

Aspectos Funcionales del Lenguaje en Niños Retornados

Norma Bahamondes M.
Carmen López S.
Fernando Morris B.
Sonia Petit V.

Serie
ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS
Fundación PIDEE

4

Aspectos funcionales del lenguaje en niños retornados

© Fundación PIDEE
ISBN 956-7123-06-2

Inscripción Nº 81.629

Autorizada la reproducción, total o parcial, citando la fuente.

Diseño y Producción Gráfica:
Antonia Gómez / Guillermo Feuerhake.

Impresión :
Imprenta Ñipaco S.A.

Editado y distribuido por PIDEE
a través de su Centro de Documentación
sobre la Realidad de la Infancia
en América Latina (CEDIAL).

La presente investigación fue realizada
con el apoyo de la Consejería de Proyectos
para Refugiados Latinoamericanos.

Santiago de Chile, Diciembre de 1991

4

Serie
ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS
Fundación PIDEE

Santiago de Chile, Diciembre 1991

INDICE

| | |
|---|----|
| I. Introducción | 7 |
| II. Hipótesis de trabajo | 9 |
| III. Marco teórico | 10 |
| IV. Metodología | 12 |
| V. Análisis de los resultados | 13 |
| VI. Conclusiones | 15 |
| VII. Anexos. | 16 |
| A. Gráficos | 16 |
| B. Características generales del Test de Illinois | 20 |
| C. Bibliografía | 22 |

I. Introducción

El presente trabajo es un estudio comparativo de aspectos funcionales del lenguaje entre niños retornados bilingües y niños retornados de países de habla castellana.

En la situación de exilio-retorno es fundamental destacar el papel significativo que desempeña el idioma para el proceso de adaptación e inserción en el respectivo país de residencia.

El exilio político determinó que muchas familias chilenas tuvieran que vivir una de las etapas más significativas de su biografía como grupo social de referencia en un medio diferente al habitual. Esto influyó en la calidad de la interacción de sus miembros, especialmente en el desarrollo de los más jóvenes.

En ese contexto, el idioma es probablemente el aspecto más evidente y decisivo para la necesidad de adaptación que significa tener que estructurar la convivencia en un medio cultural distinto. Vivir en una sociedad con un idioma desconocido condiciona múltiples mecanismos de respuesta, de acuerdo al rol social, a la edad, al nivel de educación y a la actividad laboral.

La resistencia, las dificultades o la facilidad y rapidez para aprender a hablar el nuevo idioma, hasta llegar a un buen manejo y dominio de él, generan en la familia condiciones de bilingüismo. La relación entre el grado de conocimiento y el uso de los dos idiomas por parte de cada uno de sus miembros, determina un complejo sistema lingüístico; esto no es, en general, coherente ni facilitador de la comunicación extra e intrafamiliar.

Toda persona desarrolla una forma individual para relacionarse verbalmente con cada uno de sus familiares y con las personas e instituciones del país de residencia. Esta situación cambia constantemente y el sistema resultante es, con frecuencia, disarmónico.

Los niños que vivieron el período de adquisición o desarrollo del lenguaje en países con otro idioma, constituyen un grupo especialmente vulnerable. Estuvieron expuestos a modelos lingüísticos múltiples, pero muchos de ellos no cumplían las condiciones mínimas necesarias para favorecer el bilingüismo, es decir, el dominio de dos idiomas.

Los factores que podrían ser considerados como negativos en relación a lo anterior son:

1.- Ambivalencia y confusión del resto de la familia en relación con el propio idioma y con el país de residencia, como reflejo de las vivencias y actitudes individuales y colectivas hacia la situación de exilio (negación,

rechazo, hiperadaptación, indiferencia, etc). Esto se expresa en el uso de ambos idiomas o de uno de ellos en la comunicación con el niño.

2.- Diferente «significado» social y afectivo de la comunicación, determinado por el uso de uno u otro sistema. El castellano es el idioma doméstico-emocional y el del país de residencia se emplea como formal-académico. Esto determina también un diferente grado de desarrollo, riqueza y dominio de cada uno de ellos.

3.- Modelos lingüísticos intrafamiliares incorrectos y/o limitados, desde el punto de vista fonético, semántico y sintáctico, en relación al idioma del país de residencia, que contrastan negativamente con lo que se habla, escucha y lee en los medios de comunicación de masas y en los grupos de pares (jardín infantil, escuela, amigos del barrio, etc).

4.- El retorno a Chile, en cuya decisión e implementación la participación de los niños es casi siempre poco significativa y que, frecuentemente, genera temor y resistencias. Además, deben adoptar el castellano como único medio para la comunicación verbal.

5.- Se produce un cambio en el «significado» afectivo, social y escolar de ambos idiomas en todos los miembros de la familia, lo cual se traduce en una nueva situación lingüística para el grupo.

La necesidad de integrarse plantea al niño, además, una exigencia de desempeño verbal en castellano, para la cual puede no sentirse preparado.

Por todo lo afirmado, decidimos investigar esta situación sobre la base de un universo de niños retornados que han sido atendidos por la Fundación PIDEE, apoyándonos en los aportes teóricos de los lingüistas M.A.K. Halliday y Bernstein, y en la aplicación del Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA), en su adaptación española.

II. Hipótesis de trabajo

1. El hecho de pertenecer a una familia exiliada y de haber vivido el período de desarrollo del lenguaje (0 a 4 años) en un país de habla no castellana puede generar formas de comunicación lingüística diferentes a las de los niños exiliados en países de habla castellana.

2. Estas formas diferentes de comunicación lingüística determinan un perfil particular en el grado de dominio de las habilidades psico-lingüísticas, lo que puede expresarse en la insuficiencia en el uso del lenguaje especialmente de la *función heurística*, todo lo cual perjudica el dominio de las habilidades para el aprendizaje y la relación social.

3. El factor negativo de esta situación no se compensa y supera, necesariamente, con la sola experiencia de vivir en Chile y puede afectar el proceso de integración social y escolar de los niños retornados.

III. Marco teórico

El lenguaje verbal es un instrumento básico para la comunicación humana, y puede ser determinante del éxito o de las limitaciones que el individuo tenga en su relación social.

El lenguaje surge en la vida del individuo mediante un intercambio continuo de significados (mensajes) con otros significantes (personas). La interacción social con el grupo de convivencia más inmediato es la determinante del desarrollo del idioma infantil, primero, y luego de su lengua materna. El niño no sólo aprende el lenguaje, sino que aprende cosas gracias a él. Por lo tanto, el lenguaje es un medio de reflexión sobre las cosas, pero también es un medio de acción sobre ellas.

Una forma de aproximación al proceso de adquisición del lenguaje es la teoría funcional del desarrollo del idioma, a partir de los procesos sociales que confluyen en su aprendizaje.

Es posible afirmar que el aprendizaje de la primera lengua consiste en un proceso gradual de aprender a significar. El niño adquiere el dominio de un número pequeño de funciones básicas del idioma y una cantidad de posibilidades significativas de cada una de ellas. El proceso incluye siete funciones lingüísticas, las cuales en los niños no se desarrollan ni se emplean en forma simultánea, como ocurre en los adultos. Dichas funciones son:

1. *Instrumental*: cuando el idioma se emplea para la satisfacción de las necesidades materiales. Por ejemplo, cuando digo: «yo quiero».

2. *Reguladora*: cuando el idioma se usa como elemento de control sobre otro. Por ejemplo, cuando digo: «hazlo como yo te digo».

3. *Interaccional*: cuando el idioma se usa para la interacción entre el yo y los demás. Se usa para definir y consolidar el grupo. Sirve para incluir o excluir, para imponer determinadas situaciones, etc. Por ejemplo, cuando digo: «yo y tú», «yo y mi mamá».

4. *Imaginativo*: cuando el idioma relaciona al niño con su entorno y es capaz de crear el suyo propio, no para aprender cómo son las cosas, sino para que sean como él las quiere. A esta función pertenecen los poemas, las rimas, etc. Por ejemplo, cuando digo: «vamos a ver como si...».

5. *Representativo*: el idioma es un medio para manifestarse, para hacer respuestas. El niño se da cuenta que puede transmitir un mensaje a través del idioma en forma más específica, ya sea referido a procesos personales, objetos, abstracciones, etc., por ejemplo, cuando digo: «tengo algo que decirte»

6. *Personal*: Está relacionado con la conciencia que tiene el niño del idioma como un aspecto de su propia personalidad e individualidad. Por ejemplo, cuando digo: «aquí llego yo».

7. *Heurística*: el idioma es un instrumento que sirve para investigar la realidad, para aprender las cosas. Las preguntas que se formulan deben tener respuestas que signifiquen explicaciones válidas para hacer generalizaciones sobre la realidad. Por consiguiente, el niño descubre que el idioma sirve para aprender. El desarrollo de esta función resulta pues, determinante para el éxito o fracaso escolar.

Para algunos autores el fracaso escolar suele ser un fracaso del lenguaje. Es decir un desfase entre las capacidades lingüísticas, especialmente las necesarias para la función heurística o de aprendizaje, y las exigencias del sistema educativo al que está incorporado el niño.

No es un asunto relacionado con la falta de palabras (*lexicología*) ni con un empobrecimiento o déficit gramatical (*morfo-sintaxis*), sino que tiene que ver con la presencia de un código idiomático restringido, porque se han usado y desarrollado en forma unilateral algunas de las funciones del lenguaje.

La «restricción» consiste en una limitación del tipo de empleo del lenguaje. Puede que no se usen los recursos lingüísticos en las dos funciones más importantes para su éxito en la escuela: la personal y la heurística. «Para poder ser enseñado adecuadamente, es necesario saber cómo utilizar el lenguaje para aprender y también cómo usarlo para participar como individuo en la situación de aprendizaje». Por lo tanto, afirmar que «el fracaso educativo coincide con el fracaso lingüístico», es dar el primer paso para explicarlo: significa que la causa más inmediata accesible del fracaso educativo ha de buscarse en el lenguaje.

IV. Metodología

Se seleccionó el grupo de niños retornados en función de la edad, período de permanencia en el exilio, (entre algunos meses y 4 años), experiencias institucionales durante éste (sala cuna, jardín infantil, colegio, etc), tiempo transcurrido desde el regreso (mayor de un año).

El grupo experimental, (26 niños), se diferenció del grupo control, (21 niños), exclusivamente por el idioma no castellano del país de procedencia.

Cada niño fue estudiado mediante:

1. Historia lingüística familiar y personal.
2. Examen neuropsiquiátrico para descartar patología.
3. Aplicación completa del I.T.P.A.

Los datos obtenidos fueron procesados aplicando una metodología de comparación estadística entre ambos grupos, para establecer las diferencias y semejanzas más significativas entre ellos.

V. Análisis de los resultados

Tanto el grupo experimental como el grupo control de niños retornados poseen características similares en relación a edad, sexo y tiempo transcurrido desde el regreso, las que comparten con la población general de este universo, de acuerdo a la experiencia de PIDEE.

El número de casos de ambos grupos es insuficiente para hacer el análisis de los aspectos planteados para el estudio en esta etapa. Para el procesamiento estadístico completo de todos los factores posibles de considerar, sería necesario un número mayor de niños y la realización del estudio del «uso» del lenguaje en situación semiestructurada definida (Halliday). A pesar de que en el proceso de selección de los casos se realizó una exploración neuropsiquiátrica para detectar trastornos neurológicos, cognitivos y emocionales significativos, el rendimiento de seis niños del grupo experimental y de cuatro niños del grupo control sugieren la existencia de factores de este tipo que distorsionan parcialmente los resultados del grupo.

1. Existe diferencia entre el cociente de aptitudes psicolingüísticas de los niños del grupo experimental y del grupo control, considerando el promedio como reflejo aproximado del rendimiento del grupo. La media de los cocientes muestra también esa diferencia.

Independientemente del tipo de puntuación considerado (cociente, suma de puntuaciones típicas), los niños del grupo control tienen como grupo mejores puntuaciones en el I.T.P.A.: seis de los 20 niños obtienen más de 90 como cociente (30%), mientras en el grupo experimental lo consiguen sólo cuatro de 26 niños (15%). Un 25% de los niños del grupo control obtienen puntajes menores de 75, límite de lo que puede ser considerado como déficit lingüístico. En el grupo experimental, el 37% está debajo de este límite.

2. El promedio del cociente lingüístico según los grupos etarios revela o evidencia mejores aptitudes psicolingüísticas en el grupo control que en el experimental (con excepción del nivel etario 12 a 13 años).

3. El tiempo de regreso o retorno evidencia que a medida que este transcurre las puntuaciones típicas continúan siendo mayores en el grupo control. Este manifiesta una tendencia ascendente, en tanto que en el grupo experimental no mejoran las puntuaciones en relación al tiempo transcurrido.

4. El perfil de actitudes que refleja el desarrollo de las distintas habilidades involucradas en la utilización del lenguaje, es decir, el grado de

dominio logrado de las mismas y la relación entre todas ellas, permite la visualización de los recursos lingüísticos que poseen los niños para el uso del lenguaje.

El perfil de cada grupo ha sido obtenido considerando la proporción (%) de casos con puntajes significativamente derivados de su media en más o menos 10 puntos en cada subtest.

El grupo experimental tiene una mayor proporción de casos con puntajes deficitarios (en más de 10 puntos) considerando todos los subtests. La proporción de casos con puntuaciones superiores a la media en más de 10 puntos es mayor en el grupo control que en el experimental.

a) Los perfiles de ambos grupos tienen características comunes:

- en las pruebas 2, 5, 10 (comprensión visual, expresión verbal y memoria secuencial visual) hay mayor o igual número de casos con rendimiento mayor que deficitario.

- en las pruebas 3, 7, 9, y 11 la proporción de casos con déficit es mayor en relación a la de los que tienen rendimiento superior (asociación auditiva, integración gramatical, memoria secuencial auditiva e integración auditiva). La prueba 11 (integración auditiva) refleja el porcentaje más importante de déficit en ambos grupos.

b) Las diferencias más significativas entre los perfiles de ambos grupos son:

- el perfil del grupo experimental se caracteriza por déficits en la mayoría de las pruebas 1, 3, 7, 8, 9, y 11 (comprensión auditiva, asociación auditiva e integración gramatical y visual) y mejor rendimiento en expresión motora (prueba 6).

- el grupo control muestra mayor habilidad en integración visual, comprensión auditiva, expresión verbal y memoria secuencial visual (pruebas 1, 5, 8, y 10), con mayor insuficiencia en la memoria secuencial e integración auditiva (pruebas 9 y 11).

Es decir, el grupo experimental tiene dificultades en la capacidad a nivel representativo para la comprensión (obtener información del material verbal) y en el uso automático de las formas de expresión oral, que tiende a ser compensado con una mayor habilidad para la comunicación gestual.

El grupo control, en cambio, posee mayores habilidades para la comprensión y expresión.

Esta situación puede interpretarse como el reflejo de diferentes estrategias en el uso del idioma castellano (en desmedro del grupo experimental para la función heurística propiamente tal).

VI. Conclusiones

El Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas que se usó para confirmar la validez o no de la hipótesis planteada, nos ha permitido visualizar algunos aspectos fundamentales en relación a ella.

1. Se advierten tendencias diferenciadoras importantes entre los niños retornados bilingües y los que vivieron en países de habla hispana o castellana.

2. Estas apuntan en la dirección de nuestra fundamentación teórica.

3. El ITPA nos permitió establecer un perfil de las aptitudes o destrezas psicolingüísticas que va más allá de los cocientes y de las puntuaciones típicas de cada subtest, resaltando los aspectos cualitativos diferenciadores de ambos grupos.

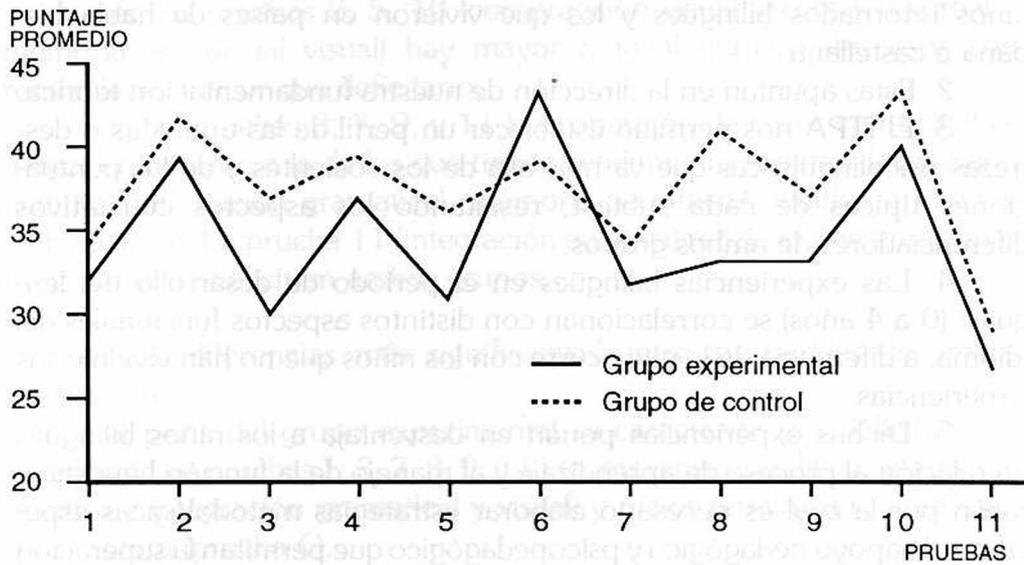
4. Las experiencias bilingües en el período de desarrollo del lenguaje (0 a 4 años) se correlacionan con distintos aspectos funcionales del idioma, a diferencia de lo que ocurre con los niños que no han vivido estas experiencias.

5. Dichas experiencias ponen en desventaja a los niños bilingües en relación al proceso de aprendizaje y al manejo de la función heurística, razón por la cual es necesario elaborar estrategias metodológicas específicas de apoyo pedagógico y psicopedagógico que permitan la superación de estas insuficiencias.

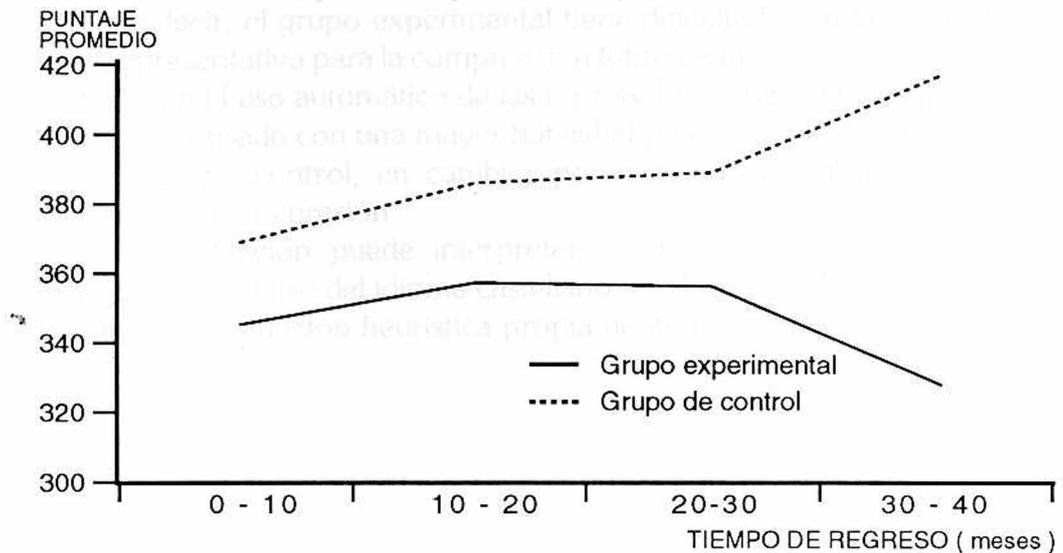
6. Por último, creemos que vale la pena proseguir con esta investigación ampliando el universo de la muestra para lograr pruebas no estandarizadas que permitan legitimar esta primera aproximación.

A. Gráficos

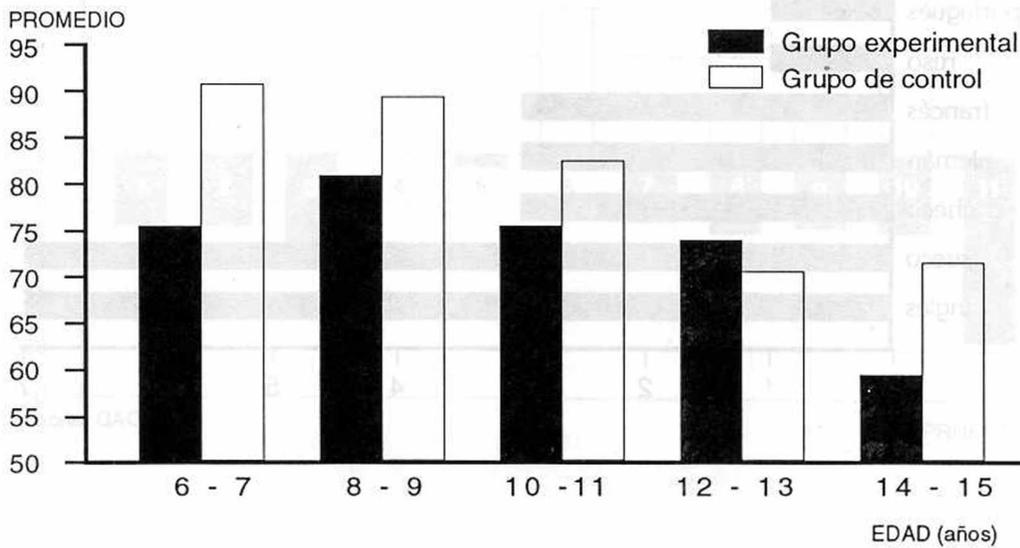
1. Puntajes típicos para cada prueba (1 a 11)



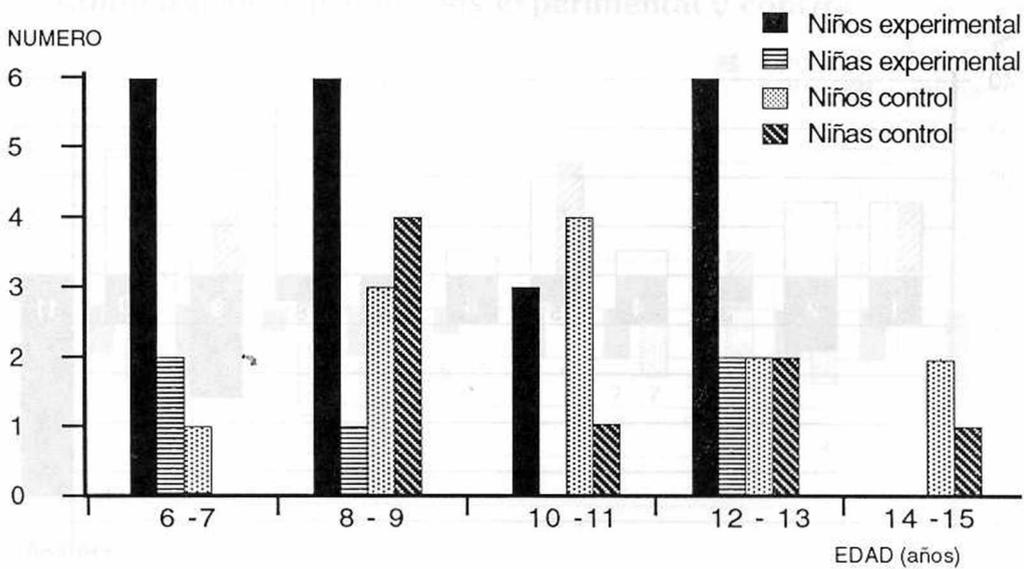
2. Sumas de puntuación típica según tiempo de regreso desde el exilio



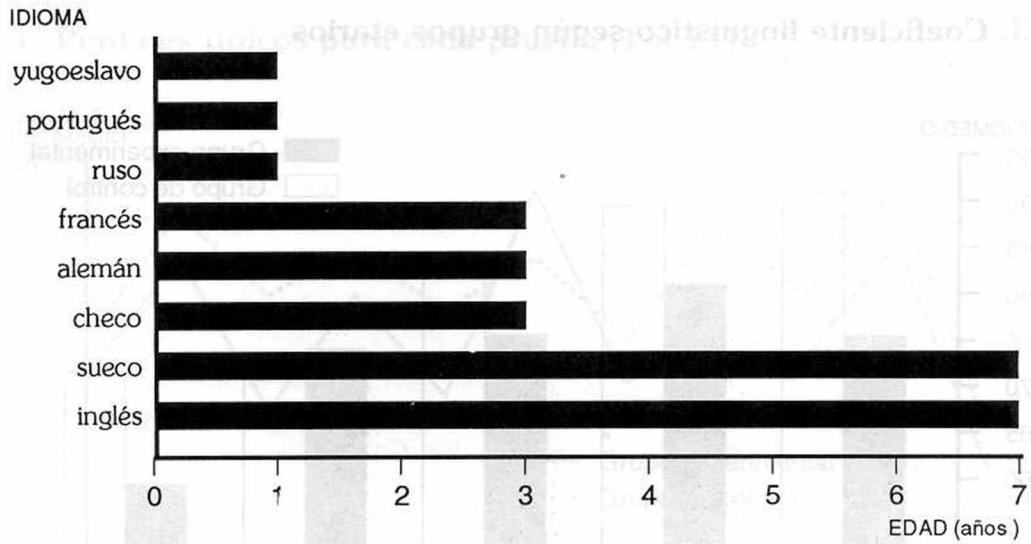
3. Coeficiente lingüístico según grupos etarios



4. Distribución de ambos grupos según edad y sexo

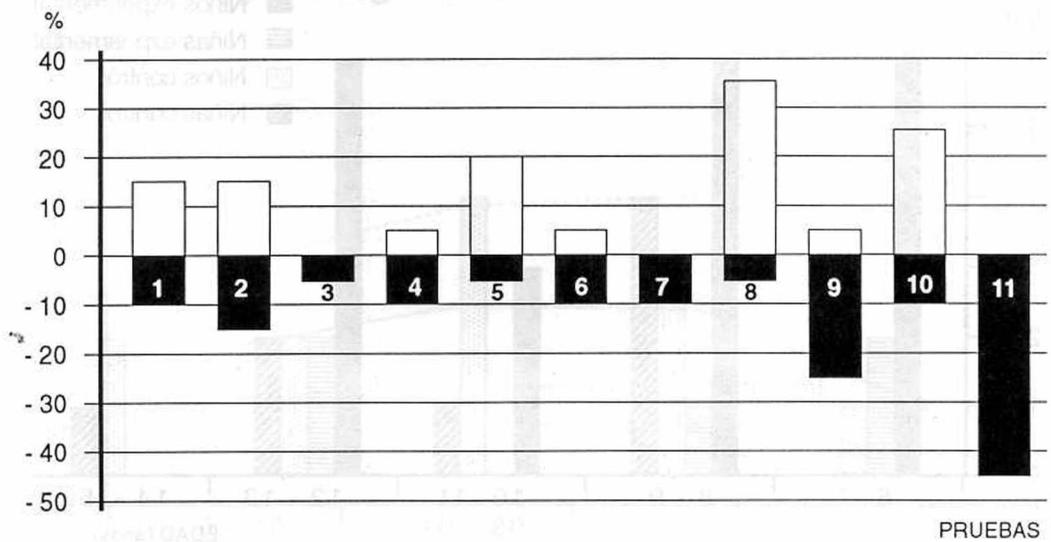


5. Idioma materno de niños del grupo experimental



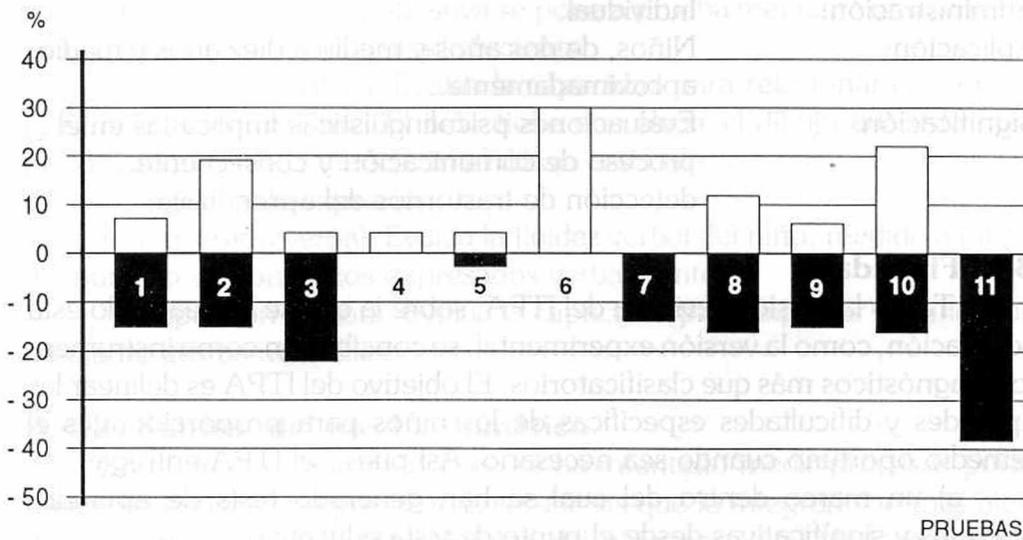
6. Desviaciones (± 10) de la media individual en cada prueba

GRUPO DE CONTROL



7. Desviaciones (± 10) de la media individual en cada prueba

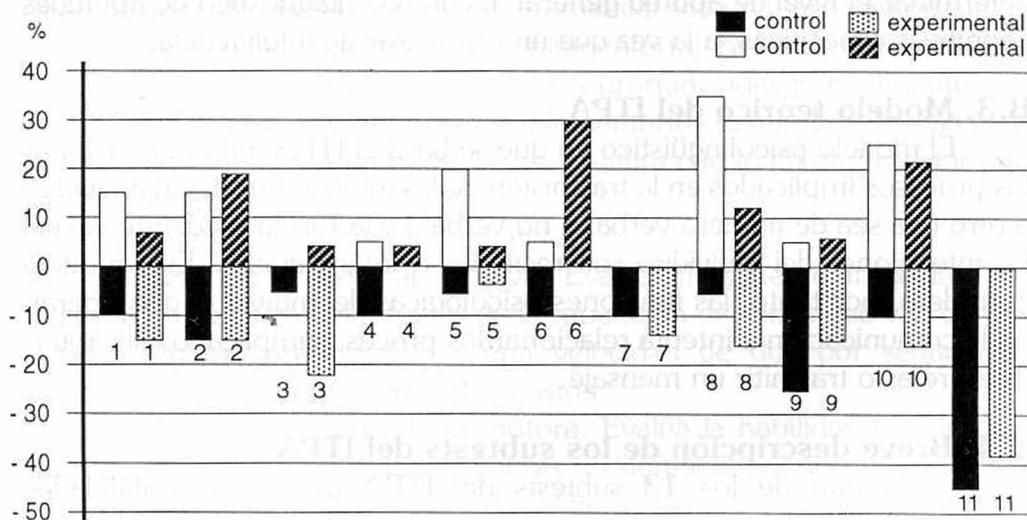
GRUPO EXPERIMENTAL



PRUEBAS

8. Desviaciones de la media individual en cada prueba.

Comparación entre grupos experimental y control.



PRUEBAS

B. Características generales del Test de Illinois

B.1. Ficha técnica

| | |
|----------------------|--|
| Nombre original: | Illinois Test of Psycholinguistic Abilities. |
| Autores: | Samuel A. Kirk, James McCarthy y Winifred D. Kirk. |
| Adaptación española: | TEA Ediciones S.A., bajo la dirección de Soledad Ballesteros y Agustín Cordero. |
| Administración: | Individual. |
| Aplicación: | Niños, de dos años y medio a diez años y medio, aproximadamente. |
| Significación: | Evaluaciones psicolingüísticas implicadas en el proceso de comunicación y consecuente detección de trastornos del aprendizaje. |

B.2. Finalidad

Tanto la versión revisada del ITPA, sobre la que se ha realizado esta adaptación, como la versión experimental, se concibieron como instrumentos diagnósticos más que clasificatorios. El objetivo del ITPA es delinear las aptitudes y dificultades específicas de los niños para proporcionarles el remedio oportuno cuando sea necesario. Así pues, el ITPA entrega:

a) un marco dentro del cual se han generado tests de aptitudes discretas y significativas desde el punto de vista educativo.

b) una base para desarrollar programas de entrenamiento y remedio para niños.

Con doble propósito, el modelo de diagnóstico/remedio sirve no sólo para evaluar los problemas de aprendizaje, sino también para seleccionar y programar los procedimientos de intervención. El ITPA pretende detectar las áreas de dificultad en los procesos de comunicación más que determinar el nivel de aptitud general. Es un test diagnóstico de aptitudes cognitivas específicas, a la vez que un test molar de inteligencia.

B.3. Modelo teórico del ITPA

El modelo psicolingüístico en que se basa el ITPA intenta relacionar los procesos implicados en la trasmisión de las intenciones de un individuo a otro (ya sea de manera verbal o no verbal) y la forma mediante la cual las intenciones del individuo son recibidas o interpretadas. Este modelo considera, por tanto, las funciones psicológicas del individuo que operan en la comunicación e intenta relacionar los procesos implicados al captar, interpretar o transmitir un mensaje.

B.4. Breve descripción de los subtests del ITPA

Cada uno de los 13 subtests del ITPA evalúa las habilidades psicolingüísticas del niño al nivel representativo o al nivel automático.

B.4.1. Subtest del nivel representativo

- a) Proceso receptivo.
 - Comprensión auditiva. Evalúa la capacidad para obtener significado a partir de material presentado oralmente.
 - Comprensión visual. Evalúa la capacidad para obtener significado de símbolos visuales, eligiendo, a partir de un conjunto de dibujos, el que es semejante al dibujo-estímulo.
- b) Proceso de organización.
 - Asociación auditiva. Evalúa la capacidad para relacionar conceptos que se presentan oralmente. La habilidad para manejar símbolos lingüísticos de manera significativa se pone a prueba mediante una serie de analogías verbales de dificultad creciente.
 - Asociación visual. Evalúa la capacidad para relacionar conceptos presentados visualmente. El niño tiene que elegir el dibujo que está más próximamente relacionado con el dibujo-estímulo.
- c) Proceso de expresión.
 - Expresión verbal. Evalúa la fluidez verbal del niño, medida a partir del número de conceptos expresados verbalmente.
 - Expresión motora. Evalúa la capacidad para expresar significados mediante gestos manuales.

B.4.2. Subtest del nivel automático

En el proceso automático no se ha intentado medir procesos puramente receptivos o expresivos. Los subtests que lo integran son más bien de nivel global y miden la habilidad del niño para realizar tareas automáticas. En este nivel se evalúan dos tipos de habilidades: el fenómeno de integración o cierre, y la memoria secuencial inmediata.

- a) Pruebas de integración o cierre.
 - Integración gramatical. Evalúa la habilidad para usar la gramática de una manera automática mediante una tarea de completar frases apoyada en dibujos. A juzgar por los últimos trabajos publicados, los autores no están seguros de que la integración gramatical sea una tarea automática.
 - Integración auditiva (test complementario). Evalúa la habilidad para producir una palabra a partir de palabras pronunciadas parcialmente.
 - Reunión de sonidos (test complementario). Evalúa la habilidad para sintetizar los sonidos separados de una palabra con el fin de producir una palabra completa.
- b) Pruebas de memoria secuencial.
 - Memoria secuencial auditiva. Evalúa el recuerdo inmediato de material no significativo a través de la repetición de series que van de dos a ocho dígitos, presentados a una velocidad de dos por segundo y permitiendo dos intentos en cada ocasión.
 - Memoria secuencial visomotora. Evalúa la habilidad para reproducir de memoria secuencias de figuras no significativas después de ver la secuencia durante un breve período de tiempo.

C. Bibliografía

FANTINI, Alvino E.

“La Adquisición del Lenguaje en un Niño Bilingüe”.
Editorial Herder. Barcelona, España, 1982.

HALLIDAY, M.A.K.

“Exploraciones sobre las Funciones del Lenguaje”.
Editorial Médica y Técnica S.A. Barcelona, España, 1982.

HALLIDAY, M.A.K.

“El Lenguaje como Semiótica Social”.
Fondo de Cultura Económica. México, 1986.

KIRK, Samuel A. y otros.

“Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas”.
Publicaciones de Psicología Aplicada. Madrid, España, 1986.

SKUTNABB-KANGAS, T.

“Bilingualism or Not: The Education of Minorities”.
Multilingual Matters Ltd. Londres, Inglaterra, 1969.

UETTI, Karl D.

“Teoría Literaria y Lingüística”.
Ediciones Cátedra S.A. Madrid, España, 1969.



En la situación de exilio-retorno es fundamental destacar el papel significativo que desempeña el idioma para el proceso de adaptación e inserción en el respectivo país de residencia.

El presente trabajo es un estudio comparativo de aspectos funcionales del lenguaje entre niños retornados bilingües (grupo experimental, n=26) y niños retornados de países de habla castellana (grupo control, n=21). Cada niño fue estudiado mediante:

1. Historia lingüística familiar y personal.
2. Examen neuropsiquiátrico para descartar patología.
3. Aplicación completa del Test Illinois de Aptitudes

Psicolingüísticas (I.T.P.A.)

Entre las conclusiones, se constata que la experiencia bilingüe durante el período de desarrollo del lenguaje (entre 0 y 4 años), a diferencia de lo que ocurre en los niños que no han vivido esas experiencias, se correlaciona con distintos aspectos funcionales del idioma, lo cual determina ciertas desventajas en relación al proceso de aprendizaje.

ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS es una serie de publicaciones editadas por la Fundación PIDEE a través de su Centro de Documentación sobre la Realidad de la Infancia en América Latina (CEDIAL), con la finalidad de dar a conocer diferentes trabajos realizados tanto por miembros de la Fundación como por entidades o personas independientes. Estos trabajos, de carácter teórico-reflexivo algunos, dando cuenta de experiencias concretas otros, se inscriben siempre en el marco de la Defensa de los Derechos del Niño.

