UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROGRAMA EDUCATIVO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
UNIDAD AJUSCO

"LOS RETRASOS DEL LENGUAJE COMO IMPEDIMENTO EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR. SUS CONSECUENCIAS EN EL PERIODO DEL PREESCOLAR"

TESIS

Que para obtener el título de:

Licenciada en Psicología Educativa

Presenta:

Marisol Sánchez Tableros

Asesora:

Doctora: Elizabeth Rojas Samperio

México, D.F., Mayo del 2010

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se ubica en modalidad de exposición temática, ya que está basada en una investigación documental, se realizó con la finalidad de presentar una exposición de los procesos mediante los cuales se puede apoyar a niños con retrasos en el área del lenguaje mediante ejercicios de oralidad, estos ejercicios deberán realizarse a partir de la inclusión del niño en un aula regular a nivel preescolar, es necesario que se intervenga en edades tempranas para que desarrolle su capacidad lingüística y cognoscitiva mejorando su adaptación a su medio ambiente.

Esta investigación documental está compuesta por 4 capítulos: en el primero se describen los orígenes de la educación especial, los principales conceptos sobre discapacidad y necesidades educativas especiales así como el programa de integración educativa en nuestro país, México. En el segundo capítulo se describe el desarrollo normal del lenguaje en el niño. En el tercer capítulo, los principales factores que alteran el desarrollo normal del niño y en el cuarto capítulo, el proyecto de exposición temática y la propuesta de aplicación de ejercicios vocales ante la detección de dificultades articulatorias a nivel preescolar.

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto no habría sido posible sin la colaboración de algunas personas que brindaron su apoyo, en especial quiero agradecer a:

A DIOS por amarme y cuidarme, por regalarme lo más valioso que tengo, la vida, por enseñarme a amar y compartir las grandes bendiciones que él me regala.

A mis padres, Javier y Benita por brindarme su apoyo durante todos los años de mi vida, por motivarme y orientarme durante este proceso. A mis hermanos y primos Erika, Karina, Magali, Javier, Belem, llarey y Martin por brindarme su cariño, compañía y consejos.

A mi familia Demian y Juan Carlos por motivarme y brindarme su amor.

A mi asesora Elizabeth Rojas Samperio y mi maestra Rosa María Nashiki por facilitarme la recolección de información y orientación para la culminación de este proyecto. A todos los profesores que con su dedicación han forjado los conocimientos para el logro de esta meta. Al INR por brindarme la oportunidad de crecer como profesionista.

A mis amigos Irisel, Salvador, Tania, Anaid, Fabiola, Lorena y Ana Belén por su amistad, confianza y apoyo.

A mi agrupación, ya que sin ésta no hubiera podido culminar esta meta, en especial a Roberto, Mario, Rodrigo y Noemi por aconsejarme en mi camino hacia una vida mejor.

INDICE

Introducción	6
CAPITULO 1. Los orígenes de la educación especial y los conceptos sobre discapacidad y necesidades educativas especiales	7
Necesidades Educativas Especiales	8
Discapacidad	8
Los orígenes de la educación especial	10
Declaración de Salamanca	18
Programa de integración educativa en México	21
Reorientación de la calidad de los servicios de educación especial.	26
CAPITULO 2. El desarrollo del lenguaje	35
Definición de lenguaje	35
Características de lenguaje	39
Tipos de lenguaje	40
Estructura psicológica	41
Proceso de socialización	42
Desarrollo fonológico	43
Ontogenia del lenguaje	44
Etapas del desarrollo de lenguaje	45
Comienzo del juego vocal	46
Pasaje del juego vocal al lenguaje	47
Segunda etapa de comunicación	49
Etapa del monosílabo intencional	50
Etapa de la palabra – frase	51
Etapa de la palabra yuxtapuesta	52
La frase simple	52
Formación del lenguaje interior	53

Tercera etapa de comunicación 54

Cuadro rasgos principales del desarrollo normal del lenguaje 56

La adquisición del lenguaje oral 59

CAPITULO 3. Factores que pueden alterar la evolución normal del lenguaje 63

Características Generales 64
Factores orgánicos 66
Factores psicológicos 70

CAPITULO 4. 74

Introducción 75
Antecedentes 77
Descripción de la propuesta 79

Características de la propuesta 80

Diseño de la propuesta 82

Planeación de la intervención 92

Cuadro de actividades 96
Evaluación 110

Conclusiones 114

Bibliografía 116

Anexos 118

Glosario 119

INTRODUCCIÓN

Es importante para el niño el medio en el cual interactúa con la sociedad o por el que accede a la comunicación. Por ello, realice este trabajo, el cual tiene como objetivo presentar una exposición de los procesos mediante los cuales se puede apoyar a los niños que en edad preescolar presentan problemas de articulación en el desarrollo del lenguaje oral, a partir de una propuesta de atención psicopedagógica a niños con retraso en el lenguaje. Está se desarrollo a partir de la inclusión en el ciclo de preescolar dentro de un aula regular, beneficiando no sólo a los niños que pudieran presentar retraso en el lenguaje, sino al grupo en general. Es importante que la intervención para resolver este problema, se realice en edades tempranas para que el niño desarrolle su capacidad lingüística y cognoscitiva, propiciando que se dé un máximo de aprovechamiento a elementos que le ayuden a acceder al lenguaje, logrando así una mejor adaptación a su medio ambiente.

La investigación de este documento se ubica en la modalidad de exposición temática, ya que se basa en una investigación documental, la cual permite recabar información del tema a través del apoyo de centros de información como hemerotecas, bibliotecas, centros especializados, etc. Además, cabe señalarse que, se ha diseñado una propuesta para la enseñanza de los procesos articulatorios y la solución a problemas de la oralidad.

Capítulo 1

Los orígenes de la educación especial y los conceptos sobre discapacidad y necesidades educativas especiales

En este capítulo se pretende analizar los cambios surgidos en el campo de la educación especial a través de la historia, así como los conceptos sobre discapacidad y necesidades educativas especiales, que se han presentado en una parte de la población con capacidades diferentes.

Necesidades educativas especiales

Para P. Frola (2004), el menor con necesidades educativas especiales, es aquel que por razones físicas, psicológicas y/o sociales requiere apoyo para interactuar con su medio puesto que de no proporcionárselo, vivirá en desventaja y por debajo de su nivel potencial de desarrollo. Para lograrlo, se requiere de adecuaciones curriculares y estrategias pedagógicas acordes con su dificultad para acceder al curriculum básico. El concepto de necesidades educativas especiales es relativo, temporal y dependiente del entorno, ya que cualquier persona, en un momento dado, puede requerirlas y puede tener o no discapacidad.

Discapacidad

Desde la época de Benito Juárez se encontró que, la educación especial en México se ha cultivado y se ha desarrollado por etapas más o menos definidas. El primer concepto que definió a esta población fue: “inválidos e impedidos”.

El concepto de discapacidad, en el caso concreto de los escolares, el gobierno federal de los Estados Unidos (Smith, 2003); ha optado por una definición categórica en la que el elemento esencial es la necesidad de utilizar servicios educativos especiales (departamento de educación de Estados Unidos, 1999). A continuación se presenta un listado que incluye las trece categorías que IDEA´97 (Individuals With Disabilities education Act of 1997) define como discapacidades:

1. Autismo

2. Sordera
3. Discapacidad auditiva
4. Discapacidades múltiples
5. Problemas graves de salud
6. Discapacidades del habla o del lenguaje
7. Discapacidad visual
8. Sordo-ceguera
9. Trastornos emocionales
10. Retraso mental
11. Discapacidades ortopédicas
12. Discapacidades específicas de aprendizaje
13. Lesión cerebral traumática

Por lo que se les ha definido como discapacidades a diferente, discapacitado, anormal, deficiente, atípico, defectuoso, disfuncional, retrasado, desviado, excepcional, etc. La ADA (Americans With Disabilities Act) define la discapacidad como una deficiencia que limita considerablemente la función del sujeto en una o varias de las actividades más importantes de su vida, una cuestión importante, es la de establecer relaciones entre discapacidad y minusvalía, ya que, la forma en la que se atiende a las personas puede limitar su independencia y sus oportunidades de participar en diferentes actividades, estos dos términos no pueden concebirse como sinónimos, porque se situaría al individuo en un margen del resto como menos capaz, si las personas con discapacidad reciben un trato adecuado conseguirán desarrollar al máximo sus capacidades sin necesidad de recibir apoyos.

Para construir el concepto de discapacidad es necesario que pensemos tanto en las necesidades para estas personas como en los programas educativos más

adecuados para satisfacerlas. En primer lugar, habría que señalar que las definiciones, como concepto de discapacidad, varían porque existen diferentes actitudes y creencias hacia este tema, procedentes de diferentes disciplinas y orientaciones teóricas. En segundo lugar, hay que destacar que los prejuicios hacia la discapacidad influyen sobre los logros que alcanza la persona, es importante tener en cuenta que las discapacidades han existido siempre y que no son un constructo social elaborado del siglo xx, para el siglo xxi existe una tendencia a la inclusividad, ahora son nombrados niños con capacidades diferentes.

Los orígenes de la educación especial

En 1864, bajo la presidencia de Juárez, se fundó la escuela de ciegos y posteriormente la escuela de sordos, con esto se marcó una pauta en la educación especial. Ahora bien, aunque ya eran escuelas y no instituciones de custodia o beneficencia, la orientación era segregadora, fortaleciendo a los grupos de ciegos y sordos al interior de ellos mismos, y no precisamente integrándolos a la vida productiva. Alrededor de la década de los años cuarenta se distinguió por la combinación de estos modelos asistenciales además de una perspectiva del modelo médico. En este sentido, los médicos dirigían las escuelas especiales y el enfoque se centraba en los conceptos salud-enfermedad, medicamento-curación. Ejemplo de ello son la escuela de educación especial del parque de Lira, fundada por el doctor Solís Quiroga en 1943, la policlínica y el centro médico-pedagógico del Ajusco así como las escuelas especiales y organizaciones privadas relacionadas que paulatinamente fueron surgiendo. hoy día no se ha consolidado, aun existen viejas prácticas del modelo médico en la atención de niños con necesidades educativas especiales o peor aún, encontramos prácticas del tipo asistencial en instituciones que se dicen educativas, principalmente las del sector privado. Muchas actitudes de los profesores tienden al modelo salud-enfermedad, si el niño tiene debilidad visual es un enfermo y no puede estar en la escuela regular, debe irse a la escuela de ciegos y débiles visuales, sin preocuparse por

propiciar la convivencia de ese niño con el grupo regular y, lo más importante, no permitir que los demás aprendan a convivir con un niño con alguna necesidad y asimilarlo como algo normal.

Desde los años setenta, en México, el movimiento integracionista no ha impactado en nuestro sistema educativo nacional, no ha fructificado, ni se ha adaptado a las políticas educativas que desde ese entonces han sido rígidas y opuestas a dicho movimiento mundial; aunque se ha participado en casi todos los foros internacionales a favor a las nuevas tendencias y políticas integradoras, no se logran consolidar los procedimientos y menos aún los resultados. Por el contrario, en la década de los ochentas se vio caracterizada por un importante desarrollo del subsistema o "sistema paralelo" de educación especial, con una marcada tendencia segregacionista e, incluso, un tanto elitista por llamar de alguna forma su poca cobertura y su alto costo financiero dentro del gobierno federal.

En Europa la historia de la educación especial comienza hace 200 años con la historia de Itard y Victor (Smith, 2003). En 1799, unos campesinos encontraron a un niño en el bosque, al sur de Francia, que probablemente habían abandonado para que muriera por el simple hecho de ser "deficiente". Estos campesinos habían oído que en París, había un médico especializado en el tratamiento de niños sordos. Razón por la que llevaron al niño con el médico Jean-Marc-Gaspard-Itard, considerado actualmente el padre de la educación especial, Itard llamó al niño Víctor, sus problemas probablemente se debían a una discapacidad, y también, al contacto directo con seres humanos, la mayoría de especialistas de esa época consideraban que el caso de Víctor no tenía solución, pero Itard, activo defensor de la educación, aceptó la responsabilidad de educarlo y enseñarle las cosas que los demás niños aprenden, habitualmente en su familia y en la escuela. Para ello, utilizó métodos de instrucción sistemáticos – especialmente para enseñar a Víctor – mediante los que consiguió que aprendiera a pronunciar unas pocas palabras, caminara erguido, utilizara adecuadamente los cubiertos en la mesa y se relacionara con otras personas. Itard escribía informes detallados de las

técnicas empleadas con Víctor, así como de los progresos que éste realizaba. Muchos de estos procedimientos se utilizan hoy en día en las aulas de educación especial. Víctor adquirió un buen número de habilidades para enfrentarse a la vida, pero nunca llegó a ser “normal”. Fue incapaz de desarrollar el lenguaje oral, más allá de unas pocas palabras, y no pudo aprender a comportarse de una manera socialmente aceptable. Tras muchos esfuerzos, Itard pensó que había fracasado en sus intentos –quizá porque se había planteado metas inalcanzables-. Los logros de Itard fueron trasladados a Estados Unidos por uno de sus alumnos, Eduard Seguin, en 1849, Seguin publicó The Moral Treatment, Hygiene, and Education of Idiots and Other Backward Children, el primer tratado de educación especial que reconocía las necesidades de los niños con discapacidad. Este autor pensaba que los ejercicios sensoriomotores podían ayudar a estimular el aprendizaje de los niños con discapacidad (creencia que ha hido ganando y perdiendo adeptos, de forma cíclica, en los últimos 150 años). En 1870, Seguin ayudó a fundar la American Association on Mental Retardation (AMMR), sociedad que goza el reconocimiento internacional en el área del retraso mental. En estos años las actitudes han cambiado de manera gradual, tanto los profesionales como las personas en general, pasaron de pensar que las personas con discapacidad debían estar recluidas en instituciones, a creer que estas personas debían recibir protección y cuidados –aunque ello suponga un esfuerzo extraordinario-. Desde los albores de la humanidad han existido seres con discapacidades físicas y/o mentales congénitas o adquiridas. Pero no es tan evidente un cierto movimiento de solidaridad por parte de los congéneres para ayudarles a sobrevivir en un grupo social primitivo que nos imaginamos sometido a la ley del más fuerte y a la selección natural. En el año de 1955, los profesores de anatomía William L. Strauss, de la universidad de John Hopkins y A. J. E. Cave, del hospital Saint Bartholomew, de Londres (M. Toledo ,1981), estudiaron un esqueleto descubierto en 1911, en una cueva de la Chapelle-aux-Saints, en la comarca de Dordoña. La descripción de este sujeto, que caminaría con las rodillas semidobladas, les permitió deducir que pertenecía a un hombre de cuarenta a cincuenta años,

deformado por la artritis. En escritos de la época romana hay referencia a los locos como seres para la diversión de ricos senadores. En muchas sociedades el padre tenía capacidad para decidir si no quería al hijo diferente, y éste era abandonado a las fieras, hay que llegar hasta el siglo XVl para encontrar un cambio ideológico positivo. Fue un español, Pedro Ponce de León, el que decidió abandonar la posición, basada en los escritos de Aristóteles, de que los sordos no podrían nunca hablar y que eran ineducables. Y consiguió, con éxito, enseñar a un pequeño grupo de sordos a hablar, leer y escribir. Más tarde Juan Bonet y el Abad De l´Epée siguieron esta orientación, y se abrió la primera escuela para sordos en París en el año de 1760. En 1784 se funda una institución para ciegos en el mismo país en donde estas personas podían leer usando letras moldeadas en madera. Un alumno de esta institución, Luis Braille, inventó entonces el alfabeto que lleva su nombre, el cual se basa en pequeños puntos que van remitiendo a cada una de las letras-sonido. La ideología predominante al año 1800, se le reconoce como el comienzo de la era de las instituciones en donde se pensaba que había personas con necesidades especiales que precisaban del esfuerzo profesional para su educación. Estas personas no eran físicamente atractivas o se le consideraban niños eternos (en el caso del retraso mental). O personas enfermas, o no eran seres humanos plenos. Esta ideología creó su propia tecnología. Las instituciones se construyeron en las afueras de las ciudades, con verjas y jardines (para proteger al internado de la curiosidad malsana). Pero el internado tampoco contactaba con el exterior. La creación de la institución tranquilizaba la conciencia colectiva, se estaban proporcionando cuidados y asistencia, sin que la presencia de los discapacitados ofendiera la vista, el oído o el olfato de la comunidad. Las instituciones al principio, alojaban personas con discapacidades heterogéneas. Realmente, no se distinguía a las personas con retraso mental de los enfermos mentales. Heredaban del siglo XVll la mezcla de ciegos, sordos, vagos, prostitutas, locos, retrasados mentales, como sucedía en Bicetre y la Salpetriere, en París. Hasta 1831, no se separaron, y hasta los primeros años de este siglo no se hizo lo mismo en España. En Austria, en

1810, Johann Wilhelm Klein inicia una campaña para promover la educación de los ciegos en escuelas ordinarias. Y en 1842, el gobierno de la baja Austria emite un decreto que reconoce que los ciegos, para su educación, son sacados de sus comunidades y transferidos a ambientes institucionales que le son extraños; por lo tanto, es una necesidad obvia que los niños ciegos se eduquen, de acuerdo con sus necesidades, en su hogar o en la escuela de su comunidad. En 1898, Alexander Graham Bell, en Estados Unidos de Norteamerica, defiende la idea de que los niños con discapacidad deben educarse en escuelas especiales ubicadas en sus comunidades y no deben llevárselos de allí para internarlos en instituciones. En 1902 se forma en Estados Unidos, la National Education Association, y de ahí se deriva el departamento de educación especial. Aunque, se considera que los primeros centros residenciales – en los que se impartían programas de educación especial – comenzaron a funcionar a finales del siglo XlX, pronto se convirtieron en lugares donde se recluía y aislaba a las personas con discapacidad. Posiblemente como le pasó a Itard, los profesionales y público en general, se desilusionaron con la educación especial, ya que, no se podían "eliminar" ni "curar" las discapacidades; en definitiva, los niños con discapacidad no se podían convertir en gente "normal". Parecía como si los niños con discapacidad no fuesen dignos de que se realizasen inversiones en su educación, además, llegó un momento en el que las personas con discapacidad eran vistan como fuente de gran cantidad de problemas sociales, o lo que es lo mismo, como un grupo que podía llegar a corromper la sociedad, los prejuicios continuaron estando presente a lo largo de toda la mitad del siglo XX. A partir del año 1900, y con la difusión, cada vez más acelerada, de la escolarización de la población, se va haciendo cada vez más patente la existencia de unas minorías de niños que tenían dificultades en seguir el ritmo promedio de sus compañeros. Ya no eran las grandes minusvalías, tan patentes, que se habían detectado antes. Muchas ciudades comprendieron que incluso aquellos niños tenían capacidad de aprender dentro de sus límites y empezaron a surgir las escuelas de educación especial. En España se reconocieron oficialmente las necesidades educacionales de los niños

con retrasos mentales en 1923, fecha en la que se abrió en Madrid el primer centro educativo para ellos a nivel oficial. Se popularizaron los test de inteligencia y el cociente intelectual, sobre todo con la revisión realizada por Terman de los test de Binet-Simon, y todo ello se oficializó en un modo que persiste hasta hoy. Se aceptó el modelo de que los niños que han estado años en la escuela ordinaria se envíen a la escuela especial, reflejando sus sentimientos del profesorado bien recogidos en la encuesta Lucbert:

- Los profesores de las escuelas ordinarias no se sienten capacitados para enfrentarse con los problemas del niño con necesidades especiales.
- Consideran que si hay profesores especializados, es suya la obligación de hacer frente a esos problemas.
- Piensan que tendrían que descuidar al resto de los alumnos para atender al niño discapacitado y no sería justo.
- Algunos aducen razones sentimentales; dicen que sufren al ver al niño minusválido.
- Otros opinan que la mera presencia del niño discapacitado tiene un efecto nocivo para el resto de los niños en la clase y que es una razón para la segregación.

Con esto, es lógico que la educación especial se haya organizado como un subsistema, dentro del sistema general educativo, para proveer una serie adaptada de programas y servicios para niños con necesidades especiales.

La exclusión y la segregación a la que se veían sometidos los niños con discapacidad se convirtieron en una potente herramienta para conseguir una ley de derechos civiles que garantiza el acceso de estos alumnos al sistema educativo. En México, los antecedentes de la educación especial, según el programa de integración educativa, se remontan a la segunda mitad del siglo XIX, cuando se crearon escuelas para sordos y ciegos.

En 1915, se fundó en Guanajuato la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental y, posteriormente, se diversificó la atención a niños y jóvenes con diferentes discapacidades, sobre todo por medio de instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela de Orientación para Varones y Niñas, y la Oficina de Coordinación de Educación Especial. En estas escuelas se daba atención a niños en edad de cursar la educación preescolar y primaria en cuatro áreas: deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión.

La educación 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 de educación especial, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento.

Los propósitos para 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 en 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 de educación básica que lo requerían.

Promover el cambio en la orientación de los servicios de educación especial tuvo antecedentes desde la década de los ochenta, pero cobró particular impulso con la promulgación de la Ley General de Educación en 1993. La reorientación tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y el derecho de todos a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de las potencialidades propias. Este hecho impulsó la transformación de las concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de necesidades educativas especiales. El concepto de NEE surgió en la década de los sesenta, el cual

manifiesta que ningún niño debe considerarse ineducable, reivindica la educación como un derecho para todos y establece que los fines de la educación deben ser los mismos para todos, independientemente, de las ventajas o desventajas que presenten los niños y las niñas; asimismo, reconoce que algunos niños requerirán apoyos distintos o recursos específicos para alcanzar estos propósitos.

El concepto de necesidades educativas especiales se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de los “Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales” (Declaración de Salamanca) y del Marco de Acción derivada de la misma, en 1994. A partir de esta declaración, en México se definió que un niño o una niña con necesidades educativas especiales es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos. Todas las niñas y niños tienen necesidades educativas diferentes, tanto la escuela como el maestro emplean una serie de recursos para satisfacerlas (textos, materiales, metodologías, etcétera). Cuando estos recursos resultan insuficientes para satisfacer las necesidades de algunos alumnos, debido a sus características específicas, es cuando estas necesidades pueden considerarse especiales. Así, se reconoce que todos son diferentes, con intereses, ritmos y estilos de aprendizaje distintos; en este sentido, se dejó de considerar que el niño tiene un problema que debe ser resuelto y, en cambio, se asumió que tiene algunas necesidades que la escuela no puede satisfacer con los recursos que utiliza habitualmente. El primer paso para abrir mayores posibilidades de desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales es promover su inserción en las aulas regulares. La inserción del niño debe conducir, como resultado de la reflexión, la programación y la intervención pedagógica sistematizada, a su integración; además de inscribir al alumno en la escuela regular es necesario ofrecerle, de acuerdo con sus necesidades particulares, las condiciones y el apoyo que precise para que desarrolle plenamente sus posibilidades. Sólo de este modo, la inserción se convierte en

integración, el personal docente de la escuela regular requerirá apoyo para atender adecuadamente a los niños, este apoyo debe ser prestado por el personal de educación especial, lo cual implica un giro en la orientación de su trabajo en lugar de concentrarse en el diagnóstico y categorización de sus alumnos, en adelante tendrá que dar prioridad al diseño de estrategias para contribuir a que los alumnos con necesidades educativas especiales logren aprender; además, particularmente para el personal que laboraba en los servicios complementarios, la tarea principal ya no fue atender a los alumnos separados en grupos "integrados" o por un tiempo fuera del aula, sino dar asesoría al profesor o profesora de la escuela regular para atender a los niños con necesidades educativas especiales al mismo tiempo que atiende a los demás alumnos del grupo.

Declaración de Salamanca, España.

07 de Junio de 1994 (http://www.unesdoc.unesco.org)

"Reafirmando el derecho que todas las personas tienen a la educación, según recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948; y renovando el empeño de la comunidad mundial en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 de garantizar ese derecho a todos, independientemente de sus diferencias particulares, recordando las diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en las que se insta a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo, observando con agrado la mayor participación de gobiernos, grupos de apoyo, grupos comunitarios y de padres, y especialmente de las organizaciones de personas con discapacidad en los esfuerzos por mejorar el acceso a la enseñanza de la mayoría de las personas con necesidades especiales que siguen al margen; y reconociendo como prueba de este compromiso la participación activa de representantes de alto nivel de numerosos gobiernos, organizaciones especializadas y organizaciones

intergubernamentales en esta Conferencia Mundial organizada por la UNESCO se decreta lo siguiente:

1. Los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, reunidos aquí en Salamanca, España, del 7 al 10 de Junio de 1994, por la presente reafirmamos nuestro compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldamos además el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos.

2. Creemos y proclamamos que: 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, 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.

3. Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a: dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales, adoptar con carácter de ley o como política

el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario, desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras, crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales, fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales, garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.

4. Asimismo apelamos a la comunidad internacional; en particular instamos a: los gobiernos con programas de cooperación internacional y las organizaciones internacionales de financiación, especialmente los patrocinadores de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, la UNESCO, el UNICEF, el PNUD, y el Banco Mundial: a defender el enfoque de escolarización integradora y apoyar los programas de enseñanza que faciliten la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, a las Naciones Unidas y sus organizaciones especializadas, en concreto la OIT, la OMS, la UNESCO, y el UNICEF: a que aumenten su contribución a la cooperación técnica y refuercen su cooperación y redes de intercambio, para apoyar de forma más eficaz la atención ampliada e integradora a las personas con necesidades educativas especiales; a las organizaciones no gubernamentales que participan en la programación nacional y la prestación de servicios: a que fortalezcan su colaboración con los organismos oficiales nacionales e intensifiquen su participación en la planificación, aplicación y evaluación de una educación integradora para los alumnos con necesidades educativas especiales; a la UNESCO, como organización de las

Naciones Unidas para la educación, a: - velar porque las necesidades educativas especiales sean tenidas en cuenta en todo debate sobre la educación para todos en los distintos foros, - obtener el apoyo de organizaciones de docentes en los temas relacionados con el mejoramiento de la formación del profesorado en relación con las necesidades educativas especiales, estimular a la comunidad académica para que fortalezca la investigación, las redes de intercambio y la creación de centros regionales de información y documentación; y a actuar también para difundir tales actividades y los resultados y avances concretos conseguidos en el plano nacional, en aplicación de la presente Declaración, - a recaudar fondos mediante la creación, en su próximo Plan a Plazo Medio (1996-2001), de un programa ampliado para escuelas integradoras y programas de apoyo de la comunidad, que posibilitarían la puesta en marcha de proyectos piloto que presenten nuevos modos de difusión y creen indicadores referentes a la necesidad y atención de las necesidades educativas especiales.

5. Por último, expresamos nuestro más sincero agradecimiento al Gobierno de España y a la UNESCO por la organización de esta Conferencia y les exhortamos a realizar todos los esfuerzos necesarios para dar a conocer esta Declaración y el Marco de Acción a toda la comunidad mundial, especialmente en foros tan importantes como la Cumbre para el Desarrollo Social (Copenhague, 1995) y la Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995)".

Programa de Integración Educativa en México.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2002), en conjunto con la subsecretaría de Educación Básica y Normal, la oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad, el Consejo Nacional Consultivo para la Integración Social de las Personas con Discapacidad. La Subcomisión de Educación y Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa; decretan en el 2002 dicho programa.

Uno de los requerimientos sociales más importantes, planteado por las madres y los padres de familia y muchas organizaciones civiles, se refiere a la generación de más oportunidades educativas para niñas y niños con necesidades educativas especiales, particularmente para quienes tienen alguna discapacidad. En materia educativa la prioridad de la política pública federal es garantizar la equidad y mejorar la calidad del proceso y los resultados. Alcanzar la justicia educativa y la equidad es el primer objetivo estratégico establecido en el Programa Nacional del sector; ello implica un conjunto de acciones para revertir la desigualdad educativa y favorecer mediante mayores y mejores recursos a la población vulnerable de nuestro país, de la que forma parte la población con discapacidad. El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa constituye una respuesta del gobierno federal a las demandas y propuestas ciudadanas en materia educativa; establece la ruta que habremos de seguir para consolidar una cultura de integración que contribuya a la constitución de una sociedad incluyente donde todos los hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de acceder a una vida digna.

Al comenzar el siglo XXI, (SEP, 2002) nuestra educación enfrenta problemas graves que impiden que las niñas, los niños, y la juventud de este país ejerzan plenamente su derecho a una educación de calidad. Uno de los principales rasgos del sistema educativo que debe ser superado es el de la falta de equidad en la oferta de los servicios educativos. Al respecto, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 reconoce que la búsqueda de justicia ha sido un propósito declarado de las políticas educativas desde tiempo atrás y que se han realizado esfuerzos para alcanzar una educación de calidad para todos, pero también advierte que el propio funcionamiento del sistema educativo ha sido un factor para reproducir la injusticia educativa.

Estas acciones tienen como antecedente los cambios promovidos en la orientación de los servicios de educación especial durante la década pasada, entre los cuales se destaca el tránsito de la atención casi exclusivamente clínica y terapéutica, hacia una atención educativa cada vez más incluyente. En este

proceso los servicios de educación especial han experimentado un proceso de transformación para conformarse, principalmente, como un servicio de apoyo a las escuelas de educación inicial y básica, en lugar de constituir un sistema paralelo. Este proceso se impulsó de manera más precisa a partir de 1993, con la Ley General de Educación que en su artículo 41 señala que la educación especial propiciará la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Además, establece que la educación especial procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, a través de programas y materiales de apoyo específicos, de aquellos alumnos con discapacidad que no se integren a las escuelas de educación regular. (SEP, 2002) Diversas instancias federales han realizado esta reorganización 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 que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad”. Los CAM ofrecerían los distintos niveles de la educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales. Asimismo, se organizaron grupos/grado en función de la edad de los alumnos, lo cual llevó a alumnos 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.

c) Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres de familia y maestros.

La reorientación de los servicios de educación especial se impulsó al mismo tiempo que la restructuración de la Secretaría de Educación Pública derivada de la federalización de todos los servicios, medida establecida en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Con la restructuración, el ámbito de acción de la entonces Dirección General de Educación Especial se redujo al Distrito Federal, algo similar ocurrió con la Dirección General de Educación Preescolar. La carencia de una instancia nacional para coordinar el proceso generó incertidumbre y confusión en las instancias estatales y entre el personal que atendía los servicios; este hecho, y la profundidad del cambio que promovía, provocó que su implantación fuera muy diferenciada y no siempre favorable a la atención de los niños con necesidades educativas especiales derivadas de alguna discapacidad.

Con el propósito de evaluar el proceso de reorientación y precisar las normas y condiciones para su desarrollo, la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación convocaron en 1997, a la Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad. Además de ratificar la reorientación de los servicios de educación especial, se establecieron las siguientes conclusiones:

• La acreditación y certificación de estudios sea la misma para los alumnos escolarizados en servicios de educación especial o en escuelas regulares, eliminando las boletas específicas de educación especial.

• La evaluación del aprovechamiento de los alumnos, tanto en servicios escolarizados de educación especial como en escuelas de educación regular, tenga como referencia el Acuerdo 2003* de la Secretaría de Educación Pública.

*El programa bienal de mejora regulatoria 2003-2005 de la Secretaria de Educación Pública. Acuerdo que establece los lineamientos para la presentación, elaboración, calendarización y reportes semestrales de avances de dichos programas bienales, publicado en el DOF el 27 de Junio del 2003.

• Las escuelas que se construyan cuenten con las adecuaciones de acceso físico e hidrosanitarias necesarias. El Acuerdo 200** establece las normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación del 14 de septiembre de 1994.

• Las partidas presupuestales de los servicios de educación especial se ubiquen en educación básica para garantizar las condiciones de obligatoriedad de los servicios.

• Los alumnos escolarizados en servicios de educación especial sean considerados en la distribución de los libros de texto gratuitos y que la planta docente tenga acceso a los materiales de apoyo para la enseñanza (programas, avances programáticos y libros para el maestro, entre otros).

• Se cuente con formatos estadísticos específicos para organizar y sistematizar la información relacionada con los alumnos con discapacidad.

• Se favorezca la programación detallada para los CAM y las USAER.

• Se recategoricen las plazas de educación especial, para lo cual es necesario definir las funciones de los profesionales en los distintos servicios de educación especial.

• Los servicios de educación especial lleguen a poblaciones y comunidades en condiciones de rezago social.

• Los centros educativos cuenten con un proyecto escolar que considere la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.

• Los Consejos de Participación Social apoyen la atención educativa de estos alumnos.

**una evaluación permanente y sistemática posibilita la adecuación de los procedimientos educativos, aporta más y mejores elementos para decidir la promoción de los educandos, coadyuva al diseño y la actualización de planes y programas y, en general, conduce a una mejor planeación en el sistema educativo nacional, y esta evaluación permitirá al docente orientar a los alumnos durante su proceso de aprendizaje y, además, asignar calificaciones parciales y finales conforme a su aprovechamiento, en relación con los propósitos de los programas de estudio.

Reorientación en la calidad de los servicios de educación especial.

La reorientación de los servicios se impulsó de manera diferenciada en cada entidad, debido, entre otros factores, a la falta de normatividad nacional y la ausencia de una coordinación nacional de los servicios. A la fecha, existen escasos estudios acerca de la calidad de la atención que ofrecen los servicios de educación especial. Con base en la revisión realizada por las instancias estatales de educación especial, las organizaciones civiles, así como la información aportada por el proyecto de investigación e innovación Integración educativa, es posible señalar algunos de los principales rasgos que caracterizan este aspecto de los servicios.

Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se propuso como la instancia técnicooperativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica, mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia.

En la actualidad se puede observar una gran diversidad de prácticas, que van desde la atención individualizada a los alumnos con necesidades educativas especiales (con y sin discapacidad) en el aula del proyecto de investigación e innovación e Integración Educativa que se ha desarrollado desde 1995 en la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con apoyo y financiamiento parcial del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. En el ciclo escolar 2001-2002 participaron 28 entidades del país. Pese a que las acciones de actualización realizadas se han dirigido principalmente a esta modalidad se observan los problemas siguientes:

a) Definir el número de alumnos que debe atender una USAER; en muchos casos se mantiene como criterio el promedio que atendían los llamados grupos integrados (de 20 alumnos). Esta situación ha llevado al personal de educación

especial a registrar alumnas y alumnos que no necesariamente requieren el apoyo especializado o, en otros casos, se ha dejado de prestar el servicio a los alumnos que lo solicitan porque la cantidad supera el número de alumnos.

b) El rechazo escolar, como lo muestran los datos estadísticos, aunque formalmente se atiende a un gran número de alumnos, no todos requieren el apoyo de un especialista; en algunas escuelas existe más de un maestro de apoyo, aunque a veces no haya un solo niño o niña con necesidades educativas especiales con discapacidad.

c) Los niños, las niñas y los jóvenes con aptitudes sobresalientes han dejado de recibir apoyos específicos, pues las USAER se han concentrado en la atención de los alumnos que presentan rezago escolar o dificultades en el aprendizaje.

d) En algunas escuelas se asignan al personal de educación especial algunas funciones propias del personal docente, es decir, la atención de cualquier grupo para suplir al maestro titular, o tareas administrativas o de organización escolar, incluidas las festividades.

e) La asesoría no siempre se concentra en la promoción de estrategias para la atención de niñas o niños con necesidades educativas especiales. Por ello, es frecuente que se entienda como asesoría pedagógica general, función que correspondería a los asesores técnicos de zona; incluso hay experiencias en las cuales se asume que el personal de educación especial es responsable de elaborar el proyecto escolar o de impartir clases “modelo” al personal docente.

f) Los cambios requeridos en las prácticas del equipo de apoyo (psicología, trabajo social y lenguaje) y el número de alumnos o planteles que deben atender ha contribuido a diluir sus funciones específicas. Por ejemplo, cuando la unidad atiende cinco centros, el equipo puede realizar hasta 30 visitas a una escuela durante el transcurso del ciclo escolar, pero este número se reduce cuando atiende un mayor número de escuelas y a veces sólo se realizan 10 visitas o menos, lo cual dificulta la atención y el seguimiento preciso. Además, en ocasiones no se cuenta con este personal y las escuelas se quedan sin apoyo.

g) El personal de la USAER desconoce estrategias didácticas específicas para responder a las necesidades de los alumnos y las alumnas que presentan discapacidad, ante lo cual la opción ha sido promover la realización de algunos ajustes generales en la metodología de trabajo del maestro de grupo.

En los centros de Intervención Temprana, de las escuelas de educación especial y de los Centros de Capacitación de Educación Especial a Centros de Atención Múltiple, implicó, como ya se ha señalado, cambios fundamentales:

Centros de Atención Múltiple (CAM)

a) el proyecto de investigación e innovación Integración Educativa, en el que durante el ciclo escolar 2001-2002 participaron 389 USAER de 28 entidades (21% del total de estas entidades y 17% del total en el país), de 197 zonas escolares de educación especial (56% del total del país),

b) los materiales elaborados por la Secretaría de Educación Pública como las series de videos Integración Educativa y Escuela Abierta a la Diversidad, el fichero de adecuaciones curriculares para español y matemáticas de primero a sexto grados de educación primaria, y el Fichero de Accesibilidad Curricular por Discapacidad, elaborado en el marco de cooperación con otros países de América Latina y financiado por la Organización de Estados Americanos y

c) la distribución de paquetes de material didáctico a 350 USAER, junto con un Catálogo de materiales de apoyo a la integración educativa.

Por otro lado, de ser Instituciones que trabajaban con currículos paralelos se convierten en centros educativos que deben trabajar con los planes y programas de educación inicial, preescolar y primaria general, así como con los de los Centros de Educación y Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI).

En general, las escuelas de educación especial estaban organizadas por área de atención. Al respecto, había escuelas para niños con discapacidad intelectual, para niños con discapacidad auditiva, para niños con discapacidad motora y para niños con discapacidad visual. La reorientación promovió que en un solo CAM se

atendiera a alumnos y alumnas con diferentes discapacidades y que la formación de los grupos fuera por edad y no por área de atención.

De los 1,316 Centros de Atención Múltiple que existen en el país, 809 cuentan con la modalidad de educación inicial, 879 de educación preescolar, 1,125 de educación primaria y 546 la de capacitación laboral. El trabajo con el currículo común dentro de los CAM ha promovido situaciones como las que se mencionan a continuación:

a) Al trabajar con el currículo común se ha perdido de vista que muchos de los alumnos y alumnas que asisten a estos servicios requieren de atención específica según su discapacidad, atención que sólo personal especializado puede ofrecerles. Al respecto, el artículo 41 de la Ley General de Educación señala claramente esta posibilidad: “Para quienes no logren esa integración, esta educación [especial] procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios”.

b) En muchas ocasiones la planeación del maestro está alejada totalmente de las necesidades y características de los alumnos. Así se presentan situaciones en las que algunos alumnos que supuestamente cursan el sexto grado no saben leer ni escribir, pero obtienen un certificado igual al de los alumnos que terminan este grado en una escuela primaria general, pues formalmente se trabaja con el currículo regular, aunque adaptado.

c) En los últimos años, en algunos CAM, se han rechazado a niños y niñas con discapacidad severa o múltiple, con el argumento de que por sus características no pueden acceder al currículo básico. Al no ser aceptados en un servicio escolarizado de educación especial, estas niñas o niños se quedan, prácticamente, sin opción educativa.

La atención educativa de alumnos o alumnas con diferentes discapacidades en un mismo grupo ha representado un reto no superado suficientemente. Los conocimientos, la preparación y la experiencia de los profesionales que laboran en

los CAM se relacionaban con la atención de una sola discapacidad; además, la adopción del currículo general y el tránsito de un modelo clínico-terapéutico de atención a un modelo educativo implican un cambio de enorme magnitud que requiere no sólo actualización sino también acompañamiento permanente, condiciones que estuvieron ausentes en el proceso de reorientación. Aunque los CAM se han reorganizado administrativamente, la reorientación de sus acciones sustantivas ha sido muy difícil, pues, a diferencia de los esfuerzos llevados a cabo para fortalecer el trabajo de las USAER, no se han realizado acciones significativas en el mismo sentido para los CAM. El personal que labora en ellos ha tenido que apropiarse de los apoyos ofrecidos para las USAER y ajustarlos a sus necesidades, lo que no siempre es posible.

En algunas entidades sí se contaba con escuelas de educación especial que atendían a alumnos con distintas discapacidades desde su creación, debido a que sólo existía un servicio de este tipo en la comunidad.

Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP)

El propósito de estos centros es proporcionar servicios de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a los alumnos 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.

En el proceso de reorientación de los servicios de educación especial, los CAPEP no tuvieron una participación directa, debido a que, con la federalización de los servicios educativos, estos centros siguieron a cargo de las instancias responsables de educación preescolar en cada entidad. La Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especial. Equidad para la Diversidad señaló que los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar “son susceptibles” de reorientación para responder de manera congruente al imperativo de la integración educativa, aunque reconoce

que, en el marco del federalismo educativo, “la determinación de su dependencia administrativa” es de competencia estatal.

Actualmente, estos centros existen en 25 entidades: en 21 ofrecen apoyo tanto en sus propios edificios como dentro de los jardines de niños, en dos ofrecen servicio exclusivamente en sus edificios, y en otros dos el servicio se presta exclusivamente en los jardines de niños. En siete entidades, a partir de la federalización, estos servicios se sumaron a los de educación especial.

Los CAPEP comparten muchos rasgos del funcionamiento de otros servicios de educación especial –entre otros, las diversas interpretaciones del proceso de integración educativa y de la función de los profesionales que prestan el servicio-- además de que existen fuertes reservas para integrarse administrativamente a los servicios de educación especial por el temor de perder recursos y, principalmente, de ser asignados a la atención de otros niveles educativos. Respecto a este último punto, debe señalarse que en las siete entidades en las que ocurrió la readscripción, el 100% del personal que laboraba en CAPEP lo hace en USAER que atienden únicamente en el nivel de preescolar, y los derechos laborales han sido salvaguardados.

Pese a esta indefinición del servicio, la experiencia acumulada en la atención directa en los jardines de niños es muy rescatable. Los esfuerzos de los profesionales de los CAPEP por apoyar a las educadoras en su planeación, en sus observaciones o en su práctica cotidiana y al hacer adecuaciones curriculares se han visto reflejados en el reconocimiento que hacen padres de familia, directoras y las educadoras hacia el trabajo de los especialistas.

Unidades de Orientación al Público (UOP)

Estas unidades son el servicio de educación especial encargado de orientar a los padres de familia, a los maestros y maestras y a la comunidad en general en torno al proceso de integración educativa. Actualmente, este servicio existe únicamente en 17 entidades.

Las UOP son el servicio de educación especial con menos precisión en sus funciones y surgieron con la reorientación de los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y de los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), cuestión que ha influido en el hecho de que en muchos casos sigan realizando las funciones de estos centros. Por ejemplo, a veces el personal de las UOP realiza evaluaciones psicopedagógicas de alumnos integrados en escuelas de educación regular. Los COEC, pueden contar con el apoyo de USAER, o bien desempeñar las funciones propias de un servicio de apoyo a la educación regular, atendiendo a los alumnos, a los maestros y a los padres en el contexto de las escuelas regulares.

En el año 2000 se crearon tres Centros Regionales de Recursos de Información y Orientación para la integración educativa (CREO), aprovechando la estructura de las Unidades de Orientación al Público. El propósito de estos centros es dar información y orientación al público en general sobre las distintas discapacidades (visual, auditiva, motora, intelectual y autismo), así como de las necesidades educativas especiales y de los servicios educativos existentes que atienden a esta población.

La integración educativa se ha concebido como una tarea exclusiva de educación especial, dada la ausencia de políticas y lineamientos generales que la establezcan como orientación de todos los servicios educativos y responsabilidad de todas las autoridades e instancias involucradas, incluida la comunidad.

Actualmente, sólo en 13 entidades se cuenta con manuales de operación de los distintos servicios de educación especial actualizados, por lo que la mayoría de los estados carece de lineamientos claros acerca de la organización y el funcionamiento de los servicios y de las estrategias para fortalecer el proceso de integración educativa de manera decidida. Si bien los manuales disponibles representan un avance importante, éstos se han elaborado sin contar con un enfoque común, a nivel nacional, de la función de la educación especial; dichos manuales son usados como un sistema integral de información escolar para

educación especial, cuenta con 3 módulos principales, el primero registra la información del plantel, personal, alumnos, calificaciones, etc., el segundo módulo es de consulta, en donde se registra de grupos, alumnos, edades, incidencias, etc., el último es un reporte sobre el control escolar, constancia, recursos materiales, etc.

La falta de recursos humanos, en cantidad y con el perfil adecuado, así como la escasez en los recursos financieros y materiales repercute de manera importante en la cobertura y en la calidad de los servicios de educación especial.

Otros factores que han influido en la situación actual de la educación especial, pero principalmente en la atención de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, son los siguientes:

a) Los criterios y normas de inscripción, acreditación, promoción y certificación de las escuelas de educación regular aún no consideran la posibilidad de evaluar y promover a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales de acuerdo con una propuesta curricular adaptada a sus necesidades específicas.

b) Falta definir los criterios y las normas de evaluación y certificación para los jóvenes de los grupos de capacitación laboral de los Centros de Atención Múltiple.

c) No existe una relación interinstitucional efectiva que permita optimizar los recursos para atender a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellos con discapacidad. Esto se refleja en la distancia entre la educación inicial y básica general, por un lado, y la educación indígena y comunitaria, por otro; en la debilidad del vínculo entre el sistema educativo y el sistema de salud para la identificación y atención temprana de los niños con discapacidad; en el escaso aprovechamiento de los espacios que concede la Ley General de Radio y Televisión a las instituciones públicas para promover una aceptación de las personas con discapacidad, y en la inexistencia o falta de funcionamiento -prácticamente en todas las entidades- de los Consejos estatales consultivos para la integración de las personas con discapacidad. Las condiciones básicas para que la integración de los niños, las niñas y los jóvenes

con necesidades educativas especiales pueda ocurrir de manera efectiva son las siguientes: sensibilizar y ofrecer información clara a la comunidad educativa en general; actualizar al personal de las escuelas de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial, así como al de otros niveles educativos, para promover cambios en sus prácticas; responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos que las presentan, y brindar a los alumnos y las alumnas con discapacidad los apoyos técnicos y materiales necesarios. La integración de un niño o niña con necesidades educativas especiales a la escuela regular es muy difícil sin la participación de todo el personal, pues el alumno tendrá que ir avanzar en los distintos grados escolares. También es difícil sin el apoyo de los profesionales de educación especial, pues éstos orientan al maestro y a los padres y, en ocasiones, pueden realizar un trabajo individual con el niño dentro o fuera del aula. La participación conjunta del personal de educación regular y de educación especial es fundamental para ofrecer una respuesta educativa adecuada a los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales integrados en escuelas de educación inicial y básica, principalmente en los que presentan alguna discapacidad.

En este apartado se ha visto el desarrollo de la educación especial a través del tiempo pretendiendo garantizar una atención educativa de calidad para los niños y las niñas con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial. En el siguiente capítulo se analizan las características de la adquisición del lenguaje en su desarrollo normal.

Capítulo 2

El desarrollo del lenguaje.

En este capítulo se aborda de manera general, las características del desarrollo normal del lenguaje en el niño hasta la etapa escolar, donde se explican algunas esferas relacionadas con la adquisición del lenguaje, como: cognitiva, motora, auditiva, social y afectiva. En primer término, se presenta la defición de lenguaje.

Para Azcoaga (1981), todo proceso de conexión con las características de la realidad, exige la participación del lenguaje, esto es que la realidad es mediatizada por medio del lenguaje; Pavlov, le llama “el segundo sistema de señales”, ya que una señal es capaz de desencadenar una respuesta, las palabras son señales, de estas señales el ser humano construye su realidad, de manera que si el conjunto de estímulos condicionados constituye el primer sistema de señales, el lenguaje constituye el segundo y se entiende al sistema como un conjunto de señales, entre las propiedades del “segundo sistema” está tanto el posibilitar el contacto con la realidad, como determinar el distanciamiento, dicho con sus propias palabras: “la palabra crea un segundo sistema de señales de la realidad que es particularmente nuestro, ya que es una señal de señales. Por una parte, numerosos estímulos verbales nos separan de la realidad. Por la otra, es precisamente el lenguaje que nos hace humanos”. Para Luria (1986), (Vendrell, 2001), es un proceso psicológico superior complejo, de carácter social. En su origen, mediatizado en una estructura consciente y voluntaria. Sistema de códigos con ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos. Además, Azcoaga en 1991, considera que “El lenguaje impregna toda la vida del hombre, es también un proceso de origen psicológico, ya que es un vehículo de contenidos significativos. Estos no sólo residen en las palabras sino también están en sus combinaciones y aún en el contexto en que son dichas”. (Azcoaga,1981,13)

Desde el punto de vista neurológico, podemos considerar al lenguaje como el resultado de la actividad de una organización neuronal responsable de la

integración y la emisión de los mensajes lingüísticos. En el año de 1958, Chomsky (M.J. del Rio, 1988), propuso la gramática generativa transformacional en su obra *Syntactic Structures*, que causó una revolución en el campo de la lingüística, en ella se propugnaba un modelo de lenguaje universal, biológicamente programado, que otros usaron como fundamento teórico para explicar las regularidades que aparecían en el lenguaje infantil. Esta teoría suponía aceptar el principio de innatismo como solución del problema de la adquisición del lenguaje; la oposición principal a la teoría innatista del desarrollo del lenguaje provino no tanto de la lingüística, sino, de la psicología del aprendizaje en donde su autor B.F. Skinner (1957), en su obra *Verbal Behavior* sostuvo que el aprendizaje del lenguaje no era, en principio, diferente al aprendizaje de otros comportamientos complejos humanos. Skinner analizó el lenguaje como un comportamiento funcional multicausado, que se desarrollaría por los efectos del medio ambiente sobre la conducta del niño, y de ésta sobre aquel. Adoptaba una posición ambientalista. La mayoría de los estudios del lenguaje infantil giraban en torno a estas dos grandes teorías, aunque ni la una ni la otra eran suficientes para una total explicación de la adquisición de la gramática en el niño. En esta primera época, el estudio sobre la adquisición del lenguaje fue sinónimo de la adquisición de la sintaxis. Bloom (1970), Kenan (1970) y Slobin (1969) incorporaron la semántica dentro del estudio del lenguaje infantil. Y así no solamente analizaban la forma de las primeras producciones infantiles, sino también su contenido. Paralelamente, lingüistas teóricos como Chafe (1970), y Filmore (1968) aceptaban la Gramática Generativa Transformacional de Chomsky, aunque sus argumentos iban más allá de los que el mismo planteaba en 1965. El punto de discusión consistía en averiguar si las limitadas estructuras superficiales de los niños contenían mucho más significado de lo que en realidad estaba expresado en su estructura formal.

El estudio del lenguaje infantil se ha enriquecido por la figura de Piaget (1951), quien propuso que las estructuras del lenguaje no venían dadas por el medio ambiente, ni estaban preestablecidas ya desde el nacimiento, sino que las estructuras eran construidas por el niño con su propia actividad, seleccionando de

la experiencia y construyendo a partir de ella estructuras conceptuales que darían paso posterior a las lingüísticas. El entorno lingüístico del niño poseía únicamente un valor informativo de la comunidad lingüista específica que lo rodeaba, pero sin conllevar ningún tipo de influencia en su adquisición del lenguaje. La influencia de Vigotsky, cuya obra ha permanecido desconocida durante algunas décadas, pero que en estos momentos resurge, defensor del lenguaje como fenómeno social y cultural, y que ve al aprendizaje como motor del desarrollo, dio lugar a la polémica entre él y Piaget, respecto a la adquisición y desarrollo del lenguaje, Vigotsky adoptó una postura interaccional: en la interacción entre le medio y el niño se dan los procesos de adquisición del lenguaje. Él y la escuela Soviética se conectan también, con la neurología y neurolingüística, como disciplinas que aportan sus conocimientos al tema del desarrollo del lenguaje y las funciones. En la actualidad los estudios del lenguaje han recuperado lentamente al sujeto que habla, al niño que actúa. En lugar de poner por objeto de estudio al lenguaje en tanto que sistema abstracto de signos, se tiende a estudiar la actividad verbal de personas e individuos o colectividades. El hombre centra la mirada en el niño que construye su lenguaje, así como los aspectos puramente formales del mismo pasan a compartir la atención que los investigadores les dedican con las nociones de contenido del lenguaje y el uso del mismo. El lenguaje se inserta dentro del mundo de lo social, la actividad verbal de las personas se realiza fundamentalmente con otras personas en interacción directa con ellas. Se hace entonces evidente que las interacciones personales desempeñan un papel tanto en la evolución del lenguaje, como en las formas concretas que adopta según las circunstancias. El niño es un sujeto activo que mediante procesos interactivos de carácter verbal y no verbal con su entorno, especialmente con su entorno personal, va aprendiendo las formas, contenidos y usos lingüísticos propios de la comunidad, los contextos familiares y escolares se estudian como ámbitos preferentes para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, con sus estructuras de interacción, códigos preferentes usos y contenidos diferentes. Si el lenguaje es una actividad altamente compleja de carácter social, que se desarrolla en contacto con otros miembros de

la comunidad y que tiene como función prioritaria la comunicación, entonces no puede ser independiente del contexto en el que se desarrolla y la comprensión de este desarrollo pasa por el estudio del contexto en el que se produce. Desde el momento que el lenguaje se entiende como actividad humana, su análisis no puede ser solo formal, sino que pasa a primer plano el interés por los aspectos funcionales del mismo.

Características del lenguaje:

Lo que caracteriza al lenguaje humano es su propiedad de elevar los elementos de la realidad al más alto grado de abstracción, separándolos, por tanto de esa realidad. Las características del lenguaje son vistas no tanto como un instrumento sino como objeto de estudio, entendiendo con esto que según el instrumento del conocimiento que lo aborda es su perspectiva.

Para Saussure, en el año de 1979 (Azcoaga, 1981) consideraba que la “lengua” es el conjunto de los elementos que conforman el medio de comunicación de una sociedad dada; como tal es dinámica y cambiante y está afectada por las modalidades de comunicación que adopta el conglomerado social en cada momento histórico por el que pasa. Las alteraciones comprometen los fenómenos del lenguaje en general (comprensión de significados, adecuada construcción de oraciones etc.)

Características del lenguaje:

- Proceso mental superior.
- Es influenciado por los demás procesos.
- Tiene tres dimensiones: comunicación, instrumento de la actividad intelectual y es un método de organización y regulación de los procesos mentales.
- Es arbitrario y convencional.
- Está doblemente articulado. Tiene una estructura vertical (paradigma) y horizontal (sintagma).

Tipos de lenguaje:

J.M. Vendrell (2001), en la publicación que realiza en una revista de neurología expone 2 tipos de lenguaje:

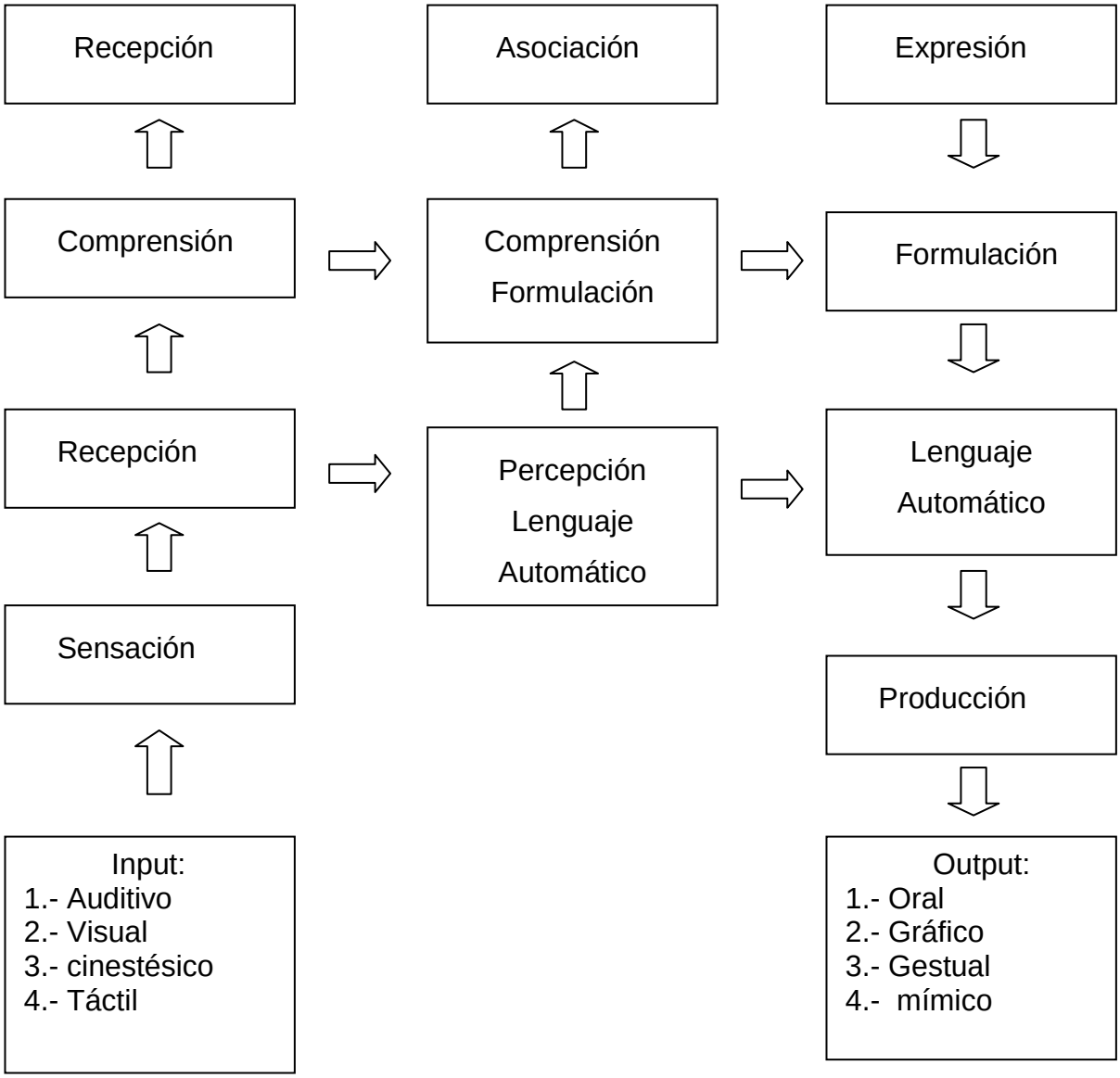
Impresivo lenguaje receptivo o percepción de los sonidos del lenguaje desarrollado y la comprensión del significado de la palabra o frase.

En éste debe desarrollarse una buena audición fonética que sirva de base para la comprensión del lenguaje. Luego, la comprensión de una frase completa, hasta comprender complejos códigos lingüísticos al alcanzar un alto grado de comprensión tanto activa como pasiva.

Expresivo incluye la codificación de los sonidos verbales, pronunciación de palabras o frases y el lenguaje desplegado, la escritura se considera parte de éste.

Estructura psicológica

M. Toledo (1981), considera que en el desarrollo del habla podemos considerar dos vertientes: la vertiente de entrada (input), llamada proceso receptivo del lenguaje, y la vertiente de salida (output), llamada proceso expresivo del lenguaje, cuyo resultado final es el lenguaje hablado, aunque pueda existir también un lenguaje escrito, mímico, gestual, etc. De un modo esquemático podríamos representarlo, de acuerdo con el modelo de Carrow:



Vemos que para que el niño hable ha de estar inmerso en un mundo sonoro, como lo podemos ver en el esquema, es el vehículo entre otros, que llevara al niño a la calidad estructural de este mensaje sonoro, en cuanto lo estructura en configuraciones complejas con significados, va a depender de las personas que le hablan al niño, de su formación cultural, de su capacidad para relacionarse. Igualmente, va a influir la situación emocional del niño, la importancia que pueda asignarle al mensaje, en relación con su utilidad, ya conocida por él, en experiencias anteriores. Los primeros contactos del niño con el lenguaje se hacen

en una edad tan temprana que el conocimiento de los significados del niño es un proceso gradual como consecuencia de la coincidencia repetida del estímulo auditivo con presencia de objetos o sucesos que a la larga hacen relacionar el objeto o acontecimiento con la palabra que los nombra.

La percepción es la capacidad de reconocer con exactitud los informes sensoriales. Este es un proceso psicológico relativamente simple que está presente en los animales. Interviene la memoria: como el acto de evocar y reconocer lo conocido antes y haber almacenado la información. Si el lenguaje interno ha de ser expresado, ha de transformarse en un código que sea común para el resto de los semejantes, la vertiente expresión del lenguaje no es más que las etapas de esta nueva recodificación. El organizar a nivel cerebral los patrones de movimientos que van a dar lugar al lenguaje hablado es una situación previa a las órdenes motoras que se envían a los músculos efectores, estos códigos de entrada a la adquisición del lenguaje solo son posibles a través del contacto con su primer sociedad que es su familia.

Proceso de socialización

Este proceso comienza a muy temprana edad; según Azcoaga (1981), está dirigido principalmente por la influencia de la madre, aunque no es exclusivo, durante los dos primeros años de vida, empieza el niño a comprender los significados del lenguaje de la madre y de los demás allegados. La conducta pasa a ser regulada a través del lenguaje, así el comportamiento va siendo gradualmente modelado y va teniendo lugar el proceso de socialización; este proceso se cumple de una manera doble y simultánea: por una parte, la madre procede a modelar el comportamiento del niño, mediante las indicaciones del lenguaje, por otra parte, el niño va entrando en relación con los objetos por medio del lenguaje materno (y de sus allegados) lo que convierte al lenguaje en un instrumento obligado de socialización, así como del manejo de la realidad. En la medida en que progresa la adquisición del lenguaje infantil, esta misma mediación se va intensificando y va ganando en profundidad. Las relaciones con los

familiares, con los niños y aún con los objetos mismos se van vigorizando gracias al contacto lingüístico. Cuando el niño se refiere a las cosas como a seres animados y las introduce en su juego, en realidad está mostrando que grado ha sido alcanzado en la definición de lazos sociales, los que han sido posibles predominantemente por el lenguaje.

En los niños hipoacusicos severos, en los que el contacto lingüístico ha sido impedido por este déficit, el proceso de socialización descansa principalmente sobre el afecto, y el contacto se logra en todo caso con un código de gestos, que sólo puede tener una referencia a los objetos concretos. Igualmente, los niños con retardo afásico encuentran trabas en la inclusión en el marco social; el proceso de incorporación del niño al marco social está gravemente perturbado por la carencia o déficit de lenguaje. Una vez que el niño ha incorporado el lenguaje como una función aceptablemente desarrollada, se logra alrededor de los 3 a los 5 años, el progreso cognoscitivo tiene como vehículo principal al lenguaje. El diálogo consigo mismo, predominantemente con el uso del lenguaje exterior (soliloquios o diálogos con otros niños) va proporcionando en forma creciente contenidos cognoscitivos que van siendo patrimonio del niño. El diálogo interior es el que va posibilitando los diversos movimientos de aproximación y corrección que caracterizan a la actividad consciente, la consolidación de hábitos intelectuales que son propios y las más profundas nociones de individualidad que la definen. Todo esto se logra mediante la participación principal y dominante del lenguaje a través del desarrollo fonológico que valla presentando desde su nacimiento.

Desarrollo fonológico

Comienza desde el nacimiento con la emisión de los primeros sonidos y se continúa de forma progresiva y gradual hasta los 4 años aproximadamente, entre los 4-7 años se dominan algunos sonidos más difíciles.

Adquisición de los fonemas simples:

1. Nasales (m-ñ-n)

2. los oclusivos y fricativos (k-p-t)
3. vibrantes múltiples (r-rr)
4. laterales (l)

Grupos consonánticos y diptongos: los formados por líquidas aparecen más tarde con la maduración del desarrollo del lenguaje.

Ontogenia del lenguaje

Azcoaga (1981) usa la palabra "*ontogenia*" para describir el complejo proceso de desarrollo del lenguaje en el niño.

En el curso del desarrollo del niño se entrelazan dos procesos: la maduración biológica y los procesos de aprendizaje; la maduración es un proceso determinado genéticamente, cuyas pautas se van cumpliendo de modo inexorable, dependen del paso del tiempo y de la maduración biológica. En cambio, el aprendizaje fisiológico resulta de la interacción del individuo con su medio y sus resultados son rigurosamente individuales. El órgano que interfiere como agente del desarrollo es el cerebro, como componente más importante del sistema nervioso central. El cerebro del niño, y en particular, su corteza cerebral no están predeterminados. Pero van determinándose, como consecuencia del mismo proceso de desarrollo. Por eso, puede decirse que las funciones van organizándose gracias a la intervención del sistema nervioso central del cerebro y de la corteza cerebral, pero del mismo modo podemos decir, que la corteza cerebral y otras estructuras del cerebro van organizándose a medida que se ejecutan determinadas funciones. También, van adquiriendo un gradual avance los dispositivos básicos del aprendizaje. Es el caso de la atención, cuya labilidad va en disminución durante la lactancia, se hace luego durante la primera infancia más sostenida y finalmente, adquiere características que sustentan procesos de aprendizaje regulares durante la segunda infancia. La marcha evolutiva de la sensopercepción, así como de las actividades práxicas manuales, ha sido también descripta como un proceso creciente que va dando como resultado mayor capacidad de reconocimiento sensoperceptivo (gnosias), mientras las actividades práxicas van organizándose,

mediante la actividad, en posibilidades cada vez más elaboradas de destreza manual o muscular en general, a continuación se describen las etapas en las que se presentan estas destrezas.

Etapas del desarrollo del lenguaje en el niño

Desde el nacimiento del niño en adelante se puede caracterizar una primera etapa de comunicación o nivel prelingüístico. Podemos estimar su extensión hasta aproximadamente los 12 a 15 meses de edad. En ella, se establecen los primeros recursos comunicativos del niño, en particular con la madre. Durante esta etapa, preparatoria para el desarrollo del lenguaje. Las actividades innatas son principalmente la succión, la deglución, el grito y el llanto del lactante; cuando el niño comienza a respirar, en cada movimiento –inspiratorio y espiratorio- se contrae un conjunto de músculos (el diafragma, los intercostales, pectorales, dorsal ancho, etc.) algunos de los cuales son protagonistas principales de los movimientos, mientras que otros son auxiliares. La contracción de cada músculo origina un mensaje sensorial que llega a la corteza cerebral, estos mensajes generados por la contracción de los músculos se denominan “propioceptivos” o “cinestésicos”. En el primer caso, la denominación define la sensación de uno mismo. En el segundo es la sensación de movimiento. Ambas palabras pueden ser usadas indistintamente como sinónimos. Cada contracción va quedando ligada estrechamente a las que la preceden y por consiguiente se establecen también “cadenas” de actividades propioceptivo-motoras que van consolidándose. Lo mismo que hemos indicado con los movimientos respiratorios, sucede con la succión y la deglución, con el grito y con el llanto. Naturalmente que la reiteración de cada una de ellas no incluye sólo la contracción muscular: se agregan otros tipos de aferencias, como vibratoria, táctil, etc. Además, cada una de estas actividades fisiológicas nunca reproduce en realidad exactamente lo mismo.

Estos dos aspectos del funcionamiento de las grandes aptitudes fisiológicas que sustentan al lenguaje son los que van a contribuir al desarrollo de toda la función en lo sucesivo: por una parte, estabilidad que confiere la repetición; por otra

flexibilidad y ampliación del repertorio por la variación circunstancial, con la adquisición de esta primer etapa el infante pasa al juego vocal.

Comienzo del juego vocal

Durante la etapa prelingüística, según Azcoaga (1981), hacia el segundo mes de vida, comienzan las actividades que constituyen lo que bien se ha dado en llamar “juego vocal”. Esta actividad es un verdadero juego ya que se compone de la repetición incesante, y aparentemente sin motivo, de sonidos vocales. Y como el juego de años posteriores, es preparatorio para una función más importante. El desarrollo del juego vocal se separa en dos etapas, una de ellas es denominada “primera etapa (propioceptiva) del juego vocal”. Se inicia con emisiones continuas (que algunos autores han denominado “vocalizaciones”) y con sonidos guturales. El bebé repite en forma continua los motivos, que a veces lo entretienen dos o tres días hasta que incluye otro nuevo que se intercala con el anterior, lo sustituye, o se combina con él o se pierde, así es como paulatinamente se van generando nuevos y nuevos sonidos. Hacia los dos meses, el niño es capaz de responder a las incitaciones de la madre en un proceso de aprendizaje que corrientemente se denomina “imitación”. Puede comprobarse que cuando la madre emite los sonidos que son propios de esta etapa (propiocetiva) del juego vocal (“aaaaaggggg…”) el niño responde moviendo los labios y emitiendo finalmente un sonido similar. El juego vocal se produce especialmente en los momentos de tranquilidad fisiológica cuando no hay estímulos externos tan intensos que reclamen la atención del niño y cuando sus necesidades estén satisfechas. La segunda etapa del juego vocal, que hemos adjetivado “propioceptiva-auditiva”. Se extiende desde los 10 u 11 meses aproximadamente. Se caracteriza porque en esta etapa intervienen en forma gradual nuevos recursos comunicativos vocales y gestuales que le permiten al niño una aceptable comunicación con la madre y otros adultos, referida a sus necesidades más notorias. El juego vocal en esta etapa, por medio de los dos procesos ya señalados, va incluyendo nuevos sonidos, de modo que en el segundo semestre ya hay una actividad vocal que se hace, semana a semana,

más rica. Como efecto de la producción de sonidos por el niño, a los componentes propioceptivos que integran el estereotipo de los músculos vocales, respiratorios y otros, se agrega ahora la sensación oída que se suma y forma parte íntimamente ligada a las otras aferencias. Las aferencias auditivas obran como un reforzador de la actividad del juego vocal y al mismo tiempo van incorporándose a las síntesis, puesto que dan lugar a la regulación de los sonidos que produce el niño.

Pasaje del juego vocal al lenguaje

Este periodo influye en la regulación de los estereotipos del juego vocal, el conjunto de los sonidos del lenguaje que se habla en torno del niño; según Azcoaga (1981), es típico de esta influencia que ya en el segundo semestre se nota el reforzamiento de los sonidos de la lengua que se habla en el ambiente. Simultáneamente, van excluyéndose todos los sonidos del juego vocal que no forman parte de esa fonética. En el reforzamiento por el sonido de los fonemas de la lengua que se habla alrededor del niño, interviene el papel significativo de las palabras en relación con los intereses biológicos principales del niño, puede decirse que la “melodía del lenguaje” y la incidencia estadística de los fonemas de esa misma lengua actúan como estímulos reforzadores. Estos mismos procesos de reforzamiento siguen actuando por años en la vida del niño, entre otras cosas en la imitación, constituye una riquísima veta para el aprendizaje tanto de la lengua como de distintos aspectos del comportamiento infantil, también, actúa la inhibición, por cuyo efecto van suprimiéndose todos los sonidos del juego vocal que no son adecuadamente reforzados. Es así como una gran cantidad de emisiones van siendo suprimidas por la inhibición diferencial. Así se da el caso de que el niño logre, antes que otras, la comprensión de palabras relacionadas con sus actividades vitales como, por ejemplo, la madre, la alimentación, el sueño, el juego, etc. Los primeros significados que adquiere por medio de la palabra señal o como se le ha dicho La “palabra-objeto”, se refiere a la condición de las palabras que forman parte de la comprensión y luego de la elocución del niño, representativas de objetos concretos, para la comprensión son determinantes, la

entonación, los gestos, la expresión facial del hablante y el contexto situacional. La adquisición de significados crece impetuosamente desde el primer año.; Alrededor de este tiempo se va produciendo la separación de palabras a partir del juego vocal. Éste es también un proceso gradual en el que por momentos la producción de sonidos es propia del juego vocal y por momentos constituyen palabras. Por ejemplo, suele acontecer que el niño pronuncia de tanto en tanto "ppa-pa-pppa-pa-pa-ppa" o "mmma-ma-mma-ma-ma-ma", dirigiendo su vista hacia el padre o la madre o algún objeto perteneciente a ellos, en tales circunstancias se está asistiendo al nacimiento de la palabra "papa" o "mamá" a partir del juego vocal. En circunstancias diferentes, el mismo juego vocal con los mismos sonidos no tendrá ningún sentido ni ningún destinatario. Los fonemas producidos en esta etapa corresponde denominarlos "estereotipos fonemáticos". Para la adquisición del fonema es un proceso sujeto a ciertas leyes, como las que señaló Jakobson (Azcoaga, 1981), En todas las lenguas del mundo, la adquisición del lenguaje en los niños pasa por etapas fonológicas iguales, aunque pueden ser diferentes los estadios en su extensión. Las primeras emisiones son la vocal ***a*** y una consonante oclusiva bilabial, que puede o no ser nasalizada. Esta alternativa entre una consonante nasal y otra puramente oral marca otro aspecto en la adquisición de los primeros fonemas: es la primera oposición entre consonantes. Sigue a esta primera oposición una segunda oposición entre bilabiales (p) y apicodentales (t), que pueden a su vez ser orales o nasalizadas (respectivamente m y n). Más tarde aparece la primera oposición vocálica, a la ***a*** se le opone la ***i*** o la ***e*** (lo más corriente es que la a siga a una consonante oclusiva bilabial y la ***e*** a una apicodental). Más tarde se establece el sistema de tres vocales (a-i-u, o bien, a-i-e).

La totalidad de los fonemas no se adquiere hasta los 3, 4 o aun 5 años (dislalias fisiológicas). Pero en todo caso, las etapas en la adquisición de fonemas sigue una serie de regularidades como las siguientes:

a) la adquisición de los fonemas fricativos requiere como antecededente la de los correspondientes oclusivos.

b) la adquisición de fonemas posteriores requiere previamente la adquisición de los anteriores (aunque los anteriores pueden existir sin los posteriores).

c) la adquisición de los oclusivos orales posteriores requiere la de los fonemas anteriores.

d) la adquisición de los oclusivos orales posteriores y nasales no puede hacerse si antes no se han adquirido los fonemas orales anteriores y nasales.

e) la adquisición de los fricativos posteriores se da posteriormente a las de los fricativos anteriores (y también de los correspondientes fonemas oclusivos posteriores).

Se manifiestan sólo como resultado de la acción reforzadora de los fonemas del idioma materno.

Segunda etapa de comunicación. Primer nivel lingüístico

El sustrato fisiológico según Azcoaga (1981), está formado por la gradual adquisición de estereotipos fonemáticos, por la ampliación de la comprensión de significados y por incesantes síntesis en la actividad gnósico-práxica infantil con las actividades del lenguaje, la formación de nuevas palabras resultará de la actividad fisiológica de combinación (análisis y síntesis) de los estereotipos fonemáticos, estas nuevas palabras tienen estímulos “fuertes” , caracterizados por Jakobson en su carácter de estímulo “fuerte” puede derivar de su posición, inicial o final, en la palabra: porque es el más sonoro en la palabra oída debido al acento prosódico, o porque la combinación de las sílabas así lo determina. El proceso de combinación de fonemas en la formación de nuevas palabras sigue dándose en relación con las condiciones fisiológicas que así lo determinan. La labilidad de la síntesis condiciona diversas combinaciones, en distintas palabras, de los mismos estereotipos fonemáticos. En este proceso que ahora ya es de aprendizaje (en sentido fisiológico) el que hace que las combinaciones de estereotipos

fonemáticos se estabilicen como estereotipos motores verbales, o sea, el soporte fisiológico de las palabras. Este desarrollo gradual de la adquisición de significados ha sido estudiado por Vigotski y por Luria. Los primeros significados tienen todas las propiedades de las señales de los reflejos condicionados. Estímulos visuales, acústicos, gustativos, combinados en síntesis especiales (gnosias) pasan a ser sustituidos por una sola señal de tipo verbal. Una palabra tiene en este momento la propiedad de representar una diversidad de objetos que pueden tener entre sí una relación más o menos circunstancial: la palabra “papá” que sirve para la designación del biberón, puede extenderse a la sillita que usa el niño a la hora de la comida, al babero, etc. Este estado de generalización primaria pasa insensiblemente a transformarse en la adquisición de significados para cada palabra, proceso que tiene una base fisiológica en la actividad analítico-sintética del analizador verbal y una base lingüística en el conjunto de las influencias culturales que rodean al niño. Se produce el paso del estadio sensoriomotor al pensamiento preoperatorio, caracterizado por una complejidad creciente de los esquemas de acción y por la posibilidad de trasladarlos de uno a otro conjunto de objetos.

Etapa del monosílabo intencional

Para Azcoaga (1981), a partir de esta etapa ya dejan de ser fisiológicas y pasan a ser procesos lingüísticos, en el crecimiento del desarrollo del leguaje estos periodos pueden ser no sólo sucesivos, sino que pueden aparecer abreviados o superpuestos u omitidos, de conformidad con el ritmo de procesos de aprendizaje en otros campos del comportamiento. Algunos niños comienzan a desarrollar el monosílabo intencional simultáneamente con las palabras sueltas, otros omiten la frase yuxtapuesta y se manifiestan directamente con frases simples, y los hay con la frase simple que mantienen los monosílabos intencionales. La etapa del monosílabo intencional comienza antes del año y se extiende aproximadamente el año y medio, a menudo, superpuesta con la evolución de otras etapas. Los componentes silábicos aún no perfeccionados, o

sea los estereotipos fonemáticos, adquieren función denominativa durante el juego y alcanzan un nivel de la comunicación en la formulación de deseos y exigencias, combinados con actividad gestual comunicativa y con entonaciones prosódicas. Al mismo tiempo, en el aspecto psicológico evoluciona la actividad manipulativa: el niño toma con su mano y suelta con intencionalidad, tanto en el juego como en el desarrollo de los primeros hábitos (comer, desplazar su cuerpo, etc.). Tomar la cuchara y llevarla a la boca, asir el vaso con ambas manos, todo esto enriquece la capacidad de exploración y permite la interiorización de esquemas de acción cada vez más complejos. Al alcanzar la capacidad de caminar, primero con ayuda y luego solo, se amplía el dominio de la visión mediante la identificación de objetos alejados de las manos momentáneamente y se enriquece así de manera notoria el repertorio de sus esquemas sensoriomores.

Etapa de la palabra-frase

Después del año hasta casi los dos años, se da lugar la formación de esquemas más complejos, la base filosófica de esta etapa es la posesión de las primeras síntesis y el enriquecimiento de la significaciones que les son inherentes (estereotipos verbales) en el aspecto lingüístico (Azcoaga, 1981), la etapa se caracteriza por la ampliación de los recursos fonológicos que no sólo se expresan en la adquisición de nuevos fonemas sino en la capacidad de combinación en sílabas simples y directas, sílabas inversas y algunas sílabas complejas. La palabra es utilizada en un contexto del que se desprende su valor comunicativo: la situación, así como la mímica y la entonación, expresan el contenido comunicativo, en este periodo la palabra no es necesariamente la misma del vocabulario del adulto. A menudo se trata de fusiones de dos palabras en una palabras a las que se les ha suprimido una sílaba o hasta neologismos que sólo son comprendidos por los más allegados al niño, la capacidad de atención del niño va en aumento y se amplía la influencia de distintas formas de inhibición interna. Dentro del estadio sensoriomotor, los objetivos que concentran las motivaciones

del niño son fisiológicos, afectivos, lúdicos, y van en franco desarrollo hacia una etapa de comunicación de carácter social.

Etapa de la palabra yuxtapuesta

En este periodo comienza a configurarse una de las primeras “gramáticas” infantiles según Azcoaga (1981), puesto que por su función sintáctica es posible diferenciar un vocablo que tiene características más estables, y otro u otros que gradualmente se van conectando con el primero. La palabra más constante ha recibido el nombre de “pivote”, y las demás, palabras “abiertas”, en el aspecto fonológico, van incorporándose algunas sílabas inversas y otras complejas, aunque no se ha completado el conjunto de las posibilidades fonéticas de la lengua. Los contenidos semánticos del discurso se relacionan con objetos concretos, por eso se ha hablado de “palabras-objeto” o se ha subrayado la función sustantiva de todos los vocablos utilizados, incluso algunos verbos que identifican formas concretas de la acción. Esta actividad fisiológica sirve de sustento al desarrollo de distintos juegos imitativos, denominados por Piaget juegos “simbólicos”, que preanuncian la capacidad de anticipación y de planificación.

La frase simple

Pasados aproximadamente los dos años de edad la articulación de palabras pivote-abiertas va en progresiva complejidad, y pueden irse identificando pivotes de segundo y, más tarde, de tercer orden. Contemporáneamente, la síntesis de nuevos fonemas fricativos y sílabas complejas ofrece una mayor similitud del sistema fonológico con el que es propio de los adultos. En la complejidad de las “gramáticas” sucesivas se nota la incorporación de preposiciones, conjunciones, artículos y declinaciones (género, número y persona verbal) que van dando, en un dinámico crecimiento, mayor coherencia en la sintaxis. Es de hacer notar que en este periodo se dan precisamente las “regularizaciones” de ciertas declinaciones de verbos irregulares, que muestran la incorporación de funciones sintácticas que el niño aplica a las nuevas palabras aprendidas.

La semántica corresponde ahora a la de las proposiciones antes que a las palabras, y al servicio de la comprensión de los significados de las oraciones se incorporan no ya sólo la actividad gestual y el contexto situacional, si no las más finas inflexiones de la voz, de modo que el conjunto de todos estos matices confiere al mensaje un alto sentido comunicativo. También, comienza ahora el monólogo infantil durante el juego, que es el comienzo de la "interiorización" del lenguaje. En el aspecto psicológico van pronunciándose todas las características, que luego van a ser dominantes, del pensamiento concreto puesto que es evidente la capacidad para establecer, mediante la acción concreta, diversas relaciones de causalidad y dependencia que anticipan la inteligencia intuitiva.

Formación del "lenguaje interior"

Este es un periodo del desarrollo del lenguaje que se extiende desde el primer nivel lingüístico al segundo, es decir en términos cronológicos, desde los 2 a 3 años hasta los 7 u 8 años según Azcoaga (1981). Su importancia en su desarrollo del niño es considerable. Ha sido analizado por Piaget, Vigotski, Luria y otros. El niño de 2 o 3 años emite su lenguaje, con objeto o sin él, pero en muchas circunstancias con las características del juego. Mucho más notable en esta situación a partir del periodo considerado, pues se hace ostensible el soliloquio, parcialmente coincidente con el "lenguaje egocéntrico" de Piaget. En estas ocasiones el lenguaje que emite el niño no tiene, visiblemente, el papel de acompañante de las actividades del juego y presenta un elaboramiento coincidente con esa actividad. Pero más que eso: tiene la finalidad de resolver las situaciones creadas. Esta es la manifestación del lenguaje "externo", del monólogo y la actividad discursiva del pensamiento denominada "lenguaje interior". La solución de un problema de esta naturaleza debe ir a buscarse en la condición del lenguaje, como "segundo sistema de señales". No puede excluirse que determinadas actividades discursivas se traduzcan en actividad muscular, precisamente los significados correspondientes a cada una de las palabras lo que se convierte en patrimonio del "lenguaje interior". La "comprensión del lenguaje"

requiere del lenguaje interior (codificación-decodificación), el que se organiza con los estereotipos verbales y sus componentes, los neurosemas, a la vez que, en su desarrollo, va despojándose de la participación propioceptiva.

Tercera etapa de comunicación, segundo nivel lingüístico

En los niños, el dominio de todas las funciones lingüísticas, se desenvuelve en el aprendizaje del nuevo código lectoescrito, además, en la transmisión de conocimientos mediante la comunicación verbal y por fin en la actividad del lenguaje interior o por el pensamiento discursivo, que puede ser un importante coadyuvante en el aprendizaje pedagógico o bien un factor de perturbación. Dos subperiodos que se extienden de los 5 a los 7 y de los 7 a los 12 años, aproximadamente, lo común en ambos es la integración de los procesos análiticos-sínteticos de los analizadores del lenguaje. También, tienen en común la interiorización del lenguaje que tiene su máximo hacia los 7 u 8 años.

Primera subetapa (5 a 7 años)

Los niños, en esta época tienen ya integrado el instrumental locutivo, fonológico y gramatical, de modo similar al lenguaje de los adultos. Prosigue un proceso de ordenación sintáctica de los elementos gramaticales incorporados a su habla y un desarrollo moderadamente dependiente de las influencias culturales del medio, de la comprensión de los significados. Estos se reflejan en la amplitud del vocabulario infantil. En el aspecto puramente sintáctico, hay dominio de las oraciones que incluyen las conjuntivas, así como la casi totalidad de las formas de organización sintáctica de la gramática de los adultos. En lo semántico, y en correlación estrecha con las correspondientes etapas en el desarrollo de la inteligencia, se alcanza un dominio más perfeccionado de adjetivos y adverbios relacionados con distancias, longitudes, cantidades. La comunicación refleja el paso de las formas preconceptuales y preoperacionales a las operacionales. El bagaje gnósico práxico preoperacional que puede advertirse en modelos de acción y lingüísticos, simultáneamente, evoluciona hasta el logro de integraciones de espacio y tiempo, movimiento, velocidad, cantidad (noción de número), medida

(logitudes y distancias), partes del objeto y objeto entero, apareamiento y correspondencia de elementos mediante rasgos perceptivos, como color, tamaño, lo que constituye la capacidad para la seriación y las clasificaciones y las correspondientes inclusiones en clase.

Segunda subetapa (7 a 12 años aproximadamente)

El lenguaje se caracteriza por una mayor ampliación conjunta de los aspectos sintácticos y semánticos, demostrables en el aumento cuantitativo de los vocabularios “siempre en dependencia de los estímulos lingüísticos del medio, y referidos, mediante los distintos tipos de oraciones, a reflejos muy flexibles de la realidad. La riqueza de oraciones subordinadas encuentra su concreción en el dominio de conjunciones y preposiciones. El lenguaje se ha sido completamente interiorizado y por consiguiente sólo se advierten algunas ocasionales manifestaciones del monólogo en circunstancias emotivas que impiden su inhibición. Por el contrario, se advierten cada vez más como el comportamiento utiliza para su organización formas discursivas del pensamiento que han desplazado casi totalmente a las perceptivas. Los agrupamientos y las clasificaciones caracterizan el pensamiento operacional, ésta es la base adecuada para el aprendizaje del cálculo y las nociones matemáticas, del mismo modo que el dominio de los diversos aspectos del lenguaje incide en las posibilidades para el aprendizaje del código lectográfico. Ambas situaciones definen lo que a menudo se caracteriza como “madurez para el aprendizaje de la lectoescritura y del cálculo”. M.J. del Rio (1988), refiere que sabemos que el lenguaje aparece en todos los niños normales con marcos cronológicos similares, la adquisición del lenguaje y la comunicación se desarrolla según unas etapas de forma constante, aunque el ritmo de progresión pueda variar de uno a otro, según el abanico normal de desarrollo puede esperarse una variación de unos seis meses aproximadamente, los hechos lingüísticos deben ser comparados con el contexto general de desarrollo sensoriomotor y cognitivo del niño, el desarrollo del lenguaje no depende únicamente de factores madurativos, sino que es indispensable una relación adecuada y afectiva con el ambiente con el que interactúa. Ninguna

adquisición en cualquiera de los diferentes niveles lingüísticos, ya sea fonología, léxico, morfología o sintaxis, debe ser interpretada de manera aislada sino en función del carácter global del lenguaje y de los mecanismos que éste comporta. Los índices cuantitativos para ser fiables, deberán poseer un carácter complejo, estar dotados de múltiples variables (ambiente familiar, escolar, nivel cultural, estimulación ambiental previa y actual, etc.) tantas como las implicadas en el lenguaje y la comunicación.

En seguida se presenta un cuadro en donde según M.J. del Rio (1988), se encuentran los rasgos del desarrollo normal del lenguaje:

	RASGOS PRINCIPALES QUE CARACTERIZAN LAS ETAPAS DEL DESARROLLO NORMAL DEL LENGUAJE
Edad (meses)	Aspectos generales y morfosintácticos
Pre lenguaje 0-6	Vocalizaciones no lingüísticas biológicamente condicionadas. Escasa influencia de la lengua materna sobre aspectos productivos.
6-9	Las vocalizaciones empiezan a adquirir algunas características del lenguaje propiamente dicho: entonación, ritmo, tono…
9-10	Pre conversación; el niño vocaliza más durante los intervalos dejados libres por el adulto, también intenta espaciar y acortar las vocalizaciones para dejar lugar a la respuesta del adulto.
11-12	Comprende algunas palabras familiares, como “mamá”, ”papá”, “nene”, entre otras, vocalizaciones más precisas y mejor controladas en cuanto a su altura tonal y a la intensidad, agrupa sonidos y silabas repetidas a voluntad.
Primer desarrollo sintáctico 12-18	Surgen las primeras palabras funcionales, en estas primeras palabras se da por lo general una sobreextensión semántica (p. ej., llama “perro” a todos los animales). Crecimiento

	cuantitativo a nivel de comprensión y producción de palabras.
18-24	Aparición de las frases que constan de dos elementos. Existe un periodo transicional donde las secuencias de una sola palabra empiezan a aparecer reunidas, pero sin la coherencia prosódica que caracteriza una oración. Suele hacerse una pausa entre las palabras, p. ej. “papá//aquí”, “más//tren”, etc., empiezan a aparecer las primeras reflexiones, p. ej. Plural. Las oraciones negativas empiezan a utilizarse por medio del “no” aislado, o bien, según en que casos colocándolo al principio o al final del enunciado, p. ej. “omi no”, “dormir no”, empiezan a aparecer las primeras interrogativas: ¿qué? Y ¿donde?, son las más tempranas.
24-30	Empiezan a aparecer secuencias de tres elementos p. ej. “nene come pan”, con la estructura principal de N-V-N; suele denominarse a este periodo “de habla telegráfica” por no aparecer en el discurso las principales palabras-función, como artículos, preposiciones, flexiones de género, número, persona, y tiempos verbales, que no aparecerá hasta el final de este periodo.
Expansión gramatical propiamente dicha 30-36	La estructura de la frase va siendo compleja, llegándose a la combinación de cuatro elementos. Empiezan a aparecer las primeras frases, combinadas, p. ej. “papá no está y mamá no está”. Aumenta la frecuencia del uso de las principales flexiones género, número, plural, mientras van apareciendo otras nuevas formas rudimentarias de los verbos auxiliares ser y estar; p. ej. “nene no está”, aparición y uso sistemático de los pronombres de primera, segunda y tercera persona (yo, tu, él, ella) y los artículos determinados (él, la). Frases simples muy diversas; empiezan a aparecer los adverbios de lugar combinándose en oraciones de forma coherente, p. ej., “Alex está detrás de la puerta”.

36-42	El niño aprende la estructura de las oraciones complejas de más de una clausura con el uso notable frecuente de la conjunción “Y”, aparecen las subordinadas “pero”, “porque”, y las estructuras comparativas “más que”, uso rudimentario de los relativos que, p. ej. “nene que llora”. Uno de los negativos con integración de la partícula negativa de la estructura de la frase, p. ej. “el niño no ha dormido”. Aumenta la complejidad de las frases interrogativas. Los auxiliares “ser” y “haber” se usan la mayoría de las veces en forma correcta, lo que hace posible el uso del pasado compuesto, p. ej. “el tete a comido”. Empiezan a aparecer las perifrásticas de futuro, p. ej. ”Voy a saltar”. El niño ha aprendido los recursos necesarios de su lengua, aunque su amplio abanico de tipos de oraciones sigue conteniendo una serie de errores desde el punto de vista del adulto y una serie de estructuras que necesitan aún de aprendizaje. El niño puede jugar con el lenguaje y mostrarse creativo con él.
42-54	Las diversas estructuras gramaticales van complementándose mediante el sistema pronominal (me, te, se), pronombres posesivos, verbos auxiliares, etc., existe una eliminación progresiva de los errores sintácticos y morfológicos. Empiezan a aparecer estructuras de pasiva, así como otras formas más complejas de introducir frases nominales (después de, también…), aunque estas estructuras no quedaran del todo consolidadas hasta la edad de nueve o diez años. Uso correcto de las principales flexiones verbales, infinitivo, presente, pretérito perfecto, futuro, (en forma perifrástica) y pasado, aunque los niños expresan las características del aspecto (acción durativa, o no durativa, (comido-comiendo) más que la forma correcta del verbo. Las distintas modalidades del discurso (afirmación, interrogación, negación) se hacen cada vez más complejas. Las

Últimas adquisiciones 54 ^	preposiciones de tiempo son usadas con frecuencia (ahora, después, hoy, mañana), aunque existen todavía confusiones con las preposiciones temporales y espaciales. El niño aprende estructuras sintácticas más complejas: pasivas, condicionales, circunstanciales de tiempo, p. ej. “Iré a jugar cuando acabe los deberes”). Y va perfeccionando aquellas con las cuales ya estaba familiarizado (p.ej. subordinadas causales: “Ana se cayó porque tropezó con una piedra”). Diversas estructuras de frase aún va perfeccionándose y generalizándose (diversos usos de la voz pasiva, conexiones adverbiales, p. ej. “aunque si, realmente, de todos modos…), no llegando a una completa adquisición hasta los siete u ocho años aprox. Los niños empiezan a apreciar los efectos distintos de una lengua al usarla (adivinanzas, chistes, etc.) y a juzgar la correcta utilización de su propio lenguaje, inicio de actividades metalingüísticas.

La adquisición del lenguaje oral

Para C. Villanueva (1999), el vínculo que se establece entre el adulto y el niño es el que establece relaciones emocionales intensas entre ambos, este es el motor energético que fundamenta el desarrollo cognitivo, social y lingüístico de la criatura, para que el aprendizaje del lenguaje se produzca sería necesario que junto al niño normalmente desarrollado existan en los hogares interlocutores avanzados, conocedores de la lengua natural a aprender y afectivamente implicados en actividades conjuntas con los niños aprendices. Para la adquisición del lenguaje es necesario por parte del niño aprendiz cierto nivel socio cognitivo, Bruner asegura que es esencial para el desarrollo comunicativo la intención que los padres creen que tienen todos los actos y emisiones infantiles, la intención comunicativa que se desarrolla en los primeros dos años de vida, es una conducta

intencional cuando existe una representación mental o conciencia del objetivo perseguido. La intención requiere de capacidades tanto cognitivas, como afectivas y sociales los indicios comportamentales para saber si el niño tiene la presencia de intención comunicativa son:

a. los contactos oculares entre el niño hablante, el oyente y el objeto.
b. La presencia y la persistencia de una señal comunicativa hasta que se consigue el objetivo.
c. La ritualización de esta señal.
d. La manifestación de satisfacción cuando se consigue el objetivo.

Algunos especialistas coincidieron en llamar “baby talk” a la forma de hablar a los niños que poseían los adultos de apego, analizaban las simplificaciones fonológicas típicas del lenguaje entre ellas: nono (dormir), tete (chupete) o tita (galletita). Cuando los niños comienzan a comunicarse, el lenguaje adulto está especialmente dirigido a adaptarse a las capacidades incipientes de su interlocutor, siendo característica la utilización de frases simples, cortas y bien formadas. Los adultos de apego parecen hablarles a sus hijos de forma correcta, sin disfluencias, sin utilizar elementos distractores de escasa relevancia para la comunicación. La imitación de los enunciados del otro se produce de forma muy frecuente, así, la madre imita al niño corrigiendo los errores de pronunciación y ampliando la frase, mientras que el niño suele imitar el anterior enunciado materno reduciendo su complejidad. La imitación materna de los enunciados infantiles sirve para corregir de forma implícita, puesto que las repeticiones adultas, al poner la frase o palabra correcta están, en cierta medida provocando la corrección de la próxima emisión infantil. Entre los dos y los cuatro años precedidos por el enunciado de otro hablante, lo que significa que el dialogo con los niños pequeños es extremadamente solícito y atento a las capacidades infantiles, a los treinta meses existen ya evidencias de la posibilidad de utilización de discursos narrativos

con referencias al pasado, por lo que, cuando el niño esta bastante capacitado y desenvuelve bien en una forma discursiva, los adultos buscan mayores complejidades e introducen a sus hijos en formas discursivas, que exigen referencias no presentes. Las tareas compartidas se desarrollan en formas asimétricas (un adulto experto y un aprendiz), así como de forma reglada y pautada para que sea más fácil predecir la secuencia interactiva. En ellas se producen combinaciones de recursos comunicativos (gestos de la cara y las manos, localizaciones y acciones comunicativas en un principio, y, posteriormente, lenguaje), junto al ejercicio de las intenciones comunicativas propias de la pragmática del lenguaje (reguladora, declarativa, interrogativa, etc.). Este tipo de escenarios se consideran fundamentales para el desarrollo del lenguaje. El ejercicio de la conversión natural que estas actividades provocan permite al niño aprender a seguir turnos, a tomar la iniciativa, y, además en ellas existen objetos o excusas sobre lo que hablar.

El adulto es considerado como educador no formal ya que no busca explícitamente enseñar a hablar, sino que tiene una meta mucho más general y adaptativa, intenta socializar al pequeño, convertirlo en un ser humano, ello sólo se puede conseguir a través de la interacción continua con otras personas.

Como hemos visto el desarrollo del lenguaje se produce por cinco factores básicos:

a) La maduración de las células corticales: integridad del sistema nervioso central.

b) El refuerzo social.

c) El aprendizaje social.

d) La integridad sensorial (sistema nervioso periférico)

e) La integridad psicológica. (emocional y afectiva).

El desarrollo de la aptitud verbal es de absoluta necesidad para el estudio ante el modelo de transmisión cultural del que el niño es receptor. Los niños

reciben todo el contenido por medio de la palabra hablada o escrita. Por eso, el dominio del lenguaje será siempre una predisposición muy favorable para el estudio en el ámbito escolar, como también lo es para la relación con los demás, puesto que es a través del código verbal y escrito como continuamente se ejecuta (J. Gallego, 2004).

En este capítulo para la adquisición del lenguaje se requiere tanto de la maduración de las células corticales, como un buen refuerzo en el aprendizaje social, en el siguiente capítulo se analizan los factores por los que se puede retrasar o impedir la correcta función de los mismos.

Capítulo 3

Factores que pueden alterar el desarrollo normal del lenguaje

En este capítulo se describen algunos factores que se presentan en niños que tienen afectado el desarrollo del lenguaje, se usa el término retraso en vez de retardo como lo usa Azcoaga, ya que éste es un término clínico y el área que se pretende es la educación.

Para J. Castaño. (2002), El desorden comunicativo infantil se define como la disfunción resultante de cualquier interrupción en los componentes del lenguaje (forma: fonológica, morfológica, sintáctica, uso: pragmático) o en la interpretación de los mismos, su etiología puede ser orgánico o funcional. Se presenta en varios aspectos, desde los problemas de articulación hasta la ausencia total del lenguaje. Algunos logran alcanzar las etapas lingüísticas normales, pero en edades avanzadas. En casos severos se da una detención, el primer lenguaje no aparece hasta los 5-6 años.

Características generales:

En el **aspecto fonológico** se pueden observar fallas en la:

- Percepción: fallas de retroalimentación, dificultad en el reconocimiento de los límites de las palabras, confusión de fonemas, limitaciones en el reconocimiento de cadenas fonológicas.
- Producción: procesos fonológicos normales, uso en forma diferente. Expresión afectada, limitada a la producción de algunas palabras.
- Empleo de diferentes procesos fonológicos para simplificar la producción de palabras (reducción, eliminación sustitución), tendencia a exagerar el uso de alguna articulación. Habla ininteligible.
- Errores de pronunciación por dificultad en la fijación de engramas auditivos y práxicos.
- Morfología y sintaxis: fallas de concordancia en cuanto a género, número, y tiempo verbal, agramatismo, mal empleo de elementos gramaticales

(proposiciones, etc.), ausencia de oraciones subordinadas, discurso con predominio de sustantivos.

- Pobre elaboración espontánea de enunciados que combinen varias palabras.
- Habla desordenada por dificultad en la secuenciación de acontecimientos encadenados.

En los tipos de lenguaje, los procesos, se pueden ver dificultados en cada una de sus funciones, las cuales se presentan a continuación:

Reducción del lenguaje

El niño no es capaz de emitir ningún sonido articulado, o solamente puede producir algunos sonidos indiferenciados, en los casos de reducción grave del lenguaje pueden observarse estereotipias. Una *estereotipia* consiste en la emisión de elementos silábicos, conjuntos de fonemas sin significado o palabras que el niño produce repetidamente cada vez que intenta articular lenguaje.

La articulación

La *anartria* es la incapacidad de emitir sonidos, el síndrome de desintegración fonética presenta una serie de distorsiones de los fonemas que de forma vaga parecen reproducir las deformaciones propias del lenguaje infantil, por lo cual a estas alteraciones articulatorias se las ha calificado de desintegración fonética. La cualidad fonética de los sonidos emitidos se altera por una desorganización de la armonía motriz articulatoria, con supresión de algunos fonemas y deterioro y alteración de otros.

La denominación

La dificultad o incapacidad para evocar los elementos lingüísticos correspondientes al nombre de los objetos (la falta del nombre) constituyen la *anomia*, cuando la anomia se acompaña de alteraciones articulatorias, su origen

se encuentra en una alteración de la estructura fonética de las palabras (alteración del componente fonológico).

Para M.J. del Rio. (1988) se dividen dos factores principales para qué el desarrollo normal del lenguaje se altere, estos son:

Factores orgánicos: Se presenta cuando se produce un daño en las estructuras orgánicas que sustentan la adquisición del lenguaje, no sólo se ve alterada o suprimida una función ya establecida, sino que además queda comprometido el curso de actividades futuras aún por desarrollar.

Factores psicológicos: Se incluyen dos tipos bien diferenciados, en primer lugar los tradicionalmente considerados como tales: ansiedad por separación prolongada, rechazo o sobreprotección materna y otros que corresponderían al apartado de factores emocionales y afectivos. En estos casos las bases de la primera comunicación son las que quedan más afectadas. En segundo lugar se encuentran aquellos factores psicológicos que alteran los procesos de transmisión-adquisición del lenguaje, sin necesariamente comprometer la comunicación social y afectiva del niño. Estos efectos alteran al núcleo de la calidad y cantidad de las actividades de enseñanza y aprendizaje que, en contextos naturales como la familia y la escuela, hacen posible el desarrollo lingüístico. Aun cuando una alteración del lenguaje tenga una causa conocida de origen orgánico, la evolución del lenguaje en sí queda comprometida y se alteran los procesos psicológicos normales del desarrollo, sin que la supresión o remedio de la alteración orgánica conlleve al restablecimiento espontáneo de los procesos evolutivos.

Entre los **factores orgánicos** podemos encontrar: (Azcoaga, 1981)

Retraso Audiogeno del Lenguaje Exclusivo: esta denominación corresponde al retraso en el lenguaje que resulta directamente de la pérdida auditiva. Por eso se lo denomina también “aislado” o “puro”. De esto resulta una gradación entre las formas más severas de hipoacusia hasta las moderadas, que comprometen la audición en el área de la palabra en forma completa o parcial. Los niños que han

sufrido una pérdida total o muy severa de la audición presentan desde muy temprano en su evolución características que llaman la atención y hacen posible el diagnóstico oportuno, una de las más notorias características reside en el tipo de su actividad exploratoria, pero resulta evidente que se basa exclusivamente en la visión y más tarde en la actividad motora, especialmente manual (entonces se hace notorio que también la comunicación es predominantemente gestual y manual). Los ruidos y sonidos del ambiente no generan ninguna respuesta de orientación. Otro rasgo reside en las condiciones de desarrollo de su juego vocal, aunque haya manifestaciones en su primer periodo, se extinguen antes de alcanzar la segunda etapa; a partir de los dos años, las carencias de posibilidades comunicativas van restringiendo las oportunidades del niño sordo al mundo concreto, inmediato. La carencia de lenguaje restringe las posibilidades de este código a la utilización concreta de los objetos inmediatos. Y es por esto que, a medida que va creciendo, la brecha que separa su inteligencia de la de los niños normales va ensanchándose. Se advierte la falta de nociones temporales que dependen del lenguaje (“esta mañana”, “hace un rato”, “luego”, “mañana”, “después”) y de las abstracciones que desde muy temprano forman parte del lenguaje del niño normal. Si consideramos la incidencia de la sordera en el nivel pre lingüístico y en primer nivel lingüístico es notorio el perjuicio en el aspecto fonológico del lenguaje que no se integra. La situación cambia si se provee al niño muy temprano de prótesis auditivas adecuadas. En este caso se advierte que, a medida que logra la adquisición de fonemas, su capacidad combinatoria (análisis y síntesis de estereotipos fonemáticos) se aproxima a la normalidad y, consecutivamente, adquiere los aspectos semánticos y sintácticos del lenguaje que se desprenden del primero, con ayuda de la reeducación.

Retraso del Lenguaje Anártrico: Tiene lugar antes de la integración normal del lenguaje. La anartria es una alteración de la elocución del lenguaje que se caracteriza por un déficit en la actividad combinatoria del analizador cinestésico-motor verbal (puede deberse a alteración funcional o retardo madurativo si no existe lesión alguna) consecutiva a una lesión que lo afecta directamente y que se

exterioriza en síntomas que comprometen exclusivamente la síntesis de estereotipos fonemáticos y motores verbales. Los niños que están afectados levemente muestran una adquisición más lenta de los sonidos del lenguaje y errores articulatorios como únicas anomalías del lenguaje. Poseen palabras pero les resulta difícil o imposible articularlas correctamente, los niños afectados más severamente, muestran además de las anormalidades articulatorias, similares a las que ya se hallan en los niños afectados levemente, defectos adicionales del lenguaje. Tienden a cometer faltas al arreglar las sílabas componentes para formar palabras con significado, omitiendo algunas, remplazando otras por sonidos inapropiados (especialmente los que suenan en forma similar) e invirtiendo o bien confundiendo su orden. Son frecuentes los neologismos. En el nivel pre lingüístico no se advierte manifestaciones, en cambio durante la segunda etapa es frecuente una disminución cualitativa en las producciones del juego vocal. Se advierte una menor riqueza de motivos con relación a lo que acontece con los niños normales. Existe una menor actividad del juego vocal, esto hace semejarse a estos niños a los hipoacúsicos con las diferencias derivadas del control auditivo. Por consiguiente, aunque el juego vocal sea muy pobre o incluso apenas esbozado, se acompaña de una agudeza auditiva normal y sus producciones son armoniosas.

Retraso del Lenguaje Afásico: El primer plano de la comprensión se extiende desde la “palabra-señal” – un periodo transitorio, muy fugaz en la adquisición del lenguaje – a la captación de los significados de las palabras aisladas. Un segundo plano caracteriza la comprensión de los vocablos en la estructura de la frase. Tanto la entonación como las funciones de los distintos vocablos en la proposición introducen sutiles variaciones del significado. Un tercer plano reside en el contexto y en las manifestaciones más abstractas del lenguaje. Este nivel de comprensión permite la captación rápida de los “dobles sentidos” y de los matices situacionales no necesariamente ligados a la expresión literal del texto. Con frecuencia este problema afásico es confundido con la debilidad mental o con cuadros psicóticos que llevan a una pérdida considerable de tiempo en su

recuperación. La afasia es una alteración de la comprensión del lenguaje (del lenguaje interior) que se caracteriza por un déficit de la actividad combinatoria del analizador verbal, resultante o no de una lesión que lo compromete directamente, y que se exterioriza por síntomas que afectan la comprensión del lenguaje y la capacidad de síntesis de proposiciones simples, y desorganiza la elocución, en especial en el aspecto sintáctico-semántico. Poco hay en el nivel pre lingüístico que haga presumir que el niño desarrollará con su lenguaje una alteración: el juego vocal en sus 2 etapas es similar al de los niños normales. Los primeros problemas aparecen alrededor de los dos años de edad, cuando el niño está pasando dentro del primer nivel lingüístico, de la palabra aislada o la palabra yuxtapuesta, a la frase simple. Se advierte que a veces comprende lo que se le dice y otras no. A menudo se confunden con la hipoacusia. En la elocución si bien puede ser fluida, aparecen palabras bizarras, que pueden tener una estructura similar a las palabras adecuadas o pueden ser de estructura muy diferente. Estas palabras se denominan Parafasias y, si están muy lejos de la estructura correcta, Neologismos.la sintaxis conserva, lo mismo que la prosodia, su semejanza externa con el lenguaje normal, pero la introducción de neologismos y parafasias diversas transforma la elocución del niño en un código sólo inteligible para los que están constantemente a su lado. Este lenguaje distorsionado recibe el nombre de idioglosia. El monologo del juego es igualmente bizarro y puede ser muy fluido, en este caso corresponde a la logorrea que se agrega a la idioglosia y que contribuye a caracterizar el aspecto predominantemente excitado del retardo afásico.

Retraso del Lenguaje por Deficiencia Mental: Retraso en la iniciación, el desarrollo y la integración del lenguaje. Correlación entre el déficit del habla y el déficit global del pensamiento y la inteligencia. El retardo oscila entre la ausencia total del lenguaje y simple retraso de desarrollo o pobreza de contenido y sintaxis. La comprensión del lenguaje es lenta y pobre, asociada a fallas de la atención. Si existe retardo afásico o audiógeno agregado, el déficit de comprensión se agrava y los progresos son menores. El aprendizaje verbal y no verbal es nulo en las

deficiencias graves. La escolaridad es insuficiente o muy limitada en las deficiencias leves o moderadas.

Alteraciones del Lenguaje Epiléptico: Las crisis del lenguaje hablado pertenecen a las llamadas epilepsias parciales, excepto los casos en los que la enfermedad produce un deterioro o déficit intelectual permanente. En ellos las alteraciones del lenguaje son propias de la deficiencia mental. Entre las crisis verbales paroxísticas parciales o psicomoras pueden encontrarse los siguientes trastornos:

- ✓ Vocalización interativa o expresión repetida de una vocal o sílaba.
- ✓ Repetición incontrolada de una palabra o frase intercalada en la conversación o espontáneamente (vocalización paroxística).
- ✓ Detención brusca de la elocución (por breves instantes) sin que se halle afectada la comprensión verbal o el pensamiento.
- ✓ Anartria paroxística o habla defectuosa (jergafasia) con incapacidad para la lectoescritura pero con comprensión del lenguaje hablado. A veces es parcial (dislálica) afectando solo la pronunciación.

- Entre los **Factores Psicológicos** encontramos según Azcoaga (1981):

Neurosis Infantil: Por su completa dependencia del adulto y la fragilidad de su proceso madurativo, el niño es particularmente sensible a toda actitud inadecuada proveniente de los que lo rodean y suele expresar su frustración con reacciones hostiles, con retraimiento o con múltiples perturbaciones somáticas o psíquicas, de ahí que sea tan extensa y variada la gama de trastornos y síntomas que se exteriorizan sus inhibiciones y sus dificultades de relación. A veces se trata de estadios permanentes y de larga evolución y a veces se presenta en forma de crisis afectando directamente al lenguaje.

Manifestaciones psicosomáticas: Las tensiones psíquicas o emocionales a que puede encontrarse expuesto el niño desde la primera lactancia produce modificaciones en la actividad de los centros corticovicerales, y a través de las

distintas vías de descarga pueden afectar el funcionamiento de los órganos y sistemas somáticos, dando lugar a verdaderas enfermedades corporales. En la primera infancia se asigna gran importancia al tipo de relación madre-hijo, al entorno afectivo-placentero que rodea al lactante y que, actuando negativamente (rechazo, indulgencia, hostilidad, rigidez, sobreprotección), produce el desequilibrio de esa unidad psicobiológica que es el niño y que se exterioriza antes de los 6 meses por su extrema inmadurez biológica por medio de vómitos, diarrea o anorexia. Posteriormente por dolores abdominales, úlcera péptica, colitis ulcerosa, jaquecas, etc. En la aparición de una afección psicosomática puede hallarse la expresión de una regresión infantil a etapas madurativas anteriores o la presencia de un estado conflictivo con su medio ambiente.

Problemas de conducta que afectan al lenguaje: Las alteraciones del lenguaje de los niños neuróticos se tratan de modificaciones funcionales, sin base orgánica o anatómica, que por ocurrir en niños con normal nivel intelectual y satisfactoria capacidad adquisitiva no comprometen la comprensión verbal ni la elaboración interna del lenguaje y el pensamiento, por lo cual no se hallan impedidos la comunicación y el aprendizaje, aunque estas actividades pueden verse interferidas por las dificultades expresivas de muchos niños neuróticos, situación que a su vez contribuye a crear ansiedad y aumentar su inseguridad. Las perturbaciones de la voz y el habla son con frecuencia testimonios vivos de la inestabilidad emocional y de las relaciones conflictivas del niño en su medio.

Retraso en la iniciación y el desarrollo: la conducta sobreprotectora de los padres, cuando es ejercida con excesivo celo y con la intención equivocada de eximir al niño de esfuerzos y molestias, le resta a éste posibilidades para incrementar y perfeccionar sus adquisiciones y aptitudes. Se le quita al infante espontaneidad y oportunidad para que su personalidad se desarrolle en forma equilibrada y plena, en esta atmosfera asfixiante se comprende que el lenguaje crezca poco y mal, que no siga el ritmo habitual del crecimiento, que carezca de precisión y firmeza, y se demuestre más sensible a los desordenes emocionales. Otras veces es la ausencia de afecto y protección, el clima de abandono o

indiferencia que rodea al menor, la causa de tales deficiencias a las que se suma una actitud retraída y temerosa que reduce la comunicación y el dialogo y con ello las posibilidades del incremento verbal.

Mutismo Psicógeno: Es la perdida transitoria de la palabra que puede presentarse en forma aguda integrando una reacción histérica frente a un trauma emocional. Como consecuencia del impacto emotivo el niño pierde bruscamente el habla por espacio de días o semanas. Su actitud inhibida hace que no responda a las solicitudes verbales de quienes lo rodean, pareciendo como suspendida también la comprensión del lenguaje, aunque ésta se halla conservada pese a que la falta de respuesta no permite comprobarlo momentáneamente. A veces el mutismo adquiere el significado de un acto de protesta mediante el cual el niño pretende exteriorizar su inconformidad o ejercer resistencia frente a un ambiente coercitivo. Con su silencio busca neutralizar un trato que considera injusto en relación con sus hermanos o defenderse de las exigencias de una educación rígida y agobiante, este mutismo puede ser selectivo y manifestarse solo ante quien lo provoca.

Dislalias psicógenas: cuando estos defectos de pronunciación se presentan simultáneamente con las dificultades en el desarrollo del leguaje, presentan un simple componente de dicha madurez lingüística sin otro valor que el desprendido del contexto general de dependencia familiar. Se las denomina psicógenas por su naturaleza reaccional y porque derivan de influencias ambientales y educativas. El niño no habla bien, en relación con su edad y su nivel intelectual, porque el desarrollo de su psiquismo se encuentra trabado por el exceso de protección o la prolongada aplicación de hábitos y pautas educativas correspondientes a una edad anterior, no reemplazadas adecuadamente. Estas dislalias pueden ser parciales o totales y muchas veces pasan inadvertidas hasta el momento en que la iniciación escolar las pone en evidencia. El niño de 5 o 6 años, vuelve a hablar como lo hacia a los 3 o como lo hace el hermanito menor por quien se siente desplazado en el cariño y la atención de sus padres, con esto pretende fortalecer sus vínculos afectivos y recuperar su primacía en el grupo familiar.

La tartamudez: Es el más conocido, llamativo y temido trastorno funcional de la palabra, consiste en una alteración del ritmo de la emisión oral que quita fluidez, cadencia y limpieza a la dicción. El habla se hace vacilante, entrecortada e interrumpida por repeticiones y persistencias de sonidos o fonemas que, agregados a un sinnúmero de gestos mímicos y movimientos asociados, conforman el cuadro de la tartamudez. Puede presentarse como síntoma único o asociado a otros trastornos del lenguaje, tales trastornos suelen darse especialmente en niños con retraso madurativo del lenguaje y modalidades neuróticas de la personalidad.

Psicosis infantiles: se incluyen aquí en forma genérica todos los cuadros mentales capaces de perturbar intensamente las actividades psíquicas, provocando una ruptura o desvinculación del niño con su medio. Vulgarmente se las define como enfermedades que ocasionan “la perdida de la razón”, que llevan a la demencia. Todos estos términos pueden ser considerados sinónimos, implican una deformación de las relaciones sujeto-ambiente, un estado de incomunicación motivada por la imposibilidad del niño de manejar el pensamiento lógico, de elaborar asociaciones y respuestas adecuadas, y de utilizar el lenguaje como vehículo de comunicación e integración social. Afecta el lenguaje expresivo verbal (dislalias, tartamudeo), y del lenguaje de comprensión, se altera el contenido del lenguaje en su estructura sintáctica y semántica.

Capítulo 4

INTRODUCCIÒN

La presente propuesta es el testimonio de mi experiencia como practicante en el INR en el área de la comunicación humana y de mi interés como profesionista en la educación especial en donde se busca un bienestar en el niño a través de brindarle la ayuda para superar los problemas que se le susciten en su desarrollo educativo y así lograr una mejor adaptación y desempeño escolar. Para esto debe tomarse en cuenta su entorno en general, tanto familiar, escolar, educativo, etc. Por lo que dicha propuesta toma como eje principal al docente, la familia, y el niño, el psicólogo sirve como orientador para que este trinomio vaya superando las dificultades y/o necesidades que se presenten en la educación del niño y brinda las herramientas necesarias y apoyos que aseguren el pronto diagnostico y rehabilitación del mismo. El proceso se hace en tres etapas que son: Diagnóstico, intervención y evaluación.

El objetivo del programa es facilitar al niño, a lo largo de sus primeros años, el aprendizaje y la adquisición de las funciones básicas y mecanismos del lenguaje, de tal forma que pueda expresarse, comprender y responder ante cualquier situación comunicativa. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee, una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. A nivel preescolar, el lenguaje es usado para establecer y mantener relaciones interpersonales, para expresar sentimientos y deseos, para manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas propias y valorar las de otros, también se participa en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento, se desarrollan la creatividad y la imaginación, y se reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y de otros. La ampliación, el enriquecimiento del habla y la identificación de las funciones y características del lenguaje son

competencias que los pequeños desarrollan en la medida que tienen variadas oportunidades de comunicación verbal (PEP, 2004).

Es frecuente encontrar en escuelas niños con dificultades en uno o más aspectos que integran el lenguaje como función. Estas dificultades inciden en la comprensión y adquisición de los distintos conceptos preescolares que se desarrollan en clase, ya que prácticamente en su totalidad de los aprendizajes que realizamos los llevamos a cabo a través del lenguaje. Hoy se tiende a evaluar no sólo los aspectos fonéticos, morfosintácticos y conceptuales del lenguaje sino también los funcionales, comprobando si los individuos tienen recursos para "pedir", "denominar", "compartir atención" que trata sobre la regulación de la actividad o "responder", las tendencias actuales sobre el desarrollo del lenguaje señalan un camino integrador, tanto de aspectos orgánicos como psicológicos, formales como funcionales. Se tiende a recuperar al sujeto como protagonista del acto del habla y se concibe su desarrollo de forma unitaria, de manera que el desarrollo del lenguaje no se enfoca separado de lo social, el motriz o el cognoscitivo.

ANTECEDENTES

Por lo descrito en el capitulo uno, el maestro, el niño y los padres son protagonistas de una serie de situaciones de índole humana, los valores, temores y formas de pensar sobre la realidad de las Necesidades Educativas Especiales. El maestro resulta ser el elemento principal de este trinomio, ya que con sus actitudes y disposiciones va a determinar el éxito o el fracaso de aquel niño integrado en su aula, se debe dar la oportunidad de introducirse poco a poco manejando las subjetividades, sensibilizándose, derribando su resistencia y posturas negativas, vivenciando las capacidades de este alumno y sacando sus propias conclusiones. Para fomentar actitudes positivas en los niños, el maestro tendría que asegurarse primero de que cuenta con algunos de estos principios éticos en su haber, con el fin de que pueda hacer una acertada transmisión de valores como el respeto a los individuos, el reconocimiento de las similitudes, el reconocimiento de las diferencias y la valoración de ambas a sus alumnos, los niños por si mismos aceptan lo diferente, curiosean, pero lo aceptan, somos los adultos quienes los predisponemos a marginar a los demás; convivir a edades tempranas con las NEE permite a los niños crecer sin tanto prejuicio, sin actitudes de rechazo hacia la diversidad y con una mejor escala de valores como la participación, colaboración, solidaridad y equidad de oportunidades. (Frola, 2004)

En la integración educativa es necesario que el maestro comprenda:

- El espacio educativo es el mejor para que el niño pueda asimilar modelos de relación más validos.
- No representa más trabajo, sino que implica un trabajo distinto.
- No perjudica el aprendizaje del alumno sin NEE y no aprende menos, sino de manera distinta.
- Su preparación y capacitación en el área de lenguaje para poder ayudar a su grupo en general.

En el niño se producen importantes deficiencias en el ámbito comunicativo, pues aunque comprendiera el lenguaje, su habla no es clara, por lo que le produce un gran esfuerzo en su socialización, la participación de los padres contantes en los primeros años supondría avances considerables, un hecho que facilitaría la integración es la participación del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) proporcionándole terapia de lenguaje y trabajando conjuntamente con el maestro del aula para que éste pueda hacer las adecuaciones curriculares, ya que estas constituyen la estrategia educativa para alcanzarlos propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un niño necesita algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. (SEP, 2000)

DESCRIPCIÒN DE LA PROPUESTA

¿Cuál es el objetivo de esta propuesta?

Los objetivos:

- Determinar si el niño presenta o no alteración del lenguaje o retraso.
- Identificar factores etiológicos.
- Identificar las alteraciones en el uso del lenguaje.
- Describir y analizar las habilidades lingüísticas
- Realizar un plan terapéutico o reeducación logopédica

Este plan pretende fomentar el desarrollo de las capacidades comunicativas y lingüísticas en edades preescolares, contribuye a la formación integral y garantizar en el jardín de niños su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar sus competencias afectivas, sociales y cognitivas (PEP, 2004). Así como facilitar al niño, a lo largo de sus primeros años, el aprendizaje y la adquisición de las funciones básicas y mecanismos del lenguaje, de tal forma que pueda expresarse, comprender y responder ante cualquier situación comunicativa.

¿A quién va dirigida?

La propuesta de intervención psicopedagógica descrita a continuación va dirigida a niños cuyas edades están comprendidas entre los tres a cinco años de edad que se integran al ciclo de educación preescolar; así, como proporcionar al educador los materiales y estrategias necesarias para desarrollar dicho programa .

El Psicólogo/a de la Educación es el profesional cuyo objetivo de trabajo es la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano en situaciones educativas. Así mismo interviene en todos los procesos psicológicos que afectan al aprendizaje, o que de este se derivan, independientemente de su origen personal, grupal, social, de salud etc., responsabilizándose de las implicaciones educativas de su intervención profesional y coordinándose con otros profesionales.

¿Qué característica tiene la Propuesta?

El profesor del niño se convierte en un informante imprescindible que aportará datos respecto a los medios expresivos que el niño emplea en la comunicación con sus iguales, a la comprensión de consignas, al nivel de autonomía, a la ejecución de las tareas escolares, etc. y que determinará cuando existe algún problema de comunicación o lenguaje, asiéndoselo saber en primera instancia al psicólogo educativo para valorar el grado de afectación que el niño presenta.

Ya que los retrasos en el lenguaje suelen ser una cronopatía (aparente ausencia de causas), pero evidentemente deben existir condiciones provenientes del propio niño, bien de las situaciones en las que el aprendizaje del lenguaje se produce, sean distintas a las que se dan en la adquisición normal. La valoración del lenguaje que aquí se va a proponer está sujeta a continuadas evaluaciones que se realizaran en el transcurso de la reeducación logopédica, cada cierto tiempo.

En la primera entrevista con los padres, además de recabar información habitual sobre los antecedentes, escolaridad, etc., puede ser aprovechada para observar los estilos que los padres emplean para comunicarse con su hijo. Si se dispone de juguetes, pueden resultar unos momentos de apreciable valor. Ello dará pie a preguntas referidas a su comportamiento con el niño, a la presencia de actitudes sobreprotectoras y a las primeras intervenciones respecto a este tema tan importante. Haciéndoles saber las causas por las que se valoraran al niño, los exámenes a realizar para iniciar cuanto antes el diseño de una intervención psico - pededagògica que favorezca las dificultades articulatorias en el área verbal y que ésta pretende fomentar el desarrollo de las capacidades comunicativas y lingüísticas , así como contribuir a la formación integral y garantizar en el jardín de niños su participación en experiencias educativas enriquecedoras que les permitan desarrollar sus competencias afectivas, sociales y cognitivas (PEP, 2004).

La aplicación de esta propuesta es de carácter inclusivo, en un jardín de niños de educación regular, ya que las capacidades del habla y escucha se fortalecen en los niños cuando tienen múltiples oportunidades de participar en situaciones con sus iguales, el uso del lenguaje oral, tiene la más alta prioridad en la educación preescolar.

Dicha propuesta se compone por tres apartados, en el primero se hace una valoración o diagnóstico que tiene como objetivo la detección de dificultades articulatorias a través de la investigación que es un instrumento fundamental para reconocer sobre que áreas se diseñaran las actividades de intervención, en el segundo apartado basándose en los datos obtenidos en el primer apartado se diseñarán las estrategias determinadas a través de ejercicios que se trabajaran en la propuesta con el fin de enfrentar la problemática y superarla, y en el tercer apartado se hará una evaluación para reconocer si la propuesta diseñada está teniendo la efectividad en el área a enriquecer y poder adaptarlo o modificarlo según las necesidades que se vayan suscitando durante la aplicación.

La flexibilidad, el juego y la espontaneidad son esenciales en el despertar y mantenimiento de un buen nivel de motivación. Sin ella poco servirá el programa de intervención.

La flexibilidad implica que una clase se realicen actividades distintas, tendientes a objetivos distintos (el área fonológica y sintáctica por ejemplo). Implicando al grupo en general.

¿Cómo está diseñada?

Plan de la evaluación:

El psicólogo educativo participa en la atención educativa al desarrollo desde las primeras etapas de la vida, para detectar, prevenir e intervenir a efectos socio-educativos las Necesidades Educativas Especiales e inadaptaciones funcionales, psíquicas y sociales. La evaluación se efectúa sobre las distintas áreas en función de la demanda, la problemática y las necesidades, priorizando su funcionalidad y operatividad, y se analizan detalladamente las variables psicológicas que influyen en el comportamiento humano dentro del contexto educativo, llegando, cuando proceda, a la determinación de un diagnóstico en la situación educativa. Realiza la evaluación psico-educativa referida a la valoración de las capacidades personales en relación a los objetivos de la educación y también al análisis del funcionamiento de las situaciones educativas. La siguiente propuesta de evaluación está basada en los pasos que propone Azcoaga (1981), Se eligió éste modelo dado que considero no se puede llevar una planeación psico-pedagógica simplemente tomando en cuenta el aspecto psicológico y se debe tomar en cuenta también el aspecto médico, ya que en el caso de retraso en el lenguaje se puede ver que una y otra se complementan:

a) Se puede iniciar la investigación con un interrogatorio activo y orientado a lograr la mayor parte de los datos que generalmente provienen de la madre o en ocasiones de la abuela o de tías del niño; lo importante es que estos familiares próximos hayan sido testigos de los hechos que nos interesan recoger: el grado de cultura, el temperamento y el grado de compromiso emotivo de la madre o de los familiares. En muchos lugares se utilizan protocolos impresos o guías, éstas ayudan al examen sistemático de todos los aspectos. Se debe comenzar ordenadamente a partir de los antecedentes prenatales del niño, no sólo sobre las características del embarazo, sino también sobre los antecedentes familiares que puedan tener relación con el caso. También hay que preguntar en relación con el parto, si el niño lloró al nacer, ictericia, incompatibilidad Rh. Todos los antecedentes del primer año de vida deben de ser investigados con cuidado, el uso de antibióticos y fármacos que puedan tener acciones

toxicas sobre sectores vinculados a la audición y al lenguaje; los índices evolutivos, a qué edad se sentó, en la que comenzó a gatear, en que dio sus primeros pasos, sus primeras palabras; etc.. En cuanto a las primeras palabras en lo posible se trata de registrar con mayor fidelidad su ocurrencia y sus características, así como el grado de atención y comprensión del niño ante el lenguaje de los adultos. Además de ello, este interrogatorio recoge referencias acerca del clima familiar que rodea al niño: ansiedad, indiferencia, actitudes violentas, relaciones con hermanos o familiares próximos, sobreprotección, diferencias entre los padres y muchos otros elementos, el control de esfínteres, la capacidad para valerse por sí mismo (vestirse, comer, etc.) cuando han sobrepasado los 3 o 4 años de edad; así como los datos obtenidos del docente al detectar el posible retraso de lenguaje en el niño.

b) Examen de la comprensión del lenguaje en el nivel sensorioperceptivo y el nivel verbal. En cada uno de ellos se explora el aspecto semántico, el de análisis y síntesis lingüística y el aspecto sintáctico, en su correspondencia con el pensamiento, mediante estímulos figurativos apoyados por indicaciones verbales. En el aspecto semántico se utiliza la prueba Peabody para edades estimadas desde 2 años y medio en adelante, en la aplicación de esta prueba algunos niños pueden designar los objetos por simple condicionamiento (denominación) sin que esto revele si hay contenido cognoscitivo, lo que indica un autentico valor semántico. Al aplicar esta prueba se obtiene un puntaje bruto, el cual se calcula restando la cantidad de palabras en errores. Este puntaje bruto debe convertirse en una puntuación normativa. En la prueba verbal se ofrecen tres tipos de normas: por edad, percentiles y las puntuaciones típicas derivadas (Cl). El evaluador puede escoger el tipo de dato normativo que desee, puesto que todos ellos son equivalentes. En cuanto al aspecto analítico - sintético, a los 2 años se explora mediante órdenes complejas simples organizadas gramaticalmente por un artículo, un sustantivo y un verbo referidos a objetos o laminas vinculados a necesidades vegetativas. En las siguientes edades se organizan órdenes complejas formadas por dos mandatos y sucesivamente de acuerdo con la edad, hasta 8 o 9 órdenes, en complejidad creciente según la capacidad del niño. El primer mandato de órdenes corresponde a la selección de objetos que deben de ser identificados (de selección) y el otro las ordenes refieren a acciones que deben ser ejecutadas (de ejecución). Otro instrumento del cual podemos obtener información es El WPPSI, es una prueba que evalúa los aspectos

cualitativos y cuantitativos de la inteligencia general, que está formada por dos escalas: Verbal y Manipulativa. El WPPSI, consta de 11 pruebas, seis pertenecientes a la Escala Verbal y cinco a la Escala Manipulativa. Las prueban se aplican intercambiándose, es decir, que no siguen un orden de aplicación según la escala que evalúen (como por ejemplo podría ser que primero se aplicasen las pruebas pertenecientes a la escala verbal y después las de la escala manipulativa).

ESCALA VERBAL. Pruebas:

- Información. En esta prueba, al niño se le realizan preguntas de cultura general.

- Vocabulario. En esta prueba, al niño se le van presentando una serie de palabras (oralmente), una a una, para que diga el significado de cada una de ellas.

- Aritmética: Se utilizan tarjetas con varios objetos dibujados. En estos se obtiene la medida de los conceptos cuantitativos básicos que no implican el uso explícitos de los números y también para proporcionar una base que permita evaluar a los niños.

- Semejanzas. Mide la capacidad para establecer semejanzas entre diferentes objetos de uso común. La noción de semejanza fue simplificada para el niño mediante un tipo intermedio de formulación tal como: “la leche y el agua, las dos son buenas para.....” poniendo énfasis en las dos palabras. La presentación de algunos elementos no sólo facilita la comprensión, sino que también sirve como transición para los elementos de mayor dificultad expresados con la formula “¿En qué se parecen ..... y .....?”.

- Comprensión. Al niño se le realizan lentamente preguntas que exigen su comprensión.

- Memoria de frases. Se trata de ir diciéndole al niño frases con palabras que correspondan a su vocabulario, para que éste las repita.

ESCALA MANIPULATIVAS. Pruebas:

- Casa de los animales. Esta prueba requiere del niño la asociación de un signo con un símbolo. Para ello se utiliza un tablero, en la parte superior tiene tres cuadros, en cada uno de éstos hay un dibujo de un animal con un cilindro de un determinado color: perro-negro, pollo-blanco, pez-azul y gato-amarillo, y debajo 20 cuadrados, cada uno con uno de estos animales y el hueco para poner el cilindro del color correspondiente.

- Figuras incompletas. Al niño se le enseñan unas tarjetas con figuras. El niño tiene que señalar qué parte es la que le falta a cada figura.

- Laberintos. Es una prueba común de laberintos. Al niño se le presenta, enfrente, con el pollito orientado hacia él, la hoja del laberinto, y se le dice: "¿Ves este pollito?, quiere llegar hasta su madre, que está al otro lado (señalar), y tiene que llegar allí por este camino, sin entrar en una calle sin salida" (señalar la primera calle sin salida). "Fíjate, el pollito empieza a andar aquí, y luego sigue por este camino". El psicólogo debe ayudarle a sostener el lápiz.

- Dibujos geométricos. Esta prueba se centra también en ciertas áreas del desarrollo mental que se relacionan con aptitudes o ineptitudes muy específicas del niño. Es importante contar con una mesa con superficie lisa para dibujar.

Se dobla por la mitad una hoja y se coloca frente al niño de modo que el espacio destinado a los datos de identificación esté orientado hacia el examinador. Inmediatamente debajo de este espacio están impresos los números del 1 al 10, que se utilizarán para identificar los dibujos.

Se entrega al niño una de las pinturas rojas, se redondea con un círculo el número uno de la hoja al tiempo que se presenta al niño la tarjeta número 1, y se le dice: "Haz en este papel un dibujo exactamente igual que este que hay aquí", y así sucesivamente con todas las tarjetas.

- Cubos. Es una prueba perceptivo-motora. Los niños deben identificar no sólo colores sino también formas geométricas, antes de ensamblar los cubos de acuerdo con un modelo.

Esta prueba se califica asignando una puntuación correspondiente para cada respuesta dada por el psicólogo, el psicólogo debe seguir ciertos pasos, principalmente de naturaleza contable, para determinar las puntuaciones naturales del niño, después de anotar las puntuaciones naturales en la portada del protocolo, estas deben convertirse en puntuaciones normalizadas de acuerdo con la edad del niño (años, meses y días) que determina el cuadro que debe usarse para convertir sus puntuaciones, se anota esta puntuación en la portada del protocolo exactamente a la derecha de la puntuación natural, cuando se haya hecho lo mismo en todas las subescalas se obtendrá una columna de puntuaciones normalizadas. La puntuación de la escala verbal es igual a la suma de las puntuaciones normalizadas del niño en las cinco subescalas verbales y así mismo en se obtiene la puntuación en la escala de ejecución. Para la asignación del CI depende de las sumas en las puntuaciones normalizas del niño si son mayores o menores de acuerdo a los valores que aparecen en el cuadro. Los datos más significativos para la detección de dificultades articulatorias es en la escala verbal.

En el siguiente cuadro se presentan los aspectos a estimular según las puntuaciones en donde se detecte las dificultades en el nivel sensorioperceptivo y verbal, en cada uno de ellos se explora el aspecto puramente semántico, el del análisis y síntesis lingüística y el aspecto sintáctico, en su correspondencia con el pensamiento:

INFORMACIÓN	COMPRENSIÓN VERBAL NIVEL DE CONOCIMIENTOS MEMORIA A LARGO PLAZO
VOCABULARIO	COMPRENSIÓN VERBAL CONOCIMIENTO ADQUIRIDO CAPACIDAD DE APRENDIZAJE MEMORIA A LARGO PLAZO FORMACIÓN DE CONCEPTOS VERBALES EXPRESIÓN VERBAL DESARROLLO DEL LENGUAJE
ARITMÉTICA	COMPRENSIÓN VERBAL MEMORIA ATENCIÓN CONCENTRACIÓN RAZONAMIENTO NUMÉRICO CONCEPTO CUANTITATIVO CALCULO MENTAL
SEMEJANZAS	COMPRENSIÓN VERBAL FORMACIÓN DE CONCEPTOS VERBALES CAPACIDAD DE RAZONAMIENTO ABSTRACTO Y CONCRETO PENSAMIENTO LÓGICO RAZONAMIENTO POR ANALOGÍA
COMPRENSIÓN	COMPRENSIÓN VERBAL SENTIDO COMÚN JUICIO SOCIAL, PRÁCTICO, MORAL Y ÉTICO
FRASES	ATENCIÓN CONCENTRACIÓN MEMORIA AUDITIVA INMEDIATA SECUENCIA AUDITIVA

En cuanto al pensamiento se manifiesta en la actividad lingüística de los niños de acuerdo con el estadio por el que atraviesan, para el que nos interesa que es el preoperatorio (de menos de 3 años hasta 6 años) es previsible que se obtengan juicios simples del tipo de la aplicación, de procedencia, de precausalidad y de causalidad inmediata. En casos en donde se pretende medir los niveles lingüísticos, se recurre a pruebas psicológicas, protocolos del lenguaje, de la evaluación de las aptitudes motoras; sin embargo el requisito invariable es el criterio con el cual se los valore, la advertencia se atribuye a los medios complementarios del diagnóstico un peso que no tienen, lo cierto es que los medios complementarios no son más que eso: complementarios. Esto significa que su posición en el diagnóstico está determinada por el momento y el lugar en

el que se los solicita y por el significado que se les confiere en el raciocinio que lleva el diagnostico, ninguno de ellos da nada por sí mismo: “un test PEABODY” o “un WPPSI” dan mucha información, siempre y cuando ésta se incluya en las coordenadas que están orientando el proceso del diagnóstico, el diagnóstico es un raciocinio que tiende a identificar las características de un proceso.

c) Examen del desarrollo del lenguaje en el aspecto gramatical y el fonológico, discriminados respectivamente en el nivel sensorioperceptivo y el nivel verbal. En los aspectos gramaticales se aplican elementos concretos y figurativos, de acuerdo con la edad, que suscitan una descripción verbal, se utilizan juguetes o láminas, acerca de las cuales se formulan preguntas sobre la denominación de los materiales y que sugieren descripciones. En los aspectos fonológicos se exploran tres características, la fonemática, prosodia y ritmo; para ponerlo de manifiesto recurrimos a la imitación, se utiliza desde los 2 años, se recurre a la repetición de grupos de vocales iguales o diferentes, sílabas directas, inversas y vocales, en las siguientes edades se añaden silabas complejas, mixtas, de conjuntos de 2 o 3 vocales y repetición de palabras compuestas.

d) Exploración de las gnosias y praxias correspondientes a los analizadores relacionados con el aprendizaje del lenguaje; El papel del analizador en el lenguaje interviene el conjunto de la actividad nerviosa superior, el analizador verbal y el analizador cenestésico – motor verbal. En cambio, en el habla participan fundamentalmente el analizador auditivo y el analizador cenestésico – motor verbal.

e) Analizador auditivo: En el niño pequeño el sector periférico se explora mediante pruebas objetivas destinadas a provocar la respuesta refleja cocleopalpebral y otras vinculadas con el reflejo de orientación – investigación.

f) Analizador cenestésico – motor verbal: se comienza con la exploración orofacial, este examina las funciones vegetativas y las praxias imitativas, teniendo como siempre a la vista la edad y el nivel del niño. El examen del lenguaje se extiende desde aproximadamente los 18 meses en adelante, lo cierto es que las funciones de este analizador pueden estudiarse desde las primeras semanas de vida, estos aspectos comprenden el análisis de la movilidad facial por medio de funciones vegetativas, tales como la succión y

deglución, la risa y el llanto.mas allá de los 6 meses se exploran además la sorbición y la masticación. En edades posteriores se usan para estos efectos alimentos de diversas consistencias y distintos utensilios (bombilla, cuchara, tenedor, taza, etc.) y se observa cómo se coordinan estas funciones con la deglución. Finalmente la actividad respiratoria se estudia mediante la respiración tranquila, la respiración forzada y la fónica.

- Observación de los dispositivos básicos del aprendizaje, actividad nerviosa superior y de la afectividad general.
- Datos complementarios: del psicodiagnóstico (procesos cognoscitivos y afectivo-emocionales) y otros exámenes médicos.

El punto a) lleva a la reconstrucción del proceso de desarrollo del niño y aporta los datos correspondiente al desarrollo del niño, en su contexto familiar. Los enunciados d), e) y f) tienen por finalidad extraer los datos fisiopatológicos que se relacionan con los procesos lingüísticos investigados según los puntos b) y c). Los puntos a), d), e) y f) llevan a formular el diagnostico fisiopatológico por mediación del correspondiente análisis de los datos. El psicólogo de la educación para recabar estos datos tendrá que trabajar en conjunto con otros profesionales especializados en el área a evaluar, él únicamente realizará la entrevista inicial para conocer que pruebas y/o exámenes ayudaran a la detección de dificultades del niño, así como la aplicación de pruebas psicológicas como son el peabody y wechsler.

Registro y Evaluación de resultados

En el aspecto gramatical en el nivel sensorioperceptivo tanto como en el nivel verbal puro se deben discriminar las anomalías de las funciones, así como las incorrecciones sintácticas. Estas últimas pueden manifestarse sin que necesariamente haya anormalidades en la selección de sustantivos, adjetivos, adverbios etc.se trata más bien de las concordancias entre tiempos verbales uso de plurales, género, tipo de oraciones (objetivas y subjetivas, simples, coordinadas, subordinadas, etc.) y se ha de registrar la riqueza del vocabulario.

El registro de todas las anomalías debe hacerse teniendo en cuenta los síntomas derivados de los procesos fisiopatológicos analizados en el capítulo 3, el estudio en el aspecto fonológico en sus respectivos niveles sensorioperseptivo y verbal puro demuestra (o no) dislalias en la estructuración de estereotipos fonemáticos por la repetición o bien por la elocución espontanea. Las características fonemáticas pueden dar lugar a anomalías tales como deformaciones, omisiones, trasposiciones, repeticiones y otros agregados fonemáticos o silábicos sistematizados o no. Estas anomalías fonemáticas pueden responder a alteraciones analíticas-sintacticas en la estructuración temporo-espacial de los puntos de articulación. Cuando las omisiones y sustituciones de fonemas mejoran por una evidente facilitación determinada por la lectura labial y aumento de la intensidad de la voz del examinador, puede sospecharse una hipoacusia.

Si no son evidentes tales malformaciones anatómicas ni hay trastornos neuromusculares estaríamos frente a las denominadas dislalias “funcionales” originadas por factores ambientales o afectivo-emocionales. Hemos llamado la atención sobre la necesidad de registrar la voz hablada y cantada, tanto en limitación como en el lenguaje espontaneo. Las diferencias entre la voz hablada y la cantada pueden orientarnos a una distinción entre un trastorno del lenguaje (síndrome afásico o anártrico) de otro del sentido musical. Un cotejo entre los rendimientos logrados a las pruebas para elocución y comprensión dará lugar a

una definición a cerca de la etapa en que se haya el niño, la naturaleza de su trastorno del lenguaje. Con todo esto no permite por si solo la elaboración de un plan de reeducación, puesto que solo ilustra acerca de los contenidos del programa pero no clarifica sobre cómo aplicarlo. Azcoaga (1981).

Una vez detectado las dificultades en la articulación el psicólogo educativo puede proponer y orientar al pedagogo o docente encargado directamente del proceso de enseñanza – aprendizaje del alumno con dificultades articulatorias y directivos escolares sobre las estrategias que puede utilizar para solucionar los problemas que se presente y así realizar las intervenciones que refieran a la mejora de las competencias educativas del niño y de las condiciones educativas.

Planeación de la Intervención

La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee, una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. A nivel preescolar, el lenguaje es usado para establecer y mantener relaciones interpersonales, para expresar sentimientos y deseos, para manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas propias y valorar las de otros, también se participa en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento, se desarrollan la creatividad y la imaginación, y se reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y de otros. La ampliación, el enriquecimiento del habla y la identificación de las funciones y características del lenguaje son competencias que los pequeños desarrollan en la medida que tienen variadas oportunidades de comunicación verbal (PEP, 2004).

Para planificar la propuesta de ejercicios del desarrollo del lenguaje en el niño se debe tener en cuenta, simultáneamente, los resultados obtenidos en el criterio lingüístico, el criterio biológico (neurofisiológico) y el criterio psicológico y social, se ha visto que al considerar el desarrollo y la comprensión del lenguaje se parte de un nivel puramente biológico (neurofisiológico) pero, prontamente – en el primer nivel lingüístico – el lenguaje resulta gobernado por leyes internas que son del dominio del nivel lingüístico, es indispensable considerar el criterio biológico los hechos del lenguaje, ya que son inseparables de los estadios por los que pasa evolutivamente el niño, tanto en los aspectos afectivos y emocionales como en los intelectuales. Y estos a su vez se ligan al conjunto de estímulos sociales emanados del marco social y familiar que rodea al niño. De ahí que al lado de los criterios biológico y lingüístico deban analizarse también los datos del lenguaje con criterio psicológico y social. Se aconseja iniciar la reeducación lo más pronto

posible y se realizará de acuerdo a las dificultades detectadas en la evaluación del niño.

En el caso de la sobreprotección: se deberá animar a los padres a solucionar los problemas planeados por su actitud, aconsejándoles concretamente qué deben hacer en el caso de qué su hijo manifieste algunas de estas conductas. Estos consejos deberán ir acompañados de ejemplos demostrativos ya que por sí solos suelen no ser suficientes.

Ante la poca estimulación: es frecuente que en la relación comunicativa entre padres e niños con retraso en el lenguaje se dé una tasa reducida de input lingüístico por parte de aquellos como respuesta inconsciente a la poca reducción verbal del niño, lo que perjudica todavía más la adquisición del lenguaje por parte del niño. Pierde interés el que se dice y lo gana el cómo se dice. Para conseguir una estimulación más intensa y correcta debe de negociarse con los padres un tiempo determinado en qué el que uno de ellos, o de preferencia los dos, se dedique a dicha estimulación. Los objetivos que se propongan los padres deben de estar relacionados con el afianzamiento de lo conseguido y no con la adquisición de nuevas habilidades, se les explicaran y demostraran estrategias que, en una situación normal, son empleadas por los propios padres.

Como ya hemos dicho, se considera al lenguaje en dos aspectos: sensorial y motriz. Llegados a este punto, el siguiente paso que se debe realizar es concretar cada uno de los aspectos. Así como componentes de los dos aspectos. Así como componentes del aspecto sensorial se introduce las funciones de visión y audición, y como componentes del aspecto motriz, la expresión y en un tercer apartado de la programación sería la comprensión oral.

Antes de detallar las actividades a realizar para cada de uno de los apartados ya nombrados, nos detenemos en especificar los distintos aspectos que la integran cada uno de los apartados y los objetivos que se pretende alcanzar.

Apartados	Objetivos
COMPONENTE SENSORIAL DEL LENGUAJE **Visión** Estimulación visual Discriminación y análisis visual Posiciones espaciales **Audición** Estimulación auditiva Discriminación y análisis auditivo Ritmo	Despertar en el niño, interés por todo aquello que le rodea. Descubrir el mundo de los objetos y las imágenes. Presentar al niño situaciones y material suficiente y adecuado para que pueda desarrollar la capacidad de ver y de responder correctamente ante los estímulos visuales. Con el trabajo de este punto se pretende que el niño sea capaz de identificar y diferenciar las distintas posiciones espaciales de los objetos y los demás respecto a él y viceversa. Despertar en el niño, interés por el mundo sonoro que lo rodea. Descubrir el mundo sonoro. Presentar al niño situaciones y material suficiente para que desarrolle la capacidad de escuchar y de responder correctamente a los estímulos auditivos procedentes del mundo exterior, de objetos, de instrumentos musicales o de su propio cuerpo. El niño deberá alcanzar cierta habilidad para discriminar, identificar y representar distintos ritmos, como paso previo para una buena comunicación oral y escrita y como integración a la temporalidad.
COMPONENTE MOTRIZ DEL LENGUAJE **Expresión** Articulación Expresión oral	Se pretende que el niño alcance dominio y agilidad en la articulación correcta de los fonemas que integran la lengua habitual con la que se expresa. El objetivo básico es conseguir que el niño utilice el lenguaje para exponer hechos, comunicar sentimientos y sensaciones, describir acontecimientos o situaciones y dialogar con una expresión oral correcta en lo que respecta a la estructuración de frases.

Comprensión oral **Atención**	Pretende que el niño adquiera la agilidad necesaria para comprender las distintas maneras de exponer un hecho, expresar sentimientos, describir acontecimientos o situaciones y dialogar. Consiste en el establecimiento de un buen entendimiento entre el niño y el rehabilitador por medio de las consignas de éste.

Finalmente quiero añadir que los ejercicios expuestos posteriormente no son exhaustivos, sino sólo una orientación para el educador, para que pueda adaptarlos según las necesidades de trabajo con un grupo determinado de niños. Estos ejercicios deberán de adaptarse según la competencia a desarrollar involucrando al grupo en general. A continuación se presenta una tabla en donde se proponen ejercicios para trabajar las dificultades de lenguaje:

EDAD	ASPECTOS A PROMOVER	ACTIVIDADES	MATERIALES	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE
De los 3 a los 4 años.	Discriminación visual.	- Comparación de aspectos accidentales y funcionales a partir de objetos reales e imágenes. Ejemplos: • Se presentan al niño dos objetos iguales y se van analizando sus características: Esta moto es grande, ¿y la otra? Una es azul, ¿y la otra? Esta lleva motorista, ¿y la otra? • Dos niños de la clase se ponen frente a los demás y el niño observa: lleva gafas, ¿y Ana? Ana lleva la bata azul, ¿y Pedro? Pedro lleva pantalón, ¿y Ana? El sistema de trabajo puede ser el mismo, pero aumentando las dificultades. Las diferencias entre los objetos e imágenes presentados ya no es preciso que sean tan evidentes como las señaladas. De esta forma, la discriminación y el análisis visual que pedimos al niño son más precisos. - Clasificaciones: presentar al niño piedras, botones y bolas de madera, deberá separar las bolas de madera de los botones y las piedras. Identificaciones: ante un objeto real o imagen, el niño debe identificarlo y decir su nombre. - Situaciones absurdas: ante una situación presentada al niño, ésta deberá indicar si es o no correcta y por qué. Ejemplos:	Imágenes de objetos, personas y animales.	Despertar, en el niño, interés por todo aquello que le rodea. Descubrir el mundo de los objetos y las imágenes.

		• Imagen de un niño que lleva el paraguas abierto y hace sol. • Niño que se pone los zapatos en las manos. - Objetos inacabados. Ante la imagen de un objeto, persona o animal, el niño deberá nombrar aquella parte que le falta. Ejemplos: • Un gato al que le falta la cola. • Una cara a la que le falta la nariz.		
	Posiciones espaciales	- Encima-debajo: • Nos ponemos encima y debajo de la mesa. Encima de la silla, etc. • Pasamos por encima del puente (tabla a unos centímetros del suelo), y después pasamos por debajo. • El educador pone un objeto encima de la mesa, debajo del puente, etc. el niño deberá indicar donde se encuentra dicho objeto en cada ocasión. Representar en el papel varios conceptos. Ejemplos: • Daremos una hoja de papel al niño en la que dibujaremos una línea horizontal. El niño deberá pegar stickers encima de la línea. Le pediremos que los pegue debajo de la línea en una hoja aparte. • En una hoja de papel dibujaremos una mesa con objetos encima y debajo. El niño pintara aquellos que están encima de la mesa.	Papel, stickers y pintura.	El niño sea capaz de identificar y diferenciar las distintas posiciones espaciales de los objetos y los demás respecto a él, y viceversa.

		- Dentro-fuera/delante-detrás/arriba-abajo. • Nos ponemos encima y debajo de la mesa. Encima de la silla, escondemos el coche debajo de la silla, etc. • Pasamos por encima del puente y después pasamos por debajo. • El educador pone un objeto fuera de la clase, y el niño debe indicar donde se encuentra. • El niño tiene un aro, colocado en el suelo. El educador da palmadas y el niño pasea por la clase. Cuando para, el niño se pone dentro del aro. • El educador se pone delante de la silla, luego detrás. • A una indicación del educador, el niño pone un objeto delante o detrás de otro objeto. • Levantamos las manos, arriba. Después las bajamos, abajo. - Un lado-otro lado: • Nos ponemos a un lado de la mesa y después al otro lado. • Hacer observar al niño que tiene dos lados. Nombrar las distintas partes que están a cada lado. • El niño nombrara aquello que se ve a un lado de la clase (el lado de las ventanas, el de la pizarra, etc.) • El educador pedirá a un niño que se ponga al lado de otro y preguntará a los demás ¿quién está al lado de….?		

	Discriminación auditiva.	- Cualidades del sonido: Intensidad: • El niño dirá fuerte cuando el educador hable fuerte, y flojo cuando hable flojo. • A una indicación el educador, el niño hablará fuerte y flojo. • El niño hará sonar un instrumento fuerte o flojo según se le indique. • El niño imitara una secuencia marcada por el educador: fuerte-flojo-flojo-fuerte. • Para un sonido fuerte el niño dará una palmada y para un sonido flojo un golpe sobre sus rodillas. Así, si la secuencia es: fuerte-flojo-fuerte, el niño reproducirá: manos-rodillas-manos. Representar en el papel varios conceptos: damos un valor rojo para el concepto fuerte y el amarillo para el flojo, el niño pegará sobre una línea marcada en un papel, un sticker rojo o amarillo según sean las intensidades de los sonidos producidos por el educador. Timbre: • El niño mostrará la imagen del instrumento que el educador u otro niño, ha hecho sonar. • El educador muestra la imagen de un instrumento y el niño lo hace sonar. • A un niño se le da un pandero, a otro un triangulo y al tercero una flauta, el educador pregunta: ¿Qué instrumento a tocado María?, ¿Quién ha tocado el triangulo?	Papel, stickers rojo o amarillo, imágenes de un instrumento y un instrumento físico.	El niño desarrolle la capacidad de escuchar y de responder correctamente a los estímulos auditivos procedentes del mundo exterior, de objetos, instrumentos musicales o de su propio cuerpo.

		• El educador, de espaldas al niño, hace sonar un instrumento. El niño deberá decir su nombre, guiándose por el sonido de éste. • Sonido-silencio: • El educador muestra una tarjeta en la que está representado el sonido. El niño deberá hacer sonar un instrumento. • Cuando el educador muestra la tarjeta correspondiente a silencio, el niño deja de tocar el instrumento. • El educador hace sonar un instrumento y el niño muestra la tarjeta correspondiente. Lo mismo cuando el educador deja de tocar el instrumento. Ritmo: • El niño dará una palmada y un golpe en la mesa, alternativamente. El educador realiza la acción al tiempo que la verbaliza: manos- mesa- manos- mesa, etc. • El educador marcará un ritmo con un instrumento, y el niño lo seguirá dando palmadas, golpeando el suelo con los pies o con algún objeto: pam-pam-pam. • El niño dará una palmada fuerte y otra floja, alternativamente. El educador realiza la acción al tiempo que la verbaliza: fuerte-flojo-fuerte-flojo, etc.		
	Componente motriz	Articulación Respiración: - Realizar ejercicios de inspiración y espiración.		El niño alcance dominio y agilidad en la articulación correcta de los fonemas que integran

		• Oler una flor, colonia, etc. • Sorber una caña. • Empañar un cristal con la boca. • Apagar una vela, un cerillo. • Desplazar bolitas de papel soplando. • Hacer sonar silbatos, armónicas, etc. • Suspirar, bostezar, etc. - Onomatopeyas: • Ante la imagen de un animal conocido, realizar la onomatopeya (sonido del animal) correspondiente. • Realizar las onomatopeyas correspondientes a acciones habituales (reír, llorar, comer, toser, estornudar, etc.) • El educador pregunta: ¿Qué hace el tren?, ¿y la moto?, ¿y el reloj? - Praxias bucofonatorias: • Llenar las mejillas de aire. • Soplar, abrir y cerrar la boca. • Sacar la lengua y dirigirla hacia arriba y hacia abajo. • Lamer los labios. • Masticar,etc. - Sonidos consonánticos: • El niño realiza por imitación los sonidos que realiza el educador. A…a…a…/o…o…o pla, ple, tri, tra, blo, blu, etc. - Agilidad articulatoria. Trabalenguas. El educador lo recitará entero. Después lo repetirá por partes y los niños lo recitaran uno a uno hasta que puedan		la lengua habitual con la que se expresa.

		reproducir el texto entero. Después pediremos al niño que aumente la velocidad. Ejemplos: • Baja la jaula Jaime. • En que tintero tiene tinta Antón		
	Expresión oral.	- Estructuras de frases y uso del lenguaje. • Potenciar el uso del lenguaje oral por parte del niño. No admitir solamente la comunicación gestual con el adulto. A esta edad, le niño es capaz de utilizar el lenguaje para comunicarse, aunque en ocasiones sirva del gesto al mismo tiempo. Es preferible que el niño verbalice y se acompañe del gesto a que solo se sirva del último. Ante las verbalizaciones incorrectas del niño, el adulto puede responder repitiéndolas correctamente. • Provocar situaciones de diálogo, ya sea colectivo o individual niño-adulto. Las situaciones de dialogo que se presentan en la clase son muchas y variadas; el educador debe aprovechar cualquiera de ellas para establecer comunicación con el niño. - Memorización de poemas, canciones, refranes, etc. Comprensión oral - Interpretación de órdenes. Introducir ordenes absurdas ante las cuales el niño deberá indicar si se puede realizar o no y por qué.	Poemas, canciones y refranes	El niño utilice el lenguaje para exponer hechos, comunicar sentimientos y sensaciones, describir acontecimientos o situaciones y dialogar con una expresión oral correcta en lo que respecta a la estructuración de frases.

		Ejemplos: sécate con el jabón, péinate con la toalla, pinta con el tenedor, etc. - Comprensión en narraciones. Introducir la representación gráfica de una narración. Ejemplo: el educador cuenta un cuento y después el niño hace el dibujo de una de las escenas elegida libremente. - Razonamiento. El niño deberá nombrar objetos que sirvan para: Comer-vestirse-pintar-nombres de frutas-nombres de animales-objetos que hay en la cocina-etc. - Absurdos verbales. El educador dirá una frase, y el niño indicará si es o no cierta: Pedro es un coche, el elefante vuela, los arboles cantan, la manzana se come, etc.		
De los 4 a los 5 años.	Discriminación visual	- Comparación de aspectos accidentales y funcionales. El niño deberá nombrar las diferencias entre dos imágenes similares. Para ello, podemos adaptar el mismo sistema que emplean los periódicos en los que se publica “El juego de los siete errores”. - Clasificaciones: • De un montón de objetos, separar aquellos que se comen. • Ante una serie de figuras geométricas, separarlas según el tamaño (grande, mediano, pequeño). • De un conjunto de objetos separar aquellos que sirven para pintar, para	Imágenes, objetos, figuras geométricas, bloques lógicos y papel.	Desarrollar la capacidad para ver y de responder correctamente a los estímulos visuales.

		cortar, para vestir, etc. - Identificaciones: • Identificar a partir de una consigna. En una hoja de papel en la que hay distintas figuras geométricas representadas, el niño deberá pintar las redondas, o los cuadrados, etc. • Identificación de objetos a partir de su representación simbólica. Ejemplo: a partir de los bloques lógicos de Dienes, en los que combina el tamaño, el color, la forma, grueso y delgado. El niño deberá encontrar la figura que corresponde a la simbolización presentada: redonda, pequeña, roja. - Figura-fondo. El niño deberá distinguir sobre el papel la imagen del fondo. • Presentar láminas en las que tenga que colorear el fondo y la figura. Aumentar las dificultades progresivamente. - Situaciones absurdas. (véanse los ejemplos expuestos en el tercer nivel) - Objetos inacabados. (véanse los ejemplos detallados en el nivel anterior) - Superposición de imágenes. El niño deberá identificar los objetos representados en una lámina de forma superpuesta.		
	Posiciones espaciales	- Encima-debajo. (véanse los ejemplos expuestos en el nivel anterior) - Delante-detrás: - (véanse los ejemplos expuestos en el	Imágenes de objetos	Se pretende que el niño sea capaz de identificar y diferenciar las distintas posiciones espaciales de

		nivel anterior) • Presentar estos objetos en imágenes. El niño deberá identificar los objetos situados detrás de …, delante de … - Un lado-otro lado. Introducir el concepto derecha-izquierda, asociando uno de estos conceptos a un color, una forma, etc. - Lejos-cerca: • Nos ponemos cerca de la ventana. • El educador se pone al otro extremo del patio y los niños indican si está lejos o cerca. • El educador indica al niño que se ponga lejos de …		los objetos y los demás respecto a él, y viceversa.
	Discriminación auditiva.	- Cualidades del sonido: Intensidad. Asociar los conceptos fuerte-flojos a un color, una forma, etc. Ejemplos: • El niño pegara una bola de papel roja cuando oiga un sonido fuerte, y amarilla cuando éste sea flojo. • El educador presenta la serie: rojo-rojo-amarillo-rojo-rojo, y el niño deberá interpretarla con un instrumento: fuerte-fuerte-flojo-fuerte-fuerte. Timbre: asociar cada instrumento a una forma Ejemplo: Pandero- ⬭ Triángulo- △ Flauta- ▯ • El educador hace sonar la flauta y el niño muestra el símbolo que le corresponde.	Bola de papel roja, instrumentos, imágenes de objetos y stickers.	Desarrolle la capacidad de escuchar y de responder correctamente a los estímulos auditivos procedentes del mundo exterior, de objetos, de instrumentos musicales o de su propio cuerpo.

		• El educador muestra la serie ◯ △ ▯ ◯ Y el niño las reproduce con los instrumentos correspondientes. Altura. Diferenciar grave-agudo a partir de la propia voz Ejemplos: • El educador realiza un sonido y el niño indica si es grave o agudo. • El educador u otro niño realiza un sonido agudo y los demás se levantan. Un sonido grave y los niños se agachan. • El educador se agacha y el niño debe producir un sonido grave. • El educador realiza sonidos graves y agudos. El niño pega gomets en la parte superior o inferior del papel según corresponda. Duración. Diferenciar corto-largo a partir de la propia voz. Ejemplos: • El educador realiza sonidos cortos (P,T) y largos (M…). el niño dice corto-largo, según corresponda. • El educador realiza sonidos cortos y largos y el niño los representa sobre el papel o en la pizarra. - Acciones sonoras. Ante una serie de acciones el niño, deberá indicar aquellas que son sonoras. Pueden presentarse en imágenes o en vivo: soplar, dar palmadas, saltar, tocar el timbre, etc.		

		- Sonido-silencio: • Separar en dos grupos las imágenes de objetos, según sean sonoros o no: sol, moto, trompeta, flor, avión, luna, etc. • Véanse los ejemplos expuestos en el apartado correspondiente al cuarto nivel. - Articulación: Cadencia o ritmo de la palabra. Diferenciar las silabas átonas y tónicas. Ejemplo: El niño dará una palmada fuerte para las sílabas tónicas y floja para las sílabas átonas: Mon-TA- ña: floja-fuerte-floja. Co-co-DRI-lo: floja-floja-fuerte-floja. Sonidos vocálicos y consonánticos. Reconocer un determinado sonido dentro de la palabra. Ejemplos: • El niño levanta la mano cuando oye el sonido <O>: casa, leche, <O>, vaca, <O>, etc. • Presentar los sonidos fricativos (F,S), explosivos (P,T,K) y vibrante (R). El educador dice palabras que empiecen con <T> y por <S>. El niño levanta la mano cuando oye el sonido <T>: tela, teléfono, sapo, topo, sopa, silla, etc. Rima de palabras. El niño debe nombrar palabras que rimen con la anunciada por el educador: éste dice SOL, el niño dirá palabras que rimen con ésta (col, caracol, etc.). Palabras cortas y largas. Diferenciar las palabras de una sílaba de las polisílabas. Ejemplo: El niño dará una palmada cuando oiga		

		una palabra corta y muchas para las palabras largas: sol, cocodrilo, sal, pan, hipopótamo, etc.		
	Componente motriz.	Expresión Articulación - Respiración, onomatopeyas, praxias bucofonatorias, agilidad articulatoria. Véase los ejemplos en el nivel anterior. Expresión oral - Estructuración de frases, uso del lenguaje, memorización. Véase los ejemplos en los niveles anteriores. Comprensión oral - Interpretación de órdenes, comprensión de narraciones, razonamientos, absurdos verbales. Véase los ejemplos en el nivel anterior.		El niño alcance dominio y agilidad en la articulación correcta de los fonemas que integran la lengua habitual con la que se expresa. Conseguir que el niño utilice el lenguaje para exponer hechos, comunicar sentimientos y sensaciones, describir acontecimientos o situaciones y dialogar con una expresión oral correcta en lo que respecta a la estructuración de frases. Se pretende que el niño adquiera la agilidad necesaria para comprender las distintas maneras de exponer un hecho, expresar sentimientos, describir acontecimientos o situaciones y dialogar.
	Atención	Es necesaria en la parte inicial de la actividad que se vaya a realizar, los ejercicios consisten en el establecimiento de un buen entendimiento entre niño y educador por medio de consignas de éste. Por ejemplo:		

		• El niño deberá hacer algo (dar un salto etc.) cada que oiga el instrumento. • Podemos complicar la actividad si hacemos que el niño realice dos actividades ante dos sonidos distintos. En los casos de retraso con una gran dispersión de la tención, el ejercicio inicial sería que el niño dejara de hacer lo que en ese momento estuviese haciendo al oír al educador.		

La evaluación

La evaluación sirve para comprobar hasta qué punto las actividades de aprendizaje, tal como se han organizado y desarrollado, han producido los resultados propuestos como deseables, determinado de este modo los aspectos positivos y negativos del programa. También permite comprobar la efectividad del maestro y los medios utilizados y, en general, verificar el comportamiento de todos los elementos de la planificación.

La evaluación del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, y contribuye a su mejoramiento. Además, es recomendable que se diseñen pruebas de evaluación que lleven al conocimiento de la medida en que se han conseguido las competencias, que actividades han sido más favorables, que sujetos han superado los logros básicos y cuáles no y en qué.

A efectos de la planificación de la unidad de trabajo, han de tenerse en cuenta los siguientes principios:

- Establecer criterios de evaluación donde supongan una coherencia entre las competencias propuestas, el tipo de actividades realizadas y la forma de evaluación. Es decir, se trata de asegurar que las pruebas de evaluación que se propongan sirven efectivamente para controlar el tipo de conducta formulada y desarrollada en la actividad o actividades correspondientes.

  Ejemplo: una capacidad de carácter verbal, desarrollada a través de comunicar sentimientos y sensaciones, no puede evaluarse mediante movimientos físicos, sino con la misma comunicación de sentimientos y sensaciones.

- Utilizar en las actividades de evaluación las mismas modalidades y formas de trabajo , instrumentos y materiales que se han utilizado a lo largo del proceso de aprendizaje.

- Concebir la evaluación de forma continua e integral, sirviendo fundamentalmente de orientación para conocer las posibilidades y limitaciones del grupo en general, y de regulación o reorientación del

proceso educativo, pudiendo incidir este reajuste en la propia programación, en su ejecución o en el diseño mismo de la evaluación.

La evaluación no solo sirve para reconducir continuamente el proceso educativo en el interior del centro educativo, sino que debe servir también a los padres para confrontar las observaciones que sobre el cambio a experimentado en el niño, cuando está en el centro hace el maestro y lo que ellos aprecian cuando el niño está en casa. De esta comparación se pueden obtener provechosas consecuencias respecto a la formulación de nuevas propuestas y experiencias favoreciéndose además las relaciones entre familia centro.

Evaluación del niño:

En cada una de las actividades que realizan los niños, se observará el grado de comprensión de la actividad, el esfuerzo interés y actitudes en su realización, y cómo concluyen el proceso.

La observación directa es el método más adecuado para evaluar en esta etapa educativa, se observa y registra, de forma continua y sistemática, los siguientes aspectos de cada niño:

- Aspectos relacionales:
    - Con los compañeros.
    - Con el maestro.
    - Con la familia.
- Aspectos personales:
    - Autonomía personal (higiene, orden, etc.).
    - Hábitos de trabajo.
- Adaptación a la escuela:
    - Aceptación de las normas de convivencia.

- Grado de satisfacción personal.

Hacia el final de la unidad, en los que se evaluará la adquisición de logros relacionados con la unidad, para poder planificar la siguiente a partir de las adquisiciones efectuadas.

Evaluación de la unidad de trabajo:

- Actividades de enseñanza-aprendizaje
  - ¿son adecuadas para las competencias que se pretenden?
  - ¿están adaptadas a la realidad y a las dificultades que se requieren favorecer?
  - ¿se tiene en cuenta las diferencias individuales en las actividades? Etc.
- Recursos

  Personales

  Maestros:

  - ¿Cómo nos hemos implicado en las actividades?
  - ¿Se ha orientado y desarrollado las capacidades?
  - ¿Se ha organizado correctamente los recursos? Etc.

  Padres:

  - Participación en el centro educativo.
  - Su participación en las actividades.
  - Problemas que han surgido, etc.

  Materiales:

  - ¿Qué tipos de materiales e utilizado?
  - ¿son favorables? Etc.

  Espacio:

- La planificación del espacio es adecuado.
- El ambiente ha resultado motivador, funcional y cálido. Etc.

Tiempo:

- ¿La duración de las situaciones didácticas es correcta?
- ¿Se dio suficiente tiempo para la realización de cada una de las actividades?

Modificaciones surgidas en el desarrollo de la unidad didáctica y aspectos que han de tenerse en cuenta:

- ✓ Estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Recursos.
- ✓ Tiempo.
- ✓ Organización.

Conclusiones

El niño en sus primeros años de vida experimenta una transformación rápida y notable gracias a su plasticidad de su sistema nervioso central. Las atenciones que debe recibir son de vital importancia para su desarrollo posterior. Los automatismos primitivos ceden el paso a regímenes motores cada vez más disociados y más tarde coordinados, la afectividad, subjetiva en sus principios, va tornándose objetiva a medida que el niño va diferenciándose de los demás. La sociabilidad que de ella depende es primero difusa y global, y por último diferenciada.

Como marco referencial, consideramos el lenguaje como una función formada por dos componentes (sensorial y motriz), cuyo objetivo básico es permitir la comunicación con nuestros semejantes a partir de la utilización de las reglas o códigos que regulan el uso de cada una de las lenguas, teniendo en cuenta que la condición indispensable para el acto comunicativo se lleve a cabo con éxito, tanto por parte del emisor como del receptor, es la capacidad de comprensión (codificación y decodificación) del mensaje. La actividad sensoriomotriz desempeña un importante papel en los aprendizajes y en la adaptación sensorio y sensitivomotriz entre la vista, el tacto y el oído. Al conocer el desarrollo cognitivo del lenguaje permitimos detectar a tiempo las dificultades que se puedan presentar a lo largo de este con el fin de poder intervenir a tiempo, mejorando su desempeño escolar.

Una vez que han sido identificados los problemas en la comunicación, deben de ser intervenidas a tiempo, para evitar su presencia posterior y que se conviertan en una dificultad del aprendizaje.

La propuesta, entonces, es una posibilidad de acción con niños que presentan retrasos en el lenguaje, así como ejercicios de oralidad que sea de interés para el niño logrando una mejor motivación, entusiasmo y participación; cumpliendo con las expectativas educativas que requiere el niño.

Para que cualquier programación sea efectiva, debe formar parte del proyecto educativo y pedagógico que cada centro elija. No considero eficientes, ni para el niño ni para el educador, los objetivos educativos, referidos a materias escolares específicas, desligados de un proyecto educativo general en el que no se contemplen las finalidades que se desean alcanzar respecto a la educación integral y global del niño. Por otra parte toda programación deberá adaptarse a las exigencias y características del grupo-clase.

Deseo que esta propuesta sea de ayuda a aquellos profesionales que tengan bajo su responsabilidad la educación del niño en sus primeros años, a lo largo de los cuales se edifica la base que posibilitará el desarrollo intelectual posterior.

BIBLIOGRAFIA:

J.M. Vendrell. (2001) *Revista de neurología*; 32 (10): 980-986, Barcelona España, 32.

Bustos Sánchez I. (1992) *Discriminación auditiva y logopedia*. Ed. CEPE. Madrid España.

R.A. Clemente, L. Villanueva. (1999) *Revista de neurología*; 28 (supl 2): S 100-S 105, J.I. Castellón España, 28.

J., Castaño. (2002) *Revista de neurología*; 34 (supl 1): S 107-SBuenos Aires Argentina, 24.

J. Peña, M.J. del Rio et all. (1988) *Manual de logopedia.3ra edición.* Ed. Masson, SA. Barcelona España, 78-82.

E. Azcoaga (1981) *Los retardos del lenguaje en el niño*. Ed. Paidos. Barcelona Buenos Aires, 13-121,157,164.

D.D. Smith. (2003) *Bases psicopedagógicas de la educación especial, 4° edición.* Edit. Pearson educación, S.A., Madrid España, 6-11.

M. Toledo. (1981) *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales.* Edit. Santillana. Madrid España. 17-22,150.

SEP (2002) *Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de integración educativa. México D.F.*

P. Frola. (2004) *Un niño especial en mi aula.* Edit. Trillas. México D.F. 20-23, 100-107

J. Gallego (2004) *Las estrategias cognitivas en el aula,* intervención psicopedagógica. Ed. Praxis. Madrid España. 33-46

SEP (2000) La integración educativa en el aula regular, principios, finalidades y estrategias. Fondo Mixto de Cooperación técnica y Científica México – España 62-65

SEP (2004) *Programa de Educación Preescolar*. México D.F. 21,22, 57-60. Extraído el 15 de Mayo del 2009 desde

http://www.unesdoc.unesco.org/images/0009/000973/097393s.pdf

www.sep.gob.mx/work/appsite/progimer/EVALUACION/PBMR.htm

ANEXOS

Glosario:

Afasia: Pérdida o trastorno de la capacidad del habla debida a una lesión en las áreas del lenguaje de la corteza cerebral.

Aferencia: Que lleva.

Agrafia: Es la pérdida o deterioro de la capacidad para formular lenguaje escrito como consecuencia de una lesión cerebral.

Anártrico: Este síndrome corresponde a las alteraciones fisiopatológicas se expresan en los límites de un solo analizador: el cinestésico-motor verbal

Anomia: Dificultad o incapacidad para evocar los elementos lingüísticos correspondientes al nombre de los objetos (falta del nombre). En su base se halla una caída de la evocación lexical que suele presentarse especialmente en los sustantivos y más raramente en otras categorías gramaticales (verbos y adjetivos), las palabras mas frecuentes suelen ser las que más se conservan, mientras que los conceptos menos frecuentes son los mas susceptibles a esta alteración.

Bagaje: Conjunto de conocimientos que dispone alguien.

Cinestesia: Percepción del equilibrio y de la posición de las partes del cuerpo.

Dislalia: Dificultad de articular las palabras.

Estereotipia: Producción verbal en forma de conjuntos de fonemas, elementos silábicos, palabras o conjuntos de palabras que la persona emite repetidamente cuando intenta articular el lenguaje.

Fonema: Sonido de la voz. Cada una de las unidades fonológicas mínimas que en el sistema de una lengua pueden oponerse a otras en contraste significativo.

Fonemas nasales en México: m/ñ/n

Fonemas oclusivos: k/p/t

Fonemas fricativos: c/f/x/s

Fonemas vibrantes múltiples: r/rr

Fonemas laterales: l

Gnosia: Conocimiento a partir de las impresiones suministradas por los órganos sensoriales.

Ideoglosia: Lenguaje desordenado e irregular de un niño, con la incorporación de vocablos inexistentes.

Jergafasia: Expresión verbal convertida en ininteligible debido a una excesiva acumulación y sobreproducción de parafasias, es muy característica de las lesiones del área de Wernicke que cursan con afasia sensorial.

Mainstreaming: Integración

Morfología: Parte de la gramática que se ocupa de la estructura de las palabras.

Neologismo: Vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua.

Parafasia: Sustitución de la palabra adecuada a la idea subyacente por otra no adecuada, o bien sustitución de un sonido por otro que no pertenece a la sílaba o palabra emitida.

Parafasia verbal: Consiste en la utilización de una palabra en lugar de otra, en ocasiones la palabra emitida tiene una relación conceptual con la palabra buscada (parafasia semántica), o bien la relación se establece por proximidad de los componentes sonoros de ambas palabras (parafasia semántica por inducción fonética).

Parafasia fonémica: Consiste en la utilización de fonemas que no corresponden a la sílaba o palabra que desea emitir; de ello resulta la producción de palabras deformadas, las deformaciones pueden consistir en simples

omisiones de fonemas, sustituciones de unos fonemas por otros, inversiones o sustituciones recíprocas.

Percepción: Conocimiento o idea.

Prosodia: Parte de la gramática que enseña la recta pronunciación y acentuación.

Praxia: Acción motora organizada para conseguir un objetivo

Semántico: Estudio del significado de los signos lingüísticos y de sus combinaciones.

Sintaxis: Parte de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar conceptos.

Somático: Relativo al cuerpo