



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE SAN LUIS POTOSÍ**

LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES en el proceso de rehabilitación de lenguaje: PROGRAMA Y RESULTADOS

Silvia Romero Contreras

**La Participación de los Padres en el Proceso
de Rehabilitación del Lenguaje:
Programa de Asesoramiento y Resultados**

Enfoque Comunicativo Integral

Silvia Romero Contreras

**La Participación de los Padres
en el Proceso de Rehabilitación
del Lenguaje:
Programa de Asesoramiento
y Resultados**

Enfoque Comunicativo Integral

Silvia Romero Contreras

Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

San Luis Potosí, S.L.P., México, 2008.

Derechos Reservados *por*

© Universidad Autónoma de San Luis Potosí

© Silvia Romero Contreras

ISBN 970-705-079-9

ÍNDICE

| | Pág. |
|---|-------------|
| EL LENGUAJE, ESE MARAVILLOSO DON A MANERA DE PRÓLOGO | |
| <i>Rebeca Barriga Villanueva</i> | 7 |
| PRESENTACIÓN | 13 |
| ESTRUCTURA GENERAL DEL PROGRAMA | 15 |
| Sesión 1: LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA | 17 |
| Sesión 2: EL JUEGO INFANTIL Y EL JUEGO TERAPÉUTICO | 25 |
| Sesión 3: EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA | 41 |
| Sesión 4: LAS ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN COMUNICATIVA | 77 |
| Sesión 5: LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN COMUNICATIVA | 87 |
| Sesión 6: LA INTEGRACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS EN EL JUEGO TERAPÉUTICO Y LA VIDA COTIDIANA | 97 |

| | |
|---|-----|
| Sesión 7: EL ANÁLISIS DEL DESARROLLO DEL NIÑO O LA NIÑA | 107 |
| Sesión 8: EL ANÁLISIS DE LOS AVANCES EN EL PROCESO | 115 |
| Sesión 9: IDENTIFICACIÓN DE CRISIS | 121 |
| Sesión 10: SOLUCIÓN DE CRISIS Y PAUTAS PARA EL SEGUIMIENTO | 129 |
| APLICACIÓN Y RESULTADOS DEL PROGRAMA DE ASESORAMIENTO | 135 |
| CONCLUSIONES | 159 |
| REFERENCIAS | 161 |

EL LENGUAJE, ESE MARAVILLOSO DON A MANERA DE PRÓLOGO

“El que no sabe comunicar, no sabe amar”

John Powell

Rebeca Barriga Villanueva
El Colegio de México

Dentro del fascinante, generoso y vasto campo de la adquisición y el desarrollo del lenguaje hay muchas vetas de estudio: las destinadas a la investigación, las dirigidas a la docencia, o las que persiguen la aplicación de resultados en terrenos concretos. En este libro *La participación de los padres en el proceso de rehabilitación del lenguaje: programa y resultados*, Silvia Romero ofrece una armónica mezcla entre saberes y rigores académicos con experiencia práctica que se combinan para innovar y revitalizar la idea de la terapia de lenguaje como acción integral e integradora. Como especialista en lingüística, en educación y como terapeuta cede su conocimiento científico a los padres para devolverles su papel imprescindible de interlocutores dinámicos de sus hijos cuyo lenguaje se encuentra escindido, tras las secuelas de la enfermedad, el trauma o la disfunción. De hecho, la idea subyacente de este trabajo es demostrar que, por su esencia interactiva y su prístina necesidad de comunicación, el lenguaje dañado puede resarcirse. En efecto, tras once sesiones —a manera de capítulos— didácticas y llenas de ideas, propuestas, ejercicios, y guías, Romero retorna al ámbito primigenio de la adquisición del lenguaje: el diálogo y la interacción comunicativa para

que los padres retomen de la mano de sus hijos, de manera consciente y comprometida en el proceso de reconstrucción de una capacidad en apariencia perdida. El libro está bordado con esperanzadores y resistentes hilos conductores: juego, rutinas, estrategias, mediación, que se tejen entre sí con el más resistente de todos ellos: la acción terapéutica y rehabilitadora que le da vigor al Programa de Asesoramiento para Madres y Padres de Familia como co-terapeutas presentado en estas páginas. Como botón de muestra de lo que este libro encierra en sus páginas, transcribo literalmente el objetivo de este Programa, basado en un Modelo de Terapia Integral: “Ofrecer asesoramiento profesional para que los padres y madres de familia con algún hijo/a con alteraciones en la comunicación humana puedan apoyar de manera efectiva el desarrollo de sus habilidades comunicativas, cognoscitivas y lingüísticas aprovechando las situaciones de su vida cotidiana y aplicando estrategias específicas en actividades de juego terapéutico en casa” (p:) Como se aprecia, el Programa sienta sus bases en el contexto más ancestral y humano: la familia, la casa —el metafórico hogar—, donde conviven padres e hijos, con las paradojas que ahí se gestan entre el afecto, la emotividad y la cotidiana convivencia, todo envuelto por el valor terapéutico de la comunicación lúdica y heurística. Son, pues, dos los ejes motores de este Programa: interacción y juego, los que llevarán a los padres a ser los agentes directos del desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa de sus hijos, que se encuentra endeble y fracturada; al tiempo que llevará a los niños al encuentro con su imaginación, su creatividad y su mundo interno, para alcanzar la plenitud dentro de sus propios cercos.

El éxito del Programa se aquilata en la medida que los padres se conviertan en co-terapeutas autónomos e independientes, puentes efectivos entre el niño y su medio ambiente, que le permiten cruzar las complejas barreras del silencio destructivo y aislador, causado por la enfermedad. No en vano Romero repite y subraya la frase motivadora de muchos especialistas: **¡los padres de familia son la solución!** (p. --) Si el vínculo afectivo que se crea entre madre (padre) e hijo es insustituible, el que se crea en situaciones especiales de aprendizaje debe de ser contundente y definitivo para alcanzar la meta de la acción terapéutica. Los parámetros ahora se completan, o mejor aún, se complementan.

Por un lado, el amor y la afectividad maternos (paternos), y por el otro, un conocimiento científico riguroso y vigilante que mide los progresos.

Silvia Romero recorre en este libro un interesante itinerario de once sesiones en las que incursiona de manera sensible por el camino que muchos psicolingüistas y terapeutas han recorrido en su búsqueda teórica y metodológica de salidas para los niños con necesidades especiales en el ámbito de la comunicación y del desarrollo cognoscitivo. Transita al lado de Bruner, Vigostsky, Snow, Bates, Norris, Ingram, Westby, Jackson- Maldonado para tornar los complejos significados del *juego simbólico, juego terapéutico, mediación, contingencia, competencia comunicativa, zona de desarrollo próximo, cambio, desarrollo, patrones, etapas, crisis, modelamiento, refraseo, estrategia, rutina* en conceptos accesibles y familiares para que los padres los hagan suyos y los comprendan de fondo, tanto, que los lleguen a manejar desde la perspectiva de su propio hijo y no de la suya. Este poner al niño en el centro de la acción, de partir de lo que le es realmente relevante y significativo a él, de lo que le hace aprender de “forma interna y no visible”, más allá de las intuiciones y creencias del adulto es una de las fortalezas más provocativas y retadoras del Programa ofrecido por Silvia Romero. Y hablando de fortalezas, destaco otras dos más. Una, la de poner en relieve la necesidad de un cuidado vigilante tanto en el discurso infantil y su intencionalidad como en todos los elementos semióticos que hacen más rica la comunicación y que la refuerzan en caso de estar afectada: contacto visual, entonación, onomatopeyas, gestos y movimientos. Lo no verbal es protagonista central en esta historia. La otra fortaleza, que las engloba a todas, es la voluntad por despertar conciencia y sensibilizar al adulto en torno a detalles que parecieran nimios o fútiles y que a la larga pueden ser fundamentales en el desarrollo lingüístico, social y cognoscitivo del niño. En este sentido el peso de la observación aguda y penetrante, de la reflexión continua, y de la interpretación fina de lo que el niño quiere transmitir son requisitos *sine qua non* para el éxito del Programa.

Sin duda, dentro del itinerario que recorre Romero, la sección de aplicación y resultados reviste un especial interés, no sólo porque resume con gran claridad el espíritu del Programa, sino sobre todo porque

ofrece al lector resultados tangibles de su aplicación. En esta sección, nuestra autora pone en un escenario real los alcances y las limitaciones del Programa. Nos ofrece ahí los resultados de un pormenorizado estudio de cinco díadas formadas de madres con sus hijos de entre cinco y treinta y siete meses de edad diagnosticados con Síndrome de Down y con un nivel presimbólico en su desarrollo cognoscitivo, quienes fueron seguidos entre siete y catorce meses. Las guías, el juego terapéutico, la mediación, el andamiaje cobran vida en los diferentes niveles de logro alcanzados por Sonia, Fabiola Javier, Joel, Fermín acompañados por sus madres (en ninguno de los casos, lamentablemente, el padre participó en el Programa. Un campo de exploración que Romero deja abierto para reflexionar). Llama la atención observar cómo los niños expuestos a las mismas rutinas, se acercaron o se alejaron al desarrollo cronológico normal; y cómo en sus distintas formas de elaborar la interacción, todos ellos alcanzaron el nivel simbólico que presagia alentadoramente un paso más seguro al lenguaje y a la comunicación. Aunque se desprende de los hallazgos presentados en esta sesión que el factor edad juega un papel crucial: cuanto más temprano se inicie la estimulación, cuanto más se acercarán los niños al proceso de adquisición típica, y cuanto más esperanza habrá de que las líneas de desarrollo se entrecrucen favorablemente para alcanzar una mejor competencia. Se desprende también que mientras más fuerte y temprano se imbriquen la enseñanza y el aprendizaje en un momento dado del desarrollo de estos niños, más posibilidades tendrán de alcanzar un desarrollo óptimo dentro de sus propios límites, rompiendo así con los mitos de la anormalidad, y ganando la partida a lo que se puede rescatar de un potencial, que puede ser enorme en sí mismo. Este Programa busca ir al núcleo más profundo de la lengua para poner al niño en condiciones de una comunicación de calidad y sostenible. Se puede apreciar además, el efecto benéfico que representa la cercanía afectiva y sensible de la madre en el proceso. De su interés y empatía por la interacción y de su consistencia para seguir con inteligencia, flexibilidad y autonomía el Programa, dependerá en gran medida el avance de su hijo.

Con esta puesta en escena tan elocuente de progresos y retrasos, Silvia Romero revela que el mapa de la comunicación humana no está aún completo, que no es un coto limitado ni un programa fijo Los terri-

torios de exploración son vastos y generosos. La terapéutica lingüística, joven aún en el campo de la ciencia, puede ser tan rica y polifacética como variados pueden ser los lugares donde está dañado el lenguaje. ¿Todas las sesiones del Programa se aplicarán de igual manera con un niño autista que con un hipoacúsico? ¿Cómo se construye la arquitectura del conocimiento plasmada en el habla de un niño ciego? ¿Cómo se adquiere y se aprende la lengua en casos en que las vías naturales están desviadas? Precisamente este rasgo incitador es uno de los más valiosos del libro porque invita a la reflexión, a desvelar la capacidad heurística que hay en los padres que competentes en la lengua dañada de su hijos pueden aportar mucho para rescatarla. Más allá de su evidente valor didáctico y metodológico, dialoga con el lector-terapeuta-padre, lo impele a pensar en cómo reconstruir un rompecabezas en donde algunas piezas faltantes de origen, pueden ser sustituidas con herramientas pertinentes y creativas. Libro y Programa de Romero abren ventanas de investigación en el doloroso pero promisorio panorama de los trastornos del lenguaje. *La Participación de los Padres en el Proceso de Rehabilitación de Lenguaje: Programa de Asesoramiento y Resultados* es un libro para leerse desde muchas miradas y para descubrir en cada una de sus páginas los intersticios del maravilloso don del lenguaje. El libro es digno de leerse, de pensarse, de aplicarse, de rebatirse, y lo que es más atractivo y provocador, de completarse.

Mayo del 2008

PRESENTACIÓN

El Programa de Asesoramiento para Madres y Padres de Familia como Co-Terapeutas es una de las aplicaciones de la Terapia Integral Comunicativa (Romero, 1996) cuya principal finalidad es maximizar el éxito comunicativo de los niños y las niñas con alteraciones o retraso en la comunicación y el lenguaje.

Este programa tiene por objetivo ofrecer asesoramiento profesional para que los padres y madres de familia con algún hijo/a con alteraciones en la comunicación humana puedan apoyar de manera efectiva el desarrollo de sus habilidades comunicativas, cognoscitivas y lingüísticas, aprovechando las situaciones de su vida cotidiana y aplicando estrategias específicas en actividades de “juego terapéutico” en la casa.

Los niños y las niñas conviven con su familia más que con cualquier otro grupo y, dentro de la familia, son el padre y/o la madre quienes tienen más oportunidades de apoyar su desarrollo. A través de este asesoramiento pretendemos dar a los padres la información y la formación necesarias para que aprovechen estas oportunidades en forma óptima.

Los padres, además de mejorar sus propias habilidades de comunicación con su hijo/a, aprenderán a conducir sesiones de “juego terapéutico”, a analizar el desarrollo de su hijo/a y a aplicar estrategias específicas según cada etapa de su desarrollo.

Este programa se compone de una valoración inicial y diez sesiones de asesoramiento con los padres y el niño o la niña en tratamiento. Las sesiones se efectúan aproximadamente una vez al mes, lo que permite a la familia y al niño/a ir avanzando en el proceso con una guía permanente.

Las sesiones de asesoramiento tienen una estructura propia y una progresión de contenidos y actividades específica. No obstante, tanto la estructura como los contenidos siempre se ajustan a las características de la familia y a sus necesidades particulares.

El programa ha sido implementado con diversas familias. En todos los casos, los padres y las madres han adquirido habilidades muy valiosas que les han permitido favorecer el desarrollo de su hijo/a. El asesoramiento de cada familia nos permite realizar modificaciones al programa e irlo mejorando en forma permanente.

En la sección final del libro, se documenta la experiencia de la aplicación del programa a cinco díadas madre-hijo en las que los niños participantes tienen Síndrome de Down. Los resultados muestran que las madres ajustaron su forma de interacción con sus hijos, aplicando modelos de comunicación más enriquecedores y adecuados a su nivel de desarrollo; así mismo, los niños avanzaron en sus habilidades comunicativas y de representación. Se confirmó que mientras más pronto se brinde estimulación a los niños, la brecha entre su edad cronológica y su edad de desarrollo disminuye.

Nuestro mayor interés es que los padres y las madres disfruten cada vez más el desarrollo de sus hijos al volverse agentes activos de éste, y que los niños y las niñas encuentren dentro de su familia el ambiente ideal para su desarrollo.

Este programa se puede implementar en forma presencial, a distancia o en una combinación de estas dos modalidades.

ESTRUCTURA GENERAL DEL PROGRAMA

Este es un programa básico que consta de una valoración inicial y diez sesiones de asesoramiento.

LA VALORACIÓN INICIAL

Esta valoración tiene por propósito identificar las características de la interacción comunicativa en la familia, así como los niveles de desarrollo de la competencia comunicativa del niño/a en tratamiento y su receptividad a la estimulación integral comunicativa.

La valoración se realiza mediante la observación (filmada) de la interacción del niño con cada uno de sus padres y sus hermanos/as (si los hay) en situaciones de juego libre con juguetes seleccionados por el niño o la niña y preferentemente de su propiedad.

Además, se recaba, mediante entrevista y/o por medio del llenado de cuestionarios, la información más importante sobre el desarrollo del niño/a, su historial terapéutico y escolar, y se exploran las expectativas de los padres respecto del programa. Cuando es necesario y pertinente se aplican algunos instrumentos específicos para conocer el desarrollo en forma más completa.

EL TRABAJO EN CASA

A partir de la valoración inicial, se ofrece a los padres algunos elementos para realizar el trabajo en casa, mismos que se irán enrique-

ciendo a lo largo del programa. Este trabajo consiste en ofrecer al niño estrategias de mediación comunicativa en las actividades de la vida cotidiana y realizar sesiones de juego terapéutico de 20 a 30 minutos todos los días.

Los padres se comprometen a llevar un diario del trabajo realizado, grabar, preferentemente en vídeo, una sesión cada mes para su análisis y discusión en las sesiones de asesoramiento y mantener contacto semanal con la asesora vía correo electrónico o algún otro medio del que dispongan.

LAS SESIONES DE ASESORAMIENTO

Las sesiones se realizan cada 4 o cada 6 semanas, en forma presencial o a distancia, lo cual permite que la información y formación que se ofrece se vaya asimilando, al tiempo que se van valorando los avances tanto en las aptitudes de los padres como en el desarrollo del niño.

SESIÓN 1: LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA

En esta sesión analizaremos con ustedes, cuáles son las características de la interacción comunicativa y cuáles los rasgos deseables para promover un desarrollo comunicativo apropiado en su hijo/a.

Los temas específicos a tratar son:

- El carácter asimétrico de la interacción adulto-niño.
- Reconocer esta asimetría para modificarla.
- Los principios de cooperatividad.
- Guía de Observación de la Interacción Comunicativa: adulto-niño.

EL CARÁCTER ASIMÉTRICO DE LA INTERACCIÓN ADULTO NIÑO

La comunicación adulto-niño es asimétrica por naturaleza. El adulto posee un mayor repertorio de habilidades de comunicación, sabe más sobre el mundo y puede utilizar el lenguaje en forma abundante, correcta y precisa, en la mayoría de los casos. Las niñas y los niños, por su parte, no cuentan con todos estos recursos. Esta asimetría tiene como consecuencia que demos pocas oportunidades a los niños para comunicarse y, a veces, sin darnos cuenta, obstaculizamos su desarrollo.

RECONOCER LA ASIMETRÍA PARA MODIFICARLA

Para resolver, por lo menos parcialmente, esta asimetría, es necesario que tomemos conciencia de ella y comencemos a modificar nuestras formas de interacción a fin de ajustarlas mejor a las habilidades del niño o niña con quien interactuamos.

Cuando logramos interacciones más simétricas no sólo permitimos un mayor disfrute y participación del niño o niña en la interacción, sino que sentamos las bases para apoyar su desarrollo, pues sólo a partir de una mayor simetría conseguiremos que el niño o la niña:

1. Se interese en la interacción.
2. Se beneficie de la estimulación que le ofrecemos.
3. Practique sin riesgo y por lo tanto mejore sus habilidades.
4. Se sienta valorado/a y por tanto, capaz de mejorar.

La interacción comunicativa ocurre en forma tan rápida que nos es difícil darnos cuenta de lo que hacemos en el momento, por ello, resulta útil emplear el vídeo para analizar lo que ahí sucede o pedirle a alguien que nos observe.

LOS PRINCIPIOS DE COOPERATIVIDAD

Al interactuar con los niños y las niñas, especialmente con los más pequeños, es importante considerar los principios de cooperatividad propuestos por MacDonald y Carrol (1992):

MANTENER EL BALANCE EN LA INTERACCIÓN

Tanto el adulto como el niño deben tener oportunidad de participar. El balance debe hacerse evidente en los tiempos, los turnos, los roles y los temas.

- El balance en los tiempos consiste en hacer suficientes pausas para que el niño pueda participar, y en que el adulto no se exceda en el uso de la palabra.
- El balance en los turnos consiste en permitir que el niño tome la palabra con frecuencia, esto también se consigue por medio de una menor actividad verbal por parte del adulto.
- En la interacción adulto-niño, es frecuente que el adulto sea el que más pregunte y el niño el que tenga que responder. El balance en

los roles consiste en permitir que el niño haga preguntas, limitando el adulto las suyas, pudiendo hacer en cambio comentarios o reconocimientos (aja, mj, qué bien...) a las participaciones del niño.

- El balance en los temas, consiste en que el niño participe en la elección de los temas a tratar y que el adulto no imponga sus intereses, pues esto hace que la interacción resulte poco interesante para el niño.

PROPICIAR LA CONTINGENCIA

La contingencia es un rasgo fundamental de toda interacción comunicativa y consiste en mantener una relación cercana con el interés comunicativo de cada uno de los participantes. En la interacción con contingencia los participantes comparten efectivamente los temas de comunicación. En la comunicación entre adulto y niño, es el adulto el que debe acercarse a los intereses y necesidades del niño, a su nivel de comprensión y de expresión de ideas. La contingencia se favorece atendiendo a las conductas no verbales, como al significado y al propósito de los mensajes lingüísticos.

- Contingencia con la acción

Cuando las habilidades lingüísticas de los niños se encuentran poco desarrolladas, ellos buscan comunicar sus intereses o necesidades a través de la acción y de otras conductas no verbales, como el contacto visual. El adulto debe captar estas formas no lingüísticas de comunicación y permitir que la interacción se realice sobre los intereses inmediatos del niño.

Los niños con alteraciones en la comunicación suelen cambiar constantemente su foco de atención, sobre todo en niveles iniciales de desarrollo, pues lo que les interesa son los cambios del entorno, o aspectos físicos aislados de éste, como la presencia de objetos llamativos, debido quizá a su limitada capacidad de comprensión del significado de los mensajes verbales y no verbales. Estos cambios constantes de atención son difíciles de manejar para un adulto que se quiere con-

centrar por varios minutos en un tema en específico: cuando el adulto insiste en pedir atención, lo que hará será bloquear la posibilidad de comunicación con el niño.

- Contingencia con la expresión lingüística

Los niños que tienen un repertorio lingüístico más amplio, pueden expresar sus intereses verbalmente con cierta claridad y coherencia. La contingencia en este caso no sólo está en oír las palabras sino en tratar de entender el significado y el propósito de los mensajes, esto es, ejercer la escucha comprensiva, comentando sobre el interés manifiesto del niño y dándole más información sobre lo que el niño le vaya proponiendo.

ASUMIR UN ESTILO CONVERSADOR

El estilo conversador consiste en favorecer la participación activa del niño en el control y la dirección de la interacción. Este estilo se opone al directivo, por lo que también se le conoce como estilo de baja directividad y está muy relacionado con el balance y la contingencia. En el estilo conversador:

- Se evita dar órdenes, llamar la atención y hacer preguntas retóricas o de prueba, es decir, sobre información conocida por el adulto, como: ¿qué es esto?, ¿de qué color es esto?, ¿qué te dije?
- Se recurre a comentarios contingentes, reconocimientos y aceptaciones sobre lo que el niño dice y a preguntas reales, es decir, preguntas sobre información no conocida por el adulto, como: ¿cuál te gusta más?, y luego ¿qué pasó?

MOSTRAR CERCANÍA AFECTIVA

La cercanía afectiva o empatía, consiste en hacer sentir al niño cómodo, respetado, escuchado y aceptado. Para ello es necesario:

- Demostrar un interés genuino en la participación con el niño.
- Tratar de entender el significado de sus mensajes.

- Evitar los juicios negativos o descalificadores sobre el niño, su participación y su forma de comunicación.
- Evitar la corrección directa de sus formas de comunicación.

A continuación presentamos una Guía de Observación que pretende facilitar el análisis de la interacción comunicativa de los adultos con el niño o la niña. Identificar las características de nuestra interacción puede ser un ejercicio fácil, lo que resulta más complejo es modificar nuestra forma de interactuar. Por ello, es importante usar esta guía en forma frecuente para saber con precisión qué debemos cambiar.

En una buena interacción comunicativa el adulto practica los principios de cooperatividad comunicativa descritos: Balance, Contingencia, Estilo Conversador o de Baja Directividad y Cercanía Afectiva; lo que en la Guía se traduce en la presencia de las características descritas “Casi siempre”.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA ADULTO-NIÑO

| Características de la interacción | Casi siempre | A veces | Casi nunca | Nunca |
|--|--------------|---------|------------|-------|
| BALANCE (TURNOS, TIEMPOS, TEMAS Y ROLES) | | | | |
| 1. Permito que mi hijo/a hable o participe tanto como sé que es capaz de hacerlo. | | | | |
| 2. Evito interrumpirlo. | | | | |
| 3. No hablo en demasía. | | | | |
| 4. Hago pausas para darle oportunidad de comentar o responder. | | | | |
| 5. Le doy tiempo para actuar y observo sus acciones. | | | | |
| 6. Permito que proponga temas de conversación o juegos. | | | | |
| 7. Cuando propone temas o juegos, acepto sus propuestas | | | | |
| 8. Hago sólo las preguntas necesarias, no pregunto en exceso. | | | | |
| CONTINGENCIA (CON LA ACCIÓN, Y CON LA EXPRESIÓN ORAL) | | | | |
| 9. Sigo sus intereses. Por ejemplo, si cambia de juego, acepto el cambio o si voltea a otra parte indago qué es lo que le llama la atención antes de pedirle que me vuelva a hacer caso. | | | | |
| 10. Observo sus acciones y escucho sus intervenciones para ajustar mi participación a sus intereses. | | | | |
| 11. Mis comentarios se relacionan con lo que me dice o hace, no con cómo me lo dice o cómo lo hace. | | | | |
| 12. Respondo a sus preguntas e inquietudes | | | | |
| ESTILO CONVERSADOR O DE BAJA DIRECTIVIDAD | | | | |

| Características de la interacción | Casi siempre | A veces | Casi nunca | Nunca |
|--|---------------------|----------------|-------------------|--------------|
| 13. Nuestra comunicación se parece a una plática, no es un interrogatorio de mi parte. | | | | |
| 14. Sólo le pregunto lo que necesito saber para entendernos. | | | | |
| 15. No abuso de preguntas sobre cosas obvias (que yo ya sé) para oírlo hablar o para probar sus conocimientos. | | | | |
| 16. Sólo le doy las órdenes indispensables, no lo abrumo con instrucciones o peticiones. | | | | |
| 17. Le hago saber que valoro sus participaciones haciéndole caso y con comentarios positivos o de aceptación del tipo: sí, muy bien, ah qué bien, etc. | | | | |
| 18. Promuevo que él/ella proponga los temas y los juegos que vamos a realizar. | | | | |
| CERCANÍA AFECTIVA | | | | |
| 19. Mantengo el contacto visual con él o ella. | | | | |
| 20. Uso un tono de voz agradable y de aceptación. | | | | |
| 21. Disfruto el juego y la conversación y lo manifiesto en forma verbal o no verbal. | | | | |
| 22. Trato de entender lo que me quiere decir, aunque su expresión sea poco clara o poco organizada. | | | | |
| 23. Evito descalificarlo con frases como: "así no se dice", "así no es". | | | | |
| 24. Me aseguro de que se sienta cómodo, aceptado, respetado y escuchado. | | | | |

Comentarios y notas: _____

SESIÓN 2: EL JUEGO INFANTIL Y EL JUEGO TERAPÉUTICO

En esta sesión analizaremos las características del juego infantil y su utilidad para ofrecer estimulación a las niñas y niños, en las áreas de comunicación, lenguaje y cognición.

Los temas específicos a tratar son:

- Las características y la utilidad del juego infantil.
- Dos visiones del juego: infantil y adulta.
- ¿Se puede aprender jugando?
- Las etapas del desarrollo del juego.
- Componentes del juego y niveles de desarrollo.
- El juego terapéutico.
- Estrategias para apoyar el desarrollo cognoscitivo.

LAS CARACTERÍSTICAS Y LA UTILIDAD DEL JUEGO INFANTIL

El niño pequeño se enfrenta con la difícil tarea de entender el mundo que le rodea para poder interactuar eficientemente con las personas, los objetos, los espacios, las situaciones, etc. Esta tarea se ve facilitada por el juego infantil, que es el medio de aprendizaje preferido por los niños.

Dentro de nuestra sociedad, cada grupo tiene asignadas actividades específicas. En el caso del adulto, su actividad primordial, mediante la cual satisface las expectativas sociales, es el trabajo sea remunerado o no; para el niño mayor y el joven, su principal actividad es el estudio; mientras que para el niño pequeño y el infante, su principal actividad, es el juego.

A través del juego, el niño pequeño asimila una enorme cantidad de información y construye las bases para incorporarse a la vida en sociedad. El juego es pues, una potente herramienta para el aprendizaje que todos los niños emplean y que las distintas culturas pueden o no propiciar, pero esencialmente no lo obstaculizan; gracias a ello, los niños se socializan.

DOS VISIONES DEL JUEGO: INFANTIL Y ADULTO

A pesar de que tanto adultos como niños empleamos la palabra juego, lo hacemos en sentidos completamente diferentes. Desde un punto de vista adulto, el juego es una especie de entretenimiento, una forma de pasar el tiempo, sin embargo, para el niño es mucho más que esto: es la mejor forma de aprovechar el poco tiempo que socialmente les concedemos para adaptarse a la sociedad.

A través del juego el niño integra su conocimiento del mundo. El juego infantil es una acción creadora en tanto que transforma el conocimiento y crea conocimientos nuevos.

Para muchos adultos jugar se encuentra estrechamente vinculado con: niños y situaciones infantiles, pérdida de tiempo o pasatiempo, hacer cosas absurdas, realizar actividades motoras como luchas, patear una pelota, acompañar las acciones con cantos y objetos, interactuar con juguetes o material “didáctico”, seguir reglas, conseguir productos como armar un rompecabezas, llegar a resultados como ganar o perder en una lotería, solucionar problemas como contestar una adivinanza.

El juego de los adultos y entre adultos, a su vez, está fuertemente relacionado con la idea de “recreación” o “descanso”. Por lo general los adultos juegan (como adultos) para distraerse, para cambiar de actividad. El juego del adulto está en clara oposición al trabajo.

El niño pequeño, por su parte, no se guía por estas ideas al jugar. Los niños experimentan un gran placer cuando juegan, pero también resuelven conflictos mediante esta actividad, pueden jugar a muchas cosas sin concluir ninguna, pueden jugar a lo mismo repetidamente sin aburrirse, pueden jugar solos o con otros (dependiendo de su edad y nivel de desarrollo); aceptan diferentes variaciones de su juego y en ocasiones llegan a disfrutar las propuestas de los adultos, pero ante todo juegan porque quieren, con lo que quieren y les es muy difícil dejar de jugar.

Bruner (1984) y Garvey (1981) plantean, las siguientes características del juego infantil:

- El placer y la diversión producidos por el juego no siempre se manifiestan en actitudes de regocijo, sino a través de una valoración positiva, frecuentemente interna.
- El juego es una actividad espontánea y voluntaria, se elige y desarrolla en forma libre.
- Al ser una actividad para sí y no para satisfacer demandas externas, el juego no tiene consecuencias frustrantes para el niño, por lo que le permite la exploración, principalmente porque en el juego los errores no implican la descalificación o la pérdida de la autoestima del niño.
- En el juego los vínculos entre medios y fines se disuelven y recrean en forma original, por lo que el juego es un medio para la invención.
- El juego no tiene metas o finalidades extrínsecas. En el juego se disfruta el proceso y no se anticipa ni se valora en forma especial el producto. El juego es improductivo en términos utilitarios.
- Como no se encuentra atado a los resultados, pues el objetivo del juego puede ser modificado, acepta la fantasía y la sorpresa, es una oportunidad inigualable para ejercitar la capacidad combinatoria.
- En el juego se idealiza lo cotidiano, pues el niño parte de su experiencia real, la explora, la recrea y la reinventa. El juego no es casual, se ancla en la realidad, pero al mismo tiempo se aleja de ella en forma intermitente.

- El juego requiere de la participación activa del jugador. El que juega decide, actúa, explora, planea, recrea...cesa.
- El juego guarda relaciones de similitud y contraste con muchas otras actividades que no son juego. Por ejemplo, el ocio: es placentero, libre, improductivo..., pero no requiere de participación activa, por tanto, ocio y juego no son lo mismo.

Ya hemos visto que la visión del adulto es muy distinta de la visión del niño en relación con el juego, sin embargo, pocas veces nos detenemos a pensar en la variación que el significado de esta palabra puede tener, no sólo entre niños y adultos, sino entre personas de diferente género, clase sociocultural, otros rangos de edad, lugar de origen, etc.

Ayudaría mucho tener dos términos para cada una de estas percepciones. En nuestra lengua, sin embargo, se les llama indistintamente juego. Para facilitar su diferenciación hablaremos de *juego infantil* para referirnos a la perspectiva del niño y *actividad de juego* o *actividad lúdica* para referirnos a la perspectiva del adulto.

En la tabla siguiente, se muestra un resumen de las características del juego desde la visión adulta común y desde la perspectiva del niño, que son claramente contradictorias.

Dos perspectivas antagónicas del juego

| Juego infantil Perspectiva del niño | Actividad de juego Perspectiva del adulto |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Actividad central, necesaria para su desarrollo. | <ul style="list-style-type: none"> • Actividad marginal o complementaria. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Actividad libre: espontánea, voluntaria, sin limitación de tiempo y espacio. | <ul style="list-style-type: none"> • Actividad regulada: con tiempos y espacios predeterminados. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sin metas o finalidades extrínsecas. | <ul style="list-style-type: none"> • Con objetivos o productos predeterminados. |
| <ul style="list-style-type: none"> • No se valora el producto, sino el proceso. | <ul style="list-style-type: none"> • Lo importante es el producto: armar, ganar... |

| Juego infantil Perspectiva del niño | Actividad de juego Perspectiva del adulto |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> El mayor placer está en la posibilidad de hacerlo por sí mismo...no importa cómo quede. | <ul style="list-style-type: none"> El placer está en lograr el producto... "Te ayudo para que lo hagas bien". |
| <ul style="list-style-type: none"> Recreación de la realidad. | <ul style="list-style-type: none"> Imitación y caricaturización absurda o simpática de la realidad. |
| <ul style="list-style-type: none"> Participación activa: requiere de gran esfuerzo. | <ul style="list-style-type: none"> Participación automática: sin esfuerzo, sirve para descansar o distraerse. |
| <ul style="list-style-type: none"> Los objetos (juguetes) y escenarios (juegos) son un pretexto para la exploración, invención, combinación y recreación. | <ul style="list-style-type: none"> Los juegos y juguetes determinan la manera de jugar. |
| <ul style="list-style-type: none"> Las reglas se cuestionan, se adaptan, se aplican discrecionalmente... | <ul style="list-style-type: none"> Las reglas se respetan en forma general. |
| <ul style="list-style-type: none"> Para que sea divertido tiene que presentar retos, exceder el propio conocimiento. | <ul style="list-style-type: none"> Para que sea divertido tiene que ser fácil, a su nivel. |
| <ul style="list-style-type: none"> Es necesario... es importante. | <ul style="list-style-type: none"> Puede ser un premio, una forma de descanso, un pasatiempo...no es necesario, es irrelevante. |
| <ul style="list-style-type: none"> Es un medio para combinar habilidades. | <ul style="list-style-type: none"> Es una forma de practicar habilidades. |
| <ul style="list-style-type: none"> Es un espacio para el planteamiento de nuevos problemas. | <ul style="list-style-type: none"> Es un medio para resolver problemas planteados con anterioridad. |

¿SE PUEDE APRENDER JUGANDO?

Cuando consideramos al juego como un medio para el aprendizaje debemos tener cuidado de no confundirlo con la "instrucción".

La instrucción es un acto externamente motivado y extrínsecamente reforzado, el juego es motivado por una fuerza o impulso interno y el reforzamiento también es intrínseco. Podríamos decir que mientras la instrucción está guiada por otros y requiere del reconocimiento externo para ser valorada, el juego se guía por deseos internos y su validación consiste en la satisfacción de esos deseos. Bruner (1984) plantea que "En el juego trans-

formamos el mundo exterior de acuerdo con nuestros deseos, mientras que en el aprendizaje (por instrucción) nos transformamos nosotros para conformarnos mejor a la estructura de ese mundo externo” (p. 212).

Otra diferencia fundamental entre juego y aprendizaje por instrucción, es que el juego proporciona placer. De hecho, según Bruner (1984) aún los obstáculos que emergen en el juego son motivo de reto y el placer que provoca su superación parece ser el motor fundamental de la continuidad del juego. Regularmente, la ausencia de retos lleva al niño a aburrirse y a abandonar el juego.

Si recapitulamos sobre las características del juego ya descritas, vemos que entre las más importantes destacan que se trata de una actividad libre, espontánea, no regulada y no productiva. Al vincular los propósitos de enseñanza-aprendizaje con una categoría como el juego, corremos el riesgo de quitarle algunos de sus aspectos esenciales, por lo que deja de ser juego.

En este sentido, tanto el juego, como el aprendizaje por instrucción son actividades adaptativas, aunque con características y consecuencias muy diferentes.

Emplear el juego para promover el aprendizaje consiste en jugar desde la perspectiva del niño y no en realizar actividades de juego o en disfrazar con juguetes y actividades infantiles algunos propósitos de instrucción, lo que correspondería a jugar como adulto. Cuando conseguimos tomar la perspectiva infantil, podemos facilitar el aprendizaje en forma muy efectiva.

Los padres y madres deberán comprender las características del desarrollo para poder identificar el nivel de desarrollo actual de su hijo/a y ofrecerle una estimulación adecuada. A continuación describimos brevemente el proceso de desarrollo del juego.

LAS ETAPAS DEL DESARROLLO DEL JUEGO

El juego infantil evoluciona muy rápidamente. El niño y la niña regularmente comienzan a jugar desde que pueden sentarse y asir algunos

objetos, aunque algunas madres y padres podrán reportar que lo hacen desde mucho antes. Para que los niños y niñas jueguen, es necesario que se interesen por los objetos. Así comienzan a practicar patrones de acción y a explorarlos.

Los juegos tempranos son pre-simbólicos, porque el niño no tiene una representación mental de lo que hace o de lo que va a hacer. Después de algunas experiencias con objetos, los niños comienzan a “anticipar” lo que puede suceder con los objetos y entienden algunas de sus funciones o usos: en ese momento los juegos se vuelven simbólicos. El desarrollo del juego simbólico es prolongado, pues a la simbolización inicial se van a sumar otros conocimientos que le van a ir permitiendo al niño y a la niña realizar representaciones cada vez más sofisticadas de su experiencia, al punto de poder crear situaciones imaginarias y trasladar el juego al placer de la expresión verbal.

En la tabla siguiente se describen las etapas del desarrollo del juego pre-simbólico: etapas I y II; y del juego simbólico: etapas III a X.

| Etapas (edades) | Tipo de juego | Características |
|------------------------|----------------------|---|
| I (9-12m) | De práctica | Presta atención a los objetos. Trata de alcanzarlos. Realiza acciones sobre ellos: aventar, golpear, jalar. Se pregunta mentalmente: ¿qué puedo hacer con esto? |
| II (13-17 m) | De exploración | Explora propositivamente los objetos. Los observa, los toca, los manipula. Se pregunta mentalmente: ¿qué es esto? ¿cómo funciona? |
| III (17-19 m) | Auto simbólico | Utiliza la mayoría de los objetos y juguetes según su función. Hace como que: se peina, come, toma de un vaso. Las acciones de juego son aisladas, momentáneas y sin contexto o escenario mental. |
| IV (19-22 m) | Simbólico con otros | El juego se extiende a otros: muñecos o personas. Hace como que se peina y peina a la muñeca, toma y da de tomar a otros. |

| Etapas (edades) | Tipo de juego | Características |
|--------------------|--|--|
| V (2 años) | Pretender acciones de otros y experiencias cotidianas. Acciones aisladas | Representa su experiencia diaria o las acciones que observa cotidianamente con un contexto o escenario mental. Juega a la comida, al baño, a dormir al muñeco. La representación es breve y sin secuencia clara. Los juguetes son realistas. |
| VI (2;6 años) | Representación de eventos poco frecuentes. Inicios del juego asociativo. | Representa eventos de su vida cotidiana que experimenta u observa con poca frecuencia. Suelen ser eventos traumáticos o que impresionaron gratamente. Juega al doctor, ir de compras, la fiesta de cumpleaños. Todavía la representación es breve y sin secuencia clara. Comienza a mostrar interés en compartir el juego con otros. |
| VII (3 años) | Representación de secuencias. Inicios del juego cooperativo. | Representa acciones frecuentes y poco frecuentes siguiendo secuencias claramente definidas que se van desarrollando en el juego sin planeación previa. Juega al doctor: revisa al muñeco, le pone el termómetro, le da la medicina. Comienza a negociar el juego con los otros. |
| VIII (3;6 años) | Uso de juguetes menos reales. Toma en cuenta la perspectiva del otro. | Comienza a representar las acciones y secuencias sin necesidad de juguetes tan realistas: usa una fila de sillas para representar un camión. Al jugar describe las acciones futuras inmediatas: "se van a subir al camión", tomando en cuenta así a su interlocutor. Los muñecos son participantes con personalidad propia. |
| IX (4 años) | Juego de fantasía | En sus juegos realiza hipótesis sobre eventos futuros y elabora situaciones no vividas ni presenciadas. Inventa situaciones: combina su experiencia previa llegando a resultados originales. Los muñecos son empleados para crear escenas completas. |

| Etapas (edades) | Tipo de juego | Características |
|-----------------|---|--|
| X (5 años) | Juego verbal de roles. Planeación Juego cooperativo | Planea con anterioridad una secuencia de acciones a representar. Organiza los materiales y a los participantes. Coordina más de un evento o situación al mismo tiempo: unos harán una cosa mientras otros harán otra. Las escenas requieren de muy pocos objetos, se construyen imaginariamente. Se negocian las acciones y los roles con los otros participantes. El juego suele ser más breve que su planeación y negociación. |

Modificado de Westby, (1980).

COMPONENTES DEL JUEGO SIMBÓLICO Y NIVELES DE DESARROLLO

El juego simbólico, es decir, en el cual el niño hace evidente alguna capacidad de representación, presenta una evolución que puede ser identificada con base en la observación de cuatro componentes fundamentales: la capacidad de simbolización, reflejada en el uso que da a los objetos, la relación o secuencia entre las acciones que representa, su capacidad para establecer un objetivo común con los compañeros de juego y por tanto sus habilidades de negociación y, finalmente, sus habilidades cognoscitivas para representar eventos sean cotidianos, poco frecuentes o imaginarios.

En la tabla siguiente se describen estos cuatro componentes y tres niveles de desarrollo: bajo, medio y alto. Cabe señalar que si bien estos componentes suelen desarrollarse con cierta armonía, en muchos casos unos se desarrollan más aceleradamente que otros.

Niveles de desarrollo

Adaptado de Romero (1996)

| Aspectos del juego simbólico | Bajo | Medio | Alto |
|------------------------------|-----------------------|---|---|
| Simbolismo del objeto | Objeto similar o real | Objeto parecido o poco parecido | Ausencia de objeto |
| Secuencia de acciones | Acciones aisladas | Secuencia simple: un solo evento con varias acciones o varios eventos con una sola acción cada uno. | Secuencia compleja: dos o más eventos relacionados entre sí cada uno con varias acciones. |
| Negociación del objetivo | Juego solitario | Negociación del objetivo | Planeación cooperativa y verbal del juego |
| Tipo de evento | Eventos cotidianos | Eventos poco frecuentes | Elaboración de eventos originales |

EL JUEGO TERAPÉUTICO

En nuestro programa emplearemos el juego terapéutico, cuya función es facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa del niño o la niña. Para realizar este tipo de juego, es necesario que el adulto se acerque lo más posible a la visión infantil, es decir, que juegue compartiendo los intereses y los propósitos del niño, pero además, que enriquezca el juego en forma permanente.

Estas dos condiciones: utilizar juego infantil y emplear estrategias de enriquecimiento, son la base para que la aplicación del programa tenga éxito.

Compartir el juego consiste en hacer propios, por lo menos en forma parcial y temporal, los deseos del compañero de juego; de otra forma, el producto no será juego, sino mera instrucción, acompañamiento o un obstáculo para la realización del juego.

ESTRATEGIAS PARA APOYAR EL DESARROLLO COGNOSCITIVO

El uso de estrategias de enriquecimiento consiste en permitir la participación del niño y ofrecer propuestas y modelos que se encuentren dentro de su zona de desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo actual, que se refleja en lo que puede hacer una persona en forma independiente y el nivel de desarrollo potencial, esto es, lo que puede llegar a lograr con la guía o colaboración de otro participante más capaz (Vygotsky, 1979).

Las estrategias enriquecedoras se ofrecen en dos niveles: en el nivel de la acción y en el nivel de la comunicación. Aquí nos referiremos a las primeras: las estrategias en el nivel de la acción que tienen efecto en el desarrollo cognoscitivo, pues a través de ellas se le ofrecen al niño opciones de elaboración del juego para que practique sus esquemas de representación y los vaya ampliando. Estas estrategias consisten en hacer propuestas y llevar a cabo juegos (siempre que el niño o la niña lo acepte) un poco más complejos y más estructurados que los juegos que el propio niño o niña va proponiendo o realizando en forma espontánea e independiente.

El jugar con los niños es una forma de apoyar su desarrollo cognoscitivo, mucho más efectiva de lo que nos imaginamos. Es ampliamente reconocido que los niños aprenden mientras juegan, de hecho cuando juegan solos aprenden, pero aprenden mucho más cuando juegan con otra persona, siempre que ésta sea capaz de involucrarse genuinamente en el juego y enriquecerlo.

A continuación presentamos las estrategias del juego terapéutico en el nivel de la acción divididas en dos bloques: iniciales y avanzadas. Los padres, con la orientación de la asesora, determinarán qué conjunto de estrategias es más apropiado para el nivel de desarrollo de su hija o hijo.

ESTRATEGIAS INICIALES

Rutinas: la interacción debe realizarse en forma repetitiva, haciendo secuencias breves que él/ella pueda ir anticipando. Las siguientes ruti-

nas pueden servir de ejemplo para crear otras junto con él, dependiendo de sus intereses.

1. **Juego de “dar y tomar”:** El niño se interesa por algún objeto y el adulto emplea, a manera de modelo, palabras como “mira”, “dame”, “ten”, “gracias” y el gesto de pedir con la palma de la mano.

2. **Selección de objeto:** El adulto ofrece en el juego dos opciones de objetos a seleccionar para fomentar que el niño señale o nombre el objeto que desea. Ante su elección se modela la palabra “éste” con la seña respectiva. También se puede modelar el nombre del objeto deseado. Ej. A: “¿cuál quieres” N: hace seña o mira al perro, A: “éste” o “el perro”.

3. **Ver imágenes en libros:** Al mostrarle un libro con imágenes, regularmente el niño centrará su atención en algún objeto, por ejemplo un pájaro, entonces el adulto modela “mira el pájaro”. Además de nombrar el objeto de su interés “el pájaro”, “el sol”, se le ofrece alguna información verbal y gestual que le permita entender algo sobre ese objeto, por ejemplo, “el sol... ¡qué calor!” moviendo la mano para indicar que hace calor, “el pájaro...chifla flui, flui” moviendo las manos para simular el movimiento de las alas del pájaro. Es conveniente utilizar libros con pocas imágenes a la vez para que el niño logre focalizar su atención y captar la información que se le da.

4. **Desaparecer y aparecer objetos o personas:** Cuando el niño esté interactuando con un objeto de su interés se le pide “dame” o “dámelo” y se hace desaparecer. Al principio es importante que el niño pueda ver cómo se va retirando el objeto de su campo visual, hasta que quede escondido. Al desaparecer el objeto se le modela “adiós”. Para que el objeto aparezca se modela “ven”, haciendo el gesto de llamar con la mano y entonces el objeto reaparece.

5. **Juegos repetitivos y estribillos:** Existen juegos repetitivos que regularmente se acompañan de canciones que pueden emplearse como rutinas. Al usar estos juegos y estribillos es importante acompañarlos de gestos para que el niño comprenda de qué se trata y hacer las pausas pertinentes para que participe. No es recomendable abusar

de estos juegos, pues en muchos casos la letra de las canciones tiene poco significado o éste no es productivo para que el niño comprenda otras situaciones. La canción de “Pin Pon” es sumamente significativa, mientras que estribillos como La casa de Peña (“Cuando voy a la casa de Peña, con mi patita le hago la seña”) tienen muy poco sentido.

Ampliación de las rutinas: Con las rutinas establecidas, se va ampliando la cantidad de acciones en forma paulatina una vez que el niño ha participado activamente en ellas. Por ejemplo:

Rutina base: El niño mete un objeto (galleta, por ejemplo, real o imaginaria) a la boca de un animal de juguete y se le dice “se lo comió”, haciendo el ruido de comer “chom, chom.”

Ampliación de la rutina con variación simple: El niño mete un objeto, por ejemplo una galleta (real o imaginaria), a la boca del animal y se le dice “se lo comió”, haciendo el ruido de comer “chom, chom”, se le ofrece el objeto a él/ella para que se lo coma y se le dice “tú come” haciendo el ruido de comer “chom, chom” mientras él simula que come...

Ampliación de la rutina con consecuencia: El niño mete un objeto por ejemplo, una galleta a la boca del animal y se le dice “se lo comió”, haciendo el ruido de comer “chom, chom”, se agita el muñeco indicando que sí le gusto y se dice “umm, qué rico”. Se repite la acción dándole al muñeco una “cebolla” y el muñeco dice “fuchi sabe feo”.

La misma rutina se puede seguir ampliando, combinando ambos tipos de ampliaciones. El momento de la ampliación de la rutina lo marca siempre la participación activa del niño.

Tipo de objetos/juguetes: Se recomienda utilizar juguetes que se asemejen a los objetos de la vida cotidiana, como autos, muñecos, platos, cucharas y reducir el uso de pelotas, cubos, ensambles. Los objetos de la vida cotidiana permiten que los niños vayan dando significado a sus experiencias, recreando en el juego lo que ya conocen, y permiten el desarrollo de rutinas con secuencias coherentes.

ESTRATEGIAS AVANZADAS

Rutinas de juego simbólico: Las sesiones de juego deberán versar sobre los temas de interés del niño. Se recomienda que el tema, así como la rutina general del juego, se mantengan estables por lo menos durante una o dos semanas. La regularidad en la situación ofrecerá al niño/a la posibilidad de ir comprendiendo cada vez mejor la dinámica del juego, con lo cual aumentará su nivel de participación. Se deben utilizar preferentemente materiales que permitan representar eventos de la vida real tanto cotidianos como poco cotidianos, así como cuentos cortos que se refieran a este mismo tipo de eventos.

Se debe propiciar el desarrollo de juego simbólico modelando acciones repetitivas en las que se representen acciones de la vida cotidiana como peinarse, comer, bañarse, etc. Estas acciones se realizan con el niño o con algún muñeco y se enlazan a fin de formar secuencias lógicas o convencionales: peinarse para ir a la calle, comer y lavar los platos, bañarse y vestirse. Se trata de construir con él/ella rutinas de dos o tres acciones y repetirlas constantemente con las expresiones verbales correspondientes.

Paulatinamente deben introducirse en el juego situaciones que no sean tan cotidianas: ir de compras, ir al doctor, primero en acciones aisladas y posteriormente en secuencias de dos acciones con relación lógica o convencional. Por ejemplo: voy a tener una fiesta, tengo que comprarme ropa, o comí mucho, me duele la panza, tengo que ir al doctor.

Rutina base y su enriquecimiento: Supongamos que la rutina inicial consiste en que unos muñecos van a la playa. En las primeras sesiones se repite una secuencia corta (dos o tres acciones) como sería que van a la playa y brincan las olas y que posteriormente llegan a su casa a dormir. En una misma sesión se puede recrear la secuencia haciéndole notar al niño que ya es otro día (dentro del juego) y que los muñecos vuelven a ir a la playa, juegan con las olas, etcétera. Al realizar las recreaciones de la rutina, es importante que el adulto vaya haciendo cada vez más pausas para propiciar que el niño/a anticipe la siguiente acción y vaya siendo él quien conduzca la secuencia de la interacción. Cuando el niño/a logre

conducir la secuencia inicial se pueden incorporar algunas acciones intermedias como: juegan a la pelota en la playa, comen, etc., pero siempre asegurándose de que el niño/a está siguiendo la secuencia, la entiende y puede llegar a proponerla en las recreaciones. Es importante no sofisticar demasiado el juego, ni hacer muy larga la secuencia de acciones, pues esto provoca confusión y falta de participación del niño/a.

Uso de cuentos: Al ver cuentos es necesario platicar o leer al niño el cuento en forma pausada, deteniéndose por varios minutos en cada página para comentar sobre los sucesos representados y relacionarlos con sus propias experiencias. Es necesario hacer pausas para propiciar que él vaya participando cada vez más en la “lectura” del cuento, utilizando la técnica de cierre: “El gato está.....” dando tiempo para que él complete la frase

SESIÓN 3: EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA¹

En esta sesión analizaremos qué es la competencia comunicativa y cómo se desarrolla en los niños y niñas; describiremos los niveles de desarrollo de esta competencia, desde el nacimiento hasta los cinco años. Con esta información podrán comprender y valorar los avances en este proceso y facilitar un desarrollo armónico, mediante la aplicación de las estrategias de mediación que se discutirán en la siguiente sesión:

Los temas específicos a tratar son:

- La competencia comunicativa y los tipos de conocimiento que la integran:
 - Conocimiento para la interacción
 - Conocimiento sobre el mundo y su representación
 - Conocimiento del código verbal
- Los niveles de desarrollo de la competencia comunicativa del nacimiento a los cinco años.

La **competencia comunicativa** es el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas (Hymes, 1972). Participar de manera apropiada en una interacción comunicativa implica cumplir con los propósitos de comunicación personales, es decir, lograr lo que se quiere o se necesita, y hacerlo dentro de parámetros socialmente aceptables.

¹ Los contenidos de esta sesión son una adaptación del capítulo 3, páginas 63-96 del texto: *La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica* (Romero Contreras, 1999).

El desarrollo de la competencia comunicativa es un proceso continuo. Los mayores avances se logran en la infancia temprana. Con frecuencia, este proceso se ha denominado desarrollo del lenguaje, y se ha explicado desde diversos enfoques. Aquí abordaremos dos planteamientos que orientan la comprensión del desarrollo de la competencia comunicativa. El primero se ubica en el nivel individual y da cuenta de la capacidad humana de adquirir y usar lenguas o códigos lingüísticos, es decir de la competencia lingüística. El segundo corresponde al nivel social, donde se resalta el papel que juega la convivencia humana en la construcción del conocimiento del mundo y las formas de interacción social.

Los seres humanos, en el nivel individual, están genéticamente predispuestos para aprender la lengua oral y poseen un **Mecanismo de Adquisición del Lenguaje (MAL)**, que se activa por el contacto con hablantes competentes de una lengua. Este mecanismo permite que el individuo logre dominar su lengua en un periodo de tiempo relativamente corto, pues funciona como un programa de acción que reduce el margen de error y determina líneas o mecanismos particulares para acceder a este conocimiento. Con base en esta teoría conocida como innatismo, se propone que el niño es un agente activo en el aprendizaje de su lengua, y no sólo un receptor objeto de la estimulación y el reforzamiento externos (Chomsky, 1965; McNeill, 1966).

En el nivel social, el niño aprende a interactuar comunicativamente a través de la convivencia con otros miembros de su cultura (Bruner, 1986). Esto significa que los conocimientos sobre la manera en la que se encuentra organizado el mundo y la forma en la que se pueden lograr propósitos de comunicación, se construyen al presenciar eventos de comunicación y participar en ellos. En la infancia temprana, el nivel de participación del niño en eventos de comunicación es muy incipiente, sin embargo, se va incrementando notoriamente a medida que el niño se desarrolla.

En todo evento comunicativo hay participantes, éstos juegan un papel fundamental en la construcción de la competencia comunicativa, en tanto que pueden modificar las formas de interacción. Cada cultura presenta expectativas específicas de lo que un niño debe lograr en relación con su rol comunicativo a diferentes edades (Blount, 1977;

Schieffelin, 1990), a partir de estas expectativas, la cultura provee de oportunidades y contextos que facilitan el desarrollo de las habilidades esperadas. Bruner (1986) ha planteado que los modos de interacción en la infancia temprana constituyen marcos estables de interacción o rutinas que proporcionan un **Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (SAAL)**.

Por medio de este Sistema el adulto retroalimenta al niño de acuerdo con las formas socialmente aceptables (convencionales), y las expectativas culturales. Dentro de las rutinas o marcos estables que se presentan en la infancia temprana, Bruner reporta observaciones longitudinales de dos: el juego del escondite y las actividades con libros. Estas observaciones evidencian que conforme el niño es mayor, el adulto (regularmente la madre) le va ofreciendo información de manera dosificada y va modificando su propia participación, para propiciar que el niño intervenga cada vez más y en formas más complejas dentro de estos eventos rutinarios.

En todas las culturas o comunidades de habla, los adultos se comunican con los niños pequeños de modos notoriamente distintos a los que emplean para entablar comunicación con los adultos (Ferguson, 1977). Parece que los adultos tienen una especial sensibilidad para adecuarse inicialmente a las habilidades cognoscitivas e interactivas de los niños y, posteriormente, a sus habilidades lingüísticas. A este proceso de ajuste se le ha denominado **sintonía fina** (Snow, 1977).

Las expectativas y demandas de los adultos también están relacionadas con el desarrollo de las habilidades de los niños. Por ejemplo, ningún adulto espera que un bebé de 9 meses utilice en sus interacciones elementos de cortesía, como decir gracias. Sin embargo, regularmente el adulto dice gracias por el niño, cuando éste recibe algún beneficio. Este tipo de intervenciones de los adultos son **modelos** que permiten a los niños ir construyendo su competencia comunicativa. El ofrecimiento de estos modelos no desencadena en el niño simples actos de imitación, pues para lograr incorporarlos a su repertorio, el niño debe entender las motivaciones de la cultura, las características de la situación en la que se aplican, las funciones que pueden cumplir y las variantes que pueden presentar.

La construcción de la competencia comunicativa se deriva de una capacidad determinada por la especie, es decir, de una predisposición genética; sin embargo, desde esta perspectiva, la habilidad se desarrolla en la acción misma. He aquí una diferencia fundamental entre capacidad y habilidad. La capacidad del niño para convertirse en un comunicador competente, está garantizada genéticamente gracias a la existencia del Mecanismo de Adquisición del Lenguaje; mientras que sus habilidades de comunicación, estarán determinadas por la calidad de los contextos comunicativos que se le ofrezcan como parte del Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje.

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Describiremos el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de los tres tipos de conocimiento que la componen:

- Conocimiento para la interacción
- Conocimiento del mundo
- Conocimiento del código, especialmente de la lengua oral.

El proceso de desarrollo de la competencia comunicativa es entendido, además, como la interacción entre dos mecanismos: la **comprensión** o asimilación y la **producción** o elaboración. El desarrollo de la comprensión ocurre de lo general a lo particular, ya que a partir del entendimiento global de las situaciones, es que podemos llegar a entender los aspectos específicos. Mientras que el desarrollo de la producción, presenta una secuencia exactamente inversa: de lo particular a lo general, es decir, de elementos aislados a combinaciones complejas. De manera similar, los mecanismos de comprensión y producción operan en los tres tipos de conocimientos de la competencia comunicativa

En cuanto al **conocimiento para la interacción**, el niño desde muy pequeño puede tener una comprensión o idea general de la forma de organización de las actividades que realiza cotidianamente y percibir cambios importantes en esta organización. Así, es frecuente escuchar que las madres reporten que sus hijos resienten los cambios en su ru-

tina, tales como: viajes, enfermedades de algún miembro de la familia, etc. En los inicios de la vida, el nivel de participación (o producción) del niño en las actividades cotidianas es muy incipiente. Posteriormente, el niño va siendo más activo, hasta poder llegar a influir en la estructura de estas actividades de manera propositiva.

El **conocimiento del mundo**, por su parte, es difícilmente perceptible de manera directa. Sin embargo, es posible asumir que el conocimiento para la interacción que el niño muestra, incluye un conocimiento del mundo. Así, el niño que participa en rutinas familiares: comer, vestirse o ir a casa de su abuela, está comprendiendo los eventos de manera global y la función de algunos objetos que forman parte de esas actividades. Además, sus participaciones, que se dirigen a objetos o personas específicas en los inicios del desarrollo, tienden a cambiar si el contexto de situación se altera. Es frecuente que cuando una madre desea demostrarle a alguna persona las nuevas “monerías” de su bebé, no consiga hacerlo, pues la situación no es la habitual.

En el terreno del **conocimiento del código**, es donde se puede apreciar con mayor claridad la diferencia entre los mecanismos de comprensión y producción. Los niños son capaces de comprender emisiones dentro de situaciones particulares, mucho antes de que puedan emitir sus primeras palabras. Son capaces de identificar cuándo se les halaga, o se les reprende, cuándo se les pide que hagan o dejen de hacer algo. Estos ejemplos son evidencia de que comprenden los propósitos o intenciones comunicativas de los otros. A partir del octavo o noveno mes, los niños comienzan a tener la habilidad de expresar sus propósitos comunicativos a través de medios no lingüísticos (señalizaciones, gestos, etc.), y más adelante, lograrán producir elementos lingüísticos, para satisfacer sus necesidades de comunicación.

Presentamos aquí el desarrollo de la competencia comunicativa del nacimiento hasta los 5 años. En una publicación anterior (Romero Contreras, 1999) ya se ha descrito el desarrollo de este proceso del nacimiento a los doce años. Cabe destacar, que la competencia comunicativa nunca deja de desarrollarse, no obstante el desarrollo es marcadamente más acelerado en las edades tempranas.

La descripción del proceso de desarrollo de la competencia comunicativa intenta ser flexible y general, para dar cuenta de las variaciones individuales que pueden presentar los niños en este proceso. El énfasis de esta descripción se centra en la evolución misma de las habilidades y no en sus productos, por lo que no se particulariza sobre conductas específicas ni edades de desarrollo, más que en un nivel muy general.

NIVEL I (NACIMIENTO A 1;6)

De acuerdo con Bruner (1986), en este primer nivel el niño inicia la construcción de tres nociones fundamentales para la comunicación **la intencionalidad, la referencia y la convencionalidad**. Dichas nociones si bien no tienen una expresión verbal, son indispensables para que el niño logre entrar en el mundo comunicativo de manera efectiva, y constituyen la base de la construcción de la competencia comunicativa.

CONOCIMIENTO PARA LA INTERACCIÓN: EL SURGIMIENTO DE LA INTENCIONALIDAD

Al nacer, el niño posee un repertorio limitado de conductas que aseguran su supervivencia. Estas conductas (llanto y sonrisa, principalmente), que los adultos interpretan como comunicación, carecen de intencionalidad. Los bebés al llorar no lo hacen de manera voluntaria, su llanto es un mecanismo reflejo. Esto no quiere decir que la comunicación no exista, existe en forma unidireccional. La madre² que escucha a su hijo llorar acude a este llamado y atiende las necesidades inmediatas del niño. Asimismo, la sonrisa en los inicios de la vida es reflejo. Ante ésta, la madre reacciona con emoción, como si el niño se la enviara “intencionalmente”, es decir, con el deseo de obtener una respuesta.

En estos momentos, la comunicación es unidireccional porque la madre interpreta como intencionales los mensajes que se suceden como

2 En los primeros años de la vida del niño éste tiene contacto fundamentalmente con la madre y/o con otros adultos cercanos. Aquí se utilizará el término madre para referirnos a todos estos adultos cercanos significativos para el niño que, de una situación a otra, pueden variar.

reacciones internas y que, en sentido estricto, no tienen destinatario. La comunicación temprana depende casi exclusivamente de la capacidad de interpretación del adulto.

La **noción de intencionalidad** consiste en que el niño se da cuenta de que sus deseos pueden ser cumplidos por otros, para lo cual es necesaria la elaboración de un mensaje. La intencionalidad puede entenderse como una idea previa del emisor sobre el efecto que su mensaje tendrá en el receptor. Esta idea la va construyendo el niño a partir de las respuestas que obtiene de las personas con las que interactúa, primero a sus acciones y posteriormente a sus emisiones.

Es difícil afirmar con certeza a qué edad el niño presenta intencionalidad en sus mensajes. Algunos autores afirman que es alrededor del noveno mes de vida, cuando los bebés ya tienen un repertorio de deseos comunicativos iniciales (Bates, Bretherton, & Snyder, 1988; Bruner, 1975). Los primeros deseos comunicativos de los niños consisten en controlar el mundo. El niño se da cuenta que por medio de ciertas conductas y en determinados contextos, puede lograr que las cosas a su alrededor cambien según su voluntad. Así, descubre tres funciones de la comunicación: la instrumental, la regulatoria y la interactiva. Estas funciones son, a su vez, parte de la función **pragmática** del lenguaje, cuyo uso requiere de respuestas y permite la interacción con otros. La función pragmática se opone a la función **matética** del lenguaje, que apoya procesos de aprendizaje mediante mecanismos como la observación, la inferencia o la predicción. El uso pragmático del lenguaje es la base para establecer interacciones comunicativas con otras personas en las cuales se realizan deseos comunicativos diversos, tales como: pedir, describir, declarar, convencer, informar, etc. (Halliday, 1982; Nelson, 1991).

Desde aproximadamente el cuarto mes, a los niños les interesa entrar en contacto con los objetos para explorarlos. Los adultos, al interpretar los intentos de los niños por alcanzar los objetos como “peticiones”, les dan la pauta de que con una seña, una vocalización o ambas, y bajo ciertas condiciones, pueden hacer que el adulto les proporcione el objeto deseado. Mediante este proceso interpretativo se construye la **fun-**

ción instrumental, con la cual, el adulto es utilizado como instrumento para conseguir algo. Las peticiones intencionales de objetos por parte del niño son evidencia de la construcción de esta función.

Al percibir el niño las reacciones de los adultos ante conductas como el llanto, la sonrisa y las vocalizaciones tempranas, el niño se da cuenta que puede controlar las acciones de los otros para satisfacer demandas de acción, atención y afectividad. Así, construye la **función regulatoria** que le permitirá emplear intencionalmente las conductas, que anteriormente eran reflejas, como medios para conseguir que el adulto realice algo o deje de realizar algo que le afecta. Las peticiones intencionales de acción (como pedir que se le alce o cargue) o de interrupción de la acción (como pedir que le dejen de hacer cosquillas) reflejan el surgimiento de esta función.

El descubrimiento de la **función interactiva** ocurre gracias al interés de los adultos en estar en contacto con los niños, por lo que se involucran en actividades con los pequeños mucho antes de que éstos les ofrezcan respuestas intencionales. Poco a poco, el niño se da cuenta que entre más participe, la interacción será más larga y gratificante.

Los niños emplearán la función interactiva, primero para prolongar la interacción con los adultos y posteriormente para iniciarla. Un ejemplo claro del surgimiento de la función interactiva es el aumento de la participación del niño en juegos rutinarios como el escondite, tortillitas, etc., y en intercambios de turnos que semejan un diálogo.

Al surgir estas primeras funciones comunicativas se inicia propiamente la **comunicación bidireccional**. El niño tiene que ir mejorando sus estrategias comunicativas para que sus deseos sean comprendidos de manera más eficiente por el adulto. En la medida que el niño amplía sus intereses le resultará más difícil hacerse entender con el uso exclusivo de gestos, señalamientos y vocalizaciones indiferenciadas por ello, para reducir sus esfuerzos en la comunicación, incorporará medios convencionales a su repertorio comunicativo, entre los que se encuentra la lengua oral.

CONOCIMIENTO DEL MUNDO: EL SURGIMIENTO DE LA REFERENCIA

El desarrollo de la necesidad comunicativa del niño, depende también de su desarrollo cognoscitivo. El niño ampliará sus deseos de comunicación en tanto conozca más sobre el mundo y sus reglas. Como ya hemos indicado, tanto la manera en la que se encuentra organizado el mundo, como lo que los adultos esperan que los niños hagan, se encuentra determinado por aspectos culturales. El niño requiere de estructuras mentales que le permitan entender estas pautas culturales.

La **noción de referencia**, que es la base de la función representativa del lenguaje es el elemento básico de estas estructuras mentales. Esta noción consiste en que el niño se dé cuenta de que existe una relación entre el mundo que le rodea y el lenguaje, es decir, que tome conciencia de que el lenguaje es un medio para codificar ideas sobre aquello que experimenta en el mundo.

Para construir esta relación, el niño desarrolla el deseo de comunicación y de conocer el mundo. Primeramente, se dará cuenta de que los sonidos que los adultos producen con la boca merecen su especial atención. Esta atención se concreta en la habilidad del niño para establecer contacto visual, el cual se da con mayor frecuencia ante adultos que le hablan. La primera conducta comunicativa del niño consiste en abrir el canal de comunicación con el adulto, ya que al establecerse el contacto visual la consecuencia natural, es el intercambio de emisiones. Cuando ocurren intercambios en los cuales el niño y el adulto mantienen una atención recíproca por medio, regularmente, del contacto visual, se dice que se ha establecido la **atención conjunta** (Bruner, 1986).

Alrededor del cuarto mes de vida, los niños han desarrollado habilidades cognoscitivas que les permiten poner atención a los objetos que les rodean. Antes de esta edad, un niño difícilmente se sentirá atraído por los objetos, no importa cuán llamativos puedan ser. Una vez que el niño inicia este interés, la madre se dará a la tarea de ofrecerle objetos y hablarle sobre ellos. La posibilidad de atender a un objeto y referirse a él constituye la **referencia conjunta** (Bruner, 1986).

Una vez integrados estos dos componentes de la estructura referencial: la atención conjunta y la referencia conjunta, el trabajo del niño consistirá en ir descubriendo las formas en las que se organiza el mundo y en las que esto puede ser comunicado eficientemente. Esta estructura tan temprana es la base de la posibilidad de que las personas puedan vincularse comunicativamente compartiendo temas de conversación.

La noción de referencia le permite al niño comprender lo que se le dice sobre objetos, personas o acciones, que sean parte de su experiencia cotidiana, para lo cual se apoya en algunas palabras clave y en las pautas que le ofrece la situación de comunicación.

El descubrimiento de la referencia se hace evidente cuando el niño señala los objetos como para indicar que ya los conoce. Cerca del primer año de vida, los niños indican mediante la señalización y la mirada, que hay objetos o personas a su alrededor de los que “ya saben algo”. Esta señal de indicación, posteriormente se acompaña de aproximaciones a palabras o de palabras reales. Así, los niños nombran objetos y personas como reconociéndolas. En la actividad de ver libros o ilustraciones, se observa que la madre y el hijo pueden involucrarse en lo que Bruner (1986) llama **rutinizaciones de la indicación**, que son secuencias largas en las que los niños, con la ayuda de sus madres, identifican objetos o indican que ya los conocen.

El interés de los niños por los objetos es altamente evidente en el tipo de juegos que realizan, especialmente cuando juegan solos. Los niños realizan, en forma espontánea, diversas acciones con los objetos: los miran, los tiran, los chupan, los muerden, como si se preguntaran en forma constante ¿qué es esto? (juego exploratorio) y ¿qué puedo hacer yo con esto? (juego de práctica).

CONOCIMIENTO DEL CÓDIGO: LOS INICIOS DE LA CONVENCIONALIDAD

La **noción de convencionalidad** consiste en que el niño se dé cuenta de que su necesidad comunicativa y el conocimiento que desea

compartir deben ajustarse a ciertas formas establecidas socialmente, para que la comunicación se pueda realizar con mayor precisión. Mientras los deseos comunicativos y los conocimientos que desea compartir sean limitados, el niño podrá emplear con éxito algunas formas de comunicación con baja carga de convencionalidad, como las vocalizaciones no diferenciadas acompañadas de un señalamiento. Además, en tanto él sólo necesite comunicarse con personas cercanas, la convencionalidad puede ser limitada, pues la madre o familiares allegados lo conocen tan bien que les resulta relativamente sencillo y natural anticipar sus deseos.

En la medida que sus necesidades de comunicación se van ampliando y su conocimiento sobre el mundo le va abriendo nuevas opciones de interacción en diferentes situaciones y con distintas personas, el niño reconoce la necesidad de integrar a su repertorio elementos que puedan ser entendidos por un mayor número de personas con menor esfuerzo.

La construcción de la noción de convencionalidad se ve facilitada por la ocurrencia de varias situaciones. Los adultos, regularmente, tienden a imitar las producciones de los niños pequeños (balbuceos, gestos, ruidos). Esto parece darle al niño el mensaje de que para comunicarse es necesario utilizar el mismo “idioma” (Bruner, 1986). Además, los adultos frecuentemente interpretan las acciones de los niños y les dan sentido dentro de un marco cultural. Por ejemplo, si el niño avienta un objeto (con el único fin de practicar la acción de aventar) el adulto puede hacer comentarios del tipo *ah, no lo quieres*, implicando que es el niño el que tiene esa opinión. Este tipo de interpretaciones y contextualizaciones de acciones, le dan al niño la posibilidad de ir entendiendo las convenciones de la cultura. En el ejemplo, la convención cultural expresada sería algo así como *aventar es igual a rechazar*.

Durante este nivel, la expresión del niño se basa en medios que no reconocemos como expresiones de nuestra lengua, y se caracteriza por incluir llanto, sonrisa, señas, vocalizaciones, balbuceos, ruidos y gestos; lo que ha llevado a muchos autores a identificar a este periodo del desarrollo como prelingüístico. Esta denominación es inexacta, pues

durante este tiempo el niño integra nociones lingüísticas fundamentales, y logra comprender algunos mensajes verbales, especialmente dentro de situaciones recurrentes.

Hacia el final de este periodo, el niño ya ha comprendido que para lograr comunicarse, su expresión debe ser parecida a lo que escucha, de ahí que intente producir emisiones cada vez más similares a la lengua oral a la que está expuesto. Una de las primeras evidencias en este sentido, es el uso de entonaciones diferenciadas. Los niños pequeños son capaces de modular la entonación de sus emisiones dependiendo de su intención comunicativa o de su estado anímico.

Otro avance en términos de la convencionalidad, es el uso temprano de gestos con valor comunicativo como agitar la mano para decir adiós, y una mayor participación del niño en actividades cotidianas como 'la hora del baño', 'la hora de la comida' y juegos rutinarios como el 'escondite', 'pon pon tata', 'tortillitas'.

NIVEL II (1;0 A 2;0)

CONOCIMIENTO PARA LA INTERACCIÓN: LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL CON PROPÓSITOS DE ORGANIZACIÓN INTERNA

Durante el segundo año de vida, los niños incorporan a las funciones descritas en el Nivel I, algunos aspectos de la **función matética** del lenguaje que, como ya hemos indicado, facilita el aprendizaje (Halliday, 1982; Nelson, 1991).

Es común que en este periodo el niño haga comentarios sobre aspectos del mundo que a los adultos nos parecen obvios. Las conversaciones adulto-niño son típicamente infantiles, pues no podrían llevarse a cabo entre dos adultos, porque parecerían absurdas. Las pláticas giran en torno al nombre de las cosas, sus atributos, su ubicación, a quién pertenecen...

En este nivel, el niño emplea el espacio pragmático -de la interacción social- con fines matéticos, para la construcción del conocimiento. Esta especie de invasión de terrenos, tenderá a disminuir en los niveles subsiguientes, pues la función matética del lenguaje se realizará por medio del lenguaje interno (Vygotsky, 1962). En el ejemplo 1, se presenta una escena común de una interacción adulto-niño en este nivel.

Ejemplo 1³

Alejandra (A) de 1 año 8 meses interactuando con su madre (M) después de su baño mientras la viste. Se encuentran en su recámara sobre el cambiador, hay varios objetos cerca del alcance de la niña.

M: ¿qué hija?

A: la pa pa papa.

A: eto [= esto].

ctx: se voltea y señala un muñeco

M: eso # ¿qué es eso?

A: ae [= Ale].

M: ¿es tuyo?

M: ¿sí?

M: ¿de Alejandra?

A: eto [= esto].

M: ¿de quién es?

A: ae [= Ale].

M: Alejandra.

A: ato [= tortuga].

ctx: señala una tortuga y la agarra.

M: la tortuga de Alejandra # siéntate.

ctx: sienta a A que trae a la tortuga en la mano

3 En las transcripciones de diálogos se emplean las siguientes notaciones de uso convencional: (1) Los hablantes se identifican por la inicial de su nombre; (2) Los segmentos entre corchetes cuadrados corresponden a la forma adulta de expresión del segmento anterior; (3) El signo # indica pausa; (4) En la línea que inicia con ctx se describen aspectos relevantes de la situación; (5) El uso de mayúsculas se reserva para los nombres propios o las iniciales de éstos; (6) Los puntos suspensivos (...) indican que las emisiones no son contiguas; (7) Los signos de interrogación o admiración sólo se usan al final de la emisión.

A: ayó [= cayó].
ctx: se le cae la tortuga.
M: ay # ¿qué se cayó?
ctx: no se ha dado cuenta que se cayó la tortuga
...
A: obo [= globo] # bo [= globo].
ctx: señala la muñeca que tiene unos globos en la mano
M: globos # los tiene en la mano.
A: taca [= chanclas]
ctx: señala sus chanclas
M: tus chanclas.
A: aa [= chanclas].
M: aa.
A: ay # aa [= chanclas].
M: aa.
ctx: sigue arreglando a A
A: mamá.
ctx: señala la muñeca
M: ¿qué?
A: estopó [= zapato] # e su ha ha [= es su chancla].
ctx: señala los zapatos de la muñeca
M: ¿sus zapatos?
A: e [= sí].
ctx: asiente y señala sus chanclas
M: ¿como los tuyos?
M: y mira # son igual # rojos también # ¿ya viste?
ctx: señala los zapatos de la muñeca y luego los de A
M: también son rojos.
A: ee # e oo [= rojos].
...
(Tomado de Romero, en proceso, expediente No. 16050)

En el ejemplo 1, se observa que Alejandra va organizando el conocimiento que posee sobre lo que sucede a su alrededor. Identifica algunos objetos por medio de aproximaciones: *ato* =tortuga, *obo* o *bo* =globo, *taca* o *aa* =chanclas, *estopo* =zapato; o de una señalización acompañada de una aproximación a un demostrativo: *eto* =esto; ex-

presa relaciones de posesión: ae =de Alejandra; establece relaciones entre objetos: zapatos y chanclas; reconoce acciones y las describe: ayó =cayó.

Estas manifestaciones tienen valor, en tanto que la madre las interpreta y enriquece. Así, Alejandra, además de confirmar el conocimiento que ya tiene, lo puede ir ampliando por medio de la interacción. Estos conocimientos son evidencia del descubrimiento de la **función heurística** en la que el lenguaje se emplea para aprender sobre el entorno y para señalar, reafirmar o recordar lo ya conocido (Nelson, 1991).

En este nivel, los niños también se refieren a situaciones no inmediatas, es decir, comienzan a utilizar el lenguaje en forma desplazada. Realizan juegos solos o con otros, sobre actividades cotidianas, en las que evidencian su conocimiento de la forma en la que funcionan los objetos (Westby, 1980) y expresan el conocimiento que representan utilizando la **función imaginativa** del lenguaje que consiste en la posibilidad de fingir y crear (ver ejemplo 2).

Ejemplo 2

Edgardo (E) de 1 año 11 meses jugando con su madre (M) con objetos que van sacando de una caja.

M: mmm ¿qué?

M: ¿la escoba?

E: to.

ctx: M saca la escoba de la caja.

M: ¿qué vas a hacer con esto?

ctx: recarga la escoba en la caja.

E: ka.

M: ¿vas a barrer?

M: ¿sí?

...

E: am # em # vi.

ctx: toma la escoba.

M: a barrer.

ctx: E hace como que barre, mueve los objetos mientras va barriendo.
E: a babí [= barrer]
M: sí, sí barre.
ctx: E le da a M un pan que traía en la mano y sigue barriendo.
E: mmm.
ctx: recarga la escoba en la pared.
M: ¿ya, ya barriste?

(Adaptado de Romero Contreras, 1994: 213)

La comunicación en este nivel, además de permitir la organización interna del niño, también avanza en el sentido pragmático. El niño descubre la función personal y mejora cualitativamente su uso de la función interactiva.

En cuanto a la **función personal**, el niño descubre que su punto de vista, es decir, sus intereses y opiniones pueden ser compartidos, y comienza a hacer explícitos de manera intencional, algunos de estos aspectos. Así, puede comunicar, con los incipientes medios lingüísticos con los que cuenta y por medios no verbales, su interés, su gusto o su rechazo por algo, como si dijera: mira, ahí está, me gusta, está rico, ya no, así no.

La participación del niño en las interacciones se va haciendo más intencional pues entiende que el deseo de participar puede ser comunicado. Los niños en este nivel son capaces de iniciar interacciones por medio de invitaciones más explícitas: a jugar, ven; y de respuestas a iniciativas o preguntas, con lo que su uso de la **función interactiva** se vuelve más elaborado.

Los niños avanzan en su desarrollo a partir del uso, la confirmación o reelaboración de sus conocimientos dentro de interacciones comunicativas. Cuando la interpretación del adulto no corresponde con la intención comunicativa del niño, éste intentará modificar su forma de expresión oral o gestual para **reparar el discurso** y lograr que su intención sea interpretada apropiadamente. Una vez más, Alejandra nos ofrece un ejemplo de este proceso (ver ejemplo 3).

Ejemplo 3

Alejandra (1;8 exp. No. 16050). Se pone crema en el cuerpo con ayuda de su mamá, después del baño.

M: ahora póntela # úntala en tus manos y los brazos # en las manos y en los brazos hija.

A: ¿tete [= este]?

ctx: señala su mano

A: **taica** [= se acabó].

ctx: mira a M

M: ¿qué?

A: **ca** [= acabó] **ca** [= acabó].

M: ¿se acabó?

M: no # ahí está todavía # mira acá.

ctx: señala el brazo de A y le unta la crema

A: ya.

(Tomado de Romero, en proceso, expediente No. 16050)

En este segundo nivel, los niños logran hacerse entender por medio de emisiones de una palabra o lexema, es decir, una expresión de más de una palabra pero de sentido unitario. Con frecuencia, los niños son capaces de evaluar la situación y elegir el término más comunicativo, de acuerdo con la situación. Así, por ejemplo, si el deseo del niño es que le den un objeto visible podrá elegir la palabra *dame* y señalar el objeto en cuestión, mientras que si el objeto no es visible, lo más probable es que lo nombre.

CONOCIMIENTO DEL MUNDO: MANEJO DE LA REFERENCIA DESPLAZADA

En este segundo nivel, el conocimiento referencial del niño logra un avance muy importante, que consiste en poder usar el lenguaje para evocar situaciones no presentes, es decir, utiliza la **referencia desplazada**. Si bien el niño en este nivel sigue refiriéndose al aquí y el ahora, también empieza a ser capaz de hablar sobre lo no presente, recreando y actualizando sus experiencias.

El niño emplea las palabras para referirse a aspectos del mundo que ya conoce, como la existencia o no existencia de objetos, los agentes, las acciones, los lugares, entre otras. Las emisiones refieren a diversos contenidos o categorías semánticas (Brown, 1973). Por ejemplo, si a un niño se le pregunta *¿donde está tu mamá?* y el niño responde *ita* (abuelita) para indicar que está en casa de su abuelita, la función semántica de la expresión *ita* es de un lugar o locativo, pero si en la interacción se le pregunta *¿quién te dio ese dulce?* y la respuesta es *ita*, entonces ese mismo término tiene el contenido semántico de agente, es decir, persona que realiza o realizó una acción.

Dado que en este nivel los niños no cuentan con suficientes recursos lingüísticos para codificar los distintos contenidos semánticos que conocen, es necesario que sus interlocutores se apoyen más en el contexto para interpretar adecuadamente el sentido de las emisiones.

Ya hemos dicho que los niños se apoyan en su conocimiento previo para construir conocimientos nuevos. Así, es común que el niño entre uno y dos años use las estrategias de sobreextensión y restricción para acceder a los nuevos significados que se le presenten (Clark & Clark, 1977).

La **sobreextensión** consiste en que el niño utilice o interprete un término de manera más amplia de lo aceptable en la norma adulta. Por ejemplo, puede decirle *perro* a un lobo, dado el parecido físico entre estos animales; o usar la palabra *leche* para designar un refresco que toma de su biberón, pues la situación le resulta similar.

La **restricción** es un proceso inverso. En este caso, el niño limita el uso o la interpretación del término a una experiencia particular. Por ejemplo, un niño que acostumbra tomar leche en biberón, puede no aceptar que la leche en un vaso sea leche, pues en ese contexto lo que se le ofrece no significa *leche* para él. Se ha encontrado que este tipo de estrategia es más efímera que la estrategia de sobreextensión. Posiblemente esto se deba a que con base en la restricción la comunicación del niño no se ve tan favorecida, como con el uso de otras estrategias de construcción del significado.

La referencia desplazada también se hace evidente en el surgimiento de la imitación diferida, es decir, en ausencia de un modelo inmediato, y del juego simbólico o representacional. En este nivel, los niños comienzan a emplear de manera funcional los objetos o juguetes para representar situaciones que viven cotidianamente. Por ejemplo, con una cuchara juegan a que comen (juego auto simbólico) o a que le dan de comer a otras personas reales o de juguete (juego simbólico con otros) (Westby, 1980).

CONOCIMIENTO DEL CÓDIGO: USO DE EMISIONES DE UNA PALABRA O LEXEMA.

En el segundo nivel, los niños acceden al código lingüístico mediante el uso de emisiones que son reconocidas por los adultos como palabras, esto significa que utilizan signos lingüísticos en su expresión oral. Sus emisiones pueden consistir en aproximaciones a palabras: *aba* por *agua*; o a frases estereotipadas: *tá men* por *está bien*. Regularmente se trata de aproximaciones por el hecho de que la pronunciación de los términos se simplifica de manera notoria.

Su capacidad articulatoria en este nivel frecuentemente consiste en la producción de palabras de una o dos sílabas simples, es decir, formadas por una vocal sola (V) o combinaciones consonante-vocal (CV) o vocal-consonante (VC). Por ejemplo, *ete* por *este*, *mamá*, *ame* por *dame*, *te* por *ten*. En sus producciones utilizan fonemas que requieren de poco control orofacial, lo que incluye, además de las vocales, algunos sonidos como /p/, /t/, /k/, /b/, /g/ /m/ /n/. La reducida variedad de patrones silábicos y fonemas, ocasiona que en las aproximaciones que producen muestren reducción de la cantidad de sílabas y repetición de sonidos dentro de una misma palabra. Así, posiblemente, un niño que conoce los helicópteros podrá referirse a ellos como *toto* o *ecoto*, u otro niño cuyo nombre sea Ricardo, se auto denominará *Tato*, *Cato* o algo similar.

NIVEL III (1;6 A 2;6)

CONOCIMIENTO PARA LA INTERACCIÓN: LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL TEMÁTICA Y DESPLAZADA

En el tercer nivel, el niño logra asimilar dos conocimientos fundamentales de la comunicación interpersonal: que la comunicación es para compartir, función dialógica, y para informar a otros sobre lo que no saben, función informativa (Nelson, 1991). Con la incorporación de estas funciones, la comunicación del niño va dejando atrás su carácter infantil, pues ya no habla tanto sobre lo presente y lo obvio.

En cuanto a la **función dialógica**, el niño incorpora la posibilidad de mantener un tema en una conversación y elaborarlo. Sus aportaciones, gracias a la incorporación de la **función informativa**, comienzan a ser más apropiadas en tanto que es capaz de hablar sobre lo no presente y no conocido para su interlocutor. A pesar de estos avances, la competencia del niño como compañero conversacional aún es limitada, por lo que el adulto tiene que seguir manteniendo la sintonía fina para facilitar la comunicación.

En el ejemplo 4 se presenta un pequeño diálogo entre Raquel y su mamá mientras juegan a tomar café, en este segmento Raquel aporta información sobre la temperatura y el sabor (imaginarios) del café.

Ejemplo 4.

Raquel (R), de 1 año 11 meses, juega con su madre (M) a tomar café.

M: y una tacita de café.

ctx: saca unas tacitas de una caja de juguetes.

R: ete [= este] ve ete [= este] # sí.

M: vamos a tomar café.

M: ¿mamá y Raque sale?

R: aaa mamá.

M: a ver, ¡échame café Raquel!
ctx: hace como que sirve café en las tacitas.
M: ahora tú.
ctx: R hace como que sirve café.
M: vamos a tomar.
ctx: hacen como que toman
M: ¿no está caliente?
R: no.
M: ¿está rico?
R: sí.
...
R: eta [= esta] taente [= caliente]
M: ¿está caliente?
R: sí.
M: ¡vamos a esperar a que se enfríe oyes!
(Adaptado de Romero Contreras, 1994: 188-189)

CONOCIMIENTO DEL MUNDO: AJUSTES EN LA PRECISIÓN DE LA REFERENCIA

Al ir conociendo de manera más clara el mundo, el niño va dejando de emplear las estrategias de sobreextensión y restricción, por lo que su manejo de términos es más preciso, pero siempre limitado por sus experiencias e intereses.

Las combinaciones de términos que el niño realiza son combinaciones de categorías semánticas y no simples enumeraciones de objetos (Brown, 1973). Por ejemplo, un niño puede expresar *titayo aquí* (Ricardo aquí) para: (a) indicar el lugar donde le pegó un niño llamado Ricardo (mientras señala su rodilla) o; (b) para indicar que Ricardo está en una foto (mientras lo señala). En la situación (a) *titayo* es el agente que le pegó, y *aquí*, el lugar donde le pegó y; en la situación (b) *titayo* tiene el valor de un objeto en oposición a un agente, pues en este caso Ricardo no realiza una acción, y *aquí* tiene un valor de existencia o presencia. En este nivel, sigue siendo necesario considerar el contexto en el que se producen las emisiones para entender con claridad el contenido lingüístico de los mensajes.

Las actividades lúdicas del niño en este nivel son representaciones de acciones cotidianas que él u otros realizan. Estas representaciones nunca son exactas, pues el niño frecuentemente emplea objetos sustitutos o menos reales y hace adecuaciones, reelaboraciones y enriquecimientos de sus vivencias cotidianas, dependiendo del juego y de sus necesidades de comprensión y comunicación con los otros participantes en la interacción, cuando los hay (Westby, 1980).

En el ejemplo 4, el juego de Raquel es una representación de una escena cotidiana que difiere de sus vivencias, en tanto que ella no suele tomar café con su mamá; además incluye la presencia de objetos sustitutos, como los juguetes miniatura, e incluso imaginarios, como el café.

CONOCIMIENTO DEL CÓDIGO: EMISIONES PRESINTÁCTICAS TIPO TELEGRÁFICAS

En este nivel, el niño comienza a combinar unidades del lenguaje con significado y, dado que lo que al niño le interesa es hacer más fluida y clara su comunicación, elegirá palabras con mayor contenido semántico para realizar sus emisiones. En el lenguaje, existen palabras de contenido (sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos) y palabras de función (artículos, preposiciones y conjunciones). Por lo general, los niños incluirán en sus emisiones palabras de contenido y no palabras de función. Así, si un niño necesita expresar que desea salir a la calle con su mamá, lo más probable es que elija *calle mamá* o *vamos calle* (mientras señala a su madre o la toma de la mano), para expresar este deseo, y no diría: *con mamá*, pues esta última opción dejaría mucho espacio para interpretaciones inapropiadas.

Las combinaciones que los niños utilizan en este nivel, todavía no dan la impresión de ser oraciones o frases. Esto significa que, al usar principalmente palabras de contenido, las expresiones con frecuencia aparecen como incompletas. Por lo anterior, se dice que los niños emplean un **lenguaje telegráfico**, pues dejan de decir aquello que regularmente se omitiría en un telegrama, dado que el destinatario puede inferir estas palabras más fácilmente que las palabras de contenido (Brown, 1973).

En ocasiones, los niños que se encuentran en este nivel enfrentan el problema de que tienen mucho que decir con pocos recursos para hacerlo, de ahí que a veces realicen intentos de comunicación que resultan poco claros para sus interlocutores. Estos intentos se caracterizan por ser emisiones largas, a veces deficientemente articuladas y con varias repeticiones o inicios falsos que pueden parecerse al tartamudeo. A este tipo de emisiones se les conoce como **jerga** y pueden dar la impresión de ser una especie de monólogos o prácticas que se realizan con el fin de ejercitar el habla y no tanto de establecer comunicación interpersonal.

Al ir aumentando sus recursos lingüísticos, los niños dejan de emplear la jerga. Es importante, en este nivel, no mostrar especial preocupación por el uso de estas expresiones poco claras pues, de lo contrario, el niño podría desarrollar desconfianza para comunicarse de manera oral; lo que provocaría un retroceso en sus habilidades de comunicación o una tendencia persistente a tartamudear.

En sus producciones, los niños ofrecen evidencia de su conocimiento morfológico del lenguaje, pues comienzan a usar apropiadamente los marcadores de género, número y algunos tiempos verbales además del presente (Romero Contreras, 1986).

Los niños avanzan en el dominio de su articulación del habla, especialmente en palabras conocidas y con estructura simple. Regularmente, es posible que personas no allegadas al niño consigan entender, con ayuda del contexto, lo que quiere decir. Los niños que aprenden español, podrán producir, en las condiciones mencionadas, todas las vocales y un número importante de las consonantes de esta lengua, con excepción de /d/, /r/ y /rr/, y algunos sonidos fricativos o continuos como /g/, /x/ o /l/⁴.

4 El rasgo fricativo o continuo consiste en una leve fricción o alargamiento en la salida del aire durante la producción del sonido. El fonema /g/ presenta esta característica, por ejemplo, cuando aparece entre vocales, como en /agusto/; el fonema /x/ siempre es fricativo y aparece en palabras como /xuego/, /axente/; el fonema /l/ es continuo sin fricción.

Los niños consiguen discriminar contrastes fonológicos finos, aún cuando no puedan producir la diferencia. Así, si a un niño que dice [kueta] en lugar de /puerta/, un adulto le dice: cierra la [kueta], probablemente el niño lo corrija diciéndole: no [kueta] no, [kueta] (enfaticando esta última producción), en un intento por obtener la forma correcta que él está acostumbrado a escuchar.

NIVEL IV (2;0 A 3;6)

CONOCIMIENTO PARA LA INTERACCIÓN: LOS INICIOS DE LA ORGANIZACIÓN DISCURSIVA, SURGIMIENTO DE LA COHERENCIA TEMÁTICA.

En el nivel anterior, el niño incorporó a su repertorio pragmático, la noción de que la comunicación se realiza sobre un tema, con el establecimiento de la función dialógica. En este nivel, su capacidad de controlar la conversación en el sentido temático se amplía considerablemente. Los niños son capaces de relatar sucesos pasados con cierta **coherencia**, es decir, con organización en el nivel del significado. Sin embargo, todavía requieren de la colaboración del adulto para elegir la información más pertinente y para ofrecer una visión completa de lo que desean comunicar, esto es, pueden realizar narraciones de manera colaborativa. La **narración colaborativa** consiste en que el niño ofrezca alguna información y que, con base en preguntas contingentes⁵ por parte del adulto, la vaya ampliando y precisando.

Ejemplo 5.

Perla (P) de 2 años 9 meses, platica con su mamá sobre lo que pasó en su escuela.

M: ¿con quién estabas?

P: Kati y yo.

5 Las preguntas contingentes son las que se relacionan en forma estrecha con la emisión previa. Por ejemplo: N: me salió sangre, A: ¿de dónde?

- M: ¿y quién más?
P: y Maco [= Marco]
M: ¿y que les dijo la maestra?
P: que pegádamos [= pegáramos] los frijoles [= frijoles] así.
ctx: enseña cómo hizo en su trabajo de la escuela
M: ¿así # en el dibujo?
P: y Maco se lo metió a la nariz [= naríz].
M: se metió el frijol a la nariz # ¡guácala!
P: ¡guácala!
ctx: se ríen.

Esta forma de interacción colaborativa apoya al niño para que logre identificar cuáles son los elementos esenciales que deben relatarse y para que aprenda a ajustar su discurso a sus interlocutores de manera selectiva. Esto último, constituye la habilidad de considerar la **perspectiva del oyente** en el discurso.

En cuanto a la dinámica de la conversación, el niño se va haciendo más hábil para introducir temas, seguir temas propuestos por otros, mantener el tema y elaborarlo; así como para realizar cambios de tema en relación con sus intereses. Además, se vuelve especialmente hábil para tomar turnos y puede incluso conseguir el turno en situaciones conversacionales de alta competitividad, esto es, cuando la atención hacia él no es exclusiva o cuando hay varios participantes.

CONOCIMIENTO DEL MUNDO: EL MANEJO DE LA REFERENCIA COMPLEJA Y PRODUCTIVA

En este nivel, el conocimiento del mundo que el niño posee le permite entender y expresar relaciones complejas de significado, como son la causalidad, la temporalidad, la antítesis o contradicción, entre otras (Bloom & Lahey, 1978; Stenner, 1994). Estas relaciones complejas se caracterizan por requerir de un entendimiento de cómo una situación, evento u objeto puede afectar a otro u otros.

En las relaciones de causalidad, es necesario entender que una situación trae como consecuencia otra (p.ej., quemarse con algo caliente); en las de temporalidad, que un evento o situación ocurre en cierto tiempo fijo (p.ej., desayunar por la mañana) o relativo a otro evento o situación (p.ej., lavarse las manos antes de comer o platicar mientras se come); en las relaciones de antítesis, que puede existir una contradicción o exclusión parcial o total entre dos situaciones (p.ej., quieres dulce o chocolate, estoy enojado pero te quiero).

Por otra parte, dado que la estructura referencial se encuentra en plena consolidación, el niño mostrará un interés especial por saber el nombre de los nuevos objetos, situaciones o fenómenos con los que se va enfrentando. En este periodo, el incremento de vocabulario es muy notorio y dependerá de la variedad de experiencias que se le ofrezcan al niño. Como consecuencia, el niño empleará los términos cada vez con mayor precisión.

En el juego, los niños representan secuencias de acciones sobre sus experiencias tanto cotidianas como poco frecuentes. El juego comienza a ser asociativo, pues los pequeños aceptan la participación de otras personas (Westby, 1980).

Este tipo de juegos pone de manifiesto que los niños comprenden la estructura general de las situaciones que experimentan y la pueden representar, aunque todavía no la puedan relatar de manera independiente, como se discutió en el apartado anterior.

CONOCIMIENTO DEL CÓDIGO: SURGIMIENTO DE LA SINTAXIS INTRAORACIONAL

En este nivel la forma de las producciones verbales de los niños se asemeja ya, de manera muy notoria, a la forma de expresión del adulto. Las emisiones cuentan con formas claramente reconocidas por sus interlocutores como frases y oraciones, pues incluyen tanto palabras de contenido como de función, en secuencias convencionales. El conocimiento del código lingüístico de los niños que se encuentran

en este nivel, les permite expresar ideas simples y aisladas, así como ideas complejas e interconectadas entre sí, aunque con diferente nivel de precisión gramatical.

Para la expresión de ideas simples, los niños cuentan con recursos gramaticales suficientes que hacen que éstas puedan ser comunicadas en formas plenamente convencionales. Así, dirán frases como: *éste no es mío, quiero un pedazo grande, no me gustó la fiesta...* Aunque, en el conjunto de su discurso, aún emplean una cantidad importante de emisiones sin verbo conjugado u oraciones menores, en las que el significado se completa por el contexto (Hess, 1994).

En cuanto a la expresión de ideas complejas e interconectadas, los niños aún carecen de los suficientes recursos gramaticales, especialmente aquellos que facilitan la cohesión del discurso, es decir, los nexos. El uso de oraciones coordinadas es prácticamente el único recurso gramatical que les permite unir ideas (Hess, 1994). Así, si un niño quiere platicar sobre lo que sucedió en una película que acaba de ver, irá dando información que podría parecer como poco organizada en el nivel gramatical, aún cuando en el nivel semántico sí sea comprensible. Por ejemplo, *estaba la ballena y ...la ballena se atoró y luego el niño ...la ayudó, la ayudó a escapar, y que los malos querían atraparla*. Este uso recurrente de formas como: *y, y luego, después*, para unir las emisiones se conoce como **polisindetón** y es muy frecuente en las narraciones de niños en este nivel (Gili Gaya, 1972).

Algunos elementos gramaticales de uso común en este nivel son las preposiciones *de, del, a, al, en, con, para, por*; las conjunciones *y, que, porque, pues, como, pero* (Hess, 1994).

Por otra parte, los niños manejan apropiadamente los plurales, aunque es frecuente que aún presenten imprecisiones en otros aspectos morfológicos de la lengua, fundamentalmente en las conjugaciones de verbos, en las cuales tienden a emplear formas sobregeneralizadas. Con frecuencia, utilizan terminaciones o partículas verbales comunes o regulares en casos de excepción, por ejemplo, dirán *pusí* en lugar

de *puse* o *me acosto* en lugar de *me acuesto*, atendiendo a reglas más generales. En los ejemplos anteriores, la terminación [-i] para el pretérito de primera persona es muy común (como en *dormí, salí, comí*) y la conjugación del verbo poner es irregular; el verbo acostar requiere de la modificación de su raíz sólo en ciertas conjugaciones, pero lo común es que la raíz sea [acos-]; mientras que [acues-], sólo se aplica cuando el acento recae en la sílaba que se modifica. Yael, de 3;6 nos da un ejemplo de la sobregeneralización morfológica que hemos descrito cuando dice *Tienes un ojo un poquito muy rompido*.

El dominio de las excepciones de las reglas morfológicas le lleva al niño algún tiempo. Sin embargo, el empleo de estas sobregeneralizaciones es una clara evidencia de que el niño se encuentra en una fase muy productiva del desarrollo de su lengua, y constituye una prueba contundente de que los niños no sólo imitan lo que oyen, sino que lo analizan para elaborar reglas internas que van perfeccionando.

Independientemente de las imprecisiones morfológicas, los niños que se encuentran en este nivel, comienzan a emplear de manera frecuente y con significado apropiado, diversos tiempos verbales, como: presente, pretérito, copretérito y futuro en su forma *ir a...*, también emplean el presente de subjuntivo y el modo imperativo (Hess, 1994).

Por otra parte, la pronunciación avanza de manera significativa. Los niños que están aprendiendo español como primera lengua, articulan prácticamente todos los sonidos de manera apropiada en este nivel, con excepción de los sonidos vibrantes (/r/ y /rr/). Ya casi no sustituyen o alteran otros sonidos en palabra de uso frecuente. Ante palabras extensas, nuevas o con combinaciones complejas de sonidos como la unión de dos o más vocales, algunos grupos consonánticos heterosilábicos como /sk/, /ls/ o /lt/, los grupos consonánticos homosilábicos con /l/ y /r/ como /fl/, /pr/ y las combinaciones de tres consonantes, todavía pueden presentar algunos procesos de simplificación (Rangel, Romero, & Gómez-Palacio, 1988). Sin embargo, estas modificaciones en la articulación de las palabras no afecta en forma importante la inteligibilidad de su expresión.

NIVEL V (3;0 A 5;0)

CONOCIMIENTO PARA LA INTERACCIÓN: AVANCES EN LA ORGANIZACIÓN DISCURSIVA

En este nivel los niños comienzan a relacionarse comunicativamente de manera más eficiente. Son capaces de involucrarse en conversaciones fluidas, y de relatar eventos con mayor coherencia y claridad para su interlocutor. Aunque ya empiezan a entender la necesidad de tomar en cuenta a su oyente, aún no logran ajustar totalmente su discurso al conocimiento de quien les escucha. Todavía los adultos tienen que apoyar el discurso de los niños con cuestionamientos pertinentes.

CONOCIMIENTO DEL MUNDO: MANEJO DE LA REFERENCIA ABSTRACTA

Los niños que se ubican en este nivel mejoran sus habilidades para expresar y comprender verbalmente diversos temas y referirse a situaciones no presentes de manera frecuente, al punto de que logran aplicar su conocimiento del mundo real al mundo imaginario de manera coherente. Así, cuando un niño de esta edad planea un juego simbólico, éste tiene secuencia y lógica internas, aunque no necesariamente coincidan con la realidad. De hecho, en este nivel los juegos de los niños involucran frecuentemente la fantasía (Westby, 1980).

Muchas veces los niños logran explicitar la lógica que han seguido en la elaboración de sus planes de juego si se les cuestiona. Por ejemplo, en una ocasión Jonathan de 4 años y yo jugamos a que unos muñecos viajaban de un planeta a otro, para lo cual hicimos dibujos que representaban una especie de islas, al estar jugando, le propuse que los muñecos hicieran una parada en el viaje para comer, a lo cual él se negó. Ante mi sorpresa, Jonathan me explicó que como ese era otro planeta, ahí las personas no comían.

Esta noción de lo imaginario, permite a los niños entender ciertas metáforas, chistes o planteamientos absurdos. En los niveles anterior-

res, probablemente aceptaban este tipo de ideas, pero ahora parecen captar con mayor precisión el contenido global y el carácter “irreal” de ellos. Por ejemplo, pueden involucrarse con relativa facilidad en juegos absurdos donde alguien propone algo como: *tú tienes trompa de elefante*, y otro participante contesta con algo similar como: *tú tienes cara de rinoceronte*, entendiendo el sentido del juego y manejándolo en forma muy creativa; sin embargo, podrían quedar confundidos si algún participante adulto dijera algo como: *tienes neuronas de papalote*.

En cuanto al significado asociado o doble, hacia el final de este nivel los niños pueden entender y utilizar expresiones en las que se hace una relación de apariencia entre objetos como: *el sol es como una naranja grandota*. Sin embargo, no parecen entender las asociaciones que relacionan un atributo físico con uno psicológico como: *eres alegre como un cascabel* (Genter, 1988, en Garton & Pratt, 1991).

CONOCIMIENTO DEL CÓDIGO: MANEJO DE LA SINTAXIS INTERORACIONAL

En este nivel, los niños comienzan a comprender mejor cómo funciona el lenguaje. Se dan cuenta que la forma de las palabras, el significado, es independiente de su significado, esto es, descubren la **arbitrariedad del lenguaje**. Por tanto, en este periodo muestran gran placer por los juegos de rimas sin sentido, del tipo: **María la de la pata fría, Julieta la que no se está quieta...**, y pueden comenzar a participar en este tipo de juegos intentando hacer un uso apropiado de la rima.

El conocimiento de la sintaxis avanza, tanto en calidad como en cantidad. En el sentido cualitativo, desde los 3 años, comienzan a utilizar de manera apropiada elementos de cohesión complejos como los nexos o enlaces interoracionales, para expresar ideas extensas y elaboradas. Por ejemplo: *Voy a estar en mi cama para que me veas más* (Octavio 3;7) (Hess, 1994: 59); o el relato sobre alguna situación vivida o presenciada aparece con una estructura más adecuada gracias al uso de elementos de cohesión, así, un niño de este nivel puede relatar la experiencia de haber ido de visita como sigue: *fui con mis abuelitos que*

viven muy lejos, muy lejos. Tienen unos animales grandes en la granja donde viven y los cuidan pero también los venden a veces...Me gustan los caballos porque mi abue me enseña a montar...

En relación con el aspecto cuantitativo, a partir de los 3 años disminuye de manera notoria el uso de oraciones sin verbo conjugado -oraciones menores- lo que da lugar a un mayor número de oraciones con verbo conjugado tanto simples como compuestas (Hess, 1994).

Los niños entre 3 y 5 años logran dominar varios aspectos del código. Resalta la claridad de su pronunciación. Son muy pocas las ocasiones en las que no se les entiende, y hacia el final de este nivel, los errores en la articulación del habla sólo ocurren en forma esporádica y con un poco de práctica logran superar las dificultades que presenten. Por ejemplo, cuando Alan (de 4;9) escuchó por primera vez la palabra *paracaídas* sólo tuvo que practicarla algunas veces para poderla decir bien. En estos intentos, cuando se equivocaba, decía unas veces *paracaidías* y otras *paracadías*, hasta que logró dominarla.

En las tablas siguientes se muestra de manera esquemática el desarrollo descrito en esta sesión.

Tabla I. Niveles de desarrollo de la competencia comunicativa

| NIVEL Y RANGOS DE EDAD | CONOCIMIENTO PARA LA INTERACCIÓN | CONOCIMIENTO DEL MUNDO | CONOCIMIENTO DEL CÓDIGO |
|---|---|--|--|
| I (del nacimiento al año seis meses) | SURGIMIENTO DE LA INTENCIONALIDAD | SURGIMIENTO DE LA REFERENCIA | INICIO DE LA CONVENCIONALIDAD |
| II (del año a los dos años) | COMUNICACIÓN INTERPERSONAL CON PROPÓSITOS DE ORGANIZACIÓN INTERNA | REFERENCIA DESPLAZADA | EMISIONES DE UNA PALABRA O LEXEMA |
| III (del año seis meses a los dos años seis meses) | COMUNICACIÓN INTERPERSONAL TEMÁTICA Y DESPLAZADA | AJUSTES EN LA PRECISIÓN DE LA REFERENCIA | EMISIONES PRESINTÁCTICAS TIPO TELEGRÁFICAS |
| IV (de los dos años a los tres años seis meses) | INICIO DE LA ORGANIZACIÓN DISCURSIVA: SURGIMIENTO DE LA COHERENCIA TEMÁTICA | REFERENCIA COMPLEJA Y PRODUCTIVA | SURGIMIENTO DE LA SINTAXIS INTRAORACIONAL |
| V (de los tres años a los cinco años) | AVANCES EN LA ORGANIZACIÓN DISCURSIVA | REFERENCIA ABSTRACTA | SINTAXIS INTERORACIONAL |

Tabla 2. La línea de desarrollo del conocimiento para la interacción

| NIVELES DEL CONOCIMIENTO PARA LA INTERACCIÓN | CARACTERÍSTICAS Y HABILIDADES |
|---|--|
| <p>I Nac. a 1.6 Surgimiento de la intencionalidad</p> | <ul style="list-style-type: none"> • La comunicación pasa de unidireccional a bidireccional. • Descubre que puede transmitir sus deseos a través de la comunicación: intencionalidad. • Usa señas y vocalizaciones para pedir objetos: función instrumental. • Controla las acciones de los otros por medio de llanto, sonrisa y vocalizaciones: función regulatoria. • Mantiene e inicia interacciones con otros: función interactiva. • Participa en rutinas comunicativas simples (juego del escondite, pon pon tata, hora del baño, hora de la comida). • Participa en secuencias de turnos tipo diálogo. |
| <p>II 1.0 a 2.0 Comunicación interpersonal con propósitos de organización interna</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Incorpora nociones básicas de la función matética del lenguaje. • Se refiere a lo obvio, el color de las cosas, su ubicación, su forma, etc. • Descubre y emplea las funciones heurística, imaginativa y personal. • Logra avances en la función interactiva. • Persiste en el logro de sus propósitos comunicativos: repara el discurso. • Emplea los recursos más comunicativos según la situación. |
| <p>III 1.6 a 2.6 Comunicación interpersonal temática y desplazada</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Participa en diálogos con un tema compartido: función dialógica. • Emplea la comunicación para referirse a situaciones no presentes y no conocidas para su interlocutor: función informativa. |
| <p>IV 2.0 a 3.6 Inicio de la organización discursiva: surgimiento de la coherencia temática</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Puede narrar sucesos pasados de manera colaborativa, aunque todavía no maneja por completo la perspectiva del oyente. • Es capaz de iniciar, seguir, mantener y cambiar un tema. • Realiza la toma de turnos de manera eficiente. |
| <p>V 3.0 a 5.0 Avances en la organización discursiva</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Comienza a organizar su discurso de manera más coherente y clara. • Aún requiere apoyo para considerar la perspectiva del oyente. |

Tabla 3. La línea de desarrollo del conocimiento del mundo

| NIVELES DEL CONOCIMIENTO DEL MUNDO | CARACTERÍSTICAS Y HABILIDADES |
|---|--|
| <p>I Nac. a 1.6 Surgimiento de la referencia</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Pone especial atención a las emisiones de otros. • Establece atención conjunta: contacto visual. • Se interesa por los objetos. • Establece la referencia conjunta: atención a objeto compartido. • Descubre que hay relación entre el mundo y el lenguaje: noción de referencia. • Señala los objetos o personas que ya conoce. • Entiende lo que se le dice sobre objetos, personas o acciones, que son parte de su mundo inmediato, a través de palabras clave y con ayuda del contexto. • Realiza acciones espontáneas con objetos: juegos exploratorios y de práctica. |
| <p>II 1.0 a 2.0 Referencia desplazada</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Inicia el uso del lenguaje para evocar situaciones no presentes: referencia desplazada. • Utiliza las palabras con diferentes categorías semánticas (p. ej: agente, paciente, locativo, acción, etc.). • Emplea una misma palabra para referirse a objetos de clases distintas (sobreextensión), denomina objetos de acuerdo con experiencias concretas (restricción). • Imita las acciones de otros de manera diferida. • Inicia la representación de situaciones cotidianas en el juego (juego auto-simbólico y simbólico con otros). |
| <p>III 1.6 a 2.6 Ajustes en la precisión de la referencia</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Es más preciso en el uso de términos, las estrategias de sobreextensión y restricción son menos utilizadas. • Sus combinaciones de palabras son combinaciones de categorías semánticas (p. ej: MAMI COCHE agente-locativo). • Representa acciones cotidianas propias y de otros. • Utiliza objetos sustitutos en un juego (p.ej. una cajita en lugar de un coche). |
| <p>IV 2.0 a 3.6 Referencia compleja y productiva</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones semánticas complejas entre objetos y eventos como: causalidad, temporalidad, antítesis. • Se interesa por el nombre de las cosas. • Incrementa el vocabulario y el uso de términos es más específico. • Desarrolla de juego con secuencia sobre experiencias tanto cotidianas como poco frecuentes. |

| NIVELES DEL CONOCIMIENTO DEL MUNDO | CARACTERÍSTICAS Y HABILIDADES |
|---|---|
| <p>V 3.0 a 5.0 Referencia abstracta</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Codifica lingüísticamente casi todas las categorías del contenido, haciendo que el lenguaje dependa muy poco del contexto. • Aplica eficientemente los contenidos del mundo real al mundo imaginario. • Realiza juegos de fantasía. • Puede planear verbalmente su juego. • Comprende y usa metáforas, chistes, absurdos, principalmente con contenidos asociados a características físicas (tiene cara de luna). |

Tabla 4. Línea de desarrollo del conocimiento del código

| NIVELES DEL CONOCIMIENTO DEL CÓDIGO | CARACTERÍSTICAS Y HABILIDADES |
|---|---|
| <p>I Nac. a 1.6 Inicio de la convencionalidad</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Descubre que la comunicación tiene formas socialmente establecidas: noción de convencionalidad. • Sus emisiones aún no son reconocidas como palabras por los adultos con los que interactúa. • Utiliza patrones de entonación convencionales para diferentes propósitos comunicativos. • La comunicación se da generalmente a través de llanto, sonrisa, mirada, ruidos, vocalizaciones y señas o gestos convencionales. |
| <p>II 1.0 a 2.0 Emisiones de una palabra o lexema</p> | <ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de sus emisiones son reconocidas por los adultos como una palabra o aproximaciones a palabras que los adultos usan. • La mayoría son palabras o aproximaciones que constan de una o dos sílabas simples. • Reduce y simplifica las palabras más largas o más complejas. • Utiliza todas las vocales y algunas consonantes que requieren poco control orofacial (ej: /p/, /t/, /k/, /b/, /g/, /m/, /n/). |

| NIVELES DEL CONOCIMIENTO DEL CÓDIGO | CARACTERÍSTICAS Y HABILIDADES |
|---|---|
| <p>III 1.6 a 2.6 Emisiones presintácticas tipo telegráficas</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Sus emisiones incluyen palabras de contenido, carecen de palabras de función. • La mayoría de las emisiones constan de dos o más palabras o aproximaciones a palabras que los adultos usan, sin embargo, no son reconocidas como oraciones: lenguaje telegráfico • Empieza a formar emisiones largas a veces poco comprensibles: jerga. • Inicia el uso de marcadores de género, número y tiempo. • Aumenta el dominio de la articulación del habla. • Percibe contrastes fonológicos aunque no puede producirlos. |
| <p>IV 2.0 a 3.6 Surgimiento de la sintaxis intraoracional</p> | <ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de las emisiones son reconocidas por los adultos como frases u oraciones. • Sus emisiones incluyen palabras de contenido y de función. • Algunas de sus emisiones son breves y aún dependen del contexto. • Realiza enlaces a través de la yuxtaposición y la coordinación preferentemente. Hace uso del polisíndeton (y...y...y..). • Emerge el uso de preposiciones y conjunciones. • Realiza sobregeneralizaciones morfológicas, principalmente en verbos (ej: “viní” por “vine”, “jugo” por “juego”). • Utiliza diversos tiempos y modos verbales. • Mejora su pronunciación; aún no pronuncia /r/ y /rr/, sólo presenta procesos simplificadorios en combinaciones complejas de sonidos, palabras nuevas o extensas. |
| <p>V 3.0 a 5.0 Sintaxis interoracional</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Toma conciencia de la arbitrariedad del lenguaje. • Surgen los juegos relacionados con la forma del lenguaje, (ej: rimas sin sentido). • Hay avances cualitativos y cuantitativos en la sintaxis. • Hay uso frecuente y apropiado de enlaces interoracionales. • Aumenta la proporción de oraciones simples y compuestas frente a las oraciones sin verbo. • Sus habilidades articulatorias mejoran notablemente. |

SESIÓN 4: LAS ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN COMUNICATIVA

En esta sesión analizaremos las estrategias de mediación comunicativa que se deben aplicar en el juego terapéutico y, de ser posible, en la interacción cotidiana con sus hijos.

Los temas específicos a tratar son:

- ¿Qué son las estrategias para la mediación comunicativa?
- Tipos de estrategias.
- El uso de las estrategias.

¿Qué son las estrategias para la mediación comunicativa?

Estas estrategias permiten facilitar el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños con alteraciones en la comunicación, el lenguaje y el habla sin inhibir su deseo de participar en la interacción, no interfieren de manera brusca en el proceso comunicativo mismo y hacen más accesible la comprensión y participación de los niños y niñas.

La propuesta que aquí se plantea es una adaptación de varios estudios sobre desarrollo comunicativo en la infancia temprana y de modelos terapéuticos emanados de la filosofía del lenguaje integral (Bruner, 1986; Norris, 1996; Romero Contreras, 1994, 1999; Romero, 1996).

Tipos de estrategias

Las estrategias para la mediación comunicativa se dividen en tres grupos: (1) para la interacción, (2) para favorecer el conocimiento del mundo y; (3) para favorecer el conocimiento del código.

- Estrategias para la interacción

Consisten en hacer más accesible la interacción y dar pautas sobre las formas de interacción socialmente aceptables.

Seguimiento del contacto visual: mantener el contacto visual con el niño/a y utilizarlo como indicador de su atención e interés en lo que se realiza. Cuando cambie su foco de atención, dirigiendo su mirada hacia otro objeto o persona, es necesario seguir ese interés para interactuar con él/ella.

Seguimiento de intereses: además de dar seguimiento a su interés con el contacto visual, observar sus acciones y gestos detenidamente para identificar sus intereses y lograr motivarlo a fin de que participe activamente en el juego y que vaya aumentando sus lapsos de atención.

Atención a objetos: si la atención a los objetos es limitada o muy cambiante, ubicar los objetos en medio de los ojos del niño y el adulto y hablarle sobre el objeto, con frases cortas dándole información simple para centrar su atención.

Uso de entonación exagerada y de emisiones breves: exagerar la entonación de las palabras más importantes para que reciba el mensaje que se quiere, y hablarle con frases breves -de dos a tres palabras- haciendo pausa entre una frase y otra. Darle poca información, pero relevante, acerca de los objetos con los que interactúa o sobre las acciones que realiza. Ej: “mira, una nena”, “mira, un caballo”.

Manejo de pausas: es importante darle la oportunidad al niño de hacer y expresar lo que desea, por lo que se deben hacer pausas en forma sistemática tanto en las acciones (es decir, dejar de hacer algo) como en el discurso (dejar de hablar), esto permitirá al niño saber en qué momento puede participar y hacerlo en forma más frecuente.

Manejo de la entonación diferencial: cuando el adulto da los modelos: expansiones o rephraseos, debe emplear un tono ligeramente diferente del que ocupa para conversar con el niño, pues estos son

ejemplos del habla que él podría expresar. El uso del tono diferencial le ayudará a no confundirse entre lo que el adulto le está comunicando y las ayudas que le da para que él/ella se comunique. Así se emplea un tono para hablar con el niño y otro para hablar por o para el niño.

Dar significado a todas sus acciones: cuando él/ella realice una acción hay que ofrecer un significado social narrando lo que hace o tratando de interpretar sus actos. Ej: cuando avienta una pelota se puede decir “ahí va”; cuando golpea objetos contra el suelo se puede comentar: “¡uy, qué fuerte!”; o al aventar un objeto “fuchi, ya no lo quiero”.

Explicitación de reglas de interacción: existen muchas reglas de la interacción social y comunicativa que se le deben explicar y explicitar al niño, pues él no cuenta con la capacidad de inferirlas por propia cuenta. Por ejemplo, cuando el niño conteste una cosa por otra o cambie el tema abruptamente, es necesario hacerle notar que hay formas de avisar a la persona que lo escucha de ese cambio, para que el otro pueda entenderle. Si se está hablando de un accidente en la escuela y de pronto él comenta que quiere ir al fútbol, habrá que decirle: *A: sí, quieres ir al fútbol, pero estábamos hablando del accidente que viste ¿te acuerdas? ¿ya no me quieres platicar más del accidente? -se espera su respuesta- entonces puedes decirme: ahora quiero hablar de otra cosa, ¿me llevas al fut?,* dándole así el ejemplo de la manera en la que puede aplicar la regla.

- Estrategias para favorecer el conocimiento del mundo

Con este grupo de estrategias se apoya el conocimiento sobre los objetos, las acciones y las relaciones entre éstos.

Hacer comentarios y evitar las preguntas: hablar sobre lo que sucede (habla paralela), sobre lo que el niño puede estar sintiendo (espejeo) y sobre lo que el adulto quiere o piensa siempre es mejor que hacer preguntas que los niños no pueden contestar “¿cómo se abre esto?” o que son demasiado obvias “¿de qué color es este oso?”, pues esto crea frustración y limita las posibilidades de comunicación.

Interacción sobre los estados internos: hablarle sobre él, sobre lo que puede estar sintiendo “estás contento”. Las emisiones pueden hacerse refiriéndose al niño (habla paralela) o haciendo como que es él/ella quien habla “estoy contento/a” (espejeo).

Manejo de apoyos visuales y onomatopeyas: para facilitar la comprensión es importante señalar los objetos de los que se habla, hacer gestos pertinentes a las acciones o atributos que se describen y acompañar las descripciones de objetos o acciones con su onomatopeya. Por ejemplo: si se cae un objetos decir “se cayó, pum”, “mira el gato, miau”. No se debe utilizar la onomatopeya (sonido) en lugar de la palabra, sino sólo como acompañamiento de ésta. Es importante que al niño le quede claro que el objeto tiene un nombre y que, además, produce un sonido.

Comentarios contingentes: en la conversación con el niño/a, es importante ofrecerle información sobre el tema de la interacción en forma continua para ir ampliando su conocimiento. Por ejemplo, si están bañando a una muñeca, el adulto puede comentar sobre: la temperatura del agua, que está limpio o sucio, etc. Estos comentarios deben ajustarse a las posibilidades de comprensión del niño. Con un niño cuyo nivel de desarrollo es inicial, los comentarios deben ser sencillos, mientras que con uno que tenga un nivel más avanzado se pueden hacer comentarios más elaborados. Siempre es recomendable que los comentarios sean breves, si éstos son más largos hay que separar las frases con pausas para asegurarnos que él está siguiendo la explicación o el comentario.

- Estrategias para favorecer el conocimiento del código.

Con estas estrategias se apoya tanto la comprensión como la producción del lenguaje verbal, desde el uso de las primeras palabras hasta la construcción de discursos. Los ejemplos que se ofrecen se refieren al cuento de *Los tres cochinitos* y al juego de *Los coches que se descomponen*.

Imitación: Se imita completa o parcialmente, con entonación exagerada, haciendo contacto visual y ofreciendo un uso social pertinente, una emisión previa del niño o se realiza una emisión que sabe que es

parte del repertorio del niño. Esta estrategia se emplea predominantemente con niños en etapas prelingüísticas, y permite que el niño se dé cuenta de que para comunicarnos necesitamos emplear el mismo idioma. La imitación puede ir acompañada de un modelo más avanzado que dé información relevante.

N: *aaa* (viendo el libro)

A: *aaa* (señala el libro), *mira el cochinito*.

N: *Pipi* (señala el carrito)

A: *Pipi* (moviendo el carrito), *adiós coche*.

Espejeo: Se narra lo que sucede en el contexto inmediato o algo que el niño está haciendo pero como si él hablara, usando primera persona o su nombre. Es recomendable variar el tono de voz y señalar al niño al producir la emisión.

N: Trata de abrir el cuento

A: *Quiero verlo*

Juan quiere verlo

N: Señala un coche

A: *Quiero éste*

Juan quiere éste

Habla paralela: Se narra lo que sucede en el contexto inmediato o algo que el niño está haciendo sin variar la perspectiva del hablante.

N: Señala al lobo

A: *El lobo sopla*

N: Empuja un coche

A: *Se va el coche*

Extensión de la forma: Se amplía una emisión del niño sin agregar información nueva, pero dándole una forma gramatical más compleja o explícita. Es aconsejable emplear un reconocimiento para introducir la emisión.

N: Toca la puerta

A: *Sí, el lobo toca la puerta*

N: *No sirve*

A: *Sí, ese coche no sirve*

Extensión de forma y significado: Se amplía la emisión del niño agregando información nueva sobre la situación inmediata (Extensión simple) o sobre alguna situación relacionada (Extensión compleja). Es aconsejable emplear un reconocimiento para introducir la emisión.

N: *Cerró ventana*

A: *Ajá, cerró rápido la ventana* (simple)

A: *Ajá, cerró rápido la ventana para que no entrara el lobo* (compleja)

N: *No camina*

A: *Ajá, no camina porque se descompuso* (simple)

A: *Mh, no camina porque se descompuso. Hay que llevarlo al taller ¿no crees?* (compleja)

Refraseo: Se corrige una emisión incorrecta por medio de un modelo apropiado enfatizando el segmento que se está corrigiendo. El refraseo se aplica para errores fonológicos, morfológicos y sintácticos. Se recomienda introducir la emisión con un reconocimiento. Es importante no emplear ninguna emisión que descalifique la emisión del niño, del tipo: No se dice...se dice...

N: *Popó el lobo*

A: **Sopló** el lobo

N: *Aquí ponió la olla el cochinito*

A: *Aja, aquí **puso** la olla el cochinito*

N: *Aquí lobo sopla no tira*

A: *Sí, aquí **el** lobo sopla **y** no tira **la casa***

N: *No vive e coche*

A: *Ah, no **sirve el** coche*

N: *No lo descompusa señor*

A: Mj, no lo **descomponga** señor

N: Acabó gasolina, descompuso no

A: Ah, **nada más se le** acabó la gasolina **pero no se descompuso**

Revisión: Se hace una pregunta con la información interpretable para verificar la comprensión de lo que el niño ha dicho. Se espera una respuesta confirmatoria. Si el niño no confirma se intenta indagar el significado de lo que el niño ha dicho por medio de preguntas o pidiéndole que explique su idea de otra forma. La pregunta y la reconstrucción de lo que el niño quiso decir se expresan en forma de rephraseo.

N: Cochinito miedo viene lobo

A: ¿**El** cochinito **tiene** miedo **de que venga** el lobo?

N: Sí, miedo

N: Este lobo miedo

A: ¿**El** cochinito **tiene** miedo **del** lobo?

N: No, lobo miedo.

A: ¿Quién tiene miedo?

N: Mí

A: Ah, ¿**te da** miedo **el** lobo?

N: Sí

A: Este lobo **me da** miedo

N: Ete coche mamá.

A: ¿**Este** coche **para** mamá?

N: Tí (sí).

N: Coche mamá oco.

A: ¿**El** coche **de** mamá es rojo?

N: No, oco ti (señala la llanta)

A: ¿**Se rompió de aquí?**

N: Tí, oco ete mamá.

A: Sí, **se rompió el de** mamá.

A: **Se ponchó la llanta** ¿verdad?

Revisión con resumen: Cuando el niño da una emisión larga o hace un relato o plan confuso o con estructuración deficiente, se hace un resumen de la información interpretable para verificar la comprensión

de lo que el niño ha dicho. A partir de la respuesta del niño se reconstruye la emisión con una forma más aceptable. El resumen se expresa en forma de refraseo.

N: *Este cochinito no quería hacer así su casa con ésta y puso éste aquí y así y la hizo y se cayó porque no quiso hacer así, y el lobo la tiró, pero así no se caía y sí se cayó.*

A: *Este cochinito no **quiso hacer** su casa **de ladrillo y la hizo de paja, entonces** su casa se cayó. **Si la hubiera hecho de ladrillo no se hubiera caído.***

N: *Ahora que éste va al taller, la grúa no lo jalaba mejor se empuja con ese así (empuja al coche con un camioncito).*

A: *Ahora éste va al taller, **pero** la grúa no lo **va a jalar**. Mejor que **éste lo empuje** así.*

Modelamiento recurrente: Se incorporan al discurso y se emplean en forma repetitiva las formas de expresión: sonidos, palabras, frases o estructuras, que el niño produce de manera inapropiada, haciendo énfasis en el segmento específico. En los ejemplos se ofrecen modelamientos en emisiones subsecuentes, sin embargo, es importante que los modelamientos se integren al discurso del adulto de manera constante y selectiva dependiendo del nivel de desarrollo del niño y por tanto, de su zona de desarrollo próximo.

N: *Ete hizo su casa de paja.*

A: *Sí, **éste** la hizo de paja y **éste** de madera y **éste** de ladrillo.*

N: *Lo pusía para no pasara.*

A: *Sí, **puso** el palo y también **puso** la mesa para **que** no pasara el lobo.*

N: *Lo camione no pasan aquí.*

A: *No, **los camiones** no pasan **por** aquí pero **los coches** sí ¿y **las bicis**?*

N: *Sí cae aquí va descomponer este.*

A: *Cuando **se** caen en el hoyo los coches **se** descomponen y se les ponchan las llantas.*

Preguntas reales: Se cuestiona al niño sobre opiniones, inferencias, explicaciones, predicciones u otro tipo de información no obvia o desconocida para el adulto. Con este tipo de preguntas se intenta provocar en el niño una reflexión en un nivel abstracto o más complejo.

A: *¿A dónde crees que se fue el lobo?*

A: *¿Por qué crees que no debe abrir la puerta el cochinito? ¿Qué podría pasar?*

A: *Oye, y si el taller está cerrado ¿qué hacemos?*

A: *Pero la carretera tiene un hoyo ¿cómo le haremos para que no se vuelva a ponchar la llanta?*

Completamiento de frases (cierre): El adulto utiliza varias veces la misma frase. En las primeras veces el adulto dice la frase completa y poco a poco va haciendo pausas intermedias en forma constante, para promover que el niño la complete.

A: *El lobo sopló y sopló.*

A: *El lobo_____*

N: *sopló*

A: *y_____*

N: *sopló*

A: *cuidado va a chocar*

A: *cuidado va a_____*

N: *chocar*

Narración colaborativa por cierre: El adulto va narrando el suceso o el cuento, dejando espacios para que el niño complete los términos o las ideas faltantes. Los espacios van siendo cada vez más amplios para permitir mayor participación del niño, conforme va mejorando sus habilidades. Además del espacio, el adulto puede señalar el dibujo del término o la idea faltante y/o hacer la pantomima respectiva.

A: *El lobo_____comenzó a_____porque quería tirar la _____
__del cochinito.*

---más avanzado---

A: El lobo _____ porque _____...

A: El coche _____ por la carretera y se _____ en este hoyo y que se le _____ la llanta.

----más avanzado---

A: El coche _____ y _____ y que se le _____...

Opciones binarias: Se ofrecen dos alternativas para que el niño elija lo que desea hacer o comunicar. Esta estrategia puede ser usada como mecanismo de revisión, en este caso se recomienda combinarla con refraseo cuando sea necesario.

A: El cochinito ¿se va a esconder o se va a ir?

N: Se va a esconder.

N: Lobo miedo.

A: ¿El cochinito tiene miedo del lobo? o ¿a ti te da miedo el lobo?

N: Yo miedo

A: Ah, el lobo me da miedo.

Explicación preparatoria: Se le ofrece al niño una explicación que permita la comprensión en un nivel más elaborado del cuento o de su participación en la conversación que se lleva a cabo, y a partir de ésta se le plantea un cuestionamiento.

A: El cochinito tiene miedo. ¿Ves cómo tiene sus ojitos? El cree que el lobo se lo puede comer. ¿Qué crees que le va a decir al lobo?

A: El coche está descompuesto. Se le ponchó la llanta y ya no puede caminar ¿qué hacemos?

El uso de las estrategias de mediación comunicativa

Las estrategias que hemos presentado son andamios o ayudas (Bruner, 1984) para que el niño pueda transitar a un nivel mayor de competencia, por lo que las emisiones del adulto deben ubicarse dentro de la zona de desarrollo próximo del niño (Vygotsky, 1979).

SESIÓN 5: LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN COMUNICATIVA

En esta sesión analizaremos cómo deben aplicarse las estrategias de mediación comunicativa dentro del juego terapéutico y aclararemos algunas de las dudas más frecuentes a este respecto.

Los temas específicos a tratar son:

- La aplicación de los modelos.
- El manejo de la zona de desarrollo próximo.
- Frecuencia y constancia en el uso de las estrategias.
- Algunas dudas frecuentes respecto de su aplicación.

La aplicación de los modelos.

La mayoría de las estrategias descritas en la sesión anterior constituyen **modelos** que ofrecemos a los niños para que se comuniquen mejor. Los modelos deben darse dentro de una serie de pasos o momentos que son los siguientes:

1. Identificar la intención y el contenido del mensaje
2. Confirmar la intención y el contenido del mensaje
- 3. Dar el modelo una o varias veces**
4. Responder apropiadamente al mensaje.

Cuando damos un modelo a partir de una emisión verbal o no verbal, es imprescindible **identificar la intención y el contenido del mensaje**. En algunos casos, el mensaje (intención y contenido) es bastante claro, pero siempre hay que considerar el contexto, observar qué hace el niño o la niña, hacia donde dirige su mirada y qué gestos faciales o corporales realiza, para conseguir una interpretación acertada.

Cuando se tiene una idea de cuál es el mensaje, se hace una **petición de confirmación**, a través de una pregunta del tipo, “¿quieres leche?” y se espera una respuesta. Si ésta es afirmativa (con gestos, sonrisa, mirada asertiva o de aceptación o verbal), entonces se da el modelo.

Si la respuesta, a la petición de confirmación, fuera ambigua o negativa se continúa la exploración de la intención y el contenido del mensaje hasta conseguir aclararlos lo más posible, antes de dar el modelo.

Al dar el modelo es muy importante hacerlo con entonación que corresponda con la intención del niño, no con entonación de pregunta, a menos que lo que el niño nos quiera decir sea una pregunta.

El modelo debe decirse en forma simple y directa, como si el niño hablara, y con un nivel de complejidad equivalente o un poco por arriba de lo que él o ella produjo.

En la producción del modelo se deben emplear todos los códigos y apoyos que el niño requiera: verbal (la palabra, la frase, la oración), gestual (gestos faciales, corporales, etc.), visual (mostrar objetos o ilustraciones), entonacional enfático, etc.

De ser posible el modelo se debe repetir más de una vez, haciendo una pausa (#) entre una y otra repetición. Posteriormente, el adulto deberá responder o actuar apropiadamente según el mensaje.

Por ejemplo:

| Emisiones y acciones de N = niño, A = adulto | Pasos o momentos de la presentación del modelo |
|---|---|
| N: eo ee A: ¿quieres leche? | 1. Identificación de la intención. 2. Petición de confirmación |
| N: (asiente con la cabeza) | |
| A: quiero leche # quiero leche # quiero leche (entonación de petición) | 3. Modelo (refraseo) |
| A: (el adulto le da la leche) | 4. Respuesta o acción según el mensaje |

En el ejemplo anterior, serían modelos inapropiados:

A: ¿quieres leche? (no corresponde con la intención del niño).

A: dime “quiero leche” (no es una forma directa)

A: es que quiero leche mamá (no es una forma simple ni equivalente a lo que el niño puede decir)

A: leche, quiero (no es una forma correcta)

Nos estamos refiriendo a esta estrategia como modelos en forma genérica, lo que acabamos de ilustrar, sin embargo, es propiamente un refraseo, pues hay una emisión verbal como antecedente.

Con frecuencia el uso de otras estrategias, como el espejeo, el habla paralela, las extensiones de forma y de forma y significado, incluyen modelos, por lo que deben ser manejadas de la misma manera.

Ejemplos:

| Emisiones y acciones de N = niño, A = adulto | Pasos o momentos de la presentación del modelo |
|--|---|
| N: (señala la lámpara) | 1. Identificación de la intención. |
| A: ¿la luz? N: (sonríe) | 2. Petición de confirmación |
| A: la luz # la luz # la luz o A: mira, la luz # la luz # | 3. Modelo (habla paralela) |
| A: (mira y señala la luz) | 4. Respuesta o acción según el mensaje |

| Emisiones y acciones de N = niño, A = adulto | Pasos o momentos de la presentación del modelo |
|---|--|
| N: (jala un muñeco, con gesto de molestia) | |
| A: ¿es tuyo? | 1. Identificación de la intención. 2. Petición de confirmación |
| N: (jala y acerca el muñeco a su cuerpo) | |
| A: es mío # es mío o A: mío # mío (el adulto toca al niño) | 3. Modelo (espejeo) |
| A: (le da el muñeco) | 4. Respuesta o acción según el mensaje |
| Emisiones y acciones de N = niño, A = adulto | Pasos o momentos de la presentación del modelo |
| A: ¿Con qué quieres jugar? (muestra dos objetos) | |
| N: ete (señala uno de los objetos) | |
| A: ¿con este? | 1. Identificación de la intención. 2. Petición de confirmación. |
| N: ti (sí) | |
| A: con este # con este | 3. Modelo (extensión de forma) |
| A: (le da le objeto que pidió) | 4. Respuesta o acción según el mensaje |
| Emisiones y acciones de N = niño, A = adulto | Pasos o momentos de la presentación del modelo |
| A: ¿Con qué quieres jugar? (muestra dos objetos) | |
| N: ete (señala uno de los objetos) A: ¿con éste? | 1. Identificación de la intención. 2. Petición de confirmación. |
| N: ti (sí) | |
| A: con el pato # con el pato | 3. Modelo (extensión de forma y significado) |
| A: (le da le objeto que pidió) | 4. Respuesta o acción según el mensaje |

El manejo de la zona de desarrollo próximo

Al ofrecer los modelos es necesario que el adulto tome en cuenta que la forma de presentación debe ubicarse dentro de la zona de desarrollo próximo del niño. Si el nivel de expresión o producción de mensajes del niño es no verbal, entonces los modelos deben darse con una palabra a la vez, si el niño se expresa predominantemente con una palabra, entonces se ofrece una frase corta (de dos o tres palabras) como modelo y así sucesivamente. Es fundamental que el adulto no utilice formas agramaticales cuando dé modelos, es preferible usar frases un poco más largas pero gramaticales, y emplear la entonación diferenciada para enfatizar lo que se quiere modelar.

Supongamos que a un niño le damos un objeto y él indica de alguna manera que ese objeto (por ejemplo, un plato) no es el que quiere, sino que quiere el suyo o el que identifica como suyo. Hay varias formas gramaticalmente correctas de decir este mensaje con extensión y complejidad variables: “éste no, el mío”, “éste no, dame el mío”, “éste no lo quiero, quiero el mío”, “no quiero éste, quiero el mío”, “este no lo quiero porque no es mío, dame el mío”, etc. De todas estas opciones, y otras más factibles en nuestra lengua, el adulto debe elegir la que más se acerque a las posibilidades de comprensión y producción del niño o la niña.

El modelo del adulto, deberá entonces ajustarse a la producción del niño, empleando las pausas (#) necesarias y una entonación diferenciada para que el modelo sea claro y accesible para el niño:

| Si la emisión del niño es... | El modelo puede ser... |
|---------------------------------------|---|
| 1. (avienta el objeto) mío | éste no # el mío |
| 2. no, mi | no # el mío |
| 3. no, yo | no # el mío |
| 4. no, mío | no # el mío no # dame el mío |
| 5. no ete, mío | éste no # el mío |
| 6. no mío ete, eo (quiero) mío | éste no es mío # quiero el mío |
| 7. mío no ete, ete si mío | éste no es mío # éste sí es mío |
| 8. ete no mí, oto queo (quiero) si mi | éste no es mío # quiero otro # el mío. |

En los ejemplos anteriores se modelan diversos aspectos de la expresión del mensaje. En el ejemplo 1 se ofrece un modelo verbal frente a una expresión no verbal. En los ejemplos 2 y 3 se ofrecen modelos léxico gramaticales, pues se modela “mío” en lugar de “mi” o “yo”. En los ejemplos 5 al 8 se modela el orden de la emisión y el uso obligatorio de algún o algunos elementos.

Ajustarnos a la zona de desarrollo próximo de los niños no es una tarea sencilla, por lo que lo invitamos a ejercitar el ofrecimiento de modelos grabándose y escuchándose a fin de reflexionar sobre la pertinencia de los modelos ofrecidos.

Otro recurso para practicar es intercambiar con otros padres grabaciones para identificar los modelos empleados y sugerir otros modelos posibles.

A continuación presentamos algunos ejercicios para que practique la elaboración de modelos. Proponga los modelos que considere apropiados y coméntelos con sus compañeros y la asesora. En la columna de “Emisiones y acciones del niño” aparecen en paréntesis las acciones ej: (avienta la cuchara) y las interpretaciones de lo que el niño quiso decir, ej: eo (quiero).

| Intención identificada | Emisiones y acciones del niño | Modelos sugeridos |
|---|--------------------------------------|--------------------------|
| No quiere comer o el alimento no le gusta | (avienta un objeto y gruñe) | |
| | no eo (quiero) | |
| | no ete (este) fuchi | |
| | no eo(quiero) ome (comer) | |
| | no uta (gusta) este | |
| | no uta (gusta) abe (sabe) feo | |
| Quiere jugar con un muñeco que está lejos de su alcance | (estira el brazo, señala el muñeco) | |
| | (señala el muñeco) ete | |
| | (gruñe y señala un muñeco) aaa | |
| | aaa (dame) ee (este) | |
| | eee (este) uga (jugar) | |
| | mi (yo) ete (este) | |
| | ete yo | |

| Intención identificada | Emisiones y acciones del niño | Modelos sugeridos |
|--|-------------------------------|-------------------|
| La cortina está cerrada y él quiere que la abran para ver la calle | (jala la cortina y gruñe) | |
| | alle (calle) | |
| | ia (mira) allá | |
| | abe (abre) eee | |
| | yo alle (calle) | |
| | quita ia (mira) alle (calle) | |

Frecuencia y constancia en el uso de las estrategias.

El uso de modelos da al niño la oportunidad de contar con información ajustada a su nivel de aprendizaje (zona de desarrollo próximo) que le permite ir avanzando en su forma de comunicación. En situaciones naturales los modelos se ofrecen en forma frecuente sin realmente planearlo, sin embargo, dado que los niños con alguna discapacidad o con algún retraso en el desarrollo del lenguaje, necesitan mucha más estimulación para poder avanzar en su desarrollo a un ritmo apropiado, la frecuencia con la que demos los modelos es muy importante.

En el juego terapéutico debemos intentar aprovechar TODAS las oportunidades que la interacción ofrezca para dar modelos, sin que esto vaya en detrimento de la calidad de nuestra comunicación. El uso consistente y sistemático de los modelos en el juego terapéutico propiciará que, sin darnos cuenta, incorporemos esta forma de apoyo en las actividades de la vida cotidiana.

Dudas frecuentes sobre la aplicación de los modelos

A continuación plantearemos algunas dudas frecuentes respecto del uso de modelos y las recomendaciones o sugerencias correspondientes.

¿Cómo empleo el “tú” y el “yo” en los modelos?

Para evitar que el niño se confunda con el “tú” y el “yo” en los modelos es importante que cuando hablemos por él o por ella prestándole nuestra voz (en el espejeo, por ejemplo) lo toquemos y modifi-

quemos nuestro tono de voz para diferenciarlo de cuando hablamos con él o con ella. Si notamos mucha confusión podemos emplear los nombres o los apelativos (bebé o nene para referirnos al niño y mamá o papá, según sea el caso) en tanto el niño comprende que a veces hablamos con él y a veces por él. En general, antes de que los niños puedan combinar palabras y construir sus primeras frases, es más conveniente usar nombres o apelativos que los pronombres “tú” y “yo”.

¿Es necesario que me mire mientras le doy el modelo?

Sí. El contacto visual es un indicador de atención, si no hay mirada muy probablemente no haya atención y entonces el modelo no servirá de nada.

¿Le pido que me repita el modelo?

No. Nunca debemos pedir que repita el modelo, porque entonces deja de ser modelo para convertirse en una instrucción. Sin embargo, es muy importante que demos un tiempo, es decir, hagamos una pausa (verbal y no verbal) después de dar el modelo, para dar oportunidad a que el niño practique en forma espontánea el modelo. La práctica espontánea es el mejor indicador de que el modelo que hemos dado se encuentra en la zona de desarrollo próximo.

¿Qué hago si comienza a repetir todo, modelos y no modelos?

Primero habrá que explorar por qué lo hace. Puede ser que no estemos haciendo la entonación diferenciada adecuadamente, es decir, que estemos usando el mismo tono de voz para hablar **con** él o ella, que para hablar **por** él o ella. Otra posibilidad es que no estemos siguiendo los pasos o los momentos en forma precisa. Si damos el modelo después de dar la respuesta o junto con la respuesta (verbal o no verbal) el niño o la niña puede no entender bien de qué se trata. También es posible que no lo estemos tocando cuando hablamos **por** él y con esto lo confundamos. Insisto, primero hay que explorar por qué lo hace.

Si no encontramos una razón en nuestra forma de dar los modelos, entonces es posible que el niño necesite que le expliquemos, en forma simple, lo que estamos haciendo, para lo cual le podemos dar pautas visuales como señalar nuestro oído cuando la emisión que decimos es para que la escuche y no señalarlo cuando la emisión sí es un modelo que esperamos que él practique. Otra pauta puede ser tocar su boca (como callándolo) cuando no queremos que repita y no tocarla cuando se trata de un modelo.

¿Sí pone atención a los modelos, me mira, pero nunca hace práctica espontánea?

Esta situación puede deberse a varios factores: falta de pausas, distancia con la ZDP (zona de desarrollo próximo) del niño, proceso de desarrollo. Respecto del primer punto debemos preguntarnos si estamos haciendo una pausa suficiente después del modelo para darle la oportunidad de que practique, o nuestra interacción es tan rápida que el niño no tiene tiempo de preguntar.

Es importante analizar la complejidad de nuestros modelos, puede ser que estén muy por arriba del nivel de desarrollo del niño o incluso que estén por debajo. En ambos casos, el niño no practica porque no puede aprender de nuestros modelos. Si estamos muy por encima de su ZDP el modelo es inaccesible y si estamos por debajo de su ZDP el modelo es irrelevante.

El tercer punto es el desarrollo, algunos niños necesitan más tiempo que otros para iniciarse en la expresión oral. Con niños muy pequeños o con niveles de desarrollo iniciales debemos estar preparados a esperar. Además, debemos apreciar las prácticas espontáneas no solo de los modelos verbales sino de los gestuales y los entonacionales, también. Es probable que el niño no pueda producir todavía palabras, pero muy posiblemente puede practicar y, por tanto, integrar a su repertorio gestos y señas comunicativas así como entonaciones apropiadas para su intención.

SESIÓN 6: LA INTEGRACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS EN EL JUEGO TERAPÉUTICO Y LA VIDA COTIDIANA

En esta sesión analizaremos cómo se integran las estrategias de acción y de mediación comunicativa en las sesiones de juego terapéutico y en la vida cotidiana de los niños y sus familias.

Los temas específicos a tratar son:

- ¿A qué juego con mi hijo?
- Materiales y apoyos
- Negociación de las rutinas.
- El enriquecimiento de las rutinas.
- La vida cotidiana como espacio para la interacción comunicativa y lúdica.

¿A qué juego con mi hijo?

Todos los padres y las madres de familia tienen alguna idea de a qué pueden jugar con su hijo a partir del conocimiento previo del niño, así como de las observaciones incidentales que han hecho de otros niños. Es decir, existe una cierta intuición para la selección de los juegos. Sin embargo, en ocasiones esta intuición no es suficiente o resulta en juegos complejos, demasiado simples o con escaso significado o relevancia para el niño.

En términos generales se piensa que con las niñas se puede jugar a las muñecas, con trastecitos, con objetos de belleza y cuidado personal, etc.; en tanto que, con los niños, se puede jugar con ensambles, coches, pelotas, aviones, etc. Esta distinción de objetos y tipos de juegos por género es una distinción cultural-social, mas no atiende a las necesidades y características de los niños y las niñas para favorecer su aprendizaje y su desarrollo.

Tanto niños como niñas en edades tempranas necesitan jugar con objetos y recrear situaciones que puedan comprender a partir de su experiencia cotidiana. *Por ello, los niños y las niñas deben jugar con objetos de la casa y realizar o recrear su vida diaria en el juego, sin importar su género o su futuro rol social.*

Siempre se debe jugar siguiendo los intereses del niño, sin embargo, es necesario hacerle propuestas, pues ellos no siempre podrán indicarnos con claridad lo que les gusta o les interesa. Las propuestas se pueden elaborar con base en el análisis de lo que el niño o la niña realiza en forma constante en su vida diaria. Comúnmente, los niños y las niñas: se levantan, se asean, comen (en la mañana, en la tarde y en la noche), se visten y desvisten, se bañan, reciben o hacen visitas, escuchan a otros hablar por teléfono o lo hacen ellos mismos, salen de paseo, realizan algunas o varias visitas al médico, acompañan a sus padres de compras, pasean o van de vacaciones, juegan con otros niños; por su parte, los niños mayores y algunos desde muy pequeños: asisten a la escuela o a algún centro de desarrollo infantil, van a terapias o clases extra-escolares, realizan deportes, etc.

Para iniciar el desarrollo de propuestas de juegos, los padres y las madres deben revisar la rutina de su hijo e identificar las acciones más frecuentes y las que más disfruten; allegarse de juguetes con los que se puedan apoyar estas rutinas e inventar rutinas al principio simples para luego enriquecerlas.

Otro aspecto importante es considerar las entonaciones, los gestos y las palabras o frases que el niño logra comprender y producir. Al realizar una lista de estos elementos, ya sea de memoria o con la ayuda

de inventarios de reconocimiento⁶, los padres o las madres identifican tópicos y situaciones que pueden recrear en el juego con sus hijos y que son accesibles para ellos.

A continuación presentamos un formato para apoyarlos en la identificación de tópicos para la elaboración de rutinas de juegos con su hijo.

En la columna de **Actividades**, se realiza el listado de las actividades que el niño realiza cotidianamente (todos los días), en fin de semana y las que realiza en forma frecuente pero no cotidiana. Las actividades se separan en las que disfruta y las que no disfruta.

En la columna de **Comunicación**, los padres identifican las entonaciones, los gestos y las palabras o frases que su hijo comprende y las que emite o produce.

Con base en el llenado de estas dos columnas, los padres analizan en qué actividades el niño cuenta con mayores recursos comunicativos (+ Com.) y en cuáles con menos (-Com), y las registran en la casilla correspondiente ubicando las que disfruta y las que no disfruta.

A partir de esta información es posible crear rutinas para cada grupo de tópicos en los recuadros contiguos.

Las rutinas identificadas en el Grupo I (GI) muy probablemente serán las que se puedan incorporar con mayor facilidad al juego terapéutico, seguidas por las identificadas en el Grupo II (GII). Las rutinas del Grupo III (GIII), pueden ser útiles para ayudar al niño a entender situaciones conflictivas de su vida cotidiana y dependiendo de la situación, pueden incorporarse al juego, aunque no en primera instancia.

En el formato, se indica sólo el nombre de la rutina, por ejemplo: “Bañar a un muñeco”, “Dar de comer al perro”, etc. Es importante re-

6 Se recomienda el uso de los Inventarios Mac-Arthur-Bates del Desarrollo de Habilidades Comunicativas (Jackson-Maldonado, Thal, Fenson, Marchman, Newton & Conboy, 2003)

cordar que las rutinas deben tener un inicio y un final claros, así como elementos intermedios que permanecen estables en tanto el niño logra anticiparlos y participar en toda la rutina.

Identificación de tópicos para la elaboración de rutinas de juego terapéutico

| | | | | | | |
|----------------|-------------|--------------------------|-------|-----------------|-------|---------|
| Nombre: | | Edad: años meses | | Fecha: | | |
| ACTIVIDADES | | COMUNICACIÓN | | TÓPICOS | | RUTINAS |
| Cotidianas | | Entonaciones | | Disfruta + Com. | | GI |
| Disfruta | No disfruta | Comprende | Emite | | | |
| | | | | | | |
| Fin de semana: | | Gestos | | Disfruta - Com. | | GII |
| Disfruta | No disfruta | Comprende | Hace | | | |
| | | | | | | |
| No cotidianas | | Palabras/ frases | | No disfruta | | GIII |
| Disfruta | No disfruta | Comprende | Dice | +Com. | -Com. | |
| | | | | | | |

Materiales y apoyos

Una vez identificadas las rutinas apropiadas, los padres deberán allegarse de materiales y apoyos para llevarlas a cabo. Los materiales, regularmente juguetes, deben ser llamativos, de un tamaño apropiado para que el niño pueda verlos y manipularlos sin riesgo. En un primer momento, los materiales deben tener apariencia similar o igual al objeto

que se quiere representar. Más adelante bastará con que los juguetes u objetos sean parecidos: papelitos en lugar de agua, una cajita en lugar de un coche, etc.; hasta conseguir que algunos objetos puedan ser “imaginados” sin necesidad de ningún soporte físico.

Además de los juguetes, es necesario ofrecerle al niño apoyos visuales, auditivos y, en ocasiones, táctiles. Los gestos y señalamientos son un gran apoyo visual, la entonación apoya el significado en el sentido auditivo. Por otra parte, cuando dentro de la rutina se incluyan ideas como: frío, caliente, suave, duro, etc., es necesario ofrecer los apoyos táctiles para diferenciar entre estos atributos.

Negociación de las rutinas

Los padres identifican las rutinas que pueden emplear en el juego, pero deben negociarlas con el niño o la niña. Negociar una rutina significa proponerla y estar atento a las reacciones del niño para saber si le gusta o le disgusta, si la comprende o le resulta confusa y si es necesario ampliarla o reducirla, dependiendo de las habilidades y capacidades del niño o la niña.

Para negociar apropiadamente una rutina es imprescindible observar al niño, quien nos guiará con su mirada, su sonrisa y su participación verbal o no verbal, para elaborar la rutina más adecuada. Los padres deben aprender a interpretar los mensajes de sus hijos, y cuando tengan duda, deberán corroborarlos, mediante el uso de estrategias de confirmación, además deben hacer pausas entre una acción y otra para dar oportunidad al niño de participar y para darse ellos, los padres, la oportunidad de observar cuidadosamente las reacciones.

El enriquecimiento de las rutinas

Todas las rutinas, desde las más simples hasta las más elaboradas o complejas, deben tener un inicio y un final claros y acciones intermedias. En el proceso del juego, cuando introducimos un tema, realizamos una rutina base que suele ser simple. Las rutinas simples además de

introducir un tema, se emplean para jugar con niños pequeños o con niveles de comprensión y participación iniciales. Las rutinas simples abordan un solo tema a la vez y regularmente constan de: inicio, dos a cuatro acciones y final.

Ejemplos de rutinas simples o rutinas base

| | |
|----------|---|
| Rutina | “Dormir” |
| Inicio | El muñeco dice “qué sueño” o “tengo sueño” (bostezando) |
| Acción 1 | Se le dice: “vamos a dormir” o “a dormir” mientras se acuesta en una camita o se le abraza. |
| Acción 2 | Se arrulla al muñeco. |
| Final | Se comenta que ya se durmió. |

| | |
|----------|---|
| Rutina | “Peinar” |
| Inicio | El muñeco dice “péiname” |
| Acción 1 | Se peina al muñeco |
| Acción 2 | El muñeco se ve al espejo y dice o le dicen: “qué guapo”. |
| Final | El muñeco dice “gracias”, se despide y se va. |

| | |
|----------|--|
| Rutina | “Dar de comer” |
| Inicio | El muñeco dice “quiero sopa” o “tengo hambre” |
| Acción 1 | Dar de comer al muñeco varias cucharadas de “sopa”, e interrumpir la acción. |
| Acción 2 | El muñeco dice “quiero más” |
| Acción 3 | Se le vuelven a dar algunas cucharadas de “sopa” y se suspende la acción. |
| Final | Se dice “ya” o “se acabó”. |

| | |
|----------|---|
| Rutina | “Bañar” |
| Inicio | El muñeco dice “al agua” o “a bañar” |
| Acción 1 | Se mete al muñeco (sin ropa en la tina) |
| Acción 2 | Se le echa agua (de verdad o ficticia) |
| Acción 3 | Se baña al muñeco al tiempo que se comenta sobre las partes del cuerpo que se le tallan: “ahora los pies”.... |
| Acción 4 | Se saca al muñeco y se seca. |
| Final | Se comenta que el muñeco quedó muy limpio... |

| | |
|----------|---|
| Rutina | “Cepillar dientes” |
| Inicio | El muñeco dice: “cepíllame los dientes” |
| Acción 1 | Se prepara el cepillo con pasta (ficticia) |
| Acción 2 | Se le cepillan los dientes al muñeco |
| Acción 3 | Se le da agua para que se enjuague |
| Acción 4 | El muñeco se enjuaga y escupe |
| Final | Se comenta que ahora tiene los dientes limpios... |

Las rutinas base se pueden repetir con el mismo o con otro muñeco, con el adulto o con el niño, para hacerlas cíclicas. Cuando cambiamos de participante, se hace una **repetición por turnos**. Otra forma de repetir la rutina con una ligera variación es modificando algún elemento: **repetición por alternancia**, por ejemplo, dar de comer sopa o carne.

Cada rutina base se repite varias veces dependiendo del interés del niño y en cada repetición se van haciendo pausas de acción y de verbalización para dar oportunidad al niño de que participe. Cuando el niño participa en todos o casi todos los elementos de la rutina, es tiempo de enriquecerla.

Supongamos que la rutina de “Dar de comer” se ha repetido varias veces y que el niño ya participa activamente en cada uno de sus elementos, entonces la podemos enriquecer de varias formas y de manera progresiva. En los ejemplos siguientes se marcan con negritas los elementos que se le han agregado a la rutina para enriquecerla.

Ejemplos de rutinas con enriquecimiento

| | |
|-----------------|--|
| Rutina | “Dar de comer ” |
| Inicio | El muñeco dice “quiero sopa” o “tengo hambre” |
| Acción 1 | Ponerle un babero |
| Acción 2 | Dar de comer al muñeco varias cucharadas de “sopa”, e interrumpir la acción. |
| Acción 3 | El muñeco dice “quiero más” |
| Acción 4 | Se le vuelven a dar algunas cucharadas de “sopa” y se suspende la acción. |
| Final | Se dice “ya” o “se acabó”. Se le quita el babero. |

| | |
|-----------------|--|
| Rutina | “Dar de comer” |
| Inicio | El muñeco dice “tengo hambre” |
| Acción 1 | Quieres sopa o carne. |
| Acción 2 | El muñeco elige sopa, por ejemplo. |
| Acción 1 | Dar de comer al muñeco varias cucharadas de “sopa”, e interrumpir la acción. |
| Acción 2 | El muñeco dice “quiero más” |
| Acción 3 | Se le vuelven a dar algunas cucharadas de “sopa” y se suspende la acción. |
| Final | Se dice “ya” o “se acabó”. |

| | |
|-----------------|--|
| Rutina | “Dar de comer” |
| Inicio | El muñeco dice “tengo hambre” |
| Acción 1 | Ponerle un babero |
| Acción 2 | Quieres sopa o carne. |
| Acción 3 | El muñeco elige sopa, por ejemplo. |
| Acción 4 | Dar de comer al muñeco varias cucharadas de “sopa”, e interrumpir la acción. |
| Acción 5 | El muñeco dice “quiero más” |
| Acción 6 | Se le vuelven a dar algunas cucharadas de “sopa” y se suspende la acción. |
| Final | Se dice “ya” o “se acabó”. Se le quita el babero |

Las rutinas se pueden ir haciendo más y más complejas por medio del incremento en el número de elementos al interior de la misma rutina, como se ejemplificó arriba; o por medio de la unión de dos rutinas previamente elaboradas en forma separada, lo cual implica establecer relaciones causales, sociales o temporales. Por ejemplo, se pueden relacionar la rutina de comer y la de cepillar dientes, estableciendo la relación temporal entre ellas: “ya comió, **ahora** se tiene que cepillar los dientes...”; o una relación causal: “ya comió y se va a cepillar los dientes, **para que** no le salgan caries....”

En el caso de niños mayores o con niveles de desarrollo más avanzados, no siempre es necesario haber planteado las rutinas por separado

para elaborar rutinas complejas, pues su comprensión del mundo y de las relaciones entre eventos puede ser suficiente para comprenderlas en forma más directa.

La vida cotidiana como espacio para la interacción comunicativa y lúdica

En todo este programa nos hemos referido al juego terapéutico como el recurso para mejorar las habilidades comunicativas de los niños, sin embargo, seguramente se han percatado que muchas de las recomendaciones y estrategias, pueden utilizarse en otros momentos, es decir, en la interacción cotidiana.

Nuestro planteamiento es que sea en las sesiones de juego donde los padres y las madres aprendan y practiquen formas de comunicación con su hijo mejores y más efectivas. Esto les permitirá hacerse concientes del potencial que tiene su hijo para dar seguimiento y participar en el juego, cuando se realizan actividades estables y rutinarias y cuando éstas se van haciendo cada vez más complejas dentro de las posibilidades de comprensión y participación del niño.

La práctica sistemática en estas estrategias en el juego y el análisis de su ejecución facilita la incorporación de estas formas de interacción en la vida diaria en forma paulatina. Este es el proceso que ha probado ser útil y no el contrario.

Algunos padres y madres insisten en que al no tener tiempo para jugar, usan una estrategia aquí, otra allá mientras están con su hijo, y así compensan la falta de tiempo exclusivo para el juego. Esto no es conveniente, pues los adultos no logran sistematizar su aprendizaje y si bien favorecen un poco el desarrollo comunicativo de los pequeños, no lo hacen en forma óptima.

Aplicar las estrategias de este programa a la vida cotidiana es una muy sana y natural consecuencia de practicarlas sistemáticamente en el juego, pero no debe ser el único recurso.

No sustituya el tiempo de juego por el uso de estrategias aisladas a lo largo del día. Realice las sesiones de juego y poco a poco sentirá que su interacción cotidiana es de mayor calidad y que le ofrece mayores posibilidades de comunicación compartida, pero no deje de dedicar un tiempo exclusivo al juego terapéutico, a menos que la asesora lo recomiende.

SESIÓN 7: EL ANÁLISIS DEL DESARROLLO DEL NIÑO

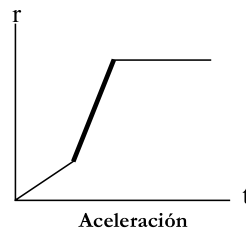
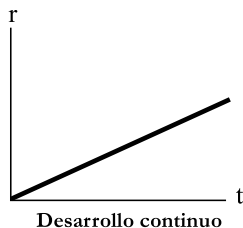
En esta sesión analizaremos los diferentes patrones de desarrollo más comunes y sus implicaciones para el trabajo que realizamos con los niños, así como los procedimientos que nos permiten ir analizando su ritmo de desarrollo en cada una de las áreas que abarca el programa.

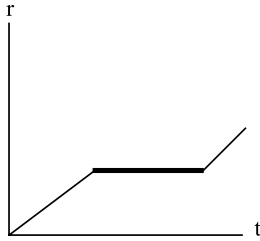
Los temas específicos a tratar son:

- Los patrones del desarrollo.
- Factores que afectan los patrones del desarrollo.
- El análisis del desarrollo..

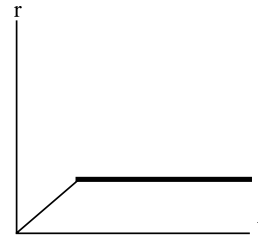
Los patrones del desarrollo

El trabajo que realizan los padres y las madres con su hijo tiene que reflejarse en avances en el desarrollo del niño. En el desarrollo de las habilidades comunicativas, cognoscitivas y lingüísticas, así como de otro tipo de habilidades, vamos a observar distintos patrones de desarrollo, marcados por la ocurrencia de: periodos de desarrollo continuo o de continuidad, de aceleración, de estabilidad o transición y periodos de estancamiento (Ingram, 1994).





Estabilidad o transición

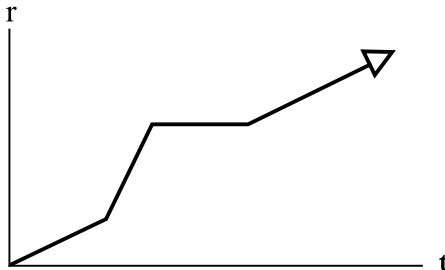


Estancamiento

r = ritmo de desarrollo, t = tiempo

Los padres deben tener claro que el desarrollo no es siempre estable, no siempre se avanza al mismo ritmo y que la presencia de estos ritmos diferentes en el desarrollo son normales. No obstante, es importante identificar las causas de los periodos prolongados de estancamiento o de transición, para apoyar el avance, pues en ocasiones éstas se relacionan con el tipo de estimulación que estamos ofreciendo o con otros factores que pueden ser: de salud, ambientales o en otras áreas del desarrollo del niño.

Con gran frecuencia hemos observado el siguiente patrón cíclico de desarrollo cuando se lleva a cabo una estimulación constante:



PATRÓN CÍCLICO

Continuidad-
Aceleración-
Transición –
Continuidad...

Después de algunas semanas de trabajo, se comienza a observar un desarrollo continuo, no demasiado rápido; al cabo de los primeros meses se inicia un periodo de aceleración que resulta altamente gratificante tanto para el niño como para la familia, este periodo suele durar algunos meses; posteriormente, se inicia un periodo de transición, que suele pro-

vocar en la familia cierto desconcierto o pesimismo, pues sienten que la estimulación no está teniendo los resultados esperados.

Cuando la familia continúa con el trabajo en forma constante, lo que observamos es la repetición del ciclo: continuidad, aceleración, transición. Sin embargo, cuando la familia se deja atrapar por el pesimismo o se convence de que la estimulación ya no le es útil al niño y empiezan a realizarla en forma menos sistemática o la suspenden, se puede producir un periodo de estancamiento que sólo se superará al retomar el ritmo apropiado de estimulación.

Factores que afectan los patrones del desarrollo

- Actitud de los padres

Este patrón cíclico de desarrollo además de estar relacionado con la calidad y cantidad de estimulación que se le ofrece al niño, está estrechamente relacionado con la actitud de los padres.

Al inicio del programa los padres se encuentran entusiasmados. Sus primeras intervenciones les son muy gratificantes pues han encontrado nuevas formas de relacionarse con su hija o hijo que además no les demandan demasiado trabajo o tiempo. Esto se debe a que algunos de los principios de este programa son la simplicidad y la naturalidad. Las recomendaciones que se hacen son fácilmente comprendidas por los padres, pues tienen que ver con lo que ellos regularmente harían.

Después de los primeros meses, los padres encuentran que ya han aprendido “bastante” y que las interacciones con su hijo se hacen muy repetitivas y “aburridas”. Efectivamente, para el adulto, mantener interacciones muy similares o iguales durante un tiempo prolongado puede resultar aburrido, pero para el niño, no es así. Cuando los niños siguen disfrutando las interacciones (rutinas), ponen atención, se sonríen y participan en forma cada vez más activa u observan con gran atención, lo que nos están diciendo es que están aprendiendo. Una parte muy importante del aprendizaje ocurre en forma interna y no visible.

Cuando llega el periodo de transición, los padres deben estar preparados para enfrentarlo. Deben saber que es un periodo natural, en el que los niños están aprendiendo “internamente” y que harán evidente este aprendizaje una vez que lo hayan hecho suyo y lo puedan expresar, no antes. La impaciencia, el cambio abrupto en la cantidad o la calidad de la estimulación o la suspensión de ésta, puede producir que el aprendizaje “interno” que el niño está realizando se interrumpa y con ello sobrevenga una etapa de estancamiento.

En ocasiones, los periodos de transición prolongados, constituyen una llamada de alerta que los padres y las madres deben interpretar como la necesidad de hacer cambios apropiados en la forma de interactuar con su hijo. Cuando sea evidente que el niño no está disfrutando la interacción o que no se interesa lo suficiente, es momento de revisar a profundidad las estrategias que se emplean, los materiales que se utilizan y los temas de las rutinas, para explorar algunas variaciones que respondan mejor a las necesidades cambiantes del niño.

- Otros factores

Como ya hemos dicho, existen otros factores que inciden en los patrones de desarrollo y que no se relacionan con la cantidad y calidad de la estimulación, pero que sí pueden afectarla.

Las *enfermedades* del niño, son un claro ejemplo de esto. Cuando un niño se enferma, su capacidad de aprendizaje se ve disminuida y con frecuencia se presentan periodos de estancamiento o de involución. Al aparecer una enfermedad, es importante que los padres valoren si la suspensión temporal de la estimulación puede favorecer la recuperación. Cuando no sea el caso, la estimulación debe continuarse a pesar de que el niño no muestre demasiado interés o reduzca su participación, pues si bien el aprendizaje será menor, se favorecerá su continuidad.

Los *cambios en el ambiente*: los viajes, los cambios de casa, de escuela, de estructura familiar (un nacimiento, un divorcio, la pérdida de

algún familiar, por ejemplo) suelen afectar el patrón de desarrollo de los niños, pues ellos ocupan parte de su energía en comprender el cambio, en asimilarlo y en adaptarse a él. Por ello, es importante que los padres y las madres apoyen la comprensión de estos cambios comunicándoles a sus hijos lo que sucede, incluyendo en el juego terapéutico algunas rutinas para representar estos cambios y siendo sensibles y empáticos con las emociones que el niño o la niña manifieste al respecto.

La sinceridad es un factor fundamental: nunca oculte al niño un cambio que le afecte directa o indirectamente, ni trate de retrasar la noticia para cuando sea demasiado evidente o inevitable decírselo, pues para ese momento seguramente que ya lo estará percibiendo e incluso sufriendo.

En algunas ocasiones es posible preparar al niño para el cambio, en especial cuando éste no es imprevisto. Supongamos que un niño tendrá un nuevo hermanito. Los padres pueden comenzar a prepararlo con suficiente anticipación, dos o tres meses antes: hablándole del suceso, presentándole a un bebé (muñeco) como su futuro hermano o hermana, dramatizando el nacimiento y los cuidados al bebé en el juego, etc.

Si el niño se muestra enojado o desconcertado con el suceso, es importante que los padres no ignoren estos sentimientos, sino que los enfrenten y traten de comprenderlos y, en la medida de lo posible, de compensar las “desventajas” que tiene el suceso para el niño, a fin de que los sentimientos de enojo disminuyan y poco a poco desaparezcan. Decirle a un niño que no tiene razón de enojarse, no ayuda a que comprenda lo que le pasa. En realidad, un niño que es desplazado por un nuevo hermano, tiene razón en estar enojado, pero también debe aprender a disfrutar a su nuevo hermano y esto sólo puede hacerlo si sus padres lo comprenden y apoyan.

Los *cambios o avances en otras áreas del desarrollo* suelen provocar alteraciones en el patrón de desarrollo de las habilidades comunicativas, cognoscitivas y lingüísticas de los niños. Hemos observado que los avances en el desarrollo motor y en el aprendizaje escolar,

frecuentemente se acompañan de periodos de estancamiento en el área comunicativa.

Por ejemplo, cuando un niño está cerca de dominar la marcha e incluso cuando ya consigue caminar, invierte mucho tiempo y energía en practicar esta nueva habilidad que le resulta no sólo novedosa, sino muy gratificante.

Del mismo modo, cuando un niño ingresa a la escuela o comienza a participar más activamente en las actividades académicas tales como la lecto-escritura o los conocimientos lógico-matemáticos, puede presentar estancamiento o involución en algunas habilidades comunicativas.

En estas situaciones, los padres deben ser tolerantes con las preferencias que presentan sus hijos y aceptar que para el niño hay una prioridad que ellos, como padres, deben reconocer y facilitar, sin que esto implique dejar de apoyar el desarrollo en el área comunicativa.

En general, cuando alguno de estos factores se presenta, es muy recomendable incorporarlo a las rutinas de juego terapéutico para propiciar su comprensión y para atraer la atención del niño, especialmente cuando se trata de preferencias. Así, si el niño se ha enfermado se puede jugar al doctor; si va a tener un hermano o los padres van a viajar, se pueden hacer rutinas del bebé o del viaje de papá y mamá; si el niño está aprendiendo a leer o accediendo al conocimiento de los números, se pueden hacer rutinas con cuentos o de juego de la “escuela”, de la “tarea” o de “comprar y vender”. Estos juegos deben servir para que el niño comprenda el suceso y encuentre sus beneficios y no para crear más angustia, preocupación o frustración.

El análisis del desarrollo

Los padres y las madres percibirán tanto en las interacciones de juego como en la vida cotidiana algunos cambios en las habilidades de su hijo, que deberán registrar en su diario. Además de esto, para valorar en forma más detallada el desarrollo, deberán realizar un análisis específico

con la ayuda de un video por lo menos una vez al mes. Para tal efecto, será necesario que filmen una sesión de juego y observen detenidamente el video para realizar un análisis por áreas con la ayuda del siguiente formato y de los materiales ofrecidos en las sesiones anteriores.

Cabe señalar que el análisis del vídeo incluye otros elementos, como el análisis de la calidad de la interacción, que se abordó en la sesión 1 y otros que se tratarán en la siguiente sesión.

Niveles de desarrollo del niño

| | CARACTERÍSTICAS | NIVEL/ ETAPA DE DESARROLLO |
|----------------------------|-----------------|----------------------------|
| JUEGO (GENERAL) | | |
| • Simbolismo del Objeto | | |
| • Secuencia de Acciones | | |
| • Negociación del Objetivo | | |
| • Tipo de evento | | |
| COMPETENCIA COMUNICATIVA: | | |
| • Interacción | | |
| • Conocimiento Del mundo | | |
| • Código | | |

En la columna de “Características” se especifican las conductas referentes al área específica, en tanto que en la columna de “Nivel o Etapa de Desarrollo” se establece una relación entre las características identificadas y los protocolos de desarrollo con los que se cuenta.

La información sobre las etapas de juego y sus componentes se ofreció en la sesión 2, y la información sobre competencia comunicativa en cada uno de los tipos de conocimiento en la sesión 3. En cada una de estas sesiones se ofrecen explicaciones y tablas con información de-

tallada para apoyar a los padres en este análisis. Evidentemente que el apoyo de la asesora es fundamental para realizar adecuadamente los primeros análisis.

Otra fuente de análisis del desarrollo del niño son los inventarios de palabras y gestos comunicativos que realizan los padres para diseñar las rutinas (consultar sesión 6).

La comparación longitudinal de los análisis, ofrecerá a los padres una idea muy precisa del patrón de desarrollo que está teniendo su hijo, las áreas en las que se ha logrado mayor avance y aquéllas en las que se requiere de una mayor atención o de cambios en las estrategias.

SESIÓN 8: EL ANÁLISIS DE LOS AVANCES EN EL PROCESO

En esta sesión haremos una revisión general de los planteamientos hechos en el programa y sistematizaremos algunos de los criterios de trabajo en un protocolo general de análisis, dividido en dos formatos, que nos permitirá ir observando de manera más completa el proceso de estimulación mediante el uso de la Terapia Integral Comunicativa.

Los temas específicos a tratar son:

- Principales criterios para el análisis
- Principios de cooperatividad
- Enriquecimiento comunicativo
- Manejo de la rutina y su gramática
- Manejo de la zona de desarrollo próximo

Principales criterios para el análisis

Recordemos que este programa consiste en orientar y formar a los padres para que realicen un trabajo terapéutico en casa. Parte esencial de todo proceso terapéutico es la identificación de resultados, para lo cual se hace indispensable tener criterios claros, bien formulados y operativos. A lo largo del programa hemos planteado diversos principios y estrategias que ahora recuperaremos para analizar los avances en el proceso.

La mayoría de los contenidos de las primeras seis sesiones se organizan y sistematizan para el análisis en el formato de “Calidad de la Interacción del Adulto” que se presenta a continuación.

ANÁLISIS DE VIDEOS TERAPIA INTEGRAL COMUNICATIVA

CALIDAD DE LA INTERACCIÓN DEL ADULTO

| | CALIDAD (BUENO, REGULAR, INSUFICIENTE) | HECHOS / ESTRATEGIAS UTILIZADAS | RECOMEN- DACIONES |
|--|---|--|------------------------------|
| BALANCE | | | |
| CONTINGENCIA | | | |
| BAJA DIRECTIVIDAD | | | |
| CERCANÍA AFECTIVA | | | |
| ENRIQUECIMIENTO COMUNICATIVO | | | |
| MANEJO DE LA RUTINA Y SU GRAMÁTICA | | GRAMÁTICA | |
| | | | |

Sobre los principios de cooperatividad

En la sesión 1, nos referimos a “Las características de la interacción comunicativa”, e identificamos cuatro principios de cooperatividad: balance, contingencia, baja directividad o estilo conversador y cercanía afectiva.

En esa sesión se ofreció una “Guía de Observación...” para el análisis de la interacción. Una vez completada la Guía, los resultados globales, se vacían en el formato de Análisis de Vídeos que aparece arriba.

En la columna de **CALIDAD** se considera **BUENO** aquel rasgo que se presenta “Casi siempre”; **REGULAR** el que aparece reportado consistentemente en la columna “A veces”; e **INSUFICIENTE** cuando el rasgo ocurre “Casi nunca” o “Nunca”.

En la columna de **HECHOS/ ESTRATEGIAS UTILIZADAS** se deben registrar las características positivas, más frecuentes de la interacción analizada. Por ejemplo, para el balance, se puede registrar: “uso adecuado de pausas”, “pocas preguntas”, etc. En tanto que, en **RECO-**

MENDACIONES, se listan las características que no aparecieron o que aparecieron con poca frecuencia en el vídeo y que son deseables. Nuevamente para el balance, se podría recomendar: “evitar interrumpir”, “hacer pausas más largas”, “aceptar sus propuestas”, entre otras.

Sobre el enriquecimiento comunicativo

El enriquecimiento comunicativo consiste en la utilización apropiada de las estrategias para la mediación comunicativa que se revisaron en la sesión 4, según los pasos o momentos que se explicaron en la sesión 5.

En la columna de CALIDAD se considera que el manejo de las estrategias es BUENO cuando el adulto aplica las estrategias más pertinentes y lo hace siguiendo los pasos o momentos adecuados, con frecuencia, constancia y dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP); se considera REGULAR cuando alguno de estos aspectos no se cumple o varios de ellos se cumplen sólo parcialmente; y se considera INSUFICIENTE, cuando varios de los aspectos de: variedad, momentos, frecuencia, constancia o ZDP, no se cumplen.

En la columna de **HECHOS / ESTRATEGIAS UTILIZADAS** se anotan las estrategias empleadas con mayor frecuencia y otros aspectos positivos relevantes, por ejemplo, “buen manejo de los momentos”. Finalmente, en la columna de **RECOMENDACIONES** se realizan los señalamientos pertinentes para mejorar el uso de las estrategias de mediación, que pueden estar relacionados con: la variedad, los momentos, la constancia, la frecuencia o el manejo de la zona de desarrollo próximo.

Sobre el manejo de la rutina y su gramática

En la sesión 2 “El juego infantil y el juego terapéutico”, discutimos las estrategias iniciales y avanzadas para apoyar el desarrollo cognoscitivo. Uno de los ejes fundamentales de estas estrategias es el uso de rutinas y su enriquecimiento. Por otra parte, en la sesión 6 se profundizó en el diseño, la negociación y enriquecimiento de las rutinas.

En la columna de **CALIDAD** se considera que el manejo de la rutina es **BUENO** cuando se juega a partir de una o más rutinas y cada una de éstas presenta un inicio y un final claros, con un tema pertinente y se realiza en forma cíclica y repetitiva con el enriquecimiento suficiente y apropiado según el nivel de participación del niño. Se considera que el manejo es **REGULAR**, cuando a pesar de que el juego se realiza a partir de una o más rutinas, alguno o algunos de los aspectos descritos: inicio-fin, tema, repetición cíclica o enriquecimiento, no se manejan en forma constante y/o apropiada. Se considera **INSUFICIENTE** cuando el juego no se desarrolla con base en rutinas o varios de los aspectos descritos se manejan en forma inadecuada.

En la columna de **HECHOS/ESTRATEGIAS UTILIZADAS** se registra la **GRAMÁTICA** de la rutina indicando el nombre y las principales acciones, por ejemplo: “bañar muñeco: desvestir, meter al agua, enjabonar, enjuagar, secar”. En la columna de **RECOMENDACIONES** se indican los aspectos de la rutina que pueden mejorarse o alguna sugerencia para modificar la gramática de la rutina, que se consideren pertinentes.

Manejo de la zona de desarrollo próximo

En cuanto al manejo de la zona de desarrollo próximo (ver formato abajo), en la sesión 7 se explicó el procedimiento de análisis de lo que respecta al desarrollo del niño.

NIVELES DE DESARROLLO DEL NIÑO Y MANEJO DE LA ZDP DEL ADULTO

| | NIÑA O NIÑO | ADULTO | MANEJO DE LA ZDP | ESTRATEGIAS Y COMENTARIOS |
|---|-------------|--------|------------------|---------------------------|
| ETAPA DE JUEGO | | | | |
| SIMBOLISMO DEL OBJETO | | | | |
| SECUENCIA DE ACCIONES | | | | |
| NEGOCIACIÓN DEL OBJETIVO | | | | |
| TIPO DE EVENTO | | | | |
| COMPETENCIA COMUNICATIVA: -INTERACCIÓN | | | | |
| -MUNDO | | | | |
| -CÓDIGO | | | | |

Para completar el análisis es necesario determinar en qué nivel está participando el adulto en cada una de las áreas, siguiendo criterios similares a los aplicados para el análisis del niño, pero centrándose en la ejecución particular del adulto, no en las características de su desarrollo, pues estas serán siempre muy superiores.

Una vez definidos los niveles de ejecución del adulto, se realiza una comparación entre la columna de **NIÑO** y **ADULTO**, a partir de lo cual se determina el **MANEJO DE LA ZDP** que se considerará: **ADECUADO**, cuando la ejecución del adulto se ubica un poco por arriba del nivel de niño; **MUY ALTO**, cuando la ejecución del adulto se ubica muy por arriba del nivel de desarrollo del niño; y **MUY BAJA**, cuando la ejecución del adulto corresponda a un nivel inferior al del desarrollo del niño.

Como ya hemos mencionado en varias de las sesiones, la estimulación siempre debe ubicarse un poco por arriba del nivel actual del desarrollo del niño para que ésta surta el efecto deseado, que consiste en “jalar el desarrollo”.

Finalmente, en la columna de **ESTRATEGIAS/COMENTARIOS**, se consignan las recomendaciones o los señalamientos que se consideren pertinentes para mejorar la ejecución del adulto.

El uso constante de estos formatos permite a los padres ir mejorando su interacción con su hijo en los aspectos en que se hayan detectado deficiencias o insuficiencias. Además, permite llevar un registro de los avances en la forma de interacción y en el manejo de las estrategias del programa, por lo que es importante fechar los formatos de análisis y conservarlos.

SESIÓN 9: IDENTIFICACIÓN DE CRISIS

Este programa de asesoramiento tiene como finalidad que los padres y las madres adquieran habilidades y destrezas para apoyar el desarrollo comunicativo, cognoscitivo y lingüístico de sus hijos que, por diversas razones, presentan ya sea una discapacidad o una condición que limita o dificulta este desarrollo.

Hasta ahora hemos abordado distintas temáticas sobre el desarrollo de los niños, así como sobre las estrategias que padres y madres pueden aplicar para lograr el objetivo del programa. La duración del programa de asesoramiento es limitada, no obstante se pretende que su alcance sea a largo plazo; por ello, es necesario plantear un escenario a futuro a fin de que los padres y las madres se preparen para enfrentar los cambios en el desarrollo de su hijo y puedan continuar aplicando las estrategias del programa.

En esta sesión identificaremos posibles situaciones de crisis, respecto de la aplicación de las estrategias de apoyo y, en la sesión siguiente, haremos algunos señalamientos para enfrentarlas y dar continuidad al programa.

Los temas específicos a tratar son:

- La necesidad de adaptación
- Identificación de crisis en el corto, mediano y largo plazos
- Prediciendo el futuro

La necesidad de adaptación

Los padres y las madres participantes en el programa, por lo general se concentran en el hijo que tienen hoy. Esto no sólo es lógico, sino que es necesario para que puedan aplicar las estrategias que se sugieren en el programa y comprender los conceptos que lo fundamentan. Sin embargo, es necesario tomar conciencia de que los niños van a tener cambios no sólo en las áreas que el programa abarca, sino en las demás áreas de su desarrollo; lo que conlleva cambios de intereses, motivaciones, actitudes y necesidades.

En este programa hemos hecho especial énfasis en la *contingencia*, es decir, en la importancia de que madres y padres se acerquen a las necesidades e intereses de su hijo para lograr una comunicación efectiva que además potencie su desarrollo. Cuando el adulto logra ser contingente con el niño, se produce una “sintonía fina” que permite su ubicación dentro de la *zona de desarrollo próximo*, para que la estimulación que ofrezca incida realmente en el desarrollo.

Con el paso del tiempo, la estimulación y la maduración propia del niño o la niña, sus habilidades, destrezas, necesidades e intereses se irán transformando: habrá evolución e involución aparente, cambios predecibles y otros sorprendentes. ¿Cómo se pueden preparar los padres y las madres para estos cambios?

La respuesta a la pregunta anterior no es sencilla ni única. Además de lo ya mencionado, es necesario tomar en cuenta: su entorno familiar, escolar y social, así como las condiciones específicas de cada momento del niño o la niña respecto de su salud física y emocional.

Para poder responder apropiadamente a los cambios, derivados de todos los aspectos enunciados, es fundamental que los padres y las madres, en principio, reconozcan la *necesidad de adaptación* como una situación constante. Es decir, al estimular a su hijo cada día, los padres y las madres deben estar preparados para detectar los cambios y enfrentarlos.

Esto supone que, si bien en el juego terapéutico los padres pueden y deben tener una idea previa sobre lo que pueden proponer a su hijo, esta idea no debe ser demasiado acabada, pues de lo contrario perderán la posibilidad de adaptarse en el momento a las necesidades particulares de ese día o de ese nuevo periodo.

La adaptación al cambio siempre será más sencilla en la medida en que el cambio pueda preverse o anticiparse, por ello, a continuación proponemos un ejercicio de reflexión para que los padres imaginen cómo será su hijo en el futuro.

Identificación de crisis en el corto, mediano y largo plazos

Al hablar de *crisis* en la actividad de apoyar a sus hijos en su desarrollo comunicativo, cognoscitivo y lingüístico, nos referimos a un desequilibrio, a una aparente pérdida de control, a una transformación con cierta brusquedad que altera el ritmo estable del que se gozaba.

Una crisis es un cambio que puede ser favorable o desfavorable, implica un momento decisivo, es decir, a partir del cual se deben tomar decisiones y, vista positivamente, toda crisis es una oportunidad de mejorar.

Utilizamos el término crisis, porque refleja en forma más clara lo que queremos enfatizar. En el proceso de comunicación, los actantes se van adaptando a las condiciones mutuas y del ambiente; al haber un cambio, todo el proceso se afecta y se puede afectar en forma positiva o negativa, por eso decimos que hay crisis.

Las crisis se producen como consecuencia de los cambios y los cambios pueden darse en cualquiera de los elementos del proceso que, para el caso de la comunicación, son muy diversos.

En el apartado anterior hicimos referencia a los principales elementos involucrados en este proceso de apoyo al desarrollo:

- Tiempo
- Calidad y cantidad de la estimulación
- Respeto del niño o la niña: maduración, salud (física y emocional) habilidades, destrezas, necesidades e intereses.
- Entorno familiar
- Entorno escolar
- Entorno social

En cada uno de estos aspectos hay situaciones que podemos anticipar e incluso controlar y otras que serán imprevistas o no deseadas.

El tiempo, simplemente podemos tomarlo en cuenta, pero nada podremos hacer para modificar su paso; la cantidad y calidad de la estimulación las podemos controlar en forma casi total, siempre que nos apoyemos en los lineamientos y las orientaciones que se han dado en el programa. El análisis, la reflexión y la anticipación en el resto de los elementos puede permitirnos identificar con cierta antelación las crisis, para facilitar nuestra adaptación al cambio.

En el ejercicio siguiente proponemos a los padres y las madres hacer “predicciones” y “suposiciones” en distintos periodos de tiempo de cada uno de los elementos que hemos mencionado, para identificar las posibles crisis y plantear algunas soluciones. El ejercicio no cambia el curso de los eventos, tampoco evita las crisis, de hecho, en ocasiones ni siquiera permite identificarlas de manera atinada, sin embargo, su realización es válida porque puede ayudarnos a ser flexibles, a tener ideas nuevas y frescas y a disfrutar más la estabilidad. Además, este ejercicio lo haremos a manera de juego, de juego de cartas...

- **Prediciendo el futuro**

Instrucciones del juego:

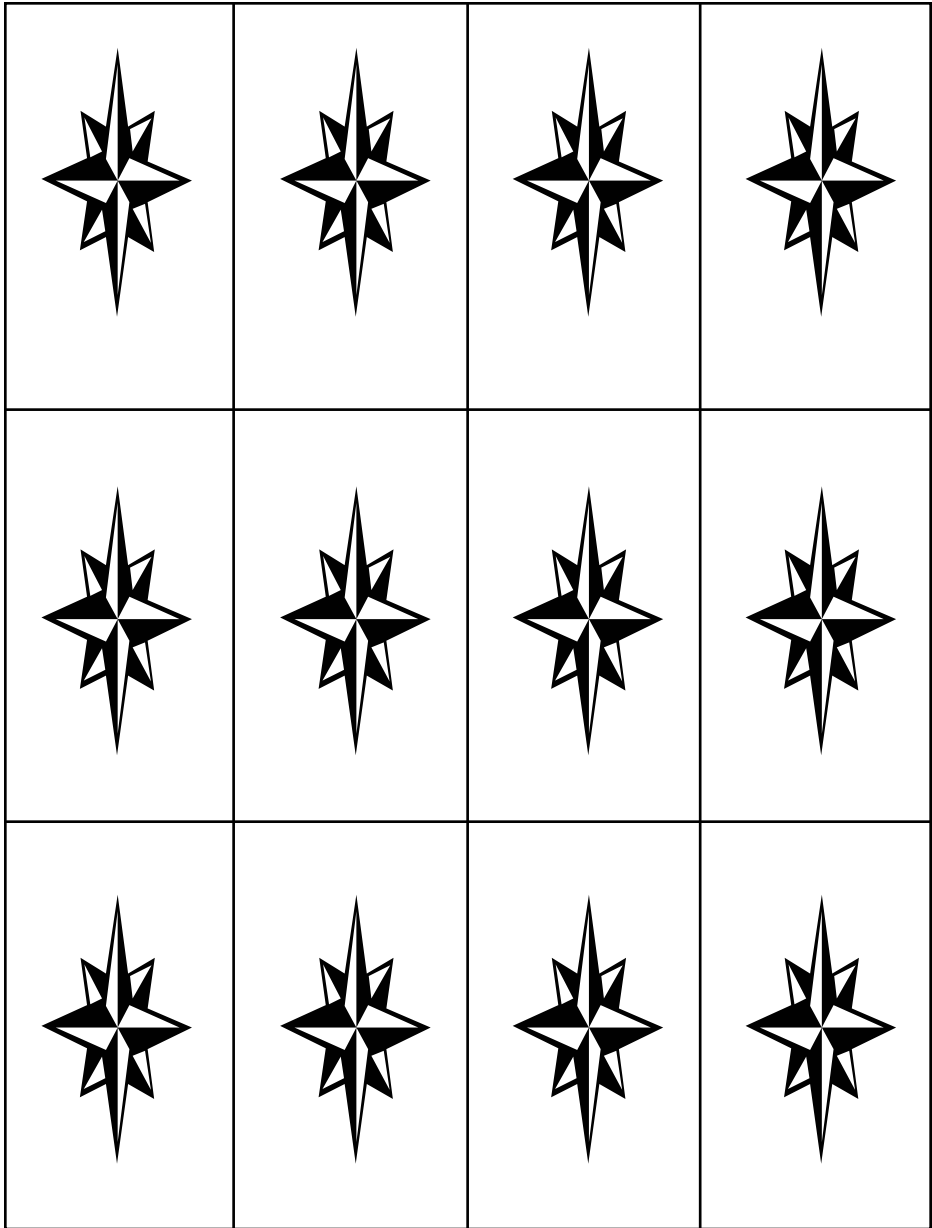
1. Pegue las plantillas a un cartón y recorte las cartas.

2. En el reverso de la carta, ponga el número (1) en las cartas que se refieren al tiempo, el número (2) a las que se refieren a habilidades, necesidades, cambios y escuela y el número (3) a las que se refieren a adaptaciones. Los números deben ser grandes y de preferencia utilice un color diferente para cada número.
3. El juego se puede realizar por parejas o en grupo, si se toma esta última opción use las cartas vacías para poner el nombre de los niños y numérelas con 0.
4. Las cartas se revuelven y se acomodan con el número hacia arriba.
5. El jugador en turno toma una carta de cada número, las acomoda y las voltea, por ejemplo:
 0. Niño R
 1. En seis meses
 2. Habilidades motoras
 3. Adaptación en las rutinas de juego
6. El jugador tiene 60 segundos para:
 - a. Pensar y enunciar las habilidades, necesidades o cambios que se producirán en el área y el lapso de tiempo especificado y,
 - b. Diseñar y enunciar las adaptaciones que realizaría en el área que le tocó.
7. Los demás jugadores toman el tiempo, registran las respuestas y comentan sobre la pertinencia de las mismas.
8. Después de comentar deciden por consenso o por votación, si las respuestas que el jugador en turno ofreció en el tiempo reglamentario valen o no un punto. Sólo se da un punto por cada turno.
9. El jugador con más puntos no sólo gana el juego sino que tendrá más posibilidades de enfrentar los cambios.

¡Suerte!

| HOJA DE REGISTRO | | | | | |
|------------------|------|------|--------|--------|------------|
| CARTAS | | 0. | 1. | 2. | 3. |
| JUGADOR | PTO. | NIÑO | TIEMPO | CAMBIO | ADAPTACIÓN |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

| | | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|---|--|
| ADAPTACIONES EN EL TIPO DE MATERIALES | ADAPTACIONES EN LAS RUTINAS DE JUEGO | ADAPTACIONES EN LOS MODELOS COMUNICATIVOS | ADAPTACIONES EN LOS MODELOS DE INTERACCIÓN |
| EN 2 AÑOS | EN 1 AÑO | EN 3 AÑOS | EN 5 AÑOS |
| EN 6 MESES | HOY | HABILIDADES DE APRENDIZAJE | HABILIDADES DE ATENCIÓN |
| HABILIDADES DE AUTO CUIDADO | HABILIDADES MOTORAS | HABILIDADES OCUPACIONALES | HABILIDADES SOCIALES |
| ESCUELA GRADO Y TIPO | NECESIDADES AFECTIVAS | NECESIDADES DE ADAPTACIÓN SOCIAL | NECESIDADES DE APRENDIZAJE |
| NECESIDADES DE CONOCIMIENTO | NECESIDADES DE CUIDADO PERSONAL | NECESIDADES MOTORAS | NECESIDADES RECREATIVAS |
| CAMBIOS EN EL AMBIENTE SOCIAL | CAMBIOS EN EL CARÁCTER | CAMBIOS FAMILIARES | CAMBIOS FÍSICOS |



PUNTOS

SESIÓN 10: SOLUCIÓN DE CRISIS Y PAUTAS PARA EL SEGUIMIENTO

En esta sesión, la última del programa, recuperaremos algunos de los elementos de las sesiones anteriores y de la organización del programa como elementos para la solución de crisis y como recursos para dar seguimiento al proceso terapéutico.

Los temas específicos a tratar son:

- La importancia de la observación y la reflexión.
- Recursos para la solución de crisis y el seguimiento.
- Asesorías a libre demanda.

Observación y reflexión

Hay dos ingredientes fundamentales para conseguir la adaptación al cambio: la observación y la reflexión. La observación se realiza durante el juego terapéutico, pero también en la interacción cotidiana; la reflexión, tiene lugar ante la presencia de “respuestas no esperadas”, sean éstas positivas o negativas. Tanto en la observación como en la reflexión, es necesario considerar: al propio niño, al adulto y el entorno en general.

Debido a que el adulto es un participante activo en este proceso, es necesario que al observar y al reflexionar tome cierta “distancia”. Cuando estamos inmersos en una situación solemos no darnos cuenta de nuestras propias acciones o de situaciones cercanas pero no inmediatas que puedan ser la causa de lo que sucede, por ello es necesario hacer el ejercicio de alejarnos de la situación para poder analizarla en forma global y no con una perspectiva parcial o local, que será siempre limitada.

Recursos para la solución de crisis y el seguimiento

El diario, las conversaciones con la pareja o con otros padres y madres, la identificación de tópicos para la elaboración de rutinas, así como la observación individual o grupal de vídeos son recursos muy útiles en este proceso. Todos ellos han sido empleados o sugeridos en el programa y en esta sesión queremos recordarles a los padres su enorme utilidad e importancia como fuentes de adaptación y por tanto de solución de crisis.

El diario es un recurso de trabajo cotidiano, en él se anotan las acciones del juego terapéutico, las dudas, los cambios en el desarrollo del niño y cualquier otra información que se considere relevante. El formato del diario es libre, cada familia decide cómo llevarlo, lo importante es el registro que realice preferentemente todos los días. Durante el programa, los padres se comprometieron a hacer el diario y reportarlo a la asesora, quien realizó comentarios y observaciones con el fin de orientar a la familia tanto en su manejo como en el trabajo cotidiano en general.

Al finalizar el programa, los padres deben continuar llevando su diario y analizarlo ellos mismos. Cada semana pueden releer el diario y hacer comentarios u observaciones como un ejercicio de auto-asesoramiento. También pueden intercambiar su diario con otros adultos miembros del programa y pedirles que les hagan comentarios u observaciones.

En el programa de asesoramiento se ha fomentado el trabajo grupal, es decir, la reunión de dos o más familias para llevar a cabo las sesiones. En las reuniones grupales los padres intercambiaron ideas y experiencias, apoyaron a otros padres, descubrieron o se dieron cuenta de situaciones de las que no eran concientes, tomaron ideas de otras familias y se prepararon continuamente.

Al finalizar el programa de asesoramiento se recomienda que las familias mantengan el contacto y el hábito de reunirse, aún sin la presencia de la asesora. Las familias que mantienen este compromiso siempre tendrán mayores recursos para adaptarse a los cambios.

Para realizar las sesiones se sugiere: establecer una periodicidad determinada, por ejemplo, una vez al mes; una fecha específica, por ejemplo, el viernes primero de cada mes, y un horario conveniente para todos. Además, es recomendable que la organización sea rotativa pero que la secuencia en esta responsabilidad quede claramente definida por lo menos durante seis meses, después de los cuales se elabora un nuevo calendario. El responsable o la responsable de organizar la sesión asume el compromiso de: recordar la cita con una semana de anticipación, determinar el sitio, proveer los materiales y conducir la sesión.

En estas sesiones, se pueden abordar varios aspectos: (1) revisión de temas; (2) revisión de vídeos; (3) revisión de diarios; (4) asignación y revisión de ejercicios.

También es muy recomendable que a estas sesiones se convoque a “invitados”, padres y/o madres de familia interesados en este tipo de apoyo a sus hijos, para que los padres y las madres que ya han trabajado el programa puedan convertirse en facilitadores de otras familias.

La identificación de tópicos para la elaboración de rutinas de juego terapéutico que se presentó en este programa es un recurso de apoyo constante para enfrentar los cambios en el niño, especialmente en lo que respecta a la relación entre sus intereses y sus habilidades de comunicación.

Se sugiere realizar este ejercicio en forma periódica, cada mes o cada dos meses, y cuando surja la inquietud de que el juego no está promoviendo el avance del niño, es decir, cuando los padres perciban algún desajuste en su interacción. El ejercicio de identificación de tópicos debe apoyarse en el registro de las habilidades comunicativas de los niños que se hace en el diario y en los instrumentos que se proporcionaron en el programa.

La observación de vídeos ha sido una herramienta fundamental de trabajo en este programa. Los vídeos tanto recientes como anteriores pueden ser revisados en forma individual, entre la pareja o en las sesiones grupales. Además, los padres deben continuar registrando

sus sesiones de juego terapéutico en vídeo por lo menos una vez al mes. Al observar los vídeos, lo más recomendable es realizar los análisis que se presentaron y practicaron en este programa en forma completa. Es cierto que el análisis de los vídeos requiere de tiempo, especialmente cuando se registra con cuidado y rigor, sin embargo, la utilidad de hacer los análisis y registrarlos para su posterior consulta compensa el tiempo invertido, pues de ninguna otra fuente se puede obtener tanta información y tanta retroalimentación sobre el proceso comunicativo.

Además de los recursos que aquí hemos planteado: diario, reuniones, identificación de tópicos y análisis de vídeos, los padres y las madres pueden generar otros a partir de lo que se trabajó en las sesiones o de sus propias ideas.

Algunos ejercicios que hemos realizado con algunos grupos en asesoramiento y que pueden ser útiles son:

- Jugar con otros niños siguiendo los principios del juego terapéutico.
- Transcribir algunos segmentos del vídeo con fines diversos como: analizar la cantidad de habla del adulto, proponer nuevas formas de enriquecimiento comunicativo o nuevas rutinas de juego, observar detenidamente las producciones del niño o la niña, etc.
- Dar orientación a otros adultos o niños (de más de 6 o 7 años) para realizar juego terapéutico, filmarlos y analizar el vídeo.
- Observar vídeos no recientes y compararlos con los más recientes.
- Filmar al niño en interacción con otros: padres u otros adultos, y analizar sus características comunicativas.
- Jugar con su propio hijo manipulando de manera consciente algunos aspectos como: cantidad de habla, tipo de juego, materiales, etc., con el fin de observar los efectos específicos de la manipulación realizada.

Asesorías a libre demanda

Finalmente, siempre queda abierta la posibilidad de asesorías a libre demanda. Las familias que han participado en el programa pueden contactar a la asesora y acordar con ella una o varias asesorías que pueden realizarse sobre la base del análisis de vídeos o consultas específicas.

La única condición es que los padres sigan aplicando el programa con su hijo y que mantengan el interés en ser ellos los promotores del desarrollo.

Recordemos que este programa tiene como uno de sus principios el generar independencia, que los padres se reconozcan y asuman como agentes activos en el desarrollo de sus hijos. En congruencia con este principio, las asesorías a libre demanda no pueden sustituir el trabajo que realizan los padres, sino que sólo son un complemento, un mecanismo de observación y reflexión externa que orienta el trabajo que se realiza en la familia y lo enriquece.

APLICACIÓN Y RESULTADOS DEL PROGRAMA DE ASESORAMIENTO A CINCO DÍADAS MADRE-HIJO⁷

Resumen

La presente investigación analiza la interacción madre-hijo, dentro del marco del programa de asesoramiento presentado en este volumen. El estudio se llevó a cabo con cinco díadas madre-hijo en las cuales los niños tenían diagnóstico confirmado de Síndrome de Down. Todas las madres asistieron a una serie de seminarios interactivos, en los cuales una terapeuta de habla y lenguaje (la autora) coordinó actividades para que las madres comprendieran y analizaran el nivel de desarrollo de sus hijos, así como para que integraran a su interacción cotidiana estrategias comunicativas y de juego, basadas en el principio de andamiaje, de tal forma que pudieran proporcionar a sus hijos con Síndrome de Down experiencias enriquecedoras en forma sistemática para facilitar su desarrollo comunicativo y cognoscitivo.

Los resultados revelaron que, en general, a lo largo del programa las madres ajustaron su forma de interacción con sus hijos proporcionándoles modelos de comunicación y formas de juego más enriquecedores y adecuados a su nivel de desarrollo; los niños, por otro lado, avanzaron en sus habilidades comunicativas y de representación, a diferentes ritmos de desarrollo.

⁷ En la realización de este trabajo colaboraron Beatriz Quintos y Ma. Elena Piña.

Introducción

Los profesionales están de acuerdo en que la intervención temprana y el cercano seguimiento de los niños que presentan un desorden congénito o síndrome, es altamente recomendable. Sin embargo, para que este proceso tenga éxito es necesario que las familias entiendan que algunos de estos niños requerirán un apoyo especial por un largo periodo de su vida. El objetivo final de todo programa dirigido a personas con necesidades especiales es que éstas lleguen a ser tan independientes como sea posible para que logren participar en la sociedad en las mejores condiciones. Dado que el proceso educativo–adaptativo de niños con necesidades especiales asociadas a discapacidad es normalmente prolongado y complejo, se hace necesario que la familia contemple dentro de sus objetivos lograr cierto nivel de independencia de los especialistas. Desde esta perspectiva, los programas de intervención temprana deben considerar como una de sus principales metas que las familias aprendan a satisfacer las necesidades cambiantes de los niños ofreciéndoles información y modelos de estimulación cotidiana que promuevan formas de interacción naturales y enriquecedoras (Kaiser et al., 1999; Mahoney & Kaiser, 1999). Creemos que el marco teórico que satisface estas necesidades es el interaccionismo social, como el propuesto por Vigotsky, Bruner y Snow, entre otros.

Diversos grupos de profesionales en muchas partes del mundo han reconocido el valor de los padres como co-terapeutas y han implementado programas para involucrar a los padres en el desarrollo y la (re)habilitación de sus hijos, más allá del rol tradicional en el cual los padres son dependientes de los especialistas y desarrollan una autoimagen de insuficiencia e incompetencia (Bates, 1986; Gibbard, 1994; Kaiser & Hemmeter, 1996; Kelsey, 1991; Pamplona, Ysunza, & Urioste, 1996; Pearce, Girolametto, & Weitzman, 1996; Seitz & Riedell, 1974; Tannock, Girolametto, & Siegel, 1992). Bates (1986) por ejemplo, propone que en la tarea de educar a los niños con necesidades especiales, “¡Los padres de familia son la solución!” El involucrar a los padres de familia, de acuerdo con Bates, fortalece la relación padre/madre-hijo y les da a los padres la confianza de que sí existe una solución a las necesidades de su hijo, reconociéndose como agentes clave para

su implementación. El entrenamiento a madres y padres de familia para promover el desarrollo comunicativo de sus hijos ha mostrado tener efectos positivos y duraderos (Kaiser & Hemmeter, 1996; Seitz & Riedell, 1974; Tannock et al., 1992)

En nuestra experiencia, es la madre quien se convierte en el vínculo entre los especialistas y el ambiente del niño. Ella está generalmente muy comprometida con su hijo y es naturalmente sensible a sus necesidades, como se ha hecho evidente en la abundante literatura sobre interacción madre-hijo y especialmente sobre lenguaje materno o *motherese* (Engle, 1980; Fernald, 1985; Matychuk, 2005; Snow, 1995; Werker, Pegg, & McLeod, 1994). Aunque los padres se están involucrando cada vez más en este tipo de tareas, aún tienden a mantener cierta distancia emocional y física de las necesidades de sus hijos. Esto es aún más evidente, cuando el niño tiene necesidades especiales. A pesar de este hecho, el programa del que esta investigación forma parte, no está restringido a la participación de las madres; desafortunadamente, en el grupo que aquí reportamos, sólo ellas se involucraron de manera consistente⁸.

Este programa de asesoramiento tiene como propósito ofrecer a las madres y padres estrategias naturales y enriquecedoras para interactuar con sus hijos en situaciones de juego y en otras actividades cotidianas. También se enfatizan otras habilidades para que las madres y padres tomen conciencia de los procesos naturales del desarrollo, de la manera en la que se afecta la interacción cuando este proceso se encuentra desviado o retrasado, así como de estrategias para modificar los patrones de interacción en otros miembros de la familia. Este programa, por lo tanto, no sólo entrena a los padres para *hacer* cosas con sus hijos, sino también para *analizar* las necesidades de su niño y las características del ambiente a fin de *adaptar y crear* los recursos y estrategias necesarias para satisfacer las necesidades específicas y

8 Es importante reconocer que en la aplicación de este programa sí ha habido familias en las que el padre se ha involucrado en las actividades. Ellos han realizado aportaciones relevantes al desarrollo de sus hijos o hijas. En este seguimiento, sin embargo, no se contó con una participación sistemática de ninguno de los padres varones.

cambiantes del niño y de la familia. El objetivo es que las madres y los padres se conviertan en co-terapeutas. Esto requiere que participen en seminarios teóricos, discusiones de casos, supervisiones en equipo y que apliquen todas estas experiencias para modificar las formas de interacción en la familia.

En el trabajo con madres y padres de familia existen distintas situaciones que necesitan ser consideradas. Un aspecto central está relacionado con la manera en la que ellos/ellas perciben la comunicación, el lenguaje y el habla. Los análisis de interacciones madre-hijo y padre-hijo en actividades de juego donde los niños tienen necesidades especiales, han revelado que los padres/madres sin entrenamiento tienden a usar un estilo directivo de comunicación otorgando poca atención a los propósitos comunicativos del niño, sin estar conscientes de esto (Girolametto & Tannock, 1994; Romero Contreras, 1992; Romero, 1996).

Nuestro extenso trabajo clínico aplicando el modelo de lenguaje integral comunicativo con niños de diferentes edades, perfiles de desarrollo, nivel socio-económico y estructuras familiares, revela que la actitud de los padres y madres ante el ritmo de desarrollo y las habilidades de comunicación es un factor determinante para el progreso comunicativo y cognoscitivo de los niños. Los padres necesitan orientación para ajustar sus expectativas de tal forma que sepan qué observar y qué valorar en el desarrollo de su hijo, así como para que aprendan a estimularlo apropiadamente. Muchos padres, así como muchos legos e incluso algunos especialistas, tienden a dar gran valor a la producción verbal y a minimizar la importancia de la comunicación no verbal, de la comprensión y de los procesos cognoscitivos, lo que reduce su capacidad de respuesta a los intentos comunicativos de los niños con alguna discapacidad. Cuando los adultos no responden a estos intentos, los niños con necesidades especiales experimentan un sentimiento de baja auto-estima, ya que sus esfuerzos comunicativos y el progreso que alcanzan en el desarrollo de sus habilidades no-verbales, de comprensión y de representación no es percibido ni reforzado. Además, esta falta de respuesta provoca que los padres, no logren comunicarse con sus hijo más allá de la satisfacción de sus necesidades básicas, lo cual suele ser un obstáculo más para el desarrollo social, cognoscitivo y comunicativo de los niños.

Al igual que otros programas de entrenamiento o educación de padres/madres (Girolametto, 1988a, 1988b; Pearce et al., 1996), nuestro programa promueve la sensibilización de los padres/madres a las necesidades y los intentos comunicativos de sus hijos para que incrementen su capacidad de respuesta y con ello la calidad de la estimulación que ofrecen a sus hijos. Es por esta razón que una de las primeras medidas que tomamos en este programa consiste en orientar a los padres para que comprendan el complejo proceso de la comunicación con todas sus funciones y el impacto que éste tiene en todas las áreas de desarrollo (Sesiones 1 y 3). Otra característica del programa, es que el *juego* es entendido como un medio privilegiado para conseguir que los niños aprendan mejor y de manera significativa. En el programa hacemos conscientes a los padres que el juego tiene diferentes significados para los niños y para los adultos, y que es el juego como es concebido y comprendido por los niños el que constituye un medio notable para el aprendizaje y les ofrecemos estrategias para que aprendan a entender, valorar, respetar y participar productivamente con su hijo en las situaciones de juego (Sesión 2).

Propósito del Estudio

El propósito de este estudio es analizar la interacción de las madres⁹ con sus hijos con Síndrome de Down dentro del marco del programa de asesoramiento que se presenta en este libro. Este análisis tiene por objetivo determinar la eficiencia del programa a través de la identificación del progreso en el uso de las estrategias de mediación por parte de las madres, así como del progreso logrado por los niños en su desarrollo comunicativo y cognoscitivo. El estudio nos proporcionó información valiosa respecto del diseño del programa y nos permitió identificar con mayor precisión las necesidades de las madres para alcanzar los objetivos que se propone el programa. Asimismo, nos dio información sobre la evolución alcanzada por niños con Síndrome de Down, con el apoyo sistemático de sus madres.

⁹ Recuérdese que en el estudio sólo participaron las madres de familia con sus hijos.

Método

El programa de asesoramiento contempla tres áreas principales de contenido: comunicación e interacción, la estructura y el desarrollo del juego, y las estrategias de mediación para promover el desarrollo comunicativo y cognoscitivo a través del juego y de la interacción cotidiana.

A lo largo del programa se emplearon diferentes tipos de actividades de aprendizaje como: revisión de textos informativos, análisis de videos, discusiones en grupo, conferencias, observación directa, análisis de observaciones, y escenificaciones o dramatizaciones. También se monitoreó el progreso del niño a través de reportes de las madres, cuestionarios, videos, y sesiones de terapia y evaluación.

Las responsabilidades de las madres participantes consistieron en: aplicar las estrategias en su interacción cotidiana con su hijo, explicarlas a los demás miembros de la familia y promover su uso, así como llevar a cabo todos los días una sesión de 30 minutos de juego terapéutico (este tipo de juego es en el que han sido entrenadas), registrar el progreso del niño, y reunirse en parejas (madre-madre) para hacer co-supervisión de sus sesiones de juego con base en un protocolo de análisis.

El grupo inicial estuvo formado por 12 díadas madre-hijo, sin embargo para este proyecto solamente se consideraron cinco díadas. Los criterios de selección fueron: la afinidad en el perfil de los niños y la aceptación de las madres para participar en el seguimiento. Todos los niños participantes en esta investigación tenían Síndrome de Down confirmado e iniciaron el programa con un nivel pre-simbólico de desarrollo cognoscitivo.

La implementación del programa fue financiada por las familias. Todas tenían un nivel económico favorable. Las madres participantes trabajaban exclusivamente dentro del hogar, y tenían estudios de nivel medio-superior como mínimo: tres de ellas cursaron una carrera universitaria, una de ellas realizó estudios comerciales (secretaria) y otra terminó la preparatoria.

El grupo de niños seleccionados está formado por dos niñas: Sonia y Fabiola; y tres niños: Javier, Joel y Fermín¹⁰.

Para registrar el progreso alcanzado por las madres como co-terapeutas, así como por los niños en su desarrollo comunicativo y cognoscitivo, se utilizaron diversos instrumentos, algunos de los cuales fueron aplicados a todas las díadas de los seminarios, aunque no participaron en la investigación, y otros fueron diseñados específicamente para el propósito del presente estudio.

Los instrumentos de investigación fueron:

1. Historia clínica
 2. Cuestionario de casa
 3. Cuestionario de escuela
 4. Inventario del desarrollo de habilidades comunicativas de MacArthur "Primeras palabras y gestos"(Jackson-Maldonado, Thal, & Bates, 1992)
 5. Diario de las madres
 6. Vídeos de evaluación
 7. Vídeos en la casa
1. **Historia clínica.** Este es un amplio cuestionario llenado por las madres para reportar: desarrollo prenatal, condiciones perinatales, desarrollo postnatal, estructura familiar, atención médica, condición de salud actual, características de la personalidad y conducta del niño, e historia de educación regular y/o especial.
2. **Cuestionario de casa.** Las madres respondieron una serie de preguntas abiertas respecto a la rutina del niño y de sus conductas comunicativas en casa y con los miembros de la familia. El cuestionario incluye 17 reactivos y es una adaptación del cuestionario de la casa de Lund y Duchan (1993).

¹⁰ Los nombres de los participantes han sido cambiados para proteger su privacidad

3. **Cuestionario de la escuela.** Se le pidió a la maestra que respondiera una serie de preguntas abiertas sobre la rutina del niño y sobre su conducta comunicativa en la escuela con los diferentes miembros de la comunidad escolar. El instrumento también es una adaptación del propuesto por Lund y Duchan (1993) e incluye 13 reactivos.
4. **Inventario del desarrollo de habilidades comunicativas de MacArthur** (Jackson-Maldonado et al., 1992). Las madres llenaron el IDHC en su versión “Primeras palabras y gestos” en dos ocasiones durante el programa. Para calificar este inventario se utilizaron normas preliminares para niños entre 8 y 16 meses (Swaine, Renda, Jackson-Maldonado, Thal, & Fenson, 1996). A pesar de que la mayoría de los niños eran mayores de 16 meses cuando se les administró el primer inventario, se decidió usar esta versión del inventario y no la versión “Palabras y enunciados” (diseñado para niños de entre 16 y 30 meses), debido a que “Primeras palabras y gestos” evalúa comprensión, producción y gestos, en tanto que “Palabras y enunciados” solamente considera la producción, y la mayoría de los niños del estudio producían muy pocas o ninguna palabra. Por otro lado, también se esperaba que el progreso fuera más evidente en los procesos receptivos y no-verbales, que en la producción verbal, por lo que se decidió emplear un instrumento que midiera estos procesos, aunque no existiera algún criterio normativo para las edades de los niños participantes. Los resultados de la aplicación de los inventarios se manejaron, en general, como datos crudos. Hicimos también algunas conversiones a puntaje percentil para tener una idea del nivel de desarrollo asociado con la edad, siempre tomando en cuenta que son apreciaciones no totalmente confiables, aunque sí orientadoras para el trabajo que estamos realizando.
5. **Diario de las madres.** Se les solicitó a las madres que llevaran un registro del progreso del niño lo más frecuentemente posible. Algunas madres reportaron sus observaciones cada sesión, mientras que otras lo hicieron solamente cada una o dos semanas.
6. **Videos de evaluación.** Todos los niños fueron valorados por la coordinadora del grupo días o meses antes de iniciar el programa. Los

vídeos y todas las notas de valoración fueron empleados como instrumentos de investigación, para determinar la línea base de los niños y de sus madres.

7. **Vídeos en la casa.** Se les pidió a las madres que grabaran en vídeo las sesiones de juego en casa con su hijo al menos una vez al mes. Se obtuvieron vídeos de diferentes duraciones, que se utilizaron para analizar el uso de las estrategias de mediación por parte de las madres así como el progreso del niño. Los vídeos de casa fueron analizados en las sesiones grupales. El último vídeo grabado por las madres fue utilizado como instrumento de investigación.

Análisis de datos y resultados

En esta sección, se describen las características de las díadas participantes en el estudio utilizando los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación. Los resultados se presentarán comparando la ejecución inicial de cada díada en la valoración con su ejecución al final del periodo de estudio que regularmente fue obtenida del último vídeo grabado en la casa.

Los niños participantes fueron valorados entre los 5 y los 37 meses. El programa de asesoramiento duró cinco meses, sin embargo, el tiempo de seguimiento incluyó desde la valoración inicial hasta algunas semanas o meses después de que se finalizó el programa, por lo que el tiempo de seguimiento varió entre 7 meses, para los participantes con el seguimiento más breve, hasta 14 meses para el participante con el seguimiento más prolongado (ver tabla 1).

Tabla 1. Cronología del seguimiento

| | JOEL | FABIOLA | SONIA | JAVIER | FERMÍN |
|-------------------------------|-------------|----------------|--------------|---------------|---------------|
| Edad de valoración | 5 m | 13 m | 12 m | 19 m | 37 m |
| Edad al final del seguimiento | 13 m | 20 m | 24 m | 30 m | 51 m |
| Tiempo de seguimiento | 8m | 7m | 12m | 11m | 14m |

Características de los participantes

Todos los niños dentro del grupo tenían al menos un hermano, sin embargo los hermanos de Sonia ya eran adultos (entre 17 y 22 años), por lo tanto ella puede ser considerada para los propósitos de su ambiente en casa como hija única. Los padres de todos excepto uno, vivían juntos. Todos los niños asistían a otros servicios de educación especial, como terapia física, dos de ellos asistían a una escuela regular, y uno de ellos también recibía apoyo extra escolar.

Todos los niños tienen un diagnóstico confirmado de Síndrome de Down. Su historia prenatal, perinatal y de desarrollo es diversa, como en casi cualquier grupo. Los niños participantes tuvieron, en general, un periodo de gestación normal, sólo dos fueron prematuros. Tres de los participantes, presentaron problemas al nacimiento y dos presentaron problemas de oído medio en una edad posterior (ver tabla 2). El diagnóstico de Síndrome de Down y el nivel pre-simbólico en su desarrollo cognoscitivo al inicio del seguimiento, fueron los criterios usados para la selección.

Tabla 2. Datos de desarrollo de los niños participantes

| | JOEL | FABIOLA | SONIA | JAVIER | FERMÍN |
|--------------------------------------|---|----------------|----------------------|-----------------|---|
| Periodo de gestación | Término | Término | Prematura (8 m) | Prematuro (8 m) | Término |
| Peso al nacer ¹¹ | Ligeramente arriba del promedio | Normal | Bajo | Normal | Normal |
| Apariencia al nacimiento | Normal | Normal | Normal | Normal | Normal |
| Incubadora | Sí | Sí | Sí (1 hora) | Sí | Sí |
| Condición de riesgo peri o postnatal | Mal funcionamiento del intestino grueso | Ninguno | Problemas de succión | Ninguno | Mal funcionamiento del intestino grueso Enfermedad de Hirschsprung |

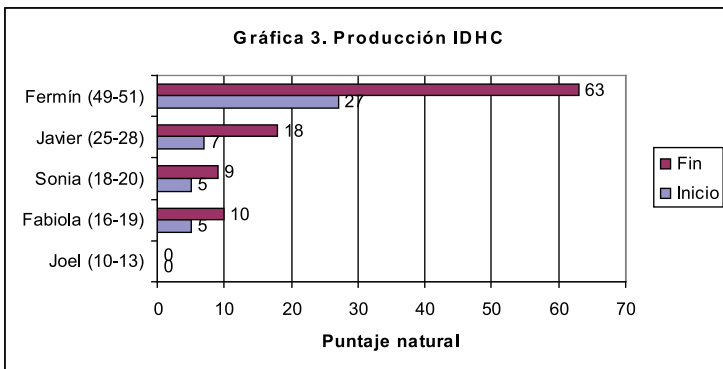
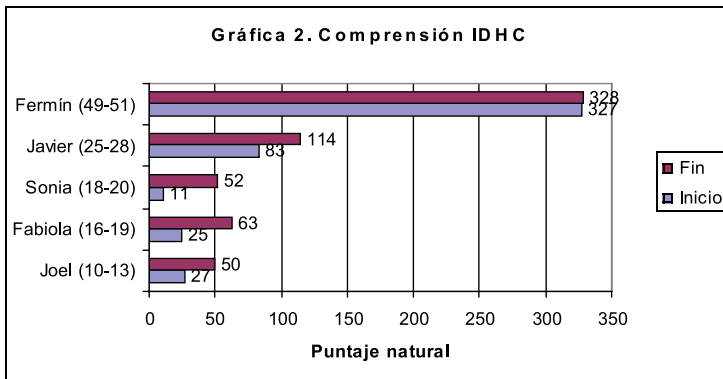
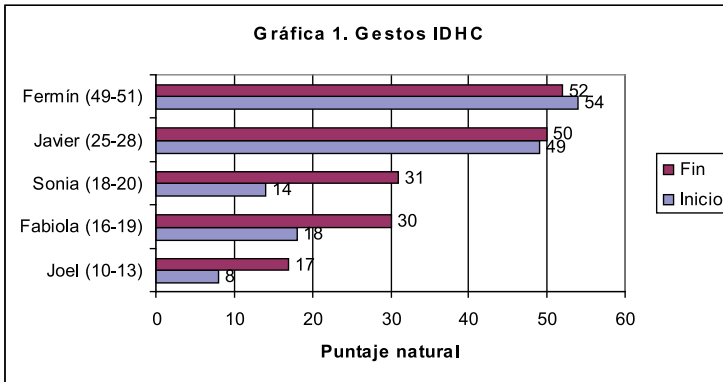
11 Se considera normal entre 2.5 y 3.5 kg

| | JOEL | FABIOLA | SONIA | JAVIER | FERMÍN |
|-------------------------------|--------------|---|-----------------|---|---|
| Audición | Se desconoce | Problemas en el oído medio | Normal | Normal | Severos problemas en oído medio. |
| Visión | Se desconoce | Normal | Hipermetropía | Normal | Normal |
| Otros datos relevantes | -- | -- | -- | -- | Ambiente bilingüe (español-inglés), primeros 2 años. |
| Educación o atención especial | -- | Terapia física. Programa de estimulación temprana | Terapia física. | Terapia física. Programa de estimulación temprana | Terapia de lenguaje, inglés-ASL (de 0;4 a 2;0) Terapia lenguaje español. Terapia física. Tutor. |

Resultados del Inventario de Habilidades Comunicativas (IDHC)

El Inventario de Desarrollo de Habilidades Comunicativas se aplicó en todos los casos en dos ocasiones con dos o tres meses de diferencia entre la primera y la segunda aplicaciones. En las gráficas 1 a 3, se muestran los puntajes naturales obtenidos en cada una de las tres escalas del IDHC (Gestos, Comprensión y Producción) así como la edad en meses de los niños al momento de las aplicaciones. Es importante señalar que en todos los casos hubo incrementos en estos puntajes en la segunda aplicación, con excepción de Joel, quien no mostró avances en la producción de palabras y Fermín, que mostró un retroceso ligero en gestos.

En la tabla 3 se reporta la edad en meses en la cual el puntaje obtenido por los niños participantes equivale a un desempeño normal, que en estas escalas se ubica entre el percentil 10 y el percentil 90. En el caso de Fermín, su rendimiento se ubicó por arriba del percentil 90 para la edad más alta del Inventario (16 meses) en las escalas de Gestos y



Comprensión, por lo que su rendimiento se clasificó como superior. Para calcular la equivalencia de edad de Fermín en la escala de Producción se utilizaron las normas de la versión “Palabras y Enunciados” (para niños de 16 a 30 meses) a fin de contar con una mejor estimación, pues la cantidad de respuestas correctas de este participante en cuanto a producción de palabras se ubicó muy por arriba del percentil más alto para 16 meses que es la edad límite de la versión “Palabras y Gestos”. El análisis de los puntajes percentiles del Inventario de Desarrollo de Habilidades Comunicativas reveló que, en general, los niños participantes tuvieron niveles de desarrollo por debajo de su edad cronológica en las áreas que mide el Inventario, con excepción de Joel quien se ubicó dentro de su rango de edad en las escalas de Gestos y Comprensión. Esto se debe a que el seguimiento de Joel se inició antes de que cumpliera el año de edad, lo cual pone de manifiesto la importancia de la estimulación temprana.

Tabla 3. Equivalencias de edad en el Inventario de Desarrollo de Habilidades Comunicativas

| | JOEL | FABIOLA | SONIA | JAVIER | FERMÍN |
|--------------------------------|------|---------|-------|--------|----------------|
| Edad 1 ^a aplicación | 10 m | 16 m | 18 m | 25 m | 49 m |
| G1 | 10 m | 13 m | 12 m | 16 m | Superior a 16m |
| C1 | 10 m | 14 m | 12 m | 16 m | Superior a 16m |
| P1 | n/d | 16 m | 16 m | 16 m | 23m* |
| Edad 2 ^a aplicación | 13 m | 19 m | 20 m | 28 m | 51 m |
| G2 | 13 m | 16 m | 16 m | 16 m | Superior a 16m |
| C2 | 13 m | 16 m | 16 m | 16 m | Superior a 16m |
| P2 | n/d | 16 m | 16 m | 16 m | 25 m* |

* Usando las normas de la versión “Palabras y enunciados” (para niños de 16 a 30 meses).

Análisis de los vídeos

Todos los vídeos fueron analizados considerando tres aspectos básicos: la interacción materna, la estructura del juego y la competencia comunicativa. Los últimos dos aspectos se aplican tanto al niño como a la madre. El análisis de la estructura del juego del niño y su competencia comunicativa se hizo de acuerdo con las características que el niño presentó en la interacción, mismas que fueron usadas como indicadores de su desarrollo en ese momento particular. Por otro lado, la ejecución de las madres se analizó de acuerdo con las propuestas de acción hechas en el juego, así como los modelos comunicativos empleados en la interacción con su hijo; ambos aspectos son considerados indicadores finos del uso de estrategias enriquecedoras para un periodo específico de seguimiento¹².

INTERACCIÓN MATERNA

Clasificamos la interacción materna en insuficiente, regular y buena, respecto de cinco categorías o criterios¹³: balance, contingencia, baja directividad, cercanía afectiva y uso de estrategias enriquecedoras. La clasificación se hizo comparando el desempeño materno con las descripciones que a continuación se presentan¹⁴. Para realizar esta clasificación se tomaron en cuenta las opiniones de tres jueces independientes, cuando hubo discrepancias, los aspectos problemáticos se discutieron hasta llegar a un consenso.

BALANCE: Se refiere a la cantidad de plática y participación entre los participantes, la interacción se considera **balanceada cuando ambos participantes, madre e hijo, para este propósito, tienen oportunidades similares para dar y tomar turnos por tiempos similares**

¹² En términos generales se utilizaron las propuestas de análisis de las sesiones 7 y 8 del programa presentado en este libro.

¹³ Estos criterios fueron originalmente tomados de Lund y Duchan (1993) y MacDonald y Carroll, (1992) ; y se han ido adaptando y enriqueciendo a partir de nuestra práctica.

¹⁴ En la Sesión 1 del programa de asesoramiento se describen con mayor detalle las cuatro primeras categorías. En las Sesiones 3 y 4 se describen las estrategias en el nivel de la acción o juego y de la comunicación, mediante las cuales los adultos pueden enriquecer la interacción con el niño o la niña, lo cual constituye el quinto criterio de este análisis

o equivalentes. Por esta razón, el balance se analiza en los turnos, los tiempos, los roles (pregunta-respuesta, y otros), y los temas.

CONTINGENCIA: Se define como la relación que existe entre las acciones y lenguaje de la madre y las de su hijo. **La interacción se considera contingente cuando la madre toma en cuenta el foco de atención del niño antes de hacer una contribución a la interacción.** La contingencia se analizó en relación con las acciones del niño/a y sus producciones verbales.

BAJA DIRECTIVIDAD: Las interacciones adulto-niño tienden a estar dominadas por los adultos, lo cual restringe la participación del niño de manera considerable, por lo tanto, es importante registrar qué tan directivo es el adulto. La directividad se caracteriza por un uso frecuente de: llamadas de atención, órdenes y preguntas, especialmente las retóricas, mientras que la **baja directividad requiere que el adulto siga la atención del niño (en vez de llamar su atención a los intereses del adulto), hacer propuestas (en vez de dar órdenes) y proporcionar más comentarios (en vez de preguntas) y hacer preguntas reales (en vez de las retóricas).**

CERCANÍA AFECTIVA: Este rasgo es difícil de analizar con base en conductas específicas, sin embargo es fácil de percibir. **Un adulto que muestra cercanía afectiva, por lo general, hace y mantiene contacto visual, disfruta la interacción activa con el niño, se muestra entusiasta y participa en el juego desde la perspectiva del niño/a.**

ENRIQUECIMIENTO DE LA INTERACCIÓN: Se refleja en el **uso adecuado y constante de las estrategias de andamiaje para apoyar el progreso comunicativo y cognoscitivo del niño**, p.e. estrategias para facilitar y mediar la comunicación. Estas estrategias son diversas, algunas de ellas son: **habla paralela, espejeo, extensiones, expansiones, refraseo, reconocimiento, revisión.** Las madres que emplean estas estrategias observan la interacción de su hijo/a y tienen la habilidad de aprovechar las oportunidades que surgen dentro de la interacción. **Las estrategias para facilitar y mediar el desarrollo cognoscitivo consisten en propuestas o modelos de acción para incrementar la comple-**

alidad de la situación de juego, principalmente a través del establecimiento de rutinas de juego en las que el niño pueda entender las características de los objetos y eventos, así como sus relaciones.

En general, se consideró *bueno* cada uno de los criterios cuando su manejo, a lo largo de la sesión, era apropiado para favorecer la comunicación y la interacción. Se les dio el calificativo de *regular*, cuando el manejo del criterio en cuestión no era del todo claro o consistente, sin embargo, era posible observar algunos indicios de que el adulto usaba algunos de los rasgos positivos del criterio. La calidad de *insuficiente* se aplicó para describir un manejo del criterio que reducía de manera considerable la posibilidad comunicativa y de interacción del niño/niña. La calificación de la interacción, como ya se mencionó, fue realizada a partir de los vídeos de las interacciones, por tres jueces independientes quienes discutieron los casos conflictivos hasta llegar a un consenso.

En la tabla 4 se comparan los niveles alcanzados por las madres al inicio (I) y al final (F) del seguimiento. Los datos del inicio corresponden a la sesión de evaluación en la cual las madres no tenían entrenamiento y los datos del final corresponden al último vídeo grabado por ellas mismas en sus casas. Algunas madres mostraron tener un buen manejo de los aspectos de la interacción desde el inicio del programa. En otros casos avanzaron uno o dos niveles. Una de las madres (M. Fabiola) tuvo una especie de “regresión” que suponemos se debió a que la niña empezó a caminar. Hemos observado que durante el inicio de la marcha los niños centran su atención en el movimiento, por lo que la interacción directa con ellos se torna difícil. En términos generales, podemos decir que a través del entrenamiento las madres lograron avances en aquellos aspectos que no dominaban al inicio del programa.

Los resultados obtenidos por la madre de Joel son un buen ejemplo de cómo entre más pequeño es el niño más intacto parece estar el Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje, formado por los patrones de interacción que las madres y otros familiares cercanos usan para facilitar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje (Bruner, 1986). Esto evidencia el carácter bidireccional de este Sistema. En las alteraciones del lenguaje y la comunicación, este sistema sufre

modificaciones que se hacen más evidentes y profundas en la medida que los niños son mayores.

El mayor cambio del grupo a lo largo del proceso se dio en la cercanía afectiva. Al final del programa todas las madres presentaron las características óptimas de este criterio, aunque como se muestra en la tabla 6, algunas presentaron una relación afectiva apropiada desde el inicio. Después de este criterio, le siguió el balance, pues las dos madres que al inicio tuvieron un nivel insuficiente, mostraron un cambio positivo importante. En el resto de los criterios aun cuando hubo mejorías (con excepción del caso de la Mamá de Fabiola), éstas no siempre se reflejaron en el paso al siguiente nivel. Esto se debió a que en algunos casos las madres habían alcanzado el nivel más alto desde la valoración y en otros, a que los cambios no fueron lo suficientemente constantes.

Tabla 4. Interacción materna al inicio (I) y al final (F) del seguimiento

| Interacción Materna Categorías | Nivel | M. Joel | | M. Fabiola | | M. Sonia | | M. Javier | | M. Fermín | |
|-----------------------------------|--------------|---------|---|------------|---|----------|---|-----------|---|-----------|---|
| | | I | F | I | F | I | F | I | F | I | F |
| Balance | Bueno | X | X | X | X | | X | X | X | | |
| | Regular | | | | | X | | | | X | |
| | Insuficiente | | | | | | | | | | X |
| Contingencia | Bueno | X | X | X | | | X | X | X | X | X |
| | Regular | | | | X | X | | | | | |
| | Insuficiente | | | | | | | | | | |
| Baja Directividad | Bueno | X | X | | | | X | X | X | | |
| | Regular | | | X | | | | | | X | X |
| | Insuficiente | | | | X | X | | | | | |
| Cercanía Afectiva | Bueno | X | X | X | X | | X | | X | X | X |
| | Regular | | | | | X | | | | | |
| | Insuficiente | | | | | | | X | | | |
| Enriquecimiento | Bueno | | X | X | | | | | X | | |
| | Regular | X | | | X | X | X | X | | X | X |
| | Insuficiente | | | | | | | | | | |

ESTRUCTURA DEL JUEGO

El juego infantil es considerado como un indicador válido del nivel cognoscitivo del desarrollo, cuando se le da la oportunidad al niño de interactuar de acuerdo con sus intereses para que pueda practicar o demostrar sus habilidades (Westby, 1980). Además, cuando el adulto es capaz de proponer acciones de juego dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP) del niño, el juego se convierte en una fuente enriquecedora para su desarrollo cognoscitivo. Para el análisis de las habilidades de juego del niño se usaron diez niveles descriptivos del desarrollo normal del juego para niños/ niñas entre 9 meses y 5 años propuestos por Westby (1980) (ver tabla 5).

Tabla 5. Niveles de la estructura del juego¹⁵

| ETAPA | EDAD | CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO |
|-------|---------|--|
| I. | 9-12 m | Juego de práctica |
| II. | 13-17 m | Juego de exploración |
| III. | 17-22 m | Juego autosimbólico |
| IV. | 19-22 m | Juego simbólico con otros |
| V. | 2 a | Pretender acciones de otros y experiencias cotidianas. Acciones aisladas. |
| VI. | 2,6 a | Representación de eventos no frecuentes. Inicios de juego asociativo. |
| VII. | 3 a | Representación de secuencias. Inicios de juego cooperativo. |
| VIII. | 3;6 a | Uso de juguetes menos reales. Toma en cuenta la perspectiva del otro. |
| IX. | 4 a | Juego de fantasía. |
| X. | 5 a | Juego verbal de roles. Planeación y juego cooperativo. |

Adaptado de Westby, (1980).

¹⁵ Para una descripción detallada de las características de estas etapas consultar la Sesión 3 del programa de asesoramiento.

En la tabla 6 se presentan los niveles de juego evidenciados por los niños al inicio y al final del seguimiento. Al inicio, todos los niños se encontraban en una etapa de juego pre-simbólico. Dos de ellos presentaban las características de un juego de práctica, es decir, realizaban acciones repetitivas sobre los objetos, mientras que los otros tres mostraron un juego exploratorio, que consiste en variar las acciones sobre los objetos para descubrir sus características o su función. Hacia el final del seguimiento todos los niños, con excepción de Joel, se encontraban en una etapa del juego simbólico. Tres de ellos, presentaron características del juego simbólico con otros y uno de ellos, de juego autosimbólico. Al final del seguimiento, todos los niños, con excepción de Joel, se ubicaron dos niveles por arriba de su nivel inicial. Estos cambios se dieron en un periodo relativamente breve (el tiempo máximo de seguimiento fue de 14 meses), por lo que se puede decir que los cambios fueron notables. Este aspecto del desarrollo es en el que se observaron los mayores avances durante el seguimiento. El hecho de que la mayoría de los niños haya alcanzado el nivel simbólico tiene especial importancia pues implica la posibilidad de representar la experiencia mentalmente y por lo tanto de acceder al lenguaje.

Tabla 6. Etapas del juego al inicio y al final del seguimiento

| | Inicio | Fin |
|---------|-----------------|-------------------------|
| Joel | II. Exploración | II. Exploración |
| Fabiola | II. Exploración | IV. Simbólico con otros |
| Sonia | I. Práctica | IV. Simbólico con otros |
| Javier | II. Exploración | IV. Simbólico con otros |
| Fermín | I. Práctica | III. Autosimbólico |

COMPETENCIA COMUNICATIVA

Esta área del desarrollo del niño fue analizada considerando las características de la interacción, el conocimiento del mundo y el conocimiento del código y su uso. Los niveles de la competencia comunicativa que sirvieron como criterio para el análisis se resumen en la tabla 7.

Tabla 7. Niveles I a IV del desarrollo de la competencia comunicativa¹⁶

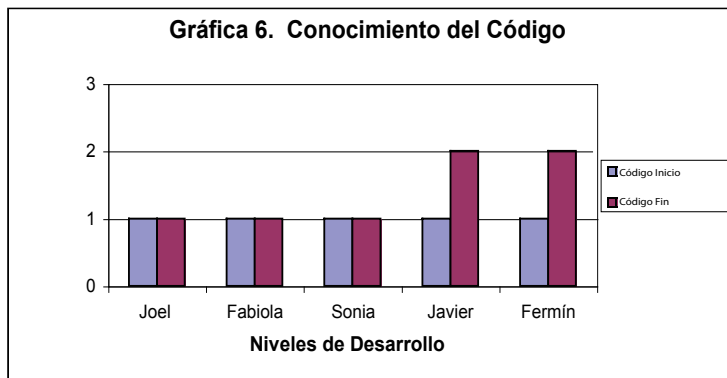
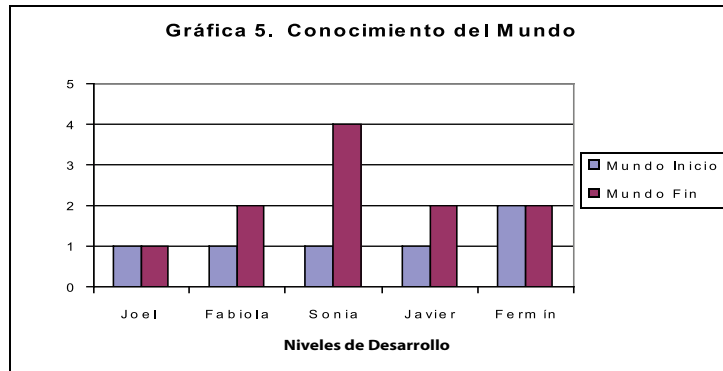
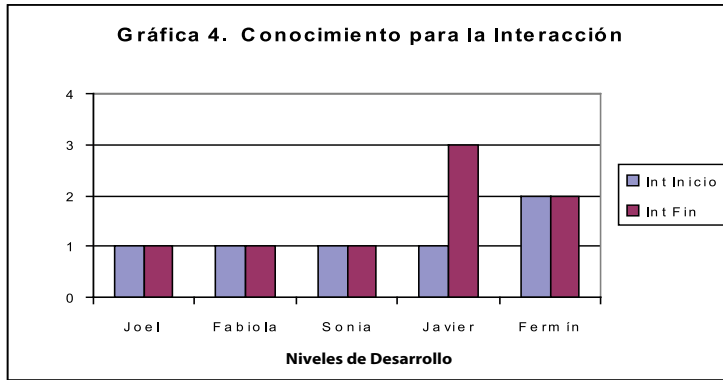
| NIV. | EDAD | TIPOS DE CONOCIMIENTO | | |
|------|---------|---|--|--|
| | | PARA LA INTERACCIÓN (I) | DEL MUNDO (M) | DEL CÓDIGO (C) |
| I. | 0-1;6 | Surgimiento de la intencionalidad | Surgimiento de la referencia | Inicio de la convencionalidad |
| II. | 1;0-2;0 | Comunicación interpersonal con propósitos de organización interna | Referencia desplazada | Emisiones de una palabra o lexema |
| III. | 1;6-2;6 | Comunicación interpersonal temática y desplazada (surgimiento del diálogo). | Ajustes la precisión de la referencia. | Emisiones presintácticas tipo telegráficas |
| IV. | 2;0-3;6 | Inicio de la organización discursiva: surgimiento de la coherencia temática | Referencia compleja y productiva. | Surgimiento de la sintaxis intraoracional |

Adaptado de Romero Contreras (1999).

En las gráficas 4 a 6, se presentan los niveles de desarrollo de los cinco niños, en los diferentes conocimientos que integran a la competencia comunicativa, tomando como referencia la sesión de valoración y el último video en casa.

Al inicio del seguimiento, todos los niños con excepción de Fermín, se encontraban en el nivel inicial del conocimiento para la interacción. Javier logró avances notorios en este tipo de conocimiento ubicándose

¹⁶ En la Sesión 3 se describen con detalle estos niveles.



dos niveles por arriba de su nivel inicial. El resto de los niños permanecieron en el mismo nivel, no obstante, lograron una mayor elaboración de su interacción, por ejemplo, incrementaron su vocabulario para referirse a los objetos, y desarrollaron formas más elaboradas para controlar las acciones de su madre, entre otras.

De los tres tipos de conocimiento, el conocimiento del mundo fue en el que se observaron los mayores cambios, lo cual se relaciona con los avances observados en el juego, pues esta línea de la comunicación lo incluye como uno de sus elementos. Nuevamente, al inicio del seguimiento, todos los niños se ubicaron en el primer nivel, es decir, en el surgimiento de la referencia, con excepción de Fermín. Algunas de las características que presentaron fueron: atención a las emisiones maternas, interés por los objetos, atención a objetos compartidos, comprensión de referencias lingüísticas relacionadas con el contexto inmediato y juego exploratorio o de práctica. Fermín, quien se ubicó en el nivel II, empleaba aproximaciones a palabras con diferentes categorías semánticas y logró representar situaciones cotidianas con objetos reales.

Al final del seguimiento, Joel fue el único que permaneció en el mismo nivel. Sin embargo, prestaba atención por periodos más largos y su participación era más clara y más activa, explorando y realizando diferentes acciones con los objetos de manera más frecuente. Sonia, Fabiola y Javier, avanzaron notablemente, ya que mostraron un uso más variado de categorías semánticas hacia el final del seguimiento, y su juego era claramente autosimbólico y simbólico con otros en la mayoría de los casos, incluso lograban elaborar, junto con sus madres, pequeñas secuencias de acciones representando algunas de sus experiencias cotidianas. Fermín, en cambio, mostró cambios menores. Hacia el final del seguimiento Sonia, Fabiola y Joel presentaron un nivel de desarrollo cercano a lo esperado para su edad cronológica, mientras que los dos niños mayores mostraron una mayor distancia entre su nivel de desarrollo y lo esperado para su edad, sobre todo en el caso de Fermín.

En cuanto al conocimiento del código, todos los niños se ubicaron en el inicio de la convencionalidad (nivel I). Se expresaban a través de emisiones no reconocidas como palabras por los adultos, tales como ges-

tos, llanto, sonrisas, ruidos. A través de la entonación de sus emisiones era posible identificar sus intenciones comunicativas, lo cual evidencia el inicio de la noción de convencionalidad. En este tipo de conocimiento, en general, se dieron pequeños progresos. Sólo Javier y Fermín, los niños más grandes del estudio, lograron expresar un mayor número de emisiones reconocidas por los adultos como aproximaciones a palabras, de una o dos sílabas, simplificando las palabras más largas. En esta área, todos los niños mostraron niveles de desarrollo inferiores a los esperados para su edad, con excepción de Joel, quien presentó características acordes con su edad cronológica.

Conclusiones

El seguimiento realizado con cinco díadas madre-hijo mostró que el Programa de Asesoramiento es un medio efectivo para mejorar la calidad de la estimulación que los niños reciben en su casa y para promover su desarrollo cognoscitivo y comunicativo. Todas las madres participantes, si bien mostraron tener antes del entrenamiento sensibilidad y disposición para estimular a sus hijos, lograron mejorar sus estrategias de interacción y comunicación a través de las experiencias adquiridas en el programa. Todos los niños del estudio, por su parte, lograron avances en una o más de las áreas evaluadas en el seguimiento.

En el caso de las madres, las áreas en las que se observaron mayores avances, a partir del sistema de registro que se utilizó, fueron en la cercanía afectiva y el balance. La cercanía afectiva consiste en la posibilidad de mostrar empatía e interés en la interacción conjunta, en tanto que el balance se refiere al establecimiento y mantenimiento de una interacción equilibrada entre los participantes. Estos aspectos favorecen la capacidad de respuesta de las madres en las interacciones con sus hijos, lo que a su vez estimula el desarrollo comunicativo de los niños (Kaiser & Hemmeter, 1996; MacDonald & Carroll, 1992; Pearce et al., 1996).

En el caso de los niños, el aspecto en el que se obtuvieron los mayores progresos fue en el desarrollo del juego y, consecuentemente, en el conocimiento del contenido dentro de la competencia comunicativa. La evolución de la mayoría de los niños hacia un juego simbólico en el cual representaban sus experiencias cotidianas, refleja avances importantes en su desarrollo cognoscitivo. Las investigaciones revelan que el juego simbólico es un predictor importante de la habilidad lingüística

(Lyytinen, Laakso, Poikkeus, & Rita, 1999) y que el desarrollo del juego simbólico depende de la calidad del ambiente y el tipo de materiales a los que el niño tiene acceso (Umek & Musek, 2001). En este sentido, consideramos que los logros alcanzados en esta área por los niños constituyen importantes cimientos para su desarrollo posterior y que las estrategias que las madres adquirieron fueron determinantes en estos avances.

En general, los niños también mostraron avances importantes en la comprensión léxica y la producción de palabras y gestos medida por el IDHC (Jackson-Maldonado et al., 1992). Este resultado es importante dado que estas habilidades han mostrado ser fundamentales para el desarrollo lingüístico y comunicativo posteriores (Jackson-Maldonado, 2004). Además, el avance en las habilidades medidas por este instrumento confirma nuestros hallazgos a través del análisis de muestras de lenguaje que mostró que el área con mayores progresos fue el contenido del lenguaje.

El estudio que se ha presentado es un primer intento por sistematizar y documentar la práctica terapéutica con el Programa de Asesoramiento y, en términos generales, podemos afirmar que el programa en esta población tuvo resultados favorables. Sin embargo, este estudio presenta varias limitaciones. En el seguimiento realizado se tomó como punto de partida la valoración inicial realizada a los niños y como punto de llegada el último vídeo hecho por las madres en su casa. Esto tuvo la desventaja de que los periodos de seguimiento entre los participantes fueron diferentes, lo cual dificultó la sistematización de los datos. Otra limitación de este estudio es, sin duda, el reducido número de participantes. Hacer un seguimiento longitudinal de corte mixto –cualitativo y cuantitativo– de un entrenamiento de este tipo, requiere además de recursos abundantes, de la disposición y compromiso de los participantes, condiciones que son regularmente difíciles de cumplir para reunir muestras amplias. No obstante, consideramos que realizar seguimientos como éste aporta información relevante y muy necesaria para valorar objetivamente la eficacia de los métodos terapéuticos.

REFERENCIAS

- Bates, E., Bretherton, I., & Snyder, L. (1988). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, L. (1986). Parents are the solution. *Journal of the National Academy for Child Development*, 6(3).
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Willey and Sons, Inc.
- Blount, B. G. (1977). Parental speech to children: cultural patterns. In M. Saville-Troike (Ed.), *Linguistics and anthropology*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño* (R. Premat, Trans.). Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: Massachusetts Institute of Technology.
- Clark, H., & Clark, E. (1977). *Psychology and language: an introduction*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Engle, M. (1980). Family influences on the language development of young children. *Women's Studies International Quarterly*, 3(2-3), 259-266.
- Ferguson, C. A. (1977). Baby talk as a simplified register. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (Eds.), *Talking to children*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Fernald, A. (1985). Four-month-old infants prefer to listen to motherese. *Infant Behavior and Development*, 8(2), 181-195.
- Garton, A., & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

- Garvey, C. (1981). *El juego infantil* (2nd ed.). Madrid: Morata.
- Gibbard, D. (1994). Parental-based intervention with pre-school language-delayed children. *European Journal of Disorders of Communication*, 29(2), 131-150.
- Gili Gaya, S. (1972). *Estudios del lenguaje infantil*. Barcelona.: Vox.
- Girolametto, L. E. (1988a). Developing dialogue skills: The effects of a conversational model of language intervention. In K. Marfo (Ed.), *Parent-child interaction and developmental disabilities: Theory, research, and intervention*. (pp. 145-162): Praeger Publishers.
- Girolametto, L. E. (1988b). Improving the social-conversational skills of developmentally delayed children: An intervention study. *Journal of Speech & Hearing Disorders*, 53(2), 156-167.
- Girolametto, L. E., & Tannock, R. (1994). Correlates of directiveness in the interactions of fathers and mothers of children with developmental delays. *Journal of Speech & Hearing Research*, 37(5), 1178-1191.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hess, K. (1994). *Desarrollo y piloteo de ANAGRAM (Programa computacional para el análisis gramatical)*. México, D.F.: Universidad de las Américas, A.C. (Tesis de licenciatura no publicada).
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ingram, D. (1994). *First language acquisition. Method, description and explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackson-Maldonado, D. (2004). El retraso de lenguaje en niños mexicanos: Vocabulario y gestos. *Anuario de Psicología*, 35(2), 257-277.
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., & Bates, E. (1992). *Fundación Mac Arthur, Inventario del Desarrollo de Habilidades Comunicativas*. San Diego, CA: Developmental Psychology Lab. San Diego State University.
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D. J., Fenson, L., Marcham, V. A., Newton, T., & Conboy, B. (2003) *CDI Inventarios macArthur-Bates del Desarrollo de Habilidades Comunicativas. México, D. F.: Manual Moderno*
- Kaiser, A., & Hemmeter, M. L. (1996). The effects of teaching parents to use responsive interaction strategies. *Topics in early childhood special education*, 16(3), 375-332p.
- Kaiser, A., Mahoney, G., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C., Safford, P., et al. (1999). Rejoinder: Toward a contemporary vision of parent education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 173-176.

- Kelsey, E. (1991). Parent partnership in the treatment of communication-impaired children. *Child language teaching and therapy*, 7(2), 167-178.
- Lund, N. J., & Duchan, J. F. (1993). *Assessing children's language in naturalistic contexts* (3rd ed.). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Lyytinen, P., Laakso, M.-L., Poikkeus, A.-M., & Rita, N. (1999). The development and predictive relations of play and language across the second year. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40(3).
- MacDonald, L., & Carroll, J. Y. (1992). Communicating with young children: an ecological model for clinicians, parents and collaborative professionals. *American Journal of Speech Language Pathology*, 1(4), 39-48.
- Mahoney, G., & Kaiser, A. (1999). Parent education in early intervention: A call for a renewed focus. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 131.
- Matychuk, P. (2005). The role of child-directed speech in language acquisition: a case study. *Language Sciences*, 27(3), 301-379.
- McNeill, D. (1966). Developmental psycholinguistics. In F. Smith & G. A. Miller (Eds.), *The genesis of language: A psycholinguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1991). Event knowledge and the development of language functions. In J. Miller (Ed.), *Research on child language disorders: A decade of progress* (pp. 125-141). Austin, TX.: Pro-Ed.
- Norris, J. (1996). *Whole language intervention: Intervention for preschool children*. Unpublished manuscript, Workshop in Whole Language. Hospital Manuel Gea González, México City.
- Pamplona, M. C., Ysunza, A., & Uriostegui, C. (1996). Linguistic interaction: the active role of parents in speech therapy for cleft palate patients. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 37(1), 17-27.
- Pearce, P. S., Girolametto, L., & Weitzman, E. (1996). The effects of focused stimulation intervention on mothers of late-talking toddlers. *Infant-Toddler Intervention*, 6(3), 213-227.
- Rangel, E., Romero, S., & Gómez-Palacio, M. (1988). *Batería de Evaluación de la Lengua Española (BELE) para niños de 3 a 11 años. Manual de aplicación, calificación e interpretación*. México, D.F.: SEP/ILCE.
- Romero Contreras, S. (1986). *Propuesta para la descripción y evaluación de la sintaxis española de niños con lenguaje patológico*. México, D.F: Universidad de las Américas, A.C. (Tesis de licenciatura no publicada).
- Romero Contreras, S. (1992, April 6-8). *Fine tuning between Mexican language impaired children and their families*. Paper presented at the 1992 Child Language Seminar, Glasgow, Scotland, U.K.

- Romero Contreras, S. (1994). *Estudio exploratorio sobre las características de la interacción madre-hijo en una muestra de díadas mexicanas*. México, D. F.: Escuela Nacional de Antropología e Historia (Tesis de Maestría no publicada).
- Romero Contreras, S. (1999). *La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública/ Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- Romero, S. (1996). Modelo de terapia integral: Propuesta y resultados con una población de niños mexicanos. En M. P. Pereira (Ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego. Actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas* (pp. 795-810). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Romero, S. (en proceso). Construcción de un banco de datos para el estudio de la construcción de la competencia comunicativa en niños mexicanos de seis meses a siete años.
- Schieffelin, B. B. (1990). *The give and take of every day life. Language socialization of Kaluli children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seitz, S., & Riedell, G. (1974). Parent-child interactions as the therapy target. *Journal of Communication Disorders*, 7(4), 295-304.
- Snow, C. E. (1977). The development of conversation between mothers and their babies. *Journal of child language.*, 4, 1-22.
- Snow, C. E. (1995). Issues in the study of input: Finetuning, universality, individual and developmental differences and necessary causes. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *Handbook of Child Language* (pp. 180-193). Cambridge, MA: Blackwell.
- Stenner, D. (1994). *Propuesta para calcular la longitud de emisiones en morfemas del español (LEME) y su validación en una muestra de niños mexicanos*. México, D.F.: Universidad de las Américas, A.C. (Tesis de licenciatura no publicada).
- Swaine, K. V., Renda, C., Jackson-Maldonado, D., Thal, D., & Fenson, L. (1996, April). *Norms for the Spanish language version of the MacArthur Communicative Development Inventories (Inventarios del Desarrollo de Habilidades Comunicativas)*. Paper presented at the International Conference for Infant Studies, Providence, R. I.
- Tannock, R., Girolametto, L., & Siegel, L. S. (1992). Language intervention with children who have developmental delays: Effects of an interactive approach. *American Journal on Mental Retardation*, 97(2), 145-160.

- Umek, L. M., & Musek, P. L. N. (2001). Symbolic Play: opportunities for cognitive and language development in preschool settings. *Early Years: Journal of International Research & Development*, 21(1), 55-64.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos mentales superiores*. México, D. F.: Grijalbo.
- Werker, J. F., Pegg, J. E., & McLeod, P. J. (1994). A cross-language investigation of infant preference for infant-directed communication. *Infant Behavior and Development*, 17(3), 323-333.
- Westby, C. E. (1980). Assessment of cognitive and language abilities through play. *Language, speech and hearing services in schools*, XI, 154-168.



Silvia Romero Contreras es originaria de la ciudad de México. Obtuvo la Licenciatura en Educación Especial en la Universidad de las Américas, la Maestría en Lingüística en la Escuela Nacional de Antropología e Historia y la Maestría y el Doctorado en Educación en la Universidad de Harvard.

Ha realizado investigaciones y desarrollado e implementado modelos de intervención en las áreas de comunicación, lenguaje y lengua escrita con poblaciones de educación especial y regular. Ha sido consultora sobre estos temas para varias agencias en México y en el extranjero.

En México, ha participado en proyectos nacionales coordinados por la Secretaría de Educación Pública entre los que destacan la Batería de Evaluación de la Lengua Española para niños de 3 a 11 años, el Proyecto Nacional para la Integración Educativa y el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALES).

Es autora de varios libros y artículos en los que presenta los resultados de sus investigaciones y sus modelos de intervención. Ha

sido profesora visitante en diversas universidades mexicanas y fue catedrática de la Universidad de las Américas en la Ciudad de México durante más de 10 años.

Actualmente, es catedrática de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí donde enseña cursos en las áreas de metodología de la investigación y la educación, y es investigadora principal de proyectos de investigación aplicada que buscan desarrollar e implementar prácticas efectivas para la enseñanza de la lengua en los niveles de preescolar y primaria. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y forma parte del Cuerpo Académico Evaluación en Psicología y Salud de la Facultad de Psicología de la UASLP.

Por acuerdo del señor Rector
de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí,
Lic. Mario García Valdez
se ordenó la impresión del libro
*La Participación de los Padres en el Proceso de
Rehabilitación del Lenguaje: Programa de asesoramiento
y Resultados*, se terminó de imprimir en Abril de 2008,
en los Talleres Gráficos de la UASLP.
Se imprimieron 1000 ejemplares.



**FACULTAD
DE PSICOLOGÍA**