

## **EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN TEMPRANA: USANDO LA LITERATURA DEL DESARROLLO PARA SELECCIONAR METAS COMUNICATIVAS.**

JANET HARRISON, LINDA LOMBARDINO, Y JAMIE STAPPELL  
(THE JOURNAL OF ESPECIAL EDUCATION, VOL 20)

El modelo de desarrollo de la comunicación temprana es frecuentemente la estructura más apropiada para determinar metas de intervención referidas a las formas de comunicación. La mayoría de los niños que están funcionando en el nivel sensoriomotor de cognición, pueden aprender a comunicarse más efectivamente y se beneficiarán con la intervención que está basada en la progresión normal de las formas y funciones comunicativas.

Una investigación de la literatura publicada, describiendo la progresión del desarrollo de habilidades sensoriales, motrices y sociales es provista como una estructura de intervención para el despliegue de habilidades en niños prelingüísticos.

En los últimos años, un creciente interés en las conductas prelingüísticas ha conducido a muchos investigadores a dirigir sus investigaciones hacia la descripción de la ontogenia de la comunicación en los niños pequeños. (Bates, Camaioni, y Voltera, 1975; Bates, 1979; Bateson, 1975; Sugarman – Bell, 1978; Sugarman, 1984). Esta literatura ha provisto estructuras de desarrollo que sirven como la base para la planificación de la evaluación y el tratamiento. Los sistemas de observación para determinar el estado de desarrollo de un niño (Dunst y Lowe, 1986; Schery Wilcoxon, 1982; Seibert y Hogan, 1982), establece herramientas (Bangs y Dotson, 1979; Hedrick, Prather y Tobin, 1984; Huer, 1953), tanto como currículas o programas de tratamiento (Bicker y Carlson, 1980; Dunst, 1981; Mc Donald, 1985; Mc Donald y Horstmeier, 1978; Mc Lean, Zinder – Mc Lean, Sack y Decker, 1981), están actualmente disponibles.

La propuesta de este artículo es mostrar a los educadores especiales cómo la literatura de investigación, describiendo la progresión del desarrollo de la comunicación temprana, puede ser aplicada al desarrollo de objetivos terapéuticos.

El contenido y la proposición o volumen de las metas iniciales de comunicación del niño con discapacidades múltiples puede variar respecto de aquel a el que se le describe una adquisición normal del lenguaje, desde que la edad cronológica y la presencia de impedimentos sensoriales o motores puede afectar las interacciones del niño con objetos y personas en su entorno (Karlán y Lloyd, 1983). Sin embargo, la mayoría de los niños que están funcionando en el nivel sensoriomotor de cognición pueden aprender a comunicarse más efectivamente y se beneficiarán desde una intervención que esté basada en la progresión normal de las formas y funciones.

Este artículo describe los estadios del desarrollo involucrados en la adquisición de las conductas comunicativas prelingüísticas. Esto está basado en la estructura de desarrollo descrita por Bates y col. (1975), quienes proponen que la comunicación temprana emerge en tres estadios: perlocutorio, ilocutorio, y locutorio, cada uno de los cuales evoluciona del estadio precedente.

La progresión del desarrollo de la comunicación emergente es traducida en paradigmas clínicos por Bricker Carlson (1980), Mc Donald (1985) y Mc Lean y Col. (1981). El foco aquí está puesto sobre los períodos perlingüísticos y lingüístico temprano, que corresponden a la época desde el nacimiento y a través de los primeros 18 meses de vida. Las conductas descritas para cada estadio del desarrollo comunicativo están presentadas con los desarrollos típicos sensoriales y motrices vistos en el desenvolvimiento normal del niño. Los principios para guiar el tratamiento de los niños seguirá a la descripción de cada estadio.

La modificación de actividades será necesaria para un niño con impedimentos físicos o sensoriales, y las siguientes referencias podrían ser revisadas para esta propuesta: Donnellan, Mirenda, Mesaros, y Fassbend, (1984); Langley (1980); Morris (1985); Rofers – War y Warren (1984), Rowland (1984), y Van Dijk (1971).

## **PERÍODO PERLOCUTORIO: DEL REFLEJO A LA COMUNICACIÓN INTENCIONAL**

### **PERÍODO PERLOCUTORIO TEMPRANO**

En el estadio perlocutorio del desarrollo de la comunicación, el niño es inconsciente de su potencial para controlar al adulto. Las conductas perlocutorias tempranas son primariamente reflejas y sin finalidad. Las conductas del niño están dirigidas por sus necesidades internas (por ej.: él llora porque tiene hambre); o sus conductas ocurren en respuesta a eventos externos. Las respuestas al entorno están influenciadas por el estado conductual del niño. Desde el nacimiento y durante los primeros pocos meses de vida, al menos tres estados distintos pueden ser diferenciados: sueño tranquilo, sueño activo, y actividad en vigilia (Berg y Berg).

Los niños pequeños, que están despiertos, son capaces de orientar respuestas que indiquen un interés por su ambiente. La estimulación visual o auditiva frecuentemente produce un cambio en el estado conductual, o una reacción notable tal como un giro de cabeza o un movimiento ocular. La presentación repetida del mismo estímulo resulta en habituación, o en una cesación de la respuesta. La habituación permite al infante que está despierto responder selectivamente a la estimulación de sus cuidadores o del entorno. Estos efectos son vistos en las interacciones sociales entre el niño y los adultos, tales como cuando el adulto repite una acción particular hasta que la estimulación no es más novedosa para el infante y falla en mantener el interés del infante.

Stern (1977) ha descripto la relación entre la atención y el nivel de estimulación proveniente del cuidador.

Su análisis de las interacciones padres – hijo revela que la estimulación moderada óptimamente mantiene la atención del infante. Cuando el nivel del estímulo es demasiado bajo o demasiado alto, la atención se pierde y el infante se retira de la interacción. La pérdida de la atención del infante comunica al adulto que el niño no es capaz de mantener prolongadamente su interés en el estímulo (por ej.: objetos y situaciones).

Aunque el sistema visual del infante no está completamente maduro al nacer, en sólo pocas semanas de edad, él asumirá la posición defensiva de llevar sus manos y llevar su cabeza atrás cuando un objeto se aproxima a su cara (Bower, 1877).

Por los dos meses de edad, él puede demostrar una preferencia por mirar patrones complejos, tales como caras humanas (Cohen, De Loache y Strauss, 1979). El niño mantiene el contacto visual con su cuidador a los dos meses de edad y se compromete en interacciones cara a cara.

Por el cuarto mes de vida, el infante comienza a usar su mirada (fija) para iniciar, mantener, terminar, y evitar interacciones con otros (Stern, 1977). Por ej.: él retira su mirada cuando no está más interesado en mantener la interacción cara a cara. Los maestros pueden ser desanimados cuando los objetos, ahora frecuentemente, se transforman en el foco primario de la atención del niño. Como él comienza a desarrollar su habilidad para alcanzar y apoderarse de las cosas, él está frecuentemente más interesado en los objetos inanimados (Fogel, 1980); por lo tanto, los juguetes pueden aparecer como más interesantes que la cara del cuidador.

El niño en este nivel se apoya fundamentalmente en las habilidades auditivas. Aunque él nace con un sistema auditivo esencialmente maduro, la menor distancia entre sus oídos puede hacer la “localización precisa del sonido, más dificultosa (Bower, 1977). Tan tempranamente como al primer mes de vida, él puede discriminar entre los sonidos del habla (Eimas, Siqueland, Juscok y Vigoito, 1971). Por los dos meses, el niño responde a la estimulación vocal quedándose tranquilo, o cesando su actividad (Tronick, 1980). Por los tres meses de edad, él también comienza a vocalizar por producción de sonidos cortos, nasalizados, similares a vocales. El pequeño repertorio de sonidos que el pequeño produce, es influenciado por al medida y madurez de su mecanismo del habla. Los infantes mayores que están funcionando en el nivel de los tres a cuatro meses, pueden ser capaces de producir otros sonidos del habla, si impedimentos físicos no han interferido en su desarrollo neuromotor. Sin embargo, un infante en el nivel perlocutorio temprano, solamente usa estos sonidos como dirigidos por sus necesidades internas, o en respuesta a eventos externos, y no comunica intencionalmente deseos o necesidades.

En el temprano nivel perlocutorio, el niño despliega muchas conductas rudimentarias que le permiten ser social. Aunque su conducta fluctúa irregularmente y frecuentemente, su cuidador evalúa su estado e intenta mantenerlo en un nivel

óptimo durante las interacciones. El cuidador decide si terminar, modificar o continuar la estimulación, basado en la atención del niño y en su estado de conducta (Papousek, 1978).

Por ej.: un niño llorón es a menudo confortado y conducido a un estado de más quietud, si su madre introduce un cambio temporal en su voz, tal como cantar una canción de cuna que decrezca progresiva y lentamente en tiempo (Stern, 1978). A través de la sonrisa o la vocalización, el niño ha comenzado a tomar un rol activo en los intercambios sociales y es capaz de mantener ciclos rítmicos de atención y no atención durante las interacciones cara a cara.

### **PRINCIPIOS DE TRATAMIENTO: PERÍODO PERLOCUTORIO TEMPRANO**

El objetivo primario en el comienzo del nivel perlocutorio es desarrollar respuestas comunicativas en las interacciones adulto – niño. Los terapeutas, (intervencionistas), que proveen estimulación para el desarrollo de la comunicación, deben aprender a reconocer las conductas orientadas del niño, que señalan un deseo de iniciar, mantener o terminar una interacción. La identificación de los niveles de tolerancia al estímulo permitirán al educador desplegar actividades diseñadas para incrementar la habilidad del niño para organizar sus respuestas a la estimulación. Los cambios conductuales que revelan el de atención del niño durante las interacciones sociales cara a cara podrían ser identificadas por los cuidadores y padres, tanto que las interacciones con el niño puedan ser mutuamente satisfactorias. El tratamiento clínico puede también incluir actividades que provean oportunidades para la estimulación táctil u olfatoria , tanto como la exploración y manipulación objetal.

Una estrategia clave para las actividades de intervención en este nivel es el andamiaje para los esquemas cognitivos (Brunner, 1978; Mc Lean y col. 1981). El adulto demuestra y estimula niveles de uso del objeto y ,manipulación ligeramente por encima del nivel de funcionamiento corriente del niño. En este nivel el adulto podría extender los esquemas indiferenciados del niño. Por ej.: si el niño toma y chupa un sonajero, el adulto puede tocar el sonajero en la mano del niño y batirlo.

### **PERÍODO PERLOCUTORIO TARDÍO**

Más tarde, en el período perlocutorio tardío, las conductas comunicativas del niño son caracterizadas por la intención, son señales conductuales con meta orientada. El desarrollo sensorial y motor durante este período permite el crecimiento del niño para actuar sobre su ambiente en una manera ,más intencional . Por ej.: ahora el niño alcanza y se apodera de juguetes que él quiere explorar.

La acuidad visual continúa madurando para mejorar rápidamente y podría estar dentro del rango de visión adulta normal, por los seis a doce meses.

En el sexto mes, las respuestas a la expresión facial son diferenciadas (Cohen y col; 1979), y puede terminar una interacción cara a cara, si la expresión facial del cuidador no es la que el niño espera.

Por ej.: una investigación que examinaba la interacción madre – niño, ha revelado que un infante sonreirá menos y se retirará si su cuidador asume una expresión facial seria o inmóvil, en vez de proveer la respuesta social anticipada de la sonrisa (tronick, 1982).

El niño en este nivel está aprendiendo a seguir otra línea visual de observación (Brunner, 1983). Por ej.: cuando el niño está comprometido en el contacto ojo a ojo con su cuidador, y el adulto mira el objeto, el niño seguirá el traslado del adulto visualmente, y mirará al objeto. Este desarrollo temprano de la atención articulada está más intensificada a través del canal auditivo.

Las experiencias del infante incrementaron el control sobre sus acciones, como también sus habilidades motrices se desarrollaron y sus primitivos reflejos decrecieron. Alrededor de los seis meses, él puede elevar su cabeza a aproximadamente 90° respecto del piso mientras descansa en prono. El incremento del rango de movimiento le permite explorar visualmente un radio más amplio de su entorno. Durante los primeros meses, cuando él giraba su cabeza a un lado, él experimentaba la extensión del brazo y la pierna sobre el lado del mentón, y la flexión del brazo y la pierna del lado opuesto, Esta reacción postural temprana es llamada R.T.C.A., a menudo conocida como posición del “espadachín”. Con la desaparición del R.T.C.A., él puede girar su cabeza para seguir otra línea visual de observación, con una mayor simetría postural. El alcanzar objetos es visualmente iniciado, y visualmente controlado alrededor de los 4 a 5 meses. Apoderarse, como un movimiento secundario de alcanzar, viene bajo el control táctil del niño, aproximadamente alrededor de los cinco meses de edad. El niño experimenta sobre las propiedades físicas de su ambiente a medida que comienza a manipular diferenciadamente los objetos. La exploración de los objetos provee una base para el aprendizaje de las funciones de los objetos que subsecuentemente aprenderá a nombrar.

Como el niño progresa hacia el final del período perlocutorio, él intencionalmente usa sonidos para comprometer a otros en interacciones o para obtener conductas particulares de los adultos (Oller, 1980). Su fonética se desarrolla y puede incluir sonidos labiales; chillidos, gruñidos; alaridos; y balbuceos. Él practica tipos de sonidos selectivamente y se compromete en juegos vocales con los adultos. Por ej.: él puede vocalizar en respuesta a un adulto, y puede además hacer sonidos para equiparar los sonidos adultos.

Adicionalmente, él puede provocar risas o imitaciones de los adultos, produciendo un sonido tal como una tos no refleja. Aunque su conducta ahora es intencional, él no sabe cómo pedir asistencia en interacción con un objeto. Por ej.: cuando

alcanza un juguete, él no mirará al adulto por ayuda, aún cuando el adulto esté presente.

## **PRINCIPIOS DE TRATAMIENTO Y ESTRATEGIAS**

### **PERÍODO PERLOCUTORIO TARDÍO**

Durante esta etapa, la conciencia del niño sobre los efectos comunicativos de su conducta durante actividades conjuntas debe ser desarrollada.

Las actividades de estimulación visual y auditiva deberían facilitar el despliegue de la atención articulada. Cuando ésta ha sido establecida, el educador y el niño deberían involucrarse en acciones recíprocas en las cuales cada uno de ellos alternativamente, asuma el rol de “iniciador” o “respondedor”, y así influyan sobre la conducta del otro.

Bricker y Schiefelbusch, (1984), han descripto los actos de comunicación social recíprocos del niño con el adulto, como fundamento para el desarrollo del lenguaje referencial.

Las siguientes estrategias de enseñanza han sido identificadas como componentes primarios para facilitar el desarrollo de la comunicación. (Mc Donald y Gikkette, 1984; Mc Lean y Zinder – Mc Lean, 1978; Snow, 1977).

**Respuestas contingentes:** El adulto responde predeciblemente a la conducta del niño, permitiéndole:

- ❖ Observar los efectos de su conducta sobre su ambiente.
- ❖ Hacer asociaciones entre su conducta y la respuesta del adulto.

**Toma de turnos:** El adulto y el niño se involucran en una interacción de dar y recibir. Un turno representa cualquier conducta que es o directamente respuesta a otra persona o es iniciativa de contacto con ella. La toma de turnos puede ocurrir con conductas no verbales y verbales.

### **PERÍODO ILOCUTORIO: DESDE LAS SEÑALES PRIMITIVAS A LAS CONVENCIONALES**

#### **PERÍODO ILOCUTORIO TEMPRANO**

A medida que el niño entra en este período, él desarrolla una conciencia de su potencial para controlar al adulto. El intencionalmente usa señales no verbales, tales como gestos o vocalizaciones para dirigir la atención del adulto a objetos y eventos (Bates y col., 1975). Sugarman (1984) ha descripto esta combinación de conductas

dirigidas hacia una persona y a un objeto como "interacciones de coordinación persona – objeto". La coordinación de objeto buscado y foco social ha sido reportada como correspondiente al 5to. subestadio de la conducta sensoriomotriz, como es vista en las tareas de medios y fines, durante las cuales un objeto es usado para conseguir otro (Sugarman – Bell, 1978). La manipulación vista con objetos se hace menos directa en el correlato social. Un niño típicamente sugiere al adulto por la mirada, o la vocalización, más que manipuleándolo físicamente, para responder a su reclamo de atención. Bates (1979) ha descripto cambios en las señales sugestivas, las cuales sirven como evidencia de comunicación intencional. Mientras el niño está vocalizando, él alternará el contacto visual entre el adulto y un objeto que desea. Si el adulto no responde como él espera, el niño chequeará por feedback a su interlocutor.

Los primeros signos del niño tienen una cualidad primitiva y carecen de la pareja coordinación de las interacciones comunicativas más tardías. Las señales primitivas son usadas para ganar la atención del adulto, pero a menudo son idiosincráticas en naturaleza. Por ej.: el niño puede vocalizar y batir sus brazos hasta obtener la atención del adulto, y luego mirar el objeto que desea.

Como el desarrollo continúa, el niño "aumentará, adicionará o sustituirá señales contingentes ocurriendo cambios en la conducta del adulto hacia el objetivo" (Bates y col., 1979). Por ej., si el adulto no responde como él espera a sus vocalizaciones, el niño podría intensificar sus vocalizaciones con un gesto, mientras repite la secuencia con incremento de intensidad para enfatizar su intención. El uso intencional de adultos como medios para un fin puede ser una meta no social como parece en el niño que requiere un objeto dirigiéndose a él y mirando a un adulto mientras vocaliza. Bates (1979) ha denominado este tipo de interacción como "protoimperativa". En contraste con la protodeclarativa, que tiene una meta social de atención compartida con el adulto. Por ej.: un niño puede extender un objeto superficial en un intento de obtener la atención del adulto.

### **PRINCIPIOS DE TRATAMIENTO Y ESTRATEGIAS**

#### **PERÍODO ILOCUTORIO TEMPRANO**

La intervención en el nivel ilocutorio temprano debería reforzar las demandas del niño de atención o de acción incluidas dentro de interacciones coordinadas de persona - objeto.

Las respuestas a las conductas que el niño primero usa para comunicar facilitará las interacciones de coordinación persona – objeto.

Los educadores deberían estimular el desarrollo de una variedad de señales comunicativas. Las señales idiosincráticas o primitivas que son primero aceptadas , deberían ser formadas (o moldeadas) hacia señales convencionales, que son más fácilmente reconocidas.

Las estrategias específicas que los terapeutas deberían emplear para facilitar el desarrollo de la comunicación, incluyen: **referencias**, (Brunner, 1975, 1977, 1983; Mc Lean y Syder – Mc Lean, 1978; Russo y Owens, 1982); juego (Brunner, 1977, 1978, 1983); y andamiaje para la comunicación (Brunner, 1978; Mc Lean y col., 1981).

**Referencias:** El adulto dirige o redirige la atención del niño a un objeto o situación.

**Juego:** El adulto involucra al niño en rutinas ritualizadas lúdicas a las cuales el infante le es dada la oportunidad de llenar su turno interaccional.

**Andamiaje para la comunicación:** El adulto demuestra y estimula un nivel de comunicación ligeramente por encima del nivel corriente de funcionamiento del niño.

### **PERÍODO ILOCUTORIO TARDÍO**

Durante el desarrollo gradual de la comunicación intencional, las señales del niño cambian a través de un proceso de convencionalización. Bates (1979) ha definido las señales convencionales como gestos cuya función y forma son reconocibles por ambos participantes de la comunicación. “Señalar”, “mostrar”, “agitar”, y “dar”, son gestos convencionales observados en el desarrollo de los niños normalmente entre los 10 y los 13 meses de edad.

Las protopalabras (Bates y col., 1975) son vocalizaciones con aproximaciones a palabras, gradualmente emergen a lo largo de este período en concordancia con el desarrollo de gestos convencionales.

Bates y col. (1975) han descrito tres tipos de señales similares a palabras que aparecen a medida que el niño desarrolla comunicación simbólica convencional.

Primero, una protopalabra puede ser usada con una acción específica, como cuando el niño usa consistentemente un sonido, tal como ah, mientras está señalando o extendiéndose para requerir algo.

Segundo, una protopalabra puede también ser un acto no virtual que es parte de una actividad, pero no representativo de la actividad. Por ej.: cuando el niño tira bloques, él puede utilizar consistentemente un sonido como uh – oh, el cual él ha escuchado a los adultos usarlo para acompañar esta actividad ritual lúdica.

Finalmente las protopalabras pueden ser sonidos similares a las palabras usadas para describir o representar a un objeto o evento en varios contextos, tales como



cuando el niño nombra figuras en libros de cuentos con expresiones onomatopéyicas (por ej.: cuá – cuá para el pato).

Durante el período ilocutorio de desarrollo de la comunicación el niño usa una variedad creciente de señales gestuales y vocales. Cuando los gestos convencionales y las protopalabras se desarrollan, los intentos comunicativos del niño se transforman en más claros y la importancia de las claves contextuales para la interpretación de las conductas comunicativas decrece.

### **PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS DE TRATAMIENTO** **PERÍODO ILOCUTORIO TARDÍO**

Como el niño comienza a usar formas convencionales de comunicación gestual y vocal, la intervención debería estimular las funciones de las señales del niño y facilitar las combinaciones de gestos convencionales y vocalizaciones. Por ej.: la función de señalar para demandar un objeto debería ser extendida para incluir el señalamiento para “comentar” sobre un objeto o situación dentro del ambiente. Si el niño señala consistentemente para “comentar”, entonces, él debería ser enseñado a vocalizar mientras señala. Si el niño es incapaz de vocalizar o hacer el gesto, un modo alternativo para la expresión comunicativa debería ser identificado.

La enseñanza de estrategias que faciliten el desarrollo de la comunicación incluye la imitación (Cross, 1977; Mc Donald y Gillette, 1984; Moerk, 1972,1974), y también la espera y la señal (Mc Donald y Gillette; Stern, 1977).

**Imitación:** El adulto repite exactamente o en parte la conducta verbal y/ o no verbal del niño.

**Espera y Señal:** El adulto espera con anticipación clara y visible, mientras mira al niño con la expectativa de que él tome el turno.

### **PERÍODO LOCUTORIO: DESDE LAS PALABRAS TEMPRANAS A LAS PALABRAS COMO SÍMBOLOS**

El período final en la emergencia de la comunicación inicial es el desarrollo del estadio verbal o período locutorio. Las primeras palabras del niño reflejan funciones o significados que fueron previamente expresados no verbalmente. Estas palabras están a menudo emparentadas con gestos comunicativos. Por ej.: el niño puede estar involucrado en retirarse para alcanzar un objeto familiar tal como su mamadera, mientras dice “baba”. Las protopalabras descriptas en el período ilocutorio se transforman en refinadas con el uso repetido y se tornan reconocibles

como palabras específicas. Los sonidos que el niño usa en sus primeras palabras son más parecidas probablemente a los mismos sonidos que él ya ha producido en el balbuceo (Locke, 1983). Las palabras en el vocabulario inicial del niño, o léxico, están estrechamente relacionadas con el ambiente y su significado es a menudo manifestación del contexto que lo rodea, tal como cuando el niño dice "dada" cuando su padre entra a la habitación. El significado de las primeras palabras puede también ser el mismo según la función a la que sirva la expresión del niño. Por ej.: El niño puede decir "arriba" para requerir la acción de que algo sea levantado, o para comentar la ubicación espacial de los pájaros que ve volando por encima suyo.

Dos amplias categorías de palabras tempranas han sido descritas por Bloom (1973). La primera categoría a la que Bloom denominó "formas sustantivas", incluye palabras que son usadas como nombres para objetos en el mundo del niño, tales como "pelota". Las palabras de acción tales como "saltar" o "besar" están también incluidas en la categoría de la forma sustantiva. La segunda categoría denominada de "formas funcionales o relacionales" incluye palabras que describen relaciones que pueden aplicarse a las palabras de la forma sustantiva. Ejemplos de palabras de función que describen tales relaciones incluyen: "arriba", "pará", y "más".

Mientras el niño previamente utilizaba protodeclarativos tales como señalar o mostrar objetos para obtener la atención del adulto, y protoimperativos tales como estirarse vocalizando para lograr que el adulto hiciera algo, una extensión de las funciones es vista con la emergencia de las primeras palabras (Dore, 1975).

Una palabra individual puede ser usada para más de una función. Por ej.: el niño puede decir "taza", para nombrar el objeto familiar, o para solicitar algo de tomar cuando él ve la taza con jugo. El rechazo de un objeto o acción, es frecuentemente expresado con la palabra "no".

Las palabras tempranas sirven a funciones adicionales en las interacciones cara a cara, tales como cuando el niño dice "mamá" como un saludo, verificando la aparición de su madre. Él puede también usar una expresión de palabra única para indicar un interés general en la participación dentro de una actividad conjunta. Por ej.: si su madre para de hacer rodar su autito de juguete hacia él, él puede decir "más" para expresar su interés en continuar la actividad. Como ellos continúan jugando ese juego de intercambio de objeto, él puede decir "auto" como un comentario sobre el objeto de su atención conjunta. El niño ahora lleva su rol como interlocutor tanto con gestos como con las palabras. Cuando él señala una figura, él puede preguntar qué? o dónde?, o puede iniciar una interacción usando una palabra de expresión social, tal como "por favor". El niño también comienza a responder preguntas con palabras a medida que su léxico inicial emerge. Las respuestas son más probablemente: o nombres generales o específicos de personas, animales u objetos.

Dentro de unos pocos meses posteriores a la aparición de las primeras palabras, las expresiones del niño no estarán por mucho tiempo ligadas directamente al contexto u objetos que ellas representan. Por ej.: el niño puede inicialmente decir "pelota" mientras juega con una gran pelota azul. Más tarde él puede decir "pelota" cuando busca su pelota, o cuando él ve una figura de una pelota en su libro de cuentos. La generalización de palabras a nuevas situaciones y las representaciones abstractas de experiencias familiares (por ej.: dibujos o figuras), es una indicación de verdadera comunicación simbólica. El período locutorio está caracterizado por el uso de palabras verdaderamente simbólicas que representen objetos o eventos sin la ocurrencia del evento, o la presencia de un referente, tal como un objeto o persona.

### **PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS DE TRATAMIENTO** **PERÍODO LOCUTORIO**

La intervención para un niño que está entrando en este período del desarrollo debería apuntar a entender la forma, la función y el contenido de las expresiones del niño.

Aunque el modo de la expresión comunicativa del niño está influido por las capacidades físicas, las estrategias que requiere el niño para usar su más alto nivel de comunicación, deberían ser empleadas. Por ej.: cuando el niño ha producido exitosamente una palabra como pelota, deberían ser desplegadas actividades para estimular la extensión a expresiones de dos palabras. El contenido de actividades de expresión del vocabulario deberían ser basadas en las formas mas comunes de combinaciones tempranas de dos palabras (Mc Donald, 1978), que expresan reglas simples de expresiones de palabras , y significado. Por ejemplo, si el niño dice "golpear" cuando él ve a un niño golpeando una pelota, la forma común de "agente" (niño) + "acción" (golpear), debería ser desarrollada. La intervención debería también apuntar a la función o usos comunicativos de las primeras palabras del niño. Los educadores deberían planificar actividades que provean al niño con oportunidades para usar sus primeras palabras o símbolos para una variedad de propósitos.

La clave de estrategias de enseñanzas para la intervención en el nivel locutorio temprano de comunicación, incluye expresión (Brown y Bellugi, 1964; Cross, 1977, 1978; Moerk, 1972; Numa, 1978) y extensión semántica (Cross, 1977, 1978):

**Expansión:** el adulto responde a la expresión precedente del niño, elaborado sobre la expresión misma del infante. La expansión puede o no puede ser gramaticalmente completa.

**Extensión semántica:** el adulto agrega nueva información a la expresión precedente del niño.

