

DESARROLLO DEL LENGUAJE Y DE LA LECTOESCRITURA

La lectoescritura como resultado del desarrollo del lenguaje y su impacto sobre el desarrollo psicosocial y emocional de los niños

Bruce Tomblin, PhD

University of Iowa, EE.UU.

Enero 2010, 2e éd.

Introducción

Uno de los logros más impresionantes de los años preescolares es el desarrollo del habla y lenguaje sin esfuerzo alguno por parte del niño. Con respecto del desarrollo del lenguaje hablado, los años preescolares representan un período de aprendizaje del lenguaje. Una vez que los niños entran a la escuela, se espera que usen la adquisición de estas nuevas habilidades de lenguaje como herramientas para aprender y, cada vez más, para el intercambio social. Lo importante del rol de la comunicación hablada y escrita en las vidas de los niños preescolares sugiere que las diferencias individuales respecto de estas habilidades pueden implicar riesgos en términos de competencias académicas y psicosociales más amplias.

Materia

La competencia en el lenguaje hablado implica varios sistemas. Los niños deben dominar un sistema para representar el significado de cosas en su mundo. Por otra parte, también deben adquirir soltura con las formas del lenguaje, que varían desde la estructura del sonido de las palabras hasta la estructura gramatical de las oraciones. Además, este conocimiento debe ir unido con la competencia social. El dominio de estas habilidades, que acontece en los años preescolares, permitirá al niño un buen funcionamiento tanto en escuchar como en hablar, en variados contextos de comunicación. Gran parte de este aprendizaje se logra sin una enseñanza formal, y lo que se sabe es en gran medida de carácter tácito. Cuando son preescolares, los niños comienzan a desarrollar conciencia de parte de este conocimiento. Harán rimar las palabras y podrán manejar partes de palabras, como separar la palabra “bebé” en dos sílabas: /be/ y /bé/. Esta habilidad de pensar sobre las propiedades de las palabras se denomina procesamiento fonológico. Existe una considerable cantidad de literatura que muestra que el desarrollo temprano de la lectura en lenguajes alfabéticos como el idioma inglés, depende de las habilidades de procesamiento fonológico.¹

Aprender a leer también requiere de varias habilidades. Es habitual diferenciar entre dos aspectos principales de la lectura – reconocimiento de palabras y comprensión de lectura. Reconocimiento de palabras consiste en saber como se pronuncia una palabra determinada. Los buenos lectores pueden hacerlo usando una serie de indicaciones o señales, pero lo importante es que son capaces de usar las convenciones respecto de la relación entre la secuencia de las letras y su pronunciación (decodificar). Las habilidades de procesamiento fonológico parecen jugar un rol importante en el desarrollo de este conocimiento y de la habilidad del individuo para reconocer las palabras. No obstante, no es suficiente decodificar palabras impresas para ser competente en lectura. El lector también debe ser capaz de interpretar los significados del texto impreso de manera muy similar a como se interpretan las expresiones o sonidos cuando son escuchados. Las habilidades que participan en este acto de comprensión de lectura son muy similares o iguales a aquellas usadas en la comprensión de lo que se escucha.

Problemas

Los niños pueden ingresar a la escuela con deficiencias en sus habilidades de escuchar, hablar y/o procesamiento fonológico. Se dice que niños con deficiencia en las habilidades de escuchar y hablar tienen un trastorno del lenguaje (TL) y la mayoría de ellos también tendrán habilidades deficientes de procesamiento fonológico. Las estimaciones actuales indican que alrededor del 12% de los niños que ingresan a la escuela en los Estados Unidos y Canadá presentan TL^{2,3}. Hay otros

niños que son suficientemente competentes en escuchar y hablar como para ser considerados normales en este respecto, pero cuyo rendimiento en procesamiento fonológico sigue siendo deficiente. Al ingresar a la escuela, estos niños pueden ser considerados en riesgo de presentar trastornos de lectura (TLec.). El trastorno de lectura generalmente se define como bajo rendimiento en lectura que ocurre aun después que el niño ha tenido suficientes oportunidades para aprender a leer. Así, el TLec es frecuentemente diagnosticado después de dos o tres años que el niño ha estado siendo instruido en lectura. Las estimaciones de prevalencia de TLec entre niños de edad escolar varían típicamente entre 10% y 18%.^{4,5} Se ha visto que los trastornos conductuales tales como Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH) y de internalización de problemas tales como timidez y ansiedad, son frecuentes entre niños con TLec, así como en niños con TL.⁶

Contexto de Investigación

La relación entre el desarrollo del lenguaje hablado, desarrollo de la lectura y el desarrollo social, ha sido explorada por diversos investigadores en un esfuerzo por determinar en qué medida estos problemas se asocian entre sí, y cuál es la base de estas relaciones.

Preguntas Clave de Investigación

Las preguntas de investigación más destacadas se han preocupado de determinar hasta qué medida los aspectos relativos al nivel o condición del lenguaje inicial pueden predecir posteriores problemas conductuales y de lectura, y cuáles pueden ser las posibles bases de estas relaciones. Específicamente, son dos las hipótesis que se destacan en la literatura. Una de ellas establece que las asociaciones entre lenguaje hablado y los resultados posteriores son causales. Por otra parte, la asociación entre problemas de lenguaje y escritura con problemas conductuales podría sustentarse en una condición común subyacente, como sería un retraso en la neuro-maduración cuya consecuencia es un bajo rendimiento en ambos dominios.

Resultados Recientes de Investigación

Varios investigadores han examinado los resultados en lectura y en los aspectos psicosociales de niños que han presentado TL en los primeros años escolares. Varios estudios han revelado menor rendimiento en lectura y mayores tasas de TLec en niños con trastornos del lenguaje.^{7,12} En estos estudios, la prevalencia de TLec en niños con TL fluctuó entre 25%⁸ y 90%¹¹. La fuerte relación entre TLec y TL ha demostrado ser atribuible a las limitaciones que presentan estos niños tanto en

sus habilidades para comprender el lenguaje como en su conciencia fonológica.^{13,14} Su déficit en conciencia fonológica los pone en riesgo de presentar dificultades para aprender las habilidades de decodificación y los problemas de comprensión los ponen en riesgo en cuanto a comprensión de lectura.

Varios estudios han encontrado altos índices de problemas conductuales en niños con TL.^{2,15,20} El problema de comportamiento informado con mayor frecuencia ha sido el TDAH; sin embargo, también se ha encontrado internalización de los problemas, tal como en trastornos de ansiedad. Algunas investigaciones han mostrado que estos problemas conductuales parecen variar de acuerdo al lugar en que estos niños son observados y, en particular, son reportados en mayor grado por los profesores de los niños que por sus padres.²¹ Esto ha sido interpretado como evidencia de que los problemas conductuales pueden darse más en situaciones de la sala de clases que en el hogar y son, por ende, reacciones al estrés que sienten en la sala de clases. Esta visión es respaldada por los datos que muestran que el exceso de problemas conductuales en niños con TLec y/o TL se encuentra en aquellos niños que presentan ambas condiciones.⁶ Por lo tanto, estos estudios apoyan la noción de que TL en conjunto con TLec tiene como consecuencia que el niño enfrenta demasiados fracasos, especialmente en la sala de clases, lo que a su vez resulta en problemas conductuales reactivos. Estas conclusiones, sin embargo, no explican por qué los problemas conductuales parecen ser reportados en niños preescolares con TL.²² Los resultados obtenidos también podrían ser utilizados para argumentar que es la presencia de un factor subyacente tal como retraso del neuro-desarrollo el que contribuye a la presencia de todas estas condiciones.

Conclusiones

En general, la literatura apoya la existencia de una fuerte relación entre las habilidades del lenguaje hablado y el subsiguiente desarrollo de la lectura y el comportamiento. Esta evidencia proviene principalmente de investigaciones realizadas con niños que presentan TL al ingresar a la escuela. En general, se piensa que la base de la relación entre el lenguaje hablado precoz y el posterior desarrollo de la lectura es de naturaleza causal, de tal modo que las habilidades del lenguaje hablado son precursores fundamentales para el posterior éxito en la lectura. Esta influencia del lenguaje en la lectura involucra principalmente dos aspectos de la habilidad de lenguaje – procesamiento fonológico y comprensión de la escucha. Los niños con limitaciones en su proceso fonológico están en riesgo de sufrir problemas de decodificación tempranos, lo que entonces puede conducir a problemas en la comprensión de lectura. Los niños con problemas en

comprensión de lectura están en riesgo de presentar problemas de comprensión de lectura aun si son capaces de decodificar palabras. El perfil común de los niños con TL es que ambos aspectos del lenguaje tienen trastornos y, por ende, los consecuentes problemas de lectura abarcan ambos aspectos de la lectura (decodificación y comprensión). La base de la relación entre el lenguaje hablado y posteriores problemas conductuales es menos clara. Los problemas del comportamiento pueden surgir debido a las exigencias impuestas en la sala de clases respecto de la comunicación hablada y escrita. Así, el fracaso en la comunicación sirve como factor estresante y los problemas conductuales son respuestas inadaptadas a este estrés. Por otra parte, el trastorno del lenguaje hablado y escrito puede tener una etiología compartida con los problemas conductuales.

Implicaciones

La evidencia de que una buena base de competencia en lenguaje hablado es importante para lograr competencia académica y social, es innegable. Los niños con habilidades de lenguaje débiles y que están, por lo tanto, en riesgo de tener problemas de lectura y psicosociales, pueden ser eficientementidentificados e al ingreso a la escuela. Hay una serie de métodos de intervenciones disponibles para fomentar el incremento del lenguaje, y en particular, existen numerosos programas diseñados para promover el desarrollo de las habilidades de procesamiento fonológico. Asimismo, la comprensión del escucha puede ser mejorada durante los primeros años escolares. Estos métodos se centran en reforzar las habilidades del lenguaje. Adicionalmente, los esfuerzos de intervención deben contemplar enfoques que proporcionen ambientes educativos adaptados y apoyadores, a fin de reducir los posibles factores de estrés para estos niños que pueden resultar en conductas inadaptadas. A futuro, también se necesitan esfuerzos investigativos centrados en los mecanismos específicos que producen este complejo de problemas del habla, escritura y conducta. Sería de especial relevancia llevar a cabo estudios basados en la sala de clases, respecto de como responden los niños a las exigencias de comunicación y al fracaso.

Referencias

1. Snow CE, Burns MS, Griffin P, eds. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press; 1998.
2. Beitchman JH, Nair R, Clegg M, Patel PG, Ferguson B, Pressman E, Smith A. Prevalence of speech and language disorders in 5-year-old kindergarten children in the Ottawa-Carleton region. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 1986;51(2):98-110.

3. Tomblin JB, Records NL, Buckwalter P, Zhang X, Smith E, O'Brien M. Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 1997;40(6):1245-1260.
4. Shaywitz SE, Shaywitz BA. Unlocking learning disabilities: The neurological basis. In: Cramer SC, Ellis W, eds. *Learning disabilities: Lifelong issues*. Baltimore, Md: P.H. Brooks Publishing; 1996:255-260.
5. Commission on Emotional and Learning Disorders in Children. *One million children: A national study of Canadian children with emotional and learning disorders*. Toronto, Ontario: Leonard Crainford; 1970.
6. Tomblin JB, Zhang X, Buckwalter P, Catts H. The association of reading disability, behavioral disorders, and language impairment among second-grade children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2000;41(4):473-482.
7. Aram DM, Ekelman BL, Nation JE. Preschoolers with language disorders: 10 years later. *Journal of Speech and Hearing Research* 1984;27(2):232-244.
8. Bishop DV, Adams C. A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 1990;31(7):1027-1050.
9. Catts HW. The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech & Hearing Research* 1993;36(5):948-958.
10. Silva PA, Williams S, McGee R. A longitudinal study of children with developmental language delay at age 3: Later intelligence, reading and behavior problems. *Developmental Medicine and Child Neurology* 1987;29(5):630-640.
11. Stark RE, Bernstein LE, Condino R, Bender M, Tallal P, Catts H. 4-year follow-up-study of language impaired children. *Annals of Dyslexia* 1984;34:49-68.
12. Stark RE, Tallal P. *Language, speech, and reading disorders in children: neuropsychological studies*. Boston, Mass: Little, Brown and Co.; 1988.
13. Catts HW, Fey ME, Zhang XY, Tomblin JB. Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language Speech and Hearing Services in Schools* 2001;32(1):38-50.
14. Catts HW, Fey ME, Zhang X, Tomblin JB. Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading* 1999;3(4):331-362.
15. Beitchman JH, Hood J, Inglis A. Psychiatric risk in children with speech and language disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology* 1990;18(3):283-296.
16. Beitchman JH, Hood J, Rochon J, Peterson M. Empirical classification of speech/language impairment in children: II. Behavioral characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 1989;28(1):118-123.
17. Beitchman JH, Tuckett M, Bath S. Language delay and hyperactivity in preschoolers: Evidence for a distinct subgroup of hyperactives. *Canadian Journal of Psychiatry* 1987;32(8):683-687.
18. Beitchman JH, Brownlie EB, Wilson B. Linguistic impairment and psychiatric disorder: pathways to outcome. In: Beitchman JH, Cohen NJ, Konstantareas M, Tannock R, eds. *Language, learning, and behavior disorders: Developmental, biological, and clinical perspectives*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:493-514.
19. Stevenson J, Richman N, Graham PJ. Behaviour problems and language abilities at three years and behavioural deviance at eight years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 1985;26(2):215-230.
20. Benasich AA, Curtiss S, Tallal P. Language, learning, and behavioral disturbances in childhood: A longitudinal perspective. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 1993;32(3):585-594.
21. Redmond SM, Rice ML. The socioemotional behaviors of children with SLI: Social adaptation or social deviance? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 1998;41(3):688-689.

22. Beitchman JH, Nair R, Clegg M, Ferguson B, Patel PG. Prevalence of psychiatric disorders in children with speech and language disorders. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* 1986;25(4):528-535.