



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

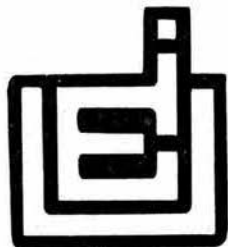
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
CAMPUS IZTACALA

PO 1399/96  
Ej. 1

PROGRAMA INTERCONDUCTUAL DE  
ARTICULACION Y LECTO-ESCRITURA:  
PRUEBA DE RESULTADOS.

REPORTE DE INVESTIGACION  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
**LICENCIADA EN PSICOLOGIA**  
P R E S E N T A N  
**CLAUDIA ISELA PEDRAZA RESENDIZ**  
**MARIA DE JESUS REYES HERNANDEZ**

ASESORAS: MTRA. YOLANDA GUEVARA BENITEZ  
MTRA. GUADALUPE MARES CARDENAS  
LIC. ELENA RUEDA PINEDA



TLALNEPANTLA, ESTADO DE MEXICO

AGOSTO, 1996



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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 esta 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.

A Concepción y Diego:

Gracias por sus sonrisas, sus risas y su apego a la vida.  
Gracias por su sabiduría, porque siempre me guiaron por el camino correcto. Admiro su fuerza, su valor y espero no defraudarlos nunca. Por todo lo que me han dado, por todo lo que me han enseñado en momentos de dolor y en momentos de alegría, por lo que cada día que pasa los quiero muchísimo más.

LOS AMO.

A mi querido hermano:

Si el tiempo o la distancia nos separan hoy, mañana o en días venideros, nuestro cariño perdurará en lo profundo de mi corazón y en mi alma. No importa dónde esté, no dudes que mi cariño es tuyo para siempre. Gracias por tu apoyo, compañía y comprensión. Este pequeño granito de arena es para tí mi pequeño pájaro de miel.

TE QUIERO.

A mi amado nobio:

Gracias por creer en mí y en todos mis sueños, en mi inteligencia y en la determinación que vive en mí. Gracias por alentarme y apoyarme para poder lograr mis propósitos al no permitir que las adversidades me vencieran. Tu tuviste el poder de convertir todo esto en realidad. Gracias por compartir estos momentos conmigo y estar a mi lado.

TE AMO.

A Chuy:

Gracias porque cuando la felicidad llenaba nuestras almas, la compartimos con gusto. Porque cuando el dolor nos agotaba tanto y pensábamos no poder seguir viviendo, nuestras manos, unidas, nos fortalecían. Porque un abrazo podía darnos ánimo. Porque siempre fuimos y seremos inseparables. Por eso hoy, preciosa compañera quiero darte las gracias por ser una influencia tan profunda en mi vida y, sobre todo, por ser mi mejor amiga.

TE QUIERO MUCHO.



A mi esposo:

Gracias mi amor, por llenar mi vida con tu presencia, intimidad y afecto, por darme felicidad, ternura, amistad y calor. Gracias por la confianza comprensión y cariño que me tienes, por creer en mi capacidad y en todos mis sueños. Ya que este logro es de los dos, porque compartimos un don de lo más especial, como un lazo, cuya perfección no deja de crecer.

TE AMO.

A Ines y Moises:

Gracias Mamá y Papá por poder contar con ustedes siempre que los necesite. Gracias por apoyarme y alentarme para poder lograrlo todo. Gracias por darme un buen ejemplo y guiarme en la dirección correcta. Gracias por escucharme y preocuparse por mí. Gracias por el amor incondicional que me han expresado a través de los años. Gracias de todo corazón por su confianza y por creer en mí. LOS AMO.

A Miriam, Lucy e Inés:

Me han acompañado en buenos malos momentos. Me han visto feliz y triste. Me han escuchado siempre que lo necesite. Han estado junto a mí cuando nos divertíamos y cuando sufríamos. Me han visto reír y llorar. Me han comprendido cuando yo no sabía lo que hacía, cuando cometía errores. Gracias por creer en mí, por apoyarme y por compartir siempre nuestros pensamientos.

LAS ABOGADO.

A Claudia:

Muchas gracias por tu amistad, gracias por todos los momentos que hemos compartido; momentos llenos de sentimientos y pensamientos compartidos, sueños y anhelos, secretos, risas y lágrimas, pero sobre todo de amistad. Quizas nuestros caminos tomen rumbos diferentes pero eso nunca cambiará el lazo que nos une. Cada preciado segundo quedará guardado eternamente en mi corazón. Gracias por ser una persona maravillosa y por ser mi amiga. TR

QUIERRE MUCHO.

A esos beintidos solecitos que biben solo para crear belleza y que nos enseñaron el valor de la amistad y la tenacidad ante la vida. Todo lo demás es una forma de espera.

GRACIAS.

A Vola:

Con admiración, cariño e infinito agradecimiento por la paciencia, los consejos y el apoyo incondicional que nos brindaste a lo largo del camino. Porque fuiste más que una maestra.... Una verdadera amiga.

CON CARINO.

A nuestro jurado Mtra. Yolanda Guebara Benitez, Mtra. Guadalupe Mares Cardenas y Lic. Elena Rueda Hineda: Quienes con gran paciencia y dedicación nos brindaron sus conocimientos, amistad y apoyo para llegar a alcanzar esta meta tanto tiempo anhelada.

GRACIAS.

A nuestros amigos:

Conocimos mucha gente en nuestro paso por la vida, pero sólo unos pocos nos dejan una impresión duradera en el espíritu y en el corazón. En esas personas pensamos a menudo, y ellas siempre serán importantes para nosotras porque nos brindaron su amistad.

GRACIAS.

## **INDICE.**

<b>Resumen</b>	
<b>Introduccion</b>	<b>I</b>
<b>Capítulo I.</b>	
<b>El lenguaje oral y escrito.</b>	<b>1</b>
<b>A) Planteamiento sobre definición y desarrollo del lenguaje.</b>	
<b>B) Problemas de articulación.</b>	
<b>C) Problemas de aprendizaje.</b>	
<b>D) Evaluación e intervención de los problemas de aprendizaje y articulación.</b>	
<b>Capítulo II.</b>	
<b>Enfoque interconductual.</b>	<b>33</b>
<b>Capítulo III.</b>	
<b>Aplicación del Programa interconductual de articulación y lecto-escritura:</b>	
<b>Prueba de resultados.</b>	<b>55</b>
<b>Capítulo IV.</b>	
<b>Análisis de resultados.</b>	<b>80</b>
<b>Discusión y Conclusiones.</b>	<b>114</b>
<b>Referencias.</b>	<b>121</b>
<b>Anexos.</b>	<b>127</b>

## **RESUMEN**

**El objetivo de la presente investigación fue la aplicación de un programa de enseñanza simultánea de articulación, lectura y escritura (Guevara, Garrido, Reyes, Mares y Rueda, 1994) para probar su efectividad en una población diferente a la utilizada en la investigación anterior.**

**Se señala la estrecha relación que existe entre los problemas de aprendizaje escolar y los errores articulatorios y lingüísticos.**

**Se reportan los resultados de un programa para corregir simultáneamente errores de articulación, lectura y escritura en niños de primer año de primaria, tomando como base lineamientos de programas conductuales con modificaciones basadas en el modelo interconductual. El presente programa fue aplicado a 22 niños en un salón de clases de una escuela primaria. El procedimiento consistió en cinco fases, tres de evaluación y dos de entrenamiento.**

**Las actividades, materiales y palabras del programa fueron diseñados para promover interacciones de cada alumno con el maestro, con otros alumnos y con los elementos del contexto.**

**Los avances fueron significativos en cada uno de los grupos, ya que se logro elevar el desempeño de cada alumno hasta en un 100%. El programa fue exitoso para corregir las tres areas trabajadas. Se discute la pertinencia de los principios interconductuales para la educación.**

## INTRODUCCIÓN.

Siendo la intercomunicación oral el medio idóneo para establecer y sostener las relaciones sociales, es fácil comprender que cualquier anomalía en el lenguaje puede ocasionar desajustes más o menos severos en los niños que la padecen. Por lo tanto, es lógico afirmar que una alteración en el curso del desarrollo del lenguaje detiene temporal o permanentemente el entendimiento entre el niño y la colectividad que lo rodea. Como bien se sabe, existen dos formas de lenguaje: el lenguaje oral y el lenguaje escrito, los cuales son tema central en la presente tesis.

Nieto (1989) menciona que las anomalías del lenguaje abarcan una gran variedad de causas o factores entre los que se encuentran: alteraciones anatómicas, lesiones nerviosas centrales o periféricas, insuficiencias auditivas y problemas educativos.

Por otro lado, Pineda (1982) dice que el aspecto más importante que hay que tomar en cuenta al considerar las anomalías del lenguaje escrito es ver que no puede ir separado del lenguaje oral, y que al programar su enseñanza de manera aislada se dejan de lado las características interactivas del lenguaje y su función social.

Del mismo modo, Galguera y Galindo (1990) explican la estrecha relación existente entre los problemas de aprendizaje escolar y los problemas articulatorios y lingüísticos.

Tomando en cuenta las diversas causas relacionadas con esta adquisición, se puede decir que los malos hábitos de pronunciación en los niños son relativamente normales y van eliminándose conforme el niño adquiere mayor fluidez y experiencia verbal. Sin embargo, pueden llegar a convertirse en verdaderos problemas si subsisten en las etapas finales de la niñez y especialmente si interfieren con el proceso de adquisición de la lecto-escritura.

\* Autores como Guevara, Garrido, Reyes, Mares y Rueda (1994) señalan que no es raro que el niño con dificultades en el aprendizaje escolar, tengan dos problemas asociados, uno relacionado con el dominio del lenguaje escrito y otro con el lenguaje oral, generalmente problemas articulatorios.

De esta forma se encuentra que el principal problema al que se enfrentan los niños en el primer año de educación primaria es precisamente el tratar de unir la lectura con la escritura y viceversa. Esto ha obligado tanto a maestros como a investigadores a buscar un tipo de estrategia de enseñanza más adecuada, que los ayude a superar estas limitaciones de una forma rápida y eficaz; ya que en muchas ocasiones los problemas o deficiencias en la lecto-escritura se deben a que ni los mismos profesores tienen una idea clara sobre lo que es la lecto-escritura y sus mecanismos de aprendizaje.

Dentro del marco conductual Galindo, Bernal, Hinojosa, Galguera, Taracena y Padilla (1990) expone que el lenguaje como cualquier otro tipo de conducta humana, es aprendido, y que en muchas ocasiones durante su desarrollo lingüístico el niño muestra errores que no son corregidos, puesto que los familiares piensan que los errores articulatorios del niño se corregirán con el simple paso del tiempo, pero esto no siempre es cierto.

El interés principal 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 de su posterior desvanecimiento.

La forma en la cual se han abordado los problemas de la articulación y la lectoescritura, ha sido por medio de técnicas de modificación de la conducta. Estos programas de orientación conductual, pretenden eliminar y corregir en la medida de lo posible, las anomalías en el lenguaje oral y en la lectoescritura por medio de estímulos instigadores, retroalimentación, castigo y recompensa, entre otras técnicas educativas; lo que han logrado con considerable éxito. Sin embargo, se han encontrado algunas desventajas en la aplicación de los programas conductistas; tales desventajas se relacionan específicamente con la forma de aplicación de los programas que generalmente se llevan a cabo de manera independiente: un programa para corregir articulación y otro para la lecto-escritura; y generalmente se recurre al aislamiento del niño y al uso de recursos terapéuticos rígidos.

Como consecuencia de estas desventajas y buscando la mejor forma de superarlas, se propone una orientación interconductual para el desarrollo de un programa educacional en el cual se retomaran algunos de los aspectos de la estrategia conductual, pero se considera también la necesidad de propiciar la interacción del niño con objetos, eventos y personas, cuidándose aspectos tales como: la actividad en la cual se involucra el niño, los materiales interactuantes, las características del escenario y el contenido de la terapia.



En una investigación anterior denominada "Programa interconductual para la corrección de articulación, lectura y escritura"(Guevara, Garrido, Reyes, Mares y Rueda (1995), se llevó a cabo la aplicación de este mismo programa en niños normales, que no tienen problemas genéticos, ni lesiones cerebrales que les causaran un retardo severo o generalizado en el desarrollo, y que, sin embargo, presentaban problemas de aprendizaje, especialmente en lectura y escritura; así como una articulación deficiente. La población de dicho estudio fue conformada por niños de seis años de edad y que cursaban el primer año de educación primaria; el programa tuvo éxito con todos los niños a los que se les aplicó, tanto en los casos que presentaban sólo una área deficiente como en aquellos que presentaban problemas en las áreas de articulación, lectura y escritura.

En consideración de las autoras citadas, el éxito del programa puede repetirse con otras poblaciones de características similares. Por ello se llevó a cabo esta propuesta aplicada cuyo nombre es "Programa interconductual de articulación y lecto-escritura: Prueba de resultados", teniendo como objetivos principales:

- 1.) Analizar los efectos del programa interconductual de articulación, lectura y escritura en niños que presenten problemas en dichas áreas, a través de su aplicación en dos escuelas primarias federales.

- 2.) Validar el programa como estrategia correctiva a ser aplicado en escuelas de educación primaria con niños que presenten problemas de lenguaje oral y escrito.

Para su mejor comprensión, el presente trabajo se encuentra dividido en cinco capítulos, los cuales pretenden englobar cada uno de los aspectos importantes en la comprensión e intervención de los problemas de lecto-escritura y articulatorios.

En el primer capítulo se plantean diferentes conceptos acerca del lenguaje oral y el lenguaje escrito, así como de su desarrollo. Se señalan las definiciones de los desordenes articulatorios y de los problemas específicos de aprendizaje. Se exponen ejemplos de la metodología conductual para el tratamiento de los desórdenes articulatorios y de lecto-escritura, y se comentan algunas de sus limitaciones.

Dentro del segundo capítulo se señalan diversos planteamientos de la teoría interconductual acerca del desarrollo del lenguaje y la relación existente entre el lenguaje oral y escrito.

Posteriormente en el tercer capítulo se presenta la propuesta del programa interconductual y su aplicación.

En el cuarto capítulo se reportan los resultados obtenidos en la aplicación del programa interconductual de articulación y lecto-escritura.

Por último, se presentan las conclusiones y comentarios finales con respecto a los resultados obtenidos y se sugieren alternativas para mejorar en un futuro los problemas relacionados con la adquisición de la lecto-escritura en los infantes.

## **CAPITULO I**

### **EL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO.**

- A) Planteamientos sobre definición y desarrollo del lenguaje.**
- B) Problemas de articulación.**
- C) Problemas de aprendizaje.**
- D) Evaluación e intervención en problemas de aprendizaje y articulación.**

## **CAPITULO I EL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO**

El presente capítulo tiene por objetivo presentar una visión acerca de cómo se ha definido el lenguaje oral y escrito desde distintos enfoques. Se tomarán en consideración el planteamiento vigotskiano, conductual e interconductual. Se expondrán también aspectos importantes sobre el desarrollo del lenguaje y algunas deficiencias que se presentan a lo largo del proceso de adquisición del lenguaje con el objeto de distinguir cuándo existe un trastorno en éste que pudiera catalogarse como lenguaje patológico o anormal. Por otro lado se presentarán diversas herramientas comúnmente empleadas para la detección e intervención en los problemas de lecto-escritura y articulación.

### ***A) PLANTEAMIENTOS SOBRE DEFINICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE.***

De acuerdo con Keller y Shoenfeld (1979) no puede haber una descripción completa de la conducta humana que pase por alto la actividad verbal del hombre o el lenguaje.

Para McLean (1978) el lenguaje es comúnmente considerado como un sistema de símbolos escritos o hablados que se utilizan para establecer la comunicación. El lenguaje es la estructura de los patrones específicos que subyacen a un sistema de comunicación particular; el habla es un modo en el que el lenguaje es transmitido, es decir, el lenguaje es el sistema y estructura y el habla es el modo para su producción.

La adquisición o desarrollo del lenguaje ha sido explicado desde varias aproximaciones, pero se observa que la mayoría de los autores concuerdan en que tal desarrollo está basado en el aprendizaje del niño mediado por modelos adultos en el ambiente circundante del niño.

Tanto Pavlov (1927) como Vigotsky (1988) llamaron al lenguaje "segundo sistema de señales" porque, mientras que la sensación caracteriza al primer sistema de señales, el habla es la característica fundamental del segundo sistema de señales.

Rachlin (1977) menciona que el lenguaje es sólo cuantitativamente diferente de las otras formas de conducta que están sujetas a los principios del aprendizaje, que es una pauta de conducta por medio de la cual es posible la comunicación; las señales ambientales mismas dirigen la acción y el lenguaje, según este punto de vista, dirige la atención. La función del lenguaje sería colocar al organismo en una posición tal, anterior a la propia señal que pudiera actuar rápidamente cuando apareciese la señal primaria, de ahí el nombre de "segundo sistema de señales". Las segundas señales lingüísticas pueden provenir del exterior o, como en el habla interna de Vigotsky, ser generadas por la propia persona. El argumento que da Vygotsky (1990) es que el lenguaje se convierte en interiorizado porque cambia su función. El lenguaje sigue el mismo curso y obedece a las mismas leyes que todas las otras operaciones mentales, involucrando el uso de signos, tales como la numeración; estas operaciones se desarrollan generalmente en cuatro etapas.

**La primera es la fase primitiva o natural que corresponde al lenguaje pre-intelectual y al pensamiento pre-verbal.**

**La segunda es la etapa de la psicología simple y por analogía se le ha llamado física simple; aquí el niño experimenta con las propiedades físicas de su propio cuerpo y con las de los objetos que se encuentran a su alrededor, es el primer ejercicio de la naciente inteligencia práctica del niño. Esta fase está claramente definida en el desarrollo del lenguaje “ se manifiesta por el uso correcto de las formas y estructuras gramaticales, antes de que halla entendido las operaciones lógicas en las cuales se apoyan. El niño puede operar con cláusulas subordinadas, con palabras tales como: porqué, si, cuando y pero, mucho antes de que pueda entender las relaciones causales, condicionales o temporales.” (p.p.75)**

**La tercera etapa puede distinguirse por signos externos, operaciones externas que son utilizadas como ayuda en la solución de problemas internos; ésta es la etapa en que el niño cuenta con los dedos.**

**La cuarta etapa se denomina de crecimiento interno, ya que la operación externa se convierte en interna y sufre un cambio profundo en el proceso; el niño comienza a contar sin el apoyo de sus dedos, y a utilizar su memoria lógica, es decir opera con relaciones inherentes y signos interiorizados.**

**Según Azcoaga (1990) el lenguaje se puede manifestar en diferentes topografías como son:**

**- El lenguaje gestual, que es la forma de transmitir ideas, pensamientos 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.**

**Luria (1982) señala que: existen observaciones que demuestran claramente que la incorporación del lenguaje propio del niño a su actividad práctica se realiza a través de varias etapas y termina solo hacia el cierre del período preescolar, sin embargo, también se ha demostrado que mediante la organización especial de la actividad del niño incluyendo relaciones organizadas con los adultos, el tiempo necesario para este desarrollo puede reducirse considerablemente.**

**Desde una perspectiva conductual, Catania (1978) comenta que el lenguaje es considerado como una conducta más y que frecuentemente se habla de usar palabras, como si fueran objetos manipulables, y no eventos conductuales. El lenguaje de referencia, en el que se considera que las palabras u oraciones se refieren a, tratan de, hablan de, llaman la atención a, o son acerca de, incluye en forma implícita la dirección que toma la conducta verbal hacia el ambiente. Un vocabulario que enfatiza la dirección opuesta, obviamente no está dentro del lenguaje común de la conducta verbal. Es probable que este último de alguna manera haya perjudicado las formas en que puede ser analizada la conducta verbal.**



La perspectiva conductual señala que el desarrollo del lenguaje se da por el efecto del reforzamiento diferencial de los adultos a las respuestas verbales funcional y topográficamente correctas en ambientes naturales (Bandura y Walters, 1973); los comentarios de los padres tendientes a completar las pronunciaciones de los niños (Sheppard y Willoughby, 1975 en Howe, 1981); así como la acción social facilitadora de respuestas vocales y verbales señalada por Moerk (1972) y Howe (1981); es decir, desde una aproximación operante, estos son los procedimientos interaccionales responsables de la adquisición del habla y el lenguaje en los niños.

Para hablar de la adquisición o desarrollo del lenguaje, se considera importante mencionar ciertas propiedades funcionales identificadas dentro del marco de la conducta verbal. Se han identificado dos categorías básicas de la conducta verbal que aparecen pronto y son fundamentales a lo largo de la vida del individuo, éstas son: el mando y el tacto.

Skinner (1957) dice que el mando puede ser definido como una operante verbal en la que la respuesta es reforzada por una consecuencia característica y está bajo el control funcional de condiciones relevantes de privación o estimulación aversiva. En contraste con otros tipos de operantes verbales, la respuesta no tiene una relación específica con un estímulo previo.

Dicho de otra forma Keller y Schoenfeld (1979) comentan que el mando es una articulación que logra un tipo específico de reforzamiento procedente del oyente, es decir, se encuentra mediado por otro organismo.



El mando como respuesta está consolidado por sus consecuencias, igual que cualquier operante. Desde un punto de vista gramatical, el mando esta en modo imperativo, y se forma por peticiones, ruegos, órdenes y solicitudes. Es probable que los mandos sean el primer elemento funcional que aparece en la conducta del lenguaje del niño. Se desarrollan bajo la instigación de impulsos primarios y son las primeras respuestas verbales que refuerzan los oyentes, como por ejemplo, la madre.

Por otro lado Skinner (1957) dice que el tacto se ha definido como una operante verbal en la cual una respuesta de determinada forma es evocada (o al menos fortalecida) por un objeto particular o evento o por una propiedad de un objeto o evento. El fortalecimiento se da mostrando que en la presencia del objeto o evento una respuesta de cierta forma es característicamente reforzada en una comunidad verbal dada.

De acuerdo con Schoenfeld y Keller (1979), de toda la conducta verbal adquirida por el individuo, la relación de tacto es la de valor más profundo tanto para él como para la comunidad. Al enseñarle a relacionar palabras con hechos y estados de cosas, la comunidad le da la oportunidad de participar y contribuir en el discurso humano. La relación de tacto es la que hace al hombre capaz de hablar de, de "conocer" y de "pensar sobre el mundo y él mismo". Las respuestas de tacto se adquieren según los principios del condicionamiento operante.

Otras clases formales de conducta oral son:

En primer lugar, según Paivio y Gregg (1981), la conducta ecoica que consiste en la imitación de la

propiedades acústicas del estímulo vocal y aparece relativamente pronto en la adquisición del habla en los niños y permanece en la conducta de hablantes maduros; ésta conducta está controlada por habla previamente oída y dúplica su forma; o sea, que se refiere a la imitación del habla.

En segundo, la conducta textual, de la cual Skinner (1957) dice que es el término técnico que el aplicó a la lectura, y está definida como la conducta verbal controlada por un estímulo escrito tal, que la forma de la conducta esta correlacionada con la forma del material escrito. En la operante textual, la respuesta verbal está bajo el control de estímulos verbales no auditivos.

En tercer lugar, la conducta intraverbal, de la cual Catania (1978) mencionan que es esta conducta un estímulo verbal da la ocasión para una respuesta verbal. El responder intraverbal debe estar en la forma de cadenas verbales, en las cuales las respuestas ocurren en un orden fijo, o pueden estar en agrupaciones en las que las palabras tienden a evocar una u otra sin ningún orden fijo. En su forma más simple, la conducta intraverbal ha sido la base para una parte substancial de la investigación en aprendizaje verbal humano.

Por último dentro de las clases formales de la conducta verbal, mencionaremos la llamada autoclítica, a la que Catania (1978) se refiere como una conducta verbal que depende de otra conducta verbal para su ocurrencia y que modifica los efectos de otra conducta verbal. Esta conducta incluye palabras que modifican el efecto de otras palabras en el oyente, y la ordenación compleja y los arreglos que se llaman estructura gramatical.

Paivio y Gregg (1981) mencionan que las conductas autoclíticas, al referirse a las palabras que juegan un papel gramatical en expresiones y en la forma en que las respuestas verbales son ordenadas en el tiempo, constituyen la parte más compleja y sutil del análisis de Skinner.

- 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.

Para Toro y Cervera (1990), el lenguaje escrito no es sólo una exigencia sistemática planteada universalmente a todo niño escolarizado; el lenguaje escrito es un conglomerado de conductas manifiestas o encubiertas, altamente elaborado y complejo, fruto de muchos factores, sometido a múltiples influencias, y, de hecho, imprescindible para alcanzar los niveles de desarrollo general propios del hombre medio de nuestras sociedades desarrolladas. La adquisición de información, la culturización, los aprendizajes en general, la comunicación interpersonal, hacen imprescindible el dominio de la lecto-escritura.

"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. El lenguaje escrito se desarrolla después del oral sobre la base de éste 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).

De hecho la lecto-escritura ha sido y es agente imprescindible en la transmisión cultural intergeneracional e interhumana en general.

En base a lo anterior, se considera que el lenguaje es un fenómeno social y cultural, instalado sobre un desarrollo suficiente de funciones neurológicas y psíquicas, que permiten a través de signos y símbolos, entablar la comunicación con nuestros semejantes y con nosotros mismos (Azcoaga, 1990 y Smirnov, Rubinstein, Leóntier y Tieplov, 1991).

Desde un punto de vista interconductual Ribes (1982) afirma que el lenguaje en psicología, ha sido relacionado con diferentes tópicos tales como el pensamiento, la comunicación, la formación de conceptos, el significado y la solución de problemas. Por lo cual el autor considera que el lenguaje puede ser entendido de cinco formas diferentes:

- como acción
- como conducta o interacción
- como descripción
- como producto
- como conjunto de reglas

Como acción, el lenguaje ha sido objeto de estudio de la biología y de la fonética; identificándolo con la actividad vocal articulada y con los procesos neurales y las estructuras que participan en su regulación y emisión.

Como conducta, mejor dicho como interconducta el lenguaje es el objeto de estudio de la psicología y debe cumplir con dos condiciones: 1) consistir de un conjunto reactivo convencional adquirido por un

individuo mediante la interacción con los miembros de un particular grupo social; 2) como una clase específica de interconducía, distinta de las acciones verbales y de las reglas que las describen, el lenguaje debe consistir en la sustitución de contingencias, ya sea en situaciones particulares (lenguaje referencial) o en relación con condiciones transituacionales a la manera de interacciones con el lenguaje mismo (lenguaje no referencial).

*Como descripción*, forma parte de la lógica y de la semántica; de la primera en tanto al análisis de las expresiones correctas en el lenguaje ordinario o formal, estudia las reglas de interpretación de las categorías implicadas en las acciones lingüísticas que contienen las descripciones de acciones, estados, propósitos o intenciones y de la segunda busca la correspondencia y las reglas de interpretación entre el contenido del lenguaje y los estados, intenciones y eventos que supuestamente están relacionados con el lenguaje y su expresión.

*Como producto*, es el campo de interés de disciplinas como: la sociolingüística, la filosofía, la literatura, la lingüística formal y la estética. No se consideran las condiciones individuales; sino que los principales objetos de estudio son más bien la identificación de la conformidad con y la creación de estilos.

*Como conjunto de reglas*, la lógica y la gramática, constan de abstracciones de posibles relaciones entre productos lingüísticos convencionales, abstracciones que sirven como reglas para predecir, analizar y describir condiciones particulares que son instancias de esas reglas.

De esta manera Ribes (1990) concluye que “el lenguaje no es una “cosa”, sino una abstracción de relaciones concretas que involucran conducta convencional ya sea como evento o como producto”. (p.p.150)

De este primer punto se puede resumir que el lenguaje es algo más que conducta, y para comprender al lenguaje, es necesario contar con conceptos y principios distintos a aquellos empleados para explicar la conducta propiamente dicha. Ya que el lenguaje es el medio o instrumento de relación y la actividad lingüística o el habla es el proceso mismo de la relación social.

#### ***B) PROBLEMAS DE ARTICULACION.***

En lo referente a los problemas de articulación existen dos tendencias o enfoques generales que son: el nerológico y el conductual.

El neurológico, que considera que los problemas se deben a perturbaciones del sistema nervioso central y, por tanto, son un síntoma de alteraciones neurológicas. La rehabilitación supone un restablecimiento de las conexiones nerviosas perturbadas. (Galindo y cols., 1990).

Las alteraciones patológicas en la articulación de las palabras pueden manifestarse en forma de omisión, sustitución, distorsión y adición.

- La omisión ocurre cuando el fonema de una palabra desaparece por completo, es decir, el sujeto no lo pronuncia y puede producirse en cualquier parte de la palabra (en posición inicial, media o final).



- La sustitución consiste en reemplazar o cambiar un sonido consonante por otro, y también puede darse en cualquier parte de la palabra.
- La distorsión puede definirse como una aproximación o deformación (alteración) de los sonidos que resulta de una falta de claridad o descuido en su pronunciación, lo que origina un sonido débil o incompleto.
- La adición como último punto y también denominada "inserción", se refiere a un sonido que no forma parte de la palabra, pero que es añadido en cualquier parte de ella (Nieto, 1981; Deyta y Cols. 1985; Azcoaga y Cols. 1987)

Nieto (1981) divide los problemas de lenguaje en las dislalias que significa una alteración de origen periférico y que afecta específicamente la articulación de las palabras y las disartrias que se refieren a las anomalías de articulación del tipo central.

En la presente exposición nos basaremos en el análisis de la disartria periférica y central debido a que son las que se relacionan directamente con el tema que nos ocupa por lo que empezaremos con la definición del término disartria, el cual según Nieto (1981), significa defecto en la articulación de las palabras (dis, defecto; artros, articulación).

Desde el punto de vista neurológico las disartrias pueden deberse a factores de carácter periférico o a lesiones de tipo central que impiden o dificultan la coordinación motriz precisa para una articulación correcta. En el primer caso las anomalías articulatorias

son disartrias periféricas; en el segundo son disartrias centrales. Por lo que el concepto de disartria periférica se refiere a las deficiencias de la articulación de origen periférico.

Nieto (1981) señala, que dentro de los factores orgánicos que pueden producir las disartrias periféricas deben considerarse las malformaciones congénitas o adquiridas que alteren la habilidad motriz de los labios, tales como fisuras labiales, hipo o hipertonicidad muscular de los labios, la falta de control motriz, anomalías en el tamaño de los labios después de un accidente u operación entre otros.

En este punto es importante hacer notar que no siempre se guarda una proporción directa entre el defecto orgánico y la función del órgano, ya que muchas veces a pesar de que la persona presenta un defecto orgánico severo, la función del órgano afectado puede no modificarse o sufrir una mínima alteración; o bien, el caso contrario, puede una persona presentar una articulación muy deficiente con un problema orgánico muy leve.

Esto puede deberse, en el primero de los casos citados a mecanismos de compensación funcional del órgano afectado y en el segundo caso a la formación de malos hábitos de los órganos activos de la articulación.

Las causas funcionales son aquellas que pueden afectar la articulación de las palabras cuando los órganos de articulación se encuentran en perfecto estado, como por ejemplo la deficiencia auditiva, es decir si un niño no oye con suficiente claridad, es natural que cometa errores de articulación debido precisamente a su deficiencia auditiva. (Nieto, 1981; Azcoaga y cols, 1987)



Por otro lado, Nieto (1981) afirma que la disartia central es una anomalía de la articulación debida a una lesión orgánica del neuroeje, por lo que este concepto se limita a las anomalías articulatorias, independientemente de los síntomas disfónicos.

Asimismo, menciona que la etiología de las disartrias centrales comprende lesiones orgánicas del sistema nervioso central en las vías piramidales y extrapiramidales, en el bulbo raquídeo, en el cerebelo, en los centros secundarios de motricidad, abarcando también lesiones difusas de la corteza cerebral que no afectan en especial las áreas corticales del lenguaje.

Azoaga y cols (1987) mencionan que el daño orgánico al que se atribuye la causa de las disartrias puede deberse a traumas, enfermedades del embarazo, factor R.H., accidentes del parto o neonatales, enfermedades corticales, bulbares o cerebelosas, enfermedades o accidentes cardiovasculares que pueden impedir la circulación sanguínea en determinadas zonas del sistema nervioso central, dejando como secuela una parálisis de tipo central, como la parálisis cerebral infantil.

Tanto Nieto(1981) como Azcoaga y cols. (1987) coinciden en que este tipo de disartrias se deben principalmente a la espasticidad, la incoordinación, las parálisis y paresías en los músculos que intervienen en el habla y dan lugar a fallas en los puntos y los modos de articulación.

Desde la perspectiva conductual Soler (1978) y Galindo, Bernal, Hinojosa, Galguera, Taracena y Padilla (1990), señalan que el lenguaje oral, al igual que las

demás conductas del niño es aprendido y en muchas ocasiones cuando el niño está adquiriendo éste, sus familiares se preocupan únicamente de que el niño hable, no importando cómo; por ello puede ir desfigurando las palabras por imposibilidad funcional. El niño no habla correctamente, porque no sabe cómo, ni dónde tiene que colocar los órganos de la articulación. Para Roe (en Wendell, 1975) y Corredera (1989) la articulación es 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 considera órganos activos: los labios, la lengua y el velo del paladar y órganos pasivos los dientes superiores, protuberancia alveolar y paladar duro. La inadecuada corrección o instrucción de los padres en la articulación de sus hijos se refleja en dificultades y fracasos futuros por lo que en el siguiente apartado se tratarán los problemas de articulación más frecuentes que se presentan en la etapa escolar temprana.

Para Galindo, Bernal, Hinojosa, Galguera, Taracena y Padilla (1990) el enfoque conductual estudia el lenguaje como otra forma de comportamiento y su principio básico es que la conducta es una función de sus consecuencias, por lo que puede ser incrementada, mantenida o decrementada. Los dos primeros son el resultado del reforzamiento y el último es el resultado del castigo o la extinción.

Primeramente la articulación defectuosa de acuerdo con Johnson, (1973) y Melgar, (1981) es la pronunciación imprecisa de los sonidos consonantes, de los que depende en gran parte la inteligibilidad del habla, y se da como resultado de la mala o inadecuada colocación de los órganos articulatorios.

Galindo y cols. (1990), Soler (1978), Corredera (1989) y Melgar, (1981), 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; ya el que los niños no pronuncien correctamente puede bastar para que sean calificados por las personas de su medio como retardados.

Es importante mencionar que con gran frecuencia, en el caso de niños pequeños, tales hábitos pasan por lo general inadvertidos y van eliminándose al ir el pequeño adquiriendo mayor experiencia verbal; sin embargo, estos hábitos se convierten en problemas de considerable importancia 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 que hace el niño se le agrega la desfiguración que hacen las personas que le rodean, en su afán de facilitarle la adquisición del lenguaje y apresurarle.

Corredera (1989) señala que, en el periodo de mayor maleabilidad orgánica se acumulan y se fijan las imágenes acústicas incorrectas traducidas oralmente por los niños, en vocablos que unicamente 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).

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 lingüístico diseñando y aplicando programas y terapias que sean eficaces para su problemática particular.

### ***C) PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.***

Se dice que un niño presenta problemas de aprendizaje cuando su trabajo en la escuela esta por debajo del grupo en general, por ejemplo: cuando los niños omiten o sustituyen letras al escribir y al hablar, cambian las letras y escriben p por q ó d por b, etc.

A continuación se darán algunas de las definiciones que existen sobre este caso:

1) Definición federal vigente de problemas de aprendizaje incluida en la Ley Pública 94-142 en Estados Unidos. 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; se incluyen condiciones 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 y Flores, 1984.)

IMP.

2) Definición de la National Joint Committee on Learning Disabilities, integrada, en Estados Unidos, por padres de familia y organizaciones profesionales.

*Si agregan*

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. Al respecto Hammill, Leigh, McNutt y Larsen (1981) agregan que si bien, un problema de este tipo puede ser concomitante a otras limitaciones como: deterioro sensorial, retraso mental o perturbación social y emocional ó a factores ambientales como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inadecuada, o factores psicogenéticos, no es consecuencia directa de los mismos.

Romano (1990), 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.

*Con base a la actividad*

En consecuencia se puede decir que los niños con problemas de aprendizaje "son todos los niños que presentan dificultades particulares en un área de habilidades aritméticas. 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, 1990).

Dichos problemas requieren para su tratamiento de servicios de educación especial que permiten o facilitan 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.

Los problemas de aprendizaje se originan por la interacción de diversos factores, entre los que destacan tres principalmente que según Romano (1990), Gearheart (1987), Azcoaga (1990) y Flores (1984) son: escolares, familiares e individuales.

\* **Escolares:** Son todas aquellas variables físicas y sociales que se encuentran presentes o ausentes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y pueden venir del maestro, de los compañeros o 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.

\* **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, y pueden provenir de los padres, de los hermanos o 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.

\* **Individuales:** Llamados también 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: variables orgánicas y variables psicológicas.

En el curso del desarrollo psicológico, la interacción de variables físicas, biológicas y sociales determinaran 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.

Todo lo anterior nos lleva a decir que los niños con problemas de aprendizaje, aparte de tales problemas, presentan en ocasiones comportamientos no adaptativos, que muchas veces los aislan e impiden interactuar con sus compañeros de forma natural.

#### ***D) EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y ARTICULACIÓN.***

La evaluación de incapacidades de aprendizaje sigue el mismo plan, y se basa en los mismos procedimientos que participan en la búsqueda de identificación de las fuentes de cualquier dificultad que limite la eficiencia del funcionamiento de un niño. De acuerdo con Clarizio (1985) el proceso de diagnóstico es de juicio, basado en el escrutinio crítico de cuatro

campos principales: la salud física, el historial de desarrollo, comparaciones de la capacidad y las realizaciones y la situación familiar y del hogar.

Al reunir información, algunos especialistas utilizan pruebas de laboratorio, rayos X y medidas eléctricas de desempeño que consisten en colocar un electrodo en la garganta del niño mientras se le pide que articule alguna palabra y este detecta las vibraciones de las cuerdas vocales y las registra en un aparato similar a que se usa en los electroencefalogramas. Otros especialistas se basan más en el sondeo de preguntas y respuestas que caracteriza a las entrevistas. Para algunos investigadores como: Toro y Cervera(1990) y Clarizio (1985), la fuente de datos más importante es la observación, mientras el niño funciona en diversas situaciones. Con frecuencia se hacen observaciones en las condiciones controladas para la aplicación de escalas de medición normalizadas o pidiéndole al niño que recuerde una serie de palabras o dígitos. Aunque obtenida en condiciones menos formales, el tomar nota de la participación del niño en los grupos de juegos su modo de ajustarse a sus compañeros de clase, incluso el modo en que camina, se sienta y espera, proporcionan información valiosa.

De modo ideal, un estudio de diagnóstico, debe responder a todas las preguntas planteadas por la dificultad de ajuste, que van desde la causa y la naturaleza de la incapacidad al tratamiento recomendado y el pronóstico.

En la práctica es raro que cualquier especialista cubra todos los campos principales de investigación en forma detallada. Su evaluación dependerá mucho de los descubrimientos obtenidos mediante el conjunto de técnicas en las que haya recibido adiestramiento.



Clarizio (1985), argumenta que para la evaluación de incapacidades específicas del aprendizaje se deben tener en cuenta los descubrimientos obtenidos en una serie de evaluaciones que contrasten el potencial con las realizaciones.

\* La primera fase (nivel I) consiste en el establecimiento de si existe o no una discrepancia real entre la capacidad y las realizaciones, se obtienen índices de capacidad general que se expresan por lo común como edad mental, edad cronológica, edad de realizaciones, edad de aprendizaje, edad de vocabulario o edad motora, y el nivel general de funcionamiento se establece según las realizaciones en las medidas de desempeño educativo: coordinación motora, comprensión y uso del lenguaje, etc. Así, el nivel real de desempeño se compara con el nivel esperado de realización que sugiere la edad mental, la edad cronológica u otras calificaciones normadoras apropiadas. Se considera que la incapacidad de aprendizaje es probable cuando existe una discrepancia significativa entre las medidas de capacidad y de desempeño.

\* La segunda fase de evaluación (nivel II) expuesta por Clarizio es una descripción más detallada de la incapacidad de aprendizaje. El estudio preliminar de la primera fase puede demostrar que, por ejemplo, el niño tiene una edad de prueba de ocho años, en una escala que mide la capacidad intelectual en general, pero califica sólo al nivel del niño promedio de seis años, entonces tratarán de explicar la discrepancia, evaluando las capacidades que contribuyen a la adquisición y el uso del lenguaje. Dentro de esta segunda fase del estudio del diagnóstico se utilizan técnicas analíticas de medición tanto normalizadas

como informales. Esta fase proseguirá hasta que se asocian al desempeño bajo, para recomendar un método apropiado de corrección de la incapacidad.

El diagnóstico de las incapacidades de aprendizaje, se encuentra estrechamente relacionado con los instrumentos y las técnicas utilizadas para evaluar el desempeño de los niños dependiendo del problema que presenten.

Otra forma en que se puede detectar cuando un niño presenta problemas de aprendizaje es observando su comportamiento dentro de la escuela o en su casa al realizar determinadas actividades.

Según Romano (1990), algunas de las características que presenta un niño con problemas de aprendizaje son:

a) 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.

b) 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, etc.,) hasta relaciones con estímulos complejos que implican respuestas múltiples, por ejemplo, la solución de problemas aritméticos.

c) 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.

d) 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.

e) 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.

f) 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.

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

Romano señala también 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 tales como el mercado, la comunidad, etc.

Romano (1990) y Gearheart (1987), mencionan que un niño con problemas de aprendizaje ha fracasado en una o más áreas académicas y ha mostrado dificultades bajo los sistemas grupales para establecer las habilidades académicas que lo hagan competente en un salón de clases.

Por todo lo anterior, se hace necesario el uso de programas de entrenamiento y corrección para cada problema que presente el niño.

\* De acuerdo con Galindo, Bernal, Hinojosa, Galguera, Taracena y Padilla (1990), el enfoque

conductual debe tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- a) Identificación de reforzadores
- b) Reforzadores
- c) Repertorio de entrada
- d) Línea base o pre-evaluación
- e) Entrenamiento
- f) Evaluación final
- g) Sondeos
- h) Seguimiento
- i) Generalización
- j) Programas correctivos
- k) Registros y graficación

A continuación se presenta un programa de fluidez verbal y otro de lectura y escritura de corte conductual elaborados por Galindo y cols. (1990).

#### ***PROGRAMA DE FLUIDEZ VERBAL.***

**OBJETIVO.** Al término del programa, el sujeto debe ser capaz de hablar sin pausas entre fonemas ni entre sílabas, y sin repetir innecesariamente fonemas ni sílabas.

**DEFINICION.** Se considera correcta una respuesta verbal (palabras o frases) cuando el sujeto cubre el requisito de no dejar un tiempo mayor del especificado por el instructor entre fonema y fonema, o entre palabra y palabra. Si el problema es de tartamudez, es correcta la respuesta que se omite sin repeticiones innecesarias.

**REPERTORIO DE ENTRADA.** Haber cubierto los requisitos de los programas de: repertorios básicos, ecoicas, tectos, intraverbales y articulación.

**AREA.** Cubículo.

**FASES** (Es difícil proponer un procedimiento estándar para este tipo de problemas, pues debe adaptarse el entrenamiento al caso específico; aquí se proponen en términos generales los pasos a seguir)

**FASE I. DETECCION.**

Se le presentan al sujeto frases sencillas como "Pepe se levantó temprano", "Me llamo Memo" o "Me gusta jugar". Diez frases en total pueden ser un número adecuado. Mientras el sujeto repite las frases, se anota el tipo de problema que se presenta: repetición de sílabas, palabras, frases o fonemas; espaciamiento inadecuado y uso de muletillas, etc.. Detectado el problema, es necesario definirlo y elaborar un sistema de registro. Esto implica una definición de la respuesta adecuada. se recomienda al instructor observar y registrar la conducta verbal de otra persona de la misma edad y condición que no presente el problema.

**FASE II. PRE-EVALUACION.**

Definido el problema, se elabora una lista de por lo menos veinte reactivos (palabras, sílabas o frases) y se anota el porcentaje de esos reactivos que pronuncie el sujeto sin error.

**FASE III. MOLDEAMIENTO.**

Aquí se trata de reforzar aproximaciones sucesivas a la respuesta correcta recurriendo, si es preciso, a estímulos de apoyo desvaneciéndolos posteriormente.

**FASE IV. EVALUACION FINAL.**

Se presentan los mismos reactivos de la pre-evaluación, sin estímulos de apoyo.

**Generalización.** Se presentan diez reactivos semejantes a los entrenados. Si la ejecución es defectuosa, se aplica otra vez el programa con nuevos estímulos.

**FASE V. SEGUIMIENTO**

Debe hacerse un seguimiento en dos partes: uno igual a la pre-evaluación y otro con estímulos nuevos en las condiciones de la pre-evaluación. el seguimiento se hace cada quince días, durante dos meses.

**REGISTRO.**

Depende del problema del que se trate.

**PROGRAMA DE LECTURA Y ESCRITURA.**

**OBJETIVO 1.** El sujeto leera, con una latencia no mayor de cinco segundos, las palabras de una lista elaborada con anterioridad.

**OBJETIVO 2.** El sujeto escribirá las palabras de la lista con una latencia no mayor de cinco segundos después de ser dictadas con voz alta y clara.

**REPERTORIO DE ENTRADA.** Haber cubierto los requisitos de los programas de repertorios básicos, relaciones espaciotemporales, discriminación de formas y colores y pre-escritura.

**AREA.** Salón de clases.

**MATERIAL.** El necesario.

**PRE-EVALUACION.** Se toman veinte palabras al azar de la lista y se le presentan al sujeto una por una, con la siguiente instrucción: "Dime que es lo que dice aquí". Si el sujeto no contesta en cinco segundos, se repite la pregunta; si la respuesta es incorrecta se anota su topografía; si en la segunda oportunidad no hay respuesta, se toma como incorrecta y se pasa a la siguiente pregunta. Si el sujeto no reconoce correctamente al menos el ochenta por ciento de las palabras, se comienza el programa. El entrenamiento se inicia con las primeras veinte palabras de la lista.

**ENTRENAMIENTO.** Consta de cinco fases.

**FASE I.** Se le presenta al sujeto la palabra diciéndole: "aquí dice ...(casa por ejemplo)". Se platica con él acerca del significado de la palabra; de ser posible se le enseña el objeto o una representación gráfica del mismo, o se le pide que lo busque. Inmediatamente después se le presentan las hojas de las hojas de la 2 a la 13, pidiéndole que señale en cada una dónde se encuentra la palabra; por ejemplo "¿dónde dice casa?". Una vez que el sujeto ha



respondido correctamente ante la presentación de todas las hojas, se le pide que escriba la palabra sin enseñársela; si no es capaz de hacerlo se le muestra la palabra para que la copie y después se le pide nuevamente que escriba la palabra cuando sea dictada. Se le puede mostrar al sujeto la palabra tantas veces como sea necesario, hasta que la escriba sin verla. Si el niño comete más de cuatro errores consecutivos, o si los errores son demasiado frecuentes, se recomienza el entrenamiento con esa palabra.

#### FASE II.

De la misma manera, se presenta cada una de las siguientes palabras. Al principio y al final de cada sesión deben dictarse al niño todas las palabras enseñadas hasta ese momento; esto sirve a la vez de repaso y de evaluación, pues se deben repetir los programas de las palabras con las que se comenten errores. El procedimiento se continua hasta que haya adquirido las veinte palabras.

#### FASE III.

Se toma una de las palabras aprendidas por el niño de una o dos sílabas, después separando la palabra en sus sílabas constituyentes, se toma una de ellas y se le dice al sujeto, "Aquí dice ca". A continuación se le dice al niño que busque la sílaba en las diferentes palabras de su libro y que la encierre. Inmediatamente se hace que el niño escriba la sílaba cuando se le dicte sin que la vea, si no es capaz de hacerlo se repite el procedimiento y una vez que el niño identifica y escribe la sílaba, se repite el procedimiento con las demás sílabas.

#### FASE IV.

Cuando el sujeto lee y escribe todas las sílabas, estas se combinan para formar nuevas palabras. El niño debe ser capaz de leerlas y escribirlas sin que le hayan enseñado; si no lo hace; debe regresársele al paso anterior. Una vez que el niño lee y escribe todas las



palabras formadas combinando las sílabas, se pueden introducir sílabas desconocidas aplicando el procedimiento del paso anterior.

#### **FASE V.**

Por último, se descomponen las sílabas en sus letras componentes y se enseñan aplicando los procedimientos de las fases III y IV. Debe tenerse mucho cuidado en enseñar la letra tal como suena y no por su nombre.

#### **EVALUACION FINAL.**

Se repite el procedimiento de la pre-evaluación, pero esta vez se utilizan otras palabras de la misma lista.

Por otro lado Galindo (1990), señala 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.

En general puede decirse que los programas conductuales han tenido éxito para remediar tanto los problemas articulatorios como aquellos relativos a la lecto-escritura. Sin embargo, este tipo de programas presentan ciertas desventajas tales como:

-La restricción a ambientes individuales de cubículo.

-Omisión de estímulos distintos a los empleados en el programa.

-La creencia por parte de familiares y maestros de que el niño presenta problemas de aprendizaje y por lo tanto requiere de educación especial.

**-El sujeto se siente inhibido e intimidado ante su medio ambiente.**

**-Este tipo de programas son sumamente rígidos.**

**-Manejan una relación unidireccional estímulo-respuesta.**

**-La marginación hacia el sujeto en el aula.**

**-El niño puede desarrollar una conducta introvertida en el salón de clases.**

**-Entrenamiento separado para cada una de las áreas afectadas.**

Por todo lo anteriormente señalado se considera 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 lectoescritura.

El programa que aquí presentamos (capítulo III) se diseñó desde la perspectiva interconductual e intenta solventar los problemas de entrenamiento conductual y lograr que el niño establezca interacciones lingüísticas donde intervengan:

- el niño y el adulto
- el niño con otros niños
- el niño y objetos de su medio
- el niño y eventos del medio ambiente.

**Todo ello, utilizando como reforzadores la atención de la terapeuta, el reforzamiento social y el reforzamiento intrínseco que propicie la motivación del niño.**

**Con la aplicación de dicho programa se buscó, a través del entrenamiento simultáneo de los problemas de articulación, lectura y escritura, el incremento de la interacción de los niños en su ambiente tanto escolar como familiar, y favorecer el desarrollo de los niveles de interacción conductual en los niños.**

## **CAPITULO II.**

### **ENFOQUE INTERCONDUCTUAL.**

## CAPITULO II

### ENFOQUE INTERCONDUCTUAL

Este capítulo tiene como objetivo conceptualizar el enfoque interconductual, mismo que sirvió de base al diseñar el programa para corregir la articulación, lectura y escritura.

Los antecedentes de la perspectiva interconductual se fundamentan en la obra de Kantor (1959); la cual aporta dos cambios radicales al conductismo histórico y sus derivaciones basadas en el paradigma del reflejo. En primer término destaca la definición de la conducta como interconducta, es decir, como una interacción organismo-ambiente; y en segundo término formula un sistema descriptivo y explicativo que diverge del esquema causal clásico poniendo de relieve el concepto de interdependencia en campos de relaciones, es decir la interacción misma entre el organismo y el ambiente como centro del interés teórico.

Así, el concepto de interconducta al mismo tiempo que rompe con la reducción biologicista del comportamiento, 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, tales eventos y objetos del entorno poseen tanto propiedades fisicoquímicas como biológicas y sociales.

Sin embargo, es importante señalar que, "lo biológico y lo social se dan como abstracciones necesarias que no trascienden categorialmente en su especificidad a determinar lo psicológico". (op. cit. p.p.40)

Kantor argumenta que para la psicología es necesario reconocer el organismo biológicamente determinado y a los individuos operando bajo una normatividad social como abstracciones necesarias para que se dé lo psicológico como interconducta. Sin embargo, lo psicológico no es reductible a lo biológico o a lo social; ya que 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" (p. 335).

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

- 1) Los límites del campo. El límite del campo delimita los eventos y objetos funcionales con respecto al organismo individual cuya interacción se analiza. El límite del campo se ampliará en la medida en que el organismo sea funcionalmente capaz de responder en

términos que trasciendan la situacionalidad de los eventos y objetos presentes.

2) Los objetos de estímulo. Los objetos y eventos de estímulo son los cuerpos y acontecimientos fisicoquímicos con los que el organismo tiene contacto directo o indirecto. Un objeto de estímulo comprende múltiples estímulos.

3) Los estímulos. Los estímulos se dan como eventos fraccionales de la acción de los objetos en las diversas modalidades y dimensiones energéticas constitutivas; en otras palabras, se presentan a lo largo de los valores que constituyen una modalidad energética.

4) La función de estímulo. La función de estímulo se refiere a los estímulos que hacen contacto funcional con las respuestas. La función de estímulo se da como un todo inseparable con la función de respuesta.

5) El organismo. El organismo está representado por la unidad biológica que despliega actividad en un ambiente particular. Esta unidad biológica está constituida por los sistemas reactivos, que son formas particulares de integración funcional de los subsistemas biológicos y que interactúan con los cambios del entorno.

6) Las respuestas. A las formas de actividad del organismo frente a objetos y eventos de estímulo particulares. Así una respuesta puede ser compartida por distintos sistemas reactivos, y un mismo sistema reactivo puede incluir varias respuestas.

7) La función de respuesta. Esta se refiere a las respuestas que interactúan con los estímulos en una situación particular. La función de respuesta no puede existir separada de la función de estímulo.



La función de estímulo-respuesta es el elemento crítico definitorio de la organización de un campo interconductual

8) El medio de contacto. El medio de contacto se refiere al conjunto de circunstancias físicas, ecológicas o normativas que posibilitan una interacción particular. Es importante señalar que el medio de contacto designa exclusivamente las condiciones que hacen posible una interacción pero que no forman parte de la interacción.

9) Los factores situacionales. Los factores situacionales son todos aquellos elementos del campo de interacción que no están directamente relacionados en la interacción pero sin embargo la afectan. Estos eventos pueden ubicarse tanto en el interior como en el exterior del organismo, es decir pueden ser variaciones organísmicas o ambientales.

10) La historia interconductual. La historia interconductual está compuesta por dos dimensiones principales que son: *la evolución del estímulo* y *la biografía reactiva*.

*La evolución del estímulo* se refiere a las variaciones que un estímulo ha sufrido en el pasado como componente de una función estímulo-respuesta, mientras que *la biografía reactiva* designa las variaciones que una respuesta particular ha tenido en el pasado como componente de una función estímulo respuesta.

La historia interconductual se manifiesta en un campo determinado de interacción como la probabilidad de contacto funcional entre un objeto de estímulo presente y la respuesta del organismo.

Posteriormente los autores explican que las relaciones contingenciales en el nivel psicológico son

entendidas como relaciones de dependencia recíproca entre los factores que constituyen un campo interconductual, ya que el concepto de *contingencia* es definido como la relación de dependencia recíproca entre distintos elementos. Asimismo, identifican 3 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.

Esta identificación de relaciones de contingencia cualitativamente distintas proporcionó a Ribes y López un criterio para clasificar las diferentes formas de relación organismo-ambiente en cinco niveles funcionales distintos; los cuales pueden ser derivados a partir de tres características de la conducta o evento psicológico:

- La morfología,
- el desligamiento funcional,
- las transiciones entre funciones y el desarrollo de las competencias.

El concepto de *morfología* se refiere a las propiedades con las que va a contar la función de estímulo-respuesta que son propiedades no organísmicas o fisicoquímicas, propiedades organísmicas y propiedades convencionales.

Las propiedades *no organísmicas o fisicoquímicas* hacen mención a aquellas interacciones con el ambiente que se dan exclusivamente en el plano de lo sensorial, es decir, las reacciones (o respuestas) que se dan a partir de las propiedades de los eventos y son muy parecidas entre los organismos, por ejemplo: la reacción ante la pimienta es estornudar, debido a que

las características químicas de esta sustancia provocan cierta irritación en el sistema olfativo que nos hace estornudar , la interacción como puede verse está dada exclusivamente por las propiedades fisicoquímicas del estímulo.

Las propiedades *organísmicas* están relacionadas con la interacción "directa" entre individuos, es decir, toda aquella conducta emitida por un organismo y que afecta a otro. Los eventos organísmicos afectan de manera diversa según sea la historia interconductual del organismo que está siendo afectado. Además cabe señalar que la relación establecida es sólo temporal, la "acción funcional se limita a los momentos en que ocurre el intercambio" (Ribes y López, 1985, p.p.57)

Finalmente las propiedades *convencionales*, son válidas sólo para un grupo social determinado, esto es porque son parte del acuerdo de un grupo y para determinadas circunstancias, este tipo de propiedades incluyen siempre propiedades fisicoquímicas y a veces propiedades organísmicas. Una característica fundamental de esta propiedad es que puede afectar a un individuo a distancia ya sea en tiempo o en espacio (propiedad de traslación temporoespacial).

Es importante mencionar que el que un determinado evento posea propiedades convencionales no implica la exclusión de otras propiedades sean fisicoquímicas u organísmicas sino al contrario las incluye, y un estímulo puede afectar funcionalmente a partir de las tres propiedades convencionales ya sea en forma simultánea o sucesiva. Ribes y López señalan que no se debe presuponer funcionalidad con base exclusivamente en la morfología "aún cuando ésta pueda constituir la condición necesaria de su funcionalidad" (1985, p.p.57).

En lo referente al *desligamiento funcional* este tiene que ver con el responder de un organismo en forma relativamente autónoma de las propiedades fisicoquímicas y espaciotemporales del estímulo, lo cual distingue al ser humano de otras especies. De hecho son cuatro factores los que influyen para que se lleve a cabo el desligamiento; la diferenciación sensorial, la motricidad fina, la convivencia en grupo y el ambiente normativo. Estos factores en conjunto permiten que el individuo interactúe con los eventos en forma amplia y variada (plasticidad interactiva con el ambiente) y se aleje de su comportamiento biológico para comportarse psicológicamente.

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).

Los cinco niveles interactivos propuestos por Ribes y López (1985) son claramente expuestos por Mares y Rueda (1993):

*a) La función contextual.* En este nivel funcional las respuestas del organismo se vinculan con las propiedades o relaciones que las contextualizan en tiempo y espacio; el organismo se vuelve reactivo a diferentes cambios en el ambiente, limitándose a

alterar la probabilidad de un contacto con las propiedades funcionales del ambiente 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. Por ejemplo: las rutinas de juego asociadas con canciones y el balbuceo del infante ligado a algunas situaciones.

*b) La función suplementaria.* En este nivel funcional el organismo transforma los límites del campo psicológico. “La función suplementaria describe una forma de interacción mediada por el organismo. El organismo media una relación contextual, que sin su conducta le sería “impuesta” por el ambiente...” (1985, p.p.138). Las respuestas lingüísticas estarían representadas por los balbuceos convencionales de los infantes y por palabras o frases mediante las cuales el ser humano es capaz de producir cambios en su ambiente al afectar a otros individuos. Por ejemplo: las peticiones o demandas de comida, juguetes o actividades por parte de los niños hacia los adultos.

*c) La función selectora.* En este nivel el organismo responde a una dimensión funcional cuyos valores particulares cambian de momento a momento; aquí las propiedades físico-químicas, de uno de los objetos de estímulo a los cuales el organismo responde, varían su funcionalidad debido a un evento externo a dicha relación. Mientras que en las dos funciones anteriores las propiedades físico-químicas permanecen constantes de momento a momento; en este tercer nivel, una misma característica físico-química puede tener más de una dimensión funcional frente al mismo campo de contingencias. Aquí se observaría que el organismo todavía interactúa con los eventos concretos en

situaciones típicas de “aquí y ahora”; sin embargo, son los estímulos o eventos provenientes de otros organismos los que determinan la relación específica que toma lugar. Esta función tiene que ver con distintas áreas de la conducta humana como son: la formación de conceptos, control instruccional, formas complejas de imitación e interacciones sociales y tareas de conservación, en este nivel, el elemento crítico mediador es lingüístico.

*d) La función sustitutiva referencial.* En este nivel de organización de la conducta, sólo puede estructurarse con la participación del lenguaje, es decir, con la participación de cualquier sistema convencional de representación que permita al organismo interactuar con eventos no presentes. “En esta estructura, un individuo, a través de un sistema reactivo convencional (lenguaje), pone en contacto a otra persona con propiedades no aparentes o con eventos no presentes en una situación específica.”(Mares y Rueda, 1993). Así el referidor permite que se establezca un contacto indirecto entre el escucha y el evento referido, afectándose la naturaleza de la relación directa posterior entre el escucha y el evento referido. Para Ribes (1982) este nivel implica “...responder a eventos presentes, pasados o futuros, pero no en términos de relaciones unívocas a sus propiedades físicas, sino con base en las propiedades convencionales que permiten al individuo desligarse de las circunstancias momentáneas que limitan la interacción concreta. Esto ocurre porque la interacción lingüística, como una cualidad de contacto impuesta socialmente al individuo, no depende de las propiedades de los eventos físicos *per se*, sino de los atributos convencionales que la sociedad define como formas pertinentes de responder a lo que se consideran propiedades pertinentes.” (pag.93). Por



ejemplo el dar referencias a una persona sobre otra, describir a alguien cómo llegar a un lugar, e informar sobre las características de una comida y sus efectos.

*e) La función sustitutiva no referencial.* Es la forma de organización más compleja de la conducta psicológica. Este nivel se caracteriza porque el ser humano reacciona no a los eventos en sí mismos sino a contactos que sustituyen a aquellos eventos: esto último es lo que le permite al individuo desligarse funcionalmente de los eventos concretos. En relación a este nivel funcional, Ribes y López afirman que "... ocurre como una reorganización funcional de contingencias puramente convencionales. Estas contingencias convencionales se presentan, conductualmente, en forma de los eventos lingüísticos y sus relaciones." (p.p.208). Además, "... los eventos comprendidos en la sustitución no referencial son, de hecho, exclusivamente acciones lingüísticas y, por consiguiente, relaciones entre el individuo y su entorno situacional. El individuo, sin embargo, ya no interactúa en este caso con dicho entorno situacional, sino con sus propias interacciones con el entorno; por ello la mediación sustitutiva no referencial implica un nivel de desligamiento casi absoluto respecto de las contingencias situacionales inmediatas y mediatas que inciden sobre el individuo como eventos físico-químicos y biológicos" (p.p.210). Esta función abarcaría una serie de fenómenos tales como: solución de problemas, formación de conceptos y el comportamiento implicado en la construcción y operación de los lenguajes científicos y formales (lógica, matemáticas, música y artes plásticas).



Estos cinco niveles de organización de la conducta definidos por Ribes y López guardan una relación de inclusividad entre ellos,"... 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 no referencial están incluidas todas las relaciones anteriores contextualizadas por la relación más compleja. (p.p.44)

Los autores también introducen el concepto de *competencia conductual*, definiéndolo de la siguiente forma: "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 o logro." (p.p.44). A este respecto Mares y Rueda afirman que las competencias pueden tener funcionalidad en distintos niveles de organización del comportamiento, por ejemplo, la competencia de delinear letras y palabras, puede configurarse en formas funcionales diferentes que van desde copiar un texto hasta construir nociones novedosas.

La categoría de competencia conductual, al ser definida en forma independiente de los niveles interactivos permite analizar el desarrollo lingüístico ya que una misma competencia puede ser ubicada en distintos niveles interactivos.

A partir de lo anterior podemos decir que desde la perspectiva interconductual el aspecto psicológico de la conducta del lenguaje se refiere a los actos de las personas sobre los objetos, eventos y otras personas, a través de las interacciones referenciales que involucran verbalizaciones y gestos, escritura y conducta simbólica (Kantor, 1987; en Bijou, 1989)

De esta manera se entiende que 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 (1982) argumenta que, todo fenómeno psicológico, aún el lenguaje, constituye tipos de adaptación o ajuste específicos a estímulos particulares; mencionando que estos tipos de ajustes dentro de un campo interconductual pueden ser en forma directa o indirecta; en el ajuste directo el organismo es estimulado únicamente por el estímulo, es decir, sin la interacción de un mediador, a diferencia del ajuste indirecto en el cual para que un organismo entre en contacto con algún objeto o evento requiere de la intervención de un individuo que haga posible la interacción entre el organismo y el objeto o evento. En este sentido, la conducta lingüística se encuentra dentro de este último tipo de ajuste, es decir es social.

El autor argumenta que en el caso del lenguaje se tiene una relación triádica, ya que intervienen 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 gestuales, 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.

Por otro lado Kantor (1977) divide a la conducta auténticamente lingüística en función referencial y función simbólica. La principal característica de la función 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 bioestimulación, y 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 que se observa que el objeto estímulo es a lo primero a lo que el hablante se ajuste por sí mismo, a este objeto se le llama objeto de ajuste el cual tiene función de estímulo de ajuste. Los hablantes, en un momento dado, constituyen el objeto estímulo auxiliar y adquieren la función de estímulo auxiliar alternando como hablante o como escucha.

Así, Kantor (1977), con base en la conexión de la conducta referencial y no referencial, distingue dos tipos de habla: *lenguaje narrativo y lenguaje mediativo*. El lenguaje mediativo comprende a su vez cuatro tipos generales que son: 1) lenguaje precediendo, 2) lenguaje acompañado, 3) lenguaje siguiendo y, 4) lenguaje sustitutivo; y sólo en el último caso puede considerarse como conducta auténticamente lingüística.

Soler (1978) por su parte considera, que en la función referencial se da una sustitución única en el sentido de que las interconductas integradas ocurren simultáneamente. Además comenta que la conducta referencial se presenta a edades tempranas y es representada por medio de patrones no vocales, es decir, se manifiesta a través de movimientos de brazos, manos y de otras conductas gestuales, y posteriormente, estas actividades se van especializando y tomando formas convencionales.

Tomando como base el modelo interconductual de Kantor (1977), Ribes y López (1985) plantean dos niveles funcionales considerados auténticamente lingüísticos, que son, el sustitutivo referencial y el

sustitutivo no referencial, incluyendo otros tres niveles anteriores a éstos, los cuales son considerados prelingüísticos; es importante hacer notar que en estos cinco niveles de desarrollo encontramos interacciones que cualitativamente van presentándose de menor a mayor complejidad, en otras palabras para que el organismo evolucione psicológicamente debe de haber una *transición* de una función simple a otra más compleja, por lo que deberá adquirir competencias conductuales de la etapa evolutiva superior, es importante recordar que dada la diversidad de competencias en un mismo organismo pueden coexistir dos o más niveles jerárquicos de organización, esto quiere decir que un organismo puede comportarse en algunas competencias conforme a una etapa de desarrollo interconductual y en otras de acuerdo a la etapa inmediata superior o inferior.

“La evolución psicológica se dá como un proceso de complejización incluso de las formas de interacción, pero desigual en lo que toca al desarrollo de las competencias específicas” (Ribes y López, 1985, p.p.66).

Como ya se había mencionado anteriormente, en las dos últimas funciones el aspecto social es determinante, ya que en estas se establecen funciones a partir de relaciones convencionales entre individuos que transforman la realidad. Por lo que de acuerdo con 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 para Ribes y López (1985), Ribes y Harzem (1990) y Ribes (1990) el lenguaje como conducta psicológica representa una clase particular de interacción que es posible gracias a la intervención de morfologías convencionales.

Ahora bien, según Ribes (1990) , para llevar a cabo un análisis sobre el desarrollo del lenguaje es necesario no confundir la morfología convencional y el estilo de responder con la emergencia de las interacciones sustitutivas con base en la disponibilidad de tales sistemas. Con relación a lo anterior el autor distingue cuatro aspectos fundamentales:

- a) La adquisición de las morfologías fonéticas y gráficas;
- b) la adquisición de las unidades estilísticas de la conducta convencional hablada y escrita;
- c) el desarrollo funcional de tales morfologías y unidades estilísticas en relación con los eventos, acciones, objetos, textos y al escuchar el habla; y
- ch) la transición del responder convencional-situacional a las interacciones sustitutivas.

Esto es, porque en su opinion la comprensión del "lenguaje" como conducta requiere un análisis evolutivo, porque de otra forma no se establecería un puente entre la adquisición temprana de las respuestas fonéticas convencionales y la emergencia de los procesos sustitutivos involucrados en los intercambios lingüísticos y simbólicos complejos.

Esta convencionalidad del lenguaje humano, de acuerdo con Máres y Rueda (1993) 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.

Soler (1978), explica que la importancia social del lenguaje radica principalmente en que cubre la necesidad de comunicación interpersonal que implica una transformación indirecta de la realidad, al mismo tiempo el hombre se convierte en un receptor de un cúmulo cultural del desarrollo de su sociedad, la cual trae consigo un cambio cuantitativo continuo en las posteriores interacciones del sujeto. La importancia del lenguaje en el nivel individual estriba en otorgarle al hombre la posibilidad de comunicarse, de relacionarse y de relacionar a los que lo rodean con con objetos y eventos que pueden estar o no presentes, tanto física como temporalmente, dando lugar a un óptimo desarrollo de otras conductas psicológicas.

Con todo esto, no hay que olvidar el papel sumamente importante que juegan los factores disposicionales contemplados por Kantor (1977) en el lenguaje, puesto que 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 está compuesto por múltiples funciones de estímulo. Kantor, por lo tanto, entiende al lenguaje como un interacción que implica un cambio interactivo constituido por organismos que se comportan y por objetos, eventos u otros organismo.

Por lo que en resumen se puede decir que desde un enfoque interconductual, en un sentido amplio, el lenguaje es el acto o los actos que producen algún tipo de respuesta entre dos o más personas y/o eventos.

En lo referente al lenguaje lectoescrito encontramos que Azcoaga (1990) afirma que éste es adquirido por imitación y adiestramiento, generalmente sobre bases previas del lenguaje oral; como lenguaje lecto-escrito pueden considerarse también todos los



sistemas de comunicación basados en banderas, dibujos, posiciones de dedos y/o manos, etc.

Por lo anterior se puede señalar 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, 1990, Smirnov y cols. 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 argumentan que ello se da a través de las interacciones concretas con otros seres humanos, adultos principalmente, ya que son éstos quienes delimitan las posibilidades y las formas de relación permitidas con los diferentes objetos, sujetos y eventos. 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.

Mares y Rueda (1993), partiendo del supuesto social del lenguaje y de las competencias conductuales señaladas por Ribes y López (1985), 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, señalando que el individuo además de poder desarrollarse a través de los niveles funcionales ya señalados (desarrollo vertical); al ser componente en alguna habilidad, se le posibilita desarrollar otras



habilidades en niveles superiores (desarrollo horizontal). En otras palabras se podría decir que complementan la teoría de Ribes y López al mencionar que el desarrollo de las conductas en general no se presentan sólo en forma vertical, es decir, cambios entre niveles funcionales, sino que los cambios llevados a cabo por el organismo en una determinada competencia, también pueden ser horizontales, cambios evolutivos dentro del mismo nivel, avances intranivel.

En lo que respecta al desarrollo horizontal, se debe entender aquellos cambios en extensión dentro de un mismo nivel funcional. Estos cambios pueden ocurrir en tres dimensiones: en los sistemas reactivos convencionales, en los contenidos de la referencia y en la situación social de la interacción.

1) Cambios en los sistemas reactivos convencionales. Se refiere a los 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.).

2) 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.

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

Asimismo, el proponer un análisis horizontal permite detectar cuales son los elementos que pueden ayudar a que un individuo logre desarrollar

competencias que le faciliten la transición al siguiente nivel funcional jerárquico dentro de la taxonomía funcional de la conducta.

Máres y Rueda (1993) esquematizan lo anterior de la siguiente manera:

***SISTEMAS REACTIVOS CONVENCIONALES.***

	GES- TOS	DIBU- JO	LENGUAJE ORAL		LENGUAJE ESCRITO	
			ESCUCHAR	HABLAR	LEER	ESCRIBIR
NIVEL SUST. NO REFE.						
NIVEL SUST. REF.						
NIVEL SELEC						
NIVEL SUPLE						
NIVEL CONT.						

***SISTEMAS REACTIVOS BIOLÓGICOS.  
DESARROLLO MORFOLÓGICO-COMPETENCIAL.***

Otro concepto definido por Mares y Rueda es el de competencia conductual, que se refiere a “clases interactivas definidas ya sea en términos de las propiedades morfológicas de los eventos de estímulo y respuesta o por criterios de efectividad o logro” (1993, p.p.44). Cabe señalar que estas competencias pueden funcionar o ubicarse dentro de los diferentes

niveles de interacción. Este concepto de competencia permitiría entonces realizar el estudio del desarrollo lingüístico, de la competencia del lenguaje oral, entre otras conductas.

Cuando un individuo desarrolla una competencia no necesariamente llegará a alcanzar el nivel sustitutivo no referencial y en otras áreas ubicarse en otro nivel. Así como también puede interactuar involucrando una misma competencia general en niveles funcionales de interacción diferentes.

Esto es, las autoras presentan este concepto de competencia y su carácter inclusivo dentro de los diversos niveles, con el fin de darle un marco conceptual al estudio del lenguaje oral, al desarrollo lingüístico el cual dependerá por tanto de su morfología y funcionalidad, y a partir de lo anterior su avance será vertical u horizontal.

El desarrollo de Mares y Rueda (1993) tiene que ver con el supuesto general de que los "puntos hacia los cuales el individuo evoluciona permanecen constantes, y en donde los procesos de transición de un nivel funcional a otro son también genéricamente constantes" (p.p.47).

Hablar y escribir implica funciones 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 se encuentra alternado constantemente 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. 1994)**

**Asimismo, se hace la aclaración de que el copiar un texto o leer un párrafo sin “entender” no constituyen ejemplos de una interacción referencial (Mares, Rueda y Luna 1990 y Mares, Guevara y Rueda, 1990), ya que el que escribe o lee no está entrando en contacto con el evento referido. Este tipo de comportamientos se ubican generalmente dentro de los niveles funcionales más elementales como sería el contextual y el suplementario.**

## **CAPITULO III.**

### **PROGRAMA INTERCONDUCTUAL DE LECTO-ESCRITURA Y ARTICULACION SIMULTANEA.**

## METODO.

### Objetivo General.

El objetivo general de este programa es que los niños pronuncien, lean y escriban correctamente todos los componentes del mismo.

### Objetivos Particulares.

- Fase 1. Realizar una selección de niños que presenten problemas de articulación, lectura y escritura.
- Fase 2. Obtener una línea base sobre la articulación, lectura y escritura de los componentes del programa.
- Fase 3. Que al finalizar el entrenamiento global del programa los niños escriban, articulen y lean las 35 palabras requeridas.
- Fase 4. Tener una evaluación intermedia sobre la articulación, lectura y escritura de los niños, después de aplicado el entrenamiento global.
- Fase 5. Que al término del entrenamiento por sílabas los niños articulen, lean y escriban las sílabas que forman las 35 palabras trabajadas, y que tomen dictado de palabras nuevas.
- Fase 6. Se aplicará una postevaluación para analizar los avances de los sujetos a lo largo del programa.

### Sujetos.

Se seleccionaron 22 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 dos grupos de 11 integrantes cada uno.

### **Sesiones.**

Durante la aplicación del programa se realizaron 50 sesiones por grupo con una duración aproximada de 60 a 90 minutos, trabajando de lunes a viernes.

### **Escenario.**

El programa fue aplicado en la escuela pública estatal de nivel económico medio-bajo "20 de Noviembre" en el cubículo de la psicóloga, cuya dimensión era de 2mts. por 2mts aproximadamente, el cual contaba con una mesa circular, 8 sillas, con buena ventilación e iluminación y aislado de ruidos externos. El programa también fué aplicado en la escuela primaria estatal de nivel medio-bajo "Eduardo Molina Betancourt" en la cual nos permitieron el aula de usos múltiples donde había 35 mesas binarias, un pizarron pequeño portatil, no había escritorio, la iluminación era media y tenía buena ventilación; la dimensión del aula era aproximadamente de 6mts. por 4mts.

### **Materiales.**

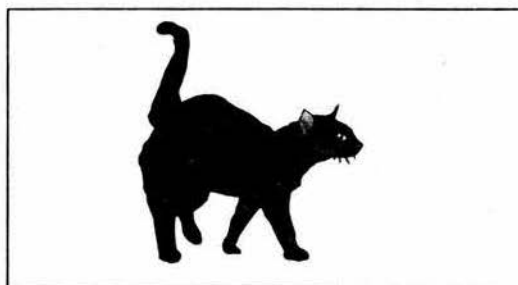
El material empleado para el entrenamiento en articulación, lectura y escritura fué elaborado por las terapeutas, y consistió en:

- 4 juegos de 70 tarjetas, de 12.5cm X 21cm. cada una, las cuales contenían 35 de ellas la figura y las 35 restantes la palabra a entrenar.
- 4 juegos de 29 tarjetas de 8cm. X 13cm. cada una, que contenían las sílabas correspondientes a las palabras del programa.



- 22 juegos de 35 hojas tamaño carta, cada uno, en las que se entrenó la escritura de cada palabra durante la tercera fase del programa.
- 6 juegos de lotería que contenían los dibujos y las palabras entrenadas.
- Hojas de registro.
- Lápices, colores, resistol, sellos, tijeras, gomas y sacapuntas.

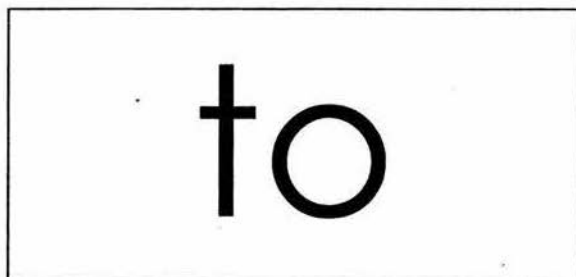
Para el entrenamiento en articulación se utilizaron 35 tarjetas con la figura de cada palabra, ejemplo: (Ver anexo 6)



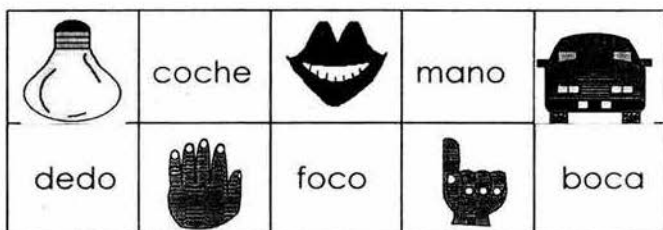
Para el entrenamiento en lectura se utilizaron 35 tarjetas con las palabras escritas correspondientes a las figuras, ejemplo: (Ver anexo 6)



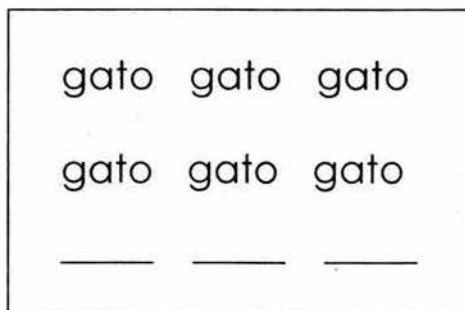
Para el entrenamiento en lectura de sílabas se trabajaron 29 tarjetas con las sílabas que componían las palabras del programa, ejemplo: (Ver anexo 6)



También se emplearon para el entrenamiento de lectura y articulación, tarjetas similares a las de un juego de lotería, que contenía sólo las palabras y los dibujos entrenados en el programa; una tarjeta contenía 5 palabras con sus respectivos dibujos, otra tarjeta contenía 10 palabras con sus respectivos dibujos y así sucesivamente se iban incrementando de 5 en 5 palabras y dibujos por cada tarjeta hasta completar las 35 del programa. (Ver anexo 6) ejemplo:



Para el entrenamiento en escritura se utilizaron 770 hojas tamaño carta en las que se escribió la palabra que se iba a entrenar en la sesión (Ver anexo 6), ejemplo:



#### **Diseño.**

Se trabajó un diseño AB CB DB, donde cada niño pasó por cada una de las seis fases descritas a continuación, y que constituyen el procedimiento del programa.

#### **Procedimiento.**

El procedimiento constó de las siguientes seis fases:

Fase I. Selección de sujetos

Fase II. Línea base.

Fase III. Programa de entrenamiento global de articulación, lectura y escritura (Parte 1).

A. Entrenamiento en articulación

B. Entrenamiento en escritura.

C. Entrenamiento en lectura.

D. Entrenamiento en generalización y uso funcional de las palabras habladas y escritas.

Fase IV. Evaluación intermedia.

**Fase V. Programa de entrenamiento por sílabas de articulación lectura y escritura (2a parte).**

**E. Identificación de sílabas.**

**F. Combinación de sílabas y formación de nuevas palabras.**

**G. Dictado de palabras.**

**Fase VI. Evaluación final.**

**Programa.**

**Fase I. Selección de sujetos.**

**Objetivo Particular. Seleccionar a los niños que presenten problemas de articulación, lectura y escritura en los grupos de primer grado de dos escuelas primarias federales de nivel medio-bajo.**

**Esta fase se trabajó de forma individual, en tres sesiones de 60 minutos cada una.**

**La selección de los sujetos se llevó a cabo a través de la aplicación de las subáreas de articulación y preescritura que se encuentran en el Inventario de Habilidades Básicas (IHB) de Macotela (1992) (Ver anexo 1).**

**El criterio para la selección de estos sujetos fue que obtuvieran un porcentaje igual o menor al 80% en articulación para ser considerados con problemas de la misma, ó un 80% en ambas subáreas; además de tomar en cuenta la opinión de las maestras de grupo y que ellas mismas indicaran a los niños que de acuerdo a su punto de vista presentaban lento avance académico, problemas de socialización y/o al leer y/o escribir.**

## **Fase II. Línea base.**

**Objetivo Particular.** Realizar una evaluación previa a la aplicación del programa, sobre articulación, lectura y escritura de las palabras que componen el programa.

En esta fase se trabajó de forma individual con cada sujeto, en dos sesiones de 60 minutos cada una.

Las palabras utilizadas para llevar a cabo la evaluación y las comprendidas en el programa fueron seleccionadas por ser de dos sílabas y de uso cotidiano para los niños. Las sílabas que componen esas palabras son de fonemas de fácil articulación y sonido distinto, no se utilizaron las letras: "h", "k", "q", "w", "y" y "z" para evitar confusiones.

Las palabras que se utilizaron fueron: 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, moño, niño, cara, casa y Chayo. (Ver anexo 6)

Las sílabas utilizadas fueron las siguientes:

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, lo, mo, ño, ni y yo. (Ver anexo 6).

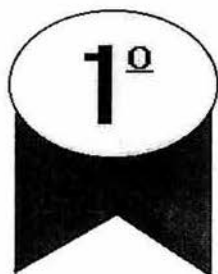
**Evaluándose por áreas de la siguiente manera:**

**Evaluación de articulación.** Esta evaluación consistió en mostrarles a los niños las tarjetas con las figuras para que ellos nombraran las palabras y las sílabas mencionadas anteriormente, nombrándolas primero la terapeuta y después de no más de 30 segundos el sujeto, esto con el fin de evaluar los movimientos fonoarticuladores.

**Evaluación de escritura.** Consistió en dar los sujetos la instrucción de que escribieran en una hoja la palabra o sílaba dictada, y en el caso de que no supieran escribirla trazaran una línea horizontal; esto con el fin de saber cuales letras conocía y cuales no.

**Evaluación de lectura.** Esta evaluación consistió en mostrarles a los niños las tarjetas con las palabras y conforme se les mostraban ellos tenían que leer la palabra que contenía la tarjeta y decirla en voz alta.

A partir de esta fase en la primera sesión se les dijo a los sujetos, que al término de cada día si realizaban bien todas las actividades se les pondrían dos sellos en una hoja (Ver anexo \_\_), uno por limpieza y mantenerse ordenados y el otro por trabajar correctamente; y por cada ocasión que llenaran su hoja se les daría una medalla (de chocolate) en reconocimiento por su trabajo y dedicación.



**Fase III. Programa de entrenamiento Global de articulación, lectura y escritura.**

**Objetivo particular:** Que los sujetos articulen, lean y escriban las palabras componentes del programa.

Esta fase se trabajó de forma grupal dividiendo a los sujetos en cuatro grupos de seis integrantes cada uno, esto porque fueron doce niños por cada escuela. Las sesiones dentro de esta fase tuvieron una duración de de 60 minutos por grupo, trabajandose de lunes a viernes. El periodo promedio de aplicación de esta fase fué de 20 días.

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

1.boca	6.gato	11.vaso	16.rata	21.moño
2.mano	7.leche	12.pollo	17.ficha	22.Chayo
3.coche	8.silla	13.nube	18.pelo	
4.dedo	9.mesa	14.jugo	19.goma	
5.foco	10.ropa	15.vela	20.llave	

Esta fase estuvo integrada de cuatro etapas que fueron las siguientes:

- A. Entrenamiento en articulación.
- B. Entrenamiento en escritura.
- C. Entrenamiento en lectura.
- D. Entrenamiento en generalización y uso funcional de las palabras habladas y escritas..

#### Area A.Entrenamiento en articulación.

**Objetivo general.** Que los sujetos articulen correctamente, 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 al sujeto, entre las cuales se encontraba la misma figura, de esta forma los sujetos tenían que encontrar y elegir la tarjeta que contenía la figura igual a la de la muestra.

**Material.** Se trabajó con 22 tarjetas de 20cm x 12.5cm por sujeto, que tenían las figuras de las frases a entrenar (Ver anexo 6)

**Procedimiento.** Se les dijo a los sujetos que íbamos a jugar a la escuelita y que la terapeuta iba a ser la maestra, así ella mostraba la figura a trabajar diciéndoles: "Miren aquí hay una mano, a ver repitan que hay aquí" ellos repetían la frase y posteriormente la terapeuta decía "Muy bien, ahora, en cual tarjeta de las tres que tienen ustedes hay una mano que sea igual a ésta" se les mostraba la tarjeta y se pegaba en el pizarrón. En algunas ocasiones se instigó a los sujetos para que respondieran correctamente repitiendo la palabra hasta que todos los niños la pronunciaban correctamente, para lo cual se dió retroalimentación por parte de las terapeutas y se reforzó a los sujetos socialmente al decirles: "Que bien lo hacen" y poniéndoles una palomita en su hoja de registro (Ver anexo 2)

**Objetivo 2.** Que cada sujeto encuentre la palabra muestra correspondiente a la figura del objetivo anterior de entre tres palabras de comparación.

**Actividad.** Igual a la anterior con la excepción de que ahora se colocaron tarjetas que contenían las palabras que se utilizaron en esta fase.

**Materiales.** Se emplearon juegos de 22 tarjetas de 12.5cm x 20cm, que tenían escritas las palabras a entrenar (Ver anexo 6) se empleó un juego por cada sujeto y uno por cada terapeuta; además de un pizarrón sillas y una mesa.

**Procedimiento.** Igual al anterior.

**Objetivo 3.** Que cada sujeto encuentre la palabra y/o figura que sea 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 requieran pueden ser figuras o palabras y los sujetos también tendrán en sus tarjetas figuras y palabras.

**Materiales.** 4 juegos de 44 tarjetas de 20cm x 12.5cm, con figuras y palabras (22 y 22); pizarrón, mesas, 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 cómo se entrenó esta área de articulación sería la siguiente:

"A ver que figura es ésta (se les mostraba la figura por ejemplo "mano")- y se les preguntaba ¿quien de ustedes tiene esta figura en sus tarjetas, muestrenmela y digan qué es. Ahora les voya mostrar la tarjeta donde se encuentra la palabra mano. Mientras, la otra terapeuta cambiaba las tarjetas de los niños,y se les indicaba "busquen entre sus tarjetas con palabras la que sea igual a la que tengo" si respondían correctamente se les decía "muy bien" o en caso

contrario se les señalaba su error diciéndoles, "esa no es, a ver fijate bien". Después de esto, repetían junto con la terapeuta la figura o palabra de la tarjeta mientras que la otra terapeuta cambiaba nuevamente las tarjetas de los niños para que localizaran la nueva muestra que la maestra pedía, y así sucesivamente. A quien hubiera realizado todo correctamente se le ponía una palomita en su hoja de registro (Ver anexo 2)- este registro se llevó a cabo de forma individual para control de cada uno de los sujetos).

Se hizo énfasis en que cada niño articulara correctamente cada palabra intigiéndolo y/o retroalimentándolo socialmente, mostrándole la posición correcta para emitir los fonemas."

#### **Area B. Entrenamiento en escritura.**

**Objetivo general.** Que los sujetos escriban las palabras requeridas por el programa.

**Objetivo 1.** Que cada sujeto escriba la palabra entrenada durante la sesión en una hoja tamaño carta.

**Actividad.** Se les entregó una hoja por palabra a cada sujeto (22 hojas) que contenían la palabra entrenada y escrita de forma suave, abajo de esta se escribía nuevamente pero con una guía punteada y finalmente se trazaba una línea horizontal sobre la cual el sujeto debía escribir la palabra ya sin ayuda de ningún tipo.

**Materiales.** Se utilizaron 22 hojas tamaño carta por niño con las palabras a entrenar (Ver anexo 4), lápices, colores, mesas y sillas.

**Procedimiento.** Esta actividad se realizó después del área de articulación, diciéndoles a los niños que ahora íbamos a escribir. Las terapeutas siguieron con la intigación y retroalimentación en caso necesario, además de reforzar socialmente. Se les decía a los niños: "Bueno, ahora vamos a hacer nuestra tarea de la palabra "mano", vamos a copiar y escribir la palabra como sigue: Sobre nuestra hoja donde dice primero mano de forma clarita, vamos a remarcarlo, muy bien, ahora vamos a marcar sobre la palabra punteada que está abajo, muy bien, ahora vamos a intentar escribirla nosotros solitos sobre la línea que esta abajo, muy bien, " y se les anotaba una palomita en la hoja de registro. En ésta área no se dió ningún caso de que algún sujeto no realizara la que se le pedía. Después como tarea para realizar en sus casas se les dejaba que hicieran una plana de cada palabra entrenada en la sesión; esto con el fin de reforzar el aprendizaje.

Esta área se trabajó en el mismo número de sesiones de área anterior (20), una vez cubiertos los objetivos de dicha área.

### **Area 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 y correctamente la palabra mostrada por la terapeuta durante la sesión.

**Actividad.** Esta actividad se realizó simultáneamente con las actividades de articulación y escritura.

**Materiales.** El material empleado dué el mismo que el empleado en las áreas anteriores.

**Procedimiento.** Se le mostraba una tarjeta con una palabra escrita y se le preguntaba al sujeto: " A ver, dime que dice aquí" si el sujeto respondía correctamente se le retroalimentaba socialmente. Posteriormente se le preguntaba a otro sujeto mostrándole otra tarjeta y así sucesivamente con cada uno de los sujetos. En caso de que el sujeto no respondiera correctamente se le corregía diciéndole la palabra correcta. Esta área se reforzó de igual forma que las anteriores. El número de sesiones para las áreas de articulación, lectura y escritura fueron las mismas. Con el grupo 1 y 2 se trabajaron 11 sesiones entrenando dos o tres palabras por sesión, ya que los sujetos trabajaron rápida y correctamente; pero con los grupos 3 y 4 se hicieron necesarias mayor número de sesiones ya que los sujetos eran más lentos, se les dificultaba leer y escribir y sólo se lograba entrenar una palabra por sesión, en algunos casos se llegaban a entrenar dos palabras. Después de una sesión al día siguiente se les practicaba un dictado a los sujetos de las palabras ya entrenadas, para evaluar el conocimiento de la palabra y usarlo como un juego de competencia entre ellos mismos.

**Area D. Entrenamiento en la generalización y uso funcional.**

**Objeto 1.** Que cada sujeto lea, localice y articule correctamente una palabra o figura que se encuentre entre varias tarjetas que se le presenten en un juego del tipo de la "lotería"

**Actividad.** Esta actividad se realizó como un juego de lotería.

**Materiales.** Un juego de 44 tarjetas de 20cm x 12.5cm que contenían las palabras a entrenar con sus correspondientes figuras; además de cuatro tarjetones de lotería que contenían los pares de figura y palabra entrenadas anteriormente. (Ver anexo 6)

**Procedimiento.** A cada niño se le entregaba un tarjetón, en el cual se encontraban los pares de figura-palabra y un puñito de frijoles. Una de las terapeutas cantaba las barajas de la lotería y los niños tenían que colocar un frijolito sobre la palabra o el dibujo que correspondiera al mencionado por la terapeuta, hasta que llenaban los tarjetones, el niño que terminaba primero ganaba. El reforzador era de tipo social, un aplauso y un dulce para los que lograban llenar el tarjetón. A los niños que no encontraban determinada palabra o dibujo se les retroalimentaba con ayuda de los otros niños. Cada vez que el sujeto encontraba la palabra o figura requerida, él tenía que repetirla en voz alta, esto con el fin de evaluar que articularan y leyeran correctamente.

**Objetivo 2.** Que cada sujeto lea y articule las palabras y figuras de una baraja..

**Materiales.** Los mismos del objetivo anterior.

**Procedimiento** Similar al anterior, solamente que ahora los sujetos fueron los que "cantaban" las tarjetas que formaban la baraja. Cada sujeto pasó a leer la baraja de forma individual, pidiéndosele que lo hicieran lo mejor posible, en caso de que les fuera difícil leer alguna de las palabras se les pedía que lo intentaran nuevamente hasta que lo hacían de forma correcta, esto se llevo a cabo con todos los sujetos.



El reforzador empleado fue social dándoseles un dulce y un aplauso a cada sujeto que se desempeñó correctamente, o que completó su tarjetón de lotería. Este procedimiento se empleó con los primeros cinco pares de palabra-figura, por lo que cabe mencionar que una vez entrenados los primeros 5 pares de palabra-figura se requirió del uso de un nuevo tarjetón de lotería que contenía los pares entrenados y los cinco pares siguientes a entrenar, siguiendo la misma lógica hasta completar veintidos pares en un mismo tarjetón. (Ver anexo 6). El número de sesiones que se emplearon en esta área fueron cuatro en total, intercalándolas en algunas ocasiones en las áreas anteriores.

#### **Fase IV. Evaluación Intermedia.**

**Objetivo particular.** El objetivo de esta fase es evaluar la articulación, lectura y escritura de cada uno de los sujetos.

Esta fase fué aplicada de forma individual, en 5 sesiones de 30 a 40 minutos cada una, 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 veintidos palabras entrenadas, así como una pre-evaluación de las veintinueve sílabas que conforman éstas palabras.

Esta fase fué muy similar a la evaluación de línea base, con el objeto de poder observar si se presentaban generalizaciones o posibles efectos de las áreas entrenadas anteriormente sobre las sílabas a entrenar.

La evaluación de las palabras consistió en dictarles a los sujetos las veintidos palabras entrenadas y que ellos las escribieran en sus cuaderno y posteriormente las leyeran.



**Fase V. Programa de entrenamiento por sílabas en articulación, lectura y escritura (Parte II).**

**Objetivo particular.** Que los sujetos identifiquen las 38 sílabas que componen las palabras entrenadas en la fase de entrenamiento global y formen nuevas palabras con éstas.

Esta fase se aplicó de forma grupal, en aproximadamente 20 sesiones de 50 a 60 minutos de duración.

Esta fase constituye la segunda parte del programa de articulación, lectura y escritura, dónde los sujetos identificaron las treinta y ocho sílabas que componen a las palabras entrenadas en la fase anterior y a partir de ellas formaron catorce nuevas palabras que fueron las siguientes:

- |         |          |          |          |
|---------|----------|----------|----------|
| 1. bota | 5. pera  | 9. vaca  | 13.casa  |
| 2. rama | 6. foto  | 10. sopa | 14. lata |
| 3. pera | 7. gallo | 11. niño |          |
| 4. sala | 8. codo  | 12. cara |          |

Esta fase se subdivide en tres áreas, las cuales son:

Area E. Identificación de sílabas.

Area F. Combinación de sílabas.

Area G. Dictado.

Area E. Identificación de sílabas.

**Objetivo Genral.** 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 colocaron en la mesa las tarjetas que contenían las treinta y ocho sílabas: bo, ca, ma, no, co, che, de, do, fo ga, to, le, che, si, lla, me, sa, ro, pa, va, so, po,llo, nu, be, ju, go, ve, la, ra, ta, fi, cha, pe, lo, mo, ño y yo; las cuales corresponden a las palabras entrenadas, cada niño debía localizar las dos sílabas de entre una "sopa de tarjetas" que formaran la palabra que la terapeuta pedía.

**Materiales:** Treinta y ocho tarjetas de 8cm x 13cm que contenían las sílabas que componían las palabras entrenadas, veintidos tarjetas de 20cm x 12.5cm que contenían las palabras entrenadas, una mesa y sillas.

**Procedimiento.** Sobre una mesa se colocaron las treinta y ocho tarjetas con las sílabas y tres sujetos se sentaron alrededor de la mesa junto con una terapeuta que les mostraba una tarjeta con una palabra que se formaba con dos de las tarjetas que se encontraban sobre la mesa, de esta forma los niños leían la palabra de la tarjeta y tenían que buscar entre las treinta y ocho tarjetas de la mesa las dos tarjetas que tubieran las sílabas indicadas para formar la palabra requerida por la terapeuta. Por ejemplo: la terapeuta mostraba una tarjeta con la palabra "mano", la cual se conforma con las sílabas "ma" y "no" las cuales al ser localizadas y unidas por los sujetos forman la palabra requerida, o sea "mano".

Este procedimientos se empleó para las veintidos palabras entrenadas durante dos días.

El reforzador administrado a los sujetos que lograban hacerlo correctamente fué de tipo social, un aplauso y un dulce.

## **Area F. Combinación de sílabas y formación de nuevas palabras.**

**Objetivo general.** Que los sujetos formen, escriban y lean nuevas palabras a partir de las sílabas que ya conocen.

**Objetivo 1.** Que cada sujeto elabore combinaciones de sílabas para formar palabras y las relaciones con con la figura correspondiente a la misma, además de hacer algún comentario al respecto de este (para que sirve, de que se trata, que hace, etc.).

**Actividad.** Consistió en encontrar una de las catorce palabras que componían la lista señalada para esta fase; colocando sobre una mesa las sílabas del área anterior.

**Materiales.** Los materiales utilizados en esta área fueron cuatro juegos de treinta y ocho tarjetas de 8cm x 13cm que contenían las sílabas a entrenar en la fase, además de veintiseis tarjetas de 20cm x 12.5cm, con las palabras y figuras a entrenar, lista de las catorce posibles palabras a formar con su respectiva figura; pizarrón, mesas y sillas.

**Procedimiento.** Se colocaron sobre la mesa las treinta y ocho tarjetas que contenían las sílabas que formaban las palabras y tres sujetos sentados alrededor, la terapeuta les dijo a los niños que ahora tenían que encontrar cada una de las sílabas que formara a la palabra que ella les pidiera. Así cada uno de los sujetos debería buscar de entre las treinta y ocho tarjetas que se encontraban sobre la mesa las sílabas que formarían a la palabra mostrada por la terapeuta. Por ejemplo: La primera palabra que se les pidió fue "bota" y se les dijo: "miren, las dos sílabas que forman esta palabra se encuentran entre las tarjetas que están sobre la mesa, busquen la que dice "bo" y la que dice "ta"".

El sujeto que las encontrara debería mostrarlas a la terapeuta y leer la palabra formada en voz alta. Se trabajó con grupos de tres sujetos, esto con el fin de que no les dijeran unos a otros, mientras que al resto de los niños se les encomendaba hacer algún ejercicio. En esta área el reforzamiento también fue de tipo social, un aplauso y un dulce al que ejecutara correctamente la tarea. Los niños que encontraban las sílabas correctas además del reforzador mencionado recibían como premio el dibujo de la palabra y al final de la sesión ganaba el que tuviera más figuras.

**Objetivo 2.** Que cada sujeto forme nuevas palabras sencillas con significados y uso funcional.

**Actividad.** Se elaboró un juego de memorama, en el cual se colocaban boca abajo todas las tarjetas que contenían las sílabas mencionadas en el área anterior por duplicado para que los sujetos formaran pares con las sílabas.

**Materiales.** Un juego juego de memorama silábico, formado por dos juegos de tarjetas de 8cm x13cm que contenían las sílabas, mesas y sillas.

**Procedimiento.** Se colocaron las tarjetas que contenían las sílabas hacia abajo como en un juego de memorama, después uno de los sujetos escogía dos tarjetas y trataban de formar con estas una palabra con significado, en caso de que no lo lograran volvían a colocar las tarjetas boca abajo y le tocaba el turno a otro de los sujetos, pero en caso de que lograran formar con esas dos tarjetas una palabra con significado volvían a levantar otras dos tarjetas y se repetía el procedimiento. Es importante señalar que las terapeutas habían diseñado un listado previo de las palabras posibles, al cual podían agregarse alguna que los sujetos pudieran formar y que no estuviera contenida

en dicha lista. (Ver anexo 5). Aunque las palabras fueran repetidas de una sesión a otra siempre se tomaron en cuenta para el registro individual de los sujetos.

**Objetivo 3.** Que cada sujeto escriba las palabras nuevas que identificó.

**Actividad.** La actividad fué la misma que la anterior, pero complementándose con un registro por parte de cada sujeto de las palabras que se formaban durante la sesión.

**Materiales.** Dos juegos de treinta y ocho tarjetas de 8cm x 13cm que contenían las sílabas, lápices, hojas rayadas, pizarrón, mesas y sillas.

**Procedimiento.** Se les entregó a los sujetos una hoja rayada en la cual se les pidió que escribieran las palabras que fueran formando ellos y sus compañeros durante el juego, ganando quien escribiera más palabras en su hoja. Para el objetivo anterior y éste se utilizaron cinco sesiones de cincuenta minutos cada una.

#### **Area G Dictado.**

**Objetivo general.** Que los sujetos escriban correctamente las palabras que la terapeuta les requiera.

**Objetivo 1.** Que cada sujeto escriba la palabra que le sea dictada en una hoja.

**Actividad.** Dictado.

**Materiales.** Hojas blancas y lápices.

**Procedimiento.** Se les dijo a los sujetos que íbamos a jugar a ver quien escribía más rápido y correctamente la palabra que les dictara la terapeuta. Las palabras se tomaron de una lista previamente diseñada (Ver anexo 5).

Este objetivo se trabajó durante tres sesiones de cincuenta minutos cada una. Las palabras se dictaban sin un orden determinado, se recogían las hojas de dictado se evaluaban y posteriormente se le informaba a todo el grupo quien había sido el ganador.

#### **Fase VI. Evaluación final.**

**Objetivo particular.** Aplicar una evaluación de articulación, lectura y escritura sobre las palabras entrenadas durante todo el programa.

Esta fase se trabajó de forma grupal en tres sesiones por cada grupo con una duración aproximada de cincuenta minutos, durante seis días.

**Actividad.** Buscar de entre todas las tarjetas la palabra escrita y la figura que correspondan a la solicitada por la terapeuta.

**Material.** Se utilizaron cuarenta y cuatro tarjetas de 20cm x 12.5cm las cuales contenían veintidos de ellas la palabra escrita y las otras veintidos la figura correspondiente a la palabra, gises, mesas y sillas.

**Procedimiento.** En ésta fase se colocaron todas las tarjetas sobre la mesa (figuras y palabras) mientras una de las terapeutas escribía sobre el pizarrón una de las palabras entrenadas en el programa, los sujetos tenían que leerla y buscar de entre las tarjetas que se encontraban sobre la mesa la que tuviera la palabra señalada además de buscar la figura a la que correspondía dicha palabra, hecho esto el sujeto tenía que leer la tarjeta con la palabra en voz alta frente al grupo.

Con este procedimiento se evaluó articulación y lectura. Para evaluar escritura se les aplicó un dictado de diez palabras, cinco pertenecían al programa y las cinco restantes eran palabras nuevas.

**Nota:** Al término de la fase V se volvió a aplicar la Fase II (línea base); esto con el fin de tener una postevaluación, y que fuera posible llevar a cabo una comparación con el inicio del programa para así poder observar y medir los posibles efectos del programa. El desarrollo de las actividades era registrado diariamente ( Ver anexo \_\_\_); únicamente para el registro en la fase de entrenamiento global se hizo con la cantidad de palabras nuevas que fueron capaces de formar en cada sesión.

#### **Obtención de datos y graficación.**

Los datos que se obtuvieron en cada una de las tres evaluaciones individuales fueron:

- Porcentajes 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 22)



Para observar el efecto general del programa se promediaron los datos individuales para obtener los porcentajes para cada uno de los dos grupos en las áreas de articulación, lectura y escritura. Para lo anterior se consideró la pre-evaluación, una evaluación intermedia antes de la aplicación del programa y una post-evaluación o evaluación final posterior a la aplicación del programa. (ver tabla 1 y gráfica grupal).

## **CAPITULO IV.**

### **RESULTADOS.**

## RESULTADOS.

La descripción de los resultados obtenidos es la siguiente:

En la pre-evaluación siete sujetos presentaban problemas de lectoescritura con un porcentaje igual o menor al 5.2% en la lectura y 1% en la escritura, los catorce sujetos restantes presentaron problemas tanto en lecto-escritura como en articulación, con un porcentaje igual o menor al 76% en articulación; en lectura igual o menor al 45.6% (con excepción de los sujetos 3 y 19 que en esta área tuvieron un puntaje alto y que sin embargo, fueron reportados por sus maestras como sujetos que no hablaban bien y que al escribir omitían varias letras); en escritura obtuvieron un porcentaje igual o menor al 65.8%. Sólo dos sujetos presentaban problemas articulatorios muy notorios debido a malformaciones tales como paladar endido y frenillo, razón por la cual no les era posible pronunciar correctamente y esto ocasionaba que escribieran con los mismos que producían al hablar. 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 igual o menor al 74.9% en articulación general.

El grupo uno estuvo formado por los sujetos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11, pertenecientes a la escuela primaria federal de nivel socio-económico medio-bajo "20 de noviembre" la cual está ubicada en la calle de Deutz Hermanos número 28, en la Colonia Vista Hermosa, Tlalnepantla Estado de México. C.P. 54080.

El grupo dos estuvo formado por los sujetos 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 y 22 pertenecientes a la escuela primaria federal de nivel socio económico medio-bajo " Eduardo Molina Betancourt" la cual está ubicada en las calle de Good Year Oxo, s/n en la Colonia Vista Hermosa, Tlalnepantla, Estado de México, C.P. 54080.

Después de cuarenta sesiones de aplicación de programa interconductual de articulación y lectoescritura el grupo 1 obtuvo un porcentaje de 97.8% en articulación; 98.0% en lectura y 99.4% en escritura (con excepción del sujeto 5, el cual obtuvo un 39.4% en las tres áreas debido a que faltaba a clases constantemente), siendo el grupo son mejor y más rápido desempeño en las tres áreas evaluadas y actividades realizadas.

Después de cincuenta sesiones de aplicación del programa, el grupo 2 obtuvo un porcentaje de 95.9 % en articulación, 85.7% en lectura y 87.9% en escritura (con excepción de los sujetos 15 y 19 que obtuvieron un porcentaje promedio de 48%, siendo los sujetos con más bajo desempeño durante el programa, debido a problemas de inasistencia y conducta). En este grupo se aplicaron diez sesiones más debido a que los niños presentaron un desempeño más lento.

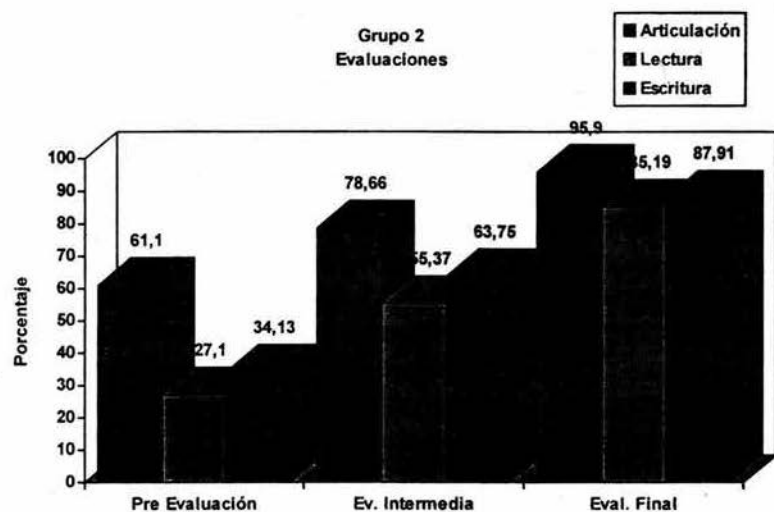
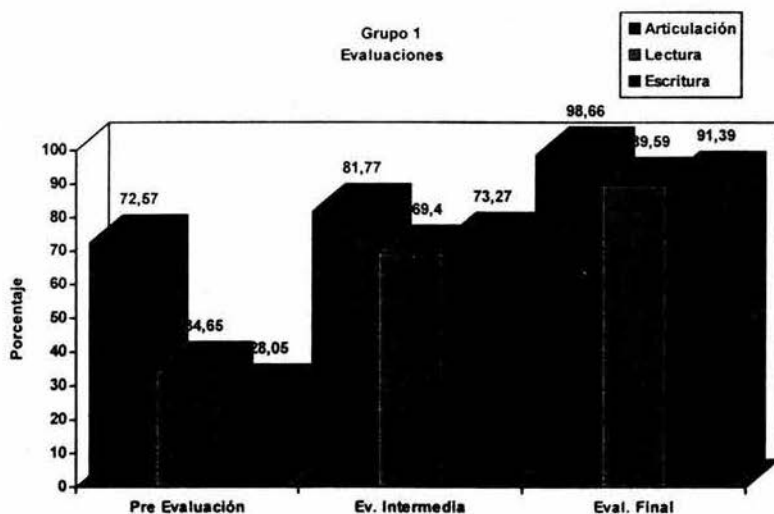
Los avances logrados mediante la aplicación del programa fueron significativos en ambos grupos ya que se logró elevar el desempeño grupal hasta en un 100%. Por ejemplo, el grupo 1 incrementó un 26.1% en articulación alcanzando un 98.6%; en lectura incrementó un 54.9% para alcanzar el 89.5% y en escritura incrementó un 63.3% para alcanzar 91.3%. El grupo 2 incrementó 34.9% en articulación para alcanzar el 95.9%; 58% en lectura para alcanzar el 85.1% y 53.9% en escritura para alcanzar el 87.9%. Los resultados generales no llegaron al 100% debido a que algunos de los sujetos no asistían regularmente a la escuela, (5, 15 y 19) lo que ocasionó el decremento de dichos resultados. Sin embargo, como se puede observar en la tabla 1 después de la aplicación del programa interconductual de articulación, lectura y escritura, todos los sujetos mostraron avances significativos, incrementando en más del 50% su desempeño en las tres áreas entrenadas. (Ver gráfica grupal ).

TABLA 1.

SUJETOS			Ev.Inicial			Ev. Inter.			Ev. Final		
NP	Sig	Observaciones	A	L	E	A	L	E	A	L	E
1	j.l	Escritura lenta, retraído, medicado	83.0	79.5	45.2	89.2	90.8	83.3	100	100	100
2	a.d	Inquieta, trabajadora, participativa	81.8	75.2	62.1	85.4	90.0	83.7	100	100	100
3	j.n	trabajadora, nerviosa, tímida	82.3	79.5	81.6	84.4	91.7	87.1	100	100	100
4	j.a	callada, seria, trabajadora	76.7	0	0	82.4	68.4	74.6	100	100	100
5	i.c	floja, grosera, agresiva, inasistente	84.8	0	0	89.8	0	0	100	0	18.1
6	m.l	inquieta, sociable, rebelde	83	0	6.6	91.7	63.5	84.6	100	100	100
7	j.p	inquieto, lento, grosero, platicador	81.9	59.9	10.8	89.2	84.4	86.3	100	100	100
8	ma	jugueteo, inquieto, platicador	62.5	0	0	73.7	40.1	45.4	96.8	94.3	90.6
9	i.j	problemas lecto-escritura y art.	47.0	0	8.1	61.3	72.6	81.8	88.5	93.4	96.6
10	a.c	jugueteo, distractor	50.0	49	35	72.3	79.1	88.7	100	97.8	100
11	j.v	agresivo, jugueteo, distraído	65.3	38.1	59.3	80	83.2	90.5	100	100	100
12	j.r	problemas de articulación, distraído repetidor	47.7	68.4	69	67.6	73.7	74.2	90.9	95.8	100
13	o.r	articulación, flojo, comunicativo	58.3	0	36.0	62.8	61.7	48.1	100	100	100
14	c.i	articulación, inquieto, agresivo	52.7	47.3	61.6	84.2	66.9	77.8	100	100	100
15	e.a	inasistente, prob. lecto-escritura	64.4	0	0	76.4	6.2	11.1	10.0	23.6	16.4
16	e.r	problemas articulación, lento	78.8	17.6	16.4	88.1	70.8	57.2	100	93.2	100
17	g.n	prob. de conducta y articulación	62.2	51.1	31.5	87.3	51.1	69.3	100	97.1	100
18	mc	inquieto, problemas articulación	53.3	0	27.3	74.3	17.3	63.3	90.9	97.1	100
19	p.y	ofensivo, flojo, travieso	45.5	0	0	71.5	31.0	43.5	73.1	30.0	50.6
20	i.m	introvertido, problemas de lecto-escritura y articulación	61.1	0	0	83.1	72.5	77.4	100	100	100
21	am	problemas de articulación	65.5	48.5	65.7	81.5	80.1	85.7	100	100	100
22	j.e.	prob. lecto-escritura inasistente	82.2	65.7	68.2	85.1	77.3	93.1	100	100	100

TABLA 1.

La tabla muestra los promedios obtenidos por los veintidos sujetos que formaron parte de la investigación, tanto en la evaluación de palabras como en la de sílabas; en cada una de las tres etapas del programa, es decir, antes de iniciar el programa en las áreas de articulación, lectura y escritura; en la etapa intermedia y en la final, después de la aplicación del programa. Además se destacan ciertas características de cada uno de los sujetos.



A continuación se presentan los datos individuales obtenidos por cada uno de los niños participantes en el programa interconductual de articulación, lectura y escritura; así como su avance y desempeño por área.

**Sujeto 1. j.1.** Este sujeto fue seleccionado porque presentaba lento desempeño en escritura y era muy distraído; su articulación era satisfactoria aunque al hablar lo hacía de manera "chiqueada". Este sujeto ingería medicamento diariamente (debido a un supuesto problema en el aprendizaje originado por una caída) causando lentitud en su desempeño, estaba somnoliento todo el día y bostezaba continuamente.

Su madre trabajaba como maestra en la misma escuela, su actitud hacia en niño era sobreprotectora y bastante complaciente incluso en peticiones imprudentes o fuera de lugar por parte del niño; debido a esto, su maestra de grupo no podía corregirlo ya que se escudaba mucho en su madre.

Al término del programa el alumno superó el problema de distracción y retraimiento; en el salón de clases comenzó a participar y a trabajar mucho más rápido (comentario de la profesora). En cuanto al medicamento la madre se lo retiró por completo después de hablar en varias ocasiones con ella y hacerle ver que no era necesario y sí muy perjudicial para el niño. Para agilizar su escritura se tuvo que dedicar tiempo individualmente durante trece sesiones.

En su pre-evaluación se observó un desempeño del 83% en articulación; un 79.5% en lectura y un 45.2% en escritura (esto último, no porque no supiera sino por los efectos que la medicina le causaba). En la evaluación intermedia alcanzó un 89.2% en articulación, 90.8% en lectura y 83.3% en escritura.

Al llegar a la evaluación final incrementó su porcentaje al 100% en las tres áreas anteriores. (ver gráfica 4.1)



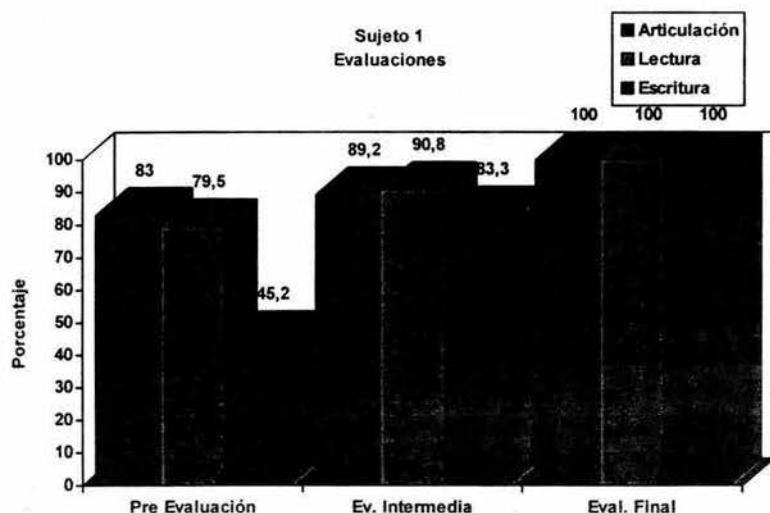
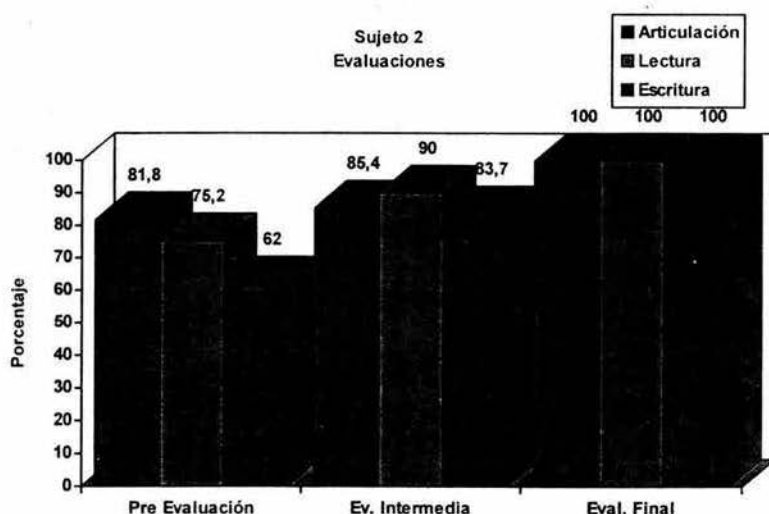


Figura 4.1 La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto 1 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.

**Sujeto 2. a.d.** Este sujeto era muy participativo y muy trabajador, fue seleccionado porque presentaba cierta dificultad en su articulación y esto le hacía tener problemas en su escritura ya que omitía la r y la l en sílabas compuestas y en sílabas simples, distorsionaba la r y en ocasiones la s. Durante todo el programa se mostró muy inquieto y muy alegre, le gustaba mucho ayudar a sus compañeros cuando algo no entendían.

Inició con un promedio de 81.8% en articulación, 75.2% en lectura y 62.1% en escritura, obteniendo a la mitad del programa un 85.4% en articulación, 90.0% en lectura y 83.7% en escritura, alcanzando al final del programa un porcentaje del 100% en las tres áreas. (ver gráfica 4.2)



**Figura 4.2** La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto 2 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.

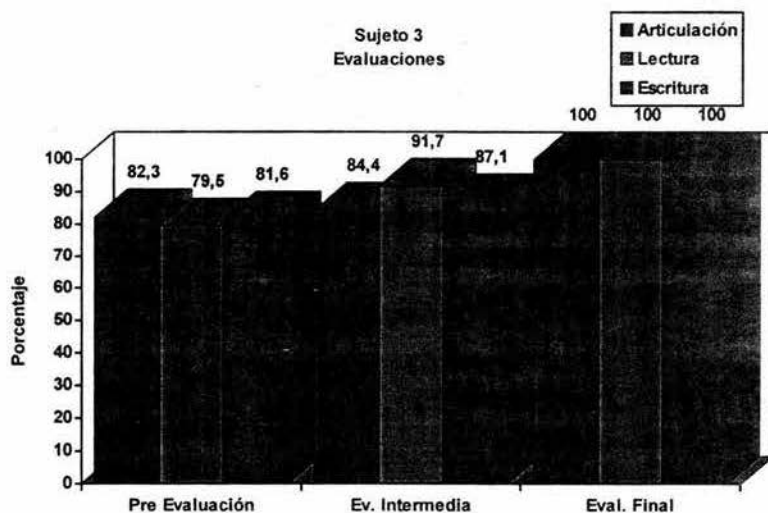
**Sujeto 3. j.n.** Este sujeto presentó rasgos de timidez y nerviosismo, como señaló la maestra de grupo, ya que cuando se le preguntaba algo, tartamudeaba al contestar. Durante todo el programa trabajó siempre muy bien, tenía una letra muy bonita y era muy limpia y bien hecha; ya que en los ejercicios de escritura siempre seguía la línea (cosa que los demás sujetos no hacían) las letras las hacía dentro de los cuadros.

Este sujeto fue seleccionado porque presentaba dificultades en articulación, siendo su principal problema la distorsión de fonemas, teniendo dificultad para articular los fonemas j, g, l, r y p, en sílabas compuestas, además de que siempre omitía la r y la l. Hablaba de forma "chiqueada", este problema como se pudo apreciar era causado por la forma en la cual le hablaba su madre a la niña, ya que como era hija única

aparte de que la sobreprotegían le hablaban "chiqueado", distorsionando palabras. Con sus compañeros nunca se comunicaba era muy callada, se dedicaba sólo a su trabajo.

En su pre-evaluación obtuvo un 82.3% en articulación, un 79.5% en lectura y un 81.6% en escritura, a la mitad del programa llegó al 84.4% en articulación, 91.7% en lectura y 87.1% en escritura; alcanzando al final del programa un porcentaje del 100% en las tres áreas. (Ver gráfica 4.3)

En relación con este sujeto se habló con la madre tratando de hacerle comprender que no debía de hablarle de forma distorsionada a la niña ya que si esta última iba a continuar presentando problemas en su articulación, y esto a su vez ocasionaría el que escribiera mal. También se le pidió que dejara a la niña ser más independiente, que ella hiciera sus cosas. Al final del programa por sí sola empezó a integrarse y a relacionarse con sus compañeros.



**Figura 4.3** La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto 3 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.

**Sujeto 4. j.a.** Este sujeto se incluyó en el programa porque no sabía leer, ni escribir, su articulación era buena pero no distinguía una letra de otra. Cuando se le pedía que escribiera algo siempre escribía - lo-lo-lo - para todo.

Era muy sociable con sus compañeros, lo cual le permitió entablar una rápida amistad con ellos.

Trabajaba muy bien y hacía todo lo que se le pedía, a este sujeto le sirvió mucho el que su prima (sujeto 2) estuviera dentro del grupo y fuera de las más adelantadas ya que le ayudó mucho en su aprendizaje.

No hubo problemas con este sujeto, su avance fue muy rápido porque ponía mucho empeño y le ayudaban en casa, era muy participativo y muy limpio en sus trabajos, durante la aplicación del programa el niño aprendió a leer las palabras y sílabas que comprendía el mismo y esto le ayudó a distinguir cada una de las letras, y formar nuevas palabras con las mismas sílabas.

Este sujeto obtuvo en su pre-evaluación un promedio del 76.7% en articulación, y 0% tanto en lectura como escritura; al llegar a la mitad del programa alcanzó un porcentaje del 82.4% en articulación, 68.4% en lectura y 74.6% en escritura y al llegar al final del programa alcanzó un promedio del 100% en las tres áreas. (Ver gráfica 4.4)

Su profesora reportó el cambio y adelanto del niño mostrándose muy satisfecha con los resultados del programa.

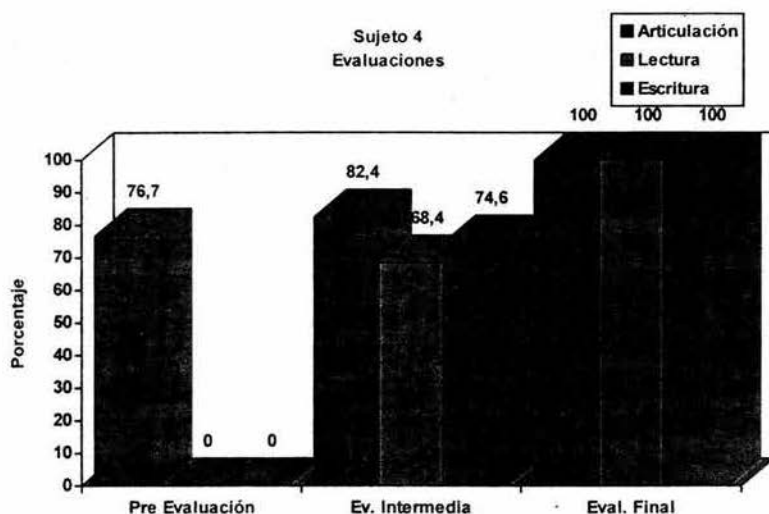


Figura 4.4 La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto 4 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.

**Sujeto 5. i.c.** Este sujeto se incluyó en el programa ya que no sabía leer ni escribir, siendo su articulación satisfactoria. Presentaba problemas de conducta pues no hacía caso, buscando la atención del maestro a través de los regaños y llamadas de atención, cuando no era el centro de atención tendía a distraer a sus compañeros además de que era muy grosera y peleonera. La razón de que este sujeto se comportara así se debía principalmente a que su madre nunca la corregía, incluso era muy notorio el que la madre hiciera siempre lo que la niña quería, por tal motivo era muy caprichosa (esto además de ser observado fue reportado por su maestra).

En su pre-evaluación inició con un promedio del 84.8% en articulación y un 0% tanto en lectura como en escritura. A la mitad del programa alcanzó un 89.8%

en articulación, manteniendo el 0% en las otras dos áreas. Al llegar a la etapa final este sujeto consiguió llegar al 100% en articulación no así en las otras áreas, ya que en lectura se quedó en 0% y en escritura solo alcanzó un 18.1%.

Como se puede observar este sujeto no alcanzó el porcentaje medio para que pudiera aprobar en este programa debido a que faltaba constantemente.

Su maestra al final de la aplicación, también reportó que no hubo cambios positivos en este sujeto. (Ver gráfica 4.5)

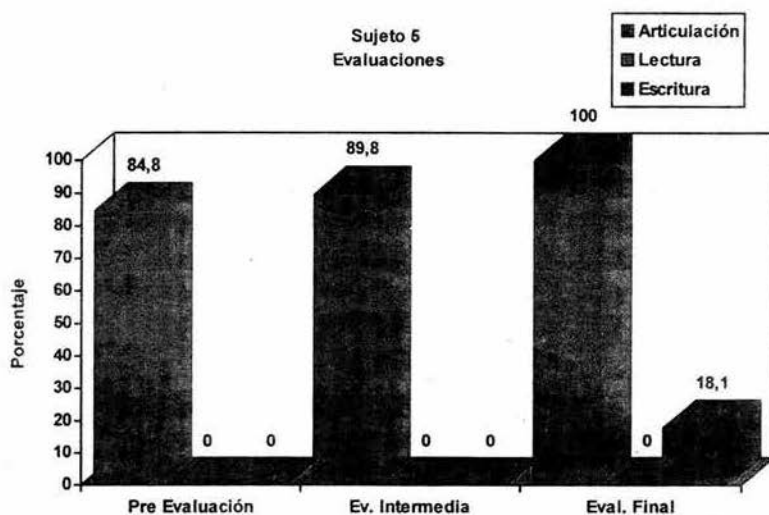


Figura 4.5 La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto 5 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.

**Sujeto 6. m.l.** Este sujeto se incluyó en el programa porque no sabía leer ni escribir, siendo su articulación satisfactoria. Era muy inquieta, de carácter muy alegre y muy sociable, esto le ayudo a relacionarse rápidamente con sus compañeros de grupo.

En clase era de las que mejor trabajaba, aunque también se distraía con mucha facilidad y distraía también a sus compañeros. El problema de esta sujeto radicaba en su familia ya que sus padres estaban separados y su madre vivía con otra persona no le dedicaba a la niña la atención necesaria.

La maestra reportó que en más de una ocasión había hablado con la madre haciéndole ver que la niña necesitaba ayuda.

Como respuesta a esto la niña en ocasiones era muy rebelde y no obedecía, haciéndose notar entre todos cuando se le llamaba la atención.

En su pre-evaluación este sujeto inició con un promedio de 83.0% en articulación, 0% en lectura y 6.6% en escritura. Al llegar a la mitad del programa obtuvo un porcentaje de 91.7% en articulación, 67.5% en lectura y 84.6% en escritura. En la etapa final del programa alcanzó un porcentaje del 100% en las tres áreas. (Ver gráfica 6).

Como puede observarse en la gráfica y en los datos anteriores este sujeto a pesar de los problemas familiares y de que faltaba constantemente tuvo un avance muy significativo ya que logró los objetivos del programa.

La maestra también reportó un avance notorio en el aprendizaje de la niña y en su conducta, ya que logró alcanzar a sus compañeros y ponerse al corriente.



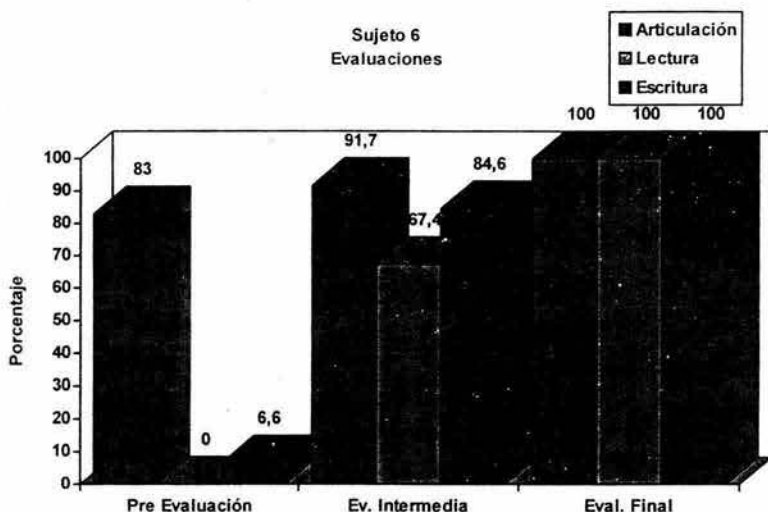


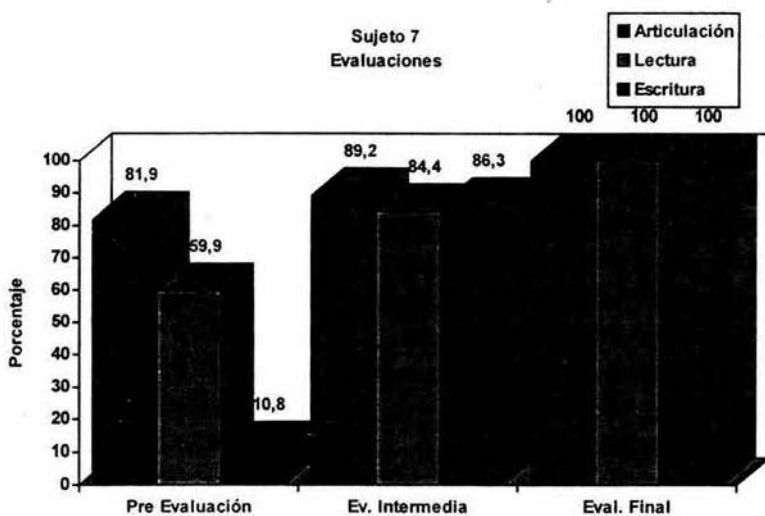
Figura 4.6 La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto 6 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.

**Sujeto 7. j.p.** Este sujeto se incluyó en el programa porque su maestra lo reportó con problemas de dislexia, es decir, que confundía las letras principalmente la b con la d y los sonidos de la /s/ c, z, s y en algunas ocasiones las letras con sonidos semejantes como /k/, /q/, /g/, /j/ etc. Además presentaba características de introversión y nerviosismo, ya que cada vez que se le preguntaba algo y no sabía se reía de nervios. Esto en ocasiones se mal interpretaba puesto que sus compañeros pensaban que se burlaba de ellos. A través del juego y actividades creadas en cada sesión, se logró que desarrollara actividades sociales de integración y la dislexia se corrigió por medio de la imagen de las letras y su sonido correspondiente. Su avance fue muy rápido ya que recibió apoyo en casa por parte de sus padres desde el inicio del programa, motivándolo a él y al mismo tiempo a sus compañeros.

La maestra al final de la aplicación del programa reportó que fueron notables los avances puesto que ya tomaba dictado y leía en clase.

Este sujeto obtuvo en su pre-evaluación un 81.9% en articulación en lectura 59.9% y en escritura 10.8%.

En la etapa media alcanzó un promedio de 89.2% en articulación, 84.4% en lectura y 86.3% en escritura; siendo su avance rápido ya que incrementó su promedio al 100% al finalizar el programa en todas las áreas. (Ver gráfica 4.7)



**Figura 4.7** La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto 7 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.

**Sujeto 8. m.a.** Este sujeto se incluyó en el programa puesto que no sabía leer y escribir, además de tener una articulación defectuosa, es decir, al hablar cambiaba la ll por io ó ia, la r por la d. Era muy inquieto, hablaba mucho y era muy juguetón, se distraía con mucha facilidad cosa que hizo que su aprendizaje fuera lento.

La maestra de grupo reportó que este sujeto no tenía la atención debida por parte de sus padres, comentó que en más de una ocasión había hablado con ellos pero sin ningún resultado.

Las actividades y juegos incluidos dentro del programa hicieron que el niño identificara las palabras y posteriormente las sílabas que incluía.

Con este sujeto se tuvo que trabajar diez sesiones más, puesto que se le dificultaba mucho el aprendizaje, ese tiempo de más fue muy benéfico para él ya que de no saber absolutamente nada, empezó a leer y a escribir correctamente y su articulación mejoró notablemente (esto mismo lo reportó también su maestra además de mencionar que su conducta también mejoró).

Inició en su pre-evaluación con un promedio del 62.5% en articulación y 0% tanto en lectura como en escritura, al llegar a la evaluación intermedia subió al 73.7% en articulación, 40.1% en lectura y 45.4% en escritura.

Al llegar a la etapa final alcanzó un 96.8% en articulación, 94.3% en lectura y 90.6% en escritura. (Ver gráfica 4.8)

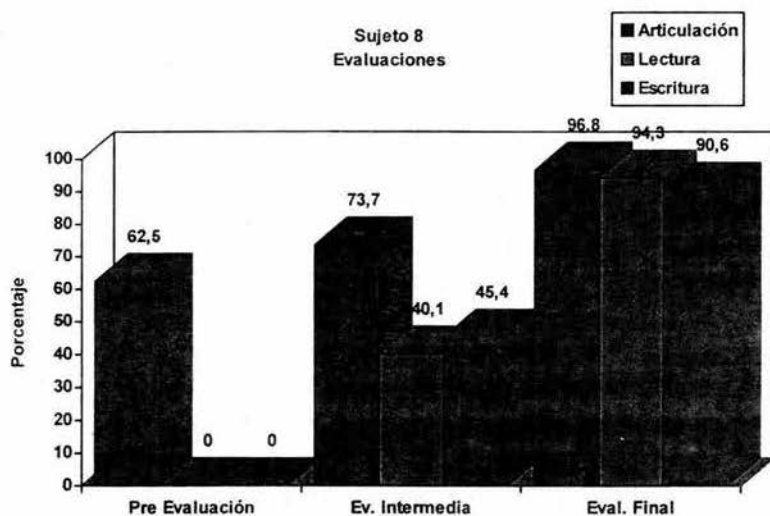


Figura 4.8 La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto 8 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.

Como puede observarse aunque al finalizar el programa no llegó al 100% si tuvo un avance significativo en las tres áreas.

**Sujeto 9. i.j.** Este sujeto se incluyó en el programa porque presentaba problemas de articulación, debido a que tenía frenillo y cuando hablaba no se le entendía. Cambiaba las letras ll-y por io-ia, la r por la d y principalmente por esta misma razón no escribía correctamente ya que escribía como pronunciaba. Por otro lado este sujeto siempre se mostró interesado por cumplir y fue constante, en su casa recibió mucho apoyo. Su maestra reportó que ya había hablado con la madre para comunicarle que era necesario que lo viera un doctor o un especialista, aceptando la madre de buen agrado.

Incluso empezó su tratamiento casi al mismo tiempo que el programa por lo que al finalizar la aplicación del mismo mejoró mucho su articulación, dificultándosele sólo un poco la letra r. Esta característica del sujeto no le impidió relacionarse con sus compañeros.

En su pre-evaluación obtuvo en articulación 47.0%, en lectura 0% y en escritura 8.1%. Al llegar a la evaluación intermedia alcanzó un 61.3% en articulación, 72.6% en lectura y 81.8% en escritura. En la evaluación final sus porcentajes fueron del 88.5% en articulación, 93.4% en lectura y 96.6% en escritura. (Ver gráfica 4.9)

Como puede observarse este sujeto salió bajo en su promedio general debido al problema que presentaba.

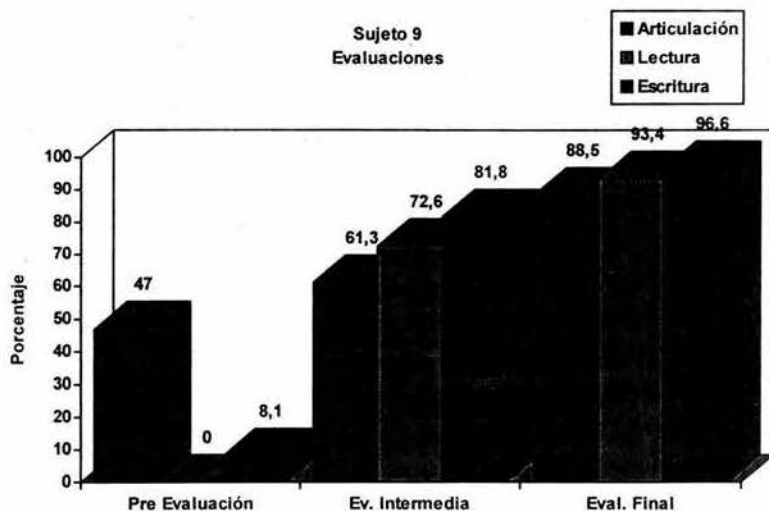


Figura 4.9 La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto 9 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.

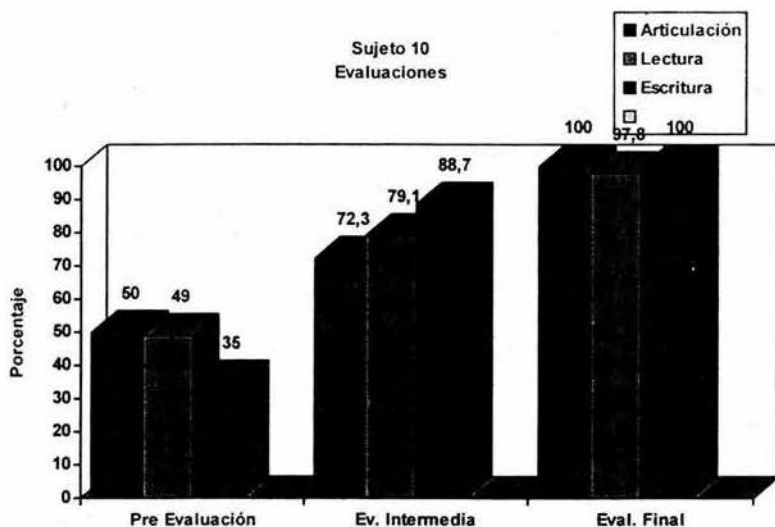
**Sujeto 10. a.c.** El principal problema de este sujeto es que no sabía leer ni escribir siendo su articulación satisfactoria aunque en ocasiones hablaba de manera "chiqueada" par llamar la atención. También presentaba problemas de conducta, distraía mucho a sus compañeros y era muy grosero. Este sujeto en todo momento buscaba la atención de las investigadoras de cualquier forma. En su casa nadie se ocupaba de él, su padre era viudo y trabajaba todo el día y parte de la noche la única persona que a veces veía por él era su abuela pero la edad también se lo impedía. Por lo general llegaba sin desayunar y había días en que según él no comía nada (Eso también lo reporto la maestra).

Al principio del programa el niño se mostró hosco con todos sus compañeros incluso con las investigadoras pero gracias a las actividades y juegos requeridos por el programa el niño cambió mucho adaptándose al grupo, en cuanto a aprendizaje también logró alcanzar los objetivos del programa.

Inició en su pre-evaluación con un promedio de 50.0% en articulación, 49.0% en lectura y 35.0% en escritura.

En la evaluación intermedia obtuvo un 72.3% en articulación 79.1% en lectura y 88.7% en escritura. En la evaluación final obtuvo un 100% en articulación y escritura y 97.8% en lectura.

Su avance fue muy significativo y cabe decir que le ayudo mucho el que su padre volvió a casarse y su madrastra empezó a atenderlo. Su maestra también reporto los cambios positivos después de este suceso.



**Figura 4.10** La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto 10 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.

**Sujeto 11. j.v. Es un sujeto que presentaba problemas de lecto-escritura, siendo su articulación satisfactoria. Además tenía problemas de conducta, para llamar la atención distraía o le hacía maldades a sus compañeros, haciéndose merecedor de regaños. Ingreso al programa en la etapa intermedia y aún así avanzó rápidamente. Cabe mencionar que aún cuando ingreso tarde al grupo el programa se le aplicó desde la pre-evaluación ocupando siete sesiones más para esto.**

La maestra lo reportó como un niño distraído siendo el factor principal de su retraso en el aprendizaje. En casa recibió mucha ayuda y mucho apoyo por parte de su madre, circunstancia que lo ayudó mucho.



Inició en su pre-evaluación con un promedio de 65.3% en articulación; 38.1% en lectura y 59.3% en escritura. En la evaluación intermedia obtuvo un 80% en articulación, un 83.2% en lectura y 90.5% en escritura. Finalmente en la última evaluación alcanzó un promedio de 100% en las tres áreas.

Al final su maestra comentó que su aprendizaje era mejor y ya no se distraía tanto.

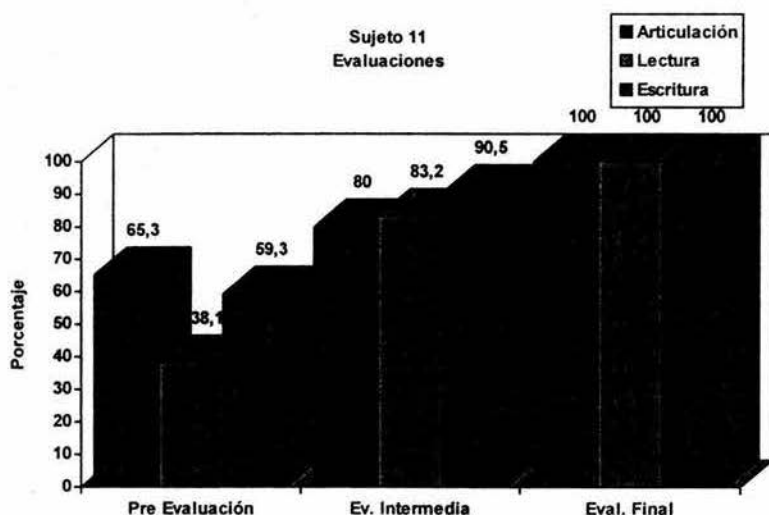
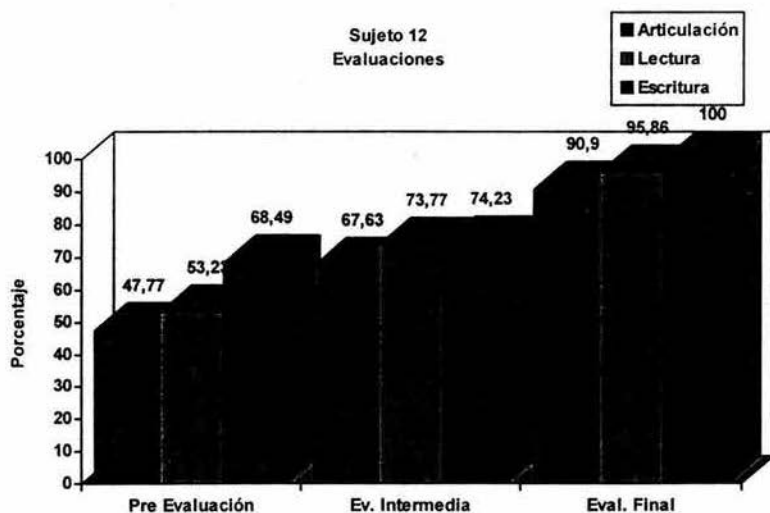


Figura 4.11 La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto 11 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.

**Sujeto 12. j.r.** Este sujeto tenía 9 años de edad y presentaba problemas de conducta y articulación muy evidentes, sustituyendo los fonemas r, rr, d y l; omitiendo las terminaciones d y j; y en los grupos vocálicos sustituía la ea por ia, deformaba el sonido de la r, adicionaba la l, d, y n en sílabas compuestas y

diptongos. este sujeto había reprobado tres veces el primer grado, esto se debió a que su problema de articulación y conducta no le permitían avanzar. Al término del programa este sujeto ya no presentaba problemas de conducta y su articulación mejoró notablemente.

En su pre-evaluación se observó un desempeño del 47.77% en articulación; 53.23% en lectura y 68.49% en escritura. En la evaluación intermedia sus porcentajes aumentaron a 67.63% en articulación; 73.77% en lectura y 74.23% en escritura. Al final del programa sus porcentajes volvieron a aumentar a un 90.90% en articulación, 95.86% en lectura y un 100% en escritura.

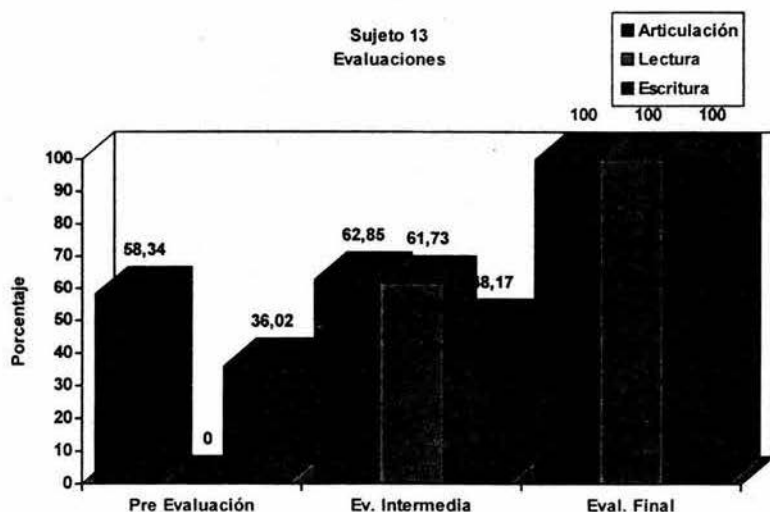


**Figura 4.12** La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto 12 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.

**Sujeto 13. o.r.** Este sujeto tenía 6 años de edad y fue reportado por su maestra como un niño muy flojo y “chismoso”, además de “platicador”, presentaba

problemas de articulación, sustituía la rr por l ó la d, omitía las terminaciones n, g, j, r y d; omitía alguna vocal que formaba parte de algún diptongo generalmente la e y o por la y. Al término del programa este sujeto mejoró notablemente y la maestra lo reportó como uno de los que terminaba más pronto sus trabajos.

Dentro de la pre-evaluación este sujeto obtuvo un porcentaje de 58.34% en articulación, 0% en lectura y 36.02% en escritura; durante la evaluación intermedia sus porcentajes se elevaron a 62.85% en articulación, 61.73% en lectura y 48.17% en escritura. Al termino del programa , en la evaluación final, obtuvo 100% en las tres áreas, y disminuyó notablemente la conducta de platicar y no trabajar, pero no así la de ser comunicativo con la maestra sobre lo que hacían sus compañeros.



**Figura 4.13** La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto 13 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.

**Sujeto 14. c.i.** Este sujeto tenía 8 años de edad, presentaba problemas de ausentismo, articulación y conducta, tendía a hablar como niño chiquito y era muy agresivo. Omitía y distorsionaba las consonantes l, r, d y s; en los grupos consonánticos mixtos en posición media y final, omitía la r o la adicionaba al final de la palabra. Al final del programa, este sujeto superó estas dificultades y mejoró su desempeño en clase, además de que disminuyó su agresividad. Este sujeto había reprobado en dos ocasiones anteriores el mismo grado, lo que le ocasionaba problemas con sus compañeros que le hacían burla por su edad.

En la pre-evaluación este sujeto observó un porcentaje de 52.74% en articulación, 47.36% en lectura y 61.64% en escritura. En la evaluación intermedia aumentó sus porcentajes a 84.28% en articulación 66.93% en lectura y 77.85% en escritura. Obteniendo un 100% de ejecución en cada una de las tres áreas al final del programa.

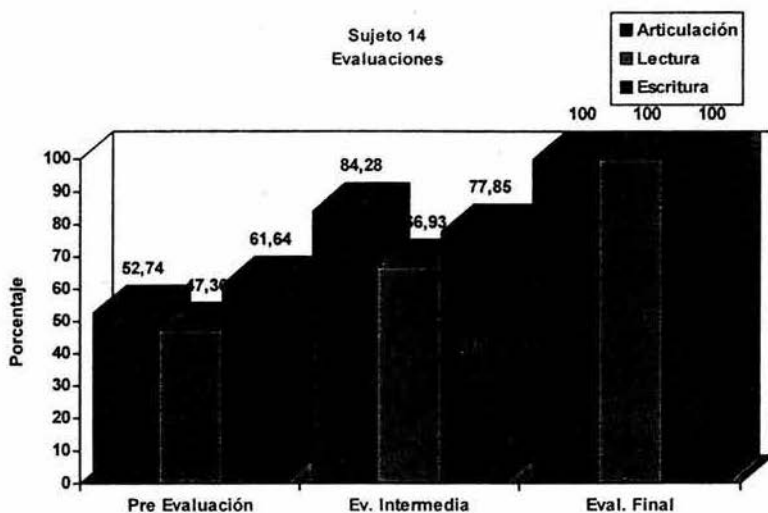


Figura 4.14 La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto

14 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.

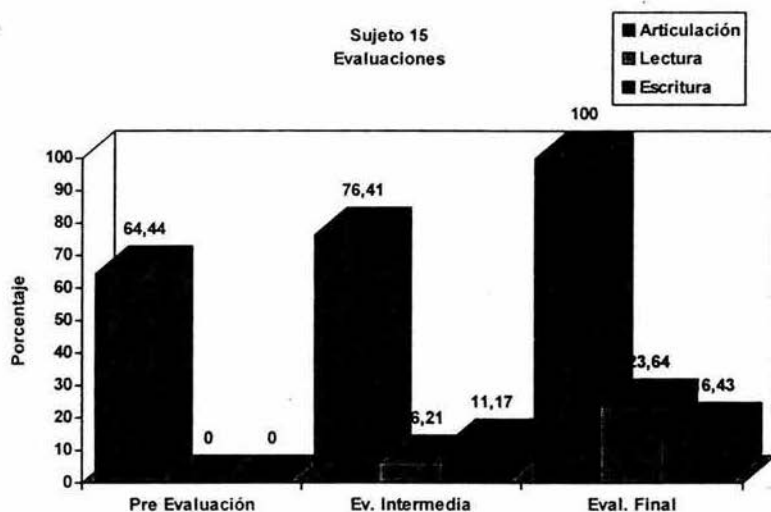
**Sujeto 15. e.a.** Este sujeto tenía 7 años de edad, no sabía leer ni escribir, faltaba mucho a clases y sus padres le dedicaban muy poca atención, es hermana del sujeto 13 y ambos presentaban problemas de articulación, este sujeto omitía los fonemas consonánticos d y j en posición final, sustituía la h y la b por la g en los diptongos, en los grupos consonánticos homosilábicos, deformaba la pr, pl, cl, fr, br, dr y gr en posición intermedia; alteraba el orden y adicionaba el final de la palabra l o n; también presenta problemas con la pronunciación de la r.

Este sujeto presentaba problemas de atención que no se pudieron solucionar por causa de sus constantes inasistencias.

En la pre-evaluación obtuvo un porcentaje de 64.44% en articulación, 0% en lectura y 0% en escritura.

En la evaluación intermedia presentó un porcentaje de 76.41% en articulación, 6.21% en lectura y 11.17% en escritura.

En la evaluación final obtuvo un 100% en articulación, 23.64% en lectura y 16.43% en escritura.



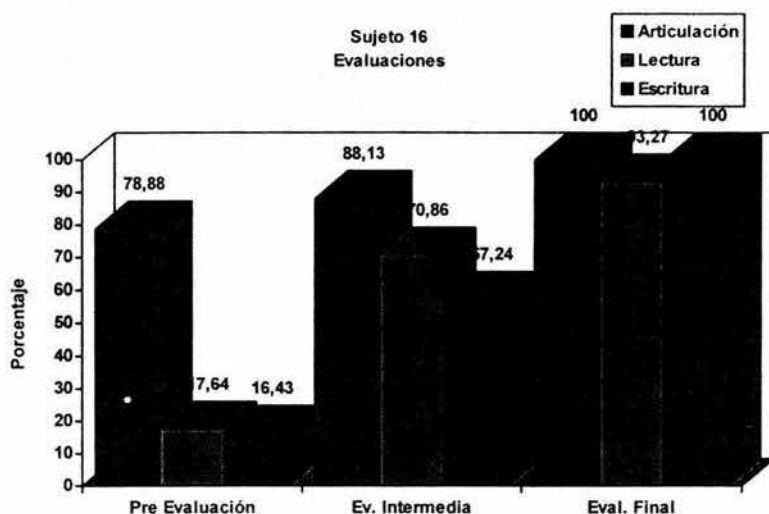
**Figura 4.15** La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto 15 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.

**Sujeto 16. e.r.** Este sujeto tenía 7 años de edad, presentaba problemas en la identificación de las letras, su articulación era deficiente, sustituía la m por la n, la i por la y, la ll por la y, omitía la d y la j en posición final, invertía el orden del fonema r cuando se encontraba en posición intermedia además de adicionar el fonema l en la misma posición.

Este sujeto trabajaba muy lento. al termino del programa el sujeto era más activo y su profesora hizo mención a sus avances en clase.

Este sujeto obtuvo un desempeño en la pre-evaluación de 78.88% en articulación, 17.64% en lectura y 16.43% en escritura. Durante la evaluación intermedia sus porcentajes se elevaron a un 88.13% en articulación, 70.86% en lectura y 57.24% en escritura.

Por último, en la evaluación final obtuvo 100% en articulación, 93.27% en lectura y 100% en escritura.



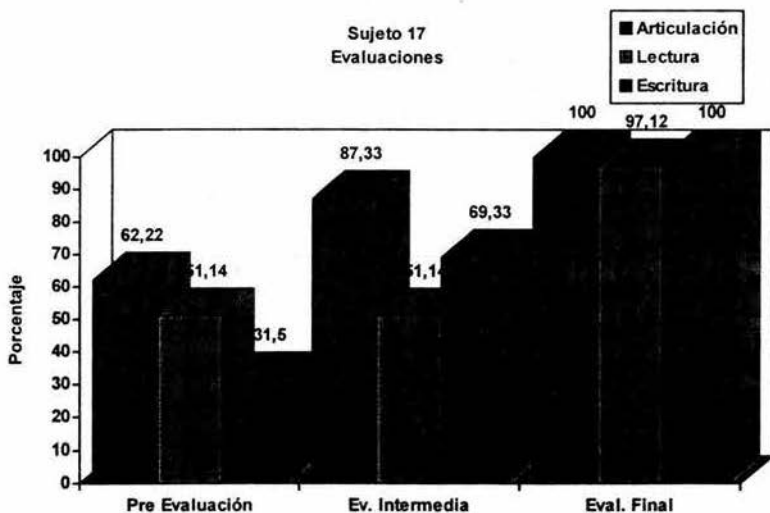
**Figura 4.16** La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto 16 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.

**Sujeto 17. g.n.** Este sujeto tenía 7 años de edad, presentaba problemas de conducta y articulación, sustituía los fonemas z, d, r y b; omitía los fonemas j, l y r; adicionaba los fonemas n, l, d y t en posición intermedia; además de invertir el orden de las vocales que conforman los diptongos y conjuntos vocálicos en cualquier posición. al término del programa este sujeto mejoró notablemente su desempeño en el salón de clase, pero sin embargo siguió con algunos problemas de conducta.

Durante la primera evaluación este sujeto obtuvo un porcentaje del 62.22% en articulación, 51.14% en lectura y 31.50% en escritura.



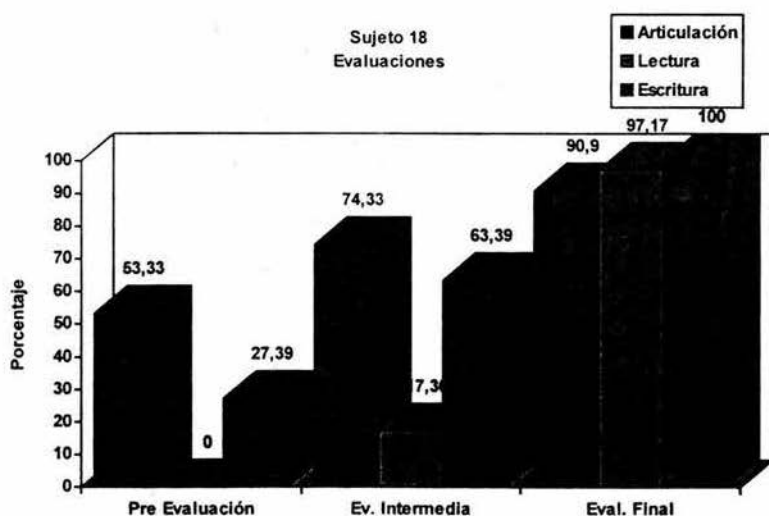
Posteriormente en la evaluación intermedia presentó porcentajes de 87.33% en articulación, 51.14% en lectura y 69.33% en escritura. Los porcentajes de la evaluación final fueron 100% en articulación, 97.12% en lectura y 100% en escritura.



**Figura 4.17** La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto 17 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.

**Sujeto 18. m.c.** Este sujeto tenía 6 años de edad y fue reportado por su maestra como un niño inquieto y que no entendía nada de lo que se le explicaba, que era inmaduro y no podía salvar el año escolar. Este niño presentaba problemas de articulación sustituía los fonemas r, rr, m, d, b, y, g y t; deformaba los fonemas r y ch, omitía y adicionaba vocales, además de modificar completamente algunas palabras como óleo por gato. Al final del programa obtuvo resultados casi óptimos debido a que el sujeto presentaba un problema de paladar reducido.

Durante la pre-evaluación presentó un porcentaje de 53.33% en articulación, 0% en lectura y 27.39% en escritura. La evaluación intermedia presentó porcentajes de 74.33% en articulación, 17.36% en lectura y 63.39% en escritura. En la evaluación final obtuvo 90.90% en articulación, 97.17% en lectura y 100% en escritura.



**Figura 4.18** La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto 18 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.

**Sujeto 19. p.y.** Este sujeto tenía 6 años de edad, fue reportado por su maestra como un niño muy difícil de controlar, grosero y flojo, no trabajaba en clase y como consecuencia de esto no conocía ni las vocales; tenía problemas de articulación, sustituía los fonemas r, ch, ñ, s, d, b y t, por l, m, n y sh; deformaba y omitía algunos fonemas y vocales, además de invertir el orden de las consonantes, adicionaba los fonemas l, n, d, t y r continuamente.

Este sujeto estuvo recibiendo atención psicológica por problemas de conducta y desarrollo lingüístico durante 6 meses y le sugirieron a la madre que lo inscribiera a la primaria y con esto terminaría por corregir sus deficiencias, en ese momento se dio por terminado su tratamiento.

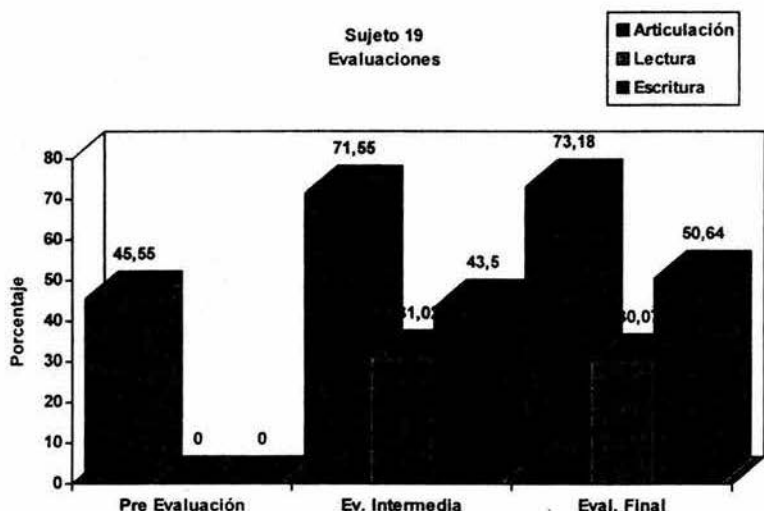
Este sujeto era sobreprotegido por sus padres y muy caprichoso.

Al término del programa obtuvo un porcentaje bajo y aunque si existieron avances no fueron los suficientes por lo que el sujeto repetirá el primer año de primaria.

Durante la pre-evaluación el sujeto observó un rendimiento de 45.55% en articulación, 0% en lectura y 0% en escritura.

En la evaluación intermedia presentó un 71.55% en articulación, 31.02% en lectura y 43.50% en escritura.

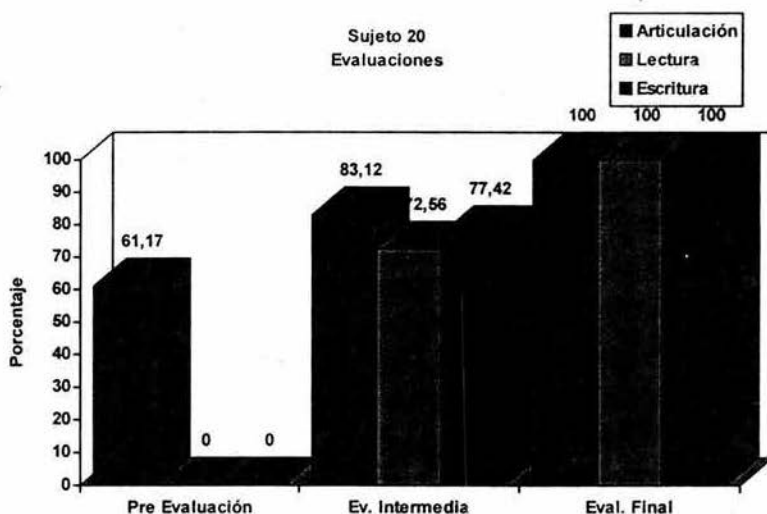
Por último en la evaluación final obtuvo un 73.18% en articulación bajó su rendimiento en comparación a la evaluación intermedia, nosotros atribuimos este retraso a que el niño faltó tres días consecutivos a la escuela en esta fase; por otro lado, obtuvo un 30.07% en lectura y 50.64% en escritura.



**Figura 4.19** La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto 19 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.

**Sujeto 20. i.m.** Este sujeto tenía 6 años de edad, de acuerdo con su maestra, este sujeto tenía problemas de socialización y retardo en el desarrollo; sin embargo este niño se mostró muy cooperativo y sociable a todo lo largo del programa e incluso al final del mismo obtuvo el más alto porcentaje en las tres áreas.

Este sujeto mostró un desempeño de 61.17% en articulación, 0% en lectura y 0% en escritura durante la pre-evaluación. En la Evaluación intermedia obtuvo un porcentaje de 83.12% en articulación, 72.56% en lectura y 77.42% en escritura. En la evaluación final este sujeto alcanzó un porcentaje de 100% en las tres áreas.



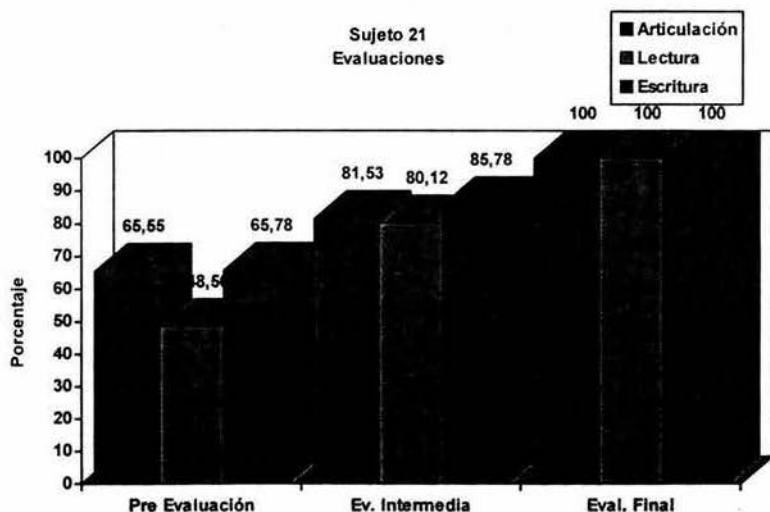
**Figura 4.20** La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto 20 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.

**Sujeto 21. a.m.** Este sujeto tenía 6 años de edad y presentaba problemas de articulación. Sustituía los fonemas s, r, l, z y d; adicionaba los fonemas d y n ; omitía algunas vocales y fonemas como i, u y r; en los diptongos omitía una de las vocales o invertía su orden.

Este sujeto tenía problemas para la lectura y articulación de las sílabas compuestas. Al término del programa mejoró notablemente y salvó el año escolar pasando sin problemas al segundo año.

Durante la pre-evaluación este sujeto obtuvo un porcentaje de 65.55% en articulación, 48.56% en lectura y 65.78% en escritura.

En la evaluación intermedia se observó un incremento, obteniendo en articulación un 81.53%; 80.12% en lectura y 85.78% en escritura. En la evaluación final obtuvo 100% en articulación, lectura y escritura.

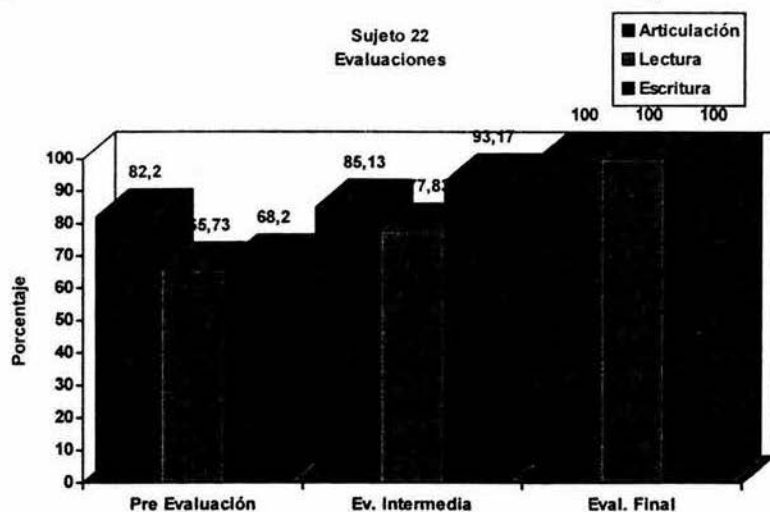


**Figura 4.21** La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto 21 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.

**Sujeto 22. j.e.** Este sujeto tenía 6 años de edad no presentaba problemas importantes de articulación pero si de lectura y escritura, era un niño tranquilo y cooperativo pero faltista. Al final del programa este sujeto obtuvo un 100% de ejecución en las 3 áreas evaluadas.

Durante la pre-evaluación este sujeto obtuvo un porcentaje de ejecución de 82.20% en articulación, 65.73% en lectura y 68.20% en escritura estos porcentajes se incrementaron a 85.13% en articulación, 77.38% en lectura y 93.17% en escritura.

Durante la evaluación final obtuvo un porcentaje de ejecución de 100% en las tres áreas trabajadas.



**Figura 4.22** La presente gráfica muestra la ejecución del sujeto 22 en la fase de pre-evaluación, evaluación intermedia y evaluación final.



## **DISCUSION Y CONCLUSIONES.**

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

La aplicación de este programa tuvo éxito con todos y cada uno de los sujetos a los que se les aplicó, tanto en los casos en los que presentaban sólo un área deficiente como en aquellos que presentaban problemas en dos o incluso las tres áreas trabajadas (articulación, lectura y escritura).

Los profesores comentaron que los sujetos que intervinieron en el programa cambiaron notoriamente su actitud en el aula, ya que se encontraban más atentos al desarrollo de la clase, participaban activamente en las actividades requeridas y eran menos inquietos en el salón de clase.

Otro punto importante a resaltar es que varios de los sujetos estaban ya contemplados por sus profesores para repetir el año (18) y al término de la aplicación del programa casi todos pudieron pasar de grado con excepción de tres de ellos, los cuales, a pesar de no haber podido salvar el año, tuvieron avances significativos en cada una de las áreas entrenadas.

Los sujetos de este estudio fueron niños normales, es decir no presentaban ningún tipo de problema genético, lesiones cerebrales que les causaran algún tipo de retardo en el desarrollo severo o generalizado, pero que compartían alguna característica: todos ellos presentaban problemas en las áreas de lectura, escritura y/o articulación.

Además, se encontró que tales problemas estaban directamente relacionados con una interacción deficiente por parte de los sujetos hacia el medio ambiente físico y social en el cual se encuentran inmersos y presentaban alguna problemática familiar o individual, entre ellas:

- Falta de uno o ambos padres por defunción o divorcio.
- Problemas de salud relacionados con una nutrición deficiente, visuales, de dentición y paladar endido entre otros.
- Ausencia de apoyo en las actividades escolares para desarrollar en casa.
- Sobreprotección por parte de sus padres.
- Ausencia de normas y reglas para el estudio y/o juegos.
- Maltrato por parte de familiares.
- Carga de responsabilidades hogareñas no adecuadas a su edad.
- Falta de atención por parte de los profesores en el salón de clase, ya que no les dedicaban algún tipo de atención especial cuando presentaban retraso en las lecciones.
- Aplicación de técnicas inadecuadas de corrección por parte de los profesores.

En lo que se refiere a la actitud que presentaron los niños al inicio del programa se puede mencionar que la mayoría de ellos eran sumamente distraídos y ajenos a todo lo que sucedía a su alrededor, teniendo como consecuencia que su conducta fuera perturbadora y problemática, tanto para la maestra como para el resto del grupo. Sin embargo, cabe señalar, que después de la pre-evaluación los niños presentaron un cambio radical en sus actitudes, mostrando más atención e interés en las actividades escolares y sociales tanto en su grupo de clases como en el grupo de atención.

Al parecer la aplicación del programa interconductual motivó a los niños incluidos en éste y les sirvió para mejorar sus relaciones con el resto de sus compañeros de grupo; algunos de los compañeros se interesaban por las actividades que desarrollaban los niños dentro del programa y por iniciativa propia se acercaban al salón de aplicación pidiendo a las terapeutas que también a ellos los integraran dentro del grupo.

Las profesoras comentaron que todo su grupo había presentado un giro total con la participación de los sujetos que formaron parte del programa en el salón de clases, ya que éstos se volvieron más participativos, y disciplinados, con lo que el grupo se percibió más homogéneo. También comentaron que los cambios que habían presentado los niños en cuanto a conducta habían sido muy favorables: ya no se mostraban tan agresivos con sus compañeros, y la atención que prestaban en clase había mejorado notablemente.

Se puede decir que los problemas de lenguaje están presentes en una gran cantidad de niños que ingresan al primer grado de primaria, por lo que se hace necesaria la intervención inmediata tanto de profesores como de psicólogos para evitar que en un futuro se

agudicen y afecten otras áreas de aprendizaje como la lectura y la escritura. Se requiere el diseño y aplicación de programas de intervención que sean eficaces para solventar estos problemas.

Aún cuando, existen diversos enfoques para abordar esta problemática, el enfoque conductual ha sido uno de los más empleados para su tratamiento. Ello se debe a que los programas conductuales ofrecen las siguientes ventajas:

1.- Parten de una definición objetiva del comportamiento.

2.- Toman en cuenta la conducta observable sin inferir estados mentales que dificulten el análisis de las variables involucradas en los fenómenos psicológicos a ser tratados.

3.- Intervienen sobre los problemas conductuales definiendo objetivos educacionales y terapéuticos de manera clara.

4.- Programan el avance sucesivo de la conducta a través de un análisis de tareas.

5.- Utilizan términos específicos para lograr avances en el comportamiento (instigación, desvanecimiento, reforzamiento, etc.) fáciles de manejar.

6.- Evalúan avances sucesivos de las habilidades entrenadas.

Sin embargo, los programas conductuales presentan algunas limitaciones que hay que superar:

1.- Parten de la segmentación del comportamiento, lo que puede traducirse en un excesivo aislamiento de los componentes de una habilidad de conducta particular.

2.- Estan programados para aplicarse en situaciones de cubículo, lo que puede dificultar la generalización y mantenimiento de las habilidades adquiridas.

3.- Separan los problemas conductuales por área (articulación, lecto-escritura, socialización, etc.) lo que dificulta el análisis de las interacciones conductuales.

4.- No toman en consideración el ambiente natural de interacción del niño en la aplicación de los programas.

El enfoque interconductual ofrece la posibilidad de ampliar y complementar el análisis de la conducta introduciendo el concepto de interconducta, y dando con esto un matiz de mutua afectación entre un organismo y su ambiente. La psicología interconductual presenta una postura integral que contempla factores biológicos, físicos, culturales e interconductuales. Plantea que cualquier deficiencia en los primeros niveles de comportamiento repercutirá en los segundos que son mucho más complejos. No se trata solo de atribuir el desarrollo a un factor, puesto que el ser humano es un complejo en el cual todos los factores interactúan para dar como resultado el progreso o la evolución en la conducta del individuo, y con ello su adaptación al medio.

Se puede decir, que la teoría interconductual se presenta como una integración de diversas posturas, es decir, el ambiente es importante (mecanicista) pero también es importante el organismo (organicista), en el sentido de su forma particular de respuesta a partir de su historia interconductual y su experiencia particular y exclusiva con los eventos psicológicos, y da importancia a la interacción con los demás (humanista).

En relación a las características del programa aquí aplicado se puede considerar de corte interconductual

en la medida en que toma en cuenta que el ambiente juega un papel importante en la interacción del individuo con otros individuos, con el ambiente y con su propio organismo. Al parecer el presente programa conserva las ventajas de los programas conductuales, y solventa a su vez sus desventajas.

El éxito obtenido en las dos aplicaciones del programa permite concluir que éste puede ser usado con niños de características similares que presenten problemas de articulación y lectoescritura en primer grado de educación primaria.

## REFERENCIAS.

1. Azcoaga, E. J.; Derman, B. (1979) Alteraciones del aprendizaje escolar. Diagnóstico, fisiopatología y tratamiento. Ed. Paidós. Buenos Aires.
2. Azcoaga E. J.; Bello, J. A.; Citrinovitz, J.; Derman, B. y Frutos, W. M. (1987) Los retardos del lenguaje en el niño. Ed. Paidós. Barcelona.
3. Azcoaga, E.J. (1990) "Problemas de aprendizaje en el niño" Revista Psicología Educativa. Enero-Febrero México.
4. Bandura A, y Walters (1974) Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Ed. Alianza, Madrid.
5. Bijou, S.W. Psychological linguistics: implications for |a theory of initial development and a method for research. Advances in child development and behavior, (1989) p.p. 21,221-241.
6. Bijou, S. W. (1991) Desarrollo del lenguaje en los primeros años. En: E. Ribes y P. Harzem (Eds.) Lenguaje y conducta. De. Trillas, México.
7. Catania, C. (1978) Handbook of applied behavior analysis: social and instructional processes. Ed. Irvington; New York.
8. Clarizio, H; McCoy, G. (1990) Trastornos de la conducta en el niño. Ed. Manual Moderno. México.
9. Corredera, S. T. (1989) "Fonemas". Defectos de la dicción infantil, Ed. Kapeluz, Cap.IV. México.



10. Flores, V.G. (1984) "Algunos problemas en el niño" y "dificultades del lenguaje", Problemas en el aprendizaje, Ed. Limusa. Cap. VI y VII. México.
11. Galguera, I; Hinojosa, G; Galindo, E. (1991) El retardo en el desarrollo. Teoría y práctica. Ed.Trillas. México.
12. Galindo, E.; Bernal, T. Hinojosa, G.; Galguera, I.; Taracena, E. y Padilla, F. (1990) "Corrección de problemas de articulación." Modificación de la conducta en la educación especial. diagnóstico y pronóstico. Trillas. México. p.p. 258-279.
13. Gearheart, B. R. (1987) "Introducción" y "Enseñanza del lenguaje hablado y escrito a estudiantes con incapacidades para el aprendizaje", Incapacidad para el aprendizaje, Ed. Manual Moderno. Cap. I y XI, p.p.2-20; 273-302. México.
14. Guevara, Y; Garrido, A; Reyes A; Mares, G; y Rueda, E. (1995) "Programa Interconductual para corrección de articulación, lectura y escritura." Revista Interamericana de Psicología /Interamerican Journal of Psychology. Vol. 29 No.2. p.p. 177-190
15. Hammill, D.; Leigh, J.; McNutt, G. y Larsen, S.C. (1981) "A new definition of learning disabilities". Learning Disability Quarterly. Cap. VI, p.p. 336-342.
16. Howe, C. (1981) Acquiring Language in a Conversational Context. Academic Press. New York

17. Kantor, J. R. (1959) *Intervehavioral Psychology*, Ed.Principia Press. Chicago
18. Keller, F.S. y Schoenfeld, W.N. (1979) *Principles of Psychology*. Appleton Century Crofts. New York. 1950. Trad. 1979.
19. Luria, A. R. (1980) *Lenguaje y pensamiento*. Ed. Fontanella. Barcelona.
20. Luria, A.R. (1982) *El papel del lenguaje en el desarrollo infantil*. Ed. Cartago. México.
21. Macotela, S. (1992) "Inventario de Habilidades Básicas." Un modelo diagnóstico de problemas asociados al retardo en el desarrollo. México, Ed. Trillas p.p.31-43; 57-75.
22. Mares,G; Rueda, E. (1992). "El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: desarrollo horizontal." *Acta comportamentalia* 1993. Vol.1 No.1 p.p. 39-62.
23. Mares, G.; Rueda, E. y Luna, S. "Transferencia de los estilos lingüísticos en tareas referenciales." *Revista Sonorense de Psicología*,(1990) IV, 1 p.p.84-97.
24. Mares, G.; Guevara, Y. y Rueda, E "Factores que facilitan la adquisición de estilos lingüísticos a través de la lectura." Ponencia presentada en el I Encuentro Iberoameircano de Psicología, La Habana, Cuba, junio (1990).

25. Mc Lean, J. E. (1978). "Language Structure and Communication Disorders." Behavior of Exceptional Children. N.G. Haring. Second Edition. Charles G. Merrill Publishing Company. Columbus.
26. Moerk, E. Principles of Interaction in Language Learning. Merril-Palmer Quaterly. Jul 1972 Vol. 8
27. Nieto, M. (1989) Anomalías del lenguaje y su corrección. De. Francisco Méndez Oteo. México.
28. Paivio, A y Gregg, I (1981) Psychology of Language, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.
29. Pineda, F. A. "Análisis Conductual y Lenguaje: formas vs. función"; conferencias Chihuahua México. (1982)
30. Petrovsky (1980) Psicología educativa y pedagógica. Ed. Asbe. México 1993. Ed. Cartago México.
31. Rachlin, H. (1977) Introducción al conductismo moderno. 1935 Versión castellana de Francisco Pavón. Torres. Madrid. debate 1977
32. Ribes, E. (1982) "¿Se ha abordado el lenguaje desde el análisis de la conducta?". En: E. Ribes, (Ed.) El conductismo: Reflexiones críticas. Ed. Fontanella. Barcelona. p.p.73-98
33. Ribes, E. (1990) Psicología General. Ed. Trillas, México.

34. Ribes, E.. (1990) "Las conductas lingüística y simbólica como procesos sustitutivos de contingencias. En: E. Ribes y P. Harzem. (Eds.) Lenguaje y conducta. Ed. Trillas. México
35. Ribes, E. y López F. (1985) Teoría de la Conducta: Un análisis de Campo y Paramétrico. Ed. Trillas. México.
36. Richelle, M. y Moreau, M. L. (1990) "Adquisición del lenguaje. ¿Dónde ocurrió la Revolución conductista? En: E. Ribes y P. Harzem (Eds.) Lenguaje y conducta. De. Trillas. México
37. Romano, T.H. "Diagnóstico y tratamiento en problemas de aprendizaje." Conferencia presentada en el II Seminario de actualización en Psicología: Educación Especial. Tampico, Tamaulipas. Marzo. 1990.
38. Skinner, B.F.(1957) Verbal Behavior. Ed. Appleton Century Crofts. New York.
39. Smirnov, A. A.; Rubinstein, S. L.;Leontiev, A. N. y Tieplov, A.M. (1991) "Lenguaje." Psicología. Grijalbo, Cap. IX. p.p. 276-307. México.
40. Soler, S. (1978) "De la comunicación gestual al lenguaje verbal." En: La Génesis del Lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo. Memorias del I Symposium de la Asociación de Psicología Científica Francesa. Pablo del Río Editor. Madrid.
41. Toro, J. y Cervera, M. (1990) "El lenguaje escrito y sus problemas." En Toro y Cervera, (1990) T.A.L.E. Test de análisis de lectoescritura. Ed. Aprendizaje Visor. España.

42. Vigotsky, L. S. (1988) Pensamiento y lenguaje. Ed. Quinto Sol. México.
43. Wendell, J. (1975) "Apreciación panorámica" y "Niños que no hablan claro" Problemas del habla infantil, Ed. Kapeluz. Cap. I y IV, p.p. 1-23; 67-75.

**ANEXOS.**

### **ANEXO 1.**

**El material empleado para evaluar a los sujetos en las áreas de articulación y pre-escritura fue el Inventario de Habilidades Básicas de Macotela (1992).**

**Se empleó en la fase I de selección de sujetos, pues era un requisito que los sujetos presentaran problemas de articulación y que tuvieran el repertorio necesario para la adquisición de la escritura.**

## HOJA DE REGISTRO

AREA: COMUNICACION

SUBAREA: ARTICULACION

PUNTUACION MAXIMA S-A 90. No. HABILIDADES PROBADAS S-A \_\_\_\_\_

No. RES. CORRECTAS S-A \_\_\_\_ PORCENTAJE EJECUCION CORRECTA \_\_\_\_\_

A. Articulación de fonemas

consonánticos.

P.M. \_\_\_\_\_

I Posición inicial.	R.C.	Respuesta incorrecta	S	O	D	A	15 ( )
---------------------	------	----------------------	---	---	---	---	--------

a) /m/	maleta mesa						
b) /n/	nariz nube						
c) /p/	paleta piso						
d) /t/	tina torre						
e) /k/	coche cabeza						
f) /f/	foco faro						
g) /b/	vaca bola						
h) /d/	dama dorado						
i) /s/	silla zapato						
j) /ch/	chalupa choza						
k) /l/	lechuga luna						
l) /y/	llave yema						
m) /g/	guitarra gato						
n) /j/	jirafa jarra						
o) /r/	rodilla rata						



## CONTINUACION SUBAREA: COMUNICACION

2 intermedia	Posición	R.C.	Respuesta incorrecta	S	O	D	A	17 ( )
a) /m/	camisa cama							
b) /n/	canela mano							
c) /ñ/	uña niño							
d) /p/	pepino papa							
e) /t/	patineta bote							
f) /k/	raqueta boca							
g) /f/	semáforo café							
h) /b/	lavabo bebe							
i) /d/	madera dedo							
j) /s/	vaso pesado							
k) /ch/	leche lecho							
l) /l/	helado pelo							
m) /y/	payaso gallo							
n) /g/	viga águila							
o) /j/	ojo pájaro							
p) /r/	cara arete							
q) /rr/	carreta perro							

## CONTINUACION SUBAREA: COMUNICACION

3 Posición final.	R.C.	Respuesta incorrecta	S	O	D	A	6 ( )
-------------------	------	----------------------	---	---	---	---	-------

a) /n/	pan jabón						
b) /d/	edad red						
c) /s/	orejas lápiz						
d) /l/	sal betabel						
e) /j/	reloj carcaj						
f) /r/	calor mar						

Puntuación máxima categoría A: 38. No. de habilidades probadas : \_\_\_\_\_

No. de respuestas correctas : \_\_\_\_\_. Porcentaje de ejecución correcta categoría A : \_\_\_\_\_

**B. Articulación de diptongos y grupos vocálicos.**

P.M.

1 Diptongos	R.C.	Respuesta incorrecta	S	O	D	A	
a) /ai/	pay baile						
b) /au/	auto jaula						
c) /ei/	peine reina						
d) /ia/	piano feria						
e) /ie/	Pie Viena						
f) /io/	avión labio						
g) /oi/	boina estoy						
h) /ua/	agua huarache						
i) /ue/	huevo buena						

2 Grupos vocálicos	R.C.	Respuesta incorrecta	S	O	D	A
--------------------	------	----------------------	---	---	---	---

a) /ea/	reata cereal					
b) /eo/	óleo leona					
c) /oa/	toalla koala					

Puntuación máxima categoría B : 12. No. de habilidades probadas : \_\_\_\_\_

No. de respuestas correctas : \_\_\_\_\_. Porcentaje de ejecución correcta categoría B : \_\_\_\_\_

C. Articulación de grupos consonánticos  
homosilábicos.

1 Posición inicial	R.C.	Respuesta incorrecta.	S	O	D	A
--------------------	------	-----------------------	---	---	---	---

a) /pl/	plato pluma					
b) /pr/	prado prisa					
c) /tr/	traje trino					
d) /cl/	clavo cloro					
e) /cr/	crayón cruz					
f) /fl/	flecha flaco					
g) /fr/	fresa frío					
h) /bl/	blusa bloque					
i) /br/	brazo brocha					
j) /dr/	dragón drenar					
k) /gl/	globo glucosa					
h) /gr/	grapa greca					

## CONTINUACION SUBAREA : ARTICULACION.

2 Posición intermedia	R.C.	Respuesta incorrecta.	S	O	D	A	12 ( )
-----------------------	------	-----------------------	---	---	---	---	--------

a) /pl/	copla soplete						
b) /pr/	capricho sorpresa						
c) /tr/	potro catre						
d) /cl/	tecla soclo						
e) /cr/	macro acre						
f) /fl/	baffle teflón						
g) /fr/	refresco zafra						
h) /bl/	cable tabla						
i) /br/	libro cobre						
j) /dr/	cocodrilo piedra						
k) /gl/	regla siglo						
h) /gr/	tigre ogro						

Puntuación máxima categoría C : 24. No. de habilidades probadas : \_\_\_\_\_

No. de respuestas correctas : \_\_\_\_\_. Porcentaje de ejecución correcta categoría C : \_\_\_\_\_

**D. Articulación de grupos consonánticos heterosilábicos y mixtos.**

P.M.

1 Grupos consonánticos heterosilábicos		R.C.	Respuesta incorrecta	S	O	D	A	11 ( )
a) /ls/	bolsa salsa							
b) /mb/	tambo cambio							
c) /mp/	campo limpio							
d) /anch/	gancho lancha							
e) /ng/	lengua pingüino							
f) /nt/	lento diente							
g) /rd/	jardín cuerda							
h) /rk/	barco cerca							
i) /m/	carne pierna							
j) /rt/	martes puerta							
k) /st/	pasta fiesta							

2 Grupos consonánticos mixtos.		R.C.	Respuesta incorrecta	S	O	D	A	5 ( )
a) /mbr/	hombro sombrero							
b) /mpr/	compra imprime							
c) /ngr/	sangre engrapar							
d) /ntr/	central adentro							
e) /str/	postre rastros							

Puntuación máxima categoría D : 16. No. de habilidades probadas: \_\_\_\_\_

No. de respuestas correctas : \_\_\_\_\_. Porcentaje de ejecución correcta categoría D : \_\_\_\_\_

Observaciones generales de la subarea : \_\_\_\_\_

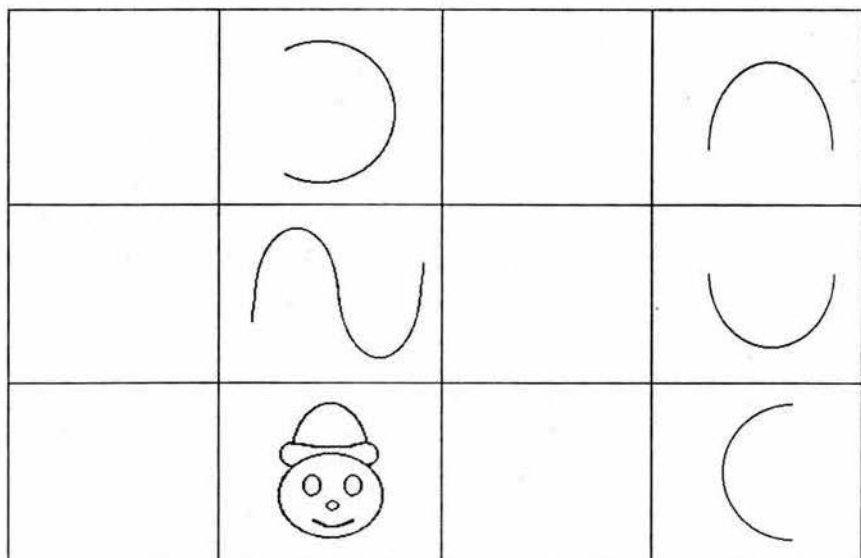
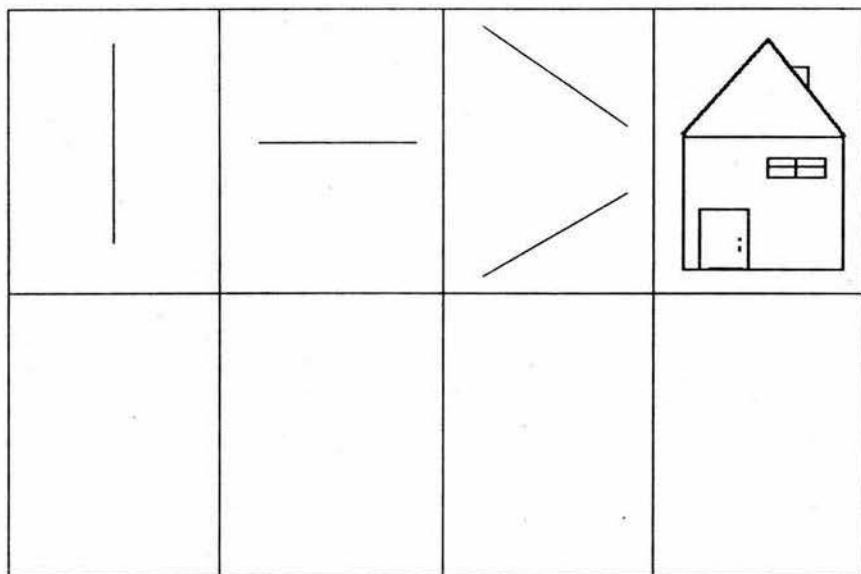
---

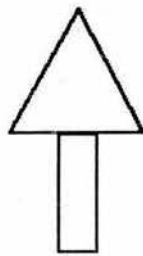
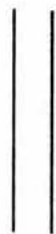
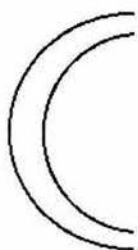
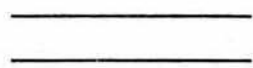
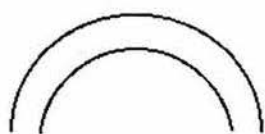
---

---

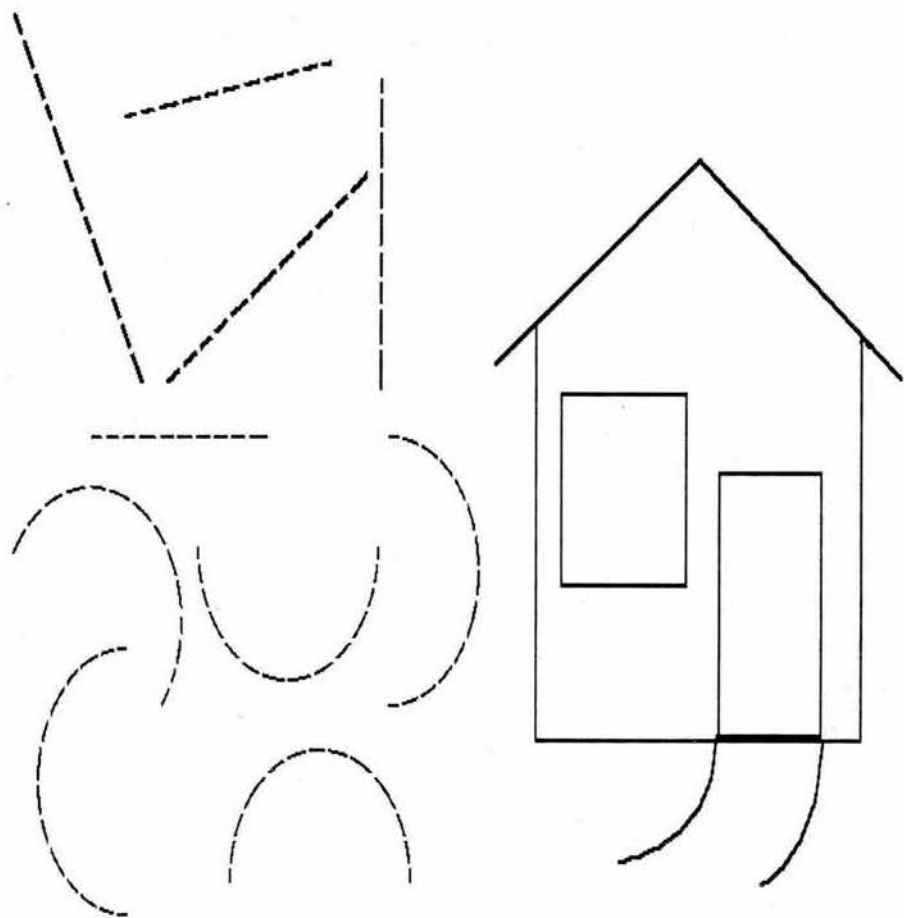
---

---









## **ANEXO 2.**

**En este anexo observamos las evaluaciones que se realizaron a los niños al inicio, a la mitad y al final de programa.**

**En las hojas vemos las 35 palabras y las 38 sílabas que conformaron a estas palabras, así como a lado de cada palabra y sílaba se encuentra un espacio para registrar la articulación, lectura y escritura de cada una de ellas. Además se dejó un apartado de observaciones para anotar las características cualitativas de la respuesta de cada sujeto.**

NIÑO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

PALABRAS	ARTICULACION	EVALUACIONES	ESCRITURA
		LECTURA	
BOCA	B_O_C_A_	SI_NO_	SI_NO_
MANO	M_A_N_O_	SI_NO_	SI_NO_
COCHE	C_O_C_H_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_C_H_E_	SI_NO_	SI_NO_
SILLA	S_I_L_L_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_L_L_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_C_H_A_	SI_NO_	SI_NO_
PELO	P_E_L_O_	SI_NO_	SI_NO_
GOMA	G_O_M_A_	SI_NO_	SI_NO_
LLAVE	L_L_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_C_H_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_L_L_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_
MOÑO	M_O_Ñ_O_	SI_NO_	SI_NO_
NIÑO	N_I_Ñ_O_	SI_NO_	SI_NO_
CARA	C_A_R_A_	SI_NO_	SI_NO_
CASA	C_A_S_A_	SI_NO_	SI_NO_

NIÑO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

PALABRAS	ARTICULACION	EVALUACIONES	ESCRITURA
		LECTURA	
BO	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
CA	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
MA	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
NO	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
CO	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
CHE	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
DE	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
DO	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
FO	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
GA	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
TO	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
LE	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
SI	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
LLA	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
ME	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
SA	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
RO	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
PA	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
VA	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
SO	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
PO	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
LLO	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
JU	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
GO	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
NU	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
BE	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
VE	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
LA	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
RA	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
TA	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
FI	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
CHA	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
PE	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_
LO	SI_NO_	SI_NO_	SI_NO_

### ANEXO 3.

Con el objeto de motivar a los sujetos a trabajar, se diseñó una hoja que contenía 25 casillas para sellos; cada sello correspondía al trabajo del día y a la limpieza del mismo, pudiendo obtener cada sujeto dos sellos por día.

Además esta cuadrícula sirvió como control de asistencia, ya que abajo de cada sello se ponía la fecha del día. Cuando un sujeto llenaba su hoja, se hacía merecedor a una medalla de chocolate la cual se les entregaba frente a sus compañeros y se les colocaba en su pecho par que pudieran mostrarla a sus maestros, compañeros, y familiares; la que posteriormente poddían comersela; también se iniciaba otra hoja con un sello ya que la cuadrícula es de 25 casillas y esto los motivaba aún más.

---


#### ANEXO 4.

Para la evaluación de las fases III y V se diseñó un registro por sesión, el cual contenía los siguientes datos: nombre del sujeto, fecha, área de evaluación, sesión y fase en la cual se estuviera trabajando.

Para la fase III había un espacio en el registro en la cual se podía escribir la palabra a entrenar, la articulación en figura o palabra, la lectura de la palabra y la escritura de la misma de forma punteada, marcada y escrita en la línea.

Para la fase V el registro tenía un espacio para escribir la palabra de la sesión, así como las sílabas y la figura correspondiente, si el sujeto respondía correctamente se anotaba una palomita en el registro y si no se anotaba sobre la línea lo que él pronunciaba.

Finalmente para el área de palabras nuevas, el registro tenía un rayado para escribir todas las palabras que fuera formando sin ponerle un límite.









## ANEXO 5

Combinando las sílabas que conformaban las 22 palabras entrenadas inicialmente, se hizo un listado de posibles palabras con significado que podían ser formadas a partir de estas.

Esta lista sirvió como base para la fase V en la cual los sujetos formaron nuevas palabras con la combinación de 37 sílabas.

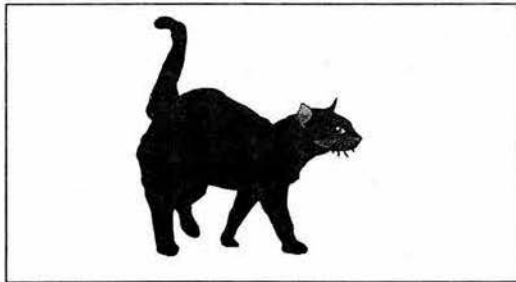
También se utilizó para el área de dictado de palabras nuevas, ya que muchas de ellas fueron tomadas de esta lista.

bobo	mata	dame	robo	vaga	nulo	rayo	loca
bono	malo	dora	roca	vale	bebe	taco	loma
bolla	mayo	foca	roma	valla	bebo	tache	loco
bollo	noche	foto	rodo	vago	beca	talle	lodo
bola	nova	fosa	roto	vara	beto	tasa	losa
bota	nora	foro	rolé	sobo	bella	tapa	loro
bolo	nota	foso	rosa	soga	besa	tapo	lola
caca	nomo	gama	roso	sosa	beso	tallo	moca
cabo	coco	gano	rollo	sopa	bello	fino	mono
cama	codo	gasa	robe	obe	beta	fido	moco
cano	come	gallo	rogo	sola	goma	fito	modo
caga	cosa	gala	rota	sota	vello	fila	moto
casi	coro	gata	rocha	sope	vera	ficha	mole
calla	copa	gacha	rolo	solo	velo	filo	mosa
caro	coso	toca	romo	soño	laca	chaco	moro
capa	copo	toma	papa	popo	lama	chacha	mota
cava	cola	tono	paca	poca	lado	chato	yoyo
callo	como	toco	paco	poco	lava	chale	yodo
cabe	checa	todo	paga	podó	lago	chapa	yoga
cago	chema	toga	pato	polla	lave	chava	
cala	checo	toro	pasa	posa	lara	chata	
cacha	cheto	topa	paro	pollo	lata	peca	
caño	chela	safo	paso	polo	lalo	pedo	
mamá	chemo	sale	pala	pomo	robo	pega	
mato	debo	sapo	para	papo	rama	pesa	
mallá	deme	sabe	pato	lloro	rato	pero	
masa	debe	sara	palo	llora	raso	peso	
mapa	doma	sala	pañó	nuca	racha	pela	
maso	dono	sape	vaca	nudo	rape	pera	
mala	doga	saló	vano	nula	ramo	lobo	

## ANEXO 6

En este anexo se presentan los materiales empleados en el programa.

- Entrenamiento en articulación (tarjeta con figura.)
- Entrenamiento en lectura (Tarjetas con palabras)
- Entrenamiento en lectura de sílabas (tarjetas con sílabas)
- Entrenamiento en lectura y articulación (juego de lotería)
- Entrenamiento en escritura (Hojas con la palabra.)
- Lista de 35 palabras utilizadas en el programa.
- Lista de 38 sílabas utilizadas en el programa.



gato

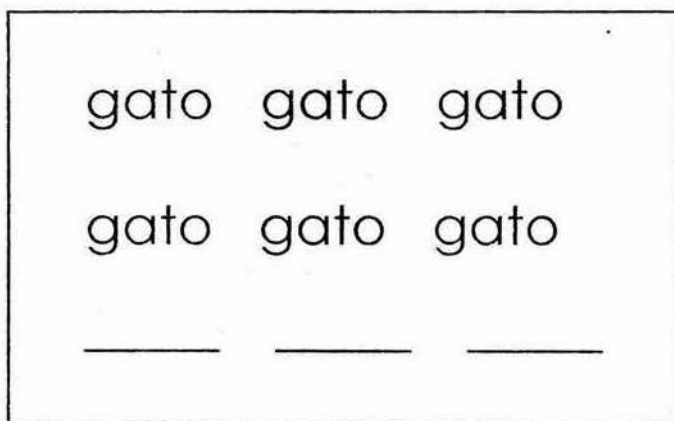
to

dedo	
	coche
foco	
	mano
boca	

	gato		foco
coche		leche	
	ropa		mesa
mano		dedo	
	silla		boca

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



**LISTA DE PALABRAS.**

- |           |           |
|-----------|-----------|
| 1. BOCA   | 19. GOMA  |
| 2. MANO   | 20. LLAVE |
| 3. COCHE  | 21. BOTA  |
| 4. DEDO   | 22. RAMA  |
| 5. FOCO   | 23. NOCHE |
| 6. GATO   | 24. SALA  |
| 7. LECHE  | 25. PERA  |
| 8. SILLA  | 26. FOTO  |
| 9. MESA   | 27. GALLO |
| 10. ROPA  | 28. CODO  |
| 11. VASO  | 29. VACA  |
| 12. POLLO | 30. SOPA  |
| 13. NUBE  | 31. MOÑO  |
| 14. JUGO  | 32. NIÑO  |
| 15. VELA  | 33. CARA  |
| 16. RATA  | 34. CASA  |
| 17. FICHA | 35. CHAYO |
| 18. PELO  |           |

## LISTA DE SÍLABAS.

- |     |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|
| 1.  | BO  | 20. | SO  |
| 2.  | CA  | 21. | PO  |
| 3.  | MA  | 22. | LLO |
| 4.  | NO  | 23. | JU  |
| 5.  | CO  | 24. | GO  |
| 6.  | CHE | 25. | NU  |
| 7.  | DE  | 26. | BE  |
| 8.  | DO  | 27. | VE  |
| 9.  | FO  | 28. | LA  |
| 10. | GA  | 29. | RA  |
| 11. | TO  | 30. | TA  |
| 12. | LE  | 31. | FI  |
| 13. | SI  | 32. | CHA |
| 14. | LLA | 33. | PE  |
| 15. | ME  | 34. | LO  |
| 16. | SA  | 35. | MO  |
| 17. | RO  | 36. | ÑO  |
| 18. | PA  | 37. | NI  |
| 19. | VA  | 38. | YO  |