

Análisis fonetológico del habla del niño con retardo mental bajo perspectivas neurolingüística y ecológica

Thania Rincón

*Doctorado en Cs. Humanas. Línea de Investigación: Lingüística Aplicada.
Universidad del Zulia. Maracaibo Estado Zulia. Venezuela.
thaniarincon@hotmail.com*

Resumen

La presencia de un déficit congénito en el ser humano conduce a menguar su intervención social. Así, el desarrollo del lenguaje del niño con retardo mental está condicionado por sus lesiones cerebrales y la carencia de ciertos universales gramaticales. En esta investigación se analiza la relación entre el nivel de desarrollo de lenguaje oral de niños con retardo mental y la influencia sociocultural de los hablantes de su comunidad lingüística. Basados en aportes de Obediente Sosa (1998), Rondal y Seron (1991), y la perspectiva ecológica de Shea y Bauer (1999), se plantea el desarrollo lingüístico como una relación dinámica y parte inseparable de los escenarios en que funciona cada sujeto durante toda su vida. Se realizó un estudio descriptivo de la producción oral de cuatro niños de una institución educativa especial de la ciudad de Maracaibo y los hallazgos evidencian la presencia de alteraciones morfofonológicas y desviaciones parasintagmáticas, fenómenos asociados con su entorno lingüístico que demuestran que la calidad de la producción verbal de sujetos con retardo mental no está sujeta estrictamente a las limitaciones articulatorias que sus condiciones neurofisiológicas producen, sino también al nivel de exposición, interacción y acomodación mutua y progresiva al sistema lingüístico que opera a su alrededor. Finalmente, se proponen estrategias para el tratamiento del lenguaje, las cuales deben adaptarse al contexto sociocultural del niño con retardo mental.

Palabras clave: Desarrollo sociolingüístico, retardo mental, alteraciones morfofonológicas, desviaciones parasintagmáticas, base social del lenguaje.

Phonetological Analysis of the Child With Mental Retardation from Neurolinguistic and Ecological Perspectives

Abstract

The presence of a congenital deficit in the human being leads to a reduction of his or her social intervention. Thus, the development of a child with mental retardation is conditioned by his brain lesions and the lack of certain grammatical universals. In this paper the link between the level of oral development in children with this condition and the sociocultural influence of the speakers of their linguistic community is analyzed. Based on Obediente Sosa (1998), Rondal and Seron (1991), and the ecological perspective of Shea y Bauer (1999), linguistic development is presented as a dynamic relationship, inseparable from the settings in which each subject functions during his whole life. A descriptive study of the oral production of four children from a special educational institution in Maracaibo was carried out. The findings are evidence of morphophonological alterations and parasyntagmatic deviations, phenomena associated with their linguistic context, which demonstrate that the quality of oral production of subjects with mental retardation is not strictly bound to the articulatory limitations caused by their neurophysiological conditions, but also to the level of exposition, interaction and mutual and progressive accommodation to the linguistic system of their surroundings. Finally, proposals are made for the treatment of language, which should be adapted to the sociocultural context of the child with mental retardation.

Key words: Sociolinguistic development, mental retardation, morphophonological alterations, parasyntagmatic deviations, social basis of language.

Introducción

El lenguaje está investido de una doble función: es a la vez medio de conocimiento (instrumento de pensamiento) y medio de comunicación (instrumento de la vida social). Estrechamente ligado al desarrollo psicológico general, su adquisición es inseparable de las interacciones del sujeto con su universo psíquico y su universo social. Este último actúa a la vez con sus aspectos lingüísticos y extralingüísticos. Estas afirmaciones de Rondal y Seron (1991), realizadas desde

una perspectiva neurolingüística, señalan que el lenguaje se elabora progresivamente según un proceso que depende en todo momento del grado de maduración y del funcionamiento fisiológico del organismo, del contexto sociocultural en que está inmerso el niño, y del género y frecuencia de las estimulaciones verbales que recibe en un conjunto preciso de relaciones interpersonales.

También desde un enfoque ecológico, el desarrollo es una adaptación mutua y progresiva que ocurre a lo largo de toda la vida entre los individuos en crecimiento y su entorno cambiante. Para Shea y Bauer (1999:7) "el desarrollo humano se funda en los contextos ecológicos, o escenarios, en los que ocurre. De esta manera, el desarrollo es un concepto evolutivo del entorno de un individuo y su relación con éste, y de la capacidad creciente de la persona para descubrir, mantener o cambiar ciertos aspectos de ese entorno". Maiz y Güereca (2003:19) afirman que "al considerar el impacto que los niños con retardo mental causan en su entorno, es necesario conocer cómo se adaptan estos niños a su medio, y cómo éste los adopta o asume. El ajuste del pequeño a la comunidad será mucho más difícil si ésta presenta actitudes negativas hacia él. Por el contrario, resulta más fácil para el discapacitado aceptar su condición cuando el medio lo apoya".

A pesar de los anteriores planteamientos, tanto en la educación como en la clínica logopédica se tiene la tendencia de abordar al aprendiz como un individuo aislado y a su lenguaje como un comportamiento disociado del resto de sus conductas. Esta situación ocasiona una focalización sobre un aspecto concreto del trastorno y un excesivo sometimiento al síntoma que se intenta remediar casi mecánicamente, sin tener en cuenta su significado en el conjunto de la historia personal, familiar o sociocultural del sujeto.

Asimismo, aunque es posible analizar los trastornos del lenguaje en referencia al sistema de la lengua y de las operaciones psicolingüísticas subyacentes a la producción, recepción y comprensión de los enunciados, las actividades verbales no existen aisladamente y el trastorno, sea cual sea su especificidad, tiene una repercusión en el conjunto de la personalidad del niño. Esa estrecha relación entre las condiciones biológicas y sociales de la facultad humana de lenguaje, establece la necesidad de incrementar los estudios sobre el nivel de desarrollo del lenguaje de

sujetos con retardo mental y las características de la interacción que el entorno le ofrece, no sólo para el tratamiento de estos pacientes, sino para la comprensión misma de los procesos de adquisición y desarrollo normal del lenguaje.

En este orden de ideas, el objetivo de esta investigación consiste en realizar un análisis fonetológico del lenguaje de niños con retardo mental, para observar la relación de su expresión verbal con la calidad de la intervención educativa recibida y el nivel social, económico y cultural de los hablantes de su entorno. Esto se hará a través de la observación y el análisis de los procesos morfofonológicos de disimilación y alteración de rasgos suprasegmentales, frecuentemente presentes en el habla de estos niños.

1. Naturaleza de la comunicación oral

El discurso oral es primordialmente interactivo: su existencia está condicionada por un intercambio constante entre emisor y receptor (preguntas, respuestas, incisos, digresiones, acuerdos, disentimientos), y la parte verbal –las palabras– actúa sólo como un constituyente más del hecho comunicativo total. En éste participan también una serie de elementos extralingüísticos (ruidos, risas, gestos, movimientos corporales, objetos presentes), a veces tan o más importantes que la cadena fónica misma (Barrera y Fraca, 1999).

Para Obediente (1998) el acto de habla posee varias características. Es psíquico, por la asociación entre concepto e imagen acústica; neurofisiológico, por las funciones del cerebro y aparatos fonador y auditivo; físico, por ser el mensaje un conjunto de ondas sonoras; y social, dada la presencia de dos o más personas para las cuales ciertas agrupaciones de sonidos tienen valor. Así, lengua y habla se suponen recíprocamente: la lengua no existiría sin actos concretos de habla, y éstos no servirían para la comunicación sin la lengua que establece las reglas por las que ha de regirse el habla. Esta interdependencia entre los dos planos se refleja en la interrelación entre las disciplinas científicas que las abordan: fonética y fonología. La primera estudia los sonidos del lenguaje en su realización concreta o expresión fónica (a nivel del habla) y la segunda, como elementos funcionales en un sistema de comunicación lingüística (a nivel

de la lengua), dado que no se puede describir el conjunto de particularidades fónicas distintivas y su red de relaciones, si no se conoce el conjunto de sonidos de que se vale el hablante para transmitir sus mensajes.

Analógicamente, al estudiar el lenguaje del niño con retardo mental se debe tener en cuenta que las deficiencias de su producción oral no sólo podrían ser la consecuencia de las limitaciones físicas, psicológicas y/o funcionales que pueda generar una lesión o disfunción cerebral; sino también de las particularidades del habla y el dialecto de la comunidad. Las herramientas comunicativas que logre desarrollar un niño con retardo mental deben estar supeditadas también, como en cualquier hablante normal, al tipo de interacción verbal y no-verbal que se suscite en su entorno.

2. Retardo mental bajo una perspectiva ecológica

Los intentos tradicionales por definir el retraso mental se pueden reducir a tres categorías de definiciones: basadas en pruebas de inteligencia, basadas en causas biológicas y basadas en un mal ajuste social (en función del grado de adaptación al ambiente y la cultura). A continuación se podrá observar que esta última concepción ha pasado a ocupar una posición predominante.

En 1973, la Asociación Estadounidense para la Deficiencia Mental (AAMD) definía el retardo mental por la medida uniforme del cociente intelectual establecida por una relación simple: $CI = \text{edad mental} / \text{edad real}$. La debilidad mental correspondía a una debilidad intelectual global, irreversible y situada entre 50 y 70 de CI, habiéndose fijado arbitrariamente la medida normal en 100. Para Gold (1980; citado en Shea y Bauer, 1999), varios supuestos implícitos en la definición de la AAMD limitaban el potencial de los individuos etiquetados como deficientes mentales. La inteligencia, tal como la definen las pruebas, es permanente y demasiado general como para describir el potencial o rendimiento de un alumno; y además, se asume que la deficiencia es más un fenómeno inherente al individuo que el resultado de los contextos en los que se desenvuelve. Por estas razones, Gold propone como alternativa la siguiente definición:

“La deficiencia mental se refiere a un nivel de funcionamiento que requiere, por parte de la sociedad, procedimientos de entrenamientos superiores al promedio y ma-

yores ventajas en la conducta adaptativa, que se manifiestan a lo largo de la vida. La persona con deficiencia mental se caracteriza por el nivel de energía requerido en su proceso de entrenamiento para aprender, y no por las limitaciones con las que aprende. El nivel de funcionamiento que alcanza, está determinado por la disponibilidad de tecnología para la capacitación y la cantidad de recursos que la sociedad esté dispuesta a ofrecer y no por las limitaciones significativas en el potencial biológico" (Gold, 1980; citado en Shea y Bauer, 1999:328).

En 1983, la AAMD modificó la definición de retardo mental, para darle un mayor énfasis a la conducta adaptativa, adoptando la definición de Grossman (1983:11), según la cual retraso mental significa "un funcionamiento intelectual general significativamente inferior al promedio, que resulta en o se relaciona con un deterioro concurrente de la conducta adaptativa, y se manifiesta durante la época del desarrollo". Patton y col. (2003) aclaran, de la definición de Grossman, que "funcionamiento intelectual inferior al promedio" significa obtener una puntuación en una prueba de inteligencia de aproximadamente 2 o más desviaciones estándar inferior a la media. "Conducta adaptativa" es la habilidad de las personas para enfrentarse a las exigencias de la vida diaria, y se manifiesta en capacidades tales como la sensoriomotora, de comunicación, autoayuda, académica y vocacional. Y "época de desarrollo" es el periodo que comienza en el momento en que el individuo es concebido hasta que cumple los 19 años.

En 1993, la AAMR vuelve a revisar y modificar la definición, con el propósito de aclarar y promover una comprensión general de la deficiencia mental:

"...la deficiencia mental se refiere a limitaciones sustanciales en el desempeño actual. Se caracteriza por un rendimiento intelectual significativamente por debajo del promedio, que existe de forma concurrente con imitaciones relacionadas con dos o más de las siguientes áreas de aplicación de la habilidad adaptativa: comunicación, autocuidado, convivencia en el hogar, habilidades sociales, participación en la comunidad, autodirección, salud y se-

guridad, vida académica funcional, recreación y trabajo. La deficiencia mental se manifiesta antes de los 18 años de edad" (MR. Express, 1993:3; en Shea y Bauer, 1999:326).

Es así como la noción de retardo mental, en consideración de un cociente de desarrollo aplicado al niño pequeño, ha sido matizada. El análisis factorial de la inteligencia ha introducido referencias a la inteligencia práctica, distinguida de la inteligencia verbal. De allí resulta que el CI ya no es una medida uniforme, y que, según el tipo de test utilizado, puede llegarse a apreciaciones sensiblemente diferentes.

3. Desarrollo del habla y lenguaje del niño con retardo mental

En los niños con retardo mental, el proceso de evolución de su lenguaje es muy lento y se encuentra fuertemente distorsionado. En términos generales, se da una primera etapa de procesos fisiológicos, la formación de estereotipos fonemáticos y motores verbales, período de la palabra-señal y persistencia de estereotipos verbales. Las alteraciones más evidentes son las dificultades en la adquisición de estructuras lingüísticas de expresión verbal, debido a un deficiente funcionamiento del mecanismo motor y a una función intelectual inferior que produce déficits en la percepción o recepción sensorial y en la interpretación o elaboración simbólica. Suelen compensar la pobreza de sus ideas con la actividad gestual y mímica, y el estadio ecolálico –que consiste en repetir la última sílaba o palabra del diálogo que se trate de establecer con ellos– es difícilmente superable, aunque puede disminuir con los intercambios verbales. Su vocabulario es reducido, afectado, limitado, aproximativo (emplean un mismo término para distinguir varias cosas o personas), aunque sus intereses no sean tan reducidos como lo señala su pobreza semántica.

El lenguaje comprensivo es siempre más extenso que su expresión verbal. La frase, de difícil elaboración: una vocalización representa una frase al abarcar un deseo y esto no es superado espontáneamente, persistiendo la coincidencia palabra-estímulo y el uso de frases-tópico. Encuentran obstáculos para comprender giros interrogativos y negativos, y para adquirir la gramática del lenguaje oral y escrito. Dados sus

problemas para comprender y usar las palabras y las reglas de la sintaxis de la lengua, presentan una alterada construcción de enunciados y deficiente organización del discurso.

En cuanto a las alteraciones más frecuentes en la expresión verbal, las mismas suelen ser: disfonías o trastornos de la voz (emisión sonora perturbada, voz ronca, mal impostada); dislalias o trastornos de la articulación (pronunciación deformada de uno o varios sonidos o fonemas). Los retrasos de la palabra o perturbación en su pronunciación, afectan la cadena de sonidos en el interior de las palabras, aunque pueda reproducir sonidos aisladamente. Entre trastornos del ritmo de elocución, se dan la tartamudez o el farfuleo.

4. Procesos morfofonológicos y rasgos parasintagmáticos

Para Obediente (1998), el análisis fonetológico (fonético y fonológico) se refiere a la fenomenología de los segmentos o fonemas, y a rasgos supra-segmentales o prosódicos, tales como el acento y la intensidad, que se dan a nivel de palabra (cantidad, acento y tono) y a nivel de la frase (entonación y pausa). Con respecto a la cantidad del sonido, su duración puede ser de emisión larga o breve. El acento resulta de la mayor fuerza ejercida en la articulación de una sílaba tónica con relación a otras inacentuadas. La entonación se refiere a un tono ascendente, descendente o plano asociado con pronunciaciones diferentes de una misma palabra, y depende fundamentalmente de su uso en frases u oraciones de diferente extensión.

Obediente (1998) señala que la entonación cumple funciones lingüísticas, sociolingüísticas y expresivas. En cuanto a la función lingüística, la entonación es distintiva cuando determina la interpretación del enunciado, es integradora al integrar las palabras en unidades gramaticales, y es delimitadora por segmentar el enunciado en unidades menores. La función sociolingüística está referida, particularmente, a la parte que precede a la inflexión final, reflejando el origen geográfico (dialectal) del hablante, el grupo socioeconómico al que pertenece, e incluso, características psicológicas como el temperamento. Por último, a través de la función expresiva, la entonación modifica ciertos parámetros a lo largo del enunciado (altura, duración y/o intensidad) en puntos más o me-

nos bien determinados, creando una especie de entonación secundaria que no interfiere con la entonación lingüística y sobre la cual se superpone, permitiendo conocer el estado anímico y emocional del hablante. Los procesos de disimilación o asimilación negativa consisten en crear o acentuar una diferencia entre sonidos vecinos, a través de la reducción o el aumento silábico. Este último puede darse por el desarrollo al inicio de palabra de un elemento no etimológico que facilite la pronunciación (prótesis) o intercalándolo en la palabra por comodidad articulatoria o analogía (epéntesis). La reducción consiste en la eliminación de sílabas por pérdida de vocales a final de palabra (apócope), en la parte inicial (aféresis) o dentro de la palabra (síncope); también puede darse por el uso de diptongo dentro de la palabra en lugar de sílabas diferentes como lo indica la norma (sinéresis), y por diptongo o triptongo entre palabras, allí donde debe haber hiato (sinalefa).

Por otra parte, la percepción del habla, definida como la acción (o su resultado) de captar el estímulo sonoro (o el lenguaje) por el espíritu y por el sentido, según Obediente (1998), constituye un proceso complejo en el que intervienen factores físicos y psicológicos. En ella entran en juego no sólo la audición en el sentido corriente del término, sino diversos factores extraauditivos que pueden facilitarla o perturbarla. La situación de comunicación, el estado anímico del receptor, su nivel cultural, el dominio que tenga de los medios de expresión, la actitud y los gestos del locutor son algunos de los tantos factores que intervienen en el acto comunicativo y que pueden desempeñar un papel determinante en la percepción del habla.

5. Consideraciones neurolingüísticas sobre el carácter social del lenguaje

Desde diversos campos de la ciencia se ha planteado la importancia de la facultad del lenguaje para el desarrollo de la conducta humana, así como la interdependencia de desarrollo lingüístico con los factores ambientales. El lenguaje transforma casi todas las características del ser humano. Al adquirir el lenguaje, casi todos los aspectos de su cultura comienzan a cambiar, proliferan nuevos motivos y son alterados los medios de satisfacer los motivos de base biológica. También la percepción,

los procesos de aprendizaje y memoria, el pensamiento y la resolución de problemas son afectados por el lenguaje. En fin, los seres humanos viven en un mundo mediado por el lenguaje.

En el ámbito de la neurolingüística se considera que el lenguaje penetra integralmente en la estructura de los procesos mentales y es un poderoso medio de regulación de la conducta humana. La formación de sistemas de procesos mentales en los que el lenguaje juega un papel integral no sólo provoca marcados cambios en los patrones de conducta de los niños, sino que tiene un efecto sustancial en la dinámica de los procesos nerviosos sobre los que están basados. Con el lenguaje, el niño adquiere la capacidad de subordinar sus acciones a las instrucciones verbales del adulto y, al mismo tiempo, desarrolla la facultad de subordinar sus acciones a las conexiones formadas en su propio lenguaje. No es apropiado entonces, el principio estático de evaluar la realización independiente de una determinada tarea del niño, si se comparamos el éxito de la actividad independiente con el alcanzado por la ayuda del adulto.

Estas últimas consideraciones pertenecen a Vigotski (1979; en Rosas y Sebastián, 2003), para quien las funciones mentales superiores se forman en realidad en el curso de las relaciones sociales, y si hoy el niño puede realizar por sí solo lo que ayer no podía realizar sino con ayuda del adulto, será importante determinar lo lejos que el niño está de poder hacer uso de tal ayuda y cómo, posteriormente, aplica sus resultados a su actividad independiente. Este método relativamente dinámico de investigación se ha denominado investigación de la zona de desarrollo potencial del niño.

También Vigotski considera que el niño sólo puede imitar lo que se halla en la zona de sus posibilidades intelectuales propias: "Una buena enseñanza-aprendizaje se desarrolla dentro de la zona de desarrollo más próximo. Enseñar algo que está más allá de ella es infructuoso porque el niño no tiene posibilidad de aprenderlo (incluso en la colaboración, las posibilidades del niño tienen un límite en ese momento de su ontogénesis particular y en ese dominio de habilidades) (Vigotski, 1979; en Rosas y Sebastián, 2003: 46).

6. Universales lingüísticos y retardo mental

Desde el área de la psicolingüística, Barrera y Fraca (1999) describen cuatro categorías de universales que explican las complejidades de la conducta humana: universales biológicos, sociales, noéticos y lingüísticos. Los primeros están constituidos por funciones vinculadas a los mecanismos operativos del organismo y sus relaciones con el medio ambiente. Los universales sociales son los reguladores de la interacción que obligan a la adquisición de principios para la vida en comunidad y, por tanto, están en permanente modificación. Los universales noéticos están referidos a normas que construyen y regulan el pensamiento abstracto relacionado con funciones perceptivas complejas y el desarrollo cognitivo. Finalmente, los universales lingüísticos son entidades de comunicación posibles en todas las lenguas y vinculadas con la formación de la noesis (pensamiento abstracto y verbal) y que sirven de base para la comunicación interpersonal (semiosis o producción de signos).

Barrera y Fraca (1998) plantean que, dado lo incuestionable de lo biológico como condición para la formación de conductas sociales y simbólicas, la discusión de los investigadores sobre la relación de dependencia entre los universales se ha centrado en los nexos entre la formación del pensamiento abstracto y el carácter social de los aspectos lingüísticos. Sugieren, por tanto, que una posición conciliatoria podría erradicar la polémica, entendiendo el lenguaje desde una concepción más amplia, como una facultad humana para comunicarse y convivir socialmente. Dada una programación genética en el hombre, base para el desarrollo de sistemas simbólicos y que requiere de una base biológica e intelectual previa; esta preprogramación sólo se activa en contacto con el medio ambiente.

El pensamiento se verbaliza, llegándose a confundir lenguaje interiorizado y pensamiento, pero el pensamiento va más allá de esta instancia. En este sentido, Piaget (1976) sostiene que el lenguaje está supeditado a la evolución del pensamiento y el desarrollo intelectual es posible sin lenguaje; esto es, hay en el hombre una capacidad cognoscitiva global que le sirve para organizar la experiencia, y uno de los caminos posibles para ese propósito lo ofrece el lenguaje. Los sordos profundos, por ejemplo, poseen un sistema lingüístico diferente al de la lengua, basado

en los mismos principios de su sistema oral, aunque con ciertas limitaciones debido a sus privaciones sensoriales.

En el caso de los niños con retardo mental, se podría plantear la carencia de universales no sólo biológicos y lingüísticos, sino también de universales noéticos y sociales. En otras palabras, las deficiencias en la conducta lingüística de los sujetos con retardo mental obedecen tanto a sus limitadas condiciones neurofisiológicas y/o genéticas, como a los obstáculos ambientales, sociales, educativos y culturales.

Es muy común, por ejemplo, que el habla de los niños retrasados pueda producir hilaridad, ridículo y expresiones de rechazo y disgusto en su entorno humano. De esta manera se reducen o limitan las posibilidades de interacción con los hablantes de su comunidad. Al respecto, Maiz y Güereca (2003) sostienen que los padres y las familias con hijos discapacitados parecen experimentar niveles de frustración y ciertos problemas que otras familias no padecen. Los progenitores pueden carecer de los sentimientos de logro y satisfacción que son tan necesarios para una paternidad efectiva; en vez de esto, sienten dolor ante el hecho de que su hijo no podrá llegar a ser un adulto independiente algún día, o muy difícilmente lo logrará. También experimentan frustración cuando su hijo carece de la capacidad física para responder a sus esfuerzos para interactuar; o sienten enojo y coraje porque su hijo es rechazado por otros niños. Como consecuencia de tales sentimientos, algunos padres se perciben a sí mismos como fracasados. No obstante, cualquiera que sea la reacción, puede concluirse con seguridad que tendrá un impacto significativo e intensificará el estrés en la familia.

En gran medida, los problemas en torno a los sentimientos de minusvalía del niño discapacitado están relacionados con los conflictos entre las características personales y los valores enfatizados en la cultura a la que pertenece. Al respecto, Maiz y Güereca (2003:19) consideran que

“...el fenómeno de la idealización de los estándares normales se describe como el acto de adherirse a creencias rígidas acerca de cómo las personas deben verse, hablar y funcionar. Dentro de esta perspectiva, el comportamiento, la expresión verbal y la apariencia que acatan la norma social son muy apreciados, en tanto que los que se desvían de ésta son vistos como vergonzosos”.

Por todo lo planteado, esperar que el niño con retardo mental despliegue todo su potencial podría llegar a ser irreal cuando las oportunidades para crecer y desarrollarse no son proporcionadas por la sociedad. El lenguaje, el sentido de identidad personal, el propio valor y la constancia personal serán difíciles de desenvolver si al niño se le niega la oportunidad de participar en las interacciones en su propia sociedad.

Antecedentes de la Investigación

A propósito de la relación sociolingüística de las alteraciones del lenguaje de los niños con retardo mental, cabe resaltar un estudio sobre la complejidad derivacional de la producción y longitud del lenguaje oral de niños con retardo mental realizado por Durán, (1997). En dicha investigación se comprueban las ventajas de la producción verbal de los niños que asisten regularmente a la escuela, con relación a los niños que casi no asisten a clases. La complejidad derivacional (Chomsky, 1965) se refiere al procesamiento de oraciones de los adultos y adquisición gramatical de los niños. Los resultados de la investigación de Durán (1997) sugieren que está relacionada con la estimulación lingüística del entorno del niño. La reestructuración continua del lenguaje que recibe del adulto y su práctica en el medio escolar son para el niño posibles factores que argumentan a favor de una interacción de la gramática adquirida en el medio y facilitada por estructuras gramaticales innatas que se van desarrollando en un continuo de recíprocas relaciones.

También cabe mencionar, como antecedente de esta investigación, el trabajo de Valles González (2001) sobre el trastorno articulatorio. Desde una visión psicosociolingüística, esta investigadora ofrece nuevas conceptualizaciones, métodos diagnósticos y programas de atención para el tratamiento fonoaudiológico de este tipo de alteración del habla.

Metodología

Partiendo de la consideración de ciertos factores del ambiente sociocultural que puedan disminuir el avance en la expresión verbal de los niños con retardo mental, esta investigación consistió en la realización de un estudio descriptivo de la conducta lingüística de cuatro niños del

Instituto de Educación Especial para Retardo Mental Carlos Borges, de la ciudad de Maracaibo. Específicamente, se analizaron las alteraciones morfofonológicas y desviaciones parasintagmáticas en la producción oral de estos niños, para relacionarlas con las condiciones intrínsecas al niño y las características de su entorno humano.

Para los efectos, se realizaron grabaciones de la producción oral de los niños con retardo mental en diferentes momentos de la jornada escolar (aula, recreo y hora de merienda). Se efectuaron preguntas inducidas personales y académicas, ante la exposición de láminas con objetos, animales, paisajes y figuras humanas; y se grabaron las preguntas, respuestas, canciones y conversaciones espontáneas de los niños. Estos fueron seleccionados en función de la edad (entre 6 y 12 años) y el nivel socio-económico (clases baja y media). La muestra resultante fue un primer grupo conformado por 2 niños varones de clase baja (Luis y Delin), de padres no profesionales; y un segundo grupo constituido por 1 niña (Virginia) y 1 niño (Iván), ambos de clase media y padres profesionales. Para recolectar la información personal sobre estos niños, se realizaron entrevistas al personal del plantel: directora, subdirectora y maestra de aula; quienes suministraron datos importantes sobre la escolaridad, personalidad, conducta, antecedentes familiares (miembros de su familia, la relación de éstos con cada niño, ambiente emocional y afectivo del hogar) e información médica. Esta última fue escasa, dado que son pocos los padres que presentan informes médicos completos a la institución.

Resultados de la Investigación y Discusión

Con respecto a las observaciones de la conducta lingüística de los niños de esta investigación, a continuación se sintetizan los cambios y las elisiones más frecuentes en su producción oral:

Neutralización de fonema [t] por d]: “tos” por dos (Delin). Cambio de sonora por fricativa (“ji” por sí) (Iván). Palatalización de la líquida [l] por fonema fricativo palatal [j] “jeche” (leche) (Iván). Neutralización de [r] y [l] postnucleares: “veldad” por verdad, “ponera” por ponela (Delin). Cambio de [s] y [c] por [t] fonema africado: “bititeta” (bicicleta), “tanta” (canta), “tute” (culpe), “tonejo” (conejo), “tation” (canción), “tironosela” (sin conocerla), “tenamoró” (se enamoró), “poté” (porque) (Luis, Iván).

Cambio de vibrante múltiple por [l]: “leropalma” (“lero” por rero – de Borrero) (Luis). Elisión de la vibrante simple [r] (postvocálica y a final de palabra): “tambó” (tambor), “fiebe” (fiebre), “traje” (Delin); “poallí” (por allí), “poallá” (por allá), “tiste” (triste), rodigo (Rodrigo), “batilla” (barquilla) (Luis); “poque” (porque), “gis” (gris) (Virginia). Elisión de la oclusiva nasal [n] postvocal y a final de palabra “despetado” (respetando), rayado” (rayando) (Luis), “ivá” (Iván). Elisión de fonema [s] postvocálica y al final de palabra: “lobigote” (los bigotes), unbú (un bus) (Delin); “patilla” (pastilla), “lokuadeno” (los cuadernos), “lodibujoanimao” (los dibujos animados) (Luis) y elisión de la [d]: prendío (prendido) (Delin).

Todos los niños estudiados presentan déficits de lenguaje comprensivo y expresivo. Los desórdenes de locución más evidentes son las fallas en la articulación y en la entonación. Se aprecian problemas de disimilación, destacándose la reducción silábica y en menor grado el aumento silábico, cambios y elisiones de fonemas, y la producción de no palabras (éstas especialmente en el caso de Luis –de nivel socioeconómico bajo– e Iván –de nivel medio y con síndrome de Down). Tal como señala Obediente (1998), los fenómenos de producción de fonos y segmentos en la expresión verbal, que varían según la naturaleza y posición de los grupos fónicos, también se producen según la zona dialectal a la cual pertenece el hablante, la situación de comunicación, su estado emocional y otras condiciones personales. En el caso de los niños con retardo mental, se añaden a estos factores, las condiciones anatómicas y funcionales de su aparato fonoarticulatorio.

De la muestra analizada, la niña Virginia, de estrato social medio, presentó mejor desarrollo lingüístico comprensivo y expresivo, en comparación con el resto de los niños, aunque Luis, de estrato social bajo, presenta un buen nivel de lenguaje comprensivo y abundante, pero muy defectuosa expresión oral. En los desórdenes lingüísticos de Virginia parecen influir, además de sus déficits de atención académica, algunos aspectos emocionales que se reflejan en su discurso repetitivo (siempre con el mismo tópico: que las demás personas la molestan). Delin presenta muchas limitaciones cognitivas, sin embargo, su expresión verbal, de notable pobreza lexical, recoge muchos aspectos (expresiones y elisiones) del medio. Su lenguaje parece estar siempre sujeto a lo que escucha de manera inmediata (expresión ecológica) y no se aprecia fluidez en el

lenguaje. En esto último parece incidir, además de las deficiencias cognitivas inherentes al daño cerebral, el bajo nivel sociocultural de su entorno familiar. Con respecto a Iván, a pesar del nivel cultural de sus padres (ambos profesionales), tiene muchas limitaciones cognitivas y de expresión lingüística, determinadas por sus condiciones neuropatológicas (síndrome de Down) y la pobre estimulación en el hogar; aunque sus familiares han aceptado el problema, aparte de enviarlo a la escuela especial, no hacen esfuerzos adicionales para ayudar o reforzar al niño.

Relación sociolingüística de las alteraciones del lenguaje

En cuanto a los cambios, algunas expresiones y elisiones presentes en el habla de los niños observados durante esta investigación, parecen corresponderse con el habla del entorno (comunidad lingüística de Maracaibo). Esto significa que el niño con retardo también asimila las fallas lingüísticas y expresiones dialectales de su comunidad lingüística, tal como lo hacen los niños normales. Ejemplos de entonaciones y expresiones dialectales se presentan en Delin y Virginia (niños 2 y 4, de bajo y mediano nivel socioeconómico, respectivamente). Aquí se refuerza también la opinión de Obediente (1998) acerca de la función sociolingüística que cumple la entonación al reflejar el origen dialectal del hablante y el grupo socioeconómico al que pertenece.

Los cuatro niños estudiados presentan historiales de mala conducta en las diferentes instituciones educativas donde han estado, incluyendo la escuela donde se llevó a cabo esta investigación. Ellos han sido catalogados por sus maestras y algunos familiares como pleitistas y agresivos, considerándose ésta la mayor justificación de su inadaptación a la escuela regular, aparte de sus evidentes déficits cognitivos. Tal situación refleja un elemento común en el ambiente de estos niños: una pobre concepción acerca de sus capacidades y potencialidades de desarrollo, las cuales son consideradas en mayor o menor grado insuficientes, insuperables, e incluso, intolerables.

A través de la información personal sobre los niños, suministrada por el personal de la institución educativa, se refleja una deficiente conducción afectiva en las familias de tres de estos casos, lo cual implica que

estos niños han sido expuestos, de una u otra manera, a un medio ambiente emocionalmente hostil, lo que justamente se ha venido reflejando en sus propias conductas agresivas. El único hogar que refleja mayor grado de aceptación y ofrece un trato agradable y paciente al niño es el de Iván (cuya patología es síndrome de Down). El resto de los niños representan para los padres una situación de malestar e inconformidad. En la historia de Delin se recogen, por ejemplo, antecedentes de malos tratos por parte de su hermana; y en la familia de Virginia, un continuo ambiente de malhumor e intolerancia.

Estos resultados demuestran el malestar y rechazo que los niños con retardo mental producen en la familia, en la escuela y en la comunidad. Y esto podría tener una explicación: así como se espera que el individuo se amolde en cuestiones de vestido y conducta para ser un miembro aceptable de cierto grupo social, se han establecido normas sociales relativas al lenguaje. Aunque no todos los miembros de una sociedad particular usen el lenguaje exactamente de la misma forma (hay diferencias en pronunciación, enunciación, y, hasta cierto punto, en construcción de oraciones), es tolerado sólo cierto grado de desviación de las normas aceptables: la desviación considerable no lo es. Y el habla de los niños con retardo mental, evidentemente, suele diferir en ciertos aspectos de la producción verbal de los hablantes de su entorno.

Si todos los niños con retardo mental observados durante esta investigación han progresado en algunos aspectos cognitivos desde que están institucionalizados, esto indica que ellos podrían seguir desarrollando su comprensión y expresión lingüística a través de un adecuado tratamiento de lenguaje (que incluya terapias para disminuir sus dificultades perceptuales y articulatorias) y una mayor estimulación lingüística por parte de maestros y familiares, la cual incluya refuerzos emocionales y afectivos. Una gran dosis de empatía y afecto podría propiciar en estos niños el sentirse estimados, apreciados y seguros de que los miembros de su familia, escuela y comunidad confían en sus posibilidades de progreso.

Con todo lo planteado, no debe olvidarse la estrecha relación que guardan recíprocamente la severidad del daño cerebral y la severidad del desorden lingüístico. En esta investigación, es precisamente Iván, quien padece síndrome de Down, el niño con mayor deficiencia lingüística, aunque el caso de mejor conducción afectiva familiar. Esto último puede

explicarse porque posee un retardo mental moderado, mientras que sus compañeros lo presentan leve. La escasa estimulación cognitiva que recibe Iván de sus afectuosos familiares, demuestran una excesiva resignación ante las condiciones cognitivas deficitarias del niño. Luis, por su parte, presenta un notable cuadro disártrico que se relaciona con su lesión en el lóbulo temporal derecho. Delin, aunque su electroencefalograma resulte normal, es evidente que tiene una patología cerebral dado sus marcados déficits cognitivos. Virginia (sin reportes o exámenes médicos) funciona con un retardo mental leve y un desarrollo lingüístico satisfactorio, que sin equipararse al de una niña normal de su edad, se estima que puede ir progresando paulatinamente.

Conclusiones

Existe una alta frecuencia de alteraciones en los procesos morfofonológicos y rasgos suprasegmentales en la producción oral de los niños con retardo mental estudiados, las cuales obedecen a sus limitados campos perceptivos y cognitivos, a sus dificultades y fonoarticulatorias y al entorno lingüístico. Las particularidades del habla de la comunidad, y la calidad y cantidad de intervención de padres y maestros en los procesos de desarrollo cognitivo, emocional y lingüístico de estos niños, han incidido en el bajo nivel de sus progresos comunicativos. Las marcadas diferencias en las actitudes y aptitudes del lenguaje entre los mismos niños, obedecen a sus diferentes ritmos de desarrollo. Ello debido a la naturaleza de sus patologías cerebrales, pero también a sus desarrollos personales y socioemocionales.

Para comprender y contribuir al desarrollo de la conducta lingüística de los niños con retardo mental, es preciso familiarizarse con su comportamiento en los primeros años, dándole importancia al medio que los rodea y a los diferentes contextos en los cuales ellos participan dentro de la sociedad. La obstrucción de un nivel de comunicación óptima implica la necesidad de trabajar el núcleo familiar y el sistema educativo. Este último debe garantizar una mayor eficacia en todas las intervenciones especializadas que están destinadas a modelar esa comunicación en función, tanto de las condiciones biológicas, como de los modelos sociales y las exigencias sociales (familiares, escolares o laborales) de los niños.

Queda demostrado que la presencia de un déficit congénito conlleva con frecuencia a un empobrecimiento de la estimulación social, sea porque el propio sujeto estimula poco su entorno, sea por una actitud inadecuada de la familia, la cual proporciona pobres respuestas y pautas de conducta. Como todo aprendizaje reposa sobre un fenómeno de interacción (el que enseña y el que aprende), cuando falla uno de los términos, en este caso el niño, puede fallar el otro (padre, familiar) por desinformación o por desorientación ante la pobreza de iniciativa o respuesta del primero.

Si bien retraso mental significa un funcionamiento intelectual por debajo del promedio, no es cierto que estos niños sean incapaces de aprender algo o sólo puedan aprender poco. La perturbación emocional, la marginación cultural y otras circunstancias adversas (como un ambiente apático, agresivo, hostil o deficiente) pueden contribuir al retraso lingüístico de manera tan severa como lo pueden hacer las lesiones cerebrales. Si el desarrollo lingüístico de un niño retrasado está sujeto en gran parte a sus condiciones biológicas (potencial genético, dotación orgánica y neurológica), cuanto más se conozcan las mismas, más se debe ajustar el ambiente a sus necesidades. Las perspectivas parecen ilimitadas, pero cada contexto (escuela, familia y sociedad) propiciará que al niño con retardo mental le sea posible o no alcanzar un desarrollo lingüístico y comunicativo satisfactorio, congruente con sus potencialidades y limitaciones.

Recomendaciones

Los programas educativos para niños con retardo mental no sólo deben enfocarse en el desarrollo de las funciones cognitivas, lingüísticas o el aumento de la inteligencia. También deben contemplar el ayudar a sus padres a ser mejores padres y a sus maestros a ser mejores maestros, y de esta manera poder ofrecerles un ambiente realmente gratificante y enriquecedor que compense o disminuya los efectos limitantes de sus condiciones intelectuales y fisiológicas.

El primer contexto en el cual se debe intervenir es el hogar. El entorno doméstico de los niños con deficiencia mental generalmente es menos conducente al logro académico que el de los niños sin deficiencia, particularmente en cuanto a la importancia y valoración de la educación. Un niño con deficiencia mental puede ser causa de tensión familiar, de

reacciones negativas de culpa, aflicción, negación, sobreprotección y evasión. Así, el bienestar de las familias está significativamente relacionado con la conducta del niño y la satisfacción de sus necesidades; pero a la vez, las características del comportamiento de los padres están unidas de manera estrecha a la percepción que ellos tienen del progreso del niño con retardo.

Un segundo contexto crucial en el cual se debe intervenir es el aula de clases. Por lo general, los grupos de alumnos con deficiencia mental tienen más tiempo libre que los alumnos regulares, porque pasan menos tiempo en actividades académicas durante la jornada escolar. Además, también de manera contradictoria, la enseñanza suele ser más personalizada cuando los alumnos están en clases regulares que en las especiales, y es importante que los docentes adopten varias formas de adecuar la enseñanza para los aprendices con deficiencia mental. Algunos lineamientos específicos que pueden sugerirse son: la individualización (como respuesta a su estilo de aprendizaje y ritmo), la tutoría de pares o formando equipos para el aprendizaje cooperativo, la modificación cognitiva-conductual, el uso de auxiliares tecnológicos y la estimulación secuencial, proporcionándole el apoyo apenas suficiente para asegurar el éxito, así el niño aprende a utilizar sus propios recursos.

Como tercer contexto, se sugiere la máxima incorporación posible del niño a su comunidad y a la sociedad, a través de su participación o concurrencia en diferentes organizaciones religiosas, deportivas o recreativas que faciliten su integración social y, a la vez, permitan a los familiares ir reduciendo sus problemas de adaptabilidad social por la presencia de un hijo especial. Para esto último, se propone el entrenamiento en habilidades sociales para el niño, tales como la instrucción visual, la práctica y el reforzamiento contingente para la resolución de dificultades sociales por medio del razonamiento y tareas de competencia y sobrevivencia.

Referencias Bibliográficas

- Barrera L. y Fraca L. (1999). **Psicolingüística y desarrollo del español II**. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Chomsky N. (1965). **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press.
- Durán Y. (1997). **La complejidad derivacional en el lenguaje oral en niños con retardo mental**. Venezuela: Trabajo de Investigación. LUZ.

- Gold M. (1980). **An alternative definition of mental retardation.** Illinois: Research Press.
- Grossman H. (1983). **Clasificación in mental retardation.** Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.
- Maiz B. y Güereca A. (2003). **Discapacidad y autoestima.** México: Trillas.
- MR Express (enero de 1993). **The AAMR Manual Revisions** (p.3). Reston, Virginia: Council for Exceptional Children.
- Obediente E. (1998). **Fonética y fonología.** Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Patton J., Payne J., Kauffman J., Brown G., y Payne R. (2003). **Casos de Educación Especial.** España: Limusa, S.A.
- Piaget J. (1976). **El lenguaje y el pensamiento en el niño.** Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Rondal J. y Seron X. (1991). **Trastornos de lenguaje 3. Afasias, retrasos de lenguaje, dislexia.** México: Ediciones Paidós.
- Rosas R. y Sebastián Ch. (2001). **Piaget, Vigotski y Marturana. Constructivismo a tres voces.** Argentina: Aique Grupo Editor, S.A.
- Saussure F. (1945). **Curso de Lingüística General.** Buenos Aires: Losada.
- Shea T. y Bauer A. (1999). **Educación Especial. Un enfoque ecológico.** México: Mc Graw Hill.
- Valles G. (2001). **El trastorno articulatorio en una visión psicolingüística.** Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Vygotsky L. (1962). **Pensamiento y lenguaje.** Buenos Aires: La Pléyade.