaje.

## CAPITULO CINCO



## **CAPITULO 5.- IMPORTANCIA CONCEPTUAL DEL LENGUAJE QUE LOS ADULTOS DIRIGEN AL NIÑO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

### **5.1.-LA IMPORTANCIA DEL ANALISIS DEL LENGUAJE ADULTO**

Si es en el intercambio lingüístico y en la interacción verbal y pre-verbal, la mayoría de las veces con la madre, donde el niño tiene la oportunidad de aprender activamente y perfeccionar su lenguaje, no es de extrañar que muchos de los trabajos en psicolingüística se hayan dedicado a examinar las características del lenguaje que los adultos dirigen al niño cuando interactúan con él.

Muchos estudios comparan las características del lenguaje adulto en situaciones de interacción con niños con retraso de lenguaje (deficientes mentales, parálisis cerebrales no vocales, retrasos simples del lenguaje, etc.), con las características del lenguaje adulto en situaciones de interacción con niños con un desarrollo normal del lenguaje.

Actualmente, hay opiniones diversas sobre la similitud o diferencia del patrón interactivo de los adultos entre niños normales o deficientes. Por un lado, hay aquellos que opinan que el lenguaje materno (utilizaré "materno" porque la mayoría de los datos de los que disponemos proceden de la madre, aunque puede generalizarse a otros adultos) es distinto si la interacción se da con niños normales o deficientes (Bondurant, Romeo y Kretschmer,1983; Buium, Rynders y Turnure,1974; Cardoso-Martins y Mervis, 1981; MacDonald, 1985; Ferracane y Dukes,1981; Grossfeld y Heller, 1980; Marshall, Hegrenes y Goldstein,1973; Schodorf y Edwards,1981; Siegel,Cunningham y Van der Spuy,1979; Wulbert, Inglis, Kriegsmann y Mills, 1975) y por otro, aquellos que piensan que el lenguaje materno dirigido a niños deficientes es similar al dirigido a niños de evolución normal (Conti-Ramsden y Friel-Patti,1983; Cramblit y Siegel,1977; Lansky y

Klopp, 1982; MacPherson y Weber-Olsen, 1980; Messick y Prelock, 1981; Rondal, 1977).

Los que argumentan en favor de la diferencia, han descrito a las madres de niños con retraso en el lenguaje como más directivas y controladoras, proveedoras de un "input" lingüístico deficiente, concluyendo como resultado que el entorno lingüístico del niño deficiente no es facilitador para la adquisición del lenguaje. MacDonald (1985), sintetiza en varios puntos las características del lenguaje adulto cuando interactúa con niños deficientes:

- Utilizan por lo general frases largas, muy por encima del nivel lingüístico del niño.
- Su discurso es retórico, sin esperar ninguna respuesta por parte del niño.
- Se acomodan al estilo comunicativo del niño, sin estimular otras formas más convencionales de habla.
- Sus diálogos son cortos, dirigidos e iniciados por el adulto. No hay equilibrio de turnos en el diálogo.

Estos patrones de conducta, delegan al niño deficiente a un rol pasivo y no contingente, contrariamente al rol activo y participante necesario para la adquisición del lenguaje (Bruner, 1978).

Contrariamente, los que abogan por la hipótesis de la similitud, encuentran que las madres que interactúan con niños con un nivel de desarrollo normal, son tanto o más directivas de lo que lo son las madres de niños deficientes.

Por todo ello, nos gustaría aportar algunas observaciones de ciertos aspectos del lenguaje de las madres de nuestra muestra. Concretamente, referente al tipo de estrategias Educativas implícitas usadas en la interacción verbal con sus hijos. No es nuestro objetivo discernir la hipótesis similitud-diferencia, pues no vamos a comparar nuestros sujetos con otros niños normales, sino que nuestros propósitos son meramente de tipo descriptivo. Al igual que Conti-Ramsden (1985) y Newhoff y Browning (1983) pensamos que es muy

arriesgado la comparación de niños deficientes con niños normales a pesar de que igualemos edades mentales, L.M.E. (Longitud media de los enunciados) u otras variables cognitivas, por el simple hecho de la naturaleza recíproca de la interacción: *"Las madres influyen a sus hijos y éstos a su vez afectan a sus madres. Entonces, tan pronto como el niño empieza a fracasar en el proceso de adquisición del lenguaje, el patron interactivo que se dé entre la madre y el hijo será diferente"* (Newhoff y Browning,1983). Las características del discurso entre madre e hijo, depende de las funciones reguladoras de cada uno de ellos (Conti-Ramsden,1990; Snow y Ferguson, 1977; y Vila, 1984 ).

Describir y analizar algunas características del lenguaje de las madres cuando se comunican con sus hijos con NEE, probablemente será relevante para la comprensión de los mecanismos que explican la adquisición de habilidades comunicativas y lingüísticas en la población de niños con Necesidades Educativas Especiales.

Se ha comprobado que los niños "normales" aprenden a hablar dentro de una gran variedad de estilos comunicativos distintos (véanse los diversos estudios "crossculturales", Slobin 1985, por ejemplo); pero, ¿es lo mismo para el niño deficiente?. ¿Pueden los niños deficientes adquirir y desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas bajo una variedad de distintos estilos interactivos como les ocurre a los niños de desarrollo normal?. ¿O un tipo de estilo interactivo les es mucho más enriquecedor y facilitador para la adquisición del lenguaje?. Estas preguntas todavía no tienen respuesta. Con el análisis de distintos patrones interactivos entre padres, terapeutas y niños deficientes pretendemos contribuir en algo a su resolución.

## 5.2.- COMO ANALIZAMOS EL LENGUAJE ADULTO

### 5.2.1.-Las Estrategias Educativas implícitas en el lenguaje de las madres que se dirigen verbalmente al niño

Como ya se ha especificado en otros apartados de este trabajo, hay autores (Moerk, 1976b,1983a; Nelson, 1977) que al analizar las interacciones entre madres y niños de evolución normal, han encontrado una serie de estrategias con función educativa y, por tanto, de aprendizaje por parte del niño, que cumplen un papel de capital importancia en la adquisición del lenguaje en el niño.

No se trata de aislar el lenguaje adulto y analizarlo, sino de ponerlo en relación con las producciones verbales del niño, analizando qué tipos de estrategias educativas emplean las madres espontáneamente durante los intercambios verbales con los niños. Se trata de estrategias interactivas de análisis del lenguaje.

En nuestro caso, hemos seleccionado algunas de estas estrategias educativas, formuladas por Moerk en el libro "The Mother of Eve as a first language teacher" (1983a), y las hemos adaptado en el modelo de intervención propuesto en el capítulo 6.

Independientemente de nuestra labor terapéutica, hemos querido analizar también el lenguaje que las madres de nuestra muestra dirigen a sus hijos con NEE, en base a éstas y otras estrategias propuestas por Moerk (1983a).

Las estrategias educativas analizadas serán las siguientes:

1- EXPANSION: Cuando el adulto incorpora a la Emisión Verbal (E.V.) del niño, la cual es parcial o de una sola palabra, dos o más elementos, manteniéndose el significado básico de la E.V. del niño.

Ej.:

N- a pato agua /

A- el pato se baña en el agua/

2- SECUENCIAS SUBSTITUTORIAS: Cuando el adulto sustituye elementos de su propia E.V. de tal modo que prevalece la misma estructura sintáctica en cada una de las secuencias. Uno de los elementos de la E.V. ha de permanecer constante e invariable a lo largo de las secuencias de substitución.

Ej.:

A- ¿qué hace el niño?/

N- NRV( No respuesta verbal)

A- el niño compra pan/

A- ¿y aquí?/

N- NRV

A- aquí el niño compra leche/

A- él compra leche. ¿lo ves?/

3- FEEDBACK POSITIVO: Cuando el adulto hace una evaluación positiva de las emisiones verbales del niño. Puede consistir en la repetición de las emisiones verbales del niño o bien en la utilización de frases exclamativas del tipo: "¡Muy bien!, ¡estupendo!...", que den a conocer al niño que sus emisiones verbales o no verbales han sido adecuadas.

Ej.:

A- ¿qué hace el niño?/

N- pinta pel/

A- pinta en el papel. ¡muy bien! /

4- FEEDBACK NEGATIVO: Cuando el adulto hace una evaluación negativa de las emisiones verbales del niño, confirmándole que sus emisiones verbales no han sido correctas o han sido inadecuadas.

Ej.:

A- ¿Qué es esto?/

N- a palo/

A- no, no está bien/

A- es un látigo/

5- PREGUNTAS DE SI O NO: Cuando el adulto hace una pregunta que requiere una cláusula adverbial de sí o no como respuesta.

Ej.:

A- ¿Está durmiendo este niño?/

N- sí/

6- DEMANDAS DE ACCION: Cuando el adulto da una orden de manera imperativa o con una pregunta para que el niño ejecute una determinada tarea, o repita una determinada emisión verbal.

Ej.:

A- Pon los cuadrados dentro de la bolsa/

N- RNV+ (Respuesta no verbal positiva) (el niño lo hace).

7- DEMANDAS DE INFORMACION: Cuando el adulto hace una pregunta demandando información sobre algo. Incluye colores, formas, nombres, verbos, etc.

Ej.:

A- ¿Qué es esto?/

N- reondo/

A- es un anillo redondo, muy bien/

8- INFORMATIVA: Cuando el adulto informa, describe o explica acontecimientos, hechos o cosas. Suelen ser etiquetajes de elementos verbales de contenido.

Ej.:

A- Esto es una gallina/

A- y la gallina pone huevos/

N- evos/(=)

9- REPETICION IDENTICA: Cuando el adulto repite casi idénticamente lo que el niño ha dicho anteriormente. Si hay cambios de tipo yo-tú; mío-tuyo; para ti-para mí; etc., se considera también una repetición idéntica.

Ej.:

A-¿Qué hace el niño?/?

N- bebe agua/

A- bebe agua/

10- OTRAS: Dejaremos un apartado para incluir otras estrategias educativas que no puedan incluirse en las anteriores, tales como Reducción de la propia E.V., perseveración de morfemas específicos,etc. Esta categoría no será analizada a efectos educativos.

En el capítulo 7, Metodología, apartado 7.4.5. (pág.111), especificamos el procedimiento para analizar una muestra del lenguaje que los adultos dirigen al niño. En el apartado de la Discusión se valorará la significación psicológica y educativa de estas estrategias.

Más ejemplos de estas estrategias se encuentran en el Anexo 4 (pág.334). En los ejemplos del Anexo se observa que, a veces, a una misma E.V. le pueden corresponder una, dos o tres categorías, debido a que las categorías no son mutuamente excluyentes entre sí.



### 5.3.- CONCLUSIONES

- Es importante analizar las características del lenguaje adulto cuando es dirigido al niño, principalmente por las características educativas implícitas que conlleva.
- Actualmente hay opiniones diversas sobre la similitud o diferencia del lenguaje adulto cuando se dirige a niños de desarrollo normal o a niños con NEE. Concretamente, en relación a la calidad del input de las madres cuando interactúan con sus hijos.
- En nuestro trabajo nos proponemos describir y analizar el tipo de Estrategias Educativas (extraídas de la categorización de Moerk,1983) que usan las madres en la interacción verbal con sus hijos con NEE.

**PARTE II: UNA PROPUESTA DE INTERVENCION DEL  
LENGUAJE**

## **CAPITULO SEIS**

## **CAP.6.- UN MODELO DE INTERVENCION EN EL AREA DEL LENGUAJE**

### **6.1.- INTRODUCCION**

La complejidad del sistema lingüístico y las interconexiones entre lenguaje, cognición y desarrollo social hacen que la intervención en el área del lenguaje sea un proceso complejo.

Entendemos por intervención en el área del lenguaje, una serie de estrategias específicas y procedimientos de enseñanza / aprendizaje empleadas o favorecidas intencionalmente por un agente educativo, ya sea, terapeuta, investigador, familiar u otros, que permita a los sujetos implicados en esa intervención expandir sus repertorios comunicativos y de lenguaje en todos sus ámbitos.

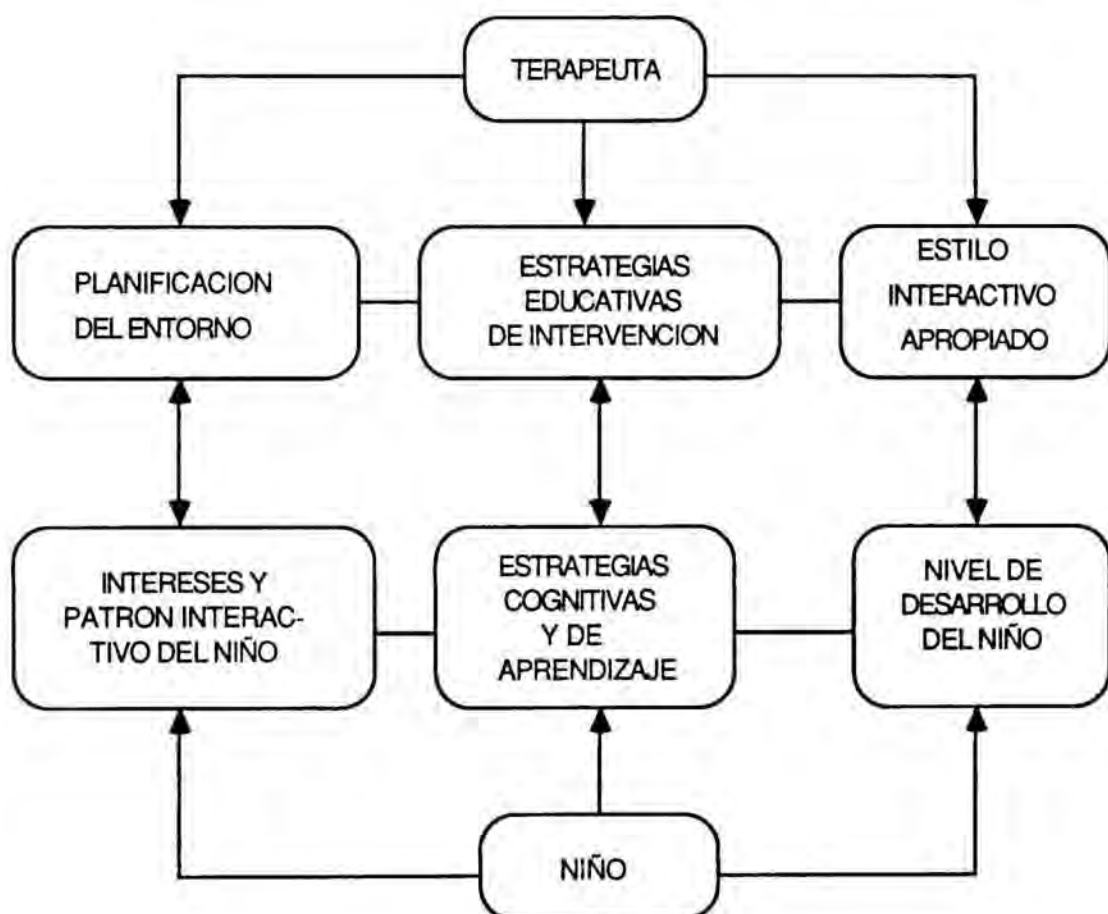
Nuestro modelo de intervención se lleva a cabo en el ambiente natural del sujeto, creándose tantas oportunidades para enseñar el lenguaje funcional como veces ocurre en el entorno, de manera espontánea y siempre ocasionado por el interés del niño. Muchos investigadores y clínicos (p.ej. Warren y Rogers-Warren, 1985) están convencidos de que el modelo terapéutico tradicional, caracterizado por un adulto trabajando con el niño por un tiempo determinado al día en un contexto individualizado y fuera de todo contacto con su entorno natural, es una estrategia de intervención muy pobre. Algunos investigadores han sugerido la utilización del modelo "normal" de adquisición del lenguaje en las intervenciones con niños que presentan retrasos de lenguaje y comunicación (Watkins y Pemberton, 1987). Esto es, también, lo que se propone con nuestro modelo de intervención.

Según nuestro modelo, durante la intervención, el lenguaje tiene una función inmediata para el niño. El adulto responde inmediatamente a sus demandas, de manera verbal y no verbal, dándole acceso a lo que él pide, respondiendo a sus preguntas, etc. *"Los niños aprenden lo que es el lenguaje, aprendiendo*

*lo que hace el lenguaje"* (Bates,1976b). Se trata de un modelo funcional de intervención en el área del lenguaje. Los modelos comunicativos y las consecuencias dadas a las intervenciones lingüísticas del niño, son hechos que puede encontrar diariamente en otras interacciones con otros interlocutores y en otros lugares, lo cual va a facilitarle la generalización de esas nuevas adquisiciones a otros entornos.

El modelo de intervención que se propone, se esquematiza en la Fig.1.

FIG. 1 : UN MODELO DE INTERVENCION EN EL AREA DEL LENGUAJE



Tal y como se puede observar en el gráfico, se trata de un **doble proceso** entre el niño y el terapeuta relacionándose e influyéndose mutuamente a través de la interacción. Por ello, hablamos de los procesos de transmisión / adquisición, o de enseñanza / aprendizaje entre el niño y el terapeuta. El niño por una parte, como participante activo del modelo, contribuye con sus propias estrategias cognitivas y de aprendizaje. Por otra parte, el terapeuta, emplea algunas estrategias de enseñanza implícita que se desprenden de las interacciones "naturales" madre-niño (que hemos llamado en el gráfico "Estrategias Educativas de intervención") y otras estrategias para la planificación del entorno, que facilitan las oportunidades de intervenir en el área del lenguaje y la comunicación, que dependerán de los intereses del niño en ese entorno y de los patrones interactivos de cada niño. El terapeuta a la vez, adopta un determinado estilo interactivo adecuado a los niveles de desarrollo del niño.

Veamos con más detalle, en qué consiste el modelo de intervención propuesto.

## **6.2.- ESTRATEGIAS EDUCATIVAS QUE PUEDEN UTILIZARSE EN ESTE MODELO DE INTERVENCION.**

Las estrategias educativas que pueden utilizarse en este modelo de intervención, parten del análisis sistemático de las interacciones conversacionales espontáneas entre madres y niños de desarrollo normal. Estas estrategias han sido identificadas por varios autores (Snow, 1972; Dale y Ingram, 1981; French y Mclure, 1981; Moerk, 1972, 1983a, 1985a,b, y Rondal, 1980a, 1984). Como ya se ha dicho en ocasiones anteriores, existen una serie de argumentos correlativos (ver Cap.2) que corroboran la hipótesis según la cual estas estrategias tienen efectos positivos sobre la evolución de la capacidad lingüística en el niño. Por ello, pensamos que pueden ser útiles en la intervención del lenguaje en niños con Necesidades Educativas Especiales.

Las categorías que figuran en el Cuadro 1 están tomadas de Moerk (1983a) con algunas modificaciones; para más detalles, consúltese la fuente original. La lista está formada por algunas de las 40 estrategias de enseñanza/aprendizaje identificadas en el trabajo de Moerk, aunque con ellas no se agotan las posibilidades de las estrategias de enseñanza de los padres y de los mecanismos de aprendizaje infantil. Algunas de ellas serán utilizadas en nuestro trabajo empírico como se verá en el Capítulo 7.

**CUADRO 1: Estrategias de enseñanza implícitas seguidas por los padres cuando interactúan espontáneamente con sus hijos. (Según MOERK, 1983a).**

**1- Repetición Idéntica:** El adulto (A) imita de manera exacta o de forma reducida los elementos lingüísticos del niño (N). Si sólo hay cambios del tipo yo/tu, tuyo/mío, etc., se codificará igualmente como una imitación idéntica.

**2- Expansión:** El adulto incorpora a la Emisión Verbal (E.V.) del niño, la cual es parcial o de una sola palabra, dos o más elementos, manteniéndose el significado básico de la E.V. del niño.

Ej.: N- nene come

A- el nene come pan

**3- Imitación estructural:** Copia de la estructura del enunciado previo con modificación de uno o varios elementos lexicales con cambio de significado.

**4- Encadenamiento:** Se combinan en el mismo enunciado elementos lingüísticos emitidos por el interlocutor en el enunciado previo y elementos propios.

**5- Secuencias Substitutorias:** Esta técnica consiste en substituir elementos de la propia E.V. de tal modo que prevalezca la misma estructura sintáctica en cada una de las secuencias. Uno de los elementos de la E.V. ha de permanecer constante e invariable a lo largo de las secuencias substitutorias.

Ej.: (El niño y el adulto están jugando a dar de comer a muñecos)

A- Mira, el nene come pan. ( A. da "pan" al muñeco)

A- El nene come carne. ( A. da "carne" al muñeco)

N- Carne nena.( el niño da "carne" a otra muñeca)

A- Sí, la nena come carne.

A- Ella come carne.

A- Y ella come pan ( A. da "pan" a la muñeca)

**6- Informativa:** Cuando el adulto informa, describe o explica acontecimientos, hechos o cosas. Suelen ser etiquetajes de elementos verbales de contenido.

**7- Corrección:** Se trata de la corrección explícita de un elemento del enunciado previo del interlocutor en el enunciado siguiente.

**8- Demandas de Información:** El adulto hace una pregunta donde pide información sobre algún aspecto de la realidad, como por ejemplo, colores, formas, nombres, verbos, etc.

**9- Demandas de repetición:** Se pide al interlocutor que repita el enunciado que acaba de emitir.

**10- Elaboración Dinámica:** Un tema extraído de un enunciado se desarrolla en uno o varios enunciados posteriores.



**11- Feedback positivo:** Se trata de una evaluación positiva de las emisiones del niño. Puede consistir en la repetición de las propias emisiones del niño o bien en la utilización de frases exclamativas del tipo: "¡Oh, que bien, estupendo, perfecto...!", que den a conocer al niño que su respuesta ha sido la adecuada.

**12- Feedback informativo-correctivo:** El adulto produce una emisión verbal a partir de la emisión verbal o no verbal del niño, de forma ligeramente más elaborada, siempre y cuando ésta se adecúe al nivel de lenguaje del niño (no más de dos o tres palabras de la L.M.E. del niño/a).

Otros autores, desde otros puntos de vista, lo han denominado **modelos**. En muchas ocasiones, estos modelos pueden resultar en un tipo de expansión o secuencia substitutoria.

**13- Feedback Negativo:** Cuando el adulto hace una evaluación negativa de las emisiones verbales del niño, confirmándole que sus emisiones verbales no han sido correctas o han sido inadecuadas.

Estas categorías no son mutuamente excluyentes, por lo que a una misma E.V. le puede corresponder una, dos o incluso tres de estas categorías.

### **6.3.- ESTRATEGIAS GENERALES DE INTERVENCION AMBIENTAL: PLANIFICACION DEL ENTORNO**

El objetivo básico de la **planificación del entorno** es organizarlo de tal modo que aumente el interés del niño sobre él y con ello la necesidad de comunicarse. Al planificar el entorno, tratamos de estimular las demandas y los comentarios del niño y, a la vez, ayudar a que los intercambios verbales con el adulto sean maximizadores de la comunicación y el aprendizaje del lenguaje.

El objetivo principal es enseñar al niño a comunicarse, refiriéndose a cosas de su entorno que le interesen lo suficiente como para hablar de ellas. El

adulto va a facilitar estos intercambios comunicativos, planificando el contexto no verbal de tal modo que los materiales y actividades funcionen a la vez como estímulos discriminativos y reforzadores del uso del lenguaje (Hart,1985; Hart y Rogers-Warren, 1978).

Puede entonces planificarse el contexto no verbal de tal modo que las posibilidades de que el niño intervenga activamente mediante demandas verbales o no verbales aumenten en las interacciones con el adulto.

Ann P. Kaiser y Cathy Alpert describen en su manual del Milieu Language Training o enseñanza del lenguaje en su contexto, una serie de estrategias que ayudan a planificar el entorno de modo que éste, por sí mismo, aumente la frecuencia de intervenciones del niño en el momento de la interacción. Tales estrategias se han incluido aquí, porque han sido tomadas en consideración en la aplicación de nuestro modelo de intervención. Para obtener mayor información pueden remitirse a la fuente original (Kaiser,A.P. y Alpert,C.L. (1988) Milieu Language Training Manual, Vanderbilt: Department of Special Education, Peabody College, págs. 3-12).

Estas estrategias son las siguientes:

**1).- La probabilidad de que un niño se comunique aumenta cuando las cosas o actividades de su entorno le interesan.**

Cuando un niño se muestra interesado por un objeto o actividad particular, puede que intente atraer la atención del adulto para que éste le proporcione el objeto o actividad en cuestión. Por tanto, el entorno en el que va a trabajarse con el niño, debe incluir objetos y la posibilidad de realizar actividades de interés para ese niño.

Para ello, deberemos hacer una observación previa de qué tipo de cosas le resultan más atractivas, dónde dirige su mirada ante una diversidad de materiales y estar atentos a los comentarios que puedan hacer sus padres y/o su maestro/a acerca de ello.

**2).- La probabilidad de que un niño se comunique aumenta cuando hay alguna cosa en el entorno que el niño quiere pero que por sí solo no puede conseguir.**

Podemos, por tanto, colocar objetos de interés para el niño (de colores llamativos, o sus juguetes favoritos) fuera de su alcance, en estantes más altos o en cajas cerradas. A la vista del niño, pero lejos de su alcance para crear justamente la necesidad de que precise la ayuda del adulto para obtenerlos. Cuando el niño hace demandas, estamos ante una buena oportunidad para "enseñar" lenguaje.

Podemos enseñar al niño dónde están estos materiales o denominar todas las cosas que tenemos para jugar y, luego, esperar atentamente a que el niño lo pida.

**3).- La probabilidad de que un niño se comunique aumenta cuando le creamos la necesidad de requerir más de algo.**

Cuando el niño pida alguna cosa, le proporcionaremos sólo una parte, o le acercaremos piezas inadecuadas, para forzar nuevas demandas por parte del niño. Por ejemplo, si el niño desea jugar con un puzzle y lo solicita, el terapeuta le proporcionará las piezas a medida que el niño las vaya requiriendo, en lugar de darle todas las piezas de una sola vez. Cuando el niño empieza a pedir más, el adulto tiene la oportunidad de modelar o elaborar el lenguaje del niño (con expansiones, p.ej.), así como proveer consecuencias funcionales a las demandas del niño.

**4).- La probabilidad de que un niño se comunique aumenta cuando no dispone de los materiales necesarios para llevar a cabo una actividad.**

Podemos provocar que el niño se comunique, "saboteándole" (Kaiser y Alpert, 1988) sus actividades. En otras palabras, no dar al niño, por ejemplo, todos los materiales que necesita para llevar a cabo una actividad o no dejando que el niño pueda acabar una tarea o actividad porque requiera de otros

utensilios o materiales que están en manos del terapeuta. Por ejemplo, es la hora de la merienda. La madre da a Toni y a su hermano un yogurt. La madre reparte las cucharas pero a Toni no le da ninguna actuando como si se le hubiera olvidado "Venga Toni, quieres hacer el favor de empezar". Este, seguramente mirará extrañado a su madre requiriéndole la cuchara que le falta. El "sabotaje" es un buen recurso para estimular la elaboración de lenguaje, siempre y cuando las habilidades cognitivas del niño estén lo suficientemente desarrolladas como para descubrir qué materiales le hacen falta para llevar a cabo una actividad determinada. Esta estrategia debe de usarse como un juego, pues, de otro modo puede provocar la frustración en el niño.

**5).- La probabilidad de que un niño se comunique aumenta cuando, sin la ayuda del otro, no puede llevar a cabo ciertas actividades.**

Podemos proporcionar al niño materiales que necesiten de la ayuda del adulto para hacerlos funcionar (p.ej. un muñeco a quien tenga que dársele cuerda para que se ponga en marcha, una caja cerrada con llave, etc.). Se trata de crear una situación en la que el niño necesite ayuda y, de algún modo, el planificar esa situación puede ayudar a que el niño manifieste verbalmente esa necesidad y entonces será un momento idóneo para que la intervención del adulto sirva para que el niño elabore más su lenguaje en relación a sus necesidades.

**6).- La probabilidad de que un niño se comunique aumenta cuando éste no quiere que el adulto siga con una determinada actitud o actividad.**

El adulto que interactúa con el niño puede hacer algo que sabe positivamente que va a disgustarle o que no quiere que haga, provocando, así, la reacción por parte del niño (p.ej. el terapeuta empieza a colorear un dibujo al mismo tiempo que lo hace el niño). La protesta es uno de los recursos más primarios de controlar el entorno y suelen utilizarlo niños con bajos niveles de lenguaje. Aunque esta estrategia cumple una importante función comunicativa, debe de usarse con precaución porque puede provocar la frustración en el niño, o

conducirle a evitar este tipo de intercambios sociales. La protesta puede permitir al adulto requerir que el niño elabore más su lenguaje acerca de lo que "quiere" o "no quiere" (por ejemplo, "no", puede pasar a ser "no más" o "no pintar"). Si el niño espontáneamente no elabora su lenguaje, el adulto puede dar un modelo adecuado al nivel lingüístico del niño, tal como "di: 'no pintes'".

**7).- La probabilidad de que un niño se comunique aumenta cuando sucede alguna cosa en el entorno de manera inesperada o se llevan a cabo reacciones sorprendentes.**

A medida que los niños crecen, se van dando cuenta de que unas cosas suceden a otras y se van creando ciertas expectativas de cómo han de ser esas cosas. En otras palabras, aprenden ciertas rutinas y esperan que sucedan. Si la siesta sigue a la comida cada día, el niño se extrañará si un día no sucede así y se hace otra cosa en su lugar. El terapeuta puede crear una situación privilegiada para que el niño se comunique rompiendo las expectativas del niño o llevando a cabo algo totalmente absurdo (p.ej. poniéndole los calcetines en las manos como si fueran guantes). Obviamente, "nos daremos cuenta de nuestro error" una vez que el niño haya intervenido.

**8).- La probabilidad de que un niño se comunique aumenta cuando se le da la oportunidad de elegir entre dos o varios elementos.**

Hay ocasiones en las que podemos presentar al niño dos o más opciones para que éste elija. A fin de estimular al niño a iniciar su turno en el diálogo, la opción debe presentarse de manera no verbal. Será mucho más fácil que los niños elijan cuando ya exista una predilección por una de las dos cosas propuestas. Por ejemplo, el adulto sostiene dos juguetes distintos, uno en cada mano, y espera a que el niño haga la pertinente demanda verbal o no verbal. Si el niño emite una respuesta no verbal, el adulto puede estimular al niño a que su respuesta sea verbal (p.ej. "dime lo que quieres") o, simplemente, dándole un modelo de respuesta ("tu quieres el coche azul"). El adulto puede expandir las respuestas verbales del niño, o proporcionarle modelos más elaborados de respuesta.

El planificar el entorno no es indispensable para llevar a cabo nuestro procedimiento de intervención, pero, sin duda, lo facilita.

Gracias a estudios experimentales recientes (Haring, Neetz, Lovinger, Peck y Semmell, 1987 y Alpert, Kaiser, Ostrosky y Hemmeter, 1987) se ha podido comprobar que estas ocho estrategias son facilitadoras y promotoras de la comunicación en contextos escolares.

#### **6.4.- ESTILO INTERACTIVO APROPIADO: Características en la interacción con el niño que facilitan la comunicación.**

Algunos investigadores que trabajan en el campo de la intervención en el área del lenguaje (p.ej. Weiss, 1981; Mahoney, y Seely, 1976) aseguran que ciertas características de las interacciones adulto-niño (p.ej. atención conjunta, responder contingentemente, el intercambio equilibrado de turnos, etc.) puede que sean los comportamientos adultos más importantes para facilitar la comunicación con el niño.

Algunos de estos puntos han sido sintetizados por Kaiser y Alpert, 1988 (Kaiser y Alpert, Milieu Language Training Manual, 1988):

**1.- Escuchar y mirar al niño atentamente, creando un clima de interacción positiva:** Si se escucha y mira atentamente al niño se podrá entender más fácilmente lo que está intentando comunicarnos, nos facilitará crear un clima de atención conjunta y favorecerá el compartir un mismo tema y mantenerlo. Debemos crear un afecto positivo en la interacción con el niño, estando muy atentos a cómo se le dicen las cosas, con un tono de voz agradable y con una apariencia física relajada, manteniéndonos cerca del niño, a la altura de su mirada. El afecto que podamos crear en una interacción es especialmente importante en aquellos casos que debemos tratar con niños a los que les es difícil comunicarse. Dependerá de la actitud que tome el adulto, para que el niño se sienta atraído a participar de su contacto y de su conversación.

**2.- Establecer atención compartida:** Adulto y niño deben de estar interesados en el mismo objeto o actividad. Para ello, el adulto puede introducir objetos o actividades en los que ambos disfruten de ellas. Es mucho más fácil que sea el adulto quien preste atención a lo que el niño esté haciendo y no esperar a que sea al revés.

**3.- Intervención por Turnos:** Se trata de la alternancia de participaciones en una conversación. El adulto interviene en un turno, luego escucha o mira, mientras el niño interviene. El adulto ayuda al niño a entender que es "su turno" cada vez que después de su intervención hace una pausa y espera a que el niño intervenga.

La alternancia de turnos puede llevarse a cabo de manera verbal o no verbal y será mucho más fácil si el niño se siente interesado por la actividad que realizan. Es importante que el adulto equilibre la conversación, interviniendo en tantos turnos como el niño, es decir, las intervenciones serán equitativas para ambos interlocutores.

Ejemplo: El niño tira una pelota a su madre.( iniciación no verbal)

La madre dice "¿Qué es esto?" ( respuesta verbal) PAUSA

El niño dice : "pelota" ( respuesta verbal)

La madre dice: "sí, es una pelota" (respuesta verbal) PAUSA

En este ejemplo, el niño tiene dos turnos y la madre otros dos.

**4.- Compartir un mismo tema y mantenerlo:** los dos participantes en la conversación hablan del mismo tema. Quedan incluidos en el tema: objetos, acontecimientos, acciones ,gente y otras relaciones más abstractas entre esos objetos, acontecimientos o acciones. El adulto debe mantener los temas de conversación iniciados por el niño a través de sus comentarios, preguntas o acciones. Si es el niño quien define el tema, será mucho más fácil para él participar en la conversación. El terapeuta debe mantener el mismo tema durante tanto tiempo como el niño se interese por él. El mantener un tema es

importante para aquellos niños que están aprendiendo a mantener la atención. Hacer preguntas relativas a la actividad del niño, llevar a cabo comentarios sobre ella o participar en sus mismas actividades, son maneras de facilitar el mantenimiento de un mismo tema en una conversación.

**5.- Actuar contingentemente al comportamiento del otro:** Una persona actuará contingentemente cuando dé una respuesta significativa inmediata en relación al comportamiento verbal o no verbal de la otra persona.

Ejemplo: un padre que da a su hijo un juguete después de la demanda verbal o no verbal de éste, está actuando de modo contingente.

Ejemplo: Un niño que responde cuando se le pregunta, está actuando de modo contingente.

**6.- Seguir la iniciativa del niño:** La persona que interactúa con el niño puede seguir la iniciativa de éste, imitando sus acciones, hablando acerca de lo que él está haciendo, o simplemente participando en su misma actividad. Cuando el adulto sigue la iniciativa del niño, la atención conjunta o compartida se establece muy rápidamente y la alternancia de turnos ocurre espontáneamente.

Las características que acabamos de detallar, favorecen la calidad interactiva entre adultos y niños, y , por tanto, facilitan la adquisición y desarrollo del lenguaje y de la comunicación. Cuando se interviene en el área del lenguaje y de la comunicación con niños con NEE, el estilo interactivo que se adopte (siempre adecuado a los niveles de desarrollo de cada niño), es tan importante como los contenidos lingüísticos que se enseñen. Por esta razón, estas características se han incluido en el modelo de intervención propuesto.



## 6.5.- SELECCION DEL MATERIAL

Según todo lo expuesto, elegiremos un tipo de material que nos sea útil para promover el lenguaje y la comunicación con el niño. Para ello deberemos tener en cuenta lo siguiente:

a).- Elegir juguetes y materiales a los que el niño le guste jugar. Si el niño no se siente atraído por nada en particular, es conveniente atraer su atención con la presentación de materiales que puedan ser atractivos para él.

b).- Elegir materiales adecuados para su edad.

c).- Elegir materiales apropiados para su nivel cognitivo.

d).- Elegir materiales que puedan ser manipulados y utilizados de manera muy diversa. Por ejemplo, podemos hacer formas distintas con plastilina, dibujar, recortar y pegar, etc.

e).- Elegir materiales que se compongan de varias piezas. Las distintas partes pueden requerirse de una en una o pueden servir como juguetes distintos y promover que se hable de ellas.

Por ejemplo, si jugamos con un muñeco desmontable según las partes de su cuerpo, cada parte del cuerpo puede sugerirnos distintas conversaciones, "la nariz del muñeco", "tu nariz", "la nariz del terapeuta", "tiene nariz", "no tiene nariz", etc.

f).- Si se está trabajando con un material en concreto, debe intentarse que otros materiales que puedan distraer la atención del niño en ese momento se encuentren fuera de la vista.

g).- Pero si el niño pierde la motivación por ese material, cogemos otro que le suscite su interés. A veces, cuando el niño parece cansado y ya no quiere jugar, una buena estrategia es que el terapeuta juegue solo, muestre su entusiasmo por ese juego recuperando el interés del niño por esa actividad.

Estas son unas ideas generales que pueden ayudarnos en la selección y manipulación del material, pero evidentemente los recursos son inagotables y dependerá en mayor medida de cada niño en particular y de la situación que se genere en cada momento.

## 6.6.- COMO SE LLEVA A CABO LA INTERVENCION

1.- El terapeuta inicia con un episodio de "atención compartida". Se entiende por atención compartida aquella situación en la que tanto el niño como el terapeuta están interesados en el mismo objeto o actividad.

El terapeuta muestra al niño/a los diferentes estímulos.

Espera durante unos 15" a que el niño inicie su turno en el diálogo (tanto de modo verbal como no verbal).

2.- Cuando el niño dice alguna cosa, o señala a algo o mira hacia algún lugar, el terapeuta muestra interés por aquello que motiva al niño y pide a éste que elabore más su lenguaje mediante preguntas o reformulaciones.

### EJEMPLO 1:

N- (N mira un coche de juguete)

Terap.- ¿Qué es lo que quieres?

### EJEMPLO 2:

N- pato (zapato)

Terap.- ¿Tu zapato,eh? ¿Qué le pasa a tu zapato?

3- Si el niño responde adecuadamente a la demanda de elaboración del adulto, el terapeuta puede empezar a utilizar las estrategias educativas que serán

definidas posteriormente. El niño recibe feedback positivo inmediato, expansión verbal y/o secuencias substitutorias según los casos y el terapeuta da al niño lo que en un principio estaba pidiendo (ayuda, información, permiso,...).

### **EJEMPLO 1:**

N- Coe (coche)

Terap.- Eso es, coche. Quieres coche, tu quieres coche.

( El terapeuta da el coche al niño.)

### **EJEMPLO 2:**

N- suso (sucio)

Terap.- Esto está bien. Tu zapato está sucio.

( El terapeuta limpia el zapato del niño)

4.- Si el niño no responde de modo adecuado, bien por emitir una respuesta poco elaborada para su nivel de desarrollo de lenguaje, bien por emitir una respuesta inadecuada en su contenido o dice que no lo sabe, a la respuesta del niño le sigue una segunda demanda de elaboración por parte del adulto, más específica y con más ayuda que la anterior, siempre y cuando el nivel de interés del niño sea alto y cuando estemos seguros de que el niño sea capaz de hacerlo o conocer la respuesta.

### **EJEMPLO 2:**

N- No sé.

Terap.- Tu zapato está lleno de barro, ¿cómo está tu zapato?

5.- Si el interés del niño no es muy elevado y/o es muy probable que éste no conozca la respuesta, o responde inadecuadamente a esta segunda demanda de elaboración por parte del adulto, el terapeuta dará un modelo al niño para que éste lo imite.

**EJEMPLO 1:**

N- (N mira al coche)

Terap.- Coche, tu quieres el coche. Di "coche"

**EJEMPLO 2:**

N- pato (zapato)

Terap.- Tu zapato está sucio, di "zapato sucio".

6.- Si el niño responde adecuadamente a este modelo o a la segunda demanda de elaboración, el niño recibe feedback inmediato, expansión verbal y/o secuencias substitutorias, según los casos, y se da al niño lo que en un principio estaba pidiendo (ayuda, información, acceso al material,...).

**EJEMPLO 1:**

N- óe (coche)

Terap.- Coche, eso es, Quieres el coche. Toma el coche. Para ti el coche.

( el terapeuta da el coche al niño).

**EJEMPLO 2:**

N- usio (sucio)

Terap.- Sucio, eso es, el zapato está sucio.

(el terapeuta limpia el zapato).

7.- Si la respuesta del niño es todavía inadecuada, el niño recibe un feedback informativo-correctivo y se da al niño acceso a lo que en un principio pedía (ayuda, acceso al material, información,...).

**EJEMPLO 1:**

N- (N mira al coche )

Terap.- Coche, tu quieres coche.Toma coche.

( El terapeuta da el coche al niño )

**EJEMPLO 2:**

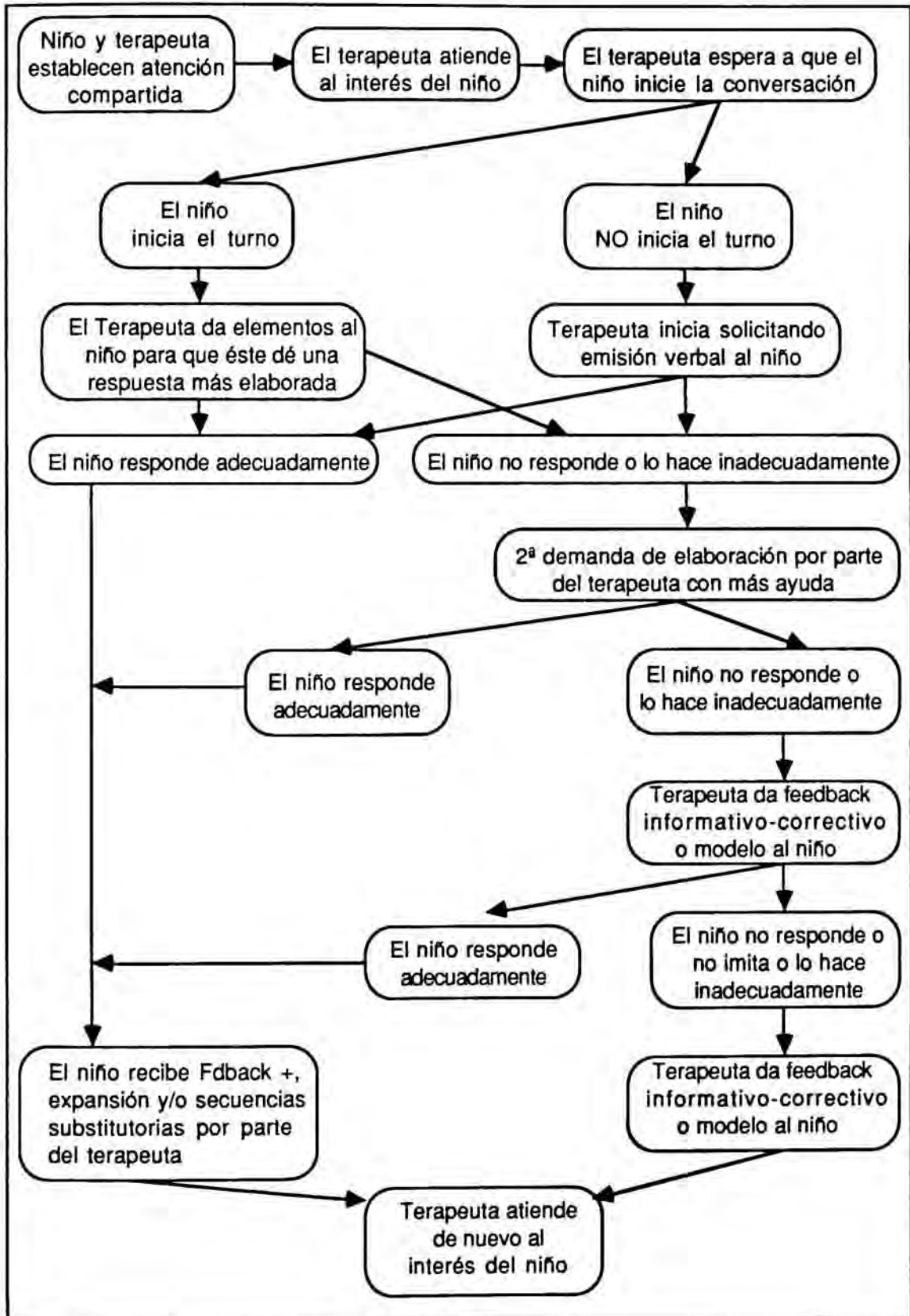
N- Pato

Terap.- Zapato sucio, el zapato está sucio.

(el terapeuta limpia el zapato)

(Nótese que el adulto da al niño acceso a lo que él pedía tanto si su respuesta ha sido adecuada como si no, después de tres turnos por parte del adulto sin respuesta adecuada por parte del niño, ya sean éstos turnos o demandas de elaboración ).

Véase en la Fig.2 un esquema de nuestro procedimiento de intervención.



### **6.7.- DIFERENCIAS GENERALES CON OTROS MODELOS**

Nuestra propuesta de intervención tiene unas características propias y específicas que difiere de los clásicos procedimientos de intervención. Ver el Cuadro 2 que se expone a continuación:

**CUADRO 2: DIFERENCIAS GENERALES CON  
OTROS MODELOS DE INTERVENCION**

	OTROS MODELOS	MODELO PROPUESTO
OBJETIVOS	Se actúa sobre el repertorio lingüístico del niño	Se desarrollan habilidades con un alto valor funcional para los niños y para las personas que les rodean : Se actúa también sobre el entorno lingüístico natural del sujeto
Aspectos en los que se incide	Prestan mucha atención a los aspectos formales del lenguaje	Atención, además, a los aspectos pragmáticos y funcionales del lenguaje.
Metodología	Parten de modelos teóricos abstractos o de investigaciones de laboratorio, tales como el Análisis Experimental del Comportamiento( A.E.C.),...etc.	Parten de las observaciones de los procesos naturales de adquisición del lenguaje en interacciones madre-niño.
Programa	Consta de objetivos definidos operacionalmente, con criterios de superación.	Los objetivos no vienen marcados de manera previa ni fija, sino que el terapeuta realiza modificaciones continuas adaptándose a los progresos del niño.
Secuenciación de objetivos	Se organizan siguiendo una dificultad creciente inspirada en parte por la gramática.	Se organizan siguiendo la pauta evolutiva de desarrollo de cada niño.
Procedimiento	a)- Actividades estructuradas organizadas por el terapeuta con antelación. b)- Se utilizan estrategias de enseñanza-aprendizaje tradicionales, no especialmente relacionadas con el lenguaje.	a)-Actividades no estructuradas que siguen y se adaptan al nivel del niño. b)-Se aplican estrategias educativas extraídas de procesos naturales de adquisición del lenguaje.
Generalización	Constituye una dificultad importante. A veces, ni se contempla o constituye un paso último y separado del proceso de aprendizaje en sí mismo.	Facilita la generalización y además, se fomenta desde el mismo momento en que se interviene.
Lugar	En un contexto no familiar para el sujeto: aula especializada, en un Centro Especializado.	En el contexto natural del sujeto: Entorno familiar y escolar.



## 6.8.- CONCLUSIONES

En el modelo de intervención que se propone se resaltan las siguientes características:

- Es un modelo funcional de intervención en el área del lenguaje.
- Se lleva a cabo en el entorno natural del sujeto.
- El interés del niño marca el inicio del proceso de intervención.
- Facilita la generalización de las nuevas adquisiciones a otros entornos similares.
- Se utilizan algunas de las estrategias educativas extraídas de observaciones realizadas en las interacciones madre-niño, efectivas para la adquisición del lenguaje en niños de desarrollo normal: Expansión, Secuencias Substitutorias, Feedback positivo, etc.
- Se enfatizan ciertas características en la interacción con el niño que facilitan la comunicación:
  - a) Escuchar y mirar atentamente, creando un clima de interacción positiva.
  - b) Establecer "atención compartida".
  - c) Toma de turnos equilibrada
  - d) Compartir un mismo tema y mantenerlo
  - e) Actuar contingentemente al comportamiento del otro.
  - f) Seguir la iniciativa del niño.
- Se tiene en cuenta la planificación del entorno para incrementar las posibilidades de que el niño se comunique.

- Es un método de intervención global que se dirige especialmente a los procesos de adquisición del lenguaje y la comunicación. En nuestro trabajo empírico, este modelo se dirigirá a la adquisición de aspectos morfosintácticos y más concretamente a la inclusión del verbo en las producciones de dos o más palabras.

### **PARTE III: EL ESTUDIO EMPIRICO**

## **CAPITULO SIETE**

## CAPITULO 7.- METODOLOGIA

### **7.1.- LOS SUJETOS**

#### 7.1.1.-La selección de la muestra

La selección de la muestra se realizó a través de diversos Centros de Estimulación Precoz existentes en la ciudad de Barcelona. La muestra está compuesta por tres niños, dos niñas y un niño, afectados de Síndrome de Down, de edades cronológicas distintas aunque con una Edad Mental entre 3 años y 3 años 6 meses. Sus características, al igual que una sencilla historia clínica y familiar para cada uno de los niños, se especificarán en el apartado siguiente. El proceso de selección se llevó a cabo mediante contactos directos con varios Centros de Estimulación Precoz, localizándose así, a niños o niñas que reunieran las condiciones necesarias para formar parte de la muestra. A partir de esta primera selección, debíamos sondear si las familias de estos niños estarían de acuerdo en aceptar la investigación y, más concretamente, aceptar la presencia de un observador en casa durante un año, a razón de una visita por mes. Una tercera selección tuvo lugar al consultar a las escuelas en que eran atendidos estos niños, si aceptarían la presencia de un investigador tres veces por semana durante cuatro meses para llevar a cabo un tratamiento específico de lenguaje.

El proceso de selección de la muestra fue una tarea ardua, pues no únicamente dependía de si los Centros de Estimulación Precoz atendían o no a niños de las características que nosotros buscábamos, sino que, por otro lado, el Centro, como entidad, debía de estar de acuerdo con nuestra investigación y facilitarnos la conexión con las familias. Algunas de las familias con las que consultamos se negaron a que sus hijos participaran como sujetos de la muestra. La razón no consistía simplemente en el hecho de que hubiera una persona "extraña" en la casa durante un cierto periodo de tiempo, sino en el hecho de sentirse observados. Por mi experiencia en otros estudios, esto también suele ocurrir con niños de desarrollo normal, pero con niños

deficientes mentales los prejuicios y miedos a "hacerlo mal" aumentan y las familias prefieren mantenerse en el anonimato. Posteriormente, algunas escuelas con las que consultamos hicieron varias objeciones a nuestra propuesta lo que llevó a alguna que otra discusión con los maestros/as: "indiscutiblemente sólo en horas de recreo..." "¿qué va a pasar con los otros niños?, no puede hacerseles ésto, etc.". Téngase en cuenta que en principio, los niños asistían a guarderías públicas o escuelas públicas con servicio de guardería en integración con niños normales. A otras, aparentemente les interesó nuestra propuesta y les pareció que podía ser una manera de ayudarles en el trabajo específico de integración de estos niños en aulas normales.

#### 7.1.2.- Los Sujetos: Características generales

Los sujetos de esta investigación son tres niños deficientes mentales, dos niñas y un niño, Raquel, Vanesa y Rafa, de edades comprendidas entre 4 años 6 meses y 5 años 11 meses. A lo largo de todo el estudio, usaremos las abreviaturas -a- y -m- para referirnos a las edades de los niños, de modo que 4a.8m. significará, exactamente, 4 años y 8 meses. Se ha preferido esta forma de marcar la edad frente a otras, porque nos parece que exige menos esfuerzo al lector que otras abreviaturas.

Los tres niños están afectados de Síndrome de Down. Se seleccionó el Síndrome de Down por varias razones:

- El Síndrome de Down constituye un grupo relativamente homogéneo y muy bien definido dentro del grupo de la deficiencia mental.
- Se identifican desde el nacimiento y la causa de su deficiencia no suele dejar lugar a dudas.
- Hay un alto grado de prevalencia del grupo de Síndrome de Down dentro de la clínica del deficiente mental (ver DSM III -25% dentro del grupo de la deficiencia mental)

-Los aspectos evolutivos de los niños con Síndrome de Down están muy bien estudiados actualmente (por ejemplo: Koch y De la Cruz,1975; Rynders y Horrobin,1975; De la Cruz y Park,1981 y Gibson,1981).

No se pretendió hacer distinción entre sexos, ya que se pensó que no era una variable importante para nuestra investigación. Muchos estudios (Fraser & Roberts,1975; Moerk 1975; y Philips 1973) no encontraron diferencias significativas en el lenguaje materno dirigido a niños o a niñas entre 8 meses y seis años de edad.

Para participar como sujetos de la presente investigación, los niños no debían de tener asociado ningún otro tipo de trastorno físico (déficit sensorial, padecer del corazón,etc.) que pudiera limitar su desarrollo, y su habla debía de ser mínimamente inteligible. Para ello, contabamos con un informe neurológico proporcionado por el centro de Estimulación Precoz al cual asistían los niños.

Se hizo una valoración del nivel intelectual y también de su desarrollo lingüístico al inicio de esta investigación para cada uno de los niños. Los resultados de esta valoración psico-pedagógica que resumiremos a continuación, pueden encontrarse detallados en el Anexo I( pág.279).

La edad mental de los sujetos, se estimó a partir de la Escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños (1976), situando a dos de ellos a un nivel de 3 años y el otro a un nivel de 3a.6m.

Se exploró el nivel de lenguaje receptivo y productivo de los niños mediante la "Escala de Lenguaje Preescolar" ("Preschool Language Scale", Zimmerman,I.L., Steiner,V.G. & Evatt Pond,R., 1979; adaptada por Vilaseca,R.M.y Viladrich,C.,1988). A nivel de lenguaje receptivo, dos de los sujetos obtuvieron una edad de 3a.3m y 3a.6m., mientras que el tercero obtuvo un nivel más bajo de 2a.9m.. Contrariamente, los niveles del lenguaje productivo fueron más homogéneos para los tres sujetos, obteniendo dos de los sujetos un nivel de 2a.3m. y el tercero un nivel de 2a.4m. Los resultados

obtenidos por los sujetos en estas pruebas quedan resumidos en la Tabla 1, (ver también el Anexo 1, pág.279).

**TABLA 1: Edades cronológicas (EC), Edades mentales (EM), Comprensión auditiva (CA) y Habilidad verbal (HV) en los tres sujetos al inicio de la investigación.**

Sujetos	EC	EM	CA	HV
S1	5:11	3:6	3:6	2:4
S2	4:6	3:0	2:9	2:3
S3	4:8	3:0	3:3	2:3

EC: En Edades: meses

EM: Edad mental en años y meses basada en los resultados del M.S.C.A. (Mc.Carthy,1976).

CA: Edades de la Comprensión auditiva basada en los resultados de la "Escala de Lenguaje Preescolar" ( Zimmerman,Steiner y Pond,1969).

HV: Edades de la Habilidad verbal productiva basada en los resultados de la "Escala de Lenguaje Preescolar" (Zimmerman,Steiner y Pond,1969).



Los aspectos funcionales del lenguaje se valoraron a través de un protocolo de Evaluación de las Funciones Comunicativas (Vilaseca,R.M.,1988). Los tres sujetos tenían ya adquiridas las principales funciones comunicativas referidas al "aquí y ahora"; pedían acciones del adulto, expresaban rechazo u oposición, decían hola y adiós, reclamaban la atención de otras personas, etc. Sin embargo, eran incapaces todavía de explicar acontecimientos que les habían sucedido o que les iban a suceder. Véase el Anexo 1, pág.279, para observar con más detalle estos resultados.

Al inicio de la investigación, la mayor parte de los enunciados espontáneos de los tres sujetos eran de una sola palabra, la mayoría de ellas sustantivos, con muy pocos verbos, adjetivos, pronombres y adverbios. La unión de dos palabras era escasa aunque empezaban a producirse ya algunas uniones de modo espontáneo, la mayoría de ellas de dos sustantivos o uniones de pronombre más nombre. Algunos ejemplos de las producciones de dos palabras para cada uno de los sujetos se pueden observar en el apartado 8.1.1. de los Resultados ( pág.116 ).

Todos los sujetos asistían una vez por semana a un centro de Estimulación Precoz, en sesiones individuales con una terapeuta, donde recibían ayuda psicopedagógica global. En ningún caso recibían ayuda logopédica específica.

### 7.1.3.- Las Familias

Las tres familias presentan estructuras muy similares. Los tres niños nacieron de madres de edades avanzadas, concretamente, 45 años, 47 y 39 años respectivamente. Los tres sujetos tienen hermanos mayores de edades comprendidas entre 23 y 28 años.

Los tres familias son de un nivel sociocultural medio-bajo, los padres son obreros manuales, uno es electricista, el otro mecánico y el otro es peón de empresa. Ninguna de las tres madres trabaja fuera de casa. Los hijos mayores

viven todavía con los padres, trabajan y aportan parte de su sueldo mensual para el mantenimiento familiar.

Los tres sujetos viven en barrios de la periferia de Barcelona: Raquel vive en el Barrio de Horta, Rafa vive en el Barrio de Virrey-Amat y Vanesa vive en el barrio de San Andrés.

#### 7.1.4.- Las Escuelas

Los tres sujetos estaban integrados en contextos escolares normalizados. Vanesa y Raquel asistían a Guarderías Municipales dentro del grupo de 3 a 4 años de edad, ubicados en los barrios respectivos de procedencia. Rafa asistía a una escuela pública dentro del grupo de primero de preescolar que abarca las edades de 4 a 5 años, perteneciente también a su barrio de procedencia.

En ninguno de los tres ámbitos escolares, el número de alumnos excedía a 18. En las guarderías municipales, dos días a la semana se contaba con la colaboración de otra maestra, mientras que en la escuela de Rafa todo el trabajo era llevado a cabo por un único profesional a excepción de las clases de catalán en las que otro profesor acudía al aula para impartir la clase.

En la Guardería de Raquel la lengua vehicular era el catalán. En la escuela de Rafa era el castellano y en la guardería de Vanesa se utilizaba tanto el catalán como el castellano dependiendo de la lengua materna del niño.

## 7.2.- LA OBTENCION DE DATOS

### 7.2.1.- La situación en casa

Todas las grabaciones se realizaron en el domicilio del sujeto en Barcelona, a excepción de la grabación 11 del sujeto 3, que se realizó en la casa de veraneo fuera de Barcelona.

La mayoría de las grabaciones se realizaron por la tarde, en unas horas en que generalmente los niños estaban en casa después de la escuela.

A los padres se les había explicado que se trataba, en realidad, de observar cómo interactuaban con sus hijos del modo más normal posible. No se trataba de que el niño "hablara" y en ningún momento había que forzarle por ello. Además, se les pidió a las madres que no interactuaran con el investigador durante el tiempo que duraran las grabaciones.

Por lo general las grabaciones tenían lugar en el comedor de la casa, baño o habitación de juego del niño.

No se sugirió a las familias el uso de un material específico. Por lo general, se empleaba el material que tenían en casa ( p.ej., juguetes, libros, fotos, cartas, etc.). Eran los mismos padres o el propio sujeto los que escogían el material en cada sesión de observación.

Todas las grabaciones han tenido lugar en interacción con la madre, aunque en ciertas ocasiones estaban presentes otros familiares, como el padre, la hermana o hermano, la abuela o algún primo.

#### 7.2.2.-La Situación en la escuela

La intervención se llevó a cabo en la escuela, con una asiduidad de tres días a la semana durante cuatro meses para cada sujeto. Ello significa que en los cuatro meses que duró la intervención, se realizaron aproximadamente entre 40 y 48 sesiones de intervención en la escuela para cada uno de los sujetos. Sin embargo, las grabaciones del tratamiento, se realizaron una vez al mes, durante el periodo de tiempo que duró la intervención.

Todas las sesiones de intervención se realizaron fuera del aula escolar, en una habitación contigua que los maestros utilizaban para sus usos particulares o para desarrollar otras actividades con los niños: clases de música y ritmo

corporal, talleres, u otras veces se utilizaba como patio de recreo cuando llovía. Por tanto, las salas eran muy familiares para los niños.

La mayoría de las sesiones de intervención se realizaron por la mañana, en unas horas en las que generalmente los niños estaban en la escuela y nunca en horas de recreo para no interrumpir el tiempo de ocio del niño y para que no se tomaran la intervención como un castigo, sino mas bien se pretendía que la situación fuera lo mas relajada y divertida posible.

A los niños se les había explicado que iban a jugar un ratito con el terapeuta y por ello debían de abandonar el aula para no interrumpir a los otros niños que seguían trabajando.

Todos los objetos presentes que se utilizaban, juguetes, libros, plastilina, pelotas, globos, y otros, pertenecían siempre a cada escuela y se usaban cuando el Sujeto o el terapeuta lo requerían. En su mayor parte, era el niño quien escogía el material a utilizar. Unicamente en aquellas ocasiones en que el niño no sabía qué escoger o actuaba de modo totalmente pasivo, era el terapeuta quien lo hacía.

Por tanto, en las sesiones de intervención que se llevaron a cabo en la escuela, únicamente estaban presentes el terapeuta y el niño.

### 7.2.3.- Formas de observación y registro

Se pensó que el mejor modo de registro sería aquel que recogiera tanto información verbal como no verbal y, por tanto, se optó por la utilización de una videocámara con un micrófono incorporado.

#### **7.2.3.1.- Las grabaciones en casa**

Las grabaciones se realizaron en vídeo 8mm., con una cámara Sony Handycam Digital.

Las cintas eran videocassettes de 90 minutos y en una misma cinta grabábamos más de una sesión.

Las grabaciones fueron llevadas a cabo por la misma investigadora que se mantenía al margen sin interactuar con los sujetos. Después de un periodo de habituación con la cámara, los niños y los padres, pronto se olvidaron de ella y pudimos empezar a grabar de manera sistemática.

Las grabaciones son de unos 20 minutos aproximadamente. Cada grabación lleva un código que consta del número del sujeto de que se trate y el número de grabación. En las grabaciones de los niños en interacción con las madres utilizaremos la inicial "M" mientras que en las sesiones de tratamiento en interacción con el terapeuta, utilizaremos la inicial "T". Así, S1M1, significará el sujeto 1 en la grabación 1 en interacción con su madre y S2T4, significa el sujeto 2 en la grabación 4 del tratamiento en interacción con el terapeuta.

### **7.2.3.2.- Las grabaciones en la escuela**

Como ya se ha comentado anteriormente, la intervención se llevó a cabo en la escuela, con una frecuencia de tres días a la semana para cada sujeto, durante cuatro meses. Las grabaciones en la escuela son de 20 minutos y se realizaron una vez al mes, durante el periodo de tiempo que duró la intervención.

Se utilizó el mismo tipo de material que en las grabaciones en casa, pero a diferencia de ellas y debido al hecho de que era la propia investigadora quien realizaba la intervención, las grabaciones en la escuela se realizaron con la ayuda de un trípode situado de modo fijo en la sala en que tenía lugar la intervención.

#### 7.2.4.- El calendario

Se han realizado 12 grabaciones en casa para cada sujeto a lo largo de un año, una cada mes aproximadamente.

Cada grabación consta de 20 minutos, de modo que cada sujeto aporta 4 horas de grabación, lo cual, multiplicado por los tres sujetos nos da un total de 12 horas grabadas en casa.

En la escuela se han realizado 4 grabaciones para cada sujeto a lo largo de cuatro meses, una cada mes aproximadamente.

Cada sujeto aporta 1 hora y 20 minutos de grabación en la escuela, que multiplicado por los tres sujetos, nos da un total de 4 horas de grabación en la escuela.

Por tanto, tenemos un total de 16 horas grabadas, a 5 horas 20 minutos de grabación por niño.

Las sesiones de grabación se iniciaron en Octubre de 1988, fecha de la S1M1 y acabaron en Septiembre de 1989, fecha de la S1M12.

### 7.3.- LAS TRANSCRIPCIONES

#### 7.3.1.- Cuándo y quién hace las transcripciones

A pesar de que las grabaciones eran realizadas en vídeo y, por tanto, quedaba recogida la información verbal como la no verbal, es conveniente llevar a cabo las transcripciones lo antes posible después de las grabaciones. Entre otras razones porque las emisiones verbales de los niños y las situaciones generales en las que tienen lugar están mucho más "vivas" para el propio observador y, por ende, son más fáciles de reproducir con fiabilidad.

Por las mismas razones, las transcripciones las ha realizado la misma investigadora, quien cabe recordar, era quien se hacía cargo de las

grabaciones. Siguiendo a Siguán, 1983, "*la transcripción de un registro conviene que la haga el propio observador*", a pesar de que en la transcripción de cintas de vídeo, puesto que prácticamente la totalidad de los datos a transcribir aparecen en la pantalla, la transcripción puede encargarse a otra persona distinta de la que ha hecho la observación y la grabación, siempre y cuando existan unas reglas comunes de transcripción que aseguren la homogeneidad de los datos.

### 7.3.2.- La Hoja de transcripción: Contenido

Cualquier transcripción debe empezar con los datos necesarios para la identificación de la sesión de grabación a la que se refiere (nombre del niño, edad, fecha, lugar) y para la identificación de su registro (número de grabación, longitud o duración).

Al comienzo de la transcripción debe incluirse también unos datos mínimos que identifiquen la situación y los interlocutores que acompañan al niño.

Siguiendo el modelo de transcripción (signos empleados y hechos transcritos) diseñado por I.Vila (1984), la Hoja de transcripción está constituida por 4 columnas : Producciones lingüísticas del niño, gestos y acciones del niño, producciones lingüísticas de los demás interlocutores y gestos y acciones de los demás interlocutores.

Para presentarlos en forma que se adviertan inmediatamente sus relaciones mutuas se disponen en cuatro columnas de modo que las palabras y gestos producidos al mismo tiempo figuren en la misma línea y los producidos sucesivamente figuren en líneas sucesivas.

Las cuatro columnas pueden ordenarse en la forma que se considere más provechosa. En este trabajo se ha seguido el siguiente orden: 1º- Actividad no verbal del niño, 2º- Actividad verbal del niño, 3º- Actividad verbal del adulto, 4º-Actividad no verbal del adulto.( ver Fig.3).



FIG.3: EJEMPLO DEL MODELO DE TRANSCRIPCION (Vila,1984)

Participante A ( NIÑO)		Participante B ( ADULTO)	
Act. no verbal	Act. verbal	Act. verbal	Act. no verbal
1 Contexto No Verbal	1 Emisión Verbal	2 Emisión Verbal	2 Contexto No Verbal
3 Contexto No Verbal	3 Emisión Verbal	4 Emisión Verbal	4 Contexto No Verbal
5 Contexto no verbal	5 Emisión Verbal		

Para más información de los códigos y abreviaturas utilizadas en las transcripciones ver Siguán, M. (1983) y Vila, I. (1984).

Tanto las Emisiones Verbales (E.V.) del niño como las del adulto se transcribieron ortográficamente. Dado que nuestro objetivo no era el análisis fonológico, no se creyó necesario usar transcripción fonética. No obstante, sí se emplearon determinados recursos para dejar constancia de algunas características suprasegmentales del habla del niño, como las pausas o la entonación, imprescindibles para comprender las Emisiones Verbales infantiles.



### 7.3.3.- Aproximación cuantitativa al material transcrito.

Existen 48 transcripciones, 16 para cada sujeto; 12 transcripciones en interacción con la madre y 4 en interacción con el terapeuta.

Cada transcripción completa de una sesión de grabación de 20 minutos oscila entre 30 y 58 páginas. Esta variación se debe a la actividad que se esté realizando en la sesión de observación. Por ejemplo, hay sesiones de grabación en que la mayor parte del tiempo se emplea en la ejecución de tareas manipulativas (puzzles, dibujos, plastilina, etc.) y, por tanto, el "corpus" verbal es menor a aquellas otras en las que el tipo de actividad es más lingüística (lectura de libros, jugar a comprar y vender, etc.). Como ya se ha dicho, las madres o los niños decidían el tipo de tarea a realizar y en ningún momento la investigadora imponía un tipo específico de actividad.

El total de páginas transcritas es de 2.072. El tiempo aproximado para realizar cada una de estas transcripciones completas es de unas cuatro horas, una vez superado el periodo previo de entrenamiento.

El total de Emisiones Verbales infantiles grabadas ,transcritas y analizadas es de 13.478 .

## 7.4.- PROCEDIMIENTO

### 7.4.1.-Procedimiento de intervención: Nuestro trabajo

El objetivo específico de nuestro trabajo es el siguiente:

La incorporación del verbo en los enunciados de dos o más palabras emitidos por el niño/a.

En el momento previo a nuestra intervención, la mayoría de los enunciados de dos o más palabras emitidos espontáneamente por los niños/as no incluían verbo.

Las sesiones eran individuales y tenían una duración entre 30 y 45 minutos dependiendo de la colaboración del niño.

Las sesiones se llevaron a cabo en la escuela, en un aula acomodada especialmente para este propósito, y con una asiduidad de tres veces por semana durante un periodo de cuatro meses para cada niño.

En nuestro trabajo empírico, aplicamos algunas de las estrategias de enseñanza implícitas identificadas por Moerk (1983) en la intervención del lenguaje en niños con Necesidades Educativas Especiales, algunas de las cuales se definen en el Cuadro 1, (Cap. 6, pág.73).

Concretamente, se utilizaron cuatro de estas estrategias educativas :

- 1)- Expansión
- 2)-Secuencias Substitutorias
- 3)-Feedback positivo
- 4)-Feedback informativo-correctivo

**A través de estas estrategias educativas (definidas en el Capítulo 6, pág.73), se hizo especial énfasis en las producciones con verbo por parte del niño.**

Nuestra intervención se llevó a cabo del siguiente modo:

El adulto proveía de verbo a las emisiones incompletas del niño a través de las distintas estrategias educativas, resaltando su inclusión de modo particular; subiendo el tono de voz, proveyendo varios modelos, etc..

Siempre que el contexto lo permitía, **todas las E.V. del niño eran ampliadas con la inclusión del verbo por parte del adulto.**

No se utilizaba en ningún momento el feedback negativo ni ninguna evaluación negativa de las producciones del niño. En cambio, se proveía

feedback positivo en todas las producciones del niño, incluso en aquellas parciales o no del todo adecuadas.

Todas estas estrategias, no se presentaban separadas unas de otras, sino que en función del contexto particular, de las emisiones de los niños, de las respuestas de los niños a esas estrategias, se utilizaban todas y cada una de ellas aleatoriamente y conjuntamente.

Ejemplos de la aplicación de las estrategias educativas por parte del terapeuta pueden encontrarse en el Anexo 2 (pág.295).

#### 7.4.2.- Las unidades de análisis

Todo el comportamiento verbal y no verbal del niño y de la madre queda registrado en las transcripciones. Para analizar todo el corpus verbal, se ha trabajado con las nociones de Enunciado o Emisión verbal. Se referirá al primero o al segundo indistintamente. Para delimitar un enunciado, seguimos criterios recomendados por Bloom (1970), Scollons (1976), Ervin-Tripp (1977), Nelson (1977), Siguán (1983) y Del Río (1985).

Se llama "enunciado" a una palabra o un conjunto de palabras con un significado propio ("expresión" Siguán,1983). Este tipo de definición nos queda corta cuando analizamos el comportamiento verbal de niños muy pequeños o deficientes. Para ello, hemos seguido otros criterios:

- Concretamente, "cada vocalización del niño que fuera precedida y seguida por el lenguaje del adulto, era considerada una unidad de análisis formal, siempre que no fuera dividida por una pausa de más de 10". Si no existían intervenciones adultas que delimitaran las Emisiones Verbales infantiles, entonces son las pausas de 5" a 10" de duración las que delimitaban una Emisión Verbal" (Del Río, 1985).

-Si el niño hacía repeticiones, sin que el adulto interviniera, entonces, se consideraba como un enunciado a la primera vocalización. El resto de las vocalizaciones se consideraban repeticiones de ese enunciado. Por ejemplo: si el niño dice "agua.agua" lo contabilizaremos como un sólo enunciado y no

como dos. Esta regla la seguiremos independientemente del número de repeticiones que tenga un enunciado.

-Si lo que dice el niño resulta incomprensible en su significado y no se acierta a transcribir los sonidos, se indicará con tres "w" y se contabilizará como enunciados ininteligibles y, por tanto, no analizables. Se puede dar el caso de que haya una parte ininteligible dentro de un enunciado más amplio, por ejemplo: si el niño dice "mama w / w/ w/", entonces se contabilizará como un enunciado de una sola palabra.

-Los titubeos al inicio de una palabra se contabilizarán como un sólo enunciado. Por ejemplo: si el niño dice "pa pablo", se contará como un sólo enunciado. En cambio, si se trata de una corrección fonética explícita por parte de la madre, se contabilizará como dos enunciados. Por ejemplo:

-Niño: "beche"

-Madre: "Le , Leche"

Esta última intervención de la madre se contabilizará como dos enunciados.

Se ha distinguido entre enunciados de una palabra o enunciados de más de una palabra. Básicamente, porque en nuestro estudio nuestros sujetos pasan de la etapa de la "palabra frase" a la "frase de dos palabras" y queríamos distinguir una de otra.

Concretamente, se entiende por Enunciados de una sola palabra aquellos en los que sólo haya una palabra contenido. Así , enunciados del tipo "a peus", "a tete" lo contabilizaríamos como enunciados de una sola palabra. Los enunciados en los que haya más de una palabra contenido, lo contabilizaremos como enunciados de dos o más palabras. Por ejemplo: "mama pipi" o "a nena ésta" serán enunciados de dos o más palabras.

En aquellos casos que haya dos palabras de contenido pero que funcionen como una sola palabra, se contabilizará como enunciados de una sola palabra

y no como dos. Por ejemplo: "sacapolvo" "quitamanchas" lo contabilizaríamos como enunciados de una sola palabra.

Las producciones de más de una palabra, pero con una pausa de más de 2" entre ellas, han sido consideradas como producciones de una sola palabra. Por ejemplo: si el niño dice "Quero..../...pan", esta producción se contabilizará como dos producciones de una palabra y no como dos.

Esta distinción entre enunciados de una sola palabra y enunciados de dos o más palabras nos ha resultado útil para el análisis de las producciones verbales, ya que a lo largo de las grabaciones nuestros sujetos siguen un proceso lento de expansión de los enunciados de una sola palabra a la "frase de dos palabras" y hacia el final de las grabaciones empiezan a hacer frases de tres o más palabras aunque con una frecuencia no muy alta. Otros autores (Schwartz,R., Chapman,K., Terrell, B.Y., Prelock,P. y Rowan,L.,1985) han empleado este tipo de análisis para una muestra de niños de edades comprendidas entre 2a.8m. y 3a. 4m., cuyos rangos de edad coinciden con los niveles de lenguaje de nuestros sujetos a lo largo de nuestro estudio.

Consideraremos a una producción verbal como "imitación exacta" siempre que ésta vaya precedida por un modelo idéntico por parte del adulto. Por ejemplo:

T- el caballo come/

R- caballo come/ (=)

Consideraremos a una producción verbal como "cuasiespontánea" o "elicitada", siempre y cuando vaya precedida por un modelo no idéntico por parte del adulto y la producción esté formalmente relacionada con ella. Por ejemplo:

T- ¿tú cuál pintas?/

R- pinto azul/ (Elicitada ( Elic.))

Consideraremos una producción verbal como "espontánea" cuando no haya ningún modelo adulto relacionado con ella que la preceda en un intervalo anterior de diez turnos. Por ejemplo:

T- vamos a jugar con el puzzle/

R- yo quiero "Himan"/ ( Esp.).

#### 7.4.3.- El tratamiento numérico de los datos en el lenguaje infantil

Realizadas las transcripciones, llevamos a cabo las siguientes operaciones:

1.- Cálculo de la **Longitud Media del Enunciado global** para cada Sujeto y grabación, mediante la siguiente fórmula:

**L.M.E.g** = Total de palabras sobre el número total de enunciados.

2.- Cálculo del porcentaje de **Uso de verbo total** para cada sujeto y grabación, distinguiéndose entre cuasiespontáneo y espontáneo.

Para este porcentaje se ha puesto en relación el total de enunciados con verbo con el total de enunciados de tal modo que:

**% Uso verbo** = Total enunciados con verbo sobre el número total de enunciados.

3.- Cálculo del porcentaje de **Enunciados con verbo de dos o más palabras** para cada sujeto y grabación. Distinguiéndose entre cuasiespontáneos y espontáneos.

Para este porcentaje se han puesto en relación los enunciados con verbo de dos o más palabras con el total de enunciados de dos o más palabras. De tal modo que,

**% Enunciados verbales de 2 o más pal. (% Enunc. verb. 2 o + p.) =** Enunciados de dos o más pal. con verbo sobre el número total de enunciados de dos o más palabras.

4.-Cálculo de la **Longitud Media de los Enunciados con verbo** para cada sujeto y grabación mediante la siguiente fórmula:

**L.M.E.v =** Total de palabras en los enunciados con verbo sobre el número total de enunciados verbales.

5.-Cálculo de la **Variedad Léxica (V.L.v)** para cada sujeto y grabación.

En este índice ponemos en relación el número de verbos de raíz distinta con el número total de verbos emitidos. De tal modo que,

**V.L.v =** N<sup>o</sup> de verbos distintos dividido por el número total de verbos.

6.-Cálculo de la **Variedad Léxica Verbal de los enunciados con verbo de dos o más palabras (V.L. enunc. verbales)** para cada sujeto y grabación.

En este índice ponemos en relación el número distinto de enunciados de dos o más palabras que utilizan un verbo de raíz distinta con el número total de enunciados de dos o más palabras con verbo. De tal modo que,

**V.L. enunc. verbales =** N<sup>o</sup> de enunciados con verbo distinto dividido por el número total de enunciados con verbo.

#### 7.4.4.- Procedimiento para el Cálculo de algunos de los índices numéricos anteriores

1.- Cálculo de la Variedad Léxica verbal (Total y en los enunciados de dos o más palabras (V.L.v. y V.L. enunc. verb.)) : A fin de homogeneizar los resultados con otros observadores que nos ayudaron en el recuento numérico

de datos, tuvimos que establecer una serie de reglas para el cálculo de este índice.

Partiendo de la formula,  $V.L. v = N^{\circ}$  de verbos distintos dividido por el número total de verbos, tenemos que:

-En principio, sólo se analizarán las producciones nobeles o espontáneas. Por ejemplo: si el adulto dice "vamos a leer un cuento" y el niño dice inmediatamente después "leer cuento", esta emisión verbal se contabilizará como una imitación y no se contabilizará en el cálculo de la diversidad léxica verbal. Asimismo, siguiendo con el ejemplo anterior, si el niño después de como mínimo 10 turnos en el diálogo entre él y la madre, emite "leer cuento" (señalando un cuento, por ejemplo), esta emisión verbal se contabilizará como espontánea y, por tanto, se analizará en el cálculo del índice en cuestión.

-Cuando los mismos verbos se emitan en lenguas distintas, se contabilizarán como verbos distintos y no equivalentes. Por ejemplo: si el niño dice "fa pupa" y posteriormente dice "hace sol", se contabilizarán como dos verbos distintos dentro de enunciados distintos. Como es sabido, los niños que viven en un ambiente bilingüe, bien familiar o bien escolar, como es el caso de algunos de nuestros sujetos, no poseen todavía dos sistemas lingüísticos separados en un principio, sino uno sólo en el que hay palabras tomadas de una lengua y de otra y, por tanto, no las consideran en un primer momento como palabras equivalentes.

-En los tiempos verbales compuestos con el verbo "estar" se contabilizarán ambos verbos en el recuento de su frecuencia. Por ejemplo: "está jugando" se contabilizará como la emisión de dos verbos (estar y jugar) y no de uno sólo.

-En los tiempos verbales compuestos con el verbo "haber" se contabilizará sólo el verbo principal. Por ejemplo: "he comido", se contabilizará "comer" y en el caso de "he jugado" se contabilizará "jugar".

2.- Cálculo del porcentaje de Uso de Verbo total y el porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras (% Uso Verbo y % Enunc. verb. 2 o + p.) para cada sujeto y grabación: En éstos índices, se analizarán



todas las producciones verbales. Las imitaciones no quedarán excluidas como ocurría con el índice anterior, aunque se distinguirán las Emisiones Verbales producidas espontáneamente de las producidas por imitación. Los criterios a seguir para distinguir entre producciones espontáneas o elicitadas serán los mismos que los seguidos en el cálculo del índice anterior.

#### 7.4.5.- Procedimiento para analizar una muestra del lenguaje que los adultos dirigen al niño.

##### **7.4.5.1.-La selección de la muestra del lenguaje de los padres y el análisis de sus datos.**

Uno de los objetivos de nuestra investigación, es analizar qué tipo de estrategias educativas implícitas utilizan las madres de los niños con NEE de nuestra muestra basándonos en algunas de las estrategias educativas formuladas por Moerk (1981).

Los análisis se llevaron a cabo a partir de una muestra del lenguaje parental. Para determinar la muestra, se eligieron las 3 primeras grabaciones de los niños en interacción con las madres antes del tratamiento. Es decir, M1, M2 y M3 para cada uno de los sujetos. Esto nos dió un total de análisis de 9 sesiones de grabación sobre un total de 36 sesiones, lo que representa un 25 % de las sesiones transcritas de los niños en interacción con las madres. A pesar de que la muestra no es muy amplia, nos pareció suficiente para nuestros propósitos y, además, nos dimos cuenta que no había gran variabilidad entre unas sesiones de grabación a otras en lo que al estilo interactivo y al uso de estrategias educativas se refería.

Los análisis se llevaron a cabo cuantitativa y cualitativamente.

Cualitativamente, se ponen en relación las producciones verbales del niño con las del adulto y se analizan qué tipos de estrategias educativas emplean las madres espontáneamente cuando interactúan verbalmente con los niños. Son estrategias interactivas y por tanto la asignación de una u otra estrategia al

lenguaje adulto, siempre está en relación a la emisión verbal del niño. A Emisiones Verbales del adulto, formalmente idénticas, pueden corresponderle estrategias educativas distintas, en función de las producciones verbales o no verbales de los niños. Pongamos un ejemplo hipotético en el que el adulto (A) mira un cuento con el niño (N):

Situación 1: A- **El niño nada en la piscina.**

N- Ah!

Situación 2: N- nene piscina.

A- **El niño nada en la piscina.**

En la primera de las situaciones, a la Emisión Verbal del adulto le correspondería una Estrategia Educativa Informativa y en la segunda una Estrategia Educativa de Expansión (ver en el Cap. 5, pág.57, la definición y ejemplos de las estrategias educativas). Este es un ejemplo hipotético en el que se han aislado las E.V. de ambos interlocutores, aunque hay que recordar que en la práctica, forman parte de todo un contexto que debe tenerse en cuenta.

Desde un punto de vista cuantitativo, comparamos mediante porcentajes, el mayor o menor uso de esas estrategias por parte de las madres en interacción con los niños.

#### 7.4.6.- Acuerdo entre observadores

Se distribuyeron a un segundo observador, estudiante de Psicología, las descripciones y ejemplos de cada uno de los índices numéricos para analizar el lenguaje de los niños y de las estrategias educativas a analizar en la muestra del lenguaje de las madres. Posteriormente, elegimos las mismas sesiones de grabación de la muestra reducida para analizar el lenguaje de los padres (S1M1, S1M2, S1M3, S2M1, S2M2, S2M3, S3M1, S3M2 y S3M3) y a continuación se distribuyeron las unidades de respuesta en base a los índices



y estrategias mencionadas, tanto para el análisis del lenguaje infantil como para el del adulto. Se compararon entonces sus datos y los nuestros y aplicamos el índice de Acuerdo entre Observadores cuya fórmula es:

acuerdos/ acuerdos - desacuerdos

La proporción de acuerdos en el análisis del lenguaje infantil fue de 0'96 %; mientras que la proporción de acuerdos en el análisis del lenguaje adulto referido a las estrategias educativas fue de 0'85 %. Esto nos confirma que sigue siendo más difícil el ponerse de acuerdo cuando se trata de llevar a cabo análisis interactivos que cuando los análisis implican únicamente el lenguaje de una de las partes.

#### 7.4.7.- Diseño experimental

El experimento consta de tres fases, a saber:

- 1)- la observación inicial de la interacción de los niños con las madres.
- 2)- la aplicación de un modelo de intervención en el área del lenguaje. En esta segunda fase se continúa observando paralelamente la interacción de los niños con las madres en situación familiar.
- 3)- la observación final de la interacción de los niños con los madres.

Las tres fases pueden ser denominadas como fase de pre-tratamiento, fase de tratamiento y observación paralela, y fase de post-tratamiento.

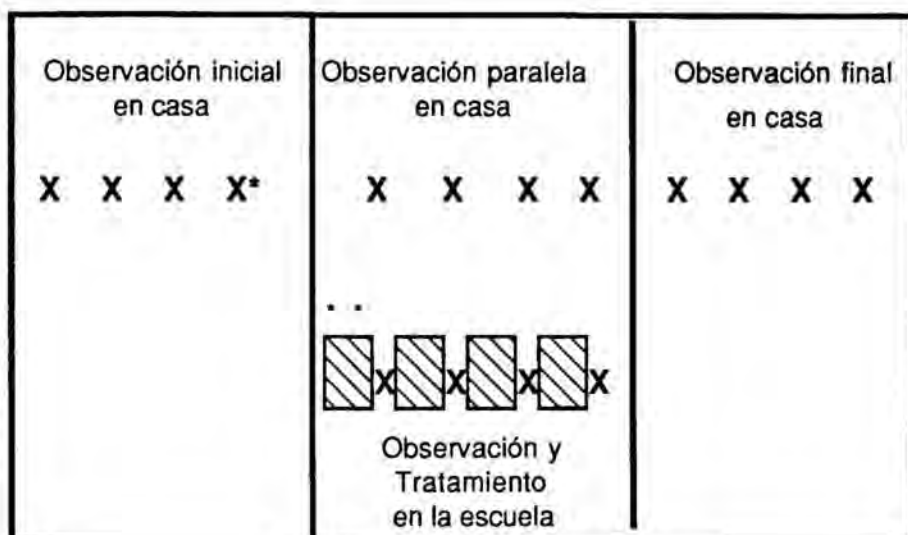
Tanto en la fase de pre-tratamiento, post-tratamiento y la observación paralela al tratamiento de interacción con las madres, se grabaron 4 sesiones de interacción comunicativa. Con ello, se pudo comprobar la estabilidad de nuestros datos a lo largo del tiempo. De haber algún cambio en la fase de post-tratamiento sería debido al mismo tratamiento y no al factor evolutivo del paso del tiempo. Por otro lado, al grabarse paralelamente las sesiones de tratamiento con las de interacción en casa con las madres, se intentaba

comprobar si había algún tipo de generalización en casa de los efectos del tratamiento. En la segunda fase de tratamiento se registraron 4 sesiones de interacción comunicativa, una grabación al mes aproximadamente, de manera idéntica a como se hizo con las grabaciones en casa en interacción con las madres.

En total se registraron 16 sesiones de interacción comunicativa por cada sujeto. En la Figura 4 (pág.114), se presenta un esquema del diseño experimental.

En algunos casos, la comparación de los resultados obtenidos en la fase de pre-tratamiento y post-tratamiento nos permitirá analizar la eficacia de nuestro modelo de intervención del lenguaje.

**FIG. 4: ESQUEMA DEL DISEÑO EXPERIMENTAL**



X\*-Sesiones de observación llevadas a cabo para cada sujeto.

...



-Sesiones de intervención llevadas a cabo por el terapeuta, que oscilan entre 10 y 12 sesiones al mes, para cada sujeto.

## **CAPITULO OCHO**

## **CAPITULO 8.- RESULTADOS**

### **8.1.- RESULTADOS RELATIVOS AL LENGUAJE DE LOS NIÑOS**

#### **8.1.1.- Resultados de los niveles de lenguaje inicial: Descripción.**

Los resultados para cada sujeto en la primera sesión de grabación, M1, se presentan en la Tabla 2 y los datos en la Tabla se organizan de la siguiente manera:

Resultados referidos a las producciones iniciales de los tres sujetos en la primera grabación M1: Tabla 2

Fila 1: Sujetos de la muestra.

Fila 2: La edad del niño/a.

Fila 3: Número de Enunciados con verbo -entre paréntesis- y porcentaje con respecto al total de enunciados verbales.

Fila 4: Número de Enunciados con verbo de dos o más palabras -entre paréntesis- y porcentaje con respecto al total de enunciados de dos o más palabras.

Fila 5: Longitud Media del Enunciado global (L.M.E g)

Fila 6: Variedad léxica verbal (V.L.v), presentado en fracciones que expresan el número de verbos espontáneos de raíz distinta dividido por el número total de verbos espontáneos.

Fila 7: Variedad léxica verbal de los enunciados con verbo de dos o más palabras (V.L. enunc.verbales), presentado en fracciones que expresan el número de enunciados de dos o más palabras, que utilizan verbos espontáneos de raíz distinta dividido por el número total de enunciados espontáneos de dos o más palabras con verbo.

**8.1.1.1.- Sujeto 1: Rafa**

Siguiendo la Tabla 2 (pág.118), observamos que Rafa en la primera grabación contaba con una edad de 5a.11 meses y 20 días, con una L.M.E. de 1'41.



**TABLA 2: Análisis de las producciones iniciales en la primera grabación,M1.**

Sujetos	S1,Rafa	S2,Raquel	S3,Vanesa
Edad	5a11m20d	4a.6m.3d	4a.8m20d.
% Uso Verbo	(48) 17'64	(63) 23'77	(66) 24'44
% Enunc. verb.2o+p.	(25) 34'72	(42) 48'83	(60) 48
L.M.E.g	1'41	1'54	1'45
V.L. v	12/ 19	10/ 45	17/ 45
V.L.en.verb..	6/ 7	10/ 33	17/ 48

La mayor parte de los enunciados de Rafa eran de una sola palabra; la mayoría de ellos sustantivos, con muy pocos verbos, adjetivos, pronombres o adverbios. La unión de dos o más palabras con verbo era escasa. Específicamente, en la primera grabación, Rafa incorpora el verbo en sus enunciados de 2 o más palabras en un 34'72 % de las veces. Obsérvese que Rafa únicamente obtiene un 17'64 % de Uso de verbo. La mayor parte del

corpus verbal constaba de la unión de dos sustantivos o de la unión de pronombre más nombre. Véanse algunos ejemplos:

Esto Bata

Teo water

Gallina cococo

Mama culo

Este a Teo

(Rafa, Gr.1-8-10-88)

Rafa emite más verbos solos que combinados en frases de dos o más palabras. Véase en la Tabla 2 (pág.118) que únicamente 25 (fila 4) son producciones de más de una palabra con verbo, mientras que encontramos 48 (fila 3) emisiones verbales en las que Rafa utiliza el verbo.

Cualitativamente el tipo de estructura que predomina en sus producciones con verbo es del tipo Sujeto+ Verbo., como por ejemplo "Teo lavar", "esto peinar", "Teo uchao (duchado)". En ningún momento se observa la estructura de V+ Objeto, a excepción de aquellas en que lo hace con el verbo "mira", normalmente utilizado como enunciado de una sola palabra (Ej. "Mira Teo", "mira pollito").

Siguiendo la Tabla 2, observamos que aunque la cantidad de verbos que Rafa emite espontáneamente es baja, su variabilidad es bastante alta. Vemos, pues, que de 19 verbos, 12 son distintos (V.L.v, fila 6) y lo mismo ocurre a nivel de frase de dos o más palabras, 6 enunciados con verbo distinto sobre un total de siete (V.L.enunc.verb., fila 7).

### 8.1.1.2.-Sujeto 2: Raquel

Raquel es la más pequeña cronológicamente de los tres sujetos. En la primera grabación contaba con una edad de 4a. 6 meses y 3 días, con una L.M.E. de 1'54.

Al igual que los otros sujetos, la mayoría de las emisiones verbales de Raquel eran de una sola palabra, sustantivos en su mayor parte. Obsérvese que Raquel obtiene sólo un 23'77 % de Uso de verbo. A diferencia de los otros, Raquel utilizaba mayor número de adjetivos y adverbios, soliéndolos combinar en producciones de dos o más palabras. Véanse algunos ejemplos:

ese a petit

tige chata

a nena mala

ahi gato

oto peu

(Raquel, Gr.1-8-10-88)

Siguiendo la Tabla 2 vemos que Raquel incorpora el verbo en sus enunciados de 2 o más palabras en un 48'83 % de los casos. A diferencia del sujeto anterior, 33 de los 42 enunciados de dos o más palabras con verbo son espontáneos, tal y como podemos ver en el denominador de la V.L. enunc.verbales de la Tabla 2 (pág.118, fila 7).

Cualitativamente, las producciones espontáneas de más de una palabra con verbo de Raquel siguen la estructura Verb+ O ("mira Rosa", "mira la calle", "cae oto coche") y Neg+Verb. ("no va", "no sabe", "no puedo"). La

Variedad verbal Espontánea de Raquel es baja. Vemos en la Tabla 2 (fila 6), que de los 45 verbos que Raquel utiliza, sólo 10 son de raíz distinta y lo mismo ocurre cuando los verbos son combinados en frases (10/33 en la V.L. enunc.verb., fila 7). Así, Raquel combina los mismos verbos con sustantivos distintos (p. ej. "mira cabeza", "mira gorro", "ahi e pone", "pone no") o bien utiliza formulas o frases hechas repetidamente (p. ej. "no va", "no puc", "no sabe").

### 8.1.1.3.- Sujeto 3: Vanesa

Siguiendo la Tabla 2 observamos que Vanesa, en la primera grabación, contaba con una edad de 4a. 8 meses y 20 días, así como con una L.M.E. de 1'45.

La mayor parte de sus enunciados eran de una sola palabra, mayoritariamente sustantivos. Obsérvese que Vanesa obtiene sólo un 24'44% de Uso de verbo. La emisión de verbos era por tanto escasa, aunque también la de adjetivos o pronombres. No obstante, empezaba a incluir artículos y algunos adverbios. Véanse algunos ejemplos:

a mano mama

no a falda

e gande no

este a mama

a nena ésta

(Vanesa, Gr.1. 8-10-88)

Vanesa incorpora el verbo en sus enunciados de dos o más palabras en un 48% de las veces ( fila 4). Vemos que, únicamente, 60 de los enunciados de dos o más palabras lo eran con verbo, aunque pocos eran los verbos que se utilizaban solos como emisiones de una sola palabra ( 66/60) .

Cualitativamente, la estructura de los enunciados espontáneos con verbo de Vanesa seguía cuatro patrones básicos: Neg+ Verb ("no gusta", "no hay"); Sujeto + Verb. ( "mama tae" ); Verb.+Objeto ("toma toalla", "espera mama") y Verb.+ Sujeto. ("peina yo", "va coche" ).

La variedad verbal espontánea de Vanesa no era muy elevada, sino que había gran número de repeticiones del mismo verbo que combinaba con otros sustantivos ("gafa no va", "va este", "va seis") o bien frases hechas que repetía de modo frecuente ("ya está", "no va", "no se mama"). Específicamente, y siguiendo la Tabla 2, vemos que únicamente 17 son verbos distintos sobre los 45 que utiliza de modo espontáneo (V.L.v.,fila 6). LLama la atención que la mayoría de los verbos que utiliza como producciones de una sola palabra, los utilizaba también en combinación de dos o más palabras. Obsérvese que la V.L.enunc.verb. (17/48) es muy similar a la V.L.v. (17/45). Veamos algunos ejemplos:

<u>mira</u>	<u>mira ésto</u>
<u>quita</u>	<u>quita cola</u>
<u>toma</u>	<u>mama toma</u>
<u>va</u>	<u>va uno</u>
<u>espera</u>	<u>espera mama</u>

(Vanesa Gr.1-8-10-88)

8.1.2.- Resultados de los niveles de lenguaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales en interacción con el terapeuta a lo largo de los cuatro meses de tratamiento: Descripción.

Como ya se ha explicado en el procedimiento, después de cuatro meses de grabación de los niños en interacción con sus madres, se inició un método de intervención con un terapeuta especializado que ponía en práctica varias estrategias educativas cuando interactuaba con el niño. Veamos los resultados de los niveles de lenguaje de los niños según los diversos índices analizados a lo largo de los cuatro meses que duró la intervención.

Los resultados globales para cada sujeto, en el total de las grabaciones de tratamiento, y según todos los índices analizados, se reflejan en Tablas como la 3 y la 4 (pág.125 y 128, respectivamente). En estas Tablas, los datos se organizan de la siguiente manera:

Resultados referidos a las producciones verbales Totales: Tabla 3

Fila 1: El código de cada grabación de Tratamiento

Fila 2: La edad del niño/a en cada grabación

Fila 3: Número de Enunciados con verbo -entre paréntesis- y porcentaje con respecto al total de enunciados verbales.

Fila 4: Número de Enunciados con verbo de dos o más palabras -entre paréntesis- y porcentaje con respecto al total de enunciados de dos o más palabras.

Fila 5: Longitud Media del Enunciado global (L.M.E<sub>g</sub>).

Fila 6: Longitud Media de los Enunciados con verbo (L.M.E<sub>v</sub>).

Resultados referidos a las producciones verbales Espontáneas: Tabla 4

Fila 1: El código de cada grabación de tratamiento

Fila 2: La edad del niño/a en cada grabación.

Fila 3: Variedad léxica verbal (V.L.v), presentado en fracciones que expresan el número de verbos espontáneos de raíz distinta, dividido por el número total de verbos espontáneos.

Fila 4: Variedad léxica verbal de los enunciados con verbo de dos o más palabras (V.L.enunc.verbales), presentado en fracciones que expresan el número de enunciados de dos o más palabras que utilizan verbos espontáneos de raíz distinta dividido por el número total de enunciados espontáneos de dos o más palabras con verbo.

**8.1.2.1.- Sujeto 1: Rafa**

Rafa, el Sujeto 1, tiene 6 años, 3 meses y 19 días en la primera grabación de tratamiento, tal como puede verse en la Tabla 3. En la fila 3 puede observarse que el total de enunciados con verbo de este niño, a lo largo de las cuatro sesiones, va aumentando a lo largo de los meses de tratamiento. No únicamente aumenta proporcionalmente el uso de verbo, sino que lo incorpora a sus frases de dos o más palabras de un modo sistemático a medida que transcurren los meses de tratamiento, tal como podemos observar en la fila 4. Obsérvese que en la última grabación Rafa incorpora el verbo en sus enunciados de dos o más palabras en un 85'71 % de las veces. En la misma fila podemos darnos cuenta de que el número de enunciados con verbo de dos o más palabras va en aumento a lo largo de las sesiones de grabación de tratamiento. En las filas 5 y 6 puede observarse que la Longitud Media del Enunciado de este niño va aumentando a lo largo de los meses. Si bien la Longitud Media de los Enunciados con verbo (L.M.E.v.) es superior a la Longitud Media del Enunciado global (L.M.E.g), ambos presentan una

tendencia creciente a lo largo de los meses, a excepción de la sesión de grabación T2, en la cual la L.M.E.g es inferior a la sesión de grabación T1, debido principalmente a que el niño en sus emisiones verbales sin verbo utiliza muchos vocativos "sí", "no" y afirmativos del tipo "vale".

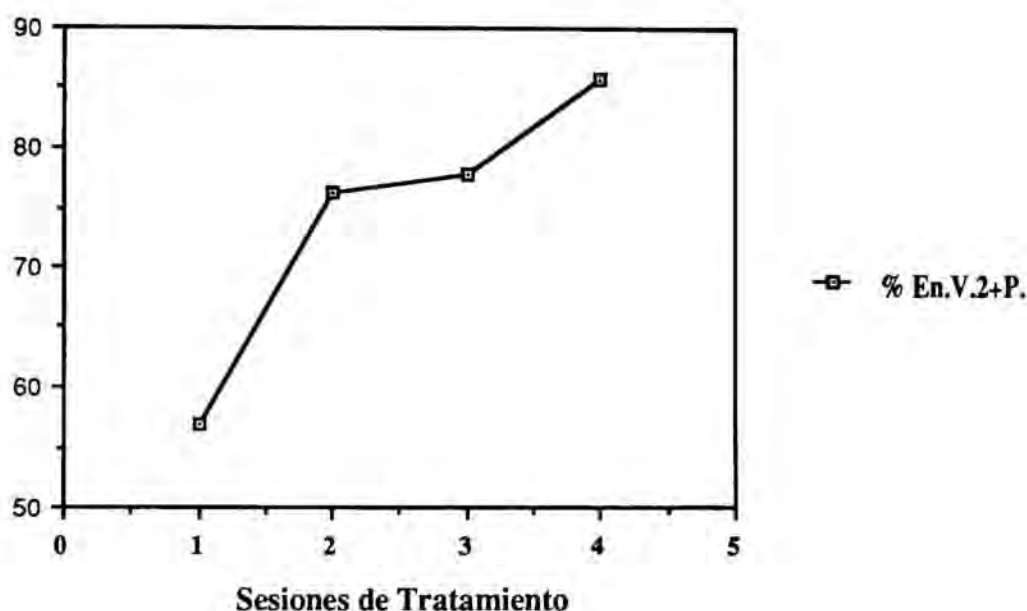
**TABLA 3 : Resultados del Sujeto 1, Rafa.  
Producciones verbales totales, en todas las sesiones de tratamiento, expresadas en cifras absolutas y porcentuales.**

Sesión Tratamiento	T1	T2	T3	T4
Edad	6a3m19d	6a4m26d.	6a.6m9d.	6a.7m.8d.
% Uso verbo	(111) 38'81	(117) 44'31	(124) 50'20	(193) 66'32
% Enunc. verb.2 o + p.	(79) 56'83	(99) 76'15	(108) 77'69	(186) 85'71
L.M.E.g	1'79	1'65	1'74	2'23
L.M.E. v	2'04	2'09	2'13	2'61

Los resultados de las dos variables que más responden a nuestros objetivos de intervención, esto es, el porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras y la Longitud Media de los Enunciados con verbo (L.M.E.v.), se presentan en las Gráficas 1 y 2 ( pgs.126 y 127).



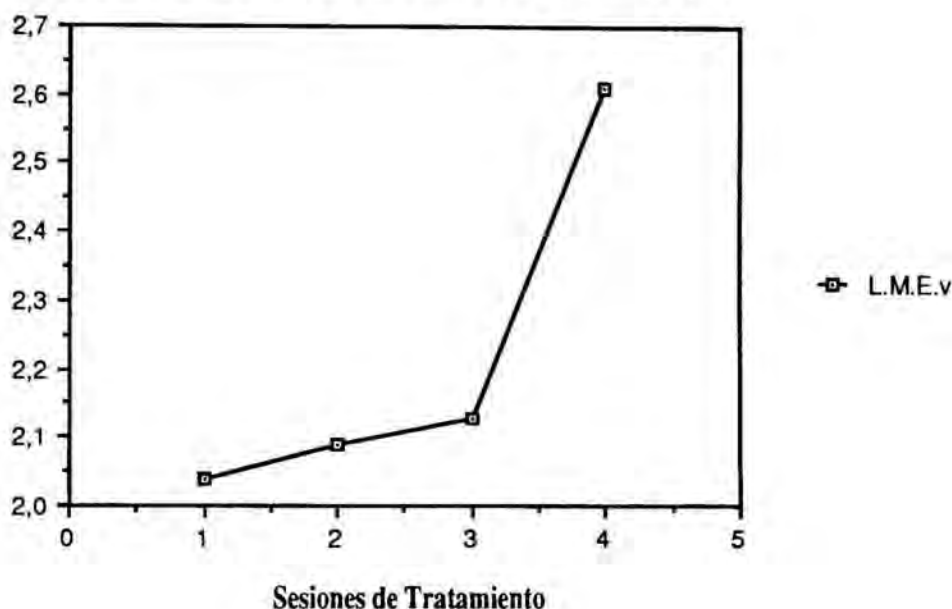
Gráfica1: %En.Verb.2o+p. en las Sesiones de Tratamiento del S1,Rafa.



Tal como se ve en la Gráfica 1, se produce un incremento notable en el porcentaje de los Enunciados con verbo de dos o más palabras de este niño en la segunda grabación de tratamiento, cuando ya se llevan dos meses, aproximadamente, de intervención terapéutica; que pasa del 56'83 % en la sesión de T1 a un 76'15 % en la sesión de T2. En la sesión T3 la proporción aumenta ligeramente, con un 77'69 %, mientras que en la sesión T4 el aumento vuelve a ser de nuevo considerable llegando al 85'71 % en el uso de enunciados con verbo de dos o más palabras.

Analizando en detalle la transcripción de la sesión T3, observamos que Rafa y el terapeuta tienen un juego de acción con unos indios de juguete que hace que aumenten las emisiones no verbales por parte de Rafa junto con sonidos onomatopéyicos que acompañan a la acción ( p. ej.: "toing" (al tirar un indio al suelo) T3 pág.4.; "Pss.Pss" (al disparar con una pistola a un indio) T3 pág.5.).

Gráfica 2: Evolución de la L.M.E.v del S1,Rafa, durante el Trat.



En la Gráfica 2, se observa que la evolución de la Longitud Media de los Enunciados con verbo de Rafa durante los cuatro meses de Tratamiento sigue un curso un poco distinto al porcentaje de los Enunciados con verbo de dos o más palabras. Si bien de la sesión de tratamiento T1 a la T3 la evolución es, aproximadamente, similar, de la T3 a la T4 hay un incremento notable. La L.M.E.v pasa de 2'13 en T3 a 2'61 en T4.

Ciertamente, lo que inferimos de estos datos es que Rafa no sólo aumenta en el número de enunciados con verbo de dos o más palabras, como se hacía referencia en la Gráfica 1, sino que cuando los utiliza son de mayor complejidad morfosintáctica. Nos damos cuenta que en ésta última grabación Rafa empieza a emitir muchas preguntas utilizando de manera correcta el verbo. Hasta ahora, o bien no lo utilizaba o usaba la entonación para señalar que su emisión era una pregunta. Rafa utilizaba en un principio un único tipo de pregunta; -"¿qué es esto?"- probablemente aprendido memorísticamente.

**TABLA 4: Resultados del S1,Rafa.  
Producciones espontáneas con verbo,  
en todas las sesiones de tratamiento**

Sesión Tratamiento	T1	T2	T3	T4
Edad	6a.3m19d	6a.4m26d	6a6m9d	6a7m8d
V.L.v	14/59	27/86	29/91	28/147
V.L...enun.ver.	9/26	23/68	26/77	26/136

En la Tabla 4 puede verse que las producciones verbales espontáneas de Rafa van aumentando a lo largo de los cuatro meses de tratamiento, tanto por lo que se refiere al número de verbos totales como al número de enunciados con verbo de dos o más palabras (explicitado en el denominador de las fracciones de las filas 3 y 4). En la última grabación de tratamiento, se puede observar que el 92'5 % (136/147) de los verbos utilizados espontáneamente por Rafa, los utiliza en enunciados espontáneos de dos o más palabras.

Así, en la Tabla 5 (pág.129) vemos la evolución de los enunciados de dos o más palabras con verbo de los sujetos a lo largo de los cuatro meses de intervención en relación a los modelos del lenguaje del terapeuta.

**TABLA 5: Evolución de los Enunciados de 2 ó + p. con verbo del S1, Rafa, clasificados en Imitaciones Exactas, Cuasiespontáneas y Espontáneas.**

Sesiones Tratamiento	T1	T2	T3	T4
Imitac. Exacta	53	31	31	50
Cuasiespontáneas + Espontáneas	26	68	77	136
TOTAL	79	99	108	186

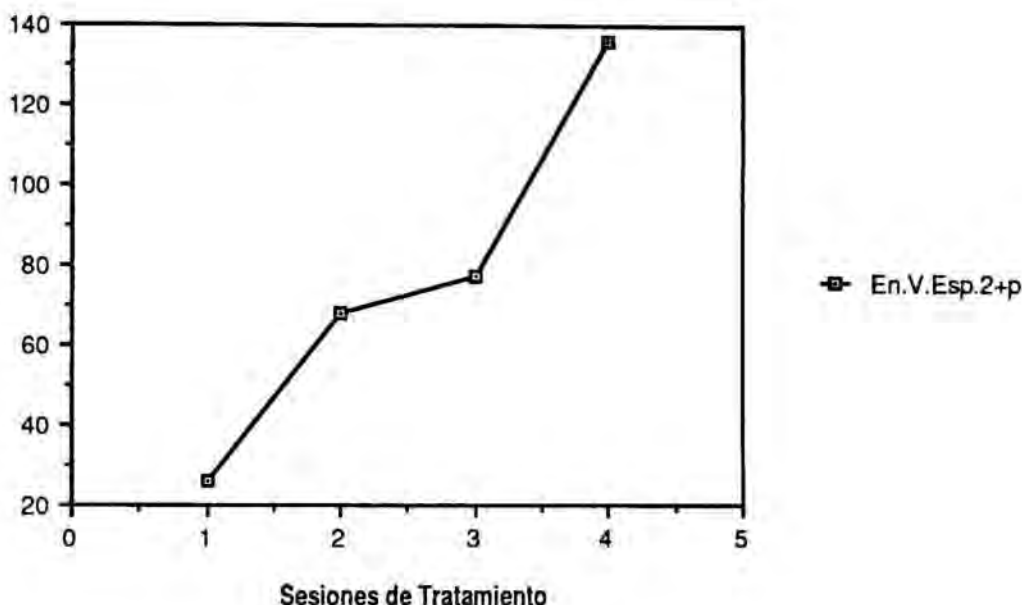
En el Tabla 5, observamos cómo los enunciados verbales espontáneos y cuasiespontáneos de dos o más palabras del S1, Rafa, siguen una tendencia ascendente a lo largo del tiempo de la intervención. Las imitaciones exactas siguen una evolución irregular. La razón de ello, es que en la Tabla se agrupan todos los enunciados verbales infantiles, sin especificar la diversidad léxica verbal de los mismos. Cada vez que el terapeuta introduce un elemento verbal nuevo y distinto a otro ya trabajado, el niño lo imita inicialmente. Al ser una intervención que parte de situaciones naturales espontáneas que puedan darse en la interacción con el niño, no hay un léxico verbal concreto y específico a trabajar que pudiera estar explicitado mediante dibujos concretos como se ha hecho en otras investigaciones (p.ej. Nelson, 1977), sino que éstos están en función del contexto verbal interactivo que se dé entre el niño y el terapeuta.

En Rafa, las producciones espontáneas de enunciados de dos o más palabras con verbo -que es el objetivo principal de nuestro tratamiento- sigue una evolución progresiva partiendo de una imitación exacta y completa de las producciones del terapeuta, pasando por un estadio intermedio donde las producciones son cuasiespontáneas o elicitadas por el modelo adulto que le sirve de ayuda, hasta llegar a ser producciones espontáneas sin un modelo adulto precedente.

Se ha creído oportuno aislar algunas combinaciones específicas de dos o más elementos con verbo y observar su evolución, de manera cualitativa, a lo largo de los cuatro meses de tratamiento. Estos ejemplos quedan recopilados para cada uno de los sujetos, en el Anexo 3, pág.321. En el Anexo 3 se especifica entre paréntesis el número de la página de la transcripción para resaltar la proximidad en el tiempo de todas las producciones verbales de los niños y, por tanto, los efectos abrumantes de la frecuencia y calidad del input adulto.

Las producciones espontáneas verbales de Rafa, siguen curvas evolutivas muy parecidas a las producciones totales, tal y como podemos observar en la Gráfica 3.

Gráfica3: En.Verb.Espontáneos del S1,Rafa, durante las ses.de Trat.



Prosiguiendo con la Tabla 4 (pág.128), puede verse que las oscilaciones en la Variedad Léxica verbal de este niño a lo largo de las sesiones de tratamiento son relativas, tanto por lo que se refiere únicamente a verbos, como a enunciados verbales de dos o más palabras. De hecho, y como ya hemos apuntado con anterioridad, ambos están muy relacionados. Si bien hay un aumento importante en cuanto a diversidad entre el T1 y el T2, no parece que siga ninguna tendencia clara en las grabaciones posteriores. Cabe decir, que tanto el niño como el terapeuta utilizaban un verbo u otro en función del contexto en que se desarrollaba la acción. Por ejemplo, en la última sesión de grabación T4, en que baja considerablemente la diversidad léxica, es debido principalmente a que en casi toda la sesión están haciendo puzzles. Lógicamente, si hay actividades diversas, el léxico cambiará más o menos en función de esas actividades.

### 8.1.2.2.- Sujeto 2: Raquel

Raquel, el Sujeto 2, tiene 4 años, 10 meses y 3 días en la primera grabación de tratamiento, tal como puede verse en la Tabla 6 (pág.133). En la fila 3 puede observarse que el total de enunciados con verbo de esta niña a lo largo de las cuatro sesiones va aumentando a medida que transcurren los meses de tratamiento, a excepción de la sesión 2 donde el número total de enunciados con verbo es ligeramente inferior a la sesión primera de tratamiento. Concretamente, Raquel tiene un total de 102 enunciados con verbo en la primera sesión de tratamiento, mientras que en la segunda sesión el total es de 99. De todos modos, lo que es más importante es que Raquel utiliza, cada vez más, enunciados de dos o más palabras con verbo, tal y como queda reflejado en la fila 4 de la Tabla 6 (pág.133). Raquel, en la primera sesión de tratamiento, sólo incorpora el verbo en sus enunciados de dos o más palabras en un 66'60 % de los casos, lo cual quiere decir que un poco menos de la mitad de las veces sus enunciados de más de una palabra suelen ser uniones de dos sustantivos o uniones de un pronombre y un sustantivo, o un adjetivo y un sustantivo. En cambio, en la última grabación (T4), Raquel incorpora el verbo en sus enunciados de dos o más palabras en un 95'03 % de las veces. Obsérvese que en la segunda grabación de tratamiento, si bien el total de enunciados con verbo era inferior a los de la primera sesión, éstos se combinan en enunciados de dos o más palabras en un porcentaje mucho mayor que en la primera grabación de tratamiento. Esto es importante, si tenemos en cuenta que éste era uno de los objetivos principales de nuestra intervención.

En las filas 5 y 6 puede verse que la Longitud Media del Enunciado de esta niña va aumentando a lo largo de los meses. Es importante resaltar que la L.M.E v. de Raquel es superior a la L.M.E. g . Estos resultados están en relación directa con nuestros objetivos de intervención.

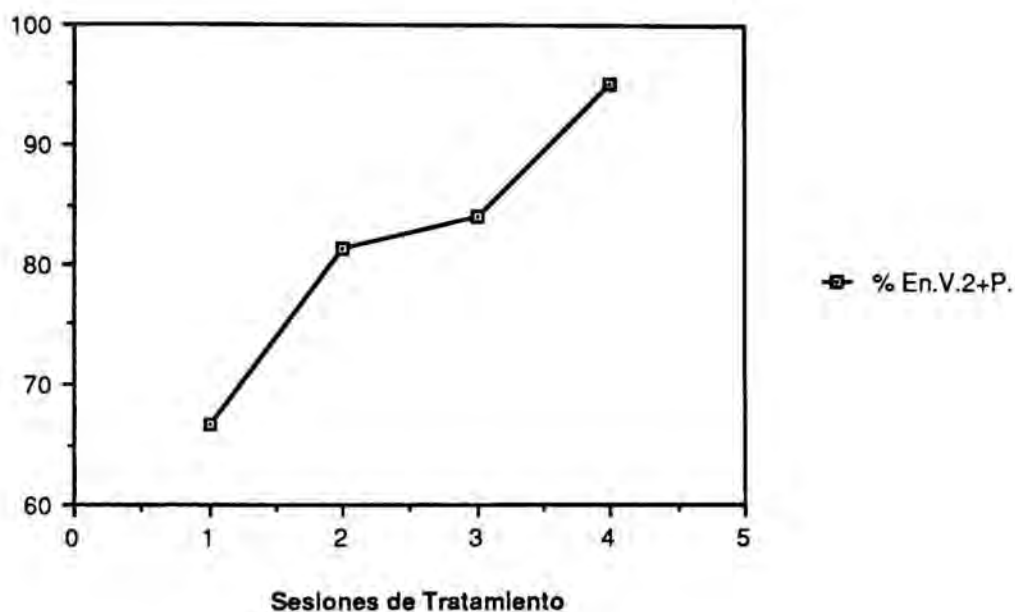
**TABLA 6: Resultados del Sujeto 2,Raquel. Producciones verbales totales, en todas las sesiones de tratamiento, expresadas en cifras absolutas y porcentuales.**

Sesión Tratamiento	T1	T2	T3	T4
Edad	4a10m3d	4a.11m5d	5a.3d.	5a.1m15d
% Uso verbo	(102) 38'49	(99) 48'76	(136) 61'26	(145) 79'23
% Enunc. verb.2 ó + p	(62) 66'60	(87) 81'30	(116) 84'05	(134) 95'03.
L.M.E.g	1'48	1'68	2'00	2'19
L.M.E.v	1'75	2'06	2'34	2'39

Los resultados de las dos variables que más reflejan los objetivos de nuestra intervención, esto es, el porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras y la Longitud Media de los Enunciados con verbo (L.M.E.v.), se presentan en las Gráficas 4 y 5 ( pgs.134 y 135, respectivamente).

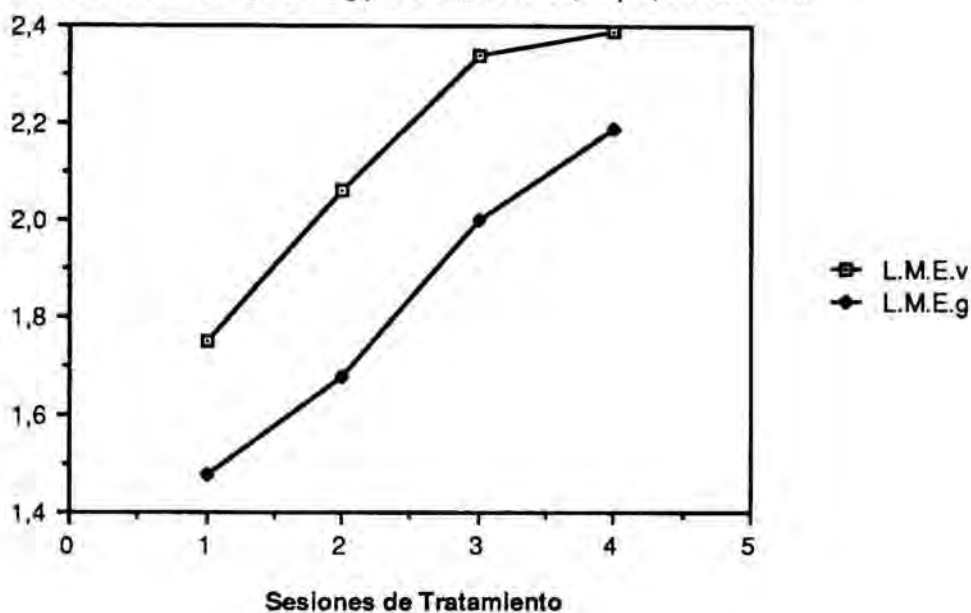


Gráfica4: Evolución del% En.Verb.2+p.en las sesiones de Trat. del S2,Raquel



Tal como se observa en la Gráfica 3, hay un incremento considerable en el porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras de esta niña en la segunda grabación de tratamiento, cuando ya se llevan dos meses aproximadamente de intervención terapéutica, pasando del 66'60 % en la sesión de T1 a un 81'30% en la sesión de T2. En la sesión T3 la proporción aumenta ligeramente, con un 84,05 %, mientras que en la sesión T4 el aumento vuelve a ser de nuevo notable, llegando al 95'03 % en el uso de enunciados con verbo de dos o más palabras.

Gráf.5: Evolución de la L.M.E.g y de la L.M.E.v del S2, Raquel, durante el Trat.



En la Gráfica 5, vemos la evolución que siguen la L.M.E. g. y la L.M.E.v de las producciones verbales de Raquel durante las sesiones de tratamiento. Las dos variables analizadas siguen tendencias claramente ascendentes a lo largo de las sesiones de tratamiento, aunque como ya habíamos visto en la Tabla 6, la L.M.E.v es superior a la L.M.E.g. La tendencia de ambas curvas es similar a pesar de la diferencia en sus valores. Estadísticamente se ha llevado a cabo una prueba de análisis de tendencia, dando resultados muy similares en el valor de la pendiente.:  $R= 0'99$  para la L.M.E.g y  $R= 0'96$  para la L.M.E.v.

Si tomamos el valor de la L.M.E.v en la sesión de T1 (1'75) y lo comparamos con el valor que toma la misma variable en la sesión de T4 (2'39), nos damos cuenta que la niña ha aumentado considerablemente la Longitud Media de los enunciados con verbo desde el inicio hasta el fin de las sesiones de tratamiento.

Si consideramos las dos gráficas ya comentadas, nos damos cuenta que Raquel aumenta el número de enunciados con verbo de dos o más palabras a lo largo de los meses de tratamiento y, además, sus enunciados verbales son cada vez de mayor complejidad morfosintáctica, tal y como lo demuestra la evolución de la L.M.E.v. Así, podemos pensar que si bien en la sesión de T3, Raquel sólo aumenta ligeramente el porcentaje de enunciados con verbo de dos o más palabras, éstos tienen una longitud mayor que los enunciados con verbo de la sesión de T2.

**TABLA 7: Resultados del Sujeto 2,Raquel. Producciones espontáneas con verbo, en todas las sesiones de tratamiento.**

Sesión Tratamiento	T1	T2	T3	T4
Edad	4a10m3d	4a11m5d	5a.3d.	5a1m15d
V.L.v	19/65	25/89	26/128	29/120
V.L.enun.ver.	21/38	23/80	24/107	28/108

En la Tabla 7, puede observarse como las producciones verbales espontáneas de Raquel van aumentando a lo largo de los cuatro meses de tratamiento, tanto por lo que se refiere al número de verbos totales como al número de enunciados con verbo de dos o más palabras (explicitado en el denominador de las fracciones de las filas 3 y 4). En la última grabación de tratamiento, tanto el número de verbos espontáneos utilizados solos, como los enunciados espontáneos de dos o más palabras con verbo, presentan prácticamente una distribución igual a la que presentaban en la sesión de grabación anterior, T3. De todos modos, si consultamos de nuevo la Tabla 6 (pág.133 ), podemos

ver que Raquel en T4 aumenta el porcentaje de enunciados con verbo de dos o más palabras totales respecto a la sesión T3. Esto indica que hay un aumento de imitaciones de enunciados de dos o más palabras con verbo en la sesión de grabación T4. Esto queda reflejado en la Tabla 8 (pág.137).

**TABLA 8: Evolución de los Enunciados de 2 ó + p. con verbo del S2, Raquel, clasificados en Imitaciones Exactas, Cuasiespontáneas y Espontáneas**

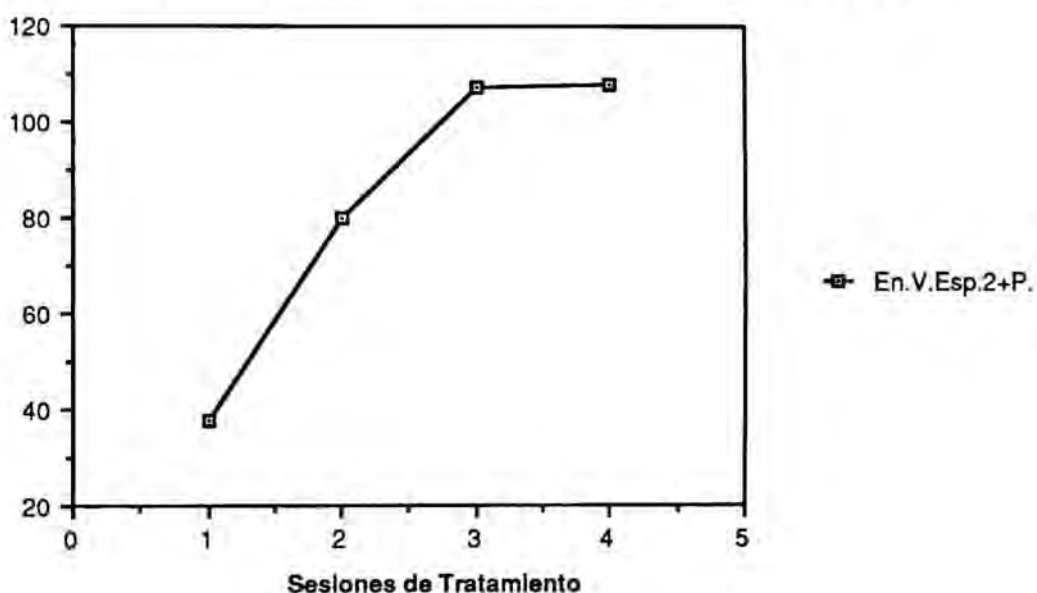
Sesiones Tratamiento	T1	T2	T3	T4
Imitac. Exacta	24	7	9	26
Cuasiespontáneas + Espontáneas	38	80	107	108
TOTAL	62	87	116	134

En la Tabla 8, observamos como los enunciados verbales espontáneos y cuasiespontáneos de dos o más palabras del S2, Raquel, siguen una tendencia ascendente a lo largo del tiempo que dura la intervención. Las imitaciones exactas siguen una evolución irregular. Tal y como ocurría con el Sujeto anterior, en Raquel, las producciones de dos o más palabras con verbo se van desligando poco a poco del modelo adulto, primero sus producciones son imitadas, posteriormente sus producciones son elicitadas por los modelos verbales del terapeuta hasta llegar a ser producciones totalmente espontáneas. Algunos ejemplos cualitativos de la progresión a lo largo del tiempo de

algunas producciones de dos o más palabras con verbo en relación a los modelos del terapeuta, se recopilan en el Anexo 3 (pág.321).

En la Gráfica 6 (pág.138), constatamos gráficamente la evolución de los Enunciados Verbales Espontáneos de Raquel durante las sesiones de tratamiento. Puede compararse la distribución de esta Gráfica con la del porcentaje de los Enunciados con verbo de dos o más palabras (Gráfica 4, pág.134).

Gráfica6: Evolución de los En.Verb. Espontáneos del S2,Raquel,durante las ses. de Trat.



Las oscilaciones en la Variedad Léxica verbal de esta niña, tal como se constata en la Tabla 7 (pág.136), a lo largo de las sesiones de tratamiento son relativas, tanto para el total de verbos, como para los enunciados verbales de dos o más palabras. En realidad, la Variedad Léxica verbal está muy relacionada con las actividades que se llevan a cabo en los distintos contextos interactivos. Los verbos que se utilizarán serán distintos según se juegue con plastilina, a peinar muñecas o a vestir y desvestirlas.

### 8.1.2.3.- Sujeto 3: Vanesa

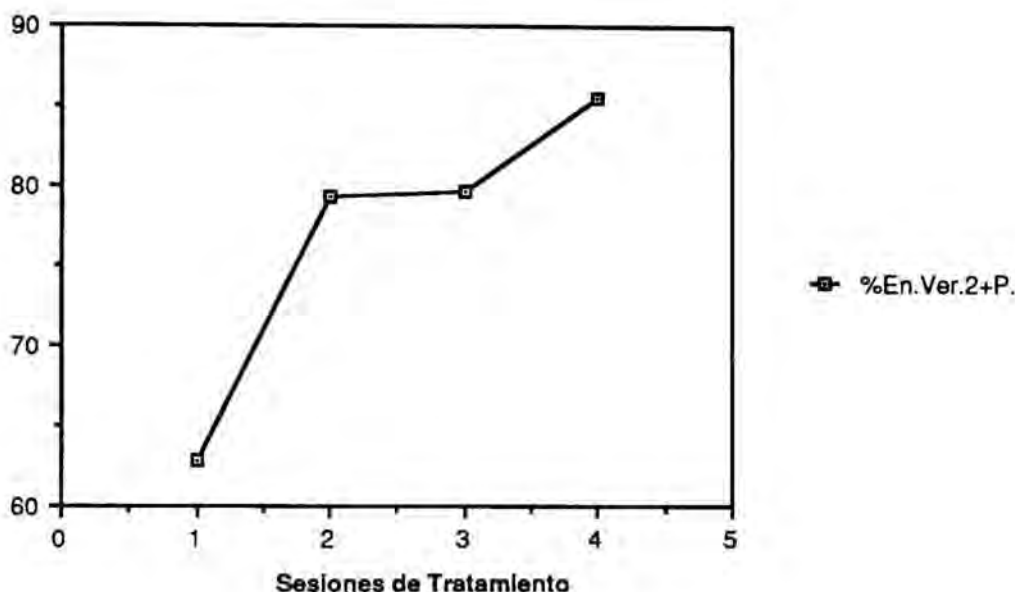
Vanesa, el Sujeto 3, tiene 5 años y 1 mes en la primera grabación de tratamiento, tal como puede verse en la Tabla 9 (pág.140). En la fila 3 puede observarse como Vanesa va aumentando el total de enunciados con verbo a medida que transcurren los meses de tratamiento, explicitado en los paréntesis de la misma fila. En la fila 4 podemos observar la evolución de los enunciados con verbo de dos o más palabras. Va de un porcentaje de 62'83 % en la sesión T1 a un 85'50 % de uso de enunciados con verbo de dos o más palabras en la sesión T4. En las filas 5 y 6 se observa que la Longitud Media del Enunciado de Vanesa aumenta según transcurren los meses de tratamiento. Aunque tanto la L.M.E.g como la L.M.E.v siguen una tendencia creciente a lo largo del tiempo, la longitud de los enunciados con verbo de Vanesa es superior a la longitud de los enunciados globales. Estos resultados parecen tener relación directa con nuestros objetivos de intervención.

**TABLA 9: Resultados del S.3,Vanesa.  
Producciones verbales totales, en todas las  
sesiones de tratamiento, expresadas en cifras  
absolutas y porcentuales.**

Sesión Tratamiento	T1	T2	T3	T4
Edad	5a1m	5a1m26d	5a2m26d	5a4m
% Uso verbo	(103) 39'61	(145) 51'97	(159) 55'01	(199) 70'81
% Enunc. verb.2 ó + p.	( 93) 62'83	(130) 79'26	(157) 79'69	(177) 85'50
L.M.E.g	1'78	1'92	2'11	2'33
L.M.E.v	2'26	2'36	2'57	2'61

Los resultados de las dos variables que reflejan más directamente nuestros objetivos de intervención, esto es, el porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras y la Longitud Media de los Enunciados con verbo (L.M.E.v.), se representan en las Gráficas 7 y 8 (págs.141 y 142, respectivamente).

Gráfica7: Evolución del %En.Verb.2ó+p.en las sesiones de Trat.del S3,Vanesa.

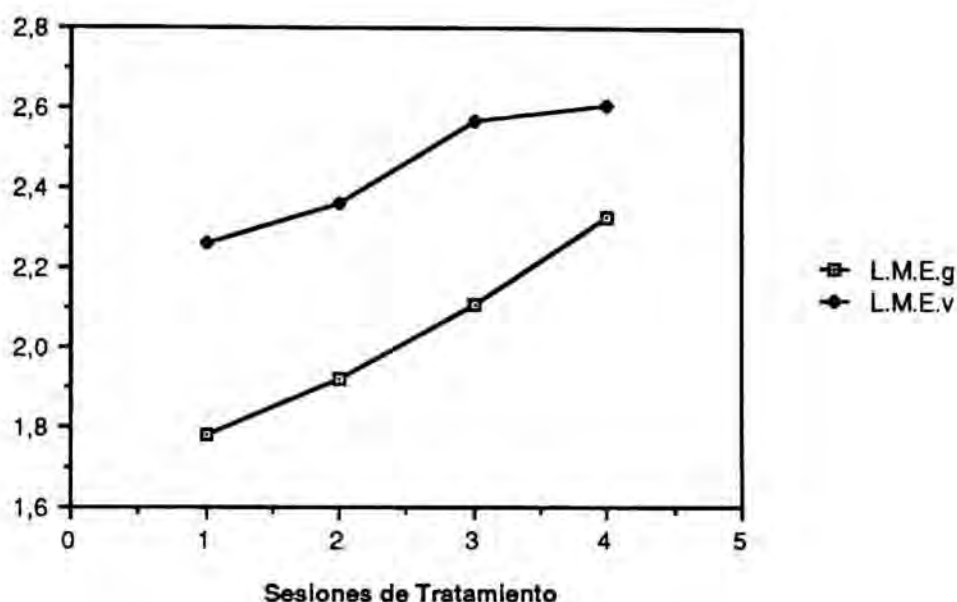


Tal como se ve en la Gráfica 7 hay un incremento notable en el porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras de esta niña en la segunda grabación de tratamiento, cuando ya se llevan dos meses aproximadamente de intervención terapéutica, que pasa del 62'83% en la sesión T1 a un 79'26 % en la sesión T2. En la sesión T3 la proporción aumenta ligeramente, con un 79'69 %, mientras que en la sesión T4 el aumento vuelve a ser de nuevo considerable llegando al 85'50 % en el uso de enunciados con verbo de dos o más palabras.

Vanesa, en la sesión de T3 estaba muy resfriada y con mucha tos. Además, la niña utiliza muchos vocativos del tipo "si", "no", "vale" o "mira" en esta sesión. Ambas cosas hacen que el porcentaje de enunciados con verbo de dos o más palabras disminuya.



Gráfica 8: Evolución de la L.M.E.g y la L.M.E.v del S3, Vanesa, durante el Trat.



En la Gráfica 8, vemos la evolución que sigue la L.M.E. g. y la L.M.E.v de las producciones verbales de Vanesa durante las sesiones de tratamiento. Las dos variables analizadas siguen tendencias claramente ascendentes a lo largo de las sesiones de tratamiento, si bien, como ya habíamos visto en la Tabla 9, la L.M.E.v es superior a la L.M.E.g. La tendencia de ambas curvas es similar a pesar de la diferencia en sus valores. Estadísticamente se ha llevado a cabo una prueba de análisis de tendencia, dando resultados muy similares en el valor de la pendiente:  $R= 1'00$  para la L.M.E.g y  $R= 0'97$  para la L.M.E.v.. Ambas variables aumentan proporcionalmente de un modo similar a lo largo del tiempo analizado, a excepción de la sesión de grabación T4 en que el incremento de la L.M.E.v no es tan acusado como el de la L.M.E.g en esa misma grabación, tal y como podemos observar en la Gráfica 8 (pág.142 ).

Si consideramos las dos gráficas ya comentadas (Graf.7 y 8, págs. 141 y 142, respectivamente), nos damos cuenta que Vanesa aumenta el número de enunciados con verbo de dos o más palabras a lo largo de los meses de tratamiento y, además, sus enunciados verbales son cada vez de mayor

complejidad morfosintáctica tal y como lo demuestra la evolución de la L.M.E.v. Así, podemos pensar que si bien en la sesión T3 Vanesa sólo aumenta ligeramente el porcentaje de enunciados con verbo de dos o más palabras, éstos tienen una longitud mayor que los enunciados con verbo de la sesión T2.

**TABLA 10: Resultados del S3, Vanesa. Producciones espontáneas con verbo en todas las sesiones de tratamiento.**

Sesión Tratamiento	T1	T2	T3	T4
Edad	5a1m	5a1m26d	5a2m26d	5a4m
V.L.v	26/83	38/132	37/158	35/207
V.L.enunc.ver.	19/65	32/110	32/134	32/153

En la Tabla 10 puede observarse que las producciones verbales espontáneas de Vanesa van aumentando a lo largo de los cuatro meses de tratamiento, tanto por lo que se refiere al número de verbos totales como al número de enunciados con verbo de dos o más palabras (explicitado en el denominador de las fracciones de las filas 3 y 4). Las oscilaciones en la Variedad Léxica verbal de esta niña, a lo largo de las sesiones de tratamiento son relativas, si bien en la segunda grabación T2, Vanesa utiliza más verbos de raíz distinta que en la sesión de grabación T1, tanto en enunciados de dos o más palabras, como en verbos solos. De hecho, ambos están muy relacionados puesto que la mayoría de verbos utilizados solos los combina en frases de dos o más palabras.

En la Tabla 11 (pág.144), observamos la evolución de los enunciados con verbo de dos o más palabras de Vanesa a lo largo de los cuatro meses de intervención en relación a los modelos del lenguaje del terapeuta.

**TABLA 11: Evolución de los Enunciados de 2 ó + p. con verbo del S3, Vanesa, clasificados en Imitaciones Exactas, Cuasiespontáneas y Espontáneas**

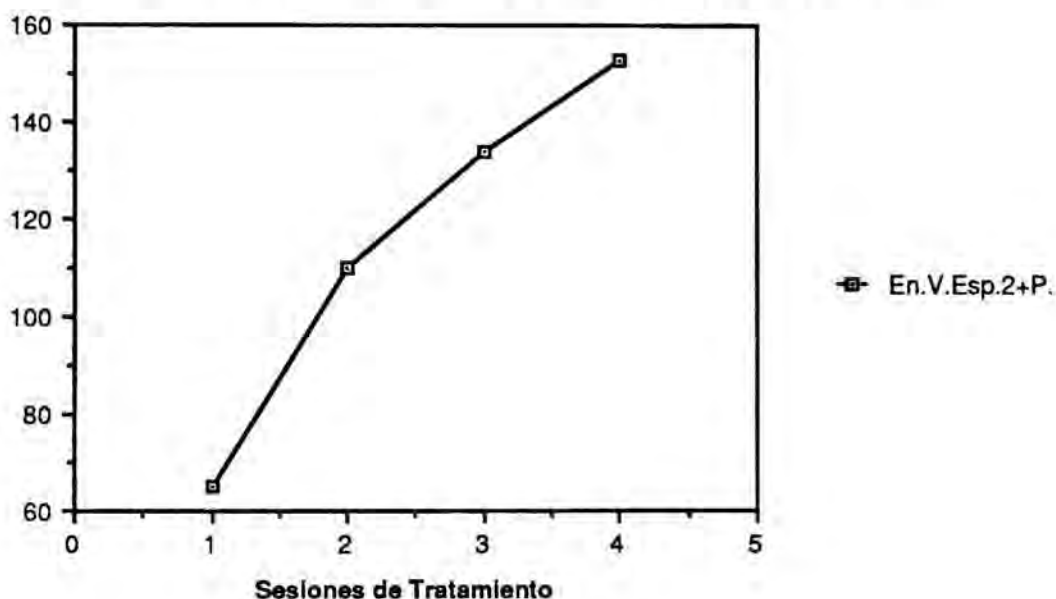
Sesiones Tratamiento	T1	T2	T3	T4
Imitac. Exacta	28	20	23	24
Cuasiespontáneas + Espontáneas	65	110	134	153
TOTAL	93	130	157	177

En esta Tabla se observa como los enunciados verbales espontáneos y cuasiespontáneos de dos o más palabras del S3, Vanesa, siguen una tendencia ascendente a lo largo del tiempo que dura la intervención. Las imitaciones exactas siguen una evolución más o menos similar a lo largo del tiempo. Al igual que con los otros Sujetos, se han aislado en el Anexo 3 (pág.321) algunas combinaciones específicas de las producciones de dos o más palabras con verbo de Vanesa a lo largo del tratamiento. En estos ejemplos, se observa como algunas de las producciones verbales de Vanesa siguen un curso progresivo desde imitaciones exactas, pasando por un estadio intermedio donde sus E.V. son cuasiespontáneas o elicidadas por el

modelo del terapeuta, hasta llegar a ser producciones espontáneas sin un modelo adulto que lo preceda.

En la Gráfica 9 se puede observar la tendencia creciente de las producciones verbales espontáneas de Vanesa a lo largo del tratamiento.

Gráfica 9: Evolución de los En.Ver.Espont.del S3,Vanesa, durante las ses.de Trat.



Hay que resaltar un incremento importante en la emisión de frases espontáneas de dos o más palabras con verbo en la sesión de grabación T2 respecto a la primera sesión T1. Concretamente, Vanesa emite 110 enunciados de dos o más palabras con verbo de modo espontáneo en T2, mientras que sólo eran 65 los emitidos espontáneamente en T1. La diferencia aún es mayor si comparamos esta cifra con los 153 enunciados espontáneos emitidos en la última grabación de tratamiento T4, cuando ya se llevan cuatro meses de tratamiento.

### 8.1.3.- Resultados comparativos del nivel de lenguaje de los sujetos en interacción con el terapeuta y en interacción con la madre.

Como ya se ha explicado en el procedimiento, al mismo tiempo que se llevaba a cabo una intervención en el área de lenguaje por un terapeuta especializado, se continuaba grabando a esos niños en interacción con sus madres en contexto natural durante el mismo periodo de tiempo que, como se ha dicho ya, es de cuatro meses.

El objetivo principal de este apartado es analizar el lenguaje del niño/a según las variables de análisis ya definidas con anterioridad, y comparando sus resultados según interactúe con el terapeuta o con la madre.

Los resultados globales para todos los Sujetos, en el total de las grabaciones, y según los índices analizados, se reflejan en Tablas como la 12 (pág.148). En estas Tablas, los códigos de las grabaciones son las siguientes:

M5,M6,M7,y M8, son las grabaciones de los sujetos en interacción con las madres en contexto natural en casa durante el mes quinto, sexto, séptimo y octavo después de la primera grabación.

T1,T2,T3, y T4 son las grabaciones de los sujetos en interacción con el terapeuta durante los cuatro meses de tratamiento. Ambas grabaciones coinciden en el tiempo.

#### **8.1.3.1.- Uso del Verbo**

Los resultados del Uso del Verbo para todos los sujetos se resumen en la Tabla 12 (pág.148).

Tanto el porcentaje como los valores absolutos en el Uso del Verbo, siguen una tendencia creciente a lo largo de las sesiones de grabación con el terapeuta en todos los sujetos, mientras que en interacción con las madres la tendencia es bastante irregular, tal y como puede observarse en la Gráfica 10 (pág.149).

Si observamos al Sujeto 1, vemos que la tendencia que presentan sus resultados es prácticamente horizontal. El Sujeto 2, parece que en las tres primeras grabaciones sigue una tendencia muy parecida, cualitativamente, a la tendencia que sigue con el terapeuta, aunque cuantitativamente inferior, disminuyendo considerablemente en la última grabación. Los resultados del Sujeto 3 presentan una tendencia decreciente a lo largo del tiempo, a excepción de la segunda grabación en que los resultados aumentan considerablemente.

El Uso del Verbo aumenta poco entre la primera observación en casa (M5) y la última (M8), a excepción del Sujeto 3. Mientras que el incremento en el Uso del Verbo en interacción con el terapeuta entre la primera observación (T1) y la última (T4) es notable para los tres Sujetos. Se constata este aumento observando las barras rayadas de la Gráfica 11 (pág.151).

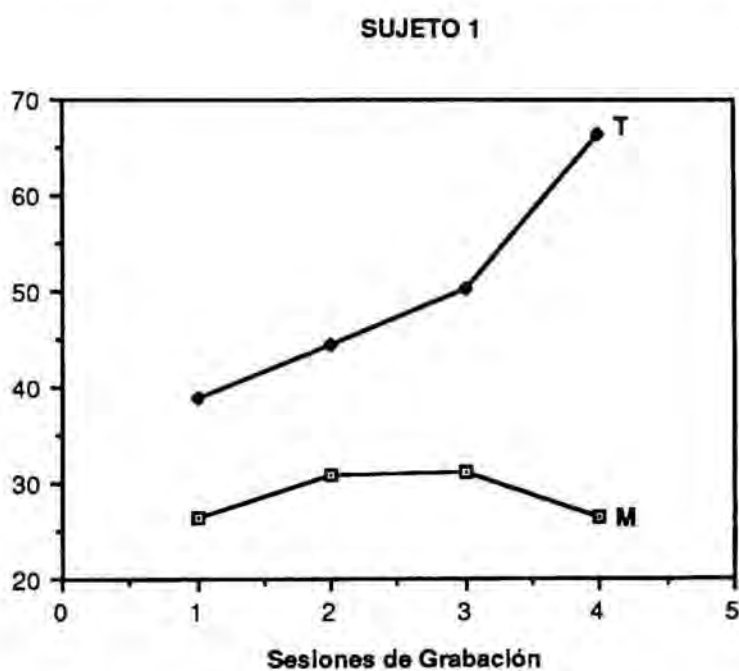
En la Tabla 12 (pág.148), queda especificado entre paréntesis el número de Enunciados con verbo y, debajo, el porcentaje con respecto al total de enunciados verbales.

**TABLA 12: Resultados del USO de VERBO en todos los Sujetos expresado en cifras absolutas y porcentuales, en interacción con las madres y con el terapeuta. (Sesiones simultáneas).**

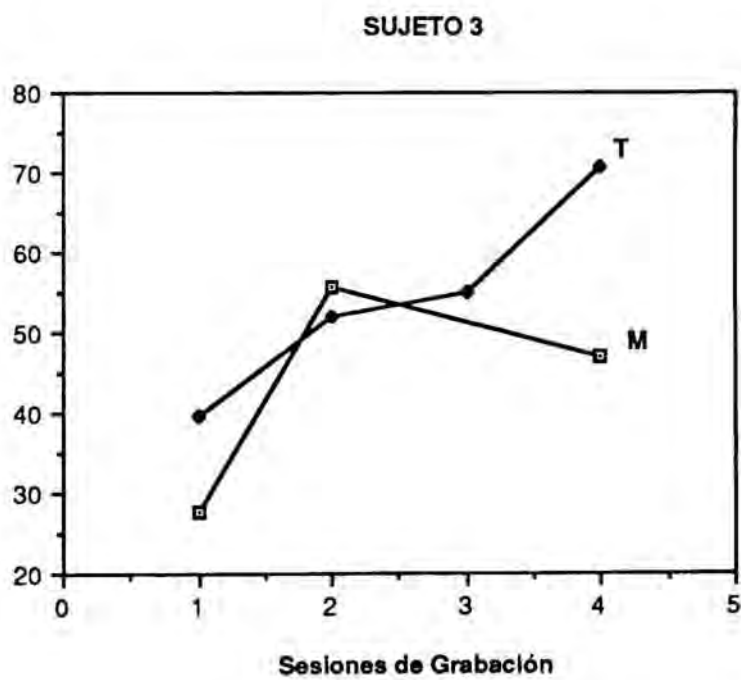
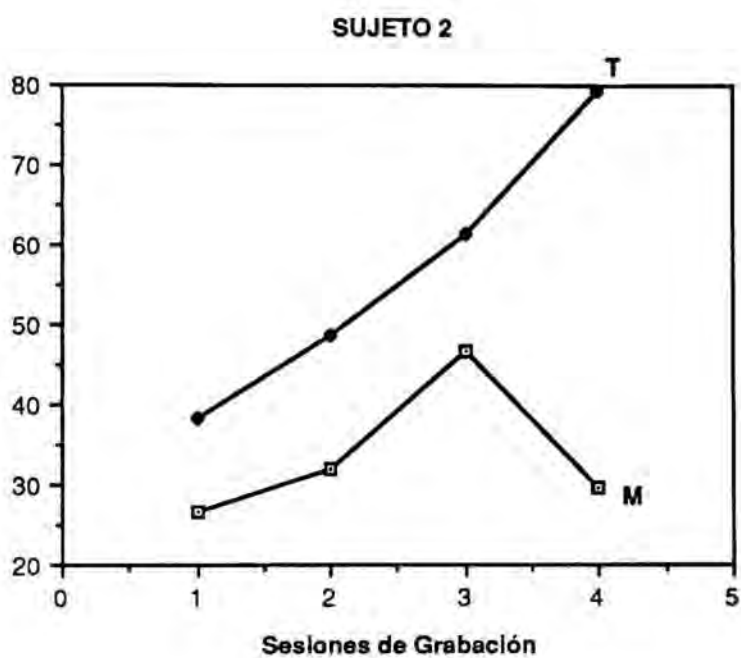
	S1	S2	S3
M5	(77) 26'27	(70) 26,61	(64) 27'70
M6	(117) 30'71	(106) 32'12	(217) 55'64
M7	(107) 31'01	(114) 46'72	(163) 42'67
M8	(81) 26'29	(85) 29'72	(130) 46'93
$\overline{X}$	(95'5) 28'5	(79'5) 33'79	(143'5) 43'23
T1	(111) 38'81	(102) 38'49	(103) 39'61
T2	(117) 44'31	( 99) 48'76	(145) 51'97
T3	(124) 50'20	(136) 61'26	(159) 55'01
T4	(193) 66'32	(145) 79,23	(199) 70'81
$\overline{X}$	(136) 49'91	(120,5) 56'93	(151'5) 54'35

**GRÁFICA 10: Evolución del Uso del Verbo de los Sujetos en cada sesión de observación en interacción con la madre y con el terapeuta. (Sesiones simultáneas).**

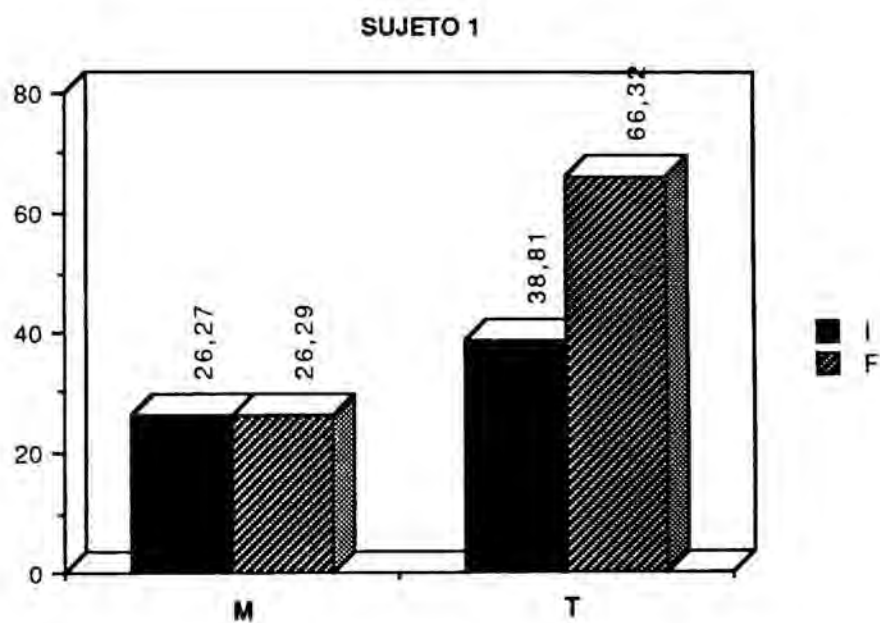
La línea indicada con una M corresponde a la interacción del Sujeto con la madre y la indicada con una T corresponde a la interacción con el terapeuta.

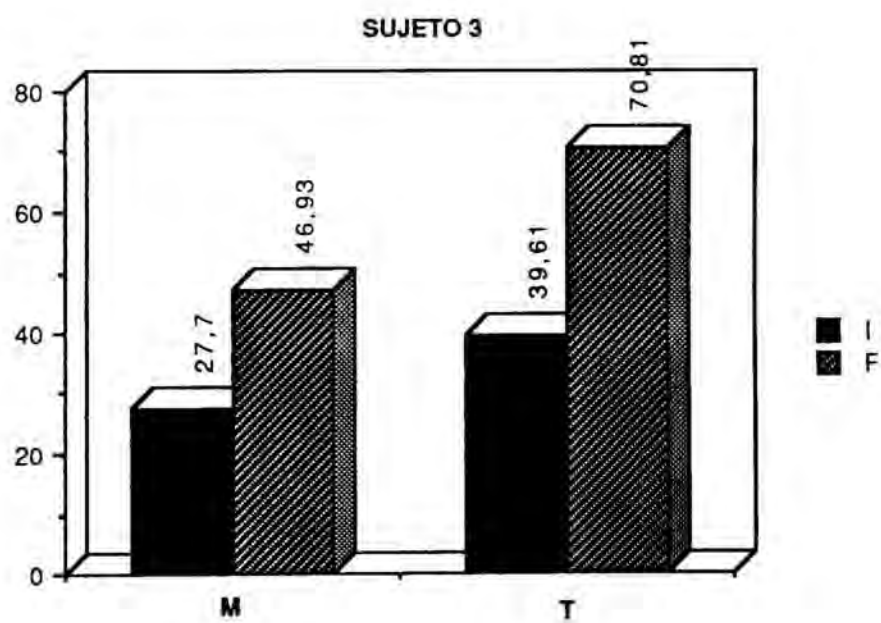
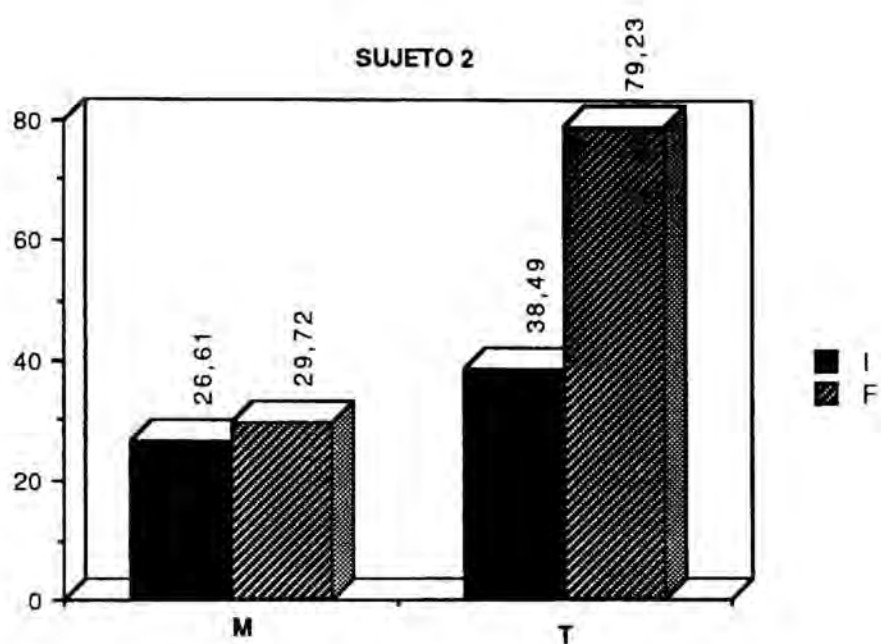






**GRAFICA 11: Uso del Verbo de los Sujetos en cada observación (Inicial y Final) en interacción con la madre y con el terapeuta.**





### 8.1.3.2.- Enunciados con verbo de dos o más palabras

Los resultados de los Enunciados con verbo de dos o más palabras para todos los sujetos se resumen en la Tabla 13 (pág.155).

Tanto el porcentaje como los valores absolutos en los Enunciados con verbo de dos o más palabras, siguen una tendencia creciente a lo largo de las sesiones de grabación con el terapeuta en todos los sujetos, mientras que en interacción con las madres la tendencia es bastante irregular y distinta para cada uno de los sujetos, tal y como puede verse en la Gráfica 12 (pág.156). Siguiendo con esta Gráfica, vemos que para el Sujeto 1, la evolución del % de los Enunciados con verbo de dos o más palabras en interacción con la madre da prácticamente una línea horizontal, a excepción de la última grabación en que el porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras asciende ligeramente. Comparándolo con la evolución de esta misma variable del Sujeto 1 en interacción con el terapeuta, observamos que es cuantitativamente mucho más elevada y, cualitativamente, presenta una tendencia evolutiva creciente a lo largo de las sesiones de tratamiento.

En el Sujeto 2, el porcentaje de los Enunciados con verbo de dos o más palabras en interacción con la madre presenta una elevación importante en la segunda grabación, se mantiene prácticamente estable en la tercera grabación, para disminuir de nuevo en la última grabación. Por lo tanto, su evolución es bastante irregular en comparación con la evolución que sigue la misma variable en interacción con el terapeuta a lo largo del tiempo que duran las sesiones de tratamiento.

En el Sujeto 3, tampoco hay una tendencia creciente clara en la evolución del porcentaje de los Enunciados con verbo de dos o más palabras en interacción con la madre: asciende en la Grabación 2, vuelve a disminuir en la tercera y sube ligeramente en la última. Esto nos da una recta de regresión  $R= 0'54$ , mientras que la recta de la misma variable en interacción con el terapeuta es de  $R= 0'97$ .

El porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras aumenta ligeramente entre la primera observación en casa (M5) y la última (M8), a excepción del Sujeto 3 en que sube más que los demás sujetos. Contrariamente, el incremento de esta misma variable en interacción con el terapeuta entre la primera observación (T1) y la última (T4) es considerable en los tres sujetos, tal y como puede observarse en las barras rayadas de la Gráfica 13 (pág.158).

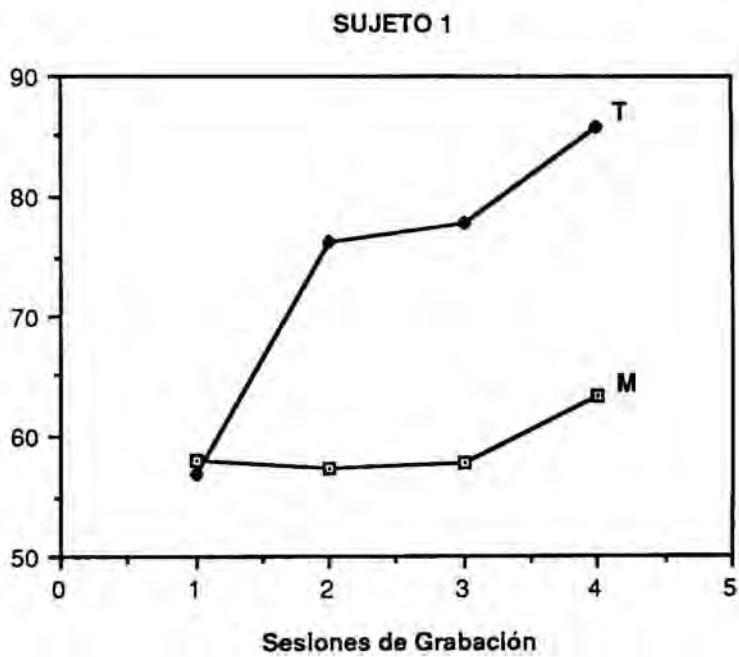
En la Tabla 13 (pág.155), queda especificado entre paréntesis el número de Enunciados con verbo de dos o más palabras y, debajo, el porcentaje con respecto al total de enunciados de dos o más palabras.

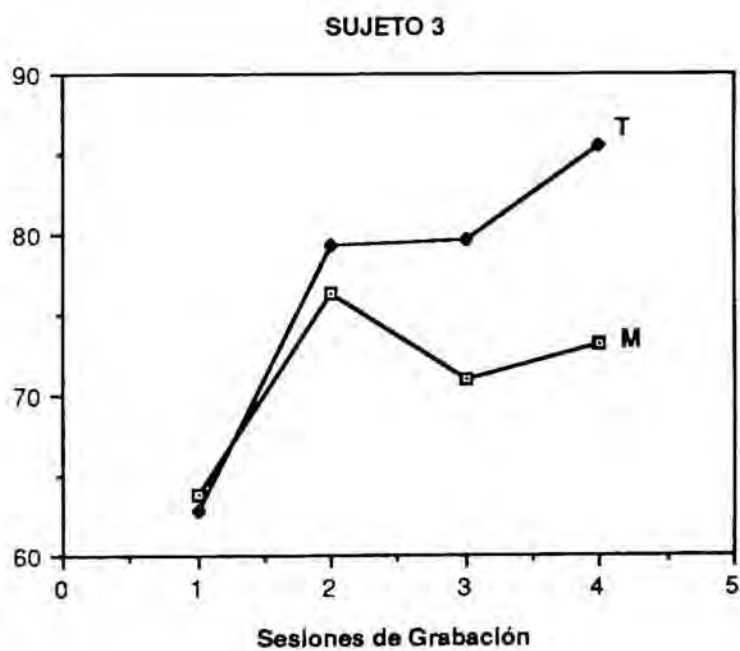
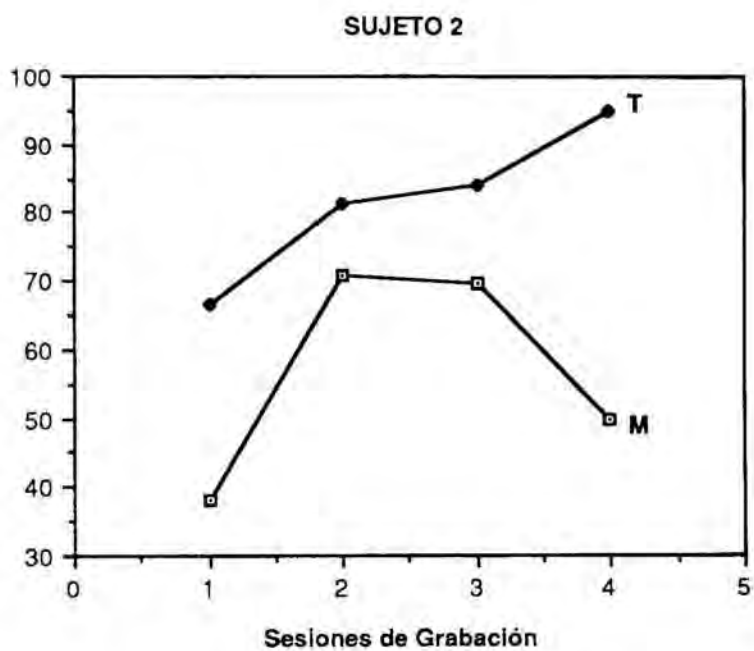
**TABLA 13: Resultados del % Enunc.verb. 2 ó + p. en todos los sujetos, expresado en cifras absolutas y porcentuales, en interacción con las madres y con el terapeuta.( Sesiones Simultáneas).**

	S1	S2	S3
M5	(36) 58'06	(45) 38'13	(60) 63'83
M6	(90) 57'32	(80) 70'79	(162) 76'41
M7	(63) 57'79	(96) 69'56	(142) 71
M8	(59) 63'44	(62) 50	(106) 73'10
$\bar{X}$	(62) 59'15	(58'75) 57'12	(117'5) 71'08
T1	(79) 56'83	(62) 66'60	(93) 62'83
T2	(99) 76'15	(87) 81'30	(130) 79'26
T3	(108) 77'69	(116) 84'05	(157) 79'69
T4	(186) 85'71	(134) 95'03	(177) 85'50
$\bar{X}$	(118) 74'09	(99'75) 81'74	(139'2) 76'82

**GRAFICA 12: Evolución del % Enunc. Verb. 2 ó + p. de los Sujetos en cada sesión de observación en interacción con la madre y con el terapeuta. (Sesiones simultáneas).**

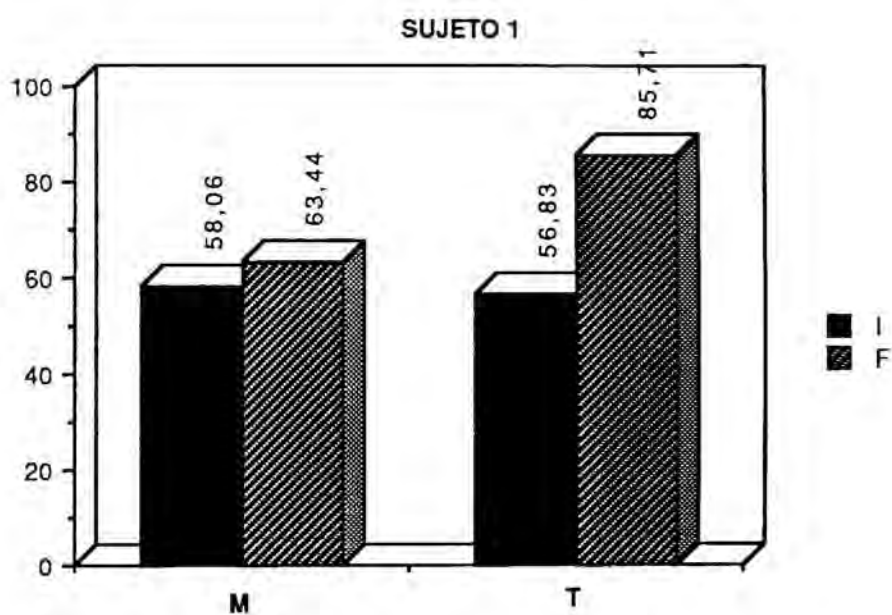
La línea indicada con una M corresponde a la interacción del Sujeto con la madre y la indicada con una T corresponde a la interacción con el terapeuta.

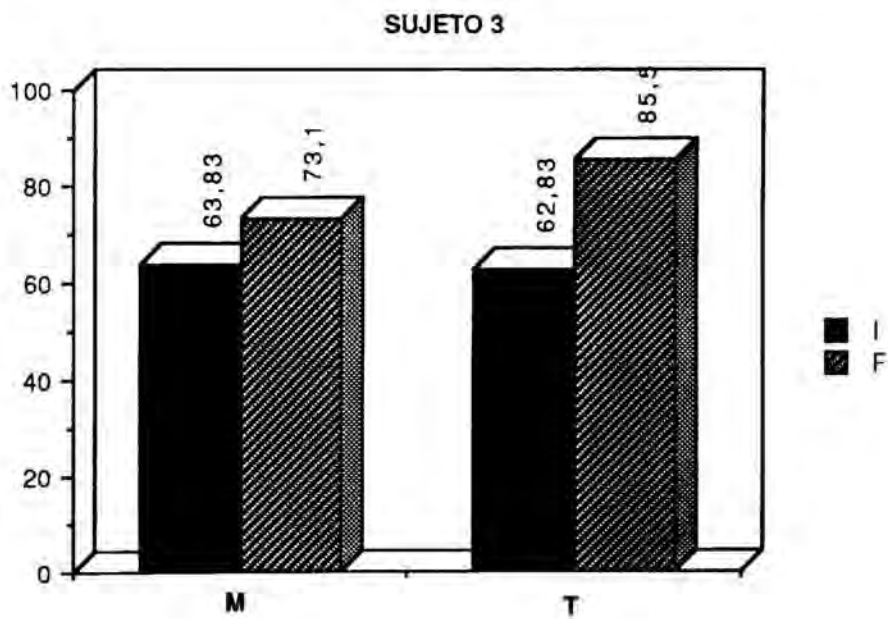
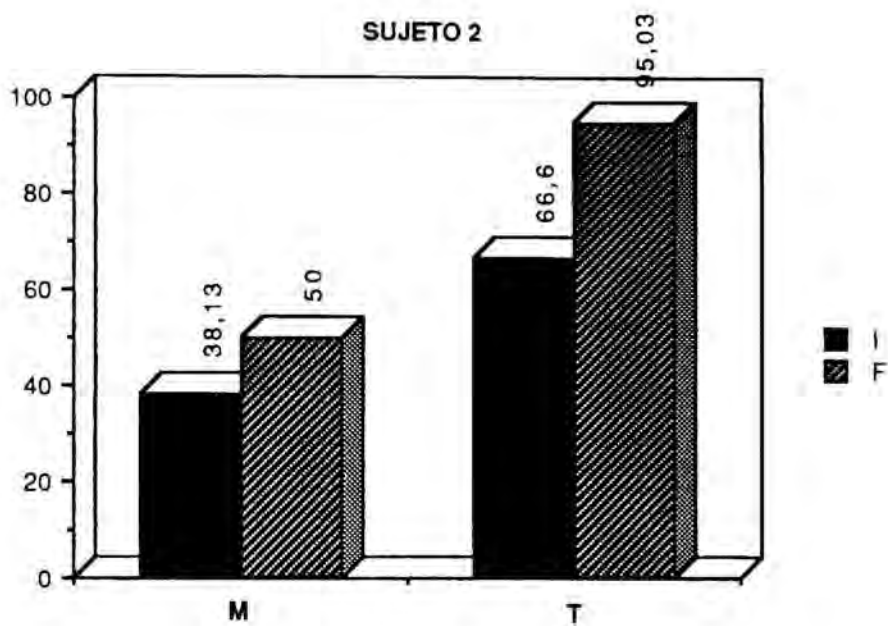






**GRAFICA 13: % Enunc. verb. 2 ó + p. de los Sujetos en cada observación ( Inicial y Final) en interacción con la madre y con el terapeuta.**





### **8.1.3.3.- Longitud Media del Enunciado global (L.M.E.g) y Longitud Media de los Enunciados con verbo (L.M.E.v).**

Los resultados de la L.M.E.g y la L.M.E.v para todos los sujetos se resumen en la Tabla 14 (pág.161).

Tal y como se ve en la Tabla, los resultados de todos los sujetos en la L.M.E.g y L.M.E.v en interacción con el terapeuta siguen una tendencia creciente a lo largo de las sesiones de observación. En cambio, en interacción con la madre, únicamente parece presentar una tendencia creciente la variable de la L.M.E.v, tal y como puede observarse en la Gráfica 14 (pág.162). La L.M.E.g, por el contrario, no parece presentar ninguna tendencia clara a lo largo de las sesiones de observación, tal y como puede comprobarse en la Gráfica 15 (pág.164).

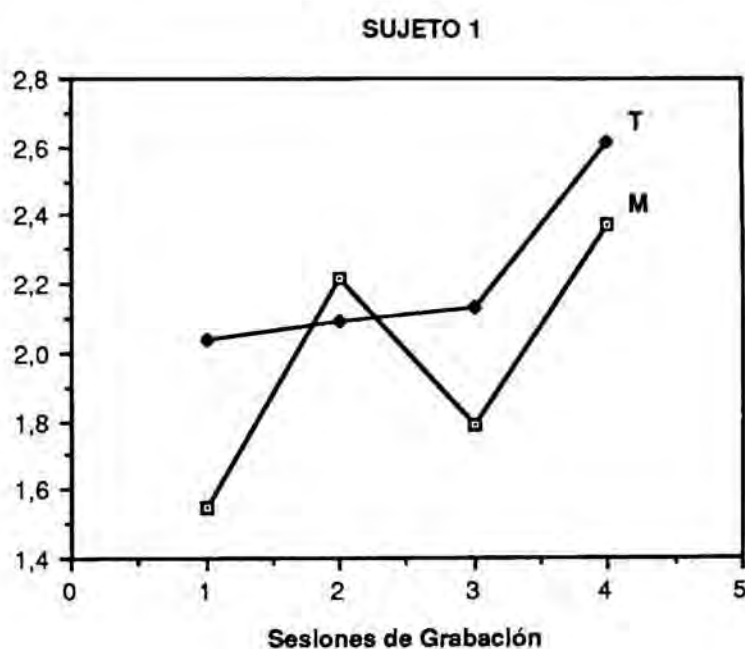
**TABLA 14: Resultados de la L.M.E.g y la L.M.E.v en todos los sujetos en interacción con las madres y con el terapeuta.  
( Sesiones simultáneas).**

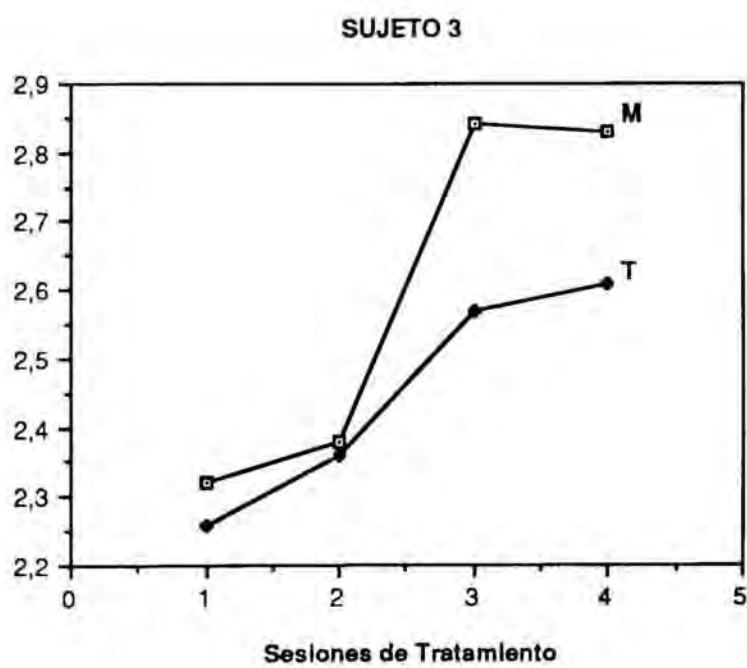
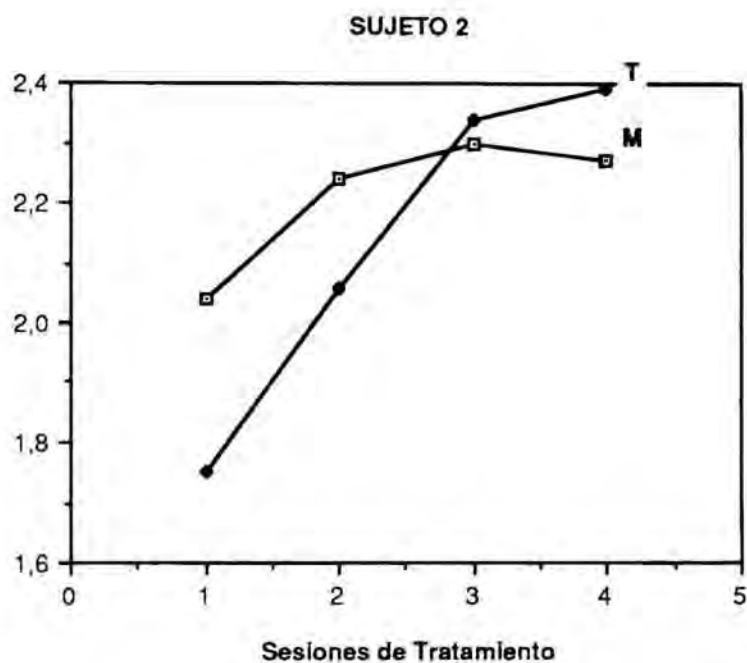
	Sesiones	1	2	3	4	
S 1	M	L.M.E.g	1'54	1'68	1'49	1'65
		L.M.E.v	1'55	2'22	1'79	2'37
	T	L.M.E.g	1'79	1'65	1'74	2'23
		L.M.E.v	2'04	2'09	2'13	2'61
S 2	M	L.M.E.g	1'85	1'53	1'97	1'91
		L.M.E.v	2'04	2'24	2,3	2'27
	T	L.M.E.g	1'48	1'68	2'00	2'19
		L.M.E.v	1'75	2'06	2'34	2'39
S 3	M	L.M.E.g	1'71	2'04	2'14	2'05
		L.M.E.v	2'32	2'38	2'84	2'83
	T	L.M.E.g	1'78	1'92	2'11	2'33
		L.M.E.v	2'26	2'36	2'57	2'61

(\*)- Los resultados que se refieren a la interacción con la madre corresponden a la letra M y los de la interacción con el terapeuta corresponden a la letra T.

**GRAFICA 14: Evolución de la L.M.E.v en todas las sesiones de observación, en interacción con la madre y con el terapeuta. (Sesiones simultáneas).**

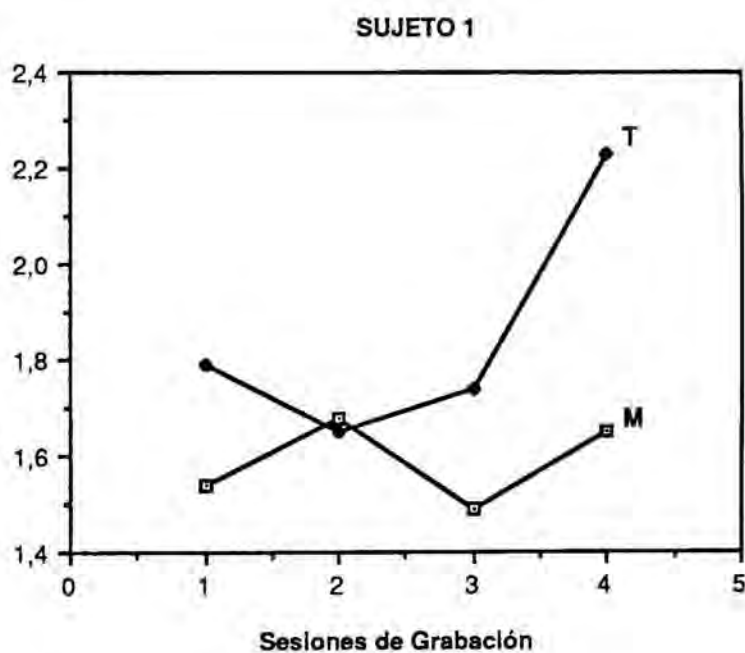
La línea indicada con una M corresponde a la interacción del Sujeto con la madre y la indicada con una T corresponde a la interacción con el terapeuta.

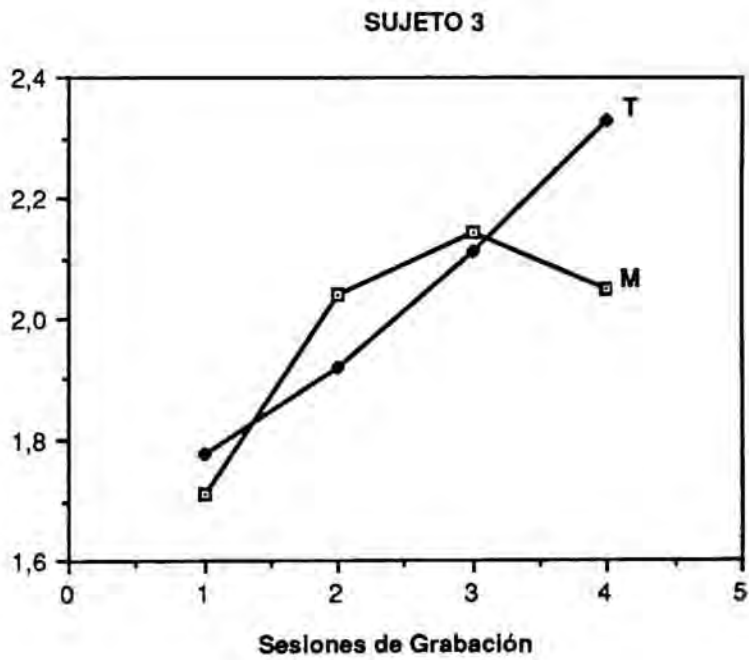
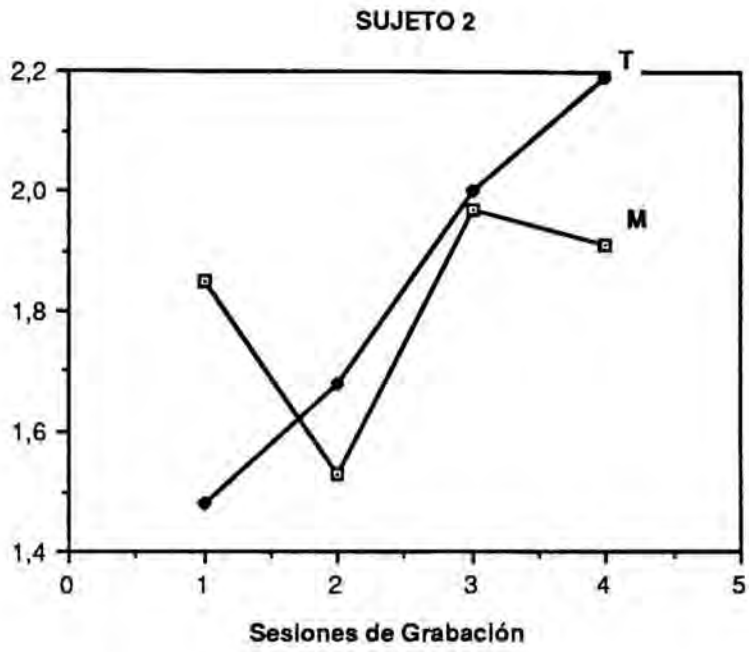




**GRAFICA 15: Evolución de la L.M.E.g en todas las sesiones de observación en interacción con la madre y con el terapeuta. (Sesiones simultáneas).**

La línea indicada con una M corresponde a la interacción del Sujeto con la madre y la indicada con una T corresponde a la interacción con el terapeuta.







#### 8.1.3.4.- Variedad Léxica verbal (V.L.v)

Los resultados de la Variedad Léxica verbal, presentada en fracciones que expresan el número de verbos espontáneos de raíz distinta sobre el número total de verbos espontáneos, para todos los sujetos, se resumen en la Tabla 15 (pág.168).

Tal y como puede verse en dicha Tabla, no hay diferencia entre el número de verbos espontáneos de raíz distinta que utilizan los sujetos en interacción con las madres o con el terapeuta. Únicamente el Sujeto 1 parece utilizar más verbos de raíz distinta cuando interactúa con el terapeuta que cuando lo hace con la madre. Ya hemos afirmado en otras ocasiones que la diversidad léxica, en este caso verbal, parece depender más del contexto determinado en que se hallen envueltos ambos interlocutores que del nivel de desarrollo del lenguaje de cada sujeto.

En cuanto al número de verbos espontáneos, observamos en la Gráfica 16 (pág.169), que todos los sujetos siguen una tendencia creciente cuando interactúan con el terapeuta. No ocurre así cuando interactúan con la madre, donde la evolución es bastante irregular.

En el Sujeto 1, la evolución del número total de verbos espontáneos en interacción con el terapeuta, sigue una tendencia creciente con  $R= 0'97$ , mientras que en interacción con la madre su tendencia es decreciente con  $R=0'42$ , a pesar de que en las dos primeras sesiones parece seguir muy de cerca los resultados obtenidos en interacción con el terapeuta.

Algo parecido ocurre con el Sujeto 2. La evolución de esta variable cuando el sujeto interactúa con el terapeuta sigue una tendencia creciente de  $R= 0'91$ , mientras que cuando lo hace con la madre sólo parece obtener unos resultados incluso superiores a los alcanzados con el terapeuta en las dos primeras sesiones, para decrecer posteriormente dando una recta de Regresión de  $R=0'34$ .

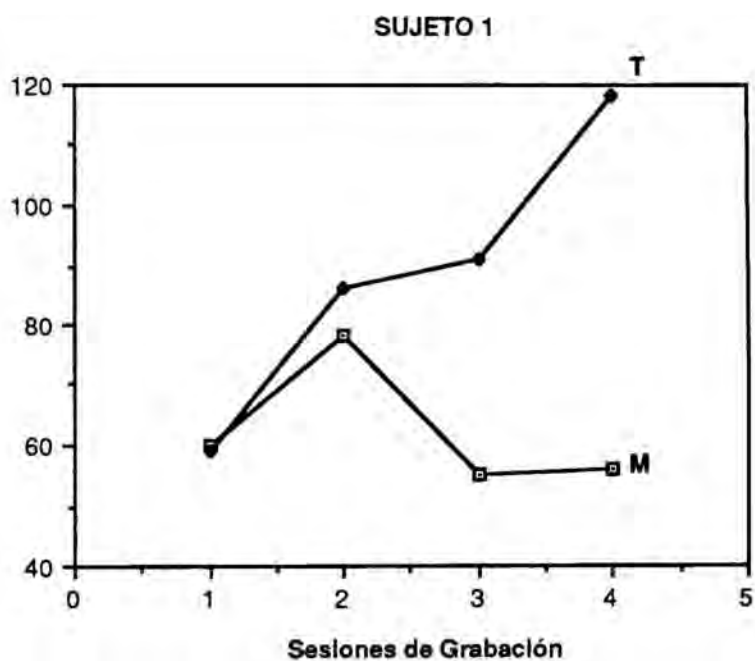
En el Sujeto 3, la evolución del número total de verbos espontáneos en interacción con el terapeuta sigue una tendencia creciente con  $R=0'99$ , mientras que con la madre es de  $R=0'35$ . Fíjense que en el Sujeto 3 hay un pico muy elevado en la curva en interacción con la madre en que aumentan muchísimo el número de verbos espontáneos. Esto es así debido a que en esta sesión de grabación, la madre y la niña juegan con unos pollitos de verdad que la madre acaba de comprarle. Vanesa está muy excitada, pues los animales corren sueltos por el patio de la casa y emite muchos verbos de acción en referencia a los animales: "mira", "vete", "va ecapá", "cae", "salta", etc. Eliminando este pico de la curva, vemos que la evolución es muy similar a la del Sujeto 2.

**TABLA 15: Resultados de la V.L.v en todos los sujetos en interacción con la madre y con el terapeuta.  
(Sesiones simultáneas)**

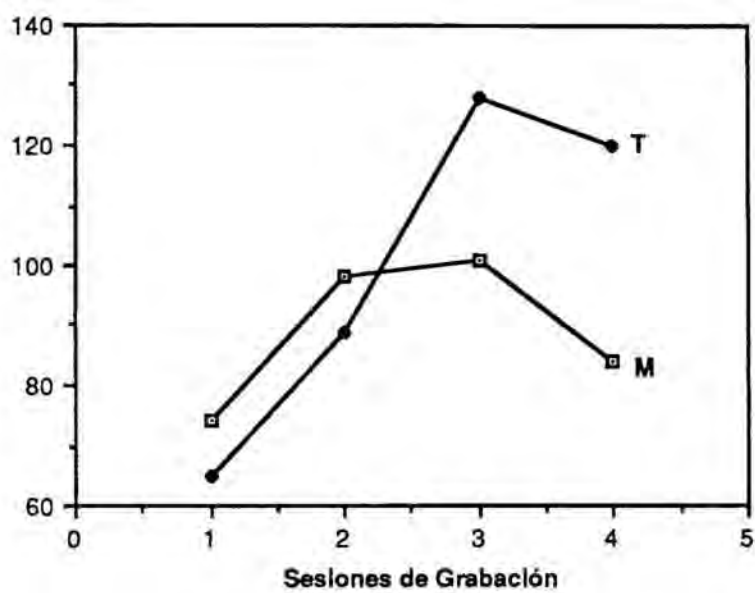
	S1	S2	S3
M5	16/60	22/74	19/59
M6	23/78	34/98	42/238
M7	18/55	28/101	31/167
M8	18/56	25/84	32/150
$\bar{X}$	18/62	27/89	31/153
T1	14/59	19/65	26/83
T2	27/86	25/89	38/132
T3	29/91	26/128	37/158
T4	28/147	29/120	35/207
$\bar{X}$	24/95	24/100	34/145

**GRAFICA 16: Evolución del número Total de verbos espontáneos en todas las sesiones de observación en interacción con la madre y con el terapeuta. (Sesiones simultáneas).**

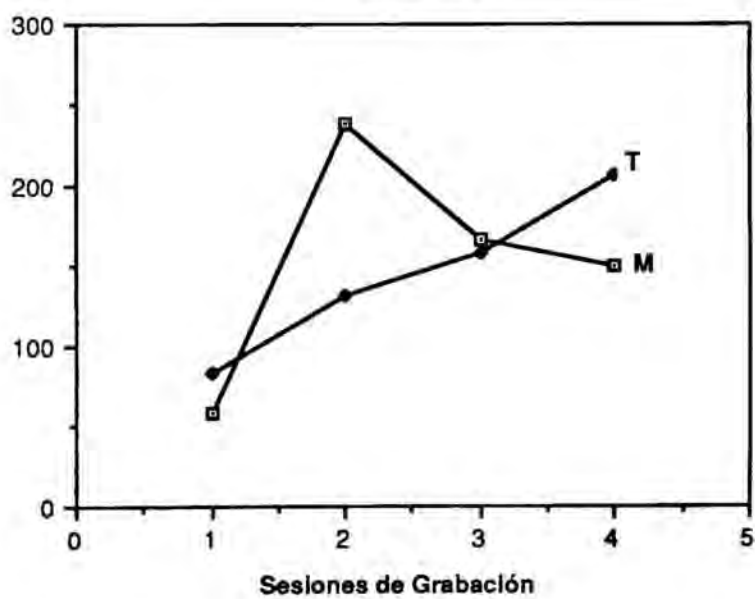
La línea indicada con una M corresponde a la interacción del Sujeto con la madre y la indicada con una T corresponde a la interacción con el terapeuta.



SUJETO 2



SUJETO 3



### 8.1.3.5.- Variedad Léxica verbal de los enunciados con verbo de dos o más palabras (V.L. enunc.verb.)

La Variedad Léxica verbal de los enunciados con verbo de dos o más palabras (V.L. enunc.verb.) para todos los sujetos y en todas las sesiones de observación, presentada en fracciones que expresan el número de enunciados de dos o más palabras que utilizan verbos espontáneos de raíz distinta sobre el número total de enunciados espontáneos de dos o más palabras con verbo, se presentan en la Tabla 16 (pág.173). Esta Tabla y sus resultados están muy relacionados con las anteriores.

Si seguimos la Tabla 16 nos damos cuenta que, de nuevo, la diversidad léxica verbal de los enunciados de dos o más palabras en todos los sujetos, no difiere mucho según los sujetos interactúen con el terapeuta o con la madre. El Sujeto 1, al igual que ocurría en el apartado anterior, es el que parece diferir más en cuanto a diversidad, según interactúe con la madre o con el terapeuta.

En cuanto al número de enunciados espontáneos con verbo de dos o más palabras, vemos en la Gráfica 17 (pág.174), que todos los sujetos siguen una tendencia creciente cuando interactúan con el terapeuta. Al igual que ocurría en el apartado anterior, cuando interactúan con la madre, la evolución es bastante irregular. En el Sujeto 1, las curvas son casi idénticas a las presentadas en la Gráfica 16 (pág.169), tanto con la madre como con el terapeuta, con valores en las rectas de Regresión idénticas:  $R=0'97$  con el terapeuta y  $R=0'42$  en interacción con la madre.

En el Sujeto 2, la evolución de los enunciados espontáneos de dos o más palabras con verbo siguen muy de cerca a las curvas presentadas en la Gráfica 16 para la evolución de los verbos espontáneos. Los resultados que se obtienen son: una tendencia creciente de  $R=0'93$  cuando interactúa con el terapeuta y una tendencia de  $R=0'39$  cuando interactúa con la madre.

En el Sujeto 3, de nuevo podría decirse lo mismo que lo comentado en la Grafica 16. En este caso la recta de regresión es de  $R= 0'98$  cuando interactúa con el terapeuta y de  $R= 0'37$  cuando lo hace con la madre.

De hecho, tanto la evolución de los verbos espontáneos como la de los enunciados con verbo de dos o más palabras están muy relacionados debido al hecho de que la mayoría de enunciados con verbo son de dos o más palabras. No ocurría lo mismo en los cuatro primeros meses de grabación, cuando los niños interactuaban con sus madres en casa. (ver más detalles sobre este punto en el apartado 8.1.6. de esta misma sección, pág.176).

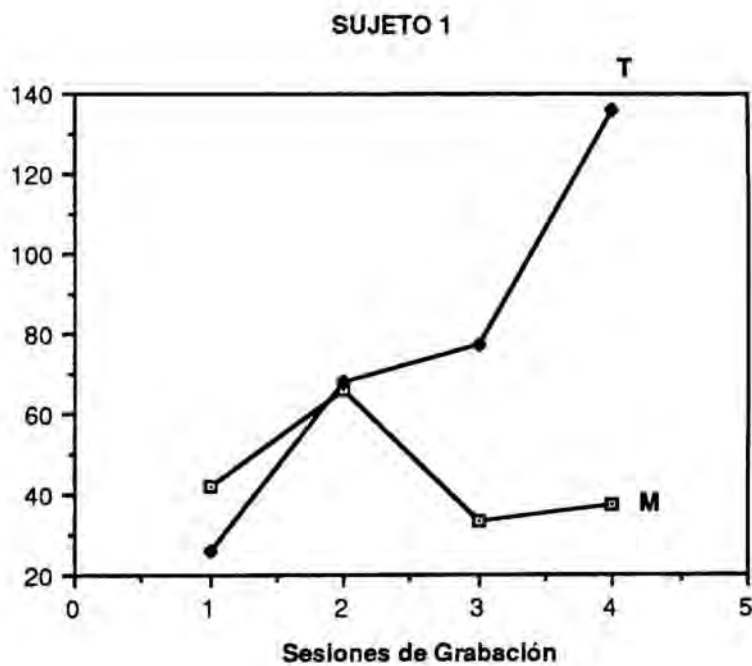
**TABLA 16: Resultados de la V.L.En.Verb. en todos los sujetos en interacción con la madre y con el terapeuta. (Sesiones simultáneas)**

	S1	S2	S3
M5	13/42	19/47	37/54
M6	20/66	29/72	36/162
M7	15/33	21/78	28/139
M8	16/37	22/59	28/106
$\bar{X}$	16/44	22/64	32/115
T1	9/26	21/38	19/65
T2	23/68	23/80	32/110
T3	26/77	24/107	32/134
T4	26/136	28/108	32/153
$\bar{X}$	21/76	24/83	28/115

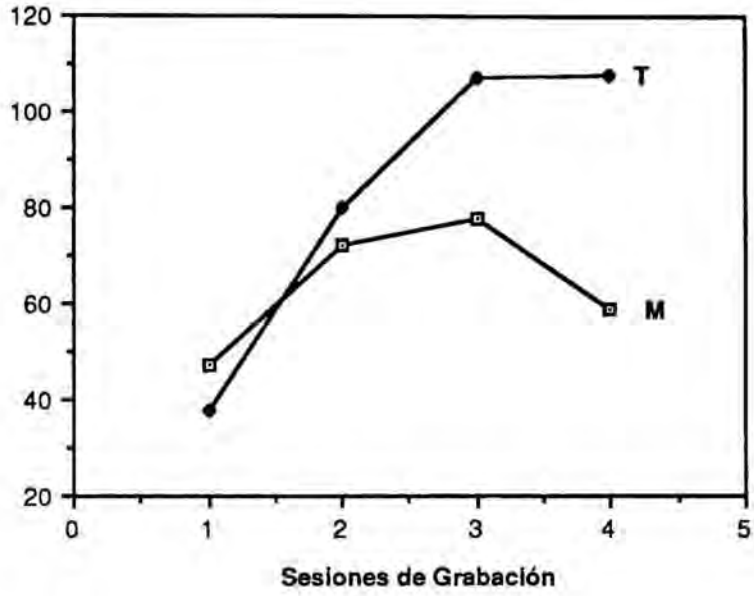


**GRAFICA 17: Evolución del número total de enunciados espontáneos de 2 ó + p. con verbo en todas las sesiones de observación en interacción con la madre y con el terapeuta. (Sesiones simultáneas).**

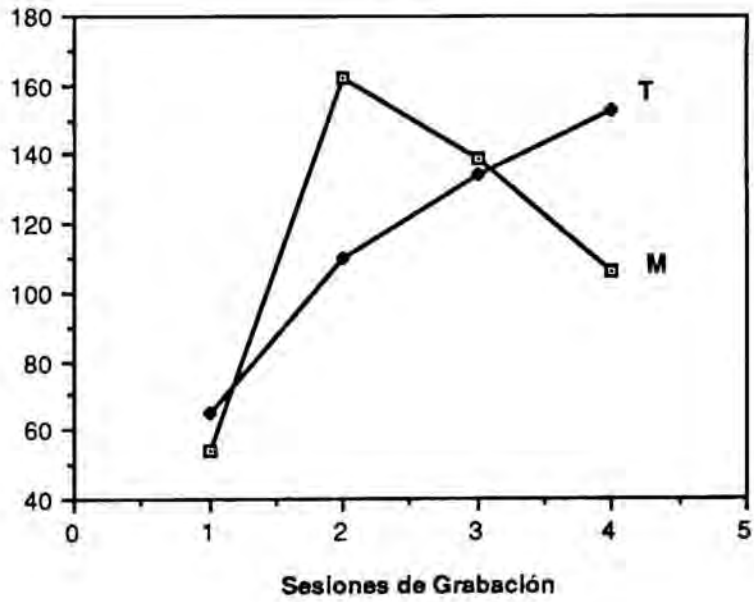
La línea indicada con una M corresponde a la interacción del Sujeto con la madre y la indicada con una T corresponde a la interacción con el terapeuta.



SUJETO 2



SUJETO 3



#### 8.1.4.- Resultados comparativos de los niveles de lenguaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales antes del tratamiento en interacción con la madre y después del tratamiento en interacción con la madre.

Como ya se ha explicado en el procedimiento, después del periodo que duró la intervención, se siguieron grabando a estos niños en interacción con sus madres en contexto natural durante el mismo periodo de tiempo que la fase inicial antes del tratamiento.

El objetivo principal de este apartado es analizar el lenguaje del niño/a según las tres variables que más directamente tienen relación con nuestros objetivos de la intervención:

- a).- Evolución de los Enunciados con verbo de dos o más palabras.
- b).- Longitud Media de los Enunciados con verbo (L.M.E.v).
- c).- Variedad Léxica verbal de los enunciados con verbo de dos o más palabras.

Los resultados globales para todos los Sujetos, en el total de las grabaciones (antes y después del tratamiento), y según los índices analizados, se reflejan en Tablas como la 17 (Pág.178). En estas Tablas, los códigos de las grabaciones son las siguientes:

M1,M2,M3,y M4 son las grabaciones de los sujetos en interacción con las madres en contexto natural en casa durante el mes primero, segundo, tercero y cuarto antes del periodo de tratamiento.

M9,M10,M11 y M12 son las grabaciones de los sujetos en interacción con las madres en contexto natural en casa durante los cuatro meses que siguieron al periodo de tratamiento.

**8.1.4.1.- Enunciados con verbo de dos o más palabras.**

Los resultados de los Enunciados con verbo de dos o más palabras para todos los sujetos se resumen en la Tabla 17 (pág.178).

En esta Tabla, se especifica entre paréntesis el número de Enunciados con verbo de dos o más palabras y, debajo, el porcentaje con respecto al total de enunciados de dos o más palabras.

**TABLA 17: Resultados del % En.Ver.2ó+p. en todos los sujetos, expresado en cifras absolutas y porcentuales, en interacción con las madres, antes y después del tratamiento.**

	S1	S2	S3
M1	(25) 34'7	(42) 48'83	(60) 48
M2	(16) 38'09	(20) 33'89	(48) 49'48
M3	(44) 43'56	(65) 52'41	(45) 70'31
M4	(43) 46'74	(41) 59'42	(64) 60'37
$\overline{X}$	(32) 40'77	(42) 48'63	(54) 57'04
M9	(58) 59'79	(60) 70'59	(174) 90'15
M10	(76) 42'7	(64) 56'63	(63) 60
M11	(36) 47'36	(79) 73'83	(87) 64'44
M12	(92) 49'7	(120) 58'82	(91) 52'30
$\overline{X}$	(65) 49'88	(80) 64'96	(103) 66'72

Tal como vemos en la Tabla 17, y en las Gráficas 18 y 19, la evolución del porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras es bastante distinta según los sujetos.

En el Sujeto 1, los efectos del tratamiento parecen tener una influencia inmediata en la primera grabación después del tratamiento (M9), pero no en las posteriores, que a pesar de seguir con una tendencia ascendente, con una media superior a las cuatro primeras grabaciones, el cambio no es muy distinto a la tendencia mantenida en el primer periodo. Ahora bien, si no tenemos en cuenta el porcentaje, sino el número absoluto de enunciados con verbo de dos o más palabras (ver Sujeto 1, Gráfica 19, pág.182), observamos que a excepción de la grabación M11, Rafa sigue una tendencia ascendente superior al primer periodo. Esto nos indica que Rafa aumenta el número de enunciados con verbo de dos o más palabras a lo largo del tiempo pero también aumenta en enunciados de dos o más palabras sin la utilización del verbo, lo cual le hace reducir el porcentaje, tal y como vemos en la Tabla 17 y la gráfica 18 (págs. 178 y 180, respectivamente).

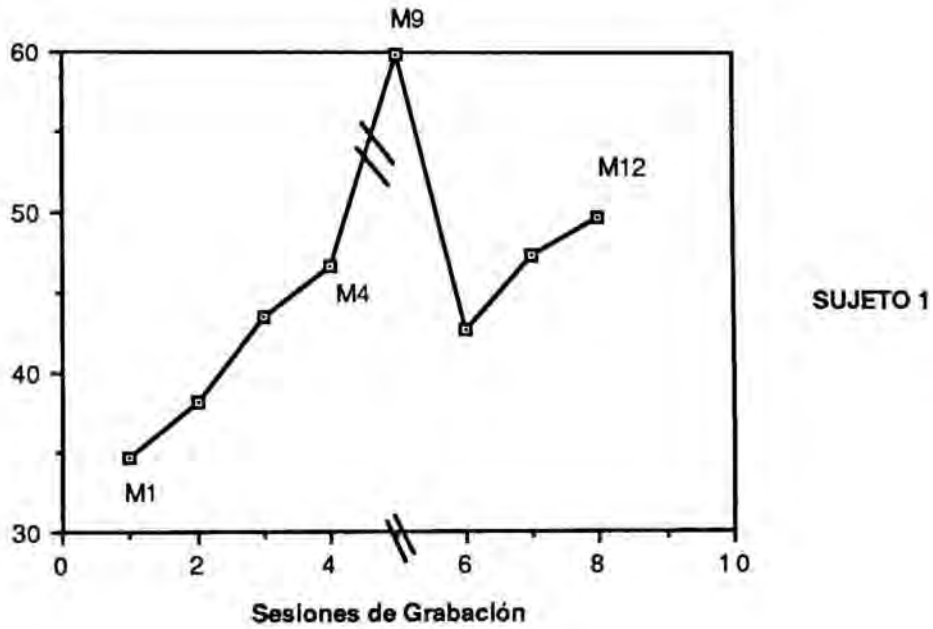
Algo similar ocurre con el Sujeto 2: algo irregular en la evolución del porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras (ver Sujeto 2, gráfica 18), aunque la media es superior al primer periodo y en cambio, si tomamos el valor absoluto del número de enunciados con verbo de dos o más palabras de Raquel, vemos en la gráfica 19 (pág.182) que su tendencia es claramente ascendente.

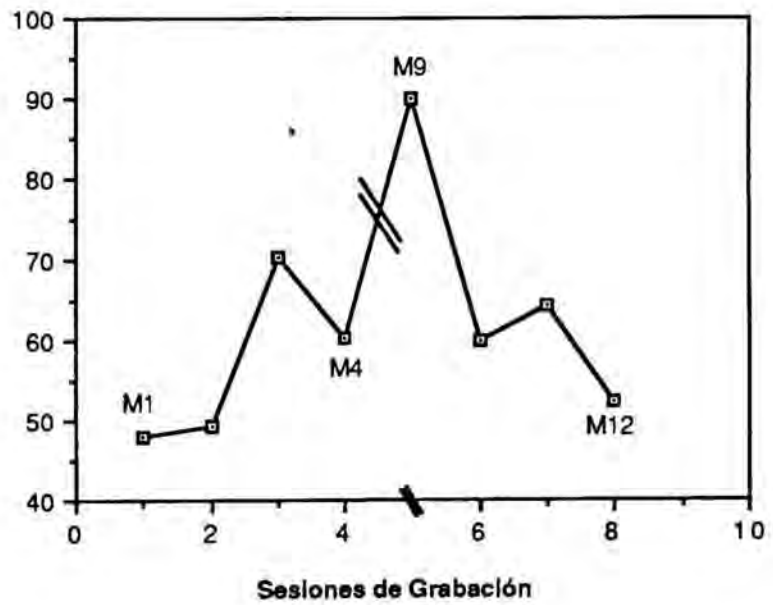
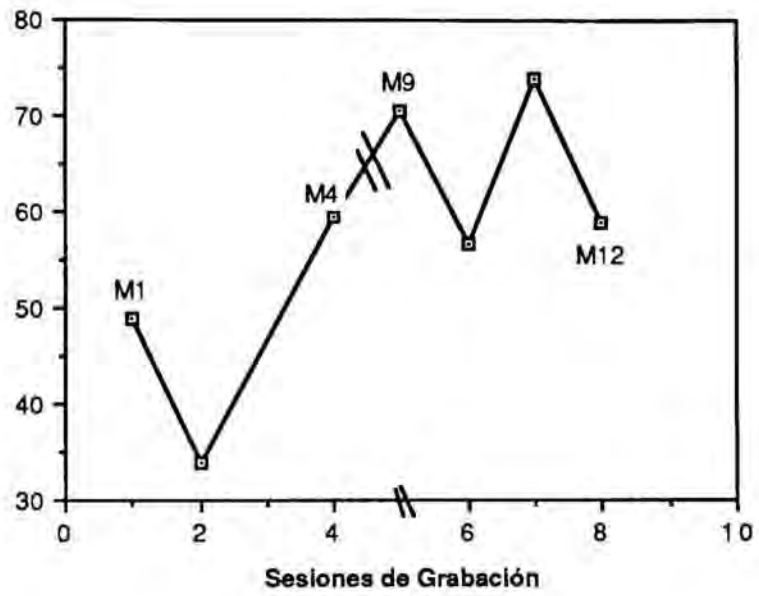
En el Sujeto 3, el porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras tiende a decrecer a medida que pasa el tiempo, asemejándose prácticamente a los niveles mantenidos en el primer periodo. En este caso, el gráfico de la evolución del número de Enunciados con verbo de dos o más palabras en valores absolutos (ver Sujeto 3, gráfica 19, pág.182) es similar al primero (gráfica 18, pág.180).

En resumen, en los tres sujetos el porcentaje de los Enunciados con verbo de dos o más palabras es ligeramente superior en el segundo periodo, después

del tratamiento, pero su evolución es bastante irregular y distinta para cada sujeto.

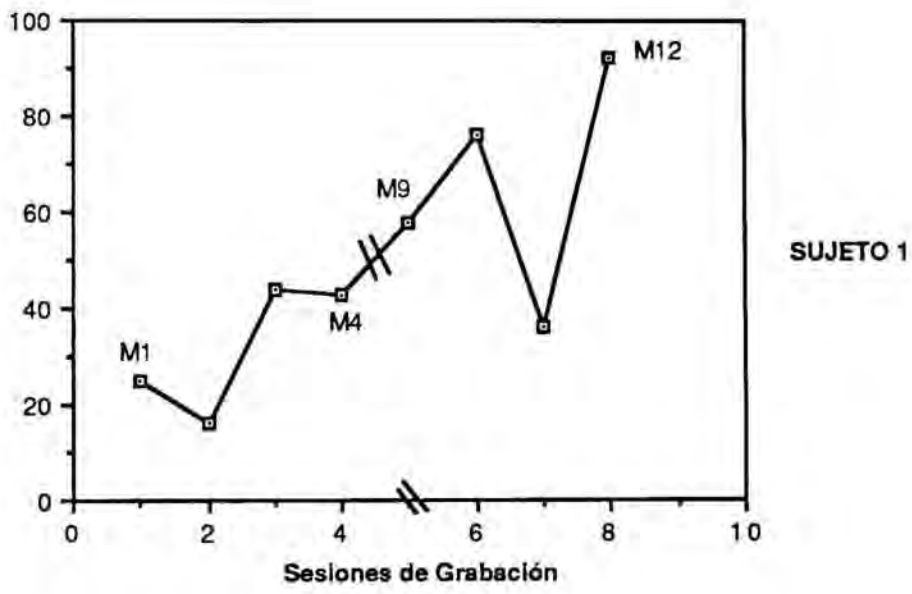
**GRAFICA 18:** Evolución del % de Enunc. Verb. 2 ó + p. de los Sujetos en cada sesión de observación en interacción con la madre antes y después del tratamiento.

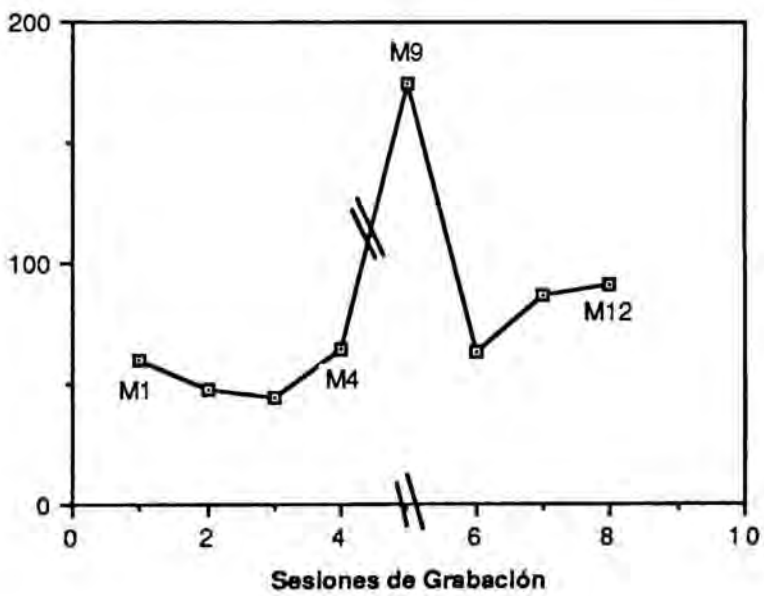
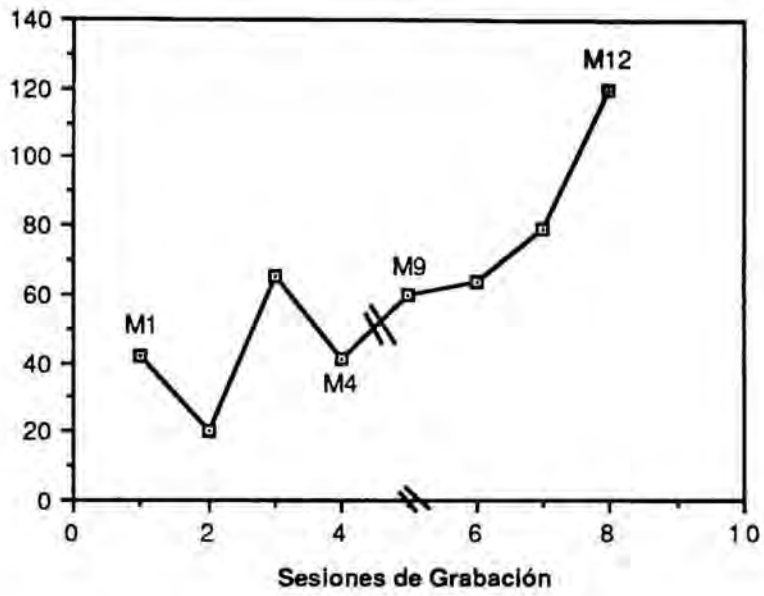






**GRAFICA 19: Evolución del número de Enunciados con verbo de 2 ó + p. de los Sujetos en interacción con la madre antes y después del tratamiento.**





#### **8.1.4.2.- Longitud Media de los Enunciados con verbo (L.M.E.v).**

Los resultados de la L.M.E.v para todos los sujetos en interacción con la madre, antes y después del tratamiento, se resumen en la Tabla 18 (pág.185).

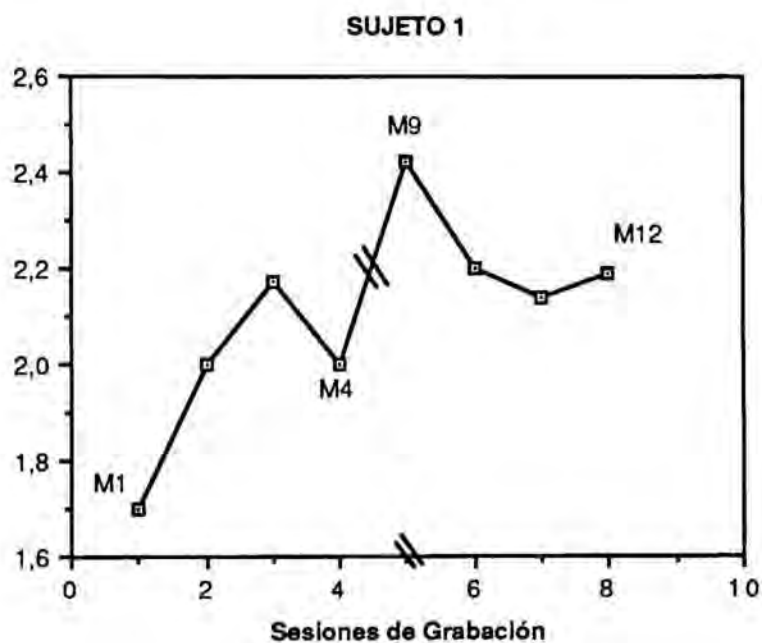
Cabe resaltar en la Tabla, que las medias son claramente superiores en el segundo periodo para todos los sujetos.

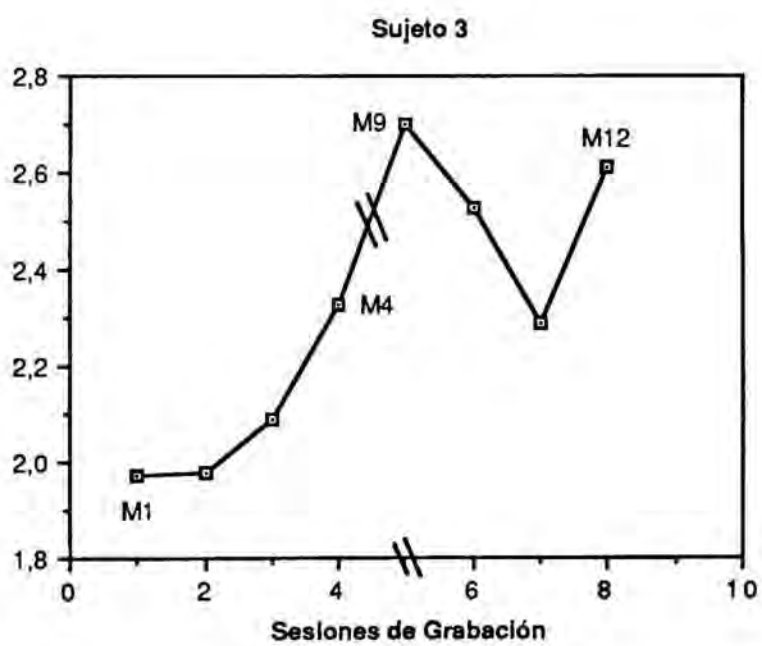
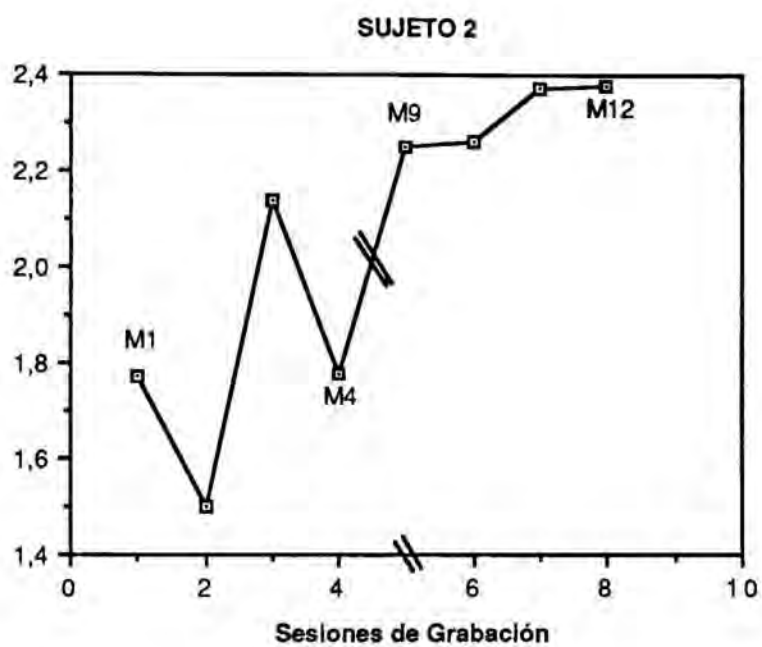
Se ha representado gráficamente la evolución de la L.M.E.v para todos los sujetos en la Gráfica 20 (pág.186). El Sujeto 1, aumenta considerablemente la L.M.E.v en la primera grabación después del tratamiento (M9), aunque posteriormente la disminuye. El Sujeto 2 es el que más claramente muestra una tendencia creciente en el segundo periodo. El Sujeto 3, aumenta la L.M.E.v en M9, disminuye en las dos siguientes y vuelve a aumentar en la última grabación, M12, lo cual hace que su tendencia a lo largo del tiempo sea bastante irregular.

**TABLA 18: Resultados de la L.M.E.v en todos los sujetos en interacción con la madre, antes y después del tratamiento.**

	S1	S2	S3
M1	1'70	1'77	1'97
M2	2'00	1'50	1'98
M3	2'17	2'14	2'09
M4	2'00	1'78	2'33
$\overline{X}$	1'96	1'79	2'09
M9	2'42	2'25	2'70
M10	2'2	2'26	2'53
M11	2'14	2'37	2'29
M12	2'19	2'38	2'61
$\overline{X}$	2'23	2'31	2'53

**GRAFICA 20: Evolución de la L.M.E.v de los Sujetos en cada sesión de observación en interacción con la madre antes y después del tratamiento.**





#### **8.1.4.3.- Variedad Léxica verbal de los enunciados con verbo de dos o más palabras.**

La Variedad Léxica verbal de los enunciados con verbo de dos o más palabras (V.L. enunc. verb.) para todos los sujetos en interacción con la madre, antes y después del tratamiento, presentada en fracciones que expresan el número de enunciados de dos o más palabras que utilizan verbos espontáneos de raíz distinta sobre el número total de enunciados espontáneos de dos o más palabras con verbo, se presentan en la Tabla 19 (pág.189).

**TABLA 19: Resultados de la V.L. En. Verb.en todos los sujetos en interacción con la madre, antes y después del tratamiento.**

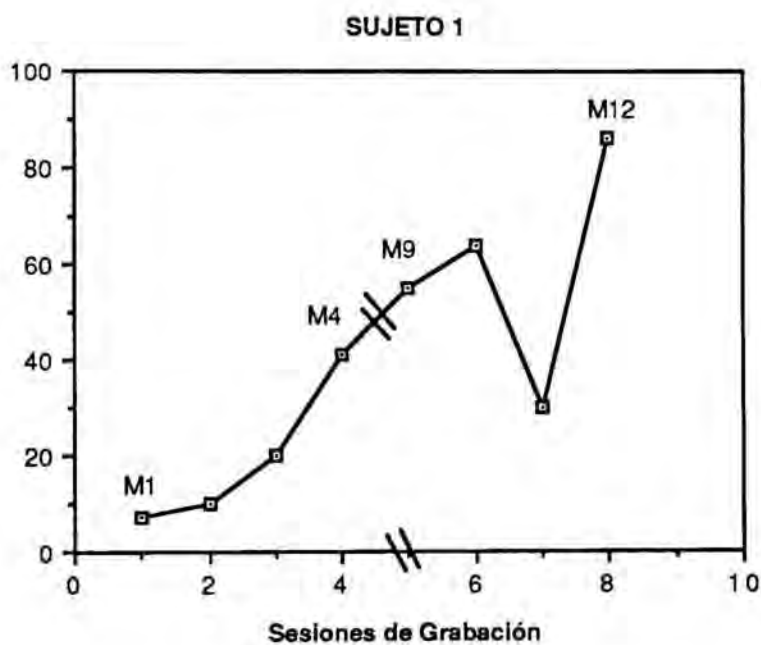
	S1	S2	S3
M1	6/7	10/33	17/48
M2	6/10	10/14	18/37
M3	14/20	24/59	15/43
M4	14/41	20/37	15/61
$\bar{X}$	10/19	16/35	16/47
M9	22/55	22/55	32/164
M10	15/64	28/62	24/62
M11	11/30	25/80	33/77
M12	21/86	25/94	22/84
$\bar{X}$	17/58	25/72	27/96

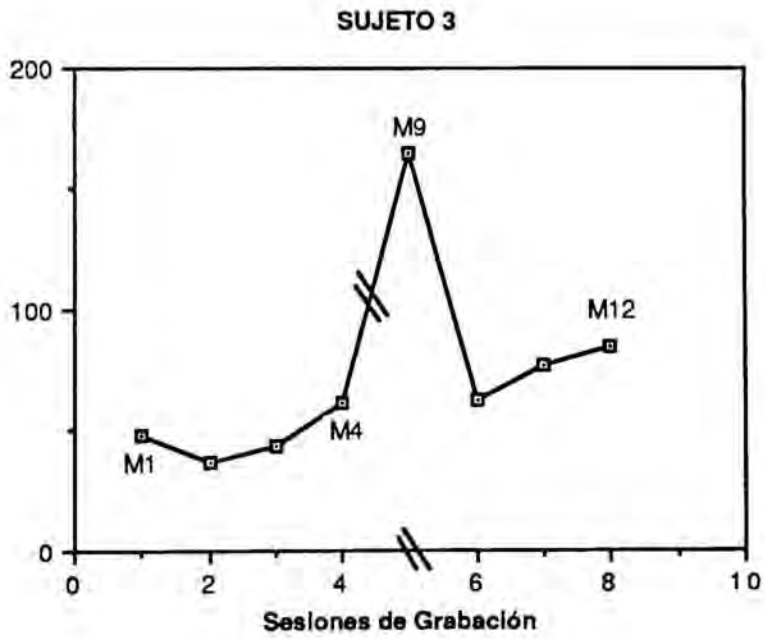
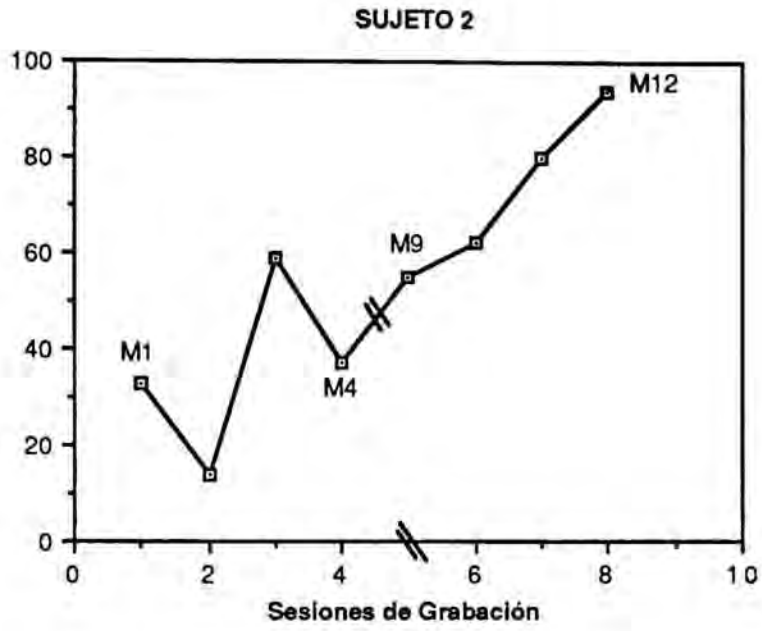


Cabe resaltar en la Tabla, que en el segundo periodo, los tres sujetos utilizan más verbos espontáneos de raíz distinta que en el primer periodo, aunque la diferencia no es muy alta.

Se ha querido representar evolutivamente el número total de enunciados espontáneos con verbo de dos o más palabras en la Gráfica 21 (pág.191) y, como vemos, su representación gráfica es prácticamente idéntica a la de la Gráfica 19 (pág.182), donde se representaba evolutivamente el número de enunciados totales con verbo de 2 o más palabras. Esto nos indica que a pesar de que el número de enunciados espontáneos sea inferior al total, evolutivamente siguen ambos la misma tendencia.

**GRAFICA 21: Evolución del número total de enunciados espontáneos de 2 ó + p. con verbo de los sujetos en interacción con la madre, antes y después del tratamiento.**





8.1.5.- Resultados de la evolución de algunos índices del lenguaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales a lo largo de las tres fases del estudio: En la fase de pre-tratamiento en interacción con la madre; en la fase de tratamiento en interacción con la madre y con el terapeuta y en la fase de post-tratamiento en interacción con la madre.

Todo y que ya se ha comentado en apartados anteriores, nos ha parecido oportuno que las variables que más directamente tienen relación con nuestros objetivos de intervención, pudieran percibirse longitudinalmente a lo largo del año observado, tanto en la fase de pre-tratamiento y post-tratamiento en interacción con las madres como durante el tratamiento, en interacción con las madres y con el terapeuta.

Vamos a analizar la evolución del porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras y la Longitud Media de los Enunciados con verbo (L.M.E.v.) para cada uno de los sujetos. La Variedad Léxica verbal de los enunciados con verbo de dos o más palabras no va a ser analizada de este modo debido a que, como hemos visto en otros apartados, las diferencias a lo largo del tiempo y en los dos contextos analizados, están más en función del contexto y la actividad concreta que realicen los interlocutores que del nivel de desarrollo del lenguaje de cada sujeto.

**8.1.5.1.- Enunciados con verbo de dos o más palabras**

Tal y como se puede observar en la Gráfica 22 (págs.195 y 196), los tres sujetos obtienen niveles más altos en esta variable cuando interactúan con el terapeuta que cuando lo hacen con la madre.

Con algunas diferencias, los tres sujetos parecen obtener resultados medios más altos en esta variable cuando interactúan con la madre en el periodo de tratamiento que en las otras dos fases antes y después del tratamiento. En los tres sujetos parece existir un efecto del tratamiento, en la sesión de grabación siguiente después del tratamiento (M9), aunque luego, los valores de esta variable tienden por lo general a decrecer a medida que transcurren las

sesiones de observación con la madre, aunque con niveles medios superiores a los de la primera fase antes del tratamiento.

Ahora bien, si no tenemos en cuenta el porcentaje, sino el número absoluto de enunciados con verbo de dos o más palabras ( ver Gráf. 19, pgs. 182 y 183); vemos que los tres sujetos siguen una tendencia claramente ascendente después del tratamiento. Esto nos indica que los tres sujetos aumentan el número de enunciados con verbo de dos o mas palabras a lo largo del tiempo, pero también aumentan en enunciados de dos o más palabras sin la utilización del verbo, lo cual hace reducir el porcentaje.

Tal y como se observa en la Gráfica 22 (págs.195 y 196), el Sujeto 1 presenta una tendencia ascendente en la primera fase antes del tratamiento. Cuando se inicia el tratamiento, Rafa, aumenta el porcentaje de Enunciados de 2 o más palabras con verbo en interacción con su madre, con unos niveles medios superiores a los del primer periodo. Después del tratamiento, Rafa sólo mantiene los niveles de esta variable en la primera sesión de observación (M9), para decrecer posteriormente.

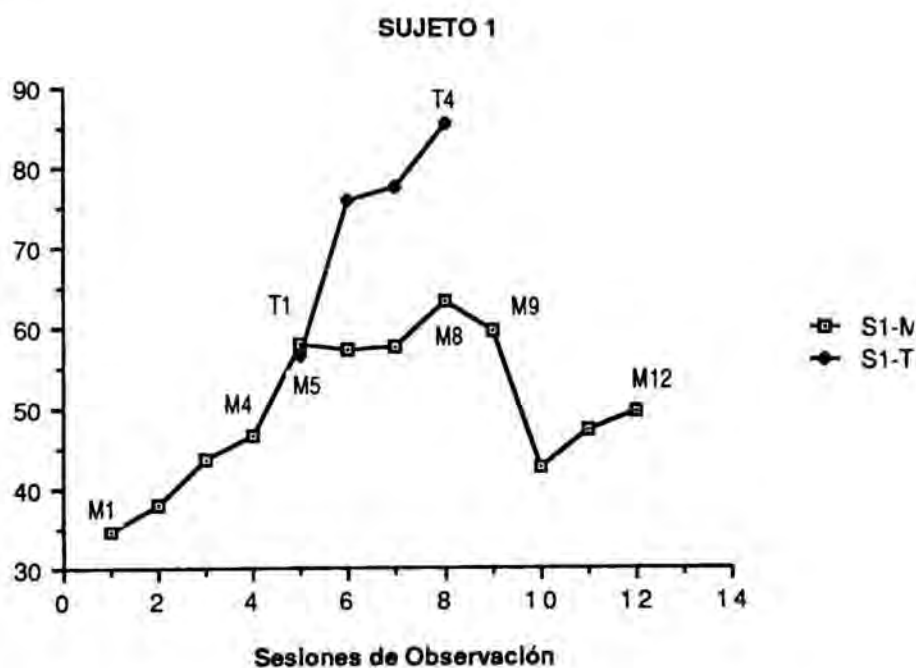
Es interesante observar que a pesar del cambio producido entre la fase de tratamiento y la de post-tratamiento, Rafa sigue conservando una tendencia ascendente en el porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras cuando interactúa con su madre, presentando una tendencia muy similar a la del primer periodo.

El Sujeto 2, es el más irregular de los tres sujetos. Mantiene una evolución irregular en los niveles de la variable analizada en interacción con la madre (no obstante, véase Gráf.19, pág.182, donde la evolución del número absoluto de enunciados de dos o más palabras sigue una tendencia claramente ascendente). No ocurre así cuando interactúa con el terapeuta, donde esta variable presenta una tendencia claramente ascendente. Los niveles medios obtenidos en el porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras son superiores cuando interactúa con la madre en el periodo de tratamiento que en la fase de pre-tratamiento. En la tercera fase, después del tratamiento,

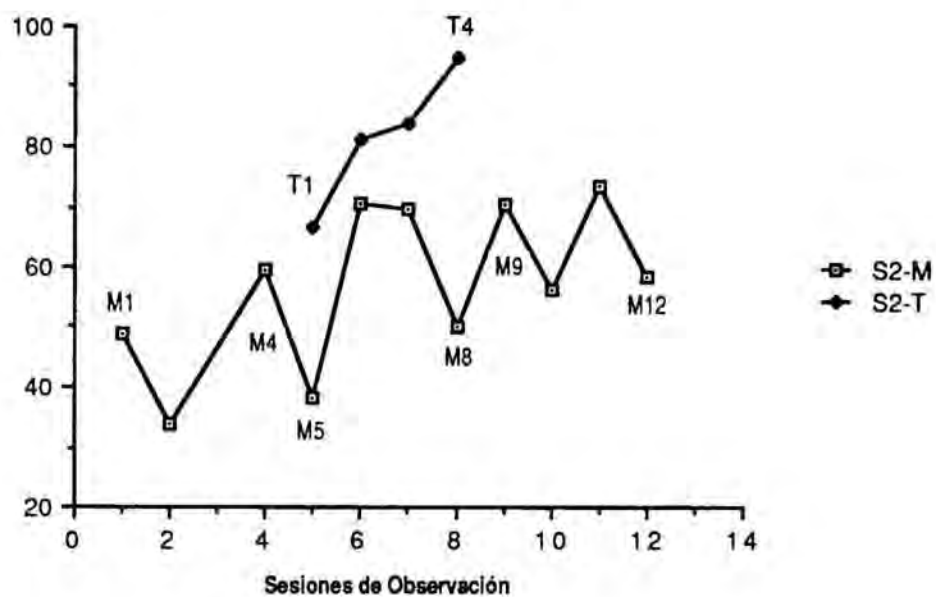
los niveles son superiores a los del primer periodo pero similares a los de la fase de tratamiento.

El Sujeto 3 presenta un perfil muy similar al que presentaba el Sujeto 1, con una tendencia ascendente en el primer periodo, superior en la fase de tratamiento para decrecer posteriormente en la fase final de post-tratamiento. (En esta fase, el número absoluto de enunciados con verbo de dos o más palabras sigue una tendencia ascendente como se puede observar en la Gráf.19, pág.182).

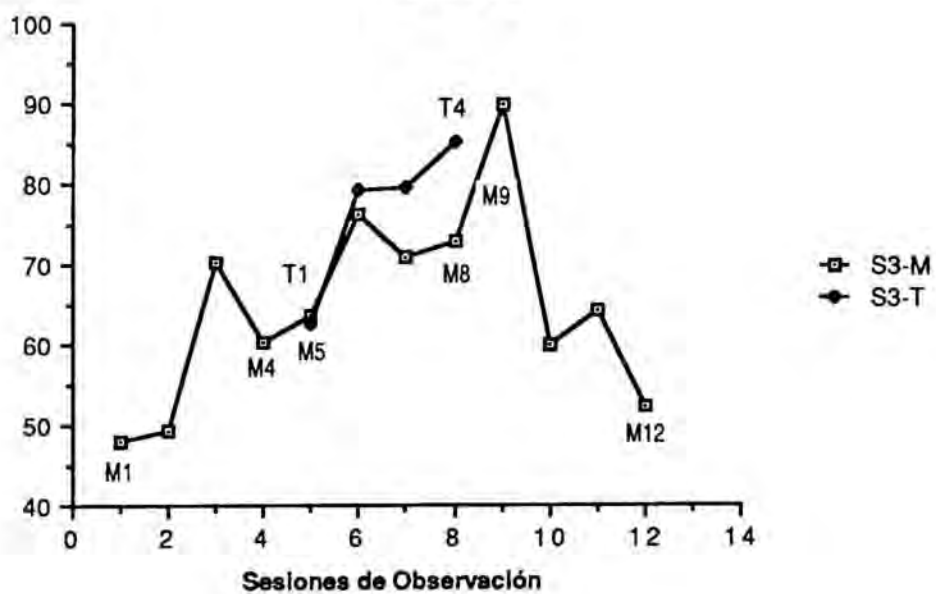
**GRAF.22: Evolución del % de los Enunciados de 2 ó + p. con verbo para todos los sujetos, en interacción con la M. en todas las sesiones de observación y en interacción con el T. en las sesiones de Tratamiento.**



## SUJETO 2



## SUJETO 3



### 8.1.5.2.- Longitud Media de los Enunciados con verbo (L.M.E.v.)

En la Gráfica 23 (págs.198 y 199), se observan las curvas evolutivas en la Longitud Media de los Enunciados con verbo (L.M.E.v) para cada uno de los sujetos. En el Sujeto 1, en la fase antes del tratamiento, presenta una tendencia ascendente. Durante el tratamiento, sigue con una tendencia media ascendente, todo y que se observan algunas irregularidades. En la fase de post-tratamiento parece estabilizarse la L.M.E.v, con valores superiores a las dos fases anteriores.

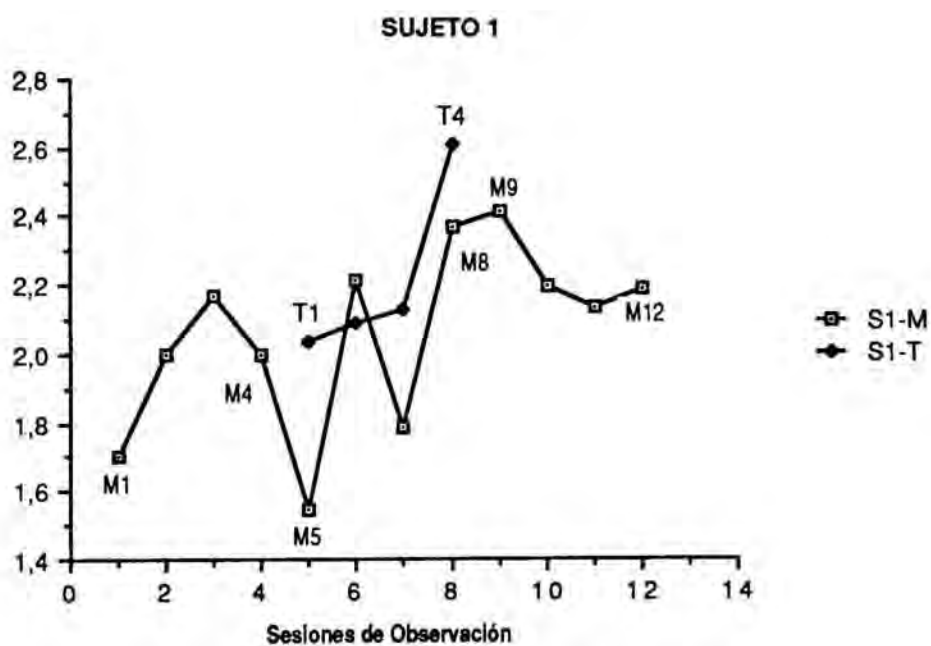
En el Sujeto 2, la primera fase sigue una tendencia bastante irregular, aunque a partir de que se inicia el tratamiento sigue una curva evolutiva ascendente, que se mantiene durante toda la fase después del tratamiento.

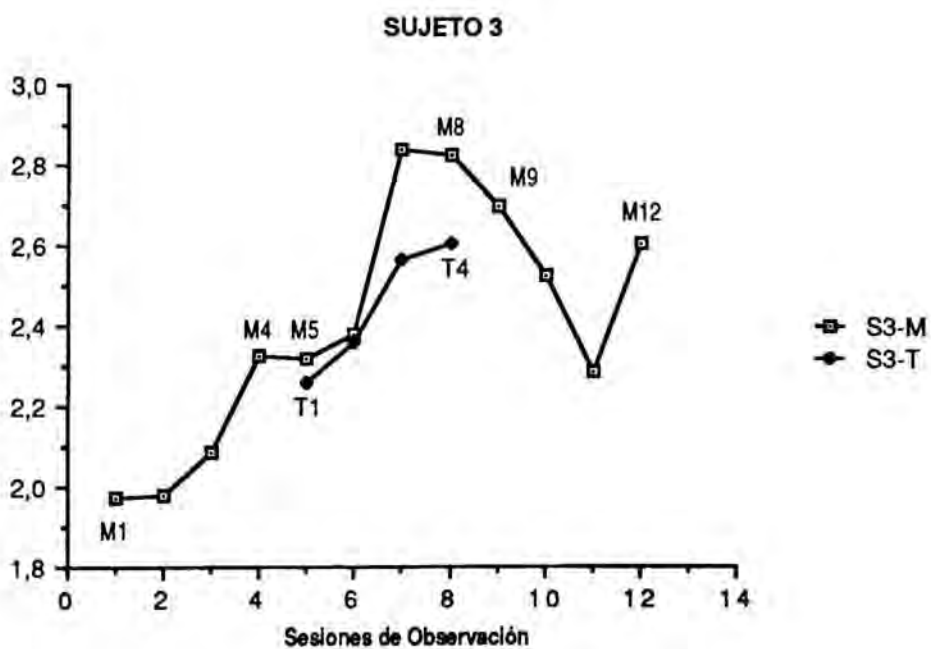
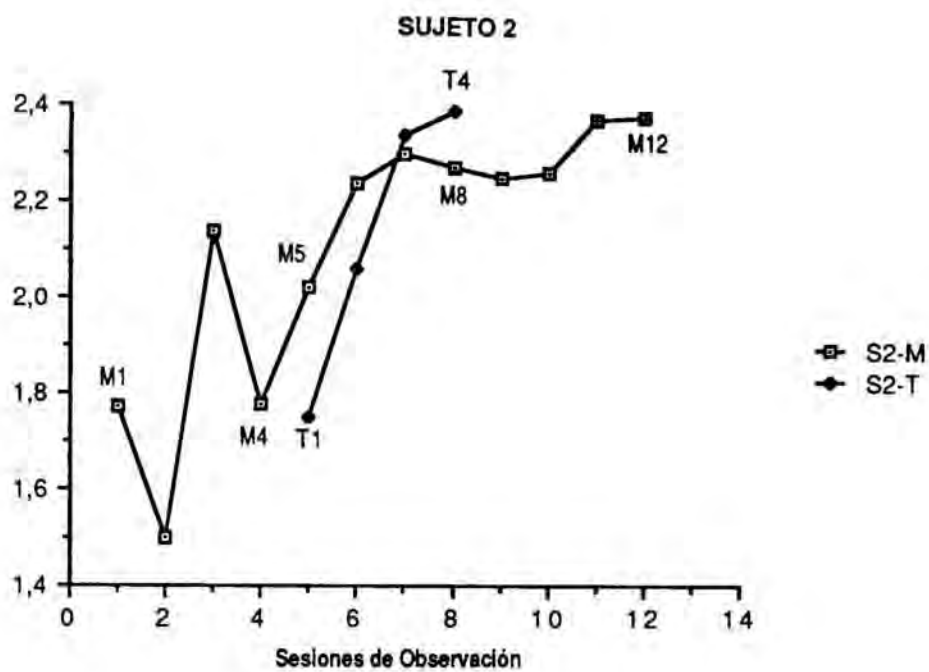
El Sujeto 3, en la fase antes del tratamiento, presenta una tendencia ascendente. Los valores en la L.M.E.v se incrementan de manera notable durante el tratamiento, para descender luego en la fase de post-tratamiento, aunque con valores medios superiores a los del primer periodo. En la última sesión de observación, M12, vuelve a ascender la L.M.E.v para este sujeto, pero es difícil prever cuál sería su tendencia evolutiva posterior.

Los valores de esta variable en interacción con el terapeuta siguen una tendencia ascendente en los tres sujetos. Es interesante resaltar que el Sujeto 2 y el 3 presentan valores medios de esta variable superiores cuando interactúan con la madre que cuando lo hacen con el terapeuta. Ello puede ser debido al modo de obtener el índice en sí mismo. Si la L.M.E.v se obtiene dividiendo el número total de palabras que hay en los enunciados con verbo entre el número total de los enunciados verbales, de ahí resulta que: a menor número total de enunciados verbales pero con un número mayor de palabras en ellos, le corresponda una L.M.E.v superior a aquel que obtiene mayor número de enunciados verbales aunque con un número de palabras inferior en ellos. Esto queda muy relacionado con nuestros objetivos de intervención y se discutirá más adelante en el Capítulo 9 (pág. 204 ).



**GRAFICA 23: Evolución de la L.M.E.v para todos los sujetos en interacción con la M. en todas las sesiones de observación y en interacción con el T. en las sesiones de Tratamiento.**





## 8.2.- RESULTADOS RELATIVOS AL LENGUAJE ADULTO

### 8.2.1.-Resultados del lenguaje de las madres, en referencia a las Estrategias Educativas implícitas usadas en su interacción verbal con los niños.

En la Tabla 20 se exponen los resultados que se han obtenido al analizar algunas de las estrategias educativas que utilizan espontáneamente las madres de nuestra muestra al comunicarse verbalmente con sus hijos con NEE.

Puesto que no se presenta ninguna tendencia a lo largo del tiempo analizado, los resultados se expresan según el porcentaje medio de las sesiones analizadas, M1, M2 y M3 para cada adulto.



**TABLA 20: Comparación del uso de estrategias educativas implícitas en el lenguaje de los adultos.**

<b>Estrategias Educativas</b>	<b>Madre S1</b>	<b>Madre S2</b>	<b>Madre S3</b>
Informativa	30'41	25'37	28'92
Demandas Información	16'06	13'43	18'34
Demandas Acción	13'8	14'25	16'31
Feedback Positivo	15	13'57	10'39
Preguntas sí o no	7'90	4'25	6'54
Feedback Negativo	1'82	1'50	2'52
Repetición Idéntica	5'79	5'30	5'81
Expansión	2'63	5'84	4'82
Sec.Substitutorias	2'56	4'39	5'04
Otras	3'78	12'02	1'25

Se observa que las estrategias más utilizadas por las madres de nuestra muestra son la **informativa**, las **demandas de información**, las **demandas de acción** y el **Feedback positivo**, con unos porcentajes bastante más altos que el resto de las estrategias analizadas.

La madre del S1, Rafa, emplea la estrategia "informativa" con un porcentaje medio de 30'41%, seguida por la estrategias de "demandas de información" y "feedback positivo" con un 16'06% y 15% respectivamente. La estrategia "demandas de acción" le sigue muy de cerca con un porcentaje de 13'8%. La estrategia "preguntas de sí o no" representa el 7'90% del total y la de "repetición idéntica" aparece en un 5'79%.

La madre del S2, Raquel, emplea la estrategia "informativa" con un porcentaje medio de 25'37%, seguida por la estrategia "demandas de acción" con un 14'25%. Muy cerca tenemos el "feedback positivo" con un porcentaje de 13'57% que supera muy ligeramente a la estrategia "demandas de información", con un 13'43%. A estas estrategias le siguen la "expansión" y la "repetición idéntica" con un 5'84% y 5'30%, respectivamente.

La madre del S3, Vanesa, emplea la estrategia "informativa" con un porcentaje medio de 28'92%, seguida por las estrategias "demandas de información" y "demandas de acción" con un 18'34% y 16'31% respectivamente. En este caso, la estrategia "Feedback positivo" se emplea también en un porcentaje bastante alto, concretamente, en un 10'39% del total. A estas estrategias le siguen las "preguntas de sí o no" y la "repetición idéntica" con un 6'54% y 5'81% respectivamente.

En líneas generales, las tres madres parecen emplear como más frecuentes el mismo tipo de estrategias, sin embargo, hay algunas diferencias individuales y características particulares que me gustaría resaltar:

En primer lugar, vemos que la madre del S1, Rafa, es la que menos expande y menos sustituye (ver Tabla 20, pág 201 ). Sin embargo, es la que emplea el mayor porcentaje de "Feedback positivo" entre todos los sujetos. De las tres madres es la que emplea mayor porcentaje de "preguntas de sí o no". Repite

idénticamente en un porcentaje similar al de los otros sujetos, pero en un porcentaje mucho mayor respecto al empleo de sus otras estrategias.

La madre del S2, Raquel y la madre del S3, Vanesa, emplean las estrategias educativas de manera muy similar. Hay algunas diferencias pero son poco remarcables. Concretamente, la madre de Raquel expande más que sustituye, mientras que la madre de Vanesa hace justamente lo contrario. La madre de Vanesa hace más "preguntas de sí o no" que la de Raquel y es de entre los tres sujetos la que obtiene un menor porcentaje de "feedback positivo" y un mayor porcentaje de "feedback negativo". Como se observa en la Tabla 20, las diferencias en los porcentajes de uso entre la madre del S2 y la del S3 son poco relevantes.

Es interesante señalar que la estrategia menos empleada por las tres madres es el "Feedback negativo".

En el Anexo 4 (pág.334) puede observarse una parte reducida de alguna de las transcripciones analizadas en este apartado para cada una de las parejas madre-niño donde se incluye la distribución de estas estrategias educativas.

## CAPITULO NUEVE

## CAPITULO 9: DISCUSION Y COMENTARIOS SOBRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Vamos a comentar, en primer lugar, los resultados de los tres sujetos a lo largo del tratamiento, y los vamos a relacionar con las características del input del lenguaje adulto que era dirigido a los niños durante este periodo de tiempo.

Como se ha visto en los resultados, la intervención llevada a cabo con los tres niños durante un periodo de cuatro meses parece haber dado lugar a cambios en el lenguaje productivo de los niños tal como se ha puesto de manifiesto en las distintas valoraciones lingüísticas realizadas. Para los tres sujetos, tanto el Uso de Verbo, el porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras, como la Longitud Media de los Enunciados con verbo (L.M.E.v.) siguen tendencias ascendentes durante la intervención (ver gráficas 1, 2 y 3 para el S1; 4, 5, y 6 para el S2, y gráficas 7, 8 y 9 para el S3). Los tres sujetos aumentan el número de enunciados con verbo de dos o más palabras a lo largo del tratamiento y, además, los enunciados verbales son cada vez de mayor complejidad morfosintáctica tal y como lo demuestra la evolución de la L.M.E.v.(ver Tablas 3, 6 y 9; págs. 125, 133 y 140, respectivamente). En los tres sujetos hay un incremento notable en el porcentaje de Enunciados con verbo de 2 o más palabras entre la sesión de tratamiento T1 y la sesión de tratamiento T2 (ver Tablas 3,6 y 9). Podríamos decir que este cambio de la sesión de tratamiento T1 a la T2, cuando ya se llevan veinticuatro sesiones de tratamiento, demuestra los efectos inmediatos del tratamiento. Las diferencias de los valores en las variables analizadas entre la primera sesión de tratamiento T1 y la última, T4, son notables en los tres sujetos. Véase, por ejemplo, la Tabla 12 (pág. 148), donde los resultados en el porcentaje de Uso de verbo en la sesión de tratamiento T4, son prácticamente el doble de los valores obtenidos en esta variable en la sesión de tratamiento T1 para los sujetos S2 y S3, con una diferencia menor en el S1. Algo similar ocurre en los resultados del porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras. Véase la Tabla 13 (pág. 155), para observar que los tres sujetos en la sesión de tratamiento T1, cuando ya se lleva un mes de tratamiento, obtienen un



porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras que oscila entre 56'83 % el más bajo y 66'60 % el más alto. El incremento en los valores de esta misma variable en la última sesión de tratamiento, T4, cuando se llevan cuatro meses de tratamiento, es notable para los tres sujetos. El 85% de los enunciados de los sujetos S1 y S3 y el 95% de los enunciados del S2, son con verbo y de dos o más palabras cuando interactúan con el terapeuta en la última sesión de tratamiento.

Vistos los buenos resultados obtenidos por los tres niños, parece posible atribuir estos resultados a la intervención del terapeuta y, especialmente, al uso que hace de las estrategias educativas durante la intervención. Todo esto apunta hacia la idea de que el tratamiento propuesto puede ser efectivo. Podríamos decir que existe una relación positiva entre el empleo de determinadas estrategias educativas en los patrones de interacción adulto-niño y la adquisición de determinados aspectos formales del lenguaje por parte de los niños, en este trabajo empírico concreto.

Los resultados hallados están en concordancia con los efectos positivos de una gran variedad de tipos de "recast" (ver definición en el Cap.2, pág. 12) que se han encontrado en la literatura sobre el tema (Baker y Nelson,1984; Barnes y otros,1983; Furrow y otros,1979; Gleitman y otros, 1984; Nelson, 1980; Nelson y otros, 1973, Newport y otros, 1977). El hecho de que en nuestra intervención se haya incidido en la inclusión del verbo en las frases de dos o más palabras y se hayan obtenido buenos resultados, concuerda con los resultados de Hoff-Ginsberg (1986). Dicho autor, mostró en su investigación que la frecuencia de *autorrepeticiones* en las madres (en las que se incluían expansiones), estaba relacionada con el incremento en la utilización de verbos por parte de los niños con quienes interactuaban.

Otro aspecto que nos gustaría comentar, para poder determinar también la efectividad de nuestro tratamiento, es el análisis de las diferencias entre la última sesión de observación de los niños en interacción con las madres antes del tratamiento (M4), y la primera sesión de observación de los niños en interacción con las madres después del tratamiento (M9).

Como se observa en la Tabla 17 (pág. 178), se dan diferencias entre la sesión de observación M4 y la sesión M9 tanto en el número de enunciados con verbo de dos o más palabras (especificado entre paréntesis en la tabla) como en su porcentaje, para los tres sujetos. Tomando, por ejemplo, el número de enunciados con verbo de dos o más palabras, tenemos que el S1, en la sesión de observación M4, presenta un total de 32 Enunciados con verbo de dos o más palabras y éstos se incrementan a 65 en la sesión M9. El S2 incrementa el número de Enunciados con verbo de dos o más palabras de 42 en la sesión M4 a 80 en la sesión M9. El S3 obtiene 54 Enunciados con verbo de dos o más palabras en la sesión de observación M4 y 103 en la sesión M9. Estas diferencias se aprecian mejor en las Gráficas 18 y 19 (págs. 180 y 182, respectivamente). Las diferencias son aún mayores cuando analizamos la Longitud Media de los Enunciados con verbo (L.M.E.v.). En la Tabla 18 (pág. 185), se puede observar que el S1 obtiene una L.M.E.v. de 2'00 en la sesión de observación M4 y de 2'42 en la sesión M9. El S2 incrementa la L.M.E.v. de 1'78 en la sesión M4 a 2'25 en la sesión M9. El S3 obtiene una L.M.E.v. de 2'33 en la sesión de observación M4 y de 2'70 en la sesión M9. Estas diferencias pueden observarse en la Gráfica 20 (pág. 186).

Para comprobar que estos cambios fueran debidos al efecto de nuestro tratamiento y no pudieran atribuirse al mero paso del tiempo, se siguieron grabando estos niños en interacción con sus madres durante el mismo periodo de tiempo que duró la intervención. En la Tabla 12 (pág. 148), se puede observar que los resultados en el Uso de Verbo en los tres sujetos son mucho más bajos cuando interactúan con la madre que cuando lo hacen con el terapeuta. Estas diferencias se muestran en la Gráfica 10 (pág. 149). Lo mismo ocurre con el porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras. Como se observa en la Tabla 13 (pág. 155), las medias obtenidas por los sujetos en esta variable cuando interactúan con las madres son inferiores a cuando éstos interactúan con el terapeuta. Estas diferencias se muestran en la Gráfica 12 (pág. 156). Estos resultados confirman una vez más la efectividad de nuestro tratamiento.

Otro aspecto a tener en cuenta es el efecto de nuestro tratamiento cuando los niños interactúan con sus madres durante el mismo periodo de tiempo que dura la intervención.

Si observamos detenidamente las gráficas de la evolución del Uso del verbo y del porcentaje de los Enunciados con verbo de dos o más palabras para los tres sujetos en interacción con las madres o con el terapeuta (Gráf. 10 y Gráf. 12 págs. 149 y 156, respectivamente), parece que el incremento en estas variables obtenido por los niños en interacción con el terapeuta se mantenga en la interacción con las madres en la segunda sesión de grabación para los sujetos 2 y 3, aunque posteriormente disminuya. No ocurre así en la Longitud Media de los Enunciados con verbo (L.M.E.v.) que, a diferencia de la Longitud Media del Enunciado global (L.M.E.g.), sigue tendencias ascendentes cuando los sujetos interactúan con sus madres (ver Gráficas 14 y 15, págs. 162 y 164). Estos datos nos indican la influencia del tratamiento fuera del propio contexto de la intervención. Es decir: en algunos aspectos, los efectos del tratamiento se extienden casi de inmediato a otros contextos.

El hecho de que sea en la L.M.E.v donde los sujetos obtienen resultados satisfactorios cuando interactúan con sus madres, a diferencia de la L.M.E.g (variable, ésta, sobre la que el tratamiento no actuaba directamente), evidencia que esos resultados son consecuencia directa de nuestra intervención que, como se recordará, iba dirigida a la inclusión del verbo en los enunciados sin verbo de los sujetos y, consecuentemente, a la evolución sintáctica de esos enunciados. Estos resultados también corroboran la hipótesis de que el hecho de intervenir en el lenguaje en el contexto natural del sujeto, a través de contextos conversacionales utilizando estrategias interactivas y funcionales, facilita la generalización a otros contextos similares.

Otro aspecto que nos gustaría comentar es la generalización de los resultados obtenidos por los niños en los índices lingüísticos analizados, al contexto familiar, después del tratamiento, cuando interactúan con sus madres. Específicamente, vamos a referirnos a la generalización de las variables que más directamente tienen relación con nuestros objetivos de intervención, esto

es, el porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras y la Longitud Media de los Enunciados con verbo (L.M.E.v.).

Según los resultados presentados en las tablas 17 y 18 (págs. 178 y 185, respectivamente), los tres sujetos obtienen medias superiores en el segundo periodo, después del tratamiento, que en el primero, antes del tratamiento, cuando interactúan con sus madres. Estas diferencias son mucho más notables en la L.M.E.v. que en el porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras. Estos resultados evidencian que la mejora en el desarrollo lingüístico de los niños se mantiene después de finalizado el tratamiento propiamente dicho, como mínimo hasta cuatro meses después, según nuestras observaciones.

Si analizamos la distribución del porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras (Gráfica 18, pág. 180) y la de la Longitud Media de los Enunciados con verbo (L.M.E.v.) (Gráfica 20, pág. 186), para cada uno de los sujetos, observamos que el Sujeto 2 generaliza de una manera clara los valores de la L.M.E.v. al contexto familiar. En los otros sujetos los niveles alcanzados en las variables analizadas en la primera sesión de observación después del tratamiento, M9, no se mantienen de manera estable en el tiempo, sino que presentan tendencias irregulares. Después de varias sesiones de grabación en interacción con las madres, una vez ha terminado el tratamiento con el terapeuta, tenemos múltiples indicaciones de que se da una "recuperación"; siendo esto un aspecto muy positivo que debe considerarse. Esto queda reflejado muy claramente cuando analizamos la L.M.E.v. en la Gráfica 20 (pág. 186): si observamos la evolución que hacen los sujetos S1 y S3 en esta variable cuando interactúan con la madre, se observa que inmediatamente después del tratamiento los dos sujetos disminuyen los valores en esta variable, aunque posteriormente la tendencia es de nuevo ascendente en las últimas sesiones. Como se observa en la Gráfica 18 (pág. 180), para los tres sujetos hay un decremento en el porcentaje de los Enunciados con verbo de dos o más palabras después de la primera sesión de grabación, una vez acabado el tratamiento. Estos resultados parecen indicar efectos contraproducentes si el niño se vuelve demasiado dependiente del

modelo del terapeuta; sin él, se da un fenómeno parecido a la "extinción". Estos modelos proporcionados por el terapeuta deberían ir desapareciendo poco a poco con el tiempo, de tal modo que los niños actuaran cada vez de manera más independiente respecto al terapeuta. Esto nos hace dar cuenta también de la necesidad de una intervención en un doble sentido, con el niño, por un lado, y con el adulto, con el que interactúa, por otro. Cuando un niño adquiere habilidades nuevas y sus repertorios verbales mejoran como resultado de un tratamiento en lenguaje y comunicación, el entorno natural en el que pasa la mayor parte de su tiempo, esto es, la familia, debe responder de tal modo que dé soporte a ese cambio si quiere que se mantenga. De otro modo, puede producirse la extinción o decremento de los niveles alcanzados (Warren y Rogers-Warren, 1985). En el caso de niños con un desarrollo normal del lenguaje, las madres se adaptan a sus progresos de manera natural durante la interacción. Estas madres, por lo general, están muy alertas de los avances de sus hijos porque mantienen una relación muy estrecha con ellos y, a la vez, tienen expectativas de que se produzcan tales cambios (Newport, 1976). En cambio, algunas veces, los adultos que interactúan con niños que presentan algún tipo de retraso en su desarrollo pierden la expectativa de que el niño evolucione y, entonces, no responden diferencialmente cuando ese cambio ocurre (Warren y Rogers-Warren, 1985).

De todo lo dicho, se desprende que creemos oportuna la necesidad de un asesoramiento familiar además del tratamiento con el niño. Las intervenciones dirigidas sólo a los niños, o sólo a los padres, son posibles, aunque pensamos que realizando una intervención que tenga en cuenta las influencias recíprocas que pueden existir entre las interacciones entre madres y niños, puede resultar mucho más provechosa.

Tal como hemos visto en el apartado 8.2.1.(pág. 200), también se han analizado algunas de las estrategias educativas implícitas que utilizan las madres de nuestros sujetos cuando interactúan verbalmente con ellos. Discutir este apartado es una tarea difícil por la controversia que conlleva el tema de si el lenguaje adulto dirigido a niños con NEE es similar o distinto al dirigido a los niños de desarrollo normal. Por nuestra parte, sólo pretendemos aportar

algunos datos descriptivos de una muestra reducida de las interacciones verbales de madres y niños con Síndrome de Down, dejando abierta la posibilidad de futuras investigaciones en esta línea.

Se ha observado que las madres de nuestra muestra utilizan las estrategias de demandas de información, informativas, demandas de acción y feedback positivo, con unos porcentajes bastantes más altos que el resto de las estrategias (ver Tabla 20, pág. 201). Nuestros resultados confirman los hallados por Conti-Ramsden (1990) y Lasky y Klopp (1982).

Las madres de nuestros sujetos repiten idénticamente las Emisiones Verbales de sus hijos en una proporción bastante alta. Concretamente, 5'79% para la madre del S1; 5'30% para la madre del S2 y 5'81% para la madre del S3 (ver Tabla 20, pág. 201). Estos resultados confirman los de Lasky y Klopp (1982). Según estos autores, las madres de niños con retraso en el desarrollo del lenguaje hacen muchas demandas e imitan las producciones verbales de sus hijos con una frecuencia mucho mayor que la muestra de población normal. Nos hemos dado cuenta, por otra parte, que muchas de estas repeticiones idénticas, funcionan a la vez como un tipo de feedback positivo.

Tal como se observa en la misma Tabla, las madres de nuestros sujetos expanden los enunciados infantiles en una proporción bastante baja comparándola con la utilización del resto de las estrategias. Estos resultados son confirmados también por Lasky y Klopp (1982). Por otra parte, estos autores han encontrado algunas diferencias en la utilización de estrategias no verbales, empleadas con mucha más frecuencia por las madres del grupo de niños con retraso que en los de la población normal. Según ellos, esto puede ser debido a las pobres habilidades receptivas de este tipo de niños y que requieren de las madres el uso de estrategias no verbales que les ayuden en la comprensión de otras demandas verbales. Este tipo de información no se ha tenido en cuenta en nuestros análisis, pero observando nuestros vídeos, uno se da cuenta que, efectivamente, es así. Las madres suelen acompañar sus emisiones verbales con gestos, señalamientos, etc., que hagan más comprensible su producción verbal. Este tipo de información, muy valiosa por otra parte, debería de tenerse en cuenta en futuras investigaciones.



Moseley (1987), presenta un trabajo interesante en el que analiza el patrón interactivo entre padres y niños con retraso en el lenguaje y entre padres y niños de desarrollo normal. Su enfoque es mucho más pragmático que lingüístico y sus objetivos se centran en Quién inicia la conversación, Cómo se hacen esas iniciaciones, y Cómo se controla el hilo comunicativo en la conversación (si hay muchos cambios de tema, si hay señales de incomprensión, vocativos de atención, etc.). Estos son aspectos muy interesantes pero que, sin embargo, no hemos analizado en nuestra muestra, tema que queda abierto para futuras investigaciones. Después de observar durante muchas horas nuestros vídeos, tenemos la impresión, obviando las diferencias individuales, de que:

- La mayoría de las veces es la madre quien inicia la conversación.
- Cuando la madre hace una pregunta al niño, la madre no da tiempo al niño para contestar y se anticipa al turno del niño, respondiendo por él.
- Hay cambios de tema de manera constante si hay algún tipo de incomprensión o fallo en la respuesta del niño.

Estos y otros aspectos son tan importantes como los lingüísticos cuando trabajamos en programas de reeducación para padres y niños con NEE. Estos aspectos han sido incluidos en el modelo de tratamiento propuesto (ver Cap.6 pág. 64) y deberían incluirse también en el trabajo posterior que se lleve a cabo con los padres.

El análisis de las diferencias individuales es un aspecto importante a tener en cuenta en los estudios del lenguaje infantil. Vamos a analizar seguidamente si, en respuesta al tratamiento, hay diferencias entre nuestros sujetos y cómo se relacionan los diversos estilos educativos de las madres con las características particulares de los sujetos.

Entre los tres sujetos, el que mejor responde al tratamiento, es el S2, Raquel (ver Tabla 6, pág. 133). En la sesión de T4 es el que obtiene mayor porcentaje de frases con verbo de dos o más palabras, aunque la L.M.E.v es

inferior a la de los otros sujetos en esta última sesión de tratamiento. La eficacia del tratamiento se relaciona también con la generalización de los resultados obtenidos con el terapeuta a la interacción con la madre. Si observamos las Gráficas 22 y 23 ( págs. 195 y 198 ), nos damos cuenta que Raquel es el sujeto en el que se ha dado mayor generalización de los resultados en la fase posterior en interacción con la madre. Estas generalizaciones son mucho más evidentes en la L.M.E.v que en el porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras. Los valores obtenidos por los otros dos sujetos en estas dos variables parecen disminuir después del tratamiento, aunque se observa una "recuperación" en las últimas sesiones de grabación.

Como podemos observar en la Tabla 3 (pág. 125) y en las Gráficas 22 y 23 (págs. 195 y 198), Rafa, el S1, obtiene los resultados más bajos en las variables analizadas.

El S3, Vanesa, obtiene buenos resultados en el tratamiento. Comparándolos con los otros dos sujetos, sus resultados son superiores a los de Rafa, pero inferiores a los de Raquel (véase la Tabla 9, pág. 140 y las Gráficas 22 y 23, págs. 195 y 198). Los resultados de Vanesa en la L.M.E. v. son superiores a los de los otros dos sujetos, aunque la L.M.E.v. ya era mayor antes de iniciarse el tratamiento.

La diferencia entre la edad cronológica y la edad mental y de desarrollo del lenguaje es un aspecto a tener en cuenta en la valoración de los resultados del tratamiento.

Raquel es, de entre los tres sujetos, la de menor edad cronológica (4:6 al inicio de las observaciones) y con una edad mental y de desarrollo del lenguaje muy similar a la de los otros sujetos (3:0 y 2:6 al inicio de las observaciones). Como se ha dicho anteriormente, Raquel es la que obtiene resultados más altos en respuesta al tratamiento. Rafa es el sujeto de edad cronológica mayor (5:11 al inicio de las sesiones de observación) aunque con un nivel mental y de desarrollo del lenguaje similar a la de los otros sujetos. Por tanto, Rafa es el que mayor diferencia presenta entre la edad cronológica



y la edad de desarrollo del lenguaje. Sus resultados son los más bajos (ver Tabla 3, pág. 125). Por último, el S3, Vanesa, que tiene una edad cronológica que, curiosamente, se encuentra entre la de los otros dos sujetos (4:8 al inicio de las sesiones de observación). Los resultados obtenidos por Vanesa durante el tratamiento son superiores a los de Rafa e inferiores a los de Raquel. Estos datos nos sugieren que cuánto menor sea la diferencia entre la edad cronológica y la edad mental y de desarrollo del lenguaje, los sujetos obtienen mayores beneficios del tratamiento.

Esas diferencias entre los sujetos podríamos también atribuir las a las diferencias entre las madres, cuyos estilos educativos individuales nos podrían servir como predictores del futuro desarrollo lingüístico de estos niños.

La madre de Raquel es, de entre las tres madres, la menos "directiva", si con ello nos referimos a la que menos demandas de información, preguntas de sí o no e informativas, obtiene en el análisis que hemos realizado del uso de estrategias educativas en el lenguaje de las madres (véase la Tabla 20, pág. 201). Por otro lado, es la que obtiene menor porcentaje en feedback negativo y un porcentaje bastante alto en feedback positivo; es la que más expande, la que menos repite idénticamente, y obtiene un alto porcentaje en secuencias substitutorias. Cabe decir, que, a la vez, es la que obtiene mayor porcentaje en la categoría residual "Otras". Esto es así porque es una madre que utiliza muchas canciones, refranes, dice las letras del abecedario, los números... y este tipo de actividades verbales las hemos categorizado en "Otras". Sería interesante comprobar el valor educativo de este tipo de estrategias.

La madre de Rafa (véase la Tabla 20 pág. 201), es la madre que menos expande y sustituye, con altos porcentajes en repetición idéntica, demandas, preguntas de sí o no e informativas.

La madre de Vanesa parece tener un estilo interactivo diferente del de las otras dos madres, que podríamos calificar de "intermedio" si nos fijamos en el uso que hace de las estrategias informativa, preguntas de sí o no y en expansiones (ver Tabla 20, pág. 201). Por otro lado, es de entre las tres madres la que

obtiene mayor porcentaje en demandas de información, demandas de acción, feedback negativo, repetición idéntica y en secuencias substitutorias. Hay que señalar que el porcentaje de repeticiones idénticas es muy similar al de la madre del S1, y el porcentaje de secuencias substitutorias muy similar al de la madre del S2.

Por tanto, los resultados diferenciales no sólo los atribuimos a las características individuales de los sujetos, tales como la edad y nivel de desarrollo lingüístico, sino también a los estilos interactivos de las madres. De algún modo, estos resultados se suman a los de otros estudios que trabajan con la hipótesis según la cual la interacción social y verbal entre adultos y niños tiene valor **educativo** y **explicativo** respecto al desarrollo del lenguaje infantil.

Vamos a comentar seguidamente los resultados diferenciales obtenidos por los tres sujetos cuando interactúan con el terapeuta y cuando lo hacen con la madre, durante el mismo periodo de tiempo.

Los tres sujetos obtienen mejores resultados cuando interactúan con el terapeuta que cuando lo hacen con la madre. En la Tabla 12 (pág. 148) y en la Tabla 13 (pág. 155) se puede observar que las medias obtenidas por los sujetos en el Uso de Verbo y en el Porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras son superiores cuando los niños interactúan con el terapeuta a cuando lo hacen con las madres. La diferencia de los valores en el Uso de Verbo y en el Porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras entre la primera sesión de tratamiento, T1, y la última, T4, son espectaculares en los tres sujetos. En cambio, entre la grabación M5 y M8, las diferencias son mínimas, con la excepción del sujeto 3 que obtiene mejores resultados que los otros sujetos (ver Gráficas 11 y 13, págs. 151 y 158, respectivamente). Se ha representado gráficamente la evolución de los resultados de los sujetos en el Uso del Verbo y el porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras cuando interactúan con la madre y cuando lo hacen con el terapeuta. Como puede apreciarse en las Gráficas 10 y 12 (págs. 149 y 156, respectivamente) la tendencia obtenida por los sujetos en interacción con la madre en las dos variables analizadas es bastante irregular a

lo largo del tiempo. No ocurre así cuando la interacción es con el terapeuta, en cuyo caso, los resultados siguen una tendencia creciente. Estos resultados podrían considerarse como una prueba de que los cambios producidos en el lenguaje de los niños durante el tratamiento, son debidos al tratamiento y no a factores ajenos, o al paso del tiempo.

Cuando se analizan los resultados de la Variedad léxica de los verbos tanto si aparecen solos (V.L.v.) como combinados en frases de dos o más palabras (V.L.enunc.ver.), expuestos en las Tablas 15 y 16 (págs. 168 y 173, respectivamente), se observa que no hay diferencias en los dos contextos analizados. Los niños utilizan un verbo u otro en función del contexto determinado en que se hallen inmersos ambos interlocutores y no en función del interlocutor en sí mismo.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que la intervención no se lleva a cabo en situaciones estandarizadas y fijas para todas las sesiones, ni con idéntico material para todos los sujetos, con lo cual la variabilidad de léxico entre sujeto y sujeto, y entre grabaciones, puede ser muy grande. La diversidad léxica, verbal y no verbal, que se utilice estará muy determinada por el contexto y las actividades que se desarrollen en las situaciones interactivas. A diferencia de otros estudios experimentales (Nelson y otros,1973; Nelson,1983 y Baker y Nelson,1984) en el que los materiales y consignas estaban estandarizadas, nuestra intervención se lleva a cabo en el contexto natural del sujeto, siguiendo la iniciativa del niño y usando consecuencias funcionales y lingüísticas a las demandas del niño. Esto aumenta la variabilidad entre sesiones pero, por otro lado, tenemos la ventaja de recoger información acerca de las situaciones conversacionales espontáneas entre adultos y niños que cursan con retraso en el desarrollo del lenguaje y de la comunicación, las cuales pueden ser útiles para la comprensión de los mecanismos que explican la adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas en ese tipo de población. Asimismo, utilizando este tipo de metodología nos acercamos mucho más al modelo "normal" de adquisición del lenguaje, lo cual va a comportar otro tipo de ventajas en cuanto a los resultados de la intervención.

También se han analizado cualitativamente los patrones interactivos que se dan en las interacciones de los niños con el terapeuta ( ver Anexo 3, pág. 321) y en las interacciones de los niños con sus madres (ver Anexo 4, pág. 334).

Tal como se puede observar en el Anexo 3, a los enunciados del niño de una sola palabra o de dos, pero sin la inclusión del verbo, el terapeuta responde contingentemente con una expansión u otra de las estrategias educativas empleadas en nuestra intervención. En nuestras observaciones, coincidiendo con las de Scherer y Olswang (1984), parece evidente que los sujetos imitan muy frecuentemente las estructuras presentes en las expansiones u otro tipo de estrategias educativas llevadas a cabo por el terapeuta. Las imitaciones de los enunciados verbales del terapeuta llevan al niño a la incorporación del verbo en sus enunciados posteriores. Como puede observarse en las Tablas 5, 8 y 11 (págs. 129, 137 y 144, respectivamente) en los primeros meses de nuestra intervención, los enunciados con verbo de dos o más palabras utilizadas por los niños son imitaciones de los modelos verbales del terapeuta. Progresivamente, las imitaciones exactas disminuyen, pasando por un estadio intermedio donde las producciones son cuasiespontáneas o elicitadas por el modelo adulto que le sirve de ayuda, hasta llegar a ser producciones verbales espontáneas. En el Anexo 3 (pág. 321), se presenta un ejemplo de cada uno de los sujetos, de una estructura de V+ N. En un principio, el sujeto no tiene recursos verbales para expresar un determinado contenido lingüístico, y lo expresa onomatopéyicamente (primer ejemplo del S1) o no verbalmente o con una respuesta de sí o no (ejemplos de los S2 y S3). El terapeuta, entonces, da un modelo al niño y éste imita. Conforme transcurre el tiempo, sólo la utilización de ese verbo por parte del terapeuta, hace que el niño sea capaz de hacer producciones cuasiespontáneas o "elicitadas" en las que combina producciones léxicas propias con las del terapeuta. Finalmente, el niño es capaz de emitir espontáneamente las estructuras V+N trabajadas u otras similares, espontáneamente sin ningún modelo precedente por parte del terapeuta. Estos resultados confirman los de Rondal (1986c), en los que desarrolla la noción de lo que él denomina "trampolín imitativo". Se trata de emisiones verbales del niño que son, a la vez, propias e imitadas, en el

sentido de que una parte corresponde a un modelo escuchado mientras que la otra parte es original. Rondal, nos dice : "*se puede formular la hipótesis de que en estos casos la parte imitada sirve de base o de "trampolín" para propulsar la parte original, en un momento del desarrollo en el que las capacidades productoras del niño son muy limitadas todavía. El trampolín imitativo permite al niño emitir formas más avanzadas de lo que no sería capaz de hacer de otra manera.*" (Rondal, 1988, pág. 20). Este argumento es válido también para los niños afectados de Síndrome de Down, pues, según Rondal (1980b), las imitaciones verbales de los enunciados maternos llevadas a cabo por niños con Síndrome de Down, son cualitativa y cuantitativamente similares a aquellas que se dan entre los niños de desarrollo normal.

En las interacciones de los niños con las madres, tal y como se puede observar en el Anexo 4 (pág. 334), la madre repite idénticamente o con alguna variación el enunciado del niño/a o bien formula una pregunta o bien inicia un nuevo turno en la conversación cambiando de tema. Newport y otros (1977), encontraron una relación negativa entre la frecuencia de repeticiones idénticas por parte de las madres con la adquisición y desarrollo de los verbos auxiliares en los niños con quienes interactuaban. Como se puede observar en nuestros datos de los análisis del lenguaje materno, la proporción de repeticiones idénticas es bastante alta (ver Tabla 20, pág. 201). Lo que es evidente es que sirve de evaluación positiva o como función pragmática de mantenimiento del diálogo pero no parece proporcionar ningún tipo de "enseñanza" implícita de aspectos formales del lenguaje. El resultado es que el niño no amplía sus enunciados ni incorpora el verbo después de la intervención materna. Por lo general, es la madre la que inicia un nuevo tema, normalmente con una pregunta o demanda de información, sin dar al niño la oportunidad de repetir o ampliar su enunciado. Como veíamos en la Tabla 20 (pág. 201), gran parte de las estrategias empleadas por las madres de nuestra muestra eran demandas, 37'76% para la madre del S1, 31'93% para la madre del S2, y 41'19% para la madre del S3 (obteniéndose la suma a partir de las tres estrategias de demandas categorizadas en la Tabla 20). Hoff-Ginsberg (1986), correlaciona algunas variables sintácticas del lenguaje adulto con otras

del niño, concluyendo en sus datos que las preguntas de etiquetaje emitidas por la madre no repercuten beneficiosamente en el desarrollo de la sintaxis en el niño. Las preguntas de etiquetaje quedan incluidas en nuestra categoría "Demandas de Información" y es una de las estrategias más utilizadas por las madres de nuestra muestra como se ha dicho anteriormente. Según este autor, esto es debido a que este tipo de preguntas no requieren, por lo general, que la respuesta del niño exceda en su nivel de competencia lingüística actual y, por tanto, no hay la posibilidad de que la madre le proporcione ningún tipo de feedback informativo-correctivo a sus emisiones.

Resumiendo las características comentadas en cada uno de los contextos analizados, podemos afirmar que: La utilización de las estrategias educativas por parte del terapeuta, en respuesta contingente a los enunciados verbales de los niños, permite a los sujetos la comparación entre sus producciones verbales y las del terapeuta. Si el sujeto imita aquellas producciones del terapeuta que se encuentran a un nivel de complejidad lingüística ligeramente superior, este proceso lleva a la producción de estructuras evolutivamente más ricas y más complejas por parte del niño. En cambio, en interacción con la madre, el niño sigue imitando; pero si las producciones verbales maternas se encuentran a un nivel de complejidad lingüística similar a las del niño, entonces la imitación no cumple una función de aprendizaje en un sentido estricto, sino que, seguramente, puede cumplir otras funciones mucho más ligadas a aspectos pragmáticos que sintácticos en el desarrollo del lenguaje.

En términos más generales, el hecho de que el terapeuta sí se sitúe ligeramente por encima del nivel lingüístico del niño en sus interacciones, nos remite al modelo vygotskiano de aprendizaje en la zona de desarrollo próximo y corrobora la idea de que sus intervenciones están facilitando al niño la adquisición del lenguaje.

Nuestros datos sugieren que la relación entre el uso de ciertas estrategias de enseñanza por parte del adulto y las estrategias de aprendizaje empleadas por los sujetos, es uno de los factores explicativos de la adquisición y desarrollo del lenguaje y de la comunicación en los niños.

Otro tema que nos gustaría analizar aquí se refiere a un aspecto metodológico. Nos hemos dado cuenta que si bien se ha enfatizado en el análisis cualitativo de los resultados, éste se podría haber llevado a cabo aún con mayor profundidad. Han prevalecido en nuestros resultados los análisis cuantitativos más que los cualitativos. Al mismo tiempo, al llevar a cabo ambos tipos de análisis, nos hemos dado cuenta que los análisis cualitativos son más costosos pero a la vez proporcionan mucha más información. Esto queda muy claro en nuestros resultados cuando analizamos el índice de la Longitud Media de los Enunciados (L.M.E.). Tal y como podemos observar en las diversas tablas presentadas en el apartado de los resultados, se da una evolución a lo largo del tiempo de esta variable, aunque los pequeños cambios a nivel formal en las frases de dos o más palabras de nuestros sujetos quedan camuflados por este índice y, por tanto, nos aportan una visión reduccionista de la evolución formal de los enunciados verbales de estos sujetos a lo largo del tiempo. Por ejemplo, si comparamos la producción verbal "no leche" con "hace pupa", ambos enunciados tienen una L.M.E. de dos palabras, aunque cualitativamente es evidente que hay mayor complejidad formal en el segundo ejemplo que en el primero. Con ello, queremos puntualizar que el índice de la L.M.E es un índice complementario que puede añadirse a otros tipos de análisis pero no es válido como único índice predictor de la complejidad formal del lenguaje infantil. Este aspecto es todavía mucho más importante cuando nos referimos a estudios con niños con NEE, como es nuestro caso. Los niños con NEE evolucionan más lentamente que los niños de desarrollo normal desde el punto de vista del lenguaje y de la comunicación, por tanto, un cambio en la L.M.E. se va a producir de una forma mucho más lenta. Si sólo analizáramos este índice perderíamos mucha información de otros aspectos evolutivos de cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje en este tipo de poblaciones. Warren y Warren (1985), opinan que observar los cambios que se producen a nivel de la frecuencia de las verbalizaciones, por ejemplo, es una medida mucho más eficaz que la L.M.E. para analizar el desarrollo del lenguaje en un niño con NEE, a pesar de ser también un índice cuantitativo. Rondal (1989), también expresa las limitaciones de este índice cuando se trata de comparar poblaciones de niños con Síndrome de Down y niños de

desarrollo normal. Este autor nos dice que a pesar de equiparar la L.M.E. de ambas poblaciones para establecer muestras comparables, hay diferencias a nivel formal en el lenguaje del niño deficiente. En el mismo artículo, dice Rondal textualmente: "*Aunque la L.M.E. sea un índice que mide el lenguaje productivo de manera evolutiva, la L.M.E. no es una medida sensible al desarrollo del lenguaje más allá del constructo lingüístico que se mide: longitud de las Emisiones verbales en sí mismas.*" (Rondal, 1989, pág. 53). Ocurre algo similar cuando se utilizan pruebas de inteligencia para valorar si han producido cambios en el desarrollo lingüístico de los niños después de un periodo "x" de intervención terapéutica. Esto es muy común en la práctica clínica diaria, donde a los niños con NEE se les practican una y otra vez las mismas pruebas para tener un control de la evolución del tratamiento. Evidentemente, los progresos que muestran estos niños son pocos y lentos y, generalmente, el Coeficiente Intelectual (C.I.) permanece constante o incluso disminuye a pesar de registrarse cambios positivos durante la intervención.

En resumen, en nuestro trabajo se ha observado que hay propiedades en el lenguaje adulto (el uso de estrategias de enseñanza) que facilitan y activan el crecimiento sintáctico en el desarrollo lingüístico del niño.

La efectividad de nuestro tratamiento se ha comprobado llevando a cabo diversos tipos de análisis:

- a)- Analizando los resultados de los sujetos a lo largo del tratamiento.
- b)- Analizando las diferencias entre la última sesión de observación de los niños en interacción con las madres antes del tratamiento, (M4), y la primera sesión de observación de los niños en interacción con las madres después del tratamiento, (M9).
- c)- Analizando los resultados de los sujetos en dos contextos distintos, uno en interacción con el terapeuta y el otro con las madres durante el mismo periodo de tiempo.



También se han comentado ciertos aspectos de generalización de los resultados de los sujetos al contexto familiar después del periodo de tiempo que dura la intervención.

Se han analizado algunas de las estrategias educativas implícitas que utilizan las madres de nuestros sujetos cuando interactúan verbalmente con ellos.

Se han comentado, también, algunas de las diferencias individuales de nuestros sujetos relacionándolas con los diversos estilos educativos de las madres. Ambos factores, determinan, junto con otros, la efectividad del tratamiento.

Se han analizado y comparado los patrones interactivos que se dan entre los niños y el terapeuta y entre los niños y sus madres.

Finalmente, se ha tratado algún aspecto de tipo metodológico para que pueda tenerse en cuenta en investigaciones venideras.

## **CAPITULO DIEZ**

## CAPITULO 10.- CONCLUSIONES

### **10.1.-CONCLUSIONES GENERALES**

De los resultados del presente trabajo se extraen las siguientes conclusiones generales:

- 1- La investigación en el ambiente natural y, concretamente, en el análisis de procesos de interacción que impliquen niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), puede contribuir a ampliar el conocimiento sobre los procesos naturales interactivos de enseñanza/aprendizaje que tienen lugar entre adultos y niños con NEE y a la definición de procedimientos terapéuticos basados en datos empíricos.
- 2- Se pueden llevar a cabo procedimientos de intervención educativa que optimicen las condiciones para el aprendizaje de habilidades de comunicación y lenguaje en los entornos naturales de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE).
- 3- Los modelos del desarrollo normal del lenguaje son eficientes y relevantes para aplicarlos en modelos de intervención terapéutica en el área del lenguaje y de la comunicación con niños con NEE.
- 4- El método propuesto de intervención podría ser efectivo para incidir en una amplia gama de aspectos morfosintácticos del desarrollo del lenguaje, más allá de los expuestos concretamente en este trabajo.

5- Los niños con NEE de nuestra muestra se han beneficiado de este modelo de intervención basado en procesos de la adquisición normal del lenguaje. Esto corrobora la hipótesis de que los niños con NEE adquieren el lenguaje siguiendo procesos similares y empleando, quizás, estrategias de aprendizaje similares a los niños de desarrollo normal.

6- Las estrategias empleadas por el terapeuta en esta investigación han tenido éxito en la reeducación de aspectos del lenguaje y de la comunicación en niños con NEE; por tanto, éstas y otras estrategias similares pueden utilizarse para acelerar, prevenir o desarrollar estos aspectos en los procesos normales de adquisición de primera o segunda lengua. Estas técnicas deberían incorporarse en la investigación y práctica en otros contextos, clínicos y educativos, con adultos o niños de desarrollo normal.

7- La Longitud Media del Enunciado (L.M.E.) es un índice complementario que puede añadirse a otros tipos de análisis pero no es válido como único índice predictor de la complejidad formal del lenguaje infantil. Este índice es menos predictivo todavía cuando lo aplicamos a poblaciones de personas con NEE.

8- La interacción social y verbal entre adultos y niños y, más concretamente, el uso de ciertas estrategias de enseñanza implícita por parte del adulto, tiene valor educativo y explicativo respecto al desarrollo del lenguaje infantil.

9- Los resultados de nuestro trabajo se suman a aquellos otros que han intervenido de un modo eficaz en el área del lenguaje, empleando técnicas de intervención en el contexto natural del sujeto, e incidiendo de manera especial en el carácter funcional del lenguaje.

## 10.2.- CONCLUSIONES ESPECIFICAS

Respecto a nuestros sujetos, según la respuesta de cada uno de ellos al tratamiento, se han llegado a las siguientes conclusiones:

- 1- Nuestro modelo de intervención permite obtener mejoras notables en el uso de enunciados con verbo de dos o más palabras y en la amplitud de la L.M.E.v. (Longitud Media del Enunciado verbal).
- 2- Los tres sujetos obtienen resultados superiores en el Uso del Verbo y en el porcentaje de Enunciados con verbo de dos o más palabras cuando interactúan con el terapeuta que cuando lo hacen con sus madres durante el mismo periodo de tiempo. Por tanto, concluimos que la intervención diferencial del terapeuta es responsable de los resultados obtenidos que no pueden atribuirse a factores ajenos, o al paso del tiempo.
- 3- Se ha puesto de manifiesto que en un tratamiento como el utilizado convergen factores de carácter individual (edad y nivel de desarrollo lingüístico) y de carácter social-interactivo (el estilo educativo distinto de sus madres), además de otras variables propias del tratamiento.
- 4- Los resultados distintos obtenidos en la evolución de la L.M.E.v. (Longitud Media de los Enunciados con verbo) y de la L.M.E.g. (Longitud Media de los Enunciados globales) en los dos contextos analizados, son consecuencias directas de nuestra intervención y sugieren la generalización de los resultados del tratamiento al contexto familiar.
- 5- Las diferencias en la variedad léxica verbal en las producciones verbales infantiles vienen determinadas por el contexto y las actividades que se desarrollen en ellos, y no sólo en función del interlocutor con el que interactúan.

6- Nuestros resultados sugieren:

a) La importancia de un asesoramiento a las madres al mismo tiempo que se interviene individualmente con el niño. Si creemos en la bidireccionalidad de las influencias en la interacción adulto-niño, entonces una intervención que tenga en cuenta las influencias recíprocas entre las interacciones entre madres y niños puede ser muy beneficiosa.

b) La importancia de los estilos interactivos de las madres en la adquisición del lenguaje y, en consecuencia, para el mantenimiento de los valores de las variables lingüísticas de los niños alcanzados con el terapeuta.

7- Nuestros resultados se suman a los de otros estudios que trabajan con la hipótesis según la cual existe una relación positiva entre el empleo de determinadas estrategias interactivas por parte del terapeuta (que en nuestro trabajo inciden en aspectos formales del lenguaje) y la adquisición de estos aspectos por parte del niño.

8- Nuestro trabajo sugiere que la imitación influye en los procesos de adquisición del lenguaje. Se ha observado que la imitación por parte de los niños de las estructuras presentes en las expansiones u otro tipo de estrategias educativas llevadas a cabo por el terapeuta facilita, más adelante, la producción espontánea de combinaciones de más de una palabra con verbo, que no existía o se utilizaba poco con anterioridad.

9- La Expansión, las Secuencias Substitutorias, el Feedback informativo-correctivo y el Feedback positivo, son estrategias de enseñanza muy eficaces en trabajos reeducativos del lenguaje. Estas producciones verbales del terapeuta contienen, por lo general, estructuras lingüísticas más avanzadas desde el punto de vista formal, y es éste proceso circular el que lleva a la producción de

estructuras evolutivamente más ricas y más complejas por parte del niño.

10- Parece que las madres de niños con NEE utilizan muchas demandas de información (preguntas), demandas de acción (imperativas) e informativas (declarativas) cuando interactúan espontáneamente con sus hijos. Los porcentajes de Feedback positivo y el número de repeticiones idénticas también son altos. Contrariamente, los porcentajes en Expansiones y Secuencias Substitutorias son bajos. Estas características del lenguaje materno no son especialmente facilitadoras del desarrollo del lenguaje infantil.

11- Algunos patrones de la interacción madre-niño deficiente podrían y deberían mejorarse, particularmente: a) en el tipo de estrategias implícitas utilizadas y b) en el uso pragmático de la conversación (establecimiento equilibrado de turnos, cambios de tema, inicios del diálogo, etc.).

12- Los programas de ayuda precoz pueden tener mejores efectos sobre el desarrollo del lenguaje de los niños trisómicos 21, si se complementan los enfoques terapéuticos más tradicionales con la aplicación del "modelo normal" de adquisición del lenguaje y la comunicación, incluyendo a los padres como participantes en la intervención del lenguaje y de la comunicación.

### **10.3.-IMPLICACIONES PARA INVESTIGACIONES FUTURAS**

Del presente trabajo se deducen las siguientes implicaciones para posteriores investigaciones:

1.- La necesidad de replicar el estudio:

- a) para la adquisición de otros aspectos sintácticos, semánticos o pragmáticos.
- b) por periodos de tiempo más largos (variar la intensidad y duración del tratamiento) para observar sus resultados.
- c) en otros contextos: escolar, clínico, etc.
- d) con más de un niño al mismo tiempo.
- e) con niños con minusvalías diversas: deficiencia mental, sensorial o física.
- f) con niños que tengan niveles de desarrollo lingüísticos diversos.

2.- La necesidad de llevar a cabo un programa de asesoramiento a las personas significativas del entorno del niño, particularmente:

- a) en el tipo de estrategias implícitas utilizadas.
- b) en el uso pragmático de la conversación (establecimiento equilibrado de turnos, cambios de tema, inicios del diálogo, etc.).

3- La necesidad de profundizar en la metodología de análisis en los estudios interaccionales de investigación en contextos naturales en favor de los microanálisis de tipo cualitativo que recojan aspectos del contexto y cadenas de interacción, incluyendo, por tanto, el lenguaje de los niños junto con el que específicamente se dirige a él y profundizar en las influencias bidireccionales que puedan existir en esas relaciones como factores explicativos de la adquisición del lenguaje en el niño.



## **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alpert, C. L., Kaiser, A.P., Ostrosky, M. M., y Hemmeter, M. L.(1987). Using enviromental arrangement and milieu language teaching as intervetsions for improving the communication skills of nonvocal preschool children. Comunicación presentada en el Annual Meeting of The Division of Early Childhood, Council of Excepcional Children, Denver, CO.
- Alpert, C. L., Kaiser, A. P. , y Warren, S. F. (1986). Citado en Kaiser,A. P. , Hendrickson, J. M., y Alpert, C.L. 1989.
- Alpert, C. L. y Rogers-Warren, A. K. (1983). Mothers as incidental trainers of their language disordered children. Ponencia presentada en el 16th annual meeting of the Gatlinburg Conference on Mental Retardation.
- American Psychiatric Association (1980): Washington: Autor.Traducción castellana. Versión castellana por Valdes, M.,Udina, C., Masana, J., y de Flores, T. (1983). Manual diagnóstico y estadístico de los transtornos mentales,Madrid: Masson.
- Austin, J. L. (1962). How to do things with words, London: Oxford University Press.
- Baer, D. M. y Guess, D. (1973). Teaching productive noun suffixes to severely retarded children. American Journal of Mental deficiency, 77, 498-505.
- Baker, N. y Nelson, K. (1984). Recasting and related conversational techniques for triggering syntactic advances by young children. First Language, 5, 3-22.

- Barnes, S., Bretherton, I., Beeghly-Smith, M. y McNew, S. (1982). Social Bases of language development: A reassessment. En H.W. Reese y L.P. Lipsitt (Eds.) Advances in child behavior and development, vol 16, 8-75. New York:Academic Press Inc.
- Barnes, S., Gutfreund, M., Satterly, D. y Wells, G. (1983). Characteristics of adult speech which predict children's language development. Journal of Child Language, 10, 65-84.
- Basil, C. (1985). Processos d'interacció i comunicació no-vocal en infants amb greus afectacions motòriques. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Barcelona.
- Basil, C. (1988). Interacción y comunicación no vocal en niños con parálisis cerebral. Revista de Psiquiatría de la Facultad de medicina de Barcelona, 15, (2), 69-77.
- Basil, C., y del Ríó, M. J. (1981). Influencia de la imitación y la comprensión en la adquisición del lenguaje en niños deficientes. Estudios de Psicología, 5-6, 101-117.
- Bates, E. (1976b). Language and Context. The acquisition of Pragmatics, New York: Academic Press.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. y Volterra, V. (1977). From gesture to the first word: On cognitive and social prerequisites. En A.M. Lewis y L. A. Rosenblum(Eds.) Interaction, Conversation and the Development of Language. The Origins of behavior Series, Vol. 5, NewYork: John Wiley and Sons.
- Bates, E., Camaioni, L. y Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. Merrill Palmer Quarterly, 21 (3), 205-226.

- Bayés, R. (Ed.) (1977) . ¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje, Barcelona: Fontanella.
- Beckwith,L.(1971). Relationships between infants' vocalisations and their mother's behaviours. Merrill Palmer Quarterly, 17 (3), 221-226.
- Bell, R. (1968). A re-interpretation of the direction of effects in studies of socialization. Psychological Review, 75, 81-95.
- Berko-Gleason, J. (1973). Code Switching in Children's Language. En Cognitive Development and the Acquisition of Language, T. Moore(Ed.) 159-168. New York: Academic Press.
- Berko-Gleason, J. (1976). Father doesn't know Best: Parents' Awareness of their Children's Linguistic, Cognitive and Affective Development. Comunicación presentada en el Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, Louisiana.
- Bernstein, B. (1967). Social Structure, language and learning. En J. P., Da Cecco (Ed.) The Psychology of language, thought and instruction. New York: Holt, Rinehart and Winston, 89-103. Obra citada en Mussen-Conger y Kagan.(1969).
- Bernstein, B. (1970). A sociolinguistic approach to socialization: With some reference to educability, en F. Williams (Ed.) Language and Poverty: Perspectives on a Theme, Chicago: Markham.
- Bloom, L. (1970). Language development: Form and function in emerging grammar, Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. press.
- Bloom, L. (1973). One word at a time: The use of single-word utterance before syntax, L'Haia: Mouton.

- Bloom, L. M., Hood, L., y Lightbown, P. (1974). Imitation in language development: if, when, and why. Cognitive Psychology, 6, 380-420.
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978). Language development and language disorders. New York: Jonh Wiley and Sons.
- Bondurant, J. L., Romeo, D. J. y Kretschmer, R. (1983). Language behaviors of mothers of children with normal and delayed language. Language, Speech, and Hearing Services in Schhols, 14, 233-242.
- Bowerman, M. F. (1973a). Early syntactic development, London.
- Braine, M. D. (1963). The ontogeny of English phrase structure: The first phase. Language, 39, 1-13.
- Braine, M. D. (1971a). The acquisition of language in infant and child. En Reed, C. E. (Ed.) The Learning of Language. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Bronfenbrenner, U. (1970). Two worlds of childhood, New York: Rusell Sage Foundation.
- Brown y Bellugi (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. Harvard Educational Review, 34, 133-151.
- Brown, R. (1958). How shall a thing be called? Psychologycal Review, 65, 14-21.
- Brown, R. (1963). A first language, the early stages, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brown, R. (1977). Introduction. En C. Snow and A. Ferguson (Eds.) Talking to Children, 1-27, London: Cambridge University Press.

- Brown, R., Cazden, C., y Bellugi-Kilma, U. (1969). The child's grammar from I-III. En J. P. Hill (Ed.) The Minnesota Symposium on Child Psychology, Vol. 2, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Brown, R., y Fraser, C. (1964). The acquisition of syntax. Monographs of the Society for Research in Child Development, 29, 43-78.
- Brown, R. y Hanlon, C. (1970). Derivational complexity and order of acquisition in child speech. En J. R. Hayes (Ed.) Cognition and the development of language, 11-53. New York: Wiley.
- Bruner, J. S. (1971). The growth and structure of skill. En K. J. Connolly (Ed.) Motor skills in infancy, 63-92. New York: Academic Press.
- Bruner, J. S. (1973). Organization of early skilled action. Child Development, 44, 1-11.
- Bruner, J. S. (1974). The organization of early skilled action. En M. P. M. Richards (Ed.) The integration of a child into a social world, 167-184. London: Cambridge University Press.
- Bruner, J.S. (1975). The ontogenesis of speech acts. Journal of Child Language, 2, 1-19.
- Bruner, J. S. (1978). Learning how to do things with words. En Bruner, J. S. y Garton, A. (Eds.) Human growth and development, 48-77. Oxford: Clarendon Press.
- Bruner, J. S. (1981). Intention and the structure of action and interaction. En L. P. Lipsitt y C. K. Rovee-Collier (Eds.) Advances in infancy research, vol. 1, 41-56. Norwood, NJ: Ablex.

- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk. Learning to use Language*. New York: W. W. Norton. Traducción : Bruner, J. S. (1985). La parla dels infants. Com s'aprèn a fer servir el llenguatge, Vic: Eumo.
- Buddenhagen, R. G. (1971). Establishing vocal verbalizations in mute mongoloid children. Champaign: Research Press. Cambridge University Press.
- Bühler, K. (1930). The mental development of the child, London: Routledge and Kegan Paul.
- Buium, N., Rynders, J., y Turnure, J. (1974). Early maternal linguistic environment of normal and Down's syndrome language-learning children. American Journal of Mental Deficiency, 79, 52-58.
- Cardoso-Martins, C., y Mervis, C. B. (1981). Maternal Speech to prelinguistic Down syndrome children. Comunicación presentada en el Gatlinburg Conference for Research on Mental Retardation/Developmental Disabilities, Gatlinburg, Tennessee.
- Castellanos, J. A. (1980). Condicionament vocal d'evitació i discriminació social vocal en rates. Tesis Doctoral inédita, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cavallaro, C. C. y Bambara, L. (1982). Two strategies for teaching language during free play. Journal of the Association for the Severely Handicapped, 7, 80-93.
- Cavallaro, C. C. y Poulson, C. L. (1985). Obra citada en Kaiser, A. P., Hendrickson, J. M. and Alpert, C. L. (1989).
- Chafe, W. L. (1970). Meaning and the Structure of Language, Chicago: University of Chicago Press.

- Chapman, R. S. (1981). Mother-Child Interaction in the Second Year of Life: Its Role in Language Development. En R. Schiefelbusch and D. Bricker (Eds.) Early Language: Acquisition and Intervention, 201-250. Baltimore: University Park Press.
- Cherry, L. y Lewis, M. (1975). Mothers and Two-year-olds: A Study of Sex-Differentiated Aspects of Verbal Interaction. Developmental Psychology, 51, 278- 282.
- Chomsky, N. (1957). Syntactic structures, La Haya: Mouton.
- Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner. Verbal Behavior Language, 35, 26-52.
- Clark, R. (1977). What's the use of imitation. Journal of Child Language, 4, 341-358.
- Clark-Stewart, K. A. (1973). Interactions between Mothers and Their Young Children: Characteristics and Consequences. Monographs of the society for Research in Child Development, 38: serie 153.
- Clemente, R.A. y González, A.M. (1988). La comunicación entre díadas sordo-normo oyentes en la edad preescolar. Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología, vol. VIII,(2), 97-103.
- Cohen, S. y Beckwith, L. (1976). Maternal Language in Infancy. Developmental Psychology, 12, 371-372.
- Conant, S., Budoff, M., Hecht, D. y Morse, R. (1984). Language intervention: A pragmatic approach. Journal of Autism and Developmental Disorders, 14, 301-317.
- Conti-Ramsden, G. (1985). Mothers in dialogue with language-impaired children. Topics in Language Disorders, 5, 58-68.



- Conti-Ramsden, G. (1990). Maternal recasts and other contingent replies to language-impaired children. Journal of speech and Hearing Disorders, 55, 262-274.
- Conti-Ramsden, G., y Friel-Patti, S. (1983). Mothers' discourse adjustments to language-impaired and non-language-impaired children. Journal of Speech and Hearing Disorders, 48, 360-367.
- Cortés, M. (1989). Temps i Aspecte: Com els infants aprenen a parlar del passat. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Barcelona.
- Costello, J. M. (1983). Generalization across settings: Language intervention with children. En Miller, J., Yoder, D. E. y Schiefelbusch, R. L. (Eds.) Contemporary issues in language intervention. Rochelle, MD: American Speech-Language-Hearing Association.
- Cramblit, N. S., y Siegel, G. M. (1977). The verbal environment of a language-impaired child. Journal of Speech and Hearing Disorders, 42, 474-482.
- Cross, T. (1974). Some relationships between motherese and linguistic level in accelerated children. Papers and Reports on Child Language Development, 10, 117-135.
- Cross, T. (1975). Some relationships between motherese and linguistic level in accelerated children. Papers and Reports on Child Language Development, 10. Stanford University, Stanford, California.
- Cross, T. (1977). Mother's speech adjustments: the contributions of selected child listener variables. En C.E. Snow y C. Ferguson (Eds.) Talking to children, London: Cambridge University Press.

- Cross, T. G. (1978). Mothers' speech and its association with rate of linguistic development in young children. En N. Waterson y C.E.Snow(Eds.) The development of communication. New York: Wiley.
- Cross, T. G. (1984). Habilitating the language impaired child: ideas from studies of parent-child interaction. Topics in Language Disorders, 4, 1-14.
- Dale, P.S. (1980). Desarrollo del lenguaje, un enfoque psicolingüístico. Mexico: Trillas.
- Dale, P.S. y Ingram, D. (1981). Child Language: An international perspective, Baltimore: University Park Press.
- De la Cruz, F., y Park, G. (Eds.) (1981). Trisomy 21 (Down syndrome). Research perspectives, Baltimore: University Park Press.
- DeBlauw, A., Dubber, C., Van Roosmales, G. y Snoww, C. (1979). Sex and Social Class Differences in Early Mother-Child Interaction. En Language, Children and Society, O.Garnica y M. King (Eds.) 53-64. New York: Pergamon Press.
- del Río, M. J.(1980). Análisis experimental del comportamiento y del lenguaje. Infancia y Aprendizaje, 12, 99-111.
- del Río, M. J. (1982). Un caso de retraso grave del lenguaje en un niño deficiente. Tratamiento y resultados. Revista de Logopedia y Fonoaudiología, 1, (4), 230-134.
- del Río, M. J. (1985). La adquisición del lenguaje: Un análisis funcional. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Barcelona.
- Delacroix, H. (1934). Le langage et la pensee ( 3<sup>ª</sup> ed.). Paris: Alcan.

- Demetras, M. J., Post, K. N., y Snow, C. (1986). Feedback to first language learners: the role of repetitions and clarification questions. Journal of Child Language, 13, 275-292.
- Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. Journal of Psycholinguistics, 3, 343-350.
- Dore, J. (1979). Conversational acts and the acquisition of language. En A. E. Ochs y B. Schieffelin (Eds.) Developmental Pragmatics, New York: Academic Press.
- Dore, J., Gerhart, M. y Newman, D. (1978). The structure of nursery schools conversation. En K. Nelson (Ed.) Children's language, Vol I, New York: Gardner Press.
- Ellis, R. y Wells, G. (1980). Enabling factors in adult-child discourse. First Language, 1, 46-62.
- Ervin, S. M. (1964). Imitation and structural change in children's language. En E. H. Lenneberg (Ed.) New Directions in the Study of Language. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Ervin-Tripp, S. (1977). Wait for me, roller skate! En S. Ervin-Tripp y C. Mitchell-Kernan (Eds.) Child Discourse, New York: Academic Press.
- Ferracane, B. J., y Dukes, P. J. (1981). Mother-child dyad: What are you doing? Comunicación presentada en el American Speech-Language-Hearing Association Convention, Los Angeles.
- Fillmore, C. (1968). The case for case. En E. Bach y R.T. Harms (Eds.) Universals in linguistic theory, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

- Fletcher, P. (1983). From sound to syntax: A learner's guide. Comunicación presentada en el Fourth Annual Wisconsin Symposium on Research in Child Language Disorders.
- Fodor, J. A. (1966). How to learn to talk: some simple ways. En F. Smith y G. A. Miller (Eds.) The Genesis of Language, Cambridge, Mass: MIT Press.
- Fornier, M. (1977). The mother as LAD: Interaction between order and frequency of parental input and child production. Comunicación presentada en el Sixth Annual University of Minnesota Linguistic Symposium.
- Fornier, M. (1979). The mother as LAD: Interaction between order and frequency of parental input and child production. En F. R. Eckman y A. J. Hastings (Eds.) Studies in first and second language acquisition, 17-44. Rowley, MA: Newbury House.
- Fraser, C., Bellugi, U., y Brown, W. (1963). Control of grammar in imitation, comprehension, and production. Journal of Verbal Learning Behavior, 2, 121-135.
- Fraser, C. y Roberts, N. (1976). Mothers' Speech to Children of Four Different Ages. Journal of Psycholinguistic Research, 4, 9-16.
- Fraser, C., y Roberts, N. (1975). Mothers' speech to children of four different ages. Journal of Psycholinguistic Research, 4, 9-16.
- French, P. y McLure, M. (1981). Adult-Child conversation, London: Croom-Helm.

- Friedlander, B., Jacobs, A., Davis, B., and Wetstone, H. (1972). Timesampling Analysis of Infants' Natural Language Environment in the Home. Child Development, 43, 730-740.
- Furrow, D., Nelson, K. y Benedict, H. (1979). Mothers' Speech to Children and Syntactic Development: Some Simple Relationships. Journal of Child Language, 6, 423-442.
- Gibson, D. (1981). Down's syndrome, New York: Cambridge University Press.
- Gleitman, L., Newport, R., Elissa, L., y Gleitman, L. (1984). The Current Status of the Motherese Hypothesis. Journal of Child Language, 11, 43-79.
- Gleitman, L. R., y Wanner, E. (1984). Current issues in language learning. En M. H. Bornstein y M. E. Lamb (Eds.) Developmental psychology: an advanced textbook, 181-240, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Glennen, S. L. y Calculator, S. N. (1985). Training Functional Communication board use: A pragmatic approach. Augmentative and Alternative Communication, 1, 134-142.
- Gold, E. M. (1967). Language identification in the limit. Information and Control, 10, 447-474.
- Granowsky, S. y Krossner, W. (1970). Kindergarten teachers as model for children's speech. The Journal of Experimental Education, 38, 23-29.
- Gray, B. B. (1970). Language acquisition through programmed conditioning. En R. M. Bradfield (Ed.) Behavior modification: The human effort, San Rafael: Dimensions Press.

- Gray, B. B. y Figetakis, L. (1968). Mediated language acquisition for disphasic children. Behavior Research and Therapy , 6, 263-280.
- Gray, B. B. y Ryan, B. (1973). A Language Program for the non-language Child, Champaign: Research Press.
- Grossfeld, C., y Heller, E. (1980). Follow the leader: Why a language impaired child can't be "it". Working Papers in Experimental Speech-Language Pathology and Audiology, 9, New York.
- Guess, D. y Baer, D. M. (1973). Some experimental analyses of linguistic development in institutionalized retarded children. En Lahey, B. B. (Ed.) The Modification of Language Behavior. Charles C. Thomas, Springfield, IL.
- Guess, D. , Sailor, W. y Baer, D. (1974). To teach language' to retarded children. En R. L. Schiefelbusch y L. L. Lloyd (Eds.) Language perspectives-Acquisition, retardation and intervention, Baltimore: University Park Press.
- Guess, D. , Sailor, W. y Baer, D. (1978). Children with limited language. En R. L. Schiefelbusch (Ed.) Language intervetion strategies, Baltimore: University Park Press.
- Halle, J. W., Baer, D. M. y Spradlin, J. E. (1981). Obra citada en Kaiser, A. P., Hendrickson, J. M., y Alpert, C. L. (1989).
- Halle, J. W., Marshall, A. y Spradlin, J. (1979). Obra citada en Kaiser, A.P., Hendrickson, J. M. y Alpert, C. L. (1989).
- Hallyday, M.A.K. (1975). Learning how to mean: Explorations in the development of language, London: Edward Arnold.

- Handcock, T. B., y Kaiser, A. P. (1986). Obra citada en Kaiser, A. P., Hendrickson, J. M., y Alpert, C. L. (1989).
- Haring, T. G., Neetz, J. A., Lovinger, L., Peck, C., y Semmel, M. I. (1987). Effects of four modified incidental teaching procedures to create opportunities for communication. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 12 (3), 218-226.
- Harris, S. L. (1975). Teaching language to nonverbal children with emphasis on problems of generalization. Psychology Research 82, 565-580.
- Hart, B. (1985). Naturalistic language training techniques. En S. F. Warren y Rogers-Warren, A. K. (Eds.) Teachig Functional Language, Baltimore: University Park Press.
- Hart, B. y Risley, T. (1968). Obra citada en Kaiser, A. P., Hendrickson, J. M. y Alpert, C. L. (1989).
- Hart, B. y Risley, T. (1974). Obra citada en Kaiser, A. P., Hendrickson, J. M. y Alpert, C. L. (1989).
- Hart, B. y Risley, T. (1975). Obra citada en Kaiser, A. P., Hendrickson, J. M., y Alpert, C. L. (1989).
- Hart, B. y Risley, T. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. Journal of Applied Behavior Analysis, 8, 411-420.
- Hart, B. y Risley, T. (1980). Obra citada en Kaiser, A. P., Hendrickson, J. M., y Alpert, C. L. (1989).
- Hart, B. y Rogers-Warren, A. (1978). A milieu approach to teaching language. En R. L. Schiefelbusch (Ed.) Language Intervention Strategies, Baltimore: University Park Press.

- Hess, R. D. y Shipman, V. C. (1965). Early experience and the socialization of cognitive modes in children. Child Development, 36, 869-886.
- Higgins, J. y Mills, J. (1986). Communication training in real environments. En S. W. Blackstone (Ed.) Augmentative Communication: An' Introduction, 345-351, Maryland: American Speech-Language -Hearing Association.
- Hirsh-Pasek, K., Treiman, R., y Schneiderman, M. (1984). Brown and Hanlon revisited: mothers' sensitivity to ungrammatical forms. Journal of Child Language, 11, 81-88.
- Hoff-Ginsberg, E. (1983). Sound-based errors in early word use. Journal of Child Language, 10, 459-464.
- Hoff-Ginsberg, E. (1986). Function and Structure in Maternal Speech: Their Relation to the Child's Development of Syntax. Developmental Psychology, 2, 155-163.
- Hoff-Ginsberg, E. (1987b). Why some properties of maternal speech benefit language growth (and others do not). Poster presentado en el Meetings of the Society for Research in Child Development, April 23-26, Baltimore, MD.
- Hoff-Ginsberg, E. y Shatz, M. (1982) Linguistic input and the child's acquisition of language. Psychological Bulletin, 92, 3-26.
- Howe, Ch. (1981). Acquiring language in a conversational context, New York: Academic Press.
- Jackendoff, R. S. (1972). Semantic interpretation in generative grammar, Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press.



- Johnston, J. (1982). Generalization: The nature of change. Ponencia presentada en el Symposium on Research in Child Language Disorders, University of Wisconsin, Madison.
- Jones, E. E. y Gerard, H. B. (1967). Foundations of social psychology. New York: John Wiley and Sons.
- Kaiser, A. P. y Alpert, C. L. (1988). Milieu language training manual. Department of Special Education, Peabody College, Vanderbilt University.
- Kaiser, A. P., Alpert, C. L., Hancock, T. B., Hemmeter, M. L., y Ostrosky, M. M. (1989), en preparación. Obra citada en Kaiser, A.P., Hendrickson, J. M., y Alpert, C. L. (1989).
- Kaiser, A. P., Hendrickson, J. M. y Alpert, C. L. (1989). Milieu Language Teaching: A Second Look. Para aparecer en R. Gable (Ed.) Advances in mental retardation and developmental disabilities, vol. IV, en preparación.
- Kantor, J. R. (1928). Can psychology contribute to the study of linguistics?. The Monist, 38, 630-648.
- Kauffman, A. (1977). Mothers' and Fathers' Verbal Interactions with Children Learning Language. Comunicación presentada en el Meeting of the Eastern Psychological Association, Chicago.
- Kavanaugh, R.D. and Jirkovsky, A.M. (1982). Parental speech to young children: A longitudinal analysis. Merrill-Palmer Quarterly, 28, 297-311.

- Kaye, K. (1982). *The Mental and Social Life of Babies*, Chicago: The University of Chicago Press. Traducción: Kaye, K. (1986). La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas, Barcelona: Paidós.
- Kaye, K., y Marcus, J. (1981). Infant imitation: The sensorimotor agenda. Developmental Psychology, 17, 258-265.
- Kent, L. R. (1974). Language acquisition program for the retarded and multiply impaired, Champaign: Research Press.
- Kenworthy (1986). Caregiver-child interaction and language acquisition of hearing impaired children. Topics in Language Disorders, 6, 1-11.
- Kernan, K. T. (1970). Semantic relations and the child acquisition of language. Anthropological Linguistics, 12, 171-187.
- Koch, R., y de la Cruz, F. (Eds.) (1975). Down's Syndrome, New York: Brunner-Mazel.
- Kuczaj, S. A. II. (1982). On the nature of syntactic development. En S.A.Kuczaj, II (Ed.) Language development (vol. 1): Syntax and semantics, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lasky, E. Z., y Klopp, K. (1982). Parent-child interactions in normal and language-disordered children. Journal of Speech and Hearing Disorders, 47, 7-18.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*, New York: Wiley. Traducción: Lennenberg, E. H. (1982). Fundamentos del desarrollo del lenguaje, Madrid: Alianza.
- Levelt, W. J. M. (1975). What became of LAD? Peter de Ridder Publications in cognition, I. Lisse, Netherlands: Peter de Ridder Press.

- Lewis, M. y R.Freedle, (1973). Mother-Infant Dyad: The Cradle of Meaning.En Communication and Affect: Language and Thought, M. Lewis y R. Freedle (Eds.) 127-155, New York: Academic Press.
- Light, J. y Collier, B. (1986). Facilitating the development of effective imitation strategies by nonspeaking, physically disabled children. En S. W. Blackstone (Ed.) Augmantative Communication: An Introduction,369-375, Rockville, Maryland: AmericanSpeech-Language-Hearing Association.
- Lord, C. (1975). Is Talking to Baby More Than Baby Talk? A Longitudinal Study of the Modification of Linguistic Input to Young Children. Comunicación presentada en el Biennial Congress of the Society for Research in Child Development, Denver, Colorado, April.
- Lovaas, O. I. (1977). The autistic child, New York: Irvington Publishers. Traducción: Lovaas, O. I. (1980). El niño autista, Madrid: Debate.
- Lovaas, O. I. , Berberich, J. P. , Perloff, B. F. y Schaffer, B. (1966). Acquisition of imitative speech by schizophrenic children. Science, 151, 705-707.
- Luria, A. R. (1959). The directive function of speech in development and dissolution. I, II, Word, 15, 341-352, 453-464.
- MacDonald, J. (1978). Environmental language intervention: Programs for establishing initial communication in handicapped children. En Withrow, F. y Nygren, C. (Eds.) Language and the Handicapped Learner: Curricula, Programs and Media, Columbus: CE Merrill.

- MacDonald, J. D. (1985). Language through conversation: A model for intervention with language delayed personas. En Warren, S. F. y Rogers Warren, A. K.(Eds.) Teaching Functional Language, Baltimore: University Park Press.
- MacDonald, J., y Gillette, Y. (1986). Communicating with persons with severe handicaps: Roles of parents and professionals. Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps (JASH), Vol. 11, 4, 255-265
- MacDonald, J. D. , Gillette, Y., Bickley, M. y Rodriguez, C. (1984). E. C. O. Conversation Routines: Models for making everyday activities into language teaching conversations, The Nisonger Center, The Ohio State University, Columbus, Ohio.
- MacDonald, J. y Horstmeier, D. (1978). Environmental Language Intervention Program, Columbus: C.E. Merrill.
- MacPherson, C. A., y Weber-Olsen, M. (1980). Mother speech input to deficient and language normal children. Comunicación presentada en el First Wisconsin Symposium on Research in Child Language Disorders, 1, 59-79.
- MacWhinney, B. (1978). The acquisition of morphophonology. Monographs of the Society for Research in Child Development, 43 (serie 1-2 No. 174).
- MacWhinney, B. (1982). Basic syntactic processes. En S. A. Kuczaj II (Ed.) Language development, Vol.1, Syntax and semantics, 73-136, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mahoney, G. y Powel, A. (1984). The Transactional Intervention Program. School of Education, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan.

- Mahoney, G. J. y Seely, P. B. (1976). The role of the social agent in language acquisition: Implications for language intervention. En Ellis, N. R. (Ed.) International Research in Mental Retardation, 8, New York: Academic Press.
- Manolson, A. (1983). It Takes Two to Talk: A Hanen Early Language Parent Guide Book, Toronto: Hanen Early Language Resource Centre.
- Maratsos, M. P. (1979). How to get from words to sentences. En D. Aaronson y R. J. Rieber (Eds.) Psycholinguistic research: Implications and applications, Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Maratsos, M. P. y Chalkley, M. A. (1980). The internal language of children's syntax. The ontogenesis and representation of syntactic categories. En K. E. Nelson (Ed.) Children's language, 2, New York: Gardner Press.
- Marshall, N., Hegrenes, J., y Goldstein, S. (1973). Verbal interactions: Mothers and their retarded children versus mothers and their nonretarded children. American Journal of Mental Deficiency, 77, 415-419.
- McCarthy, D. (1954). Language Development in Children. En L. Carmichael (Ed.) Manual of Child Psychology, New York: John Wiley and Sons.
- McCarthy, D. (1976). Escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños (adaptación castellana), Madrid: T.E.A..
- McCawley, J. (1968). The role of semantics in grammar. En E. Bach y R. T. Harms (Eds.) Universals in linguistic theory, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- McCormick, L., y Schiefelbusch, R. (1985). Early Language intervention, Columbus: C.E. Merrill.

- McDonald, L. y Pien, D. (1982). Mother conversational behavior as a function of interactional intent. Journal of Child Language, 9, 337-358.
- McGee, G. G., Krantz, P. J., Mason, D. y McClannahan, L. E. (1983). A modified incidental-teaching procedure for autistic youth: Acquisition and generalization of receptive object labels. Journal of Applied Behavior Analysis, 16, 329-338.
- McLaughlin, B., Schut, C. y White, D. (1980). Parental Speech to Five-year-old Children in a Game-playing Situation. Child Development, 51, 508- 582.
- McLean, J. E., y Snyder-McLean, L. (1978). A transactional approach to early language training, Columbus: C. E. Merrill.
- McNeill, D. (1966). Developmental psycholinguistics. En Frank Smith y George A. Miller (Eds.) The genesis of language, Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- McNeill, D. (1970). The Development of language. En Mussen, P. (Ed.) Carmichael's manual of child psychology (vol I), New York: Wiley, 1061-1161.
- Mechlenberg, D. (1975). Obra citada en Warren and Rogers-Warren (1984).
- Messick, C. K., y Prelock, P. A. (1981). Successful communication: Mothers of Language-impaired children vs. mothers of language-normal children. Comunicación presentada en el American Speech-Language-Hearing Association Convention, Los Angeles.
- Miller, W. y Ervin, S. (1964). The development of grammar in child language. En U. Bellugi y R. Brown (Eds.) The acquisition of language. Monographs of the society for Research in Child development, 29, serie 149.

- Moerk, E. L. (1972). Principles of dyadic interaction in language learning. Merrill-Palmer Quarterly, 18, 229-257.
- Moerk, E. L. (1974a). Changes in verbal child-mother interactions with increasing language skills of the child. Journal of Psycholinguistics Research, 3, 101-116.
- Moerk, E. L. (1975c). Verbal interactions between children and their mothers during the preeschool years. Developmental Psychology, 11, 788-794.
- Moerk, E. L. (1976b). Processes of language teaching and training in the interactions of mother-child dyads. Child Development, 47, 1064-1078.
- Moerk, E. L. (1977). Pragmatic and semantic aspects of early language development, Baltimore: University Park Press.
- Moerk, E. L. (1978). Determiners and consequences of verbal behaviors of young children and their mothers. Developmental Psychology, 14, 537-545.
- Moerk, E. L. (1980). Relationships between parental input frequencies and children's language acquisition: A realalysis of Brown's data. Journal of Child Language, 7, 105-118.
- Moerk, E. L. (1981). A behavioral analysis of controversial topics in first language acquisition: Reinforcements, corrections, and input frequencies. Comunicación presentada en en Annual Meeting of the American Psychological Association, Los Angeles.
- Moerk, E. L. (1983a). The mother of Eve-As a first language teacher, Norwood, NJ: Ablex.

- Moerk, E. L. (1983b). A Behavioral analysis of controversial topics in first language acquisition: Reinforcements, corrections, modeling, input frequencies and the three-term contingency pattern. Journal of Psycholinguistic Research, 12, 129-155.
- Moerk, E. L. (1984) Object, percept, concept, word. En L. Spillman y B. R. Wooten (Eds.) Sensory experience, adaptation, and perception. Festsehrift for Ivo Kohler, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Moerk, E. L. (1985a). Analytic, synthetic, abstracting and word-class defining aspects of verbal mother-child interactions. Journal of Psycholinguistics Research, 14, 263-287.
- Moerk, E. L. (1985b). A differential interactive analysis of language teaching and learning. Discourse Processes, 113-142.
- Moerk, E. L. (1986). Environmental factors in early language acquisition. Annals of Child Development, 3, 191-235.
- Moerk, E. L. (1989). The LAD was a Lady and the Tasks were Ill-Defined. Developmental Review, 9, 21-57.
- Moerk, E. L. (1990). Learning of syntax from input and feedback: Reconceptualizations and reanalyses, (en preparación), California State University, Fresno, EEUU.
- Moerk, E. L. y Moerk, C. (1979). Quotations, imitations, and generalizations: Factual and methodological analyses. International Journal of Behavioral Development, 2, 43-72.
- Moerk, E. L. y Vilaseca, R. M. (1987a). Time-binding in mother-child interactions: The Morphemes for future and past. Papers and Reports on Child Language Development, 26, 80-87.



- Moerk, E. L. y Vilaseca, R. M. (1987b). Psychological processes and interactional influences in the earliest stages of syntax learning. Comunicación presentada en el Second International Congress of Applied Linguistics, Kassel.
- Moseley, M. J. (1987). Mother/child interaction with language delayed pre-school children: structuring conversation. Comunicación presentada en el Fourth International Congress for the Study of Child Language, Lund, Sweden.
- Muñoz, T. (1983). Las intenciones comunicativas de los niños: Estudio de dos casos. Un enfoque pragmático. Infancia y Aprendizaje, 24 (4), 19-34.
- Mussen, P. H., Conger, J. J. y Cagan, J. (1969). Child Development and Personality. Harper y Row . Traducción: Mussen, P. H., Conger, J. , y Cagan,J. (1971). Desarrollo de la personalidad en el niño, México:Trillas.
- Nelson, K. E. (1973). Structure and strategy in learning to talk, Monographs of the society for Research in Child Development, 38 (serie 1-2 149).
- Nelson, K. E. (1977). Facilitating Children's Syntax Acquisition. Developmental Psychology, 13, 109-117.
- Nelson, K. E. (1980). Theories of the child's acquisition of syntax: A look at rare events and at necessary, catalytic, and irrelevant components of mother-child conversation. Annals of the New York Academy of Sciencies, 345, 45-67.
- Nelson,K.E. (1981).Individual Differences in Langage Development. Developmental Psychology, 17, 170-187.
- Nelson, K. E. (1983). Abstract of Keynote Adress to the 1982 Child Language Seminar. First Language, 4, 51-62.

- Nelson, K., Cascardon, G. y Bonvillian, J. D. (1973). Syntax Acquisition: Impact of Experimental Variation in Adult Verbal Interaction with the Child. Child Development, 44, 497-504.
- Nelson, K. y Denninger, M. (1977). Obra citada en Baker, N. D. y Nelson, K. E. (1984).
- Nelson, K., Denninger, M. M., Bonvillian, J. D., Kaplan, B. J. y Baker, N. D. (1983). Maternal input adjustments and non-adjustments as related to children's linguistic advances and to language acquisition theories. En A. D. Pellegrini y T. D. Yawkey (Eds.) The Development of Oral and Written Languages: Readings in the Developmental and Applied Linguistics, New York: Ablex.
- Newhoff, M., y Browning, J. (1983). Interactional variation: A view from the language-disordered child's world. Topics in Language Disorders, 4, 49-60.
- Newport, E. L. (1976). Motherese: The Speech of Mothers to Young Children. En N. J. Castellan y col. (Eds.) Cognitive Theory, vol.II. Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Newport, E.L. (1976). Facilitating children's syntax acquisition. Developmental Psychology, 13 (2), 101-107.
- Newport, E. L. , Gleitman, L.R. y Gleitman, H. (1975). A Study of Mothers' Speech and Child Language Acquisition. Papers and Reports on Child Language Development, 10, 111-116.

- Newport, E. L., Gleitman, L. y Gleitman, H. (1977). Mother, I'd rather do it my self: Some effects and non-effects of maternal speech style. En Snow, C.E. y Fergusson C. (Eds.) Talking to Children, Cambridge: Cambridge University Press, 109-150.
- Nichols (1974). Obra citada en Warren and Rogers-Warren (1984).
- Nicolich, L., y Raph, J. B. (1975). A longitudinal study for representational play in relation to spontaneous vocal imitation and development of multiword utterances. Comunicación presentada en el Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Denver.
- Papousek, H., y Papousek, M. (1977). Mothering and the cognitive headstart: Psychobiological considerations. En H. R. Schaffer (Ed.) Studies in mother-infant interaction, 63-85. New York: Academic Press.
- Payne, S. (1968). Rubinshtein and the Philosophical Foundation of Soviet Psychology, New York: Humanities Press.
- Phillips, J. R. (1973). Syntax and vocabulary of mothers' speech to young children: Age and sex comparisons. Child Development, 44, 182-185.
- Piaget, J. (1951). Play, Dreams, and Imitation in Childhood, New York: Norton Press.
- Pinker, S. (1981). On the acquisition of grammatical morphemes. Journal of Child Language, 8, 477-484.
- Rebelsky, F., and Hanks, C. (1971). Fathers' Verbal Interaction with Infants in the First Three Months of Life. Child Development, 42, 63-68.

- Reichle, J., y Keogh, W. J. (1985). Communication intervention: A selective review of what, when and how to teach. En S. F. Warren and Rogers-Warren (Eds.) Teaching Functional Language, Austin, TX: Pro-Ed.
- Ribes, E. y Pineda, L. A. (1984). A functional analysis of the acquisition of language as behavior, Iztacala: Universidad Nacional de México.
- Risley, T. R. y Wolf, M. M. (1967). Establishing functional speech in echolalic children. Behavioral Research Therapy, 5, 74-88.
- Rogers-Warren , A. y Warren, S. F. (1980). Mands for verbalization: Facilitating the display of newly trained language in children. Behavior Modification, 4, 361-382.
- Rogoff, B. y Gardner, W. (1984). Adult guidance of cognitive development. En B. Rogoff y J. Lave (Eds.) Everyday cognition: Its development in social context, 95-116, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Rogoff, B., Malkin, C. y Gilbride, K. (1984). Interaction with Babies as guidance in development. En B. Rogoff y J. V. Wertsch (Eds.) Children's learning in the zone of proximal development. New directions for child development, 23, 31-44, San Francisco: Jossey-Bass.
- Rondal, J. A. (1976). Maternal Speech to normal and Down's syndrome children matched for mean length of utterance. Tesis Doctoral, University of Minnesota.
- Rondal, J. A. (1978a). Langage et Education, Brussels: Mardaga.

- Rondal, J. A. (1978b). Father's Speech and Mother's Speech in Early Language Development. Comunicación presentada en el First International Congress for the Study of Child Language, Tokyo, August.
- Rondal, J. A. (1978c). Maternal Speech to Normal and Down's Syndrome Children Matched for Mean Length of Utterance. En Quality of Life in Severely and Profoundly Mentally Retarded People: Research Foundations for Improvement, C. Meyers (Ed.) Monograph 3, 193-265. Washington, D.C.: American Association on Mental Deficiency.
- Rondal, J. A. (1978d). Patterns of Correlations for Various Language Measures in Mother-Child Interactions for Normal and Down's Syndrome Children. Language and Speech, 21, 242-252.
- Rondal, J. A. (1980a). Fathers' and Mothers' in Early Language Development. Journal of Child Language, 7, 353-359.
- Rondal, J. A. (1980b). Verbal Imitation by Down Syndrome and Nonretarded Children. American Journal of Mental Deficiency, 85 (3), 318-321.
- Rondal, J. A. (1983a). l'interaction adulte-enfant et la construction du langage, Liège: Mardaga. Traducción en inglés: Adult-Child Interaction and The Process of Language Acquisition, New York: Praeger Press, 1985.
- Rondal, J. A. (1983b). Lenguaje y deficiencia mental: Datos recientes y perspectivas. Revista de Logopedia y Fonoaudiología, III (2), 67-77.

- Rondal, J. A. (1984). El papel del entorno en la adquisición del lenguaje en el niño. Revista de Logopedia y Fonoaudiología, Vol. IV,(1),20-26.
- Rondal, J. A. (1985a). Linguistic and prelinguistic development in moderate and severe mental retardation. En J. Dobbing, A. D. B. Clarke, J. A. Corbett, J. Hogg, y R. Robinson (Eds.) Scientific studies in mental retardation. London: The Royal Society of Medicine and Macmillan Press.
- Rondal, J. A. (1986a). Le développement du langage chez l'enfant trisomique 21. Manuel pratique d'aide et d'intervention. Bruxelles: Mardaga. Traducción en castellano: Lenguaje y comunicación en los niños pequeños trisómicos 21. Revista de Logopedia y Fonoaudiología, VI,(2), 52-66.
- Rondal, J. A. (1986b). Strategies d'enseignement parentales et apprentissage du langage. CILL 12.3-4: Langage Enfantin, 103-134. Traducción castellana : Estrategias de enseñanza adoptadas por los padres y aprendizaje del lenguaje. Revista de Logopedia y fonoaudiología, VIII (1), 11-22, 1988.
- Rondal, J. A. (1987a). Language Development and mental retardation. En W. Yule, Rutter, M. y Bax, M. (Eds.) Language Development and disorders, Philadelphia: Lippincott.
- Rondal, J. A. (1987b). Down's syndrome. En Bishop, D. y Mogford, K. (Eds.) Language development in exceptional circumstances. Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Rondal, J. A. (1988). Language Development in Down's Syndrome: A Life-span Perspective. International Journal of Behavioral Development, 11 (1), 21-36.

- Rondal, J. A. (1989). Effects of imitation on language comprehension and transfer to production in children with mental retardation. Journal of Speech and Hearing Disorders, 54, 49-56.
- Rondal, J. A., Andrao, M. y Nenes, S. (1981). Classe sociale, langage et instruction: La compréhension du langage de l'enseignant par l'enfant au nivel maternel et elementaire inférieure. En Gagne, G. y Pagé, M. (Eds.) Etudes sur la langue des jeunes québécois (1969-1979), Montréal: les Presses de l'Université de Montréal.
- Rondal, J.A., Andrao, M., Neves, S. y Dalle, E. (1982). La compréhension du langage de l'enseignant par l'enfant au niveau de l'école maternelle et élémentaire inférieure dans des milieux scolaires contrastés selon la composition sociale. Revue Française de Pedagogie, 58, 29-35.
- Rondal, J. A. Lambert, J. L. (1984). Langage et Communication chez les Handicapés mentaux: Théorie, Evaluation et Intervention, Neuchâtel: Delavhaux et Niestlé.
- Rondal, J. A. , Lambert, J. L. y Sohier, C. (1980). L'imitation verbale et non-verbale chez l'enfant retardé mental mongolien et non-mongolien. Enfance, 3, 107-122.
- Rynders, J., y Horrobin, M. (1975). Project EDGE: The University of Minnesota communication stimulation program for Down's syndrome infants. En B. Friedlander, G. Sterrit, y G. Kirk (Eds.) Exceptional infant: Assessment and intervetion, 3, 173-192, New York: Brunner-Mazel.
- Sapon, S. M. (1966). Shaping productive verbal behavior in a non-speaking child: a case report. Monograph Series in Language and Linguistics, 19.

- Sapon, S. M. (1969). Operant procedures in the expansion and refinement of verbal behavior in disadvantaged, Rochester: Informes del laboratorio de conducta verbal, Universidad de Rochester.
- Savic, S. (1975). Aspects of Adult-Child Communication: The problem of Question Acquisition. Journal of Child Language, 2, 251-260.
- Schachter, F. F. (1979). Everyday mother talk to toddlers, New York: Academic Press.
- Scherer, N. J. y Olswang, L.B. (1984). Role of Mothers' expansions in stimulating children's language production. Journal of Speech and Hearing Research, 27, 387-396.
- Schodorf, J. K., y Edwards, H. T. (1981). Analysis of parental discourse to llinguistically disordered and normal children. Comunicación presentada en el American Speech-Language-Hearing Association Convention, Los Angeles.
- Schwartz, R. G. , Chapman, K., Prelock, P., Terrell, B. Y. y Rowan, L. E. (1985a). Facilitating word combination in language-impaired children throught discourse structure. Journal of Speech and Hearing Disorders, Vol.50, 31-39.
- Schwartz, R. G. , Chapman, K., Prelock, P., Terrell, B. Y. y Rowan, L. E. (1985b). Facilitation of early syntax through discourse structure. Journal of Child Language, 12, 13-25.
- Schwartz, R. G., y Terrey, B. Y. (1983). The role of input frequency in lexical acquisition. Journal of Child Language, 10, 57-64.
- Scollon, R. (1976). Conversations with a one year old: A case study of the developmental foundations of syntax, Honolulu: The University Press of Hawaii.



- Scubin, E., y Scubin, G.(1907). Obra citada en Moerk, E. L. (1977).
- Searle, J. (1965). What is a speech act?. En M. Black (Ed.) Phylosophy in America, Cornell, New York: Allen and Unwin.
- Searle, J. (1969). Speech acts, London: Cambridge University Press.
- Secall, M. V. (1984). Aproximación al primer lenguaje. En Siguan, M. (Ed.) Estudios sobre psicología del lenguaje infantil, Madrid: Pirámide.
- Shipley, E. F., Smith, C. S., y Gleitman, L. R. (1969). A study in the acquisition of language: free responses to commands. Language, 45, 322-342.
- Siegel, L. S., Cunningham, C. E., y van der Spuy, H. I. J. (1979). Interaction in delayed and normal preschool children with their mothers. Comunicación presentada en el Society for Research in Child Development, San Francisco, California.
- Sigel, I. E. y McGillicuddy-delisi, A. V. (1984). Parents as teachers of their children: A distancing model. En A.D. Pellegrini y T.D. Yawkey (Eds.) The Development of oral and written language in social contexts, 71-92. Norwood, NJ: Ablex.
- Siguán, M. (1975). La genese de la parole, París: Presses Universitaires de France.
- Siguán, M. (1983). Metodología para el estudio del lenguaje en la infancia, Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Siguán, M. (1984a). Del gesto a la palabra. En Siguan, M. (Ed.) Estudios sobre psicología del lenguaje infantil, Madrid: Pirámide.

- Siguán, M. (1984c). Aproximación histórica del estudio del lenguaje infantil. En A.M. Siguan (Ed.) Estudios sobre psicología del lenguaje infantil, Madrid: Pirámide.
- Siguán, M. y Triadó, C. (1984). Lenguaje de la acción y lenguaje de la comunicación. En A. M.Siguan (Ed.) Estudios sobre psicología del lenguaje infantil, Madrid: Pirámide.
- Sinclair de Zwart, H. (1969). Developmental psycholinguistics. En E. Elkind y J.H. Flavell (Eds.) Studies in cognitive development: Essays in honor of Jean Piaget, 315-336, New York: Oxford University Press.
- Skinner, B. F. (1957). Verbal Behavior, Nueva York: Appleton-Century Crofts. Traducción castellana,
- Skinner, B. F. (1981). Conducta verbal, México: Trillas.
- Sloane, H. N. y McAulay, B. D. (Eds.) (1968). Operant procedures in remedial speech and language training, Boston: Houghton Mifflin Co.
- Slobin, D. I. (1968). Questions of language development in cross-cultural perspective, Comunicación presentada en el simposio de Language learning in cross-cultural perspective, Michigan State University.
- Slobin, D. I. (1969). Universals of Grammatical Development in Children. Language Behavior Research Laboratory, Working paper 22.
- Slobin, D. I. (1971). On the learning of morphological rules: A reply to Palermo and Eberhart. En D. I. Slobin (Ed.) The ontogenesis of grammar, New York: Academic Press.

- Slobin, D. I. (1973). Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar. En C. Ferguson and D. I. Slobin (Eds.) Studies of Child Language Development, 607-19, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Slobin, D. I. (1967). A field manual for cross-cultural study of the acquisition of communicative competence, Berkeley: University of California Press.
- Slobin, D.I. (1985). The crosslinguistic study of language acquisition, New Jersey: Erlbaum.
- Snow, C. E. (1972). Mothers' speech to children learning language, Child Development, 43, 549-565.
- Snow, C.E. (1975). The development of conversation between mothers and babies. Manuscrito no publicado.
- Snow, C. E. (1977a). The development of conversation between mothers and babies. Journal of Child Language, 4, 1-22.
- Snow, C.E.(1977b). Mothers' Speech Research: From Input to Interaction. En C.E. Snow y C. Ferguson (Eds.) Talking to Children, 31-51, Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C. E. (1979). The role of social interaction in language acquisition. En W. A. Collins (Ed.) Minnesota symposia on child psychology , Vol. 12, 157-182. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Snow, C. E. (1981). The uses of imitation. Journal of Child Language, 8, 205-212.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preeschool years. Harvard Educational Review, 53, 165-189.

- Snow, C.E. y Ferguson, Ch. A. (Eds.) (1977). Talking to children: language input and acquisition, London: Cambridge University Press.
- Snow, C. E., y Goldfield, B. (1983). Turn the page please: Situation-specific language learning. Journal of Child Language, 10, 551-569.
- Snyder-McLean, L. K. y Mc Lean, J. E. (1978). Verbal information gathering strategies: The child's use of language to acquire language. Journal of Speech and Hearing Disorders, 43, 306-325.
- Soler Perez, J.M. (1987). Retraso Mental: Aspectos del habla. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Barcelona.
- Soro, E., Rosell, C., Alsina, G., García, H., Sánchez, P., Comellas, A., Vilaseca, R. M., y Edo, S. (1988). Manual de toma de decisiones y de evaluación para el aprendizaje y uso de los sistemas aumentativos de comunicación. Edición piloto: Dirección General de Acción Social del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Staats, A. W. (1968). Learning, language and cognition, New York: Holt.
- Staats, A. W. (1971a). Child learning, intelligence and personality: Principles of a behavioral interaction approach, New York: Harper y Row Publishers.
- Staats, A. W. (1971b). Linguistic-mentalistic theory versus an explanatory S-R learning theory of language development. En D. Slobin (Ed.) The ontogenesis of grammar: A theoretical symposium, New York: Academic Press.
- Stern, C. y Stern, W. (1907). Die Kindersprache, Leipzig: Barth.

- Stern, W. (1930). Psychology of early childhood, New York: Holt.
- Thew, C. (1975). Theories about linguistic input. Comunicación presentada en el Western Conference on Linguistics, October, Calgary.
- Triadó, C. (1983). Els inicis del llenguatge, Barcelona: Laia.
- Triadó, C. (1984). Algunos aspectos del lenguaje del niño en su función comunicativa. En Siguan, M. (Ed.) Estudios sobre psicología del lenguaje infantil, Madrid: Pirámide.
- Tulkin, S. y Kagan, J. (1972). Mother-Child Interaction in the First Year of Life. Child Development, 43, 31-41.
- Valdez-Menchaca, M. C. y Whitehurst, G. J.(1988). The effects of incidental teaching on vocabulary acquisition by young children. Child Development. En prensa.
- Vila, I. (1984). La competencia lingüística en los dos primeros años de vida. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Barcelona.
- von Tetzchner, S. (1988a). Aided communication for handicapped children. En A. Mital y W. Karwowski (Eds.) Ergonomics in Rehabilitation, New York: Taylor y Francis.
- Vygotski, J. V. (1934). Publicada originalmente en ruso. Traducción: Vygotski, J. W. (1981). Pensamiento y Lenguaje, Buenos Aires: La Pleyade.
- Warren, S. F. Y Kaiser, A. (1986). Generalization of treatment effects by young language-delayed children: a longitudinal analysis. Journal of Speech and Hearing Disorders, 51, 239-251.

- Warren, S. F. , McQuarter, R. M. y Rogers-Warren, A. K. (1984). The effects of teacher mands and models on the speech of unresponsive language-delayed children. Journal of Speech and Hearing Disorders, 47, 42-52.
- Warren, S. F. y Rogers-Warren, A. K. (1980). Current perspectives in language remediation. Education and Treatment of Children, 3, 133-153.
- Warren, S. F. y Rogers-Warren, A. K. (1985). Teaching Functional Language, Austin, TX: Pro-Ed.
- Watkins, R. V., y Pemberton, E. F. (1987). Clinical applications of recasting: review and theory. Child Language Teaching and Therapy, Vol. 3, (3),311-328.
- Weiss, R. S. (1981). INREAL intervencion for language handicapped and bilingual children. Journal of the Division of Early Childhood, 4, 40-52.
- Wells, G. (1979). Describing children's linguistic development at home and at school. British Educational Research Journal, 5 (1).
- Wells, G. (1981). Learning through interaction, London: Cambridge University Press.
- Wexler, K. Y Culicover, P. W. (1980). Formal principles of language acquisition. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Wexler, K., Culicover, P. W., y Hamburger, H. (1975). Learning theoretic foundations of language universals. Theoretical Linguistics, 2, 215-253.

- White, S. J. (1978). Are LASSes (language acquisition socialization systems) better than LADs (language acquisition devices)? En M. Ebihara y R. Gianutsos (Eds.) Papers in anthropology and linguistics. Annals of the New York Academy of Sciences, 318, 53-64.
- Whitehurst, G. J. (1971). Generalized labeling on the basis of structural response classes by two young children. Journal of Experimental Child Psychology, 12, 59-71.
- Whitehurst, G. J. (1973). Laboratory studies of imitation and language acquisition: is there an interface with the normal environment? Comunicación presentada en el Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Philadelphia.
- Whitehurst, G. J., Fischel, J. E., Caulfield, B. D., DeBaryshe, F. L., Falco, F. L. y Valdez-Menchaca, M. C. (1986), en prensa, Assessment and Treatment of Early Expressive Language Delay. En P. R. Zelazo and R. Berr (Eds.) Challenges to developmental paradigm: Implications for assesment and treatment. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Whitehurst, G. J., y Vasta, R. (1975). Is language acquired through imitation?. Journal of Psycholinguistic Research, 4, 37-59.
- Wolff, P. H. (1969). The natural history of crying and other vocalizations in early infancy. En B. M. Foss (Ed.) Determinants of Infant Behavior. Vol.4. London: Methuen.
- Wulbert, M., Inglis, S., Kriegsmann, E., y Mills, B. (1975). Language delay and associated mother-child interactions. Developmental Psychology, 11, 61-70.

- Yoder, P. J. y Kaiser, A. P. (1989). Interaction between mothers and infants with Downs Syndrom: Infant Characteristics. Topics in Early Childhood Special Education, 6, 54-71.
- Yoder, P. J., Kaiser, A. P., Alpert, C. L., y Deal, S. N. (1989), en preparación. Obra citada en Kaiser, A. P., Hendrickson, J. M., y Alpert, C. L. (1989).
- Zazzo, R. (1957). Le problème de l'imitation chez le nouveau-né. Enfance, 2, 135-142.
- Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., y Pond, R. (1969). Preschool Language Scale. The Psychological Corporation: Hartcourt Brace Jovanovich, Inc. Versión castellana por Vilaseca, R.M., y Viladrich, C. (1990), en preparación, Escala de Lenguaje Preescolar.



## INDICE DE TABLAS Y GRAFICAS

- TABLA 1.-Edades cronológicas (EC), Edades mentales (EM),  
Comprensión auditiva (CA) y Habilidad verbal (HV),  
en los tres sujetos al inicio de la investigación .....pág. 93
- TABLA 2.-Análisis de las producciones iniciales en la primera  
grabación, M1 .....pág.118
- TABLA 3.-Resultados del Sujeto 1, Rafa. Producciones verbales  
totales, en todas las sesiones de tratamiento,  
expresadas en cifras absolutas y porcentuales  
.....pág.125
- TABLA 4.-Resultados del S1, Rafa. Producciones espontáneas  
con verbo, en todas las sesiones de tratamiento  
.....pág.128
- TABLA 5.-Evolución de los Enunciados de 2 ó + p. con verbo  
del S1, Rafa, clasificados en Imitaciones Exactas,  
Cuasiespontáneas y Espontáneas.....pág.129

- TABLA 6.-Resultados del Sujeto 2, Raquel. Producciones verbales totales, en todas las sesiones de tratamiento, expresadas en cifras absolutas y porcentuales  
.....pág.133
- TABLA 7.-Resultados del Sujeto 2, Raquel. Producciones espontáneas con verbo, en todas las sesiones de tratamiento.....pág.136
- TABLA 8.-Evolución de los Enunciados de 2 ó + p. con verbo del S2, Raquel, clasificados en Imitaciones Exactas, Cuasiespontáneas y Espontáneas.....pág.137
- TABLA 9.-Resultados del S3, Vanesa. Producciones verbales totales, en todas las sesiones de tratamiento, expresadas en cifras absolutas y porcentuales.  
.....pág.140
- TABLA 10.-Resultados del S3, Vanesa. Producciones espontáneas con verbo en todas las sesiones de tratamiento.....pág.143
- TABLA 11.-Evolución de los Enunciados de 2 ó + p. con verbo del S3, Vanesa, clasificados en Imitaciones Exactas, Cuasiespontáneas y Espontáneas.....pág.144

- TABLA 12.-Resultados del Uso de Verbo en todos los Sujetos expresado en cifras absolutas y porcentuales, en interacción con la madre y con el terapeuta. (Sesiones simultáneas)..... pág.148
- TABLA 13.-Resultados del % de Enunciados verbales de 2 ó + p. en todos los sujetos, expresado en cifras absolutas y porcentuales, en interacción con la madre y con el terapeuta. (Sesiones simultáneas). ..... pág.155
- TABLA 14.-Resultados de la L.M.E.g y la L.M.E.v en todos los sujetos en interacción con la madre y con el terapeuta. (Sesiones simultáneas). ..... pág.161
- TABLA 15.-Resultados de la V.L.v en todos los sujetos en interacción con la madre y con el terapeuta. (Sesiones simultáneas)..... pág.168
- TABLA 16.-Resultados de la V.L.En.Verb. en todos los sujetos en interacción con la madre y con el terapeuta. (Sesiones simultáneas)..... pág.173
- TABLA 17.-Resultados del % En.Ver.2 ó + p. en todos los sujetos, expresado en cifras absolutas y porcentuales, en interacción con la madre, antes y después del tratamiento. .... pág.178

TABLA 18.-Resultados de la L.M.E.v en todos los sujetos en interacción con la madre, antes y después del tratamiento.....	pág.185
TABLA 19.-Resultados de la V.L. En.Verb. en todos los sujetos en interacción con la madre, antes y después del tratamiento.....	pág.189
TABLA 20.-Comparación del uso de estrategias educativas implícitas en el lenguaje de los adultos.....	pág.201
GRAFICA 1.-Evolución del % de Enunciados Verbales 2 ó + p. en las Sesiones de Tratamiento del S1, Rafa. .....	pág.126
GRAFICA 2.-Evolución de la L.M.E.v del S1, Rafa, durante el Tratamiento.....	pág.127
GRAFICA 3.-Enunciados Verbales Espontáneos del S1, Rafa, durante las sesiones de Tratamiento.....	pág.131
GRAFICA 4.-Evolución del % de Enunciados Verbales 2 ó + p. en las Sesiones de Tratamiento del S2, Raquel. .....	pág.134
GRAFICA 5.-Evolución de la L.M.E.g y la L.M.E.v del S2, Raquel, durante el Tratamiento.....	pág.135

- GRAFICA 6.-Evolución de los Enunciados Verbales Espontáneos del S2, Raquel, durante las sesiones de Tratamiento..... pág.138
- GRAFICA 7.-Evolución del % de Enunciados Verbales 2 ó + p. en las Sesiones de Tratamiento del S3, Vanesa. .... pág.141
- GRAFICA 8.-Evolución de la L.M.E.g y la L.M.E.v del S3, Vanesa, durante el Tratamiento..... pág.142
- GRAFICA 9.-Evolución de los Enunciados Verbales Espontáneos del S3, Vanesa, durante las sesiones de Tratamiento..... pág.145
- GRAFICA 10.-Evolución del Uso del Verbo de los Sujetos en cada sesión de observación en interacción con la madre y con el terapeuta.(Sesiones simultáneas). .... pág.149
- GRAFICA 11.-Uso del Verbo de los Sujetos en cada observación (Inicial y Final) en interacción con la madre y con el terapeuta..... pág.151
- GRAFICA 12.-Evolución del % de Enunciados Verbales 2 ó +p. de los Sujetos en cada sesión de observación en interacción con la madre y con el terapeuta. (Sesiones simultáneas). .... pág.156

- GRAFICA 13.-% de Enunciados Verbales 2 ó + p. de los Sujetos  
 en cada observación (Inicial y Final) en  
 interacción con la madre y con el terapeuta.  
 .....pág.158
- GRAFICA 14.-Evolución de la L.M.E.v en todas las sesiones de  
 observación, en interacción con la madre y con  
 el terapeuta. (Sesiones simultáneas).....pág.162
- GRAFICA 15.-Evolución de la L.M.E.g en todas las sesiones de  
 observación, en interacción con la madre y con  
 el terapeuta. (Sesiones simultáneas).....pág.164
- GRAFICA 16.-Evolución del número total de verbos  
 espontáneos en todas las sesiones de observación  
 en interacción con la madre y con el terapeuta.  
 (Sesiones simultáneas). .....pág.169
- GRAFICA 17.-.-Evolución del número total de enunciados  
 espontáneos de 2 ó + p. con verbo en todas las  
 sesiones de observación en interacción con la  
 madre y con el terapeuta. (Sesiones  
 simultáneas).....pág.174

- GRAFICA 18.-Evolución del % de Enunciados Verbales 2 ó +p. de los Sujetos en cada sesión de observación en interacción con la madre antes y después del tratamiento.....pág.180
- GRAFICA 19.-Evolución del número de Enunciados con verbo de 2 ó + p. de los Sujetos en interacción con la madre antes y después del tratamiento.....pág.182
- GRAFICA 20.-Evolución de la L.M.E.v de los Sujetos en cada sesión de observación en interacción con la madre antes y después del tratamiento.....pág.186
- GRAFICA 21.-Evolución del número total de enunciados espontáneos de 2 ó + p. con verbo de los sujetos en interacción con la madre, antes y después del tratamiento.....pág.191
- GRAFICA 22.-Evolución del % de los Enunciados de 2 ó + p. con verbo para todos los sujetos, en interacción con la madre en todas las sesiones de observación y en interacción con el terapeuta en las sesiones de tratamiento.....pág.195

GRAFICA 23.-Evolución de la L.M.E.v para todos los sujetos,  
en interacción con la madre en todas las sesiones  
de observación y en interacción con el terapeuta  
en las sesiones de tratamiento. ....pág.198



## **ANEXOS**

**ANEXO 1: VALORACION PSICO-PEDAGOGICA DE LOS  
SUJETOS**

N.º 92

# MSCA

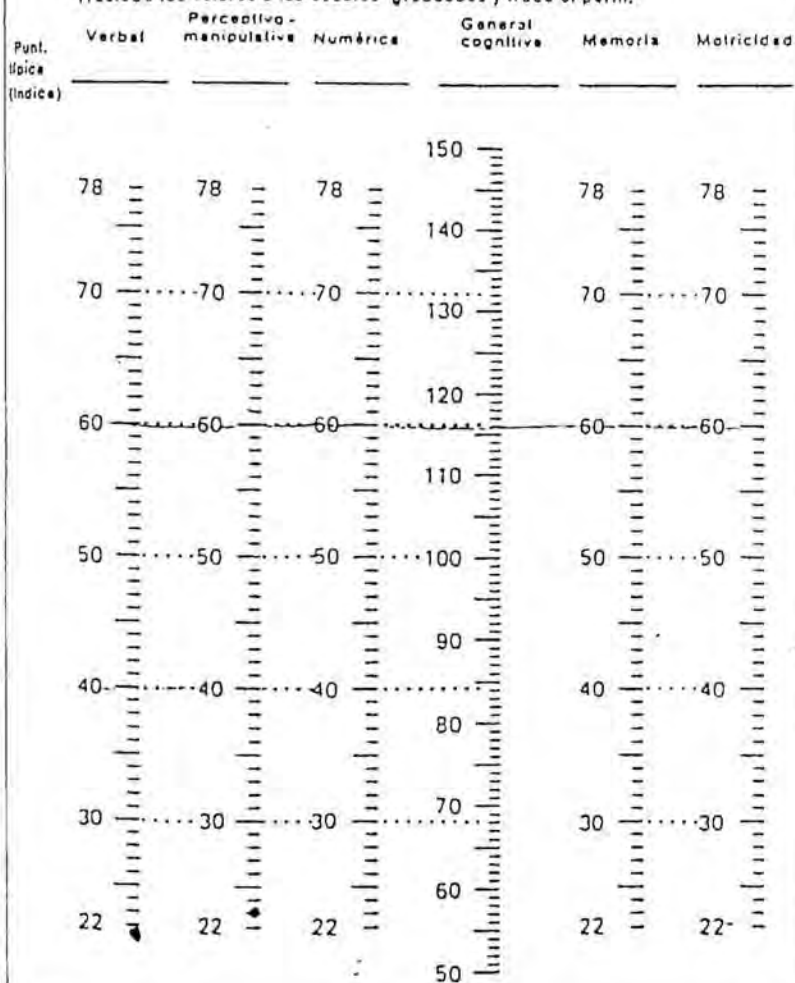
## Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños

### HOJA DE RESPUESTAS

Apellidos \_\_\_\_\_ Nombre RAFAEL Sexo \_\_\_\_\_  
 Fecha de nacimiento 18-X-82 Lugar de nacimiento \_\_\_\_\_ Residencia habitual \_\_\_\_\_  
 Actividad \_\_\_\_\_ Centro \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_  
 Otros datos \_\_\_\_\_

#### MSCA. PERFIL

Anote en las líneas horizontales las P. típicas (Índices) de las 6 Escalas.  
 Traslade los valores a las escalas graduadas y trace el perfil.



	AÑO MES DÍA
Fecha del examen	<u>15-IV-88</u>
Fecha nacimiento	<u>18-X-82</u>
Edad	<u>5,6 m.</u>

#### RESUMEN DE PUNTUACIONES

Anote las puntuaciones directas compuestas (pág. 5).  
 Obtenga la puntuación G.C. (V + PM + N). Para puntuaciones típicas consulte baremos.

	Puntuación directa compuesta	Puntuación típica	
Verbal (V)	<u>30</u>	<u>-22</u>	
Perceptivo-Manipulativa (PM)	<u>23</u>	<u>23</u>	
Numérica (N)	<u>9</u>	<u>-9</u>	
General Cognitiva (GC) (V + PM + N)	<u>62</u>	<u>-50</u>	<u>36</u>
Memoria (Mem)	<u>7</u>	<u>-22</u>	
Motricidad (Mot)	<u>25</u>	<u>29</u>	

#### LATERALIDAD

Mano \_\_\_\_\_  
 Ojo \_\_\_\_\_



CÁLCULO DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS COMPUESTAS

1. Anotar en los recuadros las puntuaciones directas ponderadas (casillas sombreadas de la hoja)
2. Sumar cada columna y anotar resultados en la base.
3. Trasladar estos resultados a la portada.

PUNTUACIONES DIRECTAS PONDERADAS

	V	PM	N	Mem	Mot
1. Construcción con cubos		1 10			
2. Rompecabezas		2 2			
3. Memoria pictórica	3 3			3 3	
4. Vocabulario, I + II	4 8				
5. Cálculo			5 4		
6. Secuencia de golpeo		6 0		6 0	
7. Memoria verbal, I	7I 2			7I 2	
Memoria verbal, II	7II 0			7II 0	
8. Orientación derecha - izquierda (5 años y más)		8			
9. Coordinación de piernas					9 10
10. Coordinación de brazos, I + II + III					10 4
11. Acción imitativa					11 3
12. Copia de dibujos		12 2			12 2
13. Dibujo de un niño		13 6			13 6
14. Memoria numérica, I			14I 2	14I 3	
Memoria numérica, II			14II 0	14II 0	
15. Fluencia verbal	15 17				
16. Recuento y distribución			16 3		
17. Opuestos	17 0				
18. Formación de conceptos		18 3			
<b>PUNTUACION DIRECTA COMPUESTA</b>	<b>30</b>	<b>23</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>25</b>
	V	PM	N	Mem	Mot

RESUMEN DE LATERALIDAD

MANO DOMINANTE		
Test 10, Parte I	Botar la pelota	D   I   A
Test 10, Parte II, elemento 2	Atrapar la bolsa	D   I
Test 10, Parte III elemento 1	Tiro al blanco	D   I
Test 12 y 13, Totales	Dibujo	D   I   A
	Totales	D   I   A

MANO DOMINANTE
<input type="checkbox"/> Dominancia establecida (derecho)
<input type="checkbox"/> Dominancia establecida (zurdo)
<input type="checkbox"/> Dominancia no establecida
<input type="checkbox"/> No puntuable
<small>OJO (Test 11, elemento 4, véase cap. VII del Manual)</small>
<input type="checkbox"/> Derecho
<input type="checkbox"/> Izquierdo
<input type="checkbox"/> No puntuable

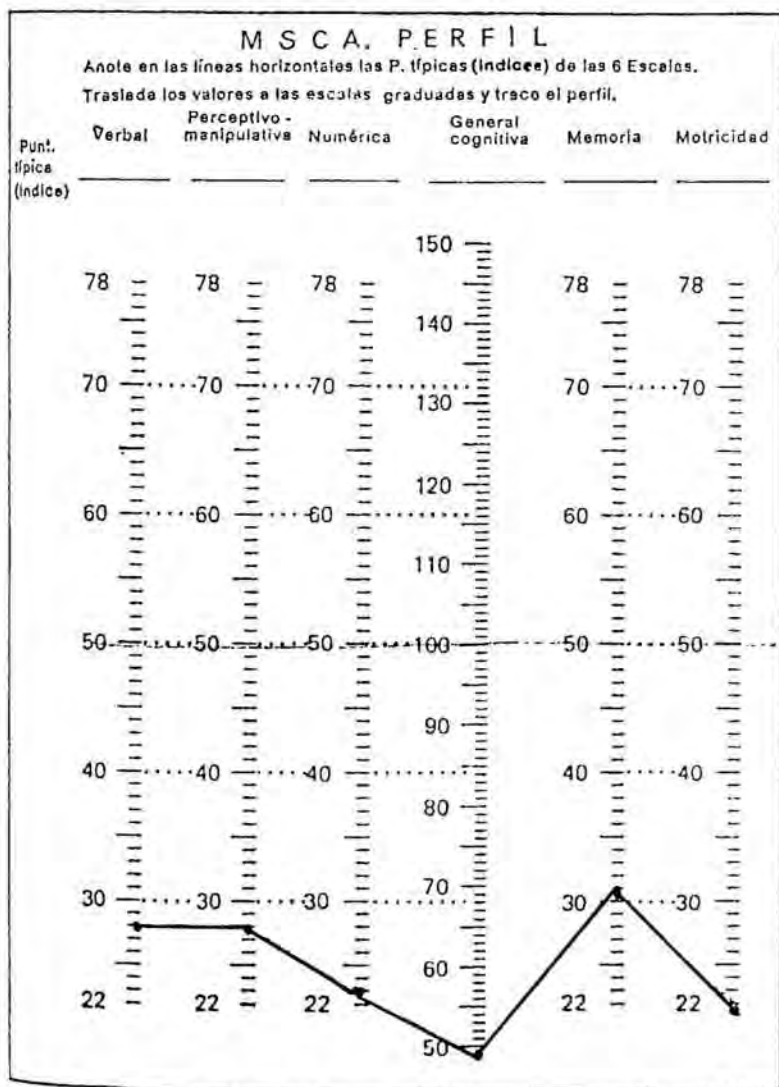
N.º 92

# M S C A

## Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños

### HOJA DE RESPUESTAS

Apellidos \_\_\_\_\_ Nombre RAQUEL Sexo F.  
 Fecha de nacimiento 11-4-84 Lugar de nacimiento \_\_\_\_\_ Residencia habitual \_\_\_\_\_  
 Actividad \_\_\_\_\_ Centro MEXE Curso \_\_\_\_\_  
 Otros datos \_\_\_\_\_



	AÑO	MES	DÍA
Fecha del examen	9	11	88
Fecha nacimiento	11	4	84
Edad	4a. 7 m.		

**RESUMEN DE PUNTUACIONES**  
 Anote las puntuaciones directas compuestas (pág. 6).  
 Obtenga la puntuación G. C. (V + PM + N). Para puntuaciones típicas consulte baremos.

	Puntuación directa compuesta	Puntuación típica (Índice)	
Verbal (V)	19	28	3a
Perceptivo-Manipulativa (PM)	13	28	3a
Númerica (N)	3	23	2a 1/2
General Cognitiva (GC) (V + PM + N)	37	50	3a r
Memoria (Mem)	10	31	3a.
Motricidad (Mot)	10	22	2a 1/2

**LATERALIDAD**  
 (indeterminat)

Mano D./I.  
 Ojo D./I.



**CALCULO DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS COMPUESTAS**

1. Anotar en los recuadros las puntuaciones directas ponderadas (casillas sombreadas de la hoja)
2. Sumar cada columna y anotar resultados en la base.
3. Transferir estos resultados a la portada.

**PUNTUACIONES DIRECTAS PONDERADAS**

	V	PM	N	Mem	Mot	
1. Construcción con cubos		1 <input type="text" value="5"/>	2a 1/2			
2. Rompecabezas		2 <input type="text" value="0"/>	2a 1/2			
3. Memoria pictórica	3 <input type="text" value="0"/>			3 <input type="text" value="0"/>	- 2a 1/2	
4. Vocabulario, I + II	4 <input type="text" value="7"/>				2a 1/2	
5. Cálculo			5 <input type="text" value="0"/>		- 2a 1/2	
6. Secuencia de golpeo		6 <input type="text" value="2"/>		6 <input type="text" value="2"/>	3a 1/2	
7. Memoria verbal, I	7I <input type="text" value="6"/>			7I <input type="text" value="6"/>	3a 1/2	
Memoria verbal, II	7II <input type="text" value="0"/>			7II <input type="text" value="0"/>	2a 1/2	
8. Orientación derecha - izquierda (5 años y más)		8 <input type="text" value="0"/>			- 2a 1/2	
9. Coordinación de piernas					9 <input type="text" value="2"/>	
10. Coordinación de brazos, I + II + III					10 <input type="text" value="0"/>	
11. Acción imitativa					11 <input type="text" value="3"/>	
12. Copia de dibujos		12 <input type="text" value="3"/>			12 <input type="text" value="3"/>	3a 1/2
13. Dibujo de un niño		13 <input type="text" value="2"/>			13 <input type="text" value="2"/>	3a 1/2
14. Memoria numérica, I			14I <input type="text" value="2"/>	14I <input type="text" value="2"/>	2a 1/2	
Memoria numérica, II			14II <input type="text" value="0"/>	14II <input type="text" value="0"/>		
15. Fluencia verbal	15 <input type="text" value="4"/>				3a	
16. Recuento y distribución			16 <input type="text" value="4"/>		2a 1/2	
17. Opuestos	17 <input type="text" value="2"/>				3a	
18. Formación de conceptos		18 <input type="text" value="2"/>			2a 1/2	
<b>PUNTUACION DIRECTA COMPUESTA</b>	<input type="text" value="19"/>	<input type="text" value="13"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="10"/>	<input type="text" value="10"/>	
	V	PM	N	Mem	Mot	

**RESUMEN DE LATERALIDAD**

**MANO DOMINANTE**

Test 10, Parte I	Botar la pelota	<input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> I <input type="checkbox"/> A
Test 10, Parte II, elemento 2	Atrapar la bolsa	<input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> I
Test 10, Parte III elemento 1	Tiro al blanco	<input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> I
Test 12 y 13, Totales	Dibujo	<input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> I <input type="checkbox"/> A
Totales		<input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> I <input type="checkbox"/> A

**MANO DOMINANTE**

<input type="checkbox"/>	Dominancia establecida (derecho)
<input type="checkbox"/>	Dominancia establecida (zurdo)
<input checked="" type="checkbox"/>	Dominancia no establecida
<input type="checkbox"/>	No puntuable
OJO (Test 11, elemento 4; véase cap. VII del Manual)	
<input type="checkbox"/>	Derecho
<input checked="" type="checkbox"/>	Izquierdo
<input type="checkbox"/>	No puntuable

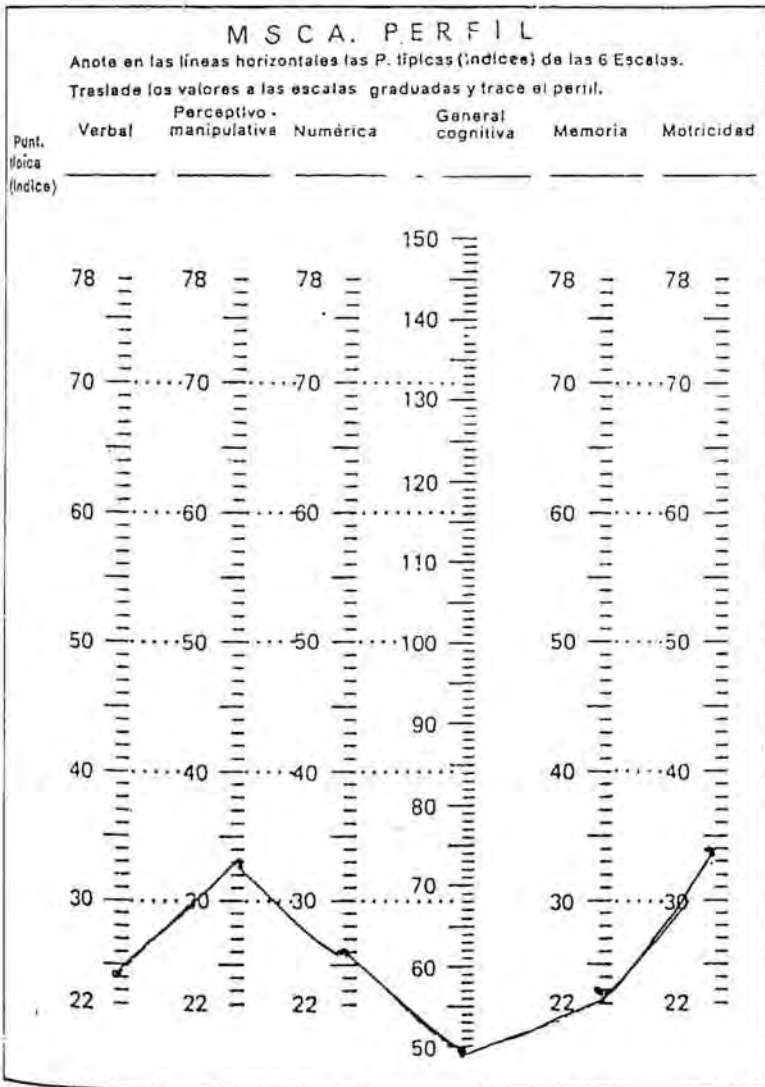
N.º 92

# M S C A

## Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños

### HOJA DE RESPUESTAS

Apellidos \_\_\_\_\_ Nombre Vanesa Sexo F  
 Fecha de nacimiento 18-1-84 Lugar de nacimiento \_\_\_\_\_ Residencia habitual \_\_\_\_\_  
 Actividad Escuela Básica Centro Padre Curso 2º  
 Otros datos \_\_\_\_\_



	AÑO	MES	DÍA
Fecha del examen	88	10	13
Fecha nacimiento	84	1	18
Edad	4 a. 10 m		

**RESUMEN DE PUNTUACIONES**

Anote las puntuaciones directas compuestas (pag. 6).  
 Obtenga la puntuación G. C. (V ÷ PM ÷ N). Para puntuaciones típicas consulte baremos.

	Puntuación directa compuesta	Puntuación típica (Índice)
Verbal (V)	14	23
Perceptivo-Manipulativa (PM)	16	33
Númerica (N)	6	26
General Cognitiva (GC) (V ÷ PM ÷ N)	36	50
Memoria (Mem)	6	23
Motricidad (Mo)	17	33

3a.

**LATERALIDAD**

Mano D  
 Ojo \_\_\_\_\_



**CALCULO DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS COMPUESTAS**

1. Anotar en los recuadros las puntuaciones directas ponderadas (casillas sombreadas de la hoja)
2. Sumar cada columna y anotar resultados en la base.
3. Trasladar estos resultados a la portada.

**PUNTUACIONES DIRECTAS PONDERADAS**

	V	PM	N	Mem	Mot
1. Construcción con cubos		1 4			
2. Rompecabezas		2 1			
3. Memoria pictórica	3 1			3 2	
4. Vocabulario, I + II	4 8				
5. Cálculo			5 4		
6. Secuencia de golpeo		6 0		6 0	
7. Memoria verbal, I	7I 2			7I 2	
Memoria verbal, II	7II 0			7II 0	
8. Orientación derecha - izquierda (5 años y más)		8			
9. Coordinación de piernas					9 5
10. Coordinación de brazos, I + II + III					10 1
11. Acción imitativa					11 3
12. Copia de dibujos		12 3			12 3
13. Dibujo de un niño		13 6			13 6
14. Memoria numérica, I			14I 2	14I 2	
Memoria numérica, II			14II 0	14II 0	
15. Fluencia verbal	15 3				
16. Recuento y distribución			16 2		
17. Opuestos	17 0				
18. Formación de conceptos		18 2			
<b>PUNTUACION DIRECTA COMPUESTA</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
	V	PM	N	Mem	Mot

**RESUMEN DE LATERALIDAD**

MANO DOMINANTE		
10, Parte I	Botar la pelota	(D) I A
10, Parte II, elemento 2	Atrapar la bolsa	D I
10, Parte III elemento 1	Tiro al blanco	(D) I
12 y 13, Totales	Dibujo	(D) I A
Totales		D I A

MANO DOMINANTE	
<input type="checkbox"/>	Dominancia establecida (derecho)
<input type="checkbox"/>	Dominancia establecida (zurdo)
<input type="checkbox"/>	Dominancia no establecida
<input type="checkbox"/>	No puntuable
OJO (Test 11, elemento 4; véase cap. VII del Manual)	
<input type="checkbox"/>	Derecho
<input type="checkbox"/>	Izquierdo
<input type="checkbox"/>	No puntuable



Nombre ..... R2f2 ..... Fecha nacimiento..... 18-10-82 .....  
 Fecha examen ..... 30 Sept 88 ..... Edad cronológica..... 5a 11m .....

COMPRESION AUDITIVA

HABILIDAD VERBAL

- Sección I : 1 - 1;6
- ..†. 1. Entiende preguntas.
- ..†. 2. Mira atentamente.
- ..†. 3. Reconoce partes de una muñeca (=7).
- ..†. 4. Sigue órdenes (=8).
- Sección II : 1;6 - 2
- ..†. 5. Identifica dibujos.
- ..†. 6. Discrimina entre dibujos.
- ... 7. Reconoce partes de una muñeca (=3).
- ... 8. Sigue órdenes (=4).
- Sección III : 2 - 2;6
- ..†. 9. Concepto de "uno".
- ..†. 10. Reconoce tamaños.
- ..†. 11. Entiende el uso/función de las cosas (=15)
- ..†. 12. Sigue órdenes sencillas.
- Sección IV : 2;6 - 3
- ..†. 13. Identifica acciones.
- ..†. 14. Comprende preposiciones espaciales (=22).
- ... 15. Entiende el uso/función de las cosas (=11)
- ..†. 16. Distingue partes de objetos.
- Sección V : 3 - 3;6
- ..†. 17. Identifica noche/día.
- ..†. 18. Compara longitudes.
- ..†. 19. Agrupa dados según modelo.
- ..†. 20. Agrupa objetos por categorías.
- Sección VI : 3;6 - 4
- ..†. 21. Reconoce colores (=25).
- ... 22. Comprende preposiciones espaciales (=14).
- ... 23. Diferencia texturas.
- ..†. 24. Identifica agentes de acción (=31).
- Sección VII : 4 - 4;6
- ... 25. Reconoce colores (=21).
- ..†. 26. Identifica los dedos pulgares.
- ... 27. Concepto de "tres".
- ... 28. Distingue pesos.
- Sección VIII : 4;6 - 5
- ... 29. Concepto "derecha".
- ... 30. Imita secuencias de golpes.
- ... 31. Identifica agentes de acción (=24).
- ... 32. Conoce partes del cuerpo.
- Sección IX : 5 - 6
- ... 33. Sigue órdenes D/I.
- ... 34. Cuenta dados.
- ... 35. Distingue partes de animales.
- ... 36. Suma hasta 5.
- Sección X : 6 - 7
- ... 37. Sigue dos órdenes D/I.
- ... 38. Cuenta golpes.
- ... 39. Conoce el valor de las monedas.
- ... 40. Suma y resta hasta 10.

- Sección I : 1 - 1;6
- ..†. 1. Repite o imita.
- ..†. 2. Pide cuando necesita.
- ..†. 3. Utiliza 10 palabras.
- ..†. 4. Denomina un objeto.
- Sección II : 1;6 - 2
- ..†. 5. Combina palabras.
- ..†. 6. Denomina objetos (=10).
- ... 7. Utiliza pronombres.
- ..†. 8. Se refiere a si mismo con su nombre.
- Sección III : 2 - 2;6
- ..†. 9. Repite dos dígitos.
- ... 10. Denomina objetos (=6).
- ... 11. Repite frases.
- ..†. 12. Articulación I.
- Sección IV : 2;6 - 3
- ... 13. Repite tres dígitos.
- ... 14. Utiliza plurales.
- ..†. 15. Comprende necesidades físicas (=19).
- ... 16. Conversa con frases.
- Sección V : 3 - 3;6
- ..†. 17. Dice su nombre completo.
- ... 18. Cuenta hasta tres.
- ... 19. Comprende necesidades físicas (=15).
- ..†. 20. Articulación II.
- Sección VI : 3;6 - 4
- ..†. 21. Repite frases.
- ... 22. Opuestos (=26).
- ... 23. Conoce necesidades físicas (=15 y 19).
- ... 24. Cuenta hasta 10.
- Sección VII : 4 - 4;6
- ... 25. Repite cuatro dígitos.
- ... 26. Opuestos (=22).
- ... 27. Conoce la función de los sentidos (=31).
- ... 28. Resuelve acciones cotidianas.
- Sección VIII : 4;6 - 5
- ... 29. Conoce las monedas.
- ... 30. Enumera animales (=34).
- ... 31. Conoce la función de los sentidos (=27).
- ... 32. Articulación III.
- Sección IX : 5 - 6
- ... 33. Repite cuatro dígitos.
- ... 34. Enumera animales (=30).
- ... 35. Mañana/tarde.
- ... 36. Articulación IV.
- Sección X : 6 - 7
- ... 37. Repite cinco dígitos.
- ... 38. Construye frases.
- ... 39. Conoce su dirección.
- ... 40. Articulación V.

Puntuación C.A.:... 20 .....  
 Edad de C.A.:... 4;2m (3a, 6m)  
 Coeficiente C.A.:... 5.9, 1.5 .....  
 Edad base C.A.:.....  
 Edad techo C.A.:.....

Puntuación H.V.:... 11 .....  
 Edad de H.V.:... 2;8.1/2 (2a, 4 1/2 m)  
 Coeficiente de H.V.:... 4.0, 1.4 .....  
 Edad base H.V.:.....  
 Edad techo H.V.:.....

Puntuación total:... 31 .....  
 Edad desarrollo gral.:... 3;5.1/4 (2a, 11 1/4 m)  
 Coeficiente global :... 4.9, 6.4 .....

Nombre ..... Raquel ..... Fecha nacimiento..... 11/4/84  
 Fecha examen ..... 20/10/88 ..... Edad cronológica..... 4a. 6m.

COMPRESION AUDITIVA

HABILIDAD VERBAL

- Sección I : 1 - 1;6
- ... 1. Entiende preguntas.
- ... 2. Mira atentamente.
- ... 3. Reconoce partes de una muñeca (=7).
- ... 4. Sigue órdenes (=8).
- Sección II : 1;6 - 2
- ... 5. Identifica dibujos.
- ... 6. Discrimina entre dibujos.
- ... 7. Reconoce partes de una muñeca (=3).
- ... 8. Sigue órdenes (=4).
- Sección III : 2 - 2;6
- ... 9. Concepto de "uno".
- ... 10. Reconoce tamaños.
- ... 11. Entiende el uso/función de las cosas (=15)
- ... 12. Sigue órdenes sencillas.
- Sección IV : 2;6 - 3
- ... 13. Identifica acciones.
- ... 14. Comprende preposiciones espaciales (=22).
- ... 15. Entiende el uso/función de las cosas (=11)
- ... 16. Distingue partes de objetos.
- Sección V : 3 - 3;6
- ... 17. Identifica noche/día.
- ... 18. Compara longitudes.
- ... 19. Agrupa dados según modelo.
- ... 20. Agrupa objetos por categorías.
- Sección VI : 3;6 - 4
- ... 21. Reconoce colores (=25).
- ... 22. Comprende preposiciones espaciales (=14).
- ... 23. Diferencia texturas.
- ... 24. Identifica agentes de acción (=31).
- Sección VII : 4 - 4;6
- ... 25. Reconoce colores (=21).
- ... 26. Identifica los dedos pulgares.
- ... 27. Concepto de "tres".
- ... 28. Distingue pesos.
- Sección VIII : 4;6 - 5
- ... 29. Concepto "derecha".
- ... 30. Imita secuencias de golpes.
- ... 31. Identifica agentes de acción (=24).
- ... 32. Conoce partes del cuerpo.
- Sección IX : 5 - 6
- ... 33. Sigue órdenes D/I.
- ... 34. Cuenta dados.
- ... 35. Distingue partes de animales.
- ... 36. Suma hasta 5.
- Sección X : 6 - 7
- ... 37. Sigue dos órdenes D/I.
- ... 38. Cuenta golpes.
- ... 39. Conoce el valor de las monedas.
- ... 40. Suma y resta hasta 10.

- Sección I : 1 - 1;6
- ... 1. Repite o imita.
- ... 2. Pide cuando necesita.
- ... 3. Utiliza 10 palabras.
- ... 4. Denomina un objeto.
- Sección II : 1;6 - 2
- ... 5. Combina palabras.
- ... 6. Denomina objetos (=10).
- ... 7. Utiliza pronombres.
- ... 8. Se refiere a si mismo con su nombre.
- Sección III : 2 - 2;6
- ... 9. Repite dos digitos.
- ... 10. Denomina objetos (=6).
- ... 11. Repite frases.
- ... 12. Articulación I.
- Sección IV : 2;6 - 3
- ... 13. Repite tres digitos.
- ... 14. Utiliza plurales.
- ... 15. Comprende necesidades físicas (=19).
- ... 16. Conversa con frases.
- Sección V : 3 - 3;6
- ... 17. Dice su nombre completo.
- ... 18. Cuenta hasta tres.
- ... 19. Comprende necesidades físicas (=15).
- ... 20. Articulación II.
- Sección VI : 3;6 - 4
- ... 21. Repite frases.
- ... 22. Opuestos (=26).
- ... 23. Conoce necesidades físicas (=15 y 19).
- ... 24. Cuenta hasta 10.
- Sección VII : 4 - 4;6
- ... 25. Repite cuatro digitos.
- ... 26. Opuestos (=22).
- ... 27. Conoce la función de los sentidos (=31).
- ... 28. Resuelve acciones cotidianas.
- Sección VIII : 4;6 - 5
- ... 29. Conoce las monedas.
- ... 30. Enumera animales (=34).
- ... 31. Conoce la función de los sentidos (=27).
- ... 32. Articulación III.
- Sección IX : 5 - 6
- ... 33. Repite cuatro digitos.
- ... 34. Enumera animales (=30).
- ... 35. Mañana/tarde.
- ... 36. Articulación IV.
- Sección X : 6 - 7
- ... 37. Repite cinco digitos.
- ... 38. Construye frases.
- ... 39. Conoce su dirección.
- ... 40. Articulación V.

Puntuación C.A.:..... 14 .....  
 Edad de C.A.:..... 33.m. (2a. 9m.) .....  
 Coeficiente C.A.:..... 61,1 .....  
 Edad base C.A.:.....  
 Edad techo C.A.:.....

Puntuación H.V.:..... 10 .....  
 Edad de H.V.:..... 27.m. (2a. 3m.) .....  
 Coeficiente de H.V.:..... 50 .....  
 Edad base H.V.:.....  
 Edad techo H.V.:.....

Puntuación total:..... 24 .....  
 Edad desarrollo gral.:..... 30. (2a. 6m.) .....  
 Coeficiente global :..... 55,5 .....

Nombre ..... VANCSE ..... Fecha nacimiento..... 18-1-84  
 Fecha examen ..... 6/10/88 ..... Edad cronológica..... 4a. 9m. (57m)

COMPRESION AUDITIVA

HABILIDAD VERBAL

- Sección I : 1 - 1;6
- †. 1. Entiende preguntas.
- †. 2. Mira atentamente.
- †. 3. Reconoce partes de una muñeca (=7).
- †. 4. Sigue órdenes (=8).
- Sección II : 1;6 - 2
- †. 5. Identifica dibujos.
- †. 6. Discrimina entre dibujos.
- †. 7. Reconoce partes de una muñeca (=3).
- †. 8. Sigue órdenes (=4).
- Sección III : 2 - 2;6
- †. 9. Concepto de "uno".
- †. 10. Reconoce tamaños.
- †. 11. Entiende el uso/función de las cosas (=15)
- †. 12. Sigue órdenes sencillas.
- Sección IV : 2;6 - 3
- †. 13. Identifica acciones.
- †. 14. Comprende preposiciones espaciales (=22).
- †. 15. Entiende el uso/función de las cosas (=11)
- †. 16. Distingue partes de objetos.
- Sección V : 3 - 3;6
- †. 17. Identifica noche/día.
- †. 18. Compara longitudes.
- †. 19. Agrupa dados según modelo.
- †. 20. Agrupa objetos por categorías.
- Sección VI : 3;6 - 4
- †. 21. Reconoce colores (=25).
- †. 22. Comprende preposiciones espaciales (=14).
- †. 23. Diferencia texturas.
- †. 24. Identifica agentes de acción (=31).
- Sección VII : 4 - 4;6
- ...25. Reconoce colores (=21).
- ...26. Identifica los dedos pulgares.
- ...27. Concepto de "tres".
- ...28. Distingue pesos.
- Sección VIII : 4;6 - 5
- ...29. Concepto "derecha".
- ...30. Imita secuencias de golpes.
- ...31. Identifica agentes de acción (=24).
- ...32. Conoce partes del cuerpo.
- Sección IX : 5 - 6
- ...33. Sigue órdenes D/I.
- ...34. Cuenta dados.
- ...35. Distingue partes de animales.
- ...36. Suma hasta 5.
- Sección X : 6 - 7
- ...37. Sigue dos órdenes D/I.
- ...38. Cuenta golpes.
- ...39. Conoce el valor de las monedas.
- ...40. Suma y resta hasta 10.

- Sección I : 1 - 1;6
- †. 1. Repite o imita.
- †. 2. Pide cuando necesita.
- †. 3. Utiliza 10 palabras.
- †. 4. Denomina un objeto.
- Sección II : 1;6 - 2
- †. 5. Combina palabras.
- †. 6. Denomina objetos (=10).
- †. 7. Utiliza pronombres.
- †. 8. Se refiere a si mismo con su nombre.
- Sección III : 2 - 2;6
- †. 9. Repite dos dígitos.
- †. 10. Denomina objetos (=6).
- †. 11. Repite frases.
- †. 12. Articulación I.
- Sección IV : 2;6 - 3
- †. 13. Repite tres dígitos.
- †. 14. Utiliza plurales.
- †. 15. Comprende necesidades físicas (=19).
- †. 16. Conversa con frases.
- Sección V : 3 - 3;6
- †. 17. Dice su nombre completo.
- †. 18. Cuenta hasta tres.
- †. 19. Comprende necesidades físicas (=15).
- †. 20. Articulación II.
- Sección VI : 3;6 - 4
- †. 21. Repite frases.
- †. 22. Opuestos (=26).
- †. 23. Conoce necesidades físicas (=15 y 19).
- †. 24. Cuenta hasta 10.
- Sección VII : 4 - 4;6
- ...25. Repite cuatro dígitos.
- ...26. Opuestos (=22).
- ...27. Conoce la función de los sentidos (=31).
- ...28. Resuelve acciones cotidianas.
- Sección VIII : 4;6 - 5
- ...29. Conoce las monedas.
- ...30. Enumera animales (=34).
- ...31. Conoce la función de los sentidos (=27).
- ...32. Articulación III.
- Sección IX : 5 - 6
- ...33. Repite cuatro dígitos.
- ...34. Enumera animales (=30).
- ...35. Mañana/tarde.
- ...36. Articulación IV.
- Sección X : 6 - 7
- ...37. Repite cinco dígitos.
- ...38. Construye frases.
- ...39. Conoce su dirección.
- ...40. Articulación V.

Puntuación C.A.:... 18 .....  
 Edad de C.A.:... 3.9. (3a. 3m) .....  
 Coeficiente C.A.:... 68.42 .....  
 Edad base C.A.:.....  
 Edad techo C.A.:.....

Puntuación H.V.:... 10 .....  
 Edad de H.V.:... 2.7. (2a. 3m) .....  
 Coeficiente de H.V.:... 47.3 .....  
 Edad base H.V.:.....  
 Edad techo H.V.:.....

Puntuación total:... 28 .....  
 Edad desarrollo gral.:... 3.3. (2a. 9m) .....  
 Coeficiente global:... 57.9 .....

## Apéndice E 19

### UTILIZACION DE FUNCIONES COMUNICATIVAS. (ver pág. 94)

(Adaptación de protocolo facilitado por R. M. Vilaseca.)

Propósito: Determinar las funciones comunicativas que utiliza el sujeto y cómo los utiliza.

NOMBRE: *Rafa*  
EDAD:

FECHA: *30 septiembre 1988*  
EXAMINADOR:

- |   |  |  |
|---|--|--|
| 1. Pide objetos .....   | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| P. ej: mirándolos, señalándolos con la mano, con el dedo, etc.  |  |  |
| 2. Pide acciones del adulto .....   | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| P. ej: mirando o señalando personas, objetos que impliquen una acción del adulto (la luz para que la enciendan, la puerta para salir a pasear, etc.). |  |  |
| 3. Expresa su rechazo a hacer cosas .....   | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| P. ej: llora, dice que no, cierra la boca si no quiere comer, cierra los ojos, aparta los objetos, etc.   |  |  |
| 4. Reclama la atención de otras personas usando sonidos o gestos .....  | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| P. ej: grita, llora, vocaliza, mueve las manos, mira hacia el adulto con insistencia, etc.  |  |  |
| 5. Reclama continuaciones .....   | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| P. ej: si ha acabado la comida y quiere más, mira el plato o lo señala; si ha terminado un juego sigue moviéndose como lo hacía en el juego, etc.     |  |  |
| 6. Expresa placer o agrado .....  | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| P. ej: sonríe, hace movimientos expresando alegría, etc.  |  |  |
| 7. Dice hola y adiós:   |  |  |
| 7.1. usando gestos .....  | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| 7.2. usando símbolos .....  | SI <input type="checkbox"/>            | NO <input checked="" type="checkbox"/> |
| 8. Contesta a preguntas cerradas diciendo SI o NO con gestos más o menos convencionales .....   | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| P. ej: contestar las siguientes preguntas: ¿quieres comer?, ¿te llamas Pedro?, ¿es esto un vaso?  |  |  |
| 9. Contesta preguntas abiertas:   |  |  |
| P. ej: preguntas tipo: ¿dónde está la mesa?, ¿dónde está Juan?, quién es Pepe?, ¿qué es esto?   |  |  |
| 9.1. Mirando hacia objetos o personas .....   | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| 9.2. Señalando con la mano o el dedo .....  | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| 9.3. Usando gestos .....  | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| 9.4. Usando símbolos o signos .....   | SI <input type="checkbox"/>            | NO <input checked="" type="checkbox"/> |

10. Pide objetos usando símbolos o signos ..... SI  NO
11. Pide acciones del adulto usando signos o símbolos ..... SI  NO
12. Expresa rechazo o negación o hacer cosas usando  
signos o símbolos ..... SI  NO
13. Reclama continuaciones usando signos o símbolos ..... SI  NO
14. Expresa emociones usando signos o símbolos ..... SI  NO
15. Describe dibujos usando signos o símbolos ..... SI  NO
16. Explica acontecimientos usando signos o símbolos:
- 16.1. Que le han sucedido ..... SI  NO
- 16.2. Que le están sucediendo ..... SI  NO
- 16.3. Que le sucederán ..... SI  NO
- 16.4. Lo hace espontáneamente ..... SI  NO
17. Constata no existencias, usando signos o símbolos ..... SI  NO
- P. ej: no está Pedro, no tengo comida, etc.
- 17.1. Lo hace espontáneamente ..... SI  NO
18. Formula preguntas usando signos o símbolos ..... SI  NO

---

OBSERVACIONES:

NEN MOLT POC ESPONTANÍ. TOT S'HA DE PREGUNTAR.  
 RESPON AMB MONOSILABS SI/NO MOLT SOVINT.  
 FRASES CURTES DE COSES PRESENTS. NO ENQUILA RES  
 DEL PASSAT O QUE LI PASSARÁN.

## Apéndice E 19

### UTILIZACION DE FUNCIONES COMUNICATIVAS. (ver pág. 94)

(Adaptación de protocolo facilitado por R. M. Yilaseca.)

Propósito: Determinar las funciones comunicativas que utiliza el sujeto y cómo las utiliza.

NOMBRE: RAQUEL

FECHA: 30 - Septiembre - 88

EDAD:

EXAMINADOR:

- |   |  |  |
|---|--|--|
| 1. Pide objetos .....   | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| P. ej: mirándolos, señalándolos con la mano, con el dedo, etc.  |  |  |
| 2. Pide acciones del adulto .....   | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| P. ej: mirando o señalando personas, objetos que impliquen una acción del adulto (la luz para que la enciendan, la puerta para salir a pasear, etc.). |  |  |
| 3. Expresa su rechazo a hacer cosas .....   | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| P. ej: llora, dice que no, cierra la boca si no quiere comer, cierra los ojos, aparta los objetos, etc.   |  |  |
| 4. Reclama la atención de otras personas usando sonidos o gestos .....  | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| P. ej: grita, llora, vocaliza, mueve las manos, mira hacia el adulto con insistencia, etc.  |  |  |
| 5. Reclama continuaciones .....   | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| P. ej: si ha acabado la comida y quiere más, mira el plato o lo señala; si ha terminado un juego sigue moviéndose como lo hacía en el juego, etc.     |  |  |
| 6. Expresa placer o agrado .....  | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| P. ej: sonríe, hace movimientos expresando alegría, etc.  |  |  |
| 7. Dice hola y adiós:   |  |  |
| 7.1. usando gestos .....  | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| 7.2. usando símbolos .....  | SI <input type="checkbox"/>            | NO <input checked="" type="checkbox"/> |
| 8. Contesta a preguntas cerradas diciendo SI o NO con gestos más o menos convencionales .....   | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| P. ej: contestar las siguientes preguntas: ¿quieres comer?, ¿te llames Pedro?, ¿es esto un vaso?  |  |  |
| 9. Contesta preguntas abiertas:   |  |  |
| P. ej: preguntas tipo: ¿dónde está la mesa?, ¿dónde está Juan?, ¿quién es Pepe?, ¿qué es esto?  |  |  |
| 9.1. Mirando hacia objetos o personas .....   | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| 9.2. Señalando con la mano o el dedo .....  | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| 9.3. Usando gestos .....  | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| 9.4. Usando símbolos o signos .....   | SI <input type="checkbox"/>            | NO <input checked="" type="checkbox"/> |

10. Pide objetos usando símbolos o signos ..... SI  NO
11. Pide acciones del adulto usando signos o símbolos ..... SI  NO
12. Expresa rechazo o negación a hacer cosas usando  
signos o símbolos ..... SI  NO
13. Reclama continuaciones usando signos o símbolos ..... SI  NO
14. Expresa emociones usando signos o símbolos ..... SI  NO
15. Describe dibujos usando signos o símbolos ..... SI  NO
16. Explica acontecimientos usando signos o símbolos:
- 16.1. Que le han sucedido ..... SI  NO
- 16.2. Que le están sucediendo ..... SI  NO
- 16.3. Que le sucederán ..... SI  NO
- 16.4. Lo hace espontáneamente ..... SI  NO
17. Constata no existencias, usando signos o símbolos ..... SI  NO
- P. ej: no está Pedro, no tengo comida, etc.
- 17.1. Lo hace espontáneamente ..... SI  NO
18. Formula preguntas usando signos o símbolos ..... SI  NO

---

OBSERVACIONES:

Actualmente únicamente habla del tiempo presente. No Pasado o Futuro. Acciones Presentes.

## Apéndice E 19

### UTILIZACION DE FUNCIONES COMUNICATIVAS. (ver pág. 94)

(Adaptación de protocolo facilitado por R. M. Vilaseca.)

Propósito: Determinar las funciones comunicativas que utiliza el sujeto y cómo los utiliza.

NOMBRE: *Vanesa*

FECHA: *6-10-88*

EDAD:

EXAMINADOR:

- |   |  |  |
|---|--|--|
| 1. Pide objetos .....   | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| P. ej: mirándolos, señalándolos con la mano, con el dedo, etc.  |  |  |
| 2. Pide acciones del adulto .....   | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| P. ej: mirando o señalando personas, objetos que impliquen una acción del adulto (la luz para que la enciendan, la puerta para salir a pasear, etc.). |  |  |
| 3. Expresa su rechazo a hacer cosas .....   | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| P. ej: llora, dice que no, cierra la boca si no quiere comer, cierra los ojos, aparta los objetos, etc.   |  |  |
| 4. Reclama la atención de otras personas usando sonidos o gestos .....  | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| P. ej: grita, llora, vocaliza, mueve las manos, mira hacia el adulto con insistencia, etc.  |  |  |
| 5. Reclama continuaciones .....   | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| P. ej: si ha acabado la comida y quiere más, mira el plato o lo señala; si ha terminado un juego sigue moviéndose como lo hacía en el juego, etc.     |  |  |
| 6. Expresa placer o agrado .....  | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| P. ej: sonríe, hace movimientos expresando alegría, etc.  |  |  |
| 7. Dice hola y adiós:   |  |  |
| 7.1. usando gestos .....  | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| 7.2. usando símbolos .....  | SI <input type="checkbox"/>            | NO <input checked="" type="checkbox"/> |
| 8. Contesta a preguntas cerradas diciendo SI o NO con gestos más o menos convencionales .....   | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| P. ej: contestar las siguientes preguntas: ¿quieres comer?, ¿te llamas Pedro?, ¿es esto un vaso?  |  |  |
| 9. Contesta preguntas abiertas:   |  |  |
| P. ej: preguntas tipo: ¿dónde está la mesa?, ¿dónde está Juan?, quién es Pepe?, ¿qué es esto?   |  |  |
| 9.1. Mirando hacia objetos o personas .....   | SI <input type="checkbox"/>            | NO <input checked="" type="checkbox"/> |
| 9.2. Señalando con la mano o el dedo .....  | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| 9.3. Usando gestos .....  | SI <input checked="" type="checkbox"/> | NO <input type="checkbox"/>            |
| 9.4. Usando símbolos o signos .....   | SI <input type="checkbox"/>            | NO <input checked="" type="checkbox"/> |



10. Pide objetos usando símbolos o signos ..... SI  NO
11. Pide acciones del adulto usando signos o símbolos ..... SI  NO
12. Expresa rechazo o negación o hacer cosas usando  
signos o símbolos ..... SI  NO
13. Reclama continuaciones usando signos o símbolos ..... SI  NO
14. Expresa emociones usando signos o símbolos ..... SI  NO
15. Describe dibujos usando signos o símbolos ..... SI  NO
16. Explica acontecimientos usando signos o símbolos:
- 16.1. Que le han sucedido ..... SI  NO
- 16.2. Que le están sucediendo ..... SI  NO
- 16.3. Que le sucederán ..... SI  NO
- 16.4. Lo hace espontáneamente ..... SI  NO
17. Constata no existencias, usando signos o símbolos ..... SI  NO   
P. ej: no está Pedro, no tengo comida, etc.
- 17.1. Lo hace espontáneamente ..... SI  NO
18. Formula preguntas usando signos o símbolos ..... SI  NO

---

OBSERVACIONES:

Fa' repetir les coses dues vegades.  
 Señala molt, acompanyat de vocatius com "estk"  
 "Allí" "yo" "ella" . . . .  
 Parus d'aconteixaments presents. —

**ANEXO 2: EJEMPLOS DE ALGUNAS ESTRATEGIAS  
EDUCATIVAS UTILIZADAS POR EL TERAPEUTA Y SUS  
EFECTOS EN EL LENGUAJE DE LOS NIÑOS.**

## ANEXO 2

**EJEMPLOS DE ALGUNAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS  
UTILIZADAS POR EL TERAPEUTA Y SUS EFECTOS EN EL  
LENGUAJE DE LOS NIÑOS**

Utilizaremos las iniciales de los nombres de los sujetos (R. para Rafa,S1; Ra. para Raquel,S2 y V. para Vanesa,S3) y T. para la intervención del terapeuta.

**Expansiones**

(T1,S1,9-2-89)

(el niño y el terapeuta están mirando un cuento)

R- a Pinocho ballena/ (señalando la ballena que va a comerse a Pinocho)

T- ¿se comerá a Pinocho?/ (T. expande)

R- sí/

T.- la ballena come a Pinocho/ (T. expande) (Fdbak+)

R- come Pinocho/ (=)

-----  
T- ¿qué hace el caballo?/

R- a caballo patatas/

T- el caballo come patatas/ (T. expande) (Fdbak+)

R- come patatas/ (=)

T-Muy bien/ (Fdbak+)

(el niño y el terapeuta buscan juguetes dentro de una caja)

R- yo a gande/ gande/ (Rafa quiere una pistola grande)

T- no hay grandes/ (T. expande)

R- a pistola gandes/

T- no hay pistolas grandes/ (T. expande)

R- no mira/ (señala dentro de la caja)

T- ¿hay?/

R- sí hay, sí/ (=)

T- no hay pistolas/ (T. expande)

R- sí hay, sí/ (=)

-----

(T1,S2,14-2-89)

(Raquel y el terapeuta están jugando con plastilina)

Ra- aina/ (Ra. señala la plastilina)

T- ¿quieres plastilina?/ (T. expande)

Ra- aina/

T- ¿tú quieres plastilina?/ (T. expande de nuevo)

Ra- quere aina/ (=)

T- tú quieres plastilina, vale/ (T. da la plastilina a Ra.) (Fdbak+) (pág.26)

-----

(Ra. y el terapeuta están mirando un cuento)

T- ¿qué come el nene?/

Ra- sopita/

T- come sopa/ (T. expande)

Ra- come sopa/ (=)

T- come sopa/ Bien/ (Fdbak+) (pág.32)

-----  
(T2,S2,16-3-89)

Ra- Moco/ (Ra. mira al T.)

T- ¿tienes mocos?/ (T. expande)

Ra- sí/

Ra- te go mocos/ (Ra. incorpora la expansión)

T- Ah bueno/ (el T. coje un kleenex) (Fdbak+) (pág.3)

-----  
(Ra. y T. miran un cuento)

T- ¿qué lleva esta nena aquí?/

Ra.- ¿nena?/

Ra- a bolsa/

T- ¿lleva bolso, verdad?/ (T. expande) (Fdbak+)

Ra- lleva bolso/ (=)

T- claro/ (Fdbak+)

T- ¿y la Rosa?/

Ra- lleva bolso/ (=)

T- la Rosa lleva bolso/ (T. expande) (Fdbak+)

T- y la Raquel lleva bolso/ (T. da un Fdback. informativo con sustitución)

Ra- no/

T- sí/

Ra- bolso no/

Ra- Rosa sí/

T- la Rosa lleva bolso/ (T. expande más Fdback. informativo)

Ra- lleva bolso a Aquel/ (=)

T- ¡Oh, la Raquel lleva bolsa!/ (Fdbak+) (pág. 24-25)

---

(Ra. y T. están dibujando)

T- ¡Oh, sale humo!/

Ra- humo/ (=)

T- sale humo/ (T. expande) (Fdbak+)

Ra- sale humo/ (=) (pág.30)

---

(T3,S2,14-4-89)

(Ra. y T. están dibujando)

Ra- éste sí/ (Ra. coje un color y tiene punta)

T- ¿éste sí va?/ (T. expande)

Ra- sí/

T- ¡Oh que bien!/  
/

Ra- no va/ (=)

T- ¿no va tampoco?/ (T. expande)

Ra- sí, sí va/ (=) (pág. 10)

-----  
(Ra. y T. están haciendo bigotes de plastilina)

Ra-cae bigote/ (Ra. pega un bigote a una muñeca y se le cae)

T- tiene bigote, ¿eh?/ (T. da Fdback informativo)

T- y se cae el bigote/ (T. expande)

Ra- otro bigote/ (Ra. hace otro con plast.)

T- otro bigote, a ver/

T- ¿me lo pongo yo?/

Ra- no la nina/

T- ¡Ah!, se lo pongo a la nina/ (T. expande)( se lo pone a la muñeca)

Ra- bigoti/ (Ra. señala el bigote de la muñeca)



T- tiene un bigoti/ (T. expande)

Ra- tene bigoti/ (=)

T- ahora ya está/ (T. cambia de tema)

T- le tenemos que poner un vestidito/ (pág.19)

---

(Ra. y T. jugando con muñecas)

Ra- a papel a Aquel/ (Ra. coje un trozo de papel W.C.)

T- coje el papel la Raquel/ (T. expande)

Ra- coje papé/ (=)

T- cojes el papel, ¡muy bien!/ (Fdback +)

Ra- Té/ (Ra. da el papel al T.) (pág.26)

---

Ra- Oh, pipí encima/ (Ra. señala a una muñeca)

T- ¡Oh!, ¿se hace pipí encima?/ (T. expande)

Ra- hace pipí cima/ (=)

T- el nene se hace pipí encima/ muy bien/ (T.expande ) (Fdback +) (pág.28)

---

(T4,S2,26-5-89)

(Ra. y T. juegan con muñecos)

T- ¿vamos al water?/



Ra- pipí a water/

T- venga hace pipí al water/ (T. expande)

Ra- hace pipí la water/ (=) (pág.14)

---

(T1,S3,14-2-89)

(V.y T. jugando con muñecos)

T- venga, que haga pipí el papá/

V- no caca/

T- ¿tiene caca?/ (T. expande)

V- RNV (hace "sí" con la cabeza)

T- o, ¿tiene pipí?/ (T. hace secuencias substitutorias)

V- pipí/

T- tiene.../

V- tene pipí/ (=) (pág.8)

---

V- y esta bigote/

T- esta tiene bigote?/ (T. expande)

V- sí/

T- Uhi, sí tiene/ (T. expande)

V- claro, tene/ (=)

T- tiene bigote/ (T. expande) (pág.15-16)

---

(T2,S3,14-3-89)

(V. y T. están peinando muñecas)

V- ahora la cola/

T- ahora hacemos la cola/ (T. expande)

V- hacemos la cola/ (=)

T- claro/ (Fdback +) (pág.3)

---

V- ahora caca/

T- ¿ahora tiene caca la nena?/ (T. expande)

V- tene caca la nena/ (=)

T- claro, vamos a ver como aprieta/ (pág.5)

---

T- y ahora, ¿qué tienes que hacer aquí?/

V- pipí/

T- cuando tu haces caca , entonces, ¿qué tienes que hacer?/

V- culo/

T- le tienes que secar el culo/ (T. expande) (Fdback +)

V- secar culo/ (=)

T- claro/ (Fdback +) (pág.6)

(T3,S3,14-4-89)

(jugando con animales)

V- éste come/

T- éste come lechuga/ (T. expande)

V- come lechuga/ (=)

T- el caballo come lechuga/ (T. expande) (Fdback +) (pág.1-2)

-----

(T4,S3,26-5-89)

(jugando con muñecos)

V- ahora pie/ (V. pone el muñeco de pie)

T- ahora de pie/ se pone de pie/ (T. expande) (Fdback +)

V- pone pie/ (=) (pág.21)

-----

### **Secuencias Substitutorias**

Subrayaremos las secuencias substitutorias hechas por el terapeuta. En **negrita** señalaremos las Emisiones Verbales de los sujetos (E.V.). Observese cómo los sujetos aprenden esta estrategia y empiezan a hacer substituciones de elementos a partir de los enunciados verbales del terapeuta que le sirven de ayuda. A éstas Emisiones Verbales las llamaremos "cuasiespontáneas" o "elicitadas" (Elic.) por el modelo adulto.

(S1,T1,9-2-89)

R- yo gande/ (R.busca una pistola grande dentro de una caja)

T- ¿tu qué quieres?/

R- pistola/

T- ¿quieres la pistola?/ (T. expande)

R- a pistola/

T- ¿qué quieres?/

R- **quiero una pistola/**

T- Vale/ Toma la pistola/ (da al niño la pistola) (Fdback +)

T- para ti la pistola/

T- coje la pistola/

T- ¡Oh mía!/ (T. le quita la pistola)

R- Dame...../ (R. parece no recordar la palabra "pistola")

R- Dame...../

R- Dame...../

T- ¿qué te doy?/

R- **Dame muñeco/** (En realidad Rafa quiere la pistola)

T- ¿quieres un muñeco?/ (T. expande y da a R. un muñeco)

R- No/ ésto/ (R. señala la pistola)

T- ¿quieres la pistola?

R- sí a pistola/

T- ¿qué te doy?

R- **Dame a pistola/**

T- Eso es/ Muy bien/ (Fdback +)

T- toma la pistola (T. da a R. la pistola)

T- para mí/ (T. le quita la pistola a R.)

R- quiero.../ (R. está buscando la palabra)

R- quiero.../

R- **quiero ballena/** (R. no quiere la ballena, quiere la pistola)

T- ¿quieres la ballena? (T. expande)

R- no/

T- ¿pues qué quieres?

R- **quiero a pistola/**

T- Muy bien/ Toma la pistola/ (T. da a R. la pistola) (Fdback +)

-----  
( T2,S2,16-3-89)

T- ¿quieres dibujar un pastel?

Ra- RNV (hace que "sí" con la cabeza)

T- ¿pintar un pastel?

**Ra- pinta pastel/(=)**

T- ¿lo pinto yo?/

Ra- no a Aquel/

T- la Raquel pinta un pastel/ (T. expande) (pág. 17)

-----

T- ¿qué pinto, Raquel?/ (T. tiene un lapiz en la mano)

**Ra- pinta nene/ (Elic.)**

T- ¿pinto un nene?/

Ra- sí/

T- a ver/ (T. pinta un nene)

**Ra- pinta a nena/ (Elic.) (pág.18)**

-----

T- ¿qué pinto?/

**Ra- pinta mono/ (Elic.)**

T- un mono, vale/

T- yo pinto un mono/ (T. expande) (Fdback +)

T- primero pinto la cara/ (T. dibuja)

T- ¿ahora, qué pinto?/

**Ra- pinta mono/ (Elic.)**

T- un mono/

T- pinto la cola/ (T. dibuja)

T- ahora pinto... / (T. dibuja los ojos)

**Ra- pinto ojos/ (Elic.)**

T- pinto los ojos/ (Fdback +)

T- ¿qué más?/

**Ra- pinto boca/ (Elic.)**

T- pinto la boca/ (T. dibuja) (Fdback +)

**Ra- pinta mono/ (Elic.)**

T- pinto el pelo del mono/ (T. expande) (T. dibuja)

T- pinto.../

**Ra- pinta oreja/ (Elic.)**

T- pinto una oreja/ (T. dibuja) (Fdback +)

T- pinto la otra oreja/ (T. dibuja)

T- y ahora.../

**Ra- pinta oreja/ (Elic.)**

T- pinto la oreja/ (T. colorea la oreja) (Fdback +) (pág.19-20)

-----  
T- toma el negro/ (T. da color negro a Ra.)

T- ¿ahora, qué?/

**Ra- pinta e mono/ (Esp.)**

T- ya está el mono/

T- ahora pintamos..../

Ra- pitamo/ (=)

T- pinto una casa/ (pág.22-23)

---

Ra- mira/ (Ra. pinta garabatos en un cuento)

T- ¡Anda!, ¿qué has hecho?/

Ra.- NRV (Ra. mira al T.)

T- ¿qué has hecho?/

Ra- pintar/ (Esp.)

T- ¿pintar?/ (T. repite idénticamente)

**Ra- pinta bigote/ (Esp.)** (Ra. señala sus garabatos)

T- pintas el zapato. ¿eh?/ (T. señala que Ra. ha pintado sobre un zapato de un niño del cuento)

T- pintas el zapato de la nena/ (T. da un Fdback. informativo o modelo) (pág.23)

---

(T1,S3,14-2-89)

T- ¿qué me tengo que bajar?/

V- paalones/

T- no puedo bajar los pantalones/ (T. expande)



T- bajalos tú/

V- no sé/

V- **baja tú**/(=)

T- baja tú los pantalones/ (T. expande)

V- no tú/

T- ya está/

T- ahora, ¿qué me tengo que bajar?/

V- NRV

T- bajar las bragas/ (T. da fdback. informativo o modelo))

V- bagas/(=)

T- dilo tú "baja las bragas"/ (T. da fdback. informativo o modelo)

V- **baja mano**/ (Elic.) (V. le baja la mano al muñeco)

T- baja la mano nene/ (T. expande) (pág. 10)

---

(T3,S3,14-4-89)

V- a ti a mirar espejo/

T- no hay espejo/

T- no me miro al espejo/

T- porque no hay espejo/

V- **mira a ventana**/

T- Ah yo miro la ventana/ (Fdback +)

V- no la pueta/

T- ya miro la puerta, sí/ (Fdback +)

T- ¿estoy guapa, eh?/

V- **míralo la pueta**/ (pág.25)

V- **y quiero biberón**/

T- ¿tu quieres biberón?/ (T. expande)

V- RNV (hace "sí" con la cabeza)

T- bebe, bebe biberón/

T- la Vanesa bebe biberón/

T- y yo bebo agua/

V- no ésto/ ésto/ (V. señala el biberón)

T- ¿qué es ésto?/

V- biberón, ¿no vé?/

T- no quiero biberón/

V- **quieres agua**/ (V. da un vaso con agua a T.)

T- quiero agua, claro/ (T. bebe agua de un vaso) (Fdback +)

T- está buena, ¿eh?/

V- **si quiere más**/



T- ¿quiere más agua?/

T- ¿tu quieres más?/

V- yo no, biberón/

T- ¿tu qué?/

V- **yo quiero biberón/**

T- ¡Ah! y yo quiero agua, ¿verdad?/ (pág. 29-30)

### **Feedback informativo o modelos**

En muchas ocasiones no es posible expandir la E.V. del sujeto, bien por ser una respuesta no verbal, o por no responder, o bien porque la E.V. del sujeto es imprecisa o incorrecta. En tales casos, el terapeuta da un feedback informativo o modelo al niño fomentando su imitación (esta estrategia queda subrayada en los ejemplos).

(S1,T1,9-2-89)

(el niño y el terapeuta están jugando con puzzles)

T- ¿qué ha pasado? (al niño se le cae el puzzle de un niño)

R- esto/ (señalando las piezas del puzzle)

T- se cae el muñeco/

R- a cae muñeco/ (=) (pág.10)

T- ¿qué le pasa al Pinocho?/

R.- a Pinocho eto/ (R.señala a Pinocho cayéndose de la mesa)

T- el Pinocho cae/

R.- cae/ (=)

T- cae al suelo/ (T. expande)

R- cae suelo/ (=)

T- claro que sí/ (Fdback +) (pág.15)

-----  
(el niño y el terapeuta están mirando un cuento)

T- Pinocho, ¿qué hace?/

R- a dormir/

T- Pinocho duerme/

R- dueme/ (=)

-----  
T- mira/ hay música/

R- Ahhh/

T- la-la-la/ ¿qué hacen?/

R- NRV/ (No respuesta verbal)

T- Pinocho baila/

R- Pinocho baila/ (=)

T- claro/ Pinocho baila/ muy bien/ (Fdback +)

-----  
R- mira ésto/ (R. señala un lápiz que va rodando por la mesa hasta caerse)

T- el lápiz se cae/

R- cae/(=)

T- se cae al suelo/ (T. expande)

R- cae suelo/ (=) (pág.26-27)

-----

(T1,S2,14-2-89)

(T. y Ra. van a dibujar)

Ra- no, eso/ (Ra. señala una hoja de papel)

T- eso, quiero papel/

Ra- ero papel/ (=)

T- ¿quieres un papel?/ (T. expande)

Ra-papé/ (=) (pág.2)

-----

Ra- (la Ra. quiere pasar la hoja del cuento)

T- paso hoja/

Ra- pao hoja / (=) (Ra. pasa la hoja)

T- pasas otra hoja/ (T. expande) (Fdback +) (pág.9)

-----

T- mira que hace este señor/

Ra- señor/ (=)

T- lee cuento/

Ra- le conto/ (=)

T- lo ves como lee un cuento/ (T. expande)

Ra- RNV (dice que "sf" con la cabeza)

T- lee un cuento/

Ra- lee cueo/ (=) (pág.10)

-----

T- Venga pues tu soplas aquí/

T- y yo soplo aquí/

T- yo soplo/ (T. sopla una vela)

Ra- yo sopo/ (=) (Ra. sopla una vela)

T- vale muy bien/ (Fdback +) (pág.19)

-----

T- ¿quieres un cuchillo?/

Ra- sí/

Ra- Dame....Toma/ (Ra. confunde estos dos verbos)

T- dame cuchillo/

Ra- dame/ (=)

T- dame cuchillo/

Ra- dame cuchillo/ (=)

T- toma un cuchillo/ (T. da un cuchillo a Ra.) (pág.20)

(T2,S2, 16-3-89)

(Ra. y T. están mirando un cuento)

T- ¿qué hace el nene aquí?/

Ra- NRV (Ra. mira al T.)

T- mira cuento/

Ra- mira cuento/ (=)

T- mira un cuento, ¿verdad?/ (Fdback +) (pág.14)

-----

(T3,S2,14-4-89)

T- yo quiero éste/

T- quito tapón/ (T. quita el tapón al boli)

Ra- quito tapón/ (=) (Ra. quita el tapón a su boli) (pág.2)

-----

(Ra. y T. están pintando)

T- mira/ no tiene dientes/

Ra- dientes/ (=)

T- no tiene/

Ra- sí/

T- a ver si tiene/ (T. expande)

Ra-RNV (Ra. pinta los dientes al niño)

T- ¡Ohhhh!/  
 -----

Ra- tene bo....dentes/

T- tiene dientes el nene/ (T. expande) (pág.6)

-----  
 (Ra. y T. juegan con muñecas)

Ra- Psssss/ (como si tirara agua al pelo de la muñeca)

T- le lavo el pelo/

Ra- lavo pelo/ (=)

T- claro/ (Fdback +) (pág.14)

-----  
 (T4,S2,26-5-89)

T- llama al timbre/

T- ding dong/

Ra- RNV (Ra. llama al timbre)

T- llama al timbre/

Ra- llama timbre/ (=) (pág.9)

-----  
 T- A ver como sacas la lengua tú/

T- saca la lengua/



Ra- RNV (Ra. saca la lengua)

T- sacas la lengua/

Ra- saca lengua/ (=) (pág.19)

---

(T1,S3,14-2-89)

(jugando con muñecas)

V- e a mano/

T- ¿que se cojan de la mano?/ (T. expande)

V- sí/

T- coje de la mano/

V- coje la mano/ (=) (pág.6)

(jugando con plastilina)

V- así mira/ (V. empieza a picar sobre la mesa con la plastilina)

T- ¿picamos fuerte?/

V- sí/

T- pica fuerte/

V- pica fuerte/ (=) (pág.30)

---

(T2,S3,14-3-89)

(V. y T. quieren pegar una tirita)

T- A ver/

T- la ponemos aquí/

V- yo/

T- ¿qué?/

V- ponemos yo/ (=)

T- ¿la pones tú?/

T- ¿dónde la pones?/

V- frente/

T- la pones en la frente de la nena/ (T. expande) (Fdback +) (pág.33-34)

---

(T3,S3,14-4-89)

V- ahora se va (V. monta un muñeco encima de un caballo)

T- ahora se monta en el caballo/

V- monta caballo y se va/ (=) (pág.2)

---

V- ¿qué haces?/

T- me monto en la vaca/ (T. monta un muñeco en una vaca) (modelo)

V- monto a vaca/ (=) (V. tiene el muñeco encima de un caballo)

T- ¿tú te montas en la vaca?/ (T. expande)

V- no/

T- no/ tu te montas en un caballo/ (pág.4-5)

No hemos confeccionado un listado de ejemplos en los que se utilice el **Feedback positivo** debido a que esta estrategia se utiliza, por lo general, junto con las otras: Feedback positivo más expansión; feedback positivo más secuencias substitutorias, etc. En los ejemplos anteriores se ha especificado entre paréntesis cuando el Terapeuta utilizaba el Feedback positivo (Fdback+).

Todas las estrategias mencionadas hasta aquí no se presentan separadas unas de otras, sino que en función del contexto particular de las emisiones de los niños, de las respuestas de los niños a esas estrategias, se van utilizando todas y cada una de ellas aleatoria y conjuntamente.

**ANEXO 3: EJEMPLOS DE LA EVOLUCION DE ALGUNAS  
COMBINACIONES DE DOS O MAS PALABRAS CON VERBO  
PARA CADA UNO DE LOS SUJETOS A LO LARGO DEL  
TRATAMIENTO EN RELACION AL LENGUAJE DEL  
TERAPEUTA: DE PRODUCCIONES VERBALES IMITADAS A  
PRODUCCIONES VERBALES ESPONTANEAS.**

### ANEXO 3

#### EJEMPLOS DE LA EVOLUCION DE ALGUNAS COMBINACIONES DE DOS O MAS PALABRAS CON VERBO PARA CADA UNO DE LOS SUJETOS A LO LARGO DEL TRATAMIENTO EN RELACION AL LENGUAJE DEL TERAPEUTA: DE PRODUCCIONES VERBALES IMITADAS A PRODUCCIONES VERBALES ESPONTANEAS.

Con estos ejemplos vamos a ver cómo en una misma grabación, los niños primero imitan idénticamente (=); posteriormente, después de varios modelos por parte del adulto, emiten una producción cuasiespontánea o "elicitada" por el modelo del terapeuta (Elic.), para finalizar con producciones totalmente espontáneas (Esp.).

Se especifica entre paréntesis el nº de la página de la transcripción. Cada página comprende aproximadamente entre 1 minuto y 1 minuto 30 segundos de transcripción.

#### SUJETO 1: Rafa

#### Estructura trabajada: TIRA+ N

(S1,T3, 27-4-89)

(T.y R. están mirando cuentos)

T- tiene una pistola en el bolsillo/

T- ¿y qué hará con la pistola?/

R- pañum/ pañum/ (R. hace el gesto de disparar)

T- tira tiros/

**R- tira tiros/ (=) (pág.10)**

.....

(T. y R. juegan con muñecos)

T- ¿quién tira el primero?/

R- éste/

**R- tira tiros/ (Elic.) (pág.16)**

.....

R- lucha éste/

T- que luce no/

T- ¿no quieres que lo mate?/

**R- sí/ tira tiros/ (Esp.) (pág. 16)**

T- Muy bien/

T- Ahora éste tira, ¿no?/

**R-sí/ tira/ tira pelota/ (Elic.) (pág.16)**

T- pero si no tiene pelota/

T- vamos a darle una pelota /

.....

T- ¿y tiro la pelota?/

**R- sí/ tira pelota/ (=) (pág.17)**

R- otro venga/ (R. señala otro muñeco)

T- ¿qué tiro más, eh?/

**R- éste/ tira éste/ (Elic.) (pág.18)**

T- ¿con la pelota lo tiro?/

R-sí/

T- A ver.../ (T. intenta coger la pelota)

**R- tira pelota/ (Elic.) (pág.18)**

.....

T- ¿a ver tú cual vas a tirar?/

**R- éste/ tira éste/ (Elic.) (pág.18)**

.....

T- ahora tiro yo Rafa/

R- no/no

T- que tiro yo/

**R- no tiro yo/ (=) (pág.19)**

.....

R- ¡Ohhhh!/ (R. señala un muñeco que se cae)

T- ¿qué pasa?/

**R- se ha tirado/ (Esp.) (pág.20)**

T- se ha tirado el nene/ (T. expande)

T- venga va/ (T. coloca bien a los muñecos)

**R- tira hombre/ (Esp.)**

T- va tiro al hombre/ ¡Viva!/ (T. da un empujón al muñeco) (pág.20)

.....

T- ¿cómo tienes que tirar?/

R- lejos/

T- claro, tirar lejos/ (T. expande)

**R- tira lejos/ (=)**

T- venga va/

**R- tira muñecos/ (R. señala a los muñecos que están de pie) (Esp.)**

T- Pumba/ (T. tira a los muñecos) (pág.21)

.....

T- Ahora tiro yo Rafa/

R- Ah vale/

**R- tira pelota/ (Elic.) (pág.22)**

.....

T- tiro yo, ¿eh?/ (T. tiene la pelota)

**R- tiro mi/ (Elic.) (R. coje la pelota al Terapeuta)**

T- tiro yo nene/ (T. coje la pelota a R.)

**R- tiro yo/ (=) (R. coje la pelota al Terapeuta) (pág. 22)**



T- venga vamos/

**R- vamos/ tira pelota/** (R. abre los brazos) (Esp.) (pág.22)

.....

SUJETO 2: Raquel

Estructura trabajada:PINTA+ N

(T2,S2,16-3-89)

T- ¿quieres dibujar un pastel?/

Ra- RNV (hace que "sí" con la cabeza)

T- ¿pintar un pastel?/

**Ra- pinta pastel/ (=)**

T- ¿lo pinto yo?/

Ra- no a Aquel/

T- la Raquel pinta un pastel/ (pág. 17)

T- ¿qué pinto Raquel?/ (T. tiene un lápiz en la mano)

**Ra- pinta nene/ (Elic.)**

T- ¿pinto un nene?/

Ra- sí/

T- a ver/ (T. pinta un nene)

**Ra- pinta a nena/ (Elic.)** (pág.18)

T- ¿qué pinto?/

**Ra- pinta mono/ (Elic.)**

T- un mono, vale/

T- yo pinto un mono/ (T. expande)

T- primero pinto la cara/ (T. dibuja)

T- ¿ahora, qué pinto?/

**Ra- pinta mono/ (Elic.)**

T- un mono/

T- pinto la cola/ (T. dibuja)

T- ahora pinto... / (T. dibuja los ojos)

**Ra- pinto ojos/ (Elic.)**

T- pinto los ojos/

T- ¿qué más?/

**Ra- pinto boca/ (Elic.)**

T- pinto la boca/ (T. dibuja)

**Ra- pinta mono/ (Elic.)**

T- pinto el pelo del mono/ (T. expande) (T. dibuja)

T- pinto.../

**Ra- pinta oreja/ (Elic.)**

T- pinto una oreja/ (T. dibuja)

T- pinto la otra oreja/ (T. dibuja)

T- y ahora.../

**Ra- pinta oreja/ (Elic.)**

T- pinto la oreja/ (T. colorea la oreja) (págs. 19-20)

---

T- toma el negro/ (T. da color negro a Ra.)

T- ¿ahora qué?/

**Ra- pinta e mono/ (Esp.)**

T- ya está el mono/

T- ahora pintamos..../

Ra- pitamo/ (=)

T- pinto una casa/ (págs.22-23)

---

Ra- mira/ (Ra. pinta garabatos en un cuento)

T- ¡Anda!, ¿qué has hecho?/

Ra.- NRV (Ra. mira al T.)

T- ¿qué has hecho?/

Ra- pintar/ (Esp.)

T- ¿pintar?/ (T. repite idénticamente)

**Ra- pinta bigote/ (Esp.)** (Ra. señala sus garabatos)

T- pintas el zapato, ¿eh?/ (T. señala que Ra. ha pintado sobre un zapato de un niño del cuento)

T- pintas el zapato de la nena/ (Fdbak informativo o modelo) (pág.23)

---

T- mira cuántos pasteles/ (T. señala un dibujo en el cuento)

**Ra- pinta pastel/ (Esp.)**

T- ¿pinto un pastel?/ (T. expande)

Ra- sí/

T- vale/ (T. dibuja un pastel) (pág.25)

---

**Ra- pinta mono/ (Esp.)**

T- ¿pinto un mono otra vez?/

Ra- no/

T- no/

**Ra- pinta a feliz/ (Esp.) (se refiere a un pastel)**

T- ya está pintado el cumpleaños feliz/ (págs.27-28)

---

SUJETO 3: VanesaEstructura trabajada: PEGA+N

(T1,S3,14-2-89)

(jugando con muñecos)

T- ¿éste también se cae?/

V- sí/

T- ¿le pego en el culo?/

V- sí/

T- dile "pega al culo"/

**V- pega culo/ (=)**

T- a ver como le pego/

V- ¿y ésta?/ (V. da otra muñeca a T.)

T- ¿ésta qué?/

**V- pega culo/ (Elic.)**

T- le pego en el culo/ (pág.12)

**V- ¡Oh, pega culo!/ (V. da un muñeco a T.) (Esp.)**

T- ¿le pego en el culo?/

V- sí/

T- ¿por qué?/

V- pega/

T- ¿pero por qué, si no se cae?/

T- ¿le pego?/

V- sí/

T- pegale tú/

V- no tú/

T- le pego yo/ (pág.16)

---

T- no te caigas más.../

T- ¡Ohhh!/ (el muñeco se cae)

**V- que pega a culo/ (Esp.)**

T- toma/

T- no te caigas más/

T- ya está/

T- ya le he pegado en el culo/

V- no culo/

**V- pega culo/ (Elic.) (da más muñecos a T.)**

T- ¿le pego en el culo?/

V-sí/

T- ¿mucho?/

V- sí mucho/ (=)

V- no fuerte/

T- ¿le pego fuerte?/ (T. expande)

V- sí/ (pág.17)

(T4,S3,26-5-89)

V- RNV (V. muestra un muñeco a T.)

T- ¿quién es?/

V- malo/

T- ¿es malo?/ (T. expande)

**V- ara si pega a culo/ (Esp.)**

T- pégale en el culo/

V- RNV (V. le pega)

T- muy bien/

T- malo, eres malo/

**V- a pega tú/ (Esp.)**

T- ¿le pego en el culo?/

V- RNV (hace "si" con la cabeza)

**V- pega fuerte/ (Esp.)**

T- ¿le pego fuerte?/

V- sí/

T- RNV (el T. pega al muñeco) (págs. 32-33)

---



**ANEXO 4: EJEMPLOS DE ALGUNAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS IMPLICITAS USADAS POR LAS MADRES EN LA INTERACCION VERBAL CON LOS NIÑOS : DETALLE DE ALGUNOS PARRAFOS DE LAS TRANSCRIPCIONES DE CADA NIÑO/A PARA ANALIZAR EL LENGUAJE ADULTO.**

## ANEXO 4

**Ejemplos de algunas estrategias educativas implícitas, usadas por las madres en la interacción verbal con los niños : Detalle de algunos párrafos de las transcripciones de cada niño/a para analizar el lenguaje adulto.**

**S1,Rafa, en interacción con su madre.**

(S1,M1,8-10-88)

(Rafa y su madre están mirando un cuento)

M- ¿y aquí qué?/ (M. señala un dibujo) **Demanda Inf.**

R- dormir/

M- ¿a dormir, verdad?/ **Repite Idént. y Fdback+**

R- sí/

M- ¿y ésto qué es?/ (M. señala un dibujo) **Demanda Inf.**

R- esto chupete/

M- el chupete del niño pequeñito/ **Expansión**

R- sí/

M- ¿verdad?/ **Pregunta de sí o no.**

R-sí/

M- ¿y ésto qué es?/( M. señala un dibujo) **Demanda Inf.**

R- cama/

M- la cama/ **Repite Idént. y Fdback +.**

M- Ves, ¿y aquí quién está durmiendo?/ (M. señala un dibujo) **Demanda Inf.**

R- durmiendo Carlos/ (=)

M- Carlos/ **Repite Idént.**

M- ¿y éste quién es?/( M. señala un dibujo) **Demanda Inf.**

R- durmiendo Teo/ (=)

M-Teo/ mira que bien/ **Repite Idént. y Fdback +.**

M- ves, ¿y ésto qué es?/ (M. señala un dibujo) **Demanda Inf.**

R- ¿ésto?/ (=)

M- ¿qué es ésto?/ (M. señala un dibujo) **Demanda Inf.**

R- tera/

M- una cartera/ **Repite Idént. y Fdback +.**

R- catera/ (=)

M- o una mochila/ **Informativa.**

R- chila/ (=)

M- ¿y esto qué son?/ (M. señala gomets) **Demanda Inf.**

M- Ah, ¿y esto que has pegado aquí?/ (M. señala gomets) **Demanda Inf.**

M- ¿qué es esto?/ (M. señala gomets) **Demanda Inf.**

R- gomets/

M- ¡¡Gomets!!/ **Repite Idént.y Fdback +.**

M- ¿y esto qué es?/ (M. señala un dibujo) **Demanda Inf.**

R- lápiz/

M- lápiz/ **Repite Idént. y Fdback +.**

M-¿y aquí qué has hecho?/ (M. señala unos garabatos de R.) **Demanda Inf.**

R- mmm...a/ e//

M- muy bien/ **Feedback +.**

M- ¿y esto?/ (M. señala un dibujo) **Demanda Inf.**

M- ¿qué es esto?/ (M. señala un dibujo) **Demanda Inf.**

R- lápiz/

M- ¿y esto qué es?/ (M. señala un dibujo) **Demanda Inf.**

R- y esto libro/

M- ¿un libro?/ **Repite Idént.**

M- un bloc/ **Informativa.** ( págs. 8 y 9)

-----  
(S1,M2,11-11-88)

(Rafa y su madre están jugando con un juego de construcción)

R- ¡¡¡mamá!!!/ (R. llama a su M.)

M- ¿qué?/ **Otras.**

R- un patio/ (R. quiere hacer un patio)

M- un patio/ claro/ **Repite Idént. y Fdback +.**

M- ale, ves.../ (M. da más piezas a R.) **Demanda de Acción.**

R- un patio/ (R. pide de nuevo hacer un patio)

M- sí/ **Otras**

R- y fores/

M- y flores/ **Repite Idént. y Fdback +.**

M- luego le pones flores/ **Expansión**

R- vale/

R- ¿así?/ (R. pone piezas en la base)

M- sí, muy bien/ **Feedback +.**

M- aquí una pequeñita/ (M. se refiere a una pieza pequeñita) **Informativa.**

R- ¡oy!/

M- sí/ aquí una pequeñita/ **Informativa.**

R- no, no/

M- sí/ **Otras.**

R- vale/

M- sí/ **Otras.**

M- y ahora, ¿qué tienes que hacer primero?/ **Demanda Inf.**

R- hacer...jao/

M- no/ el tejado no/ **Feedback Neg. y Informativa.**

M- primero la puerta/ **Informativa**

R- pueta/ (=)

M- búscame tú una puerta/ **Demanda de Acción.**

M- para ponerla.../ **Otras.**

M- ¿cuál es la puerta de la casa?/ **Demanda Inf.**

M- ¿ésta?/ (M. coje una pieza y la enseña a R.) **Preguntas de sí o no.**

R- sí ésta/

M- ale, toma/ (M. da la pieza a R.) **Otras.**

M- ponla en la puerta/ **Demanda de Acción.**

R- ¿aquí?/ (R. señala la construcción)

M- espera/ **Otras**

M- aquí/ (M. le coloca la pieza en la construcción) **Informativa**

(págs. 21 y 22)

---

(Rafa y su Madre juegan a indios y pistoleros)

M- el indio/ el indio/ **Informativa**

M- es el indio apache/ **Informativa**

R- un apache l'indio/ (=)

M- ¿un apache el indio?/ **Repite Idént.**

R- oh, mira/ (R. coje el indio y lo monta en un caballo)

R- ara sí/

M- porque ese va a caballo/ **Informativa**

M- mira, ¿y aquel señor?/ (M. coje otro muñeco) **Demanda Inf.**

M- ¿qué hace aquel señor?/ **Demanda Inf.**

M- a ver/ **Otras**

R- señor.../ (=)

R- así/ (R. hace "como si" tocara la trompeta)

M- ¿qué hace ese?/ **Demanda Inf.**

M- ¿pero para qué llama?/X/ **Demanda Inf.**

R- ñam/ñam/ñam/ (R. hace "como si" comiera)

M- bueno, ¿pero para qué llama?/ **Demanda Inf.**

M- es el cocinero/ **Informativa**

M- di "cocinero"/ **Otras**

R- cociero/ (=)

M- y está llamando...../ **Informativa**

M- a todos los soldados/ **Informativa**

M- y a todos los señores/ **Sec. Substitutorias e Informativa**

R- sí/

M- ¿y cómo dice?/ **Demanda Inf.**

M- la comida lista/ **Informativa**

R- vale/

M- ala, ya van/ (M. hace caminar a los muñecos) **Informativa**

M- ala ese/ **Otras**

M- los indios se van pal fuerte/ **Informativa**

R- sí/

R- uno/ (R. da a M. un indio que le faltaba)

M- claro/ **Feedback +.**

R- ¡mamá!/ (R. llama a su M.)

M- ¿qué?/ **Otras.**

R- l'otro indio/ (R. se refiere al indio que le ha dado a M.)

R- Ah muñeco/

M- el otro indio/X/ **Repite Idént.**

R- mira/ (R. muestra a M. un muñeco roto)

M- ¿ese muñequito?/ **Preguntas de sí o no.**

R- sí/

M- ¿y qué le falta a ese muñequito?/ **Demanda Inf.**

R- cabeza/

M- la cabeza/ **Repite Idént.** ( págs. 14, 15 y 16)

## S2, Raquel, en interacción con su madre.

(S2,M1,14-10-88)

(Jugando con muñecos y otros juguetes)

Ra- mira vesa/ (Ra. muestra a M. un muñeco que no le puede quitar la cabeza)

M- ¿la cabeza del petit?/ **Expansión**

Ra- sí/

M- mira unaltre/ (M. saca otro muñeco) (M. cambia de tema) **Informativa.**

Ra- mira/ (Ra. le enseña el muñeco de nuevo)

M- ¿te saco el castillo Raquel?/ **Preguntas de sí o no.**

Ra- sí/

M- ¿y jugarás?/ **Preguntas de sí o no.**

M- mira otro coche/ (M. saca de una bolsa un coche) **Informativa.**

M- a la calle/ **Informativa.**

Ra- calle/ (=)

Ra- ¿e la lola?/ (gorra)

Ra- mira gorro/ (Ra. señala un muñeco que lleva un gorro).

M- ¿y ésto qué es?/ (M. le enseña el coche) (M. cambia de tema) **Demanda Inf.**

Ra- NRV (Ra. no responde)

M- ¿qué es esto?/ **Demanda Inf.**

Ra- a coche/

M- un coche/ **Repite Idént. y Feedback +.**

Ra- no é/ (Ra. le devuelve el coche a M.)

M- ¿no es?/ **Repite Idént. y Feedback +.**

M- ¿i això?/ (M. le enseña una pieza de puzzle con un dibujo). **Demanda Inf.**

Ra- a afante/

M- un elefante/ **Repite Idént. y Feedback+.**

Ra- no/ no va/

M- déjalo ahí/ **Otros.**

Ra- no va/

M- entonces, ¿qué quieres?/ **Demanda Inf.**

Ra- no/ no va/

M- ¿no va?/ **Repite Idént.**

Ra-no/

M- ¿por qué?/ **Demanda Inf.**

Ra- Ay a vesa/ (Ra. muestra a M. el mismo muñeco de antes al que no podía quitarle la cabeza)

M- ¿te duele la cabeza?/ (M. no sigue el tema de Ra.) **Otros.**

(págs.18,19 y 20)

(S2,M2,25-11-88)

(Jugando con muñecos de "Famobil")

M- que voy a la escuela!/ **Informativa.**

M- ¿dónde van los nenes?/ **Demanda Inf.**

Ra- a cuela/ (=)

M- a la escuela/ **Repite Idént. y Feedback +.**

M- ¿al cole?/ **Preguntas de sí o no.**

Ra- cole/ (=)

M- eso/ **Feedback +.**

M- con la Rosa/ **Informativa.**

Ra- osa/ (=)

M- ¿y quién más?/ **Demanda Inf.**

M- y la Lo.../ **Informativa.**

Ra- NRV (Ra. no responde)

M- ¿la Loli, no?/ **Preguntas de sí o no.**

Ra- Loli/ (=)

M- ¿qué no te gusta la Loli?/ **Preguntas de sí o no.**

Ra- no/ Osa/

M- ¿la Rosa te gusta más?/ **Expansión y Preguntas de sí o no.**

Ra-sí/

M- ¿por qué?/ **Demanda Inf.**

Ra- pachinpachom/ (Ra. se pone a cantar)

M- pachinpachón/ (M. canta también) **Repite Idént.**

(págs. 10 y 11)

(S2,M3,16-12-88)

(La M. baña a la Ra. en la bañera)

Ra- quema/

M- no quema/ **Repite Idént.**

M- mira, la mama te va a quitar el jabón/ **Informativa.**

Ra- ¡Ah! buena/

M- está buena/ **Expansión.**

M- está calentita, ¿eh?/ **Secuencias Substitutorias.**

M- ¿está calentita?/ **Preguntas de sí o no.**

Ra- pera/ (Ra. quiere abrir el grifo)

M- va lavate primero los pies/ **Demandas de Acción.**

Ra- RNV (Ra. se lava los pies)

Ra- ¿pelo no?/

M- No, los pelos no/ **Repite Idént.**

M- hoy no/ **Informativa.**

M- mañana/ **Informativa.**

M- hoy los pelos nada/ **Expansión.**

M- que estás muy resfriada/ **Informativa.**



M- tira para allá el chorro/ **Demandas de acción.**

Ra- tetitas/ (Ra. se lava las "tetitas")

M- las tetitas/ **Repite Idént. y Fdback+**

( págs.2 a 7)

---

**S3, Vanesa en interacción con su madre.**

(S3,M1,8-10-88)

(V. está haciendo un collar con macarrones)

M- ¿qué estás haciendo?/ **Demanda Inf.**

M- ¿qué vas a hacer?/ **Demanda Inf.**

V- un pul-le/

M- un puzzle no/ **Repite Idént. y Feedback Neg.**

M- ¿qué vas a hacer?/ **Demanda Inf.**

M- ¿ésto que és?/ (M. señala los macarrones) **Demanda Inf.**

M- ¿qué vas a hacer?/ **Demanda Inf.**

V- un collá/

M- ¿para quién?/ **Demanda Inf.**

V- pa nena/ (V. señala a la persona que está filmando)

M- ¿para esta nena le vas a hacer un collar?/ **Expansión.**

V- RNV (hace que "sí" con la cabeza)

M- ¿sí?/ **Repite Idént. y Fdback+**

V- ve a yaya/

M- ¿va a ver a su yaya?/ **Expansión.**

M- que chuli/ **Feedback +.**

M- ¿lo vas a regalar a esta nena?/ **Secuencias Substitutorias**

V- no/

V- a yaya/

M- a la yaya/ **Repite Idént. y Fdback+**

V- si gutta mama/

M- bueeno/ **Feedback +.**

V- e a esa/ (ininteligible)

M- ¿lo vas contando?/ **Pregunta de sí o no.**

M- ¿cuántos llevas?/ **Demanda Inf.**

M- Uno, dos, tres y cuatro/ (M. cuenta los macarrones que ha puesto V.)

**Otras.**

M- cuatro llevas Vanesa/ **Informativa.**

V- ¿y éste?/ (V. muestra a M. el siguiente que va a poner)

M- ¿y éste?/ **Repite Idént.**

M- ¿cuánto es?/ **Demanda Inf.**

V- se va/

M- ¿se va?/ **Repite Idént.**

V- se va/ (=)

M- cinco/ **Informativa.**

( págs. 23 y 24)

(S3,M2,11-11-88)

(V. y su M. están mirando un cuento)

M- mira/ **Otras.**

M- ¿ésto que es?/ (M. señala el cielo) **Demanda Inf.**

V- agua/

M- ¿ésto que és?/ **Demanda Inf.**

V- agua/

M- ¿ésto que es?/ **Demanda Inf.**

V- Agua/

M- esto no es agua Vanesa/ **Expansión y Feedback Neg.**

M- Escucha a la mama/ **Otras.**

M- esto es el cielo/ **Secuencias Subst. e Informativa.**

M- esto de aquí es el cielo/ **Informativa.**

M- mira/ **Otras.**

M- ¿qué es esto?/ (M. señala las nubes) **Demanda Inf.**

V- celo/ (=)

M- sí, ¿pero ésto qué es?/ **Feedback + y Demanda Inf.**

V- celo/ (V. lo dice gritando)

M- no grites/ **Otras.**

M- escucha a la mama/ **Otras.**

- M- ¿ésto que hay aquí qué es?/ (M. señala nubes) **Demanda Inf.**  
 V- cielo/  
 M- no/ **Feedback Neg.**  
 M- ¿ésto que hay aquí encima qué es?/ **Demanda Inf.**  
 M- mira la mama/ **Otras.**  
 M- ¿ésto qué es?/ **Demanda Inf.**  
 V- no mama/  
 M- no juego/ no/ **Otras.**  
 M- ¿eso qué es?/ **Demanda Inf.**  
 M- si me lo dices bien jugamos a aquello/ (M. señala un puzzle) **Otras.**  
 V- no/  
 V- ésto no/  
 M- venga, ¿qué es ésto?/ (M. señala las nubes) **Demanda Inf.**  
 V- queche/ (V. denomina un bote de leche que también está en la lámina)  
 M- ya lo sé/ **Feedback + y Otras.**  
 M- ¿pero ésto qué es?/ (M. señala las nubes) **Demanda Inf.**  
 M- sí lo sabes/ **Informativa.**  
 M- ¿ésto que hay aquí en el cielo qué es?/ **Demanda Inf.**  
 V- Arianna/  
 M- no/ **Feedback Neg.**  
 V- nubes/  
 M- nubes, claro/ **Repite Idént. y Fdback+**  
 M- las nubes/ **Repite Idént. y Fdback+**  
 ( págs. 30,31 y 32)

---

(S3,M3,9-12-88)

(V. y su M. están dibujando)

- M- ale ponle tú las manos/ **Demandas de Acción.**  
 V- no aquí obito/  
 M- el ombriguito, venga/ **Repite Idént. y Fdback+**  
 V- bito/ (=)  
 M- el ombriguito/ **Repite Idént. y Fdback+**  
 M- ¿y qué más le falta?/ **Demanda Inf.**

V- a nari/

M- la nariz/ **Repite Idént. y Fdback+**

V- a nari/ (=) (V. pinta un ojo)

M- No/ **Feedback Neg.**

M- ¿qué le has puesto ahora?/ **Demanda Inf.**

V- las manos/

M- ¿y ahora qué le has puesto?/ **Demanda Inf.**

M- ¿qué le has puesto?/ **Demanda Inf.**

V- a ojo/

M- el ojo/ **Repite Idént. y Fdback+**

M- ¿y ahora qué le falta?/ **Demanda Inf.**

V- NRV (V. no responde)

M- el otro ojo/ **Informativa.**

M- está muy feo sin ojos/ **Informativa.**

M- venga pónselos/ **Demanda de Acción.**

V- RNV (V. pinta el otro ojo)

M- ¿y ahora qué le vas a poner?/ **Demanda Inf.**

V- a piennas/

M- las piernas/ **Repite Idént. y Fdback+.** ( págs.8 y 9)

---