



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

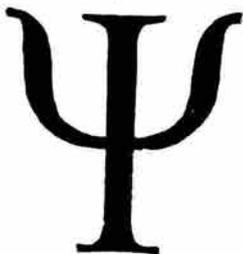
PROGRAMA A PADRES DIRIGIDO A ESTIMULAR LAS
RESPUESTAS FACILITADORAS DEL LENGUAJE EN NIÑOS
CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE 7 A 9 AÑOS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :

MARIELA LEMUS PAVANA
MARIA TERESA TORRES VALDES

DIRECTOR DE TESIS: LIC. FERNANDO FIERRO LUNA



MEXICO, D. F. NOVIEMBRE DE 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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.

Jurado

Dra. Elda Alicia Alva Canto

Mtra. Elisa Saad Dayán

Lic. José Luis Ávila Calderón

Mtra. Martha Romay Morales

Lic. Fernando Fierro Luna

*Un Especial Reconocimiento al
Lic. Fernando Luna.*

*Por su profesional asesoría, su ayuda
y paciencia, porque gracias a usted hemos
valorado nuestra formación dentro y fuera de la
U. N. A. M.*

*A la Universidad Nacional
Autónoma de México.*

*Al Centro de Atención Múltiple
de Tlotepec.*

Dedico este trabajo a Dios,

Quien me ha abierto las puertas

y ha puesto en mi camino a las personas más bellas, Maestros, Madres y Alumnos,

quienes me han apoyado y me recuerdan

día con día el compromiso que tengo con las personas con "Discapacidad"

A mis padres.

Raúl Lemus y Juana Pavana

*porque quienes me han exhortado
a titularme y seguir adelante*

A mis hermanas

Alma, Leticia y Natalia.

*Me han hecho sentir muy orgullosa
Y feliz de ser su hermana.*

A mi esposo e hijas.

Victor, Mariela y Claudia

*Por su apoyo en los momentos difíciles
y su paciencia en los gratos,
los quiero mucho.*

A Mis Suegros

J. Guadalupe Barrales y

*en especial a la Sra. Elia Judith Lira Mesa
por su valioso apoyo.*

Al Director del C. A. M.

Lic. en Psicología

Froylan Fco. Rodríguez

*Por las facilidades prestadas para la
realización del presente trabajo.*

Mariela Lemus Pavana

A Dios.

*Por darme la vida, una familia y la
carrera.*

Con Respeto a mis Padres:

Moisés y Teresa.

Por su cariño y amor a la vida.

A las Familias:

*Corres Hernández, Corres López, Corres
Girón y Castro Ordaz. Por la convivencia.*

A mis hermanos:

*Elizabeth, Aarón, Moisés,
Judith y Ruth.*

Por la empatía que profesamos.

A mis sobrinos:

*Pável, Iván, Lizbeth, Arturo,
Eduardo, Mariana, Aarón, Arlen,
Haidé, Daniela, . . .*

Por verlos crecer y escuchar sus risas.

A los profesionales:

Mtra. Miriam Camacho Valladares

Profr. José Luis Avila Calderón

Psic. Evarista Lomas Guzmán

Lic. Edith Cervantes Coto

Profr. Mario Pineda Valle

Por compartir su conocimiento

A la Familia:

*Barrales Lemus. Por su amistad
y Familia Valdez Amador.*

Ma. Teresa Torres Valdés

ÍNDICE

	Págs.
Introducción	11

CAPÍTULO I. PANORAMA HISTORICO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

1.1. Reseña Histórica de la Educación Especial.....	16
1.2. Principales acontecimientos de la Educación Especial en México	19
1.3. Sistema de Educación Especial Mexicano	26
1.4. Tendencia actual de la Educación Especial.....	29

CAPITULO II. INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

2.1. Consideraciones Generales en torno a las Necesidades Educativas Especiales	32
2.2. Definición de Integración Educativa, Principios y Fundamentos.....	34
2.2.1. Fundamentos Filosóficos y Principios Básicos de la Integración Educativa.....	36
2.2.2. Modalidades de la Integración	41

CAPÍTULO III. EL PERFIL DEL NIÑO CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL

3.1. Definición y Clasificación de la Discapacidad Intelectual	54
3.2. Clasificación de la Discapacidad Intelectual por criterios	59
3.3. Etiología de la Discapacidad Intelectual	61
3.3.1. Discapacidad Intelectual considerada de tipo Biológico.....	61
3.3.2. Discapacidad Intelectual de origen Sociocultural.....	62

	Págs.
3.4. Características del niño con Discapacidad Intelectual.....	64
3.4.1. Características del aprendizaje del niño con Discapacidad Intelectual.....	68
3.4.2. Factores que influyen en el Desarrollo de la Personalidad del niño con Discapacidad Intelectual.....	69
3.4.3. Reacciones inadaptadas de conducta de la infancia.....	70

**CAPÍTULO IV.
ENFOQUE LINGÜÍSTICO COMUNICATIVO
FUNCIONAL**

4.1. Propósito del Enfoque Lingüístico Comunicativo y Funcional.....	73
4.2. Capacidades de Comunicación.....	79
4.3. Contexto Comunicativo.....	80
4.3.1. Componentes del Contexto Comunicativo.....	81
4.4. Desarrollo de la Competencia Comunicativa.....	82
4.5. Niveles de Desarrollo de la Competencia Comunicativa desde el nacimiento a los doce años.....	85
4.6. Aspecto Sintáctico.....	98
4.7. Aspecto Semántico.....	102
4.8. Aspecto Fonológico.....	104
4.9. Aspecto Pragmático.....	107
4.10. Características Lingüísticas del niño con Discapacidad Intelectual.....	113
4.11. Lenguaje y Comunicación.....	120
4.11.1 Definición de Lenguaje.....	120
4.11.2 Definición de Comunicación.....	122
4.11.3 Diferencias entre Lenguaje y Comunicación.....	123
4.12. Criterios de clasificación de las Alteraciones en la Comunicación y el Lenguaje.....	127

**CAPÍTULO V.
EL NIÑO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
EN SU CONTEXTO FAMILIAR**

5.1. Enfoque Ecológico	134
5.2. El Enfoque Sistémico	139
5.3. Un mundo tan sencillo y tan complejo.....	140
5.4. Condiciones y características de la Familia Rural.....	142
5.4.1. Contexto y familia del niño con Discapacidad Intelectual.....	145
5.5. Teoría de los Constructos Personales	148
5.6. Reacción de los Padres ante un hijo con Discapacidad Intelectual.....	149

**CAPÍTULO VI.
LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO CON PADRES DE NIÑOS Y
NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.**

6.1. Trabajo con Padres de Niños con Necesidades Educativas Especiales	159
6.2. Antecedentes de Programas Educativos para Padres	160
6.3. Ventajas y Limitaciones que ofrece el Trabajo con Padres	162
6.4. Modelos de Trabajo entre Padres y Profesionales de apoyo	165
6.5. Trabajo con Padres de niños con Dificultades de Lenguaje	167
6.6. Patrones de Interacción que ofrecen el Desarrollo Lingüístico.....	168
6.7. Programas dirigidos a Padres de Niños con Alteraciones del Lenguaje.....	177

**CAPÍTULO VII.
METODOLOGÍA**

7.1 PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	189
--	-----

	Págs.
7.2. OBJETIVO GENERAL.....	191
7.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	192
7.4. HIPÓTESIS.....	192
7.5. DEFINICIÓN DE VARIABLES.....	193
7.6. SUJETOS.....	195
7.7. DATOS DE LAS MADRES.....	196
7.8. DATOS DE LOS NIÑOS.....	197
7.9. TIPO DE ESTUDIO.....	197
7.10. MUESTREO.....	197
7.11. DISEÑO.....	198
7.12. ESCENARIO.....	199
7.13. MATERIALES.....	200
7.14. INSTRUMENTOS.....	201
7.15. CONFIABILIDAD.....	202
7.16. PROCEDIMIENTO.....	202
7.17. PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO.....	205
7.18. ANALISIS DE RESULTADOS.....	207

CAPÍTULO VIII. RESULTADOS

RESULTADOS.....	210
GRÁFICA GENERAL No. 1.....	211
GRÁFICA GENERAL No. 2.....	211
RESULTADOS GENERALES.....	214
GRÁFICA No. 1.....	217
GRÁFICA No. 2.....	217
ANÁLISIS CUALITATIVO CASO No. 1.....	221
GRÁFICA No. 3.....	226
GRÁFICA No. 4.....	226
ANÁLISIS CUALITATIVO CASO No. 2.....	231

	PÁGS.
GRÁFICA No. 5	235
GRÁFICA No. 6	235
ANÁLISIS CUALITATIVO DEL CASO No. 3	240
GRÁFICA No. 7	243
GRÁFICA No. 8	243
ANÁLISIS CUALITATIVO DEL CASO No. 4	248
GRÁFICA No. 9	252
GRÁFICA No. 10	252
ANÁLISIS CUALITATIVO DEL CASO No. 5	257
GRÁFICA No. 11	261
GRÁFICA No. 12	261
ANÁLISIS CUALITATIVO DEL CASO No. 6	266
GRÁFICA No. 13	269
GRÁFICA No. 14	269
ANÁLISIS CUALITATIVO DEL CASO No. 7	274
GRÁFICA No. 15	278
GRÁFICA No. 16	278
ANÁLISIS CUALITATIVO DEL CASO No. 8	282
DISCUSIÓN	286
CONCLUSIONES	288
SUGERENCIAS Y LIMITACIONES	297
ANEXO 1	299
ANEXO 2	317
ANEXO 3	324
ANEXO 4	328
BIBLIOGRAFÍA	331

Introducción

A lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y actitudes con respecto a las diferencias individuales de todo tipo.

Brindar atención a la población que presenta necesidad educativa especial (nee) ha sido un reto social y educativo que ha movilizad a un sin número de países en lo referente, a sus políticas educativas, para generar un cambio en la atención a la diversidad de las personas con nee, ya sea que éstas se asocien o no, a una discapacidad.

Sin embargo el intento por dar respuesta a las necesidades educativas no ha cubierto su meta en totalidad, pues algunos sectores sociales y educativos persisten en prácticas excluyentes que obstaculizan aun el proceso de integración.

En Educación Especial se ha trabajado, hasta el momento, por tres modelos de atención.

El **modelo asistencial**, el **terapéutico** y más recientemente con el **modelo educativo**, el cual se considera el más adecuado para responder a las necesidades de los alumnos desde el marco de la educación regular. Guajardo (1994), señala que las experiencias de trabajo en México, siguiendo este modelo, datan de 1979, con la implantación del Sistema de Grupos Integrados, modelo que funcionó como guía a los servicios de apoyo a la integración educativa.

En lo que respecta a la integración educativa, como todo cambio, implica una resistencia, en el caso de los padres rechazan aun los cambios que conlleva el pasar, de la educación especial segregada, a la inclusión social. Parte de esta resistencia está fundamentada en el cuestionamiento de la calidad de los servicios, en la falta de información y orientación en torno a la discapacidad, así como en la necesidad de cambiar las formas tradicionales de colaboración con los profesionales.

Sin embargo de manera gradual se han vislumbrado logros importantes en los que se han involucrado instancias gubernamentales, asociaciones civiles y universidades, entre otras, al proporcionar el impulso de propuestas novedosas.

No obstante lo anterior, en años recientes se han observado cambios trascendentales a nivel social, por ejemplo es evidente que en la actualidad muchas de las acciones de padres de personas con discapacidad exigen mayor participación en la identificación, evaluación y atención a sus hijos, a tal grado que hoy día son reconocidos, como "expertos" en sus propios hijos, capaces de mantener comunicación y retroalimentación con el profesional y trabajar conjuntamente en beneficio de ellos.

A lo largo de la historia ha existido la tendencia de explicar las dificultades de las personas con discapacidad con base en sus características. Actualmente se reconoce que muchas de las dificultades y limitaciones que presentan las personas con discapacidad intelectual (DI), a lo largo de su educación y de su vida adulta, están relacionadas con las oportunidades para adquirir determinados conocimientos, y habilidades que les brinda su entorno familiar. La participación de los padres adquiere un papel importante para el desarrollo de habilidades comunicativas, conocimientos y de oportunidades de interacción social, familiar y educativa. Entonces, siendo los modelos más cercanos y significativos en el aprendizaje de sus hijos, los padres regulan los estímulos y controlan las oportunidades de aprendizaje, favoreciéndolo o limitándolo.

Una de las características que distinguen al niño con discapacidad, intelectual de otros que no la tienen es su retraso en el lenguaje, alterando sus procesos de comprensión y expresión verbal, algunas de las posibles causas del retraso en el lenguaje son: deficiencias neurológicas, inestabilidad emocional, así como un inadecuado funcionamiento de los aparatos respiratorio, fonoarticulador y auditivo (Nieto 1990). Algunas consecuencia del retraso en el lenguaje, en niños con

discapacidad intelectual (DI), son problemas emocionales como el retraimiento, la ansiedad, baja autoestima, dependencia, rebeldía y agresión entre otros.

En lo referente al desarrollo regular del lenguaje se sabe que la totalidad de los niños no lo aprenden por si solos, sino que sus primeros años de vida el lenguaje tiene una base social ejemplo, la madre ve a su hijo a los ojos y pronuncia su nombre. El ser humano está predispuesto a aprender el lenguaje, si es estimulado por los adultos y por el ambiente que alienta la comunicación.

En este contexto es importante hacer la distinción entre diferentes actitudes de los padres hacia sus hijos: ya que mientras algunos suponen que el niño aprenderá el lenguaje gracias a su colaboración y por tanto lo ayuda, a concentrarse en los sonidos y a reconocer que el lenguaje es parte importante de su vida, otros no conceden importancia a su participación, debido a la falta de información con respecto a la importancia que tiene su papel en el desarrollo fundamental del lenguaje.

Asimismo, es posible observar cómo algunos adultos van creando el significado y cooperan en la construcción del lenguaje, organizando el ambiente del niño para favorecer el desarrollo de su aprendizaje y potenciando esta capacidad por su constante interacción en la que, incluso, modifican sus intenciones, ritmos y entonaciones para captar la atención de su hijo. En contraparte es lamentable comprobar que muchos padres no toman en cuenta estos aspectos y se dirigen a los pequeños de una manera imperativa, sin esperar respuesta de su parte y mucho menos aún sin provocar la reflexión de su participación lingüística, se basan en situaciones muy concretas para establecer comunicación.

En suma se ha observado que los padres de los niños que presentan discapacidad intelectual y retraso en el lenguaje, asumen actitudes muy poco estimulantes ante sus hijos, sin embargo es muy probable que ante una explicación clara del por qué de las condiciones y características de sus hijos y del tipo de apoyo

que requieren de ellos podrá provocar cambios importantes en los constructos que poseen.

Por otro lado es importante la aplicación de un programa que permita desarrollar las estrategias que favorezcan el desarrollo lingüístico y comunicativo, desde el ambiente natural que es la familia, para promover la participación de los padres y beneficiar el nivel de competencia en sus hijos.

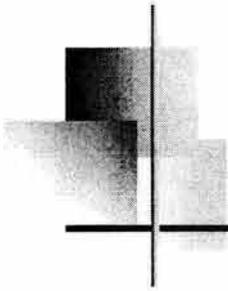
En el programa que se presenta en este documento se invita a los padres de niños con discapacidad y retraso en el lenguaje a sensibilizarse, e informarse para mejorar y enriquecer las diversas formas de apoyar a su hijo, a partir de una adecuada orientación de los profesionales.

Con este programa los beneficiados directos serán los padres de familia ya que gracias, a los conocimientos adquiridos y las experiencias compartidas, podrán conocer con certeza la naturaleza del retraso del lenguaje, lo cual favorecerá con todo, de manera indirecta, a los niños, puesto que los padres les brindarán un apoyo óptimo para el desarrollo de su competencia lingüística y comunicativa.

Conviene señalar la importancia del papel que desempeñarán las profesionales en la orientación de la aplicación del programa para el trabajo, con padres, quienes tendrán que, desarrollar habilidades lingüísticas en su hijo dentro del ambiente familiar.

CAPÍTULO I

Panorama histórico de la educación Especial



1.1. Reseña Histórica de la Educación Especial

El origen de los servicios relacionados con la Educación Especial provienen de Europa, en el siglo XVIII y principios del XIX, durante esta época nace la preocupación por brindar apoyo a las personas con discapacidad, hasta entonces marginadas. Anterior a esta época se les temía y eran consideradas nocivas y peligrosas para los demás, para proteger a la sociedad se les recluía y custodiaba en instituciones. Fue hasta después de la revolución francesa y americana que las ideas de libertad e igualdad comenzaron a influir en el terreno de la discapacidad y es, en este espíritu humanista, que surgen las bases de la educación especial, con los trabajos de Itard, Braille, Séguin y Montessori (Macotela 1995).

Los primeros intentos sistematizados para enseñar a un niño con discapacidad intelectual fueron realizados por Jean Marc – Gaspar Itard, demostrando los progresos que pueden lograrse en lo perceptivo, intelectual y afectivo. Esta experiencia abrió la posibilidad de atender institucionalmente la educación de las personas con discapacidad intelectual en diferentes partes de Europa.

En el siglo XIX, Edouardo Séguin (1812 –1880), conocido como el “apóstol de los idiotas”, creó una pedagogía para la enseñanza de las personas con discapacidad intelectual.

Por otra parte, Samuel Howe funda una escuela para niños con discapacidad intelectual en Estados Unidos en el año de 1855.

Durante este siglo prevaleció el punto de vista médico en la atención a las personas con discapacidad (mental, física o sensorial), por lo que se consideraba necesaria su hospitalización.

Se admitía que los niños con discapacidad, eran capaces de aprender, pero debían de estudiar en internados, separados de sus familiares y de su comunidad, a

esta etapa se le considera como la era de las instituciones. El principio que regía la enseñanza de estos alumnos era el de compensar las deficiencias sensoriales con el fin de incorporarse al mundo de los "no discapacitados", Toledo (1981).

Sin embargo algunos pensadores no compartían dicha postura y defendían la creación de escuelas especiales, o clases especiales dentro de las escuelas regulares sin separar a los niños de sus familias. Alexander Graham Bell propuso organizar clases especiales en las escuelas públicas para atender a los niños con discapacidad auditiva, débiles visuales, niños con discapacidad intelectual. Toledo, (1981).

Desde principios del siglo XX, hasta la década de los sesentas, dominó una concepción organicista y psicométrica de las discapacidades, sustentada en un modelo médico. Se consideraba que todas las discapacidades tenían origen en una disfunción orgánica producida al comienzo del desarrollo, por lo que era difícilmente modificable.

Esta concepción exigía una identificación más precisa de los trastornos por lo que se desarrollaron pruebas e instrumentos de evaluación y una atención especializada, que implicaba un tratamiento distinto y separado para cada paciente, al mismo tiempo una educación también distinta y separada de la escuela común (Marchesi y Martín, 1990).

En el terreno educativo, esta concepción se tradujo en el reconocimiento de que los sujetos con discapacidad eran educables, y la respuesta educativa apropiada era la apertura de escuelas especiales con una organización similar a la de las escuelas regulares (García Pastor, 1993; Toledo, 1981). A principios del siglo Alfred Binet, conjuntamente con Théodore Simon, desarrolló los primeros test psicométricos. Las pruebas psicométricas permitieron la clasificación de la inteligencia, y con ello la posibilidad de ofrecer una respuesta educativa diferenciada por el grado de discapacidad.

De esta manera, resulta explicable que entre la Primera Guerra Mundial y los años sesentas se haya institucionalizado y extendido tanto la oferta, como la demanda, de la educación especial, sobre todo para los niños con discapacidad intelectual. Se había aceptado ya la concepción de "anormalidad intelectual" (en el sentido de Binet y Terman) y la práctica del diagnóstico en términos cuantitativos, con especial énfasis en las deficiencias de los niños. Otro aspecto por el que surge un interés por la educación especial en este tiempo, se debió al incremento de personas lisiadas e impedidas que requerían de la atención especial, por lo que creció la demanda de profesionales preparados que brindaran dicha atención (Macotela. 1995).

En los años cuarenta y cincuenta seguían teniendo vigencia los datos cuantitativos obtenidos por las pruebas de inteligencia. Sin embargo, comenzaron a tener fuerza posiciones ambientalistas y conductistas, corrientes dominantes en el campo de la Psicología, las cuales argumentaban, por un lado, que las influencias sociales y culturales pueden determinar el funcionamiento intelectual de los sujetos. También inicia una nueva concepción respecto a que la discapacidad pudiera deberse a que el ambiente ofrece una estimulación inadecuada, o a procesos de enseñanza inapropiados.

A partir de la década de los sesentas surge una manera diferente de concebir la discapacidad, que se puede denominar "corriente normalizadora". Este nuevo enfoque defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común, como el resto de la población, en los ámbitos, familiar, laboral, escolar y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración.

En el ámbito educativo, la corriente normalizadora se ha concretado en experiencias de integración educativa en diversos países, como Estados Unidos, Italia, Francia, Inglaterra y Canadá, quienes establecieron un marco legislativo y organizativo para orientar la práctica de la integración educativa de las personas con

discapacidad. Países como Dinamarca y Suecia, se caracterizan por una orientación claramente integradora Fernández, (1993).

La UNESCO a promovido a nivel mundial la práctica de la integración educativa, a la que se sumaron, a partir de 1980, España y algunos países de América del Sur.

A esta nueva forma de pensar han contribuido los movimientos a escala mundial, relacionados principalmente con el respeto a las diferencias y con el cumplimiento de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades.

1.2. Principales acontecimientos de la Educación Especial en México.

En este aspecto sólo se hará mención de las instituciones que se han formado, a través del tiempo, para dar atención educativa a las personas que presentan discapacidad intelectual, resaltando las instituciones y personas que dieron pie a la creación de estos centros.

En nuestro país, la primera persona preocupada por la creación de instituciones destinadas a atender a personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), fue el Presidente Benito Juárez, quién fundó en 1867 la Escuela Nacional para Sordos, y, más tarde, en 1870, la Escuela Nacional de Ciegos.

En el lapso de 1919 a 1927, en el Distrito Federal comenzaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para la atención de personas con discapacidad intelectual en la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México); se implementaron técnicas educativas actualizadas y se creó la Escuela de Recuperación Física (DGEE – SEP, 1985).

Después de estos inicios en 1932 el Dr. José de Jesús González, realizó estudios sobre niños anormales psíquicos y la relación entre las diferencias de la discapacidad intelectual y discapacidad visual, en este año funda la escuela que lleva su nombre, dicha institución brindaba apoyo pedagógico.

En 1935 el Dr. Roberto Solís Quiroga, gran promotor de la Educación Especial en América Latina, plantea la necesidad de institucionalizar la educación especial en México, como resultado de esta propuesta se incluyó La Ley Orgánica de Educación, un apartado referente a la educación de los “discapacitados intelectuales”. En este mismo año se creó el Instituto Médico Pedagógico para atender a niños con discapacidad intelectual.

Cabe mencionar que, durante casi veinte años, en el país, estas instituciones funcionaron con carácter oficial.

En 1941 el Ministro de Educación el Lic. Octavio Vega Vázquez, propuso la creación de la escuela de especialización para Maestros de Educación Especial.

Para llevar a cabo dicha propuesta era necesario modificar la Ley Orgánica de Educación, siendo el 29 de diciembre de este mismo año cuando la Cámara de Diputados aprobó esta reforma, entrando en vigencia hasta el año siguiente.

Es hasta el 7 de junio de 1943 cuando la Escuela de Formación Docente abrió sus puertas para Maestros en Educación Especial; esta institución, inicialmente, proporcionaba las carreras de maestros especialistas en educación de personas con discapacidad intelectual y menores infractores.

En 1959 el profesor López Dávila crea la Coordinación de Educación Especial, que dependía de la Dirección General de Educación Superior de Investigación Científica, esta oficina se abocó a la atención temprana de niños con discapacidad

intelectual. Aquí es donde se inicia el período de la educación especial (1960 – 1970), respaldada por la SEP Guajardo, (1994).

En 1962 se inaugura la Escuela para niños con Problemas de Aprendizaje en Veracruz, en ese mismo año se abre la Escuela Mixta para Adolescentes.

Los Esfuerzos por consolidar un sistema educativo para las personas con NEE alcanzan su culminación con el decreto del 18 de diciembre de 1970. En el que se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial, que dependía de la Subsecretaría de Educación Básica (a ésta le correspondía organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el Sistema Federal de Educación). Este hecho representó un cambio importante con respecto a la actitud que el Estado tenía en cuanto a la atención que recibían las personas con NEE así como a la formación de maestros y especialistas (DGEE – SEP, 1985).

En los años de 1979–1992, la Secretaría de Educación Pública (SEP), por medio de la Dirección General de Educación Especial, pone en marcha varios proyectos con la finalidad de apoyar a estudiantes con problemas de aprendizaje y rezago escolar. Es así como aparecen los proyectos de “Grupos Integrados” y “Centros Psicopedagógicos”. Los Grupos Integrados tenían como objetivo primordial el evitar el fracaso escolar temprano o la deserción de aquellos alumnos que reprobaban en el primero y/o segundos grados, de esta forma se establecían grupos de estudiantes que tenían problemas de aprendizaje y se atendían en la escuela primaria, en aulas separadas, durante todo el ciclo escolar. Los estudiantes eran seleccionados a través de un diagnóstico que se aplicaba al alumnado que resultaba reprobado en el primer ciclo escolar. Este programa estaba fuertemente orientado a las áreas de aprendizaje de la lecto–escritura y las matemáticas con el currículo regular para que el alumno se reincorporara al grado inmediato en la escuela primaria de origen.

Con respecto al Centro Psicopedagógico, éste brindaba apoyo en turnos alternos (por ejemplo, si el menor asistía a la escuela en el turno matutino, se le brindaba el apoyo en el turno vespertino), a estudiantes con problemas de aprendizaje en contenidos de segundo a sexto grado. Por otro lado se incorporó al sistema a estudiantes con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS), quienes después de un diagnóstico de verificación eran atendidos en aula de apoyo y en un salón de clases, junto con el maestro regular; el apoyo consistía en intensificación curricular. Este período marca el inicio de la cooperación entre Educación Primaria y Educación Especial, lo cual fue benéfico para el mejoramiento de la educación en nuestro país (Guajardo, 1994).

A principios de los noventa, la DGEE elaboró un proyecto de integración educativa en el que se contemplaron algunas modalidades de atención para niños con necesidades educativas especiales que se enuncian de manera amplia en el Capítulo II.

En 1991 se promovieron en el ámbito nacional los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), con los propósitos de informar y sensibilizar sobre aspectos relacionados con la integración educativa, generar alternativas para integrar de manera óptima a los alumnos con "requerimientos de educación especial" y dar seguimiento al apoyo recibido. Oficialmente, en el Distrito Federal estos centros dejaron de funcionar desde 1992, aunque continuaron su labor en varios estados del país.

Como parte de la Reforma Educativa Básica iniciada en 1993, se han realizado modificaciones al marco legal que la sustenta: Artículo 3° de la Constitución y Ley General de Educación, misma que en su Artículo 41 manifiesta una clara orientación hacia la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares (SEP-DGEE, 1994, num.2; SEP, 1993).

En este mismo año la Dirección General de Educación Especial elaboró el Proyecto General para la Educación Especial en México cuyos puntos principales son:

- a) Terminar con un sistema paralelo de educación.
- b) Asumir la modalidad de Educación Básica.
- c) Operar bajo criterios de la nueva concepción de Calidad Educativa.
- d) Operar con el Modelo Educativo.
- e) Establecer una gama de opciones para la Integración Educativa.
- f) Procurar la concertación intersectorial.

En el mismo sentido la filosofía integradora ha quedado plasmada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995 –2000 (Poder Ejecutivo Federal, 1995). De manera más específica, en el Poder Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (Poder Ejecutivo Federal, 1995), se plantearon acciones como el Registro Nacional de Menores con algún Signo de Discapacidad (PEF, 1996), con la intención de contar con información confiable sobre esta población y planificar acciones.

A partir de esos cambios se planteó la reorganización de los servicios de Educación Especial, hacia Unidades de Orientación al Público, Centro de Atención Múltiple (CAM) y Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Se propuso la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como la instancia técnico–administrativa que promueva los apoyos técnicos y metodológicos en la atención a los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular. El proceso de atención consiste en una nueva evaluación inicial, planeación de la intervención y el seguimiento (SEP/DGEE, 1994, núms.1 y 4; Poder Ejecutivo Federal, 1995).

En 1997 se realizó la Conferencia Nacional para la Atención Educativa a menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad, promovida por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, cuyo propósito fue “comprometer su mejor esfuerzo para ofrecer una educación de calidad a la población con necesidades educativas especiales” (SEP– SNTE, 1997 a pg. 1).

En 1995, se da a conocer el programa de Desarrollo Educativo 1995–2000, el cual incluye en el apartado de Educación Básica, estrategias de acción a favor de la equidad y de la integración de la educación básica a menores con discapacidad. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública ha quedado en este programa plasmado el proceso gradual que amplía libertades educativas en el criterio equitativo de justicia, logrando integrar con éxito al bien común de la educación básica a los menores con discapacidad.

En ese mismo año, la Dirección General de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Básica y Normal, desarrollo una línea de investigación educativa, que consiste básicamente en la aplicación de tres programas; de actualización, de seguimiento y de experiencias controladas de integración. (Para el ciclo 2000–2001, en el que participaron veintidós Estados de la República).

En el nuevo plan de estudios de las escuelas normales se incluyó la asignatura Necesidades Educativas Especiales, ligada a la asignatura de Desarrollo Infantil.

A partir del año 2000, el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) ofrece el Curso Nacional de Integración Educativa a todos los profesionales de educación especial que deseen tomarlo.

El Programa Nacional de Educación 2001–2006 reconoce la necesidad de poner en marcha las acciones decididas por parte de las autoridades educativas para

atender a la población con discapacidad. Así mismo establece como uno de los objetivos estratégicos de la política educativa alcanzar la justicia y equidad educativas. Entre las líneas de acción destacan las siguientes:

- *Elaborar los lineamientos generales que normen el funcionamiento y operación de los servicios de educación especial*
- *Establecer el marco regulatorio, así como los mecanismos de evaluación y seguimiento, para fortalecer el proceso de integración educativa en las escuelas de educación inicial y básica.*
- *Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial a todos los municipios y zonas escolares de educación inicial y básica, priorizando la atención de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales con discapacidad o con aptitudes sobresalientes.*
- *Garantizar que el personal de educación especial, educación inicial y básica cuente con las competencias necesarias y el compromiso ético para atender eficazmente a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, prioritariamente a los alumnos que presentan discapacidad.*
- *Garantizar la dotación de los recursos y apoyos técnicos necesarios para asegurar la mejor atención de los alumnos con discapacidad, tanto en las escuelas de educación inicial y básica como en Centros de Atención Múltiple.*
- *Informar y sensibilizar a la comunidad acerca de temas relacionados con la discapacidad y las necesidades educativas especiales.*
- *Fortalecer la colaboración entre los distintos sectores, institucionales y asociaciones civiles para apoyar la atención integral de los alumnos con*

necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad.

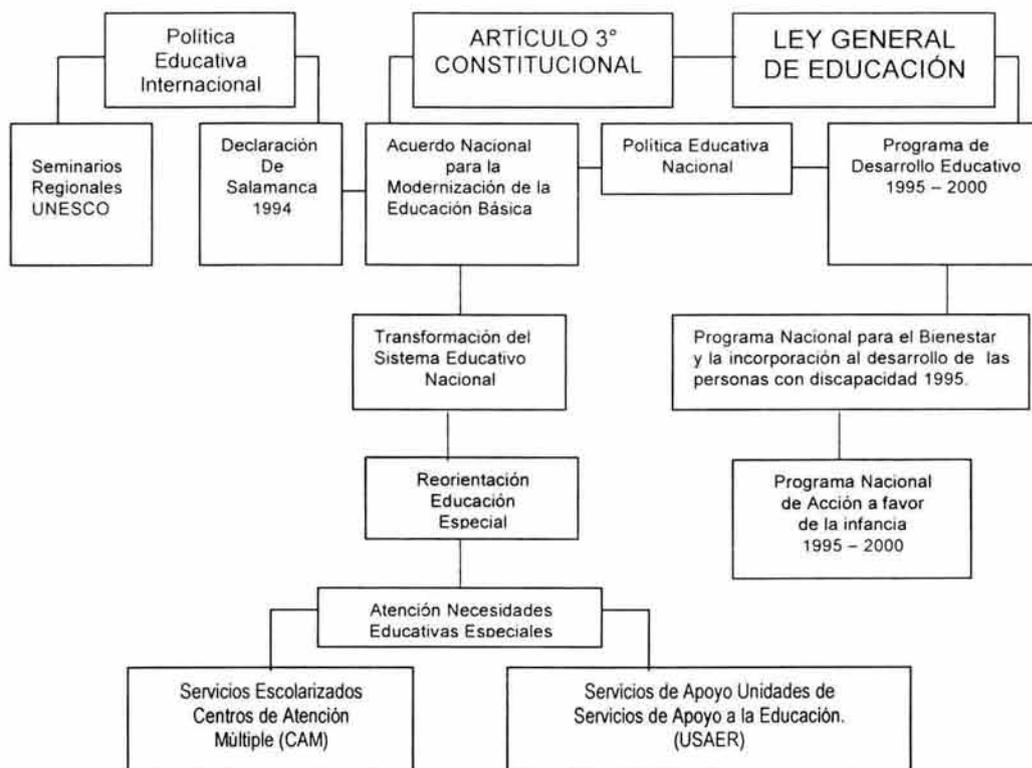
- *Desarrollar proyectos de investigación e innovación que aporten información que permita una mejor atención de los alumnos y las alumnas con discapacidad o con aptitudes sobresalientes–.*

La Secretaría de Educación Básica y Normal será la instancia encargada de evaluar los avances del programa en cada entidad y en el ámbito nacional.

1.3. Sistema de Educación Especial Mexicano

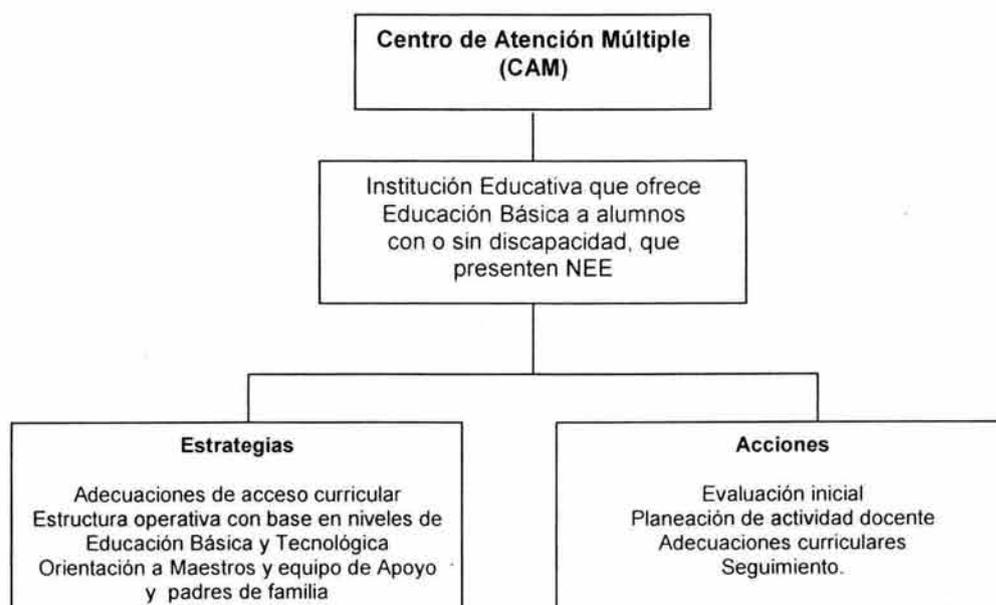
Entre los países que han adoptado la Declaración de Salamanca, forma parte el Sistema de Educación Especial Mexicano, en dicha Política la atención a las personas con NEE es responsabilidad de los servicios escolarizados ofrecidos en los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Este se describe a través del siguiente esquema:

PROYECTO GENERAL DE EDUCACIÓN EN MÉXICO MARCO DE REFERENCIA (1997).



Adaptado de: Dirección de Educación Especial, Secretaría de Educación – OSEJ, México (1997).

ESTRATEGIAS Y ACCIONES DEL CAM (1997)

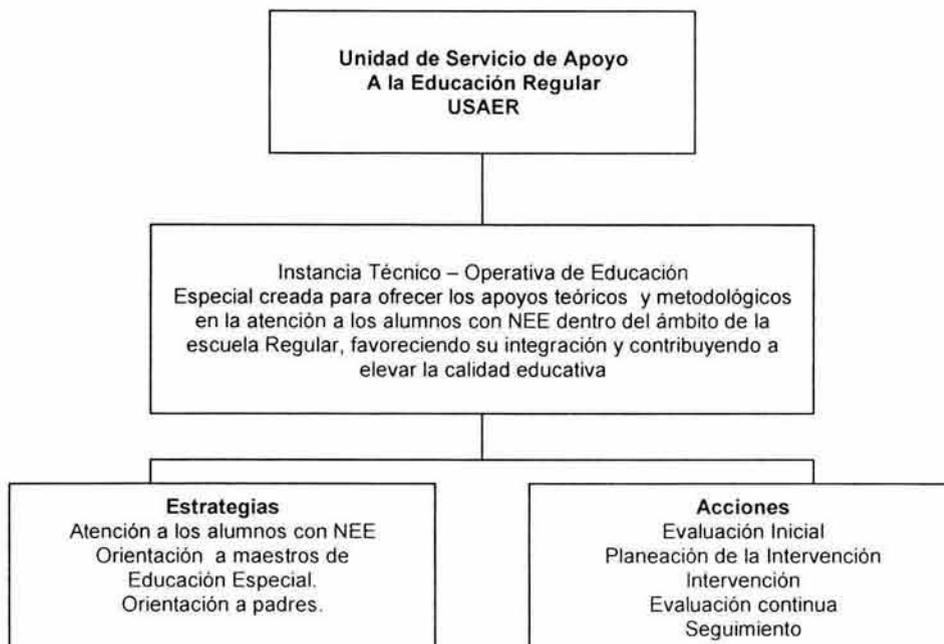


OBJETIVOS DEL CAM (1997)

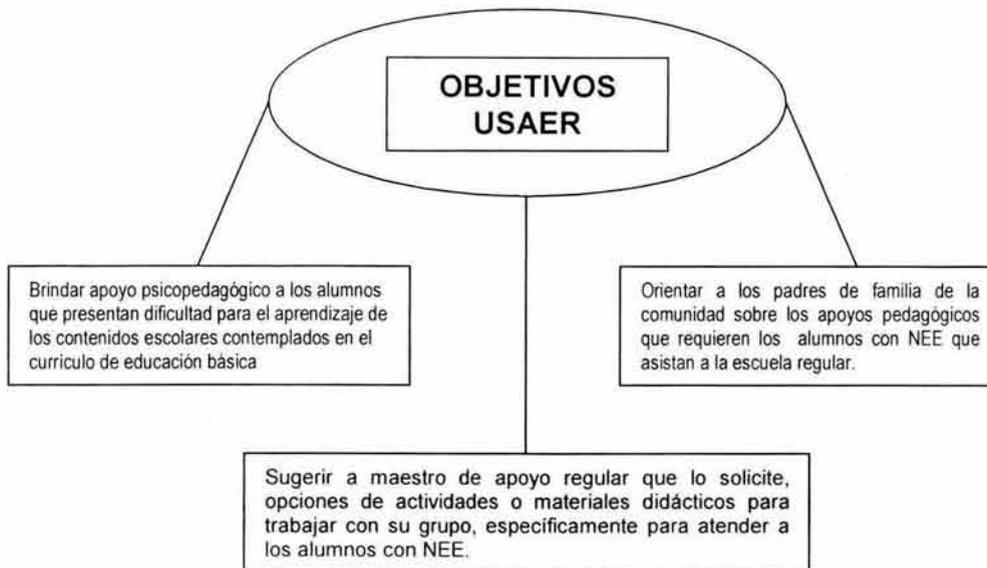


Adaptado de: Dirección de Educación Especial, Secretaría de Educación – OSEJ–, México (1997).

ESTRATEGIAS Y ACCIONES DE LA USAER DE MÉXICO (1997)



OBJETIVOS DE LA USAER (1997)



Adaptada de: Dirección de Educación Especial, Secretaría de Educación –OSEJ –México (1997).

1.4. Tendencia actual de la Educación Especial.

Los planteamientos de Nirje y Wolfensberger (Ingalls, 1982), sobre el concepto de “normalización e integración”, han generado una importante conciencia internacional sobre las condiciones de vida de las personas con discapacidad en los profesionales del campo, en los educadores y en la sociedad.

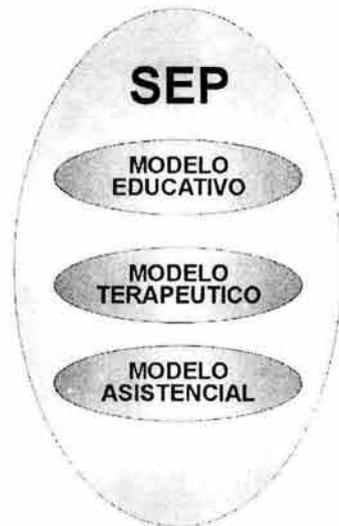
Muchos países han desarrollado diversas modalidades para integrar a la escuela regular a los alumnos con discapacidad, las cuales van desde las aulas especiales hasta la integración con apoyos regulares. Estas experiencias han generado un cambio de actitud a favor de las personas con discapacidad, para que éstos se beneficien de la educación regular.

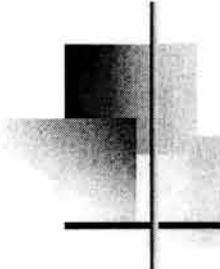
La Educación Especial ha transitado, hasta el momento, por tres modelos de atención. El modelo asistencial, el cual considera al sujeto de educación especial un minusválido que requiere de apoyo permanente. El modelo terapéutico considera a los sujetos de educación especial como personas atípicas que requieren de apoyos

pertinentes que le permitan conducirlos a la normalidad, las acciones para atender las necesidades van desde un enfoque médico. Actualmente, y de manera vigente, se trabaja con el modelo educativo, el cual asume como estrategia básica la integración y la normalización, con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona que conviva plenamente en comunidad.

No obstante, en nuestro país coexisten aun los tres modelos aunque la tendencia reclama alcanzar el modelo educativo.

Se puede concluir que estamos viviendo una época de transición con respecto a la educación especial, a nivel nacional e internacional. Transiciones que han implicado a los sistemas educativos, y sociales, así como la manera de concebir la discapacidad y a la búsqueda de mecanismos que aseguren la dignidad y el respeto de todos los ciudadanos.





CAPÍTULO II
Integración Educativa

2.1. Consideraciones Generales en torno a las Necesidades Educativas Especiales

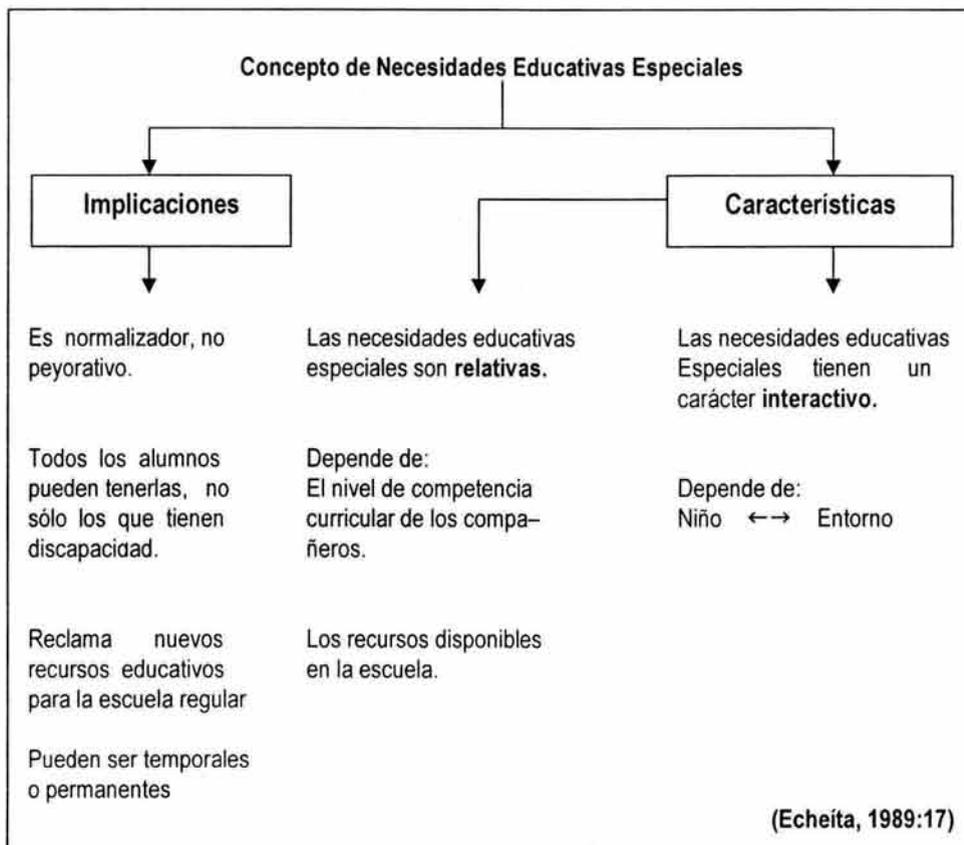
En el ámbito educativo se ha empezado a emplear el concepto necesidades educativas especiales para referirnos a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo. El concepto surgió en los años sesenta, aunque se popularizó a partir de 1978, con la aparición del reporte Warnock, que describía la situación de la educación en la Gran Bretaña García Pastor, (1993). De sus resultados se derivaron muchas de las normas legales, hasta hoy vigentes, en ese país. La situación se plantea de la siguiente manera:

En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o las desventajas de los diferentes niños. Estos fines son: primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en el que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; para algunos incluso, los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo (Warnock, 1978, citado en Antología de Educación Especial (2000)).

Al conceptualizar a los alumnos con NEE, estamos diciendo que sus dificultades para aprender no dependen sólo de ellos, sino que tienen un origen **interactivo**, es decir no son características del alumno sino que son producto de la interacción del alumno con su entorno.

Una de las características del concepto de que las NEE son **relativas**, se refiere a que surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y de su grupo de referencia, así como los recursos disponibles del entorno educativo para dar respuesta o no a sus necesidades educativas.

En el siguiente esquema se pueden observar las características y las implicaciones del concepto de necesidades educativas especiales.



(cit. Integración Educativa en el aula regular, SEP 2000).

Por último, las necesidades educativas especiales pueden estar asociadas a tres grandes factores:

- **Al ambiente social y familiar** en el que se desenvuelve el niño, cuando existen situaciones en este plano que repercuten seriamente en el aprendizaje escolar.
- **Al ambiente escolar** en el que se educa al niño, si las condiciones al interior de la escuela (de tipo organizacional, de relación u organización académica) no propician el aprendizaje de sus alumnos.
- **Condiciones de discapacidad.** La existencia de limitaciones físicas o intelectuales puede dificultar seriamente las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, haciéndose necesario proporcionarles apoyos técnicos y/o estrategias pedagógicas diferenciadas para que accedan al currículo.

2.2. Definición de Integración Educativa Principios y Fundamentos

Definición.

La Integración Educativa se considera como la consecución, en el ámbito educativo, del derecho que tienen todos los alumnos a recibir una educación en contextos normalizados que favorezcan adecuadamente su desarrollo, por ello constituye una estrategia de participación democrática, en la vida real, del alumnado con necesidades educativas especiales y sus respectivas familias.

Para Bless (1996), y Guajardo (1994), la Integración Educativa es el proceso que implica educar a los niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan NEE implica la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular.

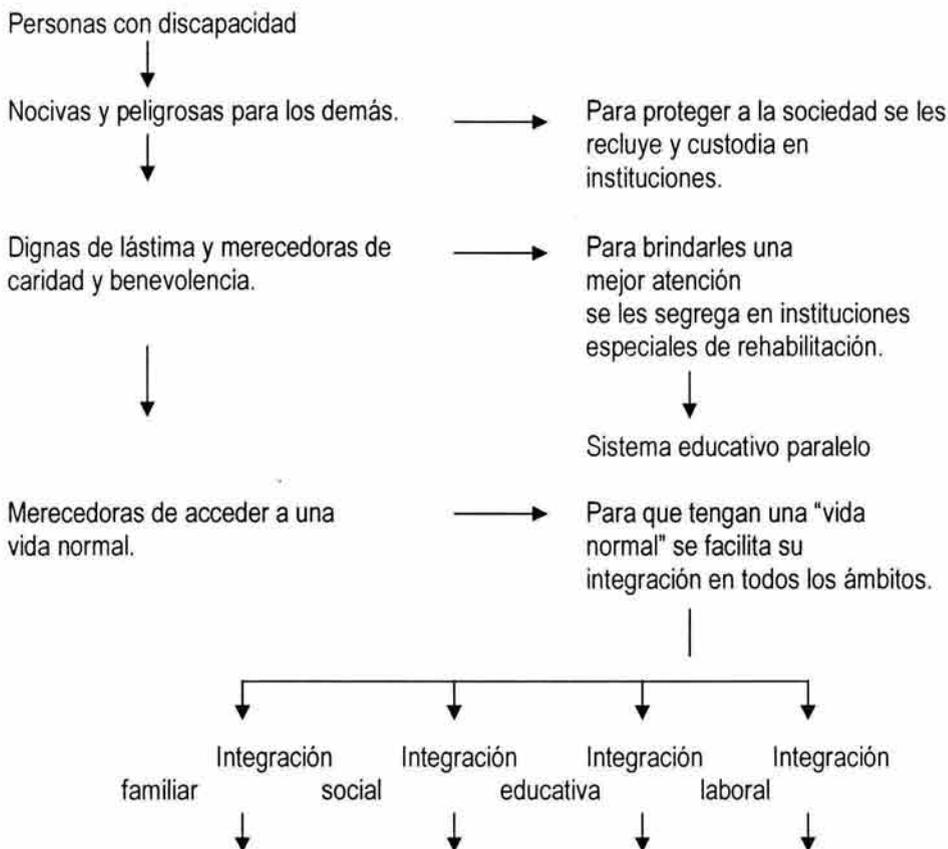
Para que el currículo sea flexible se requiere de planificar, aplicar y evaluar un conjunto de actividades, acciones y tareas sustentadas en las intenciones educativas, que se ajusten a las competencias, intereses y motivaciones de todos y cada uno de los alumnos que conforman el grupo escolar y la escuela misma.

Como se puede observar, la integración educativa hace referencia, principalmente, a tres aspectos.

- La posibilidad de que los niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) estén en la misma escuela y en la misma aula que los niños sin NEE.
- La necesidad de realizar adecuaciones curriculares para que las necesidades específicas de cada niño puedan ser satisfechas, siempre y cuando éstas se requieran.
- La importancia de que el niño y/o el maestro reciban el apoyo y la orientación del personal de educación especial (EE).

2.2.1 Fundamentos Filosóficos y Principios Básicos de la Integración Educativa.

Las diferentes concepciones que la sociedad ha tenido acerca de la discapacidad son las que precisamente han influido en la atención que se ha brindado a las personas que la presentan. Por fortuna, estas concepciones han cambiado a lo largo de la historia. En el siguiente esquema se presentan dichas concepciones. cit. Seminario de Actualización SEP, (2000).



La nueva concepción de que las personas con discapacidad deben tener una vida tan "normal" como sea posible está influida por movimientos que se han dado a nivel mundial y que están relacionados principalmente con:

- El respeto a la tolerancia hacia las diferencias.
- El reclamo del cumplimiento de los derechos humanos y el acceso a la igualdad de oportunidades.
- La reforma en el Sistema Educativo Escuela para Todos.

Las escuelas integradoras suponen un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación de la comunidad y para tener éxito, es necesario realizar un esfuerzo en común, no sólo de los profesores y del personal de la escuela, sino también de los padres, voluntarios y compañeros. La reforma de las instituciones sociales no sólo es una tarea técnica, depende también de la convicción y compromiso de todos los individuos que integran la sociedad (UNESCO, 1994).

Una de las nuevas tendencias significativas que pueden constatar en la evolución de la educación de los niños con NEE es su integración educativa a la educación común. Dicha tendencia se basa en una filosofía de la normalización, la cual pretende que el individuo con alguna discapacidad viva de acuerdo con sus capacidades y limitaciones lo más cercano posible a lo "normal". Aboga por el derecho de todos los alumnos a ser incluidos en los programas regulares por lo que, las escuelas, deben adecuar sus programas a las necesidades educativas del alumno. Su principal objetivo es: garantizar que el alumno con alguna discapacidad logre su aceptación y participación en actividades escolares, sociales y laborales.

Es importante señalar que la integración educativa surge en gran medida como resultado de las demandas de los padres de familia, los profesores, y Organizaciones no Gubernamentales y los propios individuos con NEE, que influenciados por el movimiento integracionista piden tener acceso a las escuelas regulares de su comunidad y en general a la sociedad.

Respeto a las diferencias

En todas las sociedades humanas existen diferencias y rasgos comunes entre los sujetos que las conforman. Las diferencias podrían considerarse como un problema que se resuelve homogeneizando a los individuos, o bien como una característica que enriquece a los grupos humanos.

El respeto por las diferencias no implica la eliminación de éstas, sino su aceptación dentro del contexto social que debe poner, al alcance de cada uno de los miembros, los mismos beneficios y oportunidades para tener una "vida normal" (Toledo, 1981).

Al asumir las diferencias individuales como hecho, se impulsan otros valores:

- El respeto.
- La solidaridad.
- La colaboración.
- La ayuda mutua.
- La valoración del otro: todos aprendemos de todos.

Cada persona debe tener acceso a los bienes y a los recursos de la comunidad para poder vivir en el mismo contexto en el que viven los demás, aunque se sea "diferente". Por lo tanto, en el ámbito de la educación, se debe educar aceptando y respetando las diferencias que existen entre los alumnos.

Derechos humanos e igualdad de oportunidades

Por el simple hecho de existir y pertenecer a un grupo social, todos tenemos derechos y obligaciones, por lo tanto, una persona con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales, entre ellos el derecho a una educación de calidad. Para ello es necesario que, primero, se le considere como persona, y después como sujeto que necesita atención especial. Más que una iniciativa política, la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela Rioux, (1995).

La integración educativa, más que ser una iniciativa política, es un derecho de cada alumno y alumna, un derecho que busca su igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela y recibir los apoyos necesarios. Esto, definitivamente, incluye a los alumnos que presentan alguna discapacidad.

Escuela para todos

El artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de educación de aprendizaje (PNUD). UNESCO, UNICEF; Banco Mundial, (1990). Así, el concepto de escuela para todos va más allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela. También se relaciona con la calidad. Para lograr ambos propósitos – cobertura y calidad – es necesario una reforma profunda del sistema educativo; El punto de referencia para este fundamento de la Escuela Para Todos es la declaración de Salamanca (1994) citado en Guajardo, E. (1994). Una de las propuestas de la UNESCO es que la escuela reconozca y atienda a la diversidad además debe:

- Asegurar que todos los niños aprendan, sin importar sus características.
- Preocuparse por favorecer el progreso individual ofreciendo un currículo flexible que corresponda a diferentes necesidades.
- Contar con servicios de apoyo necesarios.
- Reducir los procesos burocráticos.
- Capacitar y actualizar a sus maestros.
- Entender de manera diferente la organización y desarrollo de la enseñanza.

La escuela debe asegurar que todos los niños y las niñas aprendan. Tomando en cuenta que el aprendizaje es un proceso que construye el propio alumno con su experiencia cotidiana, conjuntamente con los demás (García Pastor, 1993, Remus, 1995; Marchesi y Martín, 1990).

Estos fundamentos filosóficos forman parte de las bases éticas y morales que permiten pensar en un ideal de hombre, de ciudadano, que ha de formarse en las aulas con una serie de atributos y características, de habilidades y capacitación para integrarse a la sociedad.

Principios Generales de la Integración Educativa

Existen algunos principios generales que propician la operación y el desarrollo de los servicios educativos para la integración educativa. Estos son:

- Normalización
- Integración
- Sectorización
- Individualización de la educación.

Normalización. Es el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de las personas de la comunidad a la que pertenecen, para lo cual es necesario que el medio les ofrezca mejores condiciones para su desarrollo personal, tales como: servicios de habilitación, de rehabilitación y ayudas técnicas, para que alcancen tres metas principales:

1. Una buena calidad de vida
2. El disfrute de sus derechos humanos.
3. La oportunidad de desarrollar sus capacidades.

García Pastor, (1993).

Integración: Consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de la comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar y laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación. "El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y

participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida" (DGEE, 1991; 4).

Sectorización. Implica que todos los niños y niñas desarrollen su proceso de escolarización y reciban los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar en donde viven. Para ello es importante el descentralizar los servicios educativos. Atender al niño en el ámbito de su comunidad, evitando grandes desplazamientos, lo que permite que el alumno conviva con sus vecinos tanto en su entorno hogareño como el escolar.

Individualización de la enseñanza. Con este principio se hace referencia al intento de adecuar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno, sin importar si es o no un alumno integrado. Implica también, el reconocimiento de que en el aula no debe existir una respuesta educativa única ya que el grupo es heterogéneo y diverso de alumnos en cuanto a intereses, formas de aprender y formas de actuar. Es por ello que las actuaciones educativas deberán adaptarse a esa diversidad. Es en este principio de individualización de la enseñanza en el que se fundamentan las modificaciones al currículo como estrategia para adaptar la enseñanza a los alumnos que así lo requieren, (Parrilla, 1992).

2.2.2. Modalidades de la Integración

En el informe Warnock se distinguen, tres formas principales de integración: física, social y funcional. Solder, en 1980, distingue un cuarto nivel de integración, *el societal*. Cada uno de ellos supone una mayor aproximación entre grupos de alumnos con necesidades especiales y sin ellas.

La integración física se produce cuando las clases o unidades de educación especial se constituyen en el mismo lugar que en la escuela ordinaria, pero continúan

manteniendo una organización independiente, pudiendo compartir algunos lugares como el patio o el comedor.

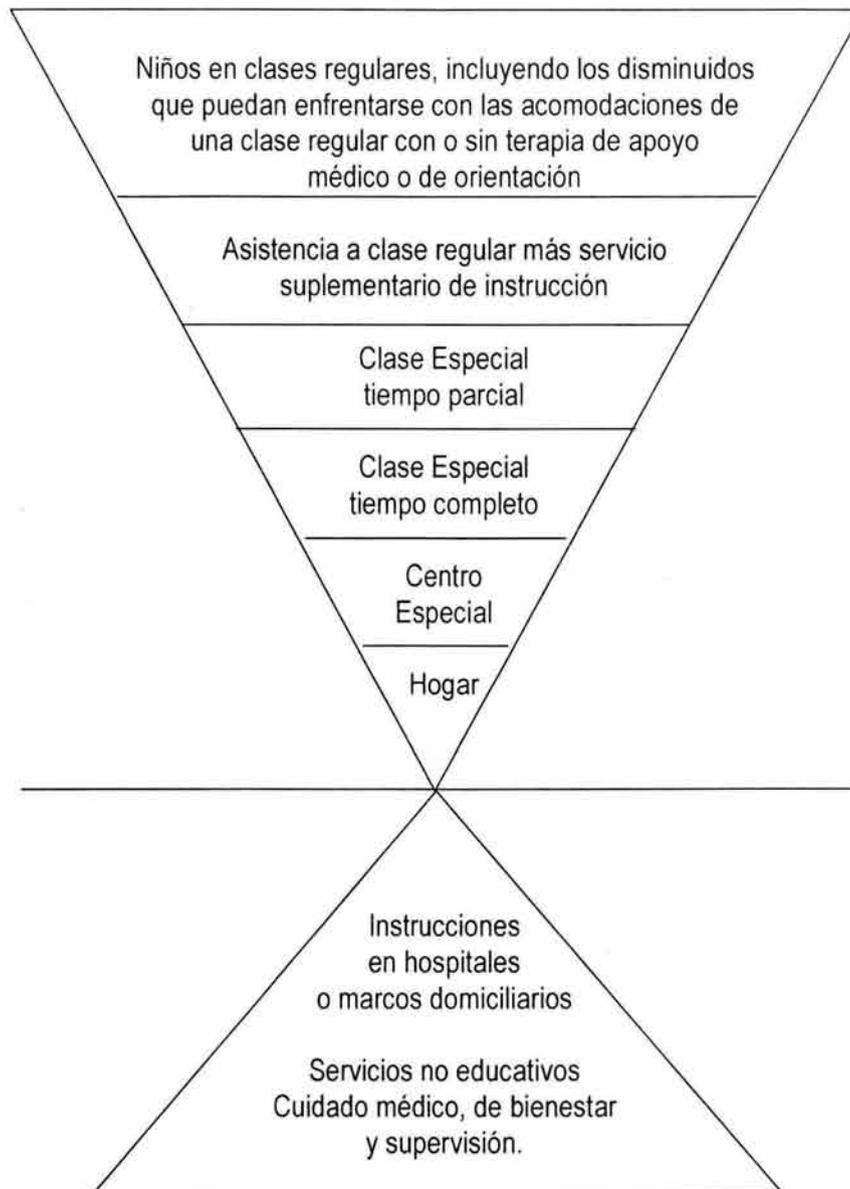
La integración social supone la existencia de unidades o clases especiales en la escuela ordinaria, realizando los alumnos algunas actividades comunes con el resto de sus compañeros, como juegos o actividades extraescolares.

La integración funcional es considerada como la forma más completa de integración, en la que los alumnos con NEE participan tiempo parcial o completo en las aulas regulares y se incorporan como un alumno más a la dinámica escolar.

Finalmente **la integración societal**, último eslabón en la integración en la que se busca que los ciudadanos discapacitados tengan las mismas posibilidades legales – administrativas de acceso a los recursos sociales, de influir en su propia situación y de realizar un trabajo productivo.

Desde otra perspectiva basada en la estructura organizada, se han planteado otros niveles o grados en el proceso de integración de los alumnos con NEE. El sistema de cascada descrito por Deno en (1970), cit. por Marchesi y Martín, (1990), es uno de los puntos de referencia en los trabajos más modernos y su importancia radica en las posibilidades educativas y de aprendizaje del alumno y no en la taxonomías de las deficiencias.

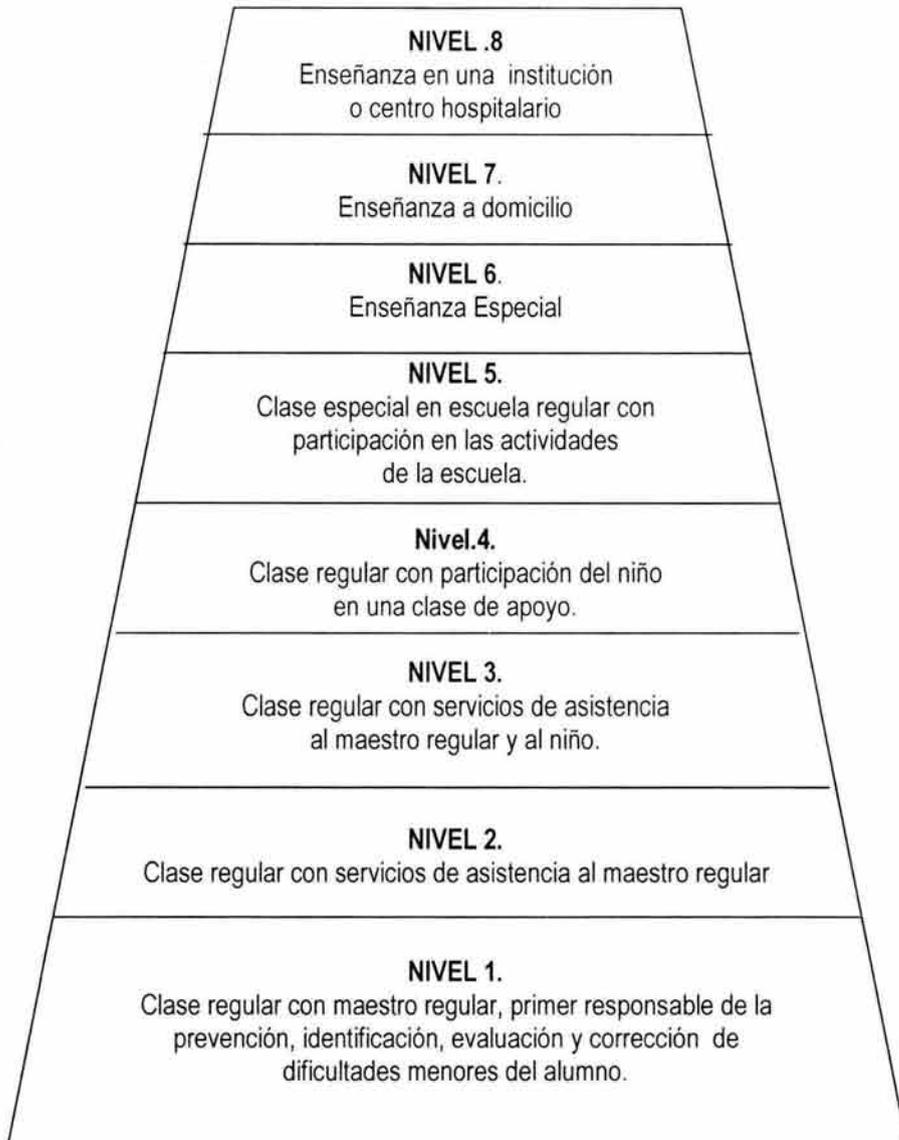
Niveles en el proceso de Integración (Deno, 1970)



Por regla general, las alternativas educativas se ofrecen escalonadas para responder a las necesidades individuales de los alumnos según el grado y naturaleza de sus limitaciones.

Sistema de pirámide en cascada

Propuesto en el informe COPEX en Canadá (Publicado en Québec, 1976; Citado en Medrano, 1986)



Este sistema de pirámide ha sido adoptado en diversos países, con ligeras modificaciones, contempla una diversidad de medidas graduadas de las posibilidades del niño, desde una perspectiva de normalización, en los diferentes modelos que se describen a continuación.

NIVEL 1. Incluye a todos los alumnos con alguna discapacidad capaces de seguir los programas de la clase, atendida por un profesor ordinario que asume la responsabilidad de la misma, actúa como tutor e interviene en la prevención y corrección de pequeñas dificultades de aprendizaje.

NIVEL 2. Los alumnos permanecen toda la jornada escolar en el aula ordinaria, con un profesor regular, siguiendo los programas ordinarios. El profesor recibe orientación y ayuda de algún especialista, referida a las técnicas de rehabilitación, diseño de estrategias, metodología, etc., en función de las necesidades del alumno.

NIVEL 3. Los alumnos siguen el currículo normal de todo el grupo y están a cargo de un profesor regular. El especialista presta ayuda al alumno de forma individual o en pequeños grupos, según sus necesidades o problemas específicos. Los especialistas trabajan en estrecha colaboración con el profesor de la clase coordinando la actuación educativa.

NIVEL 4. Los alumnos con discapacidad están escolarizados en centros del sistema regular, permaneciendo parte de la jornada en clase regular y parte en la clase especial. El programa de desarrollo individual del alumno integra aspectos del currículo ordinario y otra parte del programa contendrá aspectos individuales, apoyados en clase individual. Ambas partes deben actuar en forma coordinada para la mejor consecución del logro de los objetivos planteados en el programa.

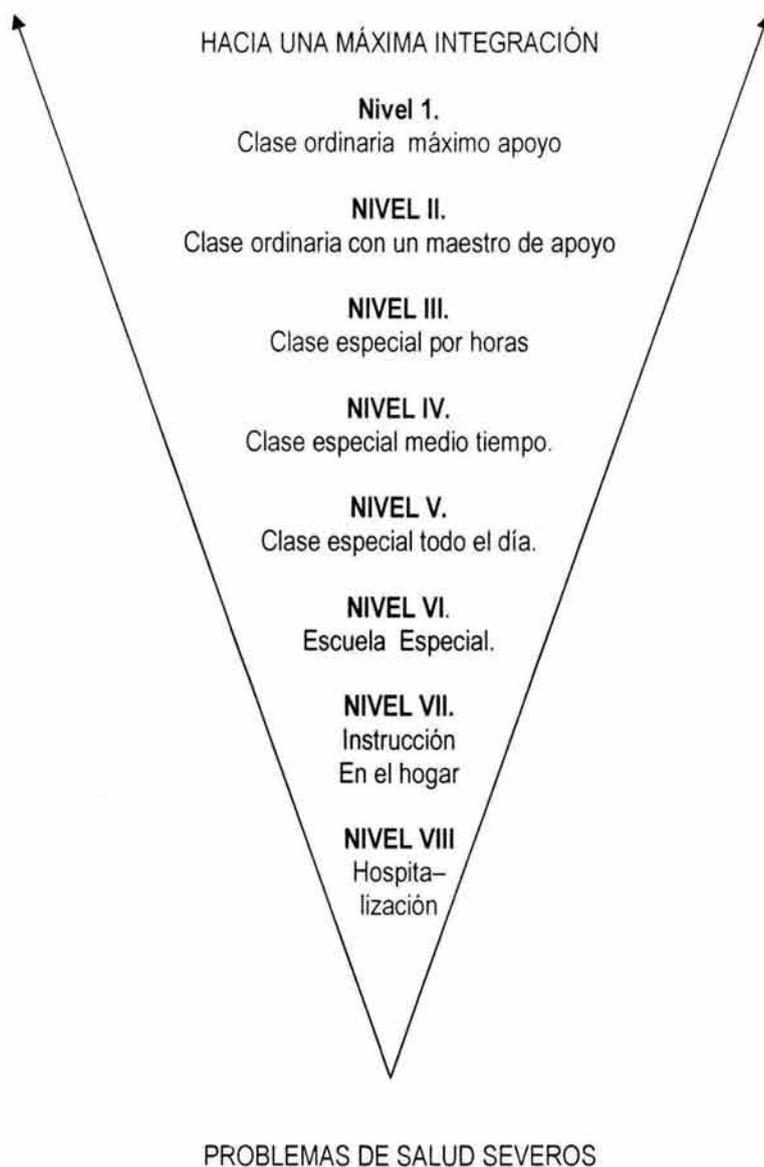
NIVEL 5. Los alumnos se integran a una clase especial dentro del centro ordinario, siguen un programa diferente de los de la clase ordinaria y son atendidos por un profesor de educación especial, quien es el principal responsable de sus programas. Participa en las actividades extracurriculares del centro como: la hora de la comida, el recreo, y el tiempo libre.

NIVEL 6. Los alumnos son escolarizados en centros específicos, cuando así lo requiere la naturaleza o gravedad de la discapacidad. Estos centros están dotados de unidades de transición y conectados con los centros regulares para facilitar a los alumnos el paso a otros niveles de mayor integración. El programa de desarrollo individual está a cargo del profesor de educación especial y, si es necesario, intervienen otros especialistas.

NIVEL 7. En caso de que el alumno no pueda asistir a ninguna institución escolar o deba permanecer la mayor parte del tiempo en su domicilio, deberán recibir en éste la atención que precise para el desarrollo social y educativo.

NIVEL 8. Por último, los alumnos que por sus características especiales, por circunstancias familiares, o por falta de servicios en su sector socio-familiar, no pueden recibir la atención educativa que requieran, serán escolarizados en internados o escuelas hospitalarias, que prestan la atención necesaria para cada uno de los casos, durante el tiempo que permanezca en esta situación. Este tipo de escolarización será transitoria, de modo que facilite el retorno de los alumnos a su hogar a la brevedad posible.

MODELO DE DESARROLLO ELABORADO POR SANTAMARÍA Y SAAD
(Presentado en el sexto Encuentro Nacional de Padres y Asociaciones CONFE,
1992).



En este modelo, en la región más abierta se ubica a las personas con mayores oportunidades de interacción social, descendiendo en la pirámide las oportunidades de integración, las que se limitan paulatinamente.

NIVEL VIII Hospitalización. Se ubica a las personas con severos problemas de salud, por lo que el campo de integración y socialización será limitado. En estos casos la actitud de los doctores, enfermeras y personal en general, deberán otorgarles un lugar como personas y un trato acorde a su edad cronológica.

NIVEL VII Instrucción en el hogar. Se otorga cuando no existe escuela regular o especial en la comunidad a la que pertenece el individuo.

NIVEL VI Servicio en la escuela especial. Es una alternativa educativa de las más conocidas y empleadas en México. Esta alternativa consiste en tener una institución en la cual asisten los alumnos que presentan discapacidad. Estas instituciones, por lo general, tienen poco contacto con la comunidad, son lugares cerrados y no hay una estrecha relación con los compañeros de las escuelas regulares. Cabe señalar que en la actualidad la mayoría de las instituciones de Educación Especial han empezado a interactuar con la sociedad reconociendo la importancia que tiene el contacto entre las personas con y sin discapacidad.

NIVEL V Clase especial todo el día. Se cuenta con un salón de clases al que asisten solo personas que presentan NEE permanentes siendo igual en cualquier otro grupo de la escuela regular. En clase, los alumnos con discapacidad reciben la instrucción pertinente en todas las áreas, el contacto con los alumnos regulares se realiza en los espacios comunes, compartiendo el recreo, participando en ceremonias cívicas y actividades extraescolares.

NIVEL IV Clase especial medio tiempo. El alumno pasa la mitad de su horario de clase en el grupo especial y el tiempo restante lo emplea en actividades con los alumnos regulares tales como: deportes, talleres, artes plásticas etc.

NIVEL III Clase especial por horas. El alumno permanece la mayor parte del tiempo en el aula regular, trabajando sobre la misma temática del grupo, pero con las

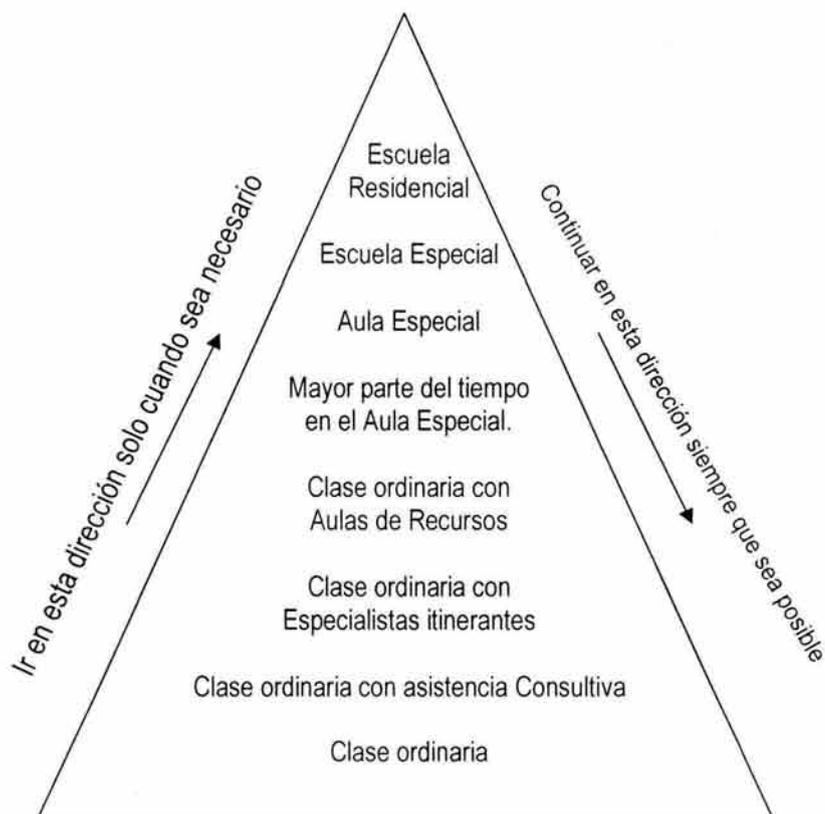
adecuaciones pertinentes al tema, y el material diseñado en función de sus necesidades.

NIVEL II Clase Regular con Maestro Auxiliar. En la clase esta presente un profesor que apoya al alumno con NEE, al maestro y a los alumnos del sistema regular.

NIVEL I Clase Regular. El profesor de la clase ordinaria requiere un mínimo de orientación y asesoría para llevar a cabo el programa del alumno con NEE y estas se instrumentan fuera del horario de clase.

SISTEMA EN CASCADA DE REYNOLDS ENTORNOS EDUCATIVOS EXTRAESCOLARES.

Centros especiales de Diagnóstico y Tratamiento
Hospitales
Enseñanza Domiciliaria



(Cit. Integración Educativa en el aula regular, Tomado de Ismael García Cedillo, SEP 2000)

Considerando los modelos existentes de integración educativa y la historia de ésta en la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal (SEP/DEE, 1994, núm.2), considera los siguientes niveles de integración del alumno con NEE:

1. Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con apoyo psicopedagógico en turno alterno.
2. Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales, saliendo del aula regular de manera intermitente.
3. Integrado al plantel asistiendo a aulas especiales para educación especial y compartiendo actividades comunes y recreos.
4. Integrado al plantel por determinados ciclos escolares a) educación regular y después educación especial, b) educación especial y después educación regular y c) ciclos intercalados entre educación regular y educación especial.

Estos niveles de integración se enmarcan dentro de las alternativas estructurales creadas por la DGEE (1994), como ya se han mencionado: USAER y CAM. Cabe mencionar la importancia del papel que juegan en este modelo otras instancias de atención en nuestro país, que operando bajo el modelo médico todavía, ofrecen servicios de apoyo y/o rehabilitación a la población con alguna discapacidad (p. ejem. Los Centros de Rehabilitación Esquelético Muscular, Comunicación Humana, Instituto de Cancerología y otros).

A partir de esta variedad de modelos, se enfatiza que la integración educativa es un proceso con varios niveles, a través del cual se pretende que el sistema educativo tenga los medios adecuados para responder a las necesidades de los

alumnos. Esta gama de posibilidades de integración deben de conducir al alumno al nivel más conveniente para su educación, teniendo la posibilidad de cambiar cuando sus condiciones de aprendizaje lo requieran, es decir, que se diversifiquen las formas de evaluar y enseñar a través de una propuesta curricular adaptada y se lleven a cabo las adecuaciones curriculares pertinentes que sean necesarias de acuerdo las características y condiciones; de los niños, del centro educativo y de los fines educativos y sociales de los planes y programas de estudio.

Frente a los retos de la integración educativa es esencial el papel que desarrollan los padres en el desarrollo de las capacidades y habilidades de comunicación y lenguaje.

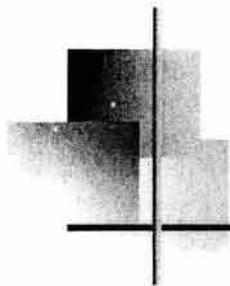
La comunicación efectiva, la claridad de pensamiento, el acceso a la información, son parte de las necesidades básicas que deben cubrirse para lograr con mayores elementos un proceso efectivo de integración educativa.

Los padres tienen la posibilidad de incrementar el nivel de competencia lingüístico–comunicativa por los ámbitos de relación e interacción a los que enfrentan a sus hijos, favoreciendo con ello el nivel de utilización de su lenguaje de manera pertinente como un recurso básico que agilizará su nivel de integración

Ante esto es importante señalar que existe la necesidad de proporcionar al padre de familia la capacitación, orientación, apoyo y estrategias que permitan en cierta medida ofrecer mayores elementos de interacción hacia sus hijos como un modelo que le brinde al niño con discapacidad intelectual la oportunidad de favorecer el nivel de competencia lingüístico– comunicativo y social.

CAPÍTULO III

El perfil del niño con discapacidad intelectual



3.1. Definición y clasificación de la Discapacidad Intelectual

El objetivo de este capítulo es dar a conocer las fortalezas y debilidades de la población con NEE, que presentan discapacidad intelectual (DI), con la finalidad, de que el maestro pueda retomarlas para diseñar y desarrollar una propuesta curricular adaptada para dar respuesta específica a las características y condiciones de la población que presenta este nivel de discapacidad.

Por otra parte es importante que los padres de familia conozcan las características de la discapacidad intelectual, para que puedan involucrarse en el proceso educativo de su hijo, a través de su participación activa, a fin de ayudarlo a alcanzar un desarrollo óptimo que le permita integrarse en los ámbitos, familiar, educativo y social.

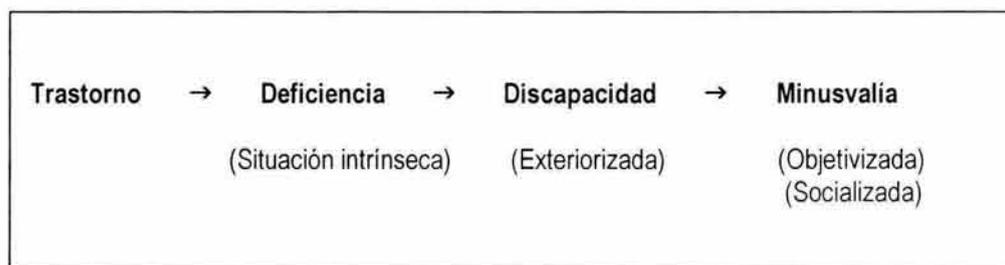
El concepto de discapacidad intelectual y su definición han sufrido numerosos cambios en su terminología, cambios que han reflejado el continuo intento de desarrollar un entendimiento más claro de la condición de discapacidad intelectual e implementar un sistema más preciso y aplicable, orientado a la terminología, clasificación, evaluación e intervención.

Se resaltan algunas definiciones de discapacidad intelectual que han sido las más aceptadas, las cuales se presentan a continuación.

I.- En México, la Dirección General de Educación Especial ha aceptado la siguiente definición.

“Un sujeto se considera con discapacidad intelectual, cuando presenta una disminución significativa y permanente en el proceso cognoscitivo, acompañado de la conducta adaptativa” (DGEE – SEP, 1985).

II.- La Organización Mundial de la Salud promovió una clasificación que pudiera ser utilizada por distintos grupos de profesionales. Es así como en 1980 se publica un documento en el que se plantea una nueva aproximación conceptual y se habla de tres niveles diferentes: Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía. En esta clasificación lo que se intenta es facilitar la adopción de criterios comunes y simplificar progresivamente la variedad terminológica, así como facilitar la comunicación entre distintos profesionales involucrados o relacionados con la discapacidad. El significado de cada uno de estos niveles se puede observar en el siguiente esquema.



Dicho de otra forma, se habla de **deficiencia** cuando hay una pérdida o anomalía de alguna estructura o función psicológica, fisiológica, o anatómica. Es una **discapacidad** cuando, debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera "normal" para un ser humano. Se dice que es una **minusvalía** cuando como consecuencia de la deficiencia y la discapacidad, existen limitaciones para desempeñar un determinado rol (el que se esperaría de acuerdo con el sexo, edad, factores sociales etc.), por lo tanto, el sujeto se encuentra en desventaja Verdugo, (1995) .

En el ámbito educativo, puede considerarse que el problema del niño es producto de la interacción que se da entre éste y su medio, o bien puede ser resultado de las condiciones y características de la situación del niño, por lo cual la educación especial debe privilegiar las intervenciones que se hagan sobre ambos. Deben buscarse todas las situaciones que en el entorno del niño dificultan su

aprendizaje para operar sobre ellas. El niño es un educando y no un paciente. Así, se le brinda educación y no tratamiento.

III.- La reciente definición de discapacidad intelectual, que presenta la American Association on Mental Retardation AAMR (1992–1994), citado en Verdugo, (1995) está basada en un modelo funcional; se concentra en la manera de cómo los individuos funcionan dentro de su medio ambiente. Desde este punto de vista, la discapacidad mental es una descripción del funcionamiento presente del individuo, más que un rasgo inherente o de una manera de ser permanente. Se refiere a un patrón específico de limitaciones intelectuales y funcionales; no es por lo general un estado global de incompetencia.

La discapacidad intelectual se define dentro del contexto del medio ambiente en el cual la persona vive, aprende, trabaja y juega. Existe cuando las limitaciones intelectuales y adaptativas afectan la capacidad individual para hacer frente a los cambios en la vida cotidiana y en la comunidad. Las limitaciones son significativas sólo en función del medio ambiente del individuo.

El término de discapacidad intelectual se refiere a limitaciones sustanciales en el funcionamiento presente, y se caracteriza por:

- 1° Un funcionamiento intelectual que esta notablemente por debajo del promedio. Lo cual significa que la persona, en una prueba estándar de inteligencia, tiene que obtener una puntuación de por lo menos dos desviaciones estándar por debajo de la norma aceptada por el grupo de su edad. Sin embargo, un Coeficiente Intelectual (CI) bajo no define por sí solo a la persona con discapacidad intelectual.**
- 2° Las personas manifiestan limitaciones relacionadas con dos o más de las áreas de destrezas que le permiten adaptarse a la exigencia de su medio social. Las destrezas deben compararse dentro del contexto de su**

ambiente típico con los compañeros de su edad. Destrezas que a continuación se describen:

CONDUCTAS O DESTREZAS DE ADAPTACIÓN	
Comunicación	Salud y seguridad
Cuidado personal	Académicas Funcionales
Vida Independiente	Tiempo Libre y Recreación
Uso de la Comunidad	Habilidades Sociales
Auto-dirección	Trabajo.

- **Comunicación.** La comunicación incluye la habilidad para comprender y expresar información mediante comportamiento simbólico (palabra hablada, palabra escrita/ ortografía, símbolos gráficos, lenguaje de señas, idioma manualmente codificado) o de conducta no simbólica (mímica, movimientos del cuerpo, tacto, gestos).
- **Cuidado Personal.** Se refiere a las destrezas necesarias para comer, vestirse, usar el retrete y asearse.
- **Vida Independiente.** Se refiere al funcionamiento diario dentro del hogar de los quehaceres que realiza como son: lavado de ropa, cuidado de la propiedad, preparación de alimentos, planificación y presupuestos de compras, seguridad del hogar y horario diario. Así mismo las habilidades relacionadas incluyen comunicación de necesidades y alternativas, interacción social dentro del hogar y en el vecindario y la aplicación de destrezas académicas funcionales.
- **Uso de la comunidad.** Se refiere al uso apropiado de los recursos en la comunidad. Lo cual incluye desplazarse dentro de ésta, incluyendo viajes, ir de compras, obtener un beneficio propio de los servicios y negocios de

su comunidad, comportarse apropiadamente en el contexto en el que se desenvuelve.

- **Auto-dirección.** Se refiere a la toma de decisiones de alternativas. Incluye el aprendizaje y seguimiento de un horario; iniciar actividades apropiadas; completar tareas necesarias o requeridas; buscar ayuda en situaciones necesarias, dar solución a problemas en situaciones que le son familiares o nuevas, demostrar asertividad adecuada y defender intereses propios.
- **Salud y Seguridad.** La salud y la seguridad se refiere a la manutención del bienestar propio: identificación de los síntomas, tratamiento y prevención de enfermedad; cuidado y prevención de accidentes, primeros auxilios básicos, seguridad básica (seguir reglas y leyes, cuidado al cruzar la calle e interactuar con extraños y al buscar ayuda). Estas habilidades incluyen protección contra la conducta criminal.
- **Académicas Funcionales.** Las habilidades académicas funcionales son las habilidades cognoscitivas y las relacionadas a los estudios en la escuela. Se incluye saber leer y escribir; manejo de conceptos fundamentales prácticos de matemáticas, ciencia relacionada al conocimiento del ambiente físico, salud, sexualidad, geografía y estudios sociales. El enfoque no está en los alcances académicos sino en la adquisición de habilidades prácticas funcionales en términos de una vida independiente.
- **Tiempo y Recreación.** El uso del tiempo libre y descanso se refiere a la variedad de intereses recreativos y de descanso que reflejan la selección y las preferencias personales. Las actividades públicas deben reflejar la edad y las normas culturales. Las habilidades incluyen la selección y la iniciación de actividades, la utilización y disfrute del ocio en el hogar y la comunidad, participación en juegos y actividades recreativas individuales o

en grupo, manejo adecuado de turnos, aumentar la conciencia y repertorio de intereses y habilidades.

- **Habilidades Sociales.** Se refieren a la conducta social impropia y apropiada. La conducta apropiada se refiere al trato que tiene con amistades, mostrar aprecio; sonreír, tomar turno, demostrar honestidad y confiabilidad, compasión y justicia, mostrar interés por otros. La conducta impropia incluye rabietas, celos, peleas, competencia excesiva, egoísmo, conducta sexual en público, interrumpir a otros, demandas excesivas de atención, necesidad de constante animación y falta de asertividad.
- **Trabajo.** Se refiere al hecho de tener un trabajo por el cual percibe o no una remuneración, así mismo a la participación de una actividad voluntaria en la comunidad. Las habilidades relacionadas incluyen competencias específicas para el trabajo (conclusión de tareas, conocimiento de horarios, capacidad de solicitar ayuda, aceptación de la crítica), administración del dinero, preparación para el trabajo, interacción social dentro del trabajo mostrando conducta apropiadas.

3° El funcionamiento intelectual por debajo del promedio y la discapacidad en la conducta de adaptación, se manifiesta durante el periodo de desarrollo, desde la concepción hasta los 18 años.

3.2. Clasificación de la Discapacidad Intelectual por criterios

De acuerdo con la American Association on Mental Deficiency (citado en Ingalls, 1982) existen cuatro categorías de Discapacidad Intelectual, las cuales se presentan a continuación, en forma comparativa, según diferentes autores.

Clasificación de la discapacidad intelectual por criterios

CLASIFICACIÓN	A A M D CI	BINET CI	WECHSLER CI	EDAD MENTAL
Discapacidad Metal leve	Entre 3 desviaciones estándar debajo de lo normal.	68 – 52	69 – 55	8, 3 – 10, 9 años
Discapacidad Metal moderada	Entre 3 y 4 desviaciones estándar debajo de lo normal.	51 – 36	54 – 40	5, 7 – 8, 2 años
Discapacidad Metal Severa	Entre 4 y 5 desviaciones estándar debajo de lo normal.	35 – 20	39 – 25	3, 2 – 5, 6 años
Discapacidad Metal Profunda	Entre más de 4 desviaciones estándar debajo de lo normal.	< 19	< 24	< 3 , 1 años

Sin embargo, considerando la definición de la AAMR (1992-1994) y el DSM-IV (2002) se pueden llegar a establecer criterios más claros para el diagnóstico y la definición de la discapacidad intelectual, como se muestra a continuación:

Criterios para el diagnóstico de la Discapacidad Intelectual

- A. Capacidad Intelectual significativamente inferior al promedio: un CI de 70 o inferior al Test de CI administrado individualmente (en el caso de niños pequeños, un juicio clínico de capacidad intelectual significativamente inferior al promedio).
- B. Déficit o alteraciones concurrentes de la actividad adaptativa actual (esto es, la eficacia de la persona para satisfacer las exigencias planteadas para su edad y por su grupo cultural), por lo menos dos de las áreas siguientes: comunicación, cuidado personal, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad.

C. El inicio es anterior a los 18 años.

Retraso mental leve CI entre 50-55 y aproximadamente 70

Retraso mental moderado CI entre 35 – 40 y 50 – 55

Retraso mental grave CI entre 20 – 25 y 35 – 40

Retraso mental profundo CI inferior a 20 o 25

Retraso mental de gravedad no especificada: Cuando existe clara presunción de retraso mental, pero la inteligencia del sujeto no puede ser evaluada mediante los test usuales.

Cit. DSM – IV (2002).

3.3. Etiología de la Discapacidad Intelectual

Etiología: A pesar de que existen más de cien causas asociadas a la discapacidad intelectual, las causas específicas de la mayoría de los casos se desconocen Fallen y Mc Govern, (1978). Las causas pueden estar relacionadas con daño cerebral o con influencias hereditarias o medioambientales Lefrancois, (1987), citado en Higareda (1994).

3.3.1. Discapacidad Intelectual considerada de tipo Biológico

La discapacidad intelectual de tipo biológico suele coincidir con diferencias orgánicas de índole neurológico, metabólico o fisiológico. Aún así, las aptitudes físicas, intelectuales y emocionales resultan influidas por las modalidades de asistencia y educación que reciben.

La etiología de la discapacidad intelectual de tipo biológico puede ser ocasionada por diversas causas Ingalls, (1982), y Edgerton, (1985):

- **Infección.** Enfermedad causada por microorganismos que atacan el sistema nervioso del feto en desarrollo. Las infecciones más importantes son: la toxoplasmosis, sífilis, rubéola y la citomegalia provocada por el virus del herpes.
- **Intoxicaciones.** Las principales formas de intoxicación que afectan al feto en desarrollo son: la toxemia del embarazo, la fenilcetonuria, incompatibilidad sanguínea (Rh), intoxicación saturnina causada por el plomo y consumo de agentes tóxicos (drogas, alcohol, tabaco, medicamentos mal administrados).
- **Traumas.** El trauma o lesión física ocurrida durante el periodo perinatal, (sufrimiento fetal) y/o anoxia (falta de oxígeno al nacer).
- **Trastornos del metabolismo o de la nutrición.** Incapacidad del niño o de la madre para realizar debidamente el metabolismo como el caso de la galactosemia, el cual es un trastorno del metabolismo hidrocarbonado (el niño no tolera la leche), el cretinismo o trastorno del metabolismo de los aminoácidos, de los nucleótidos o de los minerales (déficit de hormona tiroidea), prematurez y bajo peso al nacer.
- **Anomalías Genéticas:** Se refiere a un desorden de los cromosomas como el Síndrome de Down, Síndrome de Turner y el Síndrome de Klinefelter.

3.3.2. Discapacidad Intelectual de origen Sociocultural

Actualmente se identifican dos grupos de personas con discapacidad intelectual, uno de origen orgánico y otro de origen funcional.

El segundo grupo incluye a personas que presentan discapacidad intelectual *pero que no tienen ningún trastorno físico*. Su sistema nervioso está intacto y su

aparición física no difiere en nada de la población en general. Este grupo presenta ***discapacidad intelectual funcional***, y proviene de los estratos más bajos de la sociedad.

Muchos investigadores han sugerido que las oportunidades ambientales limitadas de las que disponen los grupos minoritarios o las clases socioeconómicamente bajas, son en parte responsables de los retrasos en el desarrollo Colls, (1991).

La mayoría de las personas que presentan la deprivación sociocultural presentan una discapacidad intelectual leve, con un CI entre 55 y 69, se supone que se debe a factores biológicos, condiciones psicológicas y sociales, por lo general suele diagnosticarse cuando el niño ingresa a la escuela y presenta dificultades de aprendizaje, rara vez presentan deficiencias físicas o acentuadas y las pruebas de laboratorio, destinadas a detectar anomalías físicas, son negativas.

El término marginación o privación cultural se refiere a todas las circunstancias que acompañan a la pobreza, (vivienda ruinoso, hacinamiento, familias desintegradas y carencias de oportunidades culturales). Cabe señalar que la pobreza no determina por sí sola el bajo rendimiento escolar. De aquí que la palabra también se use para referirse a las circunstancias que acompañan a la pobreza y que parecen contribuir al bajo rendimiento. Esto incluye características como mala salud, prácticas deficientes de crianza infantil, falta de estímulos adecuados y sensación general de desamparo.

Los dos tipos de discapacidad son diferentes en cuanto a causas, gravedad y a los problemas que plantean a los familiares y a la sociedad, por lo que el diagnóstico y el tratamiento tendrán que estar bien relacionados con las características y necesidades educativas específicas de cada persona, con la finalidad de estimular al máximo sus potencialidades y lograr la mayor independencia posible.

3.4. Características del niño con Discapacidad Intelectual

Como se ha explicado en apartados anteriores, las tendencias de aceptación a la diversidad así como la cada vez mayor comprensión de diversas disciplinas acerca de la discapacidad nos remiten, necesariamente, a tender hacia un modelo educativo. Si bien dentro de las clasificaciones de la discapacidad durante muchas décadas se utilizaron indiscriminadamente los términos retrasado, minusválido o algún otro, con tintes peyorativos, es necesario reflexionar sobre el valor que, para el profesional de la educación especial, ofrecen los perfiles.

Un perfil no es, en lo absoluto un criterio homogeneizador de la diversidad que existe dentro de la discapacidad. Por tanto, un perfil si ofrece al profesional un conjunto de indicadores y criterios, de origen científico y disciplinario, que permitirán una labor de intervención más ajustada a las necesidades educativas de cualquier persona, discapacitada o no, bajo esta condición se analizarán las características que perfilan a los niños con discapacidad intelectual (DI) ya que es la población a la que se pretende aplicar el programa, aspectos que a continuación se describen.

Los niños con discapacidad intelectual moderada (DIM) presentan un CI de 51 a 36, ubicándose en 3 y 4 desviaciones estándar debajo de lo normal y su edad mental fluctúa entre los cinco años, siete meses y los ocho años dos meses. (Es importante señalar que esta clasificación de CI no determina por si solo el nivel específico de discapacidad), por tanto, cabe señalar que las personas con discapacidad no forman un grupo homogéneo, más bien pertenecen a un grupo heterogéneo que está inmerso en una gran variedad de condiciones, siendo diferentes en muchos aspectos unos de otros en el mismo grupo, además de que existen diferencias en el mismo niño en lo que respecta a sus características.

A continuación se describe las características conductuales de los niños con discapacidad intelectual moderada (DIM) considerando las áreas de destrezas adaptativas ya que ésta es el tipo de población a la que se le aplicará el programa el cual esta dirigido a estimular las respuestas facilitadoras del lenguaje.

- **Comunicación y lenguaje.** Beitchman y Peterson (1986), citado en Castanedo, C. (1999) sugieren que muchos de los problemas de conducta adaptativa de los niños con discapacidad intelectual moderada (DIM) pueden deberse a un déficit en el lenguaje y las estrategias de comunicación. El lenguaje normal puede presentarse en sólo una tercera parte de esta población, el resto puede presentar dificultades en la voz, la articulación, problemas sintácticos. Aunque el niño con DIM se desempeña en contextos más sencillos, enfrenta dificultad para mantener una conversación y otras habilidades pragmáticas cuando cambia el número de participantes, de emisiones y el grado de adecuación de las respuestas de los hablantes. Además tienen problemas para identificar el estado emocional de otras personas en situaciones y escenarios más complejos.
- **Autocuidado.** El niño con discapacidad aprende con dificultad y requiere de apoyo y supervisión al realizar, por si mismo, el cuidado de sus necesidades personales o higiene, aprende a comer, vestirse solo. El control de esfínteres se logra con dificultad. Facilitándoles programas adecuados pueden desarrollar hábitos adecuados en los cuidados higiénicos y en los elementos simples de higiene corporal.
- **Vida Independiente.** El niño con DI presenta dificultad para establecer relaciones interpersonales con personas adultas que no le son familiares, con niños de su edad se relaciona a un nivel elemental, puede aprender las costumbres y conductas sociales básicas. Tiene dificultad para participar en actividades grupales y se le dificulta comprender las responsabilidades que exige ser miembro del grupo; por lo general son seguidores y no líderes. Así mismo, al realizar una actividad en la que tiene que hacer una elección, le es difícil comunicar verbalmente sus deseos y preferencias.
- **Uso de la Comunidad.** Por su edad y sus características, le es difícil hacer uso de los recursos con los que cuenta en su comunidad y, por lo general,

requiere de apoyo para utilizar los medios de transporte, servicios públicos, ir a consultas médicas, hacer compras.

- **Auto- dirección.** Al realizar actividades escolares o participar en un juego de su agrado, no tiene la creatividad para utilizar y/o transformar el material, ni la habilidad para establecer las reglas del juego, ni proponer otro. Del mismo modo no demuestra asertividad y autodefensa.
- **Salud y Seguridad.** Requiere de supervisión y, en gran medida, de apoyo, para practicar medidas de prevención de accidentes, seguridad básica (seguir reglas, cruzar calles, autocuidado). Desconoce la importancia de practicar hábitos de higiene personal como una medida de prevenir enfermedades. No practica medidas de seguridad básica tanto en la casa como en la escuela.
- **Académicas Funcionales.** Los niños con DIM no alcanzan a cursar el grado escolar correspondiente a su edad cronológica, o lograr adquirir las habilidades del niño normal, requiere de un ritmo más lento en la instrucción, y debe adaptarse a las NEE y a las características de cada niño en lo que concierne al proceso enseñanza aprendizaje. Referente a la lectura, el niño con discapacidad intelectual puede llegar a leer palabras y frases sencillas, este grupo alcanza el grado máximo de lectura correspondiente a un segundo grado y aproximadamente el mismo desarrollo en el razonamiento académico general.
- **Tiempo Libre y Recreación.** Al niño con DI le es difícil manifestar sus preferencias personales hacia determinadas actividades o juegos. Así mismo se observa que no tiene la habilidad ni la creatividad para proponer juegos, se le dificulta asumir el rol asignado, y seguir las reglas del juego. Con frecuencia prefiere actividades individuales, ya que se siente rechazado en actividades grupales, por lo que tiende a aislarse.

- **Trabajo.** Las personas con DIM son capaces de ejecutar un gran número de trabajos tales como: trabajos de peón en fábricas, fincas (agricultura, ganadería), misceláneo, vendedor, jardinero, limpieza en hospitales, etc. Todas las ocupaciones no profesionales están abiertas a las personas con discapacidad intelectual. De hecho, la inserción laboral del DI depende en gran parte de sus capacidades específicas, entrenamiento y oportunidades de trabajo que le ofrezca la comunidad. Resumiendo, pueden realizar cualquier trabajo que no requiera de un alto grado de entrenamiento académico formal. Tomando en cuenta la discapacidad intelectual con diferentes edades mentales EM Castanedo, (1999), refiere que pueden involucrar las personas con DI en los siguientes trabajos:
 - a) Una persona con discapacidad intelectual que presenta una Edad Mental (EM) de cinco años. Pueden lavar platos, hacer trabajos domésticos simples, preparar verduras, limpiar pisos.
 - b) Una persona con discapacidad intelectual que presenta una Edad Mental (EM) de siete años. Pueden reparar zapatos, planchar, hacer trabajos de carpintería simple y realizar trabajos domésticos.
 - c) Una persona con discapacidad intelectual que presenta una Edad Mental (EM) de 9 años. Pueden trabajar en una imprenta, reparar muebles, hacer trabajos de artesanía simple y ser operadores de máquinas industriales simples.
 - d) Así mismo Una persona con discapacidad intelectual que presenta una Edad Mental (EM) de 11 años. Puede desempeñar trabajos simples en librerías, vendedores, conserjerías etc.,.

3.4.1. Características del aprendizaje del niño con Discapacidad Intelectual.

Las personas con discapacidad intelectual (DI) difieren significativamente en muchos aspectos de sus funciones intelectuales y en muchos otros factores asociados con la habilidad o destreza hacia el aprendizaje.

Ciertos estudios de las características del aprendizaje demuestran que en algunas áreas las personas con DI funcionan proporcionalmente por debajo de su nivel de desarrollo mental general. La excesiva ansiedad les puede producir desadaptación en el proceso de aprendizaje (García Villaseñor 1993). El fracaso en el aprendizaje tiende a reducir el nivel de aspiraciones y, por consecuencia, impide aprendizajes posteriores. Así mismo en el niño con DI se da una carencia de aprendizaje, especialmente en aquellos niños que proceden de medios socioeconómicos bajos.

El niño con DI ha desarrollado, para llegar a generalizar patrones de aprendizaje, expectativas y actitudes, diferentes a los que utiliza el niño normal con edad mental similar. Esto se debe a las diferentes experiencias vividas durante el proceso de aprendizaje: fracasos más frecuentes, preparación inadecuada, lenta velocidad en el aprendizaje, y la falta de atención sostenida.

Así mismo disponen de menos memoria para recordar acontecimientos recientes, su memoria es a corto plazo y se debe a una disfunción desconocida del sistema nervioso central.

El niño con DI dispone de menos habilidades para concentrarse, a recordar, a discriminar, a transferir aprendizajes y a conceptuar. Hasta el momento no se sabe si el déficit en la concentración es una función o una consecuencia de aprendizajes previos, y si es así se puede pensar que la falta de atención es una maniobra defensiva aprendida, empleada por el niño.

Castanedo (1989), refiere que algunos estudios indican que la motivación al éxito en las personas con Discapacidad Intelectual es inferior. Lo cual indica que el trabajo psicopedagógico debe emplear métodos especiales de motivación (reforzadores positivos), para compensar la falta de motivación.

Cabe señalar que la conducta de las personas con DI tiende a ser altamente rígida y, por lo tanto, encuentran gran dificultad en transferir nuevos aprendizajes a tareas nuevas. Si se les proporciona entrenamiento especial tienden a mejorar las discriminaciones específicas de los problemas que surgen en el aprendizaje es decir que mejorando el conjunto de discriminaciones pueden obtener logros significativos.

3.4.2. Factores que influyen en el Desarrollo de la Personalidad del niño con Discapacidad Intelectual

El equipo biológico, con él que llega dotado un individuo al mundo, determina la tendencia inicial que se manifiesta en su comportamiento. Sea este comportamiento inferior o superior, excitado o letárgico y tenga o no tendencia a las reacciones de estrés. Todo ello es creado en el organismo al nacer. Las personas con DI llegan a frustrarse más fácilmente, necesitan cuidados más prolongados, recibir más protección y afecto. La persona con DI puede estar afectada por lo que esperan de él/ella sus padres y hermanos, quienes también están frustrados por su lento desarrollo.

Las experiencias traumáticas que comprende el rechazo parental, la separación de los padres, la rigidez en el entrenamiento de esfínteres y un ambiente represivo en el hogar, pueden producir, por separado o combinadas, reacciones de evitamiento e incluso trastornos psicológicos graves. Todo ello va unido a la baja motivación de logro y a otras formas de trastornos emocionales. Estas formas de conductas pueden ser parte del patrón general que envuelva la discapacidad intelectual Celedonio Castanedo (1999).

3.4.3. Reacciones inadaptadas de conducta en la infancia

El niño con DI reacciona al impacto de la tensión emocional de la misma forma que el normal, aunque tiende a tolerar en menor grado la ansiedad y la tensión y esto se debe a la lentitud en que madura. Además, le es difícil adaptarse a las exigencias de la cultura en que vive, todo ello hace que puedan surgir reacciones transitorias de conducta, una de ellas es la *agresividad* excesiva, por lo que en ocasiones los niños con DI, afectados por estas reacciones, pueden hacer daño a niños más pequeños que ellos. Puede ser cruel con los animales, desobedecer y desafiar a sus padres, incluso atacarlos verbalmente y físicamente. Puede destruir objetos y hacerse daño así mismo, puede usar un lenguaje obsceno, mentir o robar, engañar. Tales reacciones no son el resultado de la discapacidad intelectual, sino que son una consecuencia del trauma emocional que padece como resultado de presentar DI Castanedo (1999)

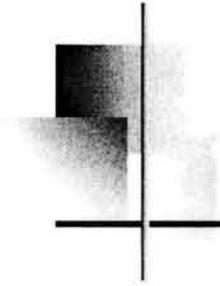
Por otra parte, el niño con DI puede reaccionar con patrones de excesiva *timidez*. Puede ser tan tímido que llegue a esconderse si se encuentra con personas extrañas. Estos niños con DI tienden a reaccionar con excesivo "soñar despierto" y a menudo se "aislan mentalmente", pueden negarse a jugar o a participar en sesiones de terapia de juego.

Muchos hábitos o conductas inadecuadas pueden aparecer en el repertorio del niño con DI. Puede reaccionar ante el estrés emocional con enuresis diurna o nocturna o ambas. Puede mostrar tendencia exagerada a chuparse el dedo o comerse las uñas, también puede desarrollar problemas ligeros en alimentación (no acepta ciertos alimentos).

A menudo existe en el DI una tendencia exagerada a las practicas masturbatorias. *La masturbación*, es un recurso del niño, le sirve para descargar tensiones emocionales acumuladas. Otras veces el niño con DI reacciona a las situaciones de estrés con formas regresivas de conductas.

El niño con DI puede desarrollar estados agudos de ansiedad. Estos estados de ansiedad se centran en el sentimiento de rechazo que el niño siente y vive cotidianamente.

De acuerdo a las necesidades detectadas es preciso que todos, y cada uno de los actores del proceso educativo (directores, docentes, alumnos, padres de familia y la comunidad), vinculen sus esfuerzos para apoyar a los menores con discapacidad intelectual, de tal manera que puedan ayudarlo a alcanzar el máximo de su potencial humano.



CAPÍTULO IV
*Enfoque lingüístico
Comunicativo - Funcional*

4.1. Propósito del Enfoque Lingüístico– Comunicativo y Funcional

“El objetivo fundamental de este enfoque no es ya aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua en el ámbito familiar, escolar y social, de este modo su participación será más activa, los alumnos practican los códigos oral y escrito mediante los ejercicios reales o verosímiles de comunicación, se tienen en cuenta las necesidades lingüísticas, los intereses o motivaciones de los alumnos que son diferentes y/o personales” Gómez (1992).

Como parece evidente, se parte de la condición del lenguaje como un instrumento básico de comunicación, que permite la expresión de conocimientos y estados emocionales cotidianos, lo cual repercutirá en una relación con el entorno más adecuado, tratando de modificarlo y modificarse a sí mismo, tal como lo plantea la competencia comunicativa.

Su principal propósito es el participar en el proceso de intervención con población con Necesidades Educativas Especiales (NEE) promoviendo el desarrollo de la competencia comunicativa estimulando a los alumnos para que desarrollen sus capacidades y habilidades lingüístico–comunicativas para crear situaciones significativas que sean entendidas por ellos y por los integrantes del contexto.

Romero (1999), Refiere que la competencia comunicativa es el conjunto de habilidades que permite la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. Es decir la competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes, se refiere a la habilidad para actuar considerando a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, al tiempo de que tratan de explicar cómo usan el lenguaje para identificarse y llevar a cabo sus actividades.

Así, la noción de competencia comunicativa abarca el concepto de competencia lingüística la cual se entiende como la capacidad del hablante-oyente ideal para reconocer y producir una cantidad de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea.

El enfoque comunicativo pretende que el sujeto con necesidades educativas especiales sea capaz de interactuar comunicativamente y con gamas de intencionalidad en un proceso de llegar a la metalingüística para ser competente en diversos contextos.

Según Tough, (citado en Gómez, op. cit.), las capacidades comunicativas se desarrollan a partir de las múltiples experiencias y situaciones con las que las personas se enfrentan, muchas de ellas en el transcurso del tiempo pueden notarse como incorrecciones pero a veces demasiado tarde, pues estas insuficiencias deberían evitarse a tiempo, desde propiciar debates entre los menores en situaciones sencillas y acordes a sus capacidades que, por supuesto, son de un largo proceso que debe ser secuenciado, temporalizado y evaluado en lo que respecta a la comunicación.

El enfoque comunicativo precisa, que hay que desenvolver en el niño la capacidad de interpretación de los mensajes que reciba para que rescate de ellos la manera comunicativa y funcional que los constituyen así como el desarrollo de una capacidad de reflexión permanentemente, sistemática sobre la lengua y sobre las propias producciones lingüísticas.

“El grado de reflexión lingüística de una persona incide significativamente en todos los procesos vinculados con la lengua y su uso, tanto a nivel oral como escrito y contribuye al desarrollo de las destrezas discursivas” Gómez (1992).

Los psicolingüístas consideran los seis años como un momento clave de transición en el desarrollo lingüístico infantil. Una edad frontera entre las primeras

fases de adquisición, las llamadas etapas tempranas, en las que el niño alcanza el conocimiento básico de su conocimiento lingüístico (competencia lingüística) y la etapas lingüísticas, periodo de reestructuración de lo ya aprendido, en el que al conocimiento del sistema lingüístico se aúna.

Para rescatar mayores elementos de la competencia comunicativa, es preciso dar un espacio para la conversación en el aula y en el hogar a fin de propiciar, en todos los niveles de comunicación, situaciones de aprendizaje que permitan adquirir otras habilidades necesarias para las interacciones lingüístico–comunicativas.

La expresión de la comunicación depende, en gran medida, del contexto situacional y se va autorregulando con base a la capacidad metalingüística del sujeto y también en función de la respuesta del interlocutor.

La comunicación se apoya fuertemente en los gestos, ademanes, entonación de la voz que deja cubierta la intención del lenguaje y del mensaje con relación al significado de lo que desea expresar (Goodman, 1995), cit en Gómez (1992).

El sujeto con necesidades educativas especiales demuestra un comportamiento comunicativo específico para cada situación, usa de diferentes formas su capacidad de comunicación con relación a sus interlocutores, el entorno y la temática de la comunicación. La función del maestro de lenguaje, y no exclusivamente de él como profesional, es propiciar la intervención de los alumnos en distintas situaciones comunicativas para que se reflexionen y comprendan las variaciones del lenguaje, con el propósito de que sean cada vez más eficaces las autorregulaciones que se precisen en este sentido. Para esto es importante promover la competencia comunicativa, desarrollar los conocimientos derivados de la interacción con el mundo, los códigos orales y escritos con los que cuentan los niños que deben desarrollar a lo largo del proceso educativo, a fin de brindar una intervención especial y pertinente a las capacidades de los sujetos para favorecer los procesos de integración y desarrollo armónico de los sujetos.

Hay cuatro principios que los adultos y en especial los profesores deben tener en cuenta cuando interactúan con su medio social, éstas son: el balance de la contingencia, la baja directividad, la cercanía afectiva y la negociación de reglas de interacción, Mac Donal y Carrol, (1992), Citado en Romero, S. (1999), es decir, tener un dominio mayor de los aspectos pragmáticos. “La pragmática es la rama de la semiótica y de la lingüística que se encarga de estudiar todos aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua, analiza los signos verbales en relación al uso social que los hablantes hacen de ellos” Gómez, (1992).

Al tratar de desarrollar la competencia comunicativa no puede dejarse de lado la competencia lingüística que consiste en el conocimiento no consciente de las reglas para la comprensión y producción de mensajes verbales en todos los componentes del lenguaje.

Conviene precisar que la competencia comunicativa es el conjunto de habilidades que posibilitan la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas, es decir, participar apropiadamente en una. Esto es, lograr lo que se quiere o necesita y hacerlo dentro de parámetros socialmente aceptables. También “es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se presentan cada día” Gómez (1992). En la competencia comunicativa se entretajan tres tipos de conocimientos.

1. De interacción comunicativa.
2. Del mundo y su representación.
3. De los códigos de comunicación.

Estos conocimientos no son exclusivos de desarrollarse dentro del aula sino que su desarrollo se inicia desde el nacimiento y se continúa durante toda la vida, debe de aprovecharse ya que en la infancia es la etapa en la que se logran con mayor ventaja los avances de este proceso, estos aspectos al tomarse en cuenta, fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa en dos niveles: **el nivel**

individual, que da cuenta de la capacidad humana de adquirir y usar lenguas o códigos lingüísticos, volviéndolos lingüísticamente competitivos; y el segundo, **nivel social**, en el que resalta el papel que juega la convivencia humana en la construcción del conocimiento del mundo y las formas de interacción social.

En el **nivel individual**: se reconoce que los seres humanos se encuentran genéticamente predispuestos para aprender la lengua oral y que poseen un mecanismo de adquisición de lenguaje que es activado por el contacto con los hablantes competentes de una lengua, esto permite que el niño cuente con más recursos para lograr relevar su lengua aún considerando sus discapacidades, siempre y cuando tenga la oportunidad de interactuar con su medio social, de lo contrario el desarrollo de la competencia comunicativa puede tomar rutas diversas que impiden que el menor sea competente. El niño debe ser considerado como un agente activo del aprendizaje de su lengua y no dejarlo como un receptor de la estimulación y reforzamiento externos.

En el **nivel social**: se reconoce que el niño aprende a interactuar comunicativamente, al convivir con otros miembros de su cultura, lo que significa que los conocimientos sobre la manera en la que se encuentra organizado el mundo y la forma en que se pueden lograr propósitos de comunicación es cuando se propician eventos de interacción para los niños y, sobre todo, en los que se incluyan los elementos pragmáticos para la conversación (Lomas, cit. Gómez 1992).

En todo evento educativo hay participantes, estos juegan un papel fundamental en la construcción de la competencia comunicativa, en tanto que pueden modificar las formas de interacción, cada cultura presenta expectativas específicas de lo que el niño debe lograr con relación a su rol comunicativo en las distintas edades y niveles conceptuales que el sujeto posea, por lo tanto la cultura provee de oportunidades y contextos que facilitan el desarrollo de las habilidades esperadas.

Por tanto, se ha planteado que los modos de interacción en la infancia constituyen marcos estables de interacción, o rutinas, que proporcionan apoyos para la adquisición de lenguaje.

La adquisición del lenguaje es un proceso en el que la intervención del adulto ofrece al niño retroalimentación, con las formas socialmente aceptables y convencionales, a las expectativas pedagógicas y de las cuales no queda fuera la situación cultural que también tiene ciertas expectativas.

En todas las culturas o comunidades de habla, los adultos se comunican con los niños de modos notoriamente distintos a los empleados para comunicarse con otros adultos, parece que los adultos tienen una especial sensibilidad para adecuarse inicialmente a las habilidades cognoscitivas e interactivas de los niños, si un adulto sirve de ejemplo en la utilización adecuada que haga de su lenguaje esto servirá de modelo para que el niño utilice de igual manera y propiamente la creación de sus estructuras para convertirse así en un sujeto competente comunicativamente.

Existe una clara diferenciación entre *habilidad* y *capacidad* para el lenguaje, las *habilidades de comunicación* se encuentran determinadas por la propia cultura la cual proporciona oportunidades y calidad de los contextos comunicativos que se ofrezcan como parte del proceso educativo, *la capacidad* del niño para convertirse en un comunicador competente está garantizada genéticamente, capacidad determinada por la especie, gracias a la existencia del mecanismo de la adquisición del lenguaje, Romero, (1999)

El maestro de lenguaje, en este sentido, debe apoyar a los alumnos en el rescate de los contenidos pedagógicos con mayor significación, al comprender el mayor número de estructuras comunicativas que dan como resultado aprendizajes significativos.

Con relación a las características lingüísticas se mencionan los componentes fonológicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje.

Para sustentar un análisis global del aspecto comunicativo-funcional se describen las capacidades, habilidades, el contexto y los niveles de competencia comunicativa a desarrollar con la población que presenta necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

4.2. Capacidades de Comunicación

Dentro de las capacidades de comunicación se encuentran: el análisis y síntesis, la comprensión, interacción, intención y reflexión, que son los elementos principales para que en una conversación se logre obtener la máxima información, siempre y cuando sea significativa.

Intención y obligación

No se puede llevar a cabo una conversación sin la obligación que adopten ambos participantes de tomar parte en ella. Es común que cuando un niño inicie su tratamiento la maestra le comente, le pregunte y lo quiera involucrar en un diálogo, pero sin que el niño responda ni verbal ni corporalmente. Además, debe existir la interpretación de la intención del hablante, por parte del oyente.

La forma gramatical de una oración no es necesariamente la intención que tiene el hablante al emitir una frase. Se puede hacer una petición con la forma imperativa; existen emisiones de cortesía como ¿"Cómo estás"? que no implica verdaderamente una pregunta; una misma emisión puede tener distintas intenciones según el contexto en el que se exprese Gómez, (1992)

Comprensión

Cuando se observa un retraso grave o importante en el desarrollo de la comprensión del lenguaje, en relación con el resto del desarrollo, se trata de un retraso relevante del lenguaje y no del habla. Dadas las áreas de afectación, relacionadas con las capacidades de comprensión del lenguaje, se ha considerado que estas personas sufren de un verdadero problema en la función simbólica o semiótica, con lo que se produciría también en las áreas académicas de lecto-escritura y cálculo, como un efecto de la no-comprensión del valor simbólico del lenguaje en la expresión del mismo Gómez, (1992).

4.3. Contexto comunicativo

Los factores que influyen dentro del contexto comunicativo son: el tiempo, el lugar, la situación y los participantes, es decir, todas las situaciones comunicativas se llevan a cabo en un tiempo, lugar, en diferente situación y con diferentes participantes.

El contexto es concebido como algo mental más que lingüístico o situacional, es decir, como una propiedad de las comprensiones generales que surgen entre las personas que se comunican. El término contexto se refiere a lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden, lo que les ayuda dar sentido a lo que dicen.

Tipos de contexto

“En primer lugar el contexto lingüístico es el habla o texto que precede y sigue a toda expresión hablada, mientras que el contexto no lingüístico incluye el tiempo y el lugar, la ocasión social, las personas implicadas, su conducta y sus gestos. Ambos tipos de contexto son muy importantes en cuanto a la forma o estructura de todo discurso y también respecto a su contenido”.

4.3.1. Componentes del Contexto Comunicativo

Participantes

En una conversación son determinantes los hablantes que intervienen en ella. Un niño habla de una manera con un adulto y de otra con un compañerito; los adultos hablan distinto de acuerdo a quien se dirijan. La información que se requiere para saber cómo comunicarse según con quien se habla, también es parte del conocimiento del mundo que se tenga. Al establecer una conversación apropiada se tiene que tomar en cuenta quiénes son los participantes, para poder respetar los postulados conversacionales antes mencionados (Gómez, op. cit.).

“Los participantes de la comunicación pueden cumplir dos roles, ya que el emisor puede convertirse en receptor y viceversa” Romero, (1999).

Tiempo y Lugar

“La comprensión de una emisión no sólo depende de los factores ya mencionados sino que tendrá una dependencia de cuándo y dónde se dice. Una emisión puede tener significado por el lugar y el tiempo en que se dice. En muchos casos la producción es irrelevante, fuera de su contexto. Por ejemplo: si se dice “Sí que es bonito”, si no se conoce el contexto no tendrá significado. Además hay lugares en que se tiene que hablar de cierta manera: en un acto oficial hay un lenguaje muy especial (Gómez, ibid).

Orden y Selección

Toda emisión requiere de un orden determinado de elementos y una selección adecuada para llenar el orden. Existen palabras sofisticadas y palabras altisonantes, unas más explícitas que otras y también, diferentes maneras de extender una frase. Sin estas formas estructurales será difícil lograr una conversación apropiada porque siempre existirá dependencia estructural.

“Para participar en una conversación de una manera apropiada se requieren muchos factores que se elaboran a distintos niveles. Es importante en este momento aclarar que dichos factores se manifiestan y se adquieren en dos planos: tanto verbal como no verbal. Es pertinente subrayarlo porque en la enseñanza de las alteraciones del lenguaje, la mayoría del tiempo se dedica al trabajo verbal y poco al trabajo no verbal, posiblemente debido a que no se le considera parte del lenguaje” (Gómez, ibid)

Sinclair, (citado en Gómez, 1992), menciona en su libro (comunicación personal) “es asombroso que en una clase de educación especial (de lenguaje en particular) se exija continuamente el niño que hable cuando hay tantas otras experiencias lingüísticas no verbales que son igualmente importantes”.

4.4. Desarrollo de la Competencia Comunicativa

A continuación describiremos el desarrollo de la competencia comunicativa especialmente de la lengua oral, a partir de los tres tipos de conocimientos que la componen.

El Conocimiento del código (C), Conocimiento para la interacción (I), Conocimiento del mundo (M), los cuales son vitales para hacer posible el acto de comunicación, para que exista congruencia semántica entre los individuos (Romero, 1999).

Conocimiento del código (C)

Se refiere cuando el niño es capaz de comprender emisiones aún sin poder producirlas, obviamente entienden el lenguaje antes de poder articularlo, es capaz de reconocer el tipo de emisiones que se le dirigen e inclusive lo que sucede a su alrededor. A partir del octavo o noveno mes los niños comienzan a tener la habilidad

de expresar sus propósitos a través de medios no lingüísticos y más adelante logran producir elementos lingüísticos para satisfacer sus necesidades de comunicación.

Saber que sé esta hablando sobre un mismo código e incluso reconocer que la participación del otro, no va acorde a las expectativas comunicativas del participante de un discurso, es un buen indicio de reconocer que la competencia que tiene el otro no se encuentra en el mismo nivel.

Conocimiento para la interacción (I)

Desde pequeño el niño puede tener una comprensión o idea general de la forma de organización de las actividades que realiza cotidianamente y percibir cambios importantes en esta organización. En los primeros años de vida la participación del niño en las actividades cotidianas esta en sus inicios, posteriormente, va siendo más activa, hasta llegar a influir en la estructura de estas actividades de manera propositiva.

Conocimiento del mundo (M)

Es posible suponer que el conocimiento para la interacción que el niño muestra incluye un conocimiento del mundo. De este modo el niño al participar en diversas rutinas familiares como es el comer, vestirse etc, está comprendiendo los eventos de manera global y la función de algunos objetos que forman parte de esas actividades. Si el contexto de situación se llegara alterar, la participación dirigida a objetos o a personas específicas tiende a cambiar.

Es importante señalar que la competencia comunicativa nunca deja de desarrollarse, pero se ha notado que existen diferencias en el proceso de su desarrollo que han marcado ocho niveles, que se describen en el siguiente cuadro, por lo tanto en los sujetos con necesidades educativas especiales con discapacidad se debe tomar en cuenta las variaciones individuales que puedan presentar.

NIVELES DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

NIVEL	CONOCIMIENTO PARA LA INTERACCIÓN (I)	CONOCIMIENTO DEL MUNDO (M)	CONOCIMIENTO DEL CÓDIGO (C)
I Del nacimiento al Año seis meses	Surgimiento de la intencionalidad	Surgimiento de la referencia	Inicio de la convencionalidad
II Del año a los Dos años	Comunicación interpersonal con propósitos de organización interna	Referencia desplazada	Emisiones de una palabra o lexema
III Del año seis meses a los dos años seis meses	Comunicación interpersonal temática y desplazada	Ajustes en la precisión de la referencia	Emisiones presintácticas tipo telegráficas
IV De los dos años a los tres años seis meses	Inicio de la organización discursiva; surgimiento de la coherencia temática	Referencia compleja y productiva	Surgimiento de la sintaxis intraoracional
V De los tres años a los cinco años	Avances en la organización discursiva	Referencia abstracta	Sintaxis interoracional
VI De los cuatro años seis meses a los siete años	Avances en la perspectiva del oyente	Inicio del manejo metalingüístico de la referencia	Reflexión sobre la gramaticalidad del lenguaje
VII De los seis años a los nueve años	Discurso desplazado y productivo para el aprendizaje	Ampliación y especificación temática de la referencia	Surgimiento de la gramática intertextual.
VIII De los ocho años a los doce años	Conciencia de la variación en el uso de la lengua	Noción socio-cultural del significado	Inicio de la pragmática intertextual

La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica (Tomado de Silvia Romero Contreras, 1999).

4.5. Niveles de Desarrollo de la Competencia Comunicativa desde el nacimiento a los doce años

Nivel I (Del nacimiento al año seis meses)

De acuerdo con Bruner (1986), cit en Romero S. (1999), el niño en esta primera etapa inicia la construcción de tres nociones fundamentales para la comunicación: la **intencionalidad**, la **referencia** y la **convencionalidad**. Estas nociones, carecen de expresión verbal, sin embargo son indispensables para que el niño logre entrar en el mundo comunicativo de manera efectiva, y constituyen la base para la construcción de la competencia comunicativa.

(I) Intencionalidad

Al nacer el niño posee un repertorio limitado de conductas (llanto, sonrisa) mecanismos reflejos, que aseguran su supervivencia. A menudo los adultos interpretan estas conductas como comunicación, las cuales carecen de intencionalidad.

En estos momentos la *comunicación es unidireccional* porque la madre interpreta como intenciones los mensajes que se suceden como reacciones internas y que, en sentido estricto no tienen destinatario. La noción de intencionalidad surge cuando el niño se da cuenta de que sus deseos pueden ser cumplidos por otros y que para ello tiene que elaborar un mensaje.

Algunos autores como Bruner, (1986); Bates, Bretherton y Snyder, (1988), citados en Romero S. 1999), afirman que es al noveno mes de vida cuando los bebés ya tienen un repertorio de deseos comunicativos iniciales.

Los primeros deseos comunicativos son para controlar al mundo exterior dándose cuenta de que a través de ciertas conductas y en determinados contextos

puede lograr que las cosas cambien según su voluntad. De esta manera descubre *tres funciones de la comunicación: la instrumental, la regulatoria y la interactiva*. Estas funciones en un momento posterior del desarrollo forman parte del conjunto de funciones pragmáticas del lenguaje.

Halliday, (1982); Nelson, (1991), citado en Romero (1999), refieren que el uso pragmático del lenguaje es la base para establecer interacciones comunicativas en las cuales se realizan deseos comunicativos tales como: pedir, describir, declarar, convencer, informar, etc.

1. **Función instrumental.** El adulto es utilizado como instrumento para conseguir algo. Las peticiones intencionales que puede ser una seña, vocalizaciones por parte del niño, son evidencia de la construcción de esta función.
2. **Función regulatoria.** A través de esta función el niño puede utilizar intencionalmente la conducta que antes era refleja, como medio para controlar el comportamiento del adulto a fin de satisfacer demandas de acción, atención y afectividad.
3. **Función interactiva.** Ocurre gracias al interés de los adultos por estar en contacto con el niño, esta interacción se da antes de que el niño ofrezca respuestas intencionales. A medida que el niño crece se da cuenta que cuanto más participe más larga y duradera será la interacción.

A partir de estas primeras *funciones comunicativas* se da inicio propiamente a la *comunicación bidireccional*. En la medida en que el niño amplíe sus intereses incorporará a su repertorio comunicativo medios convencionales entre los que se encuentra la lengua oral.

(M) Referencia

El desarrollo de la necesidad comunicativa del niño depende también de su desarrollo cognoscitivo; a medida que el niño conozca mejor el mundo y sus reglas, éste ampliará sus deseos de comunicación. La manera en que organiza el mundo y lo que los adultos esperan del niño está determinada por aspectos culturales. Para que el niño pueda entender estas pautas culturales necesita de **estructuras mentales**, por lo que la noción de referencia, que es la base de la función representativa del lenguaje, es el elemento esencial de estas estructuras mentales. A través de la noción de referencia el niño se da cuenta de que existe una relación entre el mundo que le rodea y el lenguaje, es decir comprende lo que se le dice sobre objetos, personas o acciones que forman parte de su experiencia cotidiana.

(C) Inicio de la Convencionalidad

La noción de convencionalidad permite que el niño se dé cuenta de que su necesidad comunicativa y el conocimiento que desea compartir deben ajustarse a ciertas formas socialmente establecidas. Mientras que los deseos comunicativos y los conocimientos del niño los realice con personas cercanas a él.

Nivel II (Del año y medio a los dos años)

(I) Comunicación interpersonal con propósitos de organización interna

En este nivel el niño emplea el espacio pragmático de la interacción social – con fines matemáticos– para la construcción del conocimiento. La comunicación en este nivel permite la organización interna del niño, también avanza en el sentido pragmático. En este nivel el niño descubre la función personal, es decir, se da cuenta de que sus puntos de vista, intereses y opiniones pueden ser compartidos.

El niño avanza en su desarrollo a partir del uso, la confirmación o reelaboración de sus conocimientos en interacciones comunicativas.

(M) Referencia desplazadas

En este nivel el niño puede usar el lenguaje para evocar situaciones no presentes utilizando la referencia desplazada. Si bien el niño sigue refiriéndose al aquí y al ahora.

Para referirse a aspectos del mundo el niño emplea una palabra que ya conoce, como la existencia o no existencia de objetos, agentes, acciones y lugares; dichas emisiones se refieren a diversos contenidos o categorías semánticas Brown, (1973), citado en Romero, (1999).

Como se ha mencionado con anterioridad los niños se apoyan en su experiencia previa para construir conocimientos previos por eso es común que emplee las estrategias de **sobre extensión y restricción** para acceder a los nuevos significados Clark y Clark. (1977), cit. Romero, (1999).

- **La sobreextensión.** Consiste en utilizar o interpretar un término de manera más amplia de lo aceptable en la norma adulta. Por ejemplo el niño puede usar la palabra leche para designar un refresco que toma de su biberón, ya que la situación le resulta similar.
- **La restricción.** Es el proceso inverso: el niño limita el uso o la interpretación del término a una experiencia particular. Por ejemplo, el niño que acostumbra tomar leche en biberón puede no aceptar que la leche en un vaso sea leche, pues en ese contexto lo que se le ofrece no significa leche para él.

(C) Emisiones de una palabra o lexema

En este nivel los niños acceden al código lingüístico mediante el uso de emisiones que el adulto reconoce como palabras puesto que son emisiones que se

aproximan a éstas, en donde la pronunciación de los términos se simplifica de manera notoria ejemplo *titilla* por *tortilla*.

Su capacidad articuladora en este nivel consiste en la producción de palabras de una o dos sílabas simples y cada vez ampliara la variedad de patrones silábicos en su formación de aproximaciones que producen una reducción de la cantidad de sílabas de una misma palabra.

Nivel III (Del año seis meses a los dos años seis meses)

(I) Comunicación interpersonal temática y desplazada

En este tercer nivel, el niño logra asimilar dos conocimientos fundamentales de la comunicación interpersonal Nelson, (1991), cit. Romero (1999): la función dialógica y la función informativa

- **En la función dialógica**, el niño sabe que la comunicación es para compartir por tanto incorpora la posibilidad de mantener un tema en una conversación y elaborarlo.
- **En la función informativa**, permite al niño informarle a otros de lo que no saben, comienza a ser más apropiada cuando es capaz de hablar de lo no presente y lo no conocido para su interlocutor.

En este nivel la competencia del niño como compañero de conversación aún es limitada, por lo que el adulto debe de seguir manteniendo la sintonía para facilitar la comunicación.

(M) Ajustes en la precisión de la referencia

A medida que el niño conoce el mundo de manera más clara, va dejando las estrategias de sobreextensión y restricción, el empleo de términos es más preciso, aunque siempre limitado por experiencias e intereses.

En este nivel el niño realiza combinaciones de términos son de categorías semánticas y no simples enumeraciones de objetos (Brown, 1983). Por ejemplo, un niño expresa "*Cau aquí*" (Claudia aquí) para: (a) indicar el lugar donde le pegó Claudia (mientras señala su brazo), o (b) indicar que Claudia está en una foto (mientras la señala). En la situación (a) "Claudia es el agente que le pegó, y "aquí", el lugar donde le pegó, en la situación (b) "Claudia" tiene un valor de objeto en posición de agente. Cabe señalar que en este nivel es importante el contexto en el que se producen las emisiones para entender con claridad el mensaje.

(C) Emisiones presintácticas de tipo telegráficas

Es importante mencionar que en el lenguaje existen *palabras de contenido* (sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos), y las *palabras de función* (artículos, preposiciones y conjunciones). En este nivel por lo general el niño hace uso de palabras de contenido y no de palabras de función.

Las combinaciones que el niño hace en este nivel todavía no son oraciones o frases, pues al usar principalmente palabras contenido, las expresiones son incompletas, por eso se dice que el niño emplea un lenguaje telegráfico, porque deja de decir lo que se omite en un telegrama, dado que el destinatario puede inferir fácilmente estas palabras Brown, (1973), citado Romero (1999).

En este nivel los intentos comunicativos del niño se caracterizan por ser emisiones largas, deficientemente articuladas y con repeticiones o inicios falsos que puede parecerse a las emisiones de un tartamudo. A estas emisiones se les conoce

como "jerga", la cual desaparece a medida que el niño aumenta sus recursos lingüísticos.

Nivel IV (De los dos años a los tres años y medio)

(I) Inicio de la organización discursiva: surgimiento de la coherencia temática.

En este nivel, su capacidad de controlar una conversación en el sentido temático se amplía considerablemente, el niño es capaz de relatar sucesos pasados con cierta coherencia, pero aún requiere de la colaboración de un adulto para elegir la información pertinente. Es así como de esta manera se propicia la interacción colaborativa la cual ayuda al niño a identificar cuáles son los elementos esenciales que debe relatar y al mismo tiempo le ayuda a aprender a ajustar su discurso de acuerdo a sus interlocutores de manera selectiva.

Con respecto a la dinámica de la conversación el niño va desarrollando más habilidad para seguir la conversación, mantener una idea y cambiar de tema de acuerdo a sus intereses. Así mismo se vuelve hábil en el manejo de turnos a medida que interactúa con varios participantes.

(M) Referencia compleja y productiva

En este nivel, el conocimiento del mundo que el niño posee le permite entender y expresar *relaciones complejas* de significado, (como la causalidad, la temporalidad y la antítesis o contradicción de significado), las cuales requieren un entendimiento de cómo una situación, evento u objeto puede afectar a otro u otros, Bloom y Lahey, (1978); Stenner, (1994), cit por Romero (1999).

- **En las relaciones de causalidad** es necesario entender que una situación trae como consecuencia otra (por ejemplo, cortarse con algo filoso).

- **En las de temporalidad**, un suceso o una situación ocurre en cierto tiempo fijo (por ejemplo, desayunar por las mañanas).
- **En las relaciones de antítesis**, que puede existir una contradicción o exclusión parcial o total entre dos situaciones (por ejemplo, quieres dulce o chocolate, estoy enojado pero te quiero).

En este periodo el niño emplea los términos con más precisión lo que favorece el incremento de su vocabulario el cual depende de las experiencias que su medio le ofrezca.

(C) Surgimiento de la sintaxis intraoracional

En este nivel, las expresiones del niño se asemejan a la forma de expresión de los adultos. Sus emisiones tienen rasgos que son reconocidos por los interlocutores como frases y oraciones.

El conocimiento del código lingüístico del niño que se encuentra en este nivel le permite expresar *ideas simples y complejas*.

Con respecto a la expresión de *ideas simples* el niño cuenta con recursos gramaticales para comunicarlas de manera convencional.

Con respecto a la expresión de *ideas complejas e interconectadas*, el niño carece de suficientes recursos gramaticales, como es el caso de los nexos, los cuales facilitan la cohesión del discurso, así como el uso de oraciones coordinadas, recurso gramatical que le permite unir ideas (Hess, (1994), cit Romero (1999).

En este nivel frecuentemente el niño emplea expresiones como: "y", "y luego", "después", para unir frases, aspecto que se le conoce como polisíndeton Gili Gaya (1972); Romero (1999).

Nivel V (De los tres a los cinco años)

(I) Avances en la organización

En este nivel el niño comienza a comunicarse eficientemente; es capaz de participar en conversaciones fluidas y de relatar sucesos con mayor coherencia y claridad para su interlocutor.

(M) Referencia abstracta

En este nivel el niño tiene la habilidad para expresar y comprender verbalmente diversos temas y referirse a situaciones no presentes, de tal forma que puede aplicar coherentemente su conocimiento del mundo al mundo imaginario. Esta noción de lo imaginario permite al niño entender metáforas, chistes o plantear absurdos.

Westhby (1980), citado en Romero (1999) refiere que los niños a esta edad planean un juego simbólico, con secuencia y lógica interna, aunque esta no coincida necesariamente con la realidad.

(C) Sintaxis interoracional

En este nivel el niño descubre la arbitrariedad del lenguaje, se da cuenta de la forma de las palabras, el significante, es independiente de su significado. Es por ello que disfruta los juegos de rimas sin sentido (por ejemplo María de la pata fría).

Cualitativamente a partir de los tres años el niño empieza a utilizar con propiedad elementos de cohesión complejos, como los nexos para expresar ideas más extensas y elaboradas.

Cuantitativamente, disminuye notoriamente el uso de oraciones sin verbo conjugado, dando lugar a un uso mayor de oraciones simples o compuestas con verbo conjugado Hess (1994) cit, Romero (1999).

Entre los tres a cinco años el niño domina varios aspectos del código, destacando la claridad de su pronunciación, al final de este nivel, los errores en la articulación del habla sólo ocurren de forma esporádica, los cuales se superan con un poco de práctica.

Nivel VI (De cuatro y medio a los siete años)

(I) Avances en la perspectiva del oyente

En este nivel el niño desarrolla la capacidad de adaptarse con más precisión a su interlocutor, evidenciando un mayor dominio de la perspectiva del oyente. Proceso que en la infancia y la adolescencia se seguirá perfeccionando. Cuando los adultos se comunican con niños de este nivel, pueden pedirles más detalles, sin necesidad de andar descifrando o indagando sobre lo que les cuentan, como ocurre en los niveles anteriores.

(M) Inicio del manejo metalingüístico de la referencia

Entre los 4.6 y los 7.0 años, el niño inicia el manejo metalingüístico de la referencia, cuando adquiere una mayor capacidad para reflexionar sobre las relaciones entre significado y significante. Dicha habilidad amplía sus posibilidades de aprendizaje, ya que el niño cuenta con mecanismos más eficientes para el manejo y clasificación de la información.

En este nivel el niño ha desarrollado la capacidad de reflexionar sobre las palabras que emplea, y entiende que las palabras tienen un significado que puede ser explicado, tal es el caso de la *sinonimia*, según la cual un mismo objeto o fenómeno (significado) puede nombrarse (significante) de dos o más formas como en el caso de las palabras *chico – pequeño*; o los procesos de polisemia y homonimia, en las que un significante tiene dos o más significados, como es el caso de la palabra *banco*, la cual puede referirse a un mueble en el que sirve para sentarse o al lugar donde se hacen transacciones con dinero. Habilidades metalingüísticas de reflexión y análisis del lenguaje que continuará desarrollando en niveles subsiguientes.

(C) Reflexión sobre la gramaticalidad del lenguaje.

A este nivel el niño tiene conciencia del empleo de palabras en forma correcta e incorrecta, utilizando para ello la autocorrección.

A partir de los 5 años el niño tiene un dominio creciente en la construcción de oraciones compuestas que incluyen tres o más verbos conjugados por ejemplo: Te están viendo a ti, que tú no comes solito, que te da de comer mi mamá.

A los 7 años el niño emplea oraciones compuestas subordinadas y coordinadas.

Nivel VII (De los seis a los nueve años)

(I) Discurso desplazado y productivo para el aprendizaje

En este nivel, el lenguaje se convierte en una herramienta esencial para el aprendizaje, y los avances más importantes se producen en la metalingüística que conforman la función metalingüística del lenguaje. (Nelson, 1991; Tough, 1989 citado en Romero S. 1999).

Según el diccionario enciclopédico Océano (1997) la metalingüística es el estudio de las interrelaciones de la lengua y la cultura de una determinada sociedad.

A la edad de seis y nueve años los niños consolidan el manejo del lenguaje si depender del contexto, pudiendo mantener temas de conversación ajenos a la situación. Cuando las explicaciones de un adulto le son confusas al niño de este nivel por falta de información se da cuenta de estas lagunas y hace preguntas para aclarar sus dudas. Esto es posible debido a que el niño tiene una mejor comprensión de la dinámica de la comunicación. Though (1989) cit, en Romero (1999), un avance importante se refleja en el dominio de la estructura de la narración.

(M) Ampliación y especificación de la referencia

Debido al progreso en su estructura cognoscitiva y a la variedad de experiencias y temáticas con las que entra en contacto, el vocabulario y el repertorio de temas sobre los que el niño conversa se amplían notablemente en este nivel. La estructura de organización de significados de los niños es cada vez más eficiente. Estas estructuras le permiten incursionar en temáticas abstractas como la música popular, los submarinos etc.

En muchas ocasiones la escuela es quien introduce conocimientos nuevos por medio de definiciones, y los niños que cuentan con un ambiente culturalmente enriquecedor entienden cada vez mejor la estructura interna de las definiciones aprendiendo estos conceptos y aplicándolos a los contextos escolares.

(C) Surgimiento de la gramática textual.

Durante este periodo, los niños desarrollan rápidamente la capacidad de elaborar textos o discursos cuyo contenido es sobre temas que le son conocidos, con características que le dan coherencia y cohesión a su expresión, ya han superado el

nivel de expresión por medio de oraciones y puede comunicarse a través de discursos más largos y mejor contruidos.

Además de los progresos en el conocimiento de la interacción y la referencia, a nivel del código van incorporando el uso adecuado de elementos lingüísticos como nexos (pero, luego, entonces, aunque etc.), pronombres (él, ellos, aquellos, éstos, que, donde, cuando etc.) Halliday y Hasan, (1989) citado en Romero, S. (1999). La gramática textual se ve favorecida por un mayor repertorio de estructuras oracionales que los niños van dominando dotándolos de una mayor conciencia sintáctica para diferenciar el significado de oraciones similares como: "El niño tira las piedras" y "Las piedras son tiradas por el niño" (voz activa en comparación con voz pasiva).

Nivel VIII (De los ocho a los 12 años)

(I) Conciencia de la variación del uso de la lengua

En este nivel los niños realizan ajustes en su manera de hablar dependiendo del contexto de dónde y con quien se comunique, estas distinciones abarcan desde aspectos particulares de formalidad, como el uso del tú y el usted. Situación que nos revela que el niño ha incorporado a su competencia diferentes registros de la lengua, es decir, formas de comunicación particulares para determinadas situaciones y propósitos comunicativos específicos.

(M) Noción socioculturales del significado

El niño toma conciencia de variaciones del significado y puede emplear de manera cada vez más intencional las expresiones y entender variaciones menores o matices o cambios de significado relacionados con los valores de la cultura a la que pertenece. Así mismo, distingue claramente entre lo que se "dice" y lo que se "significa" o se "quiere decir" Torrance y Olson, (1987), en Garton y Pratt, 1991, cit en Romero (1999). Por ejemplo, una niña de esta edad entiende con claridad la prohibición de su padre de que "platique con algún muchacho" como un mensaje derivado de su preocupación de que tenga "malas compañías".

(C) Inicio de la gramática intertextual

En este nivel el conocimiento del código progresa en cuanto a la construcción de discursos más coherentes con significados más complejos. El niño de ocho a doce años emplea la lengua oral de manera fluida y clara para dar explicaciones, descripciones, relatar eventos y abordar temas técnicos y abstractos de acuerdo a su conocimiento. En este nivel si el contexto en el que se ha desenvuelto en niño ha sido favorable para su desarrollo él puede participar en debates o argumentaciones logrando mantener el tema y el punto de discusión.

Nociones elementales de lingüística

La lingüística es un método universalmente aplicable a todo sistema humano de comunicación verbal, analizada lo que hace de un sistema lingüístico "una lengua" es decir un conjunto organizado de signos. Para Chomsky la lingüística tiene tres partes: una *sintáctica, semántica y fonológica*, Nieto (1992).

4.6. Aspecto Sintáctico

La sintaxis es un aspecto importante dentro de las oraciones, su función es estudiar el papel que desempeñan las palabras dentro de las oraciones, su ordenación, su correspondencia con los demás vocablos y el enlace de unas oraciones con otras. Es un tratado sobre las oraciones gramaticales, analizadas en conjunto y a través de las palabras que las constituyen. También se refiere a la formación estructural de las oraciones durante el discurso oral y se pueden clasificar en oraciones simples y oraciones compuestas tomando en cuenta su nivel de estructura.

I. La oración simple puede clasificarse desde dos puntos de vista:

a) En función del pensamiento de la persona que habla con:

- Aseverativas o enunciativas: expresan una afirmación o una negación: Juan lee. El barco no llegó.
- Dubitativas: duda: Acaso me vaya
- Interrogativas: alguna pregunta: ¿consultarías al médico?
- Optativas: deseo: ¡ojalá pierda!
- Imperativas. Orden o mandato: ¡escribeme enseguida!.
- Exhortativas: ruego: ¡ven pronto!.
- Exclamativas: sentimiento: ¡cómo lo lamento!.

b) En función del número de partes que la componen, pueden ser:

- Unimembre o frase: grupo de palabras con sentido, pero incompleto: La hija del doctor, los corderitos blancos.
- Bimembre, proposición o enunciado: para que un grupo de palabras forme una oración se necesita que tenga sentido completo, es decir que exprese un pensamiento completo: la hija del doctor canta bien; los corderitos blancos están en la pradera.

II. La oración compuesta

Se constituye por más de un sujeto, por más de un verbo o por una serie de oraciones simples y, según los medios de enlace existentes entre ellas, se clasifican en yuxtapuestas, subordinadas y coordinadas.

a) **Yuxtapuestas:** el recurso para formar oraciones compuestas, consiste en unir las simples mediante el uso de las conjunciones, hay ocasiones en que no

procede así, pues se prescinde de la ayuda de partículas, y entonces, las oraciones resultantes quedan colocadas una a lado de la otra.

- b) **Subordinadas:** carecen de significación por sí solas, resultan incomprensibles y van incorporadas a la otra oración, llamada principal, de la que dependen y a la que están ligadas por medio de conjunciones subordinantes. La principal es la que tiene sentido por sí misma. La subordinada, en consecuencia, asume el papel idéntico que desempeñan los elementos sintácticos en la oración simple, o sea que pueden equivaler a un sustantivo, un adjetivo o un adverbio.
- c) **Coordinadas:** están unidas por medio de partículas que sitúan a todas las oraciones en un mismo plano, sin que ninguna de ellas tenga supremacía o preferencia sobre las demás. Las oraciones compuestas coordinadas son:

- **Copulativas:** son las que expresan meramente unión entre sí, del nexo se encargan las conjunciones y, e, ni, que.

Ejemplos: Falso e ilegal. Ni quito ni pongo.

- **Disyuntivas:** son las que enlazan oraciones de forma que una excluye a la otra o a las demás. Se sirve de las conjunciones o, u.

Ejemplos: Come o desayuna. Lárgate u obedece.

- **Adversativa:** son las que indican un antagonismo o incompatibilidad respecto a otra oración; más, pero, empero, aunque, sino, son sus conjunciones más características.

Ejemplos. Corrió, más no llegó a tiempo. Es guapa, pero antipática. No era inteligente sino listo. Aunque la obra es buena, la interpretación les salió fatal.

- **Distributivas:** Son las que oscilan entre las copulativas y las disyuntivas, se utilizan cuando hay que repartir la atención alternativamente entre distintos sujetos y distintas acciones.

Ejemplos. Unos ríen y otros lloran.

Nivel de estructura. Existen tres niveles de estructura dentro de las oraciones que son:

I. NUCLEARES

Sustantivo: es aquella clase de palabra que sirve para designar seres, personas o cosas que tienen existencia independiente, ya sea en la realidad, por abstracción o personificación.

Verbo: es la clase de palabra que tiene la función obligatoria del núcleo del predicado.

II. MODIFICADORES

Artículo: es un modificador directo del sustantivo, por lo tanto, constituye un subgrupo de la clase de los adjetivos. El artículo precede o se antepone por circunstancias lingüísticas.

Adjetivo: es aquella parte de la oración que se añade al sustantivo para calificarlo o determinarlo.

Adverbio: es la parte de la palabra que complementa, modifica, define y precisa el significado del verbo, del adjetivo, de otro adverbio o de una oración completa.

Pronombre: es una clase de palabras no descriptivas o de significación ocasional orientada por circunstancias lingüísticas.

III. ELEMENTOS DE COMPOSICIÓN

Nexos: se trata de dos o más oraciones unidas por una partícula gramatical, entre ellas tenemos las siguientes: “y, e, o, u, pero, más, sino”, las cuales se han llamado tradicionalmente conjunciones coordinantes.

Preposiciones: a, ante, cabe, con, contra, de, hacia, para, por, si, desde, entre, hasta, sin, etc.

Los errores sintácticos que comete el niño durante el transcurso de su evolución lingüística, consisten esencialmente en la falta de concordancia gramatical entre los elementos que forman las oraciones: entre el género y el número del sustantivo, adjetivo, o entre el sustantivo y el artículo, o entre la persona gramatical y el verbo, o en la conjugación verbo.

Este tipo de errores no se consideran dentro del terreno patológico sino sólo cuando se presentan a una edad en que la mayoría de los niños que constituyen en el medio ambiente social del hablante ya lo ha superado.

4.7. Aspecto Semántico

La adquisición de la semántica en el niño se observa en el transcurso de su desarrollo, por medio de su vocabulario que va mejorando con el tiempo, es decir, no se precisa a determinada edad. En este sentido la semántica se refiere a los conceptos de las palabras y el uso apropiado del vocabulario.

Para Guiraud, (1982), cit SEP (1986), la semántica “es el estudio del sentido de las palabras”.

El sistema semántico de una lengua es el conocimiento con que el hablante cuenta para poder entender oraciones y relacionarlas con el conocimiento de mundo. Abarca tanto el conocimiento del léxico, como el conocimiento del significado de cada elemento, determina la estructura de la oración.

El dominio de la semántica no sólo consiste en el aprendizaje de palabras aisladas, por el contrario, supone sus múltiples componentes que deben tomarse en cuenta, como las relaciones existentes entre dichas palabras, la información que aportan las actividades no verbales y el papel del contexto. Todos, estos componentes se van presentando y son tomados en cuenta por el sujeto que está en proceso de adquisición de una lengua.

Teorías o modelos semánticos

Las teorías o modelos semánticos que investigan la adquisición del significado, están constituidos en modelos empiristas, racionalistas y relaciones semánticas.

- Los modelos empiristas basan sus observaciones en los datos administrados por los sentidos; están en relación con los objetos concretos, los acontecimientos, las personas, la observación directa de las acciones y emociones del sujeto.
- Los modelos racionalistas centran sus investigaciones tomando en cuenta los conceptos y sistemas que constituyen el proceso motivo de análisis.
- Las relaciones semánticas consideran que el vocabulario de una lengua es algo más que una lista de palabras o significados ya que existen importantes

relaciones entre el significado de las palabras, tales como la sinonimia, antonimia, inclusión y la reciprocidad entre otras relaciones que deben tomarse en cuenta para la interpretación de resultado (denominación o sustantivo, advertencia o experiencia sin/ con acción, repetición, atributo, posesivo, locativo, agente, acción, objeto, inexistencia (Gómez, op cit).

4.8. Aspecto fonológico

El aspecto fonológico se refiere a la articulación de los sonidos del lenguaje que componen las palabras, el niño experimenta, domina los sonidos del habla y adquiere el sistema porque usa esos sonidos para comunicarse, aparentemente él empieza por una distinción simple global entre vocales y consonantes, no atendiendo a las diferencias de sonidos dentro de estas dos clases. Y con su desarrollo se dividen y subdividen a medida que entran nuevos contrastes en el sistema. "Todo el tiempo, el niño utiliza el principio universal de distinguir clases de sonidos mediante los rasgos distintivos, pero le llevará varios años llegar a completar totalmente los rasgos que emplean distintivamente en su lengua materna" Slobin, (1988), cit Nieto (1999).

Nique, citado en Gómez (1992), menciona que la función del componente fonológico es generar, a partir de la estructura superficial, las combinaciones posibles entre los sonidos de las oraciones de una lengua en particular, por ejemplo, la unión de /P/, /i/, /s/, /o/, en esta secuencia, se forma el significante /piso/ que tiene un significado específico, el cual se pierde al cambiar alguno de los fonemas al variar su orden, como en el caso de /peso/, /pisa/ etc. Es importante destacar que el español de México hay 22 fonemas de los cuales son 17 son consonánticos y cinco son vocálicas.

Los fonemas vocálicos, tomando en cuenta el lugar en el que se producen, se pueden clasificar en tres categorías: delanteros o platales /ei/, medio /a7 y

posteriores o velares /ou/. En la vocal media /a/ la lengua descansa en el piso de la boca. En la articulación de la vocales palatales /ei/, el movimiento de lengua se acentúa hacia delante y en el caso de las velares /ou/ la lengua se recoge cada vez más hacia adentro, elevándose hacia el velo del paladar.

Las características que describen los fonemas consonánticos son: su **punto** y **modo** de articulación.

- **El punto de articulación** se refiere a la posición que toman los órganos al articular los fonemas consonánticos así como los puntos de apoyo de los órganos activos sobre los pasivos, o partes duras de la cavidad bucal.
- **El modo de articulación** es la forma en que son producidos los fonemas con las modificaciones implícitas en la dinámica de la articulación.

Al analizar las variaciones que pueden sufrir los fonemas durante la articulación de la palabra, mecanismos fisiológicos, como la ley del menor esfuerzo, influencias ambientales, factores acústicos, malformaciones físicas etc.

Como ejemplos de tales variaciones pueden englobarse dentro de los siguientes procesos:

- a) **Procesos de sustitución** (pelo x perro).
- b) **Reducción de grupos consonánticos** (patel x pastel) (pato x plato).
- c) **Omisión** (en la consonante final) (ma uva x más uvas).
- d) **Asimilación dentro de esta la duplicación** (maño x baño) (nuna x luna) (papato x zapato).

Estos procesos deben tomarse, por parte del niño, como una simplificación lingüística pues éste maneja un sistema lingüístico que reduce el número de contrastes que tiene que tomar en cuenta y simplifica la programación de los órganos de articulación. A continuación se presenta una clasificación de los fonemas de acuerdo a su punto de articulación.

Tabla de fonemas y alófonos

Punto de articulación	Bilabiales		Dentales		Alveolares		Palatales		Velares	
	Sonora	Sordo	Sonora	Sordo	Sonora	Sordo	Sonora	Sordo	Sonora	Sordo
Oclusiva	b	p	d	T					g	K
Fricativa	b	f	d z	S	z	s	y		g	X
Africada							y	c		
Lateral			l		l					
Vibrante corta					r					
Vibrante larga					r					
Nasal	m	m	n		n		ñ	n		N

Consideraciones sobre el desarrollo del lenguaje y sus alteraciones. SEP 1992. DGEE

Elementos del modo de articulación.

Nieto, H. (1988) define los siguientes modos de articulación:

- **Bilabiales:** Son consonantes que se forman cuando el labio superior e inferior se acercan uno a otro o se tocan (beso), /b/, /p/, /f/, /m/.

- **Dentales:** Estas consonantes se forman cuando el ápice de la lengua se aproxima o toca los dientes superiores, /d/, /t/.
- **Alveolares:** Son aquellas consonantes que se forman cuando el ápice de la lengua se aproxima o toca la zona alveolar (salón, nieve), /z/, /s/, /l/, /r/, /r/, /n/.
- **Palatales:** Estas consonantes se forman cuando la lengua se acerca o toca la parte de la bóveda bucal que está detrás de la zona alveolar a lo largo del paladar duro (niño), /y/, /y/, /c/, /ñ/.
- **Velares:** Se forma cuando el dorso de la lengua se aproxima o toca la parte superior de la boca en la región velar (campo y junio), /g/, /k/, /x/.

Los errores de articulación se sitúan en el terreno fonológico porque implican errores observados en la pronunciación de los fonemas o sonidos que forman las palabras.

Es importante mencionar que el vínculo entre el conocimiento del código y los aspectos fonológicos, sintáctico y semántico se deben a su definición en cuanto al rescate de la coherencia y el sentido de las estructuras que el niño produce.

4.9. Aspecto Pragmático

La pragmática es la aplicación adecuada del lenguaje en forma general, la expresión lógica al enumerar, describir y narrar. Las comunidades o grupos sociales tienen establecidos comportamientos específicos en los eventos comunicativos, es decir, que en la sociedad existe una especie de reglamentación no escrita sobre la manera de conducirse en las interacciones y que constituye el conocimiento pragmático que los hablantes tenemos para comunicarnos de forma apropiada. Este conocimiento está formado por las *reglas de comunicación* que abarca aspectos de relación o interacción, significado o interpretación y de formato. Saber acerca de

estas *reglas* nos permite decidir y entender quién dice qué cosa a quién, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿cuándo? y ¿en qué condición? (Romero 1999).

En el proceso del desarrollo del niño, van descubriendo estas reglas y las incorporan a su repertorio de habilidades para la comunicación Romero, (999) menciona tres tipos de reglas, las cuales se describen a continuación.

Reglas de la pragmática

- Las reglas de *relación o interacción* establecen la forma como se espera que las personas se conduzcan según el rol comunicativo que cumplen.
- Las reglas relacionadas con el *significado* se conocen como reglas de interpretación y ésta reduce los malos entendidos y facilita la comunicación.
- Las reglas de *formato* son muy amplias y regularmente incluyen las reglas de interacción e interpretación. Dan una idea global de cómo se desarrolla habitualmente un evento de comunicación al tiempo que facilita la participación en él.

La pragmática universal

“Tiene como finalidad principal establecer las condiciones de posibilidad para el acuerdo consensual en medio del lenguaje ordinario, se propone reconstruir las bases universales de validez del habla, con el fin de hallar un fundamento normativo para la teoría crítica, que permita distinguir una comunicación sistemáticamente distorsionada por el poder, y a la vez cimentar una ética cognitiva”

Actos verbales

El lenguaje se puede ver como la ejecución de una acción (Austin, citado en Gómez, op cit), ya que, al decir algo, sé esta ejecutando un tipo de acto. El acto

verbal es un acto social que se basa en lo que se escucha, lo que se conoce y en lo que se cree.

Dore, (citado en Gómez, op cit), propuso utilizar la noción de "actos de habla" para describir y clasificar las primeras producciones verbales del niño.

- Performativo – Gesto y palabra (adiós, ven, etc.,)
- Etiquetar – Señalar para sí sin dirigir la mirada (allá, aquí, ven.)
- Descripción – Describir una acción futura
- Petición de acción – Requiere información o pide la acción
- Petición de respuesta – Cuando hacen preguntas (¿por qué?, ¿para qué?)
- Respuesta – Respuesta de acción (sí, no)
- Saludo - ¡Hola! ¿Cómo estas? Etc.
- Protesta – Actitudes gestuales (ceño)
- Reconocimiento - ¡Mj! ¡aja!
- Juegos de roles – Tomar el papel de diferentes personajes
- Práctica – Cuando el niño practica su lenguaje
- Repetición – Cuando el adulto hace una pregunta y el niño repite
- Exclamación - ¡Hijole! ¡chanfle!
- Vocativo – Para llamar la atención

Turnos

Los turnos durante una conversación juegan un papel importante ya que da pausa para que continúe otro interlocutor al ceder en este caso, el turno, o por el contrario cuando la participación es activa, el turno se roba.

Sacas 1982, citado en (Gómez, op. cit.), plantea que la estructura básica de la conversación es el turno, que es la secuencia de emisiones entre un hablante y un oyente, que, en un principio, no deben sobreponerse. Lo interesante de los turnos es

la manera en que se cambia hablante–oyente, que intercambian la oportunidad de hablar.

Existen diversos mecanismos que se deben manejar espontáneamente para hacer el cambio de emisor: la entonación, el silencio, el ritmo, las actitudes corporales o expresiones en que el hablante promueve la intervención del oyente.

Ceder el turno: En una conversación se puede señalar a la persona que seguirá hablando, nombrando o dejar que el otro empiece a hablar porque la estructura misma de la conversación así lo indica: por ejemplo, después de hacer una pregunta sigue una respuesta.

Robar el turno: En una conversación no siempre se cede el turno, a veces se tiene que robar por medio de una interrupción, un aumento de volumen, el uso de pausa que haga el hablante para que haya fluidez.

(Gómez, op. cit.), señala que en la enseñanza, por lo general se maneja un tipo específico de turno: pregunta- respuesta lo cual puede ser muy limitante para la conversación ya que el niño sólo puede hablar cuando se le dirige la palabra en forma de interrogación y es posible que se condicione a intervenir en ese contexto solamente. Hay quienes se limitan a describir el turno para hacer el análisis de la conversación, pero no es lo único que está implicado. Se pueden seguir turnos y no existir una conversación. Cada persona puede decir lo que quiere sin referencia a lo que esta diciendo el otro, pero respetando turnos. En este caso hay una secuencia de turnos sin conversación porque no existe comprensión de uno hacia el otro.

Coherencia

La coherencia tiene que ver con el sentido de las palabras durante una conversación, el significado que tiene para los interlocutores, pues sin coherencia no tiene sentido un evento comunicativo, es por ello importante la interconexión que

deben tener los participantes en una conversación, para no perder la idea o el objetivo y llegar al entendimiento.

Van Dijk, (1983), señala que la coherencia influye en la forma en como se llega a entender algo en un momento dado, qué procedimiento se tiene que seguir para que una conversación sea coherente y cómo se plantea lo que se va a decir antes de decirlo. La conversación no es sólo lo que se dice en un momento, sino la preparación para lo que se dirá y la referencia a lo que se dijo antes. La existencia de actos verbales no asegura la coherencia, éstos tienen que organizarse de manera coherente. Decir "el árbol es muy grande. Nieva en el invierno" es emitir dos oraciones gramaticales o dos actos verbales descriptivos pero no tienen ninguna coherencia entre sí. Debe existir una organización entre emisiones que puede ser explícita o implícita.

Este autor también menciona, que para participar en una conversación, continuamente se está almacenando información, como una macroestructura, por medio de reglas que permiten que se descarten frases enteras o palabras menos importantes. Posteriormente se puede recurrir a esta macroestructura para formular emisiones en forma lineal, pero no se volverán a usar las mismas emisiones. Para poder determinar de lo que se habla, y en especial saber qué información puede estar implícita, se requiere de un tema o relación tópico-comentario, como se mencionó antes. La presencia de la coherencia en ambos niveles organizada en la macroestructura, permite seguir una conversación y, además, poder predecir lo que se va a hablar, de tal manera que el hablante oyente formulan hipótesis de acuerdo a lo que se va a decir.

En algunos casos se es coherente por la relación entre las frases, en otros casos la coherencia depende de un conocimiento del mundo. Para que se entienda la relación entre: "me voy a la playa. Ojalá se me vea bien mi traje de baño", se requiere de una información sobre la playa: el calor, se puede nadar y en qué, esta información no se da en la emisión, depende del conocimiento que se tenga.

La coherencia se maneja en dos planos: **lineal** y **global**.

- La coherencia **lineal** se define en términos de las relaciones semánticas entre oraciones individuales de la secuencia.
- El nivel **global** está determinado por una "macroestructura" que permite, a través de un sistema de reglas, que se relacione la estructura de las frases o actos verbales con otro nivel donde se almacena la información reducida. La macro-estructura es una representación integral del significado del discurso, es la idea general, lo importante o esencial de lo que se dijo, por lo general no se recuerda un discurso por las oraciones individuales, ni los fragmentos, sino por el tema o ciertas características. Puede existir coherencia lineal sin coherencia global.

La coherencia y el orden de los elementos van acompañados por el uso de nexos, que garantiza que sea más fluida y comprensiva la conversación.

Reglas de Conversación

Es frecuente que en algunos casos no se respeten las reglas de conversación ya que en ocasiones los niños con discapacidad no usan el lenguaje adecuado con la persona que se está hablando, pueden decir cosas fuera del contexto o exageradas.

La conversación consta de un sistema de reglas (Grice, citado en Gómez, 1992), crea un sistema de cuatro postulados conversacionales o reglas presentes en toda conversación que los llama máximas:

- **De cantidad.** dar la cantidad necesaria de información (ni más ni menos).
- **De cualidad.** tratar de decir lo que se cree que sea la verdad

- **De relevancia.** Ser importante o significativo para la situación comunicativa
- **De modo.** ser perspicaz como decir lo que se tiene que decir.

La vinculación entre el conocimiento del mundo y de la interacción con el aspecto pragmático se debe al nivel de interacción que el niño establece con su entorno y a la calidad de la utilización del lenguaje basada en su conocimiento del mundo.

4.10. Características Lingüísticas del niño con Discapacidad Intelectual

Como hemos visto, el desarrollo de la competencia comunicativa es un proceso largo y complejo que se inicia desde el nacimiento, se desarrolla intensamente en la infancia, y se va refinando y ajustando a lo largo de la vida. Romero (1999) refiere que los primeros cuatro años de vida son cruciales para el desarrollo de la competencia comunicativa, y la mayor responsabilidad para que el proceso se realice apropiadamente recae en el medio familiar. La riqueza de las experiencias y la calidad de la interacción comunicativa que le proporcione el medio familiar serán determinantes para que el niño recorra los niveles iniciales del desarrollo de la competencia comunicativa armónica y apropiadamente. Cabe señalar que en el ambiente familiar la madre destaca un papel importante para el desarrollo de las habilidades comunicativas, ya que suele ser la persona más cercana al niño, quien mejor lo conoce y le brinda apoyo para que se desarrolle.

Marrshall, Hegrenes y Goldstein (1973) y Turnure (1974), cit en Rondal (1977), refieren que el entorno lingüístico familiar del niño con discapacidad tiene las siguientes características:

- Las madres de los niños que presentan discapacidad intelectual se dirigen a su hijo utilizando un lenguaje menos complejo, semánticamente y sintácticamente.
- Las madres de niños con discapacidad intelectual utilizan un lenguaje más centrado en el control directo del niño (este lenguaje utiliza inmoderadamente el modo imperativo).
- Las madres del niño con discapacidad intelectual ofrecen menos ocasiones de tomar la iniciativa en el intercambio verbal.
- Dichos autores interpretan que el entorno lingüístico materno de los niños con discapacidad intelectual es pobre, lo que puede contribuir a retrasar el desarrollo lingüístico de éstos niños. Esto no significa evidentemente que el lenguaje y las prácticas educativas lingüísticas de los padres de niños con discapacidad intelectual no puedan "mejorarse" aún más, de tal forma que puedan hacerse más eficaces para el desarrollo del lenguaje de estos niños (Rondal, 1977).
- Lenguaje e inteligencia están tan íntimamente ligados, que algunos autores han definido prácticamente la discapacidad intelectual en función de un déficit del lenguaje Engelman, (1966); Stamm, (1974) citados en Rondal (1997). La deficiencia en el modo de expresarse es tal vez la característica individual más importante que distingue a una persona con discapacidad intelectual de una sin discapacidad. (cit. En Ingalls 1982).
- Entre más baja en la escala de C.I., más probabilidades hay de encontrar dificultades de comunicación, no solo más frecuentes sino también más graves.

- Hay una mayor prevalencia por encima de lo normal de desórdenes en la comunicación en los discapacitados intelectuales tomados en conjunto.
- Los niños con discapacidad intelectual adquieren las aptitudes de lenguaje esencialmente de la misma manera que los niños normales.
- El ritmo con que los niños con discapacidad intelectual adquieren las aptitudes del lenguaje es más lento que el de los niños normales. En consecuencia, cuando se comparan niños con discapacidad intelectual con niños normales de igual edad cronológica, los niños con discapacidad intelectual aparecen con una deficiencia muy marcada.
- Muchos niños que presentan discapacidad intelectual y que son educables tienen actitudes inmaduras e inadecuadas de lenguaje; su locución es un tanto repetitiva y estereotipada, y su vocabulario muy limitado. Muchos de estos han estado expuestos en el hogar a patrones defectuosos de locución. Si la familia del niño habla mal, el niño aprenderá a hablar de la misma manera. Por tanto en cierto modo es difícil distinguir entre un desorden de articulación y una diferencia de dialecto, Ingalls (1982).
- Por lo general estos niños suelen tener dificultad para comprender lo que se les dice. Muchos de estos niños son excesivamente tímidos pocas veces hablan espontáneamente con personas adultas, comportamiento que puede ser la causa de que el maestro crea que la competencia del lenguaje del niño es menos adecuada de lo que realmente es.

- Keane (1972), analizó diversos estudios referentes a los desórdenes de *locución* (modo de hablar) en relación con el nivel de retraso llegando a varias conclusiones.
- No se ha demostrado la existencia de ninguna configuración o patrón exclusivo de problemas de *locución* o de lenguaje en los retrasos mentales como grupo. El tipo de problemas de locución generalmente son los mismos que se encuentran en la población normal, aunque ocurren con mayor frecuencia.
- Los datos disponibles sobre los aspectos fonológicos Lambert y Rondal, (1980) indican que los niños con discapacidad intelectual presentan un *desarrollo fonológico* parecido al de los niños normales en sus aspectos estructurales, los datos disponibles indican claramente que el desarrollo fonológico del sujeto con discapacidad intelectual sigue el mismo curso que el desarrollo fonológico de los niños normales aunque no ciertamente al de los niños normales en sus parámetros temporales.
- Los tipos de errores articulatorios que presentan los sujetos con discapacidad intelectual más frecuentes corresponden: omisiones, sustituciones y simplificación de fonemas en las tareas de repetición de palabras, y en su conversación espontánea etc.
- Son más frecuentes los desórdenes de articulación, en segundo plano se encuentran los desórdenes de la voz.
- Los discapacitados intelectuales presentan desórdenes del lenguaje; es decir, problemas para comprender y usar las palabras y las reglas de la sintaxis de la lengua, hasta cierto punto estas dificultades se explican por su baja edad mental. Investigaciones con la ITPA, con personas

con discapacidad intelectual han sido la base para las siguientes conclusiones (cit. En Ingalls 1982).

- Como la adquisición del lenguaje termina en algún momento cerca de la pubertad, individuos con una discapacidad intelectual superficial así como los que presentan una discapacidad intelectual severa y profunda, no suelen alcanzar el completo desarrollo de sus aptitudes de lenguaje.
- El lenguaje de las personas con discapacidad es más concreto.
- A un nivel determinado de desarrollo es frecuente encontrar entre las personas con discapacidad una gama relativamente amplia de aptitudes verbales.
- Ingalls (1982) refiere que los niños con discapacidad intelectual considerados "educables" presentan errores gramaticales bastantes comunes entre estos niños como la falta de concordancia entre el sujeto y el verbo.
- Las dificultades de lenguaje más serias entre las personas con discapacidad son los problemas de vocabulario y la falta general de fluidez. Tanto el vocabulario expresivo como el vocabulario receptivo de los niños con discapacidad intelectual son más limitados que la de los niños sin discapacidad, lo cual significa que tienen más dificultad para expresar sus pensamientos con palabras, como consecuencia su locución es menos variada y más repetitiva. El problema viene a agravarse por el hecho de que muchos niños con discapacidad intelectual provienen de familias en las que no se habla mucho en el hogar, excepto para comunicar sentimientos y necesidades básicas.

- Las aptitudes de lenguaje oral son especialmente importantes para los niños con discapacidad intelectual, porque la mayoría de ellos no tienen un recurso del lenguaje escrito como fuente principal de información.

Hasta aquí se han expuesto, muy brevemente, las etapas que generalmente siguen los niños en el proceso de adquisición del lenguaje. Sin embargo algunos niños presentan dificultades en seguir este proceso. Podemos encontrarnos ante distintos tipos y grados de dificultad. Del mismo modo se pueden encontrar diversas clasificaciones según autores y criterios (etiológicos, sintomatológicos, etc.)

Autores como Lasky y Kloop (1982), han realizado investigaciones en las que se busca determinar el tipo de patrones de comunicación que emplean las madres de niños con desarrollo normal del lenguaje y de niños con retardo en el mismo, encontrando diferencias en estos patrones: las madres de niños con desarrollo normal del lenguaje utilizan patrones como expansiones, imitaciones, preguntas y respuestas que proveen información, daban retroalimentación más frecuente y contextualizada relacionada con lo que el niño dice y usan más lenguaje no verbal para comunicarse. Este tipo de respuestas parecen estar relacionadas con la madurez lingüística del niño.

Snow, Midkiff, Borunda, Small y Proctor (1984), citado en Sánchez y Schnabel (1993), señalan que los niños cuyos padres proveen más expansiones y extensiones semánticas a lo que dice el niño, por lo general aprenden a hablar más rápidamente y con mayor facilidad, probablemente porque las respuestas de los adultos son más fáciles de entender y más interesantes si están ligadas a lo que el niño acaba de decir.

Los padres de niños con DI y trastornos del lenguaje tienden a cambiar de tema o no se involucran en la conversación que el niño ha iniciado, ni tampoco con lo que al niño le interesa Cross, (1984), citado en Sánchez y Schnabel (1993), Así

mismo interrumpen la plática del niño haciéndole demasiadas preguntas y demandas, no dejándolo comunicarse (Sánchez y Schnabel op cit)

Marshall (1983), citado por Mc Dade y Varnedoe, (1987), sostiene que los padres de niños con DI y alteraciones del lenguaje tienden a ser más directivos y tienden a hacer más preguntas a los niños, propiciando las siguientes consecuencias adversas:

- El hablar para el niño se convierte en algo aversivo.
- El niño se resiste a hablar cuando los padres se lo piden.
- El padre es quien habla, no hay una verdadera conversación.
- El habla que se pide no es funcional.

En relación con el niño, algunos programas evalúan los progresos lingüísticos utilizando diferentes indicadores, tales como el número promedio de palabras que usa en un turno de conversación, el número y tipo de relaciones (negaciones, interrogaciones, comparaciones, condicionales, causales, etc), usadas en una conversación, el número de verbos utilizados en un turno de conversación, la complejidad sintáctica (número de componentes gramaticales por frase, tales como sujeto, verbo, adjetivo, etc.), y el rango pragmático (número de funciones dadas al habla) (Barnes et al, 1983). Como se puede observar estos indicadores están sujetos a las influencias del contexto y del interlocutor.

Sin embargo otras investigaciones han sugerido algún tipo de respuestas adultas que favorecen el desarrollo del lenguaje, las cuales se abordaran en el capítulo VI.

La importancia de conocer el proceso de adquisición lingüístico-comunicativo del niño con discapacidad intelectual nos permite *en primer lugar*, obtener los datos sobre el desarrollo lingüístico del niño. *En segundo lugar*, es importante comparar sistemáticamente el desarrollo lingüístico de los niños normales y de los niños con

discapacidad para detectar cuándo, y según qué puntos de vista, y en que medida, el desarrollo del niño con discapacidad intelectual difiere del proceso de adquisición "normal". Para que en un *tercer momento* este desarrollo lingüístico normal sirva como guía para los objetivos de una intervención.

Como ya se ha señalado con anterioridad existen razones importantes para creer que los entornos lingüísticos de los niños con discapacidad intelectual moderada y severa es un entorno adaptado a las posibilidades lingüísticas del niño. Hay que hacer justicia a los padres quienes pueden "mejorar su entorno " aún más, si se les entrena a través de un programa que les permita poner en práctica respuestas facilitadoras del lenguaje, de tal forma que puedan hacerse más eficaces para tal propósito.

4.11. Lenguaje y Comunicación

4.11.1 Definición de Lenguaje

El lenguaje ha existido como un mediador para la convivencia y entendimiento de los seres vivos, tanto animales como seres humanos, es decir, la función fundamental del lenguaje es la comunicación, ya sea expresada por medio de palabras (el lenguaje verbal), por medio de gestos, (lenguaje gestual), por medio de señas, (lenguaje mímico), o por cualquiera de sus manifestaciones.

A continuación se describen algunas definiciones de autores sobre lo que consideran que es el lenguaje.

El lenguaje es el lazo supremo de comunicación y acercamiento entre los hombres, es uno de los elementos principales en la vida de las gentes y de los pueblos (Martínez, 1991).

Bruner (1983), enfatiza el aspecto pragmático y el rol de los adultos, especialmente el de la madre, ya que ella y el niño crean una estructura predecible, de acción recíproca, que les sirve para comunicarse y construir una realidad compartida.

Myklebust, (citado en Myers, 1991), define el lenguaje como un comportamiento simbólico que influye en la capacidad de abstraer, interpretar, traducir y significar a las palabras empleándolas como símbolos del pensamiento, expresando ideas, objetivos y sentimientos.

El lenguaje "es un sistema funcional complejo, el cual es un factor importante en el desarrollo y la formación de conceptos. El lenguaje no es sólo un medio de generalización, sino que, al mismo tiempo, es la función del pensamiento" (Luria, citado en Cores, 1999).

El lenguaje se considera como "la capacidad de los seres humanos de representar al mundo y todo lo que en él coexiste, por medio de símbolos convencionales codificados, de tal forma que las realizaciones del lenguaje cuentan con recursos tales como palabras, frases, oraciones y textos, mediante los cuales representamos las ideas que queremos comunicar" Romero (1999). Definido así, este concepto se traduce a lo largo de esta investigación.

Por otro lado, Kleist (citado en Rivero, 2001), afirma que "el lenguaje no se limita a comunicar pensamientos preexistentes, sino que es, un mediador indispensable en la formación del propio pensamiento".

Para Santrock (2002), el lenguaje es una forma de comunicación, ya sea oral, escrita o mediante señas, que se basa en un sistema de símbolos. Todos los lenguajes humanos son generativos. **La generatividad infinita** es la habilidad para producir un número interminable de frases significativas mediante el uso de un conjunto finito de palabras y reglas. Esta cualidad hace que el lenguaje sea una

actividad sumamente creativa. Es importante señalar que todo lenguaje humano sigue las reglas organizacionales de la fonología, semántica, sintaxis y pragmática, aspectos descritos con anterioridad.

Bajo esta perspectiva el adulto tiene un rol más activo que el de simple modelo de adquisición del lenguaje del niño, es una persona interesada en interactuar con él y negociar significados. De hecho los esfuerzos de la madre por “enseñar” a hablar al niño pueden interpretarse, de manera más adecuada, como esfuerzos por entenderse con el niño. De esta forma el adulto es como transmite y enseña formas culturales y el lenguaje.

4.11.2. Definición de Comunicación

Cuando se habla de comunicación se considera el transferir o trasladar información de un organismo a otro, por medio de símbolos, y esta acción comunicativa acontece en un espacio y tiempo determinado, que hace posible las relaciones entre los individuos componentes de un grupo; por tanto, la comunicación es una conexión entre los individuos, permite la coexistencia humana. Por otro lado, el lenguaje representa el recurso fundamental del ser humano para comunicarse y establecer contactos con los demás.

En el ámbito de la comunicación, la información supone la transferencia de datos, por lo tanto implica que la actividad informativa ocurre en dos direcciones, emisor versus receptor y viceversa” Lou (1999).

La comunicación es un proceso en el que entran en juego diversos elementos; los participantes, quienes realizan la comunicación, jugando el papel de emisor y de receptor, entre ellos existen una constante retroalimentación. Para que la comunicación se realice se requiere además de un medio o canal y de un código para transmitir mensajes Romero (1999).

Zuanelli Sonino, (citado en Ricci, 1990), menciona que "la competencia comunicativa es el conjunto de precondiciones, conocimientos, reglas que hacen posible y actuable para todo individuo el significar, así como el comunicar".

4.11.3 Diferencias entre Lenguaje y Comunicación

Los términos comunicación y lenguaje tienden a confundirse, debido a que se identifican como parte de un mismo fenómeno, sin considerar que cada concepto tiene sus propias funciones y, más aún, que cumplen diferentes propósitos dirigidos a un mismo fin; en algunos contextos los significados de comunicación y lenguaje pueden ser similares, pero es importante para esta investigación diferenciarlos.

"La comunicación humana tiene diversas facetas, para satisfacer una amplia serie de necesidades, por ejemplo: para mantenerse en contacto con otras personas, para tener acceso a la información, para realizar múltiples actividades de la vida cotidiana, para confrontar con otros o con nosotros mismos ideas y sentimientos. Los seres humanos necesitan de la comunicación para sentirse vivos y poder manejarse en un mundo social" (SEP, Curso Nacional de Integración Educativa, 2000).

La comunicación consiste en el intercambio de ideas, pensamientos, sentimientos, emociones, etc En dicho acto intervienen dos o más personas. En el primer caso, un locutor (el que habla) y un auditor (el que escucha), con la finalidad de compartir lo que sucede en nuestro mundo interno para lograr un cierto equilibrio en nuestro ambiente. A través de la comunicación se busca obtener información, reconocimiento, objetos, atención y afecto. Entonces la comunicación se puede realizar a través de de diversos lenguajes el verbal es uno de ellos. Dicho de otro modo, la comunicación tiene una meta, un objetivo y el lenguaje es una herramienta o un medio para comunicarse.

La función fundamental del lenguaje es la comunicación y ésta es por naturaleza verbal, manifestándose como una característica del hombre de comunicarse por medio del sistema de signos (lenguas).

El lenguaje se entiende también como la capacidad de los seres humanos de representar al mundo y todo lo que en él coexiste por medio de símbolos convencionales codificados.

Las realizaciones del lenguaje cuentan con recursos tales como: palabras, frase, oraciones y textos mediante los cuales representamos las ideas que queremos comunicar

El lenguaje se desarrolla en varias direcciones a través del contacto práctico con otras personas y se convierte, al mismo tiempo, en un instrumento del pensamiento, que será la base de una reorganización de los procesos psíquicos.

Problemas de Lenguaje

Desde el nacimiento y durante el desarrollo del lenguaje se puede ver afectado, dependiendo de sus causas así como de su evolución el lenguaje expresivo o el lenguaje expresivo-receptivo, que puede estar afectado por una discapacidad intelectual, una discapacidad auditiva u otro déficit sensorial, una discapacidad motora o una privación ambiental. La presencia de estos problemas puede verificarse a través de varios métodos, entre ellos la observación, la aplicación de instrumentos de evaluación o incluso test de inteligencia, pruebas audiométricas, exploraciones neurológicas y la historia clínica.

“En el desarrollo normal del lenguaje empieza a funcionar el lenguaje interior hacia los 8 meses de edad, el lenguaje receptivo entre los 8 y los 13 meses de edad y el expresivo desde los 13 meses en adelante” Myers, (1991), cit en Romero (1999), en este sentido el desarrollo del lenguaje expresivo y receptivo puede afectarse en algunas de sus etapas.

- **Problema de lenguaje expresivo:** El problema puede manifestarse a través de un vocabulario sumamente limitado, cometer errores en los tiempos verbales, experimentar dificultades en la memorización de palabras o en la producción de frases de longitud o complejidad.

Cuando las causas de los problemas de lenguaje se deben a una privación socio-cultural pueden experimentarse mejoras rápidas, siempre y cuando se trate de mejorar relativamente este nivel de interacción.

Pueden existir problemas de lenguaje expresivo, a nivel escrito, afectando las habilidades de comunicación. Este tipo de expresión, como la oral, puede estar comprometida en su nivel de comprensión debido, sobre todo, a una privación sociocultural o a la asociación del problema de lenguaje con una discapacidad intelectual (DSM-IV, 2002).

- **Problema de lenguaje receptivo-expresivo:** Las dificultades pueden darse en comunicaciones que impliquen tanto el lenguaje verbal y gestual, que interfieren en el rendimiento académico, laboral, o en la comunicación social. El *trastorno mixto* de lenguaje receptivo-expresivo puede ser adquirido o evolutivo, en el tipo adquirido se produce una afectación del lenguaje receptivo y expresivo tras un período de desarrollo normal a consecuencia de una enfermedad neurológica o médica; en el tipo evolutivo existe una alteración de lenguaje receptivo y expresivo que no está asociada a afectación neurológica alguna, de origen conocido. Se caracteriza por un ritmo lento del desarrollo del

lenguaje donde el habla puede iniciarse tardíamente y avanzar con lentitud a través de los sucesivos estadios del lenguaje DSM-IV, (2002).

Problemas de comunicación

Las personas que logran un desarrollo adecuado y armónico de su competencia comunicativa cuentan con una gran ventaja para su desenvolvimiento social, laboral y personal, pues viven mejor, obtienen mayor provecho de sus experiencias, entienden con más claridad el mundo y acceden más fácilmente al desarrollo de otras habilidades, destrezas y conocimientos, sin embargo no todos pueden alcanzar y mantener el desarrollo pleno de su competencia comunicativa, pues son muchos los factores que influyen en este proceso a lo largo de la vida. Las alteraciones en el desarrollo de la comunicación son perjudiciales a cualquier edad, pero mucho más en la infancia temprana, la niñez y la adolescencia, mientras más rápido se detecte algún problema de comunicación y se atienda, existe mayor probabilidad de lograr un desarrollo competente de la acción comunicativa.

Problema en la articulación del habla: "Problema que afecta el desarrollo de la comunicación, es fácil de detectar en los niños y, por tanto, aparentemente las más frecuentes. Estos problemas consisten en errores en la producción de los sonidos del habla: al expresar las palabras estos niños en edades avanzadas cometen errores de omisión, como ejemplo (cata por carta), de sustitución (pedico por perico), de distorsión (casha por casa). Estos errores pueden ser sistemáticos, es decir, siempre se omiten, sustituyen o distorsionan los mismos sonidos; o asistemáticos, pues un mismo sonido aparece claramente en unas palabras y en otras no; si esta dificultad se prolonga más allá de los cinco o seis años, puede ocasionar dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita, discriminación por parte de los demás niños y problemas en la dinámica familiar" (Romero, op cit).

Problema de articulación en los fonemas: "Se manifiestan por sustitución, omisión e inserción en la pronunciación de palabras o estructuras complejas. Algunos problemas de articulación están vinculados a una lesión del sistema nervioso; puede darse la incapacidad de regular y coordinar los órganos que producen la voz, la debilidad de los labios, la lengua, laringe, el velo del paladar y alteraciones de la función de los músculos que intervienen en dicha producción".

4.12. Criterios de clasificación de las alteraciones en la Comunicación y el Lenguaje.

Las diferentes clasificaciones de las alteraciones de la comunicación y el lenguaje se basan en cuatro criterios: *médico/etiológico, normativo, de desarrollo y contextualista o del evento comunicativo* Chapman, (1991); Lund y Duchan, (1993), cit Romero (1999).

Criterio Médico/etiológico

Hace especial referencia a las condiciones de salud e integridad física y emocional, que vienen a ser las condiciones individuales.

Habitualmente se suele diferenciar entre problemas de comunicación, de habla y de lenguaje, de la siguiente manera.

Principales problemas en la Comunicación, Habla y Lenguaje
Marian Valmaseda, (cit, Alvaro Marchesi).

Problemas fundamentalmente Comunicativos	Problema de Habla	Problemas Globales del Lenguaje
Problemas graves de comunicación Mutismo selectivo	Dislalias Disglosias Retraso del habla Disfemias	(Afectando estructuras morfosintácticas). Afasia Disfasias Retraso del lenguaje

Esta diferenciación puede ser inexacta, ya que algunos de los problemas que presentan los niños se sitúan en dos o en los tres niveles planteados. Es por esta razón por la que también se hace referencia a las dificultades comunicativo-lingüísticas resultantes de pérdidas auditivas, afecciones motoras, y retraso mental, siendo estas las de mayor interés para el presente estudio.

Con "problemas graves de comunicación" sólo se referirá a las dificultades que conllevan trastornos como el autismo y las psicosis.

El mutismo selectivo es un trastorno poco frecuente que se caracteriza por la ausencia total y persistente del lenguaje, en determinadas circunstancias o ante determinadas personas, en niños que han adquirido el lenguaje y que lo utilizan adecuadamente en otros contextos y/o en presencia de otras personas.

La disfemia, más conocida como tartamudez, es un trastorno relativamente frecuente, afecta la fluidez del habla y se caracteriza por interrupciones en el ritmo y la melodía del discurso. Las interrupciones pueden consistir en repeticiones (tartamudez clónica), o en bloqueos (tartamudez tónica), aunque normalmente ambas manifestaciones aparecen de forma conjunta.

La dislalia, se caracteriza por ser un trastorno en la articulación de los sonidos, fundamentalmente debido a dificultades en la discriminación auditiva y/o las praxias bucofonatorias.

Las diglosias, anteriormente denominadas “dislalias orgánicas”, consisten en dificultades en la producción oral debido a alteraciones anatómicas y/o fisiológicas de los órganos articulatorios. Perelló (1973), siguiendo la división anatómica de los órganos periféricos del habla, distingue los siguientes tipos de diglosias, labiales, mandibulares, linguales, palatinas y nasales.

Los retrasos del habla forman en realidad un continuo con los retrasos del lenguaje, por lo que se tratarán ambos conjuntamente. El término “retraso” hace referencia a un desfase cronológico para su edad cronológica, este retraso puede ser más o menos grave y afectar el desarrollo del lenguaje, de manera global, o bien sólo algunos de sus códigos.

Por “**retraso del habla**” entendemos dificultades que algunos niños presentan en su sistema fonológico, siendo su desarrollo morfo-sintáctico y semántico ajustado para su edad a lo esperado. En este caso no se trata de los errores de habla propios de las dislalias sino de una problemática más global del sistema fonológico.

Los “retrasos del lenguaje” hacen referencia a dificultades globales del lenguaje; el desajuste cronológico se da a todos los niveles del sistema (fonológico, morfo-sintaxis, vocabulario).

La afasia hace referencia a distorsiones de mayor o menor grado en los procesos de comprensión y/o producción del lenguaje en personas, que hasta entonces, habían sido oyentes y hablantes normales de su propia lengua. Estos trastornos surgen como resultado de algún tipo de lesión cerebral por traumatismos, tumores, eventos vasculares cerebrales entre otros.

La disfasia (denominada también como “afasia congénita” o de desarrollo”), se trata de un trastorno profundo de los mecanismos de adquisición del lenguaje. Suele darse un desfase cronológico importante, pero a diferencia del retraso del lenguaje al que se aludió anteriormente, en el niño con disfasia encontramos casi siempre problemas de comprensión, así como una adquisición que no se ajusta a los patrones evolutivos esperados.

Según Azcoaga y colaboradores (1987), las alteraciones del lenguaje se deben a una desorganización central de los analizadores del lenguaje, mientras que las del habla se refieren a una desorganización periférica, por lo que el retardo anárquico es una alteración del lenguaje. Hacen también otra distinción importante entre las alteraciones de origen orgánico y funcional.

Se consideran “**orgánicas**” todas las enfermedades por lesión, destrucción o malformación del tejido nervioso, las perturbaciones orgánicas cerebrales se caracterizan por su irreversibilidad y porque dejan secuelas permanentes. Según su origen los cuadros orgánicos pueden ser hereditarios o adquiridos y dar origen a una gran variedad de síntomas según sea el lugar, la extensión y la intensidad de la lesión.

Por “**funcional**”, se entiende un estado psicopatológico que no obedece a una lesión o malformación conocida, es la alteración de una o más funciones mentales sin daño permanente del tejido nervioso, o sea admite la posibilidad de ser curable sin dejar secuelas, aunque debemos señalar que los cuadros “orgánicos” pueden lograr compensaciones funcionales que los llevan a un nivel de normalidad.

Criterio Normativo

Este criterio identifica las alteraciones del lenguaje en la expresión o en la recepción, de acuerdo con la conducta lingüística típica o normal según la edad, por medio de instrumentos estandarizados. Según este criterio, el desarrollo de la comunicación y el lenguaje tiene un rango de manifestaciones que puede considerarse "normal", fuera del cual se ubica la "anormalidad" o alteración. De esta forma las alteraciones se clasifican en leves, medias o severas, dependiendo de su distancia con la normalidad o de su grado de desviación las cuales se manifiestan en los niveles del lenguaje, (pragmático, semántico, sintáctico y fonológico) que Bloom y Lahey (1978), citado en Romero (1999), distinguen:

Criterios de Desarrollo

Este criterio compara las alteraciones con la noción de normalidad desde una perspectiva cualitativa. Para dicha comparación se requiere de información, teórica y empírica, sobre el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa, para establecer en qué nivel o etapa del proceso se encuentra el niño.

Criterio Contextualista

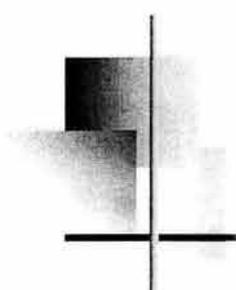
Este criterio destaca los aspectos sociales e interactivos sosteniendo que la alteración, tiene efectos en la forma de participar dentro de eventos de comunicación reales.

El enfoque contextualista sostiene que las habilidades para la comunicación y el lenguaje se desarrollan en la práctica, por lo que el repertorio específico de cada uno depende de la frecuencia con que participe en eventos comunicativos, por eso no se pueden describir las habilidades de comunicación independientemente del evento comunicativo en el que se manifiestan. En este enfoque se analizan todos los

aspectos del evento de comunicación, destacando las habilidades de cooperación de la madre –hijo.

Dicho criterio resalta la funcionalidad de la comunicación y define las alteraciones como el fracaso en uno o más de los eventos comunicativos que son cruciales para el desenvolvimiento apropiado del niño.

Es una manera radicalmente distinta de abordar las alteraciones en la comunicación que facilita la comprensión de una gama más amplia de conductas comunicativas inapropiadas o poco efectivas, porque aborda todos los componentes del evento comunicativo y su influencia en la calidad de la interacción.



CAPÍTULO V

El niño con discapacidad intelectual en su contexto familiar

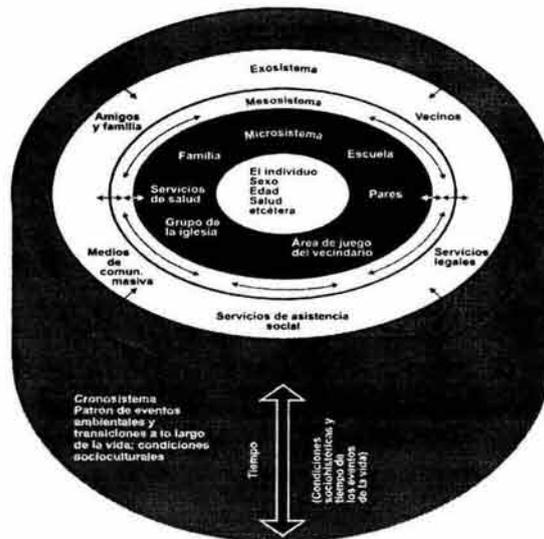
En este capítulo se abordarán, de manera general, el enfoque ecológico, el enfoque sistémico y la teoría de los constructos personales, que integrados nos permiten comprender la relación que existe entre el niño con discapacidad intelectual y su entorno inmediato, así como de la adaptación de la familia al hijo con necesidades educativas especiales.

5.1 Enfoque Ecológico

Una *perspectiva ecológica*, de acuerdo con Shea y Bauer (1999), es aquella donde se concibe que el individuo se desarrolle en una relación dinámica y como parte inseparable de los escenarios en los que funciona durante su vida.

Desde la perspectiva ecológica se define el desarrollo humano como la acomodación mutua y progresiva, o de adaptación y ajuste, entre un ser humano activo, en crecimiento, y los escenarios siempre cambiantes en los que funciona, así como las relaciones entre estos escenarios y los contextos ecológicos más amplios en los que se insertan.

La perspectiva ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (citado en Shea y Bauer, *ibidem*). El autor hace referencia a los contextos ecológicos o escenarios en los que se desarrolla el niño, como microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Contextos que se describirán brevemente a continuación.



Teoría ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner. (Tomado de John W. Santrock, 2003).

Relaciones interpersonales (microsistema)

En el hogar las relaciones se dan entre el padre y el hijo, el hijo y cada hermano, y entre otros iguales de la familia. En el contexto escolar, las relaciones suceden entre el niño y el maestro, así como entre el niño y cada uno de sus semejantes. Los niños canalizados a educación especial, por lo general, presentan un problema o falta de congruencia en la interacción niño-maestro o niño-niño.

Se dice que la presencia de una relación en ambas direcciones establece y define las condiciones mínimas para la existencia de una díada; se dice que una díada se forma cuando dos personas ponen atención o participan activamente con otros.

La díada es importante para el desarrollo, ya que funciona como base, haciendo posible la formación de grandes estructuras interpersonales.

La díada puede funcionar en tres formas diferentes:

1. Díada observacional:

Ocurre cuando un miembro está cerca y mantiene su atención hacia la actividad de otro. Por ejemplo, un niño que observa a sus padres preparar la masa para las tortillas. Una vez que se ha dado una díada observacional, se desarrolla una díada más activa.

2. Díada en actividad:

Es aquella en la que dos participantes se perciben a sí mismos como una sola cosa, cada quien se ocupa de la actividad de acuerdo a su experiencia y esto los hace diferentes pero complementarios. Esta díada presenta condiciones favorables no sólo para el aprendizaje en las actividades en común, sino también por la motivación que se presenta al trabajar juntos.

3. Díada primaria:

Esta díada se caracteriza por su esfuerzo y motivación a aprender y a manejar el curso del desarrollo en presencia o ausencia de otras personas; así, es más probable que un niño adquiera habilidades, conocimientos y valores a partir del contacto que tuvo con una persona con la que tiene una relación diádica primaria y tiene actualmente influencia en algún escenario.

Características de las díadas.

- a) **Reciprocidad:** En la relación de una díada, especialmente en el curso de la actividad en común (díada), cómo A influye en B y viceversa, es decir la coordinación de las actividades del uno con el otro. La reciprocidad entre la díada con su mutua retroalimentación genera un momento que motiva a los

participantes no sólo a perseverar sino a comprometerse en patrones de interacción progresivamente más compleja.

- b) **Balance del Poder:** Aunque los procesos guiados son recíprocos un participante puede estar más influenciado que otro. Significa el grado en que una relación diádica, A domina a B, es referido como balance del poder. Hay evidencias que sugieren que la situación óptima para el aprendizaje y desarrollo es una en la cual el balance de poder cambie gradualmente a favor del desarrollo de la persona.

- c) **Relación afectiva:** Es muy probable que en la interacción diádica se produzcan emociones entre unos y otro. Estas relaciones pueden ser mutuamente positivas, negativas, ambivalentes o asimétricas (Cuando A es parecido a B, pero B tiene aversión por A). Semejante relación afectiva se diferencia más y se acentúa en el curso de la actividad en común, el grado en que es positiva y recíproca, facilita la ocurrencia de procesos de desarrollo.

Relaciones entre escenarios (mesosistema)

Bronfenbrenner define al mesosistema como el “conjunto de interrelaciones entre dos o más escenarios, donde la persona en desarrollo se vuelve una persona activa”.

Las relaciones entre escenarios pueden incluir interrelaciones entre el hogar y la escuela, el hogar y una institución de servicio, el hogar y el vecindario, la escuela y el grupo de iguales.

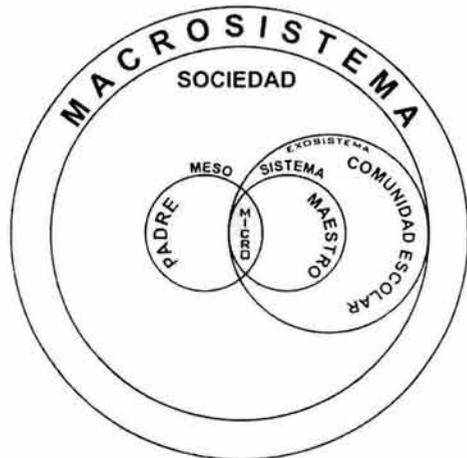
Integración grupal (exosistema)

Un exosistema se define como aquel que consiste en uno o más escenarios en los que no se involucra la persona en desarrollo como participante activo, pero en el cual ocurren eventos que lo afectan, o son afectados, por lo que pasa en ese escenario. Estos escenarios incluyen el lugar de trabajo de un padre, el salón de clases de un hermano y el sistema escolar. Factores como la disponibilidad de los programas de servicios de educación especial, la selección de materiales, instrucciones o libros de texto.

Sociedad (macrosistema)

La sociedad incluye la mayor parte del sistema de creencias de la cultura. Esto comprende amplios factores sociales que afectan los escenarios en los que está inmerso el individuo. Así mismo incluir la perspectiva general que la sociedad tiene de los niños con necesidades especiales, los maestros, la educación especial, la función social de los estudiantes y los valores de la comunidad, que por ejemplo, repercuten en la educación de cada estudiante.

La perspectiva ecológica permite que los profesionales entiendan y expliquen la conducta de un niño con necesidades especiales por la relación existente con su entorno inmediato. Por ejemplo si los padres llegan a saber que su hijo presenta una necesidad especial, éstos pueden reducir sus expectativas con respecto a él y, en consecuencia, limitar su interacción con su hijo. La manera de cómo el padre percibe a su hijo con discapacidad influye su conducta hacia él.



5.2 Enfoque Sistémico

Bertalanfy en (1945), citado en Bronfenbrenner (1979), define al *sistema* como un conjunto de elementos que interactúan entre sí en formas dinámicas y que están organizados con una finalidad. El sistema se considera como una totalidad, por lo que sólo se puede comprender a sus integrantes y a las funciones que realizan en referencia al sistema total del cual forma parte.

La Teoría de los Sistemas argumenta que ningún sistema puede ser comprendido una vez que se ha fragmentado en las partes que lo componen. Dentro de la organización hay dos factores importantes a considerar, los *límites* y *jerarquías* conceptos que se abordarán más adelante.

La Teoría de los Sistemas, aplicada al campo de la familia, permite dar cuenta de los procesos que ocurren al interior de ésta. Desde éste campo de acción se han generado una serie de concepciones teóricas y aproximaciones metodológicas al estudio e intervención de los sistemas familiares que consideran tres aspectos esenciales, la **estructura**, el **proceso**, y el **contexto** de la familia (Bassedas y Cols., 1993, cit. Saad, (2000).

Estructura: Representa la organización de la que se dota un sistema para su funcionamiento. Para que un sistema exista y funcione requiere de cierta división de las funciones en sus diferentes subsistemas y del establecimiento de ciertas reglas de funcionamiento. Los *límites* y las fronteras y las **jerarquías** son parte de la estructura del sistema.

Para que el funcionamiento de una familia sea fluido es necesario que las funciones y los *límites* sean claros, y flexibles de tal forma que permitan adaptarse a situaciones cambiantes. Las características de los *límites* pueden ser inadecuadamente rígidas o excesivamente flexibles y responder a distintas maneras de funcionar de cada sistema.

Las jerarquías: marcan y delimitan el funcionamiento de los subsistemas y clarifican las funciones que cada miembro puede asumir.

Proceso: Se refiere a aspectos relativos a las reglas que imperan en el funcionamiento del sistema y también al momento evolutivo en el que se encuentra.

Contexto: Se refiere a los aspectos que definen la "ideología familia" y hace alusión a las creencias y visión del mundo que influyen en los comportamientos y expectativas de los miembros de una familia. Son las maneras particulares de hacer las cosas que las familias han ido acumulando a lo largo de su existencia y que condicionan las actuaciones de sus miembros en momentos determinados.

5.3 Un mundo tan sencillo y tan complejo

Bajo la perspectiva ecológica Shea y Bauer (1999) conciben el desarrollo del individuo como una relación dinámica y parte inseparable de los escenarios, se realizará una breve descripción del ambiente rural que prevalece en Jilotepec Estado de México ya que parte de la población que atiende el Centro de Atención Múltiple proviene de varias comunidades perteneciente a este municipio.

La sociedad rural en México, en este momento, vive un complejo momento de transición económica y cultural que afecta las relaciones familiares y también el tipo de relación que los habitantes establecen con la escuela.

De acuerdo con Broom y Selznick (1976), citado Meza (1974) quien define la zona rural como una entidad en donde existe una "... baja densidad de población o sólo un pequeño número de personas en un conglomerado muy denso"

Para Sánchez y García (1984), cit Noriega (1998), la baja densidad significa tranquilidad mayor amplitud, etc., pero también menos servicios públicos, profesionales, culturales etc.

La población rural, es más homogénea pero esta se basa en la similitud de ocupación, tradición, valores establecidos, costumbres, estilos de vida y religión etc.

El llamar a las poblaciones rurales con el nombre de "comunidades" puede hacer que olvidemos que lo que ahí sucede está lejos de lo que uno imaginaría a partir del genérico "comunidad" que nos refiere a algo en común – unión, en armonía o cohesión, (SEP Libros del Rincón (1991).

La población rural es en efecto, un conjunto complejo y heterogéneo. El medio rural es habitado por distintos grupos sociales, con intereses opuestos y es así el escenario de luchas y conflictos que se dan entre éstos, (SEP, op cit).

En nuestro país las zonas rurales pertenecen a un importante sector de la población con las siguientes características:

Ocupación (trabajo)

Una de las características fundamentales de la economía rural se basa en el tipo de ocupación el cual es la agricultura y la ganadería Bate, (1984), cit en Noriega (1988).

Son varias las clases sociales en el campo definidas de manera esencial aunque no exclusivamente, con la forma de tenencia de la tierra. Encontramos así gente que no tiene ni siquiera una parcela para sembrar. Tienen que trabajar para otros. Son peones, jornaleros agrícolas.

Otros tienen tierra, pero poca o de mala calidad. Apenas sacan de ella algo de maíz para el consumo familiar. Para completar sus ingresos tienen que trabajar además a jornal.

Están un poco mejor los que logran vivir de lo que siembran y de los animales que crían. Sin embargo, su situación económica no es desahogada. Una plaga, un mal año o cualquier otro contratiempo acaban con sus propios ahorros solo tendrán lo justo para irse pasando.

Los agricultores prósperos cuentan con tierra suficiente y de buena calidad, tienen riego, maquinaria y recursos para sembrar los cultivos más rentables. Alimentan a sus animales con productos balanceados y pueden negociar en mejores condiciones en los mercados.

Hasta arriba de la pirámide están los dueños de agroindustrias quienes controlan grandes extensiones de tierras sembradas con cultivos comerciales.

Evidentemente, los niños que acuden al Centro de Atención Múltiple, proceden de familias cuyo nivel socioeconómico y cultural, es bajo y medio.

5.4. Condiciones y características de la Familia Rural

La familia constituye la forma elemental de cohesión social; es el lazo de unión entre el individuo y la sociedad.

Ackerman (1988), citado en Noriega (1998) refiere que la familia a través del tiempo se ha ido transformado como resultado de un incesante proceso de evolución; la forma de la familia se amolda a las condiciones de vida que dominan en un lugar y tiempo dados.

Para Castellan (1985), cit, Noriega (1998) una familia puede ser definida como una reunión de individuos, unidos por el vínculo de sangre, que viven bajo el mismo techo o en un mismo conjunto de habitaciones y con una comunidad de servicios.

Tumbul (1991)cit, Powell y Ahrehold, (1991) describe al sistema familiar como una entidad compuesta por cuatro elementos básicos como: estructura, interacción, función y el ciclo de vida familiar, los cuales se describen a continuación.

La familia rural es un sistema que posee una **estructura** determinada en base a su cultura e ideología. La cual se organiza a partir de demandas, **interacciones** en el que se establecen reglas de cohesión, adaptabilidad y comunicación que se dan en su interior y con el exterior. Así mismo su **función** esta dirigida a satisfacer las necesidades de cada uno de los miembros y pertenecen a varias categorías muy particulares (por ejemplo, economía, educación, vocación, afecto y socialización).

La familia posee un **ciclo de vida** constituido por momentos de gran relevancia para sus miembros (matrimonio, nacimiento del primer hijo), lo cual repercute en sus reglas estructuras y límites.

Las familias en el medio rural se asumen a sí mismas no como la suma de individuos cada uno con planes autónomos para el futuro- concepción propia de las clases medias y altas- sino como una “unidad de producción y consumo”, donde cada miembro aporta según su edad, sexo y posibilidades para el sostenimiento del conjunto Bar Din (1995).

Las unidades familiares necesitan apoyarse de distintas formas de organización para asegurar la sobrevivencia de este sistema. Por eso se aprovecha la fuerza de trabajo de mujeres y niños, se complementa el trabajo del campo con la cría de animales o la actividad artesanal y se procura también combinar los cultivos de autoconsumo, principalmente el maíz con algunos que puedan ser vendidos comercialmente como el trigo.

Algunas de las *características* que resaltan en la familia rural, son la educación, la interacción social y el número de hijos, sin embargo es importante señalar que en últimas fechas el número de integrantes de las familias en comunidades rurales ha disminuido, pero aún siguen considerándose como numerosas (Bate, 1984), citado en Noriega (1998).

Educación

En la zona rural manejan sólo el tipo de educación a nivel primaria y secundaria, por lo que aquella persona que quiera y tenga la posibilidad de seguir estudiando tendrá que emigrar a las ciudades más cercanas (Padilla 1995, Noriega, op cit)

Interacción social

Los autores que se mencionan en este apartado fueron tomados de Noriega, H, R. (1998).

La mayor parte de la interacción en el medio rural son con los miembros de la familia y con los vecinos más próximos, las personas e instituciones con las cuales tiene contacto, están localizadas en un área relativamente pequeña. (Sánchez y García, 1984), Al ser la familia la primera institución básica de la sociedad, se encuentra expuesta a factores de índole **social- cultural y económico**.

En términos económicos, la mayoría de las familias rurales viven en la miseria Lenin, (1987), el costear la escuela al niño con necesidades educativas especiales (n e e), significa no sólo pagar del doble o el triple la cuenta de útiles escolares y demás gastos directos, sino prolongar en número de años en que la familia no contará parcialmente con el trabajo de ese niño.

En el aspecto social, una de las características con respecto a los pobladores por lo general se conocen entre sí, se ayudan y aconsejan unos a otros (Bate, 1984), en este ámbito la madre juega un papel importante en la formación de la identidad del sujeto ya que le posibilita el conocimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea, cumpliendo la función de incorporación definitiva del sujeto a la familia y sociedad.

Cole y Scribner, (1977), define a la cultura como un complejo por donde entra el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, la ley, las costumbres y cualquier otra de las habilidades y los hábitos que adquiere el hombre como miembro de la sociedad.

Dada la herencia generacional, el cultivo de las tradiciones es eminente en este tipo de población (Padilla, 1995), En Jilotepec se conservan hasta el momento rituales para la celebración de la fiesta del pueblo, la tradición (Shita) propia de semana santa, y el tradicional culto y ofrenda a sus muertos.

5.4.1 Contexto y familia del niño con Discapacidad Intelectual

A partir del paradigma sobre familia abordado, describiremos ahora algunos de las condiciones que se generan de manera global en las familias y al mismo tiempo señalaremos las alteraciones que se gestan en los diferentes subsistemas.

El nacimiento de un hijo tiene gran significación, especialmente para la madre ya que éste representa, en circunstancias normales una parte idealizada de sí misma, que tendrá la función imaginaria de completar todo lo que quedó vacío en su pasado infantil, es decir, el recién nacido tiene la función de reestablecer aquello en la historia de los padres que fue juzgado insuficiente, lo que ambos padres sienten que no alcanzaron, depositando en el niño una serie de cualidades que en rigor no existen, que los niños no poseen por sí mismos, sino que son deseos parentales que el niño tratará de asumir y cumplir en el transcurso de su vida, y poder así ser valorado y querido. La familia como grupo tiene ideales y la función de un nuevo

miembro será la de representar la posibilidad del cumplimiento de estos ideales, Manonni (1984).

La familia cumple entonces una doble función social, producir a los individuos que la conforman y reproducir en ellos roles necesarios para su subsistencia.

A todo recién nacido se le otorga un lugar como persona, más que ser otorgado, el niño se lo gana en la medida que tiene posibilidad de reunir las características necesarias para representar los ideales de la madre-familia, ya que estas expectativas conforman la identidad familiar. A través de las relaciones del niño con su familia y en especial con la madre, el recién nacido se conecta con el mundo, el lenguaje, elementos indispensables para la incorporación del sujeto a la cultura Cunningham (1988), proveerlo de una identidad individual y familiar es darle al infante la referencia de sí mismo estructurada a partir de las relaciones con el otro, es por medio de las costumbres, valores, creencias (elementos de la cultura) que la familia estará marcando al sujeto lo que espera que él haga o deje de hacer, y, en la medida que él cumpla las expectativas, será valorado o tendrá mayor o menor posibilidad de éxito en la vida.

Al nacer un niño con discapacidad intelectual, diferente al esperado, el contraste entre el hijo esperado y el que acaba de nacer afecta grandemente la función parental ya que se conflictúan entre la pérdida del hijo imaginario y la aceptación del recién llegado, ante quién no pueden identificarse ni identificarlo como propio, no saben que hacer con esa criatura, por lo que el vínculo que en otras condiciones se desarrolla de una forma natural (generado en el deseo de los padres dirigido al bebé) suele ser insuficiente, provocando un desencuentro entre los padres y su hijo, suprimiendo o bien minimizando estos intercambios, dependiendo del tipo de problemas de éste hijo y el grado de respuestas hacia los acercamientos de éstos. Por otra parte la madre requiere de adecuarse a las características de su hijo para el cual no está preparada. Además, este niño que nace sin una representación

en el plano parental puede enfrentarse al rechazo efectivo del padre, ya que el deseo del hijo se vuelve confuso cuando los padres no pueden reconocerse en él.

Con respecto a la relación marital los padres se encuentran inmersos en una tensión diaria provocando riñas maritales, teniendo como resultado un decremento en el interés sexual especialmente por parte de las madres. Además de que la crianza de un niño con discapacidad intelectual debilitan los lazos afectivos entre ellos. En su afán de dedicación renuncian incluso a su vida social y a sus demás intereses, situación que no sólo pone en desventaja social al niño con discapacidad intelectual sino a todo el núcleo familiar al cual se le niegan oportunidades de interacción social, esta automarginación lo que hace es acentuar la estigmatización familiar y promover su aislamiento (Ingalls, 1982).

En el subsistema de los hermanos de este pequeño con discapacidad, al igual que en sus padres, cambian sus expectativas no sólo centradas en ellos sino las proyectadas por los padres, para el resto de la familia: los hermanos tienden a imitar, en el mejor de los casos, la aceptación que demuestran los padres. Del mismo modo los hermanos del niño con discapacidad intelectual enfrentan una serie de problemas ya que ven alterado su espacio y sus pertenencias, así mismo responden al trato que los padres les otorgan con respecto al hermano o hermana con discapacidad ya que en ocasiones ellos están en desventaja, situación que notan y perciben inmediatamente.

En síntesis podemos resaltar que el impacto de un hijo con discapacidad intelectual en el seno familiar va más allá de un efecto o repercusión a algún miembro en particular o alguna relación diádica, este efecto altera el funcionamiento de la familia entendida ésta como un sistema o como un todo y que seguramente cambiará el rumbo de su desarrollo.

Para entender este impacto es necesario remitirse a la Teoría de Constructos Personales desarrollada por Kelly (1955), cit Cunningham (1988).

5.5. Teoría de los Constructos Personales

De acuerdo con Cunningham y Davis (1994), La Teoría de los Constructos Personales de Kelly, propuesta en (1955), responde a los supuestos del modelo del usuario para trabajar con padres. Dicha teoría ha sido considerada en relación con la educación en general por Pope y Keen (1981), y en relación con la discapacidad intelectual por Cunningham y Davis en 1985 (op. Cit., 1994).

La Teoría de los Constructos Personales se basa en la premisa "la característica esencial es que las personas construyen modelos para prever acontecimientos" (p.28), de esta manera se supone que todas las personas construyen modelos por la necesidad de comprender el mundo que los rodea y para realizar predicciones exactas para adaptarse adecuadamente a su situación.

El constructo permite a la persona interpretar un acontecimiento, tal como una situación o la conducta de otra persona.

Kelly (1955) cit en Cunningham (1988), a cada discriminación la llamo un "constructo", es decir la interpretación de cómo se entiende el mundo:

El modelo de cada persona puede ser considerado como un conjunto de constructos.

- Los constructos generalmente son discriminaciones de la realidad.
- No tienen por que ser conscientes o expresados verbal o conductualmente.
- Se limitan a la explicación de una gama de acontecimientos.
- Los constructos contienen, actitudes, ideas, valores, conocimientos, reglas percepciones, emociones, sentimientos etc.
- Son representaciones de la realidad que vinculan por tanto razón y emoción.

La importancia de abordar los constructos en el trabajo con padres constituye el elemento esencial a considerar en la relación profesional de los docentes y los padres y reconocer cómo los padres los han construido en torno a su hijo que presenta discapacidad intelectual y retraso en el lenguaje, buscando acciones que los lleven a modificarlos y poseer una representación más adecuada de sus hijos, promoviendo el cambio de constructos que les permita apoyarlo en su proceso educativo y de integración.

En el caso de padres de niños con necesidades educativas especiales, tienen que afrontar una crisis importante que puede alterar su capacidad de prever el comportamiento y desarrollo de su hijo. Los padres no han previsto tener un niño con discapacidad intelectual y retraso del lenguaje, así que sus predicciones sobre él, quedan totalmente anuladas (Martínez, 1991).

Esto obliga a la familia, especialmente a los padres, a confrontar sus propios sueños y aspiraciones con aquello que abrigaban respecto al niño especial

5.6 Reacción de los Padres ante un hijo con Discapacidad Intelectual

Como ya se ha mencionado el nacimiento de un hijo marca cambios sustanciales en la organización familiar que van desde el plano imaginario a lo real, cambios que se generan a través de las necesidades y requerimientos de ese nuevo ser, como depositario de las expectativas parentales. El nacimiento adquiere un significado relevante en tanto que se considera un reflejo de todo lo bueno que poseen los padres y como esperanza de lograr en él lo que no han podido alcanzar como individuo. Sin embargo cuando el niño idealizado antes de nacer es diagnosticado con discapacidad intelectual, el núcleo familiar se altera obligando a los miembros a redefinir su postura ante una doble relación en la que se pone en juego la identidad del niño y la identidad familiar.

La primera reacción es un shock en la madre a quién el hijo con discapacidad intelectual no le permite el cumplimiento de llevar a cabo sus ideales depositados en él. La madre, enfrenta el conflicto de una imagen de sí misma que ya no puede reconocer ni amar, y que en el último de los casos reconocerá con ambivalencia de amor y odio (Mannoni, 1987) estos sentimientos ambivalentes se desencadenan con más fuerza dependiendo del momento en que el sujeto es detectado como diferente (llámese niño Down, discapacidad intelectual, con problemas de aprendizaje, retraso en el desarrollo etc.) y ya no pueda cumplir su función provocando reacciones que en el peor de los casos evitan que el sujeto pueda tomar un lugar de alguien dentro de la familia y pasará a cumplir un sitio como algo con lo que se tendrá que cargar toda la vida.

Al negarle al niño con discapacidad un lugar como persona o darle ese lugar parcialmente, se le estará negando también la estimulación social, afectiva y cognitiva, lo que altera de entrada su relación madre/familia/sociedad. Este proceso no se da de forma conciente, es toda una elaboración en el plano de las representaciones parentales que traen consigo una serie de sentimientos en donde la forma de expresarlos y/o reprimirlos dependerá en gran medida del grado de madurez alcanzado por la familia así como de otros factores determinantes del problema.

Expondremos brevemente un modelo que nos permite conocer los estadios de los sentimientos y reacciones ante los acontecimientos como es el caso del nacimiento de un niño con discapacidad.

La primera es la fase de shock. A menudo, los padres sufren una conmoción y un bloqueo, a la vez que se muestran psicológicamente desorientados, irracionales y confusos. Esto puede durar minutos o días, durante los cuales necesitan ayuda y comprensión.

Se puede considerar que en este estadio los padres experimentan sentimientos de ansiedad (es decir, incapacidad de elaborar constructos), amenaza (es decir, anulación de constructos anteriores) y posiblemente culpa (al verse a sí mismos desde una luz completamente nueva); por tanto, puede estar asociado a una confianza muy escasa en sí mismos que McCoy (1977), cit en Cunningham (1988) define como la conciencia del buen ajuste del yo en la estructura central de rol. El acontecimiento desafía en su totalidad al sistema de constructos que los padres utilizan para entender tanto los acontecimientos en general como a sí mismos en relación con estos (la estructura central de rol).

La segunda fase, aunque relacionada con el shock, ha sido denominada *fase de reacción*. Los padres manifiestan reacciones de enfado, rechazo, resentimiento, incredulidad, y sentimientos de pesar, pérdida, ansiedad, culpa, proteccionismo. Es el comienzo del ciclo CEC (circunspección, elección y control).

Más que a interpretar tales reacciones como irracionales, anormales o patológicas, esta idea lleva a construirlas como pruebas de una exploración real de la situación (es decir circunspección). Es el comienzo del proceso de reconstrucción, en el que las reacciones y afirmaciones no se consideran como una patología, sino como estrategias para verificar las ideas y reconstruirlas.

Rechazar el diagnóstico, por ejemplo, proporciona una solución temporal a la incapacidad de comprender lo que está ocurriendo. Es, en sí mismo, una exploración, una verificación de un conjunto de ideas, porque usar constructos que existían ya antes del diagnóstico permite que sean o no validados en la nueva situación. El enojo, dirigido tanto hacia los profesionales como hacia sí mismos, permite igualmente a los padres explorar los aspectos causales de la situación.

Cuestionar el diagnóstico en general, e incluso pedir una segunda opinión, no debería ser interpretado como un ataque al profesional, ni como una falta de voluntad de aceptar ese diagnóstico, sino como un paso obvio hacia la reinterpretación y la

comprensión de lo que ha ocurrido. Dado que algunos padres pueden considerar sensatamente que los expertos son falibles, no es irrazonable verificarlo pidiendo pruebas por otro lado antes de embarcarse en una importante reconstrucción.

Como ayuda en este proceso, los padres requieren de asesoramiento cuidadoso y organizado. Se necesita una considerable reconstrucción; y, mientras que las reacciones pueden modificarse pronto, las emociones subyacentes pueden persistir durante largo tiempo, e incluso no ser nunca resueltas. Los padres manifiestan a menudo pena o resentimientos crónicos hacia la discapacidad. No obstante, la Mayoría de ellos comienza a cambiar, con lo que surge una nueva fase.

Fase de adaptación. Aparece cuando los padres comienzan a plantear preguntas como “¿Qué se puede hacer?” lo cual implica un nuevo conjunto de necesidades. De acuerdo con la Teoría de los Constructos Personales, esta fase es considerada como una elección, en la que los padres adoptan al menos un núcleo de constructos que les permiten entenderse a sí mismos y entender la situación, y valorar posibles tipos de acción.

Necesitan, por tanto, información precisa acerca de la posible ayuda. Pronto preguntan “¿Cómo podemos ayudarlo?”, lo que indica un movimiento:

Hacia la *fase de orientación*, en la que comienzan a organizarse, a buscar ayuda, a establecer nuevas rutinas, a planificar los recursos y a aprender nuevas técnicas.

En el **ciclo CEC**, esta es la etapa del control, en la que los padres han reconstruido lo suficientemente la situación como para “saber” que hacer y comenzar a actuar sobre los problemas con que se enfrentan. Para poder hacerlo necesitan una ayuda regular, que ofrezca consejos prácticos, y fije unos objetivos teniendo en cuenta las necesidades de la familia.

La comprensión de las emociones parentales es esencial para el proceso de adaptación. Se ha intentado clasificar Los sentimientos y reacciones de los padres y explorar sus implicaciones (MacKeith, 1973). op cit Cunningham (1988).

Los sentimientos son, realmente, los temas y el contenido del nuevo sistema de constructos de los padres. Por tanto, son estrategias de exploración que contribuyen a la comprensión final de la situación con que los padres se enfrentan a su nivel final de adaptación.

Solo construyéndose de esta manera son capaces de verificar la validez o no de esta forma de ver la situación. Si evitaran esta construcción, serian incapaces de verificar la hipótesis.

Proteccionismo

La mayoría de las personas tienen sentimientos de proteccionismo hacia los bebés, los niños enfermos o los niños con deficiencias visibles. Estos sentimientos llevan habitualmente a los padres a desarrollar una relación de amor y cuidado con el niño. Sin embargo, tales sentimientos pueden llegar a ser excesivos y puede causar un desequilibrio en la familia, particularmente en la relación con los demás hijos e, incluso, llegar a constituir una pauta rígida que imposibilite el desarrollo de la independencia del niño, al no permitirle asumir riesgos razonables cuando explora el entorno. Los padres necesitan reflexionar sobre las posibles consecuencias de su conducta, en lugar de ser acusados de sobreprotección.

Repulsión

La palabra repulsión, centra la atención en un conjunto de constructos que no son frecuentes. Sin embargo, es raro que una persona exprese tales constructos, ya que sugieren, injustificadamente, que reflejan su falta de preocupación por el niño.

Muchas personas pueden tener profundos sentimientos de “repulsión” hacia los discapacitados, sin embargo, pueden preocuparse por ellos. Es conveniente reconocer estos sentimientos y explorar su significado, ya que influirán en las actuaciones hacia la persona discapacitada. No mirar a alguien durante la interacción ciertamente transmite un fuerte mensaje, fácil de interpretar como repulsión.

Estos sentimientos a menudo están estrechamente relacionados con la ansiedad; tendemos a temer lo que no comprendemos o lo que nos amenaza. Una reacción común ante la ansiedad es evitar lo que se percibe como fuente de la misma, en este caso la persona discapacitada, lo cual puede parecer falta de interés o rechazo.

Rechazo

Rechazo, es una reacción; no indica por qué la persona evita tal situación. Nuevamente, es necesario explorar los constructos subyacentes para comprender la reacción. Los padres que inicialmente parecen “rechazar” a su hijo, manifiestan de este modo con frecuencia que necesitan tiempo e información para ser capaces de reconstruir, por lo que, es injusto tacharlos de “despreocupados”, como sugiere el empleo del término “rechazo”. Lo contrario del apego no es el rechazo, sino, la indiferencia.

Resentimiento

Aunque asociado con el rechazo y la repulsión, el resentimiento no es exactamente lo mismo. Se puede experimentar resentimiento hacia la deficiencia, por el niño, y/o hacia el niño. Lo primero puede tener resultados positivos, como la determinación de actuar en beneficio del niño y ayudarlo. En el segundo caso, puede haber falta de interés y preocupación y hostilidad. También se puede experimentar resentimiento en relación con las limitaciones que las exigencias de la deficiencia del

niño imponen a las funciones individuales o familiares, o cuando surgen conflictos entre los miembros de la familia a causa del niño.

La mayoría de los padres experimentan sentimientos de proteccionismo y repulsión o resentimiento, y no es raro que digan que aman al niño pero están resentidos con su deficiencia. El intento de equilibrar y reconciliar ambas cosas puede provocar conflictos dentro de los individuos y entre los miembros de la familia. Puede ser útil reconocer que tales sentimientos no son anormales y que la ansiedad que se siente es una indicación saludable del cambio.

Ineptitud reproductora

Reproducir significa producir una copia. Tener hijos y, posiblemente, considerarlos una prolongación de sí mismos, parece ser un deseo fundamental de la mayoría de los seres humanos. Se ha sugerido que, en los casos de discapacidad intelectual, los padres pueden tener sentimientos de ineptitud reproductora.

En algunos casos, la relación sexual de la pareja puede verse afectada por la posibilidad de tener otro hijo con discapacidad. Es de gran importancia, entonces, la información acerca de los posibles riesgos y causas de la discapacidad que se relaciona con la reproducción. Los padres, en particular cuando el hijo con discapacidad es el primogénito, reconocen con frecuencia estos sentimientos después del nacimiento de otro hijo normal.

Como señalamos con anterioridad, la persona a quien se ama o por quien se siente apego (en este caso el niño) valida las creencias acerca de uno mismo (su propia estructura central de rol). Así, se puede considerar que el fuerte deseo de tener hijos permite validar, por cuanto puede confirmar la propia competencia como persona. También puede reforzar la imagen de sí mismo en general, ya que las características del niño pueden ser vistas como un reflejo de las de sus padres.

Sin embargo, el hecho de reconocer que el niño presenta discapacidad o está peor de lo que se esperaba, invalida la estructura central de rol y provoca inseguridad y ansiedad. Es difícil que los padres sientan apego por el niño en el sentido de que éste los complete o valide. Es probable, por tanto, que surja una sensación de pérdida, inseguridad y ansiedad acerca de la propia competencia.

Al herir en lo más hondo la estructura central de rol, que se ha desarrollado a lo largo de muchos años, estas reacciones son dolorosas o difíciles de resolver. Otros miembros de la familia también se verán afectados. Los hermanos pueden experimentar sentimientos de ineptitud personal o familiar para la reproducción, y podemos encontrar padres y abuelos que se reprochan unos a otros.

Desconcierto y culpa

El desconcierto puede ser definido como la conciencia de que uno no es como cree que otro ha construido que uno es. Los padres que manifiestan inseguridad o ansiedad evitan los contactos sociales, sus reacciones ante esto, consisten en mostrarse desafiantes, agresivos y hostiles y actúan como excusándose.

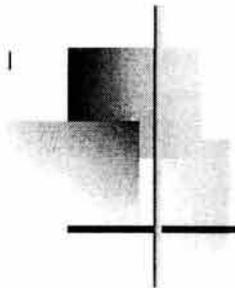
Los amigos y vecinos que evitan a los padres de un niño que presenta discapacidad porque no saben cómo tratarlos expresan así su propia ansiedad, pero estos padres pueden construir que hacen comentarios negativos sobre ellos.

La noción de desconcierto, difiere de la noción de culpa, la diferencia radica en que esta última es la conciencia de una discrepancia entre la conducta de uno y lo que uno espera de sí mismo.

Por tanto el desconcierto se define en relación con las expectativas de los demás. Esta distinción quizás ayude a aclarar la excesiva importancia dada en el pasado a la culpa como una reacción parental.

Comentarios Finales

Se ha abordado un marco en el cual se pueden examinar las reacciones y sentimientos parentales y su rol ante el hecho de tener un hijo con necesidades especiales. Utilizando la Teoría de los Constructos Personales, a través de dicha Teoría, es posible brindar una orientación más positiva y funcional a los sentimientos y reacciones de los padres considerados a menudo patológicos, particularmente cuando el profesional no entiende lo que ellos demuestran.



CAPÍTULO VI
*La importancia del trabajo con
padres de niños y niñas con
necesidades educativas especiales*

6.1. El trabajo con Padres de Niños con Necesidades Educativas Especiales

En este capítulo se argumenta la importancia de involucrar a los padres con hijos que presentan Discapacidad Intelectual y Retraso en el lenguaje, con la finalidad de estimular las respuestas facilitadoras del lenguaje. Este tema es especialmente importante, sobre todo en el contexto de una escuela integradora, dado que el agente educativo primario lo constituyen los padres, pues son ellos quiénes establecen las pautas básicas del desarrollo lingüístico y comportamiento infantil, generando las condiciones que favorecen o limitan el desarrollo del niño.

Desde nuestro punto de vista, la relación entre la escuela y los padres de familia debe ser asumida como prioridad para propiciar mejores respuestas a las necesidades educativas del alumnado, particularmente si tomamos en cuenta que este vínculo ha sido poco explotado y, en general, ha sido omitido en la planeación del trabajo académico. Debemos reconocer que nuestras escuelas en la actualidad crean muy pocas alternativas de trabajo que potencien la participación de los padres, y aún otros miembros de la familia.

Con los padres de familia, se pueden establecer contactos frecuentes, con diferentes propósitos, uno de ellos será el que de continuidad al trabajo pedagógico iniciado en la escuela y contribuyan en el mayor porcentaje al desarrollo de las capacidades y habilidades de comunicación. Así mismo, se definen las respuestas adultas que, según diversos autores, favorecen el desarrollo lingüístico, o bien, se correlacionan con un escaso desarrollo lingüístico del niño. Con estos antecedentes, se plantean los objetivos y características del programa que las autoras de esta investigación han aplicado dentro del Centro de Atención Múltiple.

6.2. Antecedentes de Programas Educativos para Padres

La tendencia de involucrar a los padres en la rehabilitación de sus hijos con diversas necesidades especiales al parecer tiene sus inicios a partir del siglo XVII en lo que actualmente denominamos **Trabajo con Padres**, es en este siglo en que se edita el primer libro dirigido a padres, el cual describía la enseñanza de las letras, el cumplimiento de las reglas y buenas costumbres (Cataldo, 1991). A través del tiempo se incrementaron este tipo de acciones, de igual importancia, por autores como Montaigne, en cuyos "Ensayos" se encuentran pensamientos sobre la educación de los padres, (Isambert, citado en Castro y Cubero, 1996), Pestalozzi, quién recibió el título de **Padre de la formación de padres**, marcó el principio de las filosofías sobre la educación de la primera infancia. Walker en 1687, publicó un libro titulado "Sobre el deber de los padres de educar a los hijos". En 1699 se publicó otro libro por el Marqués Halifax, titulado "Advertencia a una hija casada por segunda vez" Rodríguez y Rivera, (1995).cit por Fierro, L y Valdespino, D. (2002),

Históricamente Francia y Estados Unidos marcan el origen de lo que actualmente se llaman "**Escuelas para Padres**". En 1815, en Estados Unidos se crea la Asociación de Madres de Familia. En 1832 se edita la primera revista dedicada a la educación familiar.

En Estados Unidos en 1897, se celebra el Primer Congreso Nacional de Padres y Maestros, y en el año de 1923 la Fundación Rockefeller apoya la creación de varios centros de investigación para formar especialistas en la educación de padres.

En 1909 en Francia se funda la Escuela para Madres, en 1928 la Sra. Vérne crea la primera escuela para Padres en el mundo, en 1939 se comienzan a regular los primeros cursos de educadores familiares.

Cataldo hace mención de que a partir de los años 30 ya se contaba con programas establecidos para padres los cuales abordaban temas en torno al desarrollo del niño, relaciones familiares, comportamiento y personalidad de éste. Entre los métodos de enseñanza empleados se incluían conferencias, participación escolar y el empleo de aparatos especiales como la radio y el teléfono para establecer comunicación entre los especialistas. Además de los temas ya mencionados comenzaron a abordarse otros en relación a:

- El desarrollo físico del niño.
- El desarrollo intelectual y emocional de los hijos.
- Los patrones de crianza.
- La sexualidad infantil.
- La conducta y sus alteraciones.
- Formas de mejorar la comunicación con los hijos.

Estos y otro tipo de temas fueron guiando y estableciendo la pauta para el apoyo que se podía proporcionar a los padres.

A partir de este breve panorama histórico se resalta la consolidación de la **Escuela a Padres** como el primer esfuerzo sistemático para brindar apoyo constante, continuo y permanente a los padres, por parte de los especialistas. Es aquí donde tal vez podamos encontrar una de las respuestas al por qué los padres requieren, más que educación, apoyo en la formación continua para asumir las responsabilidades que emergen de este rol.

Es así como empezaron a aparecer programas dirigidos a niños con necesidades educativas especiales, los cuales atendían las inquietudes y necesidades de los padres. De estas acciones destacan los cursos de la **John Tracy Clinic**, la cual ha formado, desde 1942, especialistas en el área de las discapacidades auditivas y actualmente posee una vasta cobertura de información

para padres con niños con este tipo de discapacidad, en todo el mundo, utilizando diversos recursos (Clínicas, cursos, conferencias, cursos por correspondencia, etc.).

De acuerdo con Cataldo (1991), el interés más reciente por parte de los profesionales con relación al papel de los padres en la educación de los hijos se vio estimulado durante los años 60 y 70. En dicho periodo se desarrollaron programas dirigidos a niños con desventajas económicas y con incapacidades físicas o psíquicas, se les ofrecieron tratamientos educativos durante sus primeros años de vida, y se ayudaba a las familias a comprender cómo debían contribuir al crecimiento y progreso de sus hijos.

Caldwel y Stedman (citado en Cataldo, *ibidem*), mencionan que a finales de la década de los 70 y principios de los 80, se planteó el concepto de dificultades de alto riesgo para el desarrollo. Los niños de cuna y los que empezaban a andar recibieron más atención por parte de los educadores, pues se consideraba que muchos programas correctivos que se aplicaban hacia los 3 o 4 años de edad, empezaban demasiado tarde, considerando el tipo de discapacidad infantil. Durante esta época empezaron a proliferar programas dirigidos a niños deficientes, en los que los padres intervenían de manera formal.

6.3. Ventajas y Limitaciones que ofrece el Trabajo con Padres

Walker y Shea, (1987), hacen mención con respecto a que los programas de educación a padres acarrearán las siguientes ventajas:

- Aseguran estabilidad en el ambiente familiar que rodea al niño.
- Dan mayores probabilidades de generalización de la conducta.
- Los padres se sensibilizan al problema del niño.
- Los padres adquieren conocimientos y habilidades para ser mejores padres.
- Mediante ellos se pueden prevenir trastornos de la conducta y otros.

Cataldo (op. Cit), señala otras razones para el trabajo con padres de niños con NEE:

Ventajas para los niños.

- Ganancias directas en desarrollo, inteligencia, logro y bienestar socio – emocional.
- Influye en su percepción y pensamiento, realización de tareas, independencia y concepto de si mismo.
- Se provee de un entorno familiar estable, en donde fluye la cooperación. y comunicación.

Ventajas para los padres.

- Organización familiar y alivio emocional.
- Desembocan actitudes en los padres “más favorables”, siendo más concientes de las características individuales del niño.
- Satisfacción marital.

Ventajas para las escuelas u organismos educativos.

- Menos repetición de cursos.
- Menos clases de apoyo especial.
- Incrementar las relaciones escuela–hogar.
- Participación de la comunidad.

No obstante las grandes ventajas e implicaciones del trabajo con padres, es importante tomar en cuenta los factores que pueden limitarlo Embry, (1984), citado en Sánchez Y Schnabell (1993) tales como:

- Las características del niño.
- El grado de conflicto marital.
- Los problemas económicos.
- Las características de los padres.
- Experiencia de crianza de los padres.
- El grado de organización de las rutinas en el hogar.
- Contexto laboral de los padres.
- Comunicación de los miembros de la familia con personas ajenas a la misma.
- Características del programa.

Gómez, Guerrero, Márquez y Fernández (1998), mencionan que es importante señalar que el no involucrar a la familia en el proceso educativo y de rehabilitación de su hijo presenta los siguientes **inconvenientes**:

- a) Dificultad en el mantenimiento y la generalización de las conductas entrenadas en el niño.
- b) No promover la integración social.
- c) Se pasaría por alto el derecho de los padres a participar activamente en la educación–rehabilitación de sus hijos.
- d) Se pierden las ventajas que se obtienen al trabajar con padres.

En el Centro de Atención Múltiple de Jilotepec el trabajo con padres la mayor de las veces va dirigido a través de talleres, orientaciones a padres de manera individual o subgrupal, según las necesidades que presentan los grupos, así como pláticas en el que la mayor de las veces se proporciona información, este aspecto nos permite reflexionar que este tipo de trabajo limita la aplicación de lo aprendido en diferentes contextos; por lo que se deja ver la necesidad de propiciar otro tipo de apoyo, como el de capacitarlos para el manejo de respuestas favorecedoras del lenguaje, mismas que desarrollen habilidades y no sólo conocimientos, para que los

padres puedan participar de una manera más efectiva en el proceso educativo de su hijo.

6.4. Modelos de Trabajo entre Padres y Profesionales de apoyo

A continuación se hace una breve revisión de los **modelos** que se han utilizado en el trabajo con padres.

Freixa (1993), expone los siguientes modelos que se han utilizado en el trabajo con padres.

- a) **Modelo clínico**, este modelo es el más viejo y el que más utilizan los terapeutas, psicólogos y médicos. Este modelo tiene la responsabilidad de diagnosticar y tratar con los problemas y guiar a la familia hacia la mejor solución. La responsabilidad de los padres es la de cooperar con los profesionales y cumplir sus recomendaciones.
- b) **Modelo de orientador o “counseling”**, la orientación y el consejo familiar son aspectos importantes de los servicios para niños con necesidades especiales. El rol del orientador debería ser el de proporcionar información, entrenamiento de los padres, coordinación y consejo.
- c) **Modelo educacional**, a través de este modelo la escuela reconoce la importancia del rol de los padres, establece un terreno común entre padres y maestros y defiende profesionalmente a los padres.
- d) **Modelo ecológico**, ha sido definido por Bronfenbrenner (citado en Freixa 1993), es el estudio de las relaciones recíprocas entre el niño o el grupo y los otros en su entorno.

Cunningham y Davis (op. cit), analizan tres modelos relacionados con la interacción entre padres y profesionales, identificando un modelo del experto, modelo del transplante y el modelo del usuario.

a) Modelo del experto

En este modelo los profesionales asumen el control absoluto de la toma de decisiones. Los padres se dedican a realizar las instrucciones. Dado que en este enfoque no se involucra a los padres, se corre el riesgo de que estos se encuentren insatisfechos y haya incumplimiento de instrucciones. Así mismo se puede fomentar la dependencia de los padres, tal dependencia tendrá el efecto de incrementar la demanda de los servicios profesionales y disminuir la capacidad de los padres de ayudar a su hijo, al no tomar en cuenta los puntos de vista. La detección de otros problemas y sentimientos de los padres, provoca que los padres desconozcan datos importantes sobre la discapacidad de su hijo y no sepan el por qué realizan ciertas acciones y no cumplan con las tareas.

b) Modelo del transplante

En este modelo los profesionales se basan en sus experiencias, conservan el control de la toma de decisiones, pero también reconocen la ventaja de recurrir a los padres; se les percibe como capaces de aplicar dichos métodos. Lo cual da confianza a los padres a participar activamente y en forma constante en el aprendizaje de su hijo, del mismo modo se mejora la interacción y disminuye la insatisfacción, la incomprensión y el incumplimiento.

c) Modelo del usuario

En este modelo los profesionales consideran a los padres con todo el derecho de decidir y de seleccionar lo que crean apropiado para su hijo. La fuerza profesional radica en la eficacia para establecer los procesos de negociación. Su responsabilidad consistirá en escuchar y comprender los puntos de vista, metas y expectativas de

los padres para proporcionarles todas las opciones e información necesaria para que éstos puedan hacer una elección eficaz y realista.

Los tres modelos descritos difieren en la experiencia otorgada para la solución de problemas, el tipo de responsabilidad asumida y los derechos de padres y profesionales.

Las nuevas concepciones sociales y educativas en torno a las personas con discapacidad se han pronunciado a favor de modelos de usuarios, ya que éstos responden al respeto de los ciudadanos y a los abordajes educativos que enfatizan la necesidad de contar con apoyos y generar ambientes óptimos.

6.5. Trabajo con padres de niños con Dificultades de Lenguaje

Fitzgerald y Fischer (1987), describen las fases históricas de los programas de entrenamiento a padres, como facilitadores del lenguaje, en el caso de los niños con alteraciones del mismo.

En la primera etapa el entrenamiento a padres toma una postura directiva, el padre de familia recibía un programa específico y un entrenamiento para realizar lo que el experto le indicaba. Sin embargo, Mc Dade y Varnedoe (1987) argumentaban que los terapeutas se autoconsideraban como el principal agente de cambio.

En la segunda etapa los padres tomaron una postura mas activa en relación a la enseñanza de habilidades lingüísticas en rutinas diarias, en el que la interacción madre - hijo jugaba un papel importante, como un agente facilitador del lenguaje. Debe mencionarse que este papel surgió gracias a un movimiento legal que demandaba la involucración de los padres en la rehabilitación.

La **tercera etapa** hace énfasis en el desarrollo de habilidades de comunicación funcional, se caracteriza por involucrar a otros miembros de la familia y a otros adultos significativos (maestros, niños, etc.) como posibles facilitadores del lenguaje, Rondal (1990).

6.6. Patrones de Interacción que favorecen el Desarrollo Lingüístico

Varios autores han tratado de identificar tipos de patrones de interacción verbal en los adultos que puedan relacionarse con un retraso o trastornos del desarrollo lingüístico en sus hijos.

Autores como Tiegerman y Siperstein (1984) cit en Sánchez y Schmabell (1993) encontraron diversos patrones de interacción, entre madre-hijo en el que éste presentaba trastornos lingüísticos, tales como:

- Las madres por lo regular hablan de cosas impredecibles no presentes, de situaciones pasadas o futuras.
- La conversación estaba dirigida por la madre. Hacían muchas preguntas sin esperar la respuesta del menor. Las preguntas además tenían poca relación con el tema.
- Las verbalizaciones parecían no incidir en la conducta de ninguno de los miembros de la díada.

Rondal (1990), comparó interacciones de díadas madre–niño en madres de clase alta y madres de clase baja, encontrando que en las mujeres de clase obrera la frecuencia de verbalizaciones dirigidas al niño es baja, subestimando las capacidades lingüísticas del niño. En comparación con las madres de clase alta la

interacción era más activa, sonriéndole y hablándole más a su hijo, así mismo empleaban con más frecuencia contactos físicos y visuales, utilizaban menos órdenes y más a menudo ampliaban y repetían lo que el niño decía.

Bar Din (1995), en un trabajo realizado con niños marginados en América Latina, menciona que, los padres de comunidades rurales, usan poco el lenguaje con sus hijos. Esto puede tener cierta lógica en función de que es claro para el padre de que el niño no entiende las palabras, no considerando la importancia que tiene la exposición del niño ante ellas, tanto para lograr una relación adecuada como para acelerar su proceso de aprendizaje.

Es propio de la cultura comunal observar un bajo nivel de interacción entre madre e hijo, ya que por lo regular suelen cargarlos en la espalda, en una posición incómoda, con la cara casi cubierta, propiciando una interacción comunicativa muy limitada.

Bernstein (1961), cit. En Bautista 1991), demostró la existencia de patrones diferenciadores del lenguaje, según la pertenencia a la clase social. Observó que los individuos de la clase social alta utilizan indistintamente el código "elaborado" y el "restringido"; el primero, o lenguaje formal, modela la función cognitiva, el desarrollo del pensamiento y los estilos de resolución de problemas. Por su parte, la clase social baja tiene dificultades en el acceso al código elaborado, limitándose al uso del código restringido.

- El código restringido contiene una gran proporción de frases cortas, simples, con una predominancia de construcciones activas, declarativas e imperativas. En cambio, el código elaborado pone en juego una sintaxis precisa y más compleja.
- El uso de pronombres impersonales se emplean rara vez en el código restringido que en el código laboral.

Olsen Fulero (cit. en Smolok y Weinraub, 1983) identificaron dos estilos de habla materna: el primero se refiere a un lenguaje para controlar al niño, mientras que el segundo busca entablar una conversación con el niño. Ambos estilos pueden influir de diferente manera en el desarrollo lingüístico, sin que el autor señale cómo.

Mac Donald y Carrol, (cit en Romero S, 1992), refieren que hay cuatro principios que los adultos deben tomar en cuenta cuando interactúan con niños: *balance, contingencia, estilo conversador y cercanía afectiva*.

Mantener el balance en la interacción

El balance se refiere a que tanto el adulto como el niño deben tener la oportunidad de participar. El balance debe existir en los *tiempos*, en los *turnos*, en los *roles* y en lo *temas*.

- **El balance en los tiempos** consiste en hacer suficientes pausas para que el niño pueda participar y en que el adulto no se exceda en el uso de la palabra.
- **El balance en los turnos** consiste en permitir que el niño tome la palabra con frecuencia, esto también se consigue por medio de una menor actividad lingüística por parte del adulto.
- **El balance en los roles** consiste en permitir que el niño haga preguntas, limitando el adulto las suyas, pudiendo hacer en cambio comentarios o reconocimientos (aja, mj, qué bien...) a la participación del niño.
- **El balance en los temas** consiste en que el niño participe en la elección de los temas a tratar y que el adulto no imponga sus intereses.

Propiciar la contingencia

La contingencia es un rasgo fundamental de toda interacción comunicativa y consiste en mantener una relación cercana con el interés comunicativo de cada uno de los participantes. En la comunicación entre adulto y niño, el adulto es quien debe acercarse a los intereses y necesidades del niño, a su nivel de comprensión y de expresión de ideas. La contingencia se favorece atendiendo tanto a las conductas no verbales, como al significado y al propósito de los mensajes lingüísticos.

- **Contingencia no verbal.** Es aquella que se presenta cuando las habilidades lingüísticas de los niños están poco desarrolladas, buscando comunicar sus intereses o necesidades a través de la acción y de otras conductas no verbales, como el contacto visual. Por tanto el adulto debe captar este tipo de comunicación no lingüística y permitir que la interacción se realice sobre los intereses inmediatos del niño (por ejemplo si un niño observa un objeto en movimiento, el adulto puede ofrecerle una descripción de éste o realizar un comentario para facilitar la comunicación).
- **Contingencia con la expresión lingüística.** Se refiere a la comprensión por parte del adulto, del significado y el propósito del mensaje del niño. Esto es, ejercer la escucha comprensiva, comentando sobre el interés manifiesto del niño y dándole más información sobre lo que el niño le vaya proponiendo.

Asumir un estilo conversador

Consiste en favorecer la participación activa del niño en el control y dirección de la interacción. Características del estilo conversador.

- Se evita dar órdenes, llamar la atención del niño y hacerle preguntas retóricas o de prueba, sobre información conocida por el adulto. Ejemplo ¿qué es esto?, ¿de qué color es?, ¿qué te dije?

- Se recurre a comentarios contingentes de reconocimiento y aceptación sobre lo que el niño dice y a preguntas reales, es decir, preguntas sobre información no conocida por el adulto, ejemplo. ¿cuál te gusta más?, ¿qué pasó?

El estilo conversador del adulto es el punto de partida para que los niños participen, pues el control de la interacción se comparte de manera equitativa. De esta forma los niños se sienten aceptados y respetados, lo que les da seguridad para participar.

Mostrar cercanía afectiva

La cercanía afectiva o empatía consiste en hacer sentir al niño cómodo, respetado, escuchado y aceptado. Para ello es necesario:

- Demostrar un interés genuino en la participación con el niño.
- Tratar de entender el significado de sus mensajes.
- Evitar juicios negativos o descalificadores sobre el niño, su participación y su forma de comunicación.
- Evitar la corrección directa de sus formas de comunicación.

Cuando el adulto practica la empatía con los niños, éstos se sienten valorados y respetados. El respeto de la individualidad, en un ambiente de cordialidad y afectividad, es una condición esencial para que el niño avance en su propio desarrollo.

Lasky y Kloop (1982), retomando algunos de estos aspectos bajo una perspectiva más específica y funcional compararon las interacciones madre - niño que presenta retraso en el lenguaje y la interacción madre-niño con desarrollo normal, cuyas edades fluctuaban entre los tres años, obteniendo como resultados de la investigación que la frecuencia de interacciones maternas, tales como expansiones, repeticiones exactas de lo que el niño dijo, imitaciones reducidas, uso

de preguntas, respuestas, reconocimientos, dar información, el total de comportamientos no verbales y el uso de señalamientos no verbales, estaban relacionados con algunas medidas de madurez lingüística de los niños normales. Estas relaciones eran poco frecuentes en el grupo de niños con alteraciones del lenguaje.

De la misma manera, Lunch y Dunchan (1988) cit Sánchez y Schnabell(1993), señalan dos modelos de interacción adulto–niño, los cuales presentan las siguientes características:

Modo Directivo:

- El adulto emplea preguntas examinadoras (preguntas no genuinas).
- El adulto emplea órdenes.
- El adulto hace uso frecuente de llamadas de atención
- La mayor participación es por parte del adulto.

Modo comunicativo:

- El adulto acepta y proporciona retroalimentación a los intentos del niño.
- El adulto elabora preguntas genuinas.
- El adulto hace comentarios y expansiones.

Barnes (1983) considera poco probable que el tipo de lenguaje que los adultos les dirigen a los niños, y la forma como utilizan éste, tenga una influencia en la competencia lingüística, ya que algunos niños frecuentemente comentan o hacen preguntas sobre los objetos y eventos de su ambiente, mientras otros usan el lenguaje de manera exclusiva para asegurar cosas y servicios, otros son argumentativos, mientras que otros aceptan fácilmente lo que se les dice.

Contrariamente Cross (1984) refiere los resultados de investigaciones en las que la intervención terapéutica dirigida a padres de niños con dificultades del lenguaje, son consistentes. Dichos estudios han clasificado las respuestas que dan los padres a los intentos comunicativos de sus hijos, encontrando que cierta clase de respuestas favorece el desarrollo del lenguaje, mientras que otras se correlacionan o se encuentran con más frecuencia en niños con trastornos lingüísticos.

(1993). señalan las clases de respuestas adultas que se dan en la interacción comunicativa con el niño.

Clases de respuestas que Cross indica:

Contingencia semántica

El autor señala que los padres de niños con alteraciones del lenguaje tienden a cambiar de tema o a no involucrarse en lo que al niño le interesa. Mientras que los padres de niños con desarrollo normal del lenguaje tienden a dar respuestas de contingencia semántica, como:

Extensiones, son reafirmaciones de lo que el niño dijo, que le refuerzan el significado de las palabras usadas y le permite participar en la comunicación como un acto cooperativo.

Reforzamiento o retroalimentación positiva, se refiere a que el padre acepte o apruebe lo que el niño ha dicho. Por lo general los padres de niños con alteraciones del lenguaje parecen ser más críticos, desaprobadores o apáticos a lo que dice el niño. La clase de respuestas que dan los padres puede deberse a que no entiende lo que el niño ha dicho o el intento del niño no da pauta para dar este tipo de respuesta por sus características.

Repeticiones de lo que el padre dice o autorrepeticiones, los niños que presentan un desarrollo normal del lenguaje reciben menos repeticiones exactas de lo que dicen sus padres, teniendo más oportunidad de responder.

Algunas clases de repeticiones, las inexactas y expansiones, se relacionan con el hecho de que pueden favorecer el lenguaje, mientras que otras como: las exactas, órdenes e instrucciones, pueden obstaculizarlo.

Uso de Imperativos. El uso de órdenes e instrucciones se correlaciona negativamente con el desarrollo sintáctico, a excepción quizás de algunas formas, las conversaciones muy dirigidas por el padre disminuye la participación del niño y su aprendizaje.

Uso de preguntas tales como, qué, quién, dónde, cuándo, y por qué, por parte de los padres, genera mayor habilidad lingüística. Cabe mencionar que padres de niños normales usan más este tipo de preguntas que los padres de niños con alteraciones lingüísticas.

Cantidad de habla. Los padres de niños con alteraciones lingüísticas hablan menos a sus hijos que otros padres.

Inteligibilidad y fluidez. Las madres de niños con retraso en el desarrollo del lenguaje tienen menos inteligibilidad y fluidez al hablar con sus hijos que otras madres.

Lund y Dunchan (1988) también proporcionan definiciones de las respuestas adultas que se dan en la interacción comunicativa con el niño, y que favorecen el desarrollo del lenguaje del menor:

Preguntas genuinas: En la interacción comunicativa madre-niño el adulto hace una pregunta con relación a la actividad del niño sin que éste sepa la respuesta.

Expansiones: referencias a la actividad o foco de interés del niño que no han sido bien elaboradas y que el adulto retoma en la conversación.

Extensiones. En la interacción comunicativa son expansiones más complejas, en las que el adulto retoma lo que dijo el niño y añade más información.

Exclamaciones afectivas. Se refiere al tipo de habla cariñosa, melodiosa, versos, canciones, etc., con la que se dirige el adulto al niño.

Llanadas de atención. Son las exclamaciones o palabras que emplea el adulto que buscan la atención del niño.

Comentarios sobre lo que pasa o sobre uno mismo. El adulto habla de sus acciones presentes o futuras, describe el contexto.

Snow y sus colaboradores (1984) señalan que, cuando el niño falla en su intento comunicativo, puede haber problemas si el receptor responde rechazando el intento; la “corrección” puede entorpecer la adquisición del lenguaje, pero si el adulto “negocia significados” con el niño empleando:

Preguntas clarificadoras (¿Quieres qué?)

Expansiones (¿Quieres la muñeca para jugar?)

Pedir que repita lo que el niño dijo (¿Qué dijiste?)

Éstas alientan al niño a intentar una forma más efectiva de comunicarse, sin cambiar de tema ni frustrar al niño.

Snow (1984) señala que dicha clase de correcciones, en las que se “negocian significados” deben incluirse en el entrenamiento a padres para facilitar el desarrollo del lenguaje del niño.

6.7. Programas dirigidos a Padres de niños con Alteraciones del Lenguaje

Varios autores han realizado una serie de programas de entrenamiento a padres de niños con trastornos del habla los cuales se basan en el tipo de respuestas adultas que pueden favorecer el desarrollo del lenguaje del niño y aquellas que no se correlacionan con este desarrollo, programas que se describen a continuación.

Mc Dade y Varnedoe (1987) desarrollaron un programa en la Universidad de Carolina del Sur, dirigido a padres de niños con trastornos del lenguaje entre dos años y seis meses y los cinco años, con niveles de 1,2 o más palabras por frase en el que se intentaba incrementar el uso de respuestas facilitadoras del lenguaje dentro de sesiones de juego libre, mediante un programa de entrenamiento a corto plazo (de 8 a 10 semanas).

El programa estaba centrado en el niño y buscaba incrementar las respuestas de contingencias semánticas que el padre ya tenía presentes, es decir respuestas que reconozcan las motivaciones, necesidades e intereses del niño las cuales deben ser acordes al momento o situación en que se está dando la comunicación, y retoma las actividades y verbalizaciones del niño como punto de partida para establecer la comunicación se pretende incrementar la frecuencia de interacción positiva en el padre y no enseñar nuevos estilos.

Las técnicas empleadas son:

Retroalimentación positiva

- a) Que el padre ponga atención a lo que el niño hace
- b) Queridos mamá y papá: de reforzamiento social
- c) Que repita lo que el niño quiso decir.

Expansiones: dar un mejor modelo de lo que el niño dijo.

Comentarios: hacer descripciones, dar explicaciones, dar información y dar nuevos significados a las palabras.

El entrenamiento a padres fue individual, la duración de las sesiones era de media hora semanal. Se videograbo por 15 minutos la interacción madre-hijo en situación libre. Se observaban los comportamientos deseados y en la siguiente sesión se le presentaban al padre para discutir dichos comportamientos, no se mencionaban las interacciones negativas; sin embargo se dieron instrucciones de no pedir imitación o utilizar otras correcciones cuando el niño se equivocara.

Hubo un pre-test, dos evaluaciones intermedias y un post-test, observándose un incremento e la utilización de respuestas favorecedoras y disminuyéndose las directivas. Se reporta que el entrenamiento fue exitoso sin embargo se añade como una limitación importante el tipo de evaluación que usaron sólo evalúa las respuestas de los padres y no la de los niños.

Tiegerman y Siperstein (1984) entrenaron a madres para cambiar los estilos de interacción con sus hijos, basándose en las categorías de contingencias semánticas de Snow. El entrenamiento duro seis semanas, cada semana las madres asistían a una sesión sobre una categoría semántica, en el que se le mostraba a la madre un video de interacción niño-terapeuta mostrando el uso de esa categoría. Se dejaba como tarea que la madre transcribiera 5 minutos de interacción madre-hijo en una situación de juego , para después discutirlo en clase. En la tarea se evaluaba el uso paterno de la categoría semántica vista, apoyándose en una hoja de datos que incluía quien iniciaba la conversación y el tipo de entrada por parte del padre: extensiones, expansiones, imitación.

Los resultados arrojan que hubo de un 71 % a un 76% de incremento en las respuestas de contingencia semántica de todas las madres, eran más responsivas a

las iniciaciones del niño, había mayor mantenimiento de un tema de conversación. Ante esta situación las madres se volvieron más concientes de su rol como enseñantes y de sus hijos como comunicadores.

Lombardino y Morgan (1983) desarrollaron en la Clínica de Lenguaje y Audición de la Universidad de Florida un programa experimental de entrenamiento para padres de niños preescolares.

Participaron 6 niños entre 1 y 4 años de edad, con diferentes descripciones diagnósticas, todas relacionadas con un retardo del lenguaje en lo expresivo y receptivo. La duración del programa fue de 10 semanas, en las que se les enseñó a planear e implementar sesiones estructuradas, así como a estimular el lenguaje durante sesiones de juego libre en casa.

En el juego libre se les enseñó a usar 5 técnicas como facilitadoras del lenguaje, las cuales incluían:

- **Referencias**, llamar la atención del niño hacia el objeto.
- **Imitación**, repetir parcialmente o exactamente lo que el niño dijo.
- **Expansiones**, repetir de forma más completa lo que el niño dijo.
- **Nombrar**, decir el nombre de objetos cuando el niño pregunte.
- **Plática paralela**, describir las acciones propias y las del niño conforme ocurren.
- **Preguntar**, pedir información o verificar mediante preguntas.
- **Responder**, dar una respuesta apropiada (relacionada semánticamente) al comportamiento verbal y no verbal del niño.
- **Ordenes**, aspecto en el que el adulto dirige al niño para que haga o no conductas específicas.

Dar respuesta al foco de atención del niño, para obtener menos respuestas directivas, órdenes y preguntas, así como facilitar intercambios conversacionales más extensos.

El programa se evaluó antes y después del entrenamiento en situaciones de juego libre. Dicha evaluación de los resultados se hizo calificando la ejecución de los padres del 1 al 3 según la calidad del tipo de respuestas entrenadas para la interacción estructurada.

A los niños también se les evaluó mediante una adaptación de la batería de Mac Donald y Horstemier llamada Environmental Language Intervention Program (Programa de Intervención Ambiental sobre el Lenguaje), para determinar los niveles de desarrollo lingüístico previo y posterior del niño.

En los resultados obtenidos en referencia a las habilidades para la estimulación durante el juego libre, todos los padres mostraron diferencias significativas en todas las habilidades. Los niños también mejoraron su ejecución.

Lansky y Kloop (1982) señala como lineamientos para este tipo de entrenamiento que:

- a) Se incluyan explicaciones y ejercicios.
- b) Alentar y reforzar cualquier intento del niño por comunicarse.
- c) Esperar la respuesta del niño.
- d) Usar la imitación–expansión para proveer información y clarificar el contexto no verbal.
- e) Darse cuenta del foco de atención del niño y proveer información y retroalimentación lingüística.
- f) Alentar a niño a imitar, a hacer preguntas y descripciones.

Cross (1984) señala la importancia de involucrar a los padres en la rehabilitación de sus hijos y recomienda a los especialistas que usen procedimientos que:

- a) Promuevan la contingencia semántica de los padres hacia el lenguaje de sus hijos.
- b) Reduzcan la directividad de los padres.
- c) Incrementen su fluidez, inteligibilidad y tendencia a preguntar
- d) Motiven a los padres de niños con alteraciones lingüísticas a hablar con ellos con más frecuencia de lo que hacen.

Sánchez y Schnabel (1993), realizaron un Programa de Entrenamiento para la Enseñanza Incidental del Lenguaje, dirigido a madres de niños con trastornos funcionales del habla entre 4 y 7 años, en el que se esperaba la modificación de las respuestas adultas en la interacción madre-hijo utilizando dos categorías de respuestas maternas: favorecedoras y no favorecedoras del lenguaje, se tomaron y definieron de acuerdo a varios autores (Cross, 1984, Lambardino y Mangan, 1983, Lasky y Kloop, 1982, Lund y Dunchan, 1988, Mac Dade y Varnedoe, 1987, Rondal, 1990, Tiegerman y Siperstein, 1984), las cuales se describen a continuación:

Respuestas Maternas

A) Favorecedoras del Desarrollo Lingüístico

Se refieren al lenguaje que el adulto dirige al niño, y que favorece el desarrollo lingüístico infantil, en calidad y cantidad.

- **Preguntas genuinas.**- Es una pregunta que la madre hace al niño; ésta se relaciona con lo que el niño está haciendo en ese momento y sobre todo, el adulto no sabe la respuesta a lo que pregunta. Por ejemplo, madre y niño están

jugando con un memorama, la madre pregunta ¿Qué tarjeta tienes?, el adulto no sabe que tarjeta tiene el niño, el adulto no sabe la respuesta, y la pregunta se relaciona con la actividad.

- **Expansiones-Extensiones.**- El niño expresa algo y el adulto lo elabora de mejor manera, repite lo que el niño dijo, pero en forma más amplia, pudiendo incluso añadir información a lo que el niño dijo. Por ejemplo el niño dice ¿ me das e bodego?, la madre elabora de mejor manera lo que el niño dijo diciendo “¿ te doy el borrego?, sí; o bien añade información diciendo “¿ te doy el borrego como el que tiene tu abuelita?.
- **Comentarios sobre acciones y/o Circunstancias:**- El adulto proporciona información sobre lo que hay alrededor y lo que está pasando en ese momento. Estos comentarios no necesariamente se relacionan con lo que el niño acaba de decir, pero sí con lo que se hace en ese momento. Las instrucciones que dé el adulto se incluyen en esta categoría. Por ejemplo, si en la actividad madre e hija están recortando una lámina con flores, la madre puede comentar “¡Mira las flores se parecen a las que hay en la casa!, recórtalas.
- **Imitación Correcta** de lo que el niño dijo. El niño ha cometido un error articulatorio o sintáctico, la madre repite de manera correcta lo que el niño dijo, sin dar indicaciones de que la imite. Por ejemplo el niño dice “dame el patano”, la madre responde “dame el plátano”, sin pedirle al niño que lo vuelva a repetir.
- **Petición de revisar o repetir parte de lo que el niño dijo.**- El niño ha cometido un error al hablar, la madre ayuda a señalar el error y le pide al niño que vuelva a decir lo que estuvo mal. El adulto puede indicar el error mediante preguntas por ejemplo, el niño dice “dame sesistol”, la madre pregunta ¿Me das qué?
- **Petición de revisar o repetir todo lo que el niño dijo.**- El niño comete un error al hablar, se le pide que el niño lo imite.

- **Petición de imitación.**- El niño comete un error al hablar, la madre da el modelo adecuado y pide al niño lo imite, por ejemplo, el niño llama “cocolilo” al cocodrilo, y la madre responde diciendo la palabra de forma correcta, “cocodrilo” y pide que el niño lo diga como él.

B) Respuestas no Favorecedoras del Desarrollo Lingüístico.

Estas respuestas verbales que da el adulto al interactuar con el niño no se asocian a un mayor desarrollo lingüístico infantil. La razón de esto puede ser que dichas respuestas dan menos oportunidades de continuar una conversación sobre el mismo tema o el tema no es del interés del niño. al ser escasa su conversación, el niño tendrá un modelo pobre del lenguaje y las oportunidades del adulto para hacer uso de las respuestas favorecedoras, especialmente de las extensiones–expansiones (Cross, 1984), Este tipo de respuestas parecen asociarse más a la intención de controlar la conducta del otro que a establecer una comunicación (Olson- Fulero, Cit por Smolak y Weinraub, (1983), Sánchez y Schnabell (1993).

- **Preguntas no genuinas.** El adulto hace una pregunta de la que él mismo, de antemano, ya sabe la respuesta. Son preguntas en las que hay una respuesta correcta o verdadera. Ejemplo el niño esta recortando y la madre le pregunta ¿Estas recortando?
- **Ordenes.** El adulto ordena algo, exigiéndole una respuesta al niño.
- **Autorespuestas del adulto.** La madre hace una pregunta, puede suceder que el niño no responda, ya sea porque no le interesa, o porque no puede o no sabe, al no haber respuesta por parte del niño, la madre responde a lo que ella misma ha preguntado. En otro de los casos pudo ser que el adulto no haya dado tiempo a que el niño responda.

- **Respuestas no relacionadas.** Lo que la madre dice no se relaciona con la actividad del momento, o bien, la madre no responde a lo que el niño ha dicho.

Respuestas Infantiles.

Se observó el número de palabras con que responde a cada interacción con la madre, en un rango de cero (sin respuesta) a 5 o más palabras.

El entrenamiento a padres duró 15 sesiones incluyendo la evaluación. Algunas sesiones se hicieron de forma individual, con una duración aproximada de 40 minutos, en esta sesión las madres practicaban con su hijo las habilidades vistas previamente en un curso. En las sesiones grupales, la duración era de una hora, se les daba información sobre las respuestas favorecedoras y no favorecedoras del lenguaje, se ejemplificaban y modelaban las respuestas deseadas.

La interacción madre-hijo se evaluó en situaciones de juego a través de videos en 8 sesiones, 3 antes del tratamiento, 1 durante el tratamiento y 4 después de éste. El tipo de diseño empleado se le llama **ABC** en donde **A** es el periodo de observaciones previas al tratamiento, **B** corresponde al tratamiento al que se sometieron las madres y la evaluación realizada durante el mismo, y **C** son las evaluaciones realizadas al terminar el curso, en las cuales ya no se proporcionaba retroalimentación. En **C** se incluyen dos sesiones de juego, y dos en que se evaluó la transferencia de habilidades a otras situaciones que pudieran darse en el hogar.

1. Los resultados de la investigación reportan que en 6 de 8 casos, las Preguntas Genuinas y Extensiones-Expansiones, que son clasificadas como favorecedoras del lenguaje, aumentaron su promedio de frecuencia en la fase **C** en un rango de variación entre el 17 y 244%. Estas variables parecen tener mayor peso en los cambios observados en los niños.

2. Las Extensiones-Expansiones, Preguntas Genuinas y Comentarios fueron las respuestas maternas que lograron mayor número de respuestas por parte del niño, por lo que se consideran las más relevantes dentro de las clasificadas como Respuestas Favorecedoras del lenguaje.
3. Las respuestas tienden a complementarse unas con otras, por lo que en ocasiones una respuesta favorecedora sustituyó a otra, lo mismo se observó en las respuestas del niño. Así mismo se presentó una tendencia creciente de **Respuestas Favorecedoras** y verbalizaciones infantiles cuando decrecieron las **Respuestas no Favorecedoras**.
4. Durante el tratamiento (fase B) las madres mostraron incrementos en el uso de respuestas que favorecían el desarrollo del lenguaje, especialmente Extensiones-Expansiones y Preguntas Genuinas; también utilizaban menos las respuestas no-favorecedoras, principalmente Órdenes y Respuestas no Relacionadas.

Sánchez y Schnabel (1993) en su investigación refieren que la interacción se define como influencia mutua; el habla del adulto no reproduce por sí misma un mayor desarrollo lingüístico en el niño, y el habla del niño influye en gran medida en la del adulto, en la prolongación del tema de conversación,

En conclusión a este capítulo, puede decirse que el entrenamiento a padres y a otros adultos que interactúan con el niño es de gran importancia, ya que son ellos quienes proporcionan los modelos lingüísticos y respuestas que favorecen el desarrollo del lenguaje de niños que presentan retraso en este aspecto, al mismo tiempo puede propiciar la generalización de los avances obtenidos en el aprendizaje de habilidades lingüísticas en diferentes ámbitos como es el escolar, familiar y social.

Al mismo tiempo se puede decir que el entrenamiento a padres como facilitadores del lenguaje hasta el momento ha sido un campo poco investigado en México.

Debido al recorte presupuestal que sufre el Sistema Educativo, actualmente el Centro de Atención Múltiple (C. A. M.) no cuenta con el apoyo de un maestro de lenguaje para proporcionar su servicio al área de intervención temprana, discapacidad auditiva y discapacidad intelectual.

Si tomamos en cuenta que el área curricular de lenguaje retoma el enfoque comunicativo-lingüístico, el cual tiene como propósito participar en el proceso de intervención con la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE), promoviendo el desarrollo de la competencia comunicativa-lingüística de los alumnos, para propiciar mejores condiciones de aprendizaje, el no contar con el profesional que proporcione este apoyo y si consideramos la perspectiva señalada con anterioridad, (de incorporar a otros adultos que interactúan con el niño a fin de proporcionarle modelos lingüísticos), se plantea la necesidad de entrenar padres de familia de niños que presentan discapacidad intelectual y retraso en el lenguaje en la promoción de respuestas favorecedoras del mismo.

La ventaja de entrenar al padre no solo favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino también el intelectual Mc Cartney, (1984) Cit Sanchez Y Schnabell (1993) y probablemente propicia una relación afectiva adecuada entre madre – hijo. Otra posible ventaja que se relaciona con las habilidades adquiridas por parte de la madre, es que estas puedan ser incorporadas fácilmente a las rutinas diarias tanto del hogar como dentro del aula, sin requerir de materiales o de un lugar especial.

Ante este panorama se vio la necesidad de desarrollar la presente investigación para apoyar la participación del padre en el proceso de desarrollo de habilidades lingüísticas en niños que presentan discapacidad intelectual y retraso en el lenguaje en población rural que atiende el C.A.M. Jilotepec.

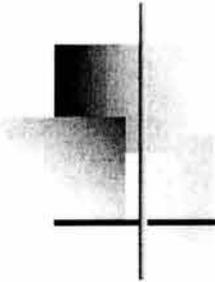
En conclusión a este capítulo, se puede decir que es posible entrenar a los padres y adultos que rodean al niño, a fin de que éstos le proporcionen modelos lingüísticos y respuestas que favorezcan el desarrollo de su lenguaje en niños con alteración de éste asociadas a discapacidad intelectual

El entrenamiento es importante ya que los aprendizajes que favorecen los padres a través de su interacción les permiten generalizarlos en los contextos en el que el niño se desenvuelve (familia y comunidad).

En México el entrenamiento a padres como facilitadores del desarrollo lingüístico ha sido poco investigado, sin embargo las investigaciones que hay al respecto, permiten marcar las ventajas, por lo que la presente investigación se desarrolla para apoyar el proceso del desarrollo de la competencia comunicativa del niño con necesidades educativas especiales, en el marco educativo, que marcan los planes y programas de vigentes de la SEP.

Los propósitos del presente trabajo:

- 1) Identificar las características básicas del perfil del niño con alteraciones del lenguaje asociadas a una discapacidad intelectual.
- 2) Conocer las diferencias básicas entre lenguaje, comunicación y habla.
- 3) Identificar los niveles de desarrollo de la competencia comunicativa en el niño y sus alteraciones en el desarrollo de la misma.
- 4) Conocer las pautas de interacción entre padre – hijo.
- 5) Elaborar un programa dirigido a padres para promover la interacción lingüística entre éstos y su hijo con alteraciones del lenguaje asociadas a discapacidad intelectual.



CAPÍTULO VII
METODOLOGÍA

METODOLOGÍA

Este capítulo pretende mostrar la metodología de observación utilizada. Para ello es necesario comenzar por explicar que se ha elegido un método básicamente descriptivo (de observación). Esto debido a que las conductas de interés para el trabajo requieren de una deducción para poder ser categorizadas, de acuerdo con las definiciones que se proporcionan en este mismo apartado, y de acuerdo con el capítulo sexto.

En el capítulo cuatro se mencionó que la función pragmática del lenguaje se relaciona con el significado de los signos lingüísticos dentro de ambientes específicos, es decir, el lenguaje requiere una deducción. Por esta razón, quienes observan una interacción comunicativa en la que la comunicación verbal es la conducta objetivo, necesariamente deducen, para categorizar lo expresado, y no siempre hay un 100% de acuerdos.

7.1 PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Durante el tiempo en el que se han desarrollado actividades de rehabilitación en el área de lenguaje en el Centro de Atención Múltiple con población que presenta discapacidad intelectual, se han detectado tres aspectos que se consideran relevantes, y que permiten justificar el presente estudio.

El primero se refiere a la actitud pasiva de los padres de familia en la forma de relacionarse y comunicarse con su hijo. Con frecuencia su conversación es pobre y se dirigen a ellos con frases cortas, que en su mayoría son órdenes, esto puede tener cierta lógica en función de que ellos creen que el niño no entiende las palabras, además de que no conocen la importancia que tiene el uso de las diversas expresiones verbales dirigidas al niño, tanto para lograr su desarrollo social como intelectual y afectivo.

El segundo aspecto está relacionado con la actitud pasiva y receptiva que asumen los padres con respecto a la educación de sus hijos, al dejar la responsabilidad de éstos a cargo de la institución educativa. Esto no significa que el padre sea incapaz e inepto para educar a su hijo, sino que se ha favorecido socialmente, de manera errónea, la idea de que su participación se limita a realizar algunas aportaciones económicas y materiales, así como a recibir diversas orientaciones informativas o al asistir a juntas con las diferentes áreas de apoyo.

Esta actitud, asumida por parte de los padres, nos lleva a la necesidad como profesionales de cambiar el concepto erróneo que tienen con respecto a su participación; para ello es necesario sensibilizarlos a fin de que reconozcan la importancia de su actuación en el proceso educativo de su hijo, para propiciar su desarrollo integral.

Un tercer aspecto que conduce a la reflexión en este mismo sentido son las opiniones expresadas por los padres acerca de su hijo. Éstas, a primera vista, tienen la forma de queja acerca del comportamiento del niño, en ocasiones consisten en cuestionamientos como ¿qué le enseñan a mi hijo? o ¿cómo enseñarle a mi hijo?

Lo anterior no refleja otra cosa, sino por una parte, la intención de ayudar al niño y por la otra una petición de ayuda para la familia.

Los tres aspectos mencionados sirven para un encuadre que permite ubicar la función que, se desarrolla en el Centro de Atención Múltiple ya que hasta el momento dicha institución educativa no cuenta con un modelo de trabajo que vincule a la escuela con la familia en el proceso educativo y de rehabilitación del niño con necesidades educativas especiales. Por esta razón, tomando en consideración la demanda de apoyo por parte de los padres, se planteó como alternativa la elaboración de un programa, dirigido a ellos cuyo objetivo es orientarlos para que logren estimular las respuestas facilitadoras del lenguaje, dentro del núcleo familiar.

Para la elaboración del programa se tomo en cuenta que este sea congruente con las características de la población a la que va dirigido (área rural, en su mayoría padres con primaria incompleta).

Se ha visto la necesidad de que el psicólogo proponga este tipo de estudios ya que el lenguaje implica interacción social, afectiva y, desde la perspectiva de las autoras, el lenguaje es el soporte de diversos procesos intelectuales necesarios en la promoción del desarrollo integral del individuo.

Ante esto, se plantea que una posible solución, dado que la madre con su hijo pasa la mayor parte de su tiempo, además del apoyo profesional directo que pueda ofrecérsele al niño puede ser el capacitarla para que pueda utilizar ciertas respuestas que se consideran facilitadoras del desarrollo lingüístico infantil. Estas respuestas pueden ser empleadas en situaciones de juego, y otras en la vida cotidiana, en un ambiente natural como es el hogar. Así mismo se les enseñará a evitar las respuestas que se consideran no favorecedoras del desarrollo lingüístico.

En el presente trabajo de investigación se plantea el conocer los efectos de un programa a padres dirigidos a estimular las respuestas favorecedoras del lenguaje en niños, con discapacidad intelectual y retraso en el mismo, usando como uno de los indicadores importantes la cantidad de emisiones verbales del niño.

7.2 OBJETIVO GENERAL:

Desarrollar en la madre, a través de un programa psicopedagógico, habilidades que le permitan favorecer la competencia lingüística en su hijo (a), de tal forma que apoye el proceso de desarrollo, global, del menor.

7.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las características básicas del perfil del niño con alteraciones del lenguaje asociadas a una discapacidad intelectual.
- Reconocer las diferencias básicas entre lenguaje, comunicación y habla.
- Identificar la evolución del lenguaje en el niño y sus alteraciones.
- Conocer la pautas de interacción entre padres–hijo.
- Elaborar un programa dirigido a padres para promover la interacción lingüística entre éstos y su hijo con alteraciones del lenguaje asociadas a discapacidad intelectual.

7.4 HIPÓTESIS

- **Hipótesis alterna:** Los padres que reciben información a través del programa para favorecer la competencia lingüística del niño con discapacidad intelectual y retraso en el lenguaje, mostrarán un mayor índice de respuestas favorecedoras en la comunicación con éste.
- **Hipótesis nula:** Los padres que reciben información a través del programa para favorecer la competencia lingüística del niño con discapacidad intelectual y retraso en el lenguaje, no ejercitarán las respuestas favorecedoras en la comunicación con éste.

7.5 DEFINICIÓN DE VARIABLES

Variable independiente

Se refiere al programa de entrenamiento, que se espera modifique las respuestas adultas en la interacción madre-hijo, propiciando con ello el desarrollo lingüístico, el cual estará integrado por diversas técnicas: brindar información, modelamiento del procedimiento, juego de roles, retroalimentación en vivo y práctica en vivo.

Variable dependiente:

Son características de respuestas favorecedoras y no favorecedoras del desarrollo lingüístico, que se han retomado y definido de acuerdo con varios autores.

Lasky y Kloop, (1982), Lombardino y Morgan, (1983), Cross (1984), Rondal (1990), Sánchez y Schnabel (1993).

A) Respuestas Favorecedoras del Desarrollo Lingüístico

Se refieren al lenguaje que el adulto dirige al niño, y que favorece el desarrollo lingüístico infantil, en calidad y cantidad.

- **(PG) Preguntas genuinas.** Es una pregunta que la madre hace al niño; ésta se relaciona con lo que el niño está haciendo en ese momento y sobre todo, el adulto no sabe la respuesta a lo que pregunta.
- **(EE) Expansiones-Extensiones.** El niño expresa algo y el adulto lo elabora de mejor manera, repite lo que el niño dijo, pero en forma más amplia, pudiendo incluso añadir información a lo que el menor dijo.

- **(CI) Comentarios sobre acciones y/o Circunstancias.** El adulto proporciona información sobre lo que hay alrededor y lo que está pasando en ese momento. Estos comentarios no necesariamente se relacionan con lo que el niño acaba de decir, pero sí con lo que se hace en ese momento. Las instrucciones que dé el adulto se incluyen en esta categoría.
- **(IM) Imitación Correcta de lo que el niño dijo.** El niño ha cometido un error articulatorio o sintáctico, la madre repite de manera correcta lo que el niño dijo, sin dar indicaciones de que la imite.
- **(PR) Petición de revisar o repetir parte de lo que el niño dijo.** El niño ha cometido un error al hablar, la madre ayuda a señalar el error y le pide al niño que vuelva a decir lo que estuvo mal. El adulto puede indicar el error mediante preguntas en las que retoma la parte correcta de lo que el niño dijo; por ejemplo, "¿me das el sesistol?", ¿me das qué?
- **(PRT) Petición de revisar o repetir todo lo que el niño dijo.** El niño comete un error al hablar, se le pide al niño que repita todo lo que dijo. En el caso anterior la madre hubiera dicho "qué dijiste", o solicitar de alguna otra forma la repetición completa.
- **(PET) Petición de imitación.** El niño comete un error al hablar, la madre da el modelo adecuado y pide al niño lo imite. Por ejemplo, el niño llama "bolego" a un borrego, la madre responde diciendo la palabra correctamente, "borrego", le pide al niño que lo diga como ella lo dijo.

B).- Respuestas no Favorecedoras del Desarrollo Lingüístico.

Estas respuestas verbales que da el adulto al interactuar con el niño no se asocian a un mayor desarrollo lingüístico infantil. La razón de esto puede ser que

dichas respuestas dan menos oportunidades de continuar una conversación sobre el mismo tema o el tema no es del interés del niño. Al ser escasa su conversación, el niño tendrá un modelo pobre del lenguaje y las oportunidades del adulto para hacer uso de las respuestas favorecedoras, especialmente de las extensiones–expansiones (Cross, 1984), Este tipo de respuestas parecen asociarse más a la intención de controlar la conducta del otro que a establecer una comunicación (Olson- Fulero, Cit por Smolak y Weinraub, 1983).

- **(PNG) Preguntas no genuinas.** El adulto hace una pregunta de la que él mismo, de antemano, ya sabe la respuesta. Son preguntas en las que hay una respuesta que es correcta o verdadera, ejemplo el niño juega con cubos color amarillo y la madre le pregunta al niño ¿qué color es éste? O en otro de los casos le señala un cubo y le pregunta ¿qué es esto?.
- **(OR) Ordenes.** El adulto ordena algo, exigiéndole una respuesta al niño por lo general esta respuesta es motora.
- **(AUT) Autorespuestas del adulto.** La madre hace una pregunta, puede suceder que el niño no responda, ya sea porque no le interesa, o porque no puede o no sabe, al no haber respuesta por parte del niño, la madre responde a lo que ella misma ha preguntado. En otro de los casos pudo ser que el adulto no haya dado tiempo a que el niño responda.
- **(RN) Respuestas no relacionadas.** Lo que la madre dice no se relaciona con la actividad del momento, o bien, la madre no responde a lo que el niño ha dicho.

7.6 SUJETOS

De la población que asiste al Centro de Atención Múltiple (C.A.M.) de Jilotepec se seleccionó la muestra, a partir de una convocatoria dirigida a los padres

del grupo de Discapacidad Intelectual de 1° y 2° grados de Primaria, cuyas edades de los niños fluctúan entre los 7 y 9 años; aunado a la discapacidad intelectual debían presentar un diagnóstico de retraso en el lenguaje. Las condiciones anteriores sugieren que la selección de la Institución y de los sujetos fue **intencional** (Bisquerra R, 1996), las cuales no fueron escogidas al azar.

Con las madres interesadas, que cubrían los requisitos, se estableció contacto personal, a fin de realizar la ficha de identificación y proporcionarles la información pertinente acerca del objetivo del programa, horarios, capacitación, y evaluación del curso así como la fecha de las sesiones.

7.7 DATOS DE LAS MADRES

La edad de las madres osciló entre los 23 y los 35 años, su escolaridad es la siguiente: 2 dos de las 8 madres, no tienen escolaridad, 5 han cursado el nivel básico (primaria), 3 de ellas la concluyeron, en 2 de los casos quedo incompleto su nivel educativo, y solo 1 caso cuenta con la licenciatura.

En relación a su actividad, 4 se dedican al hogar y la otra mitad tiene un empleo remunerado.

El ingreso familiar varía de uno a tres salarios mínimos mensuales, sólo en uno de los casos (profesionista) rebasa los 10 salarios mínimos.

El tipo de vivienda de tres familias se encuentra en zonas rurales, alejadas de la Cabecera Municipal, las que no cuentan con servicios de agua potable, alcantarillado, pavimentación. Otras tres familias tienen una vivienda cercana a la cabecera municipal, cuentan con los servicios básicos, y necesarios; sólo una familia esta ubicada en el centro del municipio y su vivienda tiene características de tipo urbana, con todos los servicios públicos necesarios.

7.8 DATOS DE LOS NIÑOS

Los 8 niños objeto de este estudio fueron diagnosticados con Discapacidad intelectual moderada (DM), por el área de psicología al ingresar al C.A.M. Los instrumentos empleados fueron los siguientes: un período de observación de un mes en grupo, aplicación de pruebas psicométrías, entrevista a padres, pruebas psicopedagógicas. Actualmente los alumnos están cursando su primaria en el Centro de Atención Múltiple (CAM), 7 de ellos, 3 niños y 4 niñas, cursan el primer grado, siendo tres niñas de 7 años y una de 8, Por lo que se refiere al octavo niño cuenta con 9 años de edad, está inscrito en segundo grado.

7.9 TIPO DE ESTUDIO

El tipo de estudio es **descriptivo**, pues hay detectadas teorías, variables en las cuales se puede fundamentar el presente estudio, Sampieri, H (2000).

7.10 MUESTREO

El muestreo es **intencional** porque las madres no fueron escogidas al azar, (Bisquerra R, 1996). Se seleccionaron del Centro de Atención Múltiple, Institución Educativa que permitió desarrollar el presente estudio, razón por la cual está también fue elegida intencionalmente.

Respecto al tamaño de **la muestra** es de 8 díadas (madre-hijo), aunque pequeña, se considera que no es una muestra representativa de la población estudiada, por tanto, esta investigación puede generalizarse probablemente a casos similares, se considera que ésta permite que el análisis de los resultados se emplee

en comparaciones intrasujetos como en intersujetos, siendo la primera de vital importancia, por lo que no es necesario emplear una muestra extensa. Wittrock (cit en Schnabel y Sánchez, 1993), refiere que durante la última década, en las investigaciones con pocos sujetos, se han retomado como valiosas y basan su validez en la concordancia entre teoría-método y lenguaje, postura que se ha reflejado en la mayoría de los textos que hablan sobre metodología de la investigación. Trabajos muy valiosos sobre estudios de casos o metodología con grupos pequeños pueden citarse dentro de la Psicología Clínica y Educativa (véase Coll, en prensa y Mercer, 1988).

7.11 DISEÑO

Se utilizó un solo grupo constituido por 8 díadas madre-hijo, a las que se les evaluó, a través de videos, su interacción en situaciones de juego en un total de 7 veces: 3 antes del tratamiento, 1 durante el mismo y 3 después.

A este diseño se le llama **ABC**, en donde **A** es el período de observaciones previas al tratamiento, **B** corresponde al tratamiento al que se incorporaron las madres y la evaluación realizada durante el mismo, y **C** son las evaluaciones realizadas al terminar el curso, en las cuales ya no se daba retroalimentación alguna. Se incluye en **C** una sesión de juego y dos en las que se evaluó las habilidades en situaciones que pudieran darse en el hogar.

Segun Kazdin (1978) cit Schnabel y Sánchez (1993), ésta es una variante del diseño **ABA**, donde se toma la línea base de una conducta (**A**), se aplica un tratamiento (**B**), que después se retira para hacer otra serie de evaluaciones comparables con la línea base. Dado que se observó también si las habilidades aprendidas se restringen a una situación como las usadas para evaluar antes del tratamiento, o si las habilidades pueden aplicarse a otras situaciones, ésta fase posterior al tratamiento podría llamarse **A**; pero nosotras le hemos llamado (**C**). Este

diseño permite tener control sobre algunos factores como la maduración, de modo que si los cambios observados después del tratamiento son diferentes a los esperados, de acuerdo con las evaluaciones anteriores, se puede concluir con seguridad que los cambios se deben al tratamiento y no a otros factores.

Sidman (1960) cit. por Doménech (1993), señala que los diseños deben ser tomados como herramientas susceptibles, en su momento, de ser modificada o adaptada por el investigador, sin perder su valor.

El diseño es **cuasiexperimental, transversal**, porque se controlan y manipulan deliberadamente las condiciones que determinan la aparición del fenómeno, no se tiene un grupo control, la muestra no es escogida al azar y se aplica en un escenario natural.

Diseño transversal:

Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelaciones en un momento dado, así mismo permite la recolección de datos en un solo momento, en un tiempo específico Sampieri (2000).

7.12 ESCENARIO

La investigación se realizó en el Centro de Atención Múltiple (C.A.M.), en un aula o cubículo de aproximadamente 3x3 mts, con ventilación e iluminación natural, parcialmente aislado del ruido, el cual cuenta con una mesa, sillas móviles, escritorio, instalación eléctrica para el uso de televisión y videograbadora, cabe mencionar que, debido a las actividades propias de la Institución, se cambio el escenario y el horario de 4 sesiones a un horario vespertino.

7.13 MATERIALES

El material que se empleó para la realización de la investigación fue el siguiente:

1. Para la evaluación previa:

- Cámara de video
- Cassettes VHS
- Juego de construcción de plástico de 100 piezas de diferentes tamaños y colores, de forma rectangular
- Tres secuencias de cinco tarjetas de 5x5 cms., cada una
- Un rompecabezas de foami, de la figura humana, de 7 piezas, con medidas de 30X12 cms.
- Aguja e hilo
- Tijeras

2. Para la evaluación durante el curso:

- Cámara de video
- Cassettes VHS
- Papel caple
- 5 pares de estampas de 8x7 cms, con figuras de animales, frutas, aves, insectos, y flores
- Pegamento resistol
- Tijeras
- Pinceles

3. Para la evaluación en situación de transferencia:

- Cámara de video
- Cassettes VHS
- Caja de 12 barras de plastilina de colores.
- Cuatro cuentos con ojos movibles, de 4 páginas a color cada uno, de 20X27 cms.
- Frutas (melón, papaya, plátano, manzana).
- Leche.
- Caja pequeña de cereales.
- Cubiertos (tenedor y cuchara).
- Cuchillo.
- Platos
- Servilletas
- Mantel individuales de plástico
- Florero
- Ensaladera
- Tabla para picar

7.14 INSTRUMENTOS

Para Evaluar los resultados de la interacción diada madre-hijo, se videograbó durante las fases, **antes**, **durante** y **después** del tratamiento, en sesiones de juego con duración de 15 minutos, las actividades realizadas en cada video se describen en el procedimiento.

El **formato** de **observación** se utilizó para hacer las evaluaciones sobre los videos, en el que se registraron las frecuencias de eventos, de los diferentes tipos de respuestas que puede presentar la madre con respecto al niño. Se registro el número de palabras con que respondía a la interacción con la madre, observando un rango de 0 a 5 o más palabras (anexo 1).

El **formato** incluye datos del niño, de la madre, escolaridad de ambos, ocupación, situación socioeconómica, aspectos que pudieran servir para realizar un análisis más profundo de las relaciones entre los factores y el éxito del programa o del tipo de respuestas maternas observadas con mayor frecuencia.

7.15 CONFIABILIDAD

La **confiabilidad** del trabajo se obtuvo mediante la fórmula $(\text{acuerdos}/(\text{acuerdos}+\text{desacuerdos}))\times 100$, conocida como confiabilidad interjueces (Wittrock, 1986), siendo jueces en esta investigación las autoras mismas, mediante registros simultáneos e independientes. Esta fórmula se aplicó para cada categoría de respuestas maternas y respuestas del niño, tomando en cuenta un puntaje de 0.60 como mínimo para reconocer la confiabilidad en las observaciones, según recomendaciones de Gelfand y Hartmann (1975, cit. en Facultad de Psicología, UNAM, Manual de Prácticas de Desarrollo Psicológico, 1978).

7.16 PROCEDIMIENTO

Las sesiones grabadas fueron un total de 7, divididas de la siguiente manera:

- **Fase A:** 3 sesiones de juego previas al tratamiento. Las actividades consistían en jugar con cubos, narrar una historia a partir de las ilustraciones contenidas en una serie de secuencias, la última actividad consistía en unir (coser) las partes de la figura humana para elaborar un muñeco. Cabe señalar que durante las grabaciones estuvo presente una de las autoras sin que participara en la actividad sólo se dedicó a grabar en una esquina del cubículo tratando de no interferir en el trabajo de las diadas.

Las instrucciones proporcionadas para cada día en la fase A fueron las siguientes:

Para conocer como es la situación de juego entre ustedes, les vamos a proporcionar el siguiente material, una bolsa de bloques, con los que ustedes pueden construir lo que quieran, para ello tienen un tiempo de 15 minutos, procuren hablar fuerte y concluido el tiempo les avisaremos.

En la segunda sesión las instrucciones fueron: estas tarjetas están en desorden, ustedes tienen que ponerse de acuerdo y ponerlas en el orden que deseen a fin de elaborar una historia a su gusto, el tiempo para esta actividad es de 15 minutos.

En la tercera sesión se les indicó: en la bolsita hay un rompecabezas del cuerpo humano, una aguja e hilo, ustedes lo tienen que armar y coserlo para elaborar un muñeco con el que pueden jugar y ponerle el nombre que quieran, cuentan con 15 minutos para concluir su actividad.

- **Fase B:** 1 sesión de juego durante el tratamiento. El juego consistía en elaborar un memorama y jugar con su producto de trabajo.

Las instrucciones proporcionadas en la fase B para cada día fueron las siguientes:

En la mesa hay resistol, tijeras, pinceles, papel caple y estampas en parejas, (de animales, flores, frutas, insectos, aves etc.), con ellas ustedes van a elaborar un juego de memorama, tienen que pegarlas sobre el papel caple y recortarlas. Para que jueguen memorama, tienen que buscar su pareja, quien reúna más

parejas será el ganador; y su premio consiste en llevarse a casa el juego que elaboraron, concluido su tiempo se les avisará.

Cabe señalar que en esta fase a las madres se les podía proporcionar información y se les sugería poner en práctica las respuestas favorecedoras del desarrollo lingüístico que aprendieron así como evitar las respuestas no favorecedoras, durante toda la actividad.

- **Fase C: 3 sesiones posteriores al tratamiento.** La primera implicaba el modelado con plastilina, en la segunda se comparte la lectura de un cuento, y la elaboración de una ensalada de frutas para la preparación del desayuno.

Las instrucciones proporcionadas en la fase C para cada día fueron las siguientes:

Sobre la mesa hay una caja de plastilina de colores, con ella ustedes pueden modelar las figuras que deseen, les pedimos que por favor hablen fuerte, cuentan con 15 minutos para elaborar su actividad, al tiempo que se les aclaraba que no se les proporcionaría ningún tipo de ayuda y trataran de poner en practica las respuestas favorecedoras y evitar las no favorecedoras.

En la segunda sesión de transferencia se les dio la indicación de: seleccionen el cuento que más le guste a su hijo/hija, con él ustedes van a compartir la lectura, tomando en cuenta las ilustraciones, el tiempo para su actividad es de 15 minutos.

En la tercera sesión, se les hizo mención de que tenían que elaborar una ensalada con las frutas de su preferencia y debían de poner la mesa para desayunar lo que gustaron; cereal, fruta y leche. Recuerden que el tiempo para la actividad es de 15 minutos.

Al igual que las sesiones anteriores se videograbaron las sesiones de trabajo y estuvo presente una de las autoras sin participar en la actividad

En esta sesión, se evaluó, con la finalidad de obtener datos sobre las habilidades a otras situaciones cotidianas, se manejaron situaciones diferentes a las utilizadas en el entrenamiento. En esta fase C la sesión de juego que se realizan en casa se transfirieron a un contexto áulico, las actividades fueron las siguientes: compartir la lectura de un cuento cuyas ilustraciones son movibles, así como la preparación de alimentos para el desayuno.

7.17 PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO

El programa se aplicó en 11 sesiones, de las cuales 7 corresponden a sesiones individuales de 45 minutos (ver procedimiento), y 4 sesiones grupales (ver anexo 2), con una duración tres horas aproximadamente.

Las sesiones se dividieron en tres momentos:

- a) **Instrucción directa:** las psicólogas proporcionaron a las madres información escrita y verbal, así mismo se les mostró un video sobre las respuestas favorecedoras y no favorecedoras del desarrollo lingüístico en situaciones de juego, se ejemplificaban y modelaban las respuestas deseadas y entre los asistentes jugaban el rol asignado de madre o de hijo para ejemplificar el tipo de respuesta.
- b) **Práctica en vivo:** las madres llevaban a la práctica la información recibida en la sesión anterior.
- c) **Retroalimentación:** las psicólogas y las madres asistentes hacían comentarios de las conductas realizadas y observadas durante la práctica.

El programa fue conducido en forma de taller de tal manera que la participación de las madres fuera activa.

En las sesiones individuales las madres, en la **fase B**, llevaron a la práctica los conocimientos y habilidades adquiridos, sin contar con el apoyo o retroalimentación de las psicólogas.

Ya aplicado el programa de entrenamiento el registro se realizó empleando una cámara de video la cual nos permitió grabar todas las sesiones y hojas de registro.

Al concluir la capacitación se procedió a evaluar las respuestas favorecedoras y no favorecedoras, en la interacción comunicativa madre-hijo, en actividades como la preparación de una ensalada de frutas y poner la mesa para el desayuno, así como la participación de ambos en la lectura de un cuento.

Al término de la capacitación se les proporcionó un cuestionario, con la finalidad de conocer la opinión de las madres, con respecto al programa y las técnicas utilizadas para su capacitación.

Objetivos del programa

Al finalizar el curso la madre:

- Identificará en su interacción comunicativa así como en videos las respuestas adultas que no favorecen el desarrollo lingüístico del niño.
- Empleará respuestas favorecedoras del desarrollo lingüístico de su hijo/hija, de acuerdo con las revisadas en el programa.

- Aplicará y practicará las respuestas entrenadas que favorezcan el desarrollo lingüístico, en situaciones de juego, con su hijo en diferentes contextos interactivos.
- Identificará y evitará, en su interacción comunicativa con su hijo/hija, las respuestas adultas no favorecedoras del desarrollo lingüístico.

7.18 ANÁLISIS DE RESULTADOS

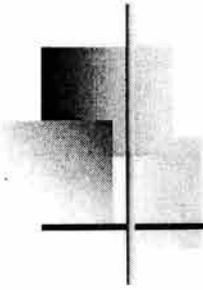
El **análisis** de la interacción se ha hecho en términos de frecuencia de las respuestas maternas e infantiles.

El análisis de los resultados, en su aspecto cuantitativo, se hizo de la siguiente forma:

- a) Registro de conductas maternas e infantiles según la hoja de registro mostrada en el anexo 1. Hubo dos observadoras las autoras del presente trabajo, y cada una hizo los registros por separado observando los videos.
- b) Concentración de datos.
- c) Obtención de índices de confiabilidad, en cuanto a categorías de respuestas maternas, considerando el número de palabras que usaba el niño según la fórmula $(\text{acuerdos} / \text{acuerdos} + \text{desacuerdos}) \times 100$, para acuerdo interjueces.
- d) Obtención de medias y porcentajes para cada categoría de registro del número de palabras.

- e) Obtención del porcentaje de uso de cada categoría de respuestas maternas en cada sesión.
- f) Obtención de promedios de frecuencia para cada tipo de respuestas, maternas e infantiles, de acuerdo con la **fase A** (antes del tratamiento), **fase B** (durante el tratamiento), **fase C** (posteriores al tratamiento).
- g) Realización de tablas.
- h) Se comparó la línea base, promediada como **fase A**, con los resultados obtenidos para una sesión de juego durante el tratamiento (**fase B**), así como con los resultados promedio de tres sesiones de juego posteriores al tratamiento, una con el modelado en plastilina y dos con la ejecución en situaciones de transferencia: lectura del cuento y la preparación de la ensalada de frutas y poner la mesa para el desayuno (**Fase C**).

Los resultados también se observaron de una forma cualitativa presentando observaciones y citando fragmentos de interacciones que se dieron antes y después del taller.



CAPÍTULO VIII
Resultados

RESULTADOS

Para realizar el análisis de los datos obtenidos de la participación de las diadas, se presentan los resultados generales de cada uno de los casos, a través de una tabla de frecuencia y categorías de respuestas maternas favorecedoras y no favorecedoras del lenguaje.

Otra tabla muestra la frecuencia del número de palabras empleadas por el niño, promediando los datos de las sesiones videograbadas antes (**fase A**), durante (**fase B**) y después (**fase C**) del tratamiento.

Posteriormente se muestra un análisis cuantitativo de los datos que muestran las tablas, así como un fragmento de un diálogo que permite ilustrar los cambios cualitativos.

Es importante señalar que las Graficas No. 1 y No. 2, así como el Análisis Cuantitativo corresponden al Caso No. 1 y así en lo sucesivo se presentarán los 7 casos siguientes.

Para el análisis e interpretación de los resultados se han eliminado aquellas respuestas maternas que no alcanzaron en ninguna sesión una incidencia mayor al 15%. Las respuestas eliminadas varían en cada caso, con esto se facilita la interpretación de los resultados.

GRAFICA GENERAL No. 1

RESPUESTAS MATERNAS FAVORECEDORAS Y NO FAVORECEDORAS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

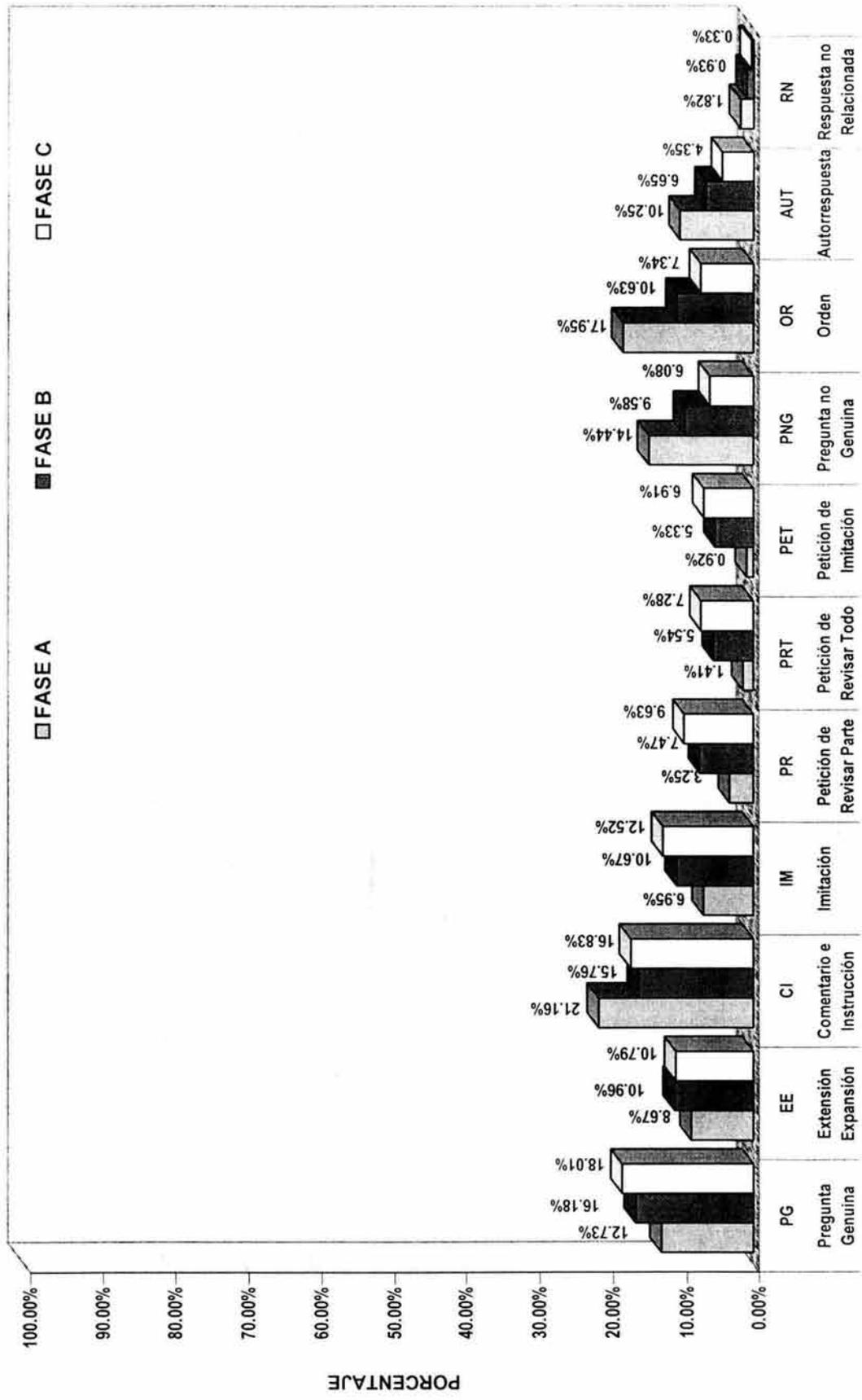
		FASE A	FASE B	FASE C
Pregunta Genuina	PG	12.73%	16.18%	18.01%
Extensión Expansión	EE	8.67%	10.96%	10.79%
Comentario e Instrucción	CI	21.16%	15.76%	16.83%
Imitación	IM	6.95%	10.67%	12.52%
Petición de Revisar Parte	PR	3.25%	7.47%	9.63%
Petición de Revisar Todo	PRT	1.41%	5.54%	7.28%
Petición de Imitación	PET	0.92%	5.33%	6.91%
Pregunta no Genuina	PNG	14.44%	9.58%	6.08%
Orden	OR	17.95%	10.63%	7.34%
Autorrespuesta	AUT	10.25%	6.65%	4.35%
Respuesta no Relacionada	RN	1.82%	0.93%	0.33%

GRAFICA GENERAL No. 2

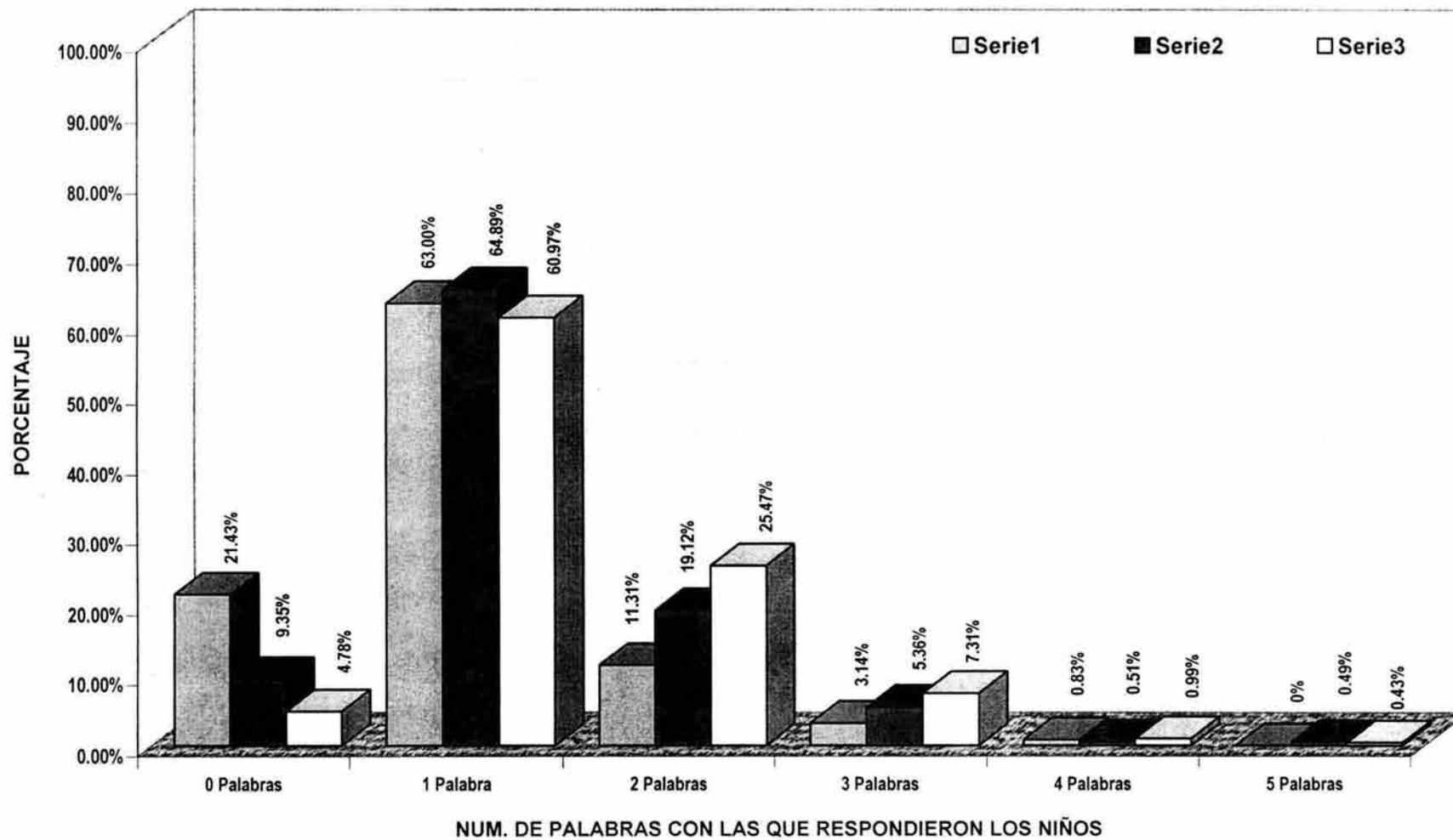
NÚMERO DE PALABRAS CON LAS QUE RESPONDIERON LOS NIÑOS

	FASE A	FASE B	FASE C
0 Palabras	21.43%	9.35%	4.78%
1 Palabra	63.00%	64.89%	60.97%
2 Palabras	11.31%	19.12%	25.47%
3 Palabras	3.14%	5.36%	7.31%
4 Palabras	0.83%	0.51%	0.99%
5 Palabras	0%	0.49%	0.43%

GRAFICA GENERAL No. 1



GRAFICA GENERAL No. 2



Resultados Generales

A continuación se presenta un listado de los resultados generales

- a) La categoría de Comentarios e Instrucciones (**CI**), clasificada como respuesta favorecedora del lenguaje, era empleada con más frecuencia por parte de las madres. En dicha categoría (**CI**), 5 de 8 casos, disminuyeron su frecuencia después del tratamiento un 10.53%.
- b) Siguiendo esta secuencia, la categoría de Pregunta Genuina (**PG**), ocupó el 2° rango de uso por parte de las madres, ya que 6 de 8 casos incrementaron su frecuencia de la **fase A** a la **fase C** un 7.91%.
- c) Respecto a la categoría de Extensión Expansión (**EE**). En 1 de 8 casos, en la **fase A**, la madre, no usaba esta categoría de respuesta favorecedora, adquiriéndola en la **fase B** (tratamiento), obteniendo un 8.10% para disminuir su frecuencia de uso en la **fase C** a un 6.39%.

En esta misma categoría (**EE**), en 4 de 8 casos, en la **fase A** las madres tenían 24.6% de frecuencia de uso, después del tratamiento **fase C** obtuvieron un 50.66% es decir se incrementó su frecuencia al doble.

- d) En categoría de Imitación (**IM**). En 7 de 8 casos incrementaron su frecuencia en la **fase C**, en relación con la **fase A** un 6.05%.
- e) Algunas madres en la **fase A**, no conocían ni empleaban las categorías de corrección (**PR, PRT, PET**), por lo que no tenían la habilidad en el manejo de dichas estrategias. En la **fase B** (tratamiento) las madres las adquirieron, incrementando su frecuencia de uso, propiciando una tendencia creciente de palabras en el niño.

En la categoría de Petición de Revisar Parte (**PR**), 2 de 8 casos presentaron en la **fase A** 0%. De los mismos 8 casos, el 50% obtuvieron una frecuencia menor al 10% y el otro 50% más del 10%.

En la categoría de Petición de Revisar Todo (**PRT**), 2 de 8 casos presentaron en la **fase A** 0%. Nótese que en los 8 casos incrementaron su frecuencia de la **fase A** a la **fase C** un 5.87%.

La categoría de Petición de Imitación (**PET**), los 8 casos incrementaron su frecuencia de la **fase A** a la **fase C** un 5.99%. Puede apreciarse que en 4 de los 8 casos, las madres, no usaban esta categoría de respuesta favorecedora, adquiriéndola en la **fase B** (tratamiento), obteniendo 4.85%, incrementándose el 1.5%, para llegar a la **fase C** a un 6.35%.

- f) Las respuestas favorecedoras tienden a complementarse unas con otras, por lo que en ocasiones una respuesta favorecedora sustituye a otra.
- g) Todas las madres hacían uso de la categoría de Órdenes (**OR**), clasificada como respuesta no favorecedora del lenguaje.

Los 8 casos, en la categoría de Órdenes (**OR**), presentaron un índice elevado en su frecuencia en la **fase A**, alcanzando un 17.95%, para disminuir en la **fase C** hasta un 7.34%.

- h) En la categoría de **0 palabras**, los 8 casos tuvieron cambios importantes a partir del tratamiento, puede notarse que la frecuencia de (sin respuesta) disminuyó considerablemente en la **fase C** un 78% en relación con la **fase A**.

En la categoría de **1 palabra**, un 50% de los niños, en la **fase C** aumentó su frecuencia de uso un 25% en relación a la **fase A**, mientras que el otro 50% decrementó en la **fase C** un 22% en relación con la **fase A**.

En los 8 casos hubo un incremento mínimo del 2.03% de la **fase A** en relación a la **fase C**.

En 7 de 8 casos se logro incrementar la frecuencia de uso de **3 palabras**.

Como se puede apreciar las categorías que presentaron mayores cambios después del tratamiento, fueron las clasificadas como **0 palabras** (sin respuesta), así como las de **1 y 2 palabras**.

GRÁFICA No. 1

RESPUESTAS MATERNAS FAVORECEDORAS Y NO FAVORECEDORAS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

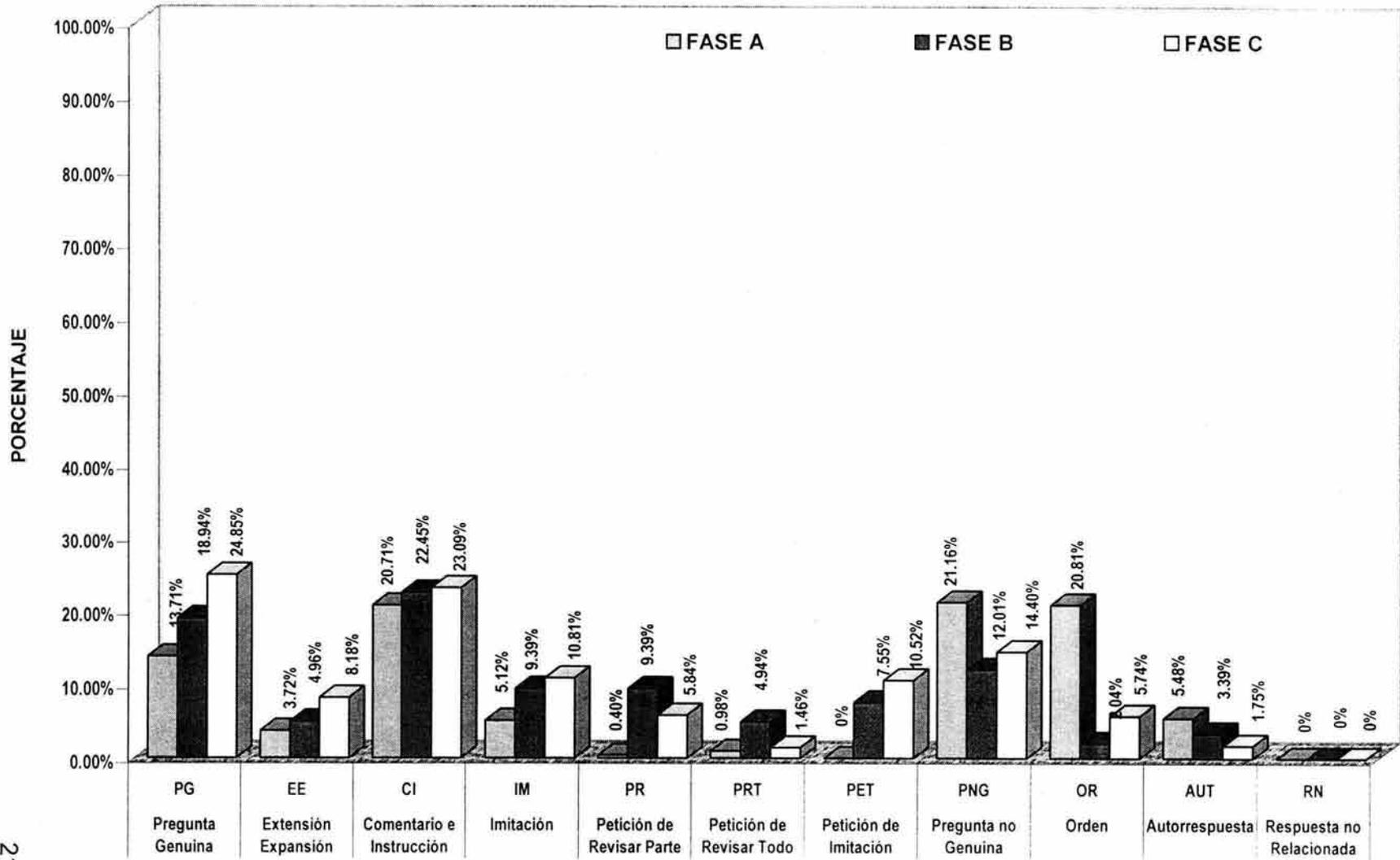
		FASE A	FASE B	FASE C
Pregunta Genuina	PG	13.71%	18.94%	24.85%
Extensión Expansión	EE	3.72%	4.96%	8.18%
Comentario e Instrucción	CI	20.71%	22.45%	23.09%
Imitación	IM	5.12%	9.39%	10.81%
Petición de Revisar Parte	PR	0.40%	9.39%	5.84%
Petición de Revisar Todo	PRT	0.98%	4.94%	1.46%
Petición de Imitación	PET	0%	7.55%	10.52%
Pregunta no Genuina	PNG	21.16%	12.01%	14.40%
Orden	OR	20.81%	2.04%	5.74%
Autorrespuesta	AUT	5.48%	3.39%	1.75%
Respuesta no Relacionada	RN	0%	0%	0%

GRÁFICA No. 2

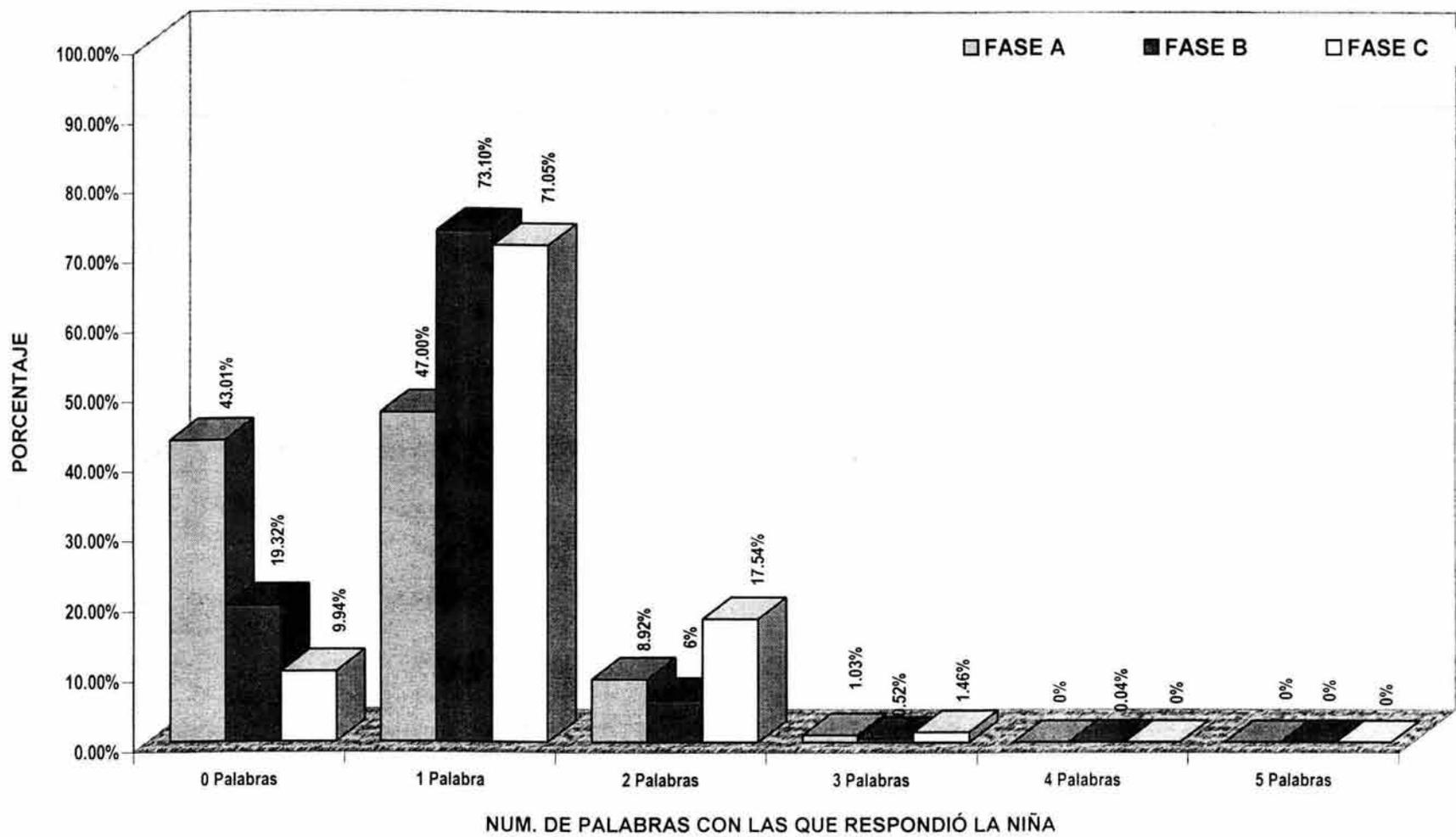
NÚMERO DE PALABRAS CON LAS QUE RESPONDIÓ LA NIÑA

	FASE A	FASE B	FASE C
0 Palabras	43.01%	19.32%	9.94%
1 Palabra	47.00%	73.10%	71.05%
2 Palabras	8.92%	6%	17.54%
3 Palabras	1.03%	0.52%	1.46%
4 Palabras	0%	0.04%	0%
5 Palabras	0%	0%	0%

GRÁFICA No. 1



GRÁFICA No. 2



GRÁFICA N° 1

En este caso se puede observar que dos de las categorías de respuestas favorecedoras del desarrollo del lenguaje: Preguntas Genuinas (**PG**), Comentarios e Instrucciones (**CI**), bajaron su frecuencia de la **fase A** a la **fase C**, así mismo otras cinco de la misma clase, incrementaron su frecuencia en la **fase C** en relación con la **fase A**.

En cuanto a las categorías de respuestas no favorecedoras del lenguaje, puede observarse que la madre empleaba con más frecuencia las categorías de Preguntas no Genuinas (**PNG**), y las Órdenes (**OR**), notándose que en el caso de las primeras su frecuencia bajó más del doble; en el caso de las Órdenes (**OR**) su frecuencia bajó el triple.

GRÁFICA N° 2

Respecto a la emisión de la niña de **0 palabras** (sin respuesta) que ella empleaba antes del tratamiento, su frecuencia disminuyó considerablemente a partir de la **fase B**, obteniéndose en la **fase A** el 43.01%, **fase B** 19.32% y en la **fase C** el 9.94%

Nótese que la categoría de **1 palabra**, por parte de la niña, aumentó considerablemente su frecuencia a partir de la **fase B**; en la **fase A**, alcanzó un 47%, en la **fase B** 73.10% y en la **fase C** bajó al 71.05%.

La categoría de respuestas de **2 palabras** aumentó dos veces su frecuencia de la **fase A** 8.92% en relación a la **fase C** 17.54%.

Los cambios en la niña se relacionan con el uso más amplio de Comentarios e Instrucciones (CI)

A continuación se presentan fragmentos del diálogo en la fase A y fase C, que permiten ilustrar los cambios cualitativos.

ANÁLISIS CUALITATIVO CASO N° 1

PRIMERA EVALUACIÓN

Cubos.

M: Ayúdame a abrir

H: Shi (al tiempo que la niña realiza la acción de abrir la bolsa).

M: ¿Qué hacemos Vivis?.

H: calito

M: Un carrito

M: Vamos a armar un carro con esto y lo vamos a poner aquí (la mamá comienza a sacar los cubos).

H: (la niña comienza a jugar con los cubos sin emitir palabra alguna).

M: A ver, ponlo aquí.

H: ¿Aquí?

M: No, ponlo aquí, abajo.

H: (la niña coloca el cubo en otro lugar sin dar una respuesta verbal).

M: Así, como yo lo puse.

H: Sí

M: Ahora vamos a hacer una torre.

H: Sí

- M:** Estas las pongo aquí y tú los acomodas (al tiempo de que saca varios cubos y los coloca en la mesa).
- H:** Sí ¡ahí! (la niña le muestra un cubo a su mamá)
- M:** ¿De qué color es?
- H:** oco
- M:** Es azul
- H:** Zul ete oco
- M:** A ver busca un rojo y luego un azul
- N:** (la niña busca los cubos y los coloca sobre los demás)
- M:** Ya pusiste un azul y ahora sigue el...
- N:** Oco
- M:** Vamos a hacer otra
- N:** ¡Ota ¡

Observaciones

La madre se involucra en la actividad sugiriendo formas de trabajo con su hija, y logrando mantener la conversación en el mismo tema; se puede observar que la actividad comunicativa entre la madre y su hija tiene la característica de **pregunta-respuesta**, en ocasiones la madre no propicia que la niña dé una respuesta verbal en el momento oportuno.

Durante la conversación la niña utiliza con frecuencia la categoría de una palabra, lo cual nos permite suponer que el vocabulario de la menor es muy limitado, lo que le impide tener una conversación fluida.

SÉPTIMA EVALUACIÓN

Ensalada de frutas

M: ¿Oye qué te parece si comemos?

N: ¡Ay, shi ¡

M: ¿Comemos fruta fresca?

H: Futa feca

M: Fruta fres.. ca

H: Futa fesca

M: Me ayudas, tráete un traste rojo, mira, como el del color del globo (la señora le señala un globo de color rojo pegado en la pared).

H: E.. hay una

M: Aquí hay uno

H: A... quí hay u...no

M: Tráeme la cuchara, ¿sí?

H: cucala

M: La cu.. cha... ra

N: La cu.. sha ... la

M: ¡Mira! qué bonita cuchara, tú no tienes cucharas tan bonitas.

H: Nita mida

M: Repite despacio bo ... (la madre le muestra como tiene que colocar los labios para pronunciar el fonema /b/)

H: Bo

M: Ni

H: Ni

M: Ta

H: Ta

M: Ahora repítelo todo junto: bonita

H: Bonita

M: ¡Mira, qué tiene!.... (la mamá le señala una abeja que tiene la cuchara en el mango, dándole a su tono de voz la entonación de sorpresa)

N: U... na teneca

M: ¿Cómo?

H: Teneca

M: Repítelo fuerte, no te escucho

H: Teneca

M: No, Vivis, repite: abeja

H: Abeca (al tiempo que sonríe divertida)

M: Muy bien Vivis.

Observaciones

La madre corrige los errores de pronunciación que presenta la niña, a través de la imitación correcta y mostrándole cómo debe de articular, se observa que emplea las categorías de Extensiones Expansiones, Petición de Imitación, Petición de Revisar o Repetir Todo y Repetir Parte de lo que la niña dijo.

Como se puede observar, la niña para comunicarse emplea con más frecuencia **1 palabra** e inicia a utilizar **2 palabras** las cuales tienen las características de un artículo y sustantivo, artículo y verbo, adjetivo y verbo etc.

Es importante señalar que la señora le brinda apoyo a la niña, recurriendo a los estímulos ambientales (globo rojo pegado en la pared), que sabe, le permitirán a la niña identificar el objeto que le fue solicitado ejemplo: tráete el traste rojo.

GRÁFICA No. 3

RESPUESTAS MATERNAS FAVORECEDORAS Y NO FAVORECEDORAS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

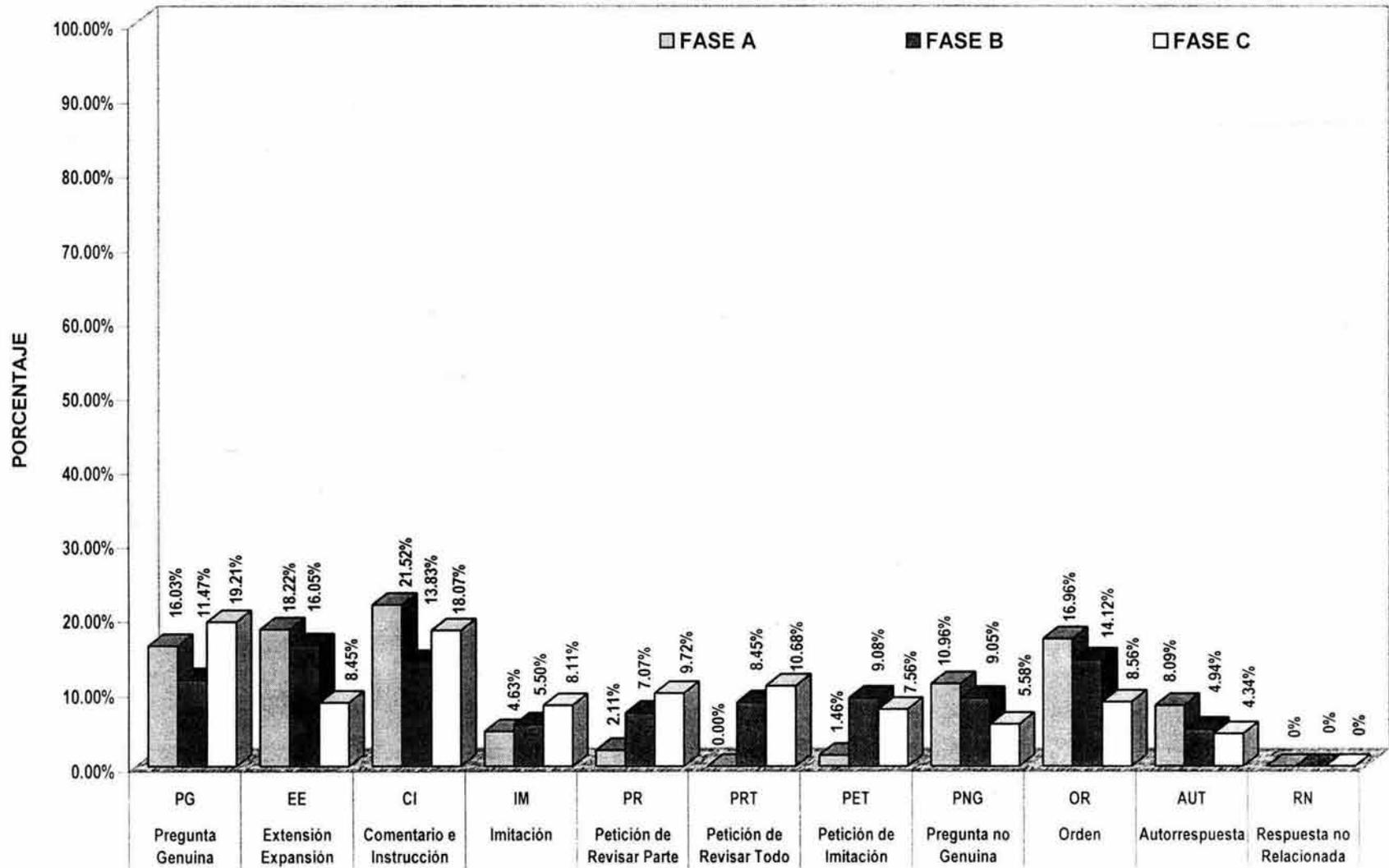
		FASE A	FASE B	FASE C
Pregunta Genuina	PG	16.03%	11.47%	19.21%
Extensión Expansión	EE	18.22%	16.05%	8.45%
Comentario e Instrucción	CI	21.52%	13.83%	18.07%
Imitación	IM	4.63%	5.50%	8.11%
Petición de Revisar Parte	PR	2.11%	7.07%	9.72%
Petición de Revisar Todo	PRT	0.00%	8.45%	10.68%
Petición de Imitación	PET	1.46%	9.08%	7.56%
Pregunta no Genuina	PNG	10.96%	9.05%	5.58%
Orden	OR	16.96%	14.12%	8.56%
Autorrespuesta	AUT	8.09%	4.94%	4.34%
Respuesta no Relacionada	RN	0%	0%	0%

GRÁFICA No. 4

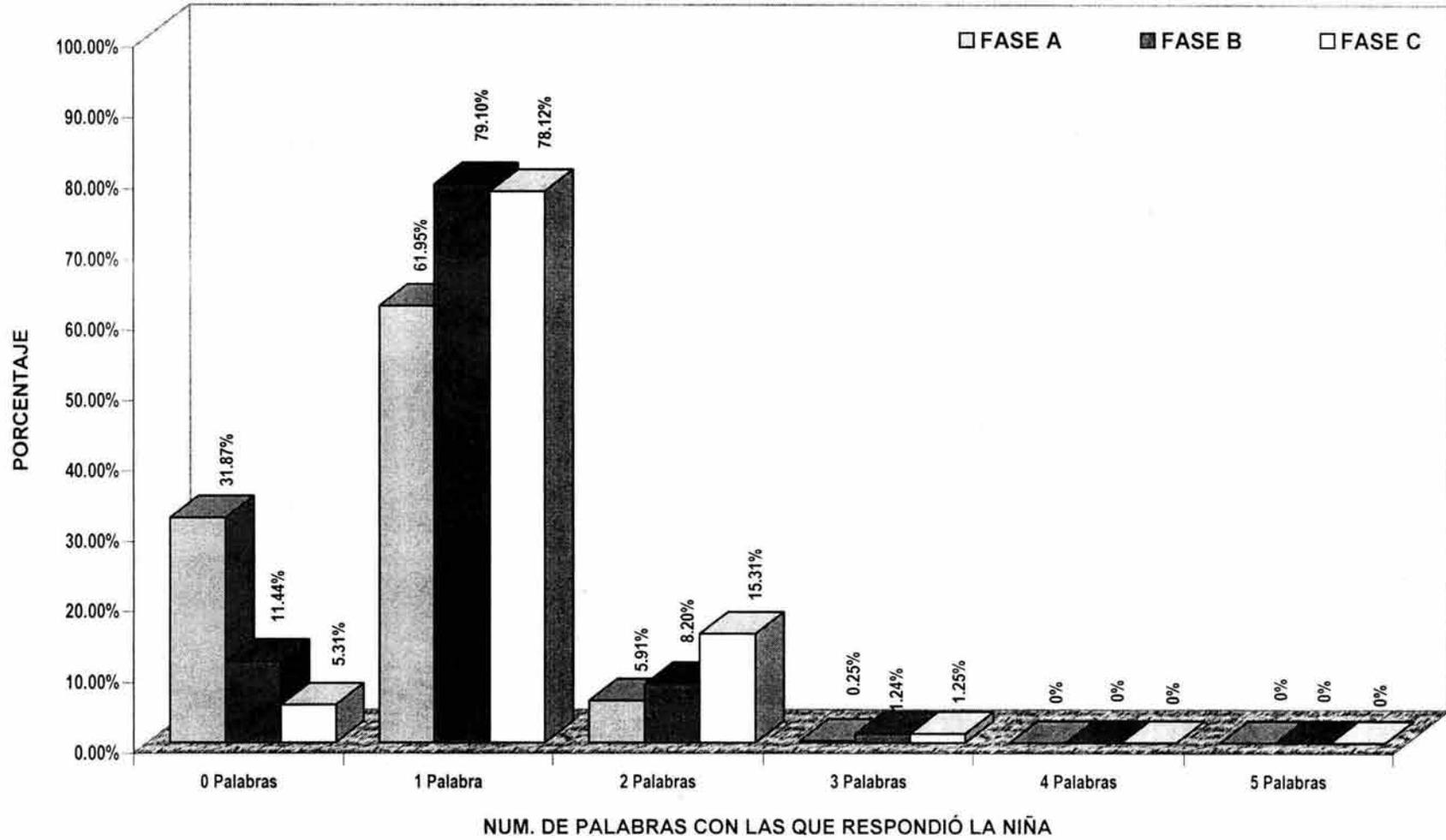
NÚMERO DE PALABRAS CON LAS QUE RESPONDIÓ LA NIÑA

	FASE A	FASE B	FASE C
0 Palabras	31.87%	11.44%	5.31%
1 Palabra	61.95%	79.10%	78.12%
2 Palabras	5.91%	8.20%	15.31%
3 Palabras	0.25%	1.24%	1.25%
4 Palabras	0%	0%	0%
5 Palabras	0%	0%	0%

GRÁFICA No. 3



GRÁFICA No. 4



GRÁFICA No. 3

Como se puede observar, las categorías de respuestas favorecedoras del desarrollo del lenguaje que más utilizó la madre, y por tanto, presentaron una frecuencia alta en la **fase A** y disminuyeron posteriormente en la **fase C**, son: Extensión Expansión (**EE**), Comentarios e Instrucciones (**CI**). Nótese que en el caso de Preguntas Genuinas (**PG**) tuvieron un efecto contrario ya que en la **fase A** el porcentaje obtenido fue menor que en la **fase C**.

Por otro lado, las categorías de respuestas no favorecedoras del lenguaje que la madre utilizaba para comunicarse con su hija antes del tratamiento (**fase A**) fueron: Órdenes (**OR**) obteniendo un 16.96% para bajar su frecuencia a la mitad en la **fase C** hasta un 8.56%, en el caso de Pregunta no Genuina (**PNG**) en la **fase A** obtuvo un 10.96% para bajar su frecuencia casi a la mitad en la **fase C** hasta un 5.58%.

GRÁFICA N° 4

Con respecto a las emisiones verbales de la niña, la categoría de **0 palabras** en la **fase A** que presentó un 31.87% disminuyó considerablemente en la **fase C** a 5.31%.

Así mismo se observó que la emisión de **1 palabra** por parte de la niña en la **fase A** alcanzó una frecuencia del 61.95% incrementándose en la **fase C** hasta el 78.12%.

Respecto a la emisión de **2 palabras**, en la **fase A** presentó 5.91%, en la **fase C** hasta el 15.31%.

Los cambios cualitativos nos permiten apreciar como disminuyó en la **fase C** la frecuencia de ocasiones en las que la niña no daba respuestas y cómo la madre incrementó las respuestas favorecedoras, propiciando la emisión de **1 y 2 palabras**

ANÁLISIS CUALITATIVO CASO N° 2

PRIMERA EVALUACIÓN

Cubos

M: ¡Mira!, vamos a jugar

M: ¡Ay, qué bonito material!

M: ¿Te gusta Fer.?

H: (mueve afirmativamente la cabeza)

M: Podemos armar una torre, un castillo o un coche.

H: Cothe

M: ¿Mh qué es?

H: Cote

M: ¿Quieres un coche?

H: (la niña mueve afirmativamente la cabeza y continúa jugando).

M: Fercita, ¿qué otra cosa vamos a armar hija?.

H: La niña deja de jugar y se dedica a mirar su entorno)

M: Mira Fer, Fer, Fer, vamos a jugar.

H: (comienza a jugar con los cubos)

M: ¿De qué color es?

H: vele

M: Rojo, pon el rojo donde está el otro rojo

H: Ojo

M: Eso es, rojo

M: Y éste es (al tiempo que le muestra un cubo de color azul)

H: Vele

M: No, azul

H: Zul

M: ¿Dónde está el otro azul?

H: Zul

M: ¿Y éste? (al tiempo que le muestra un cubo de color verde)

H: Vele

M: ¿Dónde lo vamos a poner?

M: A ver si cabe.

H: ¡Ay!

M: ¡Hay qué padre castillo!

H: (le muestra a su mamá un cubo rojo)

M: Eso es, Fer.

Observación

La madre da opciones a su hija para decidir qué jugar, se aprecia que la madre hace demasiadas Preguntas no Genuinas, y está muy enfocada a corregir los errores de pronunciación de su hija, se ha abocado a trabajar el contenido (colores), lo cual puede transformar el juego en una lección de enseñanza desagradable para la niña.

La menor ante las preguntas de su madre, por lo general da respuestas con una sola palabra o en ocasiones no responde, se puede apreciar en sus emisiones que no empleó artículos ni verbos.

SÉPTIMA EVALUACIÓN

Ensalada de frutas.

M: Vamos a trabajar algo muy bonito, ¿me ayudas?

H: Sí

M: Vamos a preparar la comida

H: Sí

M: Fíjate lo que vamos a preparar con todo lo que tenemos aquí.

H: Sí

M: Éstos son mis cubiertos, a ver tú prepara los tuyos.

H: Éstos mi

M: Éstos son míos, a ver, repítelo tú.

H: Éstos mio

M: ¿Qué te gusta más de todo esto? (le muestra varias frutas)

H: Pátano

M: ¿Qué te gusta?

H: Mazana

M: ¿Te gusta el plátano y la manzana?

H: La mazana

M: ¿Qué tenemos que hacer para preparar la fruta?

H: No sé

M: ¡No sabes! Mira, vamos a cortar el plátano y la manzana para desayunar, ¿cuál partimos primero?

H: Cota mazana

M: ¿Cómo dijiste?

H: Cota mazana

M: Vamos a cortar la manzana con mucho cuidado ¿me ayudas?

H: Sí, cota

M: Esta manzana es igual a la de los árboles de tus abuelitos

H: Mazana vele

M: ¿Que dijiste?

H: Mazana vede

M: No, esta manzana es roja.

H: Oja

M: A ver di roja

H: Doja

M: La manzana es roja

H: Mazana doja

M: ¡Es cierto! Fercita en casa de tus abuelitos también hay manzanas verdes.

H: La niña sonríe divertida

M: Dónde has comido las manzanas más sabrosas.

H: Casa mi

Observaciones

Durante la actividad la madre y su hija se muestran interesadas estableciendo un diálogo, empleando la categoría de Imitación así como de Petición de Imitación, Preguntas Genuinas y hace uso de Extensiones Expansiones para ampliar la información.

Como se puede observar la niña para comunicarse empieza a utilizar **2 palabras** sin realizar la estructura gramatical de manera correcta.

Se pudo observar que durante las actividades realizadas en la **fase C**, la madre tuvo la habilidad de saber controlar la conducta de la niña ya que frecuentemente se distraía, para ello variaba la entonación de la voz para captar el interés de su hija.

GRÁFICA No. 5

RESPUESTAS MATERNAS FAVORECEDORAS Y NO FAVORECEDORAS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

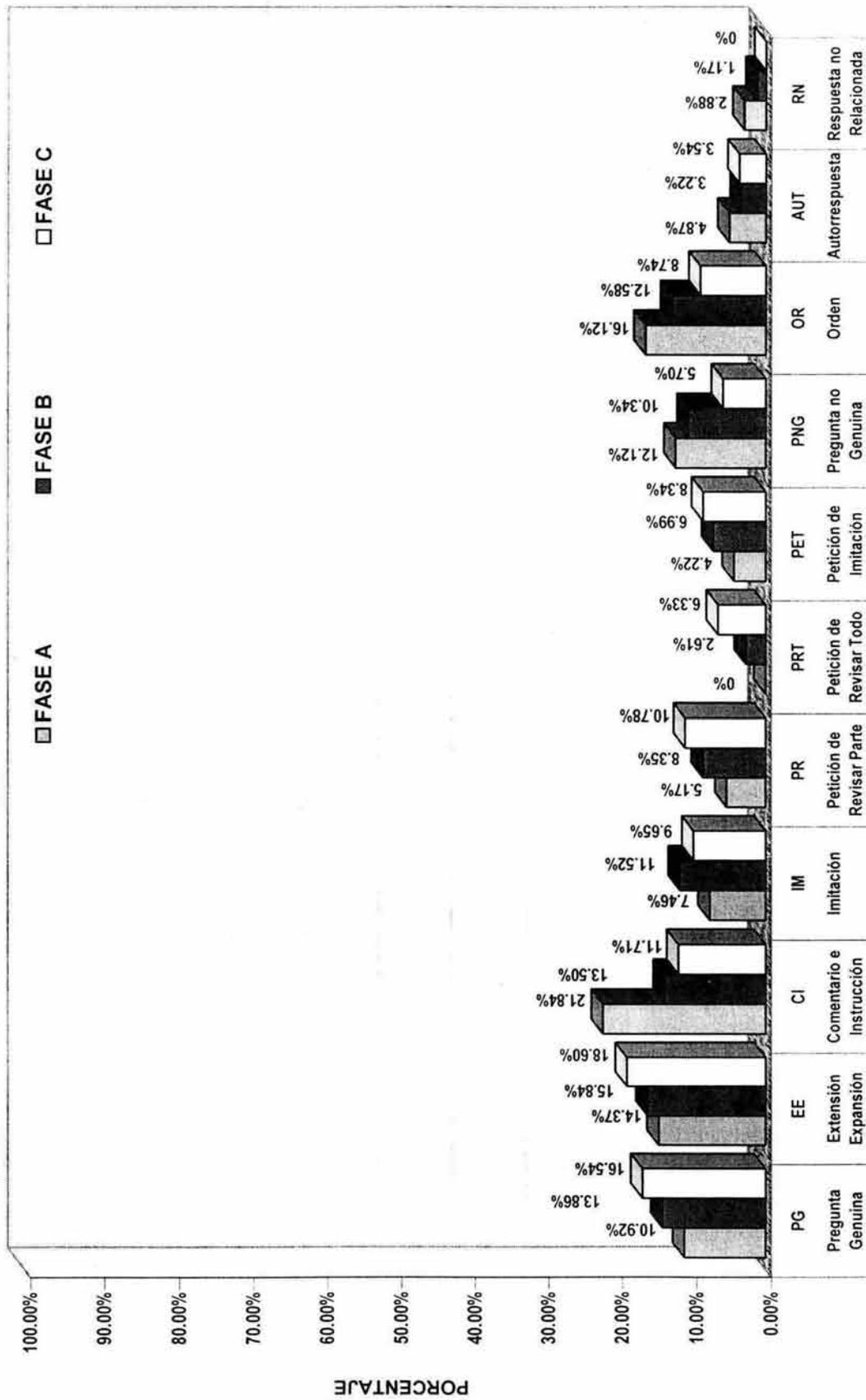
		FASE A	FASE B	FASE C
Pregunta Genuina	PG	10.92%	13.86%	16.54%
Extensión Expansión	EE	14.37%	15.84%	18.60%
Comentario e Instrucción	CI	21.84%	13.50%	11.71%
Imitación	IM	7.46%	11.52%	9.65%
Petición de Revisar Parte	PR	5.17%	8.35%	10.78%
Petición de Revisar Todo	PRT	0%	2.61%	6.33%
Petición de Imitación	PET	4.22%	6.99%	8.34%
Pregunta no Genuina	PNG	12.12%	10.34%	5.70%
Orden	OR	16.12%	12.58%	8.74%
Autorrespuesta	AUT	4.87%	3.22%	3.54%
Respuesta no Relacionada	RN	2.88%	1.17%	0%

GRÁFICA No. 6

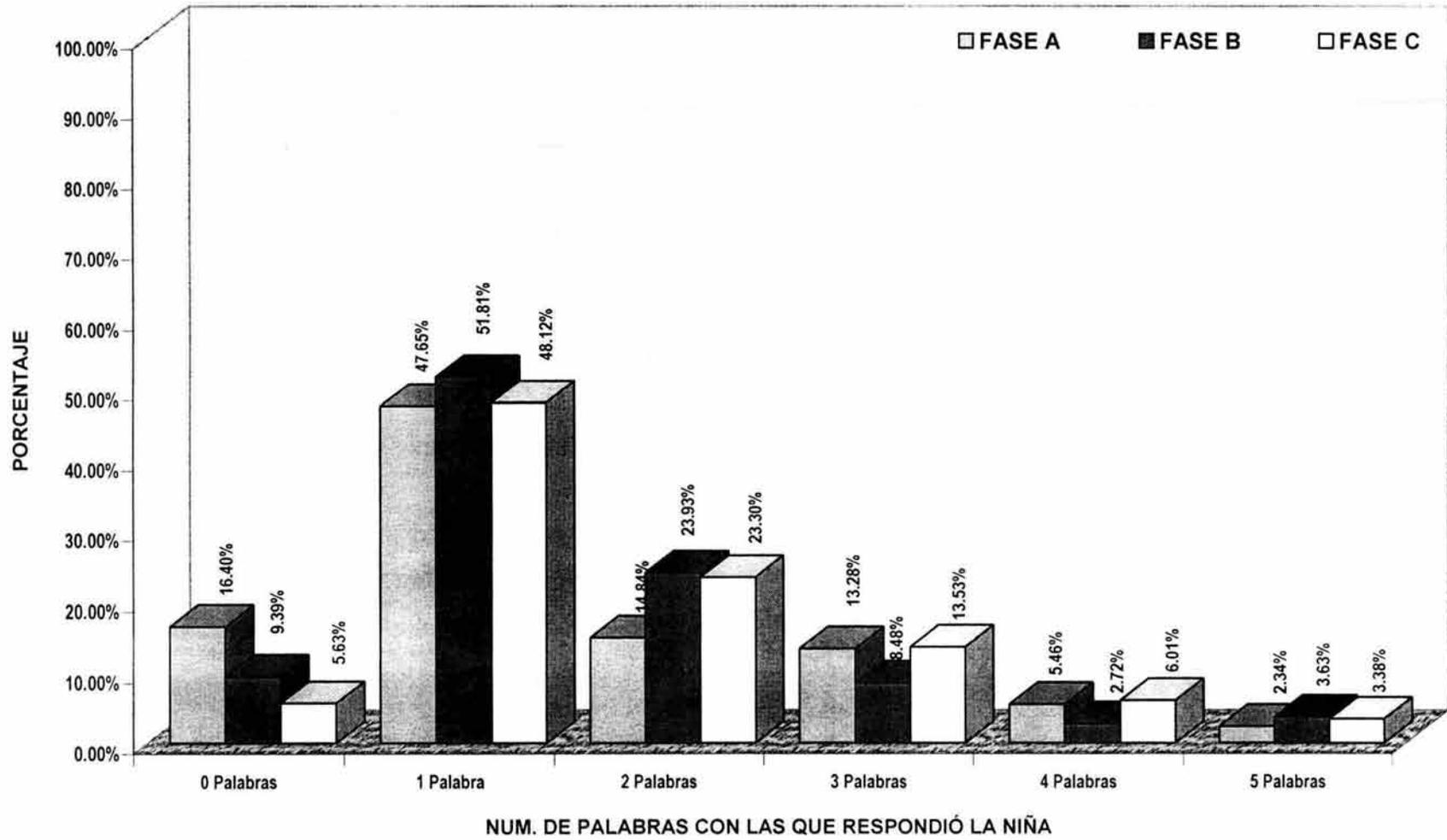
NÚMERO DE PALABRAS CON LAS QUE RESPONDIÓ LA NIÑA

	FASE A	FASE B	FASE C
0 Palabras	16.40%	9.39%	5.63%
1 Palabra	47.65%	51.81%	48.12%
2 Palabras	14.84%	23.93%	23.30%
3 Palabras	13.28%	8.48%	13.53%
4 Palabras	5.46%	2.72%	6.01%
5 Palabras	2.34%	3.63%	3.38%

GRÁFICA No. 5



GRÁFICA No. 6



GRÁFICA N° 5

Tres de las categorías de respuestas favorecedoras del desarrollo lingüístico que empleaba la madre para comunicarse con su hija, fueron Comentarios e Instrucciones (CI), la cual disminuyó, en la **fase A** pues presentó un 21.84%, y en la **fase C** bajó hasta el 11.71%. En el caso de las categorías de Expansiones Extensiones (EE) y Preguntas Genuinas (PG), incrementaron su frecuencia en la **fase B** (tratamiento), manteniéndose igual en la **fase C**.

Respecto a las respuestas maternas no favorecedoras del desarrollo del lenguaje, puede observarse que la madre al comunicarse con su hija empleaba con mayor frecuencia la categoría de Órdenes (OR) la cual disminuyó el 7.38% de la **fase A** a la **fase C**.

Se puede observar que la niña al comunicarse con su madre, la mayoría de las veces empleaba **0 palabra** (sin emisión). Nótese que en la **fase A** alcanzó un 16.40% para disminuir más de la mitad en la **fase C** alcanzando el **5.63%**.

GRÁFICA N° 6

Respecto a la emisión de **1 palabra**, hubo un incremento mínimo en su frecuencia con respecto a la **fase A**, la cual presentó un 47.65% mientras que en la **fase C** se obtuvo el 48.12%.

Como se puede observar la emisión de **2 palabras** en la **fase A** alcanzó un 14.84%, incrementándose a partir del tratamiento **fase B** 23.93%, disminuyendo mínimamente en la **fase C** hasta llegar a un 23.30%.

Nótese que la niña durante la interacción comunicativa con su madre la mayoría de las veces no daba respuestas verbales (**0 palabras**) quedándose callada,

sin embargo su comunicación gira en torno a la emisión de **1 palabra**, como se puede observar después del tratamiento la niña logró incrementar la frecuencia de uso de la emisión de **2 palabras**. Respecto a la emisión de **3, 4, 5, palabras** el incremento de la frecuencia de uso fue mínima, lo cual nos sugiere que la niña requirió de más tiempo para consolidar el uso de la frecuencia de dichas palabras a fin de lograr el manejo de estructuras gramaticales con más elementos.

ANÁLISIS CUALITATIVO CASO No. 3

PRIMERA EVALUACIÓN

Cubos

M: ¿Jugamos Nancy?

H: Ti

M: Saca los juguetes de la bolsa

H: Ti

M: Dime los colores

H: No tabo

M: (La mamá saca algunos cubos de la bolsa y le muestra uno a su hija al tiempo que le dice:

M: Este es el color rojo y éste es un morado

H: (La niña sigue jugando sin poner atención a lo que le dice la madre)

M: ¿Es rojo como el globo y morado como tu vestido?

M: Tu vestido es.... (hace la pregunta al tiempo que le señala los cubos)

H: Molalo (da la respuesta con un tono molesto)

M: Y el otro

H: atul

M: Azul

H: Azul

M: ¿Qué estás haciendo?

H: Eto un calo

M: Esto es un carro

H: Eto calo va aquí

H: Ete va aquí

M: ¿Y el otro?

H: Eto aquí, oto acá

- M:** ¿Para quien son?
H: eto pa ti, ete pa mí.
M: Este no va ahí
H: Cadito ¿dónde va?

Observaciones

Aunque la madre da alternativas o le pregunta a la niña lo que le gustaría hacer, no propone ninguna forma de trabajo con el material, la conversación gira en torno a preguntas realizadas por la madre y respuestas emitidas por la niña, es importante señalar que la madre no aprovecha la participación verbal de la niña.

La madre se dirige a ella empleando las categorías de Extensión Expansión, Órdenes, Preguntas no Genuinas e Imitación.

Como se puede observar la menor utiliza la categoría de 4 palabras, sin realizar una estructura gramatical de manera correcta, ya que omite algunos verbos y artículos, del mismo modo se puede apreciar que su vocabulario es limitado.

SÉPTIMA EVALUACIÓN

Ensalada de frutas

- M:** Ahora vamos a hacer una ensalada de fruta
H: Una etalada de futa
M: Una ¿qué?
H: Etalada de futa
M: Ensalada de fruta
H: Etalada, ¡ay no pedo! (contesta molesta)
M: A ver pásame la manzana, como la manzana que estaba en tu casa
H: Ya no ta
M: Como no, acuérdate

- H: Ya no ta mamá
- M: Ya no hay, pero si había manzanas.
- M: Pásame el cuchillo
- H: Aqui ta cuchillo
- M: Mira este cuchillo se parece al de tu abuelita.
- H: No cota, no sive
- M: No sirve porque no tiene.....
- H: Cuchillo
- M: ¿Cómo?
- H: illo
- M: Filo, el filo le ayuda a cortar
- H: Quelo comel papaya
- M: Si quieres comer papaya tienes que partirla y quitarle la cáscara.
- H: Quiito cácala mi ☐ febo etómago (Al tiempo que parte un trozo de papaya)
- H: ¡ay! ¡ay! ¡tene gusanos!
- M: No, son semillas
- H: ¡semilla!
- M: ¿Y estas semillas te las comes?
- H: No a ☐ febo etómago

Observaciones

Hay mas interés y participación por ambas partes, sin embargo la niña toma la iniciativa de lo que quiere hacer, propiciando que la interacción comunicativa entre hija – madre sea más activa.

Durante la interacción comunicativa la madre hace uso de las categorías de corrección, Expansiones Extensiones y Comentarios etc.

La menor dio respuestas más largas, en las que pudo apreciarse su capacidad para estructurar frases, siendo éstas coherentes en el contexto.

GRÁFICA No. 7

RESPUESTAS MATERNAS FAVORECEDORAS Y NO FAVORECEDORAS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

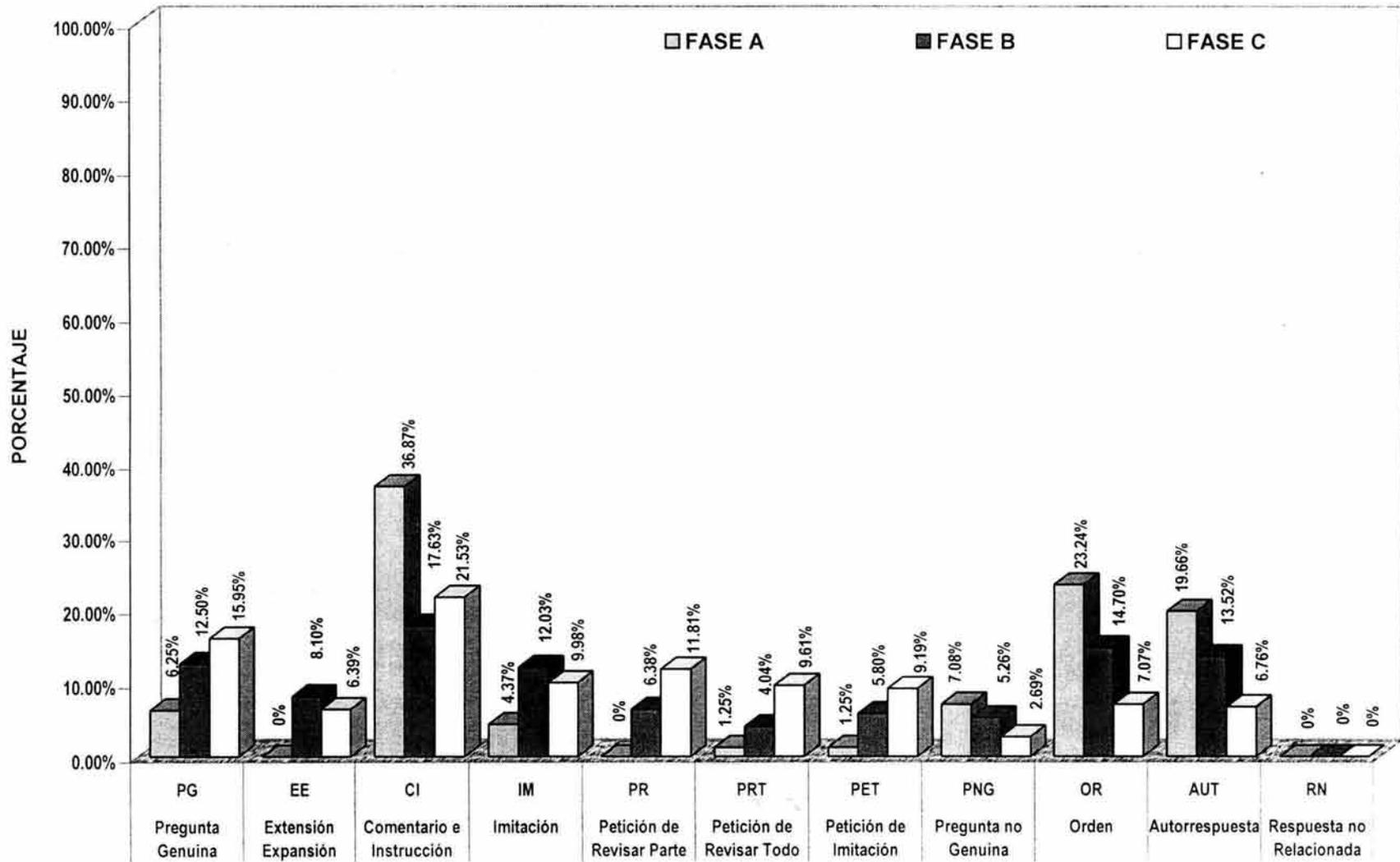
		FASE A	FASE B	FASE C
Pregunta Genuina	PG	6.25%	12.50%	15.95%
Extensión Expansión	EE	0%	8.10%	6.39%
Comentario e Instrucción	CI	36.87%	17.63%	21.53%
Imitación	IM	4.37%	12.03%	9.98%
Petición de Revisar Parte	PR	0%	6.38%	11.81%
Petición de Revisar Todo	PRT	1.25%	4.04%	9.61%
Petición de Imitación	PET	1.25%	5.80%	9.19%
Pregunta no Genuina	PNG	7.08%	5.26%	2.69%
Orden	OR	23.24%	14.70%	7.07%
Autorrespuesta	AUT	19.66%	13.52%	6.76%
Respuesta no Relacionada	RN	0%	0%	0%

GRÁFICA No. 8

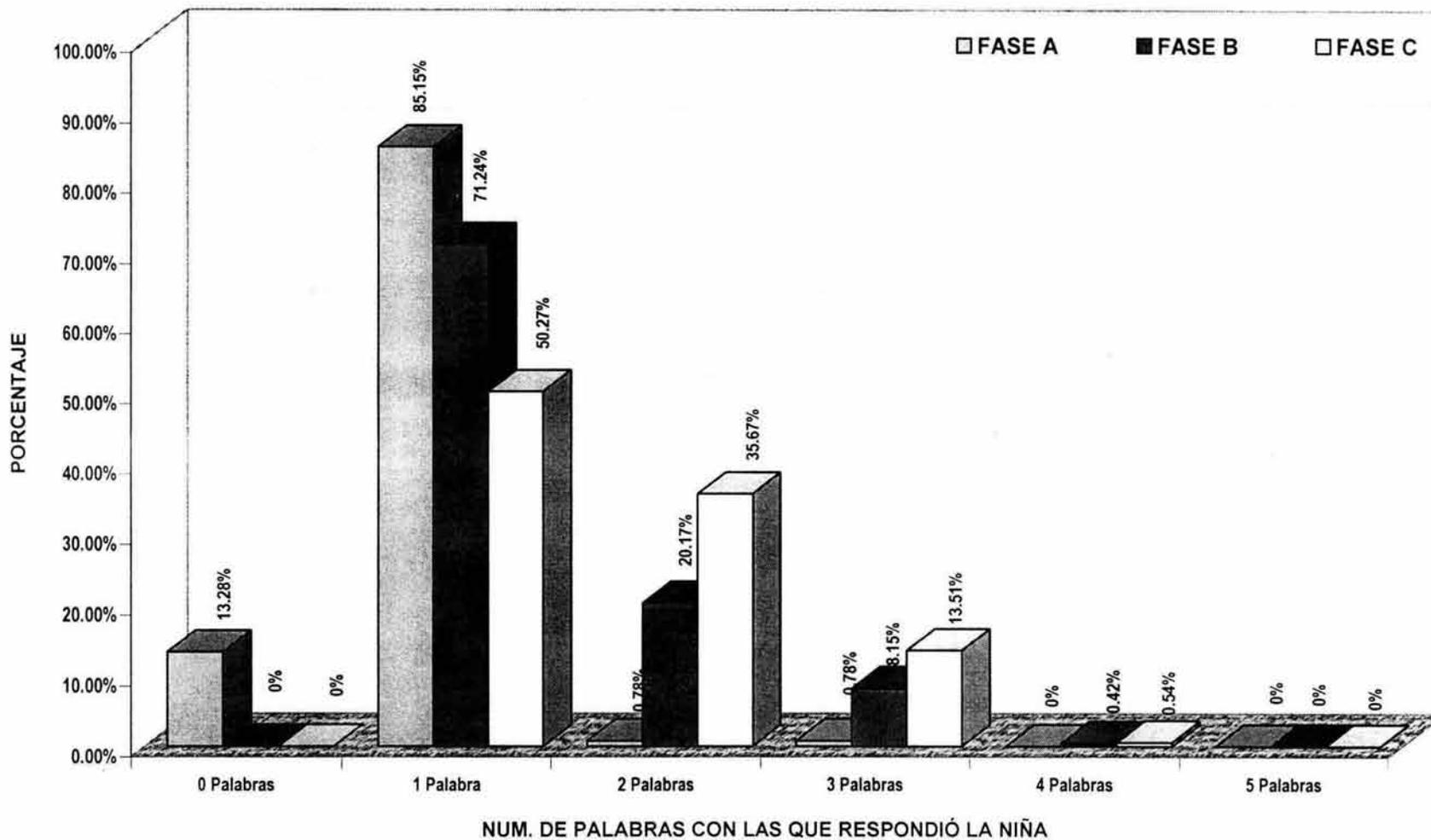
NÚMERO DE PALABRAS CON LAS QUE RESPONDIÓ LA NIÑA

	FASE A	FASE B	FASE C
0 Palabras	13.28%	0%	0%
1 Palabra	85.15%	71.24%	50.27%
2 Palabras	0.78%	20.17%	35.67%
3 Palabras	0.78%	8.15%	13.51%
4 Palabras	0%	0.42%	0.54%
5 Palabras	0%	0%	0%

GRÁFICA No. 7



GRÁFICA No. 8



GRÁFICA N° 7

Como se puede observar en este caso, la categoría de respuestas favorecedoras del lenguaje que la madre empleaba para comunicarse con su hija fue la de Comentarios e Instrucciones (CI), la cual en la **fase A** su frecuencia alcanzó el 36.87% para disminuir posteriormente en la **fase C** hasta el 21.53%.

En el caso de las categorías de Preguntas Genuinas (PG), Extensión Expansión (EE), Imitación (IM), Petición de Revisar Parte (PR), Petición de Revisar Todo (PRT) y Petición de Imitación (PET), la frecuencia de uso por parte de la madre se incrementó a partir del tratamiento. Nótese que en dos de las categorías antes mencionadas su frecuencia inició a partir del tratamiento y en cuatro de ellas su frecuencia en la **fase A** no alcanzaba el 7%.

Esto puede considerarse positivo en función de que la mayoría de las respuestas favorecedoras se encontraban agrupadas en la categoría de Comentarios e Instrucciones (CI) para después del tratamiento bajar su frecuencia de uso, propiciando con ello que la madre comenzará a emplear durante la **fase B** las respuestas favorecedoras de Extensiones Expansiones (EE), Petición de revisar Parte (PR).

Respecto a las categorías de respuestas no favorecedoras del lenguaje, aquellas que presentaron mayor incidencia de uso por parte de la madre durante la **fase A** y que disminuyeron en la **fase C** fueron: Órdenes (OR), presentando el 23.24% en la **fase A**, para descender en la **fase C** hasta el 7.07% logrando disminuir tres veces su frecuencia de uso; en el caso de la categoría de Autorrespuesta (AUT) en la **fase A**, presentó el 19.66%, para disminuir posteriormente en la **fase C** a más del doble llegando a un 6.76%.

GRÁFICA N° 8

La niña durante su participación comunicativa con su madre en la **fase A**, tenía un 13.28% de **0 palabras** (sin respuestas) la cual disminuyó considerablemente hasta el 0%, a partir del tratamiento, lo cual nos sugiere que la interacción comunicativa de la niña fue más activa, permitiendo eliminar dicha categoría.

Puede apreciarse que la niña para comunicarse, empleaba con mayor frecuencia la emisión de **1 palabra**, alcanzando en la **fase A**, el 85.15%, la cual disminuyó en la **fase C** hasta el 50.27% su frecuencia de uso.

Puede apreciarse que en las categorías de **2 y 3 palabras** la frecuencia de ambas era de 0.78% en la **fase A**, en la **fase B** (tratamiento) se incrementaron; en el caso de la emisión de **2 palabras** en la **fase C** llegó hasta un 35.67%. En el caso de la emisión de **3 palabras**, en la **fase C** llegó a obtener una frecuencia de 13.51%.

Los datos cualitativos muestran que después del curso, la madre logró incrementar la frecuencia de uso de las categorías de Extensiones Expansiones, así mismo daba Instrucciones y Comentarios más precisos y corregía en el momento oportuno.

ANÁLISIS CUALITATIVO CASO N° 4

PRIMERA EVALUACIÓN

Cubos

- M:** La mamá empieza a sacar los cubos y a ponerlos en la mesa
- N:** (Toma los cubos de su agrado)
- M:** A ver, sácalos
- H:** (La niña ejecuta la orden)
- M:** Ahorita los armamos
- H:** ¡Ay!
- M:** Hazlo con cuidado
- H:** ¿Dónde?
- M:** Donde quieras ponlo.
- H:** (La niña coloca su cubo en el lugar preferido)
- M:** No son éstos para armar esto (muestra un carro), mira yo quiero encontrarlos para armar esto (le muestra a la niña sus cubos)
- H:** Otro
- M:** ¿Quieres azules?
- H:** Sí, sí, sí
- M:** A ver, éste
- H:** No, estos
- M:** Toma, mira, aquí hay otro de éstos
- H:** (la niña en ese instante hace un bloque de cubos de color azul)
- M:** Pon todos los de este color (azul), aquí.
- H:** ¿Aquí?
- M:** Sí, pon los rojos con los rojos y los verdes con los verdes
- H:** ¿Así?

Observación

Al inicio de la actividad la madre no le sugirió a su hija qué hacer, propiciando un juego paralelo, sin mostrar interés por lo que la niña hacía, ya concluida su actividad, se detuvo a observar la actividad de la niña, quien clasificaba sus cubos por color; fue cuando ella se involucró, sugiriéndole que los agrupara por color,

Durante la actividad, un buen tiempo no hubo conversación, cuando la madre intervino lo hizo dando órdenes. Se puede apreciar que la niña para comunicarse empleaba sólo **1 palabra** lo cual sugiere que el vocabulario de la niña es muy pobre.

SÉPTIMA EVALUACIÓN

Ensalada de frutas.

M: Ahora , ¿queécrees?

H: ¿Qué?

M: ¿Te gustaría hacer un coctel de frutas, como los que venden en la tienda?

H: Mj. (moviendo afirmativamente la cabeza)

M: ¿O cereal con leche?

H: Mm... si, futa

M: Un coctel de frutas

H: De futa

M: Di coctel

H: No sé

M: Corre el hule arriba, para acá tantito

H: Titito adiba

M: Kary, escucha: tantito

M: Repite Tan... ti... to...

H: Tatitito

M: Si... tantitito arriba

H: (La niña toma una manzana)

- H: A mazana
- M: ¿Cómo?
- H: Una mazana
- M: Repite man ... za... na
- H: Mazana
- M: Vamos a picar la manzana, se parece a la del cuento de Blanca Nieves verdad, ¿te ayudo?
- H: Sí, pofavó mamita
- M: Pedacitos bien chiquitos para que quede bien bonita, porque muy grandes no te los puedes comer.
- H: Chitititos, bonitos (la niña se levanta y toma una papaya)
- M: Le vamos a poner de esa papaya, ¡ tan bonita como las del mercado!
- H: Vene mercado (al tiempo que la niña trata de quitarle las semillas)
- M: Ten cuidado no vayas a tirarlas en el suelo
- H: semilla e bote
- M: Qítale las que más puedas, no te las vayas a comer, si no, te enfermas.
- H: Aquí está e bote

Observaciones

Se pudo observar que la madre le proporcionó a su hija la libertad y confianza para utilizar el cuchillo y seleccionar las frutas de su agrado, interviniendo en la actividad sólo lo necesario, dándole a la niña la oportunidad de desempeñar un rol activo.

En esta **fase C**, durante la conversación la madre emplea con más frecuencia las categorías de Extensiones Expansiones, Comentarios e Instrucciones así como Preguntas Genuinas y categorías de corrección.

Hasta el momento la niña para comunicarse emplea la emisión **1 y 2 palabras**, con las cuales puede realizar una estructura sencilla en la que aún no consolida el uso de artículos y no emplea conjunciones, aspecto que limita su vocabulario.

GRÁFICA No. 9

RESPUESTAS MATERNAS FAVORECEDORAS Y NO FAVORECEDORAS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

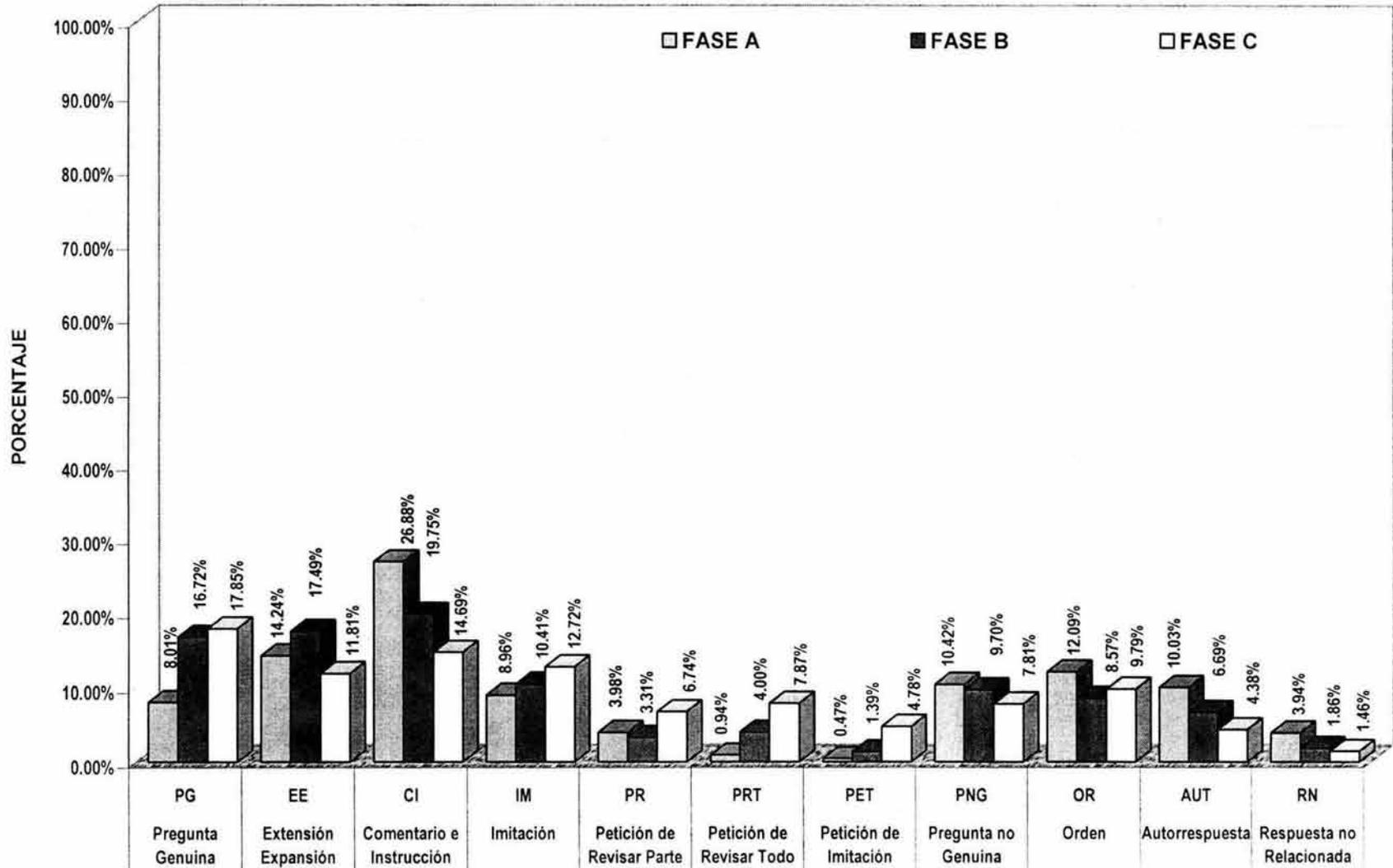
		FASE A	FASE B	FASE C
Pregunta Genuina	PG	8.01%	16.72%	17.85%
Extensión Expansión	EE	14.24%	17.49%	11.81%
Comentario e Instrucción	CI	26.88%	19.75%	14.69%
Imitación	IM	8.96%	10.41%	12.72%
Petición de Revisar Parte	PR	3.98%	3.31%	6.74%
Petición de Revisar Todo	PRT	0.94%	4.00%	7.87%
Petición de Imitación	PET	0.47%	1.39%	4.78%
Pregunta no Genuina	PNG	10.42%	9.70%	7.81%
Orden	OR	12.09%	8.57%	9.79%
Autorrespuesta	AUT	10.03%	6.69%	4.38%
Respuesta no Relacionada	RN	3.94%	1.86%	1.46%

GRÁFICA No. 10

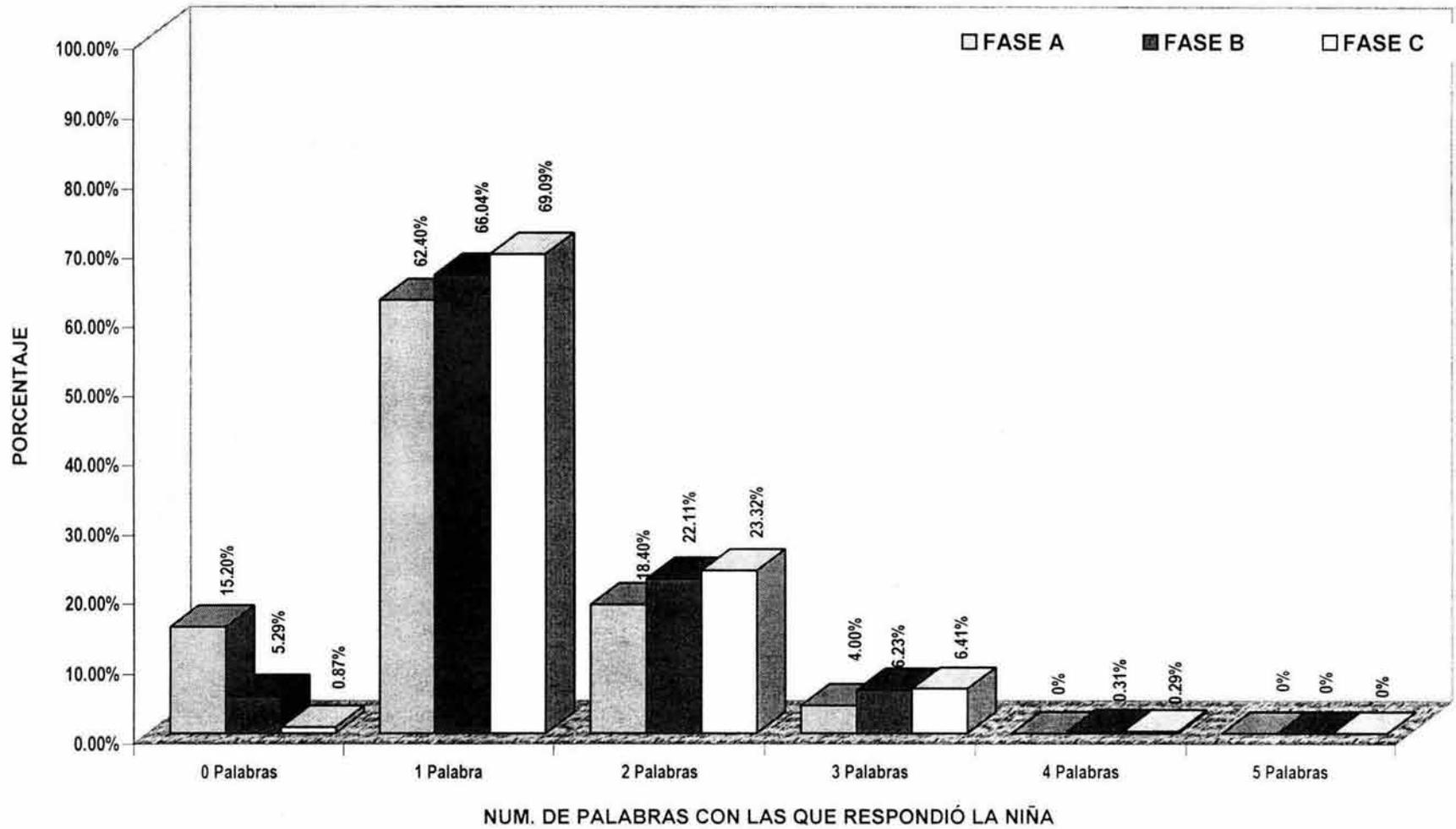
NÚMERO DE PALABRAS CON LAS QUE RESPONDIÓ LA NIÑA

	FASE A	FASE B	FASE C
0 Palabras	15.20%	5.29%	0.87%
1 Palabra	62.40%	66.04%	69.09%
2 Palabras	18.40%	22.11%	23.32%
3 Palabras	4.00%	6.23%	6.41%
4 Palabras	0%	0.31%	0.29%
5 Palabras	0%	0%	0%

GRÁFICA No. 9



GRÁFICA No. 10



GRÁFICA N° 9

Obsérvese que durante la interacción comunicativa madre – hija, las categorías de respuestas favorecedoras del lenguaje que la madre empleaba con mayor frecuencia eran: Comentarios e Instrucciones (**CI**), Pregunta Genuina (**PG**) así como Extensiones Expansiones (**EE**). Nótese que en la categoría de Comentario e Instrucción (**CI**) agrupó el mayor número de respuestas favorecedoras del desarrollo del lenguaje obteniendo en la **fase A** un 26.88%, para reducir su frecuencia de uso en la **fase C** hasta llegar a un 14.69%.

Así mismo algunas de las categorías de respuestas maternas no favorecedoras del lenguaje disminuyeron su frecuencia, en la **fase C**. Referente a la categoría que la madre utilizaba con mayor frecuencia al dirigirse a su hija durante la interacción comunicativa fueron las Órdenes (**OR**) observando un descenso mínimo en la **fase C** con relación a la **fase A**, ejemplo: en la **fase A** alcanzó el 12.09% y en la **fase C** llegó a 9.79%.

GRÁFICA N° 10

Puede notarse que la niña durante la interacción comunicativa antes del tratamiento empleaba con más frecuencia la categoría de **0 palabras**, la cual disminuyó a partir de éste. En esta categoría presentó una baja considerable de 14.33%.

En el caso de la emisión de **1 y 2 palabras** por parte de la niña, su frecuencia de uso se incrementó en la **fase C**, en relación con la **fase A**. La emisión de **1 palabra** presentó en la **fase A** un 62.40% y en la **fase C** el 69.09%, respecto a la emisión de **2 palabras**, en la **fase A**, obtuvo el 18.40% incrementándose en la **fase C** hasta llegar al 23.32%.

Puede observarse que al incrementarse el uso de las respuestas favorecedoras de Petición de Revisar Todo (**PRT**) y Petición de Imitación (**PET**), y al disminuir los Comentarios e Instrucciones (**CI**), la frecuencia de **0 palabras** disminuyó considerablemente, propiciando la emisión de **1, 2, 3, palabras**.

A continuación se presentan algunos fragmentos de diálogos representativos que ilustran los cambios cualitativos observados.

ANÁLISIS CUALITATIVO CASO N° 5

PRIMERA EVALUACIÓN

Cubos

M: ¿Qué vamos a armar?

M: ¿Qué sería?

M: Un carrito

M: A ver, Angélica

H: ¿Qué?

M: Arma tú una torre, ándale, ten (le da la señora a la niña unos cubos)

H: Sí

M: Ándale, ten (le continúa dándole cubos).

H: Si abue

M: ¿Cómo está ahora?

H: Gande

M: Ten, ponlo arriba (le da unos cubos y entre ellos un muñeco)

H: Niño.

M: Ajá

H: Mira (le muestra a su abuelita un carro)

M: Sí, otro carro, ¿le ponemos otro carro para que se vea como los de afuera?.

H: Sí

M: Mira, otros cubos. Son chiquitos como los de tu salón ¿Qué color es este?

H: Amaillo

M: No, este no es amarillo, éste es morado.

H: Moado

M: Morado

H: Moado

M: Eso

M: ¿Sabes de qué color es éste? (le muestra un cubo)

H: Naaja

M: Naranja, no, este no es naranja, es amarillo

H: Amaillo

M: Sí, amarillo como tu pollito

Observaciones

Al inicio de la actividad se presentó un tipo de juego paralelo, posteriormente la madre propone una forma de trabajo, durante la actividad el tema de conversación tiene las características de preguntas y respuestas predominando las Órdenes, puede apreciarse que la madre emplea las categorías de Comentarios e Instrucciones, Extensión Expansión e Imitación.

La niña emplea con frecuencia la categoría de una palabra, propiciando que la actividad comunicativa sea concreta, y con un vocabulario restringido.

SÉPTIMA EVALUACIÓN

Ensalada de frutas

M: ¡Angélica! ¿qué vamos ha hacer?

H: Cotal

M: Cortar

H: Si abue, Coltal

M: ¿Qué vamos a cortar?

H: Foles

M: No, no son flores, fíjate, vamos a cortar..... (al tiempo que le señala varias frutas)

H: Futa

M: Vamos a hacer un cóctel de frutas, ¿qué vamos ha hacer?

H: Cotel e futa
M: No, repítelo bien, coctel de fruta
H: Cotel
M: De fruta
H: De futa
M: Sí, un coctel de frutas frescas que compramos en el mercado, ¿verdad?. (Al tiempo que parte una papaya)
M: Mira una papaya roja y dulce, ¿cómo está la papaya?.
H: Paya doja e duce
M: Papaya roja y dulce, repítelo otra vez bien
H: Papaya dulllce
M: Muy bien, papaya roja y dulce.
M: Le vamos a quitar la
H: cácala
M: Haber repite: la cáscara
H: La cáscada
M: La papaya tiene semillas, semillas, que no se comen, si no, te enfermas
H: Si, tene sssemillas, no como,
M: Fijate que el melón también tiene.....
H: Papaya tene semillas
H: Melón tene semillas cáscada
M: Prueba cómo está quedando el coctel (le da a probar la fruta)
H: Men rico abue.

Observaciones

La madre emplea las categorías de Extensiones Expansiones Imitación y de corrección, así mismo hace preguntas dando el tiempo necesario para que la niña dé la respuesta, se puede apreciar que le corrige los errores.

Durante la interacción comunicativa la niña da respuestas más espontáneas, sus emisiones son de dos y tres palabras, a través de las cuales puede estructurar frases y enunciados sencillos.

GRÁFICA No. 11

RESPUESTAS MATERNAS FAVORECEDORAS Y NO FAVORECEDORAS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

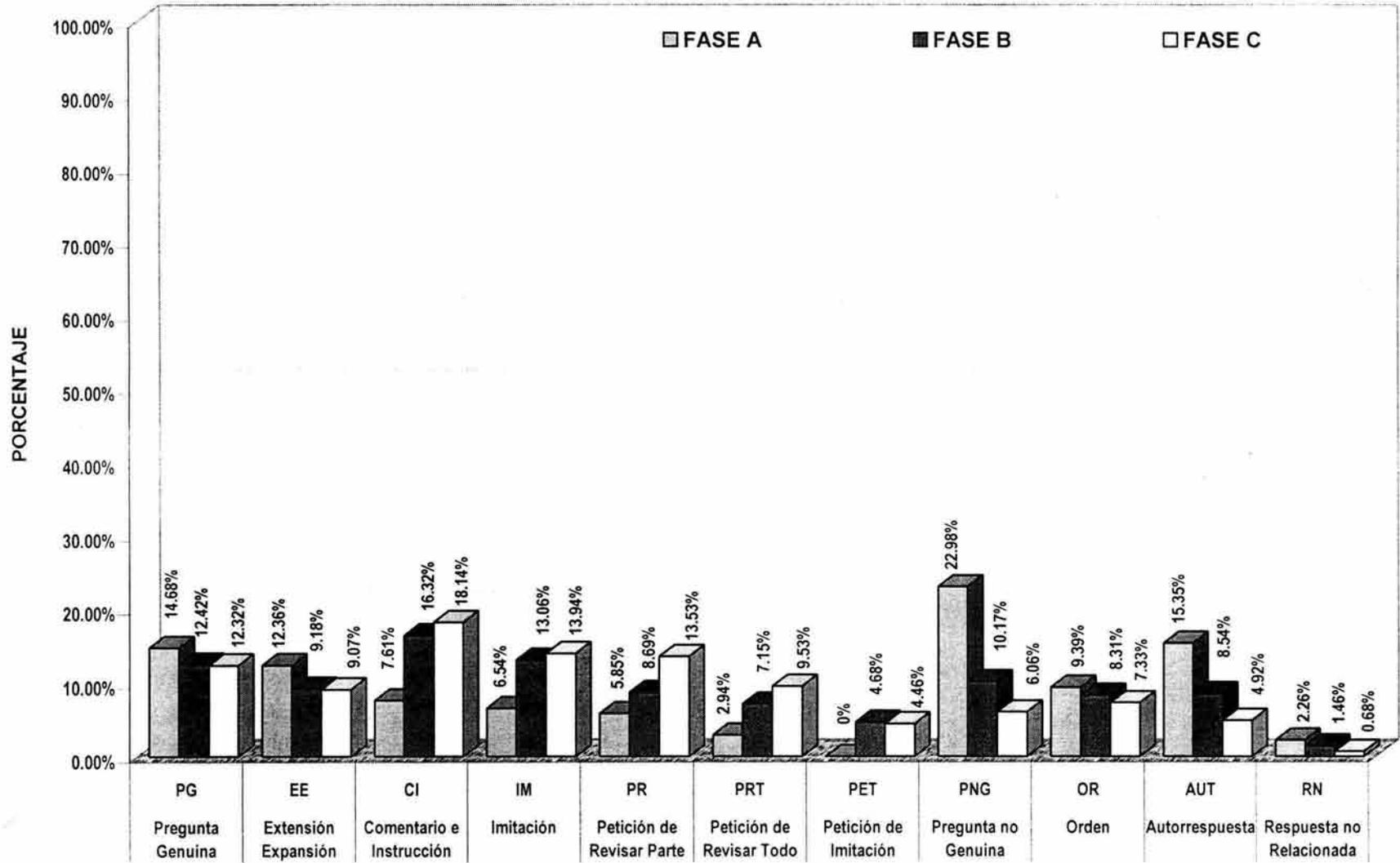
		FASE A	FASE B	FASE C
Pregunta Genuina	PG	14.68%	12.42%	12.32%
Extensión Expansión	EE	12.36%	9.18%	9.07%
Comentario e Instrucción	CI	7.61%	16.32%	18.14%
Imitación	IM	6.54%	13.06%	13.94%
Petición de Revisar Parte	PR	5.85%	8.69%	13.53%
Petición de Revisar Todo	PRT	2.94%	7.15%	9.53%
Petición de Imitación	PET	0%	4.68%	4.46%
Pregunta no Genuina	PNG	22.98%	10.17%	6.06%
Orden	OR	9.39%	8.31%	7.33%
Autorrespuesta	AUT	15.35%	8.54%	4.92%
Respuesta no Relacionada	RN	2.26%	1.46%	0.68%

GRÁFICA No. 12

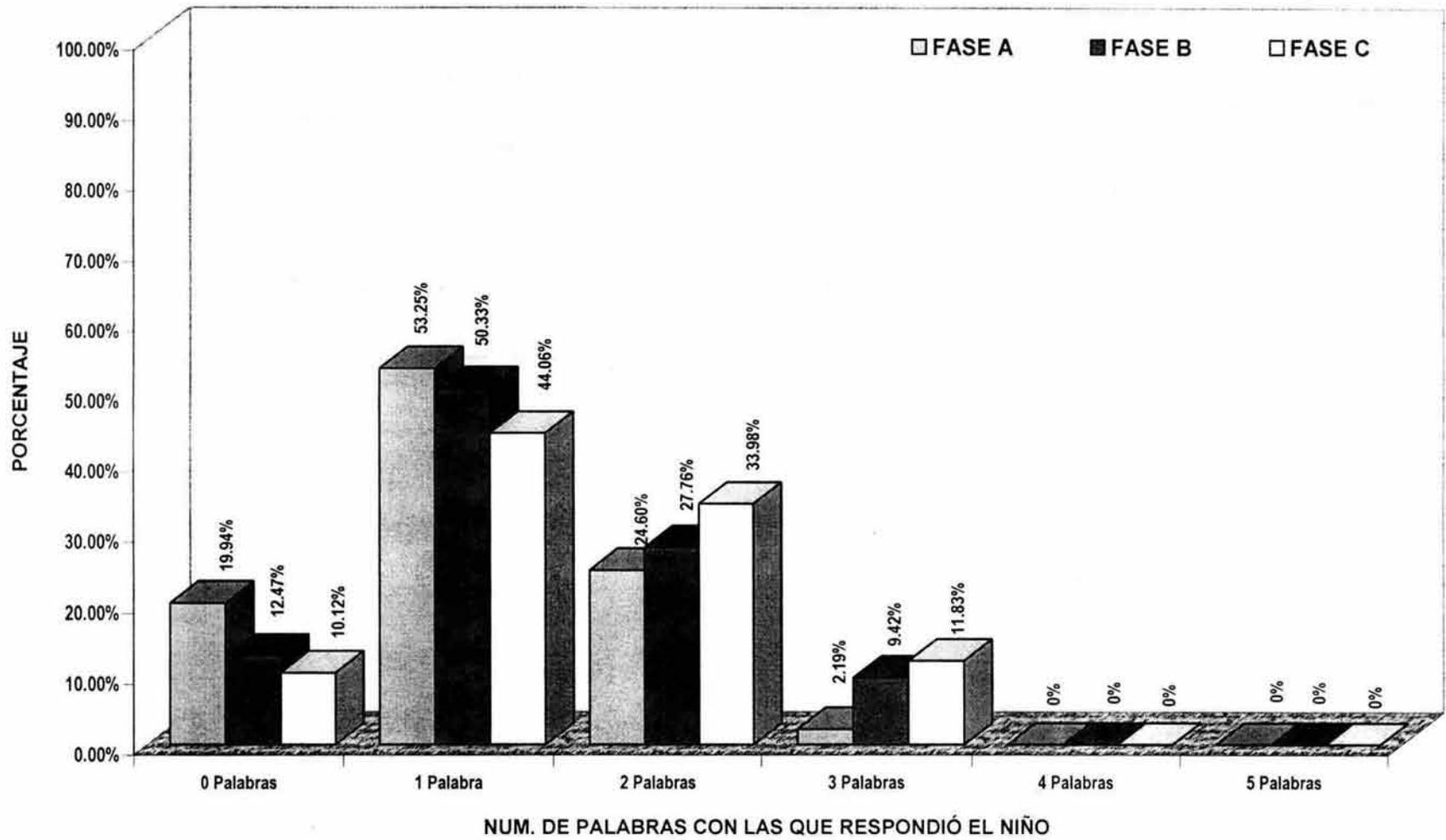
NÚMERO DE PALABRAS CON LAS QUE RESPONDIÓ EL NIÑO

	FASE A	FASE B	FASE C
0 Palabras	19.94%	12.47%	10.12%
1 Palabra	53.25%	50.33%	44.06%
2 Palabras	24.60%	27.76%	33.98%
3 Palabras	2.19%	9.42%	11.83%
4 Palabras	0%	0%	0%
5 Palabras	0%	0%	0%

GRÁFICA No. 11



GRÁFICA No. 12



GRÁFICA N° 11

Como se puede apreciar en la gráfica, las categorías de respuestas favorecedoras que se incrementaron a partir de la **fase B** (tratamiento) fueron: Comentarios e Instrucciones (**CI**) la cual en la **fase A** presentó un 7.61%, en la **fase B** llegó a obtener un 16.32% para mantenerse en la **fase C** con el 18.14%, en los casos de la categoría de Imitación (**IM**) así como la categoría de Petición de Revisar Parte (**PR**), las cuales incrementaron su frecuencia de uso más del doble en la **fase C**.

En cuanto a las categorías de respuestas no favorecedoras del desarrollo del lenguaje, la madre empleaba con más frecuencia las categorías de Preguntas no Genuinas (**PNG**) y Autorrespuestas (**AUT**), para dirigirse al niño, las cuales disminuyeron su frecuencia en la **fase C** en relación con la **fase A**. Ejemplo: las Preguntas no Genuinas (**PNG**), presentaron en la **fase A** el 22.98% y en la **fase C** disminuyeron hasta el 6.06%. La categoría de Autorrespuestas (**AUT**) inició con el 15.35%, disminuyendo en la **fase C** llegando al 4.92%.

GRÁFICA N° 12

En cuanto a la emisiones del niño, respecto a la categoría de **0 palabras** (sin respuesta) y **1 palabra**, disminuyeron el uso de éstas, en un rango aproximado del 9%.

Las categorías de **2 y 3 palabras**, sufrieron un cambio considerable a partir del tratamiento (**fase B**), incrementándose un 9% en relación con la **fase A** y la **fase C**.

Los datos cualitativos muestran que después del curso la madre a través de éste incrementó el empleo de las categorías de corrección las cuales alentaban al niño a hablar más, situación que disfrutaban ambos.

ANÁLISIS CUALITATIVO CASO N° 6

PRIMERA EVALUACIÓN

Cubos.

M: (La mamá comienza a sacar los cubos y le da la orden)

H: Forma algo

M: ¿Cómo se llama esto?

H: (no da respuesta, continúa jugando con los cubos)

M: Haz una torre.

H: Un calo (le muestra a su mamá un carro de color rojo)

M: Es como el carro que tienes en tu casa

M: ¿De qué color es éste ¿

SÉPTIMA EVALUACIÓN

Ensalada de frutas

M: ¿Qué vamos a hacer Riqui

H: No sé

M: Vamos a hacer un coctel como el que hacen en tu escuela.

H: ¿En mi escuela?

M: Vamos a picar melón

H: ¿El melón?

M: ¿Dónde compramos la fruta el viernes, hijo?

H: En Jilo

M: Sí, pero en qué lugar

H: En la plaza

M: ¿Tú sabes cuánto cuesta el kilo de mango?

H: Cinco pesos

M: ¿Qué compramos para hacer tus licuados, hijo?

H: Pátano
M: ¿Cómo dijiste?
H: Pátano
M: El plátano, ¿te gusta el plátano?
H: Sí, mucho.
M: A ver di: a mí me gustan los licuados de plátano.
H: A mí me gustan los licuados de pátano.
M: ¿Te acuerdas que te hago los licuados de esa fruta roja que tiene puntitos negros?
H: (El niño se queda pensando)
M: La que te dibujó la maestra Edith y tú le pusiste papel.
H: ¡Ah! fresa
M: ¿Cuál licuado te gusta más, el de fresa, plátano o guayaba?
H: El de fesa
M: ¿Cómo dijiste hijo?
H: El de fesa
M: A ver di, hijo, a mí me gusta el licuado de fresa.
H: De fesa
M: No, dilo todo completo.
H: A mi me gusta el licuado de fesa.
H: El licuado de guabaya no me gusta

Observaciones

La madre hace el comentario de lo que se va a hacer en el juego. Durante la actividad comunicativa, le indica el error al niño a través de preguntas, pidiéndole que repita lo que dijo; otras veces, le da modelos correctos para que el niño los imite (Petición de Imitación), categorías empleadas como forma básica de corrección.

El niño utiliza más palabras, se aprecia que el número de oraciones es reducido. Durante el diálogo se observa que la expresión por parte del niño, con mayor número de palabras, son poco espontáneas pero ya son oraciones.

GRÁFICA No. 13

RESPUESTAS MATERNAS FAVORECEDORAS Y NO FAVORECEDORAS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

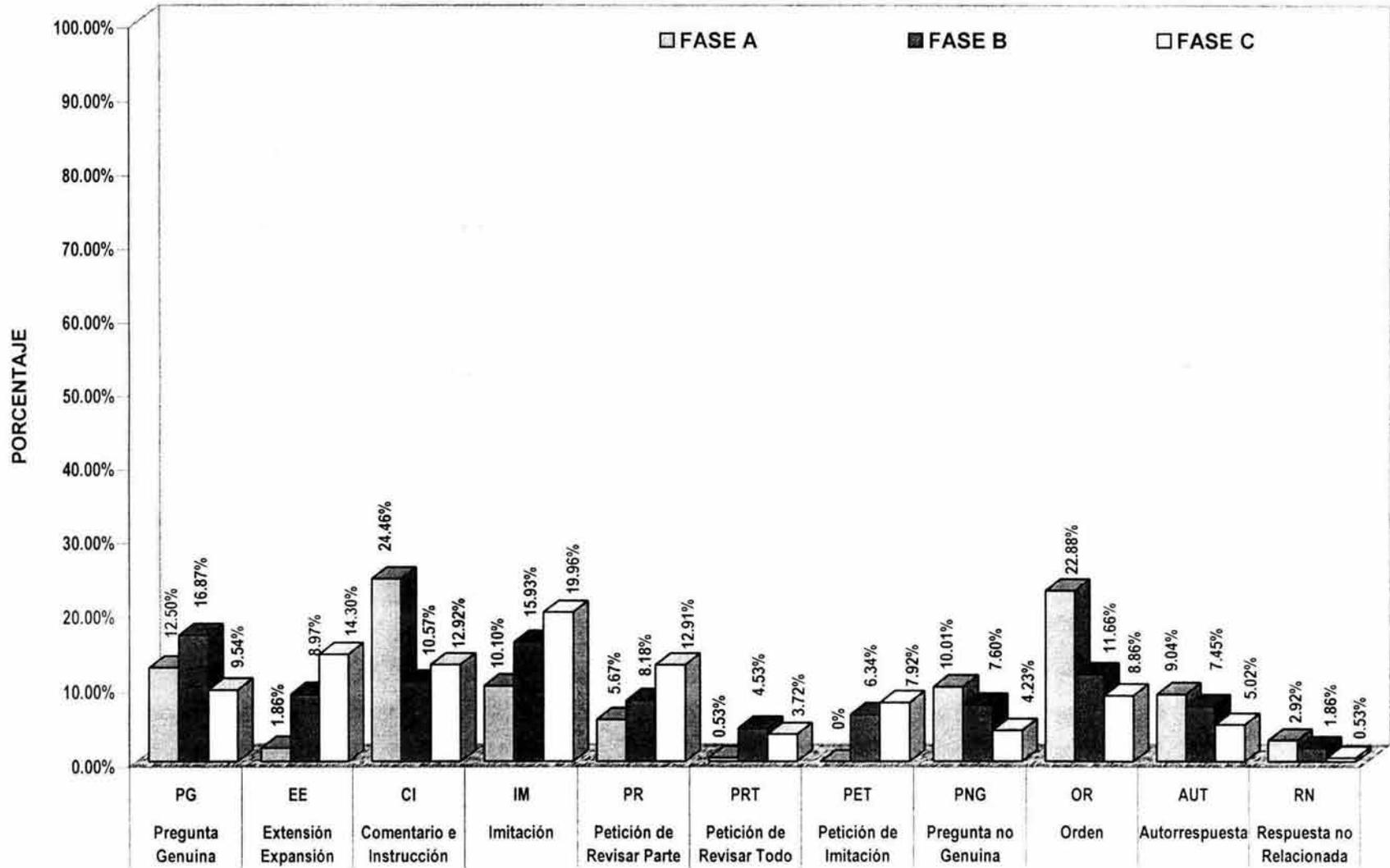
		FASE A	FASE B	FASE C
Pregunta Genuina	PG	12.50%	16.87%	9.54%
Extensión Expansión	EE	1.86%	8.97%	14.30%
Comentario e Instrucción	CI	24.46%	10.57%	12.92%
Imitación	IM	10.10%	15.93%	19.96%
Petición de Revisar Parte	PR	5.67%	8.18%	12.91%
Petición de Revisar Todo	PRT	0.53%	4.53%	3.72%
Petición de Imitación	PET	0%	6.34%	7.92%
Pregunta no Genuina	PNG	10.01%	7.60%	4.23%
Orden	OR	22.88%	11.66%	8.86%
Autorrespuesta	AUT	9.04%	7.45%	5.02%
Respuesta no Relacionada	RN	2.92%	1.86%	0.53%

GRÁFICA No. 14

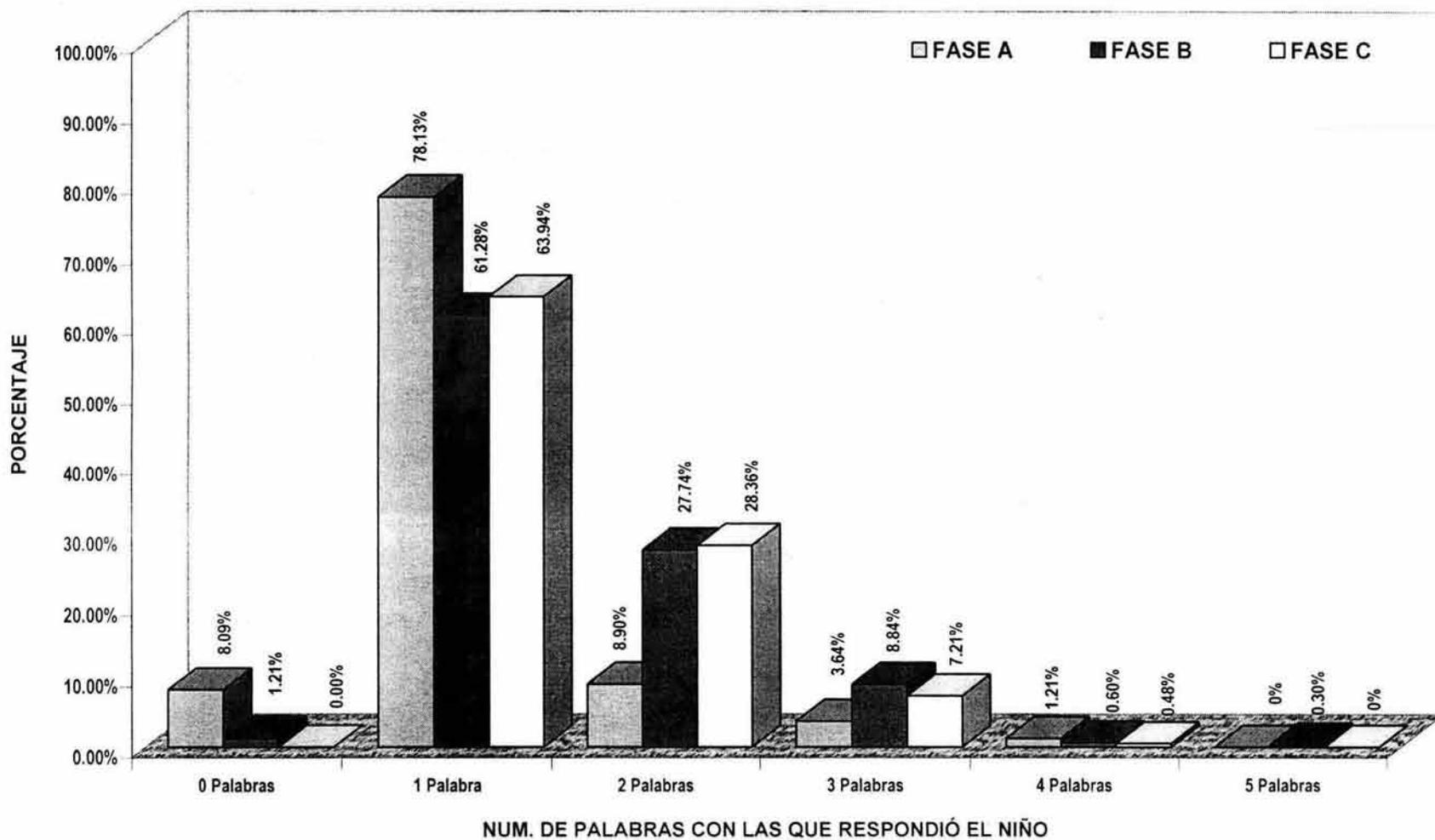
NÚMERO DE PALABRAS CON LAS QUE RESPONDIÓ EL NIÑO

	FASE A	FASE B	FASE C
0 Palabras	8.09%	1.21%	0.00%
1 Palabra	78.13%	61.28%	63.94%
2 Palabras	8.90%	27.74%	28.36%
3 Palabras	3.64%	8.84%	7.21%
4 Palabras	1.21%	0.60%	0.48%
5 Palabras	0%	0.30%	0%

GRÁFICA No. 13



GRÁFICA No. 14



GRÁFICA N° 13

En este caso se observa que la categoría de Comentarios e Instrucciones (**CI**), considerada como favorecedora del desarrollo del lenguaje, disminuyó su frecuencia de la **fase A** con el 24.46% a la **fase C** con un 12.92%. Es importante señalar que esta categoría fue la que más empleaba la madre para interactuar verbalmente con su hijo antes del tratamiento, la cual disminuyó el 11.54%, casi a la mitad su frecuencia.

La categoría de Imitación (**IM**) en la **fase A**, obtuvo el 10.10%, la cual presentó cambios después del tratamiento, ya que la madre logró incrementar su frecuencia casi al doble en la **fase C** alcanzando el 19.96%.

Respecto a la categoría de respuestas no favorecedoras del lenguaje, como se puede observar, la madre del menor hacia uso de Órdenes (**OR**) con una frecuencia del 22.88% en la **fase A**, disminuyendo a partir del tratamiento (**fase B**) para llegar a la **fase C** con un 8.86%.

GRÁFICA N° 14

En cuanto al niño, su comunicación verbal era a través de la emisión de **1 palabra** alcanzando en la **fase A** el 78.13% para disminuir en la **fase C** hasta llegar al 63.94%.

La emisión de **2 palabras** por parte del niño, se incrementó a partir de la **fase B** de tratamiento, emisiones verbales que aumentaron más del triple: **fase A** 8.90%, **fase C** 28.36%.

Las categorías favorecedoras del desarrollo del lenguaje, que tuvieron cambios importantes en la **fase B** propiciaron una mayor frecuencia de uso de

palabras. Tomando en cuenta que prácticamente el niño se encontraba en el nivel de **1 palabra**, y gracias al tratamiento, él adquirió el nivel de **2 y 3 palabras**, al mismo tiempo logró disminuir la frecuencia de **0 palabras** (sin respuesta) a un 0%

A continuación se presentan fragmentos de diálogos, que nos permiten ilustrar los cambios cualitativos.

ANÁLISIS CUALITATIVO CASO N° 7

PRIMERA EVALUACIÓN

Cubos

M: Vamos a ver, ¿qué quieres que hagamos? (al tiempo que saca de la bolsa unos cubos, poniéndolos sobre la mesa)

H: (el niño no da respuesta a la sugerencia de la madre debido a que al ver los cubos se abalanzó sobre ellos)

M: ¿Una pirámide o un tren.?

H: Ten

M: ¿Un tren?

H: Sí

M: Busca un señor para sentarlo en el tren

H: (El niño busca al señor, sin emitir ninguna palabra)

M: Un señor, busca un señor.

H: ¿Esta?

M: Éste no es un señor, el señor está aquí, míralo, pónselo.

H: ¿Aquí?

M: Tienes que acomodar esto, para hacerle su casa al tren

H: Casa ten

M: Si, aquí acomódalo

H: (El niño se limita a ejecutar la orden sin dar una respuesta de tipo verbal)

M: ¿Qué color es? (le muestra al niño un cubo)

H: Illo

M: No, es verde

M: ¿Cuál otro quieres embonar?

H: Niña

M: Muñeca

H: No, niña

- M:** Ahora vamos a armar una pirámide como las de Tula, ¿te acuerdas Chaparro, que fuimos a Tula?.
- H:** Sí
- M:** Trae un rojo
- H:** Ete oco
- M:** Sí, ese rojo
- H:** (El niño continúa colocando los cubos a su gusto)
- M:** No, así no va a poder ser una pirámide (le coloca la base de la pirámide con los cubos).
- H:** ¿Ete así?

Observaciones

La madre da sugerencias para iniciar la actividad, durante la cual, ella se dirige a su hijo dándole órdenes e instrucciones, así mismo, durante la interacción comunicativa la madre da el modelo a su hijo, pero no espera la respuesta del niño, se puede apreciar que ella emplea Extensiones Expansiones, conformándose con una sola respuesta que da el niño, no propiciando abordar otro tema de conversación para enriquecer la plática.

El niño durante la interacción comunicativa empleó la mayoría de las veces **1 palabra** ya sea un sustantivo o un pronombre, sin emplear respuestas largas que incluyan verbos.

SÉPTIMA EVALUACIÓN

Ensalada de frutas

- M:** ¡Mira las frutas! ¿te acuerdas como se llaman?.
- M:** ¿Qué es esto?
- H:** Eto Piña

M: Es un melón
H: Un melon
M: Y esta es una

H: Mazana
M: Tú te acuerdas como se llama ésta
H: Payaya
M: Papaya
H: Papaya
M: Y éste qué es....
H: Un Pátano
M: ¿Te acuerdas dónde compramos la verdura?
H: A paza
M: A ver repite, en la plaza
H: En a paza
M: ¿Qué tenemos que darle al señor para que nos de la papaya?
H: Denelo
M: Si, tenemos que darle dinerito
H: Mucho denelito
M: La papaya la podemos utilizar para hacer....
H: Agua men ica
M: Bien rica, a ver, tú repite
H: Bien dica
M: ¿Qué otra cosa le ponemos a la ensalada?
H: Pátano, chango
M: ¿Quién se come el plátano?
H: Come chango pátano
M: ¿Qué otra fruta vamos a picar?, a ver tú di cual
H: Eta mazana
M: La manzana como las que le ponen al pastel
H: Mazana, Gaby
M: Es cierto, como las que te da Gaby.

Observaciones

La interacción para realizar la actividad es más activa entre ambos, propiciando menos silencios, la madre le proporciona a su hijo Extensiones y Expansiones así como modelos correctos para que el niño los imite.

Durante la interacción comunicativa madre-hijo, se incrementó el empleo de **2 palabras** por parte del niño, las cuales implican el uso de frases muy cortas con estructuras gramaticales de artículo, sustantivo, sólo hubo una respuesta en la que empleó un verbo

GRÁFICA No. 15

RESPUESTAS MATERNAS FAVORECEDORAS Y NO FAVORECEDORAS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

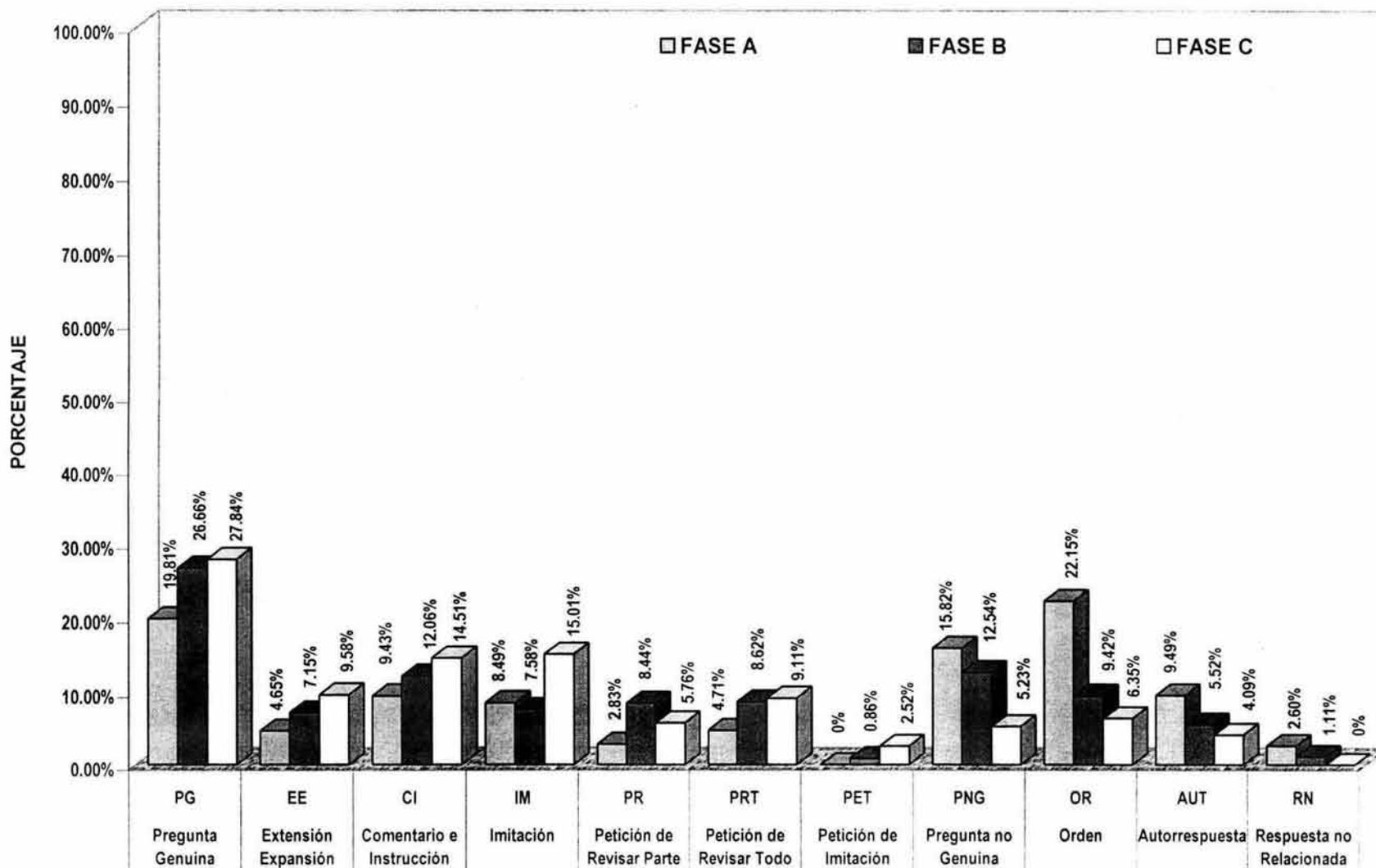
		FASE A	FASE B	FASE C
Pregunta Genuina	PG	19.81%	26.66%	27.84%
Extensión Expansión	EE	4.65%	7.15%	9.58%
Comentario e Instrucción	CI	9.43%	12.06%	14.51%
Imitación	IM	8.49%	7.58%	15.01%
Petición de Revisar Parte	PR	2.83%	8.44%	5.76%
Petición de Revisar Todo	PRT	4.71%	8.62%	9.11%
Petición de Imitación	PET	0%	0.86%	2.52%
Pregunta no Genuina	PNG	15.82%	12.54%	5.23%
Orden	OR	22.15%	9.42%	6.35%
Autorrespuesta	AUT	9.49%	5.52%	4.09%
Respuesta no Relacionada	RN	2.60%	1.11%	0%

GRÁFICA No. 16

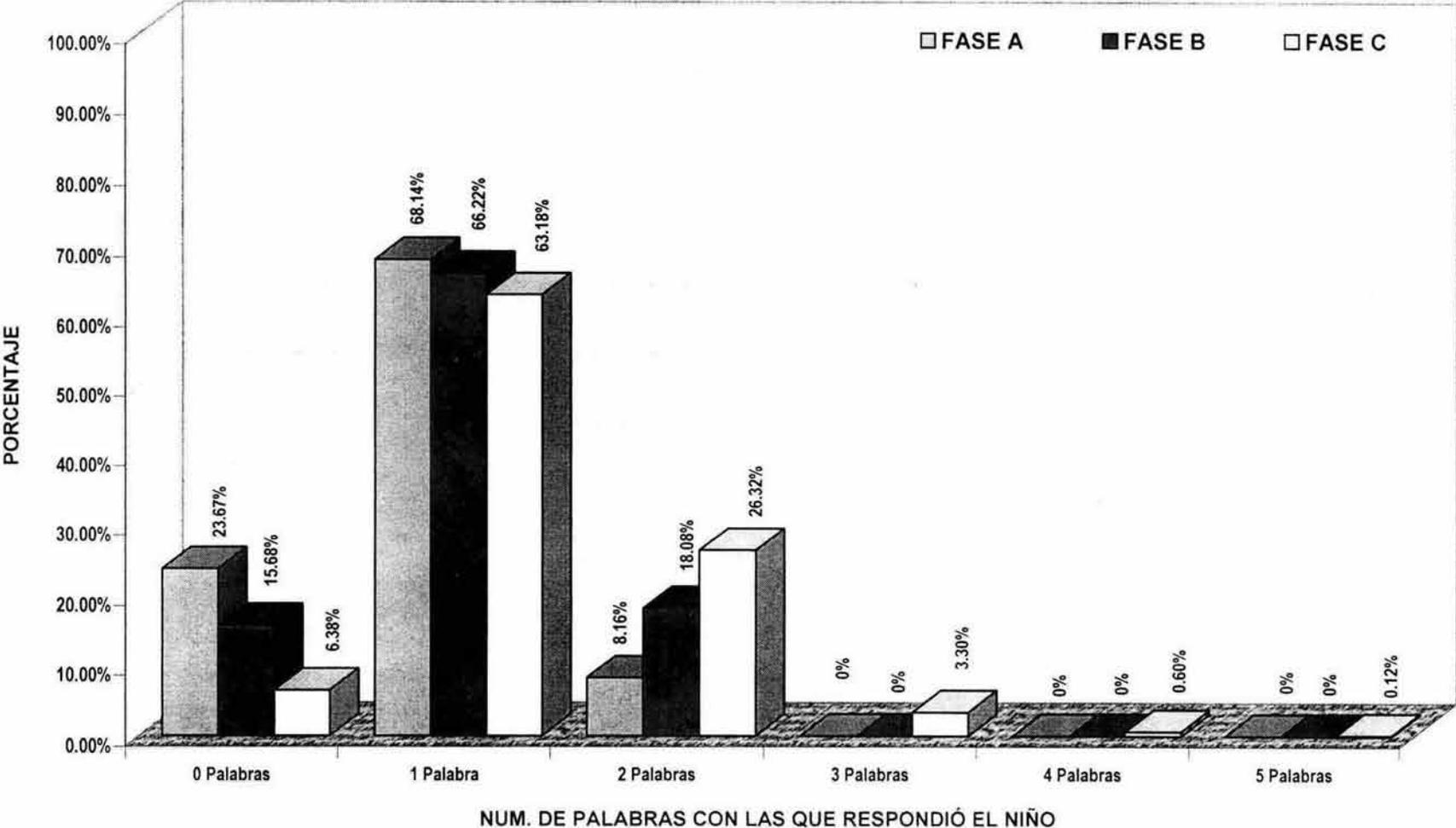
NÚMERO DE PALABRAS CON LAS QUE RESPONDIÓ EL NIÑO

	FASE A	FASE B	FASE C
0 Palabras	23.67%	15.68%	6.38%
1 Palabra	68.14%	66.22%	63.18%
2 Palabras	8.16%	18.08%	26.32%
3 Palabras	0%	0%	3.30%
4 Palabras	0%	0%	0.60%
5 Palabras	0%	0%	0.12%

GRÁFICA No. 15



GRÁFICA No. 16



GRÁFICA N° 15

En este caso dos de las categorías de respuestas favorecedoras del desarrollo lingüístico, Pregunta Genuina (**PG**) e Imitación (**IM**), se incrementaron a partir del tratamiento. En el caso de la categoría de Preguntas Genuinas (**PG**) en la **fase A** inició con el 19.81%, mientras que en la **fase C** llegó hasta el 27.84%. Respecto a la categoría de Imitación (**IM**), obtuvo en la **fase A** el 8.49% alcanzando en la **fase C** el 15.01%.

Por otro lado, las categorías de respuestas no favorecedoras del lenguaje, como es el caso de la categoría de Orden (**OR**) y Preguntas no Genuinas (**PNG**), disminuyeron sus frecuencias al triple. En el caso de Órdenes (**OR**), en la **fase A** llegó a un 22.15% y en la **fase C** alcanzó el 6.35%; la categoría de Preguntas no Genuinas (**PNG**) en la **fase A** presentó el 15.82% y en la **fase C** llegó a un 5.23%.

Como se puede observar el niño logró disminuir el promedio de **0 palabras** desde la **fase B** (tratamiento) a más del triple, **fase A** 23.67% a la **fase C** 6.38%.

GRÁFICA N° 16

Las emisiones de **1 palabra** no presentaron cambios relevantes ya que se mantuvo en las tres **fases (A. B. C.)** un rango arriba del 60 %.

Respecto a la emisión de **2 palabras** el niño incrementó su frecuencia de uso a partir del tratamiento (**fase B**) logrando triplicar ésta en la **fase C**.

Los datos cualitativos nos muestran los cambios observados.

ANÁLISIS CUALITATIVO CASO N° 8

PRIMERA EVALUACIÓN

- M:** Guadalupe ¿qué quieres hacer?
- H:** (No hay respuesta por parte del niño)
- M:** ¿Qué quieres formar?
- H:** Una montaña
- M:** ¿Una montaña de que?
- H:** De juego
- M:** Y ¿quién va a vivir en esa montaña?
- H:** Un muñeco
- M:** Pero no hay muñecos
- H:** Éste
- M:** ¡Ay! si hay, ahí está.
- M:** Entonces forma una montaña y acomodas los muñecos
- H:** (No responde, continúa acomodando los cubos)
- M:** Éstos acomódalos aquí.
- H:** (el niño ejecuta la orden sin emitir una sola palabra)
- M:** Pláticame ¿esa es tu montaña?
- H:** (el niño continúa jugando sin tomar en cuenta lo que la mamá le dice)
- M:** A ver forma otra cosa
- M:** ¿Qué vas a formar?
- H:** E
- M:** ¿Un que?.....
- H:** Un una montaña (al tiempo que toma un muñeco y lo coloca sobre los cubos)
- M:** ¿Aquí ya vive un niño?
- H:** (mueve afirmativamente)
- M:** ¿Lo vas a meter aquí?
- M:** ¿No me vas a platicar?
- H:** ¿E?
- M:** ¿Vas a formar un castillo para que viva una princesa?

- H: Sii
M: Las princesas viven en los
H: Catillos
M: ¿Cómo se va a llamar tú princesa?
M: ¿Cómo le vas a poner?

Observaciones

Como se aprecia en la actividad, la madre da sugerencias y Órdenes para que el niño trabaje, sin embargo él no toma en cuenta dichas sugerencias, pero sí ejecuta las órdenes. Durante la conversación no hay una intención por parte del niño de establecer un diálogo ya que sólo se limita a jugar, incrementando con ello el número de ocasiones en las que el niño no responde y cuando da una respuesta lo hace ante la insistencia de su madre.

Las respuestas que el niño da son de **2 palabras** logrando con ello emitir frases cortas.

SÉPTIMA EVALUACIÓN

Ensalada de frutas

- M: ¿Qué vamos ha hacer?.
H: E
M: ¿Qué vamos ha hacer con todo lo que tenemos aquí?
H: No sé
M: Vamos a preparar el desayuno
H: ¿El desayuno?
M: ¿Quieres picar la fruta o la pico yo?
H: Pico yo

M: ¿Cómo me dijiste?
H: Pico yo
M: A ver, repítelo
M: La pico yo
H: La pico yo
M: ¿Qué quieres que piquemos primero, el melón, la papaya, la guayaba, el plátano?
H: La guabaya
M: A ver repite, la guayaba.
H: La guayaba
M: ¿Cómo se siente?
H: Ben duda
M: Bien dura
H: Bien duda
M: ¿Ahora qué vamos a picar?
N: El pátano
M: El plátano, a ver repite, el plátano es de color amarillo
H: Pátano e coló amadillo
M: ¿Qué es lo que te vas a servir?
H: Futa
M: La fruta que picamos para desayunar
M: A ver repítelo tú
H: La futa e picamo pa desayuna
M: Pásame el cereal
H: (El niño le da el cereal a su mamá sin dar respuesta verbal)
M: ¿Quieres el cereal con fruta o con leche?
H: Con leche.
M: Te sirvo la leche o te la sirves tú
H: Me sivo
M: Me sirvo
H: Me sivo

M: Vamos a desayunar para nutrirnos para crecer sanos y fuertes

H: Desayuna pa quecé sanos fetes

Observaciones

Durante la actividad, la madre emplea más preguntas genuinas, utiliza las categorías de Petición de Imitación y Petición de Repetir Todo lo que el niño dijo, como forma básica de corrección.

La interacción verbal entre ambos es de pregunta respuesta, dándole la madre tiempo al niño para responder, durante la interacción el niño emplea más palabras sin lograr aún estructurar gramaticalmente oraciones.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos fueron los esperados, logrando con ello cubrir con el objetivo general del presente estudio: Desarrollar en la madre, a través de un programa psicopedagógico, habilidades que le permitan favorecer la competencia lingüística en su hijo – hija, de tal forma que apoye el desarrollo global, del menor.

Se pudo observar que en la actividad de (preparación de alimentos), la madre incrementó el número de instrucciones debido a que tenía que proporcionárselas al niño-niña para la preparación de los alimentos, así mismo se apreció que bajó el número de respuestas verbales del niño, debido a que estaba comiendo.

Otra situación que se pudo observar y se considera importante abordar en trabajos posteriores, es el hecho de estar grabando en el mismo espacio en que la madre – hijo realizaban su actividad, ya que para los niños era un distractor, del mismo modo las madres no se sentían con la libertad y confianza para trabajar desinhibidamente, ya que se sentían observadas y esto repercutía en su desempeño, había quienes se agachaban para hablarle a su hijo.

En el presente trabajo no se contó con el registro de la aprobación (elogios) que la madre le proporcionaba a su hijo – hija ya fuera, sonriéndole, aplaudiéndole o empleando palabras como el muy bonito, lo hiciste bien etc. Ya que las madres no lo hacían o lo hacían mínimamente, por lo que se considera importante el brindarles la información sobre la importancia que tiene el estimular positivamente al niño.

La participación activa de las madres, se mantuvo al ver los logros en sus hijos, lo cual incremento su interés y entusiasmo por continuar adelante, a pesar de que se ampliaron tres sesiones de trabajo no previstas para dar respuesta a sus inquietudes.

Las madres pudieron reflexionar y constatar el papel tan importante que juega la familia como favorecedora del desarrollo lingüístico de su hijo. Reconocieron la importancia de promover los cambios necesarios en la familia y en su persona, para enriquecer el ambiente en el que se desenvuelve el niño, con el fin de que pueda lograr una adaptación e integración al medio social, familiar y educativo.

La comunicación que se estableció durante la capacitación y el taller "Grupo de Reflexión" propicio la integración y un clima de confianza, el cual les permitió expresar sus dudas, inquietudes, desacuerdos así como el compartir sus experiencias.

CONCLUSIONES

En la presente investigación se elaboró, aplicó y evaluó un "programa a padres dirigido a estimular las respuestas facilitadoras del desarrollo del lenguaje en niños con discapacidad intelectual de 7 a 9 años". La propuesta surge de las demandas de apoyo por parte de las madres, y de la necesidad que presenta el Centro de Atención Múltiple de Jilotepec, de vincular la escuela con la familia en el proceso educativo del niño con necesidades educativas especiales.

Como se puede observar en la reseña la importancia del trabajo con padres de niños / niñas con necesidades educativas especiales conlleva implicaciones desde dos ángulos.

- El primero desde los aportes y beneficios para las madres y sus hijos a través del entrenamiento.
- El segundo desde una perspectiva en la que se vislumbra la intervención del psicólogo desde la perspectiva de que el lenguaje es el soporte de diversos procesos intelectuales, sociales y emocionales, necesarios en la promoción del desarrollo integral del individuo.

Los resultados obtenidos nos muestran la efectividad del programa, al cubrirse el objetivo general del presente estudio. Desarrollar en la madre a través de un programa psicopedagógico, habilidades que le permitan favorecer la competencia lingüística de su hijo / hija, de tal forma que apoye el proceso de desarrollo global del menor.

Los resultados obtenidos en la presente investigación coinciden con los que manejan diversos autores en los siguientes aspectos:

- 1) Autores como (Cross, 1984; Lund y Dunchan, 1988; Mac Dade y Varnedoe, 1987; Lasky y Kloop, 1982; Schnabel y Sánchez, 1993), consideran como respuestas facilitadoras del desarrollo lingüístico las siguientes categorías: Preguntas Genuinas, Expansiones –Extensiones, Comentarios e Instrucciones, Imitación Correcta, Petición de Revisar, Petición de Revisar Todo y Petición de Imitación,
- 2) Sánchez y Schnabel(1993). Preguntas no genuinas, Órdenes, Preguntas no Genuinas, son consideradas respuestas no favorecedoras del desarrollo lingüístico, (Schnabel y Sánchez, 1993).
- 3) El uso de órdenes por parte de la madre se asocia a respuestas cero o muy pocas palabras por parte del niño Cross, (1984).
- 4) El número de palabras que utiliza el niño como respuesta es un indicador del desarrollo lingüístico infantil y se incrementa cuando la madre usa respuestas favorecedoras del lenguaje (Lasky y Kloop, 1982).

El programa mostró su efectividad al propiciar en la madre la habilidad en el manejo de las de respuestas favorecedoras de Petición de Revisar Parte (PR), Petición de revisar todo (PTR) y Petición de Imitación (PET) consideradas como de corrección, (Schnabel y Sánchez, 1993). La cual concuerda con los resultados de este trabajo ya que fueron menos utilizadas y en algunos casos las madres no hacían uso de éstas antes del tratamiento, a medida que las madres recibieron la capacitación incrementaron su frecuencia de uso propiciando una tendencia creciente de verbalizaciones en el niño, aunque no se sabe con certeza la cantidad de emisiones verbales.

Los Comentarios e Instrucciones, son respuestas maternas que favorecen el desarrollo del lenguaje. Se observó que previamente al tratamiento la mayoría de las madres la usaban con una frecuencia más alta de lo esperado, disminuyendo su

frecuencia después de éste. Por los efectos que ejerce este tipo de respuestas en el habla del niño, se recomienda el que sean incluidos siempre en programas similares.

Al mismo tiempo Las categorías de Pregunta Genuina, Expansiones-Extensiones e Imitación, incrementaron su frecuencia después del tratamiento. Datos reportados por algunos investigadores Sánchez y Schnabel (1993) y los hallados tras la aplicación del programa, en el que se observa que las respuestas maternas tienden a completarse unas con otras, provocando que en ocasiones descienda el uso de una respuesta favorecedora, al tiempo que se incrementa otra en la misma sesión.

Puedo observarse que en la **fase A**, una de las características del tipo de comunicación entre madre – hijo, mostraron un índice elevado del empleo de 0 palabras (sin respuesta), debido a que el niño / niña mostraba limitado desarrollo en sus habilidades lingüísticas, comunicando sus necesidades e intereses a través de la acción y de conductas no verbales como el contacto visual, al mismo tiempo esta interacción tenía las características del modo directivo Lund y Dunchan (1988), es decir, las madres empleaban llamadas de atención, preguntas no genuinas, su participación era más activa, se dirigían al niño / niña a través de órdenes, Cross, (1984), refiere que el uso de órdenes por parte de la madre se asocia a respuestas cero o muy pocas palabras por parte del niño Cross, (1984).

A través del programa se propicio la contingencia verbal, (Romero,1999), refiere que la contingencia es un rasgo fundamental de toda interacción comunicativa y consiste en mantener una relación cercana con el interés comunicativo de cada uno de los participantes. Por tanto, al capacitar a las madres (tratamiento) en el empleo de respuestas favorecedoras se propició que en la comunicación madre–niño, la madre tomará en cuenta los intereses y necesidades del niño, su nivel de comprensión y la expresión de sus ideas (contingencia comunicativa), a medida que el niño mejoró su competencia comunicativa, pudo reducir la emisión de 0 palabras (sin respuesta) considerablemente. Lasky y Kloop (1982) refieren que el número de

palabras que utiliza el niño como respuesta es un indicador del desarrollo lingüístico infantil y se incrementa cuando la madre usa respuestas favorecedoras del lenguaje.

Por todo lo anterior se puede afirmar que la hipótesis alterna planteada para la investigación se comprueba, ya que los resultados obtenidos señalan que al proporcionarles información y capacitación a los padres para el manejo de las respuestas maternas favorecedoras del desarrollo lingüístico, el incremento de las emisiones verbales se deben a su participación en el programa.

Al capacitar a las madres y brindarles información en torno al desarrollo de los niveles de la competencia comunicativa y la discapacidad intelectual se incidió en su componente cognoscitivo de su actitud, ya que de acuerdo con Rodríguez, A (1976), quien señala que cuando la representación cognoscitiva que la persona tiene del objeto con relación al objeto social es vaga o errónea su afecto con relación al objeto tiende a ser poco intenso e inestable. En este caso, proporcionar nuevas habilidades y conocimientos sobre el objeto para cambiar la actitud es eficaz.

En la fase de entrenamiento al proporcionarles la información directa y realizar la práctica en vivo, las madres jugaban un rol asignado (se ponían en el papel del niño), de este modo se incidió en el componente afectivo, el cual suele ser más resistente al cambio y menos influenciado por información nueva, de ahí la importancia de trabajar el programa de entrenamiento en la modalidad de taller, a través de actividades en donde los padres tuvieron la oportunidad de ponerse en el lugar de su hijo, asumiendo el rol que como sociedad le asigna a la persona con discapacidad y retraso en del lenguaje. Rodríguez , A (1976).

De los resultados cualitativos se puede observar: al inicio del programa las madres se percibían como incapaces para trabajar con sus hijos y a aprender a trabajar un programa en beneficio de éste. Este hallazgo coincide con la Teoría del estrés planteada por Verdugo (1999) cuyas investigaciones demuestran que los

padres de personas con discapacidad intelectual presentan índices de desmoralización a lo largo de su vida a causa de la discapacidad.

Otro aspecto que mostraron las madres, era el que ellas no se consideraban capaces de ser un apoyo para la estimulación del lenguaje de sus hijos, ya que creían que las alteraciones que presentan son debido a la propia discapacidad

El programa mostró su efectividad al propiciar en las participantes un cambio de actitud, asumiendo un rol más activo como promotora del desarrollo lingüístico de su hijo, al considerarse como modelos/ patrones, reconociendo la importancia de generar cambios en los diferentes ambientes en los que sus hijos se desenvuelven de tal forma que puedan poner en práctica los conocimientos y habilidades adquiridas en el manejo de las respuestas favorecedoras del desarrollo lingüístico, Guerra (1990) menciona que la simple explicación a los padres del por qué el niño habla mal y la trascendencia de crear un ambiente distinto, provoca importantes cambios en las actitudes de los padres.

A través del programa se pudo observar una muy buena disposición de las madres para hacer ajustes y acomodaciones que les implicó un proceso de reconstrucción de rutinas de su vida diaria, al poner en acción las estrategias adquiridas (respuestas favorecedoras) en espacios fuera de lo programado (Cunningham y Davis, 1988).

Aunque la familia, sociedad y escuela, le brinde al niño con discapacidad intelectual apoyos pertinentes para el desarrollo lingüístico, de todas formas estos se verán limitados, es por ello que se considera importante que a las madres-adultos se les faculte para promover la competencia comunicativa - lingüística del niño.

Se sugiere que el programa se aplique en instituciones Educativas y de Rehabilitación, coordinando acciones entre padres con hijos que presentan

alteraciones del lenguaje asociado o no a discapacidad, y profesionales de apoyo, como el Psicólogo.

Tomando en consideración las ventajas que se acarrea con los programas de educación a padres, como señala Walker y Shea (1987) se puede señalar que el "Programa a padres dirigido a estimular las respuestas facilitadoras del lenguaje en niños con discapacidad intelectual de 7 a 9 años, permitió que las madres identificaran otras aportaciones tales como:

Ventajas para los padres

- Aumento en las expectativas acerca del desarrollo lingüístico que puede alcanzar el niño.
- Permite que los padres conozcan las debilidades y fortalezas de su hijo.
- Permite valorar más los éxitos que las deficiencias del niño.
- Hay una mayor disposición para trabajar con su hijo.
- Mayor acercamiento afectivo.
- Se generan sentimientos de aceptación hacia el niño con discapacidad.

Ventajas para el niño / niña.

- Mayor disposición para trabajar
- Desarrollo de habilidades comunicativas.

- Mayor interacción comunicativa.
- Desarrollo lingüístico

Ventajas para las escuelas

- Entrenamiento a maestros de grupo para la conducción de programas como el presenté, como una forma de complementar el desarrollo lingüístico del niño con necesidades especiales dentro del aula.

Así, cabe señalar que en el presente programa se aplicó a un grupo de madres que no tenían el conocimiento de qué eran las respuestas favorecedoras ni la importancia de éstas para el desarrollo lingüístico del niño, así mismo nunca habían recibido capacitación alguna para realizar un trabajo directo con su hijo, por tanto desconocían los beneficios que pudieran obtener como ellas al igual que sus hijos. Por tanto consideramos que la aplicación del programa mostró cambios significativos en la interacción madre – hijo.

El programa muestra su efectividad tanto en los aspectos cuantitativos y cualitativos a través de los resultados obtenidos, por lo que consideramos que puede:

- Capacitar a madres / adultos pertenecientes a un área urbana o rural, que asisten a instituciones educativas y de rehabilitación, públicas o privadas.
- Aplicarse a personas que muestran alteraciones lingüísticas asociadas o no a discapacidad.

- El programa puede dirigirse a madres de niños cuyas edades fluctúen entre los dos años y medio y cinco, Mc Dade y Varnedoe (1987), Lombardino y Morgan (1983); niños en edad preescolar, (Sánchez y Schnabel, 1993); niños de edades entre 4 y 7 años, y actualmente, a niños de 7 a 9 años.

Una característica importante que se pudo detectar a través del programa es que este puede ser flexible, permitió dar respuesta inmediata a la necesidad de las madres, situación detectada por las Psicólogas, que no estaba programada, tal es el caso de: A las madres les generaba angustia hablar, sobre la discapacidad de su hijo, algunas de ellas no manejaban el término de discapacidad (para ellas su hijo no aprendía porque estaba mal de la cabeza, o porque estaba enfermito y sólo en uno de los casos la madre conocía el diagnóstico de su hija, el cual le fue proporcionado desde en nacimiento). Ante esta situación se planteó la importancia de "proporcionarles a las madres los conocimientos teórico prácticos sobre la discapacidad intelectual así como los sentimientos y reacciones que presentan las familias con un hijo con discapacidad" abordada a partir de la teoría de los constructos de Kelly (1955), creando un espacio, a través del cual se conjuntaron una serie de actividades y momentos en el que se les proporciono información actualizada. Al poner en práctica el grupo de reflexión se propició que las madres vivenciaran los efectos de autoayuda y se beneficiaran durante el proceso.

Ante tal necesidad no prevista surgió la necesidad de diseñar el Taller con una ligera tendencia de Reflexión, que se consideró como el espacio idóneo para que las madres pudiesen analizar en un ambiente de camaradería, de iguales, sus sentimientos y reacciones ante un hijo con discapacidad, abordándose como un trabajo de autorreflexión.

Al poner en práctica el Taller "Grupo de Reflexión" se propició que las madres vivenciaran los efectos de autoayuda y se beneficiaran durante el proceso.

Los resultados del Grupo de Reflexión permitieron que las madres identificaran a la familia como la institución máxima para proporcionarle a su hijo los elementos, conocimientos y habilidades para su desarrollo integral.

Mostraron mayor disposición para hacer los cambios necesarios en su persona y en su familia para enriquecer el ambiente donde sus hijos se desenvuelven.

El Taller (Grupo de Reflexión) no contó con una planeación desde el inicio de ésta, ni tampoco se contó con una detección previa al tratamiento, por lo que se ajustó a la temática y se aplicó al concluir el programa.

SUGERENCIAS Y LIMITACIONES

Se sugiere en trabajos posteriores, conjugar la información, actividades y momentos de reflexión, empleando un aprendizaje cooperativo y permitir la elaboración de experiencias a nivel individual y grupal, y dirigirse al desarrollo de aspectos cognitivos, afectivos y sociales.

Actualmente la política educativa del Sistema Educativo Nacional, considera una prioridad de la educación básica el desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos que transitan por ella, por tanto los alumnos con necesidades educativas especiales no se quedan al margen.

Considerando lo anterior implica el reconocer que los maestros de los Centros de Atención Múltiple (CAM), dentro del aula, deben promover la competencia comunicativa reconociendo que, a través de ella, se ponen de manifiesto diversos procesos mentales que propician aprendizajes significativos en los alumnos, para ello se propone el presente programa dirigido a maestros, aplicándose en el contexto áulico.

Es importante señalar que así como hubo aciertos para el presente trabajo, también se presentaron limitaciones las cuales se mencionan a continuación.

Una limitación del presente trabajo fue el horario, ya que a la mitad de las madres se les aplicó el programa por la mañana y al resto en la tarde, así mismo algunos de los Talleres (Grupos de Reflexión) se realizaron los días sábados en los que coincidían para asistir.

Otra de las limitaciones que presentó el presente trabajó, se refiere a razones de tiempo (fin de ciclo escolar), no se realizaron evaluaciones de seguimiento para las madres así como a sus hijos, por tanto no se puede afirmar si los logros que se obtuvieron en el tratamiento permanezcan a lo largo del tiempo.

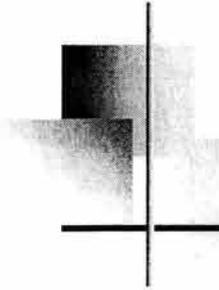
las madres así como a sus hijos, por tanto no se puede afirmar si los logros que se obtuvieron en el tratamiento permanezcan a lo largo del tiempo.

Se considera necesario el ampliar el horario de las sesiones, ya que de haberse empleado más tiempo, posiblemente los niños que comenzaron a emplear tres palabras para comunicarse hubieran consolidado esta categoría y con ello el empleo de frases u oraciones con una estructura gramatical con más elementos de análisis.

La siguiente limitación al presente trabajo fue el que no se contaba con el registro de la aprobación (elogios) que la madre le proporcionaba a su hijo – hija, ya fuera sonriéndole, aplaudiéndole o empleando palabras como el muy bonito, lo hiciste bien, etc. Ya que las madres no desarrollaban estas acciones o lo hacían mínimamente, se considera importante el brindarles la información sobre la importancia que tiene el estimular positivamente al niño.

Se considera necesario el coordinarse con los maestros de grupo, maestros de lenguaje y psicólogos, para el diseño y aplicación de programas de este tipo, con la finalidad de formar un equipo multidisciplinario que promueva en los padres una experiencia enriquecedora y, sobre todo, que le permita buscar estrategias para el desarrollo del lenguaje en el niño con discapacidad intelectual y retraso en el lenguaje.

Finalmente se recalca el papel tan importante que juegan los padres para el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y sociales en su hijo – hija, y sobre todo que el entrenamiento a madres de niños con discapacidad intelectual que se brindó en la institución permitió evidenciar que las madres aprendieron y manejan algunas estrategias para estimular el lenguaje de sus hijos aprovechando situaciones que ocurren dentro de la casa, con el fin de desarrollar el lenguaje del niño, ya que es importante que este aprenda a comunicarse con los demás, en los diferentes contextos en los que se desenvuelve, (escolar, social y familiar).



ANEXO 1

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

Programa dirigido a padres para promover la interacción lingüística entre éstos y su hijo con retraso del lenguaje asociadas a discapacidad intelectual.

OBJETIVO GENERAL:

Desarrollar en la madre, a través de un programa psicopedagógico, habilidades que le permitan favorecer la competencia lingüística en su hijo/ hija, de tal forma que apoye el proceso de desarrollo, global del menor.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA:

Al finalizar el curso, la madre:

1. Identificará en su interacción comunicativa así como en videos las respuestas adultas que no favorecen el desarrollo lingüístico del niño.
2. Empleará respuestas favorecedoras del desarrollo lingüístico de su hijo, de acuerdo con las revisadas en el programa.
3. Aplicará y practicará las respuestas entrenadas que favorezcan el desarrollo lingüístico, en situaciones de juego, con su hijo en diferentes contextos interactivos.
4. Identificará y evitará, en su interacción comunicativa con su hijo/hija, las respuestas adultas no favorecedoras del desarrollo lingüístico.

SESIÓN No. 1

Nombre del tema: Niveles de desarrollo de la Competencia Comunicativa desde el nacimiento hasta los 12 años.

Propósito: Que las madres conozcan los niveles de desarrollo de la competencia comunicativa.

Responsables: Mariela Lemus Pavana
María Teresa Torres Valdés

Duración: 2 horas.

Dinámica: Las malabaristas.

Recursos Humanos: Padres de familia y Responsables.

Recursos Materiales: Láminas con los diferentes niveles de desarrollo de la competencia comunicativa, grabadora, CD música ambiental, hojas de papel bond, pelotas de goma, plumones, acetatos, retroproyector.

Desarrollo de la Temática

La sesión de trabajo dará inicio con la recepción y bienvenida a las participantes, a quienes se les invitará a pasar al aula, ya que se ubicaron en el lugar de su preferencia, se les proporcionarán dos pelotas de goma chicas, ya repartidas las pelotas a las asistentes, se les proporcionarán las instrucciones: "con esas pelotas vamos a jugar, imitaremos a los malabaristas del circo, lanzaremos una pelota al aire al tiempo que cambiamos de una mano a la otra, la pelota". Se les pide

que practiquen por un tiempo de 4 minutos, hasta lograr que ya no se les caigan las pelotas. Al concluir el tiempo, se les pedirá a cada una de las madres que nos comenten sus experiencias. Con dicha actividad se pretende activar los dos hemisferios y a la vez, que las madres presten mayor atención a la actividad, la cual será a través de la exposición, aspectos que deberán tomar en cuenta las organizadoras para no caer en la monotonía.

Posteriormente se abordará el tema central el cual llevará la siguiente secuencia:

- Nivel I (del nacimiento al año seis meses).
- Nivel II (del año y medio a los dos años).
- Nivel III (del año y medio a los dos y medio años).
- Nivel IV (de los dos años a los tres años y medio).
- Nivel V (de los tres a los cinco años).
- Nivel VI (de cuatro y medio a los siete años).
- Nivel VII (de los seis a los nueve años).
- Nivel VIII de los ocho a los doce años).

Criterio médico/etiológico para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Para que el tema anterior pueda comprenderse mejor y reafirmar los conocimientos adquiridos por parte de las madres se presentará un Subtema a través del cual se pretende que las madres reconozcan las características lingüísticas de su hijo con discapacidad, así mismo este deberá ser más interactivo.

Subtema de la 1ª Sesión

Nombre del Subtema: "Características del lenguaje del niño con Discapacidad Intelectual".

Propósito: Que las madres conozcan las características lingüísticas de su hijo con Discapacidad Intelectual.

Responsables: Mariela Lemus Pavana
María Teresa Torres Valdés

Duración: 1 hora.

Dinámica: Inducción a la relajación
Lluvia de ideas

Recursos Humanos: Madres de familia y responsables.

Recursos Materiales: Música de ambientación, grabadora, velas aromáticas, florero, flores de diferentes colores, mantel, hojas de papel bond, marcadores, acetatos, proyector de acetatos.

Desarrollo de la Temática.

Las responsables ambientaran el lugar con música que incluye sonidos de la naturaleza, la cual estará todo el tiempo que dure la sesión, así mismo pondrán un mantel y un florero sobre la mesa, encenderán velas aromáticas antes del ingreso de las madres al lugar de trabajo.

La sesión dará inicio con la recepción y bienvenida a las madres, se les pedirá que tomen asiento y escojan una flor (Clavel) que más les agrade.

Posteriormente se les da la indicación, que la observen, toquen, huelan, que observen su tonalidad, que traten de percibir todas sus características, se les comenta que tendrán 3 minutos para dicha actividad.

Al concluir el tiempo, se realizarán los comentarios y vivencias encaminados a pedirles, a cada una de ellas, su opinión respecto al motivo de la elección de su flor, y el sentimiento que le despertaba ésta.

Posteriormente se dará inicio al tema central de la sesión, para lo cual se presentará en acetatos el título y el propósito, dándole lectura una de las responsables. Para iniciar con la dinámica del tema central, se les pedirá a todas las madres que, a través de la lluvia de ideas, expresen "las características del lenguaje que presenta su hijo con discapacidad intelectual", opiniones que serán recabadas en una hoja de rotafolio. Ya agotadas todas las características que mencionen las madres, las responsables procederán a incluir en la lista aquellas características que no hayan sido mencionadas, esto con la finalidad de que las madres puedan tener un panorama más amplio que les permita conocer e identificar las características lingüísticas de su hijo.

Al finalizar la sesión de trabajo, se les pedirá que expresen verbalmente si el desarrollo de la actividad fue de su agrado y si ésta les permitió ampliar su conocimiento y aclarar dudas acerca de las características lingüísticas del niño con discapacidad intelectual.

2ª Sesión

Nombre del Tema: La participación de las madres como habilitadoras del desarrollo del lenguaje, empleando respuestas favorecedoras Pregunta Genuina (PG), Extensión Expansión (EE), Comentario e Instrucción (CI), Imitación (IM).

Propósito: Que las madres se identifiquen como modelo principal (experta) que favorece o limita el desarrollo del lenguaje de su hijo con discapacidad intelectual.

Que las madres conozcan, identifiquen y apliquen las categorías de respuestas favorecedoras del lenguaje de su hijo con discapacidad intelectual.

Responsables: Mariela Lemus Pavana
María Teresa Torres Valdés

Duración: 3 horas.

Dinámica: "Mar adentro, mar afuera"

Recursos Humanos: Madres de familia y Responsables.

Recursos Materiales: Lámina con las categorías de las respuestas favorecedoras del lenguaje, grabadora, CD de música ambiental videgrabadora, televisión, video que muestra la interacción adulto-niño (desconocidos), acetatos, proyector, 4 rompecabezas, material impreso.

Desarrollo de la Temática

La sesión dará inicio con la bienvenida a las madres asistentes, posteriormente se les pedirá que salgan al patio, se les dará la indicación de que tienen que formarse en línea (horizontal), trazaran frente a ellas una línea imaginaria, la cual pasaran de un salto al frente, cuando escuchen las palabras "Mar adentro", y darán un salto hacia atrás cuando escuchen las palabras "Mar afuera", se les informa que se eliminarán del juego a aquellas madres que se equivoquen, la madre ganadora recibirá un premio (aplausos). Concluida esta dinámica, se les invitará a pasar al lugar de trabajo para comentar sus experiencias durante el juego, las responsables inducirán los comentarios de las madres hacia la reflexión de la importancia del juego en la obtención de beneficios para el desarrollo de habilidades en su hijo.

Posteriormente se abordará el tema central " La participación de los padres de familia como habilitadores del desarrollo del lenguaje de su hijo" (respuestas favorecedoras del lenguaje), así como los propósitos, los cuales se proyectarán en acetatos. Inmediatamente se orientará a los madres a reflexionar sobre la importancia de la interacción con su hijo a través del dialogo en situaciones de juego, así mismo reconocerán los beneficios que obtienen los niños y ellas a partir de dicha interacción, esto con la finalidad de conocer sus experiencias previas y a partir de éstas, proporcionarles la información teórica.

Con la finalidad de que las madres puedan identificar las respuestas favorecedoras del lenguaje, se les presentará un video en el que se ejemplifica la interacción adulto-niño en situaciones de juego.

Las responsables simularán como llevar a la práctica las respuestas favorecedoras de Pregunta Genuina (PG), Extensión Expansión (EE), Comentario e Instrucción (CI) e Imitación (IM), que se pretende que las madres manejen a través del juego (armado de rompecabezas). Empleando el juego de roles, las madres

participarán entre ellas, madre – madre, a una de ellas se le pedirá que tome el papel del niño para ensayar las respuestas favorecedoras aprendidas. Las responsables estarán observando y proporcionarán la retroalimentación pertinente. Concluido este proceso se le indicará a la madre que deberá seguir el procedimiento de aplicar las respuestas favorecedoras del lenguaje con su hijo en situaciones de la vida cotidiana o de juego.

Al término de esta sesión se les preguntará a las madres si el trabajo realizado les permitió adquirir conocimientos para identificar y aplicar las respuestas favorecedoras.

SESIÓN No. 3

Nombre del Tema: La participación de las madre como habilitadoras del desarrollo del lenguaje, empleando respuestas favorecedoras consideradas de corrección. Petición de Revisar Parte (PR), Petición de Revisar todo (PRT) y Petición de Imitación (PET).

Propósito: Que las madres conozcan, identifiquen y apliquen las categorías de respuestas favorecedoras del lenguaje de su hijo con discapacidad intelectual.

Responsables: Mariela Lemus Pavana
María Teresa Torres Valdés

Duración: 3 horas.

Dinámica: El telegrama

Recursos Humanos: Madres de familia y responsables.

Recursos Materiales: Lámina con las categorías de respuestas favorecedoras consideradas de corrección, marcadores, hojas de rotafolio, grabadora, CD con música ambiental, acetatos, proyector, material recortable, tijeras, pegamento, cartulinas, hojas tamaño carta, colores, crayones, plumas y lápices.

Desarrollo de la Temática.

Se realizara la recepción de las madres dándoles la bienvenida, posteriormente se les invitará a formar un círculo tomándose de las manos, se le pide a una de ellas que pase al centro, se les proporcionará la explicación de la dinámica, la cual consistirá, en mandar una seña imperceptible a través de las manos, de tal forma que la persona que se encuentra en el centro no pueda identificar quien mando la señal, en caso de que la persona que está en el centro, se dé cuenta de que madre envió la señal, en ese momento en voz alta dirá el nombre

de la mamá a la que identificó enviando la señal, en ese momento pasara a ocupar un sitio al centro del círculo y será ahora la encargada de detectar quien manda la señal. Concluida esta actividad se les pedirá a las madres que comenten su experiencia.

El tema central será abordado por una de las responsables, a partir de la presentación de los acetatos que contienen impreso el título y el propósito. Antes de profundizar en el tema, se rescatará a través de preguntas dirigidas el contenido de la sesión anterior con el propósito de recordar las respuestas favorecedoras vistas con anterioridad. Posteriormente se les mostrará una lámina la cual contendrá las categorías de respuestas favorecedoras del lenguaje que se consideran de corrección, proporcionándoles la teoría, su definición y ejemplos.

Las madres a través de una actividad (elaboración de un cuento), llevarán a la práctica las respuestas favorecedoras del lenguaje como son: Petición de Revisar Parte (PR), Petición de Revisar Todo (PRT) y Petición de Imitación (PET), en esta actividad se pretenderá que las madres adquieran, el empleo de éstas, o en otro de los casos incrementen su frecuencia de uso. Para ello se empleó el juego de roles, las madres participarán entre ellas madre – madre, madre- responsable, para ensayar las respuestas adquiridas en esta sesión. Las responsables estarán observando la dinámica de trabajo al tiempo que proporcionarán la retroalimentación pertinente. Concluido este proceso, la madre deberá continuar el procedimiento de aplicar las respuestas favorecedoras del lenguaje con su hijo en situaciones cotidianas y de juego.

Concluida la sesión de trabajo, se les preguntará a las madres si la dinámica de trabajo les permitió aprender, diferenciar, conocer, aplicar y practicar en diversas situaciones de interacción comunicativa, las respuestas favorecedoras del desarrollo lingüístico.

SESIÓN No. 4

Nombre del Tema: La adquisición del conocimiento y efectos de las respuestas no favorecedoras sobre el desarrollo del lenguaje, en niños con discapacidad intelectual y retraso en el mismo.

Propósito: Que las madres conozcan, identifiquen, eviten y/o disminuyan la frecuencia del uso de las respuestas no favorecedoras del lenguaje como son: Preguntas no Genuinas (**PNO**), Orden (**OR**), Autorrespuesta (AUT) y Respuesta no Relacionada (RN), en la interacción comunicativa con su hijo.

Responsables: Mariela Lemus Pavana
María Teresa Torres Valdés

Duración: 3 horas.

Dinámica: Soy único e inconfundible.

Recursos Humanos: Madres de familia y responsables.

Recursos Materiales: Láminas que muestran las categorías de las respuestas no favorecedoras del desarrollo lingüístico, grabadora, CD con música ambiental, video grabadora, televisión, video que muestra la interacción adulto niño, canasta de mimbre, limones, bolsas de papel, plumones, ojos movibles, estambre, papel crepe, resistol, tijeras.

Desarrollo de la temática:

A las madres asistentes se les dará la bienvenida, recibéndolas en un ambiente preparado previamente con música ambiental, invitándolas a pasar y

sentarse en el lugar de su agrado, Ya estando presentes las madres esperadas. Se procederá a proporcionarles un limón de la canasta, se les invita a que escojan el que sea de su agrado, ya repartidos los limones, una de las responsables les proporcionará las indicaciones siguientes: A su limón le pondrán un nombre, el que más les guste, tienen que observarlo detenidamente identificando cada una de sus características como es su color, olor, textura etc., se les indicará que tienen tres minutos para conocerlo, Ya concluido el tiempo, una de las responsables pasará a cada uno de los lugares con la canasta para recoger los limones, después pasará al centro del aula y colocará en el piso los limones revueltos previamente, para darles la indicación de que tienen que pasar a buscar su limón dándoles un minuto para identificarlo y llevarlo consigo. Posteriormente se le pide a cada una que presente públicamente su limón mencionando su nombre así como las características que lo diferencian de otro. Concluida esta actividad, se les pedirá a las asistentes que expresen qué dificultades tuvieron para identificar su limón, o cómo lograron identificarlo, como demuestran que es el de su propiedad. Con esta dinámica se pretende que las madres pongan atención en las características que presenta cada una de las respuestas no favorecedoras del lenguaje a fin de evitar disminuir el uso de éstas en la interacción comunicativa con su hijo.

Posteriormente las responsables abordaran el tema central apoyándose de una lámina, la cual contiene el tipo de Respuestas no favorecedoras del lenguaje, su definición y ejemplos los cuales permitirán reconocer las características de las Ordenes (OR), Preguntas no Genuinas (PNO), Autorespuestas (AUT), el mismo modo a las madres se les inducirá a reflexionar sobre los inconvenientes del empleo indiscriminado de estas categorías, y cómo influyen de manera negativa en el desarrollo lingüístico del niño con discapacidad intelectual y retraso en el lenguaje.

Con la finalidad de que se identifiquen las categorías de respuestas no favorecedoras se procederá a presentarle un vídeo en el que se ejemplifica la interacción adulto-niño, con ello se permitirá que la madre identifique el tipo de

categoría y observe como influyen en la interacción comunicativa entre la madre y el niño.

Las madres simularán como evitar llevar a la práctica dichas categorías. A través de la actividad (elaboración de guiñoles), en dicha actividad se pretende que las madres interactúen en el juego de roles madre- madre, cabe señalar que una de las madres en su momento tomará el papel del niño, para ello recibirán la retroalimentación pertinente por parte de las responsables respecto a la calidad de su interacción.

Al concluir dicho proceso la madre deberá seguir este procedimiento con su hijo en diferentes contextos bajo diferentes actividades.

Ya concluida la sesión de trabajo se les proporcionará un resumen de las categorías con las que se trabajó.

GRUPO DE REFLEXIÓN

SESIÓN No 1

Nombre del Tema: “La familia y la discapacidad intelectual”

Propósito:

- a) Que los padres de familia reflexionen su rol y las reacciones que les genera tener un hijo con discapacidad intelectual.
- b) Qué los padres reflexionen el proceso de aceptación de la discapacidad.

Responsables: Mariela Lemus Pavana
María Teresa Torres Valdés

Duración: 2 horas.

Dinámica: “Te regalo un tesoro”
Dramatización

Recursos Humanos: Padres de familia y Responsables.

Recursos Materiales: Globos, acetatos impresos, hojas de papel bond, grabadora, CD, proyector, televisión, videocasetera, película sobre la discapacidad intelectual.

Desarrollo de la temática

La sesión dará inicio con la recepción y bienvenida a las madres asistentes, se les invitará a participar en la dinámica denominada “Te regalo un tesoro”, en ese momento se les proporcionará a cada un globo, y se les indica que deberán inflarlo,

se les hace el comentario de que desde ese momento el globo representa a su hijo, posteriormente se les pide que salgan al patio y jueguen con él, por espacio de dos minutos, en secreto se le pide a una persona ajena a la dinámica de trabajo que se acerque a ellas y al pasar, con un alfiler les reviente el globo a aquellas madres que se encuentre a su paso, y se retire sin decir nada, concluido el tiempo se les pide que ingresen al salón y tomen asiento, para dar pie a los comentarios y vivencias durante la dinámica, a través de los cuales nos permitirá conocer lo sentimientos que les genero el quedarse sin su hijo, o en otro de los casos, que sintieron aquellas madres que pudieron conservar a su hijo, dependiendo del trato que se le de al niño (globo) se abordarán las preguntas. El objetivo de la dinámica es el poder rescatar los sentimientos, actitudes, de las madres hacia sus hijos.

Concluida esta actividad se dará paso al desarrollo del Tema central de la sesión "La familia y la discapacidad intelectual", abordándolo a través de acetatos los cuales contendrán: el nombre del tema, propósitos y la definición de discapacidad intelectual, aspectos abordados por las responsables. Para rescatar estos aspectos antes mencionados se les presentará una película que aborda la discapacidad intelectual. Continuando con este punto el grupo se dividirá en dos y a cada uno de ellos se les pedirá que realicen una (dramatización), para ello se les indicará que deberán tomar en cuenta el rol de la familia ante un hijo con discapacidad, para esta actividad se les proporcionarán 10 minutos para que se organicen y 20 minutos para que hagan su presentación. Al termino de la actuación de cada uno de los equipos se les pedirá que manifiesten cuales fueron sus experiencias, actitudes, sentimientos que les genero la actividad. A partir de estas actividades las responsables, retomarán los sentimientos, emociones, reacciones y comentarios más relevantes que proporcionen las madres, para generar la reflexión entre el grupo, propiciando que entre las madres se planteen alternativas de cambios a partir de sus propias experiencias.

GRUPO DE REFLEXIÓN

Sesión No 2

Nombre del Tema: "La familia y discapacidad intelectual"

Propósito:

- a) Que los padres de familia reflexionen su rol y las reacciones que les genera tener un hijo con discapacidad intelectual.
- b) Qué los padres reflexionen el proceso de aceptación de la discapacidad.

Responsables: Mariela Lemus Pavana
María Teresa Torres Valdés

Duración: 2 horas.

Dinámica: Dándole vida a mi hijo.

Recursos Humanos: Padres de familia y Responsables.

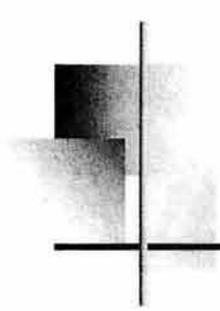
Recursos Materiales: Paliacates, acetatos impresos, hojas de papel bond, grabadora, CD, retroproyector, plumones.

Desarrollo de la temática.

Antes de que ingresen al salón las madres que conforman el Grupo de Reflexión, las responsables ya deberán tener al salón previamente arreglado, con floreros, velas aromáticas y música con sonidos de la naturaleza. Se les pedirá a las madres asistentes que ocupen el lugar que más les agrada, posteriormente se les invitará a participar en la dinámica denominada "Dándole vida a mi hijo", momento en el que se les proporcionan las instrucciones pertinentes. Sobre la mesa encontrarán

un paliacate, con él ustedes tendrán que hacer un muñeco, ese muñeco será su hijo, cuando lo estén creando piensen en su hijo, para ello tendrán que apoyarse con la mamá que esta a su lado, ya que todas hayan terminado se les dará otra instrucción. Ahora cada una de ustedes nos presentará a su hijo/hija, tomando en cuenta su nombre, edad, nos platicará desde el momento en que decidieron ser padres, el nacimiento de su hijo/hija, el momento en que les diagnosticaron su discapacidad, que sintieron ante la noticia, que han hecho para que la familia acepte al niño/niña, que expectativas tienen a futuro para con su hijo/hija etc. Se pretende propiciar que las madres compartan sus sentimientos emociones, experiencias, vivencias y sobre todo que compartan las estrategias que han empleado para salir adelante como familia, lo más importante es propiciar el apoyo mutuo entre madres identificándose a partir del mismo problema que comparten "la discapacidad de sus hijos". Para no dejar a las madres con los sentimientos a flor de piel, se les pedirá que se pongan de pie, se tomen de las manos y a la cuenta de tres digan fuertemente casi gritando en nombre de su hijo/hija lo más fuerte que puedan, simulando que él o ella están muy lejos y que ella quieren que venga a su lado.

Concluida la actividad se les proporcionará té o café, y un pequeño bocadillo para que puedan convivir y si lo prefieren platicar de sus experiencias.



ANEXO 2

Carta Descriptiva Sesión No. 1

NOMBRE DEL TEMA	MODALIDAD	SESIÓN	PROPÓSITO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
"Niveles de desarrollo de la Competencia Comunicativa desde el nacimiento hasta los 12 años".	Grupal	1	Que las madres conozcan los niveles de Desarrollo de la competencia comunicativa	Dinámica: Exposición	<ul style="list-style-type: none"> - Láminas con los Niveles del desarrollo de las competencias comunicativas. - Grabadora. - CD. música ambiental. - Hojas de papel bond. - Pelotas de goma. - Plumones. - Acetatos. - Retroproyector. 	2 hrs.
"Características del lenguaje del niño con discapacidad "	Grupal	1	Que las madres conozcan las características lingüísticas de su hijo.	Dinámica: Inducción a la relajación. Lluvia de ideas Exposición	<ul style="list-style-type: none"> - Papel bond - Marcadores - Florero - Flores de diferentes colores - Grabadora - CD con música ambiental - Velas aromáticas - Mantel - Acetatos - Proyector - Resumen 	1 hr.

Carta Descriptiva Sesión No. 2

NOMBRE DEL TEMA	MODALIDAD	SESIÓN	PROPÓSITO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
<p>"La participación de las madres como habilitadoras del desarrollo del lenguaje, empleando respuestas favorecedoras: Pregunta Genuina (PG), Extensión Expansión (EE), Comentario e Instrucción (CI), Imitación (IM)"</p>	Grupal	2	<p>Que las madres conozcan, identifiquen y apliquen las categorías de respuestas favorecedoras del lenguaje de su hijo con discapacidad intelectual</p>	<p>Dinámica: "Mar adentro mar a fuera"</p> <p>Exposición</p> <p>Taller</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lámina con categorías de las respuestas favorecedoras del lenguaje, - Grabadora - CD de música ambiental - Videgrabadora - Televisión - vides - Acetatos - Proyector - 4 rompecabezas - Material impreso 	3 hrs.

Carta Descriptiva Sesión No. 3

NOMBRE DEL TEMA	MODALIDAD	SESIÓN	PROPÓSITO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
<p>“La participación de las madres como habilitadoras del desarrollo del lenguaje, empleando respuestas favorecedoras consideradas de corrección: Petición de revisar Parte (PR), Petición de Revisar Todo (PRT) y Petición de Imitación (PET)”.</p>	<p>Grupal</p>	<p>3</p>	<p>Que las madres conozcan, identifiquen y apliquen las categorías de respuestas favorecedoras del lenguaje de su hijo con discapacidad intelectual.</p>	<p>Dinámica: El telegrama. Exposición Taller</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hoja de rotafolio - Marcadores - Grabadora - CD de música ambiental - Lámina con categorías de respuestas favorecedoras consideradas de corrección - Acetatos - Proyector - Material recortable - Tijeras - Pegamento - Cartulinas - Hojas tamaño carta - Colores, - Crayones - Plumas - Lápices 	<p>3 hrs</p>

Carta Descriptiva Sesión No. 4

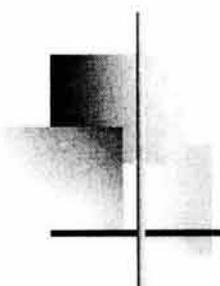
NOMBRE DEL TEMA	MODALIDAD	SESIÓN	PROPÓSITO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
<p>“La adquisición del conocimiento y efectos de las respuestas no favorecedoras sobre el desarrollo del lenguaje, en niños con discapacidad intelectual y retraso en el mismo”.</p>	<p>Grupal</p>	<p>4</p>	<p>Que las madres conozcan, identifiquen, eviten y/o disminuyan la frecuencia del uso de las respuestas no favorecedoras como son: Preguntas No Genuinas (PNG), Orden (OR), Autorespuesta (AUT), y Respuesta No Relacionada (RN), en la interacción comunicativa con su hijo.</p>	<p>Dinámica: “Soy único e inconfundible”. Exposición Taller</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Láminas que muestran categorías no favorecedoras del desarrollo lingüístico. - Grabadora - CD de música ambiental - vides grabadora - Televisión - vides - Canasta de mimbre - Limones - Bolsas de papel - Plumones - Ojos móviles - Estambre - Papel crepe - Resistol - Tijeras 	<p>3 hrs.</p>

Carta Descriptiva del Grupo de Reflexión Sesión No. 1

GRUPO DE REFLEXION	MODALIDAD	SESIÓN	PROPÓSITO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
"La familia y la discapacidad"	Grupal	1	<p>a) Que los padres de familia reflexionen su rol y las reacciones que les genera un hijo con discapacidad</p> <p>b) Que los padres reflexionen el proceso de aceptación de la discapacidad.</p>	<p>"Te regalo un Tesoro"</p> <p>Dramatización</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Globos, acetatos impresos, Hojas de papel bond - Grabadora. - CD con música ambiental - Proyector - Televisión. - Video casetera, - Película sobre la discapacidad intelectual. 	

Carta Descriptiva del Grupo de Reflexión Sesión No. 2

GRUPO DE REFLEXION	MODALIDAD	SESIÓN	PROPÓSITO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
La familia y la discapacidad intelectual	Grupal	1	a) Que los padres de familia reflexionen su rol y las reacciones que les genera un hijo con discapacidad intelectual. b) Que los padres reflexionen el proceso de aceptación de la discapacidad.	Dándole vida a mi hijo.	<ul style="list-style-type: none"> - Paliacates. - Acetatos impresos. - Hojas de papel bond - Grabadora. - CD. música ambiental. - Retropoyector. - Plumones. 	



ANEXO 3

CUESTIONARIO

Fecha: _____

Nombre de la madre: _____

INSTRUCCIONES: Complete las siguientes preguntas.

1. ¿Fue de su agrado el programa que recibió para su hijo/hija?

2. ¿Obtuvo lo que esperaba del programa?

3. ¿Considera que el programa permitió mejorar el lenguaje de su hijo?

Si ()

Hasta que punto _____

No ()

¿Por qué? _____

4. **¿Considera que las Psicólogas la entrenaron adecuadamente para llevar a cabo el programa de su hijo/hija?**

5. **¿Las habilidades adquiridas a través del programa, le han permitido ponerlas en práctica en otras situaciones?**

Si ()

¿Cuáles? _____

No ()

¿Por qué? _____

6. **¿Qué otros beneficios ha obtenido del programa?**

7. **¿De qué otra forma considera que el programa pudiera funcionar mejor?**

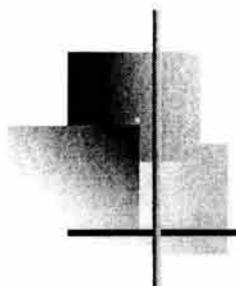
8. ¿Le recomendaría el programa a otros padres?

9. ¿Qué opinión le merece el Programa?

10. ¿Qué le pareció el trabajo que se realizó en los Grupos de Reflexión?

11. ¿Qué opina del material y la forma de trabajo por parte de las Responsables?

Por su apoyo Muchas Gracias



ANEXO 4

ANEXO 4

RESPUESTAS MATERNAS FAVORECEDORAS Y NO FAVORECEDORAS DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO

Nombre del Alumno: _____
 Fecha de Nacimiento: _____ Edad: _____ Sexo: _____
 Nombre de la Escuela: _____
 Escolaridad: _____ Grado: _____
 Diagnóstico: _____

Nombre de la Madre y/o Tutor: _____
 Edad: _____ Escolaridad: _____ Estado Civil: _____
 Ocupación: _____ Ingreso Mensual: _____
 Domicilio: _____ Municipio: _____
 Promedio de Ingreso Mensual Familiar: 1 ó 2 S.M. 3 ó 4 S.M. 5 ó más S.M.
 Observador: _____ Fecha: _____

No P	MADRE											NIÑO										
	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET	PNO	R.N	AUT	OR.	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET	PNO	R.N	AUT	OR.
0																						
1																						
2																						
3																						
4																						
5																						

MADRE NIÑO

P.G. = PREGUNTA GENUINA
 E.E. = EXTENSIÓN EXPANSIÓN
 C.I. = COMENTARIO E INSTRUCCIÓN
 I.M. = IMITACIÓN
 P.R.T = PETICIÓN DE REVISAR TODO
 P.R. = PETICIÓN DE REVISAR PARTE
 PET = PETICIÓN DE IMITACIÓN
 PNO = PREGUNTA NO GENUINA
 R.N. = RESPUESTA NO RELACIONADA
 AUT = AUTORESUESTA DEL ADULTO
 OR = ORDEN

MADRE NIÑO

RENGLONES 0, 1, 2, 3, 4, 5 = NUMERO DE PALABRAS CON
 QUE RESPONDE EL NIÑO

No P	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET	PNO	R.N	AUT	OR.	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET	PNO	R.N	AUT	OR.	
0																							
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							

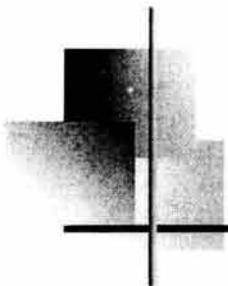
No P	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET	PNO	R.N	AUT	OR.	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET	PNO	R.N	AUT	OR.	
0																							
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							

No P	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET	PNO	R.N	AUT	OR.	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET	PNO	R.N	AUT	OR.	
0																							
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							

No P	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET	PNO	R.N	AUT	OR.	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET	PNO	R.N	AUT	OR.	
0																							
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							

No P	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET	PNO	R.N	AUT	OR.	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET	PNO	R.N	AUT	OR.	
0																							
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							

No P	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET	PNO	R.N	AUT	OR.	P.G.	E.E.	C.I.	I.M.	P.R.T	P.R.	PET	PNO	R.N	AUT	OR.	
0																							
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							



BIBLIOGRAFÍA

- Azcoaga, J; Bello, J; Citrinovitz, J.; Derman, B. Yfrutos W, (1987). Los retardos del lenguaje en el niño. Madrid, Paidós.
- Barnes, S., Gutfreund, M, Satterly, D. y Wells, G. (1983). Characteristics of adult seech which predict children's language development. Journal of child Language IO, 65-84.
- Bates, E. (1976). Language and context, the adquisition of pragmatics, New York Academic Press.
- Bautista, J. R. (1991). Educación especial y necesidades educativas especiales. En P.D. Bautista (Coordinador). Necesidades Educativas. Manual teórico práctico (pp. 15-25). Madrid: Aljibe.
- Bar-Din A. (1995). Los niños Marginados en América Latina. Una antología de estudios psicosociales. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa. Barcelona España, ediciones CEAC.
- Bless,G. (1996). Integration in the Ordinary School in Switzerland, Suiza. <http://pedcurmac 13. Unifr>.
- Bronfenbrenner, U (1979). The Ecology of Human Development. Harvard, E.U.A., University Press.
- Bruner, J. (1986). El habla del niño. Barcelona, Paidós.
- Burgos, Murga, Saad. (1997). Necesidades Educativas Especiales. Discapacidad Intelectual. Folleto, Prácticas Integrales de Educación Especial. Facultad de Psicología.
- Castanedo C. (1999). Deficiencia Mental. Aspectos teóricos y tratamiento. Editorial CCS.
- Cataldo, Z. (1991). Aprendiendo a ser Padres. España: Visor.
- Coll, C. (En prensa). "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencias educativa".
- Confederación Mexicana de Asociaciones en Favor de Personas con Deficiencia Mental. (1992). Directrices para el año 2000. México: CONFE.

- Comisión Nacional de Educación a favor de la Infancia. (1995). Programa Nacional de Acción a Favor de la Infancia. 1995-2000. SEPARATA.
- Cross, T. (1984). Habilitating the language impaired child: ideas from studies of parent child interaction. Topics in Language Disorders.
- Cunningham, C. y Davis, H. (1988). Trabajar con los padres, marcos de colaboración. Madrid, Siglo XXI.
- DGEE-SEP. (1981). Bases para una política de educación especial. México: FONAPAS.
- DGEE-SEP. (1982). La educación especial en cifras, 1976-1982. México: FONAPAS.
- DGEE-SEP. (1985). La educación especial en México. México: FONAPAS
- DGEE-SEP. (1988). Lineamientos generales para vincular a la familia al proceso educativo. México: DGEE-SEP.
- Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. (1986). Barcelona, Diagonal Santillana.
- Diccionario Enciclopédico Océano Uno Color. (2001). Barcelona España.
- Domenech, N. (1993). "Diseños individuales", Folleto de Facultad de Psicología, UNAM.
- Edgeston, R. (1980). Retraso mental. Madrid España, Ediciones Morata.
- Eysenck, W. y Keane, (1995). Cognitive psychology: a student 's handbook. East Sussex, United Kingdom: Psychology.
- Facultad de Psicología, (1987). Manual de Prácticas de Desarrollo Psicológico I, UNAM.
- Fernández, G.M. (1993). Teoría y análisis práctico de la integración, Madrid, Escuela Española.
- Fierro, A. (1990). La escuela frente al déficit intelectual. En Marchesi, A; Coll, C.; Palacios. Desarrollo psicológico y educación. Vol. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. (Cap. 16). Madrid: Alianza Psicología.
- Fierro, L y Valdespino, D. (2002). Trabajo con Padres de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Revista pedagógica "Camino Abiertos" publicación 129-131. Universidad Pedagógica.

- First, M. B. (2002). DSM IV-TR. Manual de diagnóstico diferencial. Barcelona; México: Masson.
- Fitzgerald, M. y Fischer, R. (1987). A family involvement model for hearing – impaired infants. Topics in Language Disorders.
- Freixa, N. (1993). Familia y Deficiencia Mental. Salamanca: Amorú.
- García I., Escalante. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. Dirección General de Investigación Educativa.
- García Pastor, C. (1993). Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar, Barcelona, PPU.
- Gómez, P, M. (1992). Consideraciones sobre el desarrollo del lenguaje y sus alteraciones: SEP, DGEE.
- Gómez, P. M. (1985). Adquisición del lenguaje, SEP, DGEE.
- Gómez P, M. (1996). Integración del deficiente mental superficial, México, D.F., versión preliminar no publicada.
- Gómez, L., Guerrero, N. y Marquez, F. (1988). Lineamientos generales para vincular a la familia en el proceso educativo especial. México, Dirección General de Educación Especial, SEP.
- Guajardo, E. (1994). Unidad de servicios y apoyo a la educación regular. Cuadernos de integración educativa No. 4, México: DEE-SEP.
- Guiraud, P. M. (1976). La semántica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Higareda, P. y Silva, G .L. (1994). Tesis profesional. Un estudio bibliográfico sobre la integración de las personas con discapacidad mental a la escuela regular. México: UNAM. Facultad de Psicología.
- Ingalls, R. (1982). Retraso mental. La nueva perspectiva. México Manual Moderno.
- Kazdin, A. (1978). Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas, México, Manual Moderno.
- Lasky, E. y Kloop, K. (1982). Parent-child interaction in normal and language disordered children, Journal of Speech and Hearing Disorders.
- 47, 7-18.

- Lennenberg H.E. y Lennenberg E. (1982). Fundamentos del Desarrollo de Lenguaje. Editorial Alianza, Madrid.
- Lombardino, L. y Morgan, N. (1983). Parents as Language trainers. Exceptional Children. 49 (4), 358-361.
- Lou, R. M. Y López, U. (2001). Bases Psicopedagógicas de la educación especial. Madrid: Pirámide.
- Lund, N. y Duchan. J. (1988). Assessing children's language in naturalistic contexts. New Jersey, Prentice Hall.
- Mac Cartney, K. (1984). Effect of quality of day care environment on children's language development. Developmental Psychology. 20 (2) 244-260.
- Mac Dade, H, y Varnedoe, D. (1987). Training parents to be language facilitator's. Topics in Language Disorders. 7 (3), 19-30.
- Macotela, S. (1995). Introducción a la educación especial. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Facultad de Psicología. UNAM.
- Manoni, M. (1984). El niño retardado y su madre. Edit. Paidós. Buenos Aires.
- Marchesi, A. y Martín E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En Marchesi, A. Coll, C. J. Palacios. (Eds). Desarrollo psicológico y educación. V III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. (Cap I.) Madrid Alianza.
- Martínez, M. (1991). Contexto familiar y desarrollo Psicológico. Orientaciones para la evaluación e intervención. Madrid: Ministerio de Educación.
- Medrano, S. (1986). La educación especial integrada en la escuela ordinaria. En Enciclopedia temática de educación especial. Tomo 1 (pp97-II4). Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Melgar, M. (1990). Cómo detectar al niño con problemas del habla. México, Trillas.
- Meza, H. V. (1974). Organización familiar en una comunidad rural, Malinalco Edo de Méx. UAEM.
- Ministro de Educación y Ciencia. (1992). Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

- Negrete Medina M. L. (2001). Tesis Profesional, Programa Psicoeducativo: Promoción de actitudes favorables en padres en el proceso de rehabilitación de su hijo con dislalia funcional. Facultad de Psicología. UNAM.
- Nieto Herrera, M. (1988). Retardo del lenguaje y sugerencias pedagógicas. México: CEDIS.
- Nieto Herrera, M. (1992). Evolución del lenguaje en el niño. México: Edit. Porrúa.
- Noriega, H, R. (1998). Tesis Profesional. Las premisas socioculturales en familia de zona rural. Una comparación entre padres e hijos. Toluca México: UAEM. Facultad de Ciencias.
- Pablo, C, (1987). Experiencias y estudios sobre integración, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Parrilla, A. (1992). El profesor ante la integración escolar : Investigación y Formación. Argentina, Editorial Cincel.
- Perelló, J. (1980). Exploración audiofoniatría; Audición, inteligencia, lenguaje. Barcelona; México: Científico-médica.
- Piaget; J. Barnes.D. (1980). El juicio y el razonamiento en el niño. Serie Colección del Instituto de Educación, Ginebra.
- Pierce, W. D. (1999). Behavior analisis and learning. Upper Seaddle River, N, J: Prentice Hall.
- Poder Ejecutivo Federal (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México: Poder Ejecutivo Federal/ SNTE.
- Powell, H y Ahrehold (1991). Los hermanos especiales y el sistema familiar. Colombia: Norma.
- Remus M. (Mayo 1995). En la memoria del Primer Congreso Internacional sobre la Discapacidad. La integración es un proceso... no solamente filosóficos. "La discapacidad en el año 2000". México.
- Rioux, M. (1995). La contradicción de la amabilidad. La claridad de la justicia. Ontario Canadá, Instituto Roer.
- Rodríguez, A. (1976). Psicología Social. México: Trillas.
- Rodríguez, R. y Rivera, A. (1995). Tesis Profesional. Escuela para padres. Una alternativa para mejorar la integración familiar y el desarrollo optimo de sus integrantes. Facultad de Psicología UNAM.

- Romero Contreras S. (1999). La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica. México España.
- Rondal, J. (1990). La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje. México. Trillas.
- Rondal, J. y Xavier, S. (1988). Trastornos del lenguaje y Lenguaje oral, lenguaje escrito, neurolingüística. México. Paidós.
- Saad, D. (2000). Tesis de maestría. Programa de facultamiento a padres para promover la autodeterminación de sus hijos con discapacidad intelectual. Facultad de Psicología. UNAM.
- Sampieri, H. (2000). Metodología de la investigación. Mc Graw – Hill. Interamericana Editores. Companies, Inc.
- Sánchez, R. y Schnabel, P. (1993). Tesis profesional. Programa de entrenamiento para la enseñanza incidental del lenguaje, dirigido a madres con niños con trastorno funcional. Facultad de Psicología. UNAM.
- Sandoval, F. y Eduardo S. (1994). Tesis profesional. Familia Indígena y Unidad doméstica. UAEM.
- Santrock, John W. (2002). Psicología de la Educación. Mc Graw Hill.
- SEP. (1986). Estudio sobre semántica. México, DGEE.
- SEP. (1991). Libros del Rincón. Ser Maestro Rural, Una labor imposible. México: SEP.
- SEP. (1994). Un modelo de integración educativa. México, SEP, Unidad de integración educativa del estado de Nuevo León.
- SEP. (2000). Antología de educación especial. Evaluación del factor preparación profesional. Carrera Magisterial.
- SEP DGEE. (s/f). Departamento de Planes y Programas de Estudio. Programas para la atención de Padres de familia.
- S.E.P. DGEE. (2000). Seminario de Actualización Para Profesores de Educación Especial y Regular. Carrera Magisterial.

- Shea, M. y Bauer, M. (2000). Educación Especial: Un enfoque ecológico. México: Mac Graw Hill.
- Sheppard, P. (1988). Educación especial. Introducción a la educación especial. Programa de Publicaciones de Material didáctico, Facultad de Psicología, UNAM.
- Slobin, D. I. (1974). Introducción a la psicolingüística. Buenos Aires: Paidós.
- Smolak, L. y Weinraub, M. (1983). Maternal speech strategy or response, Journal of Child language.
- Snow, C. Midkiff-Borunda, S. Samll, A. y Proctor, A. (1984). Therapy as social interaction: analyzing the contexts for language remediation. Topics in language Disorders.
- Tena E. (1991). El entorno sociofamiliar del niño deficiente mental. En P.D. Bautista. Necesidades educativas especiales. Manual Teórico Práctico. Madrid: Aljibe.
- Toledo, M. (1981). La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales, Madrid, Aula XXI, Santillana.
- UNESCO. (1993). Necesidades especiales en el aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar. Francia, UNESCO.
- UNESCO (1994). Proyecto de marco de acción sobre las necesidades educativas especiales. Mecanograma de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España.
- Zacarias y Saad. (1994). La inclusión educativa en México; un proceso gradual. Memorias del congreso Excelencia y Equidad. Toronto, Canadá: Asociación Canadiense para la Vida en Comunidad.
- Van Dijk, T. (1983). Estructuras y Funciones del discurso. Edit. Siglo XXI.
- Verdugo, M. A. (1995). Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras, España, Siglo XII.
- Verdugo, M. A (1999). Retraso mental, definición, clasificación y sistemas de apoyo. Editorial Alianza.