

La influencia del lenguaje de los adultos en el desarrollo morfosintáctico de niños pequeños con síndrome de Down

Rosa Vilaseca
Universitat de Barcelona

Desde una perspectiva sociohistórica se resalta que el lenguaje se adquiere y desarrolla con la participación del niño en situaciones de interacción y actividad conjunta con otras personas más competentes. El objetivo de este artículo es analizar, por un lado, las estrategias educativas que utilizan las madres de niños pequeños con Síndrome de Down cuando interactúan verbalmente con ellos y, por el otro, analizar las mismas estrategias utilizadas por el terapeuta a lo largo de un periodo de intervención en el que se incide en la inclusión del verbo en las emisiones verbales de los sujetos. Se han observado claras diferencias en el uso de estas estrategias por parte de las madres y del terapeuta. Las madres utilizan estrategias educativas poco optimizadoras del desarrollo del lenguaje, a diferencia de las usadas por el terapeuta. Se constata que el desnivel óptimo que proporciona el terapeuta a las emisiones verbales de los niños, permite a éstos aprender y avanzar en su desarrollo morfosintáctico.

Palabras clave: estrategias educativas, necesidades educativas especiales, adquisición del lenguaje, discapacidad, retraso del lenguaje, Síndrome de Down, desarrollo morfosintáctico.

From a sociohistorical point of view, we stress that children acquire language through involvement in verbal interaction and in joint activity with other more competent language users. The goal of this paper is to compare the educational strategies used by mothers of young children with Down Syndrome in their linguistic interactions with their children, and those used by the therapist during a period of language intervention. Many significant differences were found. Compared with the strategies used by the therapist, the strategies used by the mothers could not be considered optimal for language development. The optimal difference bet-

ween the language the therapist addresses to the children and the complexity of their utterances enhances their morphosyntactic development.

Key words: Educational strategies, special educational needs, language acquisition, disability, language delay, Down Syndrome and morphosyntactic development.

Desde un punto de vista sociohistórico, las capacidades psicológicas típicamente humanas, como el lenguaje, se adquieren y desarrollan fundamentalmente mediante las prácticas educativas, es decir, con la participación del niño en situaciones de interacción y actividad conjunta con otras personas más competentes que él en el uso del lenguaje. Vygotski analiza la interacción entre padres e hijos o la actividad conjunta entre ambos y sostiene que el adulto gestiona un proceso de mediación entre él y los objetos a través de la actividad conjunta. Esto significa que el avance en el desarrollo en general, y en el desarrollo del lenguaje en particular, se produce en el niño gracias a la mediación externa del adulto más capaz que le ayuda a emplear y utilizar el lenguaje en situaciones y contextos diversos. De acuerdo con esto, el concepto de mediación social implica que desde el punto de vista de la enseñanza del lenguaje estamos dando importancia no sólo a los mediadores instrumentales y los contenidos (qué se enseña y cómo se enseña) sino también a los agentes sociales y a sus características (quién enseña, qué particularidades tiene el que enseña, etcétera).

Los estudios sobre las características del habla de los adultos cuando se dirigen a los niños en edad de aprender a hablar, coinciden en señalar que éstos realizan modificaciones fonológicas, semánticas y sintácticas, que en general facilitan la adquisición del lenguaje por parte de los niños (Snow y Ferguson, 1977; Ninio y Snow, 1996).

Aparte de poder describir las modificaciones que se han observado en el lenguaje de los adultos cuando se dirigen a los niños pequeños, es interesante plantearse si tienen alguna incidencia en los procesos de adquisición del lenguaje de los niños.

Consideramos, al igual que otros autores (French y McLure, 1981; Rondal, 1985, 1996; Bruner, 1983; Moerk, 1986 y Del Rio, 1997), que las interacciones personales desempeñan un papel fundamental en los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje. Los estudios antes citados han resaltado ciertas características del lenguaje de los adultos que tienen una función didáctica implícita en los procesos de adquisición/transmisión del lenguaje.

Si esto es así para niños de desarrollo normal, podría pensarse que es igualmente válido para niños que presenten algún tipo de discapacidad, cuyo desarrollo del lenguaje evolucione con retraso.

Desde hace unos años hay un interés creciente por conocer cómo interactúan las madres de niños deficientes con sus hijos y por averiguar si parte del retraso del niño podría atribuirse a factores interactivos y relacionales. Muchos estudios han comparado las características del lenguaje adulto en situaciones de interacción con niños que presentan retraso del lenguaje con las características del lenguaje adulto en situaciones de interacción con niños de desarrollo normal

del lenguaje. Tradicionalmente ha habido opiniones diversas sobre la similitud o diferencia del patrón interactivo de los adultos entre niños normales o deficientes. Por un lado, los que opinan que las características del lenguaje adulto son distintas si la interacción se da con niños normales o deficientes (Bondurant, Romeo y Kretschmer, 1983; MacDonald, 1985) y por otro, aquellos que piensan que las características son muy similares (Conti-Ramsden y Friel-Patti, 1983). Los que argumentan a favor de la diferencia han descrito a las madres de niños con retraso en el lenguaje como más directivas y controladoras, proveedoras de un input lingüístico poco facilitador para la adquisición del lenguaje. Desde nuestro punto de vista pensamos que es muy arriesgada la comparación de niños deficientes con niños normales a pesar de que se igualen sus edades de desarrollo del lenguaje o sus edades cognitivas. Esto es así por la constatación de la naturaleza recíproca de la interacción. Las madres de niños deficientes mentales se ven influidas por la falta de habilidad de sus propios hijos y las prácticas interactivas que resultan pueden ser inadecuadas y, por tanto, mejorables (Del Rio, Vilaseca y Gràcia, 1997).

Un número importante de estudios sobre el desarrollo del lenguaje infantil parten del supuesto de que adultos y niños se ven implicados en procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje cuando interactúan de forma natural en situaciones de la vida cotidiana. En estos estudios se han identificado una serie de estrategias de enseñanza del lenguaje que tienen efectos positivos sobre la evolución de la capacidad lingüística en el niño (Snow, 1972; Dale y Ingram, 1981; French y Mcclure, 1981; Moerk, 1983, 1985 y Rondal, 1980, 1984).

Siguiendo a estos autores, en este trabajo analizaremos algunas estrategias educativas que utilizan tres madres en interacción con sus hijos pequeños con Síndrome de Down durante el mismo periodo en el que se estaba llevando a cabo una intervención individual en el área del lenguaje por parte de un terapeuta. También estudiaremos las mismas estrategias utilizadas por el terapeuta a lo largo del proceso de intervención, así como algunas características del lenguaje de los niños durante el periodo de intervención en interacción con la madre y en interacción con el terapeuta.

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

El primer objetivo de este estudio es comparar las características del lenguaje del terapeuta y las de la madre, a fin de poder establecer relaciones entre diferentes estilos lingüísticos que faciliten o no el desarrollo del lenguaje por parte de los niños. Más concretamente, nuestro objetivo es poder analizar qué tipo de estrategias educativas utilizan las madres y el terapeuta de los niños con NEE de nuestra muestra basándonos en algunas de las estrategias educativas formuladas por Moerk (1983), estrategias que pueden facilitar en mayor o menor medida el desarrollo de aspectos morfosintácticos por parte de los niños.

Nos interesa también, como segundo objetivo, explorar la posible relación entre el uso de estas estrategias por parte de las madres y del terapeuta, con determinados indicadores del nivel de desarrollo morfosintáctico de los niños.

Método

Sujetos

Los sujetos de este trabajo son dos niñas y un niño con Síndrome de Down, de habla castellana, integrados en escuela ordinaria, cuyas edades están comprendidas entre 4 años 6 meses y 5 años 11 meses.

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

El nivel de lenguaje comprensivo y expresivo se exploró mediante la «Escala de Lenguaje Preescolar» («*Preschool Language Scale*», Zimmerman, I. L., Steiner, V. G. y Evatt Pond, R., 1979). Los resultados obtenidos por los sujetos en estas pruebas quedan resumidos en la Tabla 1. Tal y como se puede observar, hay una diferencia entre los aspectos comprensivos y productivos del lenguaje, característica del desarrollo del lenguaje de la mayoría de los niños con necesidades educativas especiales (Aguado y Narbona, 1997; Otero y Martín-Caro, 1999).

TABLA 1. EDADES CRONOLÓGICAS (EC), EDADES MENTALES (EM), COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE (CL) Y EXPRESIÓN DEL LENGUAJE (EL) DE LOS SUJETOS

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

Descripción de categorías

Para llevar a cabo los análisis del lenguaje que los adultos dirigen al niño, analizamos qué tipos de estrategias educativas emplean las madres o el terapeuta cuando interactúan verbalmente con los niños basándonos en las siguientes categorías (Moerk, 1983):

a) **Repetición idéntica.** El adulto imita de manera exacta los elementos lingüísticos del niño. Ejemplo:

Niño: *el lobo /*

Adulto: *el lobo /*

b) **Expansión.** El adulto incorpora a la emisión verbal del niño, la cual es parcial o de una sola palabra, dos o más elementos, manteniéndose el significado básico de la del niño. Ejemplo:

Niño: *nene come /*

Adulto: *el nene come pan /*

c) **Secuencias substitutorias.** El adulto sustituye elementos de su propia producción lingüística de tal modo que prevalezca la misma estructura sintáctica

en cada una de las secuencias. Uno de los elementos de la producción lingüística ha de permanecer constante e invariable a lo largo de las secuencias substitutorias. Ejemplo, (el niño y el adulto están jugando a dar de comer a muñecos):

Adulto: mira, el nene come pan / (da «pan» al muñeco)

Adulto: el nene come carne / (da «carne» al muñeco)

Niño: canne nena / (da «carne» a otra muñeca)

Adulto: sí, la nena come carne /

Adulto: ella come carne /

Niño: ome canne /

Adulto: y ella come pan / (da «pan» a la muñeca)

d) Informativa. Cuando el adulto informa, describe o explica acontecimientos, hechos o cosas. Suelen ser etiquetajes de elementos verbales de contenido. Ejemplo:

Adulto: y el lobo se comió a la caperucita /

Niño: asusita / (caperucita)

e) Demandas de información. El adulto hace una pregunta donde pide información sobre algún aspecto de la realidad, como por ejemplo, colores, formas, nombres, verbos, etc. Ejemplo:

Adulto: ¿de qué color es éste? /

Niño: azul /

f) Demandas de acción. El adulto pide al niño una conducta no verbal determinada. Ejemplo:

Adulto: pon los dados amarillos dentro de la caja /

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

Adulto: ¿y qué le pasó a la abuelita? /

Niño: a comió toda /

Adulto: claro que sí /

h) Feedback informativo-correctivo. El adulto produce una emisión verbal a partir de la emisión verbal o no verbal del niño, de forma ligeramente más elaborada, siempre y cuando ésta se adecue al nivel de lenguaje del niño (no más de dos o tres palabras de la longitud media del enunciado (LME) del niño/a). Ejemplo:

Niño: pumba / (señala el niño que se cae de la silla)

Adulto: el niño se cae /

i) Preguntas de sí o no. El adulto hace una pregunta al niño cuya respuesta ha de ser afirmativa o negativa. Ejemplo:

Adulto: ¿te ha gustado el cuento? /

Niño: sí /

j) Feedback negativo. El adulto hace una evaluación negativa de las emisiones verbales del niño, confirmándole que sus emisiones verbales no han sido correctas o han sido inadecuadas. Ejemplo:

Adulto: ¿cuántas manzanas cogió? /

Niño: dos /

Adulto: no, no cogió dos, hombre! /

k) Otras. Incluimos aquí otras estrategias educativas que no pueden incluirse en las anteriores, tales como reducción de la propia emisión verbal, perseveración de morfemas específicos y corrección de la pronunciación.

Son estrategias interactivas y, por tanto, la asignación de una u otra estrategia al lenguaje adulto siempre está en relación con la emisión verbal del niño. A emisiones verbales del adulto, formalmente idénticas, pueden corresponderle estrategias educativas distintas, en función de las producciones verbales o no verbales de los niños. Pongamos un ejemplo hipotético en el que el adulto (A) mira un cuento con el niño (N):

Situación 1: A: *El niño nada en la piscina /*

N: *Ah! /*

Situación 2: N: *Nene piscina /*

A: *El niño nada en la piscina /*

En la primera de las situaciones, a la emisión verbal del adulto le correspondería una estrategia educativa Informativa y en la segunda una estrategia educativa de Expansión.

Compararemos, mediante porcentajes, el mayor o menor uso de esas estrategias por parte de las madres y del terapeuta en interacción con los niños.

Por otro lado, para valorar la evolución del desarrollo morfosintáctico del lenguaje de los niños hemos analizado los *Enunciados de dos o más palabras con verbo* (*Enunc. 2 o + pal.v.*) que utilizan espontáneamente los niños, tanto en interacción con el terapeuta como con las madres.

Se calculó el índice de acuerdo simple entre observadores que fue del 0,96% en el análisis del lenguaje infantil y del 0,85% en el análisis del lenguaje adulto referido a las estrategias educativas. Esto nos confirma que sigue siendo más difícil ponerse de acuerdo cuando se trata de llevar a cabo análisis interactivos que cuando los análisis implican únicamente el lenguaje de una de las partes.

Diseño y procedimiento

Este trabajo tiene un carácter descriptivo y exploratorio, y se utiliza un diseño pre/post con dos medidas de tiempo. Concretamente, por un lado, se registraron las interacciones de los sujetos con sus madres en situaciones de juego espontáneo durante cuatro meses y por otro, durante el mismo periodo de tiempo, se registraron las interacciones de los sujetos con el terapeuta. El terapeuta lleva a cabo una intervención naturalista, empleando explícitamente algunas de las estrategias observadas en los procesos naturales de adquisición de la comunicación y el lenguaje, que se consideran optimizadoras del desarrollo del lenguaje.

Se registraron en total 8 sesiones de interacción comunicativa para cada sujeto; 4 sesiones de intervención con el terapeuta (T1, T2, T3 y T4) (Fase de tratamiento) y 4 sesiones de interacción con la madre (M1, M2, M3 y M4) (Fase de observación paralela). Para este trabajo compararemos sólo las sesiones iniciales y finales, tanto para el terapeuta como para la madre.

Las grabaciones tienen una duración aproximada de 20' y fueron realizadas en vídeo 8 mm por la misma investigadora.

El objetivo específico de la intervención del terapeuta es la incorporación del verbo en los enunciados de dos o más palabras emitidos por los niños. En el momento previo a nuestra intervención, la mayoría de los enunciados que emitían espontáneamente los niños eran de una o dos palabras sin la inclusión del verbo.

Los análisis que vamos a realizar son los siguientes:

En primer lugar analizaremos el uso de las estrategias educativas tanto por parte del terapeuta como por parte de las madres de los tres sujetos en las fases de tratamiento y observación paralela respectivamente. Esto es, en la primera y última sesión de tratamiento (T1 versus T4), así como en la primera y última sesión de observación de los niños en interacción con sus madres (M1 versus M4).

En segundo lugar, pondremos en relación la variable que hemos definido para valorar el nivel de desarrollo morfosintáctico de lenguaje de los tres sujetos (Enunc. 2 o + pal.v.), en interacción con la madre durante el tratamiento (M1 versus M4) y en interacción con el terapeuta al inicio y al final de la intervención (T1 versus T4).

Resultados

Tal y como se puede observar en la Tabla 2 hay variaciones en el uso de las diferentes estrategias educativas entre las madres y el terapeuta. Dado el carácter piloto de este trabajo, la valoración de estas diferencias en términos estadísticos es poco prudente con tan escasos sujetos, por lo que prorrogamos esta valoración hasta que dispongamos de más datos. Seguidamente, llevaremos a cabo una descripción detallada de los resultados para cada uno de los sujetos de nuestro estudio.

TABLA 2. PORCENTAJES DE USO DE LAS DIFERENTES ESTRATEGIAS EDUCATIVAS EN LAS SESIONES INICIAL Y FINAL POR PARTE DE LAS MADRES Y DEL TERAPEUTA

Estrategias Educativas	Sujetos	M1	M4	T1	T4
Repetición idéntica	S1	5,79	5,5	6,01	4,34
	S2	5,3	6,01	6,02	4,02
	S3	5,81	5,1	6,27	4,45
Expansión	S1	2,68	3,1	30,41	30,5
	S2	5,84	6,3	29,32	30,04
	S3	4,82	5,03	30,03	29,93

Continúa en la página 94

Viene de la página 93

Estrategias Educativas	Sujetos	M1	M4	T1	T4
Secuencias substitutorias	S1	2,56	2,4	18,02	18,56
	S2	4,39	4,5	18,34	19,1
	S3	5,04	5,1	17,02	17,1
Informativa	S1	30,41	25,3	3,56	3,01
	S2	25,37	24,92	3,7	3,88
	S3	28,92	21,02	3,82	3,4
Demandas de información	S1	13,06	17,02	3,08	2,89
	S2	12,71	14,2	3,87	3,02
	S3	16,39	18,8	4,01	3,95
Demandas de acción	S1	13,8	13	2,15	3,01
	S2	14,25	14,1	3,02	2,87
	S3	16,31	15,02	3,5	3,8
Feedback +	S1	15	18,01	17,8	18,01
	S2	13,57	17,02	17,04	17,57
	S3	10,39	13,74	17,02	17,82
Feedback informativo-correctivo	S1	3,2	3,8	15,02	15,87
	S2	2,8	3,2	15,41	15,97
	S3	4,3	5,1	14,82	15,1
Preguntas de sí o no	S1	7,9	6,01	0,8	1,1
	S2	4,25	4,01	0,7	0,8
	S3	4,25	5,4	0,6	0,77
Feedback -	S1	1,82	1,6	0,9	0,7
	S2	1,5	1,4	0,6	0,7
	S3	2,52	1,8	0,78	0,67
Otras	S1	3,78	4,26	2,25	2,01
	S2	10,02	4,34	1,98	2,03
	S3	1,25	3,89	2,13	3,01

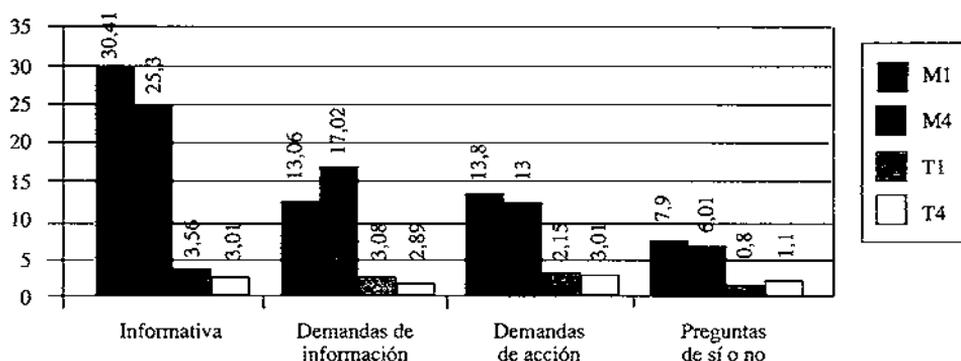
Para facilitar la explicación de los resultados, los hemos agrupado y representado gráficamente en tres figuras siguiendo los siguientes criterios:

a) Cuando las diferencias en las proporciones de uso de las estrategias analizadas sean mayores a 7 las agruparemos en la Figura 1 o en la Figura 2, según se dé un uso mayor por parte de las madres o por parte del terapeuta.

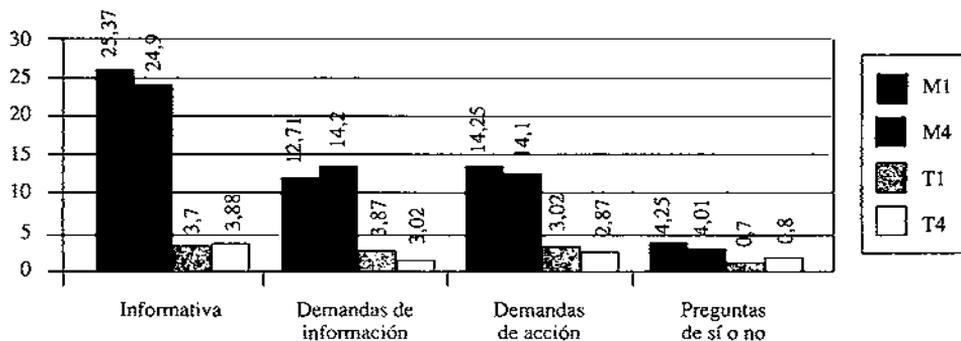
b) Cuando las diferencias sean menores a 7 las agruparemos en la Figura 3, considerando un porcentaje de uso muy similar entre las madres y el terapeuta.

En la Figura 1, podemos observar que las estrategias educativas utilizadas en un porcentaje mayor por las tres madres, si las comparamos con las que usa el terapeuta, son la informativa, las demandas de información, las demandas de acción y las preguntas de sí o no.

Sujeto 1



Sujeto 2



Sujeto 3

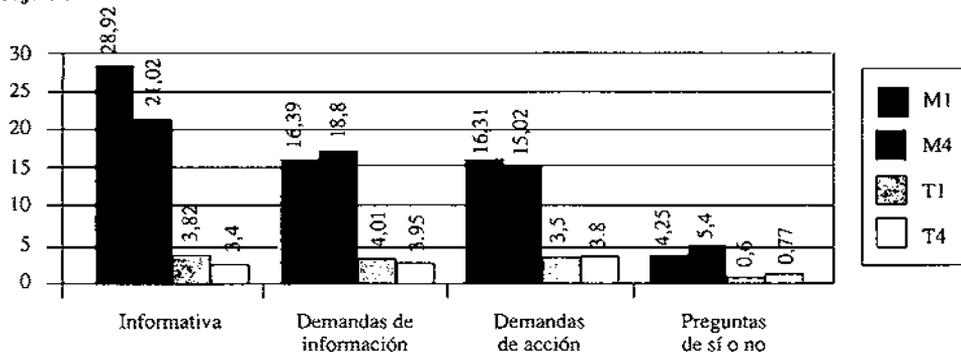
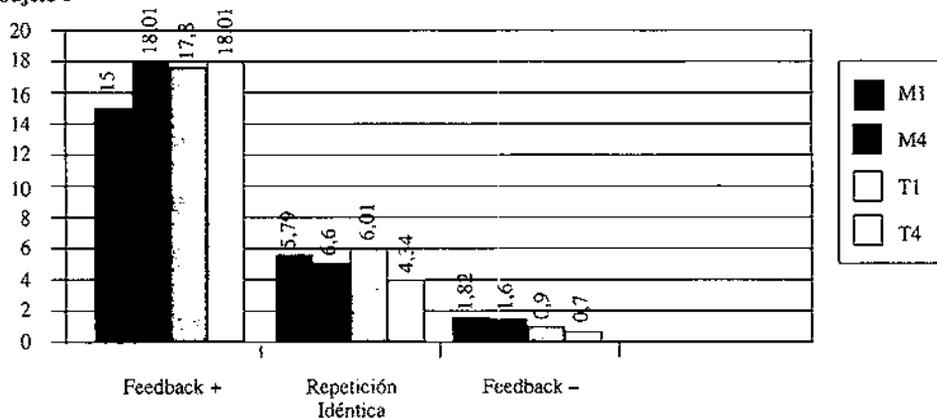
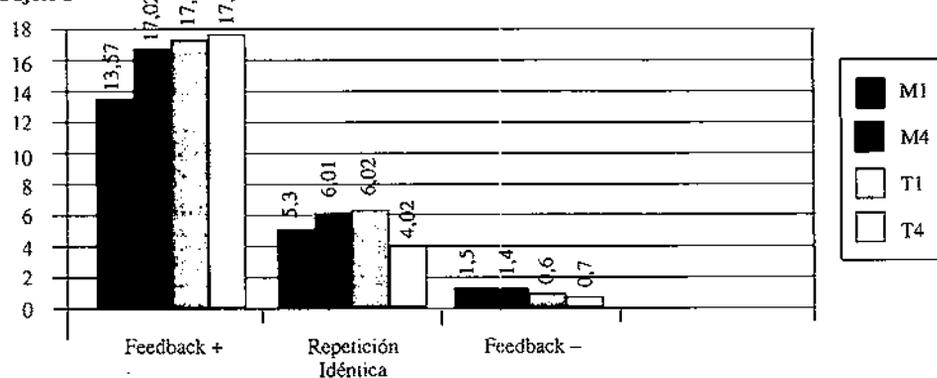


Figura 1. Estrategias educativas usadas en un porcentaje mayor por parte de las madres en comparación con el terapeuta.

Sujeto 1



Sujeto 2



Sujeto 3

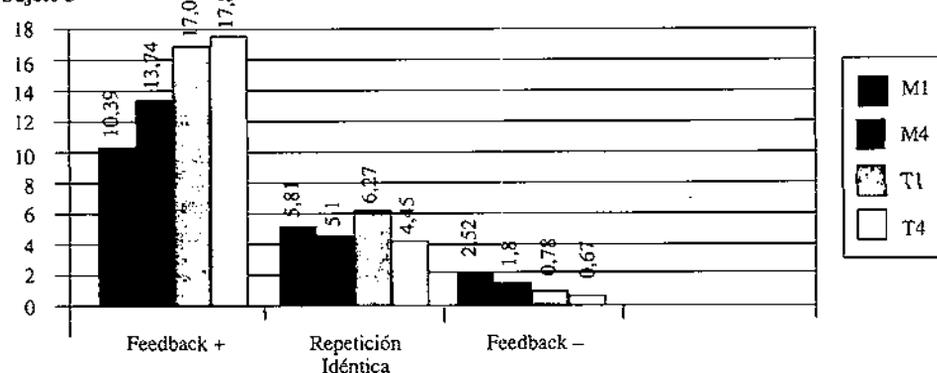


Figura 3. Estrategias educativas usadas en un porcentaje similar en las madres y el terapeuta.

con el porcentaje de uso de otras estrategias. Por ejemplo, siguiendo la Tabla 2, la madre del sujeto 1 utiliza la repetición idéntica en un 5'79% en la sesión M1 y en un 5'5% en la sesión M4. La madre del sujeto 2 la usa en un 5'3% en M1 y en un 6'01% en la M4. La madre del sujeto 3 la usa en un 5'81% y en un 5'1% respectivamente en la sesión M1 y en la M4. De hecho, hay que tener en cuenta que en el caso de las madres, el estilo lingüístico y comunicativo que cada una tenga con sus hijos es muy parecido de una sesión a otra y, en todo caso, cuatro meses es un periodo de tiempo muy breve para que pueda haber variaciones, aun en el caso de que se esté llevando a cabo una intervención lingüística paralela que pueda influir en él. En el caso del terapeuta, hay pocas diferencias entre la sesión T1 y la T4; en cualquier caso, estas diferencias remiten a variables en el contexto y especialmente al tipo de actividad que se esté llevando a cabo. No podemos olvidar que el terapeuta emplea explícitamente algunas de las estrategias observadas en los procesos naturales de adquisición de la comunicación y el lenguaje a fin de optimizar el desarrollo morfosintáctico inicial de los tres sujetos.

Si analizamos la evolución del número de enunciados de dos o más palabras con verbo mostrada en la Tabla 3, en las dos situaciones analizadas, encontramos que se da un incremento de la sesión M1 a la sesión M4, pero resulta claramente superior el incremento de Enunc. 2 o + pal.v. cuando los sujetos interactúan con el terapeuta entre las sesiones T1 y T4.

TABLA 3. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ENUNCIADOS DE 2 O + PAL. CON VERBO DE LOS SUJETOS EN INTERACCIÓN CON LAS MADRES Y CON EL TERAPEUTA

<i>Sujeto</i>	<i>Interlocutor</i>	<i>Sesión Inicial</i>	<i>Sesión Final</i>
S1	Madre	36	59
	Terapeuta	79	186
S2	Madre	45	62
	Terapeuta	62	134
S3	Madre	60	106
	Terapeuta	93	177

Además, ya en la primera sesión con el terapeuta (T1), el número de Enunc.2 o + pal.v. es superior que en la primera sesión con la madre (M1) para todos los niños. Por ejemplo, el sujeto 1, si bien incrementa los enunciados de dos o más palabras con verbo de 36 en la primera sesión de observación (M1) a 59 (M4), el incremento es notablemente mayor cuando el sujeto interactúa con el terapeuta, pasando de 79 a 186 enunciados de dos o más palabras con verbo. El sujeto 2 pasa de 45 a 62 enunciados de dos o más palabras con verbo en interacción con su madre, y de 62 a 134 en interacción con el terapeuta. Finalmente, el sujeto 3 evoluciona de 60 a 106 enunciados de dos o más palabras con verbo cuando la interacción es con la madre, y de 93 a 177 cuando la interacción es con

el terapeuta. Estos resultados nos indican que los tres niños mejoran su nivel morfosintáctico inicial en el periodo de tiempo analizado aunque los niños mejoran mucho más cuando interactúan con el terapeuta.

Por último, no quisiéramos dejar de comentar que a pesar del número reducido de sujetos, se pueden observar perfiles similares en lo que respecta al uso que hacen las madres de las diferentes estrategias analizadas cuando interactúan con sus hijos. Las tres madres usan en un alto porcentaje las estrategias informativa, demandas de información, demandas de acción y preguntas de sí o no. El uso de este tipo de estrategias da lugar a un estilo lingüístico muy directivo y controlador. Por otro lado, las estrategias que hemos señalado como más optimizadoras del desarrollo del lenguaje como la expansión, las secuencias substitutorias o el feedback informativo-correctivo se usan poco. Finalmente, en las tres madres encontramos también un uso muy similar de repeticiones idénticas, feedback + y feedback -, que parece tener más relación con los aspectos socioafectivos de la comunicación que con los propiamente lingüísticos, tal y como comentaremos en las páginas que siguen.

Discusión

Si analizamos las estrategias educativas implícitas que utilizan las madres cuando conversan en contextos cotidianos con sus hijos de desarrollo normal, nos damos cuenta de su valor educativo y explicativo respecto al desarrollo del lenguaje infantil. Las madres imitan, expanden y corrigen las producciones de sus hijos. Muchos autores (Baker y Nelson, 1984; Nelson, 1980; Gleitman y otros, 1984) han demostrado cómo esas imitaciones maternas, junto con expansiones, contribuyen generalmente al enriquecimiento de las siguientes emisiones verbales por parte del niño, ya que a su vez el niño imita las producciones con expansión emitidas por la madre. Debido a que las producciones maternas contienen por lo general correcciones, o al menos estructuras lingüísticas más avanzadas desde el punto de vista formal, este proceso circular lleva a la producción de estructuras evolutivamente más ricas y complejas por parte del niño.

En las interacciones de nuestros sujetos con sus madres, tal y como hemos comentado anteriormente, la madre informa, da una orden o hace preguntas en un porcentaje bastante alto. Estos resultados confirman los de Contiramsden (1990) y Lasky y Kloop (1982). También hemos observado que las madres repiten idénticamente o con alguna variación el enunciado del niño/a o bien inician un nuevo turno en la conversación cambiando de tema. Newport y otros (1977) encontraron una relación negativa entre la frecuencia de repeticiones idénticas por parte de las madres y la adquisición y desarrollo de los verbos auxiliares en los niños con quienes interactuaban. Como se puede observar en nuestros datos, las madres de nuestros sujetos repiten idénticamente, con bastante frecuencia, las emisiones verbales de sus hijos. Esta estrategia sirve de evaluación positiva o como función pragmática de mantenimiento del diálogo pero no parece proporcionar ningún tipo de «enseñanza» implícita de aspectos

formales del lenguaje. El resultado es que el niño amplía muy poco sus enunciados con la incorporación del verbo como consecuencia de la interacción materna. Por lo general, es la madre la que inicia un nuevo tema, normalmente con una pregunta o demanda de información, sin dar al niño la oportunidad de repetir o ampliar su enunciado. Como veíamos en la Fig. 1, gran parte de las estrategias empleadas por las madres de nuestra muestra son demandas. Tanto si se trata de demandas de acción, demandas de información o preguntas de sí o no. Hoff-Ginsberg (1986) correlaciona algunas variables sintácticas del lenguaje adulto con otras del niño, concluyendo en sus datos que las preguntas de etiquetaje emitidas por la madre no repercuten beneficiosamente en el desarrollo de la sintaxis en el niño. Las preguntas de etiquetaje quedan incluidas en nuestra categoría «Demandas de Información» y es una de las estrategias más utilizadas por las madres de nuestra muestra como se ha dicho anteriormente. Según este autor, esto es debido a que este tipo de preguntas no requieren, por lo general, que la respuesta del niño exceda su nivel de competencia lingüística actual y, por tanto, no suscitan la posibilidad de proporcionar ningún tipo de feedback informativo-correctivo.

También hemos analizado el uso que hace el terapeuta de las estrategias educativas cuando interactúa con los tres sujetos durante el tratamiento. Tal y como hemos podido observar en la Figura 2, las estrategias educativas usadas por el terapeuta en un porcentaje mayor, con respecto a las que usaban las madres, son la expansión, las secuencias substitutorias y el feedback informativo-correctivo.

En nuestras observaciones, coincidiendo con las de Scherer y Olswang (1984), parece evidente que los sujetos imitan muy frecuentemente las estructuras presentes en las expansiones u otro tipo de estrategias educativas llevadas a cabo por el terapeuta. Las imitaciones de los enunciados verbales del terapeuta llevan al niño a producciones verbales más elaboradas. Nuestros resultados sugieren que en los primeros meses de nuestra intervención, los enunciados con verbo de dos o más palabras utilizados por los niños son imitaciones de los modelos verbales del terapeuta. Progresivamente, las imitaciones exactas disminuyen, pasando por un estadio intermedio donde las producciones son cuasiespontáneas o elicítadas por el modelo adulto que le sirve de ayuda, hasta llegar a ser producciones verbales espontáneas. En un principio, el sujeto no tiene recursos verbales para expresar un determinado contenido lingüístico, y lo expresa onomatopéyicamente. El terapeuta, entonces, da un modelo verbal al niño y éste imita. Por ejemplo:

(S1, T1)

T: *¿qué hará con la pistola?*

N: *pañum / pañum / (hace el gesto de disparar)*

T: *tira tiros / Feedback informativo-correctivo*

N: *tira tiros / Imitación exacta*

Conforme transcurre el tiempo, sólo la utilización de ese verbo por parte del terapeuta hace que el niño sea capaz de hacer producciones cuasiespontáneas o «elicítadas» en las que combina producciones léxicas propias con las del terapeuta. Por ejemplo:

(S1, T2)

T: *¿quién tira el primero?* /

N: *éste!*

N: *éste tira tiros* / **Producción verbal cuasiespontánea**

Finalmente, el niño es capaz de emitir estas estructuras u otras similares, espontáneamente, sin ningún modelo precedente por parte del terapeuta. Por ejemplo:

(S1, T3)

N: *lucha éste!*

T: *éste es el que lucha* / **Expansión**

N: *que luce no!*

N: *que tire tiros* / **Producción verbal espontánea**

Estos resultados confirman los de Rondal (1988), en los que desarrolla la noción de lo que él denomina «trampolín imitativo». Se trata de emisiones verbales del niño que son, a la vez, propias e imitadas, en el sentido de que una parte corresponde a un modelo escuchado mientras que la otra parte es original. Rondal, nos dice: «se puede formular la hipótesis de que en estos casos la parte imitada sirve de base o de 'trampolín' para propulsar la parte original, en un momento del desarrollo en el que las capacidades productoras del niño son muy limitadas todavía. El trampolín imitativo permite al niño emitir formas más avanzadas de lo que no sería capaz de hacer de otra manera.» (Rondal, 1988, p. 20). Este argumento debe ser válido también para los niños afectados de Síndrome de Down (Rondal, 1980).

Resumiendo las características comentadas en cada uno de los contextos analizados, podemos afirmar que la utilización de las estrategias educativas por parte del terapeuta, en respuesta contingente a los enunciados verbales de los niños, permite a los sujetos la comparación entre sus producciones verbales y las del primero. Si el niño imita aquellas producciones del terapeuta que se encuentran a un nivel de complejidad lingüística ligeramente superior, este proceso le llevará a la producción de estructuras evolutivamente más ricas y más complejas. En cambio, en interacción con la madre, el niño sigue imitando, pero como las producciones verbales maternas se encuentran a un nivel de complejidad lingüística similar a las del niño, la imitación no cumple entonces una función de aprendizaje en un sentido estricto, sino que posiblemente cumpla otras funciones mucho más ligadas a los aspectos pragmáticos que a los sintácticos en el desarrollo del lenguaje.

En términos más generales, el hecho de que el terapeuta se sitúe ligeramente por encima del nivel lingüístico del niño en sus interacciones nos remite al modelo vygotskiano de aprendizaje en la zona de desarrollo próximo y corrobora la idea de que sus intervenciones están facilitando al niño la adquisición del lenguaje.

Nuestros datos sugieren que la relación entre el uso de ciertas estrategias de enseñanza por parte del adulto y las estrategias de aprendizaje empleadas por los sujetos es uno de los factores explicativos de la adquisición y desarrollo del lenguaje y de la comunicación en los niños. Quisiéramos comentar también que la proporción de Feedback – es bastante baja, tanto por parte de las madres

como por parte del terapeuta. Si recordamos, se usaban en un porcentaje bastante alto las repeticiones idénticas y el Feedback +. Este hecho puede calificarse de positivo, puesto que si bien estas estrategias son poco optimizadoras del desarrollo morfosintáctico del lenguaje, cumplen una función muy importante, la de proporcionar una buena comunicación socioafectiva entre los niños y sus interlocutores.

Por último, vamos a discutir algunas características del lenguaje de los niños, basándonos en los índices ya definidos, tanto en interacción con las madres como en interacción con el terapeuta durante el mismo periodo de tiempo.

Tal y como hemos comentado en los resultados, en los tres sujetos hay un incremento de los enunciados de dos o más palabras con verbo durante el periodo analizado; aunque los tres sujetos obtienen mejores resultados cuando interactúan con el terapeuta que cuando lo hacen con la madre. La diferencia en el número de enunciados de dos o más palabras con verbo entre la primera sesión de tratamiento, T1, y la última, T4, es espectacular en los tres sujetos. En cambio, entre la grabación M1 y M4 el incremento es menor. Estos resultados podrían considerarse indicativos de que los cambios producidos en el lenguaje de los niños durante el tratamiento son debidos a las estrategias usadas por el terapeuta, que hemos mencionado anteriormente y no a factores ajenos, o al paso del tiempo.

Conclusiones

De acuerdo con las teorías generales sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje que enfatizan el papel del entorno en los procesos de adquisición del lenguaje, los resultados de este estudio sugieren que es importante tener en cuenta el valor educativo de determinadas estrategias naturales de enseñanza, y que es posible diseñar procedimientos de intervención naturalista que optimicen las condiciones para el desarrollo de habilidades de comunicación y lenguaje de niños con Síndrome de Down u otros síndromes que cursen con retraso en esta área. Los enfoques interactivos que proceden del estudio del desarrollo normal del lenguaje son eficientes para orientar procedimientos de intervención en el área del lenguaje y de la comunicación con niños con necesidades educativas especiales. En nuestro caso, nos han permitido identificar y utilizar una serie de estrategias que han resultado efectivas para la optimización de aspectos morfosintácticos iniciales por parte del terapeuta.

Los resultados del estudio resaltan que las madres de los tres niños con Síndrome de Down analizados no utilizan las mismas estrategias que las encontradas en niños de desarrollo normal. Nuestros resultados concuerdan con los de Bondurant, Romeo y Kretschmer, 1983, y MacDonald, 1985, aunque hay que ser muy cautos en su interpretación debido al número reducido de sujetos de este estudio y a que se han valorado únicamente dos puntos de tiempo. En futuras investigaciones sería conveniente ampliar el número de sujetos para poder generalizar los resultados encontrados.

Desde nuestro enfoque consideramos la interacción lingüística como un proceso bidireccional donde las madres de niños deficientes mentales se ven influidas por la falta de habilidad lingüística de sus hijos y esto podría explicar la diferencia del patrón interactivo y el uso distinto de estrategias educativas encontradas en este tipo de población.

Los resultados del estudio sugieren la necesidad de llevar a cabo un asesoramiento a la familia, al mismo tiempo que se interviene individualmente con estos niños; un asesoramiento que permita a los padres de niños con necesidades educativas especiales optimizar el desarrollo del lenguaje y de la comunicación de sus hijos. Los programas de atención precoz que inciden en los aspectos de desarrollo del lenguaje en niños pequeños con Síndrome de Down u otras características similares, pueden ser más eficaces si se tiene en cuenta este tipo de intervención, al mismo tiempo que se lleva a cabo una intervención familiar.

REFERENCIAS

- Aguado, G. y Narbona, J. (1997). Lenguaje y deficiencia mental. En A. J. Narbona y C. Chevre-Muller (Eds.), *El lenguaje del niño: Desarrollo normal, evaluación y trastornos* (pp.343-356). Barcelona: Masson.
- Baker, N. & Nelson, K. (1984). Recasting and related conversational techniques for triggering syntactic advances by young children. *First Language*, 5, 3-22.
- Bondurant, J. L., Romeo, D. J. & Kretschmer, R. (1983). Language behaviors of mothers of children with normal and delayed language. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 14, 233-242.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk. Learning to Use Language*. New York: W.W. Norton (trad. cast.: *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1986).
- Conti-Ramsden, G. (1990). Maternal recasts and other contingent replies to language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 262-274.
- Conti-Ramsden, G. & Friel-Patti, S. (1983). Mothers' discourse adjustments to language-impaired and non-language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48, 360-367.
- Dale, P.S. & Ingram, D. (1981). *Child Language: An international perspective*. Baltimore: University Park Press.
- Del Rio, M. J. (Ed) (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Del Rio, M. J., Vilaseca, R. y Gràcia, M. (1997). La interacción y el desarrollo comunicativo y lingüístico en niños con deficiencia mental. En M. J. Del Rio (Ed), *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales* (pp.113-159). Barcelona: Martínez Roca.
- French, P. & McLure, M. (1981). *Adult-Child conversation*. London: Croom-Helm.
- Gleitman, L. R. et al. (1984). The current status of the motherese hipótesis. *Journal of Child Language*, 11, 43-79.
- Hoff-Ginsberg, E. (1986). Function and structure in maternal speech: Their relation to the child's development of syntax. *Developmental Psychology*, 2, 155-163.
- Lasky, E. Z. & Kloop, K. (1982). Parent-child interactions in normal and language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47, 7-18.
- McCarthy, D. (1976). *Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños* (adaptación castellana). Madrid: TEA.
- MacDonald, J. D. (1985). Language thought conversation: A model for intervention with language delayed persons. En S. F. Warren & A. K. Rogers-Warren (Ed.), *Teaching functional language* (pp. 89-122). Baltimore: University Park Press.
- Moerk, E. L. (1983). *The mother of Eve, as a first language teacher*. Norwood, NJ: Ablex.
- Moerk, E. L. (1985). Picture-book reading by mothers and young children and its impact upon language development. *Journal of Pragmatics*, 9, 547-566.
- Moerk, E. L. (1986). Environmental factors in early language acquisition. *Annals of Child Development*, 3, 191-235.
- Nelson, K. E. (1980). Theories of the child's acquisition of syntax: A look at rare events and at necessary, ca-

- talytic and irrelevant components of mother-child conversation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 345, 45-67.
- Newport, E. L., Gleitman, L. & Gleitman, H. (1977). Mother, I'd rather do it my self: Some effects and non-effects of maternal speech style. En Snow, C. E. y Ferguson, C. (Eds.), *Talking to children* (pp.109-150). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ninio, A. & Snow, C. (1996). *Pragmatic development*. Boulder: Westview Press.
- Otero, P. y Martín-Caro, L. (1999). Evaluación e intervención psicopedagógica en retraso mental. En A. J. N. García Sánchez (Ed.), *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (pp. 257-272). Madrid: Pirámide.
- Rondal, J. A. (1980). Fathers' and Mothers' in Early Language Development. *Journal of Child Language*, 7, 353-359.
- Rondal, J. A. (1984). El papel del entorno en la adquisición del lenguaje en el niño. *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, IV (1), 20-26.
- Rondal, J. A. (1985). *Adult-Child interaction and the process of language acquisition*. New York: Praeger Press.
- Rondal, J. A. (1988). Language Development in Down's Síndrome: A lifespan perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 11 (1), 21-36.
- Rondal, J. A. (1996). *Language in mental retardation*. London: Whurr.
- Scherer, N. J. & Olswang, L. B. (1984). Role of Mothers' expansions in stimulating children's language production. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 387-396.
- Snow, C. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565.
- Snow, C. E. & Ferguson, C. (1977). *Talking to children: language input and language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, I. L., Steiner, V. & Pond, R. (1979). *Preschool Language Scale*. The Psychological. Co: Harcourt Brace Janovich, Inc.

