

46
2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
PLANTEL IZTACALA
PSICOLOGIA**

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE
ENSEÑANZA SIMULTANEA DE
ARTICULACION, LECTURA
Y ESCRITURA**

REPORTE DE INVESTIGACION

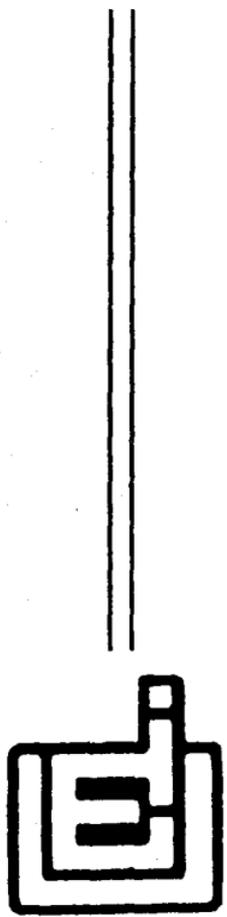
**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

P R E S E N T A N

GARRIDO GARDUÑO ADRIANA

REYES LUNA ADRIANA GUADALUPE

ASESORA MTRA. YOLANDA GUEVARA BENITEZ



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

NOVIEMBRE 1993



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

RESUMEN	4
INTRODUCCION	5
CAPITULO I. MARCO TEORICO: PLANTEAMIENTO INTERCONDUCTUAL.	10
A) ASPECTOS GENERALES	
B) RELACIÓN ENTRE LENGUAJE ORAL Y ESCRITO	
CAPITULO II. DEFECTOS EN LA DICCIÓN INFANTIL.	32
CAPITULO III. PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.	41
CAPITULO IV. METODO	51
4.1. Sujetos	
4.2. Escenario	
4.3. Materiales	
4.4. Diseño	
4.5. Procedimiento	
CAPITULO V. RESULTADOS	77
CAPITULO VI. DISCUSION GENERAL Y CONCLUSIONES	106
REFERENCIAS	121
ANEXOS	126

RESUMEN

El propósito del presente estudio fue diseñar y probar un programa interconductual de enseñanza simultánea de articulación, lectura y escritura para niños de primer año de primaria con problemas de aprendizaje (lectoescritura) y de articulación.

Se aplicó a 15 niños de 6 años de edad que cursaban el primer año de primaria. La aplicación se realizó en un promedio de 38 sesiones por sujeto, trabajando en las fases I, II, IV y VI de forma individual y en las fases III y V en forma grupal.

Los materiales, actividades y el contexto situacional fueron diseñados expresamente para que facilitaran las interacciones entre niños, adultos, objetos y eventos del medio.

Los resultados demostraron la efectividad del programa al obtenerse un mejoramiento en el desempeño de los sujetos, el cual alcanzó hasta el 100% en las tres áreas trabajadas. Se observó que muchas de las causas que dificultan el aprendizaje del niño en el área académica son: la falta de atención, maltrato infantil, mala conducción de la enseñanza (tanto de padres como de profesores) y falta de uno o ambos padres por divorcio o defunción, además de afecciones de salud en los niños como problemas visuales y psicomotrices. El programa permitió observar una generalización de las habilidades adquiridas, a otras situaciones académicas en su salón de clase, y algunos cambios en las formas de interacción social y familiar de los niños.

I N T R O D U C C I O N

Desde una perspectiva interconductual Guevara y Ortega (1998) señalan que la conducta lingüística es definida refiriéndose a las interacciones actuales de los individuos, ya que la comunicación implica tanto los actos de las personas como las relaciones de estimulación bidireccional que consisten en la conducta del hablante en interacción con el escucha y con el referente. La comunicación se logra por un proceso evolutivo que puede estar relacionado con aspectos de maduración neurológica, pero que principalmente es el producto de una historia de interacciones con objetos y personas de la comunidad lingüística.

En la perspectiva interconductual se tiene como principio esencial la observación de que el neonato madura evolucionando en sus formas de adaptación a personas, objetos, condiciones, eventos y demás aspectos de la vida humana; también Vigotsky* (1988) señala que el lenguaje es un mediador del individuo con su medio ambiente.

*NOTA: La perspectiva interconductual, si bien ha tenido un desarrollo propio, comparte ciertos planteamientos centrales y muy importantes con autores -COMO VIGOTSKY- que tienen perspectivas diferentes. En el presente trabajo se hará referencia constante a estos puntos de convergencia teórica. Sin embargo, rebasa los objetivos de este proyecto hacer un análisis teórico al respecto.

La potencialidad lingüística del sujeto se localiza en su medio ambiente social y principalmente en las interacciones concretas de éste con otras personas (Pineda, 1986).

Pineda (1982) y Vigotsky (1988), señalan que no basta que el niño diga palabras, sino que lo importante es lo que el niño hace sobre su medio con las mismas, pues para que un sujeto aprenda a usar su lenguaje funcionalmente, es necesario que alguien lo use con él. Considerándose como "funcional" una forma específica de interacciones -contacto- entre el ambiente y el organismo, es decir, el término funcional es considerado aquí como un sinónimo de interactivo (Ribes y López, 1985).

El interés de los programas conductuales es la programación de la conducta para enseñar por pequeños pasos y no dejar que los avances pasen desapercibidos, además de hacer uso de estímulos instigadores, retroalimentación y su posterior desvanecimiento. Dentro de los programas de educación con orientación interconductual, se retoman tales aspectos pero se considera también la necesidad de propiciar la interacción del niño con objetos, eventos y personas, cuidándose por lo tanto aspectos como: a) la actividad en la cual se involucra el niño, b) los materiales interactuantes, c) las características del escenario, y d) el contenido de la terapia (Guevara y Ortega, 1998).

Con base en lo anterior, podemos decir que los programas educativos que intentan desarrollar en los niños habilidades de lectoescritura y/o corrección de articulación defectuosa, deberán considerar el carácter interactivo del lenguaje y las características ya señaladas.

En la Clínica Universitaria de la Salud Integral (C.U.S.I.) Iztacala, se realizó un estudio con dos niños: una niña de 4 años de edad con problemas articulatorios y un niño de 12 años de edad con problemas articulatorios y retardo en el desarrollo. El propósito de tal estudio fue establecer un repertorio lingüístico funcional basado en la aplicación de un programa que simultáneamente entrenaba articulación, lectura y escritura diseñado sobre una base interconductual. Al término del programa se encontró que éstos niños fueron capaces de tener una lectoescritura funcional de palabras sencillas de uso cotidiano, en corto tiempo.

De dicho éxito se generó la idea de probar el programa en niños normales con problemas articulatorios y de lectoescritura, y observar el desempeño, para ver su aplicación, funcionalidad y posibles resultados.

Así pues el presente trabajo tuvo como objetivos:

- 1) Señalar como desde la perspectiva interconductual se puede diseñar y aplicar un programa funcional simultáneo de

articulación, lectura y escritura.

2) Resaltar la importancia del lenguaje y su desarrollo en el ser humano.

3) Conocer los trastornos del lenguaje que implican un desarrollo defectuoso de la articulación.

4) Identificar la relación existente entre los trastornos del lenguaje y los problemas en el desempeño académico (problemas de aprendizaje).

En el presente estudio se evaluó la utilidad del programa de articulación y lectoescritura, en niños normales con problemas de articulación y lectoescritura. Esto se planteó a partir de la teoría interconductual y lo dicho por Vigotsky (1988), quienes señalan que el desarrollo del individuo se puede estimular con la ayuda de los adultos, además que el contenido de lo que se enseña sea funcional para el sujeto, lo que motivará y facilitará un mejor desempeño.

El objetivo de nuestro proyecto de investigación fue probar la efectividad de un programa de enseñanza simultánea de articulación y lectoescritura en un grupo de niños normales de 6 años de edad que cursaban primer año de primaria con problemas de articulación, lectura y escritura, aplicado en salones de clase normales.

Partimos de la idea de que el lenguaje se desarrolla desde el momento en que el niño tiene contacto con personas que le enseñan cómo comunicarse y cómo llegar a los procesos superiores donde se involucra el lenguaje, tales como la lectoescritura.

De ahí la importancia de iniciar con un capítulo dedicado al lenguaje, que describe cómo surge y se desarrolla en el ser humano; incluyendo otro capítulo donde se señalan los problemas que se presentan en el lenguaje que pueden causar una mala o defectuosa articulación, creando éstos problemas en el desarrollo del individuo; en el capítulo tres se abordan los problemas de aprendizaje vinculados con los problemas de articulación.

A partir del desarrollo de los anteriores capítulos donde se justifica y explica el porqué del programa que se implementó; se procede a describir el método y los resultados que se obtuvieron, hasta llegar a las conclusiones del presente trabajo.

CAPITULO I

MARCO TEÓRICO: PLANTEAMIENTO INTERCONDUCTUAL

El objetivo de este primer capítulo es exponer los aspectos centrales de la perspectiva interconductual que sirvieron como base para diseñar nuestro programa para la corrección de la articulación, lectura y escritura.

A) ASPECTOS GENERALES.

Kantor (1959), en primer término destaca la definición de la conducta como interconducta, es decir, como una interacción organismo-entorno; y formula un sistema descriptivo y explicativo, que diverge del esquema causal clásico, en que pone de relieve la interacción misma entre el organismo y el ambiente como centro del interés teórico.

El concepto de interconducta permite establecer los límites teóricos necesarios para distinguir lo psicológico de lo biológico y lo social (Ribes y López, 1985). El concepto de interconducta reconoce la existencia de un organismo biológicamente configurado que interactúa con los objetos del medio circundante. Dichos objetos y eventos del entorno poseen tanto propiedades fisicoquímicas como biológicas y sociales.

Kantor (1959) señala que para la psicología es necesario reconocer al organismo biológicamente determinado y a los individuos operando bajo una normatividad social, como abstracciones necesarias para que se dé lo psicológico como interconducta. Lo psicológico comprende la interacción del individuo (organismo humano o subhumano) con su medio (físicoquímico, ecológico y social) en la forma de objetos, eventos y otros organismos y/o individuos. El autor identifica a la conducta como una relación y propone el estudio de las relaciones. "Los campos psicológicos, esencialmente son el locus de la interconducta de funciones estímulo-respuesta basada sobre un continuo de contactos sucesivos entre los organismos y los objetos de estímulo" (pág. 335).

Para Ribes y López (1985), el campo interconductual es una representación conceptual de un segmento de interacción del organismo individual con su medio ambiente. Este campo está configurado como un sistema de relaciones recíprocas en las que los autores destacan:

El límite del campo, que delimita los eventos y objetos funcionales con respecto al organismo individual cuya interacción se analiza. El límite del campo se amplía en la medida en que el organismo sea funcionalmente capaz de responder en términos que trasciendan la situacionalidad de los eventos y objetos presentes.

Los objetos y eventos de estímulo, son los cuerpos y acontecimientos fisicoquímicos con los que el organismo tiene contacto directo o indirecto.

Los estímulos se dan como eventos fraccionales de la acción de los objetos en las diversas modalidades y dimensiones energéticas constitutivas.

El organismo, está representado por la unidad biológica que despliega actividad en un ambiente particular.

A las formas de actividad del organismo, fraccionadas con propósitos analíticos, específicas de la reactividad frente a objetos y eventos de estímulos particulares se les considera como respuestas.

La función de respuesta (dependiente del estímulo, o función de estímulo dependiente de la respuesta), se da como un todo inseparable en la forma de función estímulo-respuesta.

El o los medios de contacto, se refiere a todas las condiciones necesarias para que pueda darse una interacción, es decir, designa el conjunto de circunstancias que posibilitan una interacción.

Los factores disposicionales, que incluyen los factores situacionales y la historia interconductual. Son conjuntos de eventos que no pueden entrar en contacto directo como momentos más o menos discretos de la interacción organismo-ambiente, ya que no participan directamente en la función, pero la probabilizan.

Después de señalar los aspectos expuestos, Ribes y López (1985) explican que las relaciones contingenciales en el nivel psicológico se encuentran como relaciones de dependencia recíproca entre los factores constitutivos de un campo interconductual, ya que la definición del concepto de contingencia se refiere a la relación de dependencia recíproca entre distintos elementos.

Los autores identifican tres tipos de relaciones contingenciales: 1) relaciones contingenciales derivadas del ambiente fisicoquímico; 2) relaciones contingenciales derivadas de los grupos animales y 3) relaciones contingenciales normativas constituidas e impuestas por el hombre.

Ribes y López (1985) apoyados en los trabajos realizados por Pavlov, Skinner y Vigotsky, proponen cinco formas de organización de la conducta psicológica, definidas por el tipo de relaciones entre los diferentes elementos centrales que constituyen el campo psicológico.

Para diferenciar los distintos niveles de interacción conductual los autores introducen la noción de desligamiento funcional, entendido como la posibilidad del organismo de responder en forma relativamente autónoma de las propiedades fisicoquímicas de los eventos concretos y de la situación inmediata. Los diferentes niveles de estructuración del comportamiento varían entre sí en el grado de desligamiento del ambiente; así, el desarrollo ontogenético implica la transformación de un organismo estrechamente vinculado a las propiedades fisicoquímicas de los eventos ambientales que lo rodean, en un organismo relativamente independiente de dichas propiedades. Los dos últimos niveles de interacción son exclusivos y característicos de los organismos humanos y solo pueden estructurarse a través de la adquisición de los sistemas reactivos lingüísticos (Mares y Rueda, 1992).

Estos cinco niveles de los que hablan Ribes y López (1985) son claramente expuestos por Mares y Rueda, (1992):

1.- "La FUNCIÓN CONTEXTUAL que constituye la forma más simple de organización de lo psicológico, donde las respuestas del organismo se vinculan con las propiedades o relaciones que las contextualizan en tiempo y en espacio; el organismo se vuelve reactivo a diferentes cambios en el ambiente, limitándose a alterar la probabilidad de un contacto con las propiedades funcionales de éste que no puede modificar. El organismo es

mediado por las relaciones espacio temporales entre los objetos de su ambiente. Las formas lingüísticas en este nivel funcional estarían representadas por la adquisición de un repertorio fonético característico de la comunidad en que se vive" (p. 6).

2.- "La FUNCIÓN SUPLEMENTARIA, es donde el organismo transforma los límites del campo psicológico, describiendo una forma de interacción mediada por el organismo, donde sin su conducta la relación contextual le sería impuesta por el ambiente. Las respuestas lingüísticas estarían representadas por los balbuceos convencionales de los infantes y por las palabras o frases a través de las cuales el ser humano es capaz de producir cambios en su ambiente al afectar a otros individuos" (p. 7).

3.- "La FUNCIÓN SELECTORA donde el organismo responde a una dimensión funcional cuyos valores particulares cambian de momento a momento. Las propiedades fisicoquímicas, de uno de los objetos de estímulo a los cuales el organismo responde, varían su funcionalidad debido a un evento externo a dicha relación. Aquí una misma característica fisicoquímica puede tener más de una dimensión funcional frente al mismo campo de contingencias. Se observaría que el organismo todavía interactúa con los eventos concretos en situaciones típicas de "aquí y ahora" pero son los estímulos o eventos provenientes de otros organismos los que determinan la relación específica que toma lugar. Esta función tiene que ver con áreas de la conducta humana como: la formación

de conceptos, control instruccional, formas complejas de imitación e interacciones sociales y tareas de conservación, etc.; el elemento crítico mediador, en sus interacciones, es el lingüístico" (p. 7y8).

4.- "La FUNCIÓN SUSTITUTIVA REFERENCIAL solo puede estructurarse con la participación del lenguaje, es decir, a través de cualquier sistema convencional de representación que permita interactuar con eventos no presentes. El referidor permite que se establezcan contactos indirectos entre el escucha y el evento referido a la vez que se afecta la naturaleza de la relación directa posterior entre el escucha y el evento referido. Se responde a eventos presentes, pasados o futuros en base a las propiedades convencionales que permiten al individuo desligarse de las circunstancias momentáneas que limitan la interacción concreta" (p. 8y9).

5.- "La FUNCIÓN SUSTITUTIVA NO REFERENCIAL es la forma de organización más compleja de la conducta psicológica, que igual que la anterior requiere para su estructuración del lenguaje. Se caracteriza por que el ser humano reacciona a los contactos que sustituyen a los eventos, lo que le permite al individuo desligarse funcionalmente de los eventos concretos. La función sustitutiva no referencial es una reorganización funcional de contingencias puramente convencionales que se presentan conductualmente como eventos lingüísticos y sus relaciones, es

decir, son relaciones del individuo ya no con su entorno situacional en sí, sino con sus propias interacciones con el entorno, de forma lingüística. Lo cual implica un nivel de desligamiento casi absoluto respecto de las contingencias situacionales inmediatas y mediatas, abarcando una serie de fenómenos como son: la solución de problemas, formación de conceptos y el comportamiento implicado en la construcción y operación de los lenguajes científicos y formales (matemática, física, lógica, música y artes plásticas)" (p 9y10).

Estos niveles de organización de la conducta, guardan una relación de inclusividad, "de tal manera que la función suplementaria incluye a la relación contextual, la función selectora incluye a la relación suplementaria, y así sucesivamente. En la función sustitutiva referencial están incluidas todas las relaciones anteriores contextualizadas por la relación más compleja" (p. 10) (Mares y Rueda, 1992).

Mares y Rueda (1992) agregan que las funciones estímulo-respuesta permiten identificar las formas más complejas de la conducta realizada por un organismo o individuo, pero de ninguna manera representan un nivel único de interacción o un modo homogéneo de interconducta; ya que distintos niveles pueden hallarse en un mismo organismo. Esto tiene lugar debido al desarrollo desigual que caracteriza a las diversas competencias conductuales, a través de las cuales se manifiesta la

interconducta como forma más específica de relación con los eventos del medio.

Ribes y López (1985) señalan que las competencias conductuales constituyen clases interactivas definidas ya sea en términos de las propiedades morfológicas de los eventos de estímulo y respuesta o por criterios de efectividad y logro.

Partiendo de lo propuesto por éstos autores de formación interconductual, se puede definir al lenguaje dentro de dicho marco teórico, lo que se describe en la siguiente sección.

B) RELACIÓN ENTRE LENGUAJE ORAL Y ESCRITO

El objetivo de esta sección es resaltar la importancia del lenguaje tanto oral como escrito, y su desarrollo en el ser humano.

Gutiérrez y Lapray (1989) señalan que dentro de la psicología fue Watson quien introdujo la idea de que toda conducta es aprendida. A esta corriente pertenecen entre otras el conductismo y el interconductismo. Skinner y Kantor comparten el punto de vista de que hay que estudiar el lenguaje como relación funcional y no como un producto; y que sin embargo, el conductismo se limita a definir el lenguaje como una conducta basada en el efecto del medio sobre la persona, es decir, una relación lineal de estímulo-respuesta. Galguera, Hinojosa y Galindo (1991) mencionan que el lenguaje es una forma de conducta que asume ciertas modalidades pero que esencialmente obedece a las mismas leyes generales que regulan toda conducta, verbal o no verbal, la relación estímulo respuesta, siendo el lenguaje al inicio una respuesta a los estímulos de los adultos y diferenciándose solamente de otras conductas en que, para su adquisición y mantenimiento necesita de otro organismo, que haya sido entrenado para fungir como mediador.

En cambio, en el interconductismo se señala que el aspecto psicológico de la conducta del lenguaje se refiere a los actos de

las personas sobre objetos, eventos y otras personas, a través de las interacciones referenciales que involucran verbalizaciones y gestos, escritura y conducta simbólica (Kantor, 1987, citado en Bijou, 1989). Así, la conducta lingüística o habla se refiere a las interacciones actuales de los individuos; una conducta lingüística implica la interacción de un hablante, de un escucha y un referente.

Pineda (1986) y Gutiérrez y Lapray (1989) explican que todo fenómeno psicológico, aún el lenguaje, constituye tipos específicos de ajuste o adaptación a estímulos particulares. Estos ajustes dentro de un campo interconductual pueden ser de forma directa o indirecta; en el ajuste directo el organismo es estimulado únicamente por el estímulo, es decir, sin la intervención de ningún modificador, a diferencia del ajuste indirecto en el cual para que un organismo entre en contacto con algún objeto o evento es necesaria la intervención de un individuo que haga posible la interacción entre el organismo y el evento u objeto. En este sentido, la conducta lingüística se encuentra dentro de este último tipo de ajuste, es decir, es social.

Los autores exponen que en el caso del lenguaje se tiene una relación triádica, ya que hay tres variables en el evento típico lingüístico: 1) la conducta de la persona que reacciona, 2) la función de estímulo del objeto al cual él se refiere por

respuestas verbales o gesturales, y 3) la función de estímulo de la persona ante la cual él también reacciona. Esta última variable incluye la estimulación del hablante a sí mismo.

Ahora bien, Kantor (1977) divide a la conducta auténticamente lingüística en función referencial y función simbólica. La principal característica de la referencial, es que el hablante (referidor) refiere a otra persona (referido) algo acerca de un organismo, evento u objeto (referente), en esta función se observa reciprocidad entre las conductas de éstos organismos, involucrando dos o más individuos y un objeto o evento. La base de la conducta referencial, dice Kantor, es un proceso psicológico de biestimulación, ya que existen dos funciones de estímulo que operan simultáneamente sobre un organismo, una es el objeto o evento del que se habla, y la otra es el hablante.

Por lo tanto, señala el autor, se observa que el objeto estímulo es a lo primero que el hablante se ajusta por sí mismo, a este objeto se le llama objeto de ajuste el cual tiene función de estímulo ajuste. Los hablantes, en un momento dado, constituyen el objeto estímulo auxiliar y adquieren la función de estímulo auxiliar alternando como hablante o escucha.

Con base en la conexión de la conducta referencial y no referencial, Kantor (1977) distingue dos tipos de habla, éstas

son: lenguaje narrativo y lenguaje mediativo. Dentro del lenguaje mediativo encontramos cuatro tipos generales, que son: a) lenguaje precediendo, b) lenguaje acompañado, c) lenguaje siguiendo y d) lenguaje sustitutivo, y sólo en el último caso puede considerarse como conducta auténticamente lingüística.

Soler (1978), por su parte, dice que en la función referencial se tiene una sustitución única en la cual las interconductas integradas ocurren simultáneamente. La conducta referencial se presenta en edades tempranas con patrones no vocales, es decir, se manifiesta a través de movimientos de brazos, manos y de otras conductas gesturales, estas actividades se van especializando y tomando formas convencionales.

Tomando como base el modelo interconductual de Kantor, Ribes y López (1992) plantean dos funciones consideradas auténticamente lingüísticas, que son la sustitución referencial y la sustitución no referencial, incluyendo tres funciones precedentes, las cuales ellos consideran prelingüísticas. Así, es importante resaltar que en estos cinco estados de desarrollo encontramos interacciones que cualitativamente van presentándose de menor a mayor complejidad. De acuerdo a este planteamiento, para alcanzar los dos últimos niveles de desarrollo, es necesaria la adquisición de un sistema reactivo convencional, que es el primer nivel de organización del lenguaje como evento psicológico y es lo que comúnmente se define como adquisición del lenguaje.

Por tanto, dicen los autores, el lenguaje como conducta psicológica representa una clase particular de interacción que es posible gracias a la intervención de morfologías convencionales. Esta convencionalidad del lenguaje humano, según Mares y Rueda (1992) está representada por arreglos sociales que se forman y que van cambiando de acuerdo a la evolución y al ajuste de las prácticas de los individuos en la sociedad.

Para lograr la adquisición de este sistema Ribes y Pineda (citados en Gutiérrez y Lapray, 1989) proponen tres supuestos: 1) la adquisición de respuestas del escucha, que incluye tanto reacciones sensoriales como perceptuales ante estímulos y eventos lingüísticos, 2) la adquisición de unidades de respuestas ajustadas a la morfología lingüística y 3) la adquisición de tipos de respuestas con patrones interactivos de acuerdo al medio ambiente lingüístico, es decir, en primer lugar al presentarse un estímulo el individuo lo percibe evocando una respuesta ante éste, la cual se ajusta a la morfología lingüística del estímulo que ha sido presentado, conformando así respuestas con patrones mediante los cuales se posibilita la interacción de dicho organismo con su medio ambiente lingüístico.

Según el interconductismo, en las contingencias sustitutivas referenciales la respuesta lingüística se desliga del tiempo y del espacio en el que ocurre, ocurrió u ocurrirá el evento particular con el que ésta respuesta se relaciona funcionalmente.

En la sustitución no referencial la respuesta se desliga de los eventos en tanto que los objetos sobre los cuales se opera son las respuestas que por medio del lenguaje se conciben como objetos. En ambos casos las interacciones son reguladas por contingencias dependiendo de las respuestas convencionales involucradas en la relación (Ribes y López, 1985; Gutiérrez y Lapray, 1989 y Mares y Rueda, 1992).

Las contingencias sustitutivas (según Ribes y López, 1985) no se refieren a un proceso de sustitución de estímulos y respuestas, sino a los procesos de transformación de contingencias respecto a los eventos originales y comunes. En éstas siempre estarán involucradas respuestas convencionales, en una interacción en la cual el hablante introduce dimensiones funcionales no presentes en la situación la cual cambia la forma de responder del otro individuo o de sí mismo, quien está interactuando con el hablante y con los eventos con los cuales el hablante media a través de su respuesta convencional. Es preciso hacer hincapié en que tanto las conductas del escucha como del hablante se consideran lingüísticas cuando participan en una contingencia sustitutiva.

Soler (1978) y Gutiérrez y Lapray (1989), explican que la importancia social del lenguaje radica principalmente en que cubre la necesidad de comunicación interpersonal que implica la transformación indirecta de la realidad. Al mismo tiempo el

hombre se convierte en un receptor de la acumulación cultural del desarrollo de su sociedad, la cual trae consigo un cambio cuantitativo continuo en las interacciones posteriores del sujeto. La importancia del lenguaje en el nivel individual estriba en otorgarle al hombre la posibilidad de comunicarse, y por lo tanto, de relacionarse y relacionar a los demás con objetos y eventos que puedan estar presentes o no, tanto física como temporalmente dando lugar a un desarrollo óptimo de otras conductas psicológicas.

Recordemos que Kantor (1977) incluye factores disposicionales que son de suma importancia para el lenguaje, pues afirma que un evento psicológico es un grupo de datos definidos por al menos dos cosas en interacción, una es un organismo psicológico a cuya acción se le llama respuesta y el otro es el objeto de estímulo que esta compuesto por múltiples funciones de estímulo. Kantor entiende por lo tanto al lenguaje como una interacción que implica un cambio interactivo constituido por organismos que se comportan y por objetos, eventos u otros organismos.

Por lo que podemos decir que el lenguaje, en su significado más amplio, es el acto o los actos que producen algún tipo de respuestas entre dos o más personas y/o eventos, según el planteamiento interconductual.

Según Azcoaga (1998) el lenguaje se puede manifestar en diferentes topografías como son:

El lenguaje gestual, que es la forma de transmitir ideas, pensamiento y estados de ánimo, a través de gestos, señas y movimientos corporales (cabeza, manos, hombros, etc), sin necesidad de emitir palabras verbales. Además este lenguaje sirve para enfatizar en muchas ocasiones el contenido del lenguaje verbal.

El lenguaje oral o habla, que es el medio esencial de comunicación con otras personas. La relación por medio del lenguaje se efectúa con la ayuda del idioma, que son los signos fónicos oídos y pronunciados, el cual es un fenómeno histórico social creado por los pueblos, que nace y se desarrolla con la sociedad.

El lenguaje lectoescrito, que es adquirido por imitación y adiestramiento, generalmente sobre bases previas del lenguaje oral; como lenguaje lectoescrito pueden considerarse también todos los sistemas de comunicación basados en banderas, dibujos, posiciones de los dedos, etc.

Por lo anterior señalamos que el lenguaje es un fenómeno cultural y social, instalado sobre un desarrollo suficiente de funciones neurológicas y psíquicas, que permite, a través de

signos y símbolos, entablar la comunicación con nuestros semejantes y con nosotros mismos (Azcoaga, 1998 y Smirnov, Rubinstein, Leontiev y Tieplov, 1991).

Mares y Rueda (1992), retoman la idea de Vigotsky (1988) "de que el desarrollo ontogenético de los procesos psicológicos superiores en el hombre tiene como base la relación social (en la que) el ser humano evoluciona sobre la base de una relación interpsicológica" (p. 12); y explican que ello se dá a través de las interacciones concretas con otros seres humanos, principalmente los adultos, quienes delimitan las posibilidades y las formas de relación permitidas con los diferentes objetos, personas y situaciones. Suponen que el desarrollo del lenguaje escrito se constituye en una plataforma de despegue para todas las grandes culturas y que permite, por lo mismo desarrollar las formas más elaboradas del pensamiento humano.

"El lenguaje escrito influye grandemente en el desarrollo del oral; ambos se desarrollan mejor cuando el sujeto se entrena en relatar lo que ha leído, en escribir el resumen de lo que va a relatar, o cuando escribe las ideas fundamentales de lo que ha leído. Todo ello exige un análisis del texto y enseña a preparar el discurso antes de que se pronuncie. El lenguaje escrito se desarrolla después del oral sobre la base de este último. Estas características se refieren tanto al desarrollo del lenguaje escrito en la sociedad como en el individuo" (p. 295) (Smirnov y cols. op. cit., 1991).

Mares y Rueda (1992) partiendo del supuesto social del lenguaje y de las competencias conductuales (señaladas por Ribes y López), además de las ideas de Vigotsky en relación al desarrollo de la escritura, proponen un desarrollo morfológico-competencial, vinculando las habilidades de hablar y escribir, y señalan que el individuo, además de poder desarrollarse por los niveles funcionales ya señalados (desarrollo vertical); al ser competente en alguna habilidad, se le posibilita el desarrollar otras habilidades en niveles superiores (desarrollo horizontal). Las autoras exponen que el desarrollo horizontal se refiere a los cambios en extensión dentro de un mismo nivel funcional, abarcando los siguientes aspectos:

a) Cambios en los sistemas reactivos convencionales, cambios del lenguaje hablado al lenguaje escrito (primero gestos que apoyan el desarrollo del lenguaje oral, después el dibujo que posibilita el crear signos que permanecen en tiempo y en espacio y que posteriormente pueden ser leídos, hasta llegar al uso de esos signos en forma similar al que puede darse en el lenguaje escrito.

b) Cambios en el contenido de la referencia, esto es, si dentro de un tema se refieren eventos o acontecimientos (aquí y ahora), o se refieren relaciones entre diferentes eventos o acontecimientos.

c) Cambios en la situación social de interacción que pueden dimensionarse en términos de los distintos elementos que los grupos sociales delimitan.

Mares y Rueda (1992) esquematizan lo anterior de la siguiente manera:

SISTEMAS REACTIVOS CONVENCIONALES

	GESTOS	DIBUJO	LENGUAJE ORAL		LENGUAJE ESCRITO	
			ESCUCHAR	HABLAR	LEER	ESCRIBIR
↑ NIV. SUST. NO REFERENCIAL						
NIV. SUST. REFERENCIAL						
SELECTORA						
SUPLEMENTARIA						
CONTEXTUAL						

SISTEMAS REACTIVOS BIOLÓGICOS

→
DESARROLLO MORFOLÓGICO - COMPETENCIAL

Por otra parte, las autoras citadas abordan el estudio de las relaciones de hablar-escribir desde el punto de vista interconductual y explican que las competencias de hablar, leer y escribir pueden formar parte de diferentes estructuras funcionales, aún cuando morfológicamente puedan ser iguales.

Mares, Rueda y Huitron (1986) mencionan que hablar, leer o escribir en el nivel sustitutivo referencial implica que una persona medie la relación (o ponga en contacto) de otra persona con algún evento ocurrido en un tiempo y/o espacio distinto, a través del lenguaje; como consecuencia de esta interacción, la relación posterior del escucha (o lector) con los objetos o situaciones referidas se verá modificada.

Hablar y escribir implica funcionar como mediador, mientras que escuchar y leer implica ser mediado por la persona que habla o escribe; en el caso de hablar-escuchar el papel de mediado y mediador esta constantemente alternando entre los participantes, esto es menos común en el caso de escribir-leer. El propósito de la mayoría de los discursos o textos didácticos es lograr que los estudiantes entren en contacto con sucesos ocurridos en el pasado, o con propiedades o relaciones no aparentes entre los objetos (Mares y cols, 1986).

Copiar un texto, o leer un párrafo sin "entender" no constituyen ejemplos de una interacción referencial (Mares, Rueda y Luna, 1998 y Mares, Guevara y Rueda, 1998), ya que el que escribe o lee no esta entrando en contacto con el evento referido. Este tipo de comportamientos generalmente se ubica en los niveles funcionales más elementales.

Al respecto Azcoaga (1998) agrega: "que la lectura requiere del lenguaje y de la discriminación visual de formas gráficas y la escritura requiere del lenguaje, de la discriminación visual de las formas y además de la capacidad para reproducirlas con actividades manuales. Pero como se dan simultáneamente los dos procesos, cada uno de ellos refuerza al otro" (p. 12).

Todo lo expuesto en esta sección nos permite percatarnos de la estrecha relación que guardan el lenguaje oral y el escrito; en algunas ocasiones los problemas que se presentan en el habla repercuten en el lenguaje escrito, siendo por esto de interés identificar algunos defectos en la dicción infantil.

CAPITULO II

DEFECTOS EN LA DICCIÓN INFANTIL

El objetivo del presente capítulo es exponer diversos aspectos sobre la articulación defectuosa en los niños.

Autores como Soler (1978), Galindo, Bernal, Hinojosa, Galguera, Taracena y Padilla (1998) señalan que el lenguaje, al igual que las demás conductas del individuo, es aprendido y en muchas ocasiones (en su gran mayoría) cuando un niño está adquiriendo éste, sus familiares se preocupan únicamente de que el niño hable, no importando cómo, por ello el niño puede ir desfigurando las palabras por imposibilidad funcional. El pequeño no habla correctamente, porque no sabe cómo ni dónde tiene que colocar los órganos de la articulación. Roe (en Wendell, 1975) y Corredera (1989) definen la articulación como la actividad de los órganos, acercándose o tocando a otros para modificar la cavidad bucal; con lo cual varían los efectos acústicos del sonido laríngeo o de la corriente aérea. Se consideran órganos activos los labios, la lengua y el velo del paladar y órganos pasivos los dientes superiores, protuberancia alveolar y paladar duro.

Según Corredera (1989) y Galguera, Hinojosa y Galindo (1991) la articulación defectuosa o defectos dislálicos son producidos por:

a) alteraciones anatómicas, es decir, alteraciones congénitas o adquiridas en el aparato resonador lo que hace imposible la comprensión del lenguaje; tales alteraciones pueden ser labio leporino, anomalías dentales, fisuras palatinas o lengua gruesa; se requiere en casi todos estos casos el tratamiento médico o quirúrgico previo al tratamiento ortofónico. A esta articulación defectuosa se le denomina dislalia mecánica.

b) lesiones nerviosas periféricas o centrales, que actúan sobre determinados músculos; así, vemos labios que se niegan a entrar en contacto, lenguas inhábiles o torpes, velo del paladar que no se levanta para cerrar el pasaje al aire hacia las fosas nasales y ligamentos vocales que no se aproximan. Son las dislalias (problema de articulación) provocadas por incapacidad funcional.

c) por insuficiencias auditivas, como son los casos de hipoacusia, anacusia y disacusia que imposibilitan la percepción de los estímulos sonoros, de forma parcial o total.

d) por problemas de educación, es decir, surgen de la imitación consciente o "inconsciente" de errores cometidos por las personas que les rodean a pesar de una buena conformación orgánica que presenten. Este último apartado es considerado como la mayor causa de defectos dislálicos (problemas articulatorios) que presentan los niños en las escuelas comunes.

Corredera, 1989, agrega que los niños, mientras están aprendiendo a articular los sonidos y a pronunciar las palabras, cometen naturalmente numerosos errores los cuales están ligados al aprendizaje normal del lenguaje, y podemos denominarlas dislalias fisiológicas.

El autor agrega que como consecuencia de su deseo por conversar con otras personas, los niños suelen no advertir o pasar por alto muchas de sus faltas. Los hábitos de articular y pronunciar incorrectamente las palabras variarán desde los que rara vez se advierten hasta los que revisten considerable gravedad ya que no son corregidos en la escuela o clases de ortofonía llevando ese defecto toda la vida. Estas son las mal llamadas dislalias congénitas, ya que en realidad son dislalias adquiridas por aprendizaje (dislalias aprendidas).

Galindo y cols. op. cit. (1998) señalan que en México, el ingreso a la escuela primaria muchas veces está condicionado a que el pequeño pronuncie correctamente los fonemas del castellano, en algunas ocasiones un ligero defecto de dicción, que en la mayoría de los casos desaparecerá con el tiempo, puede contribuir a que halla retraso en otras habilidades, especialmente de tipo académico.

Los autores citados, desde una perspectiva conductual, señalan que los problemas de articulación son un retardo en una

área del desarrollo, y no tienen porqué generalizarse a otras áreas de la conducta, aunque esto es lo que ocurre por la interacción con el ambiente en el que está inmerso el sujeto; el que los niños pronuncien fonemas incorrectamente puede bastar para ser calificados como retardados por sus padres, sus vecinos o sus profesores.

En general, puede afirmarse que, en el caso de criaturas muy pequeñas, tales hábitos pasan por lo común inadvertidos y van eliminándose al ir adquiriendo mayor experiencia verbal; sin embargo estos hábitos se convierten en problemas importantes, si subsisten en las etapas finales de la niñez o en los comienzos de la adolescencia (Soler, 1978; Gearheart, 1987 y Flores, 1984).

A esta desfiguración de la palabra, por parte del niño, se agrega la desfiguración que realizan las personas que le rodean, en su afán de facilitarle la adquisición del lenguaje y apresurarle. Como lo señala Corredera (1989), en el período de mayor maleabilidad orgánica se acumulan y se fijan las imágenes acústicas incorrectas traducidas oralmente por los niños, en vocablos que únicamente él y algunos de sus familiares son capaces de entender. Gearheart (1987) agrega: "no olvidemos que el lenguaje se adquiere por imitación, que si el modelo es malo, sus primeras pronunciaciones serán peores, por lo que el niño acumula defectos, festejados muchas veces equivocadamente como una gracia o un encanto" (p. 275). Existen a su vez personas que

no se preocupan por esas "pequeñeces", que consideran imposible su corrección atribuyéndolo a la herencia (su padre, su abuelo o su tío hablaban de la misma manera), o bien lo atribuyen a un factor biológico.

Si bien, no hay porqué castigar o exponer al ridículo a los niños que no pronuncian normalmente (Corredera, 1989), debemos cuidarnos de recompensar sus impropiedades y errores lingüísticos. Los diferentes tipos de errores articulatorios, sean de origen orgánico o funcional no difieren esencialmente entre sí, y es posible agruparlos según impliquen sustitución, omisión, inserción o distorsión, como lo han clasificado Roe (en Wendell, 1975), Corredera (1989), Bakes (en Wondoll, 1975) y Galguera y cols, op. cit. (1991).

Según tales autores, podemos entender por sustitución cuando se reemplaza un sonido consonante correcto por otro incorrecto, es decir, cuando la articulación defectuosa de un fonema corresponde a la articulación de otro fonema (ejemplo, dosa por rosa).

Entendemos por omisión cuando un sonido se omite o desaparece por completo de una palabra, es decir, los órganos no entran en actividad cuando se quiere articular un fonema (ejemplo osa en lugar de rosa).

La inserción consiste en que un sonido que no corresponde a una palabra se agrega o inserta, es decir, cuando al hablar se articula un fonema de más (ejemplo clavlo en vez de clavo).

Y pueden definirse a los sonidos distorsionados, aproximados o indefinidos, como aquellos que no derivan de una sustitución definida, y cuya incorrección se debe, por el contrario, a una mutilación, falta de claridad, o a un descuido que da origen a un sonido débil o incompleto (ejemplo lrslslosa en lugar de rosa).

Roe (citado por Wendell, 1975) explica que un gran número de casos de problemas de articulación no se pueden atribuir a defectos orgánicos, "mentales" o físicos (error muy extendido o común), sino que provienen del empleo incorrecto de las estructuras u órganos que intervienen en la emisión de los fonemas. Sin embargo, estos problemas de articulación, o dislalias, sí pueden, así como otros trastornos del lenguaje, causar el retraso escolar y alteraciones en el carácter como consecuencia de la burla de los compañeros o de su timidez, haciendo al sujeto retraído, huraño o fácilmente irritable.

Según Galindo y cols. (1998) se pueden distinguir dos métodos para lograr la articulación de fonemas:

- 1) El primer método es el procedimiento de producción ecoica y se basa en la posibilidad de que el sujeto reproduzca en forma

imitativa aproximaciones al fonema que se le presente. El procedimiento consiste básicamente en moldear el fonema aproximándose cada vez más al sonido correcto, lo cual una vez logrado empieza a ampliar el rango de situaciones en las que el fonema correcto ha de usarse, hasta que sea bien emitido en todas las situaciones posibles. Es decir, se moldea el sonido deseado presentando constantemente el estímulo ecoico y reforzando aproximaciones sucesivas.

2) El segundo método es el de la posición por tipo de fonemas, donde se moldea primero el modelo de la posición adecuada de los órganos que intervienen en la producción del fonema. Por ejemplo para producir el fonema "b", se pide al sujeto que diga el fonema "a", y sin dejar de decirlo, vaya cerrando la boca hasta que la abertura de los labios es la propia de "b" y ésta se produce automáticamente. La base principal de este método son los ejercicios de las estructuras fonoarticulatorias.

Los autores agregan que dichos métodos pueden trabajarse de manera combinada, reforzando al sujeto cuando emite la respuesta correcta, además de utilizar el modelamiento.

Cabe señalar que los métodos más empleados para corregir los defectos en la dicción han sido de base conductual siendo de gran valor en su momento. Sin embargo, se han hecho evidentes las

limitaciones teóricas y terapéuticas de un modelo basado en la triple relación de contingencia para desarrollar el lenguaje en niños de una manera funcional o lo más cercano posible a lo normal, ya que estas perspectivas consideran la conducta del infante en desarrollo como un mero producto de modelar y reforzar. En nuestra opinión, el niño está interactuando de maneras diversas con el medio, y es a través de dichas interacciones que el niño va desarrollando su conducta lingüística, siendo su lenguaje funcional por que es interactivo.

Otras desventajas que podemos señalar respecto a los programas conductuales son: a) se desarrollan en una situación demasiado artificial, que no se parece al ambiente donde se desarrolla normalmente el individuo; b) la privación de algún reforzador (principalmente alimenticio) para probabilizar la respuesta deseada, además del castigo y la extinción para control y modificación de la conducta, pueden considerarse como métodos problemáticos; c) el tipo de registro que se hace solamente en función de frecuencia, latencia o tasa de respuesta (registros cuantitativos) pueden ser insuficientes, y d) pueden darse casos de segmentar demasiado la conducta verbal a entrenar.

Estas desventajas traen consigo que el entrenamiento no se pueda generalizar al ambiente natural del niño, que se obtengan respuestas mecánicas sin utilidad funcional y sólo por obtener el reforzador, además de dejar de lado un análisis cualitativo que

nos pueda proporcionar información necesaria para continuar con un seguimiento adecuado, pues la conducta está demasiado segmentada para ser observable en el contexto situacional del sujeto (Guevara y Ortega, 1998).

Al parecer, y a pesar de tales desventajas, los métodos más empleados para la corrección de la articulación en las aulas siguen siendo los conductuales y son enfocados simplemente a esta área de la conducta, sin observar y tomar en consideración la influencia que tiene la articulación sobre otros problemas. Las áreas de lectura y escritura pueden estar directamente vinculadas con los problemas de articulación del lenguaje oral.

En el siguiente capítulo abordaremos los denominados problemas específicos de aprendizaje, donde cobra particular importancia las deficiencias de lectoescritura.

CAPITULO III
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

El objetivo del presente capítulo es identificar la relación existente entre los trastornos del lenguaje y los problemas de aprendizaje.

Romano (1998) señala que en México uno de los problemas más agudos está centrado en los sistemas de educación formal, sobre todo cuando se considera que a mediados de la década habrán de sumarse más de 15 millones de niños (datos difundidos por el programa nacional de población, 1998 en Romano, 1998), muchos de los cuales nacerán y se desarrollarán en condiciones de desventaja al resto de sus congéneres y por tanto requerirán medios especiales de educación y formación. Por lo anterior, dice el autor, se debe considerar de gran importancia la educación especial y el papel fundamental que juegan los profesionales que dirigen sus esfuerzos a la solución de las demandas que presentan los niños especiales.

Hemos de referirnos a éstos niños en su conjunto, como individuos con requerimientos de educación especial, o de manera más específica, como niños con retardo en el desarrollo, por la importancia teórica y funcional del término (Romano, 1998; Patton, Payne, Kauffman, Brown y Payne, 1991 y Galguera y cols., 1991).

Patton y cols. (1991), mencionan que la idea de que ciertas personas padecen problemas específicos de aprendizaje apenas se empezó a emplear hace 25 años. Gearheart (1987) y Romano (1990) exponen que además de ser el término de uso más reciente, los problemas de aprendizaje (PA) constituyen en verdad la categoría más controvertida y menos comprendida de la educación especial (Gearheart, 1987 y Romano, 1990).

La definición federal vigente de Problemas de aprendizaje, incluida en la Ley Pública 94-142, señala que por problemas específicos de aprendizaje se entiende el trastorno de uno o más de los procesos psicológicos básicos asociados con la comprensión o el uso del lenguaje, hablado o escrito, que puede manifestarse como una deficiencia para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos aritméticos. Este término incluye condiciones tales como problemas perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo. El término no incluye niños cuyos problemas de aprendizaje se deben principalmente a impedimentos visuales, del oído o de índole motor, retraso "mental", o condiciones precarias de tipo ambiental, cultural o económico (Romano, 1990; Gearheart, 1987; Patton y cols, 1991 y Flores, 1984).

Patton y cols., 1991, señalan que representantes de importantes organizaciones de profesionales y padres de familia que integran la Nacional Joint Committee on Learning Disabilities,

propusieron la siguiente definición: problemas de aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan como dificultades graves para adquirir y aplicar habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir o realizar cálculos matemáticos. Dichos trastornos son intrínsecos al individuo, y al parecer se deben a una disfunción en el sistema nervioso central. Hammill, Leigh, McNutt y Larsen (1981) agregan que si bien, un problema de este tipo puede ser concomitante a otras limitaciones (por ejemplo deterioro sensorial, retraso mental o perturbación social y emocional), o a factores ambientales (tales como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inadecuada, o factores psicogénicos), no es consecuencia directa de los mismos.

Romano (1998) señala que genéricamente hablando, el término problemas de aprendizaje ha pretendido incluir a todos aquellos niños que presentan alteraciones en el proceso de aprendizaje que les impide tener un desarrollo académico adecuado en condiciones regulares de enseñanza. Las inhabilidades escolares que presentan estos niños se traducen en repeticiones de grado escolar, deserciones escolares y problemas conductuales en el aula, lo que trae en consecuencia altos costos en lo social, económico y educativo.

Los niños con problemas de aprendizaje "son todos aquellos niños que presentan dificultades particulares en un área de

habilidades aritméticas elementales. La presencia de este tipo de problemas se manifiesta como una forma de retraso escolar del alumno, en comparación al desarrollo regular que muestran otros niños en condiciones similares de enseñanza-aprendizaje. Estas dificultades pueden estar asociadas a la presencia de problemas en otras áreas de desarrollo como el lenguaje, la socialización y la conducta motora; además, funcionalmente se relacionan interactivamente, a diferentes factores del ambiente escolar y familiar, así como a factores generados por el individuo" (p.4) (Romano, 1986 en Romano, 1998).

Los problemas de aprendizaje requieren para su tratamiento de servicios de educación especial que permitan o faciliten la adaptación del niño a salones de enseñanza regular a un nivel adecuado para posibilitar el éxito escolar sin los problemas que están ocasionando el atraso.

FACTORES RELACIONADOS A LA PRESENCIA Y MANTENIMIENTO DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

Romano (1998) menciona como una categoría o trastorno del desarrollo infantil a los problemas de aprendizaje que se observan como un fenómeno complejo que está funcionalmente determinado por la interacción de diversos factores.

A su vez Romano (1990), Gearheart (1987), Azcoaga (1990) y Flores (1984) explican que se pueden identificar tres grandes clases de factores que determinan los problemas específicos de aprendizaje:

1) Escolares.- Son todas aquellas variables físicas y sociales que se encuentran presentes o ausentes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, como: a)provenientes del maestro, b)provenientes de los compañeros, y c)provenientes del ambiente físico. Estos factores o variables se pueden combinar de manera compleja en el niño para intervenir en la producción de muchos de los problemas escolares y de conducta que se presentan en el aula.

2) Familiares.- Son todas aquellas variables físicas o sociales que pueden estar presentes o ausentes y relacionarse en el niño durante su desarrollo en el medio familiar, estas son: a)provenientes de los padres, b)provenientes de los hermanos, y c)provenientes del ambiente físico. La interacción compleja del niño con su ambiente familiar puede determinar en gran medida el curso que tome el desarrollo infantil y ser fuente de origen de los problemas de aprendizaje.

3) Individuales.- Los factores individuales o personales son todas aquellas variables centradas en el niño que pueden afectar disposicional (temporal) o permanentemente las diversas formas de

respuesta directamente involucradas en el proceso de aprendizaje como: a) variables orgánicas y b) variables psicológicas. En el curso del desarrollo psicológico, la interacción de variables físicas, biológicas y sociales determinaran los cambios progresivos que se manifiesten en la conducta abierta del niño; por tal motivo, los factores individuales mencionados dependen en gran medida de la historia de interacciones del niño con su ambiente social: escolar y familiar.

Romano agrega que las dificultades en el aprendizaje son un fenómeno complejo multideterminado por la interacción de tres clases de factores: familiares, escolares y personales, los que se presentan en el curso del desarrollo, dando lugar a los comportamientos no adaptativos característicos de los problemas de aprendizaje.

IDENTIFICACIÓN Y REFERENCIA

Las características que puede presentar un niño con problemas de aprendizaje son, según Romano (1998):

- 1) Problemas de lenguaje, manifestándose en la producción y emisión del lenguaje hablado que abarcan desde la agramatización hasta formas de mutismo total o selectivo, incluyendo la falta de fluidez verbal como los problemas de articulación y tartamudez.

2) Problemas de atención, que son dificultades en la adquisición y emisión de respuestas por la falta de control de estímulos del ambiente, problemas que van desde el contacto con estímulos simples presentados en los diferentes canales sensoriales (por ejemplo: visión, audición, etcétera) hasta relaciones con estímulos complejos que implican respuestas múltiples por ejemplo solución de problemas aritméticos.

3) Problemas de retención o memoria. Relacionados a la falta de atención que se manifiesta por la carencia de retención de información a corto y mediano plazo.

4) Problemas de motricidad. Como son alteraciones en la conducta motora gruesa y fina (de carácter no orgánico) principalmente en tareas que involucren equilibrio o manejo de materiales o instrumentos que requieran coordinación visomotriz.

5) La presencia de conductas inadecuadas como la hiperactividad, el aislamiento, la agresión y los berrinches; o la carencia de formas de conducta que son socialmente adecuadas como la cooperación y la comunicación con adultos y niños.

6) Problemas emocionales. Reacciones temporales o permanentes que desarrolla el niño durante el proceso enseñanza-aprendizaje; entre las que se pueden mencionar miedos, fobias y ansiedad escolar.

7) Problemas específicos de aprendizaje. Alteraciones que se presentan en la adquisición y dominio de la lectoescritura y operaciones básicas de cómputo lógico-matemático.

El autor citado señala que un niño que muestra pocas o nulas habilidades para aprender puede mostrar problemas de adaptación tanto en el aula, como en el hogar o en cualquier situación cotidiana que implique interacciones sociales (el vecindario, el mercado, las visitas sociales, entre otros).

Según Romano (1998) y Gearheart (1987), un niño con problemas de aprendizaje ha fracasado en una o más áreas académicas y ha mostrado dificultades bajo los sistemas grupales de enseñanza, razón por la cual requiere de una enseñanza correctiva a nivel individualizado, para establecer las habilidades académicas que lo hagan competente en un salón de clases regular.

La programación en el ámbito social, escolar y familiar, según señala Romano, deberá contemplar la serie de cambios que se requiere instrumentar de manera secuencial y ordenada, en donde los padres y maestros deberán tomar parte activa con el apoyo, entrenamiento y retroalimentación profesional.

Galindo y cols. (1998) mencionan que cuando existen problemas de articulación esto influye en el aprendizaje de la

escritura, pues existen ciertas evidencias de que los niños que omiten o sustituyen fonemas al hablar harán lo mismo con las letras al escribir, considerándose este un problema de aprendizaje que afecta el desarrollo del individuo.

Partiendo de las características conductuales mencionadas y de los señalamientos teóricos de los capítulos precedentes, consideramos necesario el diseño de programas con bases interconductuales que contemplen las circunstancias específicas presentes en el aula, así como la relación entre los problemas de articulación y la lectoescritura.

El programa que aquí presentamos fue diseñado desde ésta perspectiva, e intenta solventar los problemas del entrenamiento conductual, y lograr que el niño establezca interacciones lingüísticas donde participen: a) el niño y adulto, b) el niño y otros niños y c) el niño y objetos y/o eventos del medio ambiente, siendo los reforzadores como la atención del terapeuta, el reforzamiento social y el reforzamiento intrínseco los que propician la motivación en el niño para poner en uso funcional lo que esta aprendiendo. Creemos que este tipo de programas le permitirán al niño relacionarse interactivamente con su ambiente. También con este programa el terapeuta se involucra con los niños en episodios interactivos que promueven respuestas similares a las del terapeuta, iniciándose así una unidad diádica referencial.

En el programa se buscó que a través del entrenamiento simultáneo de los problemas de articulación, lectura y escritura se corrigieran dichas áreas incrementando la interacción de los niños en su ambiente escolar y familiar, además de favorecer el desarrollo de los niveles de interacción conductual en los niños.

CAPITULO IV
M E T O D O

OBJETIVO GENERAL.- El objetivo general de este programa es que los niños pronuncien, lean y escriban adecuadamente todos los componentes del programa.

OBJETIVO PARTICULAR FASE 1.- Realizar una selección de niños con problemas de articulación, lectura y escritura.

OBJETIVO PARTICULAR FASE 2.- Obtener una línea base sobre la articulación, lectura y escritura de los componentes del programa.

OBJETIVO PARTICULAR FASE 3.- Que al finalizar el entrenamiento global del programa los niños escriban, articulen y lean las 20 palabras requeridas.

OBJETIVO PARTICULAR FASE 4.- Tener una evaluación intermedia sobre la articulación, lectura y escritura de los niños, después de aplicado el entrenamiento global.

OBJETIVO PARTICULAR FASE 5.- Que al término del entrenamiento por sílabas los niños articulen, lean y escriban las sílabas que forman las 30 palabras trabajadas, además de tomar dictado de palabras nuevas.

OBJETIVO PARTICULAR FASE 6.- Aplicar una postevaluación para analizar los avances de los sujetos a lo largo del programa.

SUJETOS.

Se seleccionaron 15 niños de 6 años de edad que cursaban el primer año de primaria y presentaban problemas de articulación, lectura y escritura. Los sujetos se dividieron en tres grupos de 4, 5 y 6 integrantes, respectivamente.

SESIONES.

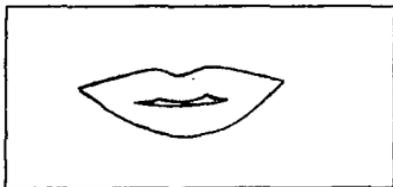
Se realizaron 38 sesiones en promedio, por grupo con una duración de 60 a 90 minutos, trabajando de lunes a viernes.

ESCENARIO.

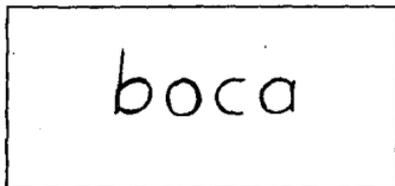
El programa fue aplicado en salones de clase de las escuelas en que se trabajó, los cuales contaban con mesabancos, pizarrón y escritorio. Las dimensiones de las aulas fueron: 4 X 5 metros aproximadamente, con una iluminación media, buena ventilación y sin interferencias de ruido.

MATERIALES.

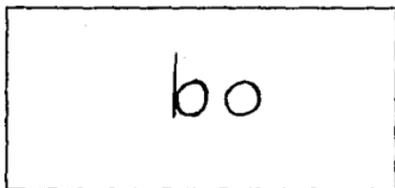
Se empleó material de manufactura casera el cual consistió en 4 juegos de 94 tarjetas cada uno, de los cuales 30 tarjetas tuvieron figuras, las cuales se utilizaron para el entrenamiento en articulación (ver anexo 6), ejemplo:



Para entrenamiento en lectura se utilizaron 38 tarjetas que tenían escritas las palabras correspondientes a las figuras (ver anexo 6), ejemplo:



Para el entrenamiento en lectura de sílabas se trabajaron 34 tarjetas que tenían escritas las sílabas que componen a las palabras (ver anexo 6), ejemplo:



El tamaño de estas tarjetas fue de 12.5 x 8 cm.

Además se trabajó para el entrenamiento de lectura y articulación, con tarjetas similares a las de un juego de lotería que contenían sólo las palabras y dibujos entrenados (con excepción de 10 figuras y palabras que sólo se trabajaron en la fase V) (ver anexo 6), ejemplo:

	coche		mano	
foco		dedo		boca

por lo que iban en aumento en cuanto a tamaño, número de dibujos y palabras contenidas.

Para el entrenamiento en escritura se trabajó con 300 tarjetas tamaño esquila en las que se escribió la palabra trabajada en la sesión (ver anexo 6), ejemplo:



Además de sellos, marcadores, dulces y hojas de registro.

DISEÑO.

Se trabajó un diseño A B C B D B, donde cada niño pasó por las seis fases descritas a continuación.

P R O C E D I M I E N T O .

El procedimiento consiste en 6 fases, las cuales son:

FASE I: SELECCIÓN DE SUJETOS.

FASE II: LÍNEA BASE.

FASE III: PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO GLOBAL DE ARTICULACIÓN,

LECTURA Y ESCRITURA (PARTE I).

ÁREA A. ENTRENAMIENTO EN ARTICULACIÓN

ÁREA B. ENTRENAMIENTO EN ESCRITURA

ÁREA C. ENTRENAMIENTO EN LECTURA

ÁREA D. ENTRENAMIENTO EN GENERALIZACIÓN Y USO FUNCIONAL
DE PALABRAS HABLADAS Y ESCRITAS

FASE IV: EVALUACIÓN INTERMEDIA.

FASE V: PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO POR SÍLABAS DE ARTICULACIÓN,

LECTURA Y ESCRITURA (PARTE II).

ÁREA E. IDENTIFICACIÓN DE SÍLABAS

ÁREA F. COMBINACIÓN DE SÍLABAS Y FORMACIÓN DE NUEVAS PALABRAS

ÁREA G. DICTADO DE PALABRAS

FASE VI: EVALUACIÓN FINAL

P R O G R A M A

FASE I: SELECCIÓN DE SUJETOS

OBJETIVO PARTICULAR. - Seleccionar 15 niños con problemas de articulación, lectura y escritura.

Esta fase se trabajó de manera individual, en una sesión de 60 minutos por niño. Durante 3 días se realizó la fase (5 sesiones por día).

La selección de los sujetos con que se trabajó se realizó a través de la aplicación de las subáreas de articulación y preescritura que se encuentran en el inventario de habilidades básicas (I.H.B.) de Macotela (1992) (ver anexo 1). Se seleccionaron aquellos niños que obtuvieron porcentajes menores o iguales al 80% en la subárea de articulación para ser tomados como problemas de articulación. Además, los niños fueron seleccionados previamente por sus profesores pues mostraban menor avance académico que sus compañeros, y problemas de socialización, siendo considerados con problemas de lectoescritura al no saber leer ni escribir.

FASE II: LÍNEA BASE

OBJETIVO PARTICULAR.- Realizar una evaluación previa a la aplicación del programa, sobre la articulación, lectura y escritura de los componentes del programa.

Esta fase se trabajó de manera individual con cada sujeto, trabajándose 2 sesiones de 60 a 90 min. Esta fase se realizó durante 6 días.

Las palabras que se utilizaron para la evaluación y el programa fueron seleccionadas por ser de dos sílabas y de uso cotidiano, las 20 primeras son combinaciones de consonante y vocal simples. Las sílabas que componen a éstas palabras son de fonemas de fácil articulación; no utilizándose las letras "h", "k", "q", "ñ", "w", "x", "y" y "z", por ser su sonido articulado o su forma semejante a otros fonemas o letras, lo que confundiría a los sujetos.

Las últimas 10 palabras del programa fueron combinaciones de las sílabas anteriores coincidiendo también en cuanto a su uso cotidiano.

Se utilizaron las siguientes palabras y sílabas:

boca, mano, coche, dedo, foco, gato, leche, silla, mesa, ropa, vaso, pollo, nube, jugo, vela, rata, ficha, pelo, goma, llave, bota, rama, noche, sala, pera, foto, gallo, codo, vaca, sopa; bo, ca, ma, no, co, che, de, do, fo, ga, to, le, si, lla, me, sa, ro, pa, va, so, po, llo, ju, go, nu, be, ve, la, ra, ta, fi, cha, pe y lo (ver anexo 2). Donde se evaluó:

EVALUACIÓN DE ARTICULACIÓN.- Esta evaluación consistió en que los sujetos nombraran las palabras y sílabas mencionadas anteriormente, nombrándolas primero el terapeuta y después el sujeto, con el fin de evaluar sus movimientos fonarticuladores.

EVALUACIÓN DE LECTURA.- Esta evaluación consistió en que los sujetos nombraran en voz alta la palabra que contenía la tarjeta que se les mostraba (leyéndola).

EVALUACIÓN DE ESCRITURA.- Consistió en decir a los sujetos que escribieran en una hoja la palabra o sílaba que se les nombraba, y que si no sabían escribirla pusieran una línea.

Esta fase se realizó en dos sesiones por sujeto, durante seis días de aplicación.

En la primera sesión que se tuvo con los sujetos, se les dijo que al término de cada día si habían realizado todas las

actividades, se les pondrían dos sellos en una hoja (ver anexo 3), y cada vez que llenaran su hoja se les entregaría una medalla (de chocolate) en reconocimiento a que estaban trabajando bien.

Además se les dijo que un sello era por el trabajo realizado en el día y que otro sello era por asistir limpios a clases, esto con el fin de que los niños fueran limpios de la cara y las manos, pues al inicio asistían con la cara y las manos sucias y la nariz con mocos.

**FASE III: PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO GLOBAL DE ARTICULACIÓN,
LECTURA Y ESCRITURA.**

OBJETIVO PARTICULAR. - Que los sujetos articulen, lean y escriban las palabras requeridas por el programa.

Esta fase se trabajó de manera grupal, dividiendo a los sujetos en tres grupos de 4, 5 y 6 integrantes. Se dividieron así pues 4 sujetos pertenecían a una escuela y los otros 11 sujetos a otra, formando los grupos 2 y 3.

A partir de la quinta sesión de esta fase se realizó una nueva división de los sujetos de los grupos 2 y 3. El grupo 2

quedó conformado por 5 sujetos que mostraban avances y realizaban las actividades correctamente y a tiempo, y el grupo 3 quedó constituido por los 6 niños que tenían un desempeño lento o de asistencia irregular.

Las sesiones para esta fase tuvieron una duración de 60 a 90 minutos, trabajándose el grupo 1 de lunes a viernes y el grupo 2 y 3 de lunes a jueves. El promedio de aplicación de esta fase fue de 15 días.

En la fase de entrenamiento global se trabajó un programa de articulación, lectura y escritura, de las siguientes palabras:

- | | | | |
|----------|----------|-----------|-----------|
| 1. boca | 6. gato | 11. vaso | 16. rata |
| 2. mano | 7. leche | 12. pollo | 17. ficha |
| 3. coche | 8. silla | 13. nube | 18. pelo |
| 4. dedo | 9. mesa | 14. jugo | 19. goma |
| 5. foco | 10. ropa | 15. vela | 20. llave |

ÁREA A: ENTRENAMIENTO EN ARTICULACIÓN:

OBJETIVO GENERAL.- Que los sujetos articulen, los fonemas de las palabras y figuras requeridas.

OBJETIVO 1.- Que cada sujeto identifique una figura igual a la muestra de entre tres figuras.

ACTIVIDAD.- Se colocó una tarjeta con la figura muestra en el

pizarrón y tres tarjetas sobre la mesa (frente a cada sujeto) entre las cuales se hallaba la misma figura, los sujetos tenían que encontrar la figura que era igual a la del pizarrón.

MATERIALES. - Se trabajó con 28 tarjetas de 12.5 x 8 cm., por sujeto, con las figuras a entrenar (ver anexo 6), pizarrón, mesas y sillas.

PROCEDIMIENTO. - Se les dijo a los sujetos que se iba a jugar a la escuelita y que una terapeuta, sería la "maestra", la que mostraba la figura a trabajar diciéndoles: "Miren aquí hay una boca a ver repitan que hay. Muy bien, ahora, en cual tarjeta que tienen ustedes hay una boca que sea igual a ésta? (se les mostraba la figura)". En los casos necesarios se instigaba a los sujetos a que respondieran correctamente, repitiendo la palabra hasta que todos los niños la pronunciaban bien, para lo cual se dió retroalimentación por parte de las terapeutas y se les reforzó de manera social diciéndoles: "Que bien lo están haciendo" y poniéndoles una palomita en su hoja de registro (Ver anexo 4).

OBJETIVO 2. - Que cada sujeto encuentre la palabra muestra correspondiente a la figura del objetivo anterior de entre 3 palabras de comparación.

ACTIVIDAD. - Igual a la anterior con la excepción de que ahora fueron tarjetas que contenían las palabras que se trabajaron en ésta fase.

MATERIALES. - Se trabajó con juegos de 28 tarjetas de 12.5 x 8 cm. que tenían escrito las palabras a entrenar (ver anexo 6), se utilizó un juego por cada sujeto y uno por cada terapeuta. Además de pizarrón, mesas y sillas.

PROCEDIMIENTO. - Igual al anterior.

OBJETIVO 3. - Que cada sujeto encuentre la palabra y/o figura que es igual a la palabra y/o figura muestra, de entre tres tarjetas con palabras y/o figuras.

ACTIVIDAD. - Igual a la anterior, solamente que ahora las tarjetas que se les pedían podían ser de palabra o de figura y los niños tenían entre sus tarjetas figuras y palabras.

MATERIALES. - Juegos de 48 tarjetas de 12.5 x 8 cm., 28 tarjetas con figuras y 28 tarjetas con sus respectivas palabras (ver anexo 6), pizarrón, mesas y sillas.

PROCEDIMIENTO. - Igual al anterior.

Los objetivos del área de articulación se trabajaron sucesivamente teniéndose como criterio para pasar de uno a otro que todos los sujetos del grupo dieran las respuestas correctas. Además se trabajaron en una misma sesión (realizando cada objetivo por palabra).

Un ejemplo de el área de articulación sería:

"A ver qué figura es ésta (se mostraba la figura, por ejemplo: "boca") ¿quién de ustedes la tiene en las tarjetas de

enfrente?, muestrenmela y digan qué es. Ahora les voy a mostrar la palabra donde dice "boca" (mientras la otra terapeuta cambiaba las tarjetas de los niños); busquen ustedes en sus palabras la que sea igual a la que tengo, muy bien -o esa no es- (se buscó que todos los niños dieran respuestas correctas)". Después de esto, repetían con la terapeuta la figura y/o palabra mientras la otra terapeuta les cambiaba nuevamente las tarjetas, de las cuales localizaban junto con la maestra, la que les pedía: "Muy bien, ahora en las tarjetas que tienen vamos a encontrar la palabra y/o figura que sea igual a la que tengo aquí. Donde dice "boca" o bien donde está la "boca", muy bien..."

"Muy bien a ver quién lo hizo todo bien para ponerle una palomita en su tarjeta" (se llevó un registro de control de cada uno de los sujetos (ver anexo 4)). Se enfatizó que cada niño articulara correctamente cada palabra instigándolo y/o retroalimentándolo mostrándole la posición correcta para emitir los fonemas, esto sólo en caso necesario.

ÁREA B: ENTRENAMIENTO EN ESCRITURA:

OBJETIVO GENERAL.- Que los sujetos escriban las palabras requeridas por el programa.

OBJETIVO 1.- Que cada sujeto escriba la palabra trabajada en la sesión en una tarjeta de tamaño esquila.

ACTIVIDAD.- Se les dió una tarjeta (por cada palabra) a cada niño, que contenía la palabra escrita de manera punteada, la palabra escrita de manera suave y un espacio en blanco para escribir la palabra.

MATERIALES.- 20 tarjetas tamaño esquila por cada niño con las palabras a entrenar (ver anexo 6), lápices, pizarrón, mesas y sillas.

PROCEDIMIENTO.- Esta actividad fue posterior al área de articulación y se les dijo a los niños que siguiendo con el juego, ahora tendrían que hacer su tarea, que era escribir la palabra que estaba en la tarjeta. Las terapeutas instigaban y retroalimentaban en caso necesario, además de reforzar de manera social. Se les decía a los sujetos: "Ahora vamos a hacer nuestra tarea de la palabra boca, vamos a copiar y escribir la palabra como sigue: sobre la tarjeta vamos a escribir donde dice primero boca de manera punteada, vamos a marcarlo, bien; ahora vamos a marcar sobre la palabra boca donde está de manera suave, muy bien; y ahora vamos a intentar escribirla nosotros solitos. Bien, quién lo hizo bien, hay que bonito, que bien." Y se les apuntaba una palomita en su registro (hoja de control). No se dió ningún caso de que algún sujeto no lo realizara o se tuviera que trabajar de manera individual.

Se trabajaron las palabras vistas en las sesiones también en casa, ya que se les dejaba a aquellos que habían realizado todas

sus actividades un cuaderno donde tenían la palabra y podían escribir toda una plana de la misma con su dibujo.

Esta área se trabajó en las mismas sesiones del área anterior, después de cubrir los objetivos del área A.

ÁREA C: ENTRENAMIENTO EN LECTURA:

OBJETIVO GENERAL.- Que los sujetos lean las palabras requeridas por el programa.

OBJETIVO 1.- Que cada sujeto lea en voz alta correctamente la palabra mostrada durante la sesión.

ACTIVIDAD.- Esta actividad se realizó al mismo tiempo que las actividades del área de Articulación y Lectura.

MATERIALES.- El material fue el mismo que se empleó en las áreas anteriores.

PROCEDIMIENTO.- Se le dijo a cada sujeto: "A ver, dí qué dice aquí, boca; bien. Ahora a ver tú (otro sujeto) que palabra es?, bien (o se corregía en caso necesario. Ahora tú (a otro sujeto) que dice ahí? y así sucesivamente. Se cambiaba el orden en que se preguntaba a los niños, para no ser siempre uno el primero al que se le preguntaba. Esta área se reforzó con las anteriores.

Las sesiones para las áreas de articulación, lectura y escritura fueron las mismas. Para el grupo 1 y 2 se trabajaron 18 sesiones viendo dos palabras por sesión, ya que los niños trabajaban rápido y bien; para el grupo 3 fueron más sesiones pues los sujetos no lograban trabajar más de una palabra por día, dificultándoseles el leerlas y escribirlas.

Al inicio de la sesión siguiente se les pedía a los sujetos que escribieran en el pizarrón las palabras vistas en la sesión anterior como un juego de competencia y fue considerado también como evaluación del conocimiento de la palabra y la figura.

ÁREA D: ENTRENAMIENTO EN LA GENERALIZACIÓN Y USO FUNCIONAL:

OBJETIVO GENERAL.- Que los sujetos identifiquen leyendo y articulando las palabras y/o figuras requeridas.

OBJETIVO 1.- Que cada sujeto lea, encuentre y articule correctamente una palabra o figura que se encuentre entre varias que se le presentan en un juego tipo "lotería".

ACTIVIDAD.- Se realizó esta actividad como un juego de "lotería".

MATERIALES.-Un juego de 48 tarjetas de 12.5 x 8 cm que contenía las palabras a trabajar en el programa y sus respectivas figuras, además cuatro tarjetones de lotería que contenían los pares de figura y palabra que se habían trabajado en las sesiones anteriores (ver anexo 6).

PROCEDIMIENTO. - A cada niño y una terapeuta se les daba un tarjetón, en el cual se encontraban los pares de figura-palabra que se habían trabajado hasta el momento. Otra terapeuta era la que cantaba las barajas de la "lotería", hasta que se llenaban los tarjetones. El reforzador era social, siendo un aplauso de parte de todos para aquellos que llenaban su tarjetón. Aquellos niños que no encontraban las palabras o figuras que se les requerían, se pedía a los otros niños que lo ayudaran retroalimentando así al sujeto.

Además, los sujetos debían ir nombrando aquellas palabras y figuras que fueran encontrando evaluándose así la lectura y la articulación.

OBJETIVO 2. - Que cada sujeto lea y articule las palabras y figuras de una baraja.

ACTIVIDAD. - Igual a la anterior.

MATERIALES. - Los mismos del objetivo anterior.

PROCEDIMIENTO. - Semejante al anterior, solamente que ahora eran los niños quienes "cantaban" la baraja. Cada niño pasaba a leer la baraja de manera individual, pidiendosele que lo articulara y leyera correctamente; esto se hizo hasta que cada niño hubiera "cantado" la baraja. El reforzador que se utilizó fue social, consistiendo en un aplauso a cada niño que "cantó" correctamente la lotería y/o completó su tarjetón de lotería.

Esta área se llevó a cabo al término del entrenamiento de 5 pares de palabra-figura; por lo que es necesario mencionar que, una vez que se entrenaron los primeros cinco pares de palabra-figura se requirió del uso de un nuevo tarjetón de "lotería" que contenía los pares entrenados y los cinco siguientes a entrenar, hasta que se completaron los 28 pares en un mismo tarjetón (ver anexo 6). Las sesiones para llevar a cabo los objetivos de esta área fueron 4, siendo intercaladas entre las sesiones de las áreas anteriores.

FASE IV: AVALUACIÓN INTERMEDIA.

OBJETIVO PARTICULAR: El objetivo de esta fase es evaluar la articulación, lectura y escritura de los sujetos.

Esta fase se aplicó de manera individual en 2 sesiones de 60 a 90 minutos, durante 6 días.

Al término de la Fase de entrenamiento global se aplicó una postevaluación la cual consistió en evaluar articulación, lectura y escritura de las 28 palabras entrenadas, así como una preevaluación de las 34 sílabas que conforman éstas palabras.

Esta fase fue semejante a la evaluación de línea base, con el objeto de ver si se presentan generalizaciones o posibles

efectos de las áreas entrenadas anteriormente sobre las sílabas a entrenar.

**FASE V: PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO POR SÍLABAS EN
ARTICULACIÓN, LECTURA Y ESCRITURA (PARTE II).**

OBJETIVO PARTICULAR: Que los sujetos identifiquen las 34 sílabas que componen las palabras entrenadas en la fase de entrenamiento global y formen nuevas palabras.

Esta fase se aplicó de manera grupal, en sesiones de 60 a 90 minutos de duración, en un promedio de 15 días.

Se trabajó la segunda parte del programa de articulación, lectura y escritura, donde los sujetos identificaron las 34 sílabas que componen las palabras entrenadas en la fase anterior y a partir de ellas formaron 10 palabras nuevas que fueron:

- | | |
|----------|----------|
| 1. bota | 6. foto |
| 2. rama | 7. gallo |
| 3. noche | 8. codo |
| 4. sala | 9. vaca |
| 5. pera | 10. sopa |

ÁREA E: IDENTIFICACIÓN DE SÍLABAS:

OBJETIVO GENERAL: Que los sujetos identifiquen las sílabas que forman las palabras del área anterior.

OBJETIVO 1.- Que cada sujeto identifique las sílabas de las palabras vistas en la fase anterior, en un juego de "sopa" de tarjetas.

ACTIVIDAD.- Se colocó en la mesa las tarjetas con las sílabas:

bo, ca, ma, no, co, che, de, do, fo, ga, to, le, si, lla, me, sa, ro, pa, va, so, po, llo, ju, go, nu, be, ra, ta, ve, la, fi, cha, pe y lo; las cuales corresponden a las palabras entrenadas. Cada niño debía localizar aquellas dos que formaran la palabra que se les pedía.

MATERIALES.- 4 juegos de 34 tarjetas con las sílabas anteriores (ver anexo 6), pizarrón, mesas y sillas.

PROCEDIMIENTO.- En una mesa se colocaron 17 tarjetas con sílabas, al frente de cada niño, y una terapeuta les mostraba una palabra que se formaba con dos tarjetas de las que se encontraban en la mesa. Ejemplo: la terapeuta mostraba la palabra boca, que se forma con las tarjetas en las cuales se encuentran las sílabas bo y ca, que al unir las forman la palabra y se les pedía a los niños que buscaran entre las tarjetas que tenían ellos sobre la mesa, aquellas dos que formaran la misma palabra. Se les dió al final reforzador social que era un aplauso. Las sesiones para cubrir esta área fueron dos por cada sujeto.

ÁREA F: COMBINACIÓN DE SÍLABAS Y FORMACIÓN DE NUEVAS PALABRAS:

OBJETIVO GENERAL: Que los sujetos formen, articulen, lean y escriban nuevas palabras.

OBJETIVO 1.- Que cada sujeto identifique combinaciones de sílabas que forman las palabras y las relacione con la figura correspondiente a la misma, además de identificar para qué sirve o de qué se trata.

ACTIVIDAD.- Se jugó a encontrar una palabra, la cual estaba en una lista que contenía las 18 palabras mencionadas en esta fase. En la mesa se ponían las sílabas del área anterior.

MATERIALES.- Los materiales fueron 4 juegos de 34 tarjetas que contenían las sílabas a trabajar en la fase, además 28 tarjetas con las figuras y palabras para trabajar en ésta. Lista de las posibles palabras a formar con su respectiva figura; pizarrón, mesas y sillas.

PROCEDIMIENTO.- Se les dijo a los sujetos que ahora se jugaría a encontrar cada una de las palabras que se les pidieran, de una lista previa. Cada uno de los sujetos debería buscar de entre 17 tarjetas que se encontraban colocadas sobre la mesa las sílabas que formaban la palabra mostrada.

Ejemplo:

La primera palabra que se les pidió fue bota y se les dijo: "miren, las 2 sílabas que forman la palabra "bota" están entre

éstas tarjetas que tienen al frente, busquen las tarjetas donde dice bo y donde dice ta". Cada niño que encontrara la palabra debería mostrarla a la terapeuta y leer lo que decía. Se trabajó con cada sujetos por separado, ya que si se tenían todos los del grupo juntos empezaban a decir al que buscaba donde estaban las sílabas; pero mientras, los demás niños del grupo jugaban dictados. Se reforzó de manera social cada acierto diciéndole a los niño que lo han hecho muy bien.

Cada vez que se encontraba una palabra se les decía a los niños que en esta parte del juego ganaban la figura que correspondía a la palabra vista, pero que tenían que repetir lo que decían las dos sílabas juntas. Por ejemplo se tomaban las sílabas que forman la palabra bo y ta y se les preguntaba qué dice ahí; se esperaba a que el sujeto diera la respuesta correcta; después se les entregaba la figura de la bota.

Al finalizar la sesión se les daba un aplauso a aquel sujeto que hubiera juntado las figuras del día (cinco figuras). Este objetivo se trabajó en dos sesiones por sujeto.

OBJETIVO 2. - Que cada sujeto forme nuevas palabras sencillas con significado y que les sean funcionales.

ACTIVIDAD. - Juego de memorama, donde se ponían boca abajo todas las sílabas mencionadas en el área anterior.

MATERIALES. - Un juego de memorama formado por dos juegos de tarjetas con sílabas, mesas y sillas.

PROCEDIMIENTO.- Se colocaron las tarjetas con las sílabas hacia la mesa como en un juego de memorama, después los sujetos escogían 2 tarjetas y leían la palabra posible a formar, en caso de no formar alguna palabra sencilla y con significado volvían a jugar. Se tenía un listado previo de las palabras (ver anexo 5).

Las palabras que se repetían de una sesión a otra eran siempre tomadas en cuenta para el registro de los sujetos.

OBJETIVO 3.- Que cada sujeto escriba las palabras nuevas que identificó.

ACTIVIDAD.- La actividad fue la anterior, pero complementándose con un registro donde cada niño escribió las palabras que formó en la sesión.

MATERIALES.- Tarjetas con sílabas, lápices, hojas rayadas, pizarrón, mesas, sillas.

PROCEDIMIENTO.- Se les dijo a los niños que deberían escribir en la hoja que se les dió las palabras que encontraran y aquellas que los otros niños formaran, ganando el juego aquel sujeto que encontrara y escribiera más palabras.

Las sesiones trabajadas para la realización de los objetivos 2 y 3 de esta área fueron tres.

Cada día se les dejó a los niños como tarea que repitieran hablando y escribiendo las palabras o sílabas vistas en las sesiones. Esto se hizo durante las fases III y V.

ÁREA G: DICTADO.

OBJETIVO GENERAL: Que los sujetos escriban las palabras que se les pidan.

OBJETIVO 1.- Que cada sujeto escriba la palabra que le sea dictada, en una hoja.

ACTIVIDAD.- Dictado.

MATERIALES.- hojas y lápices.

PROCEDIMIENTO.- Se les dijo a los niños que como eran muy inteligentes ahora se jugaría a ver quién escribía más rápido la palabra que se les dictara. Las palabras se tenían seleccionadas de antemano en una lista (ver anexo 5).

Este objetivo se realizó durante tres sesiones.

FASE VI: EVALUACIÓN FINAL.

OBJETIVO PARTICULAR: Aplicar una evaluación de articulación, lectura y escritura sobre las palabras vistas durante todo el programa.

Esta fase se aplicó de manera individual, en 2 sesiones de 60 a 90 minutos, tuvo una duración de 6 días.

Al finalizar la fase V se volvió a aplicar la fase II, línea base, descrita al inicio del programa. Con la finalidad de tener una postevaluación que pudiera servir de comparación con el inicio del programa, para así observar y medir los posibles efectos del programa.

Diariamente se registró (ver anexo 4) el desarrollo de las actividades. El registro para la fase de entrenamiento global fue la cantidad de palabras nuevas que fueron capaces de realizar los niños por sesión.

OBTENCIÓN DE DATOS Y GRAFICACIÓN:

Los datos obtenidos en cada uno de las tres evaluaciones individuales fueron:

Porcentaje de palabras articuladas correctamente

Porcentaje de palabras leídas correctamente

Porcentaje de palabras escritas correctamente

Porcentaje de sílabas articuladas correctamente

Porcentaje de sílabas leídas correctamente

Porcentaje de sílabas escritas correctamente

Las gráficas individuales muestran dichos datos para cada uno de los sujetos (gráficas 1 a 15).

Para observar el efecto general del programa se promediaron los datos individuales para obtener los porcentajes para cada uno de los tres grupos en articulación, lectura y escritura.

En este caso solo se consideraron la preevaluación (línea base) y la postevaluación (ver tabla 1 y gráfica grupal).

CAPITULO V

R E S U L T A D O S

Los resultados generales que se pueden describir son los siguientes:

En la preevaluación cinco sujetos presentaban problemas de lectoescritura con un porcentaje igual o menor al 6.6% en lectura y 8% en escritura. Los restantes 18 sujetos presentaron problemas tanto en lectoescritura como en articulación, con un porcentaje igual o menor al 98% en articulación (cabe señalar que en la evaluación de articulación para la selección de los sujetos, realizada con el I.H.B. (Macotela, 1992), los sujetos obtuvieron un porcentaje menor o igual al 88% en articulación general) y en lectura igual o menor al 48.8%, con excepción del sujeto 4 que salió alto en ésta área (sin embargo, fue reportado por sus profesores como un sujeto con dislexia y dislalia), y en escritura obtuvieron un porcentaje igual o menor al 76.6%. Los resultados por sujeto se presentan en la tabla 1.

El grupo 1 estuvo formado por los sujetos 1, 2, 3 y 4 pertenecientes al colegio Joaquín Miranda. El grupo 2 estuvo formado por los sujetos 5, 6, 7, 8, 9 y 18; y el grupo 3 por los sujetos 11, 12, 13, 14 y 15, pertenecientes a la escuela Narciso Mendoza. La división del grupo 2 y 3 se realizó en base al desempeño mostrado por los sujetos en las primeras sesiones del programa.

El grupo 1, después de 35 días de sesiones obtuvo en las tres áreas un promedio del 100%, siendo el grupo con mejor y más rápido desempeño en todas las áreas evaluadas y actividades realizadas.

El grupo 2, después de 38 días de aplicación del programa de articulación, lectura y escritura alcanzó en articulación un promedio del 100% (con excepción del sujeto 6, el cual obtuvo un 95.5% pues presenta todavía problemas con la articulación del fonema "r"); en lectura un 93.7% y en escritura un 95.5% en promedio del grupo.

El grupo 3, obtuvo un promedio en articulación del 95.8%; en lectura el 77.2% (con excepción del sujeto 14 que obtuvo un porcentaje del 34.1%, siendo el sujeto con menor desempeño en el programa); y en escritura obtuvo un 79.2% después de 45 días de aplicación del programa.

Los avances fueron significativos en cada uno de los grupos, ya que se logró elevar el desempeño grupal hasta en un 100%; por ejemplo el grupo 1 incremento un 37.8% en articulación para alcanzar el 100%, en el área de escritura el incremento fue hasta del 100% en los grupos 2 y 3, además de incrementarse el 93.8% en lectura en el grupo 3.

Como se puede observar en la tabla 1, después de la

aplicación del programa de articulación, lectura y escritura, todos los sujetos mostraron avances significativos (incrementaron más del 50% su desempeño en las tres áreas). Ver gráfica grupal.

TABLA # 1

SUJETOS	EVAL. INICIAL			EVAL. FINAL		
	ART.	LEC.	ESC.	ART.	LEC.	ESC.
1. v.p.c.	82.5	55	27.4	100	100	100
2. e.l.r.	62.2	55.6	61.7	100	100	100
3. l.d.m.	72.6	58.3	72.1	100	100	100
4. h.o.(*)	93.1	95.1	71.1	100	100	100
5. j.m.	98.5	1.4	2.9	100	100	100
6. j.o.g.	78.4	31.1	35	95.5	100	100
7. r.s.v.	97.2	16.3	0	100	90.9	95
8. c.l.	93.3	0	0	100	87.4	91.1
9. l.b.j.	86.6	0	0	100	91.6	100
10. m.j.	85.3	0	0	100	93.8	100
11. l.d.c.	90	0	1.6	100	92.2	96.6
12. m.h.a.(**)	77.6	0	0	91.6	62.2	79.4
13. m.j.s.	96.2	3.3	0	100	67.9	92.4
14. c.j.	86.6	0	0	100	34.1	63.7
15. o.s.	96.2	0	0	100	66.7	61.9

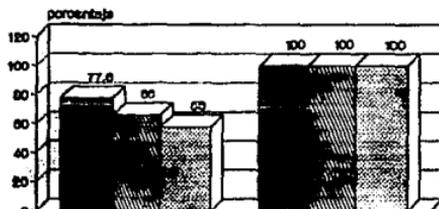
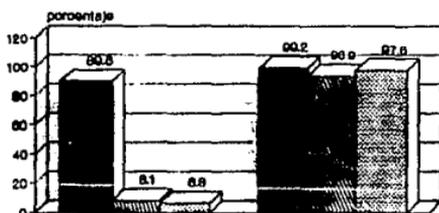
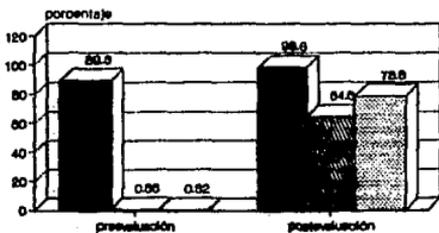
(*) Su promedio en articulación fue alto, sin embargo fue reportado por las autoridades escolares como un sujeto con dislexia y dislalia.

(**) No se presentó a la última evaluación, por lo que sus resultados son de la evaluación intermedia que se realizó.

NOTA: En la tabla podemos observar los promedios obtenidos por los niños, tanto de palabras como de sílabas, antes de iniciar el programa, en las áreas de articulación, lectura y escritura; y los promedios obtenidos en la evaluación final después de la aplicación del programa.

ESTA TESIS NO PUEDE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

GRÁFICA GRUPAL

GRUPO I
EvaluacionesGRUPO II
EvaluacionesGRUPO III
Evaluaciones

La gráfica muestra los avances por grupo, promediando lo obtenido en palabras, sílabas y letras. El primer bloque corresponde a la pre-evaluación y el segundo a la post-evaluación.

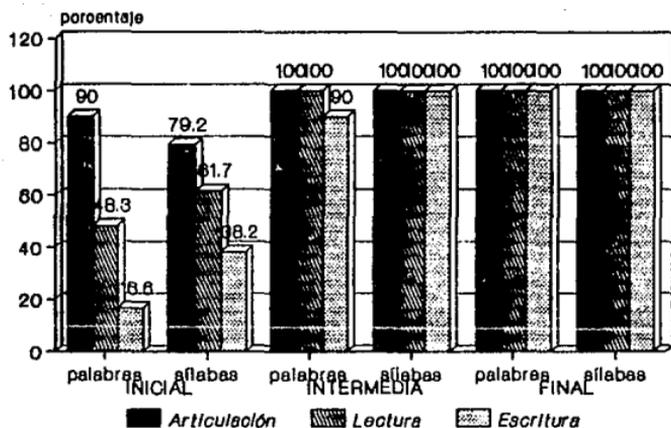
A continuación se describirán algunas características de los sujetos seleccionados, así como su avance y desempeño por área. Para sus resultados se promedió lo obtenido en palabras y en sílabas, por otro lado, en las gráficas se puede observar los resultados obtenidos en cada una de las áreas en palabras y sílabas.

Sujetos 1 v.p.c.- Este sujeto presentaba características de timidez y retraimiento cuando fue seleccionado para trabajar el programa, así como problemas de articulación sustituyendo los fonemas: r, u y l; omitiendo las terminaciones d, r y z, y en las sílabas compuestas la l; adicionando la d y l en sílabas simples, además de hablar de modo "chiqueado". Este sujeto repitió un año (había cursado primero, a los 5 años, en otra escuela y fue regresado a primero, lo que ocasionó un bloqueo que no le permitía avanzar). Al término del programa ya no presentó la timidez y retraimiento del inicio, siendo uno de los sujetos que en el salón de clase toma la iniciativa para participar (comentarios del profesor) y ha logrado mejorar sus calificaciones. Este sujeto estaba en la escuela hasta las 7:00 de la noche, pues su madre trabajaba.

En su preevaluación se observó un desempeño del 82.5% en articulación, 55% en lectura y 27.4% en escritura. A partir de la mitad del programa sus porcentajes incrementaron al 100% en

lectura y articulación, y a un 98% en escritura. Alcanzando al final del programa un 100% en las tres áreas anteriores (ver gráfica 1).

*Sujeto 1. v.p.c.
Evaluaciones*

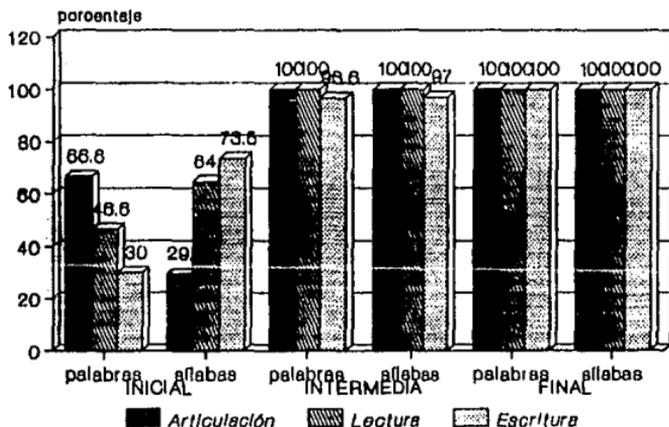


La gráfica muestra los avances del sujeto 1 en articulación, lectura y escritura, tanto en lo referente a palabras como a sílabas. El primer bloque corresponde a la preevaluación, el segundo a la evaluación intermedia y el tercero a la postevaluación.

Sujeto 2 e.l.r.- Este sujeto fue seleccionado por que presentaba una articulación defectuosa, por tener rigidez de movimientos faciales, además sustituía los fonemas d, e, l y r; omitía la z y la l en sílabas compuestas; y distorsionaba la s,

ch, gl y la r en sílabas simples. A este sujeto no se le entendía al hablar, pues lo hacía rápido y de modo "chiquiado". Fue un sujeto muy alegre e inquieto durante todo el programa. Pasando de las 8:00 de la mañana a las 7:00 de la noche en la escuela, pues sus padre están divorciados y trabajan.

Sujeto 2. e.l.r.
Evaluaciones



La gráfica muestra los avances del sujeto 2 en articulación, lectura y escritura, tanto en lo referente a palabras como a sílabas. El primer bloque corresponde a la preevaluación, el segundo a la evaluación intermedia y el tercero a la postevaluación.

Unos días antes de realizar la última evaluación sufrió un accidente de motocicleta en el cual perdió sus dientes frontales, lo que podría haber ocasionado problemas en la articulación del

nifio, pero no fue así, aunque le era doloroso hablar y reírse.

Inició con un promedio del 62.2% en articulación, 55.6% en lectura y 61.7% en escritura, obteniendo a la mitad del programa un porcentaje del 100% en articulación y lectura, y en escritura del 96.8%; obteniendo al final del programa un 100% en todas las áreas (ver gráfica 2).

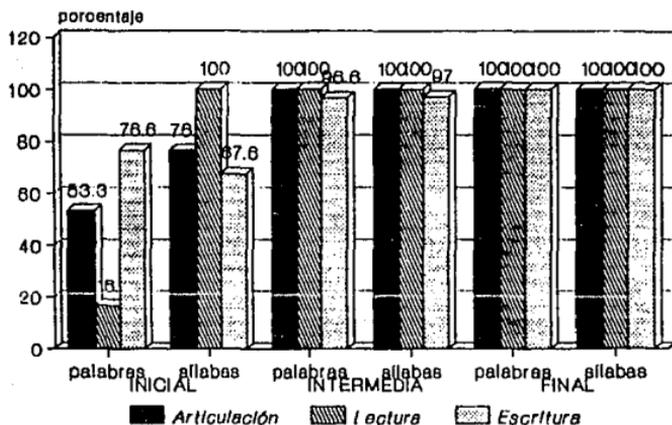
Cabe mencionar que su evaluación final se realizó aún cuando sufrió el accidente en el que perdió los cuatro dientes frontales superiores y tener cosida la encía, pese a lo cual se lograron resultados favorables.

Sujeto 3 l.d.m. - Este sujeto presentaba características de nerviosismo, como señaló el maestro, pues cuando se le preguntaba algo o se le llamaba la atención se "reía de nervios". En relación a su articulación, su principal problema era la distorsión de fonemas, teniendo dificultad para articular los fonemas j, e, u, l, r, y p en las sílabas compuestas y omitir la r y la l. Con sus compañeros entabló amistad sin problemas, además de adquirir confianza en sí mismo para hablar en clase y participar; su profesor reportó que muestra avances tanto en clase como en conducta.

En su preevaluación obtuvo en articulación el 72.6%, en

lectura el 58.3% y en escritura el 72.1%, por lo que presentaba problemas en las tres áreas. Alcanzó un porcentaje del 100% a la mitad del programa en las áreas de articulación y lectura, y del 96.8% en escritura; logrando el 100% en todas las áreas al final del programa.

*Sujeto 3. I.d.m.
Evaluaciones*

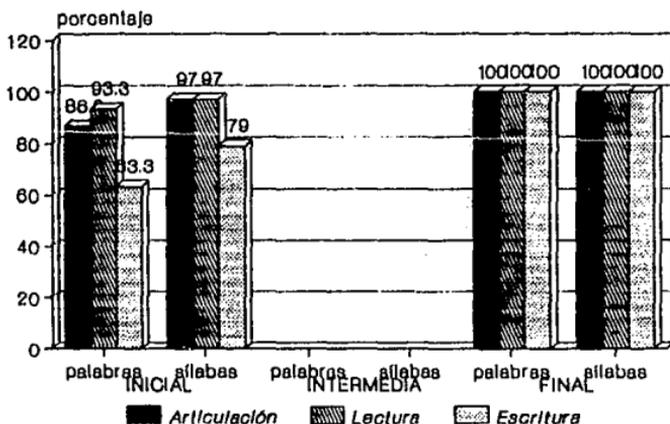


La gráfica muestra los avances del sujeto 3 en articulación, lectura y escritura, tanto en lo referente a palabras como a sílabas. El primer bloque corresponde a la preevaluación, el segundo a la evaluación intermedia y el tercero a la postevaluación.

Sujeto 4 h. o.- Este sujeto se incluyó en el programa por que lo reportaron con problemas de dislexia y dislalia. El sujeto

presentaba características de introversión y problemas de socialización (esto lo reportó su profesor). A través del ambiente de juego y equipo creado en las sesiones, se logró que el sujeto desarrollara habilidades sociales de integración; además de corregirse la dislexia y dislalia por medio de la comparación de las letras y su sonido correspondiente y retroalimentación.

Sujeto 4. h.o.
Evaluaciones



No presentó evaluación intermedia.

La gráfica muestra los avances del sujeto 4 en articulación, lectura y escritura, tanto en lo referente a palabras como a sílabas. El primer bloque corresponde a la preevaluación, el segundo a la evaluación intermedia y el tercero a la postevaluación.

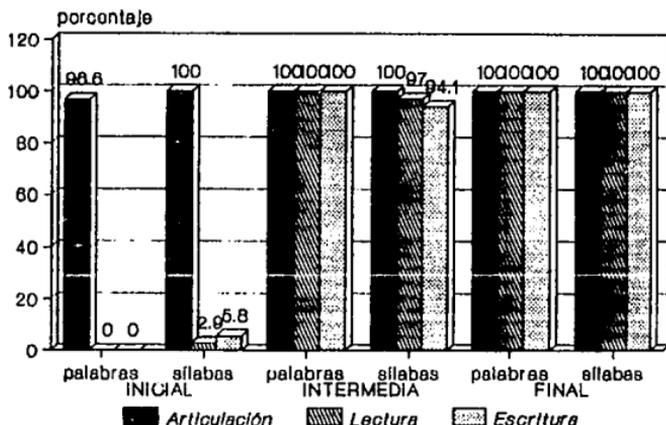
El principal problema de éste sujeto era familiar pues llegaba a la escuela con marcas de golpes o rasguños. A partir del día que se citó a su madre, para pedir su apoyo en casa, ésta empezó a poner pretextos y a no dejar a su hijo entrar a las sesiones, pues lo recogía antes de empezar. Sin embargo se observaron cambios en el sujeto tanto académica como socialmente. Se realizó su evaluación final con ayuda de la directora, ya que había resistencia por parte del profesor y la madre a que el niño continuara con las sesiones del programa.

Su promedio inicial en articulación fue de 93.1%, en lectura 95.1% y en escritura 71.1%; al final de la aplicación del programa obtuvo el 100% en todas las áreas (ver gráfica 4). A este sujeto no se le realizó evaluación intermedia, pues no asistió durante esos días a clases por las razones mencionadas anteriormente, lo que dificultó su asistencia a la segunda parte del programa.

Sujeto 5 j.m.- Este sujeto fue seleccionado por que presentaba lento desempeño en lectoescritura siendo su articulación satisfactoria. Este sujeto recibió apoyo en casa por parte de su madre desde el inicio del programa, motivándolo a ayudar a sus compañeros para que realizaran sus actividades. El profesor reportó que fueron notables sus avances, pues a partir de la aplicación ya toma dictado y lee en clase.

En la preevaluación obtuvo un 98.5% en articulación, 1.4% en lectura y 2.9% en escritura. En la evaluación intermedia alcanzó el 100% en articulación, el 98.5% en lectura y 97% en escritura, siendo su avance rápido, incrementando su desempeño al 100% en todas las áreas al finalizar (ver gráfica 5).

*Sujeto 5. j.m.
Evaluaciones*



La gráfica muestra los avances del sujeto 5 en articulación, lectura y escritura, tanto en lo referente a palabras como a sílabas. El primer bloque corresponde a la preevaluación, el segundo a la evaluación intermedia y el tercero a la postevaluación.

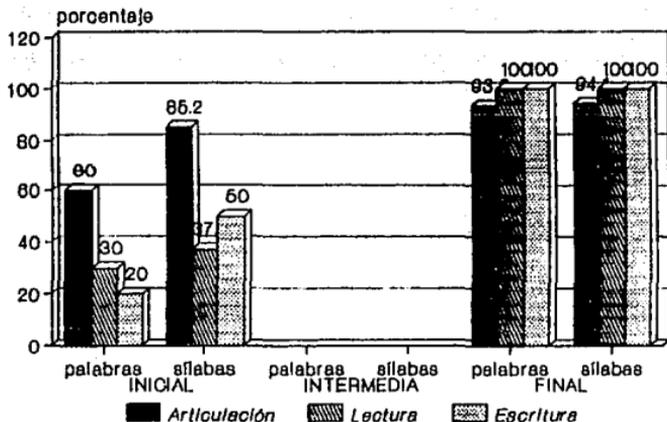
Sujeto 6 j.e.q. - Los problemas que presentaba eran tanto de articulación como de lectoescritura; además de problemas

visuales, ya que tiene cataratas en un ojo y en el otro estrabismo, lo que le dificultaba al inicio la lectura de las palabras y al escribir distorsionaba las letras alargándolas y escribiéndolas difusas; por lo que se acercó al pizarrón; el material para trabajar reunía las características necesarias en cuanto a color y tamaño (letra negra de 3 cm. sobre fondo blanco) para que el sujeto las viera fácilmente. Cabe señalar que a pesar de sus limitantes su desarrollo en lectura y escritura fue significativamente alto, tiene un gran entusiasmo que también fue reconocido por su profesor, el cual lo consideró en un principio como un niño con retardo que necesitaba estar en una escuela de educación especial (lo iba a remitir), esta opinión cambió pues ahora es uno de los niños mas adelantados en clase. Sin embargo, necesita ser operado de su catarata la cual va en aumento.

En articulación mostró al inicio dificultad para varios fonemas como "r", "s" y "ch"; pero al finalizar el único que se le dificulta es la "r" por la rigidez de la lengua y la falta de vibración al expulsar el aire.

En la primera evaluación su porcentaje fue un 78.4 % en articulación, un 31.1% en lectura y un 35% en escritura, logrando al final del programa un 95.5% en articulación, y un 100% en lectura y escritura (ver gráfica 6). Por motivos de salud no presentó la evaluación intermedia pero en casa recibió ayuda de su madre para practicar durante el tiempo que estuvo en casa (15 días).

Sujeto 6. j.e.q.
Evaluaciones



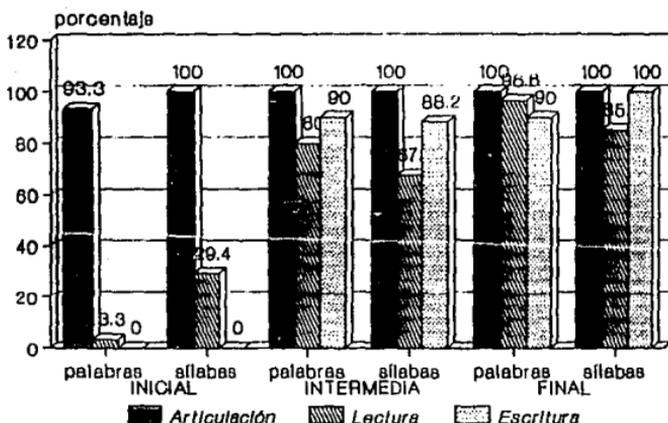
Este sujeto no presentó evaluación intermedia.
La gráfica muestra los avances del sujeto 6 en articulación, lectura y escritura, tanto en lo referente a palabras como a sílabas. El primer bloque corresponde a la preevaluación, el segundo a la evaluación intermedia y el tercero a la postevaluación.

Sujeto 7 r.g.v.- Es un sujeto que presentaba problemas de conducta, pues no hacía caso, buscando la atención del adulto a través de los regaños, tendía a distraer a sus compañeros cuando no era el centro de atención.

El principal problema de este sujeto era en lectoescritura; en la preevaluación obtuvo 16.3% en lectura y 8% en escritura y

en articulación 97.2%. A la mitad del programa había alcanzado el 100% en articulación, el 89.1% en escritura y en lectura el 73.5. Sus logros al término de la aplicación del programa fueron del 100% en articulación, 98.9% en lectura y 95% en escritura (ver gráfica 7).

*Sujeto 7. r.g.v.
Evaluaciones*



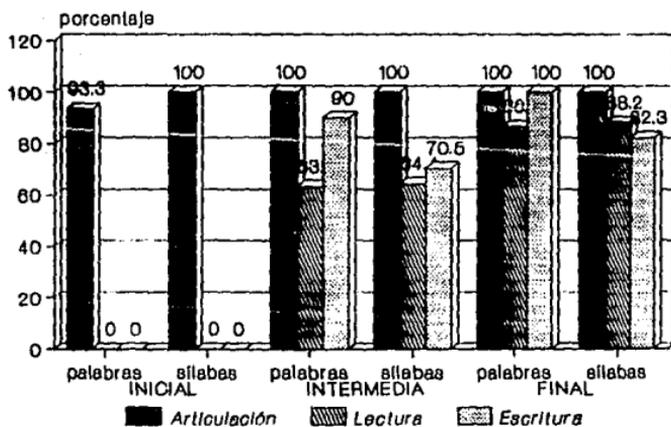
La gráfica muestra los avances del sujeto 7 en articulación, lectura y escritura, tanto en lo referente a palabras como a sílabas. El primer bloque corresponde a la preevaluación, el segundo a la evaluación intermedia y el tercero a la postevaluación.

Sujeto 8 c.l.- Su principal problema era de lectoescritura, pues no sabía ni leer ni escribir. Mostró interés por cumplir y

ser constante; era apoyado en casa.

Este sujeto obtuvo en articulación el 97.2% y en lectoescritura el 8% en la preevaluación. Desde su evaluación intermedia se observó un incremento en sus área de leer y escribir (79.6% y 65%). Al término del programa obtuvo el 100% en articulación, el 87.4% en lectura y el 91.1% en escritura (ver gráfica 8).

Sujeto B. c.l.
Evaluaciones

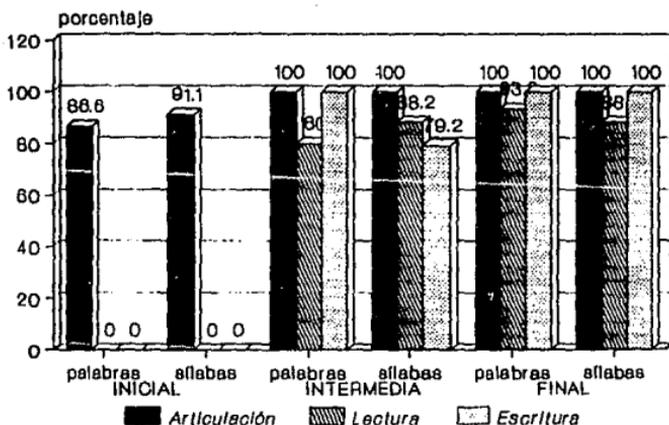


La gráfica muestra los avances del sujeto 8 en articulación, lectura y escritura, tanto en palabras como en sílabas. El primer bloque corresponde a la preevaluación, el segundo a la evaluación intermedia y el tercero a la postevaluación.

Sujeto 9.-Este sujeto se esforzaba al realizar las tareas en las sesiones y recibió apoyo en su casa, lo cual facilitó su desempeño durante el programa.

Fue seleccionado por que no sabía leer ni escribir y presentaba problemas de articulación, siéndole difícil pronunciar los fonemas r y s, además de distorsionar palabras completas.

Sujeto 9. I.b.j.
Evaluaciones



La gráfica muestra los avances del sujeto 9 en articulación, lectura y escritura, tanto en lo referente a palabras como a sílabas. El primer bloque corresponde a la preevaluación, el segundo a la evaluación intermedia y el tercero a la postevaluación.

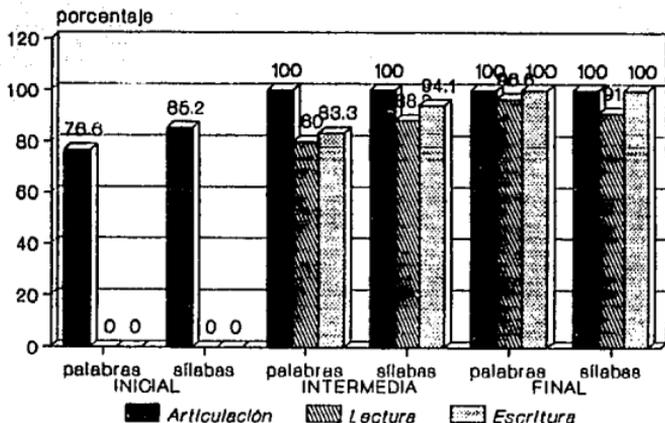
En la preevaluación obtuvo un porcentaje del 86.6% en articulación, y del 8% en lectoescritura; su desempeño fue rápido y se puede ver a partir de la evaluación intermedia en la que obtuvo en articulación 100%, en lectura 84.1% y en escritura 89.1%. Al finalizar incrementó considerablemente sus porcentajes en articulación 100%, en lectura 91.6% y en escritura el 100% (ver gráfica 9).

Sujeto 10 m.j.- Este sujeto presentaba problemas articulatorios, principalmente la sustitución del fonema r y la omisión de consonantes en sílabas compuestas, además no sabía leer ni escribir.

Este sujeto también tuvo el respaldo en casa para trabajar el programa, pues su hermana de sexto grado se informaba diariamente sobre su conducta y las tareas del programa.

En su preevaluación obtuvo un promedio de 85.3% en articulación y 8% en lectoescritura; en la evaluación intermedia logró el 100% en articulación, el 88.7% en escritura y el 84% en lectura. En la última evaluación logró el 100% en articulación, el 93.8% en lectura y el 100% en escritura (ver gráfica 10).

Sujeto 10. m.j.
Evaluaciones

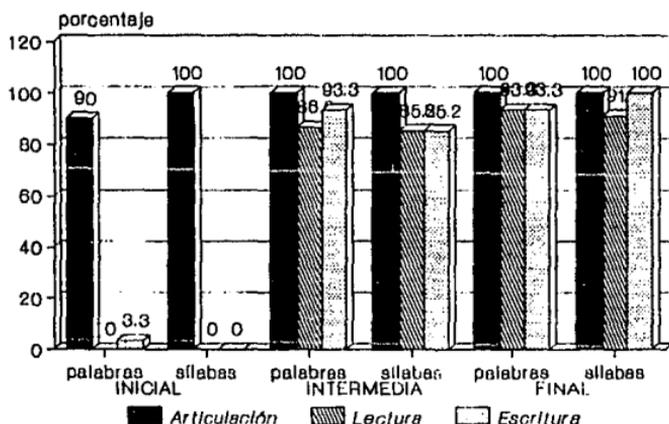


La gráfica muestra los avances del sujeto 10 en articulación, lectura y escritura, tanto en lo referente a palabras como a sílabas. El primer bloque corresponde a la preevaluación, el segundo a la evaluación intermedia y el tercero a la postevaluación.

Sujeto 11 i.d.c.- Fue seleccionado por que presentaba problemas de lectoescritura y de articulación sustituyendo los fonemas d, r y j; omitiendo la d y j final y la r en sílabas compuestas. Este sujeto coplaba y distraía a sus compañeros, por lo que se le daban pequeñas actividades como dar el material y recogerlo para mantenerlo ocupado, además recibió apoyo en casa.

Obtuvo un promedio inicial de 98% en articulación, 8% en lectura y 1.6% en escritura; logrando en la evaluación intermedia el 100% en articulación, 85% en lectura y 87.6% en escritura. Sus avances fueron significativos pues en su evaluación final obtuvo en articulación el 100%, en lectura el 92.2% y en escritura 96.6% (ver gráfica 11).

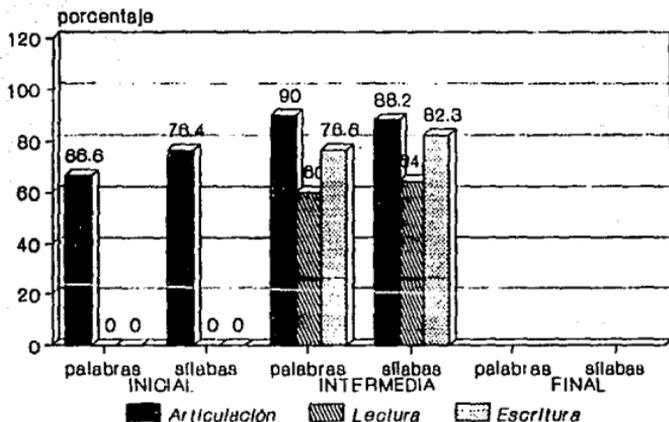
*Sujeto 11. i.d.c.
Evaluaciones*



La gráfica muestra los avances del sujeto 11 en articulación, lectura y escritura, tanto en lo referente a palabras como a sílabas. El primer bloque corresponde a la preevaluación, el segundo a la evaluación intermedia y el tercero a la postevaluación.

Sujeto 12 m.h.a. - Es un sujeto que presentaba problemas de articulación en los fonemas r, d y ll, y presentaba rigidez facial, además no sabía leer ni escribir. Sin embargo con entrenamiento y corrección logro tener soltura y corregir fonemas como la d y la ll, pero la r la sigue pronunciando como ll.

Sujeto 12. m.h.a.
Evaluaciones



La gráfica muestra los avances del sujeto 12 en articulación, lectura y escritura, tanto en lo referente a palabras como a sílabas. El primer bloque corresponde a la preevaluación, el segundo a la evaluación intermedia y el tercero a la postevaluación.

No se recibió apoyo en casa para corregir a este sujeto, pues sus familiares no asistieron a las juntas que se realizaron. Por razones familiares, no explicadas, no asistió los últimos

días, teniendo este sujeto solamente su evaluación intermedia, en la cual ya se observaron avances.

Este sujeto obtuvo al inicio 77.6% en articulación y el 0% en las otras dos áreas, por lo que su problema involucraba las tres áreas. En su evaluación intermedia en articulación logró el 91.6%, en lectura el 62.2% y en escritura el 79.4% (ver gráfica 12). Esta evaluación fue considerada como la final.

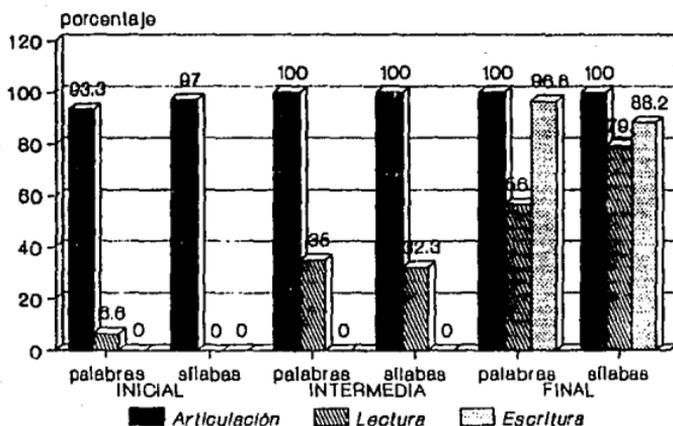
Sujeto 13 m.j.g.- Este sujeto fue seleccionado por que no sabía leer ni escribir, y tenía problemas de conducta (hiperactividad y falta de atención). Su desempeño fue lento además de no recibir apoyo en casa.

La persona que se encarga de él es su hermano mayor de 7 años (no tiene mamá) su padre es una persona lisiada que no le dedica tiempo ni atención. A pesar de esto el sujeto estaba motivado para participar aun cuando no supiera realizar la actividad.

Al inicio del programa, en lectura obtuvo el 3.3% y en escritura el 0%, siendo su articulación del 96.2%; en su evaluación intermedia su incremento fue para el área de articulación del 100%, en lectura del 33.9% y ninguno (0%) en escritura.

Al finalizar el programa alcanzó el 100% en articulación, el 67.9% en lectura y el 92.4% en escritura (ver gráfica 13).

*Sujeto 13. m.j.g.
Evaluaciones*

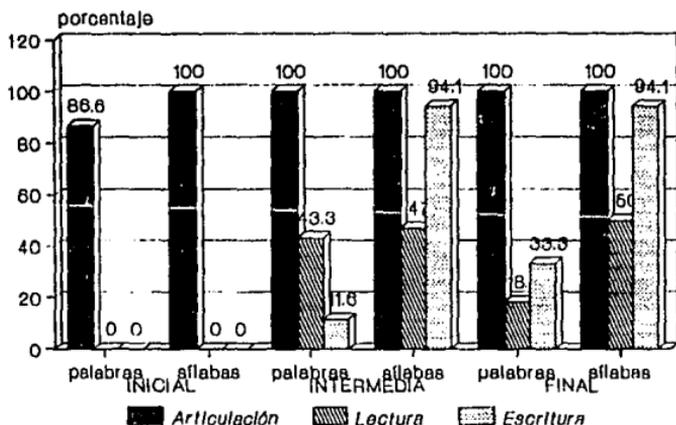


La gráfica muestra los avances del sujeto 13 en articulación, lectura y escritura, tanto en lo referente a palabras como a sílabas. El primer bloque corresponde a la preevaluación, el segundo a la evaluación intermedia y el tercero a la postevaluación.

Sujeto 14 c.j.- Este sujeto presentaba un desempeño lento, tenía problemas de coordinación motora fina, falta de atención y ser inconstante en su asistencia, presentaba problemas en las tres áreas del programa y no contaba con el apoyo en casa.

Este sujeto inició con un 86.6% en articulación y 0% en lectoescritura, a la mitad del programa logró el 100% en articulación, el 47.9% en lectura y el 52.8% en escritura. Al finalizar la aplicación del programa mantuvo su avance en articulación, y mejoró al 34.1% en lectura y al 63.7% en escritura (ver gráfica 14).

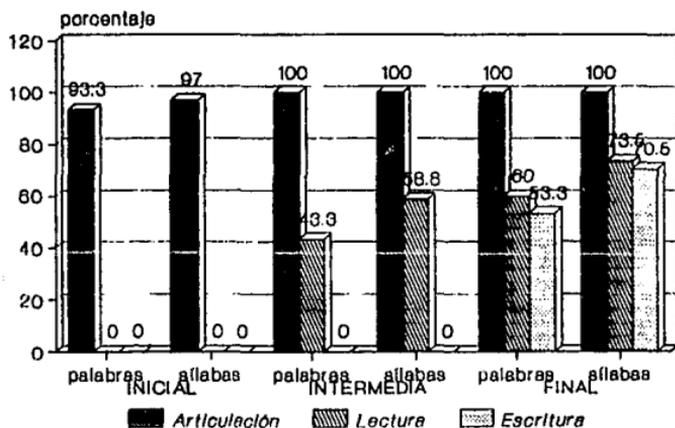
*Sujeto 14. c.j.
Evaluaciones*



La gráfica muestra los avances del sujeto 14 en articulación, lectura y escritura, tanto en lo referente a palabras como a sílabas. El primer bloque corresponde a la preevaluación, el segundo a la evaluación intermedia y el tercero a la postevaluación.

Sujeto 15 o.s.- Su desempeño durante el programa fue lento por: a) constantes faltas, b) no le daban apoyo en casa por problemas de sus padres (divorciados) y c) tendía a distraerse con el sujeto 14. Además afectó el que asistía a las sesiones como un juego, que lo libraba de su clase, por lo que muchas veces se iba a jugar a los baños o pasillos.

*Sujeto 15. o.s.
Evaluaciones*



La gráfica muestra los avances del sujeto 15 en articulación, lectura y escritura, tanto en lo referente a palabras como sílabas. El primer bloque corresponde a la preevaluación, el segundo a la evaluación intermedia y el tercero a la postevaluación.

En articulación inicialmente obtuvo el 96.2%, siendo su problema la lectoescritura, pues no sabía leer ni escribir; en la evaluación intermedia incrementó en articulación al 100% y en lectura al 53.8%. Al finalizar el programa alcanzó el 100% en articulación, el 66.7% en lectura y el 61.9% en escritura (ver gráfica 15).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS DEL ESTUDIO

Al parecer este programa fue exitoso con todos y cada uno de los niños a los que se aplicó, tanto en los casos que presentaban solo un área deficiente como en aquellos que presentaban problemas en articulación, lectura y escritura.

Según reportes de los maestros, el programa tuvo efectos inclusive en la ejecución de los niños en clase, por lo que puede decirse que hubo cierta generalización, aunque ésta no fue directamente evaluada por nosotros.

Pensamos que tal éxito puede repetirse en un estudio posterior, con niños que tengan características similares.

Como puede observarse los sujetos de este estudio son niños normales, es decir, no tienen problemas genéticos ni lesiones cerebrales que les causen un retardo severo o generalizado en el desarrollo; sin embargo presentaban problemas de aprendizaje especialmente en lectura y escritura y problemas de articulación; suponemos que tales problemas están relacionados con su deficiente interacción con su medio físico y social, ya que, después de observar las características de los sujetos y el ambiente en que se encontraban inmersos, se pueden mencionar como posibles causas para su lento desempeño:

- 1) falta de alguno o ambos padres por pérdida o divorcio.
- 2) falta de atención en casa aún cuando existiese alguno de los padres o ambos.
- 3) problemas de salud como anemia, visuales, falta de dientes, etc.
- 4) exceso de responsabilidades en su hogar (cuidar a los hermanos, darles de comer, bañarlos, etc).
- 5) maltrato infantil, por parte de la familia.
- 6) la inadecuada atención dada por los padres, aún cuando en varios casos la cantidad de tiempo que pasan juntos no sea el problema central, sino la falta de planeación y organización para educar a los hijos.
- 7) técnicas inadecuadas de corrección de conducta en el aula, por parte de los profesores: uso de castigo físico y verbal, principalmente coscorriones, castigos, jalones de cabello, patillas y de orejas.

Desgraciadamente muchos de los factores mencionados, persisten tanto en los casos de medio social inadecuado, como en los de afecciones de salud. A lo largo del programa, por

ejemplo, se citó a los padres de familia en tres ocasiones, sin que éstos asistieran, solo cuatro padres se presentaron.

Al parecer el ambiente interactivo creado para las sesiones motivaba a los niños para relacionarse entre sí, comentar qué les ocurría en casa, integrarse y socializarse con su grupo. Se dieron casos de niños que iban al salón destinado a la aplicación del programa queriéndose integrar a trabajar con los sujetos seleccionados.

CAPITULO VI
DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

Como hemos mencionado antes en este escrito, el lenguaje es una conducta aprendida y en muchas ocasiones el niño suele ir desfigurando las palabras y presentando problemas de articulación, lectura y escritura. Los problemas articulatorios, como puede verse con los niños a quienes aplicamos el programa, pueden deberse a factores diversos:

1. Problemas de educación, referente al hecho de que algunos padres no se preocupan por corregir la articulación del niño, en ocasiones puede darse que también ellos pronuncien algunas palabras incorrectamente.
2. Por reforzamiento inadecuado de los padres, los cuales consienten al niño y no le corrigen su manera de hablar, permitiendo que acumule errores articulatorios.
3. Por problemas de dentición, los cuales son comunes a su edad.

En nuestro estudio encontramos niños que en el primer día de sesión con ellos no se entendía nada de lo que decían, ya que la distorsión de palabras y sonidos era muy grande y creemos que ello se debía principalmente a alguna de las tres causas anteriormente señaladas. Como lo señala Roe (en Wendell, 1975) la

mala articulación produce problemas en otras áreas del comportamiento académico, como fue el caso de dos sujetos (5 y 6) a quienes no se entendía lo que decían y su profesor los calificó de retrasados e incluso los iba a remitir a una escuela de educación especial.

Ya ha sido señalada la estrecha relación entre lenguaje oral y escrito y que los problemas de articulación pueden llevar consigo problemas de lectoescritura y por supuesto alteraciones en la personalidad de los niños puesto que pueden resultar afectadas sus formas básicas de interacción personal, social y académica.

Por medio de nuestro programa se modificó la articulación y lectoescritura de los niños, pidiendo a algunos padres su apoyo en casa para trabajar los distintos fonemas que fallaran, además de corregir la articulación en clase después del trabajo grupal. También se contó con la ayuda de algunos profesores para corregir la articulación de dos sujetos (1 y 2) los cuales mostraron adelantos rápidamente.

Como lo señalan Smirnov y cols. (1991) el lenguaje escrito se desarrolla después del oral sobre las bases de este último; pero en el transcurso del desarrollo toman caminos separados apoyándose mutuamente, ya que a partir de lo que se lee o escribe se influye grandemente el desarrollo del lenguaje oral y

viceversa. De ahí la gran importancia de establecer un dominio adecuado del lenguaje oral y escrito. Como lo señalan Romano (1998), Galguera y cols. (1991) y Corredera (1989) los problemas de articulación, lectura y escritura se deben corregir a tiempo, antes de que se conviertan en problemas graves como una repetición de grado, o el ser considerado como retardado en el desarrollo, lo que afecta ya no solo al individuo, sino a su entorno familiar y escolar.

Un hecho importante que se presentó con el programa es que entre los mismos niños se enseñaban la manera de articular correctamente los fonemas, además de ayudar a aquel sujeto a quien se le dificultara, realizando ejercicios a modo de juego en el recreo (a los niños que enseñaban parecía motivarles el sentir que estaban ayudando a su compañero). Este comportamiento se observó cuando los niños salían de las sesiones y se escuchaban sus pláticas.

Al inicio de nuestro programa muchos niños eran retraídos, huraños e incluso agresivos o faltos de atención; tales características conductuales disminuyeron al final del programa. Estos problemas parecen estar relacionados funcional e interactivamente, con diferentes factores del ambiente escolar y familiar, así como con factores generados por el propio individuo. Lo anterior confirma lo señalado por Romano (1998) cuando menciona la influencia de factores diversos sobre el desempeño escolar:

1. Factores escolares.- Relativos al comportamiento de los profesores y los compañeros, los cuales, en algunos casos reprimen al sujeto y en otros motivan a trabajar.

2. Factores familiares.- Se relacionan con la atención (o carencia de esta) que proporcionan los padres a sus hijos, pues por motivos de trabajo o de limitación educativa no siempre prestan la atención necesaria al niño, dejando su educación y corrección a tercera personas como abuelos, hermanos y profesores. Se reafirma lo dicho por Flores (1984) en relación a la influencia del ambiente familiar para determinar el curso del desarrollo infantil y la presencia de problemas de aprendizaje.

3. Factores individuales.- Se señalan limitaciones físicas (motrices, de visión, audición u otros), y psicológicas del niño (relativos a sus habilidades y formas de interacción actuales) para poder involucrarse en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Como ha sido señalado, en el curso del desarrollo psicológico, la interacción de variables físicas, biológicas y sociales determina los cambios progresivos que se manifiestan en la conducta abierta del niño; por tal motivo, los factores individuales mencionados dependen en gran medida de la historia de interacciones del niño con su ambiente social, escolar y familiar. En los niños de nuestro estudio se pudo observar que dichos factores se pueden presentar de manera conjunta o separada

e incluso el presentarse alteraciones en uno de ellos, trae consigo la manifestación de problemas o alteraciones en otros aspectos del desempeño del individuo (por ejemplo el escolar).

Las principales características de los problemas de aprendizaje que presentaron los sujetos participantes en nuestro programa fueron:

a) Problemas de lenguaje, manifestándose en la articulación defectuosa de los fonemas (adición, sustitución, distorsión u omisión de fonemas específicos del idioma español) en su habla normal, incluyendo la conformación de frases y oraciones, la emisión de palabras y la pronunciación de los fonemas aislados.

b) Problemas de atención, que se manifestaron en las dificultades para adquirir y emitir las respuestas que se les solicitaban, pues tendían a ponerse a platicar de otra cosa o a ver a sus compañeros sin trabajar en su propio material.

c) Problemas de retención o memoria, relacionados con la falta de atención y que se manifiesta por la carencia de retención de información a corto y mediano plazo.

d) Problemas de motricidad, como son alteraciones en la conducta motora fina, en tareas que involucran equilibrio y manejo de materiales o instrumentos que requieran coordinación visomotriz,

como cuando se les pedía que escribieran y lo hacían pero con las líneas mas largas o vibrantes.

e) Problemas que se manifiestan por la presencia de conductas inadecuadas como la hiperactividad, el aislamiento, la agresión y los berrinches, pues no les gustaba que se les pidiera su cooperación o que se les exigiera el emitir una respuesta.

Como lo señala Romano (1998) la integración de los padres y maestros al apoyo del programa propicia una mejor y más rápida integración y respuesta al entrenamiento del programa de una manera secuencial y ordenada, en este programa no todos los padres pudieron participar, pero sí encontramos apoyo en algunos de ellos y en algunos maestros, con excelentes resultados.

El hecho de trabajar el programa en forma de juegos que son familiares a los niños, como son la lotería, la memoria y la sopa de letras, permitió que los niños no se sintieran presionados o en un ambiente tenso, pues su relación con este tipo de situaciones siempre ha sido de juego y de momentos gratos, por lo que mencionaban que ya sabían jugar o que ellos querían desarrollar y dirigir las actividades, aunque tuvieran que preguntar a los terapeutas algunas veces si se iba bien o no. Al parecer, también esta manera de trabajar les dió confianza en el aprendizaje de la lectura y la escritura, pues no lo veían como el adquirir una calificación sino como el poder ganar o finalizar el juego que ellos mismos iban creando.

El trabajo en forma de juego propició la motivación de todos los niños para querer mostrar a sus compañeros y maestros que ellos ya sabían más palabras o que leían mejor que antes. Por ello sus avances los llevaron al salón de clases, donde eran los primeros en ofrecerse para leer en voz alta o pasar al pizarrón a tomar dictado.

La mayoría de los profesores y directores de plantel, comentaron desde el inicio la gran necesidad de contar con programas que apoyen su trabajo en cuestiones que ellos no pueden abarcar de manera individual con cada niño, pues ello retrasaría el desarrollo de los demás. Estos reportaron haber observado en poco tiempo los avances de los niños en las tres áreas que abarcó el programa. Aunque por supuesto no todos fueron comentarios agradables, algunos maestros señalaron que el programa "quitaba tiempo" al trabajo en clase normal y que abarcaba "problemas que los padres tenían que corregir".

Parece haber una necesidad de comentar con padres y profesores el apoyo que tienen que brindar a los niños para corregir estos problemas, pues mientras algunos profesores comentaban que eran problemas que los padres debían corregir, algunos padres decían que eran problemas que competían a los profesores. Claro que ninguno de ellos los corregía realmente, unos por falta de tiempo y otros por falta de atención, o exceso de trabajo; creándose un círculo vicioso donde el único afectado era el niño.

La corrección muchas veces no es considerada importante por padres o profesores, sin embargo, es esencial para el futuro del individuo para ser una persona productiva y capaz.

Cabe recordar que como se mencionó al inicio del capítulo III, a mediados de la década de los noventa habrá aproximadamente 15 millones más de niños en el país, muchos de los cuales por sus características individuales y ambientales requerirán una formación y educación especial, y si ésta no existe, aumentará el número de niños que presenten no solo problemas de aprendizaje sino retardo en el desarrollo como una consecuencia de la negligencia de padres y profesores para corregir los problemas del niño sean éstos articulatorios, de lectoescritura, o de otro tipo.

Por lo anterior consideramos que sería importante la creación de una junta o taller a padres donde se conjunten con profesores para trabajar juntos el desarrollo del niño; además de dar a los padres un conocimiento básico sobre cómo apoyar a sus hijos en la corrección de la articulación y lectoescritura, y posiblemente en algún otro problema.

En general podemos decir que la aplicación de este programa propició el desempeño de los niños en un mejor nivel de funcionalidad, además de hacerlos interactuar con adultos y con otros niños en situaciones de juego; se permitió también una

mayor interacción entre unos y otros, sin restricciones del tipo "yo enseño y tu aprendes". Por último, nuestro programa parece haber reducido problemas de conducta como retraimiento o falta de atención, los cuales también afectan el desempeño académico, lográndose además la integración de los niños a su salón de clases.

Entre las sugerencias que podemos hacer para la aplicación de éste tipo de programas en lo sucesivo, está la de usar otras situaciones de juego que le sean conocidas a los niños, para que aprendan alguna habilidad en particular, ya sea de matemáticas, de lectura o de escritura; pues el competir entre ellos en forma de juego cotidiano, sin tener temor a ser ridiculizados enfrente de la clase o a ser castigados, permite que los niños tengan una actitud positiva para aprender a realizar tales habilidades de una manera interactiva y funcionalmente eficiente.

Como ya fue señalado, nuestro programa se basa en la perspectiva interconductual, desde la cual se pueden solventar los problemas del entrenamiento conductual: el niño pudo establecer interacciones lingüísticas donde participaron a) el niño y el adulto, b) el niño y otros niños, y c) el niño y objetos y/o eventos del medio ambiente. La atención del terapeuta, el reforzamiento social y el reforzamiento intrínseco parecen propiciar la motivación en el niño para poner en uso lo que aprendió, es decir, el programa permitió a cada niño relacionarse interactivamente con su ambiente.

Con lo anterior no queremos decir que el conductismo no sirva, ya que puede ser útil su metodología para la elaboración y planeación de estrategias en programas que trabajen la corrección o adiestramiento de alguna habilidad específica, sin embargo, su aplicación puede limitar al sujeto por no tener un contacto real con su ambiente natural; limitación que el interconductismo ha salvado al contemplar al sujeto como un ser interactivo, y en su aplicación y análisis abarca más de un área específica para corregir, como en el caso de este programa que no solo busca la corrección de problemas articulatorios sino también establecer una lectoescritura funcional para el individuo, lo cual llevará a un desarrollo del individuo y de sus interacciones con su medio ambiente físico y social.

El partir de un programa con especificaciones conductistas y aplicarlo y analizarlo desde una perspectiva interconductual, permite al que lo aplica llevar una secuencia de las ejecuciones a realizar sin perder de vista sus principales funciones, así como observar las repercusiones en varias áreas de la conducta del individuo.

En este programa se buscó que a través del entrenamiento simultáneo de las áreas de articulación, lectura y escritura se corrigieran éstas, incrementando las interacciones de los niños con su ambiente escolar y familiar. Además, el programa parece favorecer el desarrollo de niveles superiores de interacción

conductual; al final del entrenamiento las interacciones de los niños lograron el nivel selector, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, porque como lo señala Pineda (1986) la potencialidad lingüística se localiza en el medio ambiente social y en las interacciones con otras personas, pues para que una persona aprenda a usar su lenguaje funcionalmente, se necesita que alguien lo use con él.

Contemplándose lo anterior, nuestro programa estableció la interacción de los niños con otros niños, y con adultos, usando materiales, actividades y contextos específicos. También se propició la interacción del niño con objetos como dibujos y experiencias que ellos mismos hubieran tenido con objetos del ambiente, de los cuales conocieron cómo se escribe y se lee (todas las palabras trabajadas en el programa). Por lo anterior, creemos que establecimos las bases para el nivel sustitutivo referencial; desafortunadamente no se planeó ningún instrumento para evaluar lo anterior, por lo que no se tienen evidencias de su establecimiento en el niño.

Desde la teoría interconductual, en una función superior están incluidas todas las relaciones anteriores contextualizadas por la relación más compleja, de tal manera que la función suplementaria incluye a la relación contextual, la función selectora incluye a la relación suplementaria, y así sucesivamente; en este caso creemos que se logró a través del

programa, establecer una función selectora. En dicha función, como ya fue expuesto por Ribes y López (1985) y por Mares y Rueda (1998) el organismo todavía interactúa con los eventos concretos en situaciones típicas de aquí y ahora, y son los estímulos o eventos provenientes de otros organismos los que determinan la relación específica que toma lugar; el organismo responde a una dimensión funcional cuyos valores particulares cambian de momento a momento.

Los autores citados explican que en la función selectora las propiedades fisicoquímicas de uno de los objetos de estímulo a los cuales el organismo responde varían su funcionalidad debido a un evento externo a dicha relación; que esta función tiene que ver con áreas de la conducta humana como la formación de conceptos, tareas de conservación, etcétera. La importancia en este nivel radica en el elemento crítico mediador de las interacciones, el cual es el lingüístico, tal importancia es resaltada durante el desarrollo y aplicación de nuestro programa, pues se corrigió la articulación defectuosa de los niños, situación que nos permite tener en condiciones óptimas al elemento mediador (lenguaje) que a la vez permite el desarrollo y corrección de otras áreas como la escritura y la lectura.

Los niños de este estudio respondieron a eventos presentes, pasados o futuros con base en las propiedades convencionales que permiten al individuo desligarse de las circunstancias momentáneas

que limitan la interacción concreta; es decir, los niños ya no necesitaban tener presentes ni el objeto ni la figura, para poder identificar y describir el objeto. Como se ha mencionado antes, el lenguaje es funcional porque permite la interacción.

Como lo señalan Ribes y López (1985), la importancia del lenguaje en el nivel individual estriba en otorgarle al hombre la posibilidad de comunicarse, y por lo tanto, de relacionarse y relacionar a los demás con objetos y eventos que puedan estar presentes o no, tanto física como temporalmente dando lugar a un desarrollo óptimo de otras conductas psicológicas y de otros niveles funcionales. En este caso creemos que nuestro programa puede estar dando pauta para el desarrollo del nivel sustitutivo referencial.

Como ya fue expuesto, Mares y Rueda (1992) señalan que durante el desarrollo morfológico-competencial el individuo al desarrollarse a través de cada uno de los niveles funcionales está en posibilidades de desarrollar diferentes conductas en niveles superiores, aspecto este último, que las autoras llaman desarrollo horizontal. Creemos que nuestro programa puede estar contribuyendo a uno y otro.

En suma el programa corrige los problemas fonarticuladores y sienta la relación inicial para desarrollar un nivel

referencial, ya que se llega a un nivel selector; se puede sugerir ampliar el programa a la lectura y dictado de textos y de ahí partir a lo que es la comprensión de la lectura, lo que se puede desarrollar en el mismo salón de clases con los profesores; además de abarcar a otras poblaciones como son los niños con retardo en el desarrollo.

Después de todo lo expuesto, concluimos que el presente trabajo cumplió con los objetivos propuestos. En el ámbito de la psicología aplicada:

1. Ejemplificar cómo, desde la perspectiva interconductual se pueden diseñar y aplicar programas funcionales para el desarrollo de habilidades lingüísticas y académicas, como en este caso con el programa de enseñanza simultánea de articulación, lectura y escritura.

2. Demostrar la efectividad de un programa con las características interconductuales señaladas para resolver éstos problemas específicos de aprendizaje.

En el ámbito de la psicología básica, exponer la revisión llevada a cabo sobre los planteamientos interconductuales en cuanto a 1) las relaciones entre lenguaje oral y escrito, 2) los trastornos del lenguaje y 3) los problemas de aprendizaje.

En nuestra opinión la principal aportación de nuestro trabajo consiste en basar un programa terapéutico-educativo específico, en un marco teórico interconductual, y consecuentemente con ello diseñar materiales, actividades, contextos situacionales y niveles funcionales de interacción del aprendiz con objetos, persona y eventos del ámbito educativo particular. Lo anterior puede considerarse como una aportación a la psicología educativa y a la educación especial.

R E F E R E N C I A S

- Azcoaga, E. J. (1998) "Problemas de aprendizaje en el niño"; Revista psicología Educativa, Enero-Febrero, México, bimestral.
- Bijou, S. W. (1989) Psychological linguistics: implications for a theory of initial development and a method for research. Advances in child development and behavior, 21, 221-241.
- Corredera, S. T. (1989) "Fonemas", Defectos de la dicción infantil, México, Kapeluz, Cap. IV.
- Flores, V. G. (1984) "Algunos problemas en el niño" y "dificultades del lenguaje", Problemas en el aprendizaje, México, Limusa, Cap. VI y VII, 57 - 94.
- Galguera, I.; Hinojosa, G. y Galindo, E. (1991) El retardo en el desarrollo. Teoría y práctica, México, Trillas.
- Galindo, E.; Bernal, T.; Hinojosa, G.; Galguera, M. I.; Taracena, E. y Padilla, F. (1998) "Corrección de problemas de articulación", Modificación de la conducta en la educación especial. Diagnóstico y pronóstico, México, Trillas, 258 - 279.

Gearheart, B. R. (1987) "Introducción" y "Enseñanza del lenguaje hablado y escrito a estudiantes con incapacidades para el aprendizaje", Incapacidad para el aprendizaje, México, Manual Moderno, Cap. I y XI, 2-28 y 273-382.

Guevara, B. Y. y Ortega, S. P. (1998) "Desarrollo del lenguaje funcional en niños retardados", Revista Sonorense de Psicología, Vol. 4, Nº 1, 68 - 74.

Gutiérrez, N. y Lapray, C. (1989) Un análisis descriptivo de la actividad de la madre y el niño, en diadas de diferente nivel socioeconómico con niños de 9 a 11 meses de edad. México. Tesis de Lic. en Psicología, E.N.E.P. Iztacala.

Hammill, D.; Leigh, J.; McNutt, G. y Larsen, S. C. (1981) "A new definition of learning disabilities". Learning Disability Quarterly, Cap. VI, 336-342.

Kantor, J. R. (1959) Interbehavioral Psychology. Chicago; principia press.

Kantor, J. R. (1977) Psychological Linguistics. Chicago; principia press.

Macotela, S. (1992) Inventario de Habilidades Básicas. Un modelo diagnóstico de problemas asociados al retardo en el desarrollo, México, Trillas, 31 - 43 y 57 - 75.

Mares, G.; Guevara, Y. y Rueda, E. (1990) Factores que facilitan la adquisición de estilos lingüísticos a través de la lectura. Ponencia presentada en el I Encuentro Iberoamericano de Psicología, La Habana, Cuba, junio.

Mares, G. y Rueda, E. (1992) El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: Desarrollo Horizontal, México, E.N.E.P.I.

Mares, G.; Rueda, E. y Huitron, B. (1986) Análisis de la relación entre el lenguaje oral y el escrito. Ponencia presentada en el VIII Congreso de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, Veracruz, Marzo.

Mares, G.; Rueda, E. y Luna, S. (1990) Transferencia de los estilos lingüísticos en tareas referenciales. Revista Sonorense de Psicología, IV, 1, 84-97.

Patton, J. P.; Payne, J. S.; Kauffman, J. M.; Brown, G. B. y Payne, R. A. (1991) "Problemas de aprendizaje", Casos de Educación Especial, México, Limusa, Cap. II, 23-41.

- Pineda, F. A. (1982) Análisis Conductual y lenguaje: formas vs. función; conferencia. Chihuahua, México.
- Pineda, F. A. (1986) "El análisis interactivo de la adquisición del lenguaje", Revista Bibliográfica, México, Trillas, Año IV, Nº 17, 4 - 7.
- Ribes, I. E. y López, V. F. (1985) Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico, México, Trillas, 269 pp.
- Romanc, T. H. (1998) Diagnóstico y tratamiento en problemas de aprendizaje. Conferencia presentada en el II Seminario de actualización en Psicología: Educación Especial, Tampico, Tamaulipas, Marzo.
- Smirnov, A. A.; Rubinstein, S. L.; Leontiev, A. N. y Tieplov, A. M. (1991) "Lenguaje". Psicología, México, Grijalbo, Cap. IX, 276-307.
- Soler, S. (1978) "de la comunicación gestual al lenguaje verbal", La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo. Symposium de la asociación de psicología científica francesa. Madrid, Pablo del Río (edit.).
- Vigotsky, L. S. (1988) Pensamiento y lenguaje, México, Quinto Sol, 217 pp.

Wendell, J. (1975) "Apreciación panorámica" y "Niños que no hablan claro". Problemas del habla infantil, Argentina, Kapeluzs, Cap. I y IV, 1-23 y 67-75.



Ilustr. I ANEXO UNO

A N E X O U N O

El material empleado fue el Inventario de Habilidades Básicas de Macotela (1992), el cual sirvió para evaluar a los sujetos en las áreas de articulación y preescritura.

Su empleo se realizó en la fase I de selección de sujetos, pues era un requisito que presentaran problemas de articulación y que tuvieran el repertorio necesario para la adquisición de la escritura.

AREA COMUNICACIÓN

HOJA DE REGISTRO

SUBÁREA: ARTICULACIÓN

PUNTAJE MÁXIMA S-A 90 PUN. HABILIDADES PRUEBAS S-A

PUN. RESPUESTAS CORRECTAS S-A PORCENTAJE ELECCIÓN CORRECTA S-A

A. Articulación de fonemas consonánticos		P.M.						
1. Posición inicial		P.C.	Respuesta incorrecta	S	O	D	A	151
a) /n/	maleta							
b) /n/	mancha							
c) /p/	paleta							
d) /t/	tapa							
e) /t/	tapa							
f) /t/	tapa							
g) /t/	tapa							
h) /t/	tapa							
i) /t/	tapa							
j) /t/	tapa							
k) /t/	tapa							
l) /t/	tapa							
m) /t/	tapa							
n) /t/	tapa							
o) /t/	tapa							
p) /t/	tapa							
q) /t/	tapa							
r) /t/	tapa							
s) /t/	tapa							
t) /t/	tapa							
u) /t/	tapa							
v) /t/	tapa							
w) /t/	tapa							
x) /t/	tapa							
y) /t/	tapa							
z) /t/	tapa							

CONTINUACIÓN SUBÁREA: ARTICULACIÓN

2. Posición intermedia		R.C.	Respuesta incorrecta	S	O	D	A	P.M.
a) /n/	cancha							171
b) /n/	cancha							
c) /n/	cancha							
d) /n/	cancha							
e) /n/	cancha							
f) /n/	cancha							
g) /n/	cancha							
h) /n/	cancha							
i) /n/	cancha							
j) /n/	cancha							
k) /n/	cancha							
l) /n/	cancha							
m) /n/	cancha							
n) /n/	cancha							
o) /n/	cancha							
p) /n/	cancha							
q) /n/	cancha							
r) /n/	cancha							
s) /n/	cancha							
t) /n/	cancha							
u) /n/	cancha							
v) /n/	cancha							
w) /n/	cancha							
x) /n/	cancha							
y) /n/	cancha							
z) /n/	cancha							

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

CONTINUACIÓN SUBÁREA: ARTICULACIÓN

		P.M.						
2. Posición final	R.C.	Respuesta incorrecta	S	O	D	A	91	
a) /f/	pon abón							
b) /f/	eduf red							
c) /f/	orofat lofr							
d) /f/	sol bimofel							
e) /f/	rela corofa							
f) /f/	colof mof							

Puntuación Máxima Categoría A: 30. Núm. Multiplicadas Probadas: _____
 Núm. Respuestas Correctas: _____ Porcentaje Ejecución Correcta Categoría A: _____

B. Articulación de
diferentes grupos
vocálicas

		P.M.						
1. Patalegas	R.C.	Respuesta incorrecta	S	O	D	A	91	
a) /f/	por bure							
b) /f/	oro mof							
c) /f/	pare refo							
d) /f/	pufo furo							
e) /f/	ere mof							
f) /f/	ofón abof							
g) /f/	tofo estof							
h) /f/	agof hidrof							
i) /f/	hufo bufo							

CONTINUACIÓN SUBÁREA: ARTICULACIÓN

		P.M.						
2. Grupos vocálicos	R.C.	Respuesta incorrecta	S	O	D	A	91	
a) /f/	refo cefof							
b) /f/	ofa lofo							
c) /f/	tofo lofo							

Puntuación Máxima Categoría B: 12. Núm. Multiplicadas Probadas: _____
 Núm. Respuestas Correctas: _____ Porcentaje Ejecución Correcta Categoría B: _____

C. Articulación de grupos
consonánticos
homófonos

		P.M.						
1. Posición inicial	R.C.	Respuesta incorrecta	S	O	D	A	91	
a) /f/	plfo plfo							
b) /f/	prfo prfo							
c) /f/	trfo trfo							
d) /f/	clfo clfo							
e) /f/	crfo crfo							
f) /f/	flfo flfo							
g) /f/	trfo trfo							
h) /f/	blfo blofo							
i) /f/	brfo brofo							
j) /f/	drfo drofo							
k) /f/	glfo glfo							
l) /f/	grfo grofo							

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CONTINUACIÓN SUBÁREA ARTICULACIÓN

2. Posición invertida		R.C.	Respuesta incorrecta	S	O	D	A	P.M.
a) /af/	capla saplano							12 ()
b) /ar/	carcho surpeman							
c) /r/	pr'u carw							
d) /r/	teca socio							
e) /r/	macro oore							
f) /r/	boffe neñón							
g) /r/	refresco zofra							
h) /r/	cable nido							
i) /r/	Man cabe							
j) /r/	corredillo pedra							
k) /r/	regio siglo							
l) /r/	tepe oigo							

Puntuación Máxima Categoría C: 24. Núm. Habilidades Probadas _____
 Núm. Respuestas Correctas _____ Porcentaje Ejecución Correcta Categoría C: _____

D. Articulación de grupos consonánticos heterosilábicos y mixtos

1. Grupos consonánticos heterosilábicos		R.C.	Respuesta incorrecta	S	O	D	A	P.M.
a) /r/	balda saba							11 ()
b) /r-/	rambo camba							
c) /mp/	campo lamp							
d) /-ch/	yanchi lanchi							

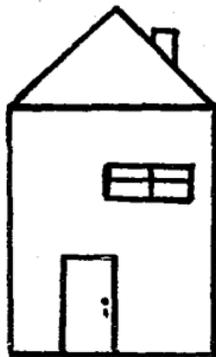
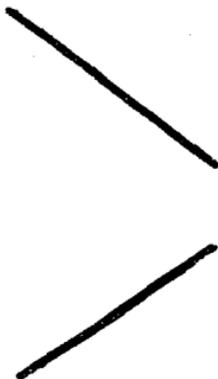
CONTINUACIÓN SUBÁREA ARTICULACIÓN

		R.C.	Respuesta incorrecta	S	O	D	A	P.M.
e) /r/	lengua pinguino							
f) /r/	lento diano							
g) /r/	jardín casido							
h) /r/	barco cerca							
i) /r/	carne pierna							
j) /r/	mama puerto							
k) /r/	papa huevo							
2. Grupos consonánticos mixtos								51 ()
a) /rbr/	hombro sombra							
b) /rpr/	compro empino							
c) /rgr/	longo empapar							
d) /rnr/	canal adentro							
e) /rnr/	poste rasno							

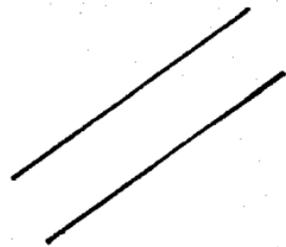
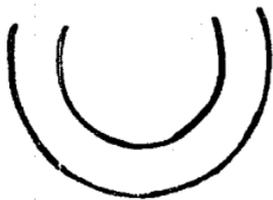
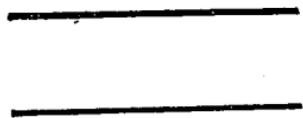
Puntuación Máxima Categoría D: 10. Núm. Habilidades Probadas _____
 Núm. Respuestas Correctas _____ Porcentaje Ejecución Correcta Categoría D: _____

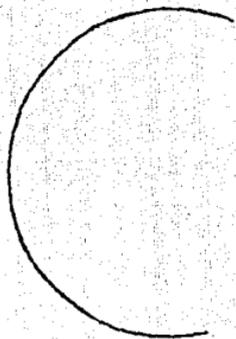
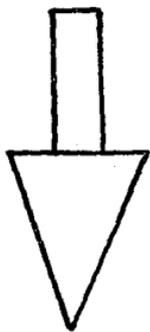
Observaciones generales de la subárea _____

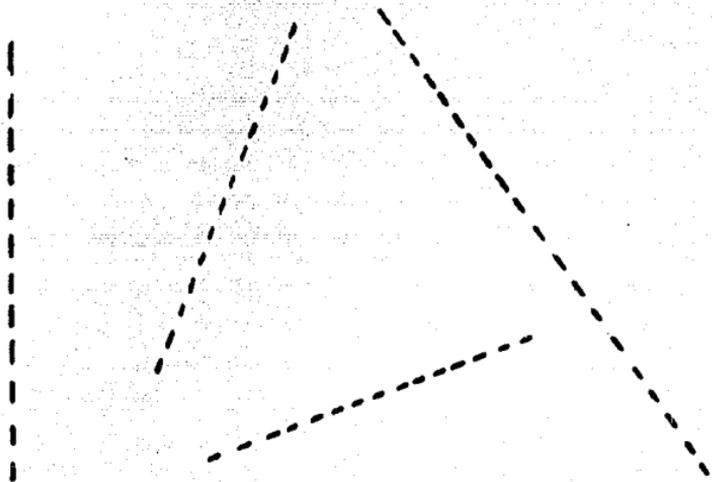
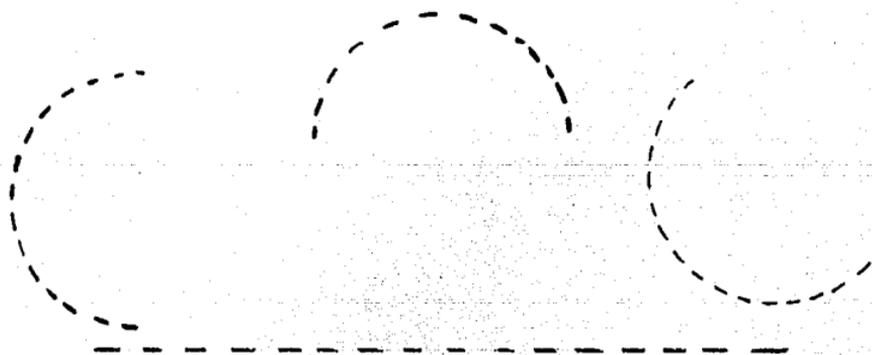
TELIS CON
FALLA DE ORIGEN

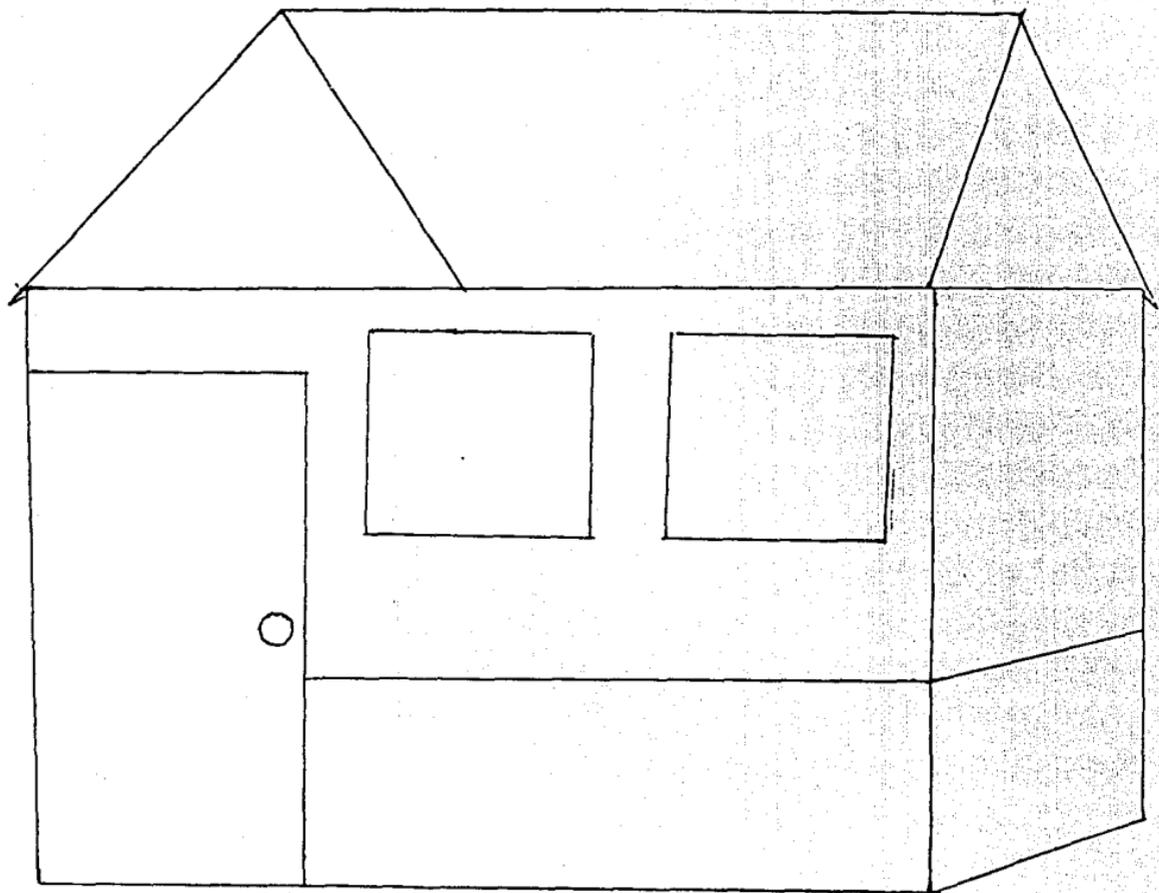


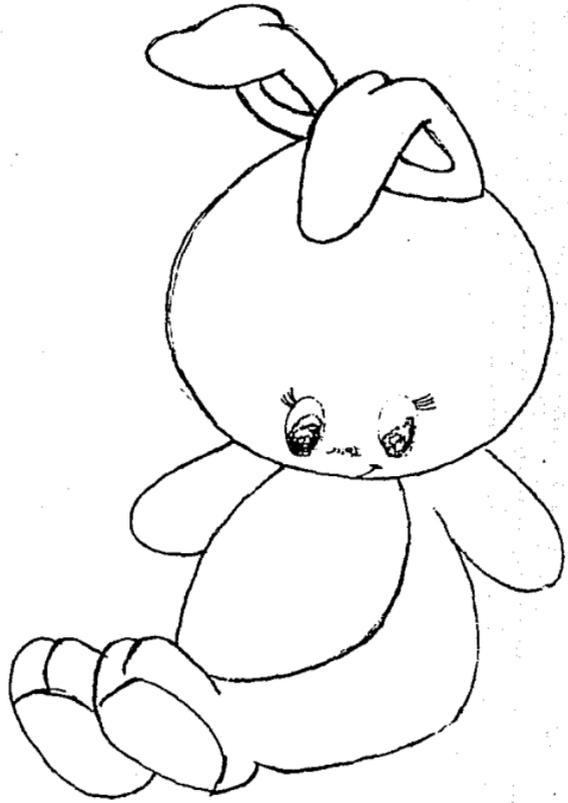












Handwritten signature or mark in the top right corner.



Ilustr. 2 A W E X O D O S

A N E X O D O S .

En este anexo podemos observar las evaluaciones que se realizaron a los niños al inicio, a la mitad y al final del programa.

En éstas hojas vemos las 38 palabras y las 34 sílabas que conformaron a estas palabras, así como a lado de cada palabra y sílaba se encuentra el espacio para registrar la articulación, lectura y escritura de cada una de ellas. Se dejó un apartado para observaciones en el cual se podía anotar las características cualitativas de la respuesta del sujeto.

NIÑO: _____

FECHA: _____

PALABRAS	EVALUACIONES		
	articulación	lectura	escritura
BOCA	B__O__C__A__	SI__NO__	SI__NO__
MANO	M__A__N__O__	SI__NO__	SI__NO__
COCHE	C__O__CH__E__	SI__NO__	SI__NO__
DEDO	D__E__D__O__	SI__NO__	SI__NO__
FOCO	F__O__C__O__	SI__NO__	SI__NO__
GATO	G__A__T__O__	SI__NO__	SI__NO__
LECHE	L__E__CH__E__	SI__NO__	SI__NO__
SILLA	S__I__LL__A__	SI__NO__	SI__NO__
MESA	M__E__S__A__	SI__NO__	SI__NO__
ROPA	R__O__P__A__	SI__NO__	SI__NO__
VASO	V__A__S__O__	SI__NO__	SI__NO__
POLLO	P__O__LL__O__	SI__NO__	SI__NO__
NUBE	N__U__B__E__	SI__NO__	SI__NO__
JUGO	J__U__G__O__	SI__NO__	SI__NO__
VELA	V__E__L__A__	SI__NO__	SI__NO__
RATA	R__A__T__A__	SI__NO__	SI__NO__
FICHA	F__I__CH__A__	SI__NO__	SI__NO__
PELO	P__E__L__O__	SI__NO__	SI__NO__

OBSERVACIONES _____

PALABRAS

EVALUACIONES

	articulación	lectura	escritura
GOMA	G__O__M__A__	SI__NO__	SI__NO__
LLAVE	LL__A__V__E__	SI__NO__	SI__NO__
BOTA	B__O__T__A__	SI__NO__	SI__NO__
RAMA	R__A__M__A__	SI__NO__	SI__NO__
NOCHE	N__O__CH__E__	SI__NO__	SI__NO__
SALA	S__A__L__A__	SI__NO__	SI__NO__
PERA	P__E__R__A__	SI__NO__	SI__NO__
FOTO	F__O__T__O__	SI__NO__	SI__NO__
GALLO	G__A__LL__O__	SI__NO__	SI__NO__
CODO	C__O__D__O__	SI__NO__	SI__NO__
VACA	V__A__C__A__	SI__NO__	SI__NO__
SOPA	S__O__P__A__	SI__NO__	SI__NO__

S I L A B A S	articulación		lectura		escritura	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
BO	--	--	--	--	--	--
CA	--	--	--	--	--	--
MA	--	--	--	--	--	--
NO	--	--	--	--	--	--
CO	--	--	--	--	--	--
CHE	--	--	--	--	--	--
DE	--	--	--	--	--	--
DO	--	--	--	--	--	--

OBSERVACIONES _____

sílabas	articulación		lectura		escritura	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
FO	--	--	--	--	--	--
GA	--	--	--	--	--	--
TO	--	--	--	--	--	--
LE	--	--	--	--	--	--
SI	--	--	--	--	--	--
LLA	--	--	--	--	--	--
ME	--	--	--	--	--	--
SA	--	--	--	--	--	--
RO	--	--	--	--	--	--
PA	--	--	--	--	--	--
VA	--	--	--	--	--	--
SO	--	--	--	--	--	--
PO	--	--	--	--	--	--
LLO	--	--	--	--	--	--
JU	--	--	--	--	--	--
GO	--	--	--	--	--	--
NU	--	--	--	--	--	--
BE	--	--	--	--	--	--
VE	--	--	--	--	--	--
LA	--	--	--	--	--	--
RA	--	--	--	--	--	--
TA	--	--	--	--	--	--
FI	--	--	--	--	--	--
CHA	--	--	--	--	--	--
PE	--	--	--	--	--	--
LO	--	--	--	--	--	--



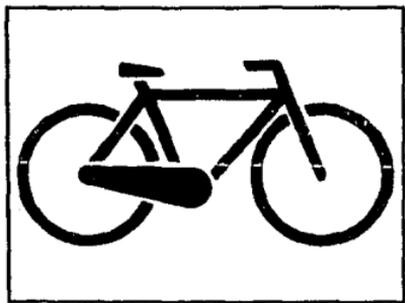
Ilustr. 3 A VEXO TRES

ANEXO TRES.

Para motivar a los sujetos a trabajar se diseño una hoja que contenía 28 casillas para sellos. Cada sello correspondía: a) al trabajo del día y b) a la limpieza; pudiendo obtener cada sujeto dos sellos por día.

Sirvió además como control de asistencia. Al llenado de una hoja completa de sellos los sujetos se hacían merecedores a una medalla de chocolate la cual se podían colgar para mostrárselas a sus maestros, compañeros y padres, y después se la podían comer.

NOMBRE



Ilustr. 4 ABEJO CUATRO

ANEXO CUATRO.

Para las fases III y V se diseñó un registro por sesión, el cual contenía los datos necesarios para anotar al sujeto, fecha, área, sesión y fase en que se estuviera trabajando.

Para la fase III se tenía un apartado donde se escribía la palabra a trabajar, la articulación ante figura o palabra, la lectura de la palabra y la escritura de manera punteada, marcada y el espacio en blanco para escribir.

Para la fase V se tenía un apartado para escribir la palabra de la sesión así como las sílabas y figura que le correspondiera, esto se hacía si el sujeto respondía correctamente.

Además para el área de nuevas palabras tenía un rayado para escribir todas las palabras que formasen sin tener un límite.

NINO: _____

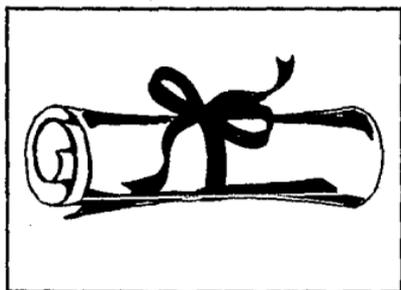
FASE: III ÁREA _____ SESIÓN: _____

PALABRAS	ARTICULACIÓN		LECTURA	ESCRITURA		
	FIGURA	PALABRA	PALABRA	PUNTEA.	MARCA.	BLANCO
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

FASE: V ÁREA: _____ SESIÓN: _____

PALABRAS	SÍLABAS		FIGURA
-----	---	---	-----
-----	---	---	-----
-----	---	---	-----
-----	---	---	-----
-----	---	---	-----

PALABRAS NUEVAS:



Ilustr. 5 A N E X O C I N C O

A N E X O C I N C O .

Se combinaron todas las sílabas que formaban las 20 primeras palabras, y de ahí se obtuvo un listado de todas las posibles palabras que los sujetos podían formar y que tenían significado.

Este listado sirvió como base para la fase V en la cual los sujetos formaron nuevas palabras a través de la combinación de las 34 sílabas.

También sirvió para el área de dictado ya que éstas palabras eran las que se les dictaban.

PALABRAS POSIBLES A FORMAR.

BOBO	BOCA	BONO	BOLO	BOLLO
BOLA	BOTA	CABO	CACA	CAMA
CASI	CALLA	CASA	CARO	CAPA
CAVA	CARA	MAMA	MANO	MALLA
MASA	MALO	MAPA	MAGO	MALA
MATA	NOTA	NOCHE	COMA	CODO
COME	COPO	COLA	COCO	COSA
COCHE	COCA	COPA	DEDO	DEBO
DEBE	FOSO	FONO	FOCO	FOSA
FOTO	FOCA	GALLO	GASA	GATA
GATO	TODO	TOMA	TORO	TONO
TOPO	LEMA	LECHE	LEVE	SIGA
SIGO	LLAME	LLAMA	LLAGA	LLANO
LLAVE	MESA	META	MENU	MECHA
SACA	SANO	SACO	SAPO	SALA
ROBO	ROCA	ROMA	ROTO	ROSA
ROPA	ROLLO	ROTA	PATO	PASA
PARO	PAPA	PASO	PALA	PARA
PATA	PALO	VACA	VANO	VALE
VASO	VAGO	SOGA	SOSA	SOPA

SOLA	SOPE	SOLO	POCA	POCO
POSA	PORO	POPA	POSO	POLLO
LLORA	JUDO	JURO	JUGO	JURA
GOMA	GOTA	NUCA	NUDO	NUBE
NULA	NULO	BEBO	BECA	BELLA
BESA	BESO	BEBE	BETA	VELLO
VELA	VELO	LADO	LAVA	LAVE
LATA	RABO	RAMA	RATO	RASO
RARO	RAPO	RATA	TACO	TALLA
TASA	TAPA	TAPO	TALLO	TALA
FILA	FICHA	CHATO	CHAPA	CHAVA
CHATA	PECA	PENO	PECO	PEDO
PEGA	PEPE	PERO	PESO	PERA
LOBO	LOCA	LOMA	LOCO	LODO
LOSA	LORO	LOLA		



Illustr. 6A W E K O S E I S

A N E X O S E I S .

Este anexo contiene una muestra de los materiales empleados durante el programa.

Compuesto por las tarjetas que se usaron para el entrenamiento en: articulación, lectura de palabras y sílabas, y escritura de palabras.

Además de los juegos de lotería que se utilizaron para la lectura y articulación de las palabras vistas.



boca

bo

ca

boca

boca

mano

mano

boca

boca

mano

mano

dedo



coche

foco



mano

boca





gato



foco

coche



leche



ropa



mesa

mano



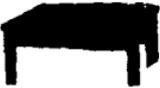
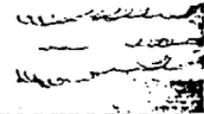
dedo



silla



boca

	leche		pollo	
boca		nube		mano
	mesa		ropa	
coche		vela		dedo
	vaso		silla	
foco		jugo		gato

ropa		gato		rata
	llave		mano	
pollo		nube		coche
	ficha		leche	
dedo		foco		goma
	mesa		jugo	
silla		vela		vaso
	pelo		boca	