



Especialista en Psicopatología clínica infantil



www.isfap.com · info@isfap.com

TEMA VIII. TRASTORNOS DEL LENGUAJE

Introducción

Organización del lenguaje infantil

Los primeros estudios sobre el desarrollo del lenguaje infantil son estudios longitudinales de niños de un determinado nivel sociocultural, hijos de psicólogos o lingüistas- casos de A. Grégoire, W.F. Leopold, O. Bloch, etc.- Los investigadores posteriores han trabajado a mayor escala y con nuevos métodos.

-Observaciones sistemáticas longitudinales: R. Brown y C. Fraser, J. Eisenstein, A. Martinet, G.F. Mounin, Pichevin, etc.

-Observaciones no sistemáticas en el niño: M. Lewis.

-Observaciones a nivel prelingüístico: M. Shirley, O.C. Irwin, E.H. Lenneberg.

-Investigaciones experimentales – estudios transversales -: S. Ervin, J. Berko, P. Menyuk, D.Slobin, H. Sinclair, etc.

-Estudios sobre la patología: con sordos – H.C. Furth -; con retrasados – E. Lenneberg -,

Cada una de estas investigaciones lleva la marca de una doctrina y la interpretación de los diferentes datos responde, con frecuencia, al método utilizado, valorándose las respuestas en relación con la componente teórica que implica el método en sí mismo. Frecuentemente llevan la marca de lo que estaba preconcebido y que la experimentación no hace más que confirmar. A menudo, las aportaciones se apoyan tan sólo en investigaciones fragmentarias que versan sobre el desarrollo de las adquisiciones de la articulación, el vocabulario, la extensión de las frases, el significado, etc. Unos se definen como lingüistas, otros como sociolingüistas.

Adquisición del lenguaje

Todos los autores coinciden en señalar en la adquisición del lenguaje por parte del niño, dos etapas: la prelingüística y la lingüística o la semiótica.



Periodo prelingüístico

También se la denomina preverbal; abarca los primeros diez meses de vida. Se distingue por una expresión bucofonatoria que de por sí apenas tiene valor comunicativo. Sabemos que al nacer el

niño reacciona ante ruidos muy fuertes y que no sabe buscar espacialmente el origen del ruido. Hasta los dos meses no se girará hasta el lugar de donde procede la voz; en este momento el grito no tiene valor de relación; progresivamente van apareciendo vagidos y chasquidos. Deberá pasar un tiempo para que gritos y vagidos tengan un valor de señal. Las madres emplean todo un contexto para dar un significado a la voz. Hacia los tres meses pueden distinguir lo que llaman “enfados” ocasionados por estímulos interoceptivos y exteroceptivos. El niño comienza entonces a reaccionar ante los diferentes sonidos, de manera que hay ruidos que le hacen gritar. Como dice Lenneberg, a los tres meses aparecen nuevas características acústicas en el habla: se inicia la modulación de resonancia, rico repertorio de altura en la modulación laríngea, buen control en la fonación de principio a fin, aún cuando la estructura de sus componentes esté mal definida y sin existir la resonancia de las vocales.

La fase de lambdacismo – o lalación, que es la forma infantil del lenguaje, el balbuceo – aparece hacia los tres o cuatro meses y se distingue por su fonación lúdica. Si bien

inicialmente el lambdacismo es independiente de toda recepción auditiva, el niño irá aprendiendo progresivamente a reproducir los ruidos que percibe. Algunos autores relacionan la actividad motriz y las vocalizaciones, sin que baste la actividad motriz para desencadenarlas. En opinión de Shirley. Las vocalizaciones disminuyen de frecuencia en el periodo de aprehensión de objetos, al aprender a mantenerse en pie e iniciar la marcha. Koupernik halla un valor comunicativo desde la más temprana edad. Las diversas vocalizaciones “negativas” y “gorgoteos” de M. Lewis son un mensaje dirigido a la madre. Parece ser que, desde finales, del primer mes, se da una capacidad de apreciación de la carga afectiva de la voz que, según Wolf, hace aparecer la sonrisa a partir de la tercera semana – según el propio Wolf, el oír la voz hace sonreír antes que la vista de las personas -. El niño replica a la madre vocalizando, de forma que Lewis no vacila en afirmar que a los dos meses el niño responde.

Respecto al valor funcional de la bucofonación en el periodo prelingüístico, parece razonable al análisis de Alarcos Llorach. Inicialmente es una simple reacción circular autónoma incorporada en fenómenos reflejos. Se autoentretiene fundamentalmente por percepciones cinestésicas, y prueba de ello es su efímera existencia en el sordomudo. Rápidamente, al simple cierre de la curva de la reacción circular cinestésica se viene a sumar el autoestímulo por el oído. El último, ciertamente, permite cambiar el propio mantenimiento de la fonación por la producción verbal de los padres de la criatura. Esta no tarda en advertir que tanto sus fonaciones como cualquier otra cosa que haga produce unas reacciones en torno de él. Su producción verbal se desdoblará desde ese momento; por una parte, en forma de reacción circular, conservará su carácter de juego o ejercicio, autónomo o no. Por otra parte, como esquema sensoriomotor asimilador de reacciones ajenas, se torna intencional y desde el punto de vista comunicativo toma un valor de llamada.

Ha y mucha discusión acerca de la naturaleza y orden de aparición de sonidos emitidos por el lactante de la fase prelingüística. Los clásicos estiman que aparecen antes y en mayor número las vocales que las consonantes. Las vocales son anteriores y más frecuentes, mientras que con posterioridad aparecen las consonantes, que inicialmente son velares – al decir de O.C. Irwin -.

Para Alarcos Llorach, en confirmación de lo que indica Grégoire y Jakobson, por distinta que sea la comunidad lingüística en que se desenvuelva el niño, los primeros enunciados son articulaciones profundas de la cavidad bucal. Son difícilmente separables en partes más elementales y forman una especie de bloques en los que ni siquiera la oposición entre consonante y vocal queda clara. El niño no tarda en descubrir la infinita gama de posibilidades de los órganos de fonación, con independencia del modelo fónico de la lengua hablada a su alrededor. Alarcos atribuye el adultomorfismo de los investigadores las distinciones concretas entre fonemas en dicho estadio; dice que funcionalmente considerado, no se trata ni de vocales ni de consonantes, y desde el punto de vista articulatorio son más bien combinaciones casi simultáneas de lo que en fonética se ha dado en llamar vocal-consonante.

Para los clásicos, atrincherados con los modelos fonémicos del habla de los adultos, no dudan en identificarlos con el balbuceo del recién nacido. Los estructuralistas conscientes de que, de todos modos, tales emisiones verbales carecen de valor fonológico funcional, no aceptan la existencia de rasgos distintos que, en su opinión, sólo se dan en el plano de la articulación y, por consiguiente, sin razón aparente. El clínico ve ya una contradicción ya conocida: sabe que el niño en el momento de nacer ya posee prácticamente todos los automatismos del movimiento- en concreto, de la marcha -, aunque sin valor funcional. Pero parece que su aprendizaje, en especial entrenamiento, requiere su desaparición. No se superponen, pues, rigurosamente los automatismos no funcionales a los auténticos movimientos de la marcha, que se adquirirán más tarde. Sin embargo, no hay duda de que en ambas actividades coexisten los mismos sistemas

funcionales. Y es probable que otro tanto ocurra con los pseudofonemas del periodo prelingüístico y con los fonemas del lenguaje.

Periodo lingüístico

Pasada la fase de 9 a doce meses de ecolalia –ecoísmo en término de Jespersen -, las primeras palabras aparecen entre los doce y quince meses; con anterioridad hay fenómenos que para el adulto se asemejan a una palabra de la propia lengua y que hacen referencia a situaciones, actos y personas, conjunto de palabras del tipo “mamá”, “papá”, “dada”, “tata”, sistema rudimentario producido por oposición entre las consonantes b-p, m-b, t-d, etc., que comportan un principio de significado todavía no demasiado fluido. En dichas producciones estereotipadas, las emisiones aparentemente silábicas parecen poseer un carácter global difícilmente separable en fonemas. El niño tiende a contratar rítmicamente vocal y consonante mediante una alternancia más o menos completa de abertura y cierre de la cavidad bucal. Y lo que verdaderamente tiende a darles su fijeza y un sentido relativamente estable es la explotación por parte de los adultos de las primeras emisiones de voz relativamente constantes.

Algunos autores aceptan que hay una continuidad entre producciones espontáneas del periodo prelingüístico e imitación de los modelos sonoros de la lengua materna y de la aparición de palabras, mientras que otros creen que existe una discontinuidad total entre las primeras vocalizaciones o farfulleos y la emisión de fonemas del repertorio lingüístico.

Al comenzar el periodo lingüístico parece como si el niño empezara a aprender los signos de la lengua antes de poder expresarlos, pero se trata de una comprensión general; las unidades significativas adquieren parte de su valor de la situación extralingüística, de la entonación y la melodía de la emisión verbal.

Desde el punto de vista semiótico, el lenguaje pasará por dos periodos: el de locución y el periodo delocutivo.

En el primer periodo, el niño usa las mismas palabras para diversas situaciones, y a la inversa, muchas palabras de diversos significados para una misma situación. Se logra un importantísimo progreso en el momento en el que el niño llega a evocar verbalmente diversos objetos – situaciones o personas ausentes – y responder con palabras a otras palabras, mientras que hasta ese momento había estado respondiendo a acciones con palabras y a palabras con acciones. De ese modo, la lengua se libera de su contexto situacional y trasciende la acción presente. La evocación se basa en significantes formados por secuencias fonológicas de la lengua en curso de adquisición, en imágenes, gestos y objetos simbólicos. Las palabras evocadas tienen el rasgo común de ser significantes distintos a los significados. Durante esta fase –hacia el año y medio – aparece una función esencial para la evolución de su lenguaje, su conocimiento y su afectividad posteriores, a la que lingüistas dan el nombre de “función semiótica”. Con ella se pueden evocar significantes que sustituyen a los significados.

La aparición de una nueva palabra produce cambios en el vocabulario existente por ser un sistema elaborado activamente por el niño, y no una especie de lista de palabras aprendidas de una en una. Inicialmente, el vocabulario parece aumentar con bastante lentitud, pero de dos a ocho años lo hace rápidamente, volviendo seguidamente a ser más lento hasta la madurez.

Las adquisiciones en el campo del vocabulario van acompañadas de otro cambio en la estructura de la frase. En el momento en que se combinan dos o tres palabras puede hablarse de estructuración de la frase, comprobándose la presencia de clases de palabras y de reglas para combinarse elementales., pero a medida que crece el niño se modifica su sistema, pasando de un sistema a otro con cambios progresivos, lo que permite a algunos autores establecer “gramáticas” para niños de dicha edad.

El periodo delocutivo corresponde a la adquisición y empleo diferenciado de los elementos de la frase. El niño emplea palabras-frases antes de unir las palabras en la relación sujeto-predicado; el juicio de acción se transforma en juicio de comprobación al tiempo que aparece una rudimentaria sintaxis mediante la función recursiva por categorías y concatenación. La longitud de la frase es una de las señales más seguras – aunque también de las más superficiales – del desarrollo. Entre los dos y los tres años la unión de palabras dobla su longitud, y a los cinco años es fácil señalar diez palabras por frase.



De los cinco a los seis años el niño ha adquirido un bagaje verbal tal que hay quien considera que tan sólo le falta aumentar su vocabulario. Según Menyuk, a esta edad el niño posee todas las estructuras de frases

sencillas y los cambios corrientes – frases interrogativas, pasivas, de relativo, etc. -. Le falta un buen trecho hasta que su lenguaje se convierta en un auténtico instrumento del pensamiento y un adecuado medio de comunicación empleado conscientemente, hasta llegar a la plena conceptualización. Todavía no sabe manejar su lenguaje en función de su interlocutor; la toma de conciencia de los esquemas lingüísticos que sabe manejar correctamente como estructura y significado son logros posteriores. Según Sinclair y Ferreiro, existe una estrecha correspondencia entre las conductas verbales y las fases del desarrollo cognoscitivo. Si bien las restantes manifestaciones de la función semiótica – especialmente la imagen mental –siguen siendo antes que nada soporte del pensamiento, la lengua se libera por completo de lo real y de lo presente al final de su

evolución. Por la forma en que se combina puede convertirse en un eficaz instrumento del pensamiento, y no tanto como estructura impuesta por el exterior sino como progresiva y activa estructuración en la que lo individual y lo social van inextricablemente aunados.

El aprendizaje de la lectura

El niño comienza a leer al alcanzar cierto grado de madurez; la fase de la lectura sobreviene una vez formada la capacidad de hablar, de expresar y de comprender. La lectura es una nueva forma de comprensión verbal que tiende a liberarse de las primitivas formas verbo-orales.

La lectura es percepción de símbolos gráficos con valor significativo. Al igual que en la percepción ordinaria, la percepción léxica pasa por fases de incapacidad de fijarse o adherirse al objeto, esto es, a las letras. El campo de percepción gráfica no es de libre elección, está sometido a reglas de dirección, seriación y separación en un espacio estrecho. Por esa razón, las reglas generales de percepción objetiva – exploración y fijación – toman un aspecto particular.

La regla general del orden de las palabras se entremezcla con las del fenómeno perceptivo. La lectura no es ni un simple conocimiento de signos aislados ni comprensión de significados conocidos. Las letras no sólo tienen valor de objetos, sino que por su abstracción, se ubican fuera del mundo comprensivo y vivo. Las letras en sí tienen escaso valor de imagen y son poco fantasmáticas. En el terreno de la percepción no se diferencian sino por reducción a valores abstractos. Las palabras, por el contrario, poseen fisionomía propia, valor imaginativo en relación con los objetos, un significado que nos es más próximo; nos permiten confrontar nuestros datos lingüísticos, los objetos y las representaciones escritas. El conocimiento de las letras parece estar más cerca del aprendizaje perceptivo de los datos nuevos y abstractos, y el conocimiento de las

palabras más cerca del plano de los significados lingüísticos, pero la lectura de una frase supone ya una exploración de conjunto, un ir y venir, recomponiendo los diversos fragmentos.

La lectura se torna fácil cuando al mirar, se reconocen y comprenden las frases, cuando las proposiciones se adivinan, se afirman y se confirman. La lectura, dice Delacroix, es un simbolismo de segundo grado que se convierte en símbolo directo. En algunos, la lectura tarda en dejar de ser verbalización de palabras-objetos. Palabras y frases se convierten en conceptos una vez verbalizadas, conceptualizándose lo percibido tras un inicio de movimiento. Muchas veces. Mientras la palabra no se expresa, carece de sentido incluso de viabilidad expresiva. La facilidad de lectura no sólo depende de factores de conocimiento, sino de la diferenciación de letras, algunas de las cuales tienen un valor por la posición de determinados elementos en el espacio, por un orden de términos y de frases. Pero la lectura es movimiento en un espacio, en un sentido concreto, en una especial orientación.

Lo escrito es una lengua convertida en percepción visual y una percepción que inicialmente hace pensar en simples signos y finalmente en palabras que a su vez hablan de cosas y acciones. Tras estas metamorfosis, se transforma en objeto de sí mismo. Por lo demás, si bien la lengua hablada nos envuelve, los escritos permanecen, la palabra dada se confirma por escrito; el lenguaje escrito es más coercitivo que el oral.

Ésta nos viene dada en el diálogo; la escrita nos llega mediante distinto aprendizaje. Con razón se ha dicho que lectura y escritura son para el niño los primeros actos concretos y el aspecto oficial de la adaptación a la sociedad, la primera imposición por su pertenencia a la sociedad; imposición que al niño le puede parecer una limitación de la libertad de su propio mundo lleno de las ideas y de lo lúdico.

En este sentido, para Langevin, el descifrar correctamente lo que se lee supone un conocimiento previo y un perfecto reconocimiento del código y demás combinaciones

válidas para descifrar una lengua que, a su vez, permita identificar unidades significativas. También un conocimiento previo y comprensión in actu léxico de relaciones significativas entre significante y significado. Igualmente, supone el conocimiento previo y la comprensión in actu lexico de las leyes mediante las que se combinan los significantes y de las implicaciones que tienen o pueden tener en su significado concreto y relativo. Y, por último, Langevin señala el conocimiento previo, la comprensión y el respeto in actu lexico de los límites iniciales y finales de conjuntos y subconjuntos significativos en un todo significado.

Un signo gráfico se transforma en significante de un significado por referencia a un sistema de significación anterior y preestablecido que en el hablante es el habla, con sus dos campos de percepción reproductiva e interpretativa, su recodificación y su descodificación, sus conductos, útiles, instrumentos, y órganos receptores y su forma de expresarse y de interpretar.

Según Langevin, en la lengua escrita, en el plano de la articulación inicial, las unidades con pleno sentido por sí mismas son las palabras, forma definida espacialmente por una letra inicial a la izquierda y otra letra final a la derecha – salvo en palabras de una sola letra -, mientras que las unidades distintivas que forman la segunda articulación son los trazados gráficos, una o varias letras a la vez, que la lengua oral traduce en sonidos o en fonemas. La dificultad de la lengua escrita es la relación grafema-fonema y la homonimia sonora u ortográfica de la lengua, especialmente de la lengua francesa.

Las catexias del lenguaje oral y del escrito son completamente diferentes e incluso la apetencia es distinta: ¿apetencia por el conocimiento? ¿placer por el conocimiento? Hay que contestar que la aparición de dibujos animados ha podido crear una cierta inapetencia por la lectura y la televisión ha creado una nueva cultura audiovisual en la que la lectura ocupa ya poco lugar.

Lenguaje, alteridad y afectividad

E. Pichon sugiere que el niño habla porque “ansía” la lengua. Asimila el sistema logicopsicológico que es el idioma gracias a su inherente capacidad de adquisición y a su ansia de comprensión. En la lengua, aparte de su función ordenadora y realizadora, hay que distinguir una función apetitiva, que tendrá diversos sentidos: necesidad de hablar, complacencia personal, necesidad de expresarse o de abrir un diálogo, o de plantear un problema más general de la catexis del lenguaje.

En el periodo de balbuceo –lalación –, parece tener una función especial, confundiéndose la satisfacción de balbucear y las que produce subsiguientemente. La acción ritmicomelódica y estereotipada puede ser inducida por un tercero en el marco de la capacidad infantil de emitir sonidos, lo que significa que el niño empieza por responder a lo que ha oído con un sonido cualquiera, más cuando el sonido que emite equivale más o menos al sonido escuchado, la serie de intercambios fonéticos se convierte en una serie de hallazgos fonéticos – Ombredanne -. Pasará de una ecofonía más o menos vaga, dentro de sus posibilidades y en constante repetición, a una ecolalia en que – sin integrarlos en su sentido estricto- asimilará los sonidos emitidos por otra persona. Es un hallazgo de señales que se convertirán en índices durante los sucesivos momentos de relación. La primera condición para la transformación de vocalizaciones radica, en opinión de Malrieu, en la audición de los propios sonidos: vocalizar le produce al niño un determinado placer normalmente equivalente al de los ejercicios motores y al de los espectáculos. Las vocalizaciones no sólo están bajo el control de los otros. Así, como se ha podido decir que a fuerza de hablar el niño adivina que se trata de signos porque el sistema fonemático dibuja el significado en vacío, para Malrieu, también en las relaciones del yo con el otro, el otro es una realidad moldeable según los deseos del niño, a quien le bastará aprender a ajustarse a ella. Entre los seis y los diez meses se da el hallazgo de una propiedad del otro, condición indispensable para el paso de la ecopraxia a la imitación intencional y al afán de comprensión y de información. No hay que olvidar que la fase que

va de los seis a los diez meses es fundamental en la organización infantil, como lo ha dejado ver Spitz.

Sabemos que la comprensión del habla es anterior a la aparición de la primera palabra, aún cuando esencialmente se trate de signos-Gestalt o índices sin otro valor que su contexto. Antes de transformarse en auténticos signos, los sonidos-frase no poseen valor nominativo, sino un valor general preespecífico y momentáneo.



Según Pichon, en el periodo de locución, cada palabra emitida corresponde a una emoción, es la reacción ante un hecho nuevo,

originado por la toma de conciencia, ante una necesidad o una emoción, o por la visión de un objeto exterior que es interesante. También señala que en el periodo delocutivo – prediscursivo –, al llegar a los veinte meses, la lengua se torna objetiva y alocéntrica, pero el niño sigue contemplándose en tercera persona. Por último, señala Pichon, que en periodo en que la lengua está formada se caracteriza por la aparición de los pronombres yo-me-mi.

Antes de aparecer el yo, indica Piaget, el niño aún no ha comprendido que la representación de sí mismo es diferente de la que puede tener de los demás. Emplear el pronombre o no de primer a persona está, para Wallon, en estrecha relación con el sentimiento de la personalidad. Decroly indica que hay cierta fluctuación y que durante unas semanas o meses el pronombre “Yo” aparece en frases de afectividad muy marcada, mientras que el nombre propio lo sigue empleando en tranquilas expresiones constatativas.

El estudio de la lengua infantil nos hace ver que se realiza por etapas sucesivas y que sólo puede ser así. Desde el primer momento, hallamos niveles estructurales, y los sucesivos niveles se entrelazan entre sí. Se sincroniza consigo mismo cada nivel, pero el encajamiento tiene carácter diacrónico.

La lengua se forma partiendo de cierto grado de maduración, y mediante el aprendizaje de la relación comunicativa. Admitiendo, con los actuales teóricos de la información, que el lenguaje pone en juego un mensaje y los cuatro elementos que le son propios – emisor, receptor, tema del mensaje y código empleado –, a nosotros se nos plantea a diario que al niño a lo largo de su desarrollo con respecto a lo que se refiere con los dos primeros elementos. Efectivamente, emisor y receptor habrán de acomodarse, al código de cada cual para llegar al sistema articulado en que todo se mantiene, todo es solidario y cada elemento se valora por posición estructural – véase F. Saussure –, para lo cual se requiere una disponibilidad en el diálogo.

Lo que define el simbolismo lingüístico para el hombre “es el ser aprendido, que coexiste con la adquisición del mundo y la inteligencia, con los que acaba uniéndose. Lo principal de estos símbolos y de su sintaxis no se separan – para él – de sus cosas y de su experiencia adquirida” – Benveniste -. Por tanto, parece difícil deslindar en la lengua el hecho de que coexistan a un tiempo evolución cognoscitiva y afectiva.

En la fase del balbuceo hay en el niño una erotización de los órganos bucofonatorios; posteriormente, cuando ya se trata de transmitir, se situará en la catexis afectiva de lo que se diga y oiga decir. Lo que se dice entra ya en la fase ecológica, se convierte en intercambio en la fase delocutiva y en intercambio-compromiso al formarse el lenguaje propiamente. Los fonemas por el hecho de ser comprendidos por los demás en el arbitrario juego de las relaciones paterno-filiales, pueden cargarse afectivamente con el valor que el niño les confiera o con las reacciones a que den lugar. Con ciertas limitaciones, la palabra-frase conserva sus exigencias. Su interés radica en que, con sus

diversas concepciones posibles, éstas no están indefinidas y su generalización tiene unos límites que la encuadran en el marco de la acción o de las satisfacciones. En la anterior fase de comprensión globalizadora lo aprehendido depende esencialmente de la situación. Con una situación y una tonalidad dadas, una frase de valor represivo podrá parecer permisiva o afirmativa en función de la forma de la melodía rítmica. Tanto es así que el juego de contradicciones padres-hijo, los padres suelen hacer uso de dicha ambivalencia al hablarle al pequeño.

Comunicar implica una motivación, una relación afectiva con el interlocutor. Aunque el lenguaje tiene su propia estructura, sólo se crea mediante la relación, y el acto del habla es una relación de complicidad entre el emisor y el receptor. Aprender a hablar, dice Rostand, es aprender a desempeñar una serie de papeles, es asumir una serie de conductas. El lenguaje se enriquece por la relación y se afirma por la realización. Los ejemplos de hospitalismo o de niños sin familia, muestra cómo retrasa la evolución del lenguaje por ausencia de aportes externos. Encontramos de la misma forma estados deficitarios por defecto de aporte lingüístico: defecto cuantitativo por desinterés o por falta de apetencia por parte de los padres o el niño; defecto cualitativo por razones de nivel o de formación.

La distorsión del lenguaje que proviene de los mecanismos particulares de la relación es patente en los gemelos. Se ha observado en algunos de ellos, un retraso del desarrollo del lenguaje, pero también un tipo de lenguaje particular, llamados por unos “lenguaje autónomo”, y por otros “criptofasia gemelar” que es incomprensible para el entorno. Hemos de indicar que también se han encontrado fenómenos equivalentes en las situaciones pseudo-gemelares formadas por dos niños que a pesar de tener una diferencia de edad mantenían entre ellos unas relaciones de tipo simbiótico.

El lenguaje forma parte del entono del niño, permite el inicio de la relación con él desde una edad precoz, aunque sea sólo por el sonido y la tonalidad; forma parte de los intercambios, tiene un valor no sólo por lo que reporta, sino también por el contexto afectivo en el que se desarrolla; los miembros más decisivos del ambiente del niño son aquellos que además de hablar a su alrededor, le hablan a él y mucho más aquellos que además ocupan un puesto capital en el universo asegurando la satisfacción de sus necesidades. Wyatt, convencido por la experiencia clínica de la importancia de estos factores en el origen de numerosos trastornos del lenguaje, califica a las madres en tres categorías: Las que pecan por defecto, las que lo hacen por exceso, y las que se sitúan en un nivel óptimo en relación con el niño. La madre que ofrece un excelente modelo verbal al niño articula con claridad, usa frases cortas y simples apropiadas a la edad y al desarrollo del niño, emplea palabras y frases que se corresponden estrechamente con las del niño, le enseña palabras nuevas, diferenciaciones entre objeto y concepto próximo, le proporciona un feedback verbal específico e inmediato, todo ello en un ambiente de encantamiento mutuo.

En el comienzo de su desarrollo el niño se somete al habla de otro y goza de la que él expresa, habla que actúa a su vez luego sobre el otro. En el estado de locución, el lenguaje es acción, el niño recibe los impactos y envía demandas. La acción, como el habla, confirma el mundo de los objetos. El habla confiere al objeto su valor. La palabra y frase tiene una realidad distinta a la del mundo visible; expresan este mundo en su ausencia, evocan y permiten un intercambio sin su presencia real, pero como indica Merleau-Ponty, “la palabra, lejos de ser simplemente el signo de los objetos y de los significados, habita las cosas y vehiculiza las significaciones”.

En su conjunto, los lingüistas se encuentran de acuerdo con Saussure cuando dice “ las ideas o materias fónicas que existen en un signo importan menos que lo que existe alrededor de él y de los otros signos”, y con Jakobson cuando admite que el lenguaje humano está fundado sobre oposiciones caracterizadas a su vez por ciertos rasgos

distintivos que se combinan de diversas maneras para formar unidades funcionales; pero existe en estas manifestaciones un punto de vista formal en lo cual lo que se dice y lo que se quiere decir se confunden. Bloomfield señala la oposición entre la denotación de un término como definición objetiva de este término, válido para todos los locutores, y la connotación como conjunto de valores subjetivos ligados a este término y variable según los locutores. Hasta cierto punto el término de connotación se refiere a los valores emotivos y afectivos del lenguaje y responde a los aspectos afectivos del lenguaje según Bally, autor que separa los aspectos intelectuales.

La importancia de lo que se llamaba los valores suplementarios o de información adicional, o valores evocadores, es capital en el desarrollo del lenguaje infantil. El enunciado “situación”, el enunciado “evocación” tienen valores limitativos, pero también una gran importancia en la comunicación padres-niño y son traducibles por ellos, sino comunicables para todos. El lenguaje mal formulado por el niño es comprendido por la madre; por este hecho abre la comunicación en el plano general, al mismo tiempo que individualiza sus relaciones con el niño.

En el periodo de imitación, la palabra no sólo “es”, sino que también es dada y vivida. El aprendizaje y la identificación van unidas en la medida en que la palabra sirve para comunicar con otro. Este otro, por la vía del lenguaje, impregna el habla de características lingüísticas y de características de comunicación que sobrepasan la semántica.

La organización del lenguaje depende de la dotación de base y de los componentes pulsional y relacional. La dotación de base comprende los sistemas fonoarticulatorios y los mecanismos cerebrales del lenguaje – aún inmaduros en el nacimiento – cuya maduración ocurrirá a su tiempo, pero cuya organización depende de los factores provenientes del exterior, esto es, del lenguaje de otro. El lenguaje se organiza en relación con la pulsión relacional y con la receptividad de los padres que son su objeto. Hasta cierto punto esta pulsión es de carácter endógeno y depende en parte de la dotación

general del sujeto, pero es remodelada por las respuestas del entorno. . Es evidente que cuando la pulsión de la relación es débil y se encuentra frente a un entorno pasivo, el lenguaje se desarrollará tardíamente; cuando la pulsión es fuerte y el entorno donante, el lenguaje puede encontrar en su expresión su satisfacción, mientras que cuando las pulsiones son fuertes y el entorno no donante, las exigencias no se satisfacen, el niño se puede sentir frustrado y adoptar una actitud de retirada y hostilidad, puede encontrar también sus satisfacciones fuera del lenguaje en la acción y la manipulación. Así es como pueden crearse fijaciones y diferencias entre la realización del lenguaje y su comprensión.



La importancia del investimento del lenguaje no se muestra sólo en el tabú de ciertas palabras, en los lapsus y en los olvidos, como mostró Freud, sino que también, seguimos a Freud, en la construcción del lenguaje. No debe de olvidarse que el otro está siempre presente en el desarrollo del lenguaje, incluso en su formulación. El acto del habla se dirige a a otro e implica un compromiso en la relación. Vulgarizado, pierde su fuerza de contacto;

personalizado, puede devenir en origen de adhesión pasiva, de agresión, de alienación, también de libertad.

A medida que el lenguaje se desarrolla, el sujeto se descubre frente a otro o descubre en el diálogo sus problemas personales. Como indica E. Amado Lévy-Valensí: “La intención escondida será proyectada sobre el otro, y el diálogo se alienará en la medida en que el sujeto, creyendo dialogar con el otro, se dirigirá a esa otra parte de sí mismo que desconoce y proyecta sobre otro”. Al dirigirse al otro, el sujeto se reconoce o se descubre por el eco de su propia voz, y encuentra explicitado en su lenguaje tanto en lo

que está implícito en lo que dice, como en lo que podría ser respondido. El discurso es raramente lineal, el sujeto disipándose introduce transformaciones; las correcciones que introduce – perífrasis o parafrases – no están necesariamente en relación con una necesidad de perfección del lenguaje, sino con una intención de anulación o de agresión. El lenguaje no está hecho solamente para recibir o dar, sino también para amar o devorar. Esto es demostrativo en extremo en la persistencia del lenguaje “bebé” o en el mutismo que, a veces, es un superlenguaje, ya que abre la vía a medios de comunicación extremadamente diversificados y a modos de relación particulares en los cuales el silencioso es espectador y el otro se desvela para saber por qué él habla. Dice Lacan que no existe habla sin respuesta, incluso si solo halla silencio, mientras existe un auditor.

Para el niño, el lenguaje puede igualmente ofrecer, fuera de su contenido, un inicio de comunicación en el sentido amplio del término; un exceso de lenguaje, en el curso de fases de ansiedad, puede ser el camuflaje de lo que al niño le pasa realmente o lo que cubre un silencio angustioso; mientras habla no se compromete en el pensamiento.

La lectura es un terreno especial. Las letras son signos abstractos que en el aprendizaje son raramente investidos afectivamente, salvo en la lectura labial, pues solo con pronunciarlas ya nos pertenecen, para pasar a distanciarse de nosotros con la evolución. El aprendizaje de la lectura comporta cierto rasgo obsesivo por las reglas que conlleva anejas. Estas reglas disminuyen la libertad y la acción lúdica hasta ese momento existente, y cuya libertad sería un obstáculo para aprender. Siendo una acción social impuesta, se la considera represiva si el niño, ligeramente ansioso, no sabe llegar a término y fracasa.

La escritura, acción gráfica, es una reducción de la grafía expresiva, imitación de la expresión viva o mediante la que se expresa lo imaginario. Lectura y escritura tienen valor de diálogo una vez ya aprendidas. El sujeto carga toda su energía o su pasividad en el

aprendizaje, mucho más que en la función en sí. El rechazo o la aceptación se refiere más bien al aprendizaje que a la función del lenguaje que constituyen la lectura y la ortografía.

Trastornos del lenguaje infantil

Los trastornos del lenguaje infantil pueden ser de origen muy diverso: por malformación lesional o funcional. Su patogenia suele ser compleja, intrincándose, a veces, los síndromes y siendo patogénicamente interdependientes. La desorganización suele desbordar el campo lingüístico pudiendo hablarse de personas mal-hablaantes. Otras veces los errores del lenguaje son expresión de una personalidad perturbada.

Pueden persistir ciertos tipo organizativos con su condicionamiento, automatizándose al margen de factores causales que han dado origen a las perturbaciones. Ciertos estados deficitarios pueden superarse y manifestarse mediante otra sintomatología – pensemos en la disortografía, habitualmente asociada a una dislexia. -.

Trastornos del lenguaje por deficiencia de audición

En opinión de Morley, las características del trastorno en el habla se definen por la gravedad de la hipoacusia: cuando la falta de oído es grave no ha lenguaje, o en todo caso, muy escasamente; cuando es parcial pero extenso se da un retraso, que variará en grados, con mala articulación. Para Launay y colaboradores, en los trastornos auditivos se señalan tres tipos de deficiencias que podrían afectar las consonantes de menos precisión, dependiendo su carácter lábil de su naturaleza poco audible – por ejemplo, l y r -; las consonantes menos visibles que se señalan por simple control audiomotor – k y g –fuera de toda posible ayuda visual; y las consonantes más semejantes en la escala de sonidos – confusión de s y z, f y v -.

Lafon señala que no sólo hay que valorar el umbral auditivo, sino la capacidad de filtrar la palabra que tiene el niño sordo. “la complejidad de los problemas de la información fonética, simplemente a nivel del oído, depende tanto de la estructura acústica como del significado de los mensajes”.

En los sordos reeducados hallamos una especial tonalidad de voz y la tendencia a formular frases cortas; es difícil establecer un cuadro general, ya que depende del tipo y la calidad de la reeducación.

El retraso de la palabra

Afecta fundamentalmente al significante, al igual que los errores de articulación. >pero, al revés de éstos, que frecuentemente subsisten en estado “puro”, es decir, sin dificultad en el habla, el retraso de la palabra suele asociarse a un retraso del lenguaje, es decir, en cuanto al significado, o hablando con mayor propiedad, retraso lingüístico. Hay que distinguirlo como categoría aparte, fácilmente circunscrito. Frente a lo que ocurre con los trastornos del lenguaje, no se puede distinguir carácter específico alguno: el retraso de la palabra está perfectamente claro. Se manifiesta por alteraciones que el niño somete al material fonético de la lengua hablada o, preferentemente, por aproximaciones fonéticas. Dichas aproximaciones y alteraciones son sobradamente conocidas, observadas ya en la evolución histórica de la lengua, fenómeno de asimilación, desasimilación, intervención, metátesis, supresión de consonantes, caída de una sílaba final, etc., y que los ortofonistas señalan igualmente en el habla retrasada.

Retraso de la evolución del lenguaje

Retraso simple del lenguaje

Existen niños que presentan un retraso simple del lenguaje, que sólo consiste en un retraso homogéneo en la aparición del lenguaje, retraso a veces familiar, a menudo

considerado como inmaduro. Cuando existe un retraso afectivo, la articulación y la tonalidad se modifican, conservan un aspecto pueril, pero sin distorsión particular.

El retraso simple aislado por Launay responde de los trastornos de la evolución del lenguaje por los cuales la familia se preocupa a partir de la edad de tres años ya sea la progresión rápida o lenta, el niño puede conservar durante largo tiempo un lenguaje infantil. Hacia la edad de cinco años, la gran mayoría de los pequeños retrasados en el lenguaje parecen haber adquirido el lenguaje normal, pero no siempre es así ya que, a veces, las dificultades de discriminación fonémica perturban la organización verbal que es imperfecta, estos hechos forman la transición con las disfasias. La noción de retraso simple es puramente empírica, pero para Launay, es no obstante necesaria ya que recubre la mayoría de los casos de retraso del lenguaje.

Audiomudez, disfasias

Trastornos poco usuales de la evolución del lenguaje han sido descrito bajo apelaciones diferentes: “audiomudez” – Brujnig- término utilizado después por numerosos autores, “trastornos graves de la elaboración del lenguaje” – Launay y Borel- Maissonny -, “afasia congénita – Valentí y cols.-; hemos reunido el conjunto de estos trastornos bajo el cuadro de “disfasias”.

Se designa habitualmente bajo el nombre de “mudos con audición”, a niños que no adquieren el lenguaje, sin que exista ningún trastorno de la inteligencia o de la audición que justifique dicha anomalía. Por analogía con la afasia del adulto, es habitual clasificarlos en dos grupos: los afectos de alalia o audiomudez análoga a la afasia motriz; y los que padecen sordera verbal congénita.

Audiomutismo dispráxico. El lenguaje se altera profundamente, la articulación es imprecisa, las palabras salen deformadas, el vocabulario es pobre, y el discurso agramático; la comprensión de las palabras relativamente normal, el nivel intelectual por debajo de la edad real, pero fundamentalmente con logros muy dispersos, con una

estructura espacial muy alterada y un ritmo profundamente perturbado. En todos estos niños la audición es normal.

Audiomutismo con prevalencia de trastornos de la organización temporal: se parece a la anterior, pero en este caso las posibilidades de abstracción por estructuración espacial parecen mantenerse, mientras que las pruebas de ritmo dan resultados nulos.



Audiomutismo con problemas complejos de percepción auditiva. A los niños les es sumamente complejo percibir en la organización fonémica el valor semántico de los signos sonoros; su

indiferencia a los mensajes acústicos puede hacerlos pasar por niños hipoacúsicos o autísticos. Borel-Maisonny ve en ellos una curva en U con pérdida en la parte media de la curva en las pruebas del audiograma fonético. Parecen vivir en un mundo sonoro que no llega a tomar formas significativas. Todos tienen una actitud afectiva frente al mundo sonoro, actitud activa de defensa y rechazo a un tiempo. Suelen ser niños ansiosos, fóbicos y a veces pasivos.

Dificultades del aprendizaje de la lengua escrita

La incapacidad de aprender a leer de un sujeto que tiene las capacidades intelectuales requeridas se conoce desde hace tiempo. Hinshelwood propuso el nombre de dislexia. Este tipo de trastornos están descritos bajo diversos términos: dislexia específica, dislexia

de evolución e incluso bajo la antigua terminología de “ceguera verbal congénita”. Ciertamente en países donde la enseñanza es obligatoria estos trastornos se manifiestan particularmente en el curso de la escolaridad.

Se admite que estas dificultades léxicas se encuentran en entre un cinco y un diez por ciento de la población general, y todo el mundo parece estar de acuerdo en que son más frecuentes en los chicos que en las chicas.

Factores etiológicos

Hemos señalado cuales eran los complejos mecanismos del aprendizaje de la lectura. Partiendo de estos datos se han orientado las investigaciones para explicar su patogenia; se han planteado en diversos planos: trastornos de la percepción, alteraciones del lenguaje, desorganización espacio temporal y trastornos afectivos.

a) Trastornos perceptivos. Los factores que primero llaman la atención son los periféricos, No son frecuentes, aún cuando retrasen forzosamente el aprendizaje, cuando existen, salvo en casos graves. No se pueden eliminar los trastornos oculomotores. Podemos preguntarnos si las dificultades iniciales en la comprensión de la lectura no motivan un desarreglo oculomotor al leer, produciéndose un movimiento a sacudidas, aminorando el avance y reduciéndose la visión global.

Como indica Galifret-Granjon, la percepción no puede estudiarse únicamente sobre el plano del conocimiento de los signos, debe de serlo también en el plano de la formulación de las hipótesis y de la aprehensión de las significaciones.

La elección a hacer. El significado que se atribuye a lo que se percibe depende de la inteligencia en general, y más particularmente de la inteligencia de la lengua y de la práctica de la misma que permite el aprendizaje de los lazos internos del sistema, de las frecuencias relativas, etc.

En la captación retención-evocación se realiza una auténtica aprehensión léxica. La retención ha de ser tanto formal como emocional para permitir una apropiada evocación, sea escrita u oral.

b) Trastornos del lenguaje. Numerosos autores dan gran importancia a los trastornos del lenguaje. El porcentaje de trastornos es considerable en las estadísticas de Roudinesco – 52% - y en las de Borel-Maisonny, para quien en un setenta por ciento de casos de niños disléxicos es insuficiente la maduración del lenguaje. En su opinión, el aprendizaje de la lengua escrita se realiza “en principio mediante una toma de conciencia fonológica”, que posteriormente se convertirá de inmediato en una toma de conciencia lingüística.

Para pasar del uso de la forma fonológica a las formas gráficas se requiere que el niño sepa intuitivamente dividir la frase y el valor funcional de las palabras dentro de la misma frase. Ciertos trastornos son puramente fonéticos, otros van unidos a la dificultad de traducir en símbolos sonidos percibidos, pronunciándolos correctamente, y otros reproducen errores articulatorios, como si la falta o desplazamiento del punto de articulación acarrearía una indiscriminada agnosia del sonido

Otro problema a tener en cuenta es el de la audición, en la medida en la que la mala audición dificulta la audición del lenguaje oral. No es posible creer que en todas las deficiencias de la lectura quepa hablar de una hipoacusia, y mucho menos de hipoacusia del oído director. Se trata a veces de una difícil recepción del mensaje, claramente perceptible mediante ciertos test fonéticos como el de Lafon, o bien las dificultades como las descritas por Leroy-Boussion, esto es, la imposibilidad para diferenciar y fusionar los sonidos de las palabras. Para Gelbert es posible el mecanismo evocador mas lo que está lleno de errores son los puntos de partida y de llegada, siendo para los disléxicos más fácil evocar los sonidos de las letras que indicar la grafía sobre la base del sonido. En estos desfases es donde radica lo específico de dichos trastornos.

c) Trastornos de la organización espaciotemporal. Considerando que la lectura y la expresión oral de producen en “un molde de frases ritmo-melódicas” – Pichon y Borel-Maisonny -, muchos autores estudian la desintegración de las funciones espaciales y las alteraciones de las funciones temporales. La mayor parte de dichos estudios coinciden en los resultados de la orientación derecha-izquierda. Galifret-Granjon ha puesto de manifiesto que en niños de siete a diez años la incapacidad de reconocer en sí mismos el aspecto derecho-izquierdo es relativamente mayor en niños disléxicos que en niños normales, máxime cuando es frente a frente; pero pasados los diez años los resultados se igualan y los fracasos son muy raros.

Ombredanne y Borel-Maisonny insisten en la errónea percepción del ritmo de las dislexias evolutivas y en el favorable efecto de una educación de la lectura ritmada.

d) Trastornos de la lateralización. La importancia que se ha concedido a los trastornos de la dominancia hemisférica, arranca de las hipótesis formuladas por Orton después de comprobar de que los disléxicos confunden las letras simétricas, que tienen gran facilidad para leer y escribir en espejo, y admite, por vía de la consecuencia, que el elemento esencial de la dislexia es la “estrefosimbolia”, fenómenos que será explicable por una perturbación de la dominancia lateral; los disléxicos utilizan simultáneamente los engramas simétricos, mientras que en el sujeto normal las impresiones recibidas por el hemisferio no dominante serán desdeñados. El valor de esta hipótesis ha sido sostenida por numerosos autores – Girad, Roudinesco, Trélat, Har, McFid, Zangwill, Goody y Reinhold -.

e) Trastornos afectivos. Los trastornos afectivos han sido considerados por numerosos autores desde hace tiempo como elementos en juego en los trastornos del aprendizaje de la lectura. Hallgren hace constar una mayor frecuencia de trastornos afectivos en los disléxicos que en los grupos de control. Otros, como Launay, aíslan en el grupo de los disgráficos y disléxicos una forma particular de origen afectivo, mientras que Trélat

rechaza el concepto de dislexia puramente afectiva. Por último, señalar que otros consideran que estos trastornos afectivos son secundarios, el niño puede reaccionar de dos formas: bien por la hiperproductividad desordenada, bien por la renuncia pasiva y apática – Couriol -.

Según Diatkine, las perturbaciones de la personalidad intervienen en tres planos: El investimento narcisista del lenguaje que impide al niño considerarlo como un objeto de estudio y análisis; el acontecimiento del niño puede estar perturbado por acontecimientos exteriores contingentes y particularmente angustiantes, los cuales pueden desempeñar un papel en las recaídas con aparición del mismo tipo de faltas que parecían estar superadas; y, por último, los disléxicos readaptados en el plano del lenguaje, o incluso en el plano de la escolaridad, pueden presentar posteriormente inestabilidad, indisciplina, trastornos del comportamiento, reacciones de superioridad en relación con la incapacidad de seguir la enseñanza como los demás.

Para Cahn y Mouton, “el síntoma, expresa a partir de una fragilidad instrumental particular o de trastornos de la dotación de base, una respuesta en sus conflictos, en el registro disléxico o por dificultades de adquisición u organización del lenguaje hablado o escrito”.

F) Factores constitucionales. El problema de hasta que punto la dislexia es un trastorno de tipo constitutivo o si obedece a un trastorno evolutivo motivado por diversas alteraciones, unívocas o convergentes. Hinshelwood había insistido en la mayor frecuencia de la dislexia en los niños y en el carácter familiar de los casos de dislexia. Esta mayor frecuencia de los varones parece ser confirmada por Hallgren, Miller, Kucer, Debray, Mattlinger, Leroy-Boussion, al estudiar una población escolar no seleccionada, indican que las niñas tienen un rendimiento ligeramente superior al de los varones, produciéndose una superioridad de unos cuatro meses según los test de lectura.

Se nos plantean dos problemas: si lo hereditario es la dislexia o es otra característica general cuya consecuencia es un mal aprendizaje de la lectura. Afirmando el carácter hereditario de la dislexia, Debray y Mattlinger no dejan de señalar la frecuencia excesivamente alta de trastornos del lenguaje en sus antecedentes, lo que, señalan, confirma la relación establecida entre dislexia y retraso en el habla, dando la impresión de que ambos trastornos se transmiten estrechamente unidos, son que pueda precisarse todavía la exacta naturaleza de su parentesco.

Dislexia, dislexias o el trastorno del aprendizaje de la lengua escrita

Muchos teóricos intentan resolver este problema ya sea escindiendo la dislexia de diversos grupos con patología diferente, o considerando la dislexia como un trastorno plurifactorial.



Autores germánicos distinguen una dislexia verbal y auditiva de una dislexia espacial, o una dislexia óptica en relación con imágenes visuales deformadas o una dislexia acústica que consiste en una sordera

para los matices fonéticos. Boder distingue: dislexia disfonética, dislexia diseidética – trastornos de la Gestalt visual –, una dislexia disfonético-diseidética. De hecho, se enfrentan dos concepciones: la que defiende únicamente la desorganización cerebral y la que invoca únicamente factores sociopedagógicos.

Si bien se plantea el problema de la existencia de ciertos disléxicos que, como ciertos disfásicos o dispráxicos de evolución, responden a un defecto de la organización del funcionamiento neurológico, esta mala organización no implica necesariamente un trastorno lesional ni de los factores constitucionales electivos, en el sentido clásico del término. Pensamos que un defecto de la dotación de base del cual los factores innatos no estarían incluidos actúa en el sentido de una modificación denominada instrumental cuya patogenia no sería unívoca, sino el fruto de nuevas organizaciones funcionales pluriefectuales que implican una desorganización en el sentido de series complementarias. Por ello, los factores psicopedagógicos están en primer plano.

Entre los problemas pedagógicos se ha discutido durante largo tiempo sobre los métodos de aprendizaje. En lugar de las interminables luchas a favor de tal o cual otro método desvalorizando los otros, habríamos ganado tiempo si hubiéramos estudiado de un modo más profundo cual era el tipo de personalidad neurobiopsicológica que fracasa o aprovecha de uno y otro método.

En el primer plano se ha puesto el principio de la comunicación – hacer comprender, sentir a los niños que la lectura es la lectura de un mensaje, que es un acto de comunicación y de comunicación trabajada a todos los niveles: lingüístico, psicológico, pedagógico. En el plano del método propiamente dicho, el plan Rouchette insiste sobre el aspecto circular de la relación entre tres fases: 1. Investigación del significado. 2. Fase analítica. 3. Fase sintética.

Muchas dificultades del aprendizaje de la lectura están en relación con los déficits escolares ligados a: valorización de la rapidez, sobrecarga de las clases, cambio de maestro. En un plano muy general, como indican Stambak y colaboradores, se trata, a la vez, de desarrollar las capacidades del niño y de conducirlo a sentir la necesidad de los instrumentos de nuestra cultura, para valorizar las actividades que se relacionan con ella. De un modo más específico se trata de preparar al niño para el aprendizaje de la lengua

escrita: Suscitar el deseo de leer no basta, conviene proceder a una preparación lingüística – paso al lenguaje recitado. Luego al lenguaje escrito; corrección de los retrasos y trastornos del lenguaje oral; preparación para la individualización de los elementos que constituyen la lengua.

Un buen aprendizaje da al niño un instrumento que vehicula el conocimiento y que utilizará con facilidad; el lenguaje oral y el lenguaje escrito pasarán a ser complementarios. En el caso contrario, la falta de fluidez del acto léxico le hará perder las ganas y el niño en una estructura cerrada lo llevará como una carga. Un buen aprendizaje del manejo del lenguaje, de la lectura en particular, evitaría numerosas reeducaciones a menudo innecesarias y difíciles en el estado actual de la enseñanza.

La disortografía

Como indica Blanche-Benveniste, desde muy pequeño el niño se ve obligado a memorizar una masa de ilogismos y anomalías de las cuales se le dice que constituyen también su lengua.

La disortografía suele ser resultante de una dislexia, aún cuando también pueda darse en niños sin evidentes defectos de lectura, sino con una simple dislexia pronto compensada. La disortografía está muy estudiada, especialmente por Borel-Maisonny y Vial. Hay diversos tipos de faltas: faltas de lectura, de separación, por no saber distinguir los elementos de la frase, faltas sintácticas y de reglas, y faltas de uso.

Chiland distingue dos tipos de niños con defectuosa ortografía:

-Un tipo, cuya mala ortografía tan sólo afecta a la mala articulación del lenguaje, en el sentido que le otorga Martinet, esto es, articulación unitaria, cada una con su propia forma vocal y su propio sentido. Son niños inteligentes que hacen faltas usuales y sintácticas y que desconocen en mayor o menor grado la estructura gramatical de la lengua.

- Un tipo de niño con faltas de ortografía que desfigura la lengua en el plano de la primera y la segunda articulación – la segunda articulación de la lengua corresponde, según Martinet, al análisis de la forma vocal en cuanto fonema, unidad discriminativa pero no significativa -. Son niños inteligentes que hacen muchas faltas en la lectura y pausas, que no parecen automatizado aún la adquisición de su ortografía. Estos trastornos no hacen pensar en un retraso o un defecto de dicción. Como es normal, la disortografía también puede darse en niños de bajo nivel intelectual, por falta de automatización, y en los débiles en quienes el retraso ortográfico va juntamente con mala dicción.

Chiland y Borel-Maisonny hacen hincapié en señalar la importancia del habla correcta para aprender la lectura y la ortografía; en su estadística se refieren a muchos niños, hijos de familia de lengua no francesa cuyos padres hablan un francés sintácticamente inseguro.

Son diversos los métodos reeducativos de lectura y escritura empleados; los de Borel-Maisonny o sus continuadores – Sacy, Kocher, de Maistre – o los de Chassagny, que son los más corrientes en Francia; hay niños que resisten a tales procedimientos reeducativos y que a veces se hace indispensable una psicoterapia.

La tartamudez

Es un trastorno del habla caracterizado por repeticiones o bloqueos que acarrearán una ruptura del ritmo y de la melodía del discurso.

Hay dos tipos clásicos de tartamudez: clínica – stuttering – y la tónica –stammering-, que normalmente van juntas. La primera se caracteriza por repeticiones más o menos largas de fonemas, especialmente del primero, a veces con emisión de un fonema parásito. La tartamudez tónica, por una detención en la emisión acompañado de sincinesias más o menos importantes y de reacciones emocionales. Los movimientos que las acompañan y

los trastornos respiratorios, o trastornos vasomotores son consecuencia de dicha elección.

Hay que distinguir entre tartamudeo, farfullero –stuttering- y habla entrecortada. Pichon y Borel-Maisonny afirman que el pensamiento del farfullador se expresa convenientemente mediante la palabra. Solo que con excesiva rapidez, con demasiado esfuerzo a su tecla neurológica. Con ello llega a hacer entrechocarse las palabras, haciéndolas irreconocibles. A esto viene a oponerse el habla entrecortada, con frases imperfectas, incoherentes en su sintaxis por ruptura en su construcción, aunque sin error articulatorio. En su opinión, el tartamudeo viene a ser fundamentalmente un farfullero aumentado con el trastorno de la función de realización.

Problemas generales

El porcentaje de tartamudos se eleva alrededor de un 1% de la población general. Este porcentaje difiere según el sexo y se admite que la tartamudez es más frecuente en hombres que en mujeres. La edad de aparición del tartamudeo se sitúa en el curso de dos fases críticas: la de los tres años, edad en que el niño en plena organización de su lenguaje va a comenzar a utilizar como diálogo con otro, y el de la escolaridad, esto es hacia los seis años. La tartamudez puede aparecer a una edad más tardía; estos casos están en su mayoría ligados a una experiencia traumática o a factores causantes de stress complejos de precisar.

Ha podido distinguirse tres estadios más o menos distintos en la tartamudez según Froeschels y Lenon:

- El tartamudeo pasivo que es su fase más simple y benigna, en el que el sujeto no intenta oponerse a su difícil habla.
- El tartamudeo reprimido, fase en que comienza a producirse una resistencia con una serie de movimientos que paulatinamente van ampliando el problema.

El tartamudeo complicado, o fase más avanzada que se inicia una vez confirmados los accesos y sus correspondientes movimientos.

La segunda y tercera fase no son no una simple continuación de la primera ni el resultado del reforzamiento de las causas iniciales de la alteración. En opinión de Lenon, son provocadas en gran parte por la reacción del sujeto ante su propia tartamudez y frente a la reacción de los demás.



Todos los tartamudos no tartamudean de la misma manera y la tartamudez es diferente según las situaciones. En algunos existen situaciones

electivas, tales como la escuela, la familia, situaciones causantes de stress, personajes conocidos o temidos, la valorización de formas de pensar peligrosas, un entorno ansioso, etc. Por el contrario, la tartamudez es menor cuando el sujeto habla solo, canta, recita operaciones aritméticas aprendidas de memoria, fábulas o poemas; puede ser actor, si conoce las respuestas de su interlocutor. El estudio de lo que facilita el lenguaje es tan interesante y significativo como lo que produce el bloqueo: todo lo que compromete, molesta, todo lo que es automático, facilita; el tartamudo se encuentra cómodo hablando con animales familiares y podría hablar fácilmente a seres inanimados. Las emociones actúan sobre él bloqueándolo cuando debe de hacer de locutor, pero pueden a veces facilitarlo cuando está fuera de sí.

Problemas psicológicos

Si bien algunos han asimilado la tartamudez a un estado neurótico, O.Fenichel sitúa la tartamudez entre la histeria de conversión y la neurosis obsesiva. Anzieu opina que es, sobre un fondo de neurosis paranoide en el sentido de Melanie Klein, donde el tartamudo estructura, por defensas obsesivas, el contenido significativo de su discurso, y por defensas histéricas, la forma manifiesta de su conflicto interior.

Muchos autores se dedican a valorar en este trastorno de la comunicación el tipo de relación madre-niño. Aunque por el trabajo de Andrews y Harris no pueden desprenderse características neuróticas particulares de las madres, Johnson insiste sobre el fondo ansioso de los padres. Wyatt describe madres ansiosas o distantes y poco calurosas que pueden suscitar en el niño una agresividad y una ansiedad que estarán en el origen de la tartamudez. Aimard describe madres con falta de seguridad e insatisfechas, madres infantiles y narcisistas cuyas actitudes están contenidas por sentimientos complejos y contradictorios – ligazón posesiva, axfisante, alternando con rechazo y agresión, con llevando una insatisfacción por ambas partes; esta autora junto a Glauber acepta calificar a estas madres de “nodrizas balbuceantes”: su contacto con el niño en el plano alimenticio o afectivo, sería una consecuencia de darse o retirarse cuyas fases, las dos más o menos cargadas de angustia y agresividad, crean un asincronismo fundamental en las relaciones madre-niño e imprimen el “pattern de la duda sobre la musculatura oral y respiratoria”.

Diatkine ha mostrado el polimorfismo del comportamiento del tartamudo. En efecto, muchos niños tartamudos no parecen sufrir apenas por sus dificultades y la tartamudez constituye uno de los elementos de equilibrio de la vida de relación de estos sujetos. En muchos otros, la tartamudez, aunque soportada, se acompaña de pequeños síntomas que expresan una subansiedad subyacente. Por último, existen niños que, muy precozmente, tienen mucho medio de hablar. Su trastorno está entonces incluido en un

sistema neurótico y sobrepasa el lenguaje y que está agravado por la dificultad de comunicar. Es así como puede observarse la presencia de verdaderas neurosis infantiles – fobias infantiles en concreto –, síndromes obsesivos o incluso de organizaciones prepsicóticas.

La personalidad del adolescente tartamudo toma forma particulares; a veces, la tartamudez es una solución fácil a los conflictos, ciertas prohibiciones son afectadas como en relación a la tartamudez, el resultado de este desplazamiento es una atenuación pasajera de la culpabilidad, pero al precio de un refuerzo de la tartamudez y de una renuncia a la conducta adulta.

En algunos adolescentes, la tartamudez es aislada del resto de la conducta por un proceso inconsciente de anulación: superan sus trastornos por un mecanismo de hipercompensación. Otros tienen una verdadera avidez de relación social, de conversar, de conquista, sin percibir la menor relación entre su dificultad de lenguaje y esta conducta; esta relación sólo aparece en el curso de una cura psicoterapéutica.

Trastornos del lenguaje en niños psicóticos

Abordamos el problema de acuerdo con Diatkine y Kalmanson. Dividiremos los trastornos del lenguaje en cinco grupos:

1. Trastornos del lenguaje en las llamadas formas autistas. El lenguaje aparece tarde; el niño no tiene mayor interés por hablar que con las personas que le rodean. Hasta los cuatro o cinco años, con el descubrimiento de las personas, no comienza a interesarse por la comunicación por las fórmulas abstractas inicialmente – cifras, fórmulas matemáticas –, por expresar mediante dibujos estereotipados y, por último, por su expresión oral. Su retraso oral afecta tanto a la comprensión como al habla real. A veces leen según un nivel superior, a partir de su lectura puede comenzar a consolidarse su lenguaje. Tal evolución a veces no es posible sin una reeducación y una psicoterapia

conjuntas. Paralelamente hay desplazamiento del interés hacia los objetos inanimados y de su aspecto formal hacia quienes le permiten alcanzar los mecanismos identificatorios y de identidad, con el uso de los pronombres y de las correspondientes formas verbales.

2.Trastornos del lenguaje por alteraciones de las primeras relaciones. Tales niños están interesados por quienes les rodean, sin discriminación de apetencias afectivas. En tales casos el vocabulario es extremadamente pobre y su habla se caracteriza por formas ideoglósicas, palabras deformadas, párrafos perfectamente reproducidos pero empleados en sentido totalmente diferente del uso normal.

3-Trastorno por regresión posterior al establecimiento de las primeras relaciones. Son niños normalmente desarrollados, con un nivel léxico y constructivo normal, que a raíz de alteraciones psicopsíquicas presentan una regresión que degenera en un persistente mutismo.

4. Trastornos en niños aparentemente oligofrénicos. Entran en la ubicación de las psicosis infantiles, ya sea pseudooligofrenia o de ligera oligofrenia psicotizada. Tales niños tienen un habla retardada, al igual que su conducta; o bien en ellos se advierte una falta de lenguaje, o bien una regresión, tras haber estado inicialmente bien constituida.

5. Trastornos del lenguaje a consecuencia de tempranas frustraciones. En este marco entra el retraso de la aparición del lenguaje en niños que han tenido frustraciones precoces. El retraso ha sido advertido en este caso por Burlingham y Spitz, aún cuando también la posterior organización del lenguaje puede quedar alterada.

Quizá haya que distinguir dos formas diferentes; una cuando la alteración del lenguaje es global, de tipo pseudooligofrénico, y poco móvil por no haber sido tratado desde un primer momento o por haberlo sido precozmente, logopédica y psicoterapéuticamente. Sus primeras formas están en el cuadro de aislamiento comunicativo y adquieren una forma estereotipada, monofónica, poco abiertas al diálogo.

Las segundas pueden tener una evolución inicial ecológica de juegos silábicos con un personal sistema fónico articulatorio, y van al aprendizaje partiendo de la acción lúdica. Al abrirse el diálogo, algunos de estos casos hacen progresos aparentes, mientras que otros evolucionan con un importante retraso en el habla. El vocabulario es más o menos rico, los párrafos se forman por adiciones en términos sin verbo, y el pronombre personal tarda en emplearse. El nominar se hace por aproximación, el niño utiliza términos poco precisos que tan sólo se asemejan a los reales por asonancia o por aproximación a otros términos por caracteres comunes. Su manera de hablar es muy defectuosa, desordenada, no lineal y se describe el desarrollo de la acción con variaciones sin contar con su desarrollo espacial o temporal o con la unidad de lo descrito. En tales casos, sobre todo en formas deficitarias o psicóticas tardías, el vocabulario puede ser bastante rico, aunque a veces estereotipado, de fórmulas hechas, monólogos interrogativos acerca de la realidad de las cosas. Vemos así niños que se han creado un personal sistema lingüístico - juego de palabras, empleo de palabras ajenas, neologismos –y otros, especialmente en las formas tardías cuyos párrafos pueden ser ricos y buena su sintaxis, con el único inconveniente en que el fondo de sus palabras se refiere a su vida fantasmática, que exponen como el y con riqueza emotiva, como si n les concerniera en absoluto. La comunicación con los demás suele ser una mezcla de diálogo y monólogo en el que el niño incorpora sus elementos parásitos.

El mutismo en el niño

Incluimos únicamente el mutismo adquirido en un sujeto cuyo lenguaje está constituido y cuyos trastornos no entran en el cuadro de la afasia. La mudez, mentada anteriormente como audiomudez, o en el marco complejo de la mudez de niños autistas o en lo que ha podido llamarse “mudez primaria”, plantea problemas diferentes en razón de trastornos orgánicos probables, o de lo precario de los investimentos de la función del lenguaje en el curso del desarrollo incluso de la funcionalidad de estos investimentos.

Puede describirse esquemáticamente dos tipos de mutismo: el mutismo total adquirido y el electivo.

El primero, que incluye el mutismo histérico y otros signos de la serie histérica, y el “mutismo timogénico”, de Waterink y Vedder, que sobreviene tras un fuerte choque afectivo; el mutismo idiógeno de que hablan dichos autores procede de la idea de que el aparato fonador está enfermo, mutismo que suele ir acompañado de una enfermedad de la laringe, basado a menudo en una afección verdadera pero benigna, de este aparato; el mutismo de carácter benigno en niños con habla retrasada o incluso en niños sin retraso alguno – mutismo durante cuatro días, seguido de tartamudez durante tres meses en un caso de Schachter -.



El segundo, el mutismo electivo de Tramer, caracterizado por no aparecer sino ante determinadas personas. El mutismo intrafamiliar puede aparecer ya a partir de los tres años, a manera de oposición por

las desatenciones familiares, con frecuencia hacia los cinco años, justo en el momento de iniciarse la escuela. Según Lebovici el mutismo es un síntoma, siempre anudado a otros síntomas, de los cuales los más frecuentes son: inhibición motora, oposición enuresis y anorexia.

Tramer insiste en el carácter familiar de dichas formas ya que en la familia o en la hermandad suelen darse casos semejantes. Vault y su equipo han publicado la

observación de dos gemelos monocigóticos cuyo mutismo se inicia al morir su abuela materna y se caracteriza por el silencioso enfrentamiento con la abuela paterna.

El mutismo electivo del adolescente, descrito por Kaplan y Escoll, representaría el punto extremo del comportamiento del adolescente pasivo, deprimido, agresivo, retraído. Este silencio, fundamentalmente intrafamiliar – y frente al terapeuta –, aparece después de los doce años y, además no es el motivo de consulta; las quejas principales comprenden tentativas de robo, suicidio, reacciones de conversión; el diagnóstico propuesto por los autores es “trastornos de personalidad histérica”. En la anamnesis se apuntan dificultades alimenticias en la primera infancia y amplias variaciones de peso recientes, una pérdida traumática por divorcio de los padres o por la muerte de un pariente en la temprana infancia, sentimientos de depresión y de aislamiento durante el periodo de latencia. Según estos autores, los factores dinámicos centrales, preedípicos, del mutismo electivo de la infancia- dependencia, analidad, separación – se encuentran de nuevo en el mutismo del adolescente, pero además la comprensión de un conflicto sexual es crucial para elucidar la etiología del silencio. Estos autores, en sus estudios sobre los adolescentes, encontraron que no podían volverse hacia los objetos heterosexuales fuera de la familia para defenderse de los sentimientos edípicos acrecentados hacia el padre, porque no habían elaborado los problemas preedípicos de la separación- individualización con respecto a la madre y porque la familia se oponía a relaciones significativas con cualquiera que fuese fuera de la casa. El silencio resolvía el problema de la separación, el problema de la prohibición de la expresión de cólera y el problema de la estimulación de los sentimientos hacia el padre del sexo opuesto.

El mutismo electivo que está ligado al ambiente, no puede comprenderse fuera de su marco. Elson y colaboradores consideran que estos trastornos se producen dentro de un marco familiar particular: madre ambivalente cuyas relaciones con el niño son de dependencia-hostilidad, padre pasivo y desinteresado. Aimard intenta explicar los trastornos de esta relación del niño con los suyos e intenta comprender qué aspecto del

lenguaje se ha convertido mágicamente envenenado. Ciertamente, el mutismo del niño se dirige a alguien: a los que le han dado las razones para que aparezca y su significado se inscribe siempre en la historia familiar perturbada. La disarmonía profunda de la pareja es el origen de una inseguridad grave en el niño. En algunos casos, la madre puede mantener con el niño lazos demasiado densos que llegan a asfixiarlo, lo cual, en una situación dada y extrema, representa un investimento negativo del lenguaje que no sólo es utilizado positivamente en la relación madre-niño, sino que reviste un significado mágico rechazable: su adquisición pondría en peligro los vínculos madre-niño, la acción del lenguaje es rechazada con angustia, ya que significaría alejamiento, pérdida de la madre, y para la madre, pérdida del niño o del valor simbólico que ella le inviste.

Existen niños que han investido el lenguaje y que, en presencia del tipo de relación descrita, lo desinvisten posteriormente en el momento del periodo escolar. Más frecuentemente nos aparece la hipótesis formulada por Aimard de que el niño utiliza el lenguaje como un arma utiliza el habla o el silencio según quiera gratificar o castigar. La conducta silenciosa del niño sirve como arma agresiva y la huida en el silencio aparece como la expresión de una hostilidad por la retirada de la situación. También existen otros casos, igualmente señalados por Aimard, de que el lenguaje es sobreinvestido, esto es, presenta un valor comunicativo excesivo insoportable. Este mutismo excluye toda amenaza de diálogo. Esta retirada del mundo del habla hace la relación menos angustiosa.

Por otro lado, en los niños prepsicóticos, a veces, ciertas formas del lenguaje pueden convertirse en origen de angustia cada vez más insoportables, las palabras “prohibido”, “malo”, “peligroso”, llegan a tomar tal importancia que aquellas que pueden utilizar sin angustia se reducen cada vez más hasta el punto que el mutismo puede aparecer como un último refugio, un abandono de todo lenguaje y de toda comunicación.

Bibliografía

- Aimard, P. L'enfant et son langage. Simep-Éditions Villeurbanne, 1972.
- Alarcos Llorach, E. L'acquisition du langage par l'enfant. En Le langage. Encyclopédie de la Pléiade N.R.F., Paris 1968.
- Amado Levy-Valensí, E. Le dialogue psychanalytique. Flammarion, Paris 1963.
- Anzieur, A. Sur quelques traits de la personnalité du bègue. Bull. Psychol, Numéro spécial: psychologie clinique, 1968.
- Azcoaga, J.E., Derman, B, y Frutos W. M. Alteraciones del lenguaje en el niño. Editorial Biblioteca, Rosario 1971.
- Benveniste, E. Remarques sur la fonction du langage dans la découverte freudienne. La Psychanalyse, Vol.I, 1956.
- Benveniste, E. Le langage et l'expérience humaine. Diogène 51. Gallimard, Paris 1965.
- Bernaldo de Quirós, J., Della Cella, M. A. La dislexia en la niñez. Paidós, Bcn 1992.
- Borel-Maisonny, S. Langage oral et langage écrit. 2 vols. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1960.
- Cohen, M., Lezini, I, Kocher, F., Brauner, A., Lentin, L, y Tabouret-Keller, A. Études sur le langage de l'enfant. Éd. du Scarabée, Paris 1962.
- Diatkine, R. Facteurs psychiques dans la genèse, l'évolution et le traitement du bégaiement. 1960.
- Fenichel. O. La teoría psicoanalítica de las neurosis. Paidós, Bcn 1984.
- Galifret-Granjon, N. L'apprentissage de la langue écrite et ses troubles. Bull. Psychol. 1966.
- Grégoire, A. L'apprentissage du langage. Vol.I: Les deux premières années. Oroz, Paris 1947.
- Hallgren, B. Specific dyslexia: A clinical and genetic aspects. Nordisk medicin 1958.

- Hampel, E. El bloqueo en la tartamudez: experiencias con tartamudos. Edit. Médica Panamericana, Bs As 2001.
- Helm-Estabrooks, N., Albert, M. Manual de la afasia. Edit. Médica Panamericana, Madrid 1994.
- Jacob, A. Points de vue sur la langage. Klincksieck, Paris 1969.
- Jakobson, R. Éssais de linguistique générale. Les Editions de Minuit, Paris 1962.
- Langevin, Cl. Ala recherche d'une definition de la lecture. Rééducation orthophonique, 1968.
- Launay, C.L. y Borel-Maisonny, S. Trastornos del lenguaje, la palanbra y la voz en el niño. Toray-Masson, Bcn 1975.
- Launay, Cl. Les retards d'élaboration du langage. Pr méd. 1965.
- Lebovici, S., Diatkine, R, Klein, F. y Diatkine-Kalmanson, D. Le mutisme et les silences de l'enfant. Psychiat. Enfant 1963.
- Leroy, M. Les grands courants de la linguistique moderne. PUF, Paris 1963.
- Levin, Juana G. La tartamudez: otra perspectiva. Lagar, Bs As 2008
- Merleau-Ponty, M. Signes. Gallimard, Paris 1960.
- Miller, G.A. Langage et communication. PUF, Paris 1956.
- Ombredanne, A. L'aphasie et élaboration de la pensée explicite. PUF, Paris 1951.
- Piaget, J. Le langage et la pensée chez l'enfant. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1923.
- Quirós, J.B. de. Los grandes problemas del lenguaje infantil. En symposium de la Sociedad Argentina de Pediatría. CMI, Bs As 1969.
- Raiter, A., Jaichenco, V. Psicolingüística: elementos de adquisición, comprensión, producción y alteraciones del lenguaje. Docencia, Bs As 2002
- Saussure, F. Publ. Por C. Bally, A. Séchehaye y A. Riedlinger. Vours de linguistique générale. Payot, Paris, 1955.

- Toras de Beá, E. Dislexia en el desarrollo psíquico: su psicodinámica. Paidós, Bcn 2002
- Trélat, J. Place de la psychothérapie dans la rééducation des dyslexies. Sauvegarde de l'enfance 1965.
- Wyatt, G.L. Language learning and communication disorders in children. The Free Press, New York 1969.

Cuestiones

1. Dentro del periodo lingüístico, indícanos las posiciones por los que pasará el lenguaje.
2. Señala la fase de balbuceo en el niño.
3. En qué dos grupos podemos calificar la afasia.
4. Indica los déficits escolares ligados a las dificultades del aprendizaje de la lectura.
5. Qué dos tipos de niños distingue Chilaud con defectuosa ortografía.
6. Distingue entre tartamudeo, farfulleo y habla entrecortada.
7. Qué tres estadios distingue Froechels y Lenon en la tartamudez.
8. Describe los dos tipos de mutismo en el niño