

LA PATOLOGIA DE LA EDUCACION LINGÜISTICA EN EL AMBITO DE LA EDUCACION BASICA

Por Rafael LOPEZ AGUILAR

0. INTRODUCCION

El problema de la comunicación afecta a muchas disciplinas; la comunicación está en la base del comportamiento humano y ello:

a) porque no hay comportamiento más genuinamente humano que el lingüístico;

b) porque todo comportamiento (= conducta) puede describirse verbalmente, lo que permite su rememoramiento y su predicción;

c) porque podemos alterar el comportamiento de otro utilizando como fuerza inductora al lenguaje.

Este tercer punto es el que nos da pie para nuestro análisis. Como Maestros nos interesa:

i) proporcionar información (enseñar);

ii) modelar conciencias en la dirección que la comunidad exige (educar);

iii) alterar conductas cuando éstas no son adaptativas o van en contra de la tabla de valores imperantes (reeducar o rehabilitar);

iv) conocer al sujeto que tenemos delante y saber cómo es, qué capacidad es la suya (diagnosticar);

v) emitir un juicio probabilístico sobre sus posibilidades discentes (pronosticar).

Todo ello exige, por un lado, una conducta activa por parte del niño: habla de él, dice qué ha aprendido, qué hace, por qué lo hace, nos habla de sus proyectos, de sus necesidades, contesta a nuestras preguntas; lo que implica una actitud pasiva por parte del profesor: oye,

interpreta, conoce, asiente; y otra posterior más activa: interroga, indaga, enseña, premia, condesciende, castiga.

Para todo lo cual se precisa de un medio que posibilite el intercambio: evidentemente, un lenguaje. Pero como quienes entran en contacto son personas que aportan al hablar unos intereses egoistas y ya preconcebidos y unos contenidos sémicos no siempre unívocos y lineales, el estudio de ese medio de comunicación tendrá en cuenta a esos sujetos que de él hacen uso. Esto excede del estrecho marco de la lingüística: precisa de una psicolingüística.

La psicolingüística interesa por igual a lingüistas y a psicólogos, pues sus hallazgos tienen repercusiones en lo

referente a la solución de multitud de problemas que ambas ciencias tienen planteados. Nosotros, ni presumiblemente nuestros lectores, no somos ni lo uno ni lo otro. Pero qué sea el lenguaje, cómo se aprende a dominarlo, qué recursos pone en funcionamiento el hablante y el oyente durante el proceso de la comunicación, descubrir los cuadros psicopatológicos subyacentes a las alteraciones en su uso, etc., aun siendo tema de aquélla son cuestiones que como pedagogos sí nos interesan. Y máxime cuando en nuestra labor hemos de enfrentarnos con niños cuyo diagnóstico de deficiencia es más fácilmente hacederlo con sólo atender a su lenguaje (léxico, construcciones sintácticas, nitidez de la pronunciación, lectura y muchas otras manifestaciones) o, cuando menos, nos pone en la pista para dudar de la integridad psicofísica del sujeto en cuestión. Alteraciones en el SNC, en la motilidad, en su psiquismo y afectividad, etc., dan lugar a manifestaciones entre las cuales, el lenguaje, es difícil de enmascarar u ocultar debido al paralelismo existente entre psiquismo (intelecto, emotividad, salud mental) y expresividad.

Pensando en los alumnos de E. G. B. y en el profesorado encargado de su tutela, no siempre debidamente adoc-trinados respecto de estas cuestiones, hemos esbozado aquí una propedéutica a la teoría de la comunicación y una patología del lenguaje que sin responder estrictamente a la temática habitual de la psicolingüística han de basarse tanto en ésta como en las otras dos que la sus-

tentan (la lingüística y la psicología).

No nos interesa, pues, cómo forma el niño las oraciones, en qué reglas morfológicas se basa, ni siquiera si las sabe o dispone de ellas o cualesquiera otros problemas de tipo análogo que puedan presentarse.

El traer a colación la psicolingüística en esta introducción aun a sabiendas de que nuestro interés por ella es sólo tangencial, tiene la respuesta en la consideración de que toda patología del lenguaje ha de tener en cuenta no sólo a los elementos articulatorios, fónicos, auditivos, sino también a la psicología de los sujetos que entran —a través del lenguaje, de la comunicación— en contacto. La psicolingüística supera a la mera lingüística (como ciencia del lenguaje) en el sentido de que no versa, únicamente, sobre el discurso o sobre el código como quería Bloomfield; la psicolingüística pretende aprehender la totalidad de los fenómenos que en toda comunicación humana entran en interacción. Escarceos con la etiología, la antropología social o cultural, con la informática, etc., son necesarios y útiles por la extraordinaria cantidad de datos, observaciones, explicaciones y experiencias que de todas ellas puede obtener; pero el lenguaje con sólo la lingüística queda sin explicación y la patología del lenguaje no puede, ni siquiera, vislumbrarse.

En la psicolingüística entra el hombre en su totalidad, no el hombre genérico, sino el hombre que en un momento determinado (alternativamente) habla o escucha. La psicolingüística no puede hacer

abstracciones porque dejaría sin explicar la multitud de anomalías que un hombre determinado puede presentar por el sólo hecho de ser un ser social, por tener —es inevitable— que hablar con otros en situaciones diádicas o multipolares y porque el hombre al hablar utiliza todo su ser: su cuerpo (boca, laringe, tórax, cerebro, manos, cara, ojos) y su psique (inteligencia, afectividad, motivaciones, etc.). Dice Hörmann: "Pero el lenguaje ocupa una posición especial entre estos factores autónomos de la percepción o de la comprensión (y de la emisión, añadido yo) porque su esfera de acción muestra una extensión que superan los datos biológicos y psicológicos" (Vid. (Hörmann, pág. 405).

Para el lingüista lo que se habla tiene valor en sí, sólo atiende a eso, pues, como dice Perelló, entre otras consecuencias desafortunadas, está el "que se crea que el habla tiene una existencia independiente de la conducta del hablante". Esta expresión "la conducta del hablante" es la que nosotros hemos rebautizado como el contexto situacional en que la comunicación se establece y discurre. No importa sólo la conducta, importa todo lo que a su alrededor acaece. Son a estos factores psicógenos y extralingüísticos a los que se ha de prestar una atención especial, al menos desde la perspectiva de una acción pedagógica reeducadora de las anomalías del lenguaje.

Lesiones en el sistema nervioso, en los órganos fonadores y auditivos, en las vías neurales de conducción de estímulos, etc., sólo sirven, desde el punto de vista pedagógico, como orientación

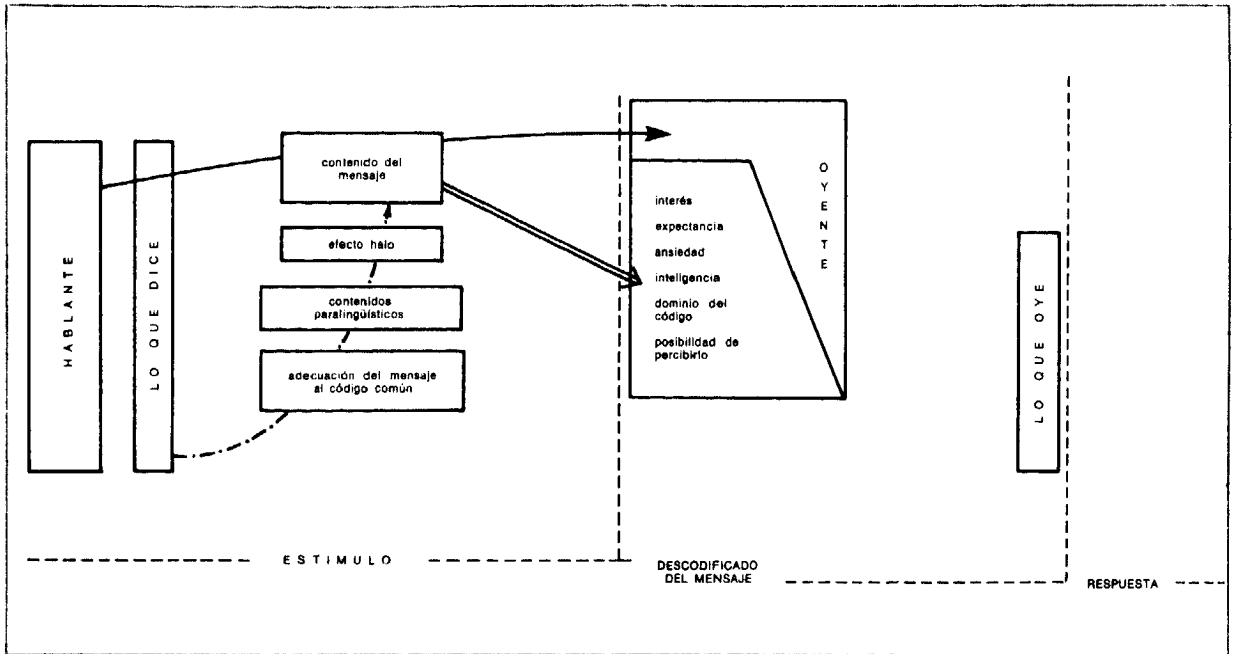
sobre cuál sea la etiología de la patogenia. Pero una educación sistemática del lenguaje no puede olvidar esos elementos intermedios que la psicolingüística describe, analiza y considera. Sólo en este sentido nos es aquí útil.

Veamos este esquema:

mal uso de los elementos existentes para emitir el mensaje, etc.), con independencia de que esos fragmentos sean suficientes (o pertinentes) para comunicar lo que se quiere comunicar.

Además de esto el receptor no sólo oye, sino que ve: ve

lo que el emisor (con todo su ser) ha querido decir. Comunicaciones "puras", exentas de comunicación ecológica, no existen. En toda comunicación hay un contenido fónico (los sonidos emitidos) y un contenido semántico (lo que significan, lo que quieren de-



La flecha continua (—→) indica esto: teóricamente el contenido de la comunicación (lo que dice el hablante) pasa directamente al oyente. Esto es lo que estudian los lingüistas: las cadenas fónicas y semánticas. La información (la aprehensión del mensaje) se hace de una manera inmediata, sin interferencias que lo obstaculicen, pero sin las matizaciones que lo enriquecen.

También puede ocurrir (—.—→) que aquello que el hablante dice sólo sean fragmentos de lo que quería decir (por incapacidad de expresar ciertas ideas o de expresarlas claramente, por creer que el oyente "sobrentendería", por desconocer o hacer

el gesto, el ademán, el movimiento de las manos, la laxitud o enervamiento del cuerpo (con la boca puede estar diciendo sí y con el cuerpo, decir no. "Aquéllos cuyos labios callan hablan con los dedos", decía FREUD). Por último, el oyente puede saber algo de quien habla: tener o no confianza en él, estar o no predispuesto a creerle. Es lo que en psicología social se denomina efecto halo. Todo esto hace que el contenido de la información ya no sea únicamente lo que el emisor dice (con la boca), sino algo más complejo y sutil, pero no menos importante a efecto de lo que el receptor oye. Podría decirse que el oyente percibe

esos sonidos) y también hay un contenido extrasemántico. La contaminación ecológica se mensura en base a esa información extrasemántica: a eso que se "oye" (en rigor: se percibe) sin haberlo oído realmente.

Es la persona total (lo que dice, lo que quiere decir, cómo lo dice, quién lo dice, para qué lo dice) la que habla. Adoptamos aquí, por consiguiente, la postura opuesta a la de BLOOMFIELD para quien el mensaje no entraba en el campo de competencia de la lingüística.

Ahora bien, tal como nosotros lo entendemos (—==→) y que es lugar común para la psicolingüística, el oyente

no es una "máquina registradora" de sonidos, señales y símbolos. El descodificado del mensaje, o sea, lo que el oyente realmente oye, se ve tamizado por unos contenidos intrapsíquicos de indiscutible potencial discriminador de estímulos. Algunas potencialidades no son de este tipo: el oyente debe tener la capacidad auditiva necesaria, así como conocer los distintos signos (palabras, expresiones del idioma, etc.) que el emisor utiliza en la elaboración del mensaje. Hay otro intermedio: la inteligencia, la capacidad de comprensión e interpretación de mensajes está en relación inversa a su capacidad intelectual. Para los oligofrénicos ciertos contenidos paralingüísticos pueden tener más valor (en contenido informativo) que una cadena fónica. Y por último, mencionaremos las expectativas (ansiedad, interés, etc.) que el receptor tiene ante un mensaje. Todo ello puede tener como resultado que lo "que realmente se oye" sea el contenido del mensaje en su totalidad, o una parte, o un mensaje adulterado, o...

La respuesta del oyente (una acción, un mensaje, el cese de la ansiedad o de la incertidumbre, etc.), que es lo que pretendía el emisor, estará en consonancia con todos los estadios intermedios enumerados, la mayor parte de los cuales son inconscientes y automáticos: en una conversación no nos paramos a pensar qué oímos, cómo, con referencia a qué, con excesivo detenimiento; la conversación es un fluido donde se pretende dar mucha información y rápidamente.

Qué duda cabe que el Profesor, para un aprendizaje real de sus alumnos, no debe

olvidar estos presupuestos teóricos, o no tan teóricos. La teoría es una praxis potencial; sin este componente de factibilidad aquélla se queda en metateoría, en algo alejado del quehacer cotidiano.

Veámoslo con un ejemplo. La amante dice al amado: te quiero. El contenido semántico del mensaje es evidente y no ofrece duda de ningún género: es una confesión de amor. Pero ¿qué significa ese mensaje? Porque la respuesta del amado estará en función de qué signifique para él ese mensaje. Ese "te quiero" no es oído por el receptor atendiendo sólo a los contenidos fónicos. ¿Cómo lo dice?, ¿con convencimiento, ironía, burla?; ¿qué ademanes, gestos, etc., lo acompañan? Por otro lado, ¿quién lo dice? En una primera aproximación el contenido semasiológico no puede producir los mismos efectos si el "te quiero" proviene de la madre, de la esposa o de una barragana. Esto en lo que respecta al emisor; pero el oyente, cuando recibe el mensaje, tiene algún tipo de predisposición (lo que se llama incertidumbre) hacia lo que va a oír. Si él estaba convencido de ello, si sabía el contenido del mensaje, posiblemente los efectos sean nulos, pero si es un timorato y deseaba, por ejemplo, que su novia tomase la iniciativa, desde luego que el mensaje es acogido con una gran dosis de satisfacción. (Ver HORMANN a este respecto.)

El estímulo es, pues, tanto la cadena fónica como el contenido semántico, como los contenidos paralingüísticos que el emisor exhibe durante el acto de la comunicación. La respuesta del oyente viene condicionada, media-

tizada, por ese estímulo y por la serie de expectativas que ante el mensaje aquél había puesto en juego, o sea, por el contexto situacional. "Sólo la atención al contexto, uno de cuyos constituyentes es el receptor, hace posible dar carácter de signifiante a la construcción de escasa gramaticalidad, a las construcciones perifrásticas, incluso al silencio..." (1). (El subrayado es nuestro.) Más arriba el mismo autor decía: "Hay que atender a la semántica del contexto mismo." Y ello es palmario: en toda comunicación hay alguien que habla a alguien sobre algo en algún sitio. Atender sólo a los contenidos lingüísticos es desconocer (escotomizar) parte de la realidad, y quizá la más importante, en detrimento de la total intelección del mensaje, ya que el contexto es la situación de un sujeto en una realidad.

Es así nuestra postura inequívocamente pragmática y que si no estuviera ya suficientemente obviada vamos a hacerlo, una vez más, indicando el proceso a través del cual hemos formulado nuestro modelo teórico.

— La palabra es posterior e independiente del objeto que designa (postura radicalmente opuesta a la de PLATÓN); es totalmente arbitraria, pero, en igual medida, necesaria.

— Con la palabra definimos, delimitamos, enclaustramos a la realidad. Le ponemos un cerco porque a partir de ahora la realidad sólo va a ser aquello que el lenguaje le permita ser. Donde el lenguaje no pueda hablar, no habrá realidad. (Recuérdese el aforismo de WITTGENSTEIN "de lo que no se puede

hablar, mejor es callarse".) A donde el lenguaje no llega la realidad no se nos presenta; ya hablaremos más detenidamente sobre esta cuestión en el apartado primero de este artículo.

— Una vez establecida la conexión (el engrama):

designación (la palabra)



designado (el objeto)

su uso en la lengua debe ser unívoco y permanente.

— Cuando el receptor oye la designación debe entender qué es lo designado sin necesidad de acudir a ningún metalinguaje.

— Por último, el oyente debe actuar (comportarse, hacer, contestar, aprender, etcétera) en consecuencia con lo oído. Porque: a) su respuesta será distinta si la designación hubiera sido distinta; b) en el mismo contexto, la misma palabra debe inducir (provocar) idéntica respuesta; c) los estadios psíquicos intermedios (subjetivos) no deben ser obstáculo de ningún tipo para que se dé esta conexión estímulo-respuesta (permaneciendo constantes las otras variables, concretamente las de contenidos extrasemánticos).

En este sentido superamos las radicales posturas de HULL (y de SKINNER). La praxis del sujeto deviene en función del estímulo (la palabra), pero la especial situación (perspectiva) de cada uno propiciará determinada respuesta. Estas respuestas (potencialidades de acción), llevadas a la práctica, se decantarán como adaptativas o no. Las que sí lo sean tenderán a fijarse (por el refuerzo que supone la ley del efecto); las que no desaparecerán (para

ahorrar energía o por no ser homeostático, ya que toda respuesta debe satisfacer una necesidad según el criterio de HULL). En base a todo ello el sujeto (y los grupos en los que tales acciones se den con asiduidad y posibilidad, por su poca permeabilidad, la formación de endogrupos cerrados) irá "haciéndose" con un lenguaje peculiar (el habla, "su" habla) que lo caracterizará y le hará diferente de otros grupos con los que no comparte tales interrelaciones. Desde luego que esos grupos no ven la realidad, las cosas, como él las ve.

1. LENGUAJE Y COMUNICACION

Aunque no ponemos en duda la existencia de algún tipo de lenguaje —al servicio de un intercambio de información— en los animales, desde los insectos (ápidos y formicidos) hasta los monos antropomorfos, el lenguaje tal como lo usamos los humanos, en los cuales el intercambio comprende cogniciones que exceden la esfera de lo vital o lo instintivo (la existencia de un predador, el hallazgo de una fuente de aprovisionamiento, la proximidad del nido, la ruta adecuada durante las migraciones, el cortejo nupcial y su protocolo, etc.) y donde lo pertinente de la comunicación es, a veces, sólo afectos, emociones o cultura, es decir, abstracciones y generalizaciones elaborados a partir del sensorio y del dato concreto de la percepción, tal tipo del lenguaje —es preciso convenirlo— es privativo de nuestra especie. (Y sobre todo téngase en cuenta esto: el puente de unión, lo que pone en contacto cogniti-

vamente a la percepción sensorial con los conceptos y abstracciones de la mente es el lenguaje. Sólo se puede generalizar con/sirviéndose de un lenguaje, y ello por su capacidad simbolizadora.) Y si damos entrada en nuestra definición a un hecho sólo del lenguaje humano, pero totalmente insólito en los animales, a saber:

a) La capacidad (desde el punto de vista neurológico, plasticidad) de aprender cualquier lengua distinta de la materna; y

b) La existencia de multitud de lenguas, o sea, la múltiple posibilidad de codificar cogniciones e información, lo que implica diversos modos de ver, interpretar y definir la realidad, entonces ponemos al lenguaje humano a un nivel imposible de alcanzar, en estado natural, por los animales.

Si como corolario decimos que algunos tipos humanos son capaces (capacidad que no depende de la inteligencia como única causa explicativa, sino del grado de desarrollo tecnológico, del acervo cultural común, de la complejidad de la organización social, etc.) de representarlo gráficamente y de que otros miembros del grupo —o de otro grupo— tras un aprendizaje puedan descifrarlo lo que posibilita el que lejos del lugar y del tiempo en que fue escrito puedan otros recabar información y enterarse de lo que un individuo quiso decir ya no habrá duda para nadie que un tipo de lenguaje, así es privativo de un grupo determinado de animales: la especie conocida como *Homo Sapiens* (2).

Es a este tipo de lenguaje y a su patología a los que nos

referimos. Están, pues, fuera de lugar los lenguajes icónicos, gestuales o mímicos y fónicos (o sea, no articulados verbalmente, así: gritos, susurros, percusiones, movimiento rítmico de extremidades, como en los ortopteroides —acrididos— o el aleteo y vuelos circulares de las abejas, etc.).

En rigor podemos decir que el lenguaje es expresión de una inteligencia (es el sentir de DESCARTES, MÜLLER, WATSON, PIAGET) y también es válido decir que toda inteligencia necesita comunicarse (3). La experiencia diaria en la escuela nos dice que sólo el dominio del lenguaje oral y escrito, receptivo y expresivo, posibilita el trasvase de conocimientos del Maestro y textos (emisores o fuentes de información) al niño (receptor). Sin descartar, claro, que estos roles se invierten; en toda comunicación los papeles activo y pasivo van alternándose en cada miembro de los que participan en ella. En los contactos duales el emisor y el receptor pasan a ser, según el momento, receptor y emisor respectivamente.

Pues bien, para que estas actitudes expresivas y receptoras puedan darse y sirvan para la transmisión de conocimientos (información, cultura...) que, básicamente, constituye la finalidad de toda enseñanza (y de toda educación si damos entrada en la comunicación a esos factores emocionales, afectivos, comportamentales que sirven de sustrato en toda comunicación, pues nadie se enfrenta fríamente a unos conocimientos. Agrado, aversión, amor, odio son matices inherentes a toda recepción de mensajes y con los que impregnamos

al emisor y a lo que emite) es preciso que ambas, emisión y recepción, sean posibles sin interferencias y sin fallos que impidan, retrasen u obstaculicen la emisión, la transmisión, la recepción y la elaboración del pensamiento y su vehículo: la palabra oral o escrita. De ahí la importancia que la teleología del lenguaje, es decir, la comunicación interpersonal tiene para el Maestro.

Con un rigor menos academicista podemos decir también que el dominio del lenguaje es necesario en todos los seres que al entrar en contacto, de una u otra forma, conversan. Y para conversar, aparte del tema, se ha de disponer de un adecuado medio de expresión y recepción. Aunque dada la psicología del niño, esta conversación transaccional (verdadero diálogo: uno habla, el otro escucha, luego responde, aquél acepta o disiente, luego contesta y así indefinidamente) sólo es posible cuando ha abandonado la etapa egocéntrica (4), la conversación alumno-alumno, alumno-Profesor, etc., es el medio ideal que el Maestro tiene de reconocer si la comunicación se da o si hay un obstáculo que lo impida.

La función del lenguaje es, qué duda cabe, comunicar, trasvasar contexto (información) de uno a otro sujeto, el cual es ignorante (al menos el emisor así lo cree), hasta el momento de la comunicación del contenido cognoscitivo de dicho contexto. A partir de este momento el oyente "sabe a qué atenerse". Así pues todo lenguaje, para que tales funciones puedan llevarse a cabo, debe ser:

a) Coherente consigo mismo (= no debe abrigar ambi-

valencias ni contradicciones semánticas y/o sintácticas) y si disponer de unas reglas de formación internas conclusas.

b) Conocido por todos los que han de utilizarlo.

c) Capaz de expresar lo que expresarse quiere (la realidad entorno puede y debe describirse con el lenguaje de los sujetos que la ocupan.

d) Susceptible de ser emitido (previo codificado) y percibido (y posteriormente decodificado) por el hablante y el oyente, respectivamente. Esto supone:

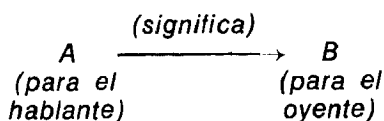
d-1) Integridad de los órganos fonadores y auditivos.

d-2) Perceptividad de las emisiones.

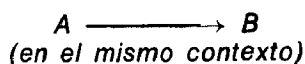
d-3) Madurez de las vías neurales aferentes y eferentes, así como integridad de los centros nerviosos superiores. Las estructuras musculares deben tener también la necesaria consistencia. En otras palabras, el aprendizaje, dominio y uso del lenguaje exige una previa maduración neurobiológica.

La patología del lenguaje, en un sentido amplio, empieza a tener entidad cuando la ambivalencia de las palabras impide al emisor y al receptor "saber de qué se habla". El sentido de las expresiones y de los términos debe ser unívoco. Las excepciones —por otra parte inevitables en los lenguajes no técnicos— deben ser conocidas y la duda debe ser subsanable por el receptor. De lo contrario, se produce una incomunicación entre los que establecen el diálogo, o sea, todo lo contrario de lo que ambos pretendían, porque si el emisor cree escuchar lo que el receptor no ha dicho (no ha querido decir, pues creía

que el otro "sobreentendería") éste se comporta de forma distinta a como aquél esperaba, además de que su respuesta, si es eso lo que se demandaba, no será correcta (para el que ahora escucha, es decir, el emisor del mensaje equívoco) ni adaptativa al no laborar ni pensar según el contexto, pretendidamente común. En este sentido el lenguaje debe ser (y ser empleado de un modo) unívoco. Si



a lo largo de la comunicación no debe darse que



De algún modo este sentido de univocidad está condensado en la coherencia. No puede ser coherente un mensaje equívoco o contradictorio.

Es obvio que quienes han de utilizar un lenguaje deberán conocerlo primero. Para nuestros intereses momentáneos esto se resumiría en la necesidad que el docente tiene de enseñar el lenguaje técnico preciso (que, claro, excede del familiar o coloquial que el alumno trae a la escuela cuando por vez primera llega a ella) para la adquisición de los contenidos culturales que comprenden las exigencias de cada nivel de enseñanza. Los niños con alteraciones del psiquismo (oligofrénicos, psicóticos, etcétera) llegan a veces a la escuela con una jerga casi ininteligible para quien no sea de la familia (unos hablan de idiolecto y otros de jergafasia). La familia "se entiende con él" y no le fuerza a ad-

quirir o utilizar el lenguaje social, extrafamiliar. Así, difícilmente será posible la conversación informal con los compañeros ni aquella otra tan informal con el Profesor. Hemos puesto un ejemplo extremo para dejar claro que no pueden hablar entre sí quienes utilizan "lenguajes diferentes" (5). Lo anacolútico de un lenguaje mal construido (aquí sería mejor decir habla pues el idelecto, desde MARTINET, hace referencia a las hablas individuales) imposibilita la comunicación con miembros no pertenecientes al endogrupo familiar o muy local. En otro orden de cosas piénsese en las jergas de los "especialistas" (médicos, ingenieros, filósofos, etc.) como prototipo de lenguaje no asequible, o sea, in-comunicable para los no-iniciados.

Pero la enseñanza, por parte del Maestro, y el aprendizaje, por parte del alumno, exceden del marco —estrecho y, por otra parte, no del todo necesario para una comunicación plena— del lenguaje científico o técnico. Hay que aprender a hablar, eso es todo. Ese conocimiento previo exige, pues, el dominio de las reglas internas de formación morfo-sintáctica (tanto de las relaciones paradigmáticas como sintagmáticas). Como no pretendemos elaborar aquí una metodología del lenguaje no hacemos alusión a la teoría (gramática, lingüística, normativa, etc.), sino a su práctica, a eso que hacemos cuando hablamos y oímos: codificar, emitir, descodificar, comprender e integrar y volver a codificar una respuesta. Así se dialoga, o de otro modo, se maneja adecuadamente la lengua. La interrelación (o conversación, o diálogo) tras

el contacto exige de una comunicación y todo aprendizaje es corolario de una comunicación (más las indispensables potencialidades psíquicas que el sujeto ha de poner en juego).

Desde otra perspectiva el lenguaje es, no se olvide, quien pone orden en la realidad. El lenguaje estructura a la realidad, la clasifica y enmarca. Sin él todo sería caótico; sería, además, imposible hacer eso que hacen dos personas al encontrarse: establecer una comunicación, dar información, almacenarla, etcétera. Porque la realidad sólo es posible aprehenderla y vivenciarla a través del lenguaje (6). Tener conciencia de la realidad supone poseer la capacidad de describirla, de definirla y de asumirla. Mas para ello, ambos, el emisor y el receptor, han de utilizar "lugares comunes", ambos han de llamar de la misma forma a los mismos objetos, pues sólo así una información (de tipo cualitativo) sobre un objeto puede ser interpretada adecuadamente "porque se sabe de qué se está hablando". Las cualidades —hasta cierto punto inobjetivas y en bastante más grado subjetivas— deben modularse de idéntica forma: la intensidad, el grado, el interés, la importancia, el valor, etc., juicios que se predicen del objeto han de estar prefijadas. El lenguaje infantil (sin contar con esa fábrica de falsas mentiras —es decir, no mentiras— que es la imaginación y la fantasía) deberá someterse a ciertas reglas —las reglas objetivas del mundo adulto del entorno— y la primera de ellas es nombrar a cada cosa por su nombre.

Cuando el hombre se enfrenta con las cosas, dije an-

tes, las enmarca y esto quiere decir sencillamente que las codifica. Todo lenguaje es un código de señales (verbales, gráficas, simbólicas, icónicas, etcétera) y es precisamente ese código el que ha de conocerse por quienes han de utilizarlo, ya que lo que todo lenguaje emplea es, en primer lugar, semantemas, es decir, expresiones con significado.

Por último, el lenguaje será capaz de traducir en palabras el pensamiento y la efectividad de quien habla. El lenguaje define, describe, explica a la realidad. No existen lenguajes ajenos a ella. Los metalenguajes son contruidos con la intención de evitar las incoherencias y contradicciones de los lenguajes comunes, pero es condición de ellos (de los metalenguajes) ser capaces de traducirse en proposiciones que hagan referencia inmediata a la realidad. Y ya que la realidad lo es tal por referencia a un sujeto sentiente (es expresión de Zubiri) que la percibe, el lenguaje debe ser vehículo del pensamiento que el sujeto lleva a cabo con los datos obtenidos de la realidad. La afectividad con que se adoba la inteligencia debe ser también expresable mediante ese lenguaje. Un lenguaje incapaz de reflejar realidad y pensamiento no merece el nombre de tal, pues no puede utilizarse para lo que se pretende: ayudar a conocer, describir, inteligir, aprehender y comprender la realidad (externa: las cosas; interna: las vivencias, emociones y pensamientos del sujeto) que es, a fin de cuentas, para lo que los hombres utilizan un lenguaje. En este momento el lenguaje se denomina habla, pues el habla es la concreción que

el emisor hace de todas las posibilidades que el lenguaje pone a su disposición. La comunicación, según esto, exige que la emisión del hablante se haga de forma que traduzca con palabras la realidad, las cosas. A esto es a lo que me refería cuando dije más arriba que lo que se quiera decir pueda decirse. Ahora bien, no decimos que lenguaje y realidad sean la misma cosa, pues la realidad está ahí, al margen del lenguaje, mas no al margen del hombre; éste podría estar lanzando gritos, haciendo gestos y aspavientos, erizando el cabello o enseñando los dientes cuando la realidad lo exigiese, pero, en todo caso, como una acción posterior a (aunque no independiente de) la realidad.

En resumen, cuanto hemos dicho nos permite concluir:

a) Que la realidad ya estaba ahí lanzando multitud de señales e imponiéndonos su existencia;

b) que el hombre capta la realidad como significativa, o sea, como portadora de signos, de cosas que denotan y connotan o, cayendo en la redundancia, de cosas que significan;

c) que el hombre, al vivir en grupos, ha de hacer partícipe a los demás de esos cambios significativos (ya hay caza; viene un predador; esa hembra es mía; esa hembra, que es tu hembra, la deseo para mí, etc., etc.) y aprestarse a darle solución comunitariamente;

d) que toda acción comunitaria exige exponer criterios, hallar soluciones económicas a los problemas planteados, elaborar planes, etc., lo que implica una comunicación

entre los miembros del grupo;

e) que toda comunicación exige de un medio para realizarla. Este medio es el lenguaje, ya que al pensar lo hacemos en un determinado idioma (o lenguaje, o habla).

Y también afirmar que no podemos saber cómo piensan los demás si no es a través de él; que nosotros podemos dar a conocer nuestro estado de ánimo, nuestros hallazgos, nuestras frustraciones y éxitos, *nosotros* sentimientos más profundos sólo y exclusivamente por medio del lenguaje y que, por tanto, qué cosa sea la realidad (física, social, histórica, política, económica, la del hambre que ahora siento o la de la voluntad de devolver un libro prestado), en sus más mínimas peculiaridades, es algo a lo que sólo vamos a tener acceso con un lenguaje, que no será siempre verbal, mas por ahora es al único que atendemos.

Una última consideración. Esta idea de que el lenguaje ayuda a ver (y determina cómo se vea) el mundo tiene su comprobación empírica.

LIBERMAN y GLANZER, independientemente uno de otro, así lo han establecido. El primero elaboró la que llamó teoría motora de la percepción del lenguaje. En resumen, consiste en que los sonidos del lenguaje son percibidos en relación con los movimientos articulatorios necesarios para producirlos (HORMANN, pág. 101). Según esto, "el proceso de la percepción está menos determinado por la naturaleza física del estímulo lingüístico que los procesos articulatorios necesarios para la producción de este estímulo, que el oyente realiza en forma de pro-

ducción muda" (Ibidem, página 98). Consiste, pues, en un "estar preparado" para hablar en función de lo que se ha oído y de los movimientos que para decir eso ha debido llevar a cabo el hablante. Para poder hablar se precisa de un lenguaje interior, en el que el sujeto se diga a sí mismo lo que ha de decir a otro. Primero hay que saber qué se va a decir (no se da eso de "habla sin pensarlo") y luego se ha de preparar todo el conglomerado de órganos, aparatos, músculos, etcétera, que intervendrán en la fonación. Pero con anterioridad hay un plan cinestésico: se transforman las palabras del lenguaje interior en palabras potencialmente emitibles, o sea, verbalizables. El sujeto se apresta a hablar antes de hacerlo: se produce una contestación muda o, de otro modo, habla sin abrir la boca.

GLANZER, por su parte, ha expuesto la hipótesis del lazo verbal. Ante un estímulo visual (las experiencias se llevaron a cabo con colores), el sujeto lo codifica con las palabras de que dispone en su idioma y, por último, las verbaliza, las expresa. En esquema sería así:

E ———→ (V. C.) ———→ R

al estímulo sigue una verbalización cubierta (V. C.) como paso previo a la nominación de dicho estímulo.

Si examinamos de cerca esta sucinta referencia a las conclusiones de LIBERMAN y GLANZER vemos:

a) Que las verbalizaciones no son espontáneas (hay una elaboración previa);

b) sólo pueden emitirse valiéndose del código de que se dispone en esa comunidad

(el habla individual y coloquial), por lo que:

c) depende la expresión de las palabras que para cada objeto (o concepto, o situación o estadio procesual, etcétera) dicha lengua disponga; esto nos lleva a concluir que:

d) la realidad será descrita tal como el lenguaje permita que se describa: sólo es posible ver la realidad con los ojos del lenguaje. O como apostrofa HORMANN: "la idea y la visión del mundo están determinados por los recipientes y estructuras verbales que están a disposición del individuo receptor para esta fase intermedia" (ibidem, página 429). (Esta fase intermedia a la que alude HORMANN es o la disposición a hablar de LIBERMAN o la verbalización cubierta de GLANZER.)

Quien ha llevado a cabo estudios concretos sobre el modo (y la medida) en que el lenguaje condiciona la forma, cómo los sujetos que lo utilizan ven la realidad en torno ha sido WHORF (también lo han hecho EDWARD SAPIR y HOIJER), quien comparó las lenguas SAE (las de los idiomas cultos occidentales) con las lenguas indias norteamericanas, llegando a conclusiones muy interesantes, pero su exposición nos llevaría lejos. El lector interesado en estas cuestiones puede consultar el cap. XV del libro de HORMANN, cuya lectura nos ha sugerido estos párrafos.

2. LA PATOLOGIA DE LA COMUNICACION LINGÜISTICA EN EL AMBITO DE LA EDUCACION BASICA

La problemática de la comunicación verbal interpersonal,

por lo que a sus aspectos patológicos se refiere, es amplia y este artículo no pretende sino dar una visión de conjunto lo suficientemente amplia como para que el lector no especializado tenga unas pautas de referencia útiles y que le permitan abordar lecturas más selectivas.

Dada esta complejidad, empírica y teórica, el profesor no especializado no podrá pretender conocer, dominar y aplicar todas las técnicas reabilitadoras que para las deficiencias en la audición y en la expresión existen en la actualidad (además de las que la experiencia diaria vaya decantando como aptas y beneficiosas). Su labor, preciosa, insustituible, será la de diagnosticar precozmente —si antes no lo hubiera hecho ya la familia— la deficiencia y el envío al personal idóneo (médico otorrinolaringólogo, neurólogo, psicólogo, etcétera) para su estudio. El informe deberá ser amplio, incluyendo estudios psicológicos, neurológicos y audiológicos e incluso un examen psicomotriz, ya que alteraciones motrices y cinestésicas son coadyuvantes de algunas anomalías en la articulación del lenguaje; esto es especialmente indicado en las arritmias, las disartrias, las apraxias, las afasias infantiles, etcétera.

Una vez realizado el diagnóstico (etiología, grado de la deficiencia, pronóstico), el sujeto en cuestión sería reenviado para seguir la terapia reabilitadora precisa a cargo ésta del logopeda o del ortofonista.

De todo ello se deduce la importancia que tiene el que el profesor de EGB conozca la múltiple variedad de ano-

malías y las medidas a tomar en cada caso.

Dentro ya de la Educación Especial, el personal encargado de este tipo de rehabilitación puede ser: .

- a) El profesor de sordos.
- b) El profesor especializado en perturbaciones del lenguaje y audición.
- c) El logopeda.

Estas tres titulaciones, con sus correspondientes esferas de competencia y dedicación, son subespecialidades de la más amplia de pedagogía terapéutica, título que, como los anteriores, concede el Ministerio de Educación.

2.0. Bibliografía y fuentes

Poco de original puede haber en un tema como es el de las logopatías y máxime cuando no tratamos más que de dar una panorámica muy general del problema. La ingente obra de Perelló, obra magna de nueve tomos, más un décimo dedicado a glosario de términos científicos, es fuente para cualquiera que desee adentrarse en este campo. Aunque no hemos seguido su metodología, sí acudimos en busca de datos.

La demás bibliografía consultada la reseñamos al final. Del anonimato sacamos el texto de Perdoncini e Yvonne por las múltiples sugerencias que de él es posible extraer. En no menos medida ha sido decisiva la colaboración del profesor Gutiérrez Alonso (7) en la redacción de este apartado.

2.1. Nosología de las alteraciones del lenguaje.

La nosología de las deficiencias del lenguaje y de la audición son muchas, pues depende del criterio adopta-

do por cada autor. A título de ejemplo reseñamos la adoptada por el doctor Jorge Perelló en su obra *Audiofoniatría y Logopedia* y que sigue el criterio de Saussure al distinguir entre lengua y habla (vid. Tomo 1.º, página 130).

I. Perturbación del lenguaje (logopatías)

- Afasias.
- Oligofrenia.
- Psicofonías.
- Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje oral y escrito.

II. Trastornos del habla (lalopatías).

- Disartrias.
- Dislalia.
- Dislalia.
- Disglosia.

III. Alteraciones de la voz (distonías).

- Endocrinofonías.
- Disfonías.

IV. Sordomudez.

Para nosotros, que consideramos como anomalías del lenguaje a toda alteración en la emisión o en la recepción (y en la integración en niveles psíquicos superiores) que impida o mitigue el que el mensaje pueda establecer un contacto de tipo lingüístico entre hablante y oyente, ocasionando con ello una disminución en los intercambios y un deterioro en las relaciones sociales, nos decidimos a encuadrar su patología en tres grandes grupos:

- A) Anomalías de la audición.
- B) Anomalías de la expresión oral.

C) Anomalías de la expresión escrita.

2.2. Alteraciones desde el punto de vista del que escucha.

La primera alteración que vamos a estudiar es la referente a la recepción de los estímulos sonoros (por lo que respecta a sus cualidades físicas de frecuencia e intensidad), los cuales han de verse libres de ruidos parásitos que puedan distorsionar el mensaje fónico. Esta disminución de la capacidad receptora puede ser total (sordera) o parcial (hipoacusia).

Sordera total o anacusia: no hay percepción de ningún sonido debido a alguna lesión en el aparato auditivo. Para el profesor Aramendia, el sordo es aquel cuyo aparato receptor y discriminador de la función oír no capta con un valor umbral óptimo todas las frecuencias de la gama audible ni tampoco alcanza todas las intensidades. La sordera adquirida antes de haber aprendido a hablar da lugar a sordomudez, si es poslingual habrá habla, pero no audición.

Hipoacusia: consiste en una pérdida de audición comprendida entre 80 decibelios (es casi una sordera total) y 10 decibelios (el sujeto puede oír sin audífono, aunque tendrá alguna dificultad) Aparte de este concepto clínico para nuestros intereses, niño hipoacúsico es el que no oye lo suficiente como para seguir una enseñanza normal (lo que no quiere decir que deba asistir a colegios de deficientes auditivos, ya que con ayuda puede seguir su educación en centros normales), además de que el lenguaje se ve alterado, pues no discrimina algunos fonemas

cuya frecuencia o intensidad no entra en su gama audible. Como en la anacusia, lenguaje y audición son inseparables, pues una deficiencia en ésta trae una alteración en aquél.

El maestro deberá tener en cuenta estas posibles deficiencias de la audición en aquellos niños que sin causa aparente se muestren retraídos, no progresen, no tengan amigos, etc. Descartados otros cuadros psicopatológicos (oligofrenia, autismo) se deberá prestar atención a su capacidad auditiva. Cuando el niño no oye o lo hace muy deficientemente se aísla y no siempre avisa de su deficiencia para evitar la posible burla de los compañeros.

2.3. Alteraciones desde el punto de vista del que habla.

2.3.1. Disfasias: Se deben a perturbaciones del lenguaje interior y suelen ir acompañadas de lesiones en los centros corticales.

La cisura de Silvio separa dos áreas: la de Wernicke (primera circunvolución temporal) y la de Broca (zona inferior de la tercera circunvolución frontal ascendente del hemisferio cerebral izquierdo); la primera es integradora y receptora (aférente) y la segunda es motriz, residiendo aquí el centro de donde parten las eferencias neuromusculares. Si la lesión afecta al área sensorial se denomina afasia de Wernicke, si la lesión se localiza en la zona motriz se llamará afasia motora o de Broca. Tradicionalmente se ha dicho que la lesión vascular ha de afectar al hemisferio dominante (el izquierdo en los diestros), pero recientes estudios demuestran que individuos con extirpación del hemisferio do-

minante no presentan trastornos.

2.3.1.1. Afasia de Wernicke. La lesión vascular se localiza en el área de la recepción de los estímulos auditivos. La lesión puede ser por trombosis, embolia, traumatismos, hemorragias, etc. La capacidad lingüística general está muy afectada. Es incapaz de dar sentido a lo que oye. El sujeto se encuentra imposibilitado de expresar lo que piensa, pues carece de las imágenes sensoriales precisas. Esto es lo que se ha llamado sordera verbal. Incluye a la amusia (no reconoce los sonidos musicales) y a la sordera verbal pura (cuando sólo afecta a los sonidos lingüísticos).

2.3.1.2. La afasia motriz o expresiva recibe un tercer nombre por el área del córtex donde reside la lesión: la zona de Broca (él la llamó afemia). La lesión siempre es de origen vascular: reblandecimiento de la zona de Silvio, originada por obstrucción arterial, heridas craneocerebrales, tumores.

El sujeto no puede evocar las imágenes verbales y los correspondientes movimientos musculares que son precisos para articular las palabras. Está acompañada, pues, de anartria, lo que supone la ausencia de lenguaje oral y escrito. El sujeto comprende lo que oye, pero no puede expresar su pensamiento.

2.3.1.3. Pierre-Marie opina que la afasia de Broca es una afasia de Wernicke asociada a una anartria. A este cuadro se le denomina afasia total. En la anartria pura la lesión se localiza en el llamado cuadrilátero de Pierre-Marie, que incluye el núcleo caudado, el tálamo, las cápsulas interna

y externa, el núcleo lenticular y el córtex insular. Esta anomalía permite la escritura, pero hace imposible el lenguaje oral. Suele ir acompañado de dislexias y disgrafías.

2.3.1.4. Como última entidad dentro de las disfasias citaremos a la afasia amnésica. La lesión neurológica causante suele ser un tumor en el área temporal. Puede definirse como olvido total del idioma. El sujeto no puede nombrar los objetos que ve (no recuerda cómo se llaman las cosas). El lenguaje expresivo está menos afectado que el comprensivo.

2.3.2. Disfrasias: Es la incapacidad de agrupar correctamente las palabras para formar frases. Está alterada la elocución o expresión verbal.

En las disfrasias distinguiremos:

2.3.2.1. Agramatismo. El sujeto puede hablar, pero sus frases no están completas ni tienen sentido; emite palabras o frases muy cortas, pero a su vez, éstas no puede enlazarlas con otras frases para formar mensajes completos.

El agramatismo se debe a una lesión en la circunvolución parietal inferior, lo que impide que el sujeto se exprese correctamente, aunque su pensamiento no está alterado en absoluto. La dificultad se presenta cuando va a hablar, pero no cuando piensa y decide qué va a hablar. Para Perelló el agramatismo forma parte de la afasia. El lector puede consultar el capítulo correspondiente donde encontrará multitud de ejercicios para su recuperación.

2.3.2.2. Hiperfrasia o logorrea. El sujeto habla muy rápido, además de suprimir palabras no necesarias para

la inteligibilidad de la frase. Isserlin la llama "estilo telegráfico" debido a esa pobreza de nexos, artículos, etc., con que el sujeto elabora sus frases.

2.3.2.3. Ecofrasia o ecolalia. Consiste en la repetición de la última palabra o frase oída. La repetición puede limitarse a una sílaba. Es muy frecuente en los niños oligofrénicos.

2.3.2.4. Poliafrasia. El sujeto repite las mismas frases. Es un tipo de ecolalia.

2.3.2.5. Hipofrasia o bradilalia. Consiste en un lenguaje lento. El sujeto se interrumpe con demasiada frecuencia.

2.3.2.6. Parafrasia. No une las imágenes verbales con sus ideas correspondientes.

2.3.3. Dislalias. Consiste en la alteración de la articulación de los sonidos producida por anomalías congénitas o adquiridas en los órganos fonadores o también debido a malos hábitos de pronunciación conservados (ambiente poco exigente, oligofrenia, imitación, etc.).

Es frecuente su aparición cuando el niño está aprendiendo a hablar, pero debe haber desaparecido a la edad de ir a la escuela. En muchos casos (a este tipo se le llama dislalia funcional) desaparece sin necesidad de tratamiento logopédico. Las de origen orgánico son más difíciles de remitir. Entre los defectos que la originan señalamos: prognatismo, paladar ojival con o sin labio leporino, paraxia lingual, hiperopia de los músculos orbiculares, etc.

2.3.3.1. Alalia. Es la falta de palabra cuando no hay causa (neurológica, articulatoria, osíquica) que lo justifique. Ge-

neralmente recibe el nombre de alalia idiopática debido al desconocimiento de su etiología. Para el profesor Gutiérrez Alonso (comunicación personal) la alalia es una afasia, pues aquélla es una manifestación más de una lesión en el área de Wernicke. Y añade: "Cuando hay alalia es porque hay una afasia total pura: Broca-Wernicke. La diferencia de terminología se debe a la distinta formación de cada autor. Se dan nombres diferentes a los mismos cuadros."

En opinión de Perelló la alalia es la ausencia de la palabra después de los cuatro años de edad, con audición normal y regular inteligencia (Perelló, 1971, pág. 293).

2.3.4. Disgrafías. Tanto ésta como la dislexia son incluidas por algunos (Michaux) entre las formas atípicas de las afasias. En la disgrafía hay dificultad o incapacidad para la escritura y se suele acompañar de dislexia. Este síndrome no presenta dificultad para su remisión si el sujeto afectado recibe una enseñanza especializada. De todas formas su aspecto más negativo y preocupante es el retraso en el aprendizaje de la escritura, que impide la normal adquisición de las técnicas de base tan necesarias para comenzar cualquier tipo de enseñanza.

2.3.4.1. Agrafía. El sujeto no puede escribir. En opinión de Gutiérrez Alonso es la manifestación gráfica de la afasia. La reeducación especializada es suficiente.

2.3.4.2. Disortografía. Es toda alteración en la capacidad de escribir correctamente, ya sea en cuanto a emplear los signos adecuados para cada fonema o en la di-

ficultad para escribir bien los términos cacográficos.

En cierto tipo de ejercicios escolares: redacciones, dictados o en cualesquiera otros que no sean la copia de un modelo, esta deficiencia aparece nitidamente.

2.3.5. Disartrias. Es la incapacidad para la pronunciación de letras o palabras. Es una anomalía de origen central, pues se debe a una lesión en el cerebro.

Entre otras destacan:

a) El seseo: se pronuncia la /θ/ como /s/.

b) El ceceo: se pronuncia la /s/ como /θ/.

c) El rotacismo: es una defectuosa pronunciación de la /r/.

d) El sigmatismo: ídem de la /s/.

e) El yeísmo: se pronuncia la /λ/ como /j/.

f) El lleísmo: se pronuncia la /j/ como /λ/.

Estos defectos desaparecen con la correspondiente reeducación logopédica.

2.3.5.1. La principal de las disartrias es la tartamudez, aunque en rigor la tartamudez es una arritmia de los órganos fonadores y articulatorios, así como de los que intervienen en la respiración: musculatura abdominal, boca, etcétera.

Se distinguen dos tipos de tartamudez: cuando el sujeto tarda en comenzar a hablar o se detiene cuando está hablando (se le llama tetaniforme o tónica) o cuando repite las sílabas de las palabras (se le llama coreiforme oclónica).

El origen no es sólo psicológico (aumenta con la ansiedad o ante una emoción fuerte; se reduce cuando el auditorio lo componen perso-

nas conocidas), sino también neurológico. Prueba inequívoca de este origen neurológico es su aparición en aquellos niños zurdos a los que se les obliga a escribir con la mano derecha.

2.3.5.2. *Taquilalia o farfuleo.* El sujeto habla demasiado aprisa, por lo que apenas se entiende lo que dice: faltan sílabas y palabras enteras. Perelló llama a este cuadro taquifemia. Se presenta ante estados de ansiedad, nerviosismo y excitación, por lo que un ambiente reposado y tranquilo constituyen la mejor terapia.

2.3.6. *Dislogías.* Consiste en la incapacidad de expresarse debido a que el sujeto no percibe las relaciones entre las cosas y los signos del lenguaje. Hay un fallo en la función simbolizadora.

2.3.6.1. *Alogía.* Consiste en una deficiencia global y profunda de la capacidad de simbolización.

Este síndrome incluye a la apraxia, la afasia y la agnosia.

Hay dos tipos: la alogía congénita, cuando los individuos nacen sin poder hablar y la adquirida cuando la lesión se produce en una etapa posterior al nacimiento y afecta gravemente a la inteligencia.

2.3.6.2. *Hipología.* El sujeto tiene el psiquismo tan alterado que sólo pronuncia monosílabos.

2.3.6.3. *Hipología inhibitoria o mutismo.* Es la pérdida del habla debido a algún choque o impresión o ante algún ambiente desconocido.

2.4. *Anomalias de la expresión escrita.* Haremos alusión a su vertiente expresiva (disgrafías) y a la interpretativa (dislexias).

2.4.1. *Dislexia.* Básicamente, leer consiste en la interpretación fonológica de unas grafías y en la adscripción a esos fonemas de un valor significativo. Al emitir los sonidos del texto debe aparecer (como en un lenguaje interior) el objeto significado. Esto exige un dominio previo del lenguaje como vehículo de comunicación.

Se entiende por dislexia cualquier alteración (retraso, deficiencias del método de lectura empleado, estructuras psíquicas deficitarias) en el aprendizaje de la lectura.

En opinión del profesor Gutiérrez Alonso, en al aparición de la dislexia intervienen factores escolares (el deseo de que un niño aprenda a leer antes de tiempo, un método de lectura mal aplicado, asistencia irregular a la escuela), psicológicos (ansiedad, desamparo emocional por parte de los padres) y de lateralidad, conocimiento del esquema corporal, etc.

Los niños con lateralidad y orientación espacial mal estructuradas tendrán dificultad tanto en leer bien como en escribir bien aquellos fonemas y grafías que no varíen en sus rasgos más que por su orientación. La dificultad aparece sobre todo en estos grupos:

- 1) p b d q g
- 2) u v n m ñ
- 3) f t
- 4) z s
- 5) h y j.

Cualquiera de estos cinco grupos presenta problemas que sólo la paciencia y la técnica especializada logran resolver. El método de lectura empleado deberá tener los tipos claros y fácilmente distinguibles unos de otros para que no haya duda. Hay

que resolver ante todo el problema de la lateralidad y la orientación espacial (arriba-abajo, derecha-izquierda, sentido de la perpendicularidad y de la oblicuidad) y ello, si hay lesión cerebral, es labor ardua y delicada. El libro de Perdoncini es prolijo en orientaciones pedagógicoterapéuticas, en él podrá el lector ampliar conocimientos sobre técnicas, consejos, etc., para la recuperación de la dislexia.

Los autores distinguen, a veces, otro cuadro dentro de las dislexias: la alexia. Consiste en la incapacidad de aprender a leer en sujetos que se comunican verbalmente sin dificultad alguna. Toda alexia parece ser que lleva aparejada (o es producida por) una agnosia visual. La agnosia (el término se le debe a Freud) es una especie de ceguera ante las cosas: no sabe qué son, para qué son, no las ve en su totalidad, sino sólo rasgos de ellas o partes, es incapaz de decir qué es un objeto en su totalidad. En lo que respecta a los grafismos de la escritura el sujeto afectado no reconoce los símbolos del lenguaje escrito, es incapaz de darle su valor fonético, aunque no existe inconveniente articulatorio de ningún tipo. El aléxico puede escribir copiando (no es agráfico), pero no leer lo que ha escrito.

Cuando la agnosia visual se da en los signos numéricos tenemos la acalculia.

No creemos que con este repaso general a la patología del lenguaje hayamos tocado la problemática en su totalidad. Dos cuestiones, el bilingüismo y el lenguaje de los niños oligofrénicos son los temas que trataremos próximamente.