UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ACADEMIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE LENGUAJE EN PREESCOLAR.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A :

LUNA CRISTINA BERNAL ARRIETA

ASESOR: MTRA. CELIA ARAMBURU CEÑAL

AGRADECIMIENTOS

A Dios porque alumbro el camino de mi vida con su presencia cálida y querida.

A mis padres y hermanito por su amor, por estar a mi lado en el momento justo y el más anhelado, cuando necesito sentir sus besos y sus abrazos y escuchar un te quiero y escuchar un te amo.....

A ti abuelita, familia Arrieta y Bernal por su cariño incondicional y por creer en mi.

A ti Carlos que te fuiste en un suspiro, sin tiempo para abrazos, sin adiós, sin despedida.

Amigos les agradezco por ser mi calor de invierno y la brisa en el verano a ustedes, Jenny, Pal, Elena, Edgar y Ernesto.

A Celia por haber creído en mi trabajo, por las palabras de aliento en esos momentos difíciles, por ser la mejor profesora que tuve, mil gracias.

A Vicky y Veba por ser mi guía en tiempos difíciles para mi.

A los amigos del AJ y de la UPN por su apoyo y por estar conmigo tanto tiempo.

A mis sobrinos los amo Brandon, América y Axel.

A la familia García Benítez por apoyarme en todo momento.

INDICE

	Pagina
INTRODUCCIÓN	6
1. INTEGRACIÓN EDUCATIVA	8
1.1. Filosofía de la integración social	8
1.2. Integración educativa.	12
1.3. Necesidades educativas especiales.	14
1.4. Integración educativa en educación preescolar.	18
2. PROBLEMAS DE LENGUAJE	19
2.1. Lenguaje	19
2.2. Estructura del lenguaje	26
2.3. Problemas de lenguaje	28
2.4. Dislalia	29
3. EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA	34
3.1. Evaluación psicopedagógica	34
3.1.1. El alumno o alumna como parte de la evaluación psicopedagógica	35
3.1.2. El contexto escolar como parte de la evaluación psicopedagógica	41
3.1.3. El contexto social o comunitario como parte de la evaluación psicopedagógica	41
3.1.4. El contexto familiar como parte de la evaluación psicopedagógica	42
3.2. Intervención psicopedagógica	42
4. MÉTODO	45
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS	51
5.1. Niño 1	51
5.2. Niño 2	65
6. CONCLUSIONES	78
REFERENCIAS	82
ANEXOS	85

RESUMEN

El presente trabajo es una evaluación e intervención psicopedagógica de dos niños en preescolar. En el marco teórico, que enmarca dicha evaluación e intervención, abordando temas como: integración educativa, necesidades educativas especiales. Integración educativa en educación preescolar, problemas de lenguaje, evaluación e intervención psicopedagógica entre otros.

Después de abordar la base teórica se procedió a desarrollar el método, mismo que incluye los objetivos de este trabajo, los sujetos, el contexto escolar, los instrumentos que se utilizaron para obtener datos que proporcionaron información relevante de los dos niños y, por último el procedimiento de cómo se llevo acabo esta evaluación e intervención psicopedagógica.

Posteriormente se presentó el análisis de los datos obtenidos en la evaluación psicopedagógica de los dos niños para determinar los apoyos necesarios para superar la dificultad en el área de lenguaje, continuando con la elaboración y aplicación de un programa de intervención para corregir el punto y modo de articulación de los fonemas alterados. Por último se presenta una comparación acerca de los resultados obtenidos antes y después de dicha intervención.

Finalmente se plasman las conclusiones del trabajo, destacando que es necesario hacer una evaluación e intervención psicopedagógica en edades tempranas para mejorar su desempeño en actividades futuras.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años y cada vez más, la sociedad tiene una marcada tendencia a la integración del individuo con necesidades especiales, si observamos atentamente nuestro alrededor veremos que día a día la sociedad integra a las personas especiales en todos los ámbitos, la arquitectura, (calles, edificios, baños adaptados, rampas, etc.) los medios de transporte, artículos para el hogar, deportes, entre otras muchas cosas. La escuela entonces también abre sus puertas a niños con o sin discapacidad, integrando la educación regular con la especial, obteniendo de esta manera logros educativos, pedagógicos, humanitarios y afectivos.

La integración escolar apunta a la inserción del niño con sus necesidades educativas especiales al sistema educativo. Tratando de que cada vez más la educación esté atenta a la diversidad educativa. Concibiendo al ser humano con capacidades para aprender a partir de sus propios recursos y desarrollándose en forma activa en nuestra sociedad, así también, se pretende lograr una justicia social que ofrezca igualdad de oportunidades para todos.

Para llevar acabo esta integración se necesita evaluar la capacidad de los alumnos y las alumnas, donde se hará una evaluación psicopedagógica, que deja atrás la evaluación clínica, la cual trataba al alumno como enfermo y no como una persona que necesita apoyo en algún área de su vida, pero que también tiene capacidades en otras tantas.

El propósito de este trabajo es hacer una evaluación e intervención psicopedagógica de niños con problemas de lenguaje en preescolar, para ello se divide en cinco capítulos. En el primer capítulo se describe la filosofía de la integración social en documentos y reuniones tanto en México como en otros países, dejando atrás los conceptos de segregación, esta propuesta de integración trae consigo la reorientación de los servicios de educación especial en el Estado, creando centros de apoyo como ÚSAER, CAPEP, CAM y UOP, llegando así al concepto de integración educativa, tanto en sus principios como en sus fundamentos, dando inicio al concepto de Necesidades Educativas Especiales. Por último se hace referencia a la integración educativa en preescolar, ya que mientras más pronto se identifiquen las necesidades educativas especiales de las alumnas y los alumnos se darán mejores condiciones para completar dicha integración.

El segundo capítulo parte del concepto de lenguaje, las etapas de adquisición y la estructura del mismo. Los problemas de lenguaje, que este caso en especifico se habla de Dislalia: son las alteraciones en la articulación, ocasionando una incapacidad para pronunciar o formar correctamente ciertos fonemas o grupos de fonemas, y atendiendo sus causas se clasifican en: evolutiva, funcional, audiógena y orgánica.

El lenguaje oral es el medio de comunicación más importante que tenemos y cuando este medio falla, afecta muchas otras áreas de la vida: si se da una intervención en preescolar se pueden prevenir dificultades futuras, como en la lectura y la escritura..

El tercer capítulo, en su primera parte es la evaluación psicopedagógica, proceso de identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos y las alumnas, su competencia curricular, ritmo y estilo de aprendizaje y evaluación del desarrollo, en este último asumiendo exigencias particulares ya que los sujetos de este estudio son dos niños que cursan 3er grado de preescolar, además de una evaluación de los problemas de articulación, por otro lado es necesario evaluar el contexto escolar, social y familiar del alumno y la alumna. El éxito o fracaso de cualquier programa de intervención depende, en buena medida, de las técnicas, instrumentos y/o procedimientos utilizados durante la evaluación. En este sentido, puede afirmarse que la evaluación sin la intervención es una actividad estéril y la intervención sin la evaluación se presenta como una tarea inútil (Gallego, 2000).

La segunda parte del tercer capítulo trata sobre la intervención psicopedagógica en el área de lenguaje, esta intervención fue indirecta, la cual pretende estimular y desarrollar aquellos aspectos que facilitan la correcta articulación del lenguaje hablado y directa porque persigue la intervención del fonema hasta conseguir si es posible, la producción correcta del mismo

En el cuarto capítulo se describe el método utilizado, el cual comprende de los objetivos de este trabajo, los sujetos, el contexto escolar, los instrumentos que se utilizaron para obtener datos que proporcionaron información relevante de los dos niños y por último el procedimiento de cómo se llevo acabo esta evaluación e intervención psicopedagógica.

En el quinto capítulo se presenta el análisis de los datos obtenidos en la evaluación psicopedagógica de los dos niños para determinar los apoyos necesarios para superar la dificultad en el área de lenguaje, continuando con la elaboración y aplicación de un programa de intervención. Por último se presenta una comparación acerca de los resultados obtenidos antes y después de dicha intervención.

Finalmente se plasman las conclusiones del trabajo, destacando que es necesario hacer una evaluación e intervención psicopedagógica en edades tempranas para mejorar su desempeño en actividades futuras, así como la importancia del psicólogo educativo, de la familia y del mismo alumno en este proceso integrador.

1. INTEGRACIÓN EDUCATIVA

1.1. Filosofía de la integración social.

La integración social tiene un enfoque que surgió de documentos, reformas, investigaciones, etc. que se hicieron no sólo en México, sino también de otros países. Esta corriente de pensamiento fue impregnando, durante los 70s a toda el área mexicana, de esta manera a continuación hablaré de estas ideas innovadoras más afondo para así después detallar lo que en México se ha hecho al respecto.

La diferencia con los países Europeos es que en los países Nórdicos fue la administración la que se encargó de promover, redactar y aplicar una legislación integradora: en otros países como es el caso de España e Italia son las asociaciones de afectados las que demandan a la administración la elaboración de esas leyes. Concretamente, en España, la legislación ha tenido un carácter experimental y progresivo, siendo los Claustros y los Consejos Escolares los que en definitiva aceptaban o no la integración escolar (Johansen, 1998).

En EE.UU se sigue un proceso paralelo e incluso se toman acciones legales contra el gobierno para reclamar el derecho de todos los niños y niñas, a pesar de su déficit, a una educación pública y apropiada a partir de tres ejes o principios: normalización (mainstreaming), integración educativa y ambiente menos restringido. Todo este movimiento social basado sobre todo en el principio de normalización, trata de denunciar y poner de manifiesto la situación social y condiciones de vida que la sociedad deparaba a los deficientes. Este principio de normalización no sólo abarca el plano social sino también el educativo (Johansen, 1998).

En 1983 el Programa de Acción Mundial de las Naciones Unidas para los Impedidos en su artículo 120, p. 94, dice: “La educación de los impedidos debe, en la medida de lo posible, efectuarse dentro del sistema escolar general”.

La Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas en 1989, en el artículo 23, pág. 33, dice: los estados participantes deberán asegurar que el niño con discapacidad tenga acceso a los bienes sociales y reciba la educación, capacitación y servicios de salud.

El movimiento de la Educación para Todos (EPT) se inició en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien Tailandia, y su objetivo fue conseguir que todos los niños y niñas, jóvenes y adultos disfruten del derecho a la ubicación. En esta se definen los elementos principales de una "visión ampliada" de la educación básica. (párrafo 2 del Artículo 2, p. 25)

- Universalizar el acceso de todos los niños, jóvenes y adultos a la educación y fomentar la equidad, por ejemplo, velando por que las niñas y mujeres y otros grupos desasistidos tengan acceso a la educación básica.

- Prestar atención prioritaria a las adquisiciones y los resultados del aprendizaje y no simplemente a la matrícula.

- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica, en parte garantizando la enseñanza primaria universal y también recurriendo a las familias, las comunidades, los programas de cuidado de la primera infancia, los programas de alfabetización, los programas de educación no formal, las bibliotecas, los medios de comunicación y una amplia gama de "sistemas de enseñanza" de otro tipo.

- Mejorar las condiciones del aprendizaje, asegurando que los alumnos reciben la nutrición, los cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para beneficiarse de la educación.

- Fortalecer la cooperación y la asociación entre todos los subsectores y todas las formas de educación, los ministerios, las organizaciones no gubernamentales, el sector privado, los grupos religiosos, las comunidades locales y, sobre todo, las familias y los docentes.

La Declaración de Salamanca, Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales en 1994, dice entre otras cosas los siguientes puntos:

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gana de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. (Declaración, punto 3, pagina 6).

En la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social en 1995, en el compromiso 6, dice: “Aseguremos oportunidades igualitarias en todos los niveles para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad de ambientes integrados, tomando en cuenta las diferencias individuales y las situaciones particulares”.

En 1996 en la Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Kingston, Jamaica) se enfatizo la idea de fortalecer las condiciones y estrategias para que las escuelas atiendan niños y niñas con necesidades especiales o que presentan dificultades de aprendizaje debido a diferentes causas, como discapacidades, enseñanza o escolaridad inadecuadas y ambientes sociales marginados.

En el 2000, la Reunión Regional de las Américas preparatoria para el Foro Mundial para Todos (Santo Domingo, República Dominicana) se estableció el compromiso de formular políticas de educación inclusiva, dando prioridad en cada país, a los grupos más excluidos así mismo pretendió establecer marcos legales e institucionales para hacer exigible la inclusión como una responsabilidad colectiva.

En el año 2001, la Reunión Regional de Ministros de Educación (Cochabamba, Bolivia) reafirma la necesidad de valorar la diversidad y la interculturalidad como un elemento de enriquecimiento de los aprendizajes, recomendando que los procesos pedagógicos tomen en cuenta las diferencias sociales, culturales, de género, capacidad y de intereses, con el fin de favorecer un mejor aprendizaje, la comprensión mutua y la convivencia.

En México hay antecedentes de esta práctica integradora a fines de 1970, por decreto presidencial se creó la Dirección General de Educación Especial cuya finalidad fue organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. A partir de entonces, el servicio de educación especial, prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales (Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, 2002).

Durante la década de los 80s, los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los servicios de carácter indispensable, centros de intervención temprana, las escuelas de educación especial y los centros de capacitación de educación especial, funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados B para niños y niñas con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.

Los servicios complementarios (Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados A) prestaban apoyo a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y

conducta; esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

Existían además, otros centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de los niños y niñas, como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC): a fines de la década de los 80 y principios de los años 90 surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE).

Los centros de atención psicopedagógica de educación preescolar (CAPEP), que dependían de la Dirección General de Educación Preescolar, también estaban organizados en servicios indispensables y complementarios. A partir de 1993, como consecuencia de la suscripción al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3ro Constitucional y la promulgación de la ley general de educación, éste impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios especial, para promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento (Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, 2002).

Los propósitos de reorientar los servicios de educación especial fueron, en primer lugar, combatir la discriminación, la segregación y la *etiquetación* que implicaba atender a las niñas y los niños con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica general. En esos servicios, la atención especializada era principalmente de carácter clínico terapéutico, pero atendía con deficiencia otras áreas del desarrollo; en segundo lugar, dada la escasa cobertura lograda, se buscó acercar los servicios a los niños y niñas de educación básica que los requerían (García, et al, 2000).

En la reforma de 1993, se realizaron modificaciones al artículo tercero de la constitución y la ley General de Educación, misma que en su artículo 41 manifiesta una clara orientación hacia la integración de los alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas regulares (SEP/DEE, 1993 citado en García, et al, 2000).

En el mismo sentido, la filosofía integradora ha quedado plasmada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000, de manera más específica en el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las personas con Discapacidad (PEF 1995), en donde se plantean acciones como el Registro Nacional de Menores con algún signo de discapacidad (PEF 1996), con la intención de contar con información confiable sobre esta población y planificar acciones (García, et al, 2000).

Actualmente, en el programa de la Secretaría de Educación Pública hizo el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2002, promovió la reorganización del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las personas con

Discapacidad y al mismo tiempo, se estableció la medida de que la guía para el trabajo educativo de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales serían los programas de educación básica vigentes en ese momento. Esta reorganización se realizó del modo siguiente:

a) Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM) definidos en los siguientes términos: institución educativa que ofrece educación básica para alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Los CAM ofrecerán los distintos niveles de la educación básica, utilizando con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudios generales. Asimismo, se organizaron grupos / grado en función de la edad de los alumnos y alumnas, lo cual llevó a estudiantes con distintas discapacidades a un mismo grupo.

b) Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular. Estas unidades se formaron principalmente con el personal que atendía los servicios complementarios; igualmente, se promovió la conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo para los jardines de niños y niñas.

c) Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres y madres de familia así como personal docente.

De esta manera el sustento legal de la integración educativa en México se encierra en el Artículo 3ro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, cuando dice: "Todo individuo tiene derecho a recibir educación ... tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano ... luchará contra la ignorancia y sus defectos, las servidumbres, el fanatismo y los prejuicios ... igualdad de derechos de todos los hombres, evitando privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o individuos... El estado promoverá y atenderá todos los tipos de modalidades educativos" (p. 27)

Tanto en México como en otros países se han abierto las puertas a las personas con capacidades diferentes, dejando atrás los conceptos de segregación, dando las mismas oportunidades de educación, creando centros de apoyo, llegando así la integración educativa: fenómeno que centrará su atención en el siguiente apartado.

1.2. Integración educativa.

La integración educativa consiste, en sentido amplio, en el abandono de la visión dualista en la atención a la diversidad educativa para acceder a una nueva

perspectiva, un nuevo sentido de lo que es la escuela y la educación. De esta manera la integración se basa en fundamentos filosóficos y principios generales que a continuación se describen.

Los principales fundamentos filosóficos en los que se basa son:

- Respeto a las diferencias: en nuestra sociedad, existen rasgos comunes, como diferentes entre los sujetos que la conforman. Las diferencias se deben a diversos factores, unos externos y otros propios del sujeto (internos). En los últimos años se establece la necesidad de aceptar las diferencias y de poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal (Toledo 1981, citado en García, et al, 2000).

- Derechos humanos: por el simple hecho de existir y permanecer a un grupo social, todos tenemos derechos y obligaciones; de su cumplimiento y respeto depende en buena medida, el bienestar de la sociedad (Rioux, 1995; Roaf y Bines, 1991, citados en García, et al, 2000).

- Escuela para todos: el artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 1999, citados en García, et al, 2000).

Los principios generales de la integración son:

- ❖ Principio de Normalización:

Este principio no pretende convertir a una persona con discapacidad en normal, sino que se le de el derecho a ser y considerarlo una persona diferente que puede estudiar y aprender de acuerdo con sus capacidades en una sociedad de normales. Es el ejercicio de este derecho el que posibilita la puesta en práctica de sus demás derechos humanos para que los ejerza. De ahí que sea fundamental cambiar la actitud de la sociedad ante estas personas (Bautista, 1993).

“La normalización supone dejar de diferenciar a las personas con alguna discapacidad, resaltando sus capacidades y ayudándolos a potencializar su desarrollo" (AA VV Integración Educativa 1996, p. 76).

- ❖ Principio de sectorización

Cuando trasladamos el principio de normalización al terreno de los servicios podemos hablar de sectorización.

La normalización del entorno supone acercar los servicios al lugar donde se produce la demanda. Sectorizar significa acercar los servicios al lugar, regiones

y/o localidades donde se produce la demanda: se trata de descentralizar los servicios ya que las necesidades de las personas deben ser satisfechas allí donde se producen y no en lugares especiales y distantes.

Por lo anterior la normalización pasa forzosamente por la sectorización. Es decir, ya no se obliga o fuerza a un individuo o a su familia a trasladarse y fijar su residencia en el lugar donde se encuentran los servicios educativos: se tratará de mantener los vínculos de unión entre sujeto y comunidad de unión, entre sujeto y comunidad natural para que la descontextualización no se convierta en un obstáculo a la normalización de sus experiencias vitales (Monereo, citado en García, et al, 2000).

- Principio de integración

Cuando se traslada el principio de normalización al terreno de las relaciones entre individuos se habla de integración.

La integración social hace referencia a un cambio de valores que lleva a apreciar el carácter inherente de la diversidad humana y a considerar que, una sociedad democrática no sólo ha de ofrecer las mismas oportunidades a cada uno de sus miembros, sino que puede beneficiarse de todos ellos: entonces consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar y laboral) por lo tanto podemos hablar de la eliminación de la marginación y la segregación (DGEE, 1994 citado en García, et al, 2000).

Por tanto el concepto de integración escolar, quizás el más importante, es un concepto derivado de la aplicación de la integración al terreno educativo.

Tomando los fundamentos y principios antes citados de la integración, se dejan atrás las etiquetas tanto positivas como negativas que se les dan a los alumnos y alumnas que sólo conducen a la segregación y al ostracismo, partimos de que los seres humanos somos diferentes y tenemos necesidades individuales distintas de los demás, situando estas necesidades al ámbito educativo se ha empezado a emplear el concepto de necesidades educativas especiales para referirnos a los apoyos adicionales que algunos niños y niñas con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo. Así el concepto de necesidades educativas especiales adquiere un énfasis importante, puesto que estamos ante la propuesta de atender a la diversidad educativa dentro del aula y escuela integradora.

1.3. Necesidades educativas especiales.

Siempre han existido sujetos que no han sido considerados *normales* por el resto de sus semejantes. En la mayoría de los casos, estos sujetos que presentaban ciertos *déficits*, se tenían que enfrentar a un constante abandono y falta de

oportunidades por parte de la sociedad en la que se encontraban. Desde entonces, la Educación Especial ha recorrido un largo camino (Bautista, 1993).

Cuando se comenzó la escolaridad obligatoria se comprobó que muchos de los niños y niñas considerados hasta entonces como *normales* no alcanzaban el nivel medio exigido. Tal vez este último, debido a la presencia de una escuela competitiva donde predominaban los valores intelectuales y donde el alumno y alumna que no llegaba a ese nivel medio era considerado como estudiante de educación especial. Durante mucho tiempo la educación especial fue vista como la última oportunidad de estos sujetos.

En la actualidad se tiende a abandonar el concepto de Educación Especial, ya que el mismo término lleva implícito su aceptación como algo diferente del hecho educativo general. Se considera que toda educación ha de ser *especial*, ya que la educación ha de adaptarse al ritmo individual de cada sujeto. Cada alumno y alumna es diferente, por lo tanto, es adecuado que la educación trate las diferencias individuales. Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales no pueden ser excluidos del sistema ordinario de enseñanza, por lo que la Educación Especial tiende a desaparecer integrándose en la educación general (Brennan, 1988).

Para llegar al concepto de *sujetos con Necesidades Educativas Especiales* la sociedad y, por supuesto, la educación han tenido que recorrer un largo camino. Siempre han existido diferentes clasificaciones para estos sujetos: individuos sordos, ciegos, deficientes mentales, multi deficiente, etc., o grado de pérdida de visión, de audición, de cociente intelectual en todos los casos son considerados desde un punto de vista clínico el cual no permitiría una atención educativa integral. Debemos tener presente que es muy difícil proclamar un cuadro general de inadaptaciones porque es complicado establecer diagnósticos diferenciales, dados que algunos trastornos (la mayoría) van asociados con otros, por lo tanto hay que prestar atención del tipo de apoyo y servicio que requieren (Bautista, 1993).

Actualmente surge un nuevo enfoque que trata de dar más importancia a las necesidades educativas que tiene un individuo para incorporarse plenamente a su entorno social y familiar. La categorización es sustituida por un concepto muy amplio de *Necesidades Educativas Especiales* que abarca a sujetos con cierta clase de dificultades de aprendizaje, cualquiera que sea su causa. El considerar como sujetos de Educación Especial a unos determinados niños y niñas es porque, considerados desde una visión integrativa tienen unas necesidades educativas especiales, es decir, que van a precisar unas determinadas ayudas pedagógicas o servicios para el logro de sus fines educativos. Así pues, lo que va a determinar al sujeto de educación especial no será ya su deficiencia, sino las condiciones que afectan al desarrollo personal de los mismos y que justifican la provisión de determinadas ayudas o servicios educativos poco comunes (Bautista, 1988).

La era de las escuelas especiales, donde el tratamiento a los alumnos y las alumnas se centraba en el déficit que padecía, tuvo su fase de crecimiento en España al igual que en otros países. Pero, al mismo tiempo, se fue iniciando un declive en favor de diversos movimientos y teorías que conciben al niño y niña con problemas, inserto en las aulas ordinarias, como el mejor medio educativo y por lo tanto es desde el entorno educativo donde surge el apoyo (Blanco, 1992).

En los años 60s, se da un conjunto de circunstancias (nuevas corrientes de pensamiento, asociacionismos de padres, declaraciones de los derechos del deficiente mental, programas de atención, etc.) que vienen a cuestionar la calidad de los servicios prestados a las personas con deficiencias, proponiendo prácticas alternativas, basadas en los principios de normalización, integración e inclusión (Brennan, 1988).

El concepto de N*ecesidades Educativas Especiales* (NEE) abarca a alumnos y alumnas con cierta clase de dificultades de aprendizaje, cualquiera que sea su causa. Su atención supone un conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos y alumnas que podrán necesitarlos de forma temporal o continuada. Cuando se dice que un alumno presenta NEE estamos haciendo referencia a que éste necesita una serie de ayudas (pedagógicas y/o de servicios) no comunes, para lograr los fines educativos. Lo que en realidad debe preocupar no es establecer categorías entre las personas, sino las condiciones que afectan al desarrollo personal de los alumnos y alumnas que justifican la provisión de determinadas ayudas o servicios educativos menos comunes (Blanco, 1992).

No tiene sentido hablar de niños y niñas diferentes y centrarse en el déficit que presenta, las NEE forman un continuo que va desde la ayuda temporal o transitoria hasta la adaptación permanente a lo largo de toda la educación. Todo depende de las características personales del alumno y alumna y las respuestas que recibe de su entorno educativo (García, et al, 2000).

La integración educativa en este sentido pretende que los niños y niñas con NEE tengan una vida lo más normal posible, por lo tanto que asistan a escuelas regulares y así relacionarse con niños y niñas sin necesidades educativas especiales.

La integración educativa de niños con NEE abarca tres puntos:

a) Los alumnos y alumnas con NEE tengan la posibilidad de asistir a escuelas regulares igual que los otros niños y niñas. Lo ideal sería que los alumnos y alumnas con NEE compartan los mismos espacios educativos y el mismo tipo de educación: lo único que varía es el tipo de apoyo que reciban. Así mismo la integración de estos alumnos y alumnas depende fundamentalmente de los apoyos que ofrezca la escuela y su entorno.

La Dirección de Educación Especial del Distrito Federal (SEP /DEE, 1994, citado en García, et al, 2000) considera los siguientes niveles de integración.

1. Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con apoyo psicopedagógico en turno alterno.

2. Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas, saliendo del aula regular de manera intermitente.

3. Integrado al plantel asistiendo a aulas especiales para su educación especial y compartiendo áreas comunes, materias y recreos.

4. Integrado al plantel por determinados ciclos escolares.

    - Educación regular y después educación especial
    - Educación especial y después educación regular
    - Ciclos intercalados entre educación regular y educación especial.

b) Ofrecer todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que las necesidades específicas de cada niño puedan ser resueltas.

Si se necesita una evaluación basada en el currículo ésta debe estar basada tanto en la cualidades como dificultades que tenga el niño y la niña así como los cambios que requiera el entorno.

Se trata de una evaluación que permita determinar las principales habilidades y dificultades que presenta el alumno y alumna en sus distintas áreas para identificar cuál es la naturaleza de sus necesidades educativas especiales, así como los tipos de apoyos que requieren estas necesidades.

Esta evaluación deberá identificar las características del alumno y alumna, de la institución, de los materiales didácticos, del personal docente y de la organización institucional.

c) Es importante que el niño y la niña y/o el profesor(a) reciban el apoyo y la orientación del personal de educación especial, siempre que lo necesiten.

La integración de un niño y niña será difícil, sin el apoyo de los profesores(as) de educación especial, ya que son ellos quienes orientan a las familias, al maestro(a), y un trabajo individual con el niño y niña, dentro y fuera del aula siempre que lo necesite. A continuación se comentarán consideraciones relacionadas con la necesidad de que sea desde el preescolar donde se inicie la integración educativa.

1.4. Integración educativa en educación preescolar.

La Declaración de Salamanca en 1994, trata con respecto a la educación preescolar lo siguiente:

"El éxito de las escuelas integradoras depende en gran medida de una pronta identificación, evaluación y estimulación de los niños muy pequeños con necesidades educativas especiales. Se deberán elaborar programas de atención y educación para niños de menos de 6 años de edad o reorientarlos para que fomenten el desarrollo físico, intelectual y social y la respuesta escolar. Estos programas tienen un importante valor económico para el individuo, la familia y la sociedad, ya que impiden que se agraven las condiciones invalidantes. Los programas de este nivel deben reconocer el principio de integración y desarrollarse de modo integral combinando las actividades preescolares y la atención sanitaria de la primera infancia" (Declaración, punto 53, p. 33).

En el año 1997, la Consulta Internacional sobre Atención Temprana y Necesidades Educativas Especiales, establece que la educación inclusiva depende considerablemente de la identificación temprana, de la evaluación y la estimulación de los niños con necesidades educativas especiales. La atención temprana y los programas de educación para los niños menores de seis años, deberían estar orientados para favorecer la promoción psíquica, intelectual y social. Los programas en este nivel, deberían reorganizar el principio de inclusión y estar desarrollados en un camino de comprensión de las actividades preescolares y la atención temprana.

En México los centros especializados de atención psicopedagógica de Educación en Preescolar (CAPEP) tienen el propósito de proporcionar servicios de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a los alumnos y alumnas de los jardines de niños oficiales que presenten problemas en su adaptación al proceso educativo, así como dar atención psicopedagógica a quienes muestren dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o en su desarrollo psicomotriz.

Como quedó mencionado en las páginas anteriores, la integración es un movimiento social que incluye muchos ámbitos y modalidades. La propuesta de este trabajo es insistir en que mientras más pronto se identifique y valore una necesidad educativa especial, hay mejores condiciones para ir completando la integración educativa. Por lo mismo, la educación preescolar es un contexto ideal para intervenir ante una necesidad educativa, que en este caso es el lenguaje y los problemas de articulación toman mayor relevancia ya que los dos niños con los que se trabajó presentaron necesidades educativas en esta área fenómeno que centrará la atención y reflexión en el siguiente capítulo.

2. PROBLEMAS DE LENGUAJE

2.1. Lenguaje

“El lenguaje, medio de expresión humano, es signo del despertar intelectual del niño, señal de vivacidad, imaginación, sentido de observación y maduración, así como, índice de desarrollo de la inteligencia, equilibrio afectivo y expansión del carácter, por lo que su desarrollo normal es de suma importancia”. (Dabbah,1994, p. 86).

El concepto de lenguaje viene del latín lingua, que significa lengua: “es la capacidad de expresar el pensamiento por medio de sonidos en la producción de los cuales interviene la lengua”. (Merani, 1989, p. 97). Etimológicamente linguajium se llama al lenguaje que a su vez hace la traducción del pensamiento por medio de la palabra; pero éste no es el único medio, ni el más antiguo. Al decir lenguaje se hace referencia generalmente, al lenguaje hablado y a su expresión escrita o gráfica.

El lenguaje realiza un importante papel ya que a través de éste se pueden intercambiar ideas, así como entablar comunicación entre los individuos y por tal razón nos hace diferentes a los demás organismos vivientes; es decir, el lenguaje que utiliza el hombre para llegar a entenderse con sus semejantes, porque el hombre es el único ser que tiene la capacidad de pensar, razonar y expresarse a través de este medio, es así, como puede existir la sociedad.

Para Piaget (1984) el lenguaje es visto como un instrumento de la capacidad cognoscitiva y afectiva del individuo, lo que indica que el conocimiento lingüístico que el niño posee depende de su conocimiento del mundo.

Vigotsky (1971) sostiene que el lenguaje y el pensamiento están separados y son distintos hasta los dos años aproximadamente, tiempo a partir del cual ambos coinciden en un nuevo tiempo de compartimiento. En este momento el pensamiento empieza a adquirir algunas características verbales y el habla se hace racional, manipulándose como educto expresivo que es el pensamiento. No solo examina el aspecto de las funciones desde el punto biológico, también cultural, tomando al lenguaje como una herramienta para el ser humano de comunicación social. Plantea que la palabra codifica la experiencia, la cual es producto del trabajo del hombre, la palabra se encuentra ligada a la acción y tiene un carácter simpráxico hasta transformarse en un sistemas de códigos independientes de la acción. Para él la palabra da la posibilidad de operar mentalmente los objetos, donde cada palabra cuenta con un significado específico para el contexto situacional.

Entre los seres humanos la comunicación implica la transmisión de impresiones, ideas, proyectos, metas, etc. entre una persona y otra. El lenguaje oral no es el

único que existe para el logro de este fin. Existen formas para comunicarse; las palabras van acompañadas de los gestos, ademanes y de la palabra escrita, cuando entablamos comunicación con una persona no únicamente se hace en forma verbal; también utilizamos las manos y la cara y enmarcamos las palabras con entonación.

Mata (1999) considera al lenguaje como instrumento principal para que el alumno y alumna pueda progresar en el conocimiento de los contenidos escolares, logrando con este un desarrollo personal y social.

Otra característica es que, es vocal porque se produce mediante la voz que surge de las cuerdas vocales, articulado porque los sonidos producidos representan un significado el cual se van formando en cuanto que los sonidos se agrupan y forman unidades como las palabras y dirigido porque siempre irá acompañado de una intención (Feliz, 1999).

Las etapas por las que todo niño o niña *normal* pasan en el camino hacia el habla y formar oraciones o grupos de palabras. Pero, previamente, cabe hacer la siguiente aclaración: el término *normal* simplemente significa lo que la mayoría de los niños y niñas hacen dentro de un tiempo *esperado o deseado*, consideración que está basada en los criterios consensual y/o estadísticos. Sin embargo, cabe señalar que ningún niño o niña son un dato estadístico ni un término promedio, pues cada uno es enfáticamente un individuo.

Las etapas de adquisición del lenguaje del niño y la niña se dividen en pre lingüística y lingüística que se describirá a continuación (Félix, 1999).

Etapa Pre –Lingüística.

Denominada también como la etapa preverbal, comprende los primeros 10 a 12 meses de edad, se caracteriza por la expresión buco-fonatoria que de por sí apenas tiene un valor comunicativo. Otros la consideran como la etapa del nivel fónico puro, debido a que el infante emite sólo sonidos onomatopéyicos. Esta etapa comprende, a su vez, sub etapas o estadios con características particulares que van de acuerdo con la secuencia cronológica del desarrollo integral del niño y la niña:

a) Del nacimiento a los dos meses de edad.

Desde que nace, hasta más o menos el final del primer mes, la única expresión que se oye del bebé es el llanto, que es la primera manifestación sonora puramente mecánica o refleja y como tal, indiferenciada en cuanto al tono, sea cual fuere la razón de su estado (Brown y Frazer, 1964, en Félix, 1999)

b) De tres a cuatro meses de edad.

Al inicio del tercer mes el bebé produce vagidos, sonidos guturales y vocálicos que duran de 15 a 20 segundos. Responde a sonidos humanos mediante la sonrisa y a veces con arrullo o murmullo. Aquí la forma característica del grito del bebé puede ser una llamada expresiva relacionada con alguna necesidad, tal como el grito de incomodidad (Luria, 1980).

A esta edad ya distingue entre los sonidos: (pa), (ma), (ba), (ga). Sus vocalizaciones ya pueden mostrar alegría; sus manifestaciones de placer las expresa mediante consonantes guturales *ga ga, gu gu, ja ja*, mientras que su displacer mediante consonantes nasalizadas como *nga, nga.*

c) De cinco a seis meses de edad.

El balbuceo o primer intento de comunicación que apareció alrededor de los tres meses de edad se extiende hasta el octavo ó noveno mes, progresando en el quinto y sexto mes hacia aquello que se denomina imitación de sonidos. Esto comienza en forma de auto imitaciones de los sonidos que el mismo niño o niña producen (reacción circular). Más tarde empiezan a repetir sonidos que el adulto u otro niño o niña producen (Luria, 1980).

d) De los siete a los ocho meses de edad.

Hasta los 6 ó 7 meses el niño o la niña se encuentran como polarizados, vigilantes y pendientes del adulto. Pero, el mismo niño o niña que iniciaron el contacto con el adulto mediante señales de llamada (gestos), cambia notablemente a partir de los 7 u 8 meses debido al desarrollo de sus habilidades motoras y posturales, abandonando un poco al adulto, iniciando su autoafirmación, basado en los logros que obtienen con su nueva capacidad exploratoria, tanto en su propio cuerpo como en los elementos próximos a su entorno (Bateson, 1975 en Félix, 1999).

e) De los nueve a los diez meses de edad.

En esta sub-etapa puede que el niño y niña empiecen realmente a decir palabras cortas, es más la repetición de lo que dicen los demás (imitación). Aquí las respuestas son ajustes diferenciales entre la muestra y la expresión de los interlocutores que entran en relación con él, o ella mostrando de una manera patente la comprensión de algunas palabras y/o expresiones aisladas.

f) De los once a doce meses de edad.

El niño o la niña de 11 meses cuentan en su repertorio lingüístico con más de cinco palabras. En esta edad el niño y la niña emplean idénticas palabras que el adulto, pero no les atribuyen el mismo significado. Sin embargo, a medida que van

progresando en este proceso, los significados que van atribuyendo a las palabras se van aproximando a los significados atribuidos por el adulto.

Etapa lingüística.

Este periodo se inicia con la expresión de la primera palabra, a la que se le otorga una legítima importancia como el primer anuncio del lenguaje cargado de un propósito de comunicación (Félix, 1999).

Sin embargo, no se puede precisar cuándo comienza, ó cuándo este anuncio del lenguaje se precisa y confirma y cuándo se puede hablar de la *primera palabra.*

Hay que señalar, además, que las niñas son las que empiezan a hablar antes que los niños. Por otro lado, aparte del sexo, tomando como referencia las peculiaridades individuales, un niño puede demorarse más que otros en una etapa y pasar rápidamente por otra, condicionando la aparición de la primera palabra en los niños en cronologías distintas (Félix, 1999).

Dentro del período lingüístico se consideran las siguientes sub-etapas:

a) De los doce a los catorce meses de edad.

Durante el primer año de vida el niño o la niña han ido estableciendo toda una red de comunicación gestual, vocal y verbal con la familia. Las primeras expresiones vocales eran simples sonidos, con una significación únicamente expresiva. Las expresiones verbales, sin embargo, son sonidos o grupos de sonidos que ya hacen referencia a algunas entidades del medio (objetos, personas, situaciones, acontecimientos, etc.)..

A partir de los 12 meses, incluso desde los 11 meses, el niño o la niña comienzan a producir secuencias de sonidos bastante próximos a los elementos lexicales de la lengua adulta, o sea las palabras. Estas formas verbales próximas a la palabra, van precedidas de producciones fónicas estables que contienen elementos de significación, constituyendo estas emisiones un anticipo de la capacidad del niño o la niña para utilizar un significante que comunique un significado.

De esta forma el niño o la niña comienzan con el desarrollo lexical, contando en su repertorio lingüístico de 3 a 5 palabras (mamá, papá, tata, caca, etc.). Empiezan también a utilizar las formas fonéticamente convencionales de la comunidad lingüística; sin embargo, aunque el niño o niña de un año emplean idénticas palabras que el adulto, todavía no le atribuye el mismo significado a las cosas, debido precisamente a su escaso repertorio lexical (Dale, 1989).

Entre los 13 y 14 meses, el niño o la niña inician la conocida etapa *holofrástica* (palabra-frase), en la que emite frases de una sola palabra o elementos con varios significados (Dale, 1989). Por ejemplo, la palabra *abe* (abrir) lo utiliza para

expresar diferentes acciones: abre Abre la puerta, abre Pela la naranja y abre Pon a un lado las cosas para...

Por esta época, los primeros pasos de comunicación verbal del niño o la niña, se caracterizan por un incremento en la *denominación*, pues, yá sabe utilizar el nombre de las personas de la familia y otros próximos a él ó a ella, y cuando comienzan su *conversación* emplean palabras que sirven de reclamo o llamada: *¡mía, mía!* (mira, mira), etc. (Félix, 1999).

A esta edad, la indicación o señalización que apareció a los 10 meses, ya va acompañada de la palabra que se refiere al objeto. El niño o la niña dicen palabras que designan bien el objeto de la acción, la acción misma o la persona que ha de realizarla, aunque todo esto lo hace apoyándose todavía en los gestos.

El niño o la niña comienzan a comprender también los calificativos que emplea el adulto (bueno, malo, agradable o desagradable). Igualmente comprende la negación y la oposición del adulto, e incluso la interrogación como actitud.

De este modo el niño o la niña desde los 12 meses de edad, inician un largo y complejo proceso de desarrollo y, poco a poco, los significados que atribuye a las palabras se van aproximando a los significados atribuidos por el adulto. Pero, para que esto ocurra de una manera óptima, es importante que los padres y madres estimulen léxicamente al niño o la niña, tratando de asociar siempre en las *conversaciones*, el significado fónico (palabra hablada) con el significado (objeto al que hace referencia la palabra), y así el niño o la niña asocien y fijen la relación en su cerebro (Dale, 1989).

b) De los quince a los diecisiete meses de edad.

A los 15 ó 16 meses el niño ó la niña se encuentran en plena etapa holofrástica (palabra-frase). Dentro de su repertorio léxico cuenta con 5 a 15 ó 20 palabras, y cada vez demostrará mayor incremento en su vocabulario por medio de las inflexiones de su voz al querer identificar algo. Einsenson (citado en Félix 1999), sostiene que en esta etapa surge el habla verdadera y señala que el niño y la niña utilizan palabras para producir acontecimientos o llamar la atención de los demás.

En algunos niños o niñas bastante adelantados, suele observarse el empleo de algunas frases con dos palabras, principalmente de objetos o acciones, sin descartarse en ciertos casos, también, el uso de adjetivos (calificadores). Sin embargo, antes de ser capaz de hacer combinaciones de dos palabras, frecuentemente, seguirá empleando una sola palabra para referirse a muchos objetos.

Esta extensión semántica, en las vocalizaciones infantiles les seguirán acompañando por largo tiempo. Pero a medida que vayan incrementando su léxico y evolucionando su habla, irán reduciendo progresivamente tal extensión semántica (Félix, 1999).

Desde los 16 ó 17 meses, hasta los dos años de edad harán cada vez más frecuente el uso de combinaciones espontáneas de varias palabras y frases, incrementando el caudal de palabras en su expresión.

A los 17 meses el niño ó la niña extienden cada vez más su repertorio lingüístico y comienzan a hacer combinaciones de dos palabras. En esta edad, la identificación y denominación de objetos, figuras y diferentes partes del propio cuerpo son ejercicios muy recomendables para el desarrollo del lenguaje verbal del niño y la niña (Félix, 1999).

c) De los dieciocho a los veinticuatro meses de edad.

Entre los 18 y 24 meses, la mayoría de los niños y las niñas cuentan con un vocabulario mayor a 50 palabras a combinar 2 a 3 palabras en una frase, dándose inicio al habla *sintáctica;* es decir, el niño y la niña comienzan a articular palabras en frases y oraciones simples (Félix, 1999).

En sus expresiones verbales utilizan sustantivos (nombres), verbos (acciones), y calificadores (adjetivos y adverbios). Entre estas clases gramaticales suelen establecer las siguientes relaciones:

Entre dos nombres (o sustantivos):
Zapato papá (poseedor y objeto poseído)
Sopa silla (relación fortuita)

Entre nombre y verbo:
Abre puerta (verbo y objeto).
Papá come (sujeto y verbo).

Entre calificadores y adjetivos:
Bonita pelota (calificador más nombre).
Más juego (calificador más verbo).
Más bonita (calificador más calificador).

Hacia los dos años el niño y la niña poseen un vocabulario aproximado de 300 palabras. En sus expresiones suele observarse, también, el inicio de la utilización de los pronombres personales *Yo* y *Tú* y el posesivo *Mi* y *Mío*. Sus frases expresan intención y acción: *hace lo que dice y dice lo que hace* (Félix, 1999).

En esta edad surge la función simbólica en el niño o la niña, termina el predominio de la inteligencia sensorio motriz, dando lugar a la inteligencia representacional. Con la función simbólica el niño y la niña tienen la capacidad de representar mentalmente las cosas y evocarlas sin necesidad de que éstas estén presentes.

Con la capacidad simbólica, los gestos y las expresiones verbales del niño y la niña comienzan a referirse cada vez con mayor frecuencia a realidades más abstractas, haciéndose más dominantes en el lenguaje.

Los símbolos (significantes) vienen a desempeñar un papel singular en el desarrollo posterior del niño y la niña , ya que éstos son los que van a permitir construir los códigos sobre los cuales se configuran las bases de las funciones superiores. Mediante estos códigos es que accedemos a las emociones, a las realidades abstractas, al lenguaje y a convertir lo implícito en explícito. Esta capacidad simbólica permite al niño y la niña explorar e incrementar su lenguaje verbal, manifestando interés por escuchar cuentos sobre sí mismo o sobre su familia, en los cuales va captando el sentido de las palabras y oraciones de las narraciones que los padres y madres les brindan (Félix, 1999).

d) De los dos a los tres años de edad.

A los tres años se produce un incremento rápido del vocabulario, incremento que es mucho mayor que lo que ocurrirá posteriormente, llegando a tener un promedio de 896 palabras y a los tres años y medio 1222 palabras (Smith, 1980, citado en Félix, 1999). El niño y la niña en sus expresiones verbales ya emplean verbos auxiliares *haber* y *ser* y da cierta prevalencia al artículo determinado. En el curso de esta edad comienzan a utilizar las proposiciones y el niño y la niña ya tienen un lenguaje comprensible, incluso para personas ajenas a la familia, manifestando un dominio de la mayor parte de la gramática de su lengua materna (sintaxis), por lo que los especialistas suelen denominarlo como el período de la *competencia sintáctica.*

e) De cuatro a los cinco años de edad.

A los cuatro años de edad el niño ó la niña dominan virtualmente la gramática, pero comienza a expresarse de acuerdo a un estilo *retórico propio*.

El niño o la niña empiezan a utilizar los pronombres en el siguiente orden: Yo, Tú, Él, Ella, Nosotros-as, Ustedes; contando con un vocabulario de 1 500 palabras y a los cinco años, 2 300 palabras aproximadamente.

Entre los 4 o 5 años, el niño o la niña suelen estar ya capacitados para responder a preguntas de comprensión referentes al comportamiento social aprendido, dado que su lenguaje ya se extiende más allá de lo inmediato. Esto se debe a la capacidad simbólica del niño y la niña, que pueden evocar y representarse mentalmente las cosas, acciones y situaciones, trascendiendo la realidad y el presente (Félix, 1999).

Esa capacidad y la necesidad de comunicarse hacen posible un mayor y rápido desarrollo del lenguaje infantil, facilitando también el desarrollo de la inteligencia.

f) De los seis a los siete años de edad.

Debido al *dominio* del lenguaje el niño o la niña pueden percibir distintas unidades lingüísticas dentro de una lectura o discurso, percibiéndolo como un todo.

El niño y la niña superan también el periodo egocéntrico y sus pensamientos se tornan lógico-concreto. Ahora son capaces de tomar en cuenta los comentarios y críticas de los demás con respecto a su persona, lo cual no ocurría en edades anteriores. Esta capacidad de descentración hace que el niño y la niña tomen conciencia de sí mismos, asumiendo un auto concepto y una auto imagen adecuada o inadecuada, lo que influirá en su adaptación y desarrollo de personalidad (Félix, 1999).

Cada una de estas etapas va marcando el surgimiento de nuevas propiedades y cualidades fonéticas, sintácticas y semánticas a medida que el niño y la niña crecen, tal como describiremos a continuación.

2.2. Estructura del lenguaje.

Ser competente, en un lenguaje dado, es resultado directo del conocimiento y la habilidad para utilizar las reglas de ese idioma. Estas pueden diferir entre los idiomas, pero todos ellos comparten la misma estructura básica (Polloway y Smith, 1982 citados en Gerarheart, 1987). Esta estructura tiene cuatro componentes o dimensiones: fonología, morfología, sintaxis y semántica. Cuando determinado estudiante es tan competente, de manera lingüística como sus iguales significa que ha dominado y puede aplicar las reglas de fonología, morfología, sintaxis y semántica, en casi el mismo grado, que los de su edad.

A diferencia de las reglas de las matemáticas u otras áreas, las reglas lingüísticas no se enseñan de manera deliberada a niños y niñas pequeños bajo los títulos de fonología, sintaxis, y todo lo demás (no se dice: "ahora vamos a tener nuestra lección de fonología"): la mayoría de los niños y niñas se vuelven competentes en el lenguaje al escucharlo y utilizarlo con una enseñanza formal limitada, a excepción de lo que ocurre después de inscribirse en la escuela. Ellos aprenden gran parte de las reglas del lenguaje antes de ir a la escuela, sólo al escucharlo y utilizarlo.

- Fonología.

Según Polloway y Smith (citados en Gerarheart, 1987, p. 276) "El sistema de sonidos en un idioma se llama fonología, siendo el número de sonidos pronunciables que cualquier lenguaje utiliza para. la comunicación". Al aprender

los niños y las niñas su idioma, pueden aprender a pronunciar fomenas, las unidades más pequeñas del sonido hablado. De manera ordinaria, los fonemas no tienen un significado de y para sí mismos, sino elementos fonéticos dentro de una palabra que son la clave esencial para enseñar la fonética. Por lo general, un solo cambio en un elemento fonético, cambiará por completo el significado de una palabra; por ejemplo, gato se vuelve pato cuando cambiamos el fonema consonante /g/ por la consonante /p/. Este apartado cobra gran importancia, ya que el objetivo de este trabajo es corregir los problemas de articulación en los fonemas alterados de dos niños de preescolar.

- Morfología.

La morfología es el estudio de los morfemas, que son las unidades más pequeñas y básicas del significado, Perkins (citado en Gerarheart, 1987), observa que un morfema es la unidad más pequeña de un lenguaje que tiene significado, en tanto que un fonema tiene significado por sí mismo: es la unidad básica en la lingüística para cambiar el significado. La palabra niño es un morfema y la /s/ que cuando se agrega a niño produce niños es un morfema. Niño indica un hombre joven (una unidad de significados) y niños indica más que uno, el concepto de pluralidad.

- Sintaxis.

Las reglas sintácticas gobiernan la manera como se acomodan las palabras en frases y oraciones. El orden de éstas, dentro de una oración dada, puede producir diferencias muy significativas; por ejemplo, el maestro puede decir *¿Mark, vas a calmarte?'* o puede decir, *¡Mark, vas a calmarte*!. Quizá habrá diferencias en la inflexión de la voz y, tal vez, en su calidad en estos dos casos, pero, de hecho, el orden de las palabras encierra dos pensamientos diferentes. Además de tales cambios de significado, por reordenarnientos ligeros de la palabra en una oración, en cada lenguaje existen reglas que indican la manera *correcta* de ordenar palabras. En algunos casos la manera *errónea* encierra exactamente al significado que se intentó dar, pero es rara o involucra una gramática incorrecta (Gerarheart, 1987).

- Semántica.

Dale, (citado en Gerarheart, 1987, p. 277), define la semántica como: "El sistema semántico del lenguaje, es el conocimiento que un orador debe tener para comprender las oraciones y relacionarlas con su conocimiento del mundo". Para finalizar, cree que: "el desarrollo de la semántica es el aspecto del desarrollo del lenguaje que está atado más directamente al cognoscitivo más amplio del niño".

Un tipo sencillo de dificultad semántica se relaciona con las palabras que tienen significados diferentes en contextos distintos. Por ejemplo, la palabra cortar puede al principio comprenderse por un niño y niña pequeños en relación al regaño de los padres *ten cuidado o te vas a cortar*. Más tarde, si alguien dice, *que precioso*

corte tienes, el niño o la niña pueden pensar en alguien cortándose *hermosa mente* o, es más posible, que sólo se confundan. De manera similar, *ala,* puede significar el medio de propulsión de un ave, una sección lateral de un edificio o se puede referir a una deidad árabe (Gerarheart, 1987).

El lenguaje, además de ser el principal instrumento para la comunicación humana, es una herramienta poderosa y decisiva para el desarrollo personal y social de los individuos cuya adquisición y desarrollo requiere la capacidad de adquirir las habilidades necesarias para combinar fonemas, palabras y oraciones en secuencias comprensibles, además de utilizar las reglas gramaticales del lenguaje, cuando los niños y las niñas presentan problemas del lenguaje suelen tener problemas para comunicarse con sus compañeros, padres y maestros.

2.3. Problemas de lenguaje.

Dentro del lenguaje se encuentran deficiencias que afectan la capacidad de comunicación con los demás, este trabajo sólo se centrará en los problemas de articulación de fonemas alterados en el lenguaje infantil.

La correcta articulación del lenguaje requiere desde el punto de vista anatómico-funcional, la integridad de los sistemas sensoriales de audición y visión del sistema nervioso central y del sistema fono articulador. Además es necesario un suficiente control respiratorio, así como la probabilidad morfológica de los órganos periféricos de la fonación y una adecuada motricidad bucofacial (Gallego, 2000).

Los órganos que intervienen en la articulación del lenguaje se dividen en tres grupos (Pascual, 1998):

1. Órganos de la respiración: (pulmones, bronquios, fosas nasales, faringe, laringe y traquea) Estos además de proporcionarnos oxígeno, proporcionan la cantidad de aire suficiente para poder realizar el acto de la fonación.
2. Órganos de la fonación: (laringe) además de otras funciones como respiratoria y la deglución, la función que nos interesa en este caso es su participación en la fonación o emisión de la voz.
3. Órganos de la articulación: (labios, lengua, paladar, alvéolos, dientes y fosas nasales) estos órganos son el medio por el cual se produce la articulación del sonido siendo la boca el centro de todos ellos.

De esta manera la articulación es el acto de colocar los órganos articulatorios en posición adecuada para producir fonemas específicos. Cualquier retraso o desorden de la articulación implica una dificultad del niño y la niña en la pronunciación de los sonidos. Algunos de los trastornos articulatorios se deben a causas orgánicas, otros tienen una etiología funcional y un último grupo pueden tener su origen en una afectación del sistema nervioso.

2.4. Dislalia.

Las dislalias son alteraciones en la articulación de los fonemas, ocasionando una incapacidad para pronunciar o formar correctamente ciertos fonemas o grupos de fonemas, esta puede afectar cualquier consonante o vocal. No obstante, conviene recalcar, “al menos refiriéndose a algunos fonemas, no a todos, lo que en un idioma puede ser considerado como una articulación defectuosa, para otro no lo es. Pero en estos casos no se trata de dificultad, sino del contexto social del idioma de cada país, que puede determinar algunas formas características de articulación" (Pascual, 1998, p. 27).

Según el fonema afectado, las dislalias reciben denominaciones diferentes, derivadas del nombre griego del fonema de que se trate, más el morfema *tismo* o *cismo*. De esta forma, la articulación defectuosa del fonema (r), recibe el nombre de rotacismo; la del fonema (d): deltacismo; la del fonema (s): sigmatismo, etc.

La dislalia es la anomalía del lenguaje más frecuente en la edad escolar, sobre todo en los alumnos y alumnas de educación infantil y primer ciclo de educación primaria. Esta anomalía presenta un pronóstico muy favorable y es aconsejable una intervención temprana para evitar las consecuencias negativas que su presencia pueda acarrear ya que hay la influencia en el desarrollo psicoafectivo infantil y el rendimiento escolar. La persistencia de dificultades articulatorias puede tener efectos perjudiciales en los niños y las niñas, cuando éstos son conscientes de su incapacidad para articular correctamente su lenguaje, ya que puede generarles situaciones de retraimiento e incluso de humillación en determinadas ocasiones, lo que repercutirá negativamente en el desarrollo afectivo y de su personalidad (Gallego, 2000).

Busch; Butler y Col., y Liberman hacen referencia que la habilidad lingüística esta relacionada con todos los aspectos del proceso lector, las dificultades que se presentan en el proceso lector futuro. Slingerland considera como paso previo al inicio del proceso lectoescritor, un entrenamiento en las habilidades de expresión verbal y compresión del lenguaje (Jiménez y Artiles, 1995).

Lobrot e Inizan afirman que los trastornos articulatorios pueden incidir negativamente en el aprendizaje lector, sobre todo en las primeras etapas. Rigaul y Cuyot o de Borel- Maisonny hacen referencia en la necesidad de analizar en profundidad, la organización lingüística que tiene un niño o niña antes de que inicien su lectoescritura para predecir su éxito futuro en esta actividad (Jiménez y Artiles, 1995).

En el estudio de Newcomer y Nagee investigaron la importancia de incluir medidas de lenguaje oral, para la identificación precoz de niños y niñas con dificultades de aprendizaje y alto riesgo de fracaso en lectura. El test de lenguaje oral que se usó en esta investigación consistía en cinco subtests: aspectos relacionados con

comprensión y expresión de palabras y frases (semántico), formación de frases (sintaxis), relaciones de sonidos – símbolos (fonología).

Los subtes sobre el significado de palabras y frases requerían seleccionar dibujos según la palabra oída o definir oralmente las palabras presentadas. El subtest de formación de frases requería seleccionar los dibujos que mejor se relacionen con las frases orales y además el uso correcto de inflexiones en la tarea para completar frases. Los tests de relaciones sonidos- símbolos miden la habilidad para diferenciar entre sonidos del habla y emitir sonidos del habla espontáneamente. En síntesis, esta investigación sugiere la necesidad de un diagnóstico precoz de déficits en el lenguaje oral, que ayudará a identificar y prevenir dificultades posteriores en lectura

Atendiendo a sus causas se clasifica a la dislalia en: (Pascual, 1998 y Gallego, 2000).

a) Dislalia evolutiva.

Se le denomina así a aquella fase del desarrollo del lenguaje infantil en la que el niño o la niña no son capaces de repetir por imitación las palabras que escuchan, y repiten las palabras de forma incorrecta desde el punta de vista fonético. Aunque estas dificultades en la articulación fonemática no suelen perdurar en el tiempo más allá de los 5 ó 6 años, no es sostenible la creencia de una desaparición espontánea generalizable a todos los casos (Gallego 2000). Para Pascual (1998) sólo si persisten más allá de los cuatro o cinco años, pueden considerarse patológicos estos defectos. Según Sánchez (1997) aunque las disfunciones articulatorias suelen establecerse en función de la edad de los sujetos, es claro que la adquisición de los sonidos del habla responden a una cierta habilidad articulatoria, siendo a partir de los cuatro años edad cuando se puede hablar de dislalia, que es cuando estadísticamente los niños o las niñas suelen presentar una correcta articulación fonemática.

b) Dislalia funcional.

Es una perturbación en la articulación del habla que se caracteriza por la dificultad para pronunciar correctamente los fonemas de una lengua, ya sea por ausencia o alteración de algunos sonidos o por la sustitución de unos fonemas por otros. La dificultad articulatoria se debe a un mal funcionamiento de los órganos articulatorios. El niño o la niña con dislalia funcional no utilizan correctamente dichos órganos a la hora de articular un fonema, a pesar de no existir ninguna causa de tipo orgánico. Aunque la dislalia funcional puede darse en cualquier fonema los más frecuentes son aquellas que afectan a los fonemas (r), (k), (l), (s), y (ch), y sinfones. (Gallego, 2000 y Pascual, 1998). La alteración producida en la articulación de los fonemas pueden darse por ausencia o alteración de algunos de ellos, o por sustitución por otros de forma inadecuada, a continuación se explica más profundamente: (Gallego, 2000 y Pascual, 1998).

- La sustitución es el error articulatorio en el que un sonido es reemplazado por otro a consecuencia de omisión alterna de fonemas o por falta de discriminación auditiva. La sustitución puede darse al principio, en medio o al final de la palabra.

- La omisión se da cuando el niño o la niña optan por suprimir el fonema que no articula correctamente, sin sustituirlo por otro. Los órganos no entran en actividad. Se da en cualquier parte de la palabra.

- La inserción se da cuando el niño o la niña a quienes se les dificulta un fonema, intercalan otro sonido que no corresponde a la palabra para disimular. Por ejemplo: en lugar de *ratón* dirá *ra-da-tón* (Sánchez, 1997).

- Distorsión: es el sonido distorsionado que se da de forma incorrecta o deformada, pero tampoco es sustituido por otro fonema concreto. La distorsión, junto con la sustitución son los dos errores que con mayor frecuencia aparecen en las dislalias funcionales (Pascual, 1998).

- Inversión: este error se produce cuando el sujeto cambia el orden de los sonidos de una palabra durante su articulación. Por ejemplo dice *cocholate* por *chocolate* (Gallego, 2000).

La etiología de la dislalia funcional es diversa, a continuación se presentan una serie de causas que pueden ser determinantes de la dislalia funcional:

- Persistencia de esquemas articulatorios infantiles. A veces la articulación infantil *defectuosa* sobrepasa los límites de lo razonable, perdurando más allá de lo que sería deseable. Cabe mencionar aquí lo erróneo de la conducta de ciertas familias que reproducen e imitan el lenguaje de sus hijos o hijas , limitando su evolución al no presentar los modelos lingüísticos correctos y reforzar inconscientemente esa posible jerga. Incluso algunos adultos refuerzan esos *hábitos de bebé* con pretensiones lúdicas. En ocasiones, las dificultades articulatorias infantiles son un fiel reflejo de los incorrectos hábitos lingüísticos de quienes rodean al niño o la niña (Gallego, 2000).

- Falta de control en la Psicomotricidad fina. La articulación del lenguaje requiere una gran habilidad motora. Prueba de ello es aquellos fonemas que precisan un mayor control de los órganos articulatorios. En este sentido puede admitirse una relación directa entre el grado de retraso motor y el grado de retraso lingüístico en los defectos de pronunciación. A medida que el niño o la niña vayan desarrollando su psicomotricidad fina, adquirirán la necesaria coordinación de movimientos que requiere para articular correctamente. El lenguaje articulado es posible gracias a una serie de movimientos finos de los órganos de fonación y articulación y no es infrecuente encontrarse con niños y niñas que presentan dificultades o falta de agilidad para la ejecución de esos movimientos (Pascual, 1998).

- Falta de compresión o discriminación auditiva. Algunos niños o niñas no decodifican correctamente los elementos fonéticos de su idioma y no perciben diferenciaciones fonológicas del tipo sordo / sonoro, dental / velar, oclusivo / fricativo, etc., produciendo errores en la imitación oral. Son casos en los que falta capacidad para captar los intervalos entre los sonidos, las diferencias de intensidad y las duraciones, así como el sentido rítmico. No es que el niño o la niña no oigan, sino que presentan un déficit de comprensión auditiva que les impide integrar los fonemas correctos que oyen (Pascual, 1998).

- Errores perceptivos e imposibilidad de imitación de movimientos: cuando los niños o las niñas aún no han integrado la noción espacio-temporal, la imitación de movimientos y de sonidos les resultan difíciles de producir, ya que no los perciben tal como son, con el consiguiente riesgo para el desarrollo del lenguaje infantil, al tener limitado su desarrollo perceptivo (Gallego, 2000).

- Estimulación lingüística deficitaria. Que el entorno juega un papel fundamental en el desarrollo infantil es evidente. Ello explica la frecuencia de dislalias en niños o niñas de ambientes socioculturales deprivados, abandonados, en situaciones de bilingüismo, etc. Estos entornos no sólo condicionan la fluidez verbal y el desarrollo semántico de los sujetos, sino que limitan la propia capacidad articulatoria.

- Factores psicológicos: sobreprotección, traumas, etc., que hacen persistir modelos articulatorios infantiles. El equilibrio psicoafectivo infantil facilita el normal desarrollo del lenguaje. Cualquier alteración afectivo-emocional condiciona la evolución lingüística del niño y la niña, puesto que limitan "la necesidad emocional de comunicarse, que es un elemento básico para el desarrollo del habla en el niño" (Pascual, 1998, p. 3l).

- Factores hereditarios: Moutto, Bruno y Sánchez (citados en Gallego, 2000) recogen a existencia de una posible predisposición neurológica transmisible en casos de patología del habla con percepción auditiva e inteligencia normales.

- Deficiencia intelectual. Las dislalias son un problema añadido a los desórdenes de lenguaje del niño o la niña con déficit intelectual. Su corrección hay que plantearla a más largo plazo, es más lenta y estará condicionada por su capacidad de discriminación auditiva y su habilidad motora.

c) Dislalia audiógena.

Un factor fundamental para una correcta articulación del lenguaje oral es la audición, pues el niño o la niña que no oyen bien cometerán errores en su pronunciación. Sin embargo, la intensidad de la pérdida auditiva puede ser de diversos grados según los sujetos. La causa de la dislalia audiógena está en una de deficiencia auditiva. El niño y la niña que no oyen bien no articulan correctamente, confunden los fonemas que ofrecen alguna semejanza, al no

poseer una correcta discriminación auditiva. Estas alteraciones de la articulación producidas por una audición defectuosa se denominan dislalia audiógena o *hipoacusia*, en menor o mayor grado impide la adquisición y el desarrollo del lenguaje, dificulta el aprendizaje de conocimientos escolares, trastorna la afectividad y alterna el comportamiento social" (Perelló, 1973, citado en Pascual, 1999).

d) Dislalia orgánica.

Las alteraciones de la articulación, cuyas causas son de tipo orgánico se llaman dislalias orgánicas. Dichas alteraciones se refieren a lesiones del sistema nervioso que afectan al lenguaje, o a lesiones o malformaciones de los órganos del habla. Entre las que encontramos las siguientes:

- Disglosias: Es un problema o trastorno de articulación de origen no neurológico central y provocado por lesiones físicas o malformaciones de los órganos articulatorios periféricos. De ahí que la disglosia sea un trastorno en la articulación de los fonemas debido a una alteración orgánica de los órganos periféricos del habla ubicadas en diferentes órganos del habla (Gallego, 2000).

- Disartrias: Es un término genérico que engloba a un conjunto de trastornos motores del habla, caracterizados por debilidad muscular, descoordinación respiratoria y alteración más o menos acusada en la fonación, prosodia, resonancia y articulación, encontrándola más frecuentemente en la parálisis cerebral (Gallego, 2000).

Los problemas de articulación, dislalias son de cuatro tipos, evolutivas, funcionales, audio genas y orgánicas, para su correcta intervención es necesario hacer una evaluación psicopedagógica y en especial de su lenguaje y de los órganos que intervienen en la producción correcta del mismo. A continuación se comentarán reflexiones conceptuales relacionadas con la evaluación psicopedagógica: ésta será pieza clave para situar una intervención psicopedagógica, asociada a NEE en el lenguaje.

3. EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

3.1. Evaluación psicopedagógica

Vigotsky (1971), él dice que el desarrollo humano es visto como una actividad social en la que los niños y niñas toman parte en acciones de naturaleza cultural que se sitúan más allá de su competencia a través de la ayuda de los adultos o de compañeros experimentados. En síntesis puede afirmarse que el proceso de desarrollo, y el de aprendizaje es fruto de la interacción del sujeto (con su equipamiento biológico de base y su historia personal) con los adultos y compañeros significativos en los diversos contextos de vida (familia, escuela, sociedad): como resultado la valoración de los posibles problemas que puedan aparecer a lo largo del proceso de desarrollo.

Así, el fin es orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuestas educativas que precisan el alumno y alumna para favorecer su adecuación de desarrollo personal, sin olvidar que debe servir para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea del profesorado que trabaja día a día en el aula, por lo tanto la evaluación psicopedagógica cumple con una función preventiva, ya que no se circunscribe exclusivamente a propuestas de atención individual, sino que dirige sus propuestas a asegurar una práctica educativa adecuada para el desarrollo de aquellos, alumnos(as) que requieren de apoyos y equidad educativa.

Dockrell y Mac Shane (1997) señalan que el proceso de evaluación implica tres tareas:

- Identificar la existencia de un problema.
- Evaluar la naturaleza de ese problema.
- Hacer un diagnóstico.

Se define la evaluación psicopedagógica como: "un proceso compartido de recogida y análisis de información relevante a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos o alumnas que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas, y fundamentalmente las decisiones respecto al currículo escolar por diferentes causas y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades, así como también para el desarrollo de la institución" (Giné, 2001, p. 395).

La evaluación psicopedagógica para que se inicie, es necesario conocer la situación actual del niño o la niña y lo que los rodea, esta se divide en dos las variables relativas al alumno y alumna y las variables relativas al contexto social o comunitario.

Se trata de un proceso compartido de recogida y análisis de información relevante del alumno y la alumna que han de contemplar a los distintos elementos que

intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, el propio alumno, y alumna, el contexto escolar (aula e institución) y el contexto familiar. Dicha información ha de permitir identificar las necesidades educativas de los alumnos y las alumnas para así orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el alumno y la alumna para favorecer su adecuado desarrollo personal (Giné, 2001).

La Evaluación Psicopedagógica es un proceso que tiene como centro de atención lo que se produce entre la situación actual del alumno y la alumna, su contexto educativo (especialmente escolar) para identificar las capacidades de aquél que constituye el objeto / sujeto de la enseñanza (es decir, sus capacidades cognitivas, psicomotrices, de interacción social, etc.).

En este sentido puede decirse que tal proceso requiere una primera fase en la cual se recoge información sobre el sujeto y su contexto y una segunda fase en la que esta información es valorada e interpretada para lograr comprender las interacciones ente ambos y las consecuencias de éstas respecto al aprendizaje y desarrollo del alumno y la alumna (Giné, 2001).

Además es un proceso cíclico de obtención de datos y de valoración seguidos de modificaciones de la enseñanza que, al ser evaluada en sus resultados, dan lugar a un nuevo ciclo de obtención de datos, más valoración, seguidos de modificaciones de la enseñanza... hasta ajustar bien la respuesta educativa al problema y lograr optimizar el proceso de desarrollo y aprendizaje del alumno (Ruiz, 1988).

El proceso de identificación de la NEE de los alumnos y alumnas ha de examinar tanto al propio sujeto, su biología e historia personal de relación con el medio y como los diversos contextos de desarrollo. Así tanto el individuo, como la familia y la escuela se convierten en los ámbitos propios de evaluación; interesa conocer las condiciones personales del alumno o la alumna y la naturaleza de las experiencias que se le brindan en casa y en la escuela, a partir de la interacción con los adultos y compañeros en estos contextos y con los elementos materiales presentes. Para cada uno de estos será necesario disponer de instrumentos adecuados tanto para la valoración del alumno o alumna (nivel de competencia curricular, ritmo y estilo de aprendizaje), como la naturaleza de las experiencias que se le brinden en la escuela (aspectos institucionales y práctica docente en el aula) y la familia (condiciones de vida y prácticas educativas familiares) (Giné, 2001).

3.1.1. El alumno o alumna como parte de la evaluación psicopedagógica.

Se trata de conocer en qué medida las condiciones personales del alumno o la alumna, incluidas las asociadas a algún tipo de discapacidad, pueden afectar a su proceso de desarrollo y por tanto, a su aprendizaje; es decir cómo inciden en sus

posibilidades de relación con los adultos, los compañeros y los contenidos de aprendizaje. El nivel de competencias del alumno o la alumna; su autoconcepto; su salud y sus experiencia en el marco familiar o escuela (Giné, 2001).

En relación con el alumno o la alumna es necesario tener en cuenta, al menos los siguientes aspectos:

- La competencia curricular.

La expresión competencia curricular se refiere al conjunto de capacidades previstas en el currículo escolar y que el alumno y la alumna ya posee en el momento de la evaluación, es decir, la constatación de qué capacidades posee ya el alumno y la alumna respecto a lo que socialmente se espera de ellos por su edad (traducido en términos de programaciones de objetivos y contenidos escolares). Evidentemente, esta competencia puede definirse de distintas maneras en la práctica y puede valorarse de una manera general o por el contrario, muy especificamente detallada (Manjón, 1993).

En esta parte se encuentra delimitada por los planes y programas del ciclo escolar en el que está el alumno o la alumna, por lo mismo los contenidos son variados.

Por ejemplo, podemos limitarnos a definirla en términos genéricos hablando de sí el alumno y la alumna poseen un nivel de comprensión y expresión oral más o menos alto respecto al ciclo y nivel que cursa, si posee un nivel más o menos alto en cuanto a capacidad de solución de problemas, de participación activa en grupos de trabajo de iguales, etc. Pero también podemos hacerlo de manera detallada concretando cómo se encuentra respecto a los objetivos generales y contenidos programados para su ciclo y nivel escolar.

La identificación de las necesidades educativas especiales de un alumno y alumna no puede limitarse a explorar sus problemas o sus condiciones personales de discapacidad, que fundamentalmente debe atender a la naturaleza de las demandas del centro escolar reflejadas en el currículo, conocer los puntos fuertes o débiles del alumnado respecto a la propuesta curricular de su centro es indispensable para poder ajustar la oferta educativa a sus necesidades y proporcionarle los ajustes necesarios (Giné, 2001).

“La evaluación de las competencias curriculares del alumno han de permitir identificar lo que el alumno y la alumna son capaces de hacer con relación a los objetivos y contenidos de las diferentes áreas curriculares, teniendo en cuenta todas las capacidades (cognitivas o intelectuales, motrices, de equilibrio personal o afectivas, de relación interpersonal, y de actuación e inserción social) y los tres tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y valores)” (Giné, 2001, p. 99)

- Ritmo y estilo de aprendizaje.

La segunda variable del alumno o alumna que debemos examinar se refiere al *cómo aprende*, a cuáles son sus preferencias respecto a agrupamientos y materiales, cuál es su curva de atención, cuáles son las estrategias de aprendizaje que emplea, etc.; evidentemente, ello se debe a que los niveles de competencia similares en realidad encierran maneras de aprender distintas; cuanto mejor conozcamos cómo aprende el alumno o la alumna, más fácil será adaptar el cómo se puede. enseñar con efectividad (Majón, 1993).

- Evaluación del desarrollo.

La exploración del desarrollo intelectual, psicoafectivo o motor debería estar centrado en la influencia que las capacidades generales del sujeto tiene sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El Ministerio de Educación y Cultura (1996) plantea que la evaluación psicopedagógica de los alumnos y las alumnas, en los primeros años de vida suponen unas exigencias particulares a los profesionales que la deben llevar a cabo. Aunque los criterios y orientaciones generales contemplados en el documento son igualmente válidos, el contexto en que se lleva a cabo la evaluación exige adoptar estrategias cualitativamente distintas. Para hacer la evaluación de niños o niñas en edad preescolar se debe incluir el juego en el proceso evaluador ya que no sólo proporciona una muestra representativa del comportamiento habitual del niño, sino que también asegura en gran medida su motivación y colaboración, evitando la ansiedad que en algunos niños y niñas generan el tener que responder correctamente a las propuestas del adulto. No se trata tan solo de utilizar el juego como una forma de entrar en contacto con el niño y la niña antes de pasar a las actividades de evaluación, sino de considerar el juego en sí mismo como instrumento fundamental de evaluación.

El Ministerio de Educación y Cultura (1996, p. 364), señala algunas de las capacidades que pueden observarse a través del juego y que pueden ser áreas importantes para realizar la evaluación y por lo mismo, obtiene datos que pueden ir detallando los apoyos y ayudas.

Capacidades motoras:
- Conocimiento del cuerpo.
- Percepción visual y auditiva.
- Coordinación y control dinámico general.
- Coordinación visomanual.

Capacidades cognitivas:
- Observación y exploración.
- Planificación y secuenciación de la propia acción.
- Establecimiento de relaciones entre causas y efectos.

- Representación y expresión simbólica.
- Expresión y compresión mediante el lenguaje.
- Regulación de la propia conducta mediante el lenguaje.

Capacidades de equilibrio personal:
- Confianza en la propia capacidad.
- Seguridad afectiva y emocional.
- Tolerancia ante pequeñas frustraciones.
- Iniciativa y espontaneidad.
- Identificación y comunicación de sentimientos, emociones y necesidades.

Capacidades de relación e inserción social:
- Búsqueda de ayuda y colaboración.
- Adecuación a los requerimientos de los demás.
- Relación con los adultos e iguales y compresión de sus puntos de vista.
- Influencia en los demás mediante el lenguaje.
- Conocimiento de normas y modos de comportamiento social en los distintos grupos.

No cualquier situación lúdica permite una observación de los aspectos que se quieren evaluar: se trata de plantear situaciones donde los materiales y la intervención del adulto favorezcan secuencias de juego que permitan la observación de distintos factores.

En relación a los materiales conviene tener en cuenta algunos criterios generales:

a) Seleccionar los juegos en función de lo que se quiera observar.
b) Proporcionar materiales sencillos.
c) Proporcionar pocos juguetes para evitar que se produzca el salto de la exploración de unos objetos a otros sin llegar a desarrollar secuencias de juego.

La otra variable importante para que la situación de juego proporcione datos significativos para la evaluación se refieren a la actitud e intervención del adulto, la forma más adecuada de relacionarse va a depender en gran medida del estilo del niño y la niña, pero en todos los casos puede apuntarse como positiva una actitud del adulto cercana, de empatía, de disponibilidad y de respeto hacia las iniciativas del niño y la niña, con carácter general, una secuencia orientativa de cómo intervenir en la situación de juego puede ser la siguiente:

a) Inicialmente permitir siempre un tiempo de exploración suficiente de los materiales.

b) Cuando el niño o la niña inicien el juego, observar su comportamiento espontáneo, interviniendo si lo pide, pero invitando fundamentalmente a jugar solo.

c) Cuando el juego espontáneo empieza a ser reiterativo o decae el interés del niño y la niña, el adulto tiene la oportunidad de introducir sus propuestas: contrastar lo que es capaz de hacer solo el niño y la niña, y lo que es capaz de hacer con ayuda.

La evaluación de las dificultades del niño y la niña constituyen una parte importante del proceso. La intervención en las primeras etapas reducen al mínimo las consecuencias de los problemas de todo tipo, hacen menos necesarios los costosos programas de rehabilitación–recuperación y aumentan las probabilidades de satisfacer las necesidades del alumno y la alumna en el sistema general de enseñanza.

El temario abierto sobre la educación inclusiva (2004, p. 70), dice: “la evaluación temprana de las dificultades de un niño es también fundamental para poder intervenir a tiempo, identificar las dificultades potenciales antes que se transformen en un problema educativo serio. En este sentido una evaluación y una intervención temprana pueden: minimizar el impacto de cualquier dificultad, reducir la necesidad de costosos programas remédiales y de rehabilitación, aumentar la factibilidad de responder a las necesidades de los estudiantes en la educación regular”.

Dentro de la evaluación del desarrollo del niño y la niña preescolar es importante hacer una evaluación de problemas de articulación, ya que es el punto central de esta investigación.

La evaluación de los problemas de articulación tiene como objetivo:

A) Establecer el nivel de competencia articulatoria del niño y la niña. Se trata, en principio, de comparar el estado actual de las habilidades articulatorias de un niño o una niña con las que normalmente debieran presentarse a esa edad (alteración evolutiva versus funcional). Esto nos permite determinar el nivel de desarrollo articulatorio, apreciando su competencia fonológico-fonética con respecto a criterios evolutivos previos (Gallego, 2000).

B) Detectar posibles dificultades articulatorias de carácter funcional orgánico. Se trata de determinar tanto la etiología de la dificultad articulatoria como el grado de desviación, respecto de la evolución normativa, que un determinado niño o niña presentan para adoptar las medidas necesarias. Es el momento de recordar que los ritmos de desarrollo evolutivo son personales e intransferibles, por lo que cualquier desviación respecto de la *norma lingüística* deberá ser contemplada con el máximo respeto a las diferencias individuales. (Gallego, 2000).

C) Diseñar y desarrollar un programa para el desarrollo de habilidades articulatorias. Es el momento de analizar rigurosamente los datos, de recabar la información que los distintos modelos de intervención (lingüístico, conductual, médico), para implementar el programa diseñado lo más tempranamente posible (Gallego, 2000).

D) Observar los cambios experimentados por el sujeto durante la intervención. El objetivo de esta evaluación está en detectar los cambios que sufre la conducta articulatoria durante la intervención, al tiempo que comprobar la validez del programa. Para conseguir este objetivo se debe someter a análisis la capacidad articulatoria del niño y la niña en diferentes situaciones: en el contexto de la intervención, en el contexto del aula y en el contexto familiar. Concluido el tratamiento, es importante constatar si los logros conseguidos permanecen en el lenguaje habitual del sujeto (Gallego, 2000).

En el proceso evaluador de la articulación debe atenderse a dos aspectos fundamentales: a) la evaluación de las bases funcionales de la articulación y b) la evaluación de la articulación propiamente dicha. Un análisis detallado de ambos aspectos nos permitirá establecer un diagnóstico diferencial de las disfunciones articulatorias y de los aspectos o ámbitos del lenguaje comprometidos (Gallego, 2000).

Para este trabajo la evaluación de la articulación se hizo en tres partes, la evaluación del lenguaje repetido, lenguaje dirigido y lenguaje espontáneo, que a continuación se describe en forma más detallada.

- Lenguaje repetido: en este caso se utilizó la prueba retomada de Del Campo (1997) de su libro *Dificultades en la Dicción*. Esta será para detectar las dificultades concretas de una forma pormenorizada podemos ir observando las dificultades en sílabas directas, inversas, mixtas, diptongos y sinfones. Consistía en una lista de palabras las cuales repitió y se fue anotando los errores presentados ya sea de omisión, sustitución, distorsión, inversión o inserción.

- Lenguaje dirigido: esta forma de evaluación es para conseguir la expresión dirigida, consistió en presentar una serie de objetos y dibujos conocidos por los niños. Para realizar esta evaluación me apoyé en Melgar (1994) en la prueba publicada en su libro titulado *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. Dicho instrumento es un inventario experimental de articulación que comprende cincuenta y seis sustantivos que se usan en la conversación cotidiana, son familiares para los niños y se representan sin ambigüedad con un dibujo. Las palabras se seleccionaron de cuentos infantiles, canciones, rimas, libros de textos, etc.

- Lenguaje espontáneo: este se hará con observaciones en contexto escolar y una plática dirigida a los datos que queremos analizar tratando de que sea una plática amena y agradable. Donde el punto es notar si en los errores presentados en las dos anteriores pruebas continúan en su lenguaje espontáneo.

Además de estas pruebas fue necesario hacer una prueba de discriminación auditiva de fonemas: se comenzó con ruidos y sonidos conocidos por los niños, en los que éstos señalarán o nombrarán la fuente sonora, hasta la discriminación

auditiva de fonemas parecidos, para esta parte se seguirá con el protocolo de Del Campo (1997), donde se le pidió a los niños que repitieran palabras semejantes y palabras difíciles.

También fue necesario conocer el estado general de la motricidad bucofacial, la motricidad general, para determinar el grado de movilidad que existe en los órganos activos de la articulación (Pascual, 1998).

3.1.2. El contexto escolar como parte de la evaluación psicopedagógica.

En la evaluación psicopedagógica el término contexto escolar en el que se desenvuelven el alumno y la alumna, es clave, por lo mismo, se trata de explorar en qué medida la existencia o no de un proyecto educativo compartido y de un proyecto curricular que tiene en cuenta la diversidad de los alumnos y las alumnas, con todas la medidas organizativas y metodológicas que ello implica, pueda afectar a la calidad de enseñanza que reciben el alumno ó la alumna y por otro lado identificar los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en el aula: la relación del profesor con los contenidos y con el alumno y la alumna con sus compañeros(as) para identificar las condiciones de la integración escolar.

Por tanto, es puntual observar los aspectos institucionales más relevantes para la respuesta educativa, cómo se atienden las individuales en el centro, cómo se identifican las NEE, las decisiones para resolver estas y los apoyos que necesitan los alumnos y las alumnas.

3.1.3. El contexto social o comunitario como parte de la evaluación psicopedagógica.

El contexto social actúa tanto sobre el alumno y la alumna, y sobre la institución escolar en su conjunto, por lo mismo es un aspecto determinante de los procesos de enseñanza–aprendizaje, tal y como han puesto de relieve las anteriores consideraciones. La evaluación de dicho contexto resulta, interesante y necesaria por varios motivos:

En primer lugar porque determina los valores y actitudes de los grupos sociales e individuos con los que el alumno y la alumna interactúan, por lo que influye decisivamente sobre los valores y actitudes del propio alumno y alumna, marcando sus expectativas, intereses, hábitos, comportamiento social, etc. (Verdugo, 1995).

En segundo lugar, porque la educación es un proceso complejo en el que no sólo intervienen de manera decisiva la escuela y la familia, sino el medio social en general, y ello no sólo desde lo señalado en el párrafo anterior, sino también

desde la perspectiva de los recursos disponibles, (por ejemplo instalaciones deportivas y servicios culturales y de ocio diversos, así como asociaciones y colectivos que promueven estas actividades) (Verdugo, 1995).

En tercer lugar, y especialmente en relación con las personas que presentan necesidades educativas especiales vinculadas al retardo mental, el entorno comunitario es *la escuela* básica en donde deben adquirirse y consolidarse las capacidades de interacción social e inserción socio-laboral que constituyen un componente sustancial de los currículos escolares actuales: la existencia de redes de apoyo, de programas de capacitación, etc., es un referente fundamental a la hora de tomar decisiones educativas (Verdugo, 1995).

3.1.4. El contexto familiar como parte de la evaluación psicopedagógica.

La finalidad de esta parte es el esclarecimiento de los aspectos de la vida familiar del niño o la niña que están afectando su proceso de enseñanza-aprendizaje. Donde se obtienen datos sobre el alumno(a) y el contexto familiar, sobre el propio medio y su entorno familiar. Es conocer hasta donde sea posible, en qué medida las condiciones de vida en el hogar y las prácticas educativas familiares influyen en la dirección que toma el desarrollo de estos.

Para la evaluación psicopedagógica es necesario conocer las variables situaciones actuales del niño ó la niña y lo que los rodea, las variables relativas al alumno(a) y las variables relativas al contexto social o comunitario

El éxito o fracaso de cualquier programa de intervención depende, en buena medida, de las técnicas, instrumentos y/o procedimientos utilizados durante la evaluación. En este sentido, puede afirmarse que la evaluación sin la intervención es una actividad estéril y la intervención sin la evaluación se presenta como una tarea inútil (Gallego, 2000).

3.2. Intervención psicopedagógica.

La evaluación psicopedagógica no puede quedar limitada a la descripción y análisis de las características individuales del sujeto; ni tampoco, aunque supone un paso adelanto decisivo, a establecer relaciones funcionales entre el nivel de desarrollo de dicho sujeto y determinadas variables de sus contextos de desarrollo. Ésta ha de estar orientada a identificar las necesidades de los alumnos y las alumnas en términos de los apoyos personales y materiales necesarios para estimular su proceso de desarrollo. En este caso se harán en el área de lenguaje que es donde los niños presentaron NEE.

La intervención educativa en el área de lenguaje debe perseguir un habla funcional que permita a los sujetos satisfacer adecuadamente sus necesidades comunicativas. El objetivo de esta intervención pretende restaurar los fonemas alterados así como estimular el desarrollo fonológico en los dos niños.

Es importante que la intervención de las dislalias se realice lo más pronto posible, ya que los niños que *pronuncian mal* pueden seguir acumulando obstáculos. Esto ha significado que muchas veces sean considerados como retrasados y son objeto de burla por parte de sus compañeros. Si en un niño se dan varios fonemas alterados en su lenguaje, ya que el lenguaje puede llegar a ser poco inteligible. Esto afecta su desarrollo afectivo, de manera que al suprimir los problemas en el habla de una persona, se le están dando elementos necesarios, aunque no suficientes, para que resulten fructíferas sus interacciones verbales con otros miembros de su contexto (Galindo 1983, en Gallego, 2000).

En este caso la intervención será de dislalia funcional que es la que aqueja a los niños que se evaluaron. Dicha intervención se hará en dos partes: indirecta y directa. Tuvo una duración de 8 semanas, 4 semanas para intervención indirecta y 4 para la intervención directa.

La intervención indirecta pretende estimular y desarrollar aquellos aspectos que facilitan la correcta articulación del lenguaje hablado. Su objetivo es mejorar las funciones que inciden en la expresión oral del lenguaje y abarca todo un conjunto de actividades orientadas a estimular las bases funcionales de la articulación (respiración, habilidades motoras de órganos articulatorios y audición). El predominio de unas actividades sobre otras dependerá del tipo de error y de la dificultad articulatoria concreta (Gallego, 2000).

Las tareas que inciden sobre las bases funcionales del lenguaje se pueden agrupar en torno a los siguientes núcleos temáticos: respiración y soplo, motricidad bucofacial y auditiva:

- Respiración y soplo: la función respiratoria condiciona la articulación del lenguaje, aprender a respirar es el primer paso para una buena fonación. Donde el niño o la niña toman conciencia de su propia respiración, donde ejercitan la respiración buco- nasal y que la afiancen con la realización de actividades de soplo que son ejercicios de respiración con material (Gallego, 2000).

- Motricidad bucofacial. La relación entre motricidad y lenguaje es algo obvio, observando que muchos de los niños o niñas que presentan desórdenes articulatorios tienen retardadas las funciones motrices. De ahí la importancia de la educación motriz, sin la cual, los órganos articulatorios pudieran no adquirir la agilidad y coordinación de movimientos suficientes y necesarios para hablar con corrección. Las actividades bucofaciales deben orientarse hacia la consecución de una adecuada movilidad de la lengua y los labios (Pascual, 1998).

- Discriminación auditiva. Mientras un niño ó una niña no logren una correcta discriminación auditiva, no conseguirán una adecuada articulación fonemática. Las actividades, en este sentido, se deben orientar hacia la percepción, localización y reconocimiento de diferentes sonidos, fonemas, grupos fonemáticos aislados y palabras (Pascual, 1998).

Por otra lado la intervención directa persigue la intervención directa del fonema hasta conseguir, si es posible, la producción correcta del mismo. A veces basta con explicar al niño o a la niña la posición correcta de los órganos articulatorios, por dónde sale el aire espirado y la tensión necesaria que deben alcanzar los labios y la lengua para que, en pocas sesiones, se produzca el fonema correcto. Luego se realizarán actividades para conseguir el afianzamiento y la generalización del fonema (Gallego, 2000). Los fonemas en los que se centrara este trabajo son (k), (s), (r) y (rr).

Los ejercicios tanto de la intervención directa como indirecta están descritos en el programa de intervención (anexo 7).

Dentro de esta intervención se incluyeron actividades audiovisuales que brindaron una estrategia para facilitar el lenguaje de los niños en las narraciones, canciones y trabalenguas. que van acompañados por objetos visuales como son: muñecos, carteles, gráficas, dibujos, etc.

Estas actividades son una experiencia altamente satisfactoria porque ayuda a captar fácilmente la atención de los infantes. Además, la ayuda de ilustraciones en el habla es de gran importancia para lograr una mejor comprensión. Los recursos para idear narraciones son abundantes y los cuentos creados por la maestra pueden disfrutarse tanto como las series comerciales y los relatos clásicos, Las figuras o ilustraciones dentro de una actividad ayudan a fomentar la audición y el desarrollo del vocabulario y de conceptos. Las formas visuales o figuras deben estar muy relacionadas con las palabras e ideas para un mayor aprovechamiento (Sánchez, 1997).

Después de estas consideraciones conceptuales relacionadas con la evaluación e intervención psicopedagógica, en el siguiente capítulo explicaré los instrumentos relacionados con la evaluación de dos sujetos que presentan dificultades en el lenguaje y en los defectos de articulación. Este estudio de caso será realizado en una estancia infantil.

4. MÉTODO.

El presente trabajo tuvo como objetivo general el hacer una evaluación e intervención psicopedagógica de dos niños con problemas de lenguaje en preescolar.

Los objetivos específicos son:

- Dar atención temprana a las necesidades educativas especiales de dos niños que cursan el 3er grado de preescolar.
- Realizar una evaluación psicopedagógica, cuya finalidad fue conocer cuales son los apoyos que necesitaban.
- Diseñar un programa de intervención final en el área de lenguaje para su aplicación.
- Por último realizar una evaluación final para determinar los avances de los niños en dicha área.

SUJETOS.

Este trabajo está basado en un estudio de caso de dos niños de 5 años en preescolar. La derivación fue hecha por la maestra del grupo.

Sujeto	Edad	Nivel social	Sexo
Niño 1	5 años	Medio	Masculino
Niño 2	5 años	Medio	Masculino

CONTEXTO ESCOLAR.

Ubicación.

La Estancia infantil se encuentra ubicada en la Lomas de Atizapán, en el municipio de Atizapán de Zaragoza, cuenta con 9 grupos divididos en lactantes, maternal, preoperatorio y preescolar, además de un comedor.

Características del contexto social o comunitario.

La situación socioeconómica de la colonia y sus alrededores es media, cuenta con dos parques cerca de la estancia, donde los niños y las niñas pueden jugar, además de que en esta administración del DIF municipal se ha preocupado por hacer obras de teatro, conciertos..etc para los niños y las niñas de este municipio. El auditorio Zaragoza, que se encuentra ubicado en una colonia cercana a la estancia infantil, ha permitido ampliar actividades culturales.

La estancia infantil no cuenta con CAPEP, pero hay psicólogos que trabajan con los niños y niñas con problemas de lenguaje, audición, lecto- escritura...etc.

Características del contexto escolar.

El salón cuenta con la buena iluminación y ventilación (tiene 4 lámparas de halógeno y dos ventanales de 1.5m por 3m aprox.). El salón tiene aproximadamente 36 metros cuadrados, existe un lugar para poner sus mochilas, anaqueles para libros y juguetes. Por mesa se sientan un grupo de 4 niños y niñas , la mesa es de 1 metro cuadrado, lo cual les da espacio para trabajar.
La escuela cuenta con los servicios de luz, drenaje, agua potable, servicio de vigilancia.

INSTRUMENTOS

I. Entrevista a los padres

La finalidad de este apartado es el de conocer los antecedentes de desarrollo de los alumnos tanto filológicos como de personalidad y conocer acerca de su vida familiar. Se divide en varias partes.

- Los datos del alumno, fecha de nacimiento, sexo, dirección y teléfono, lugar que ocupa entre sus hermanos, lugar de nacimiento. Así como los datos de sus padres, escolaridad, ocupación y estado civil, por último el nombre y edad de sus hermanos.
- Los antecedentes prenatales. (se obtienen datos relativos a hábitos alimenticios, métodos anticonceptivos, enfermedades, antes del embarazo)
- Los antecedentes peri natales (se obtienen datos de la duración de su embarazo, enfermedades, durante el embarazó y el parto)
- Los antecedentes postnatales(se obtienen datos del niño después de que nace, enfermedades, vacunas, alimentación, desarrollo en general)
- Estado actual (se obtienen datos sobre su estado actual, sobre alimentación, resolución de problemas cotidianos, reglas en casa, gustos y juegos preferidos) (ver Anexo 1).

II. Entrevista a la maestra de grupo.

La entrevista a la maestra del grupo al que pertenecen los alumnos y las alumnas es para conocer el desarrollo académico de los niños, de su áreas de aprendizaje, así como de su socialización:

- Datos de la maestra de grupo (sexo, escolaridad).
- Motivo o motivos por los cuales se deriva el niño o niña.
- Trastornos de atención y memoria.
- Trastornos en el lenguaje.
- Trastornos motrices.
- Trastornos de conducta.
- Aseo (ver anexo 2).

III. Protocolo- resultados de valoración psicopedagógica. (Del campo, 1997).

Este protocolo nos sirve para valorar las competencias curriculares del alumno, se divide en varias partes:

- Predominancia lateral:

Esta apartado pretende determinar la preferencia en el uso de las extremidades y de los órganos sensoriales de la vista y el oído.

- Orientación espacial:

La estructuración espacial pretende conseguir una interiorización y utilización del cuerpo respecto de si mismo, del otro, y del entorno.

- Orientación temporal:

La estructuración temporal difícilmente se separa de la espacial. La orientación espacial permite el movimiento y éste siempre se realiza en el espacio, de ahí su relación y al igual que el sujeto necesita aprenderse, no es una noción innata del sujeto. Es necesario saber conceptos de tiempo y espacio.

- Estructuración rítmica:

El ritmo es el resultado de la percepción auditiva de un hecho, se produce en un tiempo determinado y en un espacio.

- Psicomotricidad:

La evaluación de este apartado es necesario para saber el desarrollo motor del sujeto. (imagen corporal, eje de simetría y motricidad).

- Lenguaje (Del Campo, 1997): esta parte de la prueba fue utilizada para evaluar el lenguaje repetido.

    - Para detectar las dificultades concretas de una forma, se observó las dificultades en sílabas directas, inversas, mixtas y diptongos. En este apartado se observa la claridad de la pronunciación. La exploración articulatoria se realizó para detectar errores en sílabas directas, inversas, mixtas y sinfones: en las sílabas directas en palabras y frases se tomaron 54 reactivos, en sílabas inversas y mixtas en palabras y frases, 32 reactivos, por último en sinfones en palabras o frases son 36 reactivos.

    - Prueba de discriminación auditiva. Sirve para determinar si el niño tiene una buena discriminación auditiva, ya que para el lenguaje oral es indispensable. Repetición de palabras difíciles. La escala de valoración numérica es conveniente, por ello se adjunta en el protocolo, para detectar las dificultades concretas en palabras semejantes y difíciles (ver anexo 3).

IV. Instrumento para evaluar problemas del habla. Esta prueba dió los resultados con respecto a la evaluación del lenguaje dirigido del niño. Para llevar acabo esta evaluación fue en base a Melgar (1994) en la prueba publicada en su libro titulado *Cómo detectar al niño con problemas del habla*.

Dicho instrumento es un inventario experimental de articulación que comprende cincuenta y seis sustantivos que se usan en la conversación cotidiana, son familiares para los niños y se representan sin ambigüedad con un dibujo. Las palabras se seleccionaron de cuentos infantiles, canciones, rimas, libros de textos, etc.

Estructura. El inventario prueba diecisiete sonidos consonantes, dos mezclas de consonantes y seis diptongos, las palabras se presentan en tarjetas con su respectivo dibujo. Diecisiete tarjetas ilustran los siguientes sonidos (m), (n), (ñ), (p), (x), (b), (k), (g), (f), (y), (l) , (r), (t), (c) y (s). Doce tarjetas contienen mezclas como: (bl), (kl), (fl), (gl), (pl), (br), (kr), (dr), (fr), (gr), (pr) y (tr). Seis tarjetas representan los siguientes diptongos: (au), (ei), (eo), (ie), (ua) y (ue). El instrumento consiste en exponer las tarjetas a los niños de tal forma que pudiera producir el fonema del dibujo correspondiente, posteriormente se registraba la manera en que lo realizaba en un formato de respuestas proporcionado por el mismo instrumento, así se continuó hasta presentar las 56 palabras, el fonema podría estar en posición inicial, media y final.

El instrumento se califica de acuerdo con el número de palabras articuladas de manera correcta y se hace una distinción del número de sustituciones, distorsiones, omisiones y adiciones (ver anexo 4).

V. Observaciones.

- Se realizaron ocho observaciones dentro del salón de clases en horario escolar con una duración de 30 a 45 minutos cada una, llevando una por día para analizar los siguientes aspectos: la interacción que se da entre la maestra y los alumnos, su actitud hacia ellos de manera general y en especial hacia los alumnos elegidos para la intervención y por último, actitud de estos y su interacción con la maestra y con sus compañeros, su actitud hacia las actividades así como la realización de las mismas. Además de analizar los aspectos antes citados el propósito de estas observaciones es la evaluación del lenguaje espontáneo con una plática dirigida a los datos que queremos analizar tratando de que sea una plática amena y agradable, sobre temas de interés. Donde el punto es notar si los errores presentados en las dos anteriores pruebas continúan en su lenguaje espontáneo.

Las observaciones fueron de tipo descriptivo y se llevó un registro de las mismas (ver anexo 5).

VI. Instrumento para evaluar la motricidad buco- facial y calidad respiratoria.

Donde se determinó el grado de movilidad que existe en los órganos activos de la articulación: se les indicó que efectuaran algunos ejercicios de lengua, labios, para determinar si existe una agilidad normal, media, o si presentan alguna dificultad

para realizarlos. La segunda parte de este instrumento es la calidad respiratoria, con o sin aparatos, para evaluar su calidad, control y dirección (ver anexo 6).

Después de haber comentado este conjunto de instrumentos que forman la parte central de la evaluación, el análisis de los datos será presentado en el siguiente capítulo.

PROCEDIMIENTO

Este trabajo de intervención se efectuó en una estancia infantil. Se realizó la derivación de dos alumnos por parte de las maestras de dicha estancia, posteriormente se llevó acabo la evaluación psicopedagógica para determinar las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Las entrevistas a las madres y profesora dieron la información personal de los alumnos, el motivo de derivación y un primer acercamiento a las NEE que presentaron al identificar la problemática con el desempeño escolar.

Con las observaciones se identificó la interacción en el proceso de enseñanza aprendizaje con el profesor y sus iguales: se trata de registrar NEE en cada interacción lo que puede y no puede hacer, como es en su comunicación y el lenguaje oral con sus compañeros, en las observaciones se registraron características de su comportamiento y de su conducta para así poder identificar si hay alguna consideración relacionada con NEE.

El protocolo de resultados de valoración psicopedagógica (Del Campo, 1997), proporcionó datos acerca de la competencia curricular de los dos sujetos, las áreas a evaluar son: capacidades motoras, cognitivas, equipo personal y evaluación del lenguaje. Este último la prueba del Melgar (1994), las observaciones e instrumento para evaluar la motricidad buco- facial y calidad respiratoria, aportaron datos sobre los problemas de lenguaje que presentaron los niños.

La recopilación de los datos que proporcionaron estos instrumentos dieron información sobre su forma de acceder al proceso de enseñanza- aprendizaje, así como también lo que los limita o factores que influyen dentro del proceso.

Una vez identificadas las NEE por medio de los instrumentos se derivaron los apoyos y actividades que dieron material clave para la intervención psicopedagógica: una especial atención tuvo el área relacionada con el lenguaje, toda vez que se proporciono un trabajo psicoeducativo hacia tres grandes ámbitos: centrado en los sujetos, en el aula-escuela y el entorno familiar (anexo 7).

El programa de intervención duró 8 semanas con 3 sesiones por semana: las madres asistieron una vez a la semana para que siguieran con las actividades en su casa por las tardes los días que no asistían a terapia.

Por ultimó se aplicó una evaluación final para verificar avances o retrocesos de los alumnos.

Al término de la aplicación del programa de intervención, se procedió a realizar una evaluación de los avances, donde se utilizó el apartado de lenguaje del protocolo- resultados de valoración psicopedagógica. (Del campo, 1997), así como prueba de Melgar (1994), estos fueron empleados en la evaluación inicial, donde se determinó el progreso en sus competencias curriculares y el estado (nivel de competencias) en que se encontraba posterior al programa de intervención.

También se realizaron las observaciones posteriores a la intervención en el salón de clases y en el recreo para ver los cambios después de dicha intervención.

Después de haber comentado este conjunto de instrumentos y procedimiento que forman la parte central de la evaluación e intervención, el análisis de los datos será presentado en el siguiente capítulo.

ANÁLISIS DE LOS DATOS.

5.1. Niño 1.

Evaluación inicial.

La evaluación psicopedagógica inicial se llevó acabo con la finalidad de conocer las capacidades motrices y de lenguaje del alumno, para así identificar algún tipo de necesidad educativa especial.

Fecha de nacimiento: 20 de marzo de 1999.
Sexo: masculino.
Dirección: Edo. de Méx.
Grado y grupo: 3. A.
Profesión del padre: albañil.
Profesión de la madre: empleada.
Lugar que ocupa entre sus hermanos: segundo.

Esta evaluación psicopedagógica se empezó a ejecutar desde que se recibió la derivación del alumno con problemas de lenguaje.

El niño fue derivado por la maestra del grupo, porque es un niño muy callado, no le gusta participar en clase y siempre está solo, cuando se le pregunta algo no contesta, son pocas las palabras que ha escuchado salir de su boca dice su profesora.

Cuando se inició la aplicación de las pruebas, se mostró sumamente apático durante la intervención, pero poco a poco se fue sintiendo más tranquilo y conforme paso el tiempo fue haciendo lo que se le pedía y más participativo.

Es un niño que aparenta la edad que tiene, de complexión mediana y su presentación personal es limpia.

- Entrevista a la madre.

El desarrollo pre, peri y postnatal del niño fue normal, la alimentación de la madre fue buena, no padeció ninguna enfermedad: fue un niño planeado, es el segundo de dos hijos, fue a término su embarazo, fue por cesárea, midió 53cm y peso 3, 100 Kg.

Después de nacer, no tuvo ninguna complicación, se le han aplicado todas las vacunas, se le alimentó de leche materna durante un año; a los tres meses sostuvo su cabeza, gateó a los siete meses y empezó a caminar al año y medio. Controló sus esfínteres a los dos años y medio, y sus primeras palabras las dijo a los dos años.

El estado actual es bueno, no se enferma seguido, su alimentación es adecuada, su Mamá trata de balancear su comida con carne y vegetales.

Es un niño que obedece, respetando las reglas de casa, es ordenado y limpio, se lleva bien con su hermana, le gusta jugar solo y a veces con su hermana. Duerme bien, come bien, y es autónomo, ya que se baña solo, come solo, etc.

Los aspectos que más le preocupan de su hijo es que no se le entiende cuando habla y los aspectos más positivos es que es muy educado y correcto. Los momentos que tiene más conflicto con su hijo es cuando tiene que ir a la escuela o le ordena algo que no lo convence. En general la relación con su hijo es muy buena.

Durante la entrevista la madre comentó que la relación familiar es buena, que se llevan muy bien, en resumen es una familia funcional. Su hijo es el menor de dos, tiene una hija mayor que el niño, le lleva tres años de edad, lo tratan como un niño pequeño, que rara vez lo llaman por su nombre, le dicen, *bebe, pequeño*, las cosas se las dicen en diminutivo. No le gusta asistir a la escuela, porque dice que sus compañeros le hacen burla y él se siente mal.

- Entrevista con la maestra de la estancia.

Edad: 25 años.
Sexo: femenino.
Escolaridad: preparatoria especialidad en puericultura.

La profesora refiere al niño porque es muy serio, no le gusta trabajar en equipo, rara vez lo ha escuchado hablar y cuando le pregunta su nombre el responde que se llama *bebe*.

Es un niño que en general atiende las clases, nunca llega tarde, por lo general no falta. Se puede centrar en una tarea especifica, es muy retraído, es muy ordenado y limpio, los materiales que se le proporciona los cuida y los utiliza para lo que se le pidió que hiciera.

En cuanto a lenguaje puede nombrar objetos comunes, *habla como un niño chiquito* a veces no se entiende y al preguntarle qué fue lo que dijo, no me lo repite: *lo único que hace es ir a su lugar y permanecer ahí sentado*.

Todavía se confunde con la derecha e izquierda y con los días de la semana o meses. Con los materiales que el prefiere trabajar es con la plastilina e iluminar su libro para colorear. Tiene una buena psicomotricidad tanto fina como gruesa.

Casi no se junta con sus compañeros y la relación conmigo es escasa: sólo me habla para pedir permisos, como el ir al baño o cuando termina de comer levantarse para tirar su basura. Es un niño que *respeta órdenes y trabaja bien*.

Llega aseado a clases, *sus cosas siempre están en orden y es muy limpio para trabajar*.

- Evaluación de desarrollo.

El protocolo de resultados de valoración psicopedagógica (Del Campo, 1997), proporcionó datos acerca de la capacidad del niño: capacidades motoras, cognitivas, equipo personal y lenguaje.

Cabe destacar que para la evaluación de este apartado se utilizaron diferentes juguetes y dibujos, para evaluar las diferentes áreas y sólo anotaré los resultados obtenidos en cada área.

Predominancia lateral.
Mano: pasa hojas, cruzar brazos, recortar, etc, la predominancia fue derecha.
Pie: saltar a la pata coja, subir escaleras, la predominancia fue la derecha.
Ojo: folio agujerado, guiñar el ojo, mirar en cerradura, la predominancia fue la derecha.
Oído: escuchar el reloj, escuchar el teléfono, la predominancia fue la derecha.

La preferencia en el uso de las extremidades y de los órganos sensoriales de la vista y oído es diestro.

Orientación espacial.
De acuerdo con la orientación espacial respecto a si mismo, respecto al examinador y al entorno tuvo muchos problemas, ya que no distingue bien cual es su derecha e izquierda, dudó mucho a los cuestionamientos.

Orientación temporal.
Por otro lado con respecto a la estructuración temporal de los conceptos de rápido, normal y lento, día y noche, tarde y temprano, mañana, tarde y noche sus respuestas fueron acertadas y no dudo: en los conceptos de ayer, hoy y mañana, los días de la semana, meses y años dudo mucho y al final su respuesta fue errónea.

Estructuración rítmica
Los conceptos de fuerte o débil y lento y rápido los entiende muy bien, pero en los conceptos de antes, a la vez o después, no los comprende todavía. Pero en general su oído funciona normalmente, ya que escuchaba con atención y sin dificultad. Pero, en la discriminación auditiva, en la identificación de ruidos y sonidos, fue deficiente ya que no distinguió sonidos de entre tres sonidos cuales eran, si se tocaban dos juntos o más.

La Psicomotricidad.
En el área de imagen corporal con respecto a su cuerpo, sabe las partes de su cuerpo, puede imitar a otra persona y mover las partes de su cuerpo. En el otro,

sabe identificar las partes del cuerpo del otro. En un espacio grafico sabe las semejanzas que hay respecto a su propio cuerpo.

El área de eje de simetría, en si mismo, en otra persona y en un dibujo sabe las partes dobles del cuerpo.

La motricidad dinámica, corre, salta, se arrastra, se mueve y gatea, todo esto sin ningún problema. La motricidad estática mantiene el equilibrio de pie, acostado, sentado, en cuclillas. La motricidad manual cruza dedos, junta separa dedos, aprieta y suelta la mano, acomoda fichas, colores, ensarta fichas en un aguja.

En la evaluación de la motricidad bucofacial, sus movimientos de la lengua y los labios presentó un poco de dificultad para hacerlos ya que no sabia como hacerlos, pero al segundo o tercer intento los lograba hacer. La calidad respiratoria, cuando se le pidió que respira profundo no supo cómo hacerlo y al explicarle lo hizo, pero al exhalar lo hizo muy rápido y la instrucción era que lo hiciera lento y sólo dijo que no podía hacerlo. Su calidad de soplo fue mala, si podía soplar pero su dirección, control y cantidad, fueron deficientes, ya que no pudo hacer burbujas de jabón, soplaba muy lento; en dirección diferente al indicado (por ejemplo para la derecha y soplaba para la izquierda) y su soplido fue el mismo lejos que cerca, así es que tampoco tubo control adecuado para hacerlo. Lo mismo paso con la vela y la pelota de ping- pong.

Lenguaje.

Esta área toma mayor relevancia, ya que es la causa por la cual fue derivado.
La evaluación del lenguaje repetido a continuación daré la lista de palabras y como fue que las repitió.

Al repetir las sílabas y los diptongos su respuesta fue asertiva, pero en las sílabas directas los errores fueron los siguientes: con la (s) la pronunciaba (ch) y en (rr) la pronunciaba (r). En las repetición de las sílabas inversas omitió todas las consonantes.

En la repetición de sílabas directas en palabras y frases estos fueron los errores que cometió.

SÍLABAS DIRECTAS EN PALABRAS Y FRASES		TRANSCRIPCIÓN DE ERRORES
P	Palo	Paro
	Lapa	Lapa
	Dame la pelota	✓
B	Bala	Bara
	Taba	✓
	Mira la bala	✓
M	Mano	✓
	Cama	✓
	Hago la cama	✓

K	Casa	Cacha
	Vaca	✓
	Paseo mi vaca	Pasheo mi vaca
G	Gasa	Gacha
	Mago	✓
	Me quito la gasa	Me quito la gacha
J	Jarabe	✓
	Caja	✓
	Miro mi caja	Milo mi caja
Z	Zapato	Chapato
	Caza	Cacha
	Miro mi zapato	Chapato
F	Feo	✓
	Café	✓
	Tomo mi café	✓
S	Sala	Chala
	Pesa	Pecha
	La silla pesa mucho	La chilla pecha mucho
CH	Chapa	✓
	Fecha	✓
	Toma la chapa	✓
LL	Lluvia	✓
	Calle	✓
	Me moja la lluvia	✓
Ñ	Ñoño	✓
	Caña	✓
	La caña se ha roto	La caña she ha roto
T	Tapa	✓
	Sota	Shota
	Tapa la caja	✓
D	Dedo	✓
	Cadena	✓
	Me duele mi dedo	✓
L	Lana	✓
	Sala	Chala
	Mi ovillo de lana	✓
R	Rama	(R)ana
	Cara	✓
	La rama se ha caído	La (r)ana she ha caído
RR	Rosa	(R)osa
	Carreta	Ca(r)eta
	La rosa roja	La (r)osa (r)oja
N	Nota	✓
	Cana	✓
	La nota de música	La nota de muchita

En la repetición de sílabas inversas y mixtas en palabras y frases estos fueron los errores que cometió.

SÍLABAS INVERSAS Y MIXTAS EN PALABRAS O FRASES		TRANSCRIPCIÓN DE ERRORES
-S	Asco	Aco
	Saltan	Chalta
	Las ranas saltan	Las ranas chaltan

-L	Alto	Anto
	Caracol	Caraco
	Tengo un caracol	Tego un caraco
-R	Armario	Amalio
	Cocer	Coche
	Tengo mi ropa en el armario	Tego mi (r)opa en el amario
-C	Actor	Ato
	Redactar	Redatar
	Me gusta ser actor	Mi guta ser ator
-B	Absorber	Absober
	Reabsorber	Reabsober
	Me gusta absorber con paja	Mi guta absober con paja
-D	Admirar	Amirar
	Readmitir	Reamitir
	Yo admiro a mi papá	Yo amito a mi papa
-T	Atmósfera	Amosfera
	La atmósfera esta contaminada	Amosfera eta contaminda
-M	Ambulancia	Abulancia
	Curriculum	Curiculum,
	La ambulancia corre mucho	La abulancia core mucho
-P	Aptitud	Actitu
	Coleóptero	Coletero
	Tienes una Buena aptitud	Tienes un buena actitu
-G	Ignarante	Inorate
	Digno	Dino
	No es bueno ser ignorante	No es bueno se inorate
-Z	Coz	Con
	Capaz	Capa
	El burro me dio una coz	El buro me dio una co

En la repetición de sinfones en palabras y frases estos fueron los errores que cometió.

SÍNFONES EN PALABRAS Y FRASES		TRANSCRIPCIÓN DE ERRORES
BL	Blanco	Bando
	Ablandar	Abandar
	Me gustan los caballos blancos	Mi gutan los caballos bancos
CL	Clase	Cache
	Aclamar	Acama
	Quiero ir a clase	Quiero i a cache
FL	Flojo	Fojo
	Camuflaje	Camufaje
	Tengo un traje de camuflaje	Tamufaje
GL	Globo	Gobo
	Aglomeración	Agociòn
	Tengo un globo azul	Tengo un gobo azul
PL	Plato	Pato
	Explanada	Panada
	Se han roto los platos	Se ha (r)oto los patos
BR	Brazos	Bachos
	Abrir	Abir
	Me gustan abrir la puerta	Mi guta abir la pueta
CR	Cromo	Como
	Recrear	(r)equea

	Juego mucho a los cromos	Juego mucho con los comos
DR	Dragon	Dagon
	Piedra	Madoño
	Me gustan los dragones	Me gutan los dagones
FR	Frase	Fase
	Cofre	Cofe
	Guardo mis joyas en el cofre	Guado mi joyas en el cofe
	Gracias	gachias
GR	Agrio	agio
	Los pepinos son agrios	Los pepinos son agios
PR	Prado	Pado
	Compra	Copa
	Voy a comprar pan	Voy a compa pan
TR	Traje	Taje
	Atraer	Ataer
	Tengo un traje nuevo	Tego un taje nuevo

En torno a esta parte del instrumento (repetición de sílabas directas en frases y palabras), se observó que de las cincuenta y cuatro palabras sólo artículo de manera correcta treinta y un palabras, en las demás se observó que sustituyó la (s) por (ch) y en la (rr) por (r), no hubo omisiones o distorsiones.

En cuanto a la repetición de sílabas inversas en palabras o frases, de las treinta y dos palabras no articuló ninguna de forma adecuada: en todos los casos las sílabas inversas y mixtas todas las consonantes inversas fueron omitidas (-s), (-l), (-r), (-c), (-b), (-d), (-t), (-m), (-p), (-g) y (-z). No hubo distorsión de palabras y en palabras con (s) y (r) sustituyó como en las sílabas directas.

Por último en la repetición de sinfones en palabras y frases, de las treinta y seis palabras, no articuló ninguna de forma adecuada: en todos las palabras omitió la segunda consonante, (l) o (r). No hubo distorsiones de palabras.

La discriminación auditivas fue deficiente a muy deficiente (ver anexo 4): con base a la tabla de valoración, ya que tubo en total tres aciertos, y en la repetición de palabras difíciles no tubo ningún acierto, de entre diez a doce reactivos por cada apartado.

La evaluación del lenguaje dirigido con cincuenta y seis palabras que contiene el instrumento, sólo veinte articuló de manera adecuada, en las demás palabras se observó omisión de letras y sustituciones, no hubo distorsiones o adiciones. Por lo general los fonemas que articulo de manera incorrecta fueron la (s) y la (r); las mezclas (bl), (cl), (fl), (gl), (pl), (br), (cr), (dr) (fr), (gr), (pr) (tr) y en los diptongos (ua) y (ei).

- Observaciones.

Se realizaron ocho observaciones dentro del salón de clases en su horario escolar, se efectuaron con un tiempo de entre 30 a 45 minutos cada una, en un tiempo de 4 semanas, dos observaciones por semana. En estas me di cuenta de que la relación que lleva la maestra del grupo con los niños es agradable; ella les presta atención, cuando un niño se acerca para preguntar algo ella responde. La profesora ha puesto reglas que los niños comprenden y acatan, como por ejemplo alguien no puede ir al baño si no pide permiso, la maestra: muestra afecto por todos los niños, ya que los abraza y les da besos en la frente, los niños hablan de su maestra bien, dicen que ella los quieres, ya que juega con ellos.

El niño casi no habla, por lo general está sentado en su mesa, que comparte con otros 3 compañeros: atento a las órdenes de la maestra, cuando se le pide que coloree algún dibujo, se levanta por su bote de colores. Cabe mencionar que cada quien tiene material disponible y un lugar donde colocarlo: es ordenado, trata de trabajar lo más limpio que puede, no se sale de los bordes del dibujo, no habla con nadie, muy rara vez lo hace con alguno de sus compañeros. Este es su primer año dentro de la escuela, cuando alguno de sus compañeros le preguntan que cómo se llama él responde que *Bebé* y sus compañeros le hacen burla, lo mismo cuando le preguntan el nombre de su Mamá y él responde que Mamá.

Dentro de las observaciones me acerqué poco a poco a él, ya que era una persona ajena y traté de que me tuviera confianza: la maestra me facilitó esto ya que me presentó al grupo, diciendo que yo estaba ahí para jugar con ellos. Al hacer la evaluación del lenguaje espontáneo empecé haciéndole comentarios de las caricaturas que están de moda y sólo se limitó a responder, *no me gusta ver esas caricaturas, ya que mi Mamá no me deja verlas*, así que le hablé de su hermana y fue hasta entonces cuando pude tener una plática con el, aquí identifiqué en su plática que tenía los mismos errores con los fonemas (s), (r) y (rr) y en los sinfones.

También se realizaron cuatro observaciones en recreo con una duración de 30 minutos aproximadamente: el niño casi siempre estaba solo, por momentos platicaba con algún niño de su salón, pero la mayor parte del tiempo estaba solo. En la última observación estuvo platicando conmigo acerca de su trompo (blair-blair), donde pude observar que su lenguaje era como el de un niño pequeño, con los errores de los fonemas alterados, presentados en las pruebas de lenguaje dirigido y repetido (s), (r) y (rr).

PROCESO DE INTERVENCIÓN

Los problemas de articulación están en los fonemas alterados de las letras (s), (r) y (rr). Se determinó que el niño tiene una dislalia funcional y necesita una intervención en dicha área.

Persisten esquemas articulatorios infantiles. También una falta de motricidad buco facial y un defectuoso proceso de respiración. Además de una discriminación auditiva pobre.

La dislalia es la anomalía del lenguaje más frecuente en la edad escolar, sobre todo en los alumnos y alumnas de educación infantil, y primer ciclo de educación primaria. Esta anomalía presenta un pronóstico muy favorable y es aconsejable una intervención temprana para evitar las consecuencias negativas que su presencia puede acarrear, ya que hay la influencia en el desarrollo psicoafectivo infantil y el rendimiento escolar. La persistencia de dificultades articulatorias puede tener efectos perjudiciales en los niños y las niñas, cuando éstos son conscientes de su incapacidad para articular correctamente su lenguaje, ya que puede generarles situaciones de retraimiento e incluso de humillación en determinadas ocasiones, lo que repercutirá negativamente en el desarrollo afectivo y de su personalidad (Gallego, 2000).

Aunque estas dificultades en la articulación fonemática no suelen perdurar en el tiempo más allá de los 5 ó 6 años, no es sostenible la creencia de una desaparición espontánea generalizable a todos los casos (Gallego 2000). Para Pascual (1998), sólo si persisten más allá de los cuatro o cinco años, pueden considerarse patológicos estos defectos. Según Sánchez (1997), aunque las disfunciones articulatorias suelen establecerse en función de la edad de los sujetos, es claro que la adquisición de los sonidos del habla responde a una cierta habilidad articulatoria, siendo a partir de los cuatro años edad cuando se puede hablar de dislalia, que es cuando estadísticamente los niños o las niñas suelen presentar una correcta articulación fonemática.

Es importante que la intervención de las dislalias se realice lo más pronto posible, ya que los niños que *pronuncian mal* pueden seguir acumulando obstáculos. Esto ha significado que muchas veces sean considerados como retrasados y son objeto de burla por parte de sus compañeros. Si en un niño se dan varios fonemas alterados en su lenguaje, ya que el lenguaje puede llegar a ser poco inteligible. Esto afecta su desarrollo afectivo, de manera que al suprimir los problemas en el habla de una persona, se le están dando elementos necesarios, aunque no suficientes, para que resulten fructíferas sus interacciones verbales con otros miembros de su contexto (Galindo 1983, en Gallego, 2000).

Busch; Butler y Col., y Liberman, hacen referencia que la habilidad lingüística esta relacionada con todos los aspectos del proceso lector, las dificultades que se presentan en el proceso lector futuro. Slingerland, considera como paso previo al

inicio del proceso lectoescritor, un entrenamiento en las habilidades de expresión verbal y compresión del lenguaje (Jiménez y Artiles, 1995).

Lobrot e Inizan, afirman que los trastornos articulatorios pueden incidir negativamente en el aprendizaje lector, sobre todo en las primeras etapas. Rigaul y Cuyot o de Borel-Maisonny, hacen referencia en la necesidad de analizar en profundidad, la organización lingüística que tiene un niño o niña antes de que inicien su lectoescritura para predecir su éxito futuro en esta actividad (Jiménez y Artiles, 1995).

En el estudio de Newcomer y Nagee, investigaron la importancia de incluir medidas de lenguaje oral, para la identificación precoz de niños y niñas con dificultades de aprendizaje y alto riesgo de fracaso en lectura. El test de lenguaje oral que se usó en esta investigación consistía en cinco subtests: aspectos relacionados con comprensión y expresión de palabras y frases (semántico), formación de frases (sintaxis), relaciones de sonidos – símbolos (fonología) (Jiménez y Artiles, 1995).

Los subtes sobre el significado de palabras y frases requerían seleccionar dibujos según la palabra oída o definir oralmente las palabras presentadas. El subtest de formación de frases requería seleccionar los dibujos que mejor se relacionen con las frases orales y además el uso correcto de inflexiones en la tarea para completar frases. Los tests de relaciones sonidos- símbolos miden la habilidad para diferenciar entre sonidos del habla y emitir sonidos del habla espontáneamente. En síntesis, esta investigación sugiere la necesidad de un diagnóstico precoz de déficits en el lenguaje oral, que ayudará a identificar y prevenir dificultades posteriores en lectura (Jiménez y Artiles, 1995).

Este niño tiene 5 años requiere una reeducación de los fonemas alterados: es una intervención temprana para evitar posteriores problemas o dificultades en su aprendizaje en la educación primaria. Esta fue hacia tres ámbitos: centrado en los sujetos, en el aula-escuela y el entorno familiar.

El plan de trabajo pretende que el niño preescolar: "Logre corregir el punto y modo de articulación de los fonemas alterados, integrándolos en su expresión espontánea". El tiempo de intervención se ha distribuido en 8 semanas, los días lunes, miércoles y viernes con una duración de 45 a 60 minutos, con tareas para hacer en su casa, los martes y jueves, (con ayuda de la familia), la familia asistió una vez a la semana para asesoría de los ejercicios en casa: estas serán los días lunes de cada semana. Cabe mencionar, que la consolidación de los avances fue un proceso lento que requirió del esfuerzo conjunto de psicóloga, niño y familia (anexo 7).

Las sesiones se llevaron acabo en el comedor de la estancia (mide aproximadamente 7 metros por 4 metros), esto permitió una mayor movilidad para los ejercicios.

Cuando se inició la intervención al niño se mostró muy inseguro porque no quería hablar, pero poco a poco le fue gustando cada día más. Fue participando, he interesándose en hacer las actividades, por ejemplo, el primer día hacía los ejercicios y después se quedaba quieto, pero para la tercera sesión ya no se permanecía sentado en su banca, continuaba con el ejercicio aunque no se lo solicitara.

Desde la primer sesión su Mamá se integró, todos los lunes en la tarde después del trabajo con él, se le enseñaba los ejercicios que tenia que hacer toda la semana y la tarea que tenía para los martes y jueves que no se tenía sesión. Cabe destacar que este día participaban durante toda la sesión con su hijo, haciendo los ejercicios tanto el niño como la Mamá.

Los cambios tanto en la actitud como en el lenguaje se vieron a la segunda semana de trabajar con él, se esforzó en todas las sesiones, no hubo un solo día que faltara a la sesión, el apoyo de la familia fue fundamental, hubo algunos cambios dentro de su familia ya que, su Mamá, hermana y Papá le decían *bebé* y con muchos esfuerzos le llamaron por su nombre, trataron de ya no utilizar diminutivos con él, además que cuando el niño decía bien las cosas lo felicitaban y cuando las decía mal lo alentaban a que las repitiera correctamente.

La primer semana participó toda la sesión, al hacer los ejercicios como se le pedía, y como eran juguetes que a él le gusto, como las burbujas de jabón, apagar la vela, las competencias de soplar pelotas de ping- pong donde competía para ver quién llegaba más lejos.

Las segunda y tercer semana fueron ejercicios repetitivos y un tanto cansados, ya que tenía que tener la boca abierta por un largo tiempo: cuando se utilizaba algún dulce, como la cajeta o las obleas, se hacia la sesión menos pesada. El quería seguir utilizando los materiales de la primera sesión e insistió tanto que hice un trato con él, mientras hicieran los ejercicios con dedicación al terminar utilizaríamos dichos materiales y así pasó.

Las siguientes sesiones (cuarta a octava), los materiales eran atractivos para él: al dibujar la combinación de los colores utilizados en los dibujos eran libres, no importaba un pato rojo o un perro rosa, lo que su creatividad quisiera hacer. Cuando se leían los cuentos prestaba atención y participaba preguntado sobre los personajes ahí presentados.

La tarea realizada los martes y jueves, la traía con entusiasmo, nunca faltó con alguna tarea, su Mamá me dijo que *los días que asistía a sesión hacia la tarea llegando de la estancia.*

La familia apoyó mucho al niño con los ejercicios y las tareas dejadas: contó la Mamá, que *en las noches, se ponían hacer los ejercicios juntos*, platicaban sobre lo aprendido durante el día, lo alentaba a hablar más y sobre todo dándole la confianza necesaria para hablar.

Cabe destacar que el apoyo de la familia fue decisivo en este proceso de intervención, ya que sin el apoyo de la Mamá no se hubieran dado los avances tan rápido.

A continuación se darán los resultados obtenidos después de la intervención para una posterior comparación de dichos resultados.

RESULTADOS OBTENIDOS DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN.

Antes de la intervención el niño se mostró muy temeroso, no quería hablar y si lo hacia era con miedo, sus palabras eran muy pocas, tenía dificultad con la sílabas directas que incluyeran la (s), (r) y (rr), en las sílabas inversas las omitía, en los sinfones no decía la segunda consonante.

Después de la intervención, el niño participa más en clase, ya no le cuesta trabajo ninguna consonante sólo algunos sinfones, pero en general el avance fue notorio.

Los resultados de la evaluación del lenguaje repetido después de la intervención fueron los siguientes, según Del Campo (1997):

En torno a esta parte del instrumento (repetición de sílabas directas en frases y palabras) se observó que de las cincuenta y cuatro palabras articuló todas bien.

En cuanto a la repetición de sílabas inversas en palabras o frases, de las treinta y dos palabras articuló de forma adecuada veintisiete, sólo sigue cometiendo algunos errores con las consonantes (-l), (-c) y (t).

Por último en la repetición de sinfones en palabras y frases, de las treinta y seis palabras, articuló de forma adecuada quince, en algunos casos omitió la segunda consonante (l). No hubo distorsiones de palabras.

La discriminación auditivas mejoró considerablemente con base a la tabla de valoración, ya que tuvo en total diez aciertos en la repetición de palabras semejantes y en la repetición de palabras difíciles tuvo cuatro aciertos, de entre diez a doce reactivos por cada apartado.

En la evaluación del lenguaje dirigido, en base a Melgar (1994), de las cincuenta y seis palabras que contiene el instrumento, articuló de manera adecuada cuarenta y ocho. en las demás palabras se observó omisión de letras y sustituciones, no hubo distorsiones o adiciones.

Para la evaluación del lenguaje espontáneo se realizaron tres observaciones en el salón de clases donde se notó que participa más en clase: cuando su maestra le pregunta algo contesta, por ejemplo la maestra del grupo les leyó el cuento de

Pinocho, después de la lectura hizo preguntas acerca del cuento y sin preguntarle el niño levantó la mano para responder los cuestionamientos de la maestra.

Durante el recreo, empezó jugando con otro niño y poco a poco fue jugando con más niños, todavía hay días que juega sólo, pero de cinco días de la semana uno está solo por propia decisión y cuando le pregunté que porque estaba sólo, el respondió *por qué no quiero jugar a lo que los otros quieren jugar*. He notado que los otros niños han dejado de ponerle apodos ya le llaman por su nombre y el también responde por este. Los errores de los fonemas alterados casi no los repite, su lenguaje es más fluido, habla e interactúa más con sus compañeros.

Comparación de los resultados antes y después de la intervención:

A continuación se presentan los resultados cualitativos del niño obtenidos en los instrumentos de evaluación inicial y final, en el área de lenguaje.

- Comparación de puntajes de la evaluación inicial y final. Esta primer parte de análisis es con respecto a la prueba de lenguaje repetido con respecto Del Campo (1997).

Los puntajes comparativos de la aplicación de la evaluación inicial y final.
Como podemos ver el aumento en la puntuación: de la evaluación inicial tuvo 34 puntos a la evaluación final que fue de 110.

En las sílabas directas antes sustituía el fonema (s) por (ch) y la (r) por (rr), después de la intervención no cometió ningún error mejorando de 31 aciertos a 54.

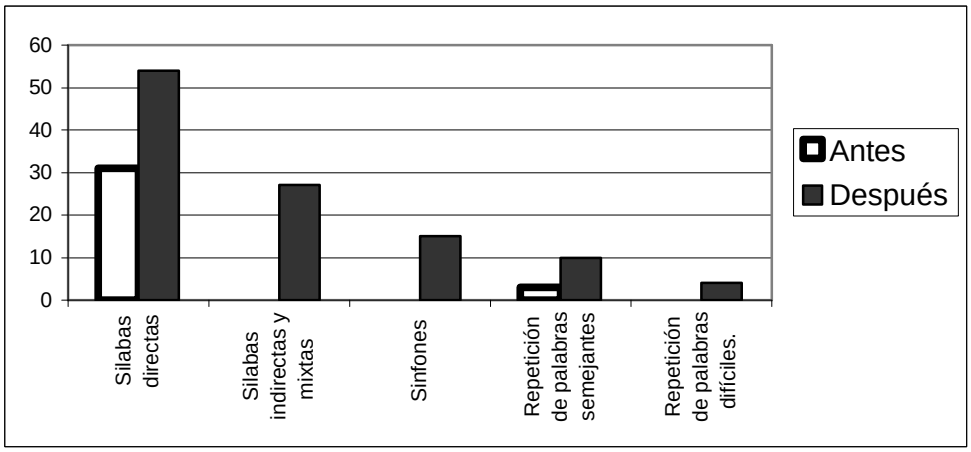
En torno a las sílabas indirectas y mixtas antes omitía todas las consonantes (-s), (-l), (-r), (-c), (-b), (-d), (-t), (-m), (-p), (-g) y (-z), después de la intervención todavía comete algunos errores con las consonantes (-l), (-c) y (-t), mejorando de 0 aciertos a 27.

Por último en los sinfones antes de la intervención omitió en todos los casos la segunda consonante (l) y (r), después de dicha intervención siguió omitiendo en algunos casos las mismas consonantes pero en menos casos, mejorando de 0 aciertos a 15.

La parte de la prueba, discriminación auditiva antes su lenguaje era de deficiente a muy deficiente, después de la intervención fue de muy bueno a medio. En la repetición de palabras semejantes, mejoró notablemente de 3 aciertos a 10. En la repetición de palabras difíciles no mejoró tanto como hubiera querido, pero de no tener ningún acierto mejoró teniendo 4 aciertos.

Se aprecia en la gráfica 1 que hubo un desempeño satisfactorio, antes el niño omitía muchos fonemas, sin embargo después de la intervención este aspecto lo

superó considerablemente, esto le permitió una mejor comunicación con todas las personas que le rodean.

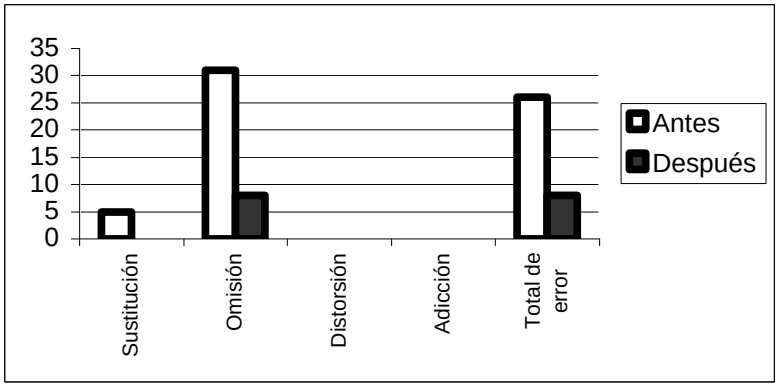


Gráfica 1: comparación de los datos obtenidos antes y después de la intervención.

- La evaluación de lenguaje dirigido en base a Melgar (1994).

El avance en esta prueba, también se notaron los cambios, en la prueba inicial tubo 20 palabras bien articuladas de 56 y en la evaluación final tubo 48 palabras bien articuladas.

El niño tuvo un avance significativo ya que de todas las palabras que dijo antes sustituyó en 5 palabras, después de la prueba en ninguna palabra sustituyó, y en 31 palabras omitió las consonantes de las palabras ya sea sílaba directa, inversa o mezclas y después de la intervención, todavía omite en las mezclas las consonantes. Se aprecia en la gráfica 2 que hubo un desempeño satisfactorio, antes el niño omitía muchos fonemas, sin embargo después de la intervención este aspecto lo superó considerablemente, esto le permitió una mejor comunicación con todas las personas que le rodean. Su avance fue significativo ya que solo 8 errores tuvo después del proceso de intervención.



Gráfica 2: tipo de error cometido antes y después de la intervención.

5.2. Niño 2.

Evaluación inicial.

La evaluación psicopedagógica inicial se llevó acabo con la finalidad de conocer las capacidades motrices y del lenguaje del alumno, para así identificar algún tipo de necesidad educativa especial.

Fecha de nacimiento: 23 de mayo de 1999.
Sexo: masculino.
Dirección: Edo. de Méx.
Grado y grupo: 3. A .
Profesión del padre: comerciante.
Profesión de la madre: Ama de casa.
Lugar que ocupa entre sus hermanos: cuarto.

Derivación.
El niño fue derivado por la maestra del grupo, porque tiene muchos problemas al hablar, no se le entiende aunque siempre trata de comunicarse con todos, es muy juguetón, se distrae con facilidad y no le gusta participar en clase.

Conducta durante la evaluación.
Cuando se le empezó a aplicar las pruebas, se mostró muy entusiasta, siempre mostró disposición para trabajar, hacia lo que le pedía y cuando se terminó la evaluación me dijo que si podía hacer mas cosas.

Apariencia física .
Es un niño que aparenta la edad que tiene, de complexión robusta y su presentación personal es limpia.

- Entrevista a la madre.

El desarrollo pre, peri y postnatal del niño fue normal, la alimentación de la madre fue buena, no padeció ninguna enfermedad, fue un niño planeado, es el último de cuatro hijos , fue a término su embarazo, fue por cesárea, y pesó 3, 400 Kg.

Después de nacer no tuvo ninguna complicación, se le han aplicado todas las vacunas, se le alimentó de leche materna durante tres meses, a los cuatro meses sostuvo su cabeza, no gateó y empezó a caminar al año. Controló sus esfínteres a los tres años y medio, sus primeras palabras las dijo a los dos años y medio.

El estado actual del niño es bueno, no se enferma seguido. Es un niño que le gusta estar jugando, a veces respeta las reglas de casa, es desordenado y un poco sucio, se lleva bien con su tía, le gusta jugar con otros niños y a veces con su hermano. Duerme bien, come bien.

Los aspectos que más le preocupan de su hijo es que no se le entiende cuando habla y los aspectos más positivos es que es muy alegre y cariñoso. Los momentos que tiene más conflicto con su hijo es cuando tiene que ir a la escuela o le ordena algo como *que recojan sus cosas*. En general la relación con su hijo es muy buena.

Dentro de la entrevista la Madre comentó que está separada de su esposo por el momento, sus otros tres hijos están con el, y ella vive con su Mamá he hijo menor, desde el momento de la separación, que es aproximada de 3 meses, comenta que ha consentido demasiado a su hijo, *si antes lo hacía porque era el menor ahora lo hago más que solo estoy con el, sus hermanos lo lastiman jugando y siento que debo protegerlo.*

- Entrevista con la maestra de la estancia.

Edad: 25 años.
Sexo: femenino.
Escolaridad: preparatoria especialidad en puericultura.

La profesora refiere al niño porque es muy distraído, no le gusta trabajar en equipo, al hablar no se le entiende y piensa mucho antes de contestar.

Es un niño que en general atiende las clases, aunque se distrae jugando con sus compañeros, nunca llega tarde, por lo general no falta. Se puede centrar en una tarea especifica, *es muy extrovertido, no es muy ordenado y limpio*: los materiales que se le proporciona a veces los cuida y utiliza para lo que se le pidió que hiciera.

En cuanto a lenguaje puede nombrar objetos comunes, pero a veces no se le entiende, *habla como un niño más pequeño*.

Todavía se confunde con la derecha e izquierda y con los días de la semana o meses. Con los materiales que él prefiere trabajar, es con la plastilina e iluminar su libro para colorear, también le gusta jugar con material didáctico. Tiene una buena psicomotricidad tanto fina como gruesa. Sólo que a veces, por hacerlo rápido, lo hace mal.

Se junta con compañeros y la relación *conmigo* es *buena*, siempre quiere que se le ponga atención. Es un niño que respeta órdenes , llega aseado a clases, sus cosas casi siempre están en orden y es un poco sucio para trabajar.

- Evaluación de desarrollo.

El protocolo resultados de valoración psicopedagógica (Del Campo, 1997), proporcionó datos acerca de la capacidad del niño: capacidades motoras, cognitivas, equipo personal y lenguaje.

Cabe destacar que para la evaluación de este apartado se utilizaron diferentes juguetes y dibujos, para evaluar las diferentes áreas y sólo anotaré los resultados obtenidos en cada área.

Predominancia lateral.
Mano: pasa hojas, cruzar brazos, recortar, etc, la predominancia fue derecha.
Pie: saltar a la pata coja, subir escaleras, la predominancia fue la derecha.
Ojo: folio agujerado, guiñar el ojo, mirar en cerradura, la predominancia fue la derecha.
Oído: escuchar el reloj, escuchar el teléfono, la predominancia fue la derecha.

La preferencia en el uso de las extremidades y de los órganos sensoriales de la vista y oído es diestro.

Orientación espacial.
De acuerdo con este apartado la orientación espacial respecto a si mismo, respecto al examinador y al entorno, tubo muchos problemas ya que no distingue bien cual es su derecha e izquierda, dudo mucho a los cuestionamientos.

Orientación temporal.
Por otro lado con respecto con la estructuración temporal los conceptos de rápido, normal y lento, día y noche, tarde y temprano, mañana, tarde y noche, sus respuestas fueron acertadas y no dudo en las respuestas que dio, pero en los conceptos de ayer, hoy y mañana, los días de la semana, meses y años su respuesta fue errónea.

Estructuración rítmica.
Los conceptos de fuerte ó débil y lento ó rápido los entiende muy bien, pero en los conceptos de antes, a la vez o después no los comprende todavía. En general su oído está bien, escuchaba con atención y sin dificultad.

La Psicomotricidad.
En el área de imagen corporal con respecto a su cuerpo, sabe las partes de su cuerpo, sabe imitar a otra persona y mover las partes de su cuerpo. Con relación a los otros, sabe identificar las partes del cuerpo. En un espacio grafico sabe las semejanzas que hay respecto a su propio cuerpo.

Identifica el área de eje de simetría, en si mismo, en el otro y en dibujo, identifica las partes dobles del cuerpo.

La motricidad dinámica, corre, salta, se arrastra, se mueve y gatea: todo esto sin ningún problema. La motricidad estática mantiene el equilibrio de pie, acostado, sentado, en cuclillas. La motricidad manual, cruza dedos, junta separa dedos, aprieta y suelta la mano, acomoda fichas, colores, ensarta fichas en un aguja.

En la evaluación de la motricidad bucofacial sus movimientos de la lengua y los labios, su agilidad fue con dificultad para hacerlos, pero al segundo o tercer intento, los lograba hacer. La calidad respiratoria, cuando se le pidió que respira profundo no supo como hacerlo y al explicarlo lo hizo, pero al exhalar lo hizo muy rápido y la instrucción era que lo hiciera lento y sólo dijo que no podía hacerlo. Su calidad de soplo fue mala, si podía soplar pero su dirección, control y cantidad fueron deficientes, ya que no pudo hacer burbujas de jabón: soplaba muy lento, en dirección diferente al indicado (si se le pedía que soplara para la derecha, soplaba para la izquierda) y su soplido fue el mismo lejos que cerca, así es que tampoco tubo control adecuado para hacerlo. Lo mismo paso con la vela y la pelota de ping- pong.

Lenguaje.

Toma mayor relevancia ya que es la causa por la cual fue derivado.

La evaluación del lenguaje repetido, la primer parte de la prueba es con respecto a Del Campo (1997):

Al repetir las sílabas y los diptongos su respuesta fue asertiva, pero en las sílabas directas los errores fueron los siguientes: con la (s) la pronunciaba (ch), en (r) y (rr) la pronunciaba (l).

En la repetición de sílabas directas en palabras y frases estos fueron los errores que cometió.

SÍLABAS DIRECTAS EN PALABRAS Y FRACES		TRANSCRIPCIÓN DE ERRORES
P	Palo	✓
	Lapa	✓
	Dame la pelota	✓
B	Bala	✓
	Taba	✓
	Mira la bala	✓
M	Mano	✓
	Cama	✓
	Hago la cama	✓
K	Casa	casha
	Vaca	✓
	Paseo mi vaca	Pacheo mi vaca
G	Gasa	Gacha
	Mago	✓
	Me quito la gasa	Me quito la gacha
J	Jarabe	✓
	Caja	✓
	Miro mi caja	Milo mi caja
Z	Zapato	✓
	Caza	✓
	Miro mi zapato	Milo mi zapato
F	Feo	✓

	Café	✓
	Tomo mi café	✓
S	Sala	Chala
	Pesa	pecha
	La silla pesa mucho	La chilla pecha mucho
CH	Chapa	✓
	Fecha	✓
	Toma la chapa	✓
LL	Lluvia	✓
	Calle	✓
	Me moja la lluvia	✓
Ñ	Ñoño	✓
	Caña	✓
	La caña se ha roto	✓
T	Tapa	✓
	Sota	chota
	Tapa la caja	✓
D	Dedo	✓
	Cadena	✓
	Me duele mi dedo	Mi duele mi dedo
L	Lana	✓
	Sala	✓
	Mi ovillo de lana	✓
R	Rama	lana
	Cara	✓
	La rama se ha caído	La lana se ha caído
RR	Rosa	losa
	Carreta	Caleta
	La rosa roja	La losa loja
N	Nota	✓
	Cana	✓
	La nota de música	✓

En la repetición de sílabas inversas y mixtas en palabras y frases estos fueron los errores que cometió

.

SÍLABAS INVERSAS Y MIXTAS EN PALABRAS O FRASES		TRANSCRIPCIÓN DE ERRORES
-S	Asco	Ashco
	Saltan	shaltan
	Las ranas saltan	Las lanas saltan
-L	Alto	✓
	Caracol	Calacol
	Tengo un caracol	Tengo un calacol
-R	Armario	Almalio
	Cocer	Cocel
	Tengo mi ropa en el armario	Tengo mi lopa en el almalio
-C	Actor	Atol
	Redactar	Redactal
	Me gusta ser actor	Mi guchta ser actol
-B	Absorber	Absober
	Reabsorber	Reabsober
	Me gusta absorber con paja	Mi guta absober con paja
-D	Admirar	✓

	Readmitir	✓
	Yo admiro a mi papá	✓
-T	Atmósfera	Amosfera
	La atmósfera esta contaminada	Amosfera eta contaminda
-M	Ambulancia	Abulancia
	Curriculum	Culiculum,
	La ambulancia corre mucho	La amulancia core mucho
-P	Aptitud	actitu
	Coleóptero	Coletero
	Tienes una Buena aptitud	Tienes un buena actitu
-G	Ignarante	Inorate
	Digno	Dino
	No es bueno ser ignorante	No es bueno se inorate
-Z	Coz	✓
	Capaz	✓
	El burro me dio una coz	El bulo me dio una coz

En la repetición de sinfones en palabras y frases estos fueron los errores que cometió.

SÍNFONES EN PALABRAS Y FRASES		TRANSCRIPCIÓN DE ERRORES
BL	Blanco	✓
	Ablandar	✓
	Me gustan los caballos blancos	Me gustan los caballos bancos
CL	Clase	Case
	Aclamar	Acarar
	Quiero ir a clase	Quiero il a case
FL	Flojo	✓
	Camuflaje	Camufaje
	Tengo un traje de camuflaje	Tengpoasdofoaf
GL	Globo	✓
	Aglomeración	✓
	Tengo un globo azul	✓
PL	Plato	Pato
	Explanada	epanada
	Se han roto los platos	Se ha loto los patos
BR	Brazos	Basos
	Abrir	Ablir
	Me gustan abrir la puerta	Mi guta ablil la pueta
CR	Cromo	Lombo
	Recrear	lequea
	Juego mucho a los cromos	Jugo mucho con los comos
DR	Dragon	Dlagon
	Piedra	Dlagoño
	Me gustan los dragones	Mi gutan los dlagones
FR	Frase	Fache
	Cofre	Cofle
	Guardo mis joyas en el cofre	Guado mi joyas en el cofe
	Gracias	glacias
GR	Agrio	Aglio
	Los pepinos son agrios	Los pepinillos estan aglios
PR	Prado	Plado
	Compra	Compla

	Voy a comprar pan	Voy a compla pan
TR	Traje	Taje
	Atraer	Ataer
	Tengo un traje nuevo	Tengo un taje nuevo

En torno a esta parte de este instrumento (repetición de sílabas directas en frases y palabras), se observó que de las cincuenta y cuatro palabras sólo articuló de manera correcta treinta y siete, en las demás se observó que sustituyo la (rr) por (l) y la s por la (ch). No hubo omisiones o distorsiones.

En cuanto a la repetición de sílabas inversas en palabras o frases de las treinta y dos palabras, articuló seis de forma adecuada, en todos los casos con las sílabas inversas y mixtas todas consonantes inversas fueron omitidas (-s), (-l), (-r), (-c), (-b), (-t), (-m), (-p) y (-g). No hubo distorsión de palabras y en palabras con (s) y (r) sustituyó como en las sílabas directas.

Por último en la repetición de sinfones en palabras y frases, de las treinta y seis palabras articulo seis de forma adecuada, en todos las palabras omitió la segunda consonante, (l) o (r), en muy pocos casos hubo distorsiones de palabras.

En la prueba de discriminación auditivas tubo en total tres aciertos, y en la repetición de palabras difíciles tubo cuatro aciertos, de entre diez y doce reactivos por cada apartado y esto nos da un lenguaje según la tabla de valoración que su lenguaje es deficiente (ver anexo 4).

La evaluación del lenguaje dirigido (Melgar, 1994), obtuvo las cincuenta y seis palabras que contiene el instrumento, treinta y seis articuladas de manera adecuada, en las demás palabras se observo omisión de letras y sustituciones, no hubo distorsiones o adiciones. Por lo general los fonemas que articuló de manera incorrecta fueron (s) y (r).

- Observaciones.

Se realizaron ocho observaciones dentro del salón de clases en su horario escolar, con un tiempo de entre 30 a 45 minutos cada una, en un tiempo de 4 semanas, dos observaciones por semana. En estas me dí cuenta de que la relación que lleva la maestra del grupo con los niños es agradable; ella les presta atención, cuando un niño se acerca para preguntar algo ella responde. La profesora ha puesto reglas que los niños comprenden y acatan, como por ejemplo alguien no puede ir al baño si no pide permiso, la maestra muestra afecto por todos los niños, ya que los abraza y les da besos en la frente, los niños hablan de su maestra bien, dicen que ella los quieres, ya que juega con ellos.

Es un niño que le gusta platicar, por lo general está parado jugando con sus compañeros, lo que más le gusta es estar jugando a las guerritas; en general estar

corriendo, cuando se trata de trabajar y se le pide que coloree algún dibujo, se levanta por su bote de colores. Cabe mencionar que cada quien tiene material disponible y un lugar donde colocarlo: es desordenado, siempre trabaja muy rápido, como si le estuviesen correteando y a veces lo hace sucio y a prisa, se sale de los bordes del dibujo, su habla es deficiente y sus compañeros le hacen burla: él solo les contesta, *yo si habo bien y tu no*. Parece no importarle lo que dicen sus compañeros de él.

Este es su segundo año dentro de la escuela, la profesora ha puesto empeño en que su lenguaje mejore. Durante todas las observaciones que se realizaron detecte que tiene problemas con la (r) y (s), sílabas inversas.

Durante el recreo siempre está jugando con sus compañeros, siempre está corriendo o buscando a su maestra para abrazarla. Casi nunca está solo.

PROCESO DE INTERVENCIÓN.

Los problemas de articulación están en los fonemas alterados de las letras (s), (r) y (rr). Se determinó que el niño tiene una dislalia funcional y necesita una intervención en dicha área.

Persisten esquemas articulatorios infantiles, también una falta de motricidad buco facial y un defectuoso proceso de respiración. Además de una discriminación auditiva pobre.

La dislalia es la anomalía del lenguaje más frecuente en la edad escolar, sobre todo en los alumnos y alumnas de educación infantil y primer ciclo de educación primaria. Esta anomalía presenta un pronóstico muy favorable y es aconsejable una intervención temprana para evitar las consecuencias negativas que su presencia puede acarrear ya que hay la influencia en el desarrollo psicoafectivo infantil y el rendimiento escolar. La persistencia de dificultades articulatorias puede tener efectos perjudiciales en los niños y las niñas, cuando éstos son conscientes de su incapacidad para articular correctamente su lenguaje, ya que puede generarles situaciones de retraimiento e incluso de humillación en determinadas ocasiones, lo que repercutirá negativamente en el desarrollo afectivo y de su personalidad (Gallego, 2000).

Aunque estas dificultades en la articulación fonemática no suelen perdurar en el tiempo más allá de los 5 ó 6 años, no es sostenible la creencia de una desaparición espontánea generalizable a todos los casos (Gallego 2000). Para Pascual (1998), sólo si persisten más allá de los cuatro o cinco años, pueden considerarse patológicos estos defectos. Según Sánchez (1997), aunque las disfunciones articulatorias suelen establecerse en función de la edad de los sujetos, es claro que la adquisición de los sonidos del habla responde a una cierta habilidad articulatoria, siendo a partir de los cuatro años edad cuando se puede

hablar de dislalia, que es cuando estadísticamente los niños o las niñas suelen presentar una correcta articulación fonemática.

Es importante que la intervención de las dislalias se realice lo más pronto posible, ya que los niños que *pronuncian mal* pueden seguir acumulando obstáculos. Esto ha significado que muchas veces sean considerados como retrasados y son objeto de burla por parte de sus compañeros. Si en un niño se dan varios fonemas alterados en su lenguaje, ya que el lenguaje puede llegar a ser poco inteligible. Esto afecta su desarrollo afectivo, de manera que al suprimir los problemas en el habla de una persona, se le están dando elementos necesarios, aunque no suficientes, para que resulten fructíferas sus interacciones verbales con otros miembros de su contexto (Galindo 1983, en Gallego, 2000).

Busch; Butler y Col., y Liberman, hacen referencia que la habilidad lingüística esta relacionada con todos los aspectos del proceso lector, las dificultades que se presentan en el proceso lector futuro. Slingerland, considera como paso previo al inicio del proceso lectoescritor, un entrenamiento en las habilidades de expresión verbal y compresión del lenguaje (Jiménez y Artiles, 1995).

Lobrot e Inizan, afirman que los trastornos articulatorios pueden incidir negativamente en el aprendizaje lector, sobre todo en las primeras etapas. Rigaul y Cuyot o de Borel- Maisonny, hacen referencia en la necesidad de analizar en profundidad, la organización lingüística que tiene un niño o niña antes de que inicien su lectoescritura para predecir su éxito futuro en esta actividad (Jiménez y Artiles, 1995).

En el estudio de Newcomer y Nagee, investigaron la importancia de incluir medidas de lenguaje oral, para la identificación precoz de niños y niñas con dificultades de aprendizaje y alto riesgo de fracaso en lectura. El test de lenguaje oral que se usó en esta investigación consistía en cinco subtests: aspectos relacionados con comprensión y expresión de palabras y frases (semántico), formación de frases (sintaxis), relaciones de sonidos – símbolos (fonología).

Los subtes sobre el significado de palabras y frases requerían seleccionar dibujos según la palabra oída o definir oralmente las palabras presentadas. El subtest de formación de frases requería seleccionar los dibujos que mejor se relacionen con las frases orales y además el uso correcto de inflexiones en la tarea para completar frases. Los tests de relaciones sonidos- símbolos miden la habilidad para diferenciar entre sonidos del habla y emitir sonidos del habla espontáneamente. En síntesis, esta investigación sugiere la necesidad de un diagnóstico precoz de déficits en el lenguaje oral, que ayudará a identificar y prevenir dificultades posteriores en lectura.

Este niño tiene 5 años, y requiere una reeducación de los fonemas alterados: es una intervención temprana para evitar posteriores problemas dentro de su educación regular. Hacia tres grandes ámbitos: centrado en los sujetos, en el aula-escuela y el entorno familiar.

El plan de trabajo pretende que el niño de preescolar: "Logre corregir el punto y modo de articulación de los fonemas alterados, integrándolos en su expresión espontánea". El tiempo de intervención se ha distribuido en 8 semanas, los días lunes, miércoles y viernes con una duración de 45 a 60 minutos, con tareas para hacer en su casa los martes y jueves, (con ayuda de la familia) la familia asistió una vez a la semana para asesoría de los ejercicios en casa. Cabe mencionar, que la consolidación de los avances fue un proceso lento que requirió del esfuerzo conjunto de psicóloga, niño y familia (anexo 7).

Las sesiones se llevaron acabo en el comedor de la estancia (mide aproximadamente 7 metros por 4 metros) permitió una mayor movilidad para los niños en los ejercicios.

Cuando se inicio la intervención el niño se mostró con agrado porque quería jugar y aunque se le dificulta un poco el hablar, él no encuentra problema en ello.

Desde la primer sesión su Mamá y su abuelita se integraron, todos los lunes, se les enseñaban los ejercicios que tenia que hacer toda la semana y la tarea que tenía para los martes y jueves que no se tenía sesión.

Los cambios en el lenguaje se vieron a la segunda semana de trabajar con él: el niño se esforzó mucho todas las sesiones, no hubo un solo día que faltara a la sesión. El apoyo de la familia fue fundamental, hubo algunas cambios dentro de su familia ya que, su Mamá y Abuelita le decían bebé y con muchos esfuerzos le llamaron por su nombre, trataron de ya no utilizar diminutivos con él, además que cuando el niño decía bien las cosas lo felicitaban y cuando las decía mal lo alentaban para que las repitiera bien. Aunque su familia está separada, la abuelita y su Mamá hicieron muchos esfuerzos para apoyarlo.

La primer semana le agradó hacer los ejercicios ya que fue con juguetes que a él le gustan, como las burbujas de jabón, apagar la vela, las competencias de soplar pelotas de ping- pong donde competía para ver quien llegaba más lejos.

La segunda y tercer semana los ejercicios eran repetitivos y también cansados, ya que teníamos que tener la boca abierta por un largo tiempo, cuando se utilizaba algún dulce como la cajeta o las obleas se hacia la sesión menos pesada. El niño querían seguir utilizando los materiales de la primera sesión e insistió, mientras hiciera los ejercicios con dedicación, al terminar utilizaríamos dichos materiales.

Ya que los materiales utilizados a partir de la cuarta semana hasta la octava eran atractivos para el, fueron muy dinámicas sesiones, ya que la hora que duraba la sesión transcurría el tiempo fluido, la combinación de los colores utilizados en los dibujos eran libres, no importaba un pato rojo o un perro rosa, sino su creatividad. Cuando se leían los cuentos prestaba atención y participaba preguntado sobre los personajes ahí presentados.

La tarea realizada los martes y jueves la traía con entusiasmo para enseñármela, nunca faltó con alguna tarea, su Mamá me dijo que los días que asistía a sesión hacia la tarea llegando de la estancia.

La familia apoyó mucho al niño con los ejercicios y las tareas dejadas, tanto la abuelita como la Mamá todos los días hacían los ejercicios y las tareas dejadas para martes y jueves también.

A continuación se darán los resultados obtenidos después de la intervención para una posterior comparación de dichos resultados.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN.

Antes de la intervención, el niño siempre se mostró muy participativo, quería hablar y que le entendieran, sus palabras eran muy pocas tenia dificultad con la sílabas directas que incluyeran la (s), (k), (r) y (rr), en las sílabas inversas las omitía, en los sinfones no decía la segunda consonante.

Después de la intervención el niño sigue participando en clase, ya no le cuesta trabajo ninguna consonante, sólo a veces en algunos sinfones, pero en general el avance se notó considerablemente.

Los resultados de la evaluación del lenguaje repetido después de la intervención fueron los siguientes: Del Campo (1997):

En torno a esta parte del instrumento (repetición de sílabas directas en frases y palabras), se observó que de las cincuenta y cuatro palabras, articuló todas bien.

En cuanto a la repetición de sílabas inversas en palabras o frases, de las treinta y dos palabras, articuló de forma adecuada veintinueve.

Por último en la repetición de sinfones en palabras y frases, de las treinta y seis palabras, articuló de forma adecuada treinta, en algunos casos omitió la segunda consonante, (l). No hubo distorsiones de palabras.

La discriminación auditiva mejoró considerablemente, con base a la tabla de valoración, ya que tubo en total doce aciertos, y en la repetición de palabras difíciles ocho aciertos, de entre diez a doce reactivos por cada apartado.

La evaluación del lenguaje (Melgar, 1994), se obtuvo de las cincuenta y seis palabras que contiene el instrumento, articuló de manera adecuada cincuenta y dos en las demás palabras se observó omisión de letras y sustituciones, no hubo distorsiones o adiciones.

Para la evaluación del lenguaje espontáneo se realizaron tres observaciones en el salón de clases donde se notó que participa más en clase, cuando su maestra le pregunta algo contesta, por ejemplo, la maestra del grupo les leyó el cuento de Bimbo y sus amigos, después de la lectura hizo preguntas acerca del cuento y sin preguntarle el niño 2 levantó la mano para responder los cuestionamientos de la maestra.

Comparación de los resultados antes y después de la intervención:

A continuación se presentan los resultados cualitativos del niño obtenidos en los instrumentos de evaluación inicial y final, en el área de lenguaje.

- Comparación de puntajes de la evaluación inicial y final. Esta primer parte de análisis es con respecto al prueba de lenguaje repetido Del Campo (1997).

En los puntajes comparativos de la aplicación de la evaluación inicial y final
Podemos ver el aumento en la puntuación de 58 puntos paso a 133.

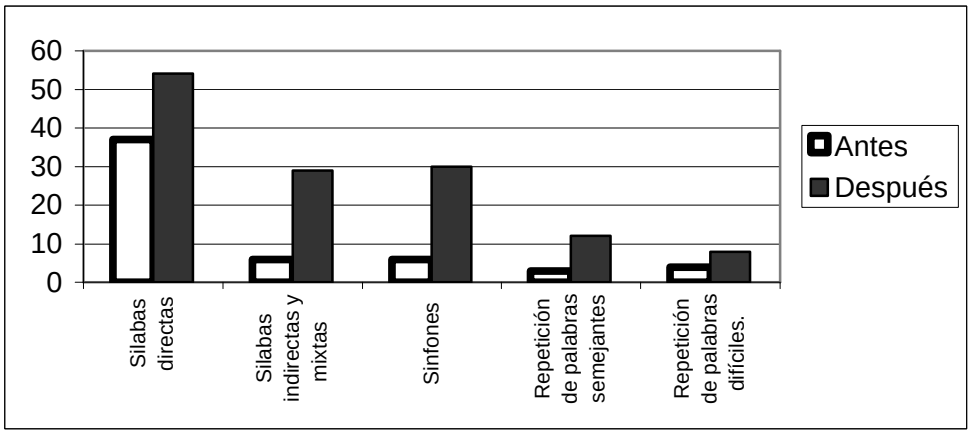
En las sílabas directas antes sustituía el fonema (s) por (ch) y la (l) por (rr), después de la intervención no cometió ningún error mejorando de 37 aciertos a 54.

En torno a las sílabas indirectas y mixtas antes omitía todas las consonantes (-s), (-l), (-r), (-c), (-b), (-d), (-t), (-m), (-p), (-g) y (-z), después de la intervención todavía comete algunos errores con las consonantes (-c) y (-t), mejorando de 6 aciertos a 29.

Por último en los sinfones antes de la intervención omitió en todos los casos la segunda consonante (l) y (r), después de dicha intervención siguió omitiendo en algunos casos las mismas consonantes pero en menos casos, mejorando de 6 aciertos a 30.

La parte de la prueba, discriminación auditiva, antes su lenguaje era de deficiente a muy deficiente, después de la intervención fue de muy bueno a bueno. En la repetición de palabras semejantes, mejoró notablemente de 3 aciertos a 12. En la repetición de palabras difíciles mejoró de 4 aciertos a 8.

Se aprecia en la gráfica 3 que hubo un desempeño satisfactorio, antes el niño omitía muchos fonemas, sin embargo después de la intervención este aspecto lo superó considerablemente, esto le permitió una mejor comunicación con todas las personas que le rodean.

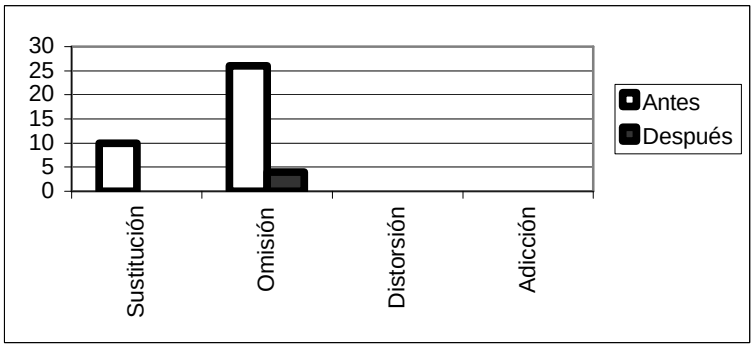


Gráfica 3: comparación de los datos obtenidos antes y después de la intervención

- La evaluación del lenguaje dirigido es en base a Melgar (1994).

El avance en esta prueba también se notaron los cambios: en la prueba inicial tubo 36 palabras bien articuladas de 56 y en la evaluación final tubo 52 palabras bien articuladas.

En esta tabla ve el avance que tuvo el niño, de todas las palabras que dijo antes sustituyó en 10 palabras, después de la prueba en ninguna palabra sustituyó, y en 26 palabras omitió la consonantes de las palabras ya sea sílaba directa, inversa o mezclas y después de la intervención todavía omite en las mezclas las consonantes, mejoró ya que solo cometió 4 errores. Esto se aprecia mejor en la grafica 4.



Gráfica 4: tipo de error cometido antes y después de la intervención.

Después de los resultados de la evaluación e intervención psicopedagógica de los dos niños, en el siguiente apartado daré las conclusiones de dicho trabajo.

7. CONCLUSIONES.

La integración educativa trae consigo la oportunidad de que todos los niños y las niñas con o sin discapacidad puedan acceder a la escuela regular y al mismo tiempo compartir un currículo común que satisfaga las necesidades educativas especiales, como seres humanos con capacidades para aprender a partir de sus propios recursos y desarrollarse de forma activa en nuestra sociedad.

De esta manera la integración educativa en educación preescolar es importante que se lleve acabo, como mencionan en la Declaración de Salamanca y la Consulta Internacional sobre Atención Temprana y Necesidades Educativas Especiales, ya que el éxito de las escuelas integradoras depende en gran medida de una pronta evaluación y estimulación de los niños y las niñas con NEE, para fomentar su desarrollo físico, intelectual, social y escolar. De esta manera una pronta identificación, valoración e intervención de las NEE en los niños en edad preescolar, habrá mejores condiciones para ir completando la integración educativa.

Los resultado obtenidos a partir de diseñar, desarrollar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica dirigido a atender las NEE de los dos niños en el área de lenguaje, ya que este es el instrumento principal para que el alumno y la alumna puedan progresar en el conocimiento de los contenidos escolares, logrando un desarrollo personal y social (Mata, 1999), me permiten concluir que tanto la evaluación como la intervención psicopedagógica son un medio para determinar y desarrollar la ayuda que requieren apoyo los alumnos, considerando los diversos sistemas que en éste se interrelacionan.

Para diseñar el programa de intervención se consideraron las habilidades y características personales de los sujetos, se realizó una evaluación de desarrollo, dando mayor relevancia al área de lenguaje y a su vez esta fue en tres partes: la evaluación del lenguaje repetido, dirigido y espontáneo. Cabe destacar que al presentar los resultados de la evaluación del lenguaje repetido y dirigido los dos niños presentaron dificultad en los fonemas en sílabas directas (s), (r) y (rr), pero en la evaluación del lenguaje espontáneo el niño 1 también presentó dificultad en el fonema (k).

Fue también importante recibir información de las madres acerca de las actividades que los niños realizan fuera del aula, así como la ayuda que les proporcionan en la realización de la tarea. Por otro lado la profesora del grupo proporcionó información de las actividades de los niños dentro del aula. Tanto las madres de los niños como su profesora proveyeron información del proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños para tener un diagnóstico más completo.

Una vez hecha la evaluación psicopedagógica concluyó que los dos niños presentaban problemas de lenguaje, específicamente Dislalia y aunque estas dificultades en la articulación fonemática no suelen perdurar en el tiempo más allá de los 5 ó 6 años, no es sostenible la creencia de una desaparición espontánea

generalizable a todos los casos (Gallego 2000). Para Pascual (1998), sólo si persisten más allá de los cuatro o cinco años, pueden considerarse patológicos estos defectos. Según Sánchez (1997), aunque las disfunciones articulatorias suelen establecerse en función de la edad de los sujetos, es claro que la adquisición de los sonidos del habla responde a una cierta habilidad articulatoria, siendo a partir de los cuatro años edad cuando se puede hablar de dislalia, que es cuando estadísticamente los niños o las niñas suelen presentar una correcta articulación fonemática.

Su pronta intervención temprana sirve para evitar consecuencias negativas, ya que su presencia puede acarrear trastornos en su desarrollo psicoafectivo y rendimiento escolar, por otra parte diversos autores como Busch, Butler y Col., y Lobrot entre otros (citados en Jiménez y Artiles, 1995), mencionan que niños que presentan dificultad en el proceso lectoescritor tuvieron algún problema de lenguaje.

Al respecto el Ministerio de Educación y Cultura (1996), como el temario abierto sobre la educación inclusiva (2004), sugieren que la evaluación temprana de las dificultades de un niño es fundamental para poder intervenir a tiempo, identificar las dificultades antes que se transformen en un problema serio y aumentar las probabilidades de satisfacer las necesidades del alumno y la alumna.

Diagnosticando a los sujetos se procedió a hacer un programa de intervención psicopedagógica en el cual se tomaron en cuenta las diferencias de los alumnos, además de que este no es un proceso rígido, ya que puede modificarse dependiendo del desempeño de los alumnos, que en este caso fue así, porque la 2da. y 3er. semanas las actividades eran un tanto cansadas por tanto tiempo que se tenía que tener la boca abierta y se retomaron los ejercicios de la 1er. semana.

Un aspecto positivo en el diseño del programa fue planear actividades no solo de lenguaje, si no diversos ejercicios con distintos materiales. Cabe destacar que el programa de intervención se aplicó a los dos niños al mismo tiempo, procurando que los dos trabajaran en equipo, lo que les facilitó el darse cuenta de sus dificultades para realizar los ejercicios y como solucionarlos entre ellos.

Las sesiones se basaron en los ejercicios propuestos por Gallego(2000), y una propuesta de trabajar con material didáctico con dibujos y cuentos, propuesta por Sánchez (1997), por otro lado cuando se llegó a utilizar algún dulce o paleta, esta fue gracias a la doctora que trabaja en la estancia ya que ella tiene experiencia en este campo: sus recomendaciones fueron de mucha ayuda sobre todo en la 2da y 3er. semanas cuando las sesiones fueron tediosas.

Para la evaluación del programa fue necesaria la información tanto del desempeño de los niños en los instrumentos de evaluación final, así como observar el desempeño de los niños después de este, por medio de las observaciones se determinó su participación en clase y conducta durante el recreo, aunque solo se llevó a cabo la observación de cuatro sesiones posteriores en el salón de clases y

una en el recreo, la opinión de la maestra fue importante para poder decir que hubo avances, porque ella notó antes de concluir con el programa que los niños eran capaces responder preguntas y aparte ellos participaban sin que ella les preguntara, aunque cometían algunos errores, estos eran mínimos.

En relación con los niños que se trabajó; hubo un aspecto importante, la disposición y el deseo de que sus compañeros no se burlaran de ellos; a pesar de que fue difícil, se esforzaron por conseguirlo. La determinación para trabajar de los dos niños fue necesaria ya que al llevar a cabo la intervención ellos estaban dispuestos a trabajar.

Concluyo que este trabajo de intervención psicopedagógica tuvo avances satisfactorios, ya que los niños lograron hablar adecuadamente, aunque aún existían errores en la pronunciación de la letra r, ya que de acuerdo con la literatura es un fonema que se consigue pronunciar a mayor edad. Si bien las sesiones fueron pocas, se logró el objetivo propuesto, aunque quizás si se empleara más tiempo habría mayores avances. Se pudo observar que los alumnos cuentan con un lenguaje mas claro, lo cual les permite una mejor comunicación con su entorno tanto familiar como escolar.

Posiblemente si no se hubiera realizado el programa de intervención, los niños continuarían con los problemas de lenguaje, porque aunque la profesora expresó disposición para ayudarles, las actividades que se le encomendaban por parte de la escuela no le permitían hacerlo, y los padres no podían llevarlos a un centro de atención para estos problemas.

Gracias a que dentro de esta intervención psicopedagógica, las Mamás se incluyeron en este proceso de intervención, los avances fueron mayores, la participación de la familia fue crucial, ya que aunque en los dos niños antes de la intervención persistían esquemas articulatorios infantiles, fue un esfuerzo continúo de la familia de cada uno de los niños para evitar incorrectos hábitos lingüísticos, estimulando un lenguaje cada día con más fluido.

Los niños desde pequeños tienen acercamientos con el lenguaje, y si en su medio social su código es restringido, tendrán menor riqueza de vocabulario y desarrollarán tardíamente el lenguaje. En general la realización de este trabajo, me permite decir que en las aulas hay muchos niños que presentan NEE pero no son atendidos, ya sea por la falta de tiempo o porque no existe el personal capacitado para tal fin.

Así mismo reitero la consideración hecha en el marco teórico de este trabajo: mientras más temprano se apoye una NEE en edad preescolar, con o sin discapacidad, existen mejores posibilidades de disminuir las necesidades que presenta, así como la prevención de posibles dificultades futuras en el aprendizaje escolar.

Como psicóloga educativa, me comprometo a conocer la manera de trabajo de los alumnos, para así, influir de manera positiva en su evolución de desarrollo. Cada niño requiere de una manera distinta de trabajar; no porque dos personas sean de la misma edad o del mismo grado escolar y vayan en el mismo grupo, significa que trabajen igual. Desarrollar una intervención psicopedagógica, no es un trabajo sencillo, ya que no solo depende de nosotros, sino que requerimos de la participación de la escuela y del ámbito familiar, misma que en ocasiones no se nos brinda, pero podemos lograr grandes avances en los alumnos a pesar de esto, los cuales serán de gran ayuda para la vida del alumno en general.

A continuación se hará mención de algunas recomendaciones que como Psicóloga Educativa puedo dar tanto a profesores, como a padres de familia, con el fin de que ayuden a que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan superar sus problemas de lenguaje.

A las profesoras es importante que respeten las diferencias individuales de cada alumno además de inculcar en estos el respeto mutuo, con el fin de lograr un ambiente propicio para que se de un aprendizaje significativo. Es importante que se busquen estrategias didácticas que le apoyen tanto a ustedes, como a sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A los Padres de Familia es recomendable que presten más atención a las demandas de sus hijos tanto emocionales como las relacionadas con la escuela, mostrándoles atención y apoyo, pues de ellos dependerá que los problemas de aprendizaje que presentan sus hijos se agraven o lleguen a ser superados.

Es necesario que los padres de familia estén conscientes de que el ambiente familiar en que se desenvuelve un sujeto (ya sea de conflicto o de tranquilidad), define en la mayoría de los casos la situación emocional de los niños, la cual se ve reflejada en un buen o mal aprovechamiento escolar.

Tomando en cuenta los puntos antes mencionados, creo necesario retomar la importancia de crear y sistematizar talleres dedicados a dar información, orientación y capacitación a las personas implicadas en la educación de los sujetos (tanto maestros como padres de familia), con el fin de prevenir y corregir problemas de lenguaje que pudieran presentar los alumnos.

REFERENCIAS.

AAVV Antología Básica. Introducción educativa. (1996). **Guía del estudiante**. Fondo para modernizar la educación superior. México: UPN p 76.

Bautista, J. R . (1993).**Necesidades educativas especiales**. Málaga : Aljibe

Blanco, R. (1992). **Necesidades Educativas Especiales**. México DF. Ed. Porrua.

Breennan, J. R. (1988). **El currículo para niños con necesidades especiales**. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores, Centro de Publicaciones del Misterio de Educación y ciencia.

Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989).

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Consulta Internacional sobre Atención Temprana y Necesidades Educativas Especiales. (1997). UNESCO, Paris.

Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social (1995).

Dabbah, J.(1994). **Trastornos específicos del lenguaje**. Psicología Iberoamericana,

Dale, P. S. (1989). **Desarrollo del lenguaje**. México, Ed. Trillas.

Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. (1994). UNESCO España

Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje " (1990). UNESCO Jomtien, Tailandia,.

Del Campo, M. E. (1997). **Casos prácticos de dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales**. Diagnóstico e intervención psicoeducativa. Editorial centro de Estudios Ramón Areces, S.A. Madrid

Dockrell, J. Y Mc Shane, J. (1997). **Dificultades de aprendizaje en la infancia**. Un enfoque cognitivo. Barcelona: Paidós.

Félix, C. P. (1999). **El lenguaje verbal del niño**. Centro de Producción Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.

Gallego, O. J. **Dificultades de la articulación en el lenguaje infantil**. Ediciones Aljibe. Málaga 2000.

García, I. Escalante, I., Escandon, M.C. Fernández, L. G. Mustri. A Y Puga, I (2000). **La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias**. México: SEP- Fondo Mixto México.

Gearheart, B.R. **Incapacidad para el aprendizaje**. Ed. Manual moderno. 1987

Giné, C. (2001). La evaluación psicopedagógica. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. **Desarrollo psicológico y educación. 3 trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales**. Alianza Editorial. Madrid.

Jiménez, G. J. y Artiles, H. C. (1995). **Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura**. Madrid. Ed. Síntesis.

Johansen, L. (1998). **Desafíos para una escuela inclusiva. Integración escolar de personas con necesidades especiales**. México. Ed. Novedades educativas.

Luria, A. R. (1980). **Lenguaje y pensamiento**. Barcelona, Ed.Fontanella.

Majón, L. (1992). **Adaptaciones Curriculares**. Málaga: Aljibe. MEC

Mata, S. (1999). **Didáctica de la Educación Especial**. Málaga. Aljibe.

Melgar, G. M. (1994). **Como detectar al niño con problemas del habla**. Ed. Trillas, México

Merani, A. (1989). **Diccionario de psicología**. Editorial Grijalvo, México, DF. p 320.

Ministerio De Educación Y Cultura (1996). **La evaluación psicopedagógica: modelo, orientaciones, instrumentos**. Madrid: MEC,

Pascual, G. P. (1998). **La dislalia**. España. Ciencias de la educación preescolar y especial.

Piaget, J. (1984). **Seis estudios de psicología**. 5a. edición, editorial Seix Barral, Barcelona España.

Programa de Acción Mundial de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983) O.N.U. Nueva York

Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa (2002). México

Reunión Regional de las Américas preparatoria para el Foro Mundial para Todos (2000). UNESCO Santo Domingo, República Dominicana.

Reunión Regional de Ministros de Educación (2001). UNESCO Cochabamba, Bolivia.

Ruiz, R (1988). **Adaptaciones Curriculares Individualizadas**. Barcelona

Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. UNESCO. (Kingston, Jamaica)

Serón, J.M. y Aguilar, M. (1992). **Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje**. Madrid: EOS.

Sánchez, E. (1997). **Compendio de educación especial**. Manual moderno. México

Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva Materiales de Apoyo para Responsables de Política Educativas (2004). UNESCO. Chile

Valmaseda, M. (2001). Los problemas de lenguaje en la escuela, Desarrollo psicológico y educación En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. **Desarrollo psicológico y educación. 3 trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales**. Alianza Editorial. Madrid.

Verdugo, M.A. (1995). **Evaluación Curricular**. Madrid: Siglo XXI.

Vigotsky, L. (1971). **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires, Ed. La Pliade.

ANEXOS

ANEXO 1

Entrevista para los padres

Nombre del alumno:
Fecha de nacimiento:
Sexo:
Dirección:
Teléfono:
Grupo y grado:
Lugar que ocupa entre sus hermanos:
Lugar de nacimiento

Nombre de la madre: Edad:
Ocupación
Escolarización:
Estado civil:
Nombre del padre: Edad:
Escolarización:
Ocupación
Estado civil:

Nombre y edad de sus hermanos

- Antecedentes prenatales.

Antes del embarazo:

- Fumaba, ingería alcohol, consumía drogas?
- Utilizaba algún método anticonceptivo? Cual?
- Padeció alguna enfermedad
- Era buena su alimentación
- Estuvo sujeta a algún tratamiento médico? Porque?

.

- Cuantos años tenía cuándo se embarazo de su hijo.
- Fue planeado el nacimiento de su hijo
- Cual fue la reacción de su pareja al saber que estaba embarazada.
- Antecedentes peri natales
- ¿Cuantos meses duro su embarazó?

- ¿Tuvo alguna complicación durante el embarazo o en el parto? ¿Cuál y de que tipo?
- ¿Cuánto tiempo duro el trabajo de parto?
- Fue parto normal o cesárea
- Tuvo asistencia médica durante el embarazo y parto.
- ¿Cuánto midió, peso su hijo al nacer?

- Antecedentes postnatales

- Tuvo algún problema su hijo después de nacer
- Permaneció en la incubadora su hijo cuando nació.
- Le aplicaron todas sus vacunas al niño.
- Se alimento el niño de leche materna o fórmula.
- A que edad le quito la leche materna
- A que edad le salieron los dientes
- Lloraba frecuentemente su hijo cuando era pequeño.
- Se movía constantemente su hijo o era callado.
- Alguna vez sé cayo su hijo y golpeo en la cabeza
- Dormía mucho
- ¿Con quien pasaba la mayor parte del día?
- A que edad sostuvo su cabeza
- A que edad gateó.

- A que edad empezó a caminar
- A que edad controlo sus esfínteres.
- A que edad pronunció sus primeras palabras.

- Estado actual

- ¿Cuál es la actitud que toma cuando se le manda hacer tareas cotidianas?
- ¿Respeta las reglas que hay en casa?
- ¿Cuál es su estado habitual?
- ¿Cómo se lleva con las demás personas que están a su alrededor?
- ¿Con quien se lleva mejor de su familia?
- Tiene amigos que vivan cerca de su casa
- El se baña solo
- Él hace su tarea o le ayudan
- Puede ir a la tienda a comprar o alguien lo tiene que acompañar
- ¿Cuida sus cosas o las deja botadas?
- Es responsable en las tareas del hogar
- ¿Que tipo de juegos prefiere?
- Sale a jugar a la calle
- Prefiere jugar solo o acompañado
- ¿Cuánto tiempo le dedica a la televisión y que programas le gusta ver?
- Distribuye su tiempo para jugar y para hacer la tarea
- ¿Cuál es su estado general de salud?
- Tiene tratamiento para sus enfermedades
- Ha repercutido sus enfermedades para relacionarse socialmente
- ¿Duerme bien?
- ¿Come bien?
- ¿Cuales son sus hábitos de estudio?

- Tiene recursos materiales para ayudarlo en la realización de su tarea
- ¿Cuál es su relación con sus hermanos?
- ¿Con quien se lleva mejor?
- Hay discriminación de sexos con respecto a la realización de tareas en el hogar.

.

- ¿Quién pone las reglas en su casa?
- En que forma se resuelven los conflictos en su casa
- ¿Cuales son las normas fundamentales para sus hijos?
- ¿Que tanto cumplen estas normas?
- ¿Con cual de sus hijos se entiende usted mas y porque?
- Le gusta venir a la escuela
- ¿Que problema cree que tiene su hijo?
- ¿Ha tenido otras intervenciones psicoterapeuta?
- ¿Realiza algún deporte?
- ¿Le gusta leer?
- ¿Le gusta dibujar?
- Aspectos que más le preocupan de su hijo
- ¿Cuáles son los aspectos más positivos que encuentra en su hijo?
- ¿Qué es lo que espera para su hijo cuando crezca?
- ¿Cuales son los momentos más conflictivos con su hijo?
- ¿Momentos de mayor relación con su hijo?
- ¿Tiene problemas para irse a la cama a su hora?
- ¿Se enfada cuando no consigue lo que quiere?
- ¿Se enoja discute y se pega con otros niños?
- ¿Moja la cama?

- Tiene pesadillas o terrores nocturnos especiales?
- Lo que comienza lo termina
- Se distrae fácilmente
- Es claro en su lenguaje
- Es zurdo
- Es torpe al caminar
- Juega con pelotas
- Sabe cual es su derecha e izquierda.
- Tiene problemas con los conceptos de ayer, hoy y mañana
- ¿Tiene problemas con los conceptos de días semanas o años?
- ¿Que materia mas le agrada?
- ¿Sabe realizar operaciones de suma y resta?

ANEXO 2

Entrevista para la maestra de grupo

Nombre:
Edad:
Sexo:
Fecha y lugar de nacimiento:
Dirección;
Escolaridad.

- ¿Por qué refiere al niño?
- ¿Tiene algún problema de atención, motor, visual, lenguaje?
- ¿Cómo se organiza las tareas que requiere organización, planeación y esfuerzo propio?
- ¿Pone atención en clases regularmente?
- ¿Llega a clases a tiempo o tarde?
- ¿Falta mucho a clases? ¿por qué'
- ¿Que problemas presenta en clases?
- Trastornos de atención y memoria
- ¿Se puede centrar en una tarea específica?
- ¿Se distrae fácilmente?
- ¿Habla excesivamente o es muy retraído?
- ¿Tiene dificultad para trabajar solo?
- ¿Puede seguir instrucciones?

- ¿No escucha y actúa solo?
- ¿Salta de una actividad a otra?
- ¿Necesita supervisión al trabajar?
- ¿Atiende la clase?

Trastornos en el lenguaje

- ¿Puede nombrar objetos comunes?
- ¿Tiene dificultad para asociar y reconocer letras, formas y números?
- ¿Sigue instrucciones?
- ¿ Se muestra inhibido a la hora de hablar con los demás?
- Se muestra apático y demostrativo?
- ¿Aproximadamente cuanto tiempo mantiene su atención?
- ¿Para que tipo de información focaliza más la atención?
- ¿Se siente inútil o inferior?

Trastornos motrices

- ¿Se confunde en el uso de derecha e izquierda?
- ¿Conoce los días de la semana, los meses del año, las estaciones?

- ¿Se ubica en los conceptos de hoy, ayer, mañana?

- ¿Qué materiales prefiere para trabajar?

- ¿Qué uso da a los materiales?

- ¿ Puede realizar ejercicios donde en las imágenes tenga que decir cual es primero y después?

- ¿Si usted le pone ejercicios como unir los puntos para hacer una figura los realiza bien?

- Trastornos de conducta.

- ¿Qué tipo de interacción realiza con sus compañeros?

- ¿Qué tipos de interacciones establece con usted?

- ¿Presenta problemas en el salón de clases y cuales?

- ¿Se lleva bien con sus compañeros?

- ¿Tiene amigos dentro del salón de clase?

- ¿Respeta las instrucciones que le da?

- ¿Cuándo lo manda a hacer algo lo hace?

- ¿Golpea a sus compañeros?

- ¿Trabaja bien en equipo?

- ¿Pide prestadas las cosas a sus compañeros o las arrebata?
- ¿Cuál es su rendimiento y actitud en actividades de grupo e individuales?
- ¿Tiene una actitud pasiva y no sabe que hace?
- ¿Rompe la disciplina de la clase?

- Aseo
- ¿Llega aseado a clase?
- ¿Sus cuadernos están en orden?
- ¿Entrega las tareas ordenadas y limpias?
- Trabaja limpio en clase
- ¿Falta mucho?
- ¿Se enferma mucho? ¿Sabe porque?

ANEXO 3

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS PERSONALES: PROTOCOLO- RESULTADOS DE VALORACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

Nombre:_____
Fecha actual:_____Fecha de nacimiento:_____Edad cronológica:___
Centro escolar:_____
Motivo de consulta:_____
Valoraciones anteriores:_____
Tratamiento recibido:_____

Nivel de adaptación personal y social:
_____
_____
_____
_____

DESARROLLO SENSORIOPERCEPTIVO- MOTRIZ

PREDOMINANCIA LATERAL				
MANO	Pasar hojas D-I	Cruzar brazos D-I	Lanzar pelota D-I	Abrir la puerta D-I
PIE	Saltar en un pie D-I	Pegarle a una pelota D-I	Subir escaleras D-I	
OJO	Folio agujerado D-I	Guiñar el ojo D-I	Mirar la cerradura D- I	
OIDO	Escuchar el reloj D-I	Escuchar el teléfono D-I	Escuchar una sonaja D-I	

Predominancia:
Mano:_____Pie:_____Ojo:_____Oído:_____

ORIENTACIÓN ESPACIAL		SI	NO	DUDA
Respecto de sí mismo	Levanta la mano derecha			
	Toca tu oreja izquierda			
	Toca tu codo izquierda con la mano derecha			
	Cierra tu ojo izquierdo			
	¿qué hay a la derecha de tu silla			
Respecto del examinador	¿qué hay a la derecha de mi silla			
	¿Qué hay a la izquierda de mi cuaderno?			
	¿Cuál es mi mano derecha?			
Respecto al entorno	¿Que hay a la derecha de la puerta?			
	¿Que hay a la izquierda de la silla?			

ORIENTACIÓN TEMPORAL *** Enseñarle diferentes secuencias gráficas		SÍ	NO	DUDA
Rápido Normal Lento	¿Cómo andas tu? ¿Cómo corre un niño? ¿Cómo galopa un caballo? ¿Cómo corre un caracol?			
Día Noche	¿Cuándo hay estrellas? ¿Cuándo salé el sol? ¿Cuándo hay Luna?			

Ayer Hoy Mañana	Con las secuencias gráficas peguntar como eras tu ayer, hoy, y serás mañana			
Mañana Tarde Noche	¿Cuándo desayunas? ¿Cuándo te bañas? ¿Cuándo te duermes?			
Temprano Tarde	¿Cuándo desayunas? ¿Cuándo te bañas? ¿Cuándo te duermes?			
Orden	Preguntar por los días de la semana, meses y estaciones, y el horario de la escuela			

ESTRUCTURA RÍTMICA				
		SÍ	NO	DUDA
Fuerte Débil	Una música alta o baja			
Lento Rápido	Tocar un tambor deprisa o despacio			
Antes Ala vez Después	Distinguir en una secuencia instrumental que se toca antes, a la vez y después			
Al principio En medio Al final	En una canción determinar la secuencia de la misma, quien cantaba, tocaba.			
Uno Dos varios	¿Cuantos cantan? ¿Cuántos instrumentos hay?			

PSICOMOTRICIDAD					
			SÍ	NO	DUDA
Imagen corporal	En su cuerpo	Tocarse partes del cuerpo Mover el cuerpo			
	En otro cuerpo	Identificar que parte del cuerpo se toca en el otro.			
Eje de simetría	En sí mismo	Partes dobles del cuerpo			
	En el otro	Partes dobles del otro			
Motricidad	Dinámica	Correr, saltar, arrastrarse. Gatear, moverse			
	Estática	Equilibrio, de pie, acostado, sentado, hincado			
	Manual	Cruzar dedos, juntar y separar dedos Observar presión Actividades diferentes con cada mano.			

1 LENGUAJE

VOCALES		
Anterior	Central	Posterior
I		u
e		O
	a	

DIPTONGOS					
	a	o	u	e	i
a					
e					
i					
o					
u					

SILABAS DIRECTAS																	
	f	n	b	t	S	m	k	rr	p	l	ñ	d	g	ch	j	r	z
a																	
o																	
u																	
e																	
i																	

SILABAS INVERSAS											
	-n	-z	-b	-t	-s	-m	-c	-p	-l	-d	-g
a											
o											
u											
e											
i											

SILABAS DIRECTAS EN PALABRAS Y FRACES		TRANSCRIPCIÓN DE ERRORES
P	Palo	
	Lapa	
	Dame la pelota	
B	Bala	
	Taba	
	Mira la bala	
M	Mano	
	Cama	
	Hago la cama	
K	Casa	
	Vaca	
	Paseo mi vaca	
G	Gasa	
	Mago	
	Me quito la gasa	
J	Jarabe	

	Caja	
	Miro mi caja	
Z	Zapato	
	Caza	
	Miro mi zapato	
F	Feo	
	Café	
	Tomo mi café	
S	Sala	
	Pesa	
	La silla pesa mucho	
CH	Chapa	
	Fecha	
	Toma la chapa	
LL	Lluvia	
	Calle	
	Me moja la lluvia	
Ñ	Ñoño	
	Caña	
	La caña se ha roto	
T	Tapa	
	Sota	
	Tapa la caja	
D	Dedo	
	Cadena	
	Me duele mi dedo	
L	Lana	
	Sala	
	Mi ovillo de lana	
R	Rama	
	Cara	
	La rama se ha caído	
RR	Rosa	
	Carreta	
	La rosa roja	
N	Nota	
	Cana	
	La nota de música	

SILABAS INVERSAS Y MIXTAS EN PALABRAS O FRASES		TRANSCRIPCIÓN DE ERRORES
-S	Asco	
	Saltan	
	Las ranas saltan	
-L	Alto	
	Caracol	
	Tengo un caracol	
-R	Armario	
	Cocer	
	Tengo mi ropa en el armario	
-C	Actor	
	Redactar	
	Me gusta ser actor	

-B	Absorber	
	Reabsorber	
	Me gusta absorber con paja	
-D	Admirar	
	Readmitir	
	Yo admiro a mi papá	
-T	Atmósfera	
	La atmósfera esta contaminada	
-M	Ambulancia	
	Curriculum	
	La ambulancia corre mucho	
-P	Aptitud	
	Coleóptero	
	Tienes una Buena aptitud	
-G	Ignarante	
	Digno	
	No es bueno ser ignorante	
-Z	Coz	
	Capaz	
	El burro me dio una coz	

SÍNFONES EN PALABRAS Y FRASES		TRANSCRIPCIÓN DE ERRORES
BL	Blanco	
	Ablandar	
	Me gustan los caballos blancos	
CL	Clase	
	Aclamar	
	Quiero ir a clase	
FL	Flojo	
	Camuflaje	
	Tengo un traje de camuflaje	
GL	Globo	
	Aglomeración	
	Tengo un globo azul	
PL	Plato	
	Explanada	
	Se han roto los platos	
BR	Brazos	
	Abrir	
	Me gustan abrir la puerta	
CR	Cromo	
	Recrear	
	Juego mucho a los cromos	
DR	Dragon	
	Piedra	
	Me gustan los dragones	
FR	Frase	
	Cofre	
	Guardo mis joyas en el cofre	
	Gracias	

GR	Agrio	
	Los pepinos son agrios	
PR	Prado	
	Compra	
	Voy a comprar pan	
TR	Traje	
	Atraer	
	Tengo un traje nuevo	

PRUEBA DE DISCRIMINACIÓN AUDITIVA

REPETICIÓN DE PALABRAS SEMAJANTES	ACIERTOS	ERRORES
Beso- peso Mido-mito Calo-caro Gasa-casa Ayo-año Masa-nasa Sana-sara-sale Pesa-mesa-besa Mulo-muro-mudo Hucha-una-hulla Dama-gama-cama Toma-coma-doma		
Total de aciertos:		

REPETICIÓN DE PALABRAS DIFÍCILES	ACIERTOS	ERRORES
Telefónica Estratosfera Caracolillo Carátula Blastopodo Paradójico Astrágalo Sinusitis Carnívoro Osteoporosis		
Total de aciertos:		

TABLA DE VALORACIÓN DE RESULTADOS		
Palabras semejantes	valor	Palabras difíciles
1,2	1(muy deficiente)	1,2,3
3,4	2-3 (deficiente)	4,5
5,6,7	4-5-6-7(medio)	6,7
8,9,10	8-9 (bueno)	8,9
11,12	10(muy bueno)	10

TIPO DE LENGUAJE	SI	NO	A VECES

INTELIGIBLE			
POCO INTELIGIBLE			
CLARO			
POCO CLARO			

ESTRUCTURA CIÓN DEL LENGUAJE		SI	NO
¿Cómo construye las frases?	Con una polabra		
	Correctamente		
	Muy simple la frase		
¿Cómo es el vocabulario?	Rico		
	Pobre		
	Adaptado a su nivel escolar		
	Propio del ambiente que procede		
¿Cómo es la comprensión?	Comprende órdenes		
	Nombra objetos		
	Descubre situaciones en un dibujo dado		
¿Cómo es el lenguaje espontáneo	Rico		
	Pobre		
	Verborreico		
	Jerga		

ANEXO 4.

Formato de calificación del instrumento que evalúa problemas del habla (Melgar, 1994).

EXAMEN DE ARTICULACION DE SONIDOS EN ESPAÑOL

(Hoja de calificación)

Califique como sigue: sustitución, p/f; omisión, —/s; distorsión, /p; adición, escriba la palabra (*tiguere* en lugar de tigre).

Tarjetón núm.	Nivel de edad	Sonido sujeto a prueba	Lista de palabras			1 I	2 M	3 F	Sonido aislado	Adición
1	3	(m)	*m*esa,	ca*m*a						
2	3	(n)	*n*ariz,	ma*n*o,	botó*n*					
3	3	(ñ)		u*ñ*a						
4	3	(p)	*p*elota,	mari*p*osa						
5	3	(k)	*c*asa,	bo*c*a						
6	3	(f)	*f*oco,	ele*f*ante						
7	3	(y)	*ll*ave,	pa*y*aso						
8	3	(l)	*l*una,	bo*l*a,	so*l*					
9	3	(t)	*t*eléfono,	pa*t*ín						
10	3	(č)	*ch*upón,	cu*ch*ara						
11	4	(b)	*v*ela,	be*b*é						
12	4	(g)	*g*ato,	tortu*g*a						
13	4	(ř)		a*r*etes,	colla*r*					
14	6	(ř)	*r*atón,	pe*r*ro						
15	6	(s)	*z*apato,	va*s*o,	lápi*z*					
16	6	(x)	*j*abón,	o*j*o,	relo*j*					
		(d)	*d*edo,	can*d*ado,	re*d*					
		Mezclas								
17	4	(bl)	*bl*usa							
18	4	(pl)	*pl*ato							
19	5	(fl)	*fl*or							
20	5	(kl)	*cl*avos							
21	5	(br)	li*br*o							
22	5	(kr)	*cr*uz							
23	5	(gr)	ti*gr*e							
24	6	(gl)	*gl*obo							
25	6	(fr)	*fr*esas o *fr*uta							
26	6	(pr)	*pr*ado							
27	6	(tr)	*tr*en							
		(dr)	coco*dr*ilo							
		Diptongos								
28	3	(ua)	*gu*ente							
29	3	(ue)	*hu*evo							
30	4	(ie)	*pi*e							
31	5	(au)	*ja*ula							
32	5	(ei)	*pei*ne							
33	6	(eo)	*le*ón							

Ocupación de los padres _____ Lugar que ocupa el niño en la familia (hijo único, mayor, menor, etc.) _____

Comentarios: _____ Investigador: _____

ANEXO 5
HOJA DE OBSERVACIÓN

Nombre del Alumno:

Grado y grupo:

Fecha	Situación observada

ANEXO 6

Instrumento para evaluar la motricidad buco- facial y calidad respiratoria.

Nombre del Alumno:

Grado y grupo:

INTRUCCIONES: que el alumno realice los ejercicios que a continuación se presentan:

Labios:

- Extender los labios enseñando los dientes.
- Meter los labios hasta que no se vean ninguno de los bordes rojos.
- Fruncir los labios y moverlos de un lado para otro, tan lejos como se pueda.
- Morder el labio superior e inferior intercambiando

Lengua:

- Sacar la lengua lo más larga que sea posible.
- Sacar y meter la lengua en rápida sucesión.
- Sacar la lengua y moverla de derecha a izquierda y viceversa.
- Con la lengua empujar hacia fuera la mejilla derecha.
- Con la lengua empujar hacia fuera la mejilla izquierda.

Calidad respiratoria:

- Pedirle al niño que respire profundamente
- Soplar suavemente la flama de la vela.
- Hacer pompas de jabón.
- Empujar soplando una pelota de ping-pong.

ANEXO 7

• semana	• Objetivo especifico:	• Recursos	• Organización de la actividad
1	• Que el niño logre controlar su proceso de respiración y soplo, así como incrementar la flexibilidad en el velo del paladar.	• Oido, vista, olfato, hojas de papel, trozos pequeños de madera, velas, cerillos, burbujas de jabón, pelota de ping- pong, espanta suegras, popotes, rehiletes y globos.	• En la posición de pie el niño se recargará en la pared colocando sus manos en el vientre, para percibir el movimiento que se produce al aspirar y exhalar el aire. • En la posición de sentados; se colocarán por parejas (elegidas libremente) cada uno tocará el vientre de su compañero para notar el mismo proceso. • En la posición de acostados; los niños se colocarán diferentes objetos livianos sobre el vientre: como hojas de papel, pequeños trozos de madera, etc., para ver y sentir una vez más el proceso correcto de respiración. • Soplar suavemente la flama de la vela. • Hacer pompas de jabón. • Empujar soplando una pelota de ping-pong. • Soplar un rehilete, papelitos, plumas, pelotas de ping- pong, espanta suegras y globos. • Tomar líquidos con popote. • Levantar papelitos con un popote, aspirando el aire por la boca. Para comprobar si hay progresos colóquese el espejo debajo de las fosas nasales del niño; la mancha que deja al salir el aire espirando debe ir disminuyendo.
2	Gesticulará y adquirirá flexibilidad en los labios	Oído, vista, ejercicios y espejos	• Se le mostrarán a los niños cuáles son los órganos de la cavidad bucal, así como a sentir la vibración de las cuerdas bucales. • Se sentarán en un lugar cómodo del salón de clases y jugarán a hacer lo siguiente: • Extender los labios enseñando los dientes. • Meter los labios hasta que no se vean ninguno de los bordes rojos. • Fruncir los labios y moverlos de un lado para otro, tan lejos como se pueda. • Morder el labio superior e inferior intercambiando. • Arrugar los labios y abrirlos varias veces, como para decir "U-A" "U-A". • Fruncir los labios como para decir "U" y después llevarlos hacia atrás como para decir "I". • Juntar los labios apretándolos y soltarlos rápidamente, como diciendo "P" • La psicóloga coloco el dedo índice sobre el labio superior del niño, ejerciendo una presión que irá aumentando progresivamente; el niño debe empujar el dedo hacia fuera. • Dar masajes a los labios colocando la lengua entre los labios y los dientes y moverla en círculo,

			como empujando los labios. Cada ejercicio debe hacerse varias veces. Se puede emplear el espejo para que el niño mire las distintas posiciones. Masaje labial. Con el dedo índice se dará el masaje en forma circular. Puede usarse talco.
3	Realizará ejercicios que aumenten la movilidad de los músculos de la lengua y mejorar la movilidad de la lengua	Espejos, mermelada, sentido de la vista y oído.	• Sacar la lengua lo más larga que sea posible. • Sacar y meter la lengua en rápida sucesión. • Sacar la lengua y moverla de derecha a izquierda y viceversa. • Con la lengua empujar hacia fuera la mejilla derecha. • Con la lengua empujar hacia fuera la mejilla izquierda. • Levantar la punta de la lengua a que toque el paladar. • Pasar la punta de la lengua por el paladar, de atrás hacia adelante y de adelante hacia atrás. • Tratar de tocar la nariz y la barba con la punta de la lengua. • Doblar la punta de la lengua hacia arriba y hacia atrás, con ayuda de los incisivos superiores. • Doblar la punta de la lengua hacia arriba y hacia atrás, con ayuda de los incisivos inferiores. • Doblar la lengua en sentido anteroporterior hacia unir los bordes con ayuda de loas bordes con ayuda de los labios. • Abrir y cerrar la boca primero rápido y luego lentamente. • Abrir la boca lentamente y cerrarla rápido • Colocar mermelada el los labios a modo de que el niño se la quite con la lengua. • Colocar las obleas en el paladar, cuando estas se peguen, que se las quite con la lengua,

4	Ejercitar la memoria auditiva del niño, así como la memoria auditiva secuencial y la discriminación fonética.	Crayolas, colores, oído, garganta, dibujos de animales y casette de sonidos.	• Producir el sonido onomatopéyico de cada uno de los dibujos de animales he iluminarlos. (gato, perro, gallo, pollo, vaca, burro, pato, borrego, rana y foca) • Escuchar el casette de sonidos y decir que sonido era donde el niño: Distinguió ruido / silencio. Percibir semejanzas y diferencias entre sonidos cotidianos. Descubrir las posibilidades sonoras de los elementos temporales, de los objetos e instrumentos. Identificar sonidos comunes de la naturaleza, de animales, de objetos, hechos y fenómenos de la vida diaria Discriminar sonidos atendiendo a criterios de intensidad duración, tono y timbre. Discriminar auditivamente la distancia (cerca / lejos) y posición (arriba / abajo, delante / detrás, derecha / izquierda de un determinado sonido. Discriminar auditivamente un determinado ritmo. Discriminar fonemas vocálicos y consonánticos.
5	Corregirá el punto y modo de articulación del fonema (k)	Sentidos de la vista, oído, aparato fono articulador, espejo y revistas, crayolas, colores, pegamento.	• Realizar gárgaras con agua y sin agua. • Tocarse las cuerdas bucales para sentir que no vibran, • imitar cocoreo de las gallinas, cuando ponen un huevo o cuando llaman a sus pollitos. • Pronunciar lentamente el fonema (k) hasta combinarlo con las vocales. • Recortar figuras de animales y objetos que al pronunciarlos tengan el fonema (k) • Recortar figuras de animales y cosas que al pronunciar contengan el fonema (k). • Recorta e ilumina los vegetales y pégalos dentro de la canasta. • Ilumina los dibujos del cartero, cocinero, medico, helicóptero, • Recorta los dibujos de koala y conejo. • Leer el cuento del caracol he ilumina el dibujo del cuento.

6	Corregirá el punto y modo de articulación del fonema (s).	Sentidos de la vista, oído, aparato fono articulador, espejo y revistas, crayolas, colores, pegamento.	• Juntar los dientes. • Colocar la punta de la lengua en los alvéolos dentales. • Sacar el aire a través de los dientes. • Colocar la mano frente a la boca para sentir la salida del aire. • Producir el fonema (s), siguiendo caminos de un gusanito con el lápiz. • Pronunciar lentamente el fonema (s) hasta combinarlo con vocales. • Elaborar un álbum con figuras de Frutas que tengan el fonema (s). • Repetir varias veces los siguientes trabalenguas • Un zapatero zambo, zapatea, zapateado de zapata de zapata, zapatea, zapateado, un zapatero zambo. • Paco guarda las pocas copas que, poco, a poco, Pepe sacó. • Cerezas comí, cerezas cené de tanto como cerezas me encérese. • Ilumina los dibujos de la serpiente, payaso, chimpancé. • Leer el cuento de la zorra y la cigüeña.
7	Corregirá el punto y modo de articulación del fonema (r).	Sentidos de la vista, oído, aparato fono articulador, espejo y revistas, crayolas, colores, pegamento	• Colocar la punta de la lengua en los alvéolos dentales. • Subir y bajar la lengua al salir el aire por la boca. • Dramatizar el juego del perrito. • Jugar a los carritos haciendo el sonido del fonema (r), después combinarlo con las vocales. • Recortar en periódicos o revistas palabras que tengan /r/. - Recortar figuras de objetos que al decirlos tengan el fonema /r/. - Elaborar un álbum con figuras que tengan en su pronunciación el fonema /r/. • Iluminar los dibujos de la jirafa, girasol, veterinario, bandera, corazón. • Leer el cuento de la caperucita roja

8	Corregirá el punto y modo de articulación del fonema (rr).	Sentidos de la vista, oído, aparato fono articulador, espejo y revistas, crayolas, colores, pegamento	• Colocar la punta de la lengua en los alvéolos dentales. • Vibrar la lengua al salir el aire por la boca. • Colocar la punta de la lengua en el paladar duro, vibrándola con una paleta de dulce. • Imitar el sonido de un carro arrancando y en marcha. Producir el sonido del fonema (rr), siguiendo laberintos. • Seguir caminos haciendo el sonido del fonema /rr/, combinándolo con las vocales. • Recortar en revistas o periódicos, palabras con el fonema (rr). • Recortar figuras de objetos con el fonema /rr/. • Elaborar un álbum con palabras y figuras con el fonerna (rr) de determinado campo semántico. (Juguetes, frutas, etc.) • Identificar en un contexto las palabras que tengan el fonema /rr/. • Repasar los siguientes trabalenguas: Erre con erre cigarro erre con erre barril rápido corren los carros cargados de azúcar del ferrocarril. El cielo està emborregado ¿quién lo desemborregarà? El desemborregador que lo desemborregue buen desemborregador será. El perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha robado. • Iluminar los dibujos del murciélago, estrella, ratón, maestra, morsa, borrego. • Leer el cuento de ricitos de oro, los tres cerditos y el lobo e iluminar los dibujos correspondientes.