



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

---

---

UNIDAD AJUSCO

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN UNA NIÑA  
DE 9 AÑOS CON PROBLEMAS DE LENGUAJE

**T E S I N A**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**P R E S E N T A :**

BLANCA IVONNE CORTÉS GUZMÁN.

ASESOR:

CUAUHTEMOC G. PÉREZ LÓPEZ.

MÉXICO, D.F.

AGOSTO, 2004

Gracias a Dios por darme salud,  
amor y sabiduría para realizar mi  
sueño.

Gracias a Ti Mami por ese amor que  
siempre me has brindado y tu apoyo  
incondicional y sobre todo por creer  
en mí  
TE QUIERO MUCHO.

Gracias a mi Papá por su  
insistencia, para finalizar esta  
obra Te quiero.

Gracias a ti Eric que me apoyaste y me  
ayudaste cuando más te necesitaba  
TE QUIESITO.....

Gracias Cuauhtemoc por tu  
confianza, tu tiempo y paciencia,  
pero sobre todo por tus sabios  
consejos que siempre me  
brindaste.

Gracias a mis amigos Lucy, Paco y Zoé  
por su amistad y su compañía pero  
sobre todo gracias a ti Raúl por guiarme  
por el buen camino del éxito  
Los quiero mucho.

## ÍNDICE

	Pag.
RESUMEN .....	I
INTRODUCCIÓN.....	II

### CAPÍTULO I. REFERENCIA TEÓRICA.

1.1 Integración educativa.....	1
1.2 ¿Que son las necesidades educativas especiales?.....	4
1.3 Dificultades de aprendizaje.....	5
1.4 ¿Que es la evaluación psicopedagógica?.....	6
1.5 Procesos ordinarios de atención a la diversidad.....	7
1.6 Intervención psicopedagógica.....	8
1.7 Apoyo psicopedagógico, objetivos, tipos, sujetos y adaptaciones curriculares... 10	
1.8 Desarrollo del lenguaje.....	15
1.9 Dificultades de lenguaje.....	18
1.10 Epilepsia y lenguaje.....	24
1.11 Tratamiento para atender el problema del lenguaje.....	27
1.12 ¿Cómo detectar el problema del lenguaje?.....	31
1.13 Objetivo.....	35

### CAPÍTULO II. INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

2.1 Detección.....	36
2.1.2 Sujetos.....	36
2.1.3 Perfil Inicial de la niña.....	36
2.1.4 Evaluación.....	37
2.1.5 Resultados de los instrumentos aplicados.....	41
2.2 ANÁLISIS DE RESULTADOS.	
2.2.1 Diagnostico.....	49

	Pag.
2.3 INTERVENCIÓN.....	50
2.3.1 Descripción del programa.....	50
2.3.2 Descripción cualitativa de las sesiones.....	52
2.3.3 Evaluación de las sesiones.....	56
2.4 EVALUACIÓN FINAL.....	58

### CAPÍTULO III

CONCLUSIONES.....	66
REFERENCIAS.....	70
ANEXOS.....	75

## RESUMEN

Con el objetivo de realizar una intervención psicopedagógica en una niña de 9 años de edad que presenta problemas de lenguaje fue necesario realizar una valoración basada en una serie de entrevistas las cuales fueron aplicadas a las profesoras, a los padres y a la niña.

Se realizaron 5 observaciones en las cuales se observó el comportamiento, el desempeño escolar y la socialización con los profesores y con sus iguales ya que se realizaron dentro del salón de clases, durante la clase de educación física, en la hora de su terapia individual con USAER y en el recreo.

Se aplicaron dos instrumentos de evaluación inicial, el primero que midió el nivel de lectura y escritura y el segundo instrumento que midió el nivel de lenguaje de la niña. Con ellos se diagnosticó que la niña presentaba problema de articulación y fonación en palabras cotidianas, espontáneas y desconocidas para la niña.

Se procedió a la aplicación de 13 sesiones en las que se trabajaron ejercicios bucofaciales, de motricidad, respiración, ritmo, auditivos y de coordinación, al término de éstos ejercicios. Se aplicó la evaluación final de cuyos resultados se observa avances significativos en la fonación correcta de algunas palabras que eran mal emitidas por la niña. En cuanto a la lectura y escritura, no hubo avances significativos ya que la niña aún no ha accedido a éstas.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene su origen en la práctica con una niña escolar ya que a lo largo de las actividades desarrolladas en el año escolar, me percate de ciertas omisiones y/o sustituciones en el lenguaje de ésta, lo cual me llevo a investigar este tipo de trastorno del habla.

Por lo anterior realicé una revisión de las diferentes formas en las que los especialistas del lenguaje calificaban dichos trastornos; ésta revisión me llevó a la identificación del lenguaje para proceder a identificarlos. El lenguaje es un factor importante para el desarrollo del sujeto, es un proceso intelectual, psicológico y mental, por medio de éste, es posible comunicarse un emisor y un receptor con códigos o claves para formar un mensaje. El lenguaje es un proceso de comunicación que se establece a partir de la actividad cerebral, es el resultado de una actividad nerviosa compleja que permite la comunicación interpersonal, es una transmisión de información de estados psíquicos, a través de la materialización de signos multimodales que simbolizan y representan estos estados, de acuerdo con una convención propia de una comunidad lingüística.

Los retrasos generales del lenguaje son ocasionados por diversos factores funcionales, psicosociales o medioambientales, y se atribuyen a la ausencia de modelos apropiados, alteraciones en la vía auditiva y traumatismos cerebrales.

El lenguaje defectuoso puede crear problema en relación con la sociedad ya que conlleva a una posible marginación del niño, la cual provoca una alteración en el aprendizaje por lo que se manifiesta una dificultad en la comprensión y en el procesamiento de la información.

Un problema de aprendizaje se caracteriza por un rendimiento debajo de lo esperado en la edad del niño, carece de habilidades académicas y generalmente afecta varias áreas de la conducta.

Una adecuación curricular es un programa de desarrollo individual basado en un currículo especial apto para las necesidades del niño, establece prioridades de contenidos y actividades de enseñanza y de aprendizaje personales, así mismo se debe evaluar el progreso del alumnos. Toda adecuación debe ser sometida a una revisión después de un periodo razonable para ver la evolución de las capacidades de los alumnos.

**El objetivo de este trabajo fue realizar y aplicar una intervención psicopedagógica para lograr la articulación y fonación correcta de letras y palabras.**

Para alcanzar dicho objetivo se realizó este trabajo el cual consiste en 7 partes.

La primera consta de una revisión teórica en la cual incluye las definiciones y características de necesidades educativas especiales, problemas de aprendizaje, adecuación curricular, integración educativa, intervención y tratamiento psicopedagógico, problemas de lenguaje y una pequeña explicación de lo que es la epilepsia, enfermedad neurológica que padece la niña.

La segunda parte es la intervención psicopedagógica aplicada a Kareem, la cual consta de su detección en un plantel de una escuela primaria regular, la localización de ésta y a su vez la valoración y resultados de su problema detectado a través de instrumentos y pruebas aplicadas.

El tercera parte consta de un análisis de resultados el cual nos llevó al diagnostico de la niña, tomando como referencia el perfil medico inicial dela niña y los resultados obtenidos en la aplicación del pretes de evaluación.

Posteriormente se encuentra la intervención aplicada a la niña la cual consta de 13 sesiones de trabajo, al principio de éste apartado esta la descripción del programa en el cual observamos claramente las áreas para trabajar de acuerdo a la problemática de Kareem, se cuenta con una descripción cualitativa de cada una de las sesiones y una evaluación de éstas.

En el siguiente apartado se encuentra la evaluación final, los resultados obtenidos fueron evaluados a través de un pretest al terminó de las sesiones.

En el último capítulo se encuentran las conclusiones las cuales fueron realizadas tomando en cuenta los resultados de la intervención y los instrumentos aplicados, en los cuales se refieren mínimos avances en la producción de fonemas que le ocasionaban problema, pero debido a la problemática de la niña estos son significativos para el desarrollo de ésta. Las referencias bibliográficas utilizadas para la realización de éste trabajo y los anexos de los instrumentos aplicados y del trabajo de USAER se encuentran en la parte final de éste.



## CAPITULO I

### 1.1 INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Fortés (1996) define la integración como un medio o instrumento para alcanzar un fin de normalización, también la considera como una respuesta a la necesidad de presentar alumnos en el campo educativo, pero del mismo modo puede conceptualizarse como un proceso ideológico, político y social que pretende posibilitar e incrementar la participación de los niños con necesidades educativas especiales (n.e.e.). Además el proyecto de integración debe ser voluntario en donde la sociedad y el sistema educativo dejen de lado las discriminaciones para las personas con características físicas diferentes.

El papel del maestro es de suma importancia en la integración educativa ya que un niño con esta necesidad demanda mayor atención y ello no implica más trabajo, sino un trabajo distinto. (García, Escalante, Escandon, Fernández, Mustri y Puga 2000)

Para García y cols. (2001) la integración requiere de transformación en las estructuras sociales, políticas y educativas. El proceso de integración es el resultado de una interrelación entre el individuo y su medio familiar, escolar, laboral y social.

Puigdellivol (1993) afirma que en la fase de la evaluación la intervención del maestro es imprescindible, así como la apreciación de dificultades de aprendizaje, la valoración del proceso de integración social del alumno y la relación con el grupo, el análisis de las posibilidades que muestra en las diferentes áreas curriculares, y la respuesta ante diferentes procedimientos de aprendizaje, exploración de tipo neurológico, psicológico, fisiológico, etc.

Para una buena integración se debe contar con una intervención psicopedagógica, mediante una serie de innovaciones en el campo educativo, con una pedagogía y una enseñanza que implique a cada alumno. En la integración se deberá estar consciente

de que el cambio siempre va a estar acompañado de resistencias, miedos y barreras emocionales, culturales y preceptuales finalmente, para que este proceso sea exitoso, se requiere de tres componentes, competencia, confianza y motivación (Hanko, 1993).

Para Marchesi y Martín (1993) la integración es un movimiento que trata de incorporar en la escuela ordinaria a alumnos de los centros específicos con recursos técnicos y arquitectónicos, sistemas de comunicación, fisioterapia etc.

García y cols (2000) mencionan que la integración educativa consiste en las modificaciones legislativas con apoyo de las autoridades para producir cambios en la organización de los centros escolares y en las actitudes de todos los implicados (directivos, maestros, padres), a la transformación de procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para esto no es necesario un acto de caridad, sino un esfuerzo para generar las condiciones que permitan que los niños aprendan de acuerdo con su potencialidad.

La integración educativa es el derecho de todos los alumnos a recibir una educación en contextos normalizados que favorezca su desarrollo y participación democrática en la vida real del alumnado. Así mismo es un proceso que implica educar a niños con o sin necesidades educativas especiales en un aula regular, con el apoyo necesario para la realización y adecuación del currículo regular (SEP 2000).

García, Sánchez y Valdés (1998) mencionan que es adecuado plantear un currículum funcional. Este currículo consta del establecimiento claro y preciso del aprendizaje adecuado para el alumno, ya que representa un avance en la integración escolar por lo que se trata de hacer compatible con una enseñanza integrada, y éste tiene que estar relacionado con los intereses vitales de los niños regulares y los niños con n.e.e.

La integración educativa es una integración temporal, instructiva y social de niños excepcionales, con compañeros normales basados en una planificación educativa. Esta integración va a exigir una clasificación de responsabilidades entre el personal

educativo regular y especial, instructor y auxiliar. (Kaufman citado por Fernández 1996). La integración educativa implica una serie de estrategias de participación democrática, en la vida real, del alumnado con necesidades educativas y sus respectivas familias. Según García y cols (2001) deben cubrirse tres puntos principales.

- La posibilidad de que todos los niños con necesidades educativas especiales estén en una misma escuela con los niños sin necesidades educativas especiales.
- La necesidad de realizar adecuaciones curriculares específicas para cada niño de acuerdo con sus necesidades.
- La importancia de que el niño y / o el profesor reciban apoyo especializado y la orientación del personal de educación especial.

Fortés (1996) refiere que los profesores deben reflexionar ante su práctica, analizando las situaciones y adaptando los contenidos teóricos y orientando los mismos a la propia realidad del aula escolar en función de las necesidades e intereses de los alumnos; la planeación o programación constituyen el elemento fundamental que orienta y guía el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y hay que partir del currículo general, así como de las características de todos y cada uno de los alumnos y demandas educativas especiales.

La integración de los alumnos con necesidades especiales no es solamente una responsabilidad del sistema educativo, sino que corresponde al conjunto de la sociedad. Los padres de alumnos cuyos hijos no presentan dificultades pueden favorecer y apoyar los proyectos de integración. Las asociaciones de padres, las empresas, los trabajadores y la sociedad en general, pueden hacer posible la integración social (Marchesi y Martín 1993).

Puigdemívol (1997) argumenta que la integración social se ha hecho parcialmente explícita a través de los currículos escolares. Mediante éstos, la sociedad establece lo que se considera conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes básicos para formar parte activa de ella a través de las relaciones, el trabajo y el ocio.

Fernández (1996) argumenta que el proceso de integración permite efectuar una labor preventiva que controla y evita los mecanismos marginadores que genera la misma institución escolar, mejorando la calidad de la educación para todos los alumnos.

## **1.2 QUE SON LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

Fortés (1996) señala que las n.e.e. también se conciben como una estrategia de igualdad de oportunidades para los grupos minoritarios, para garantizar una integración permanente, y el acceso a una educación regular, en donde se acepten y valoren sus diferencias y en ocasiones, sus deficiencias.

De acuerdo con Puigdellivol (1993) las necesidades educativas especiales (n.e.e) no son una característica del alumno ni algo intrínseco en él, sino surgen de la dinámica establecida entre sus características personales y la respuesta que recibe de su entorno, sobre todo en ámbitos que asumen prioritariamente funciones educativas: familiar y escolar.

El mismo autor menciona que necesidades educativas, es lo que toda persona precisa para acceder a los conocimientos, las habilidades, las aptitudes y las actitudes socialmente consideradas básicas, para una integración activa en el entorno al que pertenece.

Para Puigdellivol (1993) un niño tiene una dificultad especial si muestra una mayor dificultad para aprender que el resto de los niños de su misma edad; si tiene una disfunción que le impide o dificulta hacer uso de las facilidades educativas de un cierto nivel proporcionadas a los de la misma edad en las escuelas de su zona y nivel.

Para Hanco (1993), el ámbito de una n.e.e abarca a todos los sujetos que requieren de una atención o modificación fuera de lo ordinario, en el proceso de intervención educativa o social.

García, Sánchez y Valdés (1998) mencionan que el término n.e.e es el conjunto de respuestas educativas ajustadas a los alumnos que por distintas circunstancias, están en desventaja y tiene mayor dificultad para el aprendizaje escolar. Los alumnos de educación especial son aquellos que tienen un déficit en su capacidad intelectual.

García, Escalante, Escandon, Fernández, Mustri y Puga (2001) mencionan que tanto los sujetos con necesidades educativas especiales y los principios de normalización, comprenden a la integración como un derecho que tienen las personas de toda sociedad de convivir y de ser aceptado, independientemente de su condición psíquica, física o social.

García, Escalante, Escandon, Fernández, Mustri y Puga (2000) mencionan que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando en comparación con sus compañeros de grupo este tiene dificultad para aprender los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a sus procesos educativos mayores recursos para que logre los fines y objetivos educativos, y estos recursos pueden ser, profesionales especialistas, materiales tanto didáctico como mobiliario, arquitectónico como rampas o construcción, y curriculares que son adaptaciones a la forma de enseñar del profesor o al plan de estudio. Las n.n.e., pueden ser temporales o permanentes y cualquier niño puede llegar a tener en algún momento de su vida escolar, una necesidad educativa especial.

### **1.3 DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**

González, Ripaldi y Asegurado (1995) refieren que las dificultades de aprendizaje que manifiesta un alumno se debe, básicamente, a carencias o déficit en el desarrollo de ciertas habilidades que son requisito previo para la adquisición de determinadas habilidades académicas.

Defior (1996) menciona que una dificultad de aprendizaje se caracteriza por un rendimiento que está por debajo de lo esperado en la edad del niño, un puntaje de coeficiente de 75 puntos y la ausencia de desordenes emocionales severos, déficit sensoriales y/o neurológicos.

Para Chiaradia y Turner (1978) el niño con perturbaciones en el aprendizaje escolar tiene, generalmente, afectadas varias áreas de la conducta, no es frecuente que haya trastornos aislados, quizás solo exista uno más preponderante que el otro, pero también hay una evolución del proceso general del conocimiento, incluso se observa una repercusión afectiva, social y económica en el grupo familiar.

González, Ripaldi y Asegurado (1995) mencionan que cuando el alumno presenta dificultades en su aprendizaje, el profesor debe evaluar las condiciones de la situación con el previo asesoramiento y colaboración de otros especialistas. Éste mismo procede a nuevas valoraciones y ajustes de planificación curricular y didáctica.

#### **1.4 QUE ES LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

Cuando se trata de analizar el diseño, la intervención o la evaluación psicopedagógica en los centros escolares pocos omiten referirse al clima escolar, a la cultura, a la dinámica del trabajo, a como se concibe y se desarrolla la participación de los diversos miembros de la comunidad educativa. Antunez (1999) refiere que todo lo anterior influye significativamente en la educación escolar, así como otras variables externas propias de los sistemas educativos.

El mismo autor refiere que cuando un Psicopedagogo pretenda analizar la influencia de los elementos y factores organizativos en el desarrollo de su trabajo debe:

- ❖ Considerar la actitud con la que actúa durante el proceso evaluador; el trabajo de equipo con los profesores y profesoras, así como la ausencia de jerarquías.
- ❖ Evaluar todo de forma continua y en todo momento y circunstancia, ser capaces de discriminar entre lo que es y no es interesante, evaluar en cada momento en función de las necesidades de los alumnos y alumnas, de los objetivos y de los del propio centro escolar.

- ❖ Utilizar fuentes e instrumentos, información de todo tipo (oral o escrita) provenientes de los alumnos, padres o profesores.
- ❖ Saber que el proceso evaluador que desarrolla el psicopedagogo es parte de las actividades ordinarias del centro.
- ❖ Considerar la evaluación en común como el primer paso para una intervención compartida
- ❖ Considerar la madurez y el grado de desarrollo del centro.

Cuando se evalúa a los niños con necesidades educativas especiales es necesario referir datos a su desarrollo ya que este refleja su nivel de maduración, así como las áreas perceptivo-cognitiva, afectivo-social, comunicación y lenguaje hay que evaluar las capacidades previas: praxias, respiración, deglución, masticación, discriminación auditiva y capacidad articuladora. La comunicación gestual: comprensiva y expresiva. En el lenguaje oral: lo expresivo y comprensivo. Méndez, Moreno y Ripa (1999).

## **1.5 PROCESOS ORDINARIOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.**

Gairin (1999) menciona que la escuela es activa, se entiende esto como un compromiso de fomentar en el alumno una actitud curiosa, crítica e investigadora que, mediante la comunicación y el trabajo, será la base de su formación y de la adquisición de los aprendizajes.

Las instituciones asumen y formulan a partir de sus notas de identidad, aquellos aspectos con los que más se identifican, sin que ello signifique que otros planteamientos posibles no sean compartidos tanto a nivel institucional como personal.

El eje organizador de la actividad de los profesores en la intervención psicopedagógica es el conjunto de elementos que configuran el currículo considerándolos en el continuo del proceso de enseñanza y aprendizaje, en cuyos extremos se encuentran el proyecto curricular de la etapa, las actividades de enseñanza y aprendizaje y las adaptaciones curriculares, así como las programaciones didácticas y de aula.

En cuanto a la calidad de la educación y de la enseñanza, Tirado(1999) alude a las repuestas que los profesores deben realizar en cada uno de los elementos curriculares en los distintos niveles y ámbito de concreción del currículo. Así la atención educativa a la diversidad se refiere a todos y cada uno de los alumnos y, en consecuencia, compromete a todos los profesores y a sus órganos de gobierno y de coordinación, por lo que no debe reducirse a la competencia exclusiva de los servicios y los recursos especializados.

## **1.6 INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

La intervención psicopedagógica tiene que ver con las necesidades psicológicas y con las educativas de uno o más alumnos, completa o suple, la instrucción académica en las aulas, pero no se propone suplantarlas (Maher y Zins 1989).

Para estos autores (1989) la función clave en la educación escolar consiste en ofrecer instrucción en el aula y en áreas académicas (como lectura, matemáticas, escritura), junto con la preparación para la formación profesional.

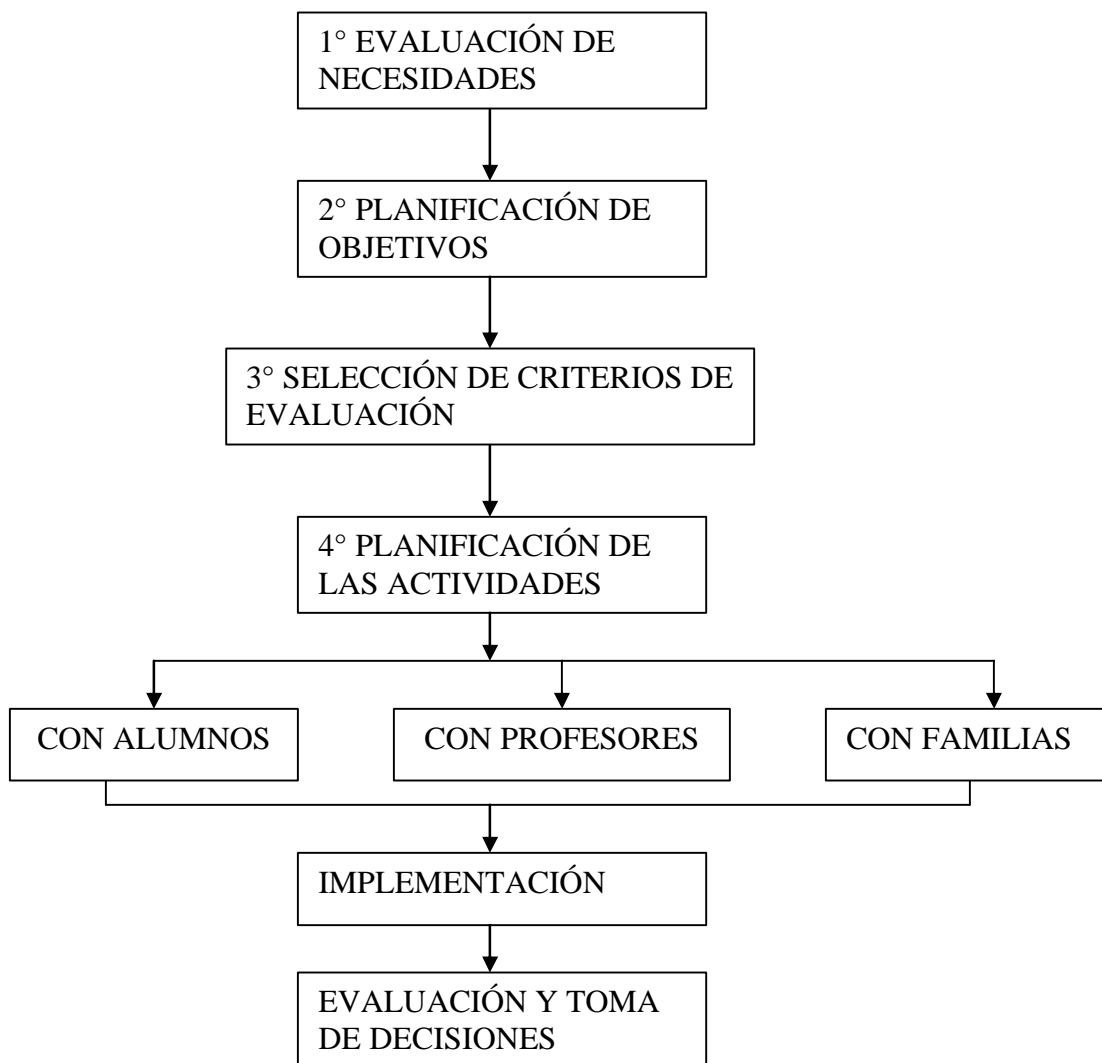
Según los autores, la intervención se puede diseñar y realizar con la colaboración de los padres, psicopedagogos, asesores, orientadores y otros profesionales proporcionaos en la escuela o marco pedagógico y puede evaluarse, en cuanto a su validez y utilidad a partir de los siguientes elementos:

- La realiza un profesional cuantificado.
- Se produce a lo largo de un periodo de tiempo definido, generalmente a lo largo de una jornada o un curso escolar.
- Se pone en marcha bajo la forma de un programa, servicio, método o conjunto de actividades diseñadas para alcanzar los objetivos de importancia para el alumno, que se derivan de sus necesidades.



- Se propone complementar o suplementar la enseñanza impartida en el aula.
- Se espera incrementar la posibilidad de reforzar el rendimiento de uno o más estudiantes en desarrollo cognitivo, desarrollo afectivo, logro académico, socialización y forma física.

Las fases para realizar una intervención según Maher y Zins (1989) son:



El primer punto es la fase de planificación del programa en donde se analizan las necesidades de la población.

En la segunda y tercera fase una vez establecido el orden de prioridades, se hará la planificación tanto de los objetivos, como de los procedimientos de evaluación, a partir de la cual se establecerá la selección de estrategias y actividades al logro del objetivo. Los objetivos deberán tender a definir no solo lo que espera lograr, sino también valorar si efectivamente ha sido o no de modo previsto.

El cuarto y quinto punto una vez teniendo los objetivos fijos y las necesidades educativas detectadas, se toman en cuenta los recursos disponibles para su ejecución se lleva a cabo el conjunto de actividades en el que se ha concretado el programa diseñado. Durante esta fase es preciso realizar la evaluación continua del programa, que detecte dificultades y tome decisiones correspondientes para resolverlos.

En el último punto debe ser evaluada durante y al final de la intervención con el fin de contrastar el logro de los objetivos propuestos y tomar las decisiones correspondientes sobre su viabilidad futura.

## **1.7 APOYO PSICOPEDAGÓGICO, OBJETIVOS, TIPOS, SUJETOS Y ADAPTACIONES CURRICULARES.**

Gine y Ruiz (1999) mencionan que se debe rechazar la idea de que las personas con discapacidad únicamente requieren servicios o apoyos específicos; al contrario, pueden y deben beneficiarse de los que se ofrecen con carácter general. Los servicios del marco escolar sólo tienen sentido si son pertinentes y relevantes para la implementación de la propuesta curricular, debe entenderse el currículo en sentido amplio, que refleja el conjunto de experiencias y oportunidades que facilitan el progreso del alumnado y responden a las necesidades más tradicionalmente consideradas como académicas, así también las de carácter personal y social. El tipo de ayuda que presta el profesorado al proceso de aprendizaje del alumno, incluye las estrategias y los recursos metodológicos y materiales de que dispone, y en

consecuencia un carácter ordinario.

Los materiales se refieren a aquel tipo de apoyos que se basan en el concurso de diversos medios materiales y/o tecnológicos para facilitar el acceso del alumnado a las experiencias propias del currículo escolar y a su progreso de acuerdo con el contenido, concluyen los autores.

En cuanto a los contenidos curriculares los mismos autores refieren fundamentalmente a cualquier tipo de adaptación o modificación de los elementos prescriptivos del currículo con objeto de ajustar la propuesta curricular a las necesidades del alumnado, las adaptaciones del currículo y/o de la evaluación que realizan los profesores especialistas; o bien la elaboración de propuestas de diversificación del currículo.

Reyes (1992) menciona que la preocupación por conseguir un aprendizaje y un progreso adecuado para todo el grupo por igual es el mismo, no obstante las estrategias para el aprendizaje no ofrecen lo mismo a todos, sino actúan diferentemente, dando más ayuda a quien más lo necesite y utilizando métodos y estrategias docentes diferentes ajustadas a cada caso. Para que cualquier enseñanza sea efectiva y por lo tanto, haya un aprendizaje es necesario que parta de lo que el alumno es capaz de hacer, saber cuál es su base de conocimientos respecto a los contenidos del currículo.

Una de las formas más frecuentes de apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales se ha venido concretando en los últimos años a través de las adaptaciones curriculares individualizadas ( Gine y Ruiz 1999)

Los mismos autores refieren que el concepto de (ACI) Adecuación Curricular Individualizada surgió con la alternativa a unos programas de desarrollo individual basados en un currículo especial o diferenciado del general u ordinario, elaborado para algunos colectivos de alumnos con discapacidades. Con la ACI se pretende, inicialmente, asumir las medidas de discriminación positiva para este alumnado a partir de lo establecido en la (LISMI) Ley de integración Social de los Minusválidos, 1982 y llegar a un punto de coherencia con otros principios como el de integración escolar y

de utilización de los servicios normales o generales establecidos en esta disposición. La promulgación de la LOGSE (citado por Gine y Ruiz 1999) con un planteamiento curricular abierto y flexible, que incluye distintos niveles de adaptación, junto con una mayor experiencia y formación de los profesionales y la presencia de orientaciones por parte de las Administraciones Educativas, ha permitido avanzar hacia el concepto actual de ACI.

En la actualidad se considera que la ACI es una medida que:

- Contribuye a la formación personalizada de los alumnos y alumnas con condiciones personales de excepcionalidad.
- Persigue favorecer el máximo logro de los objetivos generales de cada etapa educativa por parte del alumno, lo cual facilita su participación en los entornos escolares, sociales, etc.
- Constituye un apoyo decisivo para el progreso de dichos alumnos integrándose en el conjunto de las actuaciones educativas dirigidas al desarrollo de todo el alumnado.

La concepción de ACI integra los principios de personalización de la enseñanza, es aplicable a todo alumno con necesidades especiales.

La elaboración de una ACI consistía en concretar decisiones sobre las necesidades de los alumnos; debe establecer prioridades personalizadas en relación con las capacidades, los objetivos generales y los contenidos de cada área curricular, y en su caso, la posible adición de contenidos que se considere también prioritarios; debe seleccionar los contenidos que mejor contribuyan al progreso armónico de los alumnos. En segundo lugar, debe secuenciarse dichos contenidos a lo largo del ciclo o de la etapa y, por último, concretarse las actividades de enseñanza y aprendizaje. Así mismo deben establecerse los criterios de evaluación. Por un lado, han de permitir evaluar tanto el impacto de las medidas adoptadas en el progreso de los alumnos como los posibles resultados. Por el otro, debe someterse a la evaluación la propia adaptación del currículo; toda adaptación ha de ser revisada después de un periodo razonable a la luz de los objetivos conseguidos y de su posible ajuste a la evolución

de las capacidades de los alumnos, con un enfoque que pretende ser coherente con las posibilidades que ofrece el marco cultural y normativo.

Para Ruiz (1988) son los elementos básicos que una adaptación curricular debe contener son, la evaluación inicial de las necesidades educativas, la propuesta curricular que se deriva de ese proceso de evaluación y los aspectos relativos al emplazamiento y la organización escolar.

Si esto debe realizarse de ese modo, según Hanco (1993) es necesario transformar el sistema educativo, acercando sus contenidos y objetivos al contexto del currículo general. Para esto se requiere adaptar el proceso de enseñanza, así mismo es preciso que el alumno cuente con todos los recursos necesarios para poder acceder al currículo ordinario, ya que muchas veces la dificultad está en el estilo de enseñanza del profesor y en los materiales no disponibles lo cual hace que estos alumnos con n.e.e. presenten dificultades de aprendizaje, pero éstas no deben asociarse a sus limitaciones físicas, sensoriales o intelectuales.

Una adecuación curricular puede ser un proceso que opera en forma de espiral conjugando la evaluación y la intervención en un desarrollo dinámico que trata de ajustar la respuesta a las necesidades educativas de los individuos en la forma menos específica y segregante posible (Vidal y Manjón, 1992).

La escuela, como la familia, es un sistema abierto que se relaciona con otros sistemas y que sufre también, como en el caso de las familias, cambios en función de presiones internas o externas. A diferencia de la familia, la necesidad de cohesión afectiva y emocional como grupo no es tan fuerte, se pueden plantear cambios en la composición del grupo, se requiere de cierta estabilidad y equilibrio para poder funcionar. No se trata solamente de que la escuela tenga muy bien organizado su currículo y sea un contexto ideal para el aprendizaje y desarrollo del niño. Por el contrario se trata de que los contextos acepten y respeten sus respectivas metas y maneras de hacer; se trata de tener confianza mutua y de generar relaciones positivas para que cada sistema de

respuesta de la mejor manera posible a las necesidades de crecer y aprender de los niños. Es necesario que cada sistema se sienta respetado y valorado, pero también que tenga claros los límites en cuanto a la intromisión o poder que utiliza en relación con el otro. (Huguet 1999)

Montón y Redó (1999) refieren que la evaluación psicopedagógica puede ir dirigida a un alumno o grupo de alumnos que presenten necesidades educativas especiales a lo largo de su escolaridad o en algún momento puntual de la misma, y en relación con los cuales deben realizarse los ajustes necesarios en la atención educativa. Sin duda el marco para llevar a cabo una ACI es la escuela la cual debe ser contemplada como un proceso. El referente será el contexto escolar donde se encuentra el alumno o grupo de alumnos, el currículo concretado en términos de la programación de aula; objetivos y contenidos, materiales curriculares, organización de la clase, metodología didáctica, evaluación, etc. Es importante subrayar la idea de proceso en el sentido de que no debe esperarse la culminación del mismo para tomar decisiones, ya que entonces la evaluación psicopedagógica dejaría de cumplir, en gran medida, la función de ayuda para tomar decisiones pedagógicas y para ajustar la atención educativa; al contrario, se trata de utilizar la información proporcionada para introducir los cambios necesarios.

Montón y Redo (1999) mencionan que un proceso concreto de evaluación psicopedagógico no tiene que incluir todas las fases abajo enlistadas, ni tiene por que seguirlas en el orden que aparecen, pero es conveniente mencionarlas:

- Realizar entrevistas familiares.

- Valoración de información que ya tiene la escuela sobre el alumno (datos personales del alumno, de los padres, composición familiar, datos médicos básicos, escuela infantil o de procedencia, aspectos importante que deban tenerse en cuenta, etc).

- Evaluación de la situación inicial. Instrumentos de ayuda para la recogida de información (revisar los trabajos escolares, analizar los materiales curriculares que se están utilizando, analizar la dinámica de la clase, las ayudas realizadas hasta el momento y la eficacia de las mismas, etc).

-Evaluación de las competencias curriculares: observación en el aula, análisis de los trabajos de los alumnos, pruebas psicopedagógicas, devolución de la información y propuestas de trabajo y seguimiento.

## **1.8 DESARROLLO DEL LENGUAJE**

En los niños existe la necesidad de desarrollar formas específicas de comunicación y pensamiento para aprender en la escuela. En ese sentido Santiuste (2000) menciona que existe la relación directa entre las dificultades de aprendizaje y la posesión de capacidades comunicativas pobres; esto pone de manifiesto la trascendencia del manejo del lenguaje adecuado y de la tarea educativa de su enseñanza.

Cuando el niño inicia su aprendizaje formalizado es necesario que haya alcanzado la madurez adecuada en todas las facetas de su organismo y personalidad de una manera armónica y equilibrada, debe de haber adquirido las necesarias informaciones y los conocimientos precisos, así como ser capaces de expresarlos concluye el autor.

Myklebust (citado por Myers y Hammill, 1990) define el lenguaje como un comportamiento simbólico; incluye la capacidad de abstraer y dar significado a las palabras y emplearlas como símbolos de pensamiento ideas, o sentimientos, es decir, el lenguaje es un termino de comportamiento simbólico del hombre, facultad que lo diferencia de otras formas de vida.

Defior (1996) menciona que las habilidades fonológicas implican el conocimiento y la capacidad de analizar y manipular los elementos que constituyen a un lenguaje y éste a su vez está asociado con la lectoescritura de palabras de un sistema alfabético.

El recién nacido se mueve por el gusto de sentirse moviente, pero como aún no cuenta con el lenguaje verbal, todos sus gestos y actitudes adquieren el valor de un mensaje o comunicación, con el uso de su cuerpo comunica sentimientos (Rosselló, Rivera y Serrano, 2000).

El entorno social que rodea al niño es muy importante ya que a partir de los sonidos del lenguaje de otros, se estimula para que forme reflejos vocales y de audición. Los niños están constantemente rodeados por los adultos que obviamente saben más que ellos, pero también los niños hacen todo lo que está a su alcance para comprenderlos. Piaget (1987) menciona un estadio imitativo donde explica el desarrollo del lenguaje mediante el cual, los hábitos de la palabra se realizan gracias al sonido de las mismas, pronunciadas en el momento que las oye, para después convertirla en lenguaje verdadero. Cuando el niño se encuentra en la etapa de repetición, los padres pueden intervenir para que pase a la etapa de reconocimiento de objetos y pueda proceder al aprendizaje de cómo nombrarlos y, posteriormente, pedirle al niño que solicite los objetos deseados por su nombre.

Según Piaget (1987), el proceso de nombrar o la adquisición de vocabulario, comienza tempranamente en el segundo año y se incrementa hasta los seis años, edad en la que el niño normal posee un vocabulario alrededor de 3000 palabras.

Después de los tres años el lenguaje ha sido estudiado por muy pocos especialistas, ya que consideran más importante la evolución del lenguaje en los primeros meses; los trabajos llegan a la misma conclusión, que el niño a partir de los tres años es capaz de comprender las frases oídas a los adultos (Cerdeña, 1990).

El aprendizaje de la lengua no es, en realidad, algo que el niño hace; es algo que le pasa al niño que está situado en un medio ambiente apropiado, así se va desarrollando y madurando su lenguaje al igual que su cuerpo se forma y crece.

El medio ambiente determina la gramática de las lenguas diferentes.

Araújo (1997- 1998) refiere que los niños de cinco años son capaces de distinguir y de utilizar los tiempos verbales y alrededor de los diez años, adquieren el dominio del lenguaje.



En ese orden de ideas, Azcoaga, Derman e Iglesias (1985) concluyen que el lenguaje es el principal instrumento de la comunicación haciendo que el aprendizaje escolar se establezca mediante las instrucciones del docente. El lenguaje es el protagonista principal en la adquisición del nuevo código lectoescrito. Del mismo modo, se requiere la intervención del lenguaje para el aprendizaje de las matemáticas, pues solo la palabra puede proveer la capacidad de abstracción y generalización que es indispensable para la materia.

En relación con la adquisición del léxico, Nelson (citado por Valmaseda 1980) menciona que las primeras cosas de las que habla el niño se refieren a objetos de su entorno. El autor estudió las palabras emitidas por un grupo de niños, encontrando como palabras frecuentes las relacionadas con la comida, ropa, personas, familiares, juguetes, animales y vehículos; hay así mismo, una mejoría en cuanto a la pronunciación de los objetos ya que estos son muy frecuentes y constantemente son mencionados.

Cuando el niño-alumno aprende el lenguaje en sus diferentes manifestaciones de forma pasiva, lo olvidará muy pronto. En cambio si los alumnos descubren por sí mismos, cuando se les despierta su natural curiosidad y sus impulsos creadores, no solamente va a ser recordado, sino será recuperado en ocasiones intelectualmente significativas (Chomsky 1989).

Vigotski (citado por Tough, 1987) menciona que cada vez que el niño utiliza una palabra determinada, la atención de éste se dirige al concepto, de tal forma que con el tiempo, la palabra llega a representar algo más general, que se ha desarrollado a partir del tiempo y de las experiencias. A medida de que el niño aprende a usar palabras, desarrolla conceptos.

Para Tough (1987) el lenguaje no solo es importante en el desarrollo social, cognitivo e intelectual del niño pequeño, además de proporcionar a cada individuo, adulto o niño la posibilidad de comunicarse. Al respecto, López (1983) argumenta que el lenguaje se define como la unión de los hábitos formales de un individuo y el pensamiento de éste.

Piaget (citado por López, 1983) señala que el lenguaje en la infancia tiene dos grupos de conversaciones: egocéntricas y la comprensión del lenguaje. La primera se presenta cuando el niño habla sobre él mismo, no toma en cuenta a su interlocutor, no trata de comunicarse ni espera respuesta, piensa en voz alta. Estas conductas son comunes en conversaciones de niños de preescolar. La segunda se presenta cuando el niño domina la comprensión del lenguaje, el lenguaje egocéntrico desaparece y el proceso de pensamiento se presenta, es decir cuando el niño pone mecanismos formales para pensar.

La información antes referida ayuda a entender el proceso que lleva el niño en el desarrollo del lenguaje desde su nacimiento mediante la interacción con sus padres y con la sociedad. En el siguiente apartado se describirá un poco más lo que son los problemas del lenguaje en el niño.

## **1.9 DIFICULTADES DE LENGUAJE**

Los retrasos generales del lenguaje son ocasionados sobre todo por factores funcionales o medioambientales. Y se atribuyen a la ausencia de modelos apropiados y a experiencias tempranas traumatizantes (Valdivieso y Román (2000).

Es importante mencionar que los entornos personales patológicos pueden influir en el proceso de desarrollo de los niños y por consiguiente en sus capacidades comunicativas. Si los niños crecen en ambientes muy distorsionados en el ámbito emocional, su desarrollo comunicativo puede verse afectado, incluso un ambiente sobreprotector puede impedir un desarrollo autónomo del niño (habla infantilizada) (Valmaseda 1980).

Para que se desarrolle adecuadamente la comunicación en los niños, es necesario que el niño oiga claramente lo que se le dice y se descarte con un especialista alteraciones de habilidades físicas para hablar o conexiones neurológicas que estén afectando al niño ( Valdivieso y Román,2000)

Los trastornos de lenguaje verbal se producen en las personas que no pueden comunicarse verbalmente de forma oral o escrita, pueden ser considerados así mismo, como trastornos de la comunicación humana (González, 1996)

Shea y Bauer (1999) mencionan que los trastornos del habla son deterioros a nivel orgánico en la pronunciación del lenguaje oral o hablado, los problemas de voz y los de articulación se clasifican como problemas de lenguaje, los cuales pueden corregirse fácilmente con el tratamiento adecuado sin necesidad de medicamentos o de intervención quirúrgica.

Belloch, Sandín y Ramos (1995) definen el retraso simple del habla como una ausencia de este en la edad usual sin causa patológica manifiesta, mencionan que a los cuatro años es considerable como un retraso patológico y deben de ser abordadas mediante un tratamiento adecuado, tomando en cuenta que los niños con retraso simple del habla presentan las siguientes características:

- Un nivel intelectual adecuado a su edad cronológica.
- Sustituyen o remplazan un sonido de consonante correcta por otro incorrecta, esta puede darse al principio en medio o al final de la palabra.
- Omite sonidos de alguna letra de la palabra o desaparece una palabra.
- Inserta o agrega palabras.
- Distorsiona sonidos, falta de claridad o de un descuido que da origen a un sonido débil o incompleto.

La línea de investigación sobre los problemas de lenguaje muestra variaciones en la terminología y clasificación de las anomalías de algunos autores a otros. Entre los problemas más comunes del lenguaje se encuentran la tartamudez o espasmofemía, disfasia y afasia e hipolalea entre otras. Cada uno de estos trastornos de lenguaje tiene su origen, sus causas y su propia sintomatología.

Gutzman (citado por Nieto 1976) la tartamudez o espasmofemía es una alteración patológica de la comunicación, que altera el ritmo normal de la palabra articulada, puede ser originada por causas somáticas, endocrinas, funcionales, ambientales o congénitas, los síntomas aparecen cuando en la emisión de la palabra hay un corte, el ritmo del habla es acelerado, repetición incontrolable de algunas sílabas; además existen otros síntomas más severos.

Este padecimiento en el niño afecta al hablante y al oyente. Según Acosta y Rodríguez (1996) el tartamudo infringe las reglas de la comunicación debido a su hablar diferente y, como consecuencia, el oyente evalúa de manera negativa al tartamudo. Esto ocasiona que los individuos con este padecimiento tengan una imagen negativa de sí mismo ya que son objeto de burlas y correcciones constantes no siempre adecuadas y por lo tanto no aceptadas por el sujeto.

Hay tres diferentes explicaciones acerca de la tartamudez; el primer caso es considerado conflicto emocional; el segundo tiene un origen conductual, ya sea nervioso o que se chupen el dedo, que esto se relaciona con hábitos, o nervios, y el tercero, se asocia con un problema en el dominio cerebral o a diversos factores bioquímicos (Orta y Gallegos, 1996)

Goldiamond (citado por Orta y Gallegos 1996) cree que la tartamudez es originada por dificultades normales y que son respuestas naturales y comprensibles en el lenguaje de los niños bajo algunas circunstancias específicas. En las etapas iniciales estas alteraciones de la fluidez se ven mejoradas por el reforzamiento emocional, ya que gradualmente adquieren el control de las alteraciones de fluidez al hablar.

Si un niño pequeño tartamudea desde muy temprano, es muy probable que corra el riesgo que de adulto sea tartamudo (Goldsmith 1995). Por esto es necesario observar la interacción con la madre y el padre, para que el niño no tome como agresión las correcciones o críticas que le hacen al hablar, ya que puede presentar agresividad contra él mismo.

La disfasia y la afasia consisten en la pérdida total del habla debido a una lesión en las áreas del lenguaje, sus síntomas son alteraciones en el lenguaje, pérdida de la memoria, egocentrismo, conducta impulsiva, conducta regresiva y tiene que ver con accidentes traumáticos cardiovasculares o por una lesión cerebral en el hemisferio izquierdo que es el encargado del lenguaje. Se puede clasificar en tres tipos principales, afasia o disfasia motora, afasia o disfasia sensorial y afasia o disfasia mixta. (Broca citado por Nieto 1976)

Cerda (1990) menciona que desde el punto de vista educativo, la disfasia es lo mismo que afasia y significa un trastorno del lenguaje que afecta en mayor o menor grado a su comprensión, formulación y uso. Ésta puede ser producida por factores afectivos emocionales, ya sea que sus padres tengan una sobreprotección exagerada con el niño o un abandono total. Los factores ambientales se refieren a la influencia que el niño percibe de su entorno que lo rodea.

Belloch , Sandín y Ramos (1995) mencionan que la disfasia es un trastorno específico del lenguaje tanto de nivel de expresión como de comprensión que se da en un niño de inteligencia normal, para esto se utilizan los términos afasia y disfasia como si fueran intercambiables a pesar de que el prefijo “a” indica pérdida completa de función y el prefijo “dis” solo indica pérdida parcial.

Una disfasia funcional se presenta entre los 6 y 8 años, cuando el nivel de lenguaje permite cambios, hay insuficiencia de desarrollo motor del niño, insuficiencia sensorial las que se le atribuyen por causas de una inmadurez casi auditiva (Porot, 1980).

Launay (citada por Porot, 1980) define la disfasia como un trastorno global de expresión verbal, de un vocabulario pobre de palabra simples, en frases cortas y con errores de repetición de vocablos, con sílabas sin significado formadas de fonemas, estos niños recurren a la memoria.

Belloch , Sandín y Ramos (1995) mencionan que una Dislalia es un trastorno de articulación de algunos fonemas, alteración o ausencia de sonidos concretos del habla o la sustitución de unas letras por otras, de forma impropia de personas que no muestran patologías con el sistema nervioso central ni en los órganos fonarticuladores.

La Hipolalea es el retraso en la expresión verbal debido a la debilidad mental, autismo, hipoacusia, parálisis cerebral, pero también puede ser originado por causas ambientales, su sintomatología se presenta en la dificultad de comprensión del lenguaje oral, dificultad en la expresión, pobreza de vocabulario y retardo en la aparición del lenguaje (Batín, Haugh y Mildred citado por Nieto 1976).

En este caso, el niño con hipolalea es marginado, ya que debido a su apariencia física lo rechaza la sociedad, se menciona la apariencia física, porque la mayoría de los niños con retraso mental, parálisis cerebral o hipoacusia poseen ciertas características que los diferencian.

En la literatura especializada se menciona que cualquier diagnóstico clínico de alguna dificultad de lenguaje, debe ser antes que nada evaluada por un examen neurológico acompañado de un estudio del desarrollo motriz del niño y una revisión psicopedagógica.

Rondal y Serón (1988) mencionan que un retraso del lenguaje simple se presenta cuando existe un desfase en la elaboración del lenguaje en relación con la cronología habitual de la adquisición.

Araú (b)(1997- 1998) menciona que el acto de hablar es la acción de emitir sonidos, con el propósito de comunicarnos. Muchos niños con problemas de desarrollo necesitan más tiempo que los demás para adquirir el lenguaje, en otros casos el desarrollo del lenguaje se interrumpe poco antes de completar las últimas etapas.

Socialmente el lenguaje defectuoso puede crear problemas de relación y desembocar en la marginación del niño. Es por eso que la sociedad debe aceptar y ayudar a estos niños y brindarle apoyo para su superación y la regulación de su lenguaje. Esta situación precisa de una intervención especializada para conseguir normalizar su desarrollo. El educador y el especialista deben ser conscientes del problema real. Tras la detección en el aula o en la familia, de los factores ambientales y de las alteraciones emocionales o cognitivas, es fundamental la atención específica para el problema del infante.

Según Santiuste (2000) todos los niños ingresan a las instituciones escolares con un nivel lingüístico específico que va unido a su entorno socioeconómico y a su familia y, éstos a su vez producen conexiones. Cazden (citado por Santiuste 2000) refiere que las diferencias lingüísticas no se producen en función del nivel intelectual sino por la clase social.

Para Shea y Bauer (1999) la participación comunitaria es un componente integral de la educación de los niños, los propios maestros deben examinar sus propios valores y creencias respecto a la familia, metas y enseñanza, las adaptaciones o modificaciones de la interacción maestro-niño y el proceso de enseñanza-aprendizaje para apoyar las diferencias culturales.

El mismo autor menciona que el lenguaje comunicativo se basa en comportamientos, de manera específica, habilidades cognitivas y patrones de interacción social del aprendiz.

Por otro lado Butragueño (XII) menciona que el niño necesita de la escuela puesto que a través de ella empieza un comportamiento verbal, es decir la escuela es más útil cuando socialmente está mejor regulado el comportamiento verbal.

El niño que no puede aprender a leer y escribir en el momento adecuado está sujeto a presiones del medio ambiente que le hacen sentirse inferior. Esta dificultad de la lecto-escritura condiciona la adquisición general de otros conocimientos (Santiuste 2000).

Según Araú (a)(1997-1998) los problemas del habla constituyen el tipo más frecuente de alteraciones de la comunicación, tanto en la población regular como en los niños con discapacidad.

### **1.10 EPILEPSIA Y LENGUAJE.**

Según Portellano, Coukkaut, Diez García, Rodríguez y Sánchez (1991), la epilepsia es una afección crónica, de etiología diversa, caracterizada por crisis recurrentes debidas a una descarga excesiva de las neuronas cerebrales, asociada eventualmente con diversas manifestaciones clínicas o paraclínicas.

Para los mismos autores las causas de la epilepsia pueden ser prenatales, perinatales y postnatales. Dentro de las prenatales están las enfermedades hereditarias, síndrome de Down, malformaciones congénitas e infecciones (rubéola, sífilis etc.), en las perinatales se mencionan, procesos anoréxicos, contusiones cerebrales, hemorragia cerebral, hipoglucemia, hiperatremia y, en las causas postnatales, se encuentran, convulsiones febriles prolongadas y repetidas, enfermedades infecciosas (meningitis, encefalitis, etc), tumores cerebrales, trastornos vasculares e intoxicaciones (alcohol, plomo, sulfato de magnesio, anestesia, etc).

Levitt y Weiner, (1981) refieren que en las crisis epilépticas focales la descarga inicial proviene de un área focal unilateral del cerebro: lóbulo temporal, lóbulo frontal y área motriz.

Harrison, (1998) coincide con los autores anteriores ya que menciona que la epilepsia es un fenómeno debido a las descargas excesivas de un grupo de neuronas del sistema nervioso central (SNC), puede manifestarse de diferentes formas que van desde una llamativa actividad convulsiva hasta fenómenos de experiencia subjetiva difíciles de advertir por un observador, existen dos tipos de crisis las focales o parciales y la generalizada:



- ◆ *Las focales:* son crisis en pequeñas áreas de la corteza cerebral.

Esta a su vez se divide en tres:

Focales Simples motoras: las cuales producen síntomas motores, sensitivos, autónomos o psíquicos, sin alteración evidente en la conciencia.

Focales simples sensoriales: las cuales producen alteraciones sensoriales somáticas de la visión (destellos luminosos, alucinaciones elaboradas), del equilibrio (sensación de vértigo o caída) y de la función autónoma (enrojecimiento facial y sudoración), la última comprende la percepción de olores intensos y poco habituales.

Focales Parciales complejas: se caracterizan por una actividad epiléptica focal que se acompañan de una alteración transitoria de la capacidad del paciente para mantener un contacto normal con el medio, es incapaz de responder a ordenes visuales o verbales durante la crisis y no se da cuenta de ella ni la recuerda.

- ◆ *Las Generalizadas:* son crisis que afectan simultáneamente amplias regiones cerebrales de forma bilateral y simétrica. Pueden originarse por anomalías celulares, bioquímicas o estructurales de distribución más extensa.

Para establecer el diagnóstico es necesario realizar un Electro Encefalograma (EEG), radiografías del cráneo, si la crisis es focal se puede sospechar de un tumor hay que descartarlo, así como asegurar que no presente un edema, si se sospecha de crisis en el lóbulo temporal se debe practicar un EEG durante el sueño. Esto indicará si es necesario hacer una valoración de cada caso, para obtener su diagnóstico de acuerdo con las características que presente cada crisis convulsiva (Levitt y Weiner. 1981).

El diagnóstico de confirmación es mediante el encefalograma, el cual permite por medio de electrodos colocados en la superficie del cuero cabelludo, captar las diferencias de potencial, de origen neuronal, entre diversos puntos de superficie craneal. Este método es el idóneo para la confirmación de la epilepsia. (Portellano, Coukkaut, Diez García, Rodríguez y Sánchez 1991)

Los autores antes referidos mencionan que los pacientes epilépticos presentan desajustes emocionales que no están relacionados con la epilepsia, sino como consecuencia de una deficiente manipulación de la enfermedad por parte del sujeto o de su ambiente. Estas personas están sometidas a agresiones sociales y familiares, en ocasiones viven su enfermedad con reacciones de angustia, temor o rechazo.

Portellano, Coukkaut, Diez García, Rodríguez y Sánchez (1991) refieren que el 56% del total de epilépticos puede asistir a una escolaridad normal, puede quedar incluido en aulas convencionales, siguiendo escolaridad normal sin que requiera de terapias, puesto que tienen inteligencia normal y presentan pocas o ninguna crisis, no presenta problema cognitivo, ni trastornos de adaptación o conducta.

El 28% puede asistir a un tipo de escolaridad normal, agregan los autores, pero puede presentar algún tipo de dificultades, los pacientes necesitaran algún tipo de refuerzo pedagógico, de aprendizaje o psicoterapia sus características son, normal o normal baja, baja frecuencia de crisis, algún tipo de déficit neurocognitivos, trastornos de aprendizaje y ligeras dificultades comportamentales.

Un 16% no podrá seguir el currículo normal y requerirá de enseñanza especial en centros no específicos para epilépticos. Sus características son deficiencia mental ligera o moderada, crisis epilépticas no controladas, presencia de deterioro constatable y trastornos comportamentales.

Porot (1980) refiere que algunas crisis epilépticas empiezan con un trastorno de la expresión verbal, con repeticiones de palabras o de una frase, lo cual puede confundirse con el balbuceo.

Existen ciertas dificultades diagnósticas planteadas por las encefalopatías convulsivas complicadas con el déficit de adquisición del lenguaje, las cuales pueden llegar hasta una verdadera automudez o un lenguaje deficitario de tipo disfásico, con cociente intelectual inferior a la media agrego el autor.

La epilepsia con expresión afásica no puede ser estudiada semiológicamente debido a su brevedad, las perturbaciones del lenguaje pueden repercutir en la expresión oral teniéndola como una afasia, aunque esto no indica que no pueda percibir el lenguaje ajeno y entenderlo concluye.

### **1.11 TRATAMIENTO PARA ATENDER EL PROBLEMA DEL LENGUAJE**

La articulación defectuosa es el síntoma fundamental, a través de la cual se manifiesta una inmadurez o dificultad funcional de el niño. Su lenguaje estará afectado según el numero de fonemas a los que se extienda la dislalia.

Con frecuencia el niño dislábico emite sonidos distorsionados, es decir de forma incorrecta o deformada (Pascual, 1995).

El mismo autor refiere que en la etapa de escolaridad obligatoria, al iniciar la educación primaria, tener problemas dislálicos va a suponer una gran dificultad para el niño, tanto para el proceso de aprendizaje como para su integración social. Así mismo la articulación defectuosa, le puede llevar a problemas y confusiones en la lecto- escritura, puesto que existen causas comunes en las alteraciones del lenguaje hablado y el escrito. La articulación defectuosa, con frecuencia llevara al niño a situaciones de inhibición y aislamiento, impidiendo su socialización e integración en el grupo.

Al atender las anomalías del niño es necesario llevar a cabo un tratamiento integral, los trastornos de lenguaje no aparecen como manifestaciones aisladas, forman parte de una serie de síntomas, por las cuales se da la dificultad de articulación.

Pascual (1995) menciona que una vez detectada la anomalía, es fundamental iniciar la intervención logopédica en la edad más temprana posible. Es en este aspecto del desarrollo de movimiento en donde se centrarán los aspectos en relación directa con las habilidades articulatorias. Coordinación motora, rapidez y habilidad de movimientos, imitación motora y ritmo. La discriminación auditiva tiene gran importancia, ya que en muchos casos, el niño que presenta dificultad para discriminar los sonidos tiene como

resultado una articulación defectuosa, reconocimiento de sonidos ambientales y repetición de palabras.

El mismo autor dice que la respiración para el habla es factor fundamental. Respirar adecuadamente corrige malos hábitos, por ello es conveniente incluir en todo el programa educativo integral del niño, la educación para la mejor respiración; Forma de respirar, tipos de respiración y ejercicios de sople.

La relajación facilita el dominio y el control del propio cuerpo por la disminución de los estados de tensión muscular, así mismo proporciona tranquilidad, confianza y seguridad. Ejercicios de relajación y ejercicios de relajación global.

La enseñanza de la articulación permite el grado de madurez y preparación previa a un lenguaje adecuado. Los ejercicios deben ser de corta duración para evitar que el niño se fatigue. Emisión de las vocales, articulación de consonantes, realización de fonemas, palabras para ejercicios de repetición y dibujos para ejercicios de lenguaje dirigido, concluye el autor.

Según Juárez y Monfort (1999) para atender los problemas de lenguaje se debe seguir un tratamiento pedagógico especial, una enseñanza del lenguaje basado en ejercicios de repetición y estudio por parte del alumno.

La ejercitación de la pronunciación facilita al niño el desarrollo de la capacidad fonética y fonológica. Para esto son necesario ejercicios con imágenes de dibujos, el niño debe de pronunciar el significado de cada imagen, así como diferenciar en la pronunciación entre casa- taza, cama- rama, capa- papa.

Para Juárez y Monfort (1999) la construcción de grupos nominales es el procedimiento habitual de descripción de imágenes o de objetos utilizando un sistema de preguntas como: " Y esto ¿cómo se llama?"

/a-bo/ (arbol). Y ¿cómo es un árbol?

¿Grande o pequeño?

/an-de/.

Estas conductas se acompañarán de los enunciados correspondientes, utilizando adjetivos y determinantes, el juego facilitará la detección del parámetro más sensible en los comentarios de los individuos.

Las flexiones verbales se trabajan con un grupo de niños capaces de formular frases de varias palabras, pero con escasa flexibilidad en la utilización de los tiempos verbales. El juego consiste en que el educador dé algunas ejecuciones (camina hacia la puerta, gira a la mesa.), y el niño las realice.

Una variable de complejidad es cuando el educador selecciona lo referente de los objetivos lingüísticos que pretenda alcanzar. Juárez y Monfort (1999) menciona que esta selección se puede hacer en función de los siguientes aspectos:

- Criterios fonológicos (buscar objetos que se diferencian por su estructura fonética: palo, pelo, polo, pala.).
- Criterios semánticas (el léxico que se está trabajando.) Criterios morfosintácticos (el uso de proposiciones relativas). Éste prepara series de objetos que se diferencian por su color, tamaño, espacio, así como combinar varias palabras para designar el objeto.
- La motricidad es muy importante ya que así se observa si el niño realiza las actividades y comprende las instrucciones (tócate la oreja, come, salta, levántate, camina)
- La atención auditiva, desplazarse y pararse en función de un estímulo sonoro (cinta de música o utilización de un instrumento), los niños se desplazan mientras oyen el estímulo sonoro y se detienen cuando se interrumpe o al revés.
- Discriminación auditiva selectiva, realizar juegos asociados con la intensidad de un mismo estímulo sonoro (distintas formas de andar según la intensidad con la que el educador golpea un pandero, dibuja cuyo tamaño varíe según la intensidad sonora). Imitación de sonidos, reconocimiento de sonidos, imitación de secuencias rítmicas.
- Juegos para la motricidad bucofacial, juegos que se centran básicamente en:  
La respiración.

La coordinación fonorespiratoria y el control de la espiración.

El control del soplo.

El movimiento de mandíbula.

Los movimientos de labios y mejillas.

Los movimientos de lengua.

- Imitación de fonemas y sílabas.

Entrenamiento fonológico en palabra y frases, los alumnos utilizan con intensidad palabras y frases que contengan uno o varios de los fonemas que constituyen el objeto de la actividad.

- El desarrollo léxico, vocabulario repetitivo, actividades de comprensión de las palabras no conocidas.
- Vocabulario expresivo, pedirle al niño que hable sobre un tema libre que se le dé o que lo maneje en su contexto.

Para Valles (1995) los siguientes ejercicios no deben considerarse como terapia de defectos articulatorios de carácter rápido, sino un material de apoyo para que el reeducador y los padres entrenen al niño en el habla de un modo normalizado y progresivo, para esto se necesita constancia y continuidad en la realización de los ejercicios.

En el tratamiento de este tipo de niños es primordial la respiración por la nariz y la expulsión por la nariz y boca:

- ◆ Ejercicios de soplo, inflar las mejillas, con un globo, con una vela. Utilizar el material es necesario, ya que esto hace que el niño nivele diferentes soplos.
- ◆ Ejercicios de ritmo con palmadas, con sílabas en repetición, etc.
- ◆ Ejercicios linguo-labiales. Separar labios ligeramente, junta los labios, muerde el labio inferior, superior, saca la lengua, etc.
- ◆ Ejercicios de discriminación auditivo-fonética. Pronuncia lentamente ab- ba, eb-be, ac- ca, ed- de, etc.  
Polo- bolo, bar-par, bala- pala, etc.

- ◆ Ejercicios preparatorios. Coloca los labios juntos y algo contraídos, inspira por la nariz, expulsa el aire por la boca y pronuncia: ba-be-bi-bo-bu.

Coloca los labios entreabiertos, apoya la lengua en la parte interior de los dientes de arriba, retira la lengua y vuélvela a apoyar.

Coloca la lengua en la posición de la R, lleva la lengua hasta la posición de la F y pronuncia los fonemas al mismo tiempo Frrr....e, Frrr....i, así según cada fonema o sílaba por trabajar.

## **1.12 ¿CÓMO DETECTAR EL PROBLEMA DEL LENGUAJE?**

Según Melgar (1994), la adquisición del lenguaje es una fase vital del desarrollo de las personas, ya que éste no termina en la niñez aunque es en esa fase donde hay mayor avance; éste es un proceso continuo interrelacionado con las capacidades orgánicas para captar, integrar y expresar símbolos.

El habla en un niño pequeño puede ser difícil de comprender debido a la distorsión de sonidos, omisión de consonantes y sustitución de letras; conforme el niño se va desarrollando el control del habla es gradualmente mejor e inteligible.

Hablar en una forma clara e inteligible no es una habilidad sencilla, pero es fundamental para una comunicación satisfactoria y, si la habilidad está dañada total o parcialmente, el individuo se va a dar cuenta que ante la sociedad, la posibilidad de éxito se reduce. Hablar deficiente es un indicador de problemas de adaptación (Melgar,1994)

La SEP ( 1985) menciona que los beneficios del habla comprensible son un enfoque para proveer una base lingüística en cada estudiante, de manera que el habla, la lectura y la escritura puedan ser adquiridas para formar una base sólida de conocimiento, si logran tener esta habilidad tendrán las herramientas para integrarse al medio social, escolar y laboral.

Mildred (citado por Melgar, 1994) refiere que la medición de la articulación es fundamental para el diagnóstico de las desviaciones de la articulación en los niños; mientras más a tiempo se detecte un problema, más optimista es el pronóstico para adquirir un habla inteligible.

Según la SEP (1985), la evaluación del lenguaje está formado por reactivos que dan información sobre el nivel del niño en su lenguaje, el niño va a mostrar el uso de la sintaxis, morfología y fonología, la comprensión o capacidad de razonar y la experiencia en la utilización del lenguaje espontáneo.

Se realiza una tabla en la cual se registra las respuestas de las conductas y contestaciones de los niños, tomando en cuenta la edad, se hace modificaciones cada año siguiendo su desarrollo biológico.

#### Edad 1 - 2 años

Forma y contenido	Gestos	Señas	Seña y voz	Únicamente voz
1- Usa gestos	x			
2- Las emisiones contienen rechazo (no)			x	
3-Manualmente u oralmente expresa rechazo (con gesto empujando o moviendo la cabeza)			x	

#### Edad 3 - 5 años

Forma y contenido	Gestos	Señas	Seña y voz	Únicamente voz
1-En señas o voz habla con fluidez utilizando formas gramaticales			X	
2-En señas o voz verbalizar situaciones espontáneas			X	
3-Verbalizar, en señas o voz, objetos nuevos			x	



Edad 6 - 7 años

Forma y contenido	Gestos	Señas	Seña y voz	Únicamente voz
1-En señas o voz habla con fluidez utilizando todas las formas gramaticales				X
2-En señas o voz intenta verbalizar relaciones casuales				X
3-Verbalizar, en señas o voz, diferencias de objetos			x	

Los posibles tipos de alteraciones y retrasos a encontrar según Solovieva y Quintanar (2001) pueden clasificarse de la siguiente manera:

Retraso leve. Déficit de programación fonológica.

- Déficit de programación fonológica
- Semántica. La actualización lingüística de contenidos es un poco más escasa, pero la comprensión es normal.
- Morfositaxis. Normal.

Retraso moderado. Reducción de patrones fonológicos

- Ausencia de fricativas( f,z,s,y,j) se sustituyen por oclusivas (p,b,t,d,k,g), tiene un habla de bebe, no hay diptongos ni consonante finales.
- Semántica. Pobreza de vocabulario expresivo.
- Morfosintaxis. El retraso es mayor en las proposiciones.
- Pragmática. Hay poca iniciativa y escasas formas sociales de iniciación de conversación.

Retraso severo. Reducción en patrones fonológicos.

- Comprensión severamente alterada, la sintaxis es primitiva (telegráfica).
- Pragmática. Conversación centrada en sí mismo, no hay forma lingüística apropiada.

La evaluación fonética es la reproducción de sílabas simples en las que estén presentes los sonidos propios de la lengua.

La evaluación fonológica. Presencia, asimilación, sustitución, distorsión, omisión, adición, o inversión de los fonemas con palabras cortas en las tres posiciones.

<u>Fonema</u>	<u>inicial</u>	<u>media</u>	<u>final</u>
/p/	Pato	tapa	stop

Se debe incluir todos los grupos de consonantes y los diptongos, y por ultimo se evalúa la conversación espontánea.

El instrumento propuesto por Melgar(1994) mide la articulación de los sonido. Para esto es necesario presentar una serie de tarjetas en las cuales están registradas imágenes cotidianas para los niños en las cuales el investigador pueda evaluar los sonidos de las consonantes, mezclas y diptongos en los cuales el niño puede llegar a tener problemas.

Las respuestas se registran en una tabla donde se califica la sustitución probable de alguna o algunas letras, la omisión, la adición o la distorsión de las palabras.

Las dificultades de aprendizaje son básicamente carencias o déficit en el desarrollo de ciertas habilidades académicas. Una n.e.e es una dificultad para aprender, y estas pueden ser permanentes o temporales y cualquier niño las puede llegar a tener.

La integración educativa es una integración temporal con compañeros normales basados en una planificación educativa, se plantea un currículo personal que establece contenidos que contribuyan al progreso de la enseñanza, es preciso que el alumno cuente con todos los recursos necesarios para acceder al currículo ordinario éste, consta del aprendizaje adecuado al alumno y es un proceso que implica educar niños con o sin necesidades educativas especiales en un aula regular, con el apoyo necesario, el proceso de integración permite efectuar una labor preventiva a los mecanismos marginadores que genera la sociedad mejorando la calidad de la educación para todos los alumnos.

Una intervención psicológica tiene que ver con las necesidades psicológicas y con las educativas de uno o más alumnos, se puede diseñar con la colaboración de los padres, psicopedagogos, orientadores, asesores y especialistas, planificando las actividades con el alumno así como su evaluación al principio y al final de la intervención.

El lenguaje incluye la capacidad de dar significado a las palabras y emplearlas como símbolos de pensamiento, ideas o sentimientos, hay importantes evoluciones en el lenguaje desde el nacimiento hasta la adultez. Los retrasos generales del lenguaje son ocasionados por factores funcionales, medioambientales o emocionales.

El niño dislalico emite sonidos distorsionados, defectuosos e incorrectos que alteran el aprendizaje y su integración social de la persona, puede llevar a problemas y confusiones en la lectura y en la escritura, el tratamiento para la corrección de este problema es la ejercitación de los músculos bocofaciales, la imitación de fonemas, ejercicios de soplo, ritmo, discriminación auditiva y relajación.

### **1.13 OBJETIVO:**

El presente trabajo tiene como objetivo realizar una intervención psicopedagógica en el área de lenguaje, para lograr la articulación y la fonación correcta de letras y palabras, así como la estructuración de oraciones, en una niña que presenta crisis epilépticas, afasia y dislalia, ocasionándole que tenga dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura.

## CAPITULO II

### INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

#### 2.1 Detección:

La directora entrevistó a la investigadora, posteriormente refirió que se revisaría el expediente de una niña con seudónimo Karem, en lo particular con ella porque tenía, a simple vista, un problema de lenguaje. En sesión con la profesora de USAER mencionó que se trabajara con Karem sobre su problema de lenguaje, mientras ella trabajaba lecto-escritura ya que la escuela no contaba con el servicio de logopedia.

#### 2.1.2 Sujetos:

Una niña con problemas de lenguaje, de 9 años de edad, que cursa 2° grado de la educación primaria en una escuela pública de clase media-baja, ubicada en el sur de la Ciudad de México.

Se accedió al expediente de la niña en el cual se muestra un perfil inicial.

#### 2.1.3 Perfil Inicial De La Niña:

Karem fue atendida por el Centro de Intervención Temprana (CIT) a la edad de tres años, donde asistió por 1 año al tratamiento, posteriormente fue canalizada al Instituto Nacional de la comunicación humana (INCH) donde la diagnosticaron con retardo de lenguaje, anártrica con componente afásico, ahí le negaron la atención por su bajo nivel de coeficiente intelectual (79), con una edad cronológica a los 4.5 años

La valoración del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS): Epilepsia sec. a Hipoxia Neonatal y trastorno de la atención sec. a madurez cerebral.

El E.E.G. (electroencefalograma) reportó actividad irritativa en el hemisferio temporal izquierdo, fue medicada con valproato de magnesio para controlar la agresividad y teoridazina para controlar las convulsiones.

Crisis convulsiva a los 5 años.

Prima materna con microtia (pequeñez anormal de la oreja), atresia (ausencia de cierre del canal auditivo), tía vía paterna con Parálisis Cerebral Infantil (PCI).

La niña presenta dificultades de articulación, tono de voz bajo posee fluidez verbal, omite las primeras sílabas de cada palabra diciendo sólo la última o dos últimas, es ecológica, presenta dificultades en todos los fonemas.

No hubo balbuceo.

Coordinación motora gruesa adecuada, visomotora con torpeza.

Es remitida al Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (C.A.P.E.P.) para ingresar a la primaria, actualmente cursa segundo año de primaria después de estar dos años en 1 ° de primaria.

#### 2.1.4 Evaluación.

Se realizó una serie de 5 observaciones de 40 min. cada una para ver el comportamiento de la niña en diferentes áreas de su desarrollo motor, cognitivo y de integración.

Se realizaron dos observaciones dentro del salón de clases; una de éstas en la clase de artísticas. En las que se observa que la niña requiere ayuda continuamente por la maestra para poder realizar las actividades de recortar, pegar y ordenar su trabajo. La otra observación fue en una clase de español. En esta sesión se explicó la estructura de la oración, la niña se encontraba muy inquieta, posiblemente por la presencia de la investigadora en el salón, además de presentar conducta agresiva hacia sus compañeros, continuamente los molestaba y les quitaba sus cosas. Se paraba continuamente, hasta que la profesora le dijo que se sentara al lado de su escritorio, la niña se mostró un poco más tranquila aunque su mirada era dispersa y se notaba que no ponía atención. La maestra pidió a sus alumnos realizar una serie de ejercicios al terminar de explicar cómo realizarlos, la profesora se dirigió al escritorio y explicó detalladamente a Karem para que pudiera elaborar la actividad y estuvo al pendiente para que la niña trabajara.

La tercera observación se hizo en la clase de educación física en donde la niña se observa tranquila; se nota que le gusta la clase, se muestra cooperativa y alerta aunque si se distrae fácilmente.

Por parte de sus compañeros es un poco discriminada ya que tiende a pegar. Es muy apegada al profesor e intenta hacer todos los ejercicios aún cuando su coordinación no sea del todo bien.

La cuarta observación se hizo en la hora de apoyo de USAER. A Karem le gusta ir al salón de esta área, posiblemente sea porque la profesora es muy cariñosa y paciente. La niña trabaja lento pero con atención, quizás la investigadora fue un factor de distracción. Aunque no estaba cerca de ella sino en la esquina de la otra mesa de trabajo, la niña se distraía y no contestaba las cosas, la profesora la tuvo que regañar y ésta mostró una actitud agresiva en contra de la profesora y lloró.

La profesora la tranquilizó y Karem accedió a seguir trabajando poniendo un poco mas de empeño y atención.

La última observación se hizo durante el receso de clases, la niña vaga por todo el patio, la mayoría de las veces sola, se detiene en ocasiones con diferentes compañeras pero pelea y éstos se van, come durante estos minutos y compra algunas frituras; al dirigirse a la señora que vende se dirige a ella, la mayor parte con señas, posiblemente la señora no alcance a entender algunas cosas ya que el lenguaje de la niña es muy pobre y un poco complicado, también se acerca con algunos profesores que anden por ahí en el descanso y se sienta con ellos un rato y se va con otro, así durante los 30 min. de recreo.

Posteriormente se realizó una entrevista con la madre, una con la profesora de grupo, una con la profesora de USAER y una con la sujeto de estudio.

La entrevista con la niña se aplicó en la biblioteca de la escuela; la entrevista con la profesora de clases la profesora Inés, se realizó durante el receso en el salón de clase y sólo nos brindó 10 min. ya que debía salir, por lo cual se hizo muy rápido, solo se preguntó de manera concreta acerca de aquello que podía ser de utilidad.

La profesora en grupo observa que el sujeto de estudio es una niña inquieta y muy agresiva, por lo cual hace que le llame continuamente la atención y la acerque a su escritorio. (ver anexo 2 y 3 )

La entrevista con la profesora de USAER se hizo a lo largo del tiempo ya que una entrevista con preguntas concretas no se realizó, pero respondía preguntas con dudas que surgieran durante el desarrollo de la intervención de la niña, respondiendo, muy amablemente a todas las dudas surgidas en esos momentos. La profesora de USAER indica un pequeño avance en la niña, así como hace referencia a la epilepsia e incluso menciona la detección de hiperactividad en el inicio del 1 año de primaria (cursado dos veces).

La entrevista con la madre se realizó fuera de la escuela en el momento en que iba por ella. Fue corta ya que la señora atiende una tienda y la había dejado encargada, pero respondió a todas las preguntas y mencionó que si había más preguntas surgidas a lo largo de las sesiones, con mucho gusto cooperaba para responder y ayudar en el avance de su hija. La madre menciona que la niña ha sido diagnosticada y atendida por diferentes instituciones sin dar por terminada ninguna terapia en el problema de Karem, los diagnósticos hacen referencia a la epilepsia diagnosticada y al tratamiento vía oral que debe seguir la niña para su control de convulsiones.(ver anexo 1)

Todas las entrevistas se realizaron en el mismo día en diferentes tiempos cada una.

Se aplicaron un pretest y un postest en las dos áreas de afectación, en lecto-escritura y en lenguaje; éstas se elaboraron con base en planes y programas de estudio de segundo grado de primaria.

Se elaboró un instrumento para evaluar la lecto-escritura basado en los planes y programas de estudio de 2 ° grado de primaria, tomándolos como referencia para seleccionar los contenidos- que debía evaluar y el nivel de conocimientos de la materia de español. La aplicación de los instrumentos se realizó en el salón del área de USAER.

En la realización del pretest de lecto-escritura se le brindó ayuda con la lectura del instrumento ya que no ha accedido a la lectura. En el bloque 1 en el primer ejercicio del instrumento se le brindó ayuda con tarjetas que contenían las letras faltantes para la realización de enunciados, continuando con el segundo ejercicio se le guió con los dibujos y los artículos, en el ejercicio tres la instrucción era redactar una historia basándose en los dibujos impresos, en el cuarto ejercicio la instrucción era subrayar el enunciado correctamente escrito. En el bloque 2 la ayuda se le brindó al leer los enunciados, a los cuales se le debía colocar los signos de interrogación correspondientes, en el bloque 3 se le explicó a la niña que tenía que escribir el nombre de cada imagen impresa. En el ejercicio dos se leyó a Karem la oración con el fin de que contestara alguna información relacionada con la oración; Finalmente en el último bloque se le dio una serie de instrucciones que debía seguir.

En el instrumento de lenguaje se mostró un poco más cooperativa ya que no tenía que escribir, sólo responder a las preguntas que se le hacía.

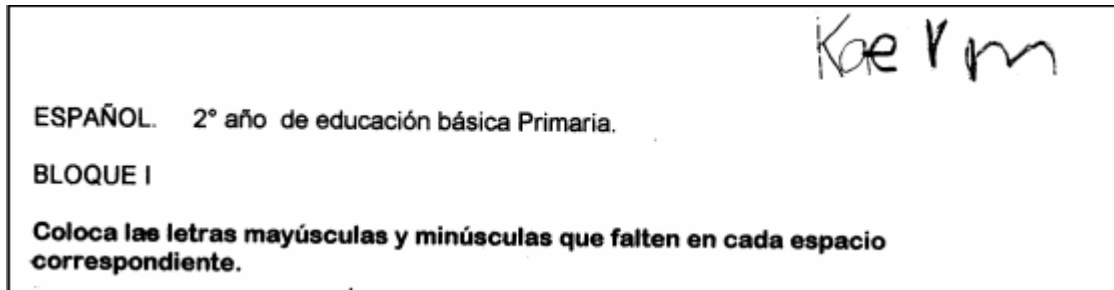
En el primer ejercicio se le mostró una serie de 50 imágenes las cuales tenía que identificar y nombrarlas; en el segundo ejercicio la niña tenía que repetir las oraciones que la investigadora le indicara, en el tercer ejercicio la instrucción era el escuchar un cuento narrado por la investigadora, para que, posteriormente Karem tratara de reproducirlo; en el cuarto ejercicio la instrucción era identificar y nombrar el sonido de cada letra del abecedario y por último, se realizó un ejercicio de preguntas cotidianas en las cuales Karem tenía que contestarlas según a sus experiencias propias.

Durante el desarrollo de las sesiones se aplicó un par de pruebas; WISC para medir su nivel de coeficiente intelectual aplicado en la biblioteca, la otra prueba fue el Bender para medir el aspecto visomotor de Karen y este fue aplicado en el salón de USAER como en las sesiones de la intervención. (ver anexo 4)



### 2.1.5 Resultados de los instrumentos aplicados.

En el pretest de lectoescritura se ve un claro ejemplo de inversión de letras al escribir el nombre.



Para la aplicación de los instrumentos fue necesario leer las indicaciones de los ejercicios, ya que la niña aun no ha obtenido la lectura.

En el primer ejercicio del primer bloque tuvo que ser apoyada con tarjetas que contenían las letras mayúsculas que respondían a las preguntas en el instrumento, debido a que la niña no entendía las instrucciones, fue apoyada por la investigadora de quien le enseñaba la tarjeta con la letra que hacía falta y ella trataba de copiarla, teniendo como resultado solo una inversión de letra.



BLOQUE I

Coloca las letras mayúsculas y minúsculas que faltan en cada espacio correspondiente.

La casa de color dlanca está en la esquina y es de María.

El Oso café es grande.

El Papá juega con los Niños.

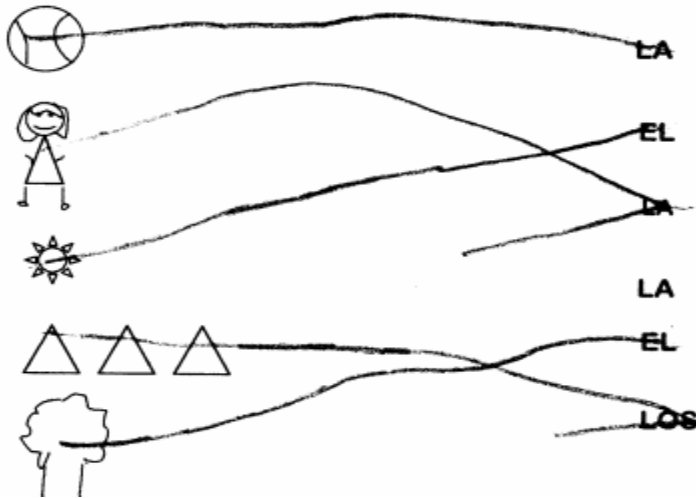
Los niños corren en el parque.

Alicia va a la escuela. Uor las tardes juega con la pelota.

El carro rojo es de Carlos.

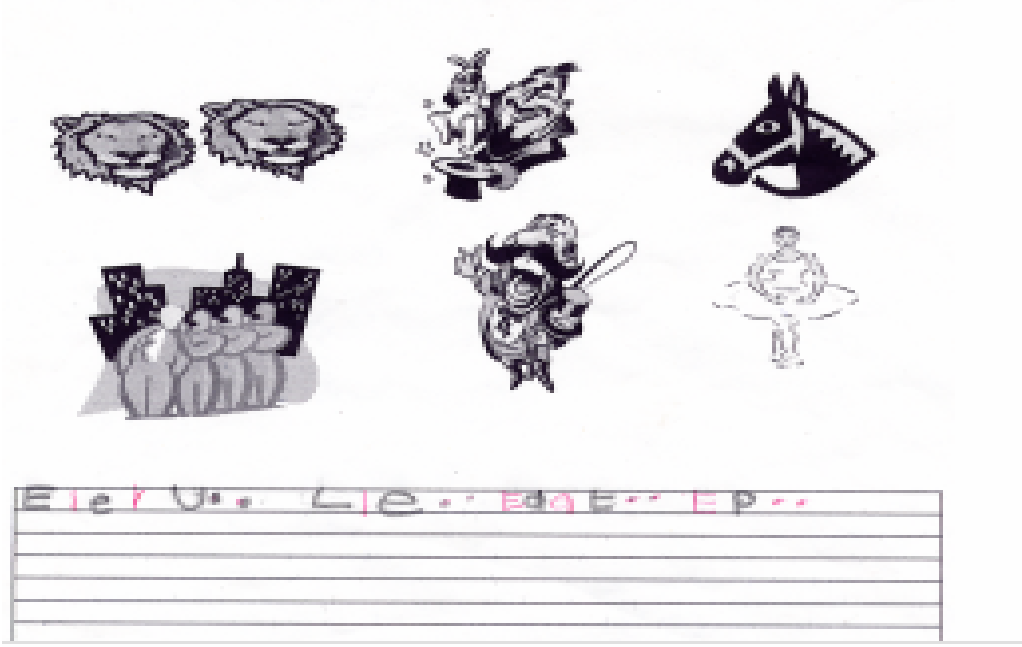
En el segundo ejercicio del pretest fue necesario pronunciar y señalar todos los artículos con cada una de las imágenes para que ella lo pudiera realizar, su ejecución no presenta errores.

Une con una línea los artículos con los dibujos.



En el tercer ejercicio se le pidió escribir una historia basada en imágenes que se le presentaban, logró narrar con dificultad de ritmo y fluidez en su lenguaje, pero escribió letras incoherentes y sin significado alguno.

Crea una pequeña historia con los siguientes dibujos.



En el cuarto ejercicio la niña tenía que subrayar las palabras escritas correctamente, en esta tarea sólo subrayó sin esperar a que se le terminara de dar la instrucción, por lo tanto la mayoría de los reactivos calificaron erróneamente.

**Subraya las palabras que estén escritas correctamente.**

- |                           |                |               |               |
|---------------------------|----------------|---------------|---------------|
| <del>La pelota</del>      | La pelota      | Lape lota     | L apelota     |
| <del>Los libros</del>     | Los libros     | Loslib ros    | Lo slibros    |
| <del>Carroverde</del>     | Carro verde    | Ca rroverde   | carrover de   |
| <del>El sillón rojo</del> | El sillón rojo | El sillónrojo | El sillónrojo |
| <del>La mesa</del>        | La mesa        | Lame sa       | lam esa       |

En el bloque dos en el ejercicio uno la niña tenía que colocar los signos de interrogación en las oraciones, ésta no entendió la instrucción, se le explicó nuevamente enseñándole los signos de interrogación y se indicó que los debía poner en las oraciones correspondientes y ella sólo pudo poner los signos de interrogación invertidos en todas las oraciones sin sentido alguno.

**Agrega los signos de interrogación que faltan.**

¿Que haces por la mañana? Me baño y desayuno y tú      Qué haces  
Como te vas a la escuela.

¿Qué comes?

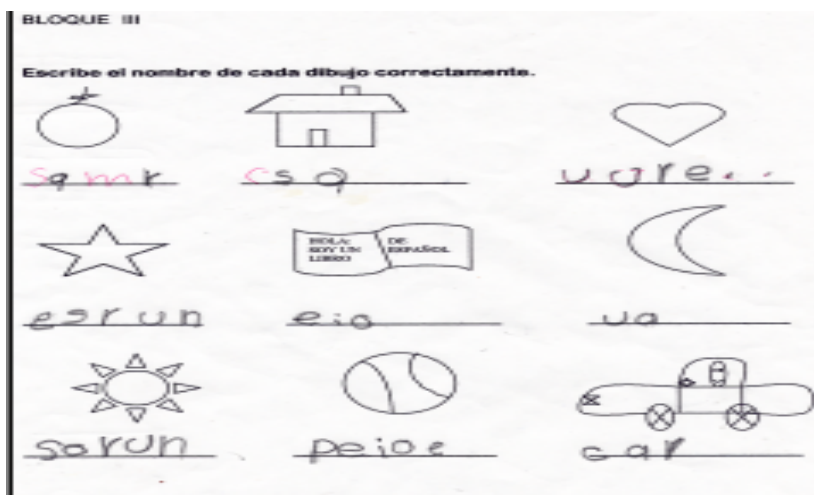
Por qué te fuiste a la fiesta

Cómo te llamas

La mesa roja

A donde fuiste a pasear

El bloque tres consistía en escribir el nombre de cada dibujo. En esta tarea la investigadora tuvo que ir mencionando dos o tres veces, silaba por sílaba el nombre que la niña le decía que correspondía a cada dibujo para que ella pudiera escribirlo, sin lograr escribir una sola palabra correcta, pero sí el nombre de cada imagen.



En el segundo ejercicio del bloque tres, lo que interesaba evaluar, aparte de la escritura, era el nivel de comprensión y de razonamiento, en el cual lo obtuvo ya que contestaba las preguntas del instrumento de manera correcta.

**Contesta las siguientes preguntas.**

Juan camina por el puente todas las tardes, al regresar de la escuela.

¿Qué hace Juan todas las tardes? ESUIG

Los niños juegan en el parque al terminar la tarea.

¿Qué hacen los niños al terminar la tarea? JUEG

La maestra da clase de español a las 9 de la mañana.

¿Quién da clase de español? Lma

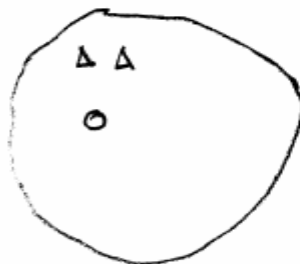
Las manzanas son rojas y jugosas.

¿Las manzanas son? JUGOSA

En el bloque cuatro la niña tenía que comprender instrucciones para realizar un dibujo, las cuales fueron realizadas satisfactoriamente ya que se muestra claramente que la niña sí sabe seguir instrucciones si estas son fáciles.

**BLOQUE IV**

**Elabora un círculo, adentro del círculo en la parte de arriba dos triángulos pequeños y en el centro del círculo un círculo más pequeño.**



En cuanto al instrumento que se utilizó para evaluar el lenguaje, este es un modelo de la prueba de articulación de Melgar (1997) el cual mide la articulación, a través de medir la, sustitución, omisión, adición y distorsión de fonemas.

El primer ejercicio del instrumento aplicado consiste en la pronunciación de los nombres de las 50 imágenes mostradas, esto para saber el error en los fonemas producidos los cuales se muestran en la siguiente tabla. Esto valoró la articulación.

#### RESULTADOS DE LOS FONEMAS DEL PRETEST DE LENGUAJE

<b>LISTA DE PALABRAS CORRECTAS</b>	<b>LISTA DE PALABRAS EMITIDAS</b>	<b>EVALUACIÓN, FONEMA ALTERADO</b>
RANA, SAPO	SAPO	SIN PROBLEMA
LEÓN	LEÓN	SIN PROBLEMA
CABALLO	CABALLO	SIN PROBLEMA
PERRO	PEGRO	SUSTITUCIÓN R (G)
FOCO	FOCO	SIN PROBLEMA
BANDERA	BANERA	OMISIÓN D
PAJARO, PATO	PATO	SIN PROBLEMA
COMPUTADORA	PARADORA	OMISIÓN, SUSTITUCIÓN DE C O M P U T
ESTRELLA	ESTLELLA	SUSTITUCIÓN R (L)
SEMÁFORO	UNA FAFORO	ADICIÓN
DADO	NADADO	ADICIÓN
TREN, FERROCARRIL	FERRIL	OMISIÓN
SILLÓN	SILLÓN	SIN PROBLEMA
CASA	CASA	SIN PROBLEMA
MAGO	DUENDE	SIN PROBLEMA
TRIANGULO	TANGULO	OMISIÓN R
HOJA	HOJITAS	SIN PROBLEMA
PASTO		NO
CARRO	CAGRUO	SUSTITUCIÓN R (G),ADICIÓN U
CUADRADO	CUADADO	OMISIÓN R

AVIÓN	AVIÓN	SIN PROBLEMA
RELOJ	ESPERTADOR	OMISIÓN <b>D</b>
LIBRO	IBROS	OMISIÓN <b>L</b>
BAILARINA	BANALINA	SUSTITUCIÓN, OMISIÓN
CORAZÓN	COGRAZON	ADICIÓN <b>G</b>
MUÑECO DE NIEVE	MUÑECO LE NIEVE	SUSTITUCIÓN <b>D</b> (L)
ARAÑA	NALÑA	ADICIÓN, SUSTITUCIÓN <b>R</b> (L)
BARCO	BACO	OMISIÓN <b>R</b>
MANZANA	MANZANA	SIN PROBLEMA
SANDIA	SANIA	OMISIÓN <b>D</b>
UVAS	UVAS	SIN PROBLEMA
ARBOL	ABOL	OMISIÓN <b>R</b>
PELOTA, BALÓN	PELOTA	SIN PROBLEMA
MARIPOSA	IPOSA	OMISIÓN <b>M A R</b>
TELEFONO	FONO	OMISIÓN <b>T E L E</b>
ZAPATO	ZAPATITO	ADICIÓN diminutivo
MESA	MESA	SIN PROBLEMA
CAMA	CAMA	SIN PROBLEMA
MANO	MANO	SIN PROBLEMA
OJO	OJO	SIN PROBLEMA
ELEFANTE	ELEFATE	OMISIÓN <b>N</b>
LUNA	LUNA	SIN PROBLEMA
SOL	SOL	SIN PROBLEMA
RATÓN	LATÓN	SUSTITUCIÓN <b>R</b> (L)
GATO	GATITO	DIMINUTIVO
COLLAR	COLLALES	SUSTITUCIÓN, <b>R</b> (L) ADICIÓN <b>R</b>
GLOBO	GLOBO	SIN PROBLEMA
FRESA	FLESA	SUSTITUCIÓN <b>R</b> (L)
PEINE	LISPILLO	DISTORSIÓN DE IMAGEN
OSO	OSITO	DIMINUTIVO

En el segundo ejercicio el criterio a evaluar es la asimilación del contenido y la repetición del mismo, tomando en cuenta el nivel memorístico de la niña y su articulación, en el cual se muestra una ligera afectación en la memoria ya que a mayor información menor recepción, por lo tanto, en la emisión hay error.

En el tercer ejercicio se trabajó la recopilación de un cuento ya que la investigadora primero le leyó un cuento pequeño y posteriormente la niña lo tuvo que narrar, al hacerlo, la niña lo hizo sin coherencia y sin relación con el cuento narrado por la investigadora.

En el cuarto ejercicio se evaluó el reconocimiento y la pronunciación de letras para ver el sonido de los fonemas asociado con las letras. Se observa que hay fonemas en los cuales sí produce su sonido correcto pero en otros solo pronuncia ejemplos de palabras con los fonemas “ la de Casa” en vez de decir la /C/.

El quinto ejercicio fue para evaluar su lenguaje a través de su lenguaje espontáneo, el ejercicio consta de preguntas realizadas a la niña las cuales son cotidianas para ella.

A partir de los datos, puede decirse que la n.e.e. de Karem consiste en la pronunciación de las palabras compuestas, así como dificultad para pronunciar los fonemas r, b,rr, y problema para la pronunciación de oraciones, sustitución de artículos y palabras sin terminar.



## **2.2 ANÁLISIS DE RESULTADOS.**

### **2.2.1 Diagnóstico:**

Se realizó la aplicación de dos instrumentos uno que calificaba la lecto-escritura y otro al lenguaje, en donde a la evaluación del pretest de lecto-escritura se observa un problema en el manejo de palabras compuestas así como el pobre procesamiento para la realización de oración, ya que sólo registra las letras que producen mayor sonido en cada palabra emitida. No escribe la palabra completa, y se califica a la lectura como no accedida por lo que se le ayudó a leer las instrucciones y reactivos del instrumento para su realización. En la evaluación del pretest del área del lenguaje, se diagnosticó problemas en los fonemas “ r “ y “rr “ así como un grave problema en la pronunciación de palabras de sílabas compuestas.

La niña presenta agresividad hacia sus compañeros y algunos días antipatía hacia el trabajo y la escuela, no se integra al grupo debido a su problema de lenguaje es muy marginada por los compañeros, sufre de burla y rechazo por parte de estos.

## 2.3 INTERVENCIÓN.

Se procedió a realizar una intervención de 13 sesiones en donde se manejó diferentes áreas para trabajar tales como ritmo, respiración, ejercicios bucofaciales y motricidad, se utilizaron diferentes materiales como tambores, dulces, burbujas de jabón, velas, pelotas y cuerdas, éstas usadas en distintos tiempos y en diferentes días de sesión.

El programa consta de 13 sesiones que tiene como objetivo que la niña logre articular los fonemas mal pronunciados.

### 2.3.1 Descripción del programa

A continuación se describen las diferentes áreas, las cuales se trabajaron con la niña con la finalidad de poder alcanzar el objetivo de la intervención.

La motricidad es muy importante ya que así, se observa si la niña realiza las actividades y comprende las instrucciones ( tócate la oreja, come, salta, levántate, camina)

- ◆ La atención auditiva, desplazarse y pararse en función de un estímulo sonoro (cinta de música o utilización de un instrumento), la niña se desplaza mientras oye el estímulo sonoro y se detiene cuando se interrumpe o al revés.

- ◆ Discriminación auditiva selectiva, realizar juegos asociados con la intensidad de un estímulo sonoro ( distintas formas de andar según la intensidad con la que el educador golpea un pandero, dibuja cuyo tamaño varíe según la intensidad sonora).

Imitación de sonidos, reconocimiento de sonidos, imitación de secuencias rítmicas.

◆ Juegos para la motricidad bucofacial, juegos que se centran básicamente en;  
La respiración.

La coordinación fonorespiratoria y el control de la respiración.

El control de soplo.

El movimiento de mandíbula.

Los movimientos de labios y mejillas.

Los movimientos de lengua.

◆ Imitación de fonemas y silabas.

◆ El desarrollo léxico, vocabulario repetitivo, actividades de comprensión de las palabras no conocidas.

En el tratamiento de este tipo de niños es primordial la respiración por la nariz y la expulsión por la nariz y boca.

◆ Ejercicios de soplo, inflar las mejillas, con un globo, con una vela. Utilizar diferentes materiales es importante ya que esto hace que la niña nivele diferentes soplos.

◆ Ejercicios de ritmo con palmadas, con silabas en repetición, etc.

◆ Ejercicios linguo-labiales. Separar labios ligeramente, junta los labios, muerde el labio inferior, superior, saca la lengua, etc.

◆ Ejercicios de discriminación auditivo-fonética. Pronuncia lentamente ab- ba, eb-be, ac-ca, ed-de, etc.

Polo-bolo, bar-par, bala-pala, etc.

◆ Ejercicios preparatorios. Coloca los labios juntos y algo contraídos, inspira por la nariz, expulsa el aire por la boca y pronuncia: ba-be-bi-bo-bu.

Coloca los labios entreabiertos, apoya la lengua en la parte interior de los dientes de arriba, retira la lengua y vuélvela a apoyar.

Coloca la lengua en la posición de la R, lleva la lengua hasta la posición de la F y pronuncia los fonemas al mismo tiempo Frr....E, Fr.....i, así según cada fonema o silaba por trabajar.

La evaluación de este programa fue aplicada por medio de un posttest, tanto en el área de lenguaje, como en la lectoescritura la cual fue trabajada por el personal de USAER.

### 2.3.2 Descripción cualitativa de las sesiones:

La primera sesión de trabajo individual con la niña para su intervención fue un poco complicada ya que iba a ser una sesión larga, y la niña se mostraba ligeramente cooperativa. Se empezó con la motricidad, en el ejercicio de caminar al mismo tiempo levantar la mano le daba pena realizarlo y se tambaleaba de un lado a otro realizando movimiento seguidos, después al ponerle el ejercicio de saltar dando una palmada a la vez fue un poco mas relajante para ella y lo tomo como un juego.

En el ejercicio que correspondía a la coordinación facial en el momento de guiñar alternativamente uno y otro ojo fue muy desesperante para la niña ya que lo lograba pero con mucho trabajo y con ayuda de sus manos, el inflado de las mejillas fue un fracaso ya que lograba inflar pero las dos al mismo tiempo y no una por una.

Para la habilidad de movimiento se realizaron ejercicios que fueron del gusto de la niña, obteniendo buenos resultados.

En el ritmo fue verdaderamente difícil ya que no tenía el sentido del ritmo, realizaba los ejercicios en cuanto a movimientos del cuerpo pero en cuestión del ritmo fue un total fracaso, no logró la coordinación ritmo-movimiento.

En los ejercicios de la lengua la niña los realizaba con cierto desagrado ya que la duración de éstos era de 1 o 1½ minutos, cada ejercicio y ella se desesperaba y dejaba de hacerlos antes de que le dijera alto.

Los ejercicios de reconocimiento de sonidos fueron de su agrado, sólo se inquietó un poco al teparle los ojos, sintió un poco de desconfianza o temor, pero con un poco de seguridad brindada por la investigadora, concluyó satisfactoriamente el ejercicio.

En el reconocimiento de imágenes contestó todo lo mostrado.

## 2ª sesión

Se inició con el ejercicio para inflar mejillas y su expresión fue de desagrado, pero lo realizó con problemas porque no pudo inflar una sino las dos al mismo tiempo.

La sesión del ritmo no pudo ser realizada adecuadamente porque no lo hacía con ritmo, ignoraba el sonido del tambor.

En los ejercicios de lengua la niña mostró un poco de desesperación y en ocasiones no lo realizaba bien, en el ejercicio de la vocalización de vocales repetía todo por imitación de los labios y en ocasiones no emitía sonidos.

## 3ª sesión

Las sesiones se interrumpieron alrededor de dos semanas debido a circunstancias no planeadas en las cuales la niña se atrasó un poco, ya que los ejercicios de lengua los realizaba ya con un poco de gusto y, en esta ocasión volvió a ser aburrido para ella por lo que refería cansancio y no quería cooperar. Nada de mejora en los ejercicios con ritmo ya no los pudo lograr y no los hizo con ánimo, en el reconocimiento de imágenes la niña estaba casi acostada en la mesa y bostezaba continuamente aunque se realizó este ejercicio bien, no se siguió con más ya que la niña se mostraba un poco indispuesta y se prefirió no forzarla.

## 4ª sesión

En el ejercicio del ojo de alternarlo uno con el otro seguía apoyándose con las manos, no infló las mejillas correctamente y el ejercicio del ritmo sin mejora, se trató de jugar un poco con ella y explicarle para que pudiera tener la coordinación entre el ritmo y su cuerpo sin lograr nada.

En los ejercicios de la lengua mostraba flojera y se decidió realizarlos apoyándose con dulces para la realización de algunos ejercicios y en los cuales hubo una mejoría en la realización de los ejercicios.

### 5ª sesión

Se empezó con la habilidad de movimiento ya que la niña estaba en educación física y se decidió hacer estos ejercicios en el patio apoyándose con el material de educación física; en cuanto a ritmo se pensó que era buena idea decirle a una compañera que realizara los ejercicios junto con ella para que la niña la siguiera y la tomara de ejemplo para la realización de estos, pero no hubo ninguna mejora ya que la niña iba por otro lado.

Al subir al salón de USAER se realizaron los ejercicios de lengua satisfactoriamente con rechazo a algunos ejercicios pero todos los realizó.

Al ponerla a repetir palabras se tuvo que hacer este ejercicio lentamente para que oyera la pronunciación y ella lo repitiera, fue un ejercicio difícil pero satisfactorio.

### 6ª sesión

Se abarcó sólo tres áreas ya que la niña no se mostraba cooperativa e incluso en los ejercicios de ritmo no los realizó porque refirió que no quería.

Al hacer los soplos de la vela le llamó la atención y le gustó al igual que con el ejercicio de la pelota pero los de la lengua algunos los realizaba y otros no los concluía de acuerdo a lo planeado.

### 7ª sesión

La niña se mostraba más activa y despierta hizo correctamente los ejercicios de habilidad de movimientos, en cuanto al ritmo los hizo pero no hubo mejora siguió sin realizar los movimientos sin ritmo, los ejercicios de la lengua los realizó satisfactoriamente, hizo que repitiéramos el ejercicio en donde ocupó el dulce que es en el de con la lengua tocar los labios de arriba y abajo, y el del paladar, donde hubo un poco de incomodidad fue cuando se le pidió que inflara las mejillas alternándolas, mostró una cara de enfado y se decidió no forzarla, en el ejercicio de vocalización mencionó algo como “esto ya lo vimos, ¿otra vez?” y se le tuvo que explicar para que servía realizar este ejercicio, logrando así que lo realizara.

### 8ª sesión

En la realización de la motricidad fue realizada satisfactoriamente, la coordinación facial fue un poco repetitiva pero la realizó sin ningún problema en cuanto al ritmo sigue con el mismo problema, en la realización de los ejercicios de lengua son agradables para ella, sobre todo porque se trabajó los soplos con burbujas de jabón y se relajó un poco; al repetir las palabras hubo una mejora ya que si pronunciaba las palabras despacio no había ningún error en su dicción, cuando lo hizo despacio.

### 9ª sesión

En cuanto al ritmo, si la investigadora hacía los ejercicios, ella los realizaba satisfactoriamente pero al dejarla sola no coordinaba los movimientos, en los ejercicios de lengua se notó que son un poco de su desagrado ya que ya los conoce y no los concluye en cuanto a tiempo, sólo realiza satisfactoriamente los que le gustan.

### 10ª sesión

En la repetición de palabras es notorio el avance ya que articula bien los sonidos y emite correctamente las palabras.

### 11ª sesión

En los ejercicios de lengua son satisfactorios al pedirle que articule el sonido de la "p" es muy enfadoso para ella pero los demás ejercicios son de su agrado e incluso juega con algunos de ellos, le causa un poco de flojera el repetir palabras pero son satisfactorios los resultados en su dicción.

### 12ª sesión

La habilidad de movimientos es una área que le gusta a la niña porque se relaja y le pone mucho empeño a la realización de los ejercicios.

En los ejercicios de ritmo no se ha podido ver mejora ya que la niña no posee una atención auditiva adecuada, se mueve pero sin ritmo.

### 13ª sesión

Más que los ejercicios de lengua había una preocupación porque se realizara bien la repetición de palabras ya que es donde más notorio se hacen los errores y los avances al igual que el reconocimiento de imágenes ya que puede emitir las palabras y, en el momento de oír, el error se le puede corregir y hacer que lo pronuncie bien, haciéndolo con calma procurando hacer los movimientos correctos de la boca y emitir bien los sonidos.

#### 2.3.3 Evaluación de las sesiones.

Durante la aplicación de las sesiones hubo una mejora ya que la niña ponía mucho empeño en los ejercicios sin dejar de mencionar que en la tercera sesión hubo un atraso ya que se suspendió las sesiones por alrededor de dos semanas, el motivo fue las diferentes ceremonias que se interpusieron durante el mes de mayo y por las cuales no se podía trabajar con la niña.

Los avances que hubo con Karem fueron significativos ya que antes del inicio de las sesiones se le aplicó un instrumento el cual nos indicaba que tenía problemas con el fonema “r” y “rr” al igual que la dificultad de emitir palabras de sílabas compuestas las cuales eran de mucha dificultad para Karem.

Al final de las sesiones Karem obtuvo una mejora en el fonema “r y rr” así como la adquisición de pronunciar palabras de sílabas compuestas con un poco de ayuda y refiriéndole que las pronunciara despacio.

En lo relacionado al ritmo Karem no pudo concluir satisfactoriamente bien los ejercicios ya que no obtuvo el sentido del ritmo y nunca pudo lograr los ejercicios establecidos en las sesiones, concluyendo que tiene un poco de problemas en la coordinación motora lo cual conlleva a que no pueda realizar los ejercicios satisfactoriamente.



En cuanto a la coordinación facial tuvo un poco de problemas ya que había ejercicios que le costaba mucho trabajo hacerlos y se desesperaba muy rápido e incluso ocupaba sus manos para ayudarse.

Con los ejercicios de lengua le gustó mucho trabajar ya que en ocasiones se le llevaba dulces para hacer las sesiones más amenas y propiciar su colaboración; fue satisfactoria, todos los ejercicios los concluía bastante bien.

En los ejercicios relativos a la repetición de palabras, estos se llevaron a cabo con cierto detenimiento ya que no eran del total agrado de Karem, en un primer momento, era necesario mostrarle la imagen y pronunciar la imagen, sin embargo en las últimas sesiones sólo le se brindaba ayuda pronunciando las primeras letras de cada palabra y ella terminaba de decirla.

## 2.4 EVALUACIÓN FINAL.

Al término de la intervención se realizó un postest de escritura, en el cual nuevamente tuvo que ser ayudada por la investigadora en la lectura del instrumento, ya que no ha podido lograr la lectura total, únicamente identificó algunas letras y, en ocasiones, algunas palabras, no logró hacerlo con enunciados completos.

En el primer bloque, en el ejercicio uno, la niña tuvo que ser ayudada por la investigadora solo en deletrear muy despacio la oración para que ella pudiera identificar y poner la letra faltante; en este ejercicio ya no fue necesario la ayuda de las tarjetas como en el pretest, aunque los resultados no fueron mejores.

Katelm

ESPAÑOL. 2º año de educación básica Primaria.

BLOQUE I

Coloca las letras mayúsculas y minúsculas que falten en cada espacio correspondiente.

a a casa de color n Inca está en la esquina y es de m aría.

e l o so café es grande.

El p apá juega con los niños.

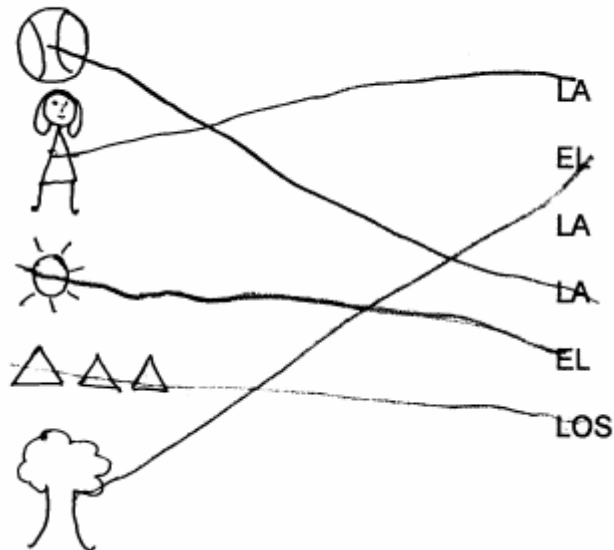
L os niños corren en el parque.

a licia va a la escuela. p or las tardes juega con la pelota.

El carro rojo es de K arlos.

En el segundo ejercicio se le explicó y se le mostró cuáles eran los artículos y ella fue poniendo con un poco de ayuda repitiéndole los artículos las rayas unidas a los dibujos

Une con una línea los artículos con los con los dibujos.



En el tercer ejercicio no hubo mejora, ya que se le brindó la misma ayuda y en el resultado de la evaluación del ítem siguió sin coherencia ya que no puede escribir palabra completa.

Crea una pequeña historia con los siguientes dibujos.

ierapó n s n d

En el cuarto ejercicio ya no siguió la misma secuencia como en el pretest pero subrayo de diferente forma sin mostrar avance.

Subraya las palabras que estén escritas correctamente.

<u>Lapelota</u>	La pelota	Lape lota	L apelota
<u>Los libros</u>	Loslibros	Loslib ros	lo slibros
Caroverde	Carro verde	<u>Ca rroverde</u>	Carrover de
El sillón rojo	Elsillón rojo	Elsillónrojo	<u>El sillónrojo</u>
Lamesa	La mesa	<u>Lame sa</u>	Lam esa

En el bloque 2 no comprendió la instrucción y sólo escribió los signos de admiración en lugar de interrogación, y en un sólo lado esto es considerado muy importante ya que en la aplicación del pretest este tema se había revisado en el aula recientemente; y en la aplicación del postest es posible que no tuviera noción de este tema ya que la memoria de la niña es a corto plazo y se le pudo haber olvidado lo cual hace que el error sea significativo en este ítem.

Agrega los signos de interrogación que faltan.

¿Qué haces por la mañana? Me baño y desayuno y tú ¿Que haces  
Cómo te vas a la escuela?

Que comes

1 Porque te fuiste a la fiesta

1

6 Cómo te llamas

6

6 La mesa roja

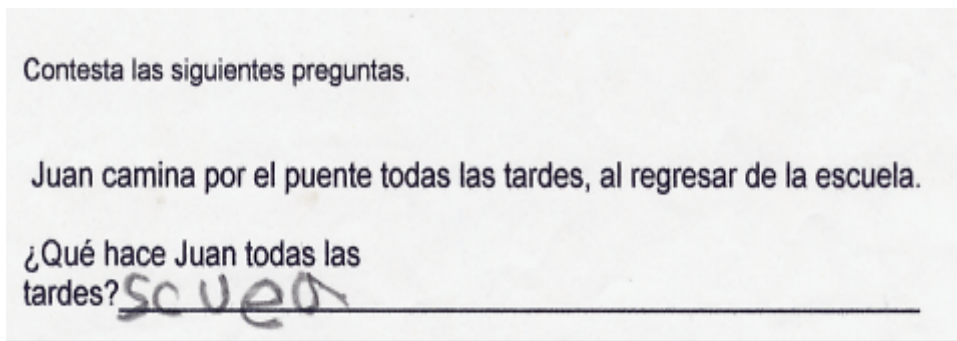
6

A dónde fuiste a pasear

En el bloque 3 hay una mejora evidente ya que logra escribir un par de palabras con ayuda de la investigadora que hizo la repetición de las sílabas las cuales pudo producir Karem.



En el segundo ejercicio del bloque 3 lo que se evaluó fue la comprensión y el nivel de razonamiento de la niña, no importando la mala articulación ni la pobre estructuración de palabras de está.



Los niños juegan en el parque al terminar la tarea.

¿Qué hacen los niños al terminar la tarea?

JUEGAN

La maestra da clase de español a las 9 de la mañana.

¿Quién da clase de español?

maestra

Las manzanas son rojas y jugosas.

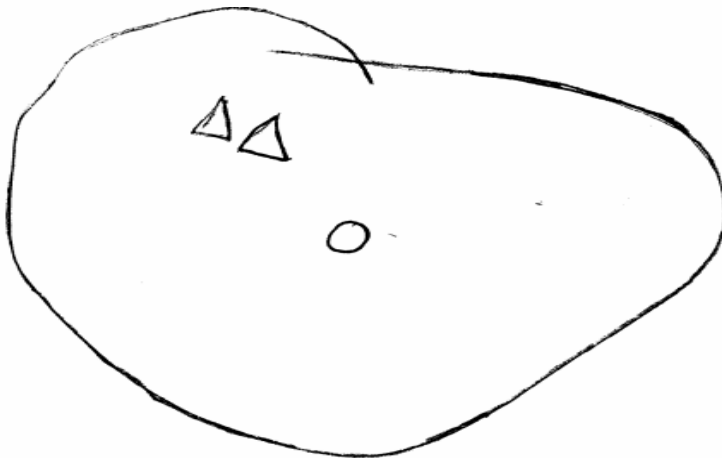
¿Las manzanas son?

FUA

En el último bloque la diferencia del pretest y el postest fue el tamaño del dibujo que hizo que se viera una pequeña diferencia, lo cual evidencia que la sujeto sí sabe seguir instrucciones y, por lo tanto, este ejercicio fue realizado sin ningún problema.

#### BLOQUE IV

Elabora un círculo, adentro del círculo en la parte de arriba dos triángulos pequeños y en el centro del círculo un círculo más pequeño.



Después de la aplicación de las sesiones se realizó el postest del instrumento de lenguaje en el que los resultados fueron los siguientes.

En el primer ejercicio hubo mejoría ya que al nombrar las imágenes impresas en el instrumento se nota la diferencia de pronunciación en unas cuantas, para esto se muestra el cuadro siguiente para ver claramente los avances del estudio. En la primera columna se muestra la palabra correcta en la segunda la palabra emitida por la niña en el pretest, en la tercera la alteración de los fonemas, en la cuarta la palabra emitida por la niña en el postest y, en la última columna, la alteración en los fonema en el postest las columnas sombreadas van a mostrar los avances significativos en los instrumentos aplicados.

#### RESULTADOS DE LOS FONEMAS DEL POSTEST DE LENGUAJE

LISTA DE PALABRAS CORRECTAS	LISTA DE PALABRAS EMITIDAS, PRETES	EVALUACIÓN, FONEMA ALTERADO	LISTA DE PALABRAS EMITIDAS, POSTEST	EVALUACIÓN, FONEMA ALTERADO
RANA, SAPO	SAPO	SIN PROBLEMA	UNA DANA	SUSTI R (D)
LEÓN	LEÓN	SIN PROBLEMA	LEÓN	SIN PROBLEMA
CABALLO	CABALLO	SIN PROBLEMA	CABALLO	SIN PROBLEMA
PERRO	PEGRO	SUSTITUCIÓN R (G)	PERRUO	ADICIÓN
FOCO	FOCO	SIN PROBLEMA	FOCO	SIN PROBLEMA
BANDERA	BANERA	OMISIÓN D	BANERA	OMISIÓN D
PAJARO, PATO	PATO	SIN PROBLEMA	PAJARUO	ADICIÓN
COMPUTADORA	PARADORA	OMISIÓN,SUSTITUCIÓN DE C O M P U T	VINIDORA	OMISIÓN,SUSTITUCIÓN
ESTRELLA	ESTLELLA	SUSTITUCIÓN R (L)	ESTRELLA	SIN PROBLEMA
SEMÁFORO	UNA FAFORO	ADICION,OMISIÓN SEM	AFORO	OMISIÓN
DADO	NADADO	ADICION	DADO	SIN PROBLEMA
TREN, FERROCARRIL	FERRIL	OMISIÓN	TREN	SIN PROBLEMA
SILLÓN	SILLÓN	SIN PROBLEMA	SALA	SIN PROBLEMA
CASA	CASA	SIN PROBLEMA	CASA	SIN PROBLEMA
MAGO	DUENDE	SIN PROBLEMA	MAGO	SIN PROBLEMA
TRIANGULO	TANGULO	OMISIÓN R	TRANGULO	OMISIÓN I
HOJA	HOJITAS	SIN PROBLEMA	HOJA	SIN PROBLEMA
PASTO		NO	PASTO	SIN PROBLEMA
CARRO	CAGRUO	SUSTITUCIÓN,ADICION	CARRO	SIN PROBLEMA

<b>CUADRADO</b>	CUADADO	OMISIÓN R	CUADADO	OMISIÓN R
<b>AVIÓN</b>	AVIÓN	SIN PROBLEMA	AVIÓN	SIN PROBLEMA
<b>RELOJ</b>	ESPERTADOR	OMISIÓN D	GERO	OMISIÓN,SUSTITUCIÓN
<b>LIBRO</b>	IBROS	OMISIÓN L	LIBROS	SIN PROBLEMA
<b>BAILARINA</b>	BANALINA	SUSTITUCIÓN,OMISIÓN	BALARINA	OMISIÓN I
<b>CORAZÓN</b>	COGRAZON	ADICION	COLAZÓN	SUSTITUCIÓN R (L)
<b>MUÑECO DE NIEVE</b>	MUÑECO LE NIEVE	SUSTITUCIÓN D (L)	MUÑECO LE NIEVE	SUSTITUCIÓN D (L)
<b>ARAÑA</b>	NALANA	ADICION	LANA	OMISIÓN,SUSTITUCIÓN
<b>BARCO</b>	BACO	OMISIÓN R	BACO	OMISIÓN R
<b>MANZANA</b>	MANZANA	SIN PROBLEMA	MANZANA	SIN PROBLEMA
<b>SANDIA</b>	SANIA	OMISIÓN D	QUESO	SIN PROBLEMA
<b>UVAS</b>	UVAS	SIN PROBLEMA	UVA	SIN PROBLEMA
<b>ARBOL</b>	ABOL	OMISIÓN R	ÁRBOL	SIN PROBLEMA
<b>PELOTA,BALÓN</b>	PELOTA	SIN PROBLEMA	PELOTA	SIN PROBLEMA
<b>MARIPOSA</b>	IPOSA	OMISIÓN M A R	LIPOSA	OMISIÓN M A R
<b>TELEFONO</b>	FONO	OMISIÓN T E L E	EFONO	OMISIÓN T E L
<b>ZAPATO</b>	ZAPATITO	ADICION diminutivo	ZAPATO	SIN PROBLEMA
<b>MESA</b>	MESA	SIN PROBLEMA	MESA	SIN PROBLEMA
<b>CAMA</b>	CAMA	SIN PROBLEMA	CAMA	SIN PROBLEMA
<b>MANO</b>	MANO	SIN PROBLEMA	MANO	SIN PROBLEMA
<b>OJO</b>	OJO	SIN PROBLEMA	OJO	SIN PROBLEMA
<b>ELEFANTE</b>	ELEFATE	OMISIÓN N	ELEFANTE	SIN PROBLEMA
<b>LUNA</b>	LUNA	SIN PROBLEMA	LUNA	SIN PROBLEMA
<b>SOL</b>	SOL	SIN PROBLEMA	SOL	SIN PROBLEMA
<b>RATÓN</b>	LATÓN	SUSTITUCIÓN R (L)	LATÓN	SUSTITUCIÓN R (L)
<b>GATO</b>	GATITO	DIMINUTIVO	GATO	SIN PROBLEMA
<b>COLLAR</b>	COLLALES	SUSTITUCIÓN,ADICION	COLLAL	SUSTITUCIÓN R (L)
<b>GLOBO</b>	GLOBO	SIN PROBLEMA	GLOBO	SIN PROBLEMA
<b>FRESA</b>	FLESA	SUSTITUCIÓN R (L)	FLESA	SUSTITUCIÓN R (L)
<b>PEINE</b>	LISPILLO	DISTORSIÓN DE IMAGEN	PENE	OMISIÓN I
<b>OSO</b>	OSITO	DIMINUTIVO	OSITO	SUSTITUCIÓN R (L)



En el segundo ejercicio los resultados son mejores ya que consistieron en que la niña repitiera los enunciados después de la investigadora y estos son más claros y completos a diferencia del pretest.

En el tercer ejercicio narración de un cuento después de que la investigadora lo haya hecho, se observa un avance notorio ya que en el pretest lo hizo de modo incoherente. En el posttest asimiló muy poco la información pero el avance que tuvo es que la información que dio del cuento tenía que ver con el cuento verídico antes narrado por la investigadora.

En el cuarto ejercicio no hubo ningún avance ya que seguía produciendo la palabra en lugar de los sonidos de los fonemas, así como la falta de identificación de algunas letras.

En el último ejercicio no hubo ningún cambio significativo ya que este evalúa su lenguaje cotidiano el cual es pobre y poco entendible.

### **CAPITULO III**

### **CONCLUSIONES**

El presente trabajo tuvo como objetivo la realización y aplicación de una intervención psicopedagógica en la cual la niña a quien se intervino obtuviera el lenguaje apropiado a su edad a través de una serie de 13 sesiones enfocadas a su problema de mala articulación, sintaxis y separación de los fonemas. Así mismo se dio apoyo al trabajo que USAER estaba haciendo con la niña en cuestión de la lectura y la escritura.

La intervención produjo mejoría en el lenguaje de la niña, logrando que pudiera articular palabras e incluso frases que no hacía antes de la intervención. Al igual que con la escritura, el personal de USAER obtuvo resultados positivos ya que al trabajar en conjunto con migo hubo cambios notorios, así la niña pudo escribir palabras cortas y pronunciarlas correctamente, naturalmente con ayuda y estímulos.

Los avances obtenidos se lograron gracias a la colaboración de la niña que estuvo muy cooperativa, aunque en ocasiones mostraba un poco de rechazo hacia algunos ejercicios pero mi intervención con materiales de apoyo y dulces fue de gran ayuda para que atrajera la atención y el interés a la terapia de ésta. Otro factor muy importante en la intervención fue la participación activa de la madre de Karem, ya que para la niña la mamá es un gran apoyo en su formación educativa brindándole confianza, paciencia y sobre todo cooperación con algunos ejercicios que se le dejaban de tarea para que Karem los realizara en compañía de su Madre, ésta brindó apoyo permanente para el tratamiento de su hija ya que realizaba diario los ejercicios propuestos, produciendo un avance a su lenguaje y a hábitos de mala postura de lengua, los cuales gracias a la madre fueron corregidos.

En la intervención del lenguaje se logró que Karem pudiera articular el fonema “r” en la posición principio y centro, al final no se logró ya que siguió sustituyéndola por la “L”, tampoco se logró que articulara palabras trabadas o compuestas como triángulo, bailarina, mariposa, teléfono, semáforo, fresa ya que continuó omitiendo letras.

No se obtuvo logro en la lectura y en la escritura a pesar de la intervención de USAER, obtuvo un ligero avance, sin embargo aún sigue teniendo sustituciones y omisiones de fonemas y, para darse a entender, la niña ocupa gesticulaciones y movimientos corporales, realiza comentarios breves en pequeños grupos sobre algún tema seleccionado, hace esfuerzos por realizar comentarios de situaciones personales y familiares dándose a entender mejor, puede realizar descripciones breves de personas cosas o lugares con ayuda de imágenes, realiza copias de textos breves y sencillos, muestran direccionalidad en su escritura.

Su memoria es a corto plazo y aun no puede realizar un dictado ya que tiene problemas en la discriminación auditiva lo cual hace que los fonemas no los alcance a percibir y no los produce correctamente haciendo que en las oraciones no las escriba correctamente.

Creo que el trabajo del personal de USAER y el de la profesora de grupo fue clave para el desarrollo de la niña ya que al trabajar en grupo se logró un mayor avance en un menor tiempo; así mientras USAER trabajaba lectoescritura y la maestra de grupo los contenidos específicos en el programa adecuado a Karem, yo me dedicaba junto con la madre al lenguaje de la niña.

Considero que lo que no se pudo mejorar en el lenguaje de la niña se debe fundamentalmente al tiempo de la intervención. tendría que haberse trabajado sesiones durante un periodo más largo e incluso varios años escolares, para que la niña pudiera articular correctamente todos los fonemas y tener un lenguaje fluido y espontáneo.

El ritmo no se logró debido a que la niña no tenía paciencia, se desesperaba muy pronto y mostraba rechazo al aprendizaje del ritmo y además que en ocasiones consideraba como un juego los ejercicios de ritmo. Por lo tanto hubo necesidad de cambiar el tipo, el tiempo, el momento y la estrategia de enseñanza de los ejercicios o de material, puesto que fue un factor de mucha distracción en las sesiones por lo cual decidí no trabajarlo muy seguido.

La lectura no la accedió debido a que la atención no era adecuada, el personal de USAER no le puso la atención precisa ya que no tenía una intervención individualizada continuamente y las sesiones de ésta eran solo una vez a la semana y yo considero que necesitaba de por lo menos dos sesiones a la semana.

Es importante mencionar el problema de memoria de la niña ya que no almacena la información por mucho tiempo dificultando la identificación de las letras y, así mismo; confusión al producir los fonemas, provocando que no pueda unir las letras o las palabras para formar las frases, dificultándole la lectura y la escritura.

Se sugiere que la madre siga atendiendo a Karem en cuanto a su problema de la epilepsia, así mismo que siga su terapia de lenguaje con un especialista para que la niña pueda obtener un buen nivel lingüístico ya que la escuela no cuenta con el personal de logopedia. Si no está dentro de sus posibilidades un especialista, entonces que proceda ella a seguir aplicando los ejercicios que realizaba con Karem durante la intervención de lenguaje.

Es necesario aumentar las palabras cortas por largas, difíciles o nuevas para la niña, así como seguir con sus masajes buco facial para ejercitar sus músculos.

En cuanto al profesor del siguiente año asignado para Karem, se le pide brindar el apoyo para que la niña siga asistiendo al programa de USAER, así como adecuar el programa de estudios a las posibilidades de Karem teniendo paciencia y secuencia de lo antes trabajado con USAER y el profesor de grupo anterior. Deberá asumir la responsabilidad de seguir integrando a la niña con sus demás compañeros de grupo y tratar sin marginaciones ni tolerancia excesiva, ya que Karem se da cuenta y esto provocará un retraso en su aprendizaje.

El personal de USAER debe seguir trabajando con insistencia para lograr que la niña produzca la lectura y realice oraciones y frases sin ningún problema, el tratamiento que lleva no debe interrumpirse y, si es posible se recomienda brindar apoyo en el área de

lenguaje oral para que éste pueda ser complemento de su formación en la lectoescritura, será de gran ayuda sí se aplican ejercicios de articulación, mientras escribe alguna letra o palabra, se puede solicitar que pronuncie lo que escribe. El personal de USAER podrá corregirla si es que esta mal pronunciado lo que esta trabajando.

## REFERENCIAS

- Acosta, M., Rodríguez, P. (1996). Tartamudez y sí mismo. **Revista intercontinental de psicología y educación. 4**, (2), 105-119.
- Antunez, S. (1990). El asesoramiento psicopedagógico una perspectiva profesional y constructivista. En Monereo, C., y Sole, I (coord.). **Los centros educativos como contexto de la intervención psicopedagógica**. Madrid. Alianza.
- Araú. (1997-1998). Lenguaje y comunicación, desordenes del lenguaje. **Revista para padres con necesidades especiales. 10. (a)**
- Araú. (1997-1998). Problemas del habla (fonológico). **Revista para padres con necesidades especiales. 10. (b)**
- Azcoaga, J., Derman, B., Iglesias, A. (1985). **Alteraciones del aprendizaje escolar**. Barcelona. Paidós.
- Belloch, A., Sandín, B. y Ramos, F. (1995). **Manual de sicopatología**. México. Mc. Graw Hill.
- Butragueño, P. (XII). Los aspectos convencionales del lenguaje. **Revista mexicana de pedagogía. 59**.pp.13-18.
- Cerda, M. (1990). **Niños con necesidades educativas especiales**. Valencia: PROMOLIBRO.
- Chiaradia, J. y Turner, M. (1978). **Los trastornos del aprendizaje**. Buenos Aires. Paidós.
- Chomsky, N. (1989). **El lenguaje y los problemas del conocimiento**. Madrid.
- Defior, S. (1996). **Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo**. Granada. Aljibe.
- Fernández, G. (1996). **Teoría y análisis práctico de la integración educativa**. España. Escuela española.

Fortés, R. (1996). **Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito.** Malaga, Aljibe.

Gairin, J. (1990). El asesoramiento psicopedagógico una perspectiva profesional y constructivista. En Monereo, C., y Sole, I (coord.). **Los planteamientos institucionales como referentes en la toma de decisiones educativas.** Madrid. Alianza.

García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, I. (2000). **La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias.** México. SEP. Cooperación española.

García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, I. (2001). **Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular.** Módulos uno y dos. México. SEP. Cooperación española.

García, M., Sánchez, A., y Valdés, I. (1998). **Educación especial e integración del alumnado con desventajas.** Almería.

Gine, C., y Ruiz, R (1990). El asesoramiento psicopedagógico una perspectiva profesional y constructivista. En Monereo, C., y Sole, I (coord.). **Los servicios de apoyo psicopedagógico.** Madrid. Alianza.

Goldsmid, L. (1995). El tratamiento de la tartamudez. **Los trastornos de la comunicación en el niño.** Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.

González, D., Ripaldi, J. Y Asegurado, A (1995). **Adaptaciones curriculares guía para su elaboración.** Granada. Aljibe.

González, E. (1996). **Necesidades educativas especiales.** Madrid. CCS

Hanko, G. (1993). **Las necesidades educativas especiales en la aulas ordinarias.** Profesores de apoyo. Buenos Aires-México. Paidós.

- Harrison, T. (1998). **Principios de medicina interna. Vol. II.** México. Mc. Graw Hill.
- Huguet, T (1990). El asesoramiento psicopedagógico una perspectiva profesional y constructivista. En Monereo, C., y Sole, I (coord.). **El asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre la familia y el centro educativo.** Madrid. Alianza.
- Juárez, A., y Monfort, M (1999). **Estimulación del lenguaje oral.** Madrid. Santillana
- Levitt, L., y Weiner, H. (1981). **Neurología elementos para diagnóstico.** México. Limusa
- López, M. (1983). **Teoría práctica de la educación especial.** Madrid. Narcea.
- Maher. CH y Zins. J. (1989). **Intervención psicopedagógica en los centros educativos.** Madrid, Esp. Narcea.
- Marchesi, A y Martín, E (1993). Del lenguaje del trastorno y las necesidades educativas especiales. En Marches, J. Palacios y C. Coll. **Desarrollo psicológico y educación.** III . Madrid. Alianza.
- Melgar, M. (1994). **Como detectar al niño con problemas del habla.** México. Trillas.
- Mendez, L., Moreno, R., Ripa, C.(1999). **Adaptaciones curriculares en educación infantil.** Madrid. Narcea.
- Montón, M., y Redó, M (1990). El asesoramiento psicopedagógico una perspectiva profesional y constructivista. En Monereo, C., y Sole, I (coord.). **La evaluación psiopeagógica: fases procedimientos y utilización.** Madrid. Alianza.
- Myers, P., Hammill, D. (1990). **Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje.** España-México:. Noriega- Limusa.
- Nieto, M. (1976). **Anomalías del lenguaje y su corrección.** México: Librería de medicina.



Orta, R y Gallegos, X. (1996) Una evaluación de tres técnicas conductuales en el tratamiento de la tartamudez. **Revista mexicana de psicología**. 3 (2) 168- 171).

Pascual, P. (1995). **Tratamiento de los defectos de articulación en el lenguaje del niño**. Madrid. Escuela española.

Piaget, J. (1987). **El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño**. México: Paidós

Puigdellivol, I (1993). **Programación del aula y adecuación curricular: el tratamiento de la diversidad**. Barcelona. Alianza.

Porot, D. (1980). **Los trastornos del lenguaje**. España. Oikos – tau.

Portellano, Coukkaut, Diez García, Rodríguez y Sánchez (1991). **Las epilepsias**. Madrid. Ciencias de la educación preescolar y especial.

Reyes, M. (1992). **Adaptaciones curriculares**. En materiales para la reforma, Educ. Primaria. Misterios de educación y ciencia. Madrid.

Rondal, J.y Serón, X. (1988). **Trastornos del lenguaje III**. México. Paidós.

Rosselló, J., Rivera, O., Serrano, G. (2000). El psicoballet en niños /as preescolares. **Psicología iberoamericana**. 8. (2), 57- 61.

Ruiz, R. (1988). **Técnicas de individualización didáctica**. Madrid. Cincel.

Sep (1985). **Introducción a la comunicación total**. México. Serie de cuadernos didácticos

SEP. (2000).**Integración educativa**. México. Cooperación española.

Shea, T y Bauer,A. (1999). **Educación Especial: un enfoque ecológico**. México. Mc. Graw Hill.

Santiuste, V. (2000). Biología, lenguaje y dificultades de aprendizaje. **Revista de educación.** 321, 199-214.

Solovieva, L y Quintanar, R. (2001). **Métodos de intervención de la neuropsicología infantil.** Colección. Neuropsicología y rehabilitación.

Tirado, V. (1990). El asesoramiento psicopedagógico una perspectiva profesional y constructivista. En Monereo, C., y Sole, I (coord.). **La organización y el funcionamiento del centro docente: claves para una respuesta educativa diversificadora.** Madrid. Alianza.

Tough, J. (1987). **El lenguaje oral en la escuela, una guía de observación y actuación para el maestro.** Madrid

Valdivieso, J. y Román, J. (2000). Mejora de habilidades de comunicación y lenguaje en niños de dos años con deprivación socioambiental. **Revista de psicología general y aplicada.** 53 (2), 369-385.

Valles, A. (1995). **Fichas de recuperación de dislalias.** Madrid. Ciencias de la educación preescolar y especial.

Valmaseda, M. (1980). **Los problemas de lenguaje en la escuela.** Antología del curso de problemas de aprendizaje de la UPN.

Vidal y Manjón. (1992). **El proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares.** Antología del curso de problemas de aprendizaje de la UPN.

# **ANEXOS**