

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLÓGIA.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN GRUPAL PARA MEJORAR LA
ARTICULACIÓN DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE 2 A 3 AÑOS DE UN
CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL.

INFORME DE PRÁCTICAS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA PRESENTAN:

ESTRADA CHÁVEZ GUADALUPE
JUÁREZ REYES LAURA LILIA

DIRECTORA DEL INFORME DE PRÁCTICAS: MTRA. MARTHA ROMAY
MORALES

REVISOR: LIC. FERNANDO FIERRO LUNA

MÉXICO. D. F.

JUNIO 2007.



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.

H. Jurado

Mtra. Marcela González Fuentes

Lic. Irma Graciela Castañeda Ramírez

Mtra. Elisa Saad Dayan

Mtra. Martha Romay Morales

Lic. Fernando Fierro Luna

AGRADECIMIENTOS:

Queremos agradecer a los maestros que nos brindaron su guía y tiempo en revisar el presente trabajo y por sus acertados comentarios que hicieron posible la presentación del mismo.

LAURA LILIA

A mis padres:

Aunque se que no es posible pagarles todo el sacrificio, apoyo, cariño y confianza que me han dado para terminar mis estudios profesionales quiero que sepan que mis triunfos son de ustedes por enseñarme a luchar y mostrarme que siempre existe un camino. Por lo que soy y por todo el tiempo que les robé pensando en mi... ¡Gracias!

Los amo y admiro.

A mis hermanos:

Chucho, gracias por tu apoyo, comprensión y por tu valioso ejemplo de superación.

Kari, Edith y Maru gracias por regalarme su cariño, su alegría y sus sonrisas.

A mis amigos:

Por ser parte importante en mi vida, cada uno de ustedes saben que se han ganado mi cariño, admiración y respeto, se que saben escuchar y brindar ayuda cuando es necesario, siempre lo he dicho pueden contar conmigo.

A todos ustedes en los que puedo confiar... Gracias por todas las alegrías, apoyo y sobretodo por creer en mí.

A Samuel.

A Ricardo:

Por todo tu apoyo para terminar este trabajo, gracias por creer en mí y brindarme tu cariño.

A Lupita:

Por tu paciencia, trabajo y complicidad en este trabajo. Gracias por brindarme tu amistad y un nuevo nombre. Se que tendrás el desarrollo profesional que esperas.

GRACIAS POR TODO

GUADALUPE

A mis padres

Sabiendo que no existirá una forma de agradecer toda una vida de lucha sacrificios y esfuerzos, quiero que sientan que el objetivo logrado también es suyo y que la fuerza que me ayudo a conseguirlo fue la confianza que depositaron en mi y su apoyo al compartir conmigo logros y tropiezos para que al fin llegara este momento. Gracias a Dios y a ustedes que han guiado mis pasos he alcanzado esta meta.

A mis abuelitos

Como un testimonio de infinito aprecio y eterno agradecimiento, por el cariño, guía, apoyo y sobre todo por el tiempo que les robe pensando en mí, he llegado a realizar una de mis metas, la cual es la herencia más valiosa que pudiera recibir para continuar con mi superación. Por todo esto y mucho más gracias.

A mis hermanas

Grisel:

Por que siempre has estado conmigo en todos los momentos, Gracias.....por tu comprensión, compañía ayuda y cariño sin esperar nada a cambio.

Zule:

Por tu alegría, cariño y por creer en mí, Graciaspor motivarme a ser un ejemplo para ti.

A LauraLi:

Gracias por ser una buena amiga y por compartir momentos divertidos y estresantes para lograr este trabajo,

LOS QUIERO MUCHO

INDICE

INTRODUCCIÓN

PROBLEMÁTICA.....	8
Justificación.....	10

1.-ANTECEDENTES

1.1 Contextuales.....	12
1.2 Teóricos.....	15
1.2.1 Desarrollo infantil.....	15
1.2.2 Desarrollo físico y motor.....	17
1.2.3 Desarrollo emocional.....	18
1.2.4 Desarrollo de la personalidad.....	19
1.2.5 Desarrollo social.....	21
1.2.5.1 Habilidades sociales.....	24
1.2.5.2 Grupo.....	25
1.2.5.3 Juego.....	27
1.2.6 Desarrollo cognitivo.....	31
1.2.7 Funciones del lenguaje.....	33
1.2.8 Desarrollo del lenguaje.....	35
1.2.8.1 Adquisición del lenguaje.....	37
1.2.8.2 Evolución del lenguaje.....	38
1.2.8.3 Teorías de adquisición del lenguaje.....	41
1.2.8.4 Lenguaje y comunicación.....	47
1.2.8.5 Dificultades del lenguaje.....	48
1.2.9 Articulación del lenguaje.....	51
1.2.9.1 Clasificación de fonemas.....	55
1.2.9.2 Orden de aparición de los fonemas.....	58
1.2.9.3 Dificultades en la articulación del lenguaje.....	59
1.2.9.4 Alteraciones de articulación en el lenguaje.....	64
1.2.9.5 Implicaciones de las alteraciones del lenguaje.....	69
1.2.10 Modelos de intervención en las dificultades de articulación de la dislalia evolutiva.....	71
1.2.11 Experiencias similares.....	73

2.- PROGRAMA DE INTERVENCION

2.1 Objetivo.....	78
2.2 Población destinataria.....	78
2.3 Espacio de trabajo.....	78
2.4 Instrumentos.....	79
2.5 Fases del procedimiento	
2.5.1 Fase I identificación.....	81
2.5.2 fase II evaluación diagnostica.....	82

2.5.3 fase III diseño del programa.....	82
2.5.4 Fase IV aplicación del programa.....	85
2.6 Mecanismos de evaluación.....	85
3.- RESULTADOS.....	88
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	99
REFERENCIAS.....	105
ANEXOS.....	110

INTRODUCCIÓN.

Problemática

La familia es decisiva para el desarrollo integral de los niños, sin embargo actualmente las madres conviven poco tiempo con sus hijos por la necesidad de trabajar y los incorporan a centros educativos, tal es el caso de los CENDIs (Centros de Desarrollo Infantil) cuya función es determinante para el sano desarrollo de los niños, ya que se encargan de proporcionar atención a sus necesidades primarias como la alimentación, el aseo, etc., y al mismo tiempo les brindan estimulación en todas las áreas de su desarrollo, como son la socialización, el lenguaje, la psicomotricidad, la cognición y el desarrollo afectivo.

Sin embargo, es común que algunos de los niños que asisten a estos centros, presenten algunos desfases en su desarrollo con respecto a su edad cronológica, debido a una escasa estimulación social que puede repercutir en sus habilidades sociales y en la articulación de su lenguaje.

En lo que respecta al desarrollo del lenguaje, desde los 2 años, los niños al participar en una conversación tratan de hacer que su propia habla sea relevante para las otras personas y a los 3 años la mayoría son bastante locuaces y prestan atención al efecto que su habla tiene en los demás, es por eso que si los demás no pueden comprenderlos, intentan explicarse más claramente; no obstante, si el niño no puede comunicarse debido a que su vocabulario es limitado o tiene dificultades de articulación de lenguaje que lo hace ininteligible, intentará comunicarse utilizando otros medios, como son, berrinches, escupir, pegar, etc. (García, 2001).

Así mismo cuando se percata de que después de comunicarse los demás no le entienden, podría optar por ya no hacerlo. Ambas situaciones afectan sus relaciones sociales, limitando con esto muchas experiencias de aprendizaje.

Considerando que la infancia temprana constituye una etapa fundamental en el proceso de desarrollo, cualquier alteración que presente el niño durante este periodo y no sea atendida, va a ser de suma importancia ya que podrá interferir en su desarrollo posterior, por ejemplo, se sabe que las dificultades del lenguaje persisten a lo largo de toda la escolaridad, y llegan a ser una de las principales causas de aparición de trastornos del aprendizaje (Acosta, 1999), de igual manera, al obstaculizarse los repertorios sociales del niño, se limitan algunas competencias que debe adquirir a partir de las interacciones, con los demás (Wielkiewicz, 1999), por ejemplo, se ven afectadas la adquisición y despliegue de sus habilidades sociales, el desarrollo de su lenguaje, la formación de su autoconcepto o la percepción de su propia persona (que contribuyen a adquirir seguridad, y confianza en sí mismos, el reconocimiento de sus propias capacidades, entre otras); así mismo, durante los primeros años de vida se puede observar el desarrollo de las capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender, tales como la curiosidad, atención, memoria, observación, formulación de preguntas y explicaciones, el procesamiento de información, la imaginación y la creatividad (Velásquez, 2004).

Ante la importancia del desarrollo del lenguaje en la comunicación y respondiendo a las necesidades observadas en un Centro de Desarrollo Infantil durante la realización de las prácticas profesionales del área educativa y se presenta el siguiente trabajo como informe de prácticas siendo esta una opción de titulación, el cuál promueve competencias pertinentes acordes al ejercicio profesional y se sustenta en el desarrollo de actividades en donde la práctica constituye un espacio de aprendizaje y de desempeño profesional supervisado,

facilitado y orientado, de acuerdo con los contenidos curriculares, las necesidades sociales y el marco de trabajo, que ofrece diversos campos de actuación para el estudiante, como parte de su formación tales como: desarrollo de competencias personales, interpersonales y disciplinares, considerando las diferentes prácticas profesionales tradicionales del psicólogo, que amplíen la perspectiva acerca del quehacer de esta profesión y su importancia en diversos campos.

Justificación

Uno de los principales problemas observados en algunos niños del CENDI Ciudad Universitaria, cuyas edades oscilaban entre 2 y 3 años 7 meses eran dificultades en la articulación de lenguaje en comparación con los parámetros establecidos por expertos en el tema.

Debido a que el lenguaje verbal es una necesidad social y es a su vez un medio para comunicarse, permite expresar, representar y transmitir ideas o sentimientos por medio de un conjunto ordenado de signos, es de gran importancia prevenir posibles dificultades en la articulación del lenguaje ya que el niño se desarrolla dentro de un medio social, en donde constantemente intercambia ideas, pensamientos y sentimientos con los demás, esto le permite integrarse a las normas sociales.

Es por ello que una dificultad en el lenguaje oral (ininteligibilidad) modifica sustancialmente la interacción entre el niño y su entorno y puede provocar alteraciones en su actitud y en su forma de expresarse, así un niño que no habla, habla poco o muy mal, inicia escasas situaciones de diálogo y se ve sometido a una estimulación social inferior a la que provoca y recibe un niño con gran iniciativa de lenguaje (Monfort, 1993).

Algunas de estas dificultades en el lenguaje son causadas por defectos orgánicos, una falta de maduración en el aparato fonador (dislalia evolutiva), o una escasa estimulación social, por lo que es importante ejercitar desde edades tempranas los órganos que intervienen en la articulación del lenguaje para evitar posteriores problemas.

Existe gran cantidad de programas que abordan estas dificultades de articulación del lenguaje sin embargo una gran mayoría están dirigidos a niños mayores de 5 años, por lo que son pocos los que tratan la dislalia evolutiva que se presenta en niños de edades maternas, siendo que es importante tratar estas dificultades, ya que repercuten de manera importante en el desarrollo de los niños. De igual manera, la mayoría de dichos programas constan de ejercicios muy sistemáticos.

No obstante, debido a la edad de los niños maternas con los que se trabajó en el CENDI, y considerando la importancia del juego como facilitador del aprendizaje en estas edades, el presente programa integró ejercicios fonoarticuladores de manera lúdica que apoyaron la articulación del lenguaje de los niños y además favorecieron su desarrollo social, ayudándoles a mejorar su comunicación con los demás, utilizando un lenguaje oral inteligible.

Objetivo General

Elaborar y aplicar un programa de intervención preventiva para mejorar la articulación del lenguaje mediante ejercicios que permitan obtener coordinación y fuerza en los músculos del aparato fonoarticulador a través de actividades lúdicas que favorezcan el desarrollo social en niños que asisten a un Centro de Desarrollo Infantil, cuyas edades oscilan entre los 2 y 3 años 7 meses.

1. ANTECEDENTES

1.1 ANTECEDENTES CONTEXTUALES.

Los CENDIs surgieron en respuesta a las necesidades de las madres trabajadoras que requieren que sus hijos tengan cuidado, nutrición, seguridad y educación a lo largo de sus jornadas laborales (García, 2004).

Entre 1946 y 1952, el presidente Miguel Alemán Valdés estableció “Guarderías” dependientes de Organismos Estatales (Secretaría de Hacienda y Crédito Público, Secretaría de Agricultura, Secretaría de Recursos Hidráulicos, Secretaría del Patrimonio Nacional y Presupuesto, etc.) y Paraestatales (IMSS y PEMEX), así como una del Departamento del Distrito Federal (DDF) por iniciativa de las trabajadoras de Tesorería, posteriormente el término “Guarderías” se sustituye por Centros de Desarrollo Infantil (CENDI).

En 1992, se presentó la versión experimental del Programa de Educación Inicial (PEI) que reconoce a los CENDIs como instituciones que realizan acciones educativas con carácter formativo (Solís, 2005). La educación inicial proporciona educación a niños menores de cuatro años, se caracteriza por brindar al niño una educación integral, apoyada en la participación activa del adulto y centrada en el desarrollo de aspectos referidos a su persona, a su relación con los demás y con el entorno, la modalidad escolarizada se proporciona en los Centros de Desarrollo Infantil (García, 2004).

Cruz y Morales (2000, citado en Solís, 2005) señalan que el objetivo de las guarderías era brindar cuidado y protección a los hijos de las madres trabajadoras durante su jornada laboral, sin embargo los CENDIs rebasan esa finalidad, ya que como mencionan estas autoras, los CENDIs:

- Brindan educación integral a los hijos de las madres trabajadoras cuyas edades oscilan entre los 45 días y 5 años 11 meses, proporcionando tranquilidad emocional a éstas durante su jornada laboral a fin de obtener una mayor y mejor productividad en su trabajo.

- Promueven el desarrollo del niño a través de situaciones y oportunidades que le permiten ampliar y consolidar su estructura mental, lenguaje, psicomotricidad y afectividad.
- Contribuyen al conocimiento y manejo de la interacción social del niño
- Estimulan e incrementan la curiosidad del niño para iniciarlo en el conocimiento
- Enriquecen las prácticas de cuidado y atención a los niños.
- Amplían los espacios de reconocimiento para los niños en la sociedad en la que viven, propiciando un clima de respeto y estimulación para su desarrollo.
- Favorecen la participación activa de los padres, ya que estos inciden en el tipo de condiciones que enriquecen y potencializan los logros de los niños, por medio de la relación afectiva que se establece con ellos.

Para lograr todo ello los CENDIs cuentan con un equipo de trabajo multidisciplinario con características profesionales, técnicas y humanas que favorecen el adecuado desempeño de las tareas. Generalmente su organización es la siguiente: cuenta con una dirección, un área secretarial y cuatro áreas a partir de las cuales se ubica al personal según sus funciones.

En el área médica se encuentra un pediatra, el odontólogo y la enfermera; en trabajo social, una trabajadora social; en el área de psicología, un psicólogo, en el área pedagógica las puericultistas, las educadoras y las asistentes educativas. La sección de maestros especialistas la forman los docentes de música, educación física y otros, en la sección de servicios nutricionales se encuentra una nutrióloga que en colaboración con las cocineras se encarga del servicio de comedor y lactario y en la sección de servicios generales participan el personal de mantenimiento, auxiliar de lavandería, auxiliar de intendencia y vigilantes (Solís 2005).

El Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) de la Universidad Nacional Autónoma de México, presta servicio a los hijos de madres y padres

trabajadores de la UNAM, proporcionado atención a las necesidades primarias de los niños, tales como: afecto, alimentación y aseo, al mismo tiempo que reciben estimulación en las diversas áreas del desarrollo, como la socialización, el lenguaje, la psicomotricidad, etc.

El CENDI atiende a un total de 315 niños, que se encuentran en un rango de edad de 45 días a 5 años, 9 meses y están agrupados según su edad cronológica en lactantes, maternas o preescolares.

Se encuentra en un espacio físico amplio, organizado en áreas previamente destinadas para la realización de diversas actividades tales como consultorios médicos, cocina, comedor, sanitarios infantiles y para adultos, jardín y una zona donde se ubica el personal administrativo, además de salas para la impartición de conferencias y talleres a los padres de familia en forma grupal y cubículos para entrevistarse con ellos en forma privada, también cuenta con salas asignadas para las tareas de la población infantil, espacios en los que los niños permanecen la mayor parte del tiempo.

1.2 ANTECEDENTES TEÓRICOS.



1.2.1 DESARROLLO INFANTIL

Se entiende por desarrollo humano a todos los cambios biológicos, cognitivos y socioemocionales que empiezan en la concepción y continúan durante toda la vida (Santrock, 2002). Los cambios biológicos incluyen la altura, el peso, cambios motrices y hormonales, mientras que los cognitivos incluyen cambios en el pensamiento (inteligencia y lenguaje), y los socioemocionales ocurren en las relaciones e involucran las emociones y la personalidad.

Los primeros años de vida ejercen una influencia importante en el desenvolvimiento personal social de los niños, ya que durante ese periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades cognitivas y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social, ya que durante esta etapa en el cerebro se muestra un periodo de intensa producción y estabilización de conexiones neuronales necesarias para el aprendizaje (Velásquez, 2004), por lo cual se puede decir que estos primeros años constituyen un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo. Durante este periodo la curiosidad y el interés en el aprendizaje son considerables, los sentidos son agudamente perceptivos, se produce una incesante exploración en el mundo de las cosas; se descubren palabras y nombres para todo y se obtiene placer nombrando, rimando y repitiendo palabras para comprobar el efecto que esto ejerce sobre los demás (Milton, 1977).

En este periodo intenso de aprendizaje desempeñan un papel importante las experiencias sociales, es decir la interacción con otras personas, ya que de este tipo de experiencias, dependen muchos aprendizajes fundamentales para la vida futura, por ejemplo la formación del autoconcepto o la percepción de la propia persona (seguridad, confianza en sí mismos, reconocimiento de sus propias capacidades); las pautas de la relación con los demás, el desarrollo de las capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender, tales como la curiosidad, atención, memoria, observación,

formulación de preguntas y explicaciones, el procesamiento de información, la imaginación y la creatividad (Velásquez, 2004).

Todos estos aprendizajes tienen lugar cuando el niño tiene la oportunidad de participar en diversas experiencias sociales, entre las que destaca el juego, debido a que a través de él, los niños adquieren conocimientos fundamentales y desarrollan competencias que les permiten actuar con mayor autonomía y continuar su aprendizaje acerca del mundo que les rodea (Velásquez, 2004), por ejemplo, el juego que implica el empleo de músculos pequeños favorece el desarrollo de la escritura, los juegos que hagan uso de símbolos constituyen las bases para aprender a leer, los actos de arrastrarse, treparse, correr, favorecen la coordinación y ayudan al niño a adquirir una sensación de dominio de situaciones y de control de las partes de su propio cuerpo; además, por medio del juego, los niños aprenden a enfrentar la aprobación y desaprobación de otros, comprender los sentimientos de los demás, como obedecer reglas, como ser miembro de un grupo, etc. (Milton, 1971).

Por lo tanto, la mayor o menor posibilidad de relacionarse con otros, ejerce una gran influencia en el aprendizaje y en el desarrollo infantil porque en esas relaciones se construye, como ya se mencionó anteriormente, la personalidad y complementariamente se desarrollan competencias sociales, que además de facilitar la adquisición del lenguaje va a permitir a los niños usarlo para compartir significados, ideas, explicaciones comunes, preguntas o dudas, así mismo se sabe que la competencia social tiene gran importancia, tanto en el funcionamiento presente como en el desarrollo futuro del niño, ya que los niños que carecen de los apropiados comportamientos sociales experimentan aislamiento social, rechazo y, en conjunto, menos felicidad, y por otra parte reciben menos interacciones positivas de su medio social, lo que puede tener, como efecto inmediato, aislamiento, agresión, frustración y retraimiento (Gil, 1998).

Como podemos observar el desarrollo infantil es integral y para contextualizar y tener mayor comprensión, se describirán las áreas del desarrollo de los niños en edades maternas.



1.2.2 DESARROLLO FISICO Y MOTOR.

Los niños en edades tempranas presentan tasas y aumentos muy variables de crecimiento, por ejemplo durante el segundo año de vida, el rápido crecimiento de células gliáles (células que aíslan las neuronas y mejoran la eficacia con que se transmiten los impulsos nerviosos), producen un desarrollo acelerado del cerebro durante la infancia y niñez temprana, esto da origen a habilidades más complejas y refinadas de aprendizaje, así como al perfeccionamiento de habilidades motoras gruesas y finas (Craig, 2002).

Los cambios más notables ocurren en las habilidades motoras gruesas como correr, saltar y arrojar objetos; en cambio las habilidades motoras finas como escribir y utilizar cubiertos se desarrollan con mayor lentitud, es así que entre los 2 y 3 años el niño puede ponerse y quitarse algunas prendas simples, sabe usar la cuchara y puede abotonarse y desabotonarse.

Existe un tipo de desarrollo motor más específico que es el desarrollo de los órganos que intervienen en la articulación de fonémas Dickson, Hudson y Linder (1990, citado en Ortega, 2002) mencionan que el desarrollo motor oral es importante para la producción de sonidos de habla. A los 2 años, el niño tiene un manejo adecuado de su lengua y labios, entre los 24 y 36 meses de edad, el niño ya puede usar la lengua para quitar los residuos de comida de sus labios. Los niños que tienen dificultad en el control muscular oral, la respiración y el tragar, tendrán también dificultad en producir varios de los sonidos necesarios para el habla.



1.2.3 DESARROLLO EMOCIONAL

A medida que los niños adquieren el lenguaje, comienzan a incorporar normas adultas y regulan y controlan su conducta, incluso los niños de 2 años y 2 años y medio dicen cosas como “no lo hagas” cuando van a llevar a cabo una acción prohibida.

Después de los 2 años, los niños, comienzan a manifestar emociones como turbación, vergüenza, culpa, envidia y orgullo. Estos sentimientos implican cierto daño o mejora del sentido del yo.

A los 3 años, aproximadamente, cuando los niños son más capaces de evaluar sus actuaciones como buenas o malas, comienzan a mostrar signos evidentes de orgullo (sonrisas, aplausos, o gritos de “lo hice yo”) cuando realizan bien una tarea difícil, así como vergüenza (bajan la mirada y los hombros lo que suele ir acompañado de afirmaciones como “no sé hacerlo”) si fracasan en una tarea sencilla (Shaffer, 2002).

Cuando los niños comienzan a hablar más y a referirse a sus sentimientos, los padres y personas cercanas suelen ayudarlos a enfrentarse de forma constructiva a las emociones negativas haciendo que no presten atención a los aspectos más dolorosos de las situaciones desagradables o ayudándoles a comprender las situaciones que les producen miedo, frustración o decepción.

Los niños de 2 a 6 años cada vez manejan mejor la excitación emocional desagradable, dejando de prestar atención a los hechos que los asustan, pensando en cosas agradables para olvidar las desagradables y reinterpretando la causa de la aflicción de forma más satisfactoria. Aproximadamente a los 3 años, los pequeños comienzan a mostrar una capacidad limitada de ocultar sus verdaderos sentimientos (Shaffer, 2002).

La capacidad de identificar cómo se sienten los demás y de comprender por qué se sienten así, es un aspecto fundamental de la cognición social, que pueden tener importantes consecuencias sociales, por ejemplo comprender las causas de las emociones ajenas es un factor que contribuye a la empatía que

suele motivar a ayudar a los compañeros que están tristes. Jud y Dune (1991, citado en Shaffer, 2002) hallaron que cuanto más hablaban los niños de 3 años de sus experiencias emocionales con otros miembros de la familia, mejor interpretaban las emociones ajenas y resolvían disputas con los amigos 3 años después, en la escuela primaria (Shaffer, 2002).

Como puede observarse, a lo largo de su desarrollo el niño va adquiriendo diferentes habilidades, las cuales le van a ayudar a conformar su personalidad.



1.2.4 DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

Diversos autores han intentado explicar cómo ocurre el desarrollo de la personalidad, uno de ellos es Erick Erikson (1963), quien establece en su teoría del desarrollo psicosocial que, a la edad de 1 a 3 años, los niños se encuentran ante la crisis de Autonomía frente a vergüenza y duda, es decir los niños deben aprender a ser “autónomos” (comer, vestirse solos, cuidar su propia higiene, etc.) y el no lograr esta independencia los puede llevar a dudar de sus propias capacidades y a sentirse avergonzados. Esto comienza a formar el autoconcepto en los niños lo cual es la percepción que tenemos de nosotros mismos y en su desarrollo influyen los padres, la familia y posteriormente lo amigos, profesores y compañeros de escuela (Shaffer, 2002).

El autoconcepto se desarrolla de manera lenta, comenzando en la infancia con la *autoconciencia* que es la capacidad de reflexionar sobre sí mismo y las propias acciones; alrededor de los 18 meses los niños tienen su primer *autorreconocimiento*, que es la capacidad de reconocerse en un espejo o en una fotografía, a la que se une la conciencia de que la imagen es una representación de “mi”.

Muchas de las actividades y pensamientos en niños de 2 y 3 años se concentran en el aprendizaje de su persona, por ejemplo comparan su estatura, el color de su cabello, su ambiente familiar, sus preferencias y

aversiones con los otros niños, se compara con sus padres e imita su conducta, y formula varias preguntas para saber de donde viene, si es bueno o malo, etc., y se define en función de sus características físicas (Craig, 2002).

Posteriormente comienzan a evaluar las cualidades que perciben en ellos, a esta evaluación del yo se le denomina autoestima (Shaffer, 2002).

La autoestima de los niños, alrededor de los 2 años, derivará de dos fuentes, por un lado de la aprobación de los otros y, por otro, de la satisfacción de realizar la actividad, por sí mismo.

Rice (1997) propone cuatro fuentes principales de autoestima:

- Ψ La relación emocional del niño con los padres
- Ψ La competencia social del niño con sus compañeros
- Ψ El progreso intelectual del niño en la escuela
- Ψ Las actitudes de la sociedad y la comunidad hacia el niño (los niños de algunos grupos minoritarios tienen problemas para desarrollar una autoimagen positiva si sienten que otros los menosprecian)

Los niños a través de las fantasías y del juego, buscan vencer y superar las heridas a su autoestima, las cuales derivan de ir conociendo sus limitaciones, lo que favorece sus relaciones con los demás.



1.2.5 DESARROLLO SOCIAL

El comportamiento social constituye un aprendizaje continuo de patrones cada vez más complejos que incluyen aspectos cognitivos, afectivos, sociales y morales que se van adquiriendo a través de un proceso de maduración y aprendizaje en permanente interacción con el medio social.

Se han propuesto varias teorías que tratan de explicar el desarrollo social una de ellas es la *del aprendizaje social*, la cual se ha dedicado a estudiar la forma en que los factores cognoscitivos influyen en el desarrollo,

Albert Bandura (1986, citado en Vasta,1999) plantea que el desarrollo cognoscitivo solo no explica los cambios de conducta infantiles, y que los procesos de aprendizaje son responsables de gran parte del desarrollo infantil, algunos procesos están influidos por las habilidades cognoscitivas del niño.

Bandura (1977) propuso que, al crecer, el desarrollo de los niños se basa cada vez más en un tipo de aprendizaje: el aprendizaje por observación, el cual tienen lugar cuando la conducta de un observador resulta influida al ser testigo de una conducta de un modelo.

Este autor establece que el aprendizaje por observación implica cuatro procesos separados, los dos primeros se refieren a la adquisición o aprendizaje de una conducta modelo, y los otros dos controlan la realización o producción de estas conductas, estos procesos son:

- Ψ *Los procesos de atención* determinan cuanta atención presta el niño a lo que está haciendo el modelo.
- Ψ *Los procesos de retención* implican la capacidad del niño para almacenar la información en la memoria para su uso posterior.
- Ψ *Los procesos de producción* que controlan la capacidad del niño para reproducir las respuestas del modelo.
- Ψ *Los procesos motivacionales* determinan qué modelos y conductas elige imitar el niño. El factor más importante es la presencia de un refuerzo o un castigo, bien sea al modelo o directamente al niño (Vasta, 1999).

La meta del desarrollo social es lograr un nivel de autonomía personal que le permita la formación de su propia autoafirmación, junto con actuar y comprender la interdependencia entre las personas y su grupo social.

Desde un enfoque evolutivo se espera que el niño alcance ciertas tareas y metas en el plano interpersonal durante el transcurso de su desarrollo, por ejemplo se plantea que en la etapa escolar el niño debería aprender las

conductas sociales que se esperan de él, adquisición de roles y jerarquización de sus conductas según las normas de convivencia y regulación social. Este proceso de *socialización* es cuando los miembros maduros de la sociedad, como padres y profesores, moldean la conducta de los niños, al permitirles una participación y contribución en la sociedad (Hidalgo, 1999).

El periodo maternal está lleno de expansión de las relaciones entre compañeros, especialmente para los niños que asisten a guarderías o a CENDIs, los compañeros constituyen un segundo sistema social importante ya que los contactos con los iguales permiten el establecimiento de relaciones de igual status, enseñando a los niños a entender y valorar las perspectivas de otras personas, exactamente como ellos mismos, contribuyendo al desarrollo de competencias sociales (Vasta, 1999).

Según Hartup (1983, citado en Shaffer, 2002) la interacción entre niños de distintas edades es importante para el desarrollo social y de la personalidad, favoreciendo el interés por los demás, cooperación, trabajo en equipo, actitudes competitivas sanas, un sentido de identidad y pertenencia fuera de la familia.

Por otra parte la presencia de compañeros más pequeños puede fomentar el desarrollo de la compasión, del cuidado, de las inclinaciones prosociales, de la asertividad y de las habilidades de liderazgo en los niños mayores (Whiting y Edwards, 1988, citado en Shaffer, 2002), Asimismo, los niños más pequeños pueden beneficiarse de las interacciones de edad mixta al adquirir una variedad de nuevas habilidades como aprender a buscar ayuda. Sin embargo, el niño de 2 años presenta una limitada tolerancia para las relaciones de grupo y se encuentra más a gusto con uno o dos niños a la vez, durante un rato cada día, pero hacia los 3 años puede alternar más fácilmente con un grupo de varios compañeros, mostrando conductas prosociales e inicios de altruismo (Milton, 1977).

La conducta prosocial es cualquier acción que beneficie a otras personas, sin que se prevean recompensas externas (Eisenberg, 1988, citado

en Craig, 2002) y el altruismo es un interés genuino por el bienestar de la gente. Estos actos son poco frecuentes, entre los 2 y 3 años, y se debe a que los niños son en gran parte inconscientes de las necesidades de otros, sin embargo algunos estudios han observado que niños de 2 años y medio a 3 disfrutaban mucho haciendo actos de bondad durante los juegos, ya que los niños pequeños reconocen la aflicción de sus compañeros y reaccionan ante ella (empatizan), muestran señales de aflicción cuando otros se afligen (Shaffer, 2002).

Por consiguiente, las relaciones con los compañeros son un evento decisivo de la socialización en la vida de los niños y el éxito de éstas se basa en la adquisición de habilidades sociales.

1.2.5.1 Habilidades Sociales.

Según Ladd y Mize (1983, citado en Hidalgo, 1999), las habilidades sociales son aquellas habilidades cognitivas y destrezas conductuales organizadas armoniosamente en un curso integrado de acciones, dirigidas a metas interpersonales y culturalmente aceptadas.

Alvarez, (1990) afirma que las habilidades sociales son el conjunto de conductas que adquiere una persona:

- Ψ Para tomar decisiones, tomando en cuenta sus intereses y los de las personas que le rodean.
- Ψ Para elaborar un juicio crítico, compartiendo criterios y opiniones.
- Ψ Para resolver sus propios problemas, comprender a los demás y colaborar con ellos.
- Ψ Para establecer relaciones adecuadas con los demás, satisfactorias para el mismo y los otros.

Furnham (1992, citado en Gil, 1998) menciona que el término de habilidad social se refiere a las capacidades o aptitudes empleadas por un individuo cuando interactúa con otras personas en un nivel interpersonal.

Por otro lado Gil (1998) trata de integrar una definición, indicando que la habilidad social es la capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva.

Es así que el entrenamiento de habilidades sociales es muy importante ya que las conductas que manifiesta una persona en una situación de interacción social están orientadas a conseguir determinados objetivos, es decir, que en caso de ser las adecuadas, le permitirán obtener las consecuencias deseadas. Estas habilidades no mejoran espontáneamente con el paso del tiempo, sino que incluso se pueden deteriorar, al provocar el rechazo o la indiferencia de los compañeros y los adultos “significativos” para el niño (Alvarez, 1990).

Las habilidades sociales son un aspecto importante para conseguir la aceptación de los compañeros y formar parte activa en la dinámica de su grupo.

Por otra parte, la agresión y la manifestación de un comportamiento social negativo provoca el rechazo de los compañeros, aislándolo de la posibilidad de relacionarse con sus iguales.

De ahí la necesidad de fomentar a edades tempranas estas habilidades, lo cual se puede lograr de dos formas (Craig, 2002):

- Ψ Enseñándoles en forma directa las habilidades sociales por medio del modelamiento y la inducción.
- Ψ Ofreciendo y proporcionando experiencias sociales positivas con los compañeros, proporcionándoles varias oportunidades para jugar con otros niños, lo mismo que espacio y materiales apropiados, que favorezcan el juego cooperativo y les brinden oportunidades para interactuar.

Ambas se tomaron en cuenta para la elaboración del presente programa.

1.2.5.2 Grupo.

La aplicación en grupo de las técnicas utilizadas en los entrenamientos en habilidades sociales conlleva a una serie de ventajas frente a su aplicación individual. Las ventajas consisten en el hecho de que son más rentables al aprovechar mejor los recursos humanos y materiales necesarios y en que son más eficaces, debido a los múltiples efectos que la participación en el grupo tiene sobre sus miembros, tanto en el entrenamiento como después. Estos efectos se refieren principalmente a lo siguiente (Gil, 1998):

- Ψ El grupo es un escenario natural donde aprender, practicar, perfeccionar y generalizar las habilidades, así cuando las personas se entrenan en un mismo grupo y tienen estilos de actuación diferente, enriquecen el aprendizaje por observación de sus miembros, ya que se multiplican las alternativas de actuación y permite que los sujetos se beneficien de las experiencias de los otros miembros.
- Ψ El grupo es un contexto de ayuda y apoyo mutuo, ya que cuando las personas sienten que forman parte de un grupo y que hacen algo con otros para solucionar sus problemas más eficazmente, se facilita que se expresen más emocionalmente, que se desarrollen vínculos de cooperación, que se promuevan relaciones sociales en un clima agradable, que se amplíen las redes sociales, y que se facilite a los sujetos la creación de una nueva identidad social.
- Ψ El grupo es un contexto donde aprender las habilidades sociales. Habilidades como saber escuchar, participar, respetar turnos, constituyen recursos básicos para realizar los entrenamientos en grupo.

De tal manera, el programa de intervención que se realizó fue grupal, con la finalidad de que los niños aprendieran, por observación e imitación de sus iguales, las habilidades sociales que permitieran interactuar de manera eficaz con los otros.

1.2.5.3 Juego.

Aunado a las condiciones del trabajo en grupo se destaca que a través del juego el niño se expresa y adquiere vitalidad, la actividad lúdica es una acción deliberada en la que existe interacción con elementos tanto físicos (niños, juguetes u objetos) como imaginativos (representaciones simbólicas), acompañado de manifestaciones propias o externas evidentes, como las sonrisas y actos lúdicos. A los niños pequeños les gusta construir y crear cosas con los objetos, asumir roles y usar accesorios (Isenberg y Quisenberry, 1988, citado en Craig, 2002). Por lo que estos aspectos se consideraron en la elaboración de las actividades del programa.

El juego es una experiencia creativa, en la que el niño cambia la realidad según sus deseos, agregando sus experiencias sociales e intereses, reviviendo sus gozos, y a la vez desarrollando una serie de funciones indispensables para su vida futura, como son , la espontaneidad, creatividad, imaginación, memoria, atención, observación, sentidos, capacidad de movimientos, sensibilidad, sociabilidad, aprende a conocer a los demás, así mismo adquiere habilidades, conocimientos, destrezas y hábitos, roles sociales y manejo de emociones conflictivas (González, 2003).

Es así que el juego cumple una gran variedad de funciones en la vida del niño, ya que promueve el desarrollo de habilidades sensoriomotrices, y permite que, paulatinamente, vaya aumentando el nivel de dificultad para que la tarea sea un desafío cada vez mayor.

El juego también fomenta el desarrollo intelectual. Piaget (1962, citado en Hendrick, 1990) sostiene que el juego imaginativo es una de las formas más puras de pensamiento simbólico a disposición del niño pequeño, y su práctica permite al niño asimilar la realidad en términos de sus propios intereses y de su conocimiento previo del mundo.

Smilansky, (1968, citado en Hendrick, 1990) señaló que el juego sociodramático desarrolla la capacidad del niño para abstraer cualidades

esenciales de un rol social y también para generalizar, en mayor medida, conceptos de rol.

Se ha encontrado que también el lenguaje es estimulado cuando los niños se implican en el juego dramático. Pellegrini (1986, citado en Hendrick, 1990) encontró que esto era cierto cuando, en el rincón de la casa, los niños usaban un lenguaje más explícito y descriptivo en su juego que el que usaban cuando jugaban con bloques.

Además hay ciertas clases de juegos con un fuerte componente social. Smilansky (1968, citado en Hendrick, 1990) habla de juego dramático y sociodramático según la cantidad de niños en la actividad. El juego dramático implica imitación y puede jugarse en solitario, pero cuanto más avanzado es el juego sociodramático trae en conjunto la comunicación verbal y la interacción con dos o más personas, así como la representación imitativa de roles, la simulación en relación con objetos, acciones y situaciones, y la persistencia en el juego durante un tiempo.

Piaget (1962, citado en Vasta, 1999) divide el juego en etapas según la manera en que los niños utilizan el material lúdico, empezando en el nivel *funcional* que es una actividad simple, repetitiva, exploratoria, como cuando un niño de 2 años aprieta masa con toda la mano; a esta etapa le sigue el juego *constructivo*, en la que la actividad tiene alguna meta o finalidad, y se desarrolla en el juego *dramático* en donde el juego implica “simulación”; finalmente pasa a la etapa de juegos *con reglas*.

El juego también se puede dividir según la clase de interacción social entre los niños, iniciándose con el juego solitario, pasando por el paralelo (en donde dos o más niños juegan cerca, utilizando el mismo tipo de materiales y quizá incluso hablando pero sin una auténtica interacción) y el asociativo (juego en conjunto), hasta llegar al juego cooperativo en donde hay asignación de roles y planificación (Vasta, 1999).

Por tanto, el juego se caracteriza por ser un fenómeno social y cognoscitivo.

Los tipos de juego en el niño pequeño son:

- Ψ Juego sensorial: Tiene como finalidad la experiencia sensorial por sí misma, y sólo por experimentar nuevos sonidos, olores, sabores y texturas, les enseña las partes importantes acerca de su cuerpo, los sentidos y las cualidades de las cosas (Athey, 1984, citado en Rice, 1997).
- Ψ Juego motor: Involucra movimiento físico, ayuda a desarrollar los músculos y la coordinación motora, además de liberar la energía contenida, por ejemplo correr, saltar, dar vueltas, etc., y a menudo lo inicia un adulto o un niño mayor, siendo una de las experiencias sociales más tempranas. Antes de los tres años, no acostumbran compartir este tipo de actividad con otros niños.
- Ψ Juego brusco: Se muestra en el juego motor pero incluye peleas simuladas y la liberación controlada de la agresión. Aquí los niños aprenden a controlar sus impulsos y sentimientos, a expresarlos de maneras socialmente aceptables y descargar los comportamientos negativos inapropiados en el grupo. Sin embargo, en ocasiones, este tipo de juego se sale de control y pueden resultar los niños lastimados.
- Ψ Juego verbal: Involucra el lenguaje, la repetición de sonidos y palabras porque su sonido es gracioso, o realizar juegos de palabras, como repetir rimas. Permite a los niños dominar sonidos y gramática, a que piensen y desarrollen habilidades cognoscitivas (Rice, 1997).
- Ψ Juego dramático: Consiste en representar papeles o modelos, como jugar a imitar al padre, ser doctor, astronauta, etc. estas actividades dan a los niños la oportunidad de recrear experiencias y representar papeles.

El juego favorece la imaginación y creatividad en el niño a través de actividades adecuadas a su edad.

Los primeros años de vida son cruciales en el desarrollo de los niños ya que este es un periodo de intenso aprendizaje, durante el cual los niños adquieren diversas capacidades, las cuáles tienen lugar cuando el niño tiene la oportunidad de participar en diversas experiencias sociales, entre las que destaca el juego, debido a que a los niños pequeños les gusta crear, construir, imaginar, asumir roles, etc. el juego se vuelve un medio eficiente para la adquisición del aprendizaje, además a través de el se propician las habilidades sociales, que permiten la interacción entre niños, favoreciendo con esto el desarrollo de actitudes como interés por los demás, cooperación, trabajo en equipo, sentido de identidad y pertenencia fuera de la familia, actitudes competitivas sanas, autoestima, etc, es por ello que este programa utiliza el juego en todas las sesiones, esto con la finalidad de facilitar el aprendizaje de la articulación de fonemas en los niños y a la vez brindarles experiencias de interacción que les permitan desarrollar habilidades sociales sencillas, las cuales les permitan interactuar de manera adecuada en su medio.



1.2.6 DESARROLLO COGNITIVO

Según Piaget (1952, citado en Rice, 1997) los niños maternas se encuentran en la etapa preoperacional. Las características del pensamiento preoperacional son las siguientes:

- ψ Animismo: Los niños atribuyen vida a objetos que no la tienen.

- ψ Centración: Los niños se enfocan más en un aspecto de la situación y descuidan los restantes.

- ψ Egocentrismo: Es una forma de centración en la cual los niños no pueden aceptar el punto de vista de otra persona.

- ψ Conservación: El niño conoce que dos objetos iguales, según cierta medida (como la longitud, el peso o la cantidad), continuarán siéndolo cuando se altera su apariencia, mientras no se suprima o agregue nada.
- ψ Irreversibilidad: Los niños no comprenden que es posible revertir algunas operaciones o acciones y restablecer la situación original
- ψ Uso de símbolos: Los niños no necesitan estar en contacto sensoriomotor con un objeto, persona o evento para pensar en él, así mismo tienen la capacidad de imaginar que los objetos y las personas poseen propiedades diferentes a las reales.
- ψ Capacidad para clasificar: Los niños organizan los objetos, las personas y los eventos en categorías significativas, por ejemplo según su tamaño, color, etc.
- ψ Noción del número: A los 3 o 4 años los niños cuentan con palabras para comparar las cantidades, es decir ellos pueden afirmar que un árbol es más grande que otro o que un vaso contiene más jugo que otro.
- ψ Teorías de la mente: Entre los 2 y 5 años de edad el conocimiento de los niños acerca de los procesos mentales (propios y ajenos) crece considerablemente. Entre los 3 y 5 años, llegan a comprender que el pensamiento se produce dentro de la mente, que puede relacionarse con cosas reales o imaginarias; que una persona puede estar pensando en algo mientras hace o contempla otra cosa, que alguien que tiene los oídos y ojos cubiertos puede pensar acerca de los objetos (Flavell et al, 1995, citado en Papalia y cols., 2001)
- ψ Distinción entre la fantasía y la realidad: En algún momento, entre los 18 meses y 3 años, los niños aprenden a distinguir entre los eventos

reales y los imaginarios, sin embargo aunque comprenden esta distinción, en ocasiones actúan como si las criaturas de su imaginación pudieran existir.

- ψ Razonamiento transductivo: Piaget reconoció que los niños todavía no pueden razonar lógicamente respecto a la causa y efecto y en lugar de ello afirmó que razonan por medio de la transducción o tendencia a asociar mentalmente experiencias particulares, exista o no una relación causal entre ellas, por ejemplo pueden pensar que su comportamiento ocasionó el divorcio de sus padres.

- ψ Pensamiento espacial: Hasta los 3 años los niños tienen dificultades para captar la relación entre las fotografías, mapas o modelos a escala y los objetos o espacios que estos representan.

Otro aspecto del desarrollo cognitivo es el lenguaje, el cual tiene funciones que permiten al individuo comunicarse con la sociedad.



1.2.7 FUNCIONES DEL LENGUAJE.

Dado que el niño se desarrolla dentro de un medio social, es importante que para interactuar con la gente que le rodea posea un sistema de comunicación afín, como sería el lenguaje articulado. De esta forma el niño podrá intercambiar ideas, pensamientos y sentimientos que le permitirán integrarse a su medio social, ya que el lenguaje es una capacidad del ser humano, la cual puede influir e interactuar con el medio ambiente que le rodea, pero esta capacidad tienen múltiples usos, los cuales están regulados por un conjunto de funciones y todo ello tiene su expresión a través de un código lingüístico.

Dentro de dicho código lingüístico se pueden distinguir funciones que han sido conceptualizadas por diferentes autores, por ejemplo Halliday (1975,

citado en Méndez, 2006) habla de las siguientes funciones básicas del lenguaje:

- Ψ Instrumental: Uso del lenguaje para satisfacer las propias apetencias hacia objetos.
- Ψ Reguladora: Cuando se intenta modificar la conducta de los demás.
- Ψ Interactiva: Permite establecer y mantener contacto con lo que es de interés para el niño.
- Ψ Personal: Permite expresar la propia individualidad y autoconciencia.

Por otra parte Nieto, 1988 propone las siguientes funciones básicas del lenguaje:

- Ψ Expresiva o emotiva: Permite la expresión de pensamientos y emociones, sin embargo un niño que no puede hablar, o que tiene dificultad en su comunicación oral, generalmente presenta trastornos conductuales debido a la falta de control de sus emociones.
- Ψ Conativa: Se centra en el destinatario que recibe la carga emotiva y psicológica del otro. De ahí se desprende que un niño limitado en su comprensión oral tenga dificultades de adaptación social.
- Ψ Referencial: Atañe al contenido que se transmite. Mientras más apto esté un niño en su capacidad verbal, podrá recibir más fácilmente toda clase de información por la vía oral.
- Ψ Fática: Permite mantener abierto el contacto entre los interlocutores. Para que la cadena hablada siga su secuencia acorde a las necesidades sociales, es necesario que los interlocutores funcionen al mismo nivel, por lo que un niño con lenguaje escaso entorpecerá la relación fática con los otros.
- Ψ Lúdica: Satisface la necesidad de juego propio del niño y del hombre en todo el curso de su existencia. Así el bebé desarrolla el juego vocálico cuando juega con las voces que emite y las repite por el placer que esto le causa y cuando es mayor, juega con las palabras o crea nuevas. Los trabalenguas, los acertijos, adivinanzas, cuentos,

refranes, chistes, y cantos son formas de juegos verbales que forman parte de la tradición oral del hombre, por lo que el hecho de que un niño, debido a su limitado desarrollo lingüístico, tenga poco acceso a los juegos verbales, representa para él un impedimento no sólo para su dominio del habla, sino además para su equilibrio afectivo-emocional por la falta de actividad lúdica que todo niño necesita.

- Ψ Simbólica: Permite representar la realidad por medio de cadenas fónicas. El aprendizaje del lenguaje hace posible el paso del pensamiento concreto al abstracto.
- Ψ Estructural: Organiza la información recibida coherentemente con los contenidos anteriores que conserva, formando una estructura mental. Un retardo de lenguaje puede afectar la reserva de contenidos mentales, limitando tanto la comprensión oral como la organización y estructuración del pensamiento.
- Ψ Social: Al relacionar socialmente a los hablantes, es por eso que suele ser común que un niño con retardo del lenguaje se vea afectado en su adaptación social.
- Ψ De aprendizaje: Supone lograr el dominio de nuevo vocabulario y conceptos verbales que le definen.

El niño aprende todas estas funciones de manera paralela a la adquisición del lenguaje.



1.2.8 DESARROLLO DEL LENGUAJE

El lenguaje es el principal medio de intercambio social que posee el hombre, significa comunicación simbólica, es abstracción e implica la posibilidad de conservar ideas y transmitir las, es un sistema compuesto por unidades (signos lingüísticos) que mantienen una organización de carácter formal. El habla, es parte del lenguaje sin embargo no es su sinónimo, es la exteriorización del lenguaje, es la manifestación externa del pensamiento, a través de ella le da forma verbal a las imágenes y experiencias vivenciales (González, 2003).

El lenguaje contiene un conjunto finito de elementos básicos (Rice, 1997): fonemas, morfemas, sintaxis, gramática, semántica y pragmática.

Fonema: Es un término derivado de la palabra griega que significa “sonido”, es la mínima unidad de sonido en el lenguaje. Según el idioma puede haber de 20 a 60 fonemas. En español, y de acuerdo con la región geográfica, todo lo que se dice está compuesto por solo 22 a 27 fonemas; es decir, nuestro idioma se genera a partir únicamente de esos sonidos distintivos básicos (Rice, 1997).

Morfemas: Es la menor unidad de significado, pueden ser palabras separadas como pie o da, o pueden existir en combinación con otros, como en anti-biótico o tras-patio.

Sintaxis: Conjunto de reglas por medio de las cuales los fonemas se combinan en morfemas y éstos en sintagmas (signos lingüísticos formados por más de un morfema: la-gat-a), frases y oraciones para formar expresiones válidas, comunicacional, y socialmente hablando.

Semántica: Trata del significado de las palabras y oraciones. De esa manera un niño aprende que “un par de perritos” son dos perritos y no “muchos perritos”.

Pragmática: Uso práctico del lenguaje para comunicarse con otros en una variedad de contextos sociales, aquí el niño aprende que el lenguaje expresa niveles, roles y valores sociales, es decir aprende que algunas de las palabras, las reglas sintácticas, el tono de voz y las formas de tratamiento que usa se basan en la relación entre hablante y oyente, aprende a hablar en una forma a sus compañeros, en otra a niños más pequeños y en otra a los niños mayores y los adultos, percibiendo los niveles de estatus y la conducta verbal apropiada en situaciones sociales diversas (Craig, 2002).

El uso del lenguaje permite formas singulares de relación y acción sobre el medio social y se ha dividido en tres grandes dimensiones: estructural, funcional y comportamental.

La dimensión estructural es aquella en la que el lenguaje es un código o sistema de signos que permite representar la realidad, integrado por elementos que son arbitrarios como los sonidos del habla, y que presentan una cierta organización interna en la que sus posibles combinaciones responden a reglas fijas.

En la dimensión funcional el lenguaje es una herramienta que usamos para comunicarnos e interactuar con otras personas.

Y, por último, la dimensión comportamental, que hace referencia al lenguaje como un comportamiento que realiza el hablante y el oyente cuando, a través de un intercambio conversacional, codifican o producen y descodifican o comprenden mensajes lingüísticos mediante la utilización de un código común y compartido (Acosta, 1995).

1.2.8.1 Adquisición del lenguaje

Existe una controversia teórica acerca de los determinantes del lenguaje. La controversia se lleva a cabo entre los que sostienen que el lenguaje está biológicamente determinado y los que afirman que el lenguaje lo determina el ambiente. Los que proponen una explicación biológica del lenguaje afirman que hay relaciones evidentes entre las etapas principales de su desarrollo y la maduración del sistema nervioso, ya que existen estructuras responsables de la emisión de sonidos involucrados del lenguaje, las estructuras neurales que mediatizan las funciones verbales, los receptores que hacen posible la percepción exacta de las palabras y las estructuras cognoscitivas que hacen posible que el niño comprenda las reglas gramaticales y las use adecuadamente.

En cuanto a los que sostienen que el lenguaje lo determina el ambiente, existen investigaciones que afirman que muchas de las diferencias manifiestas en las habilidades del lenguaje, que aparecen al final del segundo año de vida son producto de las diferencias del entorno del niño (Nelson, 1981, citado en Barrera 2000).

Es así que la cantidad y clase de discurso que los niños escuchan es una influencia ambiental importante (Rosenthal, 1982, citado en Barrera, 2000), por ejemplo, la ampliación del lenguaje del niño y el enriquecimiento de su vocabulario va a depender de las oportunidades de comunicación que se le presenten, es decir, qué tanto se le permite participar en eventos comunicativos, formar parte en las conversaciones con los otros, ya sea contando sus experiencias, manifestando sus ideas, etc. y que tanto se le escucha con atención; por tanto, también es importante motivar al niño a hablar en lugar de interpretar sus gestos y señales, ya que el habla de las personas que le rodean le sirve como modelo en sus pruebas y ejercicios fonéticos y, a medida que va creciendo, toma como modelo específico los sonidos que oye a su alrededor de tal manera, en primera instancia los padres van reforzando positivamente las nuevas adquisiciones fonéticas de sus hijos con exclamaciones de alegría y afecto y esto hace que el progreso sea rápido (Corbella, 1994, citado en Barrera, 2000).

En la actualidad, la mayoría de los estudiosos del desarrollo sostienen que una capacidad innata para aprender el lenguaje puede ser activada o limitada por la experiencia. Así pues, el desarrollo del lenguaje incluye tanto la influencia de la maduración del cerebro y la interacción social, es decir, tanto el papel de los factores congénitos (la naturaleza) como el medio ambiente (estimulación externa) son necesarios para que el lenguaje se desarrolle.

Una vez revisadas las funciones y como es la adquisición del lenguaje oral, es importante saber como se desarrolla el lenguaje en la infancia.

1.2.8.2 Evolución *del lenguaje*

Los bebés se comunican por medio del llanto, para expresar sus necesidades, por ejemplo, lloran para demandar atención, cuando sienten hambre, dolor, angustia, etc. El balbuceo comienza ya desde el segundo mes, en el cuál el niño adquiere los fonemas de su lengua nativa. Entre las 6 y 16

semanas continúan presentes algunos sonidos reflejos, pero el niño empieza a emitir sonidos que expresan satisfacción o placer.

Al principio, el balbuceo y la risa son provocados por un adulto u otro niño, más adelante también se presentan en situaciones en las que no hay estimulación social, las emisiones de vocales se hacen más fuertes, gorgojea, ríe fuerte por placer, puede producir gritos agudos, murmullos y gruñidos y hay variaciones de intensidad en la voz.

Para los 6 meses los bebés han aprendido los sonidos básicos de su idioma y empiezan a tomar conciencia de sus reglas fonológicas y a relacionar el sonido con el significado.

Los bebés reconocen y entienden palabras antes de que puedan decirlas. La primera palabra por lo general se produce entre los 10 y los 14 meses, iniciando el habla lingüística, a esta edad comienza a prestar atención a los sonidos cotidianos, vocaliza deliberadamente como un medio de comunicación, grita para llamar la atención y balbucea en largas y repetidas cadenas de sílabas, entiende “no” y “adiós” e imita algunos sonidos, vocaliza más durante los intervalos dejados libres por el adulto y también intenta espaciar y acortar vocalizaciones para dejar lugar a la respuesta del adulto.

Emplea casi todas las vocales y muchas consonantes, entiende varias palabras si se utilizan en el contexto e instrucciones sencillas si van acompañadas de un gesto.

Hacia los 18 meses señala las partes del cuerpo, sigue algunas órdenes simples, puede pedir algo nombrándolo y señalándolo, manifiesta un interés creciente por el lenguaje y por la comunicación, disfruta y se une a los que cantan, comprende algunos pronombres personales y posesivos entre los corrientemente empleados a su alrededor; yo, mi, mío, tú, produce enunciados de 2 a 3 palabras.

A los 2 años es capaz de mantener un tema de conversación con algunos turnos, iniciar un tema nuevo, cambiar de tema y expresar conceptos relacionados con sentimientos personales.

A los 3 años el vocabulario es amplio e ininteligible para los que no son de la familia, en ocasiones hace sustituciones fonéticas y utiliza formas gramaticales no convencionales, emplea los pronombres personales y los plurales, sabe describir las actividades del presente y las experiencias del pasado, hace muchas preguntas, escucha cuentos y reconoce canciones infantiles, se involucra en diálogos y demuestra avances en los aspectos sociales del discurso; también demuestra que puede cambiar el modo de comunicación en función de las necesidades que percibe en el interlocutor, por ejemplo, cuando debe dirigirse a un niño de menos edad (Puyuelo, 2000).

El niño promedio de esta edad puede usar 900 a 1000 palabras diferentes, así mismo comienza a usar los plurales, pronombres posesivos, la conjugación en pasado y conoce la diferencia entre “yo”, “tú” y “nosotros”, sus frases generalmente son cortas y a menudo omiten palabras pequeñas como los artículos, pero incluyen algunos pronombres, adjetivos y preposiciones (Papalia y cols., 2001). Empieza la interiorización del habla, surgiendo el soliloquio, es decir, el niño piensa en voz alta, lo cual disminuye paulatinamente hasta que a los 5 años, piensa en silencio, además hay una asimetría reflejada en la expresión oral, el niño piensa y luego habla, lo cuál causa un titubeo en el diálogo de los pequeños (Nicolás, 2003).

En el periodo maternal el niño amplía su vocabulario, el uso de las formas gramaticales y su comprensión del lenguaje como actividad social, aprende palabras con rapidez, a menudo dos o tres al día, muchas veces quieren decir cosas pero no conocen la palabra exacta, así que usan neologismos (Craig, 2002)

El desarrollo del lenguaje ocurre a diferentes ritmos, además las niñas superan a los varones en casi todos los aspectos del lenguaje, incluyendo lo largo de los pronunciamientos, la comprensión de la locución, la articulación, el

número de palabras que hablan, el número de palabras diferentes que usan, en la cantidad de locución y en lo complejo de las frases (Papalia y cols., 2001).

1.2.8.3 Teorías de adquisición del lenguaje.

Existen teorías que han intentado explicar como se adquiere el lenguaje, una es la de Piaget (1963, citado en Nuria, 1993) que resalta la universalidad de la cognición y considera al contexto relativamente poco importante, considerando al niño como constructor activo de su propio conocimiento y, por lo tanto, de su lenguaje.

En lo que se refiere al lenguaje, Piaget (1965, citado en García, 2001), lo define como una mas de las diversas manifestaciones de la función simbólica elaborada por el hombre en el marco de sus interacciones con el medio físico y social.

La hipótesis Piagetiana fundamenta, en lo que se refiere a la naturaleza y el origen del lenguaje: la continuidad funcional, esto es, el niño construye primero imágenes mentales, luego unos símbolos y finalmente unos signos o lenguaje.

En su obra “El lenguaje y el pensamiento del niño”, Piaget (1963) habla acerca de las primeras emisiones vocales que se dan por expresiones de hambre o de satisfacción, a las que consideró como los orígenes del lenguaje del niño. Encontró el origen en estos sonidos con referencia a tres factores: el principio de expresión darwiniana, que se refiere a que la forma de la boca, determinada por las contracciones musculares expresivas, puede dar origen a diferencias de expresión en el lenguaje; el segundo factor se refiere a los diferentes estados afectivos y, el tercero, a la aparición de una conducta anticipatorio de una sucesión de hechos (García, 2001).

En el desarrollo del lenguaje, Piaget (1965) habla de tres etapas:

Ψ Articulación causal: Menciona que el mecanismo del lenguaje es una posibilidad al nacer al igual que otros mecanismos motores, es

decir el crecimiento posterior de los miembros de los miembros y músculos debe combinarse con la práctica para producir un repertorio de sonidos adecuados para hablar. Es el medio social quien proveerá de estímulos necesarios para la adquisición de los hábitos el lenguaje.

- Ψ Evocación de elementos articulados: En esta etapa el niño repite los sonidos que oye pronunciar por otros, pero solo serán evocadas aquellas palabras que fueron adquiridas a través del crecimiento y la práctica.

- Ψ Condicionamiento de elementos articulados: El niño comienza a identificar la palabra con el objeto haciendo una respuesta condicionada ya que el objeto en sí se transforma en un estímulo adecuado para evocar la respuesta de nombrarlo.

Dicho autor, habla de un lenguaje egocéntrico y lo opone al lenguaje socializado. El lenguaje egocéntrico se caracteriza por el hecho de que el niño no trata de situarse en el punto de vista del interlocutor; es decir, no le interesa conocer a quién le está hablando ni si está siendo escuchado. Este lenguaje egocéntrico, puede dividirse en tres categorías principales:

- Ψ Repetición o ecolalia, en la que el niño repite silabas o palabras por el placer de hablar.
- Ψ Monólogo o habla en voz alta del niño sin dirigirse a nadie.
- Ψ Monologo colectivo o conversaciones infantiles sin que los niños intenten ser comprendidos por sus compañeros (Palacios, 1995).

El lenguaje egocéntrico, puede ser considerado como la exteriorización del pensamiento "autista"; un pensamiento más próximo a la ensoñación y la fantasía que a la objetividad y a la lógica. Piaget (1963, citado en Nuria, 1993) le atribuye una existencia transitoria y propone que desaparece a los 7 años porque entonces llega la socialización de la mente. Es decir, el niño primero maneja un pensamiento interior, es decir la acción, percepción, el lenguaje, la

imitación, en general las capacidades cognitivas emergentes en el niño y gracias a esta exteriorización entra en proceso de socialización y se abre a las regulaciones de la lógica. El lenguaje socializado, tiene la finalidad de proporcionar a un interlocutor una información relativamente precisa teniendo en cuenta el contexto.

Por otro lado, podemos encontrar las aportaciones de Vygotsky (1973, citado en García 2001) sobre el lenguaje, quien considera que va estrechamente ligado a la acción y que será primero un simple acompañante de la actividad infantil pero posteriormente se convertirá en instrumento del pensamiento dedicado a la búsqueda y planificación de tareas cognitivas.

Menciona que el lenguaje es una estructura básica del pensamiento. Su teoría se refiere a cómo el ser humano trae consigo un código genético que está en función de aprendizaje en el momento que el individuo interactúa con el medio ambiente (Calderón, 2006).

Propuso que los bebés nacían con limitadas funciones mentales elementales (atención, sensación, percepción y memoria) que se iban transformando por la cultura en nuevos procesos mentales y más sofisticados que llamo funciones psíquicas superiores, es decir, considero el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central, es por ello que la interacción social se convierte en el motor del desarrollo, uno de los aspectos mas importantes de su teoría se refiere a la regulación verbal; es decir el lenguaje da al niño la posibilidad de autorregularse en cierto momento del desarrollo (Calderón, 2006).

La premisa fundamental de la teoría de Vygotsky (1973, citado en Kozulin, 1994) es que el desarrollo tiene lugar en un nivel social, dentro del contexto cultural, es decir, el niño interioriza los procesos mentales que inicialmente se harían evidentes en las actividades sociales, pasando del plano social al individual, es por ello que el funcionamiento individual está determinado exclusivamente por el funcionamiento social y que la estructura de

los procesos mentales de un individuo refleja el medio social del cual se derivan. Así a través del lenguaje y de la comunicación, la información cultural puede ser transmitida al niño, quien entonces interioriza este conocimiento y lo utiliza en función de sus necesidades. Es así que el habla se vuelve interior ya que su función cambia con el desarrollo del niño.

Observó que cuando surgían dificultades en una tarea, aumentaba la proporción de lenguaje egocéntrico del niño. La mayor abundancia de lenguaje egocéntrico en "momentos difíciles" es un indicativo para Vigotsky de que el niño entra en un proceso de "toma de conciencia" de lo que está haciendo. La verbalización contribuye a ello; también comprobó que el lenguaje egocéntrico se convierte en aliado de la acción cuando hay que reelaborar un plan o vencer los obstáculos que a ella se oponen. Vigotsky propone que tiene como función - entre otras- "contribuir a la elaboración de planes que resuelven los problemas inherentes a toda actividad". En este sentido concluye que el lenguaje egocéntrico ha de ser elevado a la categoría de *instrumento del pensamiento* (Garton, 1991).

Vygotsky (1973, citado en Ortega 2002) hace una propuesta acerca del papel del lenguaje egocéntrico en la emergencia del pensamiento:

1. La función básica inicial, del lenguaje es la comunicación. A través de ésta se crea el vínculo social y se facilita la cooperación en las actividades conjuntas que se encaminan al dominio del entorno. El lenguaje del niño es social desde el comienzo.
2. En el transcurso de su adquisición y perfeccionamiento, el lenguaje del niño expande sus funciones y, en un momento dado se divide en dos ramas: lenguaje comunicativo y lenguaje egocéntrico. El primero cumple las funciones sociales; el segundo es un lenguaje para comunicarse consigo mismo. El lenguaje egocéntrico es el vehículo a través del cual el niño interioriza los significados y valores de su cultura.
3. El lenguaje egocéntrico se separa del social y se transforma en el lenguaje interior propio del adulto.

Debido a que el desarrollo tiene lugar en un nivel social, Vygotsky incorpora la zona de desarrollo próximo (ZDP) en la cual influyen mediadores que guían al niño a desarrollar sus capacidades cognitivas. Así, los adultos, en su papel como mediadores, dan la posibilidad al niño de ir construyendo y desarrollando habilidades mentales y psicológicas indispensables para la adquisición del lenguaje. Los niños aprenden el lenguaje de los adultos, asimilando los nombres de los objetos del ambiente, haciendo preguntas que les permiten adquirir información lingüística (Garton, 1991).

Otro autor que es uno de los más notables exponentes contemporáneos de la idea de que el lenguaje se desarrolla en el niño a través de los procesos de interacción social, es Bruner (1986, citado en Calderón, 2006), que en su teoría interaccionista sostiene la hipótesis de que el lenguaje es un constitutivo del desarrollo cognitivo.

Dicho autor supone que la actividad mental está interrelacionada al contexto social, dándose una íntima interrelación entre los procesos mentales y la influencia del contexto sociocultural en que estos procesos se desarrollan. Para él, el niño está en constante transformación. Su desarrollo está determinado por diferentes estímulos y agentes culturales como sus padres, maestros, amigos y demás personas que son parte de su comunidad y del mundo que lo rodea; así el lenguaje se va a adquirir en situaciones sociales concretas (Calderón, 2006).

En su explicación de los procesos por los cuales el niño aprende el lenguaje, introdujo lo que llamo LASS (Sistema de Ayuda a la Adquisición del Lenguaje). Manteniendo que el niño aprendería a hablar mediante el lenguaje del grupo sociocultural e histórico en que crece a través de la interacción con la madre, quien guiará y proporcionaría apoyo al lenguaje naciente del niño. Para que el LASS pueda funcionar como soporte al lenguaje y como mecanismo de enseñanza, existe una predisposición innata por parte del niño para adquirir el lenguaje (LAD), esta precisa de un marco interactivo para funcionar y al igual que Vygotsky consideró que deben darse marcos de interacción social para que tenga lugar el aprendizaje. Bruner llamo a esto andamiaje, así en el caso del niño que esta aprendiendo el lenguaje, el componente instruccional

comúnmente es que la madre ofrezca un marco que permita al niño aprender, para ello debe estar siempre un paso por delante del niño y puede facilitar su aprendizaje utilizando contextos extremadamente familiares y rutinarios (Calderon, 2006).

Basándose en los aspectos anteriores, es evidente que para Bruner el contexto sociocultural en el que se desarrolla el niño es fundamental, tanto para el desarrollo intelectual como para la adquisición y desarrollo del lenguaje, ya que éste va dirigido a una acción comunicativa o bien responde a una necesidad del ser humano.

1.2.8.4 Lenguaje y Comunicación.

El lenguaje es el principal medio de intercambio social que posee el hombre, ya que nos permite compartir ideas, expresar nuestros sentimientos, necesidades, deseos, emociones, asimismo nos permite establecer relaciones interpersonales con los que nos rodean, es por eso que cuando los niños empiezan a hablar, amplían sus ámbitos de interacción y de relaciones sociales, lo que a su vez influye en su acelerado desarrollo del lenguaje, y la progresión en su dominio les va a permitir representar mentalmente, expresar y dar nombre a lo que perciben, sienten y captan de los demás, así como a lo que los otros esperan de ellos (Nicolas,2003).

Las conversaciones infantiles suelen ajustarse a ciertos patrones, por ejemplo, comprenden la necesidad de captar la atención del interlocutor, descubren que en la conversación se toman turnos y aprenden a hablar del mismo tema y a observar si el locutor escucha y entiende, a emitir sonidos o un gesto de asentimiento para indicar que han comprendido (Garvey, 1984, citado en Craig, 2002) y, por último, deben aprender a ajustar sus conversaciones para atenuar la fricción social, el ajuste significa emplear expresiones de cortesía como por favor, gracias, prestar atención, seleccionar las formas adecuadas de dirigirse a los demás y expresarse (Craig, 2002).

La comunicación se puede ver afectada si existen dificultades del lenguaje.

1.2.8.5 Dificultades del lenguaje

Aún sabiendo que todos los niños no desarrollan su lenguaje a un mismo ritmo, se debe estar muy atento a los desfases de lenguaje, ya que algunos lo superarán sin ayuda, pero otros no lo conseguirán o lo harán muy tarde, provocando así desfases escolares, dificultades para un aprendizaje normal de la lectura, problemas emocionales, etc. (Monfort, 1993).

Se habla de un retraso simple del lenguaje, cuando se trata de un desfase cronológico del conjunto de los aspectos del lenguaje (fonética, vocabulario, sintaxis, etc.) en un niño que no presenta alteraciones evidenciables ni a nivel mental, ni sensorial, ni motor, ni relacional. Algunas pautas cuantitativas de tal retraso podrían ser: aparición de las primeras palabras después de los 2 años en vez de los 12/18 meses; primeras combinaciones de 2 o 3 palabras a los 3 años en vez de a los 2, persistencia de numerosas dificultades fonéticas, sobre todo omisiones de sílabas iniciales después de los 3 años y medio; etc. (Monfort, 1993).

Para Rondal y Serón (1988) se habla de un retraso simple de lenguaje cuando un niño presenta un desfase en la elaboración del lenguaje en relación a la cronología habitual de la adquisición y cuando el niño se comunica verbalmente con su entorno pero la expresión y la comprensión son inferiores a las de los niños de la misma edad cuyo desarrollo lingüístico es normal.

La mayoría de los autores parecen estar de acuerdo en emitir el diagnóstico de retraso "simple" cuando el niño apenas habla, habla muy poco o lo hace muy mal, entre los 2 y los 6 años, es decir durante el periodo rápido de desarrollo de lenguaje.

El niño que presenta un retraso "simple" de lenguaje, comunica verbalmente con su entorno pero la expresión y la comprensión siguen siendo

inferiores a las de los niños de la misma edad cuyo desarrollo lingüístico es adecuado a su edad cronológica (Rondan y Serón, 1988).

Un retraso “simple” no es un simple retraso, ya que el niño con retraso de lenguaje está atrapado en un círculo vicioso que acentúa sus dificultades en los demás sectores de adquisición. Este niño estará, principalmente en desventaja en la escuela maternal en la que no se beneficiara en absoluto de todo lo que podría aprovechar si su lenguaje fuera el adecuado a su edad cronológica, ya que un nivel lingüístico bajo no le permitirá captar suficientes elementos en el lenguaje hablado de la escuela para continuar forjándose su propio lenguaje.

Existen una serie de características que están presentes en la edad infantil, las cuales dan como resultado conductas y pensamientos que se desarrollan con el tiempo, como ya se mencionó, el lenguaje tiene una gran importancia para interactuar e influir con la sociedad y es un puente de comunicación, principalmente el lenguaje oral es necesario con las personas que nos rodean, por lo tanto un lenguaje oral articulado da el poder para transmitir las emociones, ideas y pensamientos de una manera clara y que pueda cumplir con la función social de comunicación.

Por lo tanto, la comunicación se puede ver deteriorada por problemas del habla ya que no solo entorpecen o impiden la comunicación, sino que también traen consigo problemas de adaptación a su medio que inciden en su personalidad. Estos problemas pueden ser:

- Ψ De Tiempo: El habla no sigue una secuencia o ritmo regular por ejemplo la tartamudez.
- Ψ De voz: el habla esta hecha de ruidos y tonos. El problema se da cuando varían demasiado de las normas socialmente aceptadas “afonías”.
- Ψ De simbolización: dificultad para usar o comprender los símbolos del lenguaje escrito o hablado, por ejemplo en la “afasia”.

Ψ De articulación: dificultad para pronunciar algunos sonidos, dando como resultado un habla ininteligible.

De estas 4 categorías la que se presenta con mayor frecuencia son los problemas de articulación.



1.2.9 ARTICULACIÓN DEL LENGUAJE.

La articulación es parte del habla y se refiere a la emisión correcta de los sonidos que nos hace activar un complicado sistema de músculos, nervios y órganos (Heward, 2003).

El habla ocurre cuando el aire de los pulmones pasa a través de las cuerdas vocales en la laringe. La posición de la lengua, dientes y labios determina la forma de la cavidad bucal y por tanto los sonidos se escapan de los labios (Sánchez, 1985).

En el momento de nacer, el bebé tiene poco control sobre el flujo de su aire a través de la laringe, la lengua llena la boca sin dientes y las cuerdas vocales están situadas tan altas que sólo son posibles cambios de un minuto esta disposición hará que los bebés, durante unos meses no generen los sonidos del habla. Cuando la cabeza y el cuello van creciendo y las mejillas pierden su gordura, la cavidad bucal se amplía. La lengua ya no ocupa todo el espacio disponible en la boca y las cuerdas vocales tienen una mayor posibilidad de adoptar nuevas posiciones. Hacia los 6 meses los dientes empiezan a salir. Mientras la boca y la garganta crecen, el bebé va ganando control sobre su cuerpo, y pronto será capaz de controlar los músculos de los labios y la lengua, así como la corriente del aire a través de la laringe y la posición de las cuerdas vocales. Estos cambios hacen posible que el bebé produzca una mayor gama de sonidos que son necesarios para hablar ya que el habla está compuesta de unidades mínimas de sonido con significado, llamadas fonemas (Hoffman, 1995).

Los fonemas son las unidades mínimas del lenguaje sin significado por las que es posible establecer diferencias significativas entre los elementos

lingüísticos. Los fonemas garantizan la diferencia de significado entre algunas palabras, por ejemplo entre “dado” y “dato”, el cambio del fonema /d/ por /t/ establece diferencias en el significado (Clemente, 1997).

Según Clemente, (1997) los fonemas en castellano son veinticuatro; de ellos cinco son vocales (/a/,/e/, /i/, /o/, /u/) y diecinueve consonantes (/b/, /z/, /ch/, /d/, /f/, /g/,/j/,/k/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /rr/, /s/, /t/, /y/). En México el repertorio fonético esta compuesto por cinco vocálicos (/a/,/e/, /i/, /o/, /u/) y diecisiete consonánticos (/p/, /t/, /d/, /l/, /m/, /n/,/ñ/,/f/, /b/, /c/, /x/, /g/, /s/, /k/, /r/, /rr/, /y/) (Salgado, 1993).

Los fonemas son el resultado de la progresiva canalización del aire que viene desde los pulmones a través de determinadas estructuras que los humanos tenemos entre éstos y los labios produciéndose un sonido, este proceso se conoce como fonación. El sonido es producido porque el aire hace vibrar las cuerdas vocales y se configura en los órganos articulatorios preferentemente situados en la boca (Clemente, 1997).

El conjunto de órganos que intervienen en la articulación del lenguaje (figura 1), según Pascual (1994) se pueden dividir en tres grupos:

- Ψ Órganos de la respiración
- Ψ Órganos de la fonación
- Ψ Órganos de la articulación.

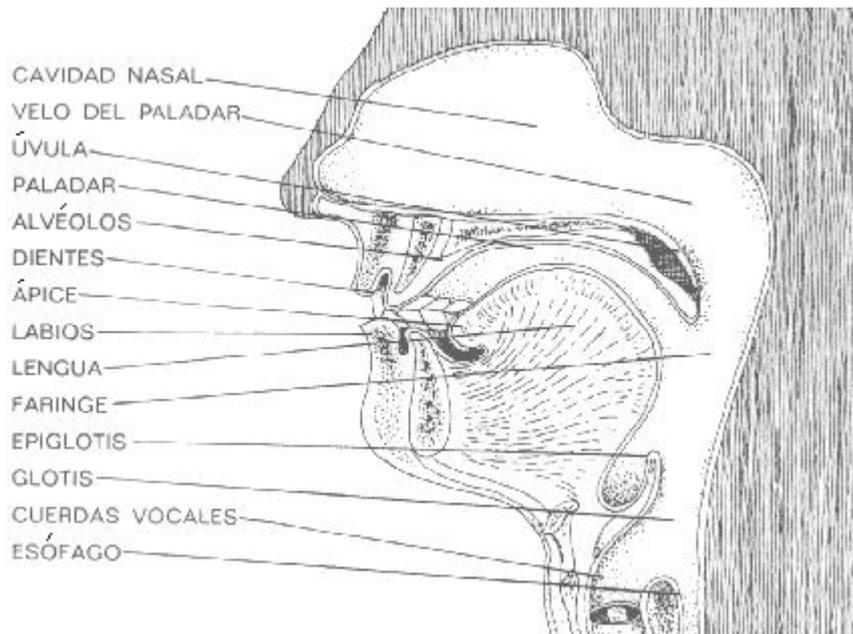


Figura 1. Órganos responsables de la articulación del lenguaje.

Los órganos propios de la respiración son los pulmones, los bronquios y la traquea, siendo los primeros los que tienen un papel fundamental.

Por otro lado la fonación tiene como órgano esencial la laringe (con sus tres zonas: glótica, vestíbulo laringeo y subglotis), también está la faringe y la traquea.

Por último los órganos de la articulación en donde la corriente del aire productora de sonido, pasa de la zona laringea a la región laringe-faringea y a la faringe oral, donde se va a realizar toda la división del material fónico. En esta zona se encuentran los órganos, por medio de los cuales, se va a producir la articulación del sonido, siendo la boca el centro de todos ellos.

Los órganos que intervienen en la articulación se pueden dividir en dos grupos, según la movilidad que presenten en su papel de modificadores del sonido laringeo. Así se pueden clasificar en: órganos activos y órganos pasivos.

Órganos activos de la articulación:

- Ψ Labios. Son órganos fonéticos de gran importancia, constituyen según la variación de su abertura, un filtro para el sonido. Intervienen en la articulación de los fonemas bilabiales que son: /p/, /b/ y /m/ y los labiodentales, que en castellano es /f/. igualmente tienen un papel importante en la articulación de los fonemas vocálicos /o/ y /u/.
- Ψ Lengua. Es el órgano que presenta mayor movilidad, interviene en la masticación, succión, deglución, etc, además de ser un órgano fundamental en el habla ya que según su posición y forma produce distintos fonemas. La cara superior de la lengua, se puede dividir en tres regiones que de adelante a atrás se denomina: predorsal, mediodorsal y postdorsal, la punta de la lengua se denomina ápice. Actúa directamente en la articulación de los fonemas dentales: /t/, /d/; interdental: /z/; alveolares: /s/, /n/, /l/, /r/ y /rr/; palatales: /y/, /ch/, /ll/, /ñ/, y velares: /k/, /g/, /j/.

Órganos pasivos de la articulación.

Estos órganos intervienen de forma pasiva, con una movilidad muy escasa en la articulación de los fonemas, al ponerse en contacto con ellos los órganos activos:

- Ψ Paladar. Constituye la parte superior de la cavidad bucal y se encuentra dividida en dos zonas: la anterior, ósea, que recibe el nombre de paladar duro, y la posterior, denominada paladar blando o velo del paladar. El paladar duro comienza inmediatamente detrás de los alvéolos y se divide en prepaladar, mediopaladar y postpaladar. El paladar blando o velo del paladar, se divide en zona prevelar y postvelar. El velo palatino juega un papel de gran importancia en la articulación del lenguaje, cuando el velo falta el habla se desorganiza totalmente. Durante la fonación el velo se eleva, se engruesa y se dobla en ángulo recto, aunque no de la misma manera, al mismo nivel, ni toma la misma forma en los distintos fonemas. La mayor elevación se produce en la /g/ y por el contrario la /f/ y la /v/ requieren poca.

- Ψ Alvéolos. Se encuentran entre los incisivos superiores y el comienzo del paladar duro, los cuales al ponerse en contacto con la lengua, constituyen el punto de articulación de los fonemas alveolares.
- Ψ Dientes. Son órganos necesarios para la correcta articulación, principalmente de los fonemas labiodentales e interdentes, ya que constituyen el punto fijo para su articulación.
- Ψ Fosas nasales. Al cerrarse los órganos articulatorios bucales y pasar el aire a través del conducto nasal, se producen los fonemas nasales.

1.2.9.1 Clasificación de los fonemas

Los mecanismos físicos para el habla son una base para la clasificación de los fonemas, los sonidos consonantes implican sonidos del habla en los cuales hay una obstrucción completa o parcial de la columna de aire saliente en alguna parte del camino vocal (Melgar, 1991).

Cabe mencionar que se utilizó el sistema de los símbolos del A.F.I. (Alfabeto Fonético Internacional) para los diversos fonemas, siendo este:

El sonido (z) se representa como /θ/.

El sonido (j) se representa como /x/.

El sonido (ch) se representa como /'ç/.

El sonido (ll) se representa como /ʎ/

Según Clemente (1997) los fonemas se clasifican dependiendo del modo de articulación (postura que adoptan los órganos que producen los sonidos) en vocales, las cuales se dividen en abiertas (/a/, /e/, /o/) y cerradas (/u/, /i/) y consonantes que se clasifican en oclusivas, fricativas, africadas y líquidas.

- a) *Oclusivas*: Llamadas también explosivas, puesto que se produce retención y suelta del aire en la articulación. Las oclusivas se reconocen por su salida rápida, y son: /b/, /p/, /t/, /k/, /d/, /g/. Así como las nasales: /m/, /n/, /ñ/.

- b) *Fricativas*: Son las consonantes que se producen cuando el aire procedente de las cuerdas vocales pasa rozando diversos órganos de articulación. En castellano son: /f/, /s/, /θ/, /x/, /y/.
- c) *Africadas*: En castellano es el fonema /'c/, se caracterizan por tener sucesivamente oclusión y fricación en su salida.
- d) *Líquidas*: Generalmente consideradas consonantes, pero en realidad con registro intermedio entre consonantes y vocales. Se dividen a su vez en:

Ψ *Laterales*: En ellas, el aire sale por un lado o ambos de la boca, es el caso de la /l/ y la /ʎ/

Ψ *Vibrantes*: En las que la lengua produce una o más vibraciones, es el caso de /r/ y /rr/.

Otro sistema habitual de dividir los fonemas es considerando su punto de articulación, o lugar en el que se produce el roce entre los órganos de la articulación para modular el sonido. Según donde sea ese punto de articulación, los fonemas se clasifican en:

- a) *Bilabiales*: Producidos por contacto entre los labios. Es más activo el labio inferior, por tanto es este el que contacta con el superior. Son labiales en castellano: /p/, /b/, /m/.
- b) *Labiodentales*: Producidos al apoyarse el labio inferior contra los incisivos superiores. El fonema labiodental en castellano /f/
- c) *Dentales*: Producidos por la punta de la lengua como órgano activo que choca contra los incisivos superiores. Los fonemas dentales son /t/, /d/.
- d) *Interdentales*: La punta de la lengua se aproxima y roza los incisivos superiores e inferiores. El fonema interdental en castellano es la /θ/
- e) *Alveolares*: La punta de la lengua como órgano activo toca los alvéolos superiores, es decir la lengua se coloca contra el borde de la encía. Los fonemas alveolares son /s/, /n/, /l/, /r/, /rr/
- f) *Palatales*: El órgano activo es el predorso de la lengua que toca el paladar. Los fonemas palatales son en castellano: /y/, /'c/, /ñ/, /ʎ/

g) *Velares*: Producidos por el contacto entre el posdorso de la lengua con el velo del paladar. Son: /k/, /g/, /x/.

Por la vibración de las cuerdas vocales los fonemas se dividen en:

- a) Sordos: Con pocas vibraciones: /p/, /t/, /k/, /'c/ /θ/ /f/ /s/, /x/.
- b) Sonoros: Con muchas vibraciones en las cuerdas vocales: /b/, /d/, /g/, /m/, /n/, /l/, /r/, /rr/, /y/, /ʎ/, /ñ/.

Por último, si el velo del paladar cierra el camino al aire y este sale necesariamente por la boca, los fonemas se llaman orales, que son todos excepto /m/, /n/ y /ñ/, los cuáles al salir el aire por la nariz se llaman nasales.

1.2.9.2 Orden de aparición de los fonemas

Con relación al orden de aparición de los fonemas en castellano, existen algunas recopilaciones acerca de ésta en relación a niños en el primer año de vida. Montes Giraldo (1971, citado en Aguado, 1995), afirma que los fonemas /p/, /m/, /t/, /n/, /j/, /k/, en posición prevocalica, ya están presentes desde las primeras imitaciones de los niños y el fonema /r/ se transforma en /l/ a los 16 meses.

Hernández Piña (1984, citado en Clemente, 1997) también registró el orden de adquisición fonológica en posición inicial de la siguiente manera:

/p/, /t/	12 meses
/m/	13 meses
/k/, /n/, /θ/	16 meses
/b/, /s/, /w/	18 meses
/g/, /f/, /r/	21 meses

La secuencia de adquisición en español de las clases de sonido según Serra (1979, citado en Clemente, 1997) y Bosch (1982, citado en Clemente, 1997) es la siguiente:

Los fonemas nasales son los primeros que se adquieren, /m/, /n/, /ɲ/, luego los oclusivos /p/ /t/ /k/ /b/ /d/ /g/ y fricativos /f/ /s/ /θ/ /x/ /y/, por último las vibrantes /r/, /rr/ y laterales /l/ /ll/.

Los grupos consonánticos formados con líquidas aparecen más tarde que el resto de los grupos consonánticos y la adquisición de los diptongos decrecientes, (ai, ei, oi, au, eu, ou) es posterior a la de los crecientes. (la, ie, io, iu, ua, ue, ui, uo)

Serra (1979, citado en Clemente 1997) encontró en niños de 3 a 7 años el siguiente orden de adquisición:

- Ψ Los fonemas nasales son los de mas fácil pronunciación (con solo 1,7% error)
- Ψ Las oclusivas les siguen en dificultad (7,6% de error)
- Ψ Posteriormente las fricativas (10,6% de error)
- Ψ Los grupos consonánticos (con 20% error)
- Ψ Finalmente líquidas y vibrantes (con 55,1% de error)

Bosch (1984 citado en Clemente 1997) encontró los siguientes porcentajes de éxito (al 80% de pronunciación correcta).

A los 3 años: /m/, /n/, /ɲ/, /p/, /t/, /k/, /b/, /g/, /f/, /s/, /x/, /'c/, /l/, /r/, /nasal +consonante, diptongos decrecientes.

A los 4 años: (Además de las anteriores) /d/, /ʎ/, /r/, /Consonante+l/.

A los 5 años:(Además de las anteriores) /θ/,/s+ consonante/, /consonante +r/.

A los 6 años: (Además de las anteriores) /rr/, /s+ consonante, consonante/, /líquida, consonante/, diptongos crecientes.

1.2.9.3 Dificultades en la articulación del lenguaje

Nieto (1984) afirma que cuando el niño empieza a expresar sus primeras palabras, es cuando se puede decir que da el gran paso del habla “inarticulada” a la “articulada”. Poco a poco mediante la repetición, va logrando la automatización de la cadena de funciones para formar los estereotipos fonemáticos, adaptándose a la norma fonológica de su ambiente social, pero a la vez con características propias que le imponen su sello individual.

Algunos niños a pesar de que hablan mucho, lo hacen de manera tan imprecisa que el auditor tiene dificultad para comprenderlos ya que no hablan con claridad, puesto que las dificultades con las que el niño tropieza en la articulación de las palabras crea, algunas veces, un verdadero problema para quienes lo cuidan ya que tienen que hacer varios intentos para determinar que es precisamente lo que el niño quiere comunicar ante esto el niño puede intentar compensar su expresión verbal deficiente con mímica y gestos muy significativos, reforzando con esto la expresión gestual en detrimento del lenguaje oral (Papalia y cols, 2001).

.El habla es ininteligible principalmente para quienes están fuera del entorno habitual del niño, esto puede generarle problemas en su comunicación con personas o niños ajenos a su entorno. El porcentaje de inteligibilidad en los niños de 2 años es de un 50%, en un 75% a los 3 años y un 100% alrededor de los 5 años (Nicolás, 2003).

Los niños pueden presentar ciertos problemas al querer emitir un sonido ya que, como se mencionó, en la expresión del lenguaje oral entran en juego una serie de funciones que deben tener un desarrollo adecuado para poder articular correctamente los sonidos, es por eso que cuando hay una alteración, la expresión hablada puede deformarse y ocasionar un habla ininteligible en el niño, por ejemplo: debido a que el sistema fonológico se desarrolla en forma progresiva, el niño va haciendo uso de determinadas estrategias que le ayudan a aproximarse a los sonidos usados por los adultos y, para superar sus limitaciones articulatorias, utiliza procesos de simplificación mediante la

eliminación o sustitución de los sonidos más difíciles por otros más fáciles (Acosta, 1999).

Existen estrategias infantiles para aproximarse a los sonidos adultos en las palabras de un idioma, teniendo en cuenta que el niño tiene habilidades articulatorias muy limitadas, así como capacidades cognitivo-lingüísticas en evolución. Menn (1989, citado en Clemente 1997) separó las estrategias en dos bloques:

- a) las muy distorsionantes y b) las poco distorsionantes.

Las poco distorsionantes son dos:

- Ψ Evitación: Conducta infantil de no producir algunas palabras porque tienen determinados sonidos. Se registra en niños a partir de los 15 meses.
- Ψ Explotación de los sonidos favoritos: Algunos niños tienen sonidos favoritos y cuando las palabras los contengan son repetidas, produciéndose también distorsiones en la regla general de desarrollo fonológico, por ejemplo, anteponer un fonema explosivo con sonido de /k/ a cualquier palabra que empiece con sonido vocálico “no quiero Kesto”.

Las muy distorsionantes, se refieren a aquellos sistemas de aproximación a los sonidos adultos que afectan mas gravemente a la palabra en su comparación con la corrección adulta o corrección de la norma. Ingram (1979 citado en Clemente 1997) con estudios empíricos en castellano menciona como la más frecuente la siguiente:

- Ψ Proceso de sustitución: Es la tendencia infantil de cambiar un sonido por otro. Por ejemplo en la palabra “casa” la /k/ se sustituye por /s/ o a la inversa o, por cualquier otro sonido no semejante. Suele agruparse en función del tipo de consonante afectada, para las *oclusivas* son los siguientes procesos:

- 1) Frontalización o adelantamiento de las consonantes. Las consonantes velares o, y palatales se reemplazan por alveolares o dentales. Por ejemplo “tasa por “casa”. Las sustituciones de /k/ y /g/ por /t/ y /d/, son muy frecuentes y forman parte de este fenómeno.
- 2) Posteriorización. Fenómeno contrario al anterior; las consonantes anteriores se sustituyen por consonantes velares. Por ejemplo “ge Θ” por “diez” (además de reducción en el diptongo). Solo afecta a menos del 10% de los niños de 3 años.
- 3) Ensondecimiento, o pérdida de sonoridad de las consonantes sonoras. Por ejemplo “teto” por “dedo”. Afecta entre 20-30% de los niños de tres años.
- 4) Fricatización de oclusivas. Las oclusivas se sustituyen por fricativas. Por ejemplo “ke aΘa” por “que haga”. En general, el punto de articulación no suele quedar afectado, así se cambia /g/ por /x/. Afecta a menos del 10% de los niños de 3 años.
- 5) Nasalización de oclusivas. Las oclusivas se sustituyen por nasales. Por ejemplo: “meso” por “beso”.
- 6) Frontalización de dentales. En donde las dentales suelen pronunciarse mas adelantadas (bilabiales). Afecta a las oclusivas. Por ejemplo “buele” en lugar de “duele”.

A las *fricativas* les afectan los siguientes procesos:

1. Oclusivización. Cuando las fricativas y ocasionalmente otros sonidos, se reemplazan por oclusivas. Por ejemplo decir “tinea” por “chimenea” (además de reducción). Afecta al 20% de los niños de tres años.
2. Ceceo o protusión de la lengua: fenómeno por el cual la /s/ se sustituye por la /θ/. Por ejemplo: “klaΘe” por “clase”, “papaΘ” por “papas”. Afecta al 40% de los niños de tres años.
3. Sustitución de fricativas interdentes no estridentes /θ/, por fricativas anteriores estridentes /f/ y /s/, por ejemplo, en el caso especial llamado seseo, como decir “tasa” por “taza”. Afecta a más del 50% de los sujetos de tres años.

4. Palatalización de fricativas. En donde las fricativas se convierten en palatales, por ejemplo “caya” por “casa”.
5. Sonorización de fricativas, fenómeno por el cual se sonorizan fricativas sordas, por ejemplo la /f/ se sustituye por la labiodental sonora /v/, como: “voca” en lugar de “foca”. Se presenta en menos del 10% de niños de tres años.
6. Aspiración de /s/ ante oclusiva. Cuando se pronuncia “pehte” en lugar de “peste”. Este error es frecuente entre los niños pequeños.
7. Pérdida de africación. La africada se convierte en fricativa, perdiendo la primera parte de oclusión, por ejemplo en “sopo” por “chopo”.

Las *liquidas* se ven afectadas por los siguientes procesos:

1. Semivocalización o semiconsonantización, proceso por el cual las liquidas /l/ y /r/ se sustituyen por semivocales, como la /j/ o la /w/. por ejemplo “juna” por “luna”, “wojo” por “rojo”.
2. Sustitución de liquidas por la /d/, u oclusivización de liquidas, por ejemplo: “doto” por “roto”. O en el caso de /l/, por ejemplo “ciedo” por “cielo”.
3. Lateralización o sustitución de las liquidas vibrantes /rr/ y /r/ por la /l/, por ejemplo “lisa” por “risa”; “latita” por “ratita”. Es frecuente en el 50% de los niños de tres años.
4. Posteriorización de vibrantes. La /r/ y la /rr/ se transforman en un sonido más atrasado, por ejemplo, “xoto” por “roto”.
5. Omisión. Es el proceso de sustitución más simple, consiste en no pronunciar un fonema y no sustituirlo por otro por ejemplo, “peo” por “pelo”.

A las vocales les afectan los siguientes procesos:

1. Semiconsonantización: A las semivocales /i/ y /u/, les afecta el proceso por el que se convierten en consonantes, por ejemplo, “pegne” por “peine”.

2. Neutralización. Las vocales tienden a ejecutarse en la posición más central, oyéndose como /a/, por ejemplo “palota” por “pelota”.

Existen sonidos cuya pronunciación correcta no alcanzan los niños hasta cierta edad por lo cual es normal encontrar en los niños preescolares problemas de muchas distorsiones, sustituciones y omisiones, que se pueden tratar con una combinación de entrenamientos para apoyar a tener una buena articulación.

Existen diversas causas que pueden ocasionar retraso en el lenguaje o problemas de articulación en el habla, desde perturbaciones neuromusculares, como parálisis cerebral, bajo nivel de inteligencia, la timidez excesiva, la falta de estimulación ambiental suficiente o las bajas expectativas de los padres que también pueden llevar a que un niño no desarrolle su plena potencialidad verbal (Hendrick, 1990).

1.2.9.4 Alteraciones de articulación en el lenguaje

En los ambientes sociales se exige un lenguaje específico favoreciendo la transmisión y construcción de ciertos conocimientos, sin embargo hay personas a las que se les dificulta este lenguaje, tal es el caso de los niños que emiten defectuosamente los sonidos debido a una dificultad para articular el lenguaje que se conoce como dislalia.

La dislalia es referida como una alteración en la articulación de los fonemas aislados, en la sílaba o en la palabra, no originada por una lesión cerebral, las personas que lo padecen emiten defectuosamente los sonidos, presentando errores como: sustituciones, omisiones, inserciones y distorsiones, siendo éste el orden de frecuencia con que aparecen, los cuales se manifiestan más en posición final que al inicio de la palabra (González, 2003).

Por otro lado, Nieto (1988) define a la dislalia como “un defecto en la articulación de origen extranumérico, ya que puede ser debido a causas orgánicas, funcionales o psicósomáticas.

De acuerdo con Monfort (1993) se llama dislalia a un trastorno funcional permanente de la emisión de un fonema sin que exista causa sensorial ni motriz a dicho fenómeno en un sujeto mayor de 4 años (antes es normal que el niño tenga dificultades con los fonemas más complejos).

Por otra parte Pascual (1988) define la dislalia como una incapacidad para pronunciar o formar correctamente ciertos fonemas o grupos de fonemas. Este trastorno puede afectar cualquier consonante o vocal, presentarse en un sólo fonema o en varios, o afectar tan solo a la asociación de consonantes cuando éstas aparecen unidas en una sola sílaba, omitiendo en este caso una de ellas.

De acuerdo al origen de producción, la dislalia puede clasificarse, según Pascual, en:

- Ψ Dislalia evolutiva.
- Ψ Dislalia funcional.
- Ψ Dislalia audiogena.
- Ψ Dislalia orgánica.

Pascual (1994) considera la *Dislalia evolutiva* como la fase del desarrollo del lenguaje infantil en la que el niño no es capaz de repetir por imitación las palabras que escucha y tampoco puede formar los estereotipos acústicos-articulatorios correctos, lo que causa que el niño repita palabras de forma incorrecta.

Este tipo de dislalia forma parte de un proceso normal en el desarrollo del lenguaje, y se va superando poco a poco, sin embargo las dificultades, se deben tratar sobre todo si persisten más allá de los cuatro o cinco años en donde se pueden considerar como patológicas. Es por ello que se considera necesario desde los primeros años mantener en el niño un comportamiento adecuado que ayude a su maduración general para evitar posteriores problemas, para esto es importante hablarle de forma clara y adulta, sin imitar

sus defectos de pronunciación ni tomarlo como algo gracioso, ya que esto puede reforzar el problema e impedir su evolución.

Dislalia funcional: Es un defecto en el desarrollo de la articulación del lenguaje, sin que existan trastornos o modificaciones orgánicas, sino sólo una incapacidad funcional. Puede darse en cualquier fonema y con mayor frecuencia la sustitución, omisión o deformación de la /r/, /k/, /l/, /s/, /z/ y /ch/.

El niño dislábico en ocasiones sabe que articula mal y trata de corregirlo imitando a los demás, sin embargo no encuentra el movimiento concreto que debe realizar para pronunciar un sonido de forma adecuada. Por otra parte hay niños que no perciben su defecto sin poder distinguir las articulaciones que emiten bien y las que emiten mal. Esta dislalia no se produce por una lesión del sistema nervioso central, sino por la inmadurez del sujeto que impide un funcionamiento adecuado de los órganos que intervienen en la articulación del lenguaje.

Existen causas como la escasa habilidad motora, en donde el niño presenta torpeza en los movimientos de los órganos del aparato fonador, en ocasiones producida por el rechazo manifestado hacia él o la inadaptación familiar que interactúa para que el niño no se desarrolle de manera adecuada. También pueden existir factores hereditarios que predisponen a los niños, o una deficiencia intelectual. Este tipo de dislalia se expresa con distintos tipos de errores, presentándose todos o sólo un tipo de error, según García (2001), estos son:

Ψ *Sustitución:* Un sonido dentro de la palabra es remplazado por otro, correctamente emitido, pero que no es el que procede. En unos casos, ante la incapacidad que siente el niño para presentar una articulación concreta, sustituye por otra que le resulta más fácil y accesible. También se puede dar por la dificultad en la percepción o en la discriminación auditiva y, en ese caso, el niño percibe el fonema, no de forma correcta, sino tal como él lo emite. La sustitución puede darse al principio, en medio o al final de la palabra.

- Ψ *Omisión*: Se omite el fonema que no se puede pronunciar, en ocasiones está omisión afecta sólo a la consonante y así dirá “paeta” por “paleta”. En ocasiones se omite la sílaba completa que tiene el fonema conflictivo (por ejemplo dice calabaza por calabaza).
- Ψ *Inserción*. Ante un fonema que le resulta difícil de articular, el niño intercala junto a él otro fonema que no corresponde a esa palabra, por ejemplo: en lugar de decir “pasto”, dirá “pasato”
- Ψ *Distorsión*: Se debe a una imperfecta posición de los órganos de la articulación, a la falta de control de los movimientos que se han de realizar, deformando el sonido en su ejecución o a la forma impropia de salida del aire fonador, a la vibración o no vibración de las cuerdas vocales (García, 2001).

Dislalia audiógena: Son alteraciones de la articulación producidas por una audición defectuosa. La hipoacusia impide la adquisición y desarrollo del lenguaje, dificulta el aprendizaje escolar y altera el comportamiento social. Esta dislalia se presenta junto con alteraciones de la voz y del ritmo que modifican el habla.

Por último, la *dislalia orgánica*: Se refiere a los trastornos de articulación causados por alteraciones estructurales y anatómicas, clasificándose en:

- Ψ *Disartrias*: Alteraciones debidas a lesiones del sistema nervioso que afectan el lenguaje causadas por trastornos neurológicos, dándose desde el nacimiento o a consecuencia de una enfermedad o accidente, que puede desencadenar una lesión cerebral.
- Ψ *Disglosia*: Es una alteración que afecta los órganos del habla por anomalías anatómicas o malformaciones de los mismos. Sus causas mayormente son congénitas o pueden ser ocasionadas por parálisis periféricas, traumatismos, trastornos del crecimiento, etc., pueden estar localizadas en los labios, lengua, paladar óseo o blando,

dientes, maxilares o fosas nasales que impiden al niño dar una articulación correcta de algunos fonemas.

En general, algunas causas de los problemas de articulación pueden deberse a la falta de agilidad y coordinación en los movimientos de la lengua y labios, tensión muscular que transmite rigidez a los órganos oro-faciales, impidiendo una pronunciación ágil y fluida y dificultades o falta de control de la función respiratoria (García, 2001).

También es fundamental la respiración para la producción del habla, ya que los sonidos son el resultado de la modificación del aire al pasar desde los pulmones a través de los espacios laringeos, faríngeos, orales y nasales y una salida anómala del aire fonador puede alterar el habla con deformaciones o distorsiones en los sonidos (Melgar, 1991).

Sin embargo también pueden ser resultado de problemas orgánicos, por ejemplo anomalías en la lengua, labios, dientes, paladar y otras estructuras capaces de afectar el habla; en estos casos es necesaria una intervención médica, (Heward, 2003).

1.2.9.5 IMPLICACIONES DE LAS ALTERACIONES DEL LENGUAJE

Al mejorar la pronunciación, a los niños les resulta más fácil hacerse comprender por los demás, además con el manejo sintáctico, es más sencillo para los otros entender lo que dicen los niños, ya que desde los 2 años, los niños participan en la conversación tratando de hacer que su propia habla sea relevante a lo que otra persona ha manifestado y, a los 3 años, la mayoría son bastante locuaces y prestan atención al efecto que su habla tiene en los demás. Si las personas no pueden comprenderlos, intentan explicarse más claramente, es por eso que el desarrollo retrasado del lenguaje y los problemas de articulación puede tener consecuencias cognitivas, sociales y emocionales a largo plazo (Papalia y cols., 2001).

Por lo general, los niños que demuestran una tendencia inusual a pronunciar erróneamente las palabras a los 2 años, tienen un vocabulario insuficiente, a los 3 comienzan a usar plurales, posesivos y el tiempo pasado y conocen la diferencia entre “yo”, “tú” y “nosotros” sin embargo sus oraciones son cortas y simples y a menudo omiten palabras pequeñas como “un” y “la” a los 5 años y más adelante tienen dificultades para la lectura. Asimismo, los niños que no hablan ni comprenden de modo aceptable, como lo hacen sus pares, suelen ser juzgados negativamente por los adultos y por otros niños y tienden a tener dificultades para hacer nuevos amigos o compañeros (Rice, et al 1994, citados en Papalia y cols., 2001).

Un problema importante del lenguaje oral modifica sustancialmente la interacción entre el niño y su entorno y puede provocar alteraciones en la actitud de este último o en su forma de expresarse, así un niño que no habla, habla poco o muy mal, inicia escasas situaciones de diálogo y se ve sometido a una estimulación social inferior a la que provoca y recibe un niño con gran iniciativa de lenguaje, debido a que el lenguaje es un medio sumamente útil para comunicar los estados interiores, para satisfacer las necesidades, obtener y proporcionar información, y entablar relaciones sociales (Monfort, 1993).

Es así que se considera de suma importancia tratar estas dificultades en edades tempranas, como se mencionó anteriormente, en esta fase del desarrollo, el niño toma conciencia de que habla mal, unas veces porque se lo hacen saber los que le rodean y, en otros casos más afectados, por que no le entienden lo que quiere expresar, bloqueándose así sus posibilidades de comunicación. Estas vivencias también dificultan la evolución correcta de la personalidad del niño, que en unas ocasiones se muestra tímido, retraído y poco sociable, evitando todo contacto y relación con los demás. En otros casos, la frustración que siente se manifiesta en forma de agresividad hacia los que le rodean (García, 2001).

En conclusión, se considera que los primeros años de vida son cruciales en el desarrollo de los niños ya que éste es un periodo de intenso aprendizaje, durante el cual adquieren diversas capacidades que tienen lugar cuando el niño

participa en diversas experiencias sociales, entre las que destaca el juego como un medio eficiente para la adquisición del aprendizaje y las habilidades sociales, es por ello que este programa utiliza el juego en todas las sesiones, con la finalidad de facilitar el aprendizaje de la articulación de fonemas en los niños y a la vez brindarles experiencias de interacción que les permitan desarrollar habilidades sociales sencillas, que les permitan interactuar de manera adecuada en su medio.



1.2.10 MODELOS DE INTERVENCIÓN EN LAS DIFICULTADES DE ARTICULACIÓN DE LA DISLALIA EVOLUTIVA.

Cualquier intervención que se pretenda realizar debe estar ligada a la edad infantil. De esta forma, con niños de tres años, según Bosch, (1982 citado en Clemente 1997) solo es posible intervenir bajo dos condiciones:

1. Condición evolutiva. Se consideran normales el listado de errores siguientes, puesto que mas del 50% de los niños comete estos errores:

Ψ Reducción de grupos consonánticos, que afectaría a los grupos consonante-consonante, preferentemente (/s/+ consonante; oclusiva+ líquida; fricativa + líquida; nasal + oclusiva; líquida+ fricativa; líquida + oclusiva). Es decir, eliminar algunas de las consonantes en los grupos (st; sc; br; rc; rt; etc.)

Ψ Ausencia de /rr/.

Ψ Defectos locales como el seseo, el ceceo o la aspiración de la /s/ ante oclusiva.

Ψ Sustitución de las líquidas por /d/.

De esta forma según Clemente (1997), sería perfil de riesgo si un niño de tres a cuatro años siguiera cometiendo los siguientes errores:

Ψ Ceceo o protusión de la lengua.

Ψ Frontalización.

Ψ Eliminación de consonantes finales.

El perfil de riesgo de un niño de cuatro años sería el siguiente:

Ψ Eliminación de consonantes finales.

Ψ Ausencia de /rr/.

Ψ Cambios en las fricativas.

2.- Condición rehabilitadota. Se debe procurar que las rehabilitaciones de menores de 4 a 5 años, dada la cantidad de errores todavía permitidos, debe ser indirecta poco intrusiva y poco específica.

Se recomienda como modo de rehabilitación implícita, la realización de actividades conjuntas con adultos íntimos, como puede ser, jugar conjuntamente, leer cuentos, describir lo que sale en televisión, mirar cosas por la calle, etc.

Los modelos de tratamiento en las dificultades articulatorias ampliamente utilizados son (Heward, 2003):

Ψ Modelo discriminativo: Se centra en el desarrollo de la capacidad del niño de escuchar cuidadosamente y detectar las diferencias entre sonidos similares, por ejemplo /t/ y /c/. El niño aprende a hacer corresponder su habla con el habla modelo por medio de retroalimentación auditiva, visual y táctil.

Ψ Modelo fonológico: Trata de identificar el patrón de la producción de sonidos y enseñar al niño a producir cada vez más sonidos adecuados.

Ψ Modelo sensoriomotor: Subraya la importancia de la producción reiterada de sonidos en diversos contextos, poniendo especial atención en las capacidades motoras que intervienen en la articulación; también emplea ejercicios frecuentes para producir sonidos con distinta entonación.

Ψ Modelo de condicionamiento operante: Trata de definir los estímulos anteriores y los estímulos específicos y modelar las respuestas articulatorias proporcionando refuerzos.

Por lo general existe una relación consistente entre la capacidad del niño de reconocer los sonidos y la de articularlos correctamente (Creaghead et al. 1989 citado en Heward, 2003), por lo que resulta útil que el niño aprenda a reconocer la diferencia entre su propia manera de reproducir un sonido y la forma en que lo hacen los demás.

De los modelos anteriormente mencionados y de acuerdo a las edades de los niños con los que se trabajó, se tomó en cuenta el modelo fonológico para apoyar a mejorar la articulación del lenguaje en el presente programa.



1.2.11 EXPERIENCIAS SIMILARES

Se han realizado algunas investigaciones sobre los beneficios de los CENDIs y se ha encontrado que los niños que asisten a dichos centros, por lo general, son más considerados y sociables que otros niños e interactúan de manera más positiva con los maestros (Phillips y cols., 1987, citado en Feldman, 2002). También pueden ser más obedientes y regular su propio comportamiento con mayor eficacia. Para niños de hogares pobres o con desventajas, el cuidado de ellos en ambientes enriquecidos, con muchos juguetes, libros, diversidad de niños y personal de gran calidad, a menudo demuestra ser más estimulante desde el punto de vista intelectual que el ambiente del hogar. El cuidado en centros de desarrollo infantil motiva un incremento en el rendimiento intelectual, que se demuestra por puntuaciones de CI más altas y un mejor desarrollo del lenguaje (Lee y cols, 1990, citados en Feldman, 2002).

Algunos estudios, se han enfocado en los ambientes lingüísticos de clases preescolares. Estos estudios sugieren que la calidad y cantidad de las conversaciones entre adultos y niños son importantes. Un estudio halló que la cantidad de habla con desafíos cognitivos que los niños experimentan tiene

correlación directa con la cantidad de tiempo que hablan con adultos (Smith y Dickinson, 1994, citado en Snow, 2003).

Con respecto a la articulación del lenguaje, el trabajo de Acosta (1999) demostró que si se comienza a intervenir en un sujeto con dificultades fonológicas, en aquellos fonemas sobre los que tiene un menor conocimiento, el aprendizaje se generalizará a aquellos sobre los que tiene un mayor conocimiento. Así, los fonemas que el niño conoce, pero que sufren algún tipo de restricción posicional, serán aprendidos sin necesidad de recibir una intervención específica.

Gámiz y Díaz (1989, citado en Salgado, 1993) elaboraron un instrumento de evaluación de la articulación del habla y encontraron que a la edad de 3 a 3 años y medio, los niños articulaban correctamente los fonemas: /b/, /ch/, /d/, /f/, /g/, /k/, /l/, /n/, /ñ/, /p/, /s/, /t/, /j/, /y/, todos ellos en posición inicial.

Castañeda (1988, citado en Salgado, 1993) encontró que a la edad de 3 años a 3 años y medio se articulan correctamente los fonemas /b/, /ch/, /f/, /g/, /j/, /k/, /l/, /n/, /ñ/, /p/, /s/, /t/, /y/ pronunciados independientemente de la posición de la palabra, y los diptongos /oi/, /io/, /ie/, /ua/, /ue/, /ae/, /ui/, /ao/, /ea/.

Salgado y Hurtado (1993), realizaron un programa para favorecer la producción fonémica de niños institucionalizados de 3 años a 3 años 9 meses de edad de nivel bajo y un C.I. normal (80-90). El programa utilizó ejercicios básicos de respiración, fonación y articulación y se encontró que el programa por sí mismo no produjo cambios sustanciales en la producción fonémica, sin embargo se menciona que los ejercicios si son útiles para una buena dicción en el lenguaje posterior del niño.

Hernández Piña (1984, citado en Clemente, 1997) en una investigación realizada con un solo sujeto encontró que el fonema /s/ como elemento final silábico apareció por encima de los 2 años. Las sílabas líquidas con /l/ y /r/ aparecieron hasta la edad de 28 meses. La fonética en español a la edad de 3 años fue bastante cercana a la adulta, quedando por adquirir ciertas posiciones

fonéticas, los triptongos y perfeccionar el fonema /rr/, sin embargo al final de los 3 años se contaba con un cuadro consonántico del español prácticamente completo. Este estudio se llevó a cabo en el ambiente familiar del niño, cuyos padres pertenecían a un nivel sociocultural alto en donde el niño recibía una rica estimulación. Esto explica la diferencia de estos resultados con las investigaciones antes mencionadas.

La Fuente (1997), llevó a cabo un programa de estimulación del lenguaje: que pretendía mejorar la articulación, comprensión y adquisición del vocabulario con 16 niños con edades comprendidas entre los 2 y 3 años que asisten a un CENDI y encontró que su programa sí favoreció estas capacidades lingüísticas en los niños.

Se han realizado programas para mejorar la articulación del lenguaje en niños de edad preescolar, en éstos se dan una serie de ejercicios que los padres deberían practicar con sus hijos. Estos ejercicios consisten en movimientos de lengua, labios, maxilares, y de respiración, esto para estimular el desarrollo del aparato fonoarticulador del niño (García, 1996).

Además, existen trabajos que se basan en los diferentes modelos de intervención para problemas de articulación, algunos como el inventario de articulación de Pascual (2001), en donde se utiliza el modelo discriminativo de sonidos, apoyado a su vez de imágenes y textos, diseñado para niños de primer grado de primaria.

Estos trabajos son similares en las actividades que desarrollan los niños, sin embargo, es necesario tener en cuenta las características del desarrollo de los niños pequeños, por lo cual es de suma importancia atender a la población infantil entre los 2 y 3 años, considerando las características de su desarrollo para prevenir posibles dificultades en el habla y repercusiones en las otras áreas de su desarrollo como son la social, la cognitiva, la emocional, etc. Esto a través de actividades diseñadas para esta población, por ejemplo, considerando que los niños preescolares tienden a prestar atención en

periodos cortos de tiempo, los ejercicios tendrían que ser dinámicos y atractivos para ellos.

Con respecto a la socialización del lenguaje las investigaciones indican que los niños preescolares utilizan con frecuencia la imitación de los compañeros como una técnica de conseguir amigos o de entrar en un grupo (Grusec y Abramovitch,1982, citado en Vasta, 1999) Con respecto a esto, diversos estudios han mostrado que existe una diversidad de conductas susceptibles de sufrir la influencia del modelado de compañeros preescolares, incluyendo la obediencia a las instrucciones de los adultos, el compartir, la participación social y la resolución de problemas (Morrison y Kuhn,1983, citado en Vasta, 1999).

Los trabajos mencionados, dan un peso importante a la intervención en dificultades de lenguaje en diferentes edades para poder prevenir problemas severos en edades posteriores. La función social que tiene un lenguaje articulado adecuado a la etapa del desarrollo en la que se encuentre un niño es decisiva para su adaptación, principalmente si se encuentra en un sistema escolar a temprana edad, ya que hay mayor exigencia de expresar sus inquietudes y necesidades.

Es por esto que se elaboró un programa de intervención para mejorar la articulación del lenguaje que fuera de interés para niños en edades maternas, respondiendo a una problemática en un Centro de Desarrollo Infantil, en el cual se detectaron niños con dificultades en esta área, lo cuál dificultaba su adaptación con los demás niños y con el personal educativo de la institución.

A continuación se presenta el programa elaborado durante la estancia en la institución.



2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

2.1 Objetivo:

Los niños ejercitarán las partes integrantes de su aparato fonarticulador, con ejercicios que les permitan obtener coordinación y fuerza en los músculos que intervienen en la articulación de su lenguaje mediante actividades lúdicas.

2.2 Población destinataria:

Se realizaron observaciones a un grupo de 40 niños maternas que asisten a un CENDI, para detectar posibles problemas en su desarrollo. Se encontró que 11 niños presentaban dificultades de articulación del lenguaje en comparación con los otros niños del grupo, por lo que se aplicó el Inventario de habilidades básicas (subárea de articulación del lenguaje), arrojando puntajes por debajo de los indicadores cronológicos obtenidos por Macotela y Romay (1992).

Los participantes del programa fueron: 4 niñas y 7 niños con edades comprendidas entre los 2 años 9 meses a 3 años 7 meses al inicio del programa de intervención y con edades de 3 años a 3 años 10 meses al término de la intervención. Las dificultades en la articulación del lenguaje que presentaban los niños no eran resultado de problemas orgánicos.

2.3 Espacio de trabajo:

El programa de intervención se llevó a cabo en un salón amplio con adecuada iluminación y ventilación. Este salón contaba con un mobiliario

adaptable, es decir las mesas y sillas se podían cambiar de posición para poder llevar a cabo todas las actividades programadas.

2.4 Instrumentos:

Para realizar el diagnóstico, se evaluó a los niños, utilizando para ello la subárea de articulación, perteneciente al área de comunicación del Inventario de Habilidades Básicas (Macotela y Romay, 1992) la cual evalúa la capacidad del niño para pronunciar correctamente palabras que contienen diversas combinaciones de vocales y consonantes (anexo 1). Se aplicaron las siguientes categorías:

- Ψ Articulación de fonemas consonánticos en diferentes posiciones:
Evalúa la habilidad de los niños para articular las consonantes ubicadas al inicio, en medio o al final de la palabra.

- Ψ Articulación de diptongos y grupos vocálicos: Explora la habilidad para articular correctamente diferentes combinaciones de vocales dentro de la palabra.

Los fonemas que evalúan estas subcategorías se muestran en la siguiente tabla:

SUBCATEGORIAS	FONEMAS	TOTAL
Posición inicial	/m/,/n/,/p/,/t/,/k/,/f/,/b/,/d/,/s/,/ch/,/l/,/y/,/g/,/j/,/r/	15
Posición intermedia	/m/,/n/,/ñ/,/p/,/t/,/k/,/f/,/b/,/d/,/s/,/ch/,/l/,/y/,/g/,/j/, /r/,/rr/	17
Posición final	/n/,/d/,/s/,/l/,/j/,/r/	6
Diptongos	ai,au,ei,ia,ie,io,oi,ua,ue	9

También se realizó una lista de cotejo de habilidades sociales sencillas para registrar el desarrollo de dichas habilidades durante las sesiones. Las listas cotejables se desarrollan a partir de la observación de un fenómeno conductual particular. En éstas se enlistan los componentes conductuales del fenómeno, se procede a ordenarlos y se determina si un individuo en particular exhibe o no los componentes incluidos.

La lista cotejable utilizada fue prescriptiva, ya que señala los componentes conductuales que deberían ser incluidos en un programa instruccional. Entre más específicos sean los componentes de una lista cotejable, más útil y significativa resulta. (Chase, 1978 citado en Macotela y Romay, 2002)

Los componentes de la lista de cotejo (anexo 2) fueron elaborados de acuerdo a los indicadores cronológicos de habilidades sociales que tienen los niños de 2 a 4 años y el uso del lenguaje en situaciones sociales sencillas, para esto se utilizó como base la Guía Portage de educación preescolar de S. Bluma (1978), y el Inventario de Habilidades Básicas de Macotela y Romay (op., cit. 2002).

Para obtener resultados cualitativos, se elaboraron bitácoras en cada sesión, en las cuales se registraron datos relevantes de los niños, tales como el

grado de participación, la aceptación y entendimiento del programa y la dificultad o facilidad con la que realizaban los ejercicios.

2.5 Fases del procedimiento

2.5.1. Fase I identificación

Se realizaron observaciones preliminares dentro de las salas que corresponden a nivel maternal y se pudo observar que algunos niños tenían dificultades de articulación de lenguaje, lo que hacía su habla ininteligible, de manera que estos niños trataban de expresarse de otra manera, por ejemplo mediante berrinches o empujones.

Los tipos de observación que se utilizaron durante la intervención fueron observación participante y observación naturalista.

La observación participante es aquella que en la cual para obtener los datos el investigador se incluye en el grupo, hecho o fenómeno observado, para conseguir la información "desde adentro" (Puyuelo, 2000).

La observación naturalista se basa en el estudio sistemático de la conducta en ambientes naturales y fuera de laboratorio, por lo que el comportamiento observado tiende a ser más natural, espontáneo y variado, que lo que pudiese presentarse dentro de un laboratorio. Algunas características de este tipo de observación son:

- Ψ No hay control del ambiente ni de las variables.

- Ψ El investigador observa sin que su presencia altere el curso normal de los eventos.

Ψ Las observaciones o registros pueden ser abiertos (anotar todo), o estructurados por conducta o frecuencia de tiempo (Cozby, 2005).

2.5.2 Fase II evaluación diagnóstica

Como se mencionó anteriormente, a los niños que fueron detectados con problemas de articulación del lenguaje se les aplicó la subárea de Articulación del Inventario de Habilidades Básicas, esto debido a que es un instrumento que se aplicó con niños mexicanos de edad maternal que asistían a CENDIs, en donde las autoras proponen indicadores cronológicos para la articulación del lenguaje a esas edades. Este instrumento permitió identificar la pronunciación de los fonemas antes de la intervención, para poder establecer el modo y punto de articulación y mejorar la pronunciación del niño. De acuerdo con lo que afirma Acosta (1999), en relación a que el aprendizaje se generalice al resto de los fonemas, facilitando así la pronunciación del fonema que el niño ya domina en cualquier posición de la palabra. Al mismo tiempo, a los niños que salieron bajos en articulación del lenguaje, se les aplicó una lista de habilidades sociales, con la finalidad de registrar si se lograban mejorar dichas habilidades con el programa de intervención.

2.5.3 Fase III diseño del programa

Considerando que el desarrollo es integral, las sesiones del programa fueron de carácter dinámico y giraron en torno a los temas y actividades sociales que fueran significativas para los niños. Los temas fueron:

1. ¡Ven a la fiesta!
2. ¡Conociendo el mar!

3. ¡Somos artistas!
4. ¡A cocinar un pastel!
5. ¡Bailando con mis amigos!
6. ¡El circo!
7. ¡Ejercitándome!
8. ¡La feria!
9. ¡La posada!

En cada una de las sesiones se trabajaron las áreas de lenguaje, socialización, cognición y psicomotricidad, a continuación se presentan los aspectos que se trabajaron en cada área:

➤ Lenguaje

- Ψ Ampliación de vocabulario
- Ψ Su uso en situaciones sociales (pragmática)
- Ψ Ejercitación de fonemas que deben de articular correctamente de acuerdo a su edad.
 - Ejercicios fonoarticuladores de lengua, labios y maxilares (anexo 3).
 - Repetición de fonemas.

➤ Socialización

- Ψ Ejercicios lúdicos de forma grupal que permitieron el reconocimiento de sus propias capacidades, confianza en si mismos y seguridad.
- Ψ Reglas de convivencias sociales

➤ Cognición

- Ψ Ejercicios para favorecer atención, memoria, creatividad, imaginación.

➤ Psicomotricidad

Ψ Ejercicios de ritmo y movimiento.

Se realizaron un total de 18 sesiones, ya que cada uno de los temas se repitió 2 sesiones cuya duración fue de 30 a 45 min., aproximadamente dependiendo de la participación de los niños en las actividades asignadas.

Cada sesión estuvo estructurada de la siguiente manera:

1) Selección de temas y ambientación: Se adaptó el espacio de trabajo tomando en cuenta el tema de cada sesión, recreando el ambiente conforme a cada situación social, se empleo decoración y materiales adecuados a cada situación.

2) Presentación. Antes de cada juego a los niños se les dio información general del tema a tratar, partiendo de lo que ellos ya sabían para después ampliar sus conocimientos, de esta forma se integraban con sus compañeros asumiendo roles representativos a la situación.

3) Actividades. Se estimuló la socialización, la psicomotricidad gruesa y fina, el lenguaje y la pronunciación de distintos fonemas, de manera integral y divertida para los niños, es decir, a través del juego.

En la aplicación de este programa se tomó en cuenta el ritmo de las actividades a realizar, ya que éste es de gran importancia para mantener el interés de los niños, por eso se realizaron actividades en donde el grupo de niños se moviera un poco, respondiendo a una necesidad de mayor fuerza muscular o juegos de palmas, brincos etc.

4) Cierre. Con la finalidad de poner en práctica el uso de los fonemas se utilizó el juego verbal a través del canto, al final de cada sesión se incluía una canción con algunos de los fonemas trabajados en la sesión relacionados con los temas.

2.5.4 Fase IV aplicación del programa

La aplicación del programa fue grupal, para facilitar la adquisición de habilidades sociales y procurar que los niños, emitan los fonemas.

Dadas las características de la edad de los niños participantes, se dividieron en dos grupos de trabajo, uno de 5 niños y otro de 6, a los cuales se les daban las mismas sesiones en el día, pero en horarios distintos, esto con la finalidad de lograr un mayor control y atención individualizada favorable.

En cada sesión se proporciono atención individual, respondiendo a las necesidades de cada niño, utilizando los materiales elaborados y las actividades lúdicas para favorecer la articulación del lenguaje y la estimulación de las otras áreas.

Los objetivos, actividades y materiales de las sesiones llevadas a cabo se especifican en las cartas descriptivas del programa de estimulación.

2.6 Mecanismos de evaluación

Para la evaluación final se utilizó nuevamente, la subárea de articulación del Inventario de Habilidades Básicas y se realizó una comparación para identificar si los niños tuvieron un mayor dominio sobre aquellos fonemas que les causaban dificultad.

Asimismo se compararon la primera y la última de las listas de cotejo de cada niño, para registrar el desarrollo de sus habilidades sociales durante la intervención.

Finalmente se analizaron las bitácoras realizadas en las sesiones.

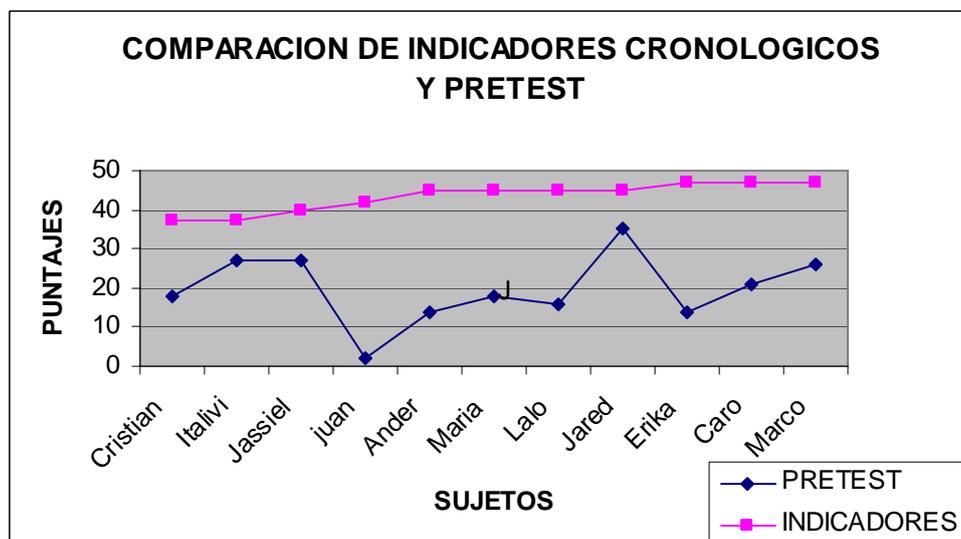


3. RESULTADOS

Para llevar a cabo el análisis de resultados se utilizó la prueba de rangos signados de Wilcoxon, ya que el tamaño de la muestra fue pequeño (menor de 20 niños), y los sujetos que participaron en el estudio pertenecían a una misma muestra con medidas pre y pos es decir, medidas antes y después de la intervención (Gómez, 2003).

A continuación se muestran los resultados obtenidos en las categorías de la subárea de articulación del lenguaje del Inventario de Habilidades Básicas y la lista de cotejo de Habilidades Sociales.

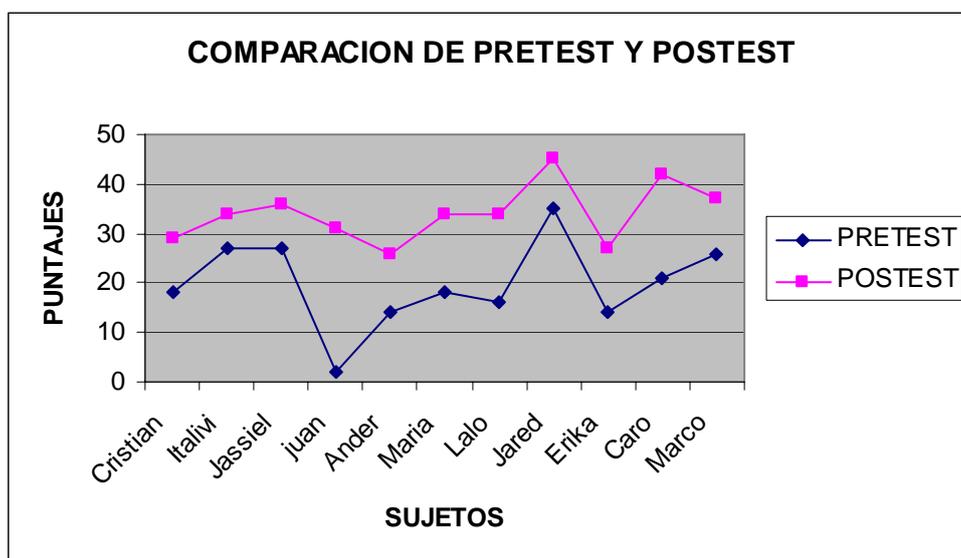
Articulación de lenguaje



Grafica 1 Comparación de indicadores cronológicos en investigaciones de CENDIs y puntajes totales obtenidos en el pretest

En la gráfica 1 se observa una comparación de los indicadores cronológicos para la articulación del lenguaje en niños maternas

pertencientes a diversos CENDIS obtenidos por Macotela y Romay en el Inventario de Habilidades Básicas (IHB) y los resultados obtenidos de niños maternos del CENDI CU antes de llevar a cabo la intervención y como se puede notar, los niños del CENDI CU, se encuentran por debajo del nivel de articulación considerado para su edad según los indicadores de Macotela y Romay, así, el puntaje más alto es de 35 puntos sin embargo no alcanza el nivel de articulación que se esperaría según su edad cronológica que es un puntaje de 45. Con el resto de los niños pasa lo mismo solo que el puntaje que obtuvieron es mucho menor al esperado, tal es el caso de Juan que obtuvo un puntaje de 2 en el IHB y se esperaría que obtuviera un puntaje de 42 aciertos.

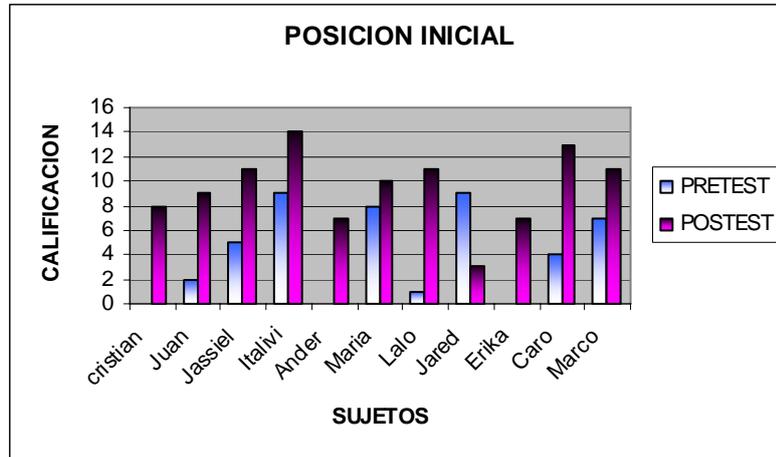


Grafica 2. Puntajes totales de las categorías de articulación (posición inicial, intermedia, final y diptongos) en pretest, postest.

Por otra parte en la gráfica 2 se observan los puntajes totales obtenidos de la subárea de articulación del IHB antes y después de la intervención (pretest y postest), todos los niños presentaban puntajes muy bajos antes de la aplicación del programa, sin embargo después de esta los puntajes obtenidos en el pretest incrementaron significativamente, no obstante, al comparar esta

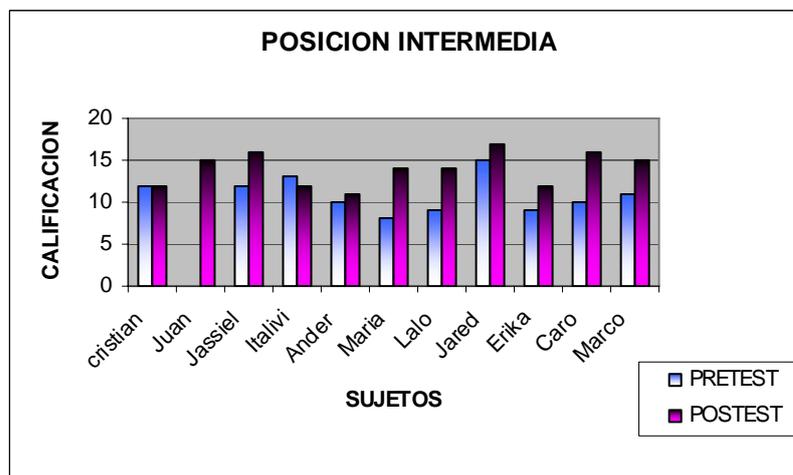
gráfica con la anterior se observa que los niños nunca alcanzaron los indicadores cronológicos establecidos por Macotela y Romay (2002).

En las siguientes gráficas se observan los resultados en cada una de las categorías:



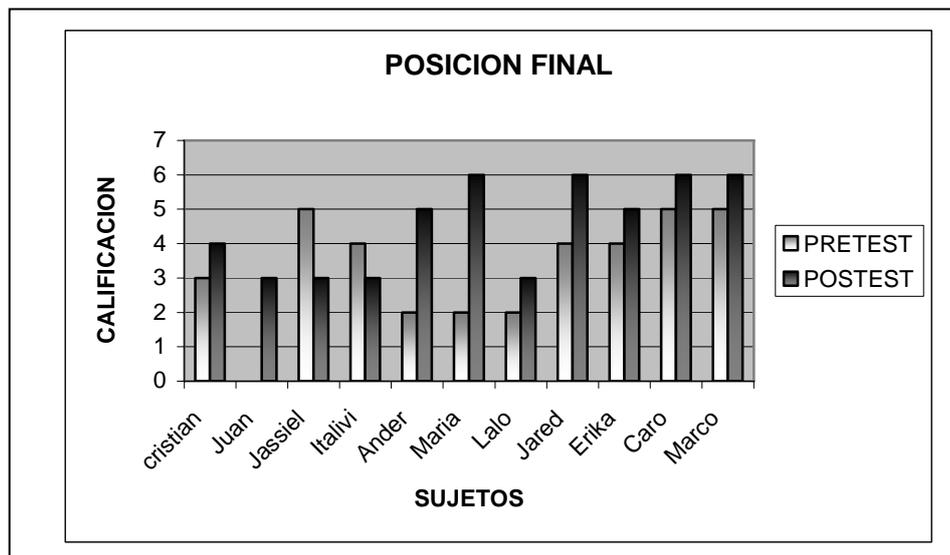
Grafica 3. Puntajes de fonemas articulados correctamente en posición inicial.

Se puede observar que la mayoría de los niños incrementaron sus puntajes en la categoría de posición inicial (gráfica 3), por ejemplo el puntaje más alto fue de 14 aciertos de un total de 16, otros niños en el pretest tuvieron un puntaje de 4 aciertos y en el postest alcanzaron un puntaje de 13 aciertos, sin embargo hubo un caso en que disminuyo de 9 aciertos a 3. No obstante, en general la mayoría de los niños mejoraron su nivel de articulación de fonemas al inicio de la palabra.



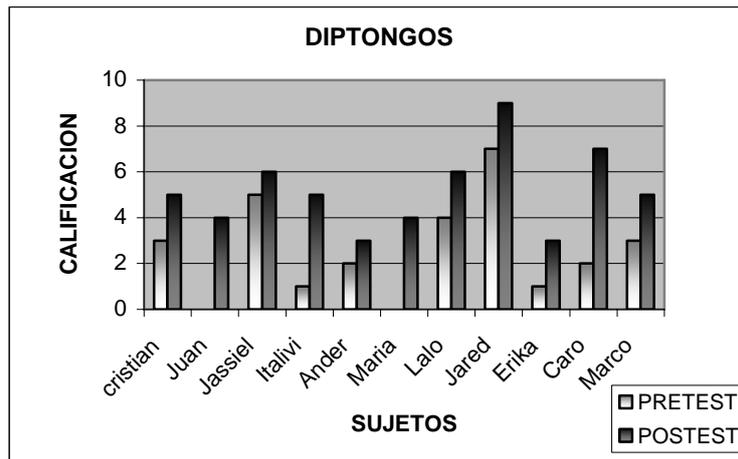
Grafica 4. Puntajes de fonemas articulados correctamente en posición intermedia.

En está gráfica se observan los puntajes obtenidos por cada niño en la categoría posición intermedia en el pretest y postest del IHB y se puede notar que los puntajes incrementaron, por ejemplo el puntaje más alto es de 17 aciertos de un total de 18 y en un caso un niño que no obtuvo ningún acierto en el pretest obtuvo en el postest un total de 15 aciertos, es decir, todos los niños mejoraron su nivel de articulación de fonemas que se encontraban en posición intermedia de la palabra.



Grafica 5. Puntajes de fonemas articulados correctamente en posición final

La gráfica 5 muestra los puntajes obtenidos por cada niño en la categoría posición final en el pretest y postest del IHB y se puede observar que los puntajes obtenidos por todos los niños incrementaron, por ejemplo 4 niños obtuvieron un total de 6 aciertos de 7. En general, todos los niños mejoraron su nivel de articulación de fonemas al final de la palabra.



Grafica 6. Puntajes de diptongos articulados correctamente.

Se puede observar que los puntajes obtenidos por todos los niños incrementaron (grafica 6), por ejemplo el puntaje más alto fue de 9 de un total de 10 aciertos, sin embargo aunque la mayoría de los niños no alcanzaron puntajes tan altos en esta categoría, si aumentaron sus puntajes en comparación con los obtenidos en el pretest, por ejemplo de 0 aciertos en el pretest, los niños alcanzaban en el postest puntajes de 4 aciertos, es decir, todos los niños mejoraron su nivel de articulación de diptongos en cualquier posición de la palabra.

La tabla 1 muestra la comparación entre los porcentajes de aciertos obtenidos por el total de niños en cada categoría, notándose que en todos los fonemas se logro un incremento en el porcentaje de niños que articulaba correctamente los fonemas. Los fonemas que lograron decir todos los niños (esto es el 100%), fueron en posición inicial: “m” y “b”; en posición intermedia: “m”, “n”, “ñ”, “p”, “f” y “b”; en posición final: “n” y en diptongos: “ai”.

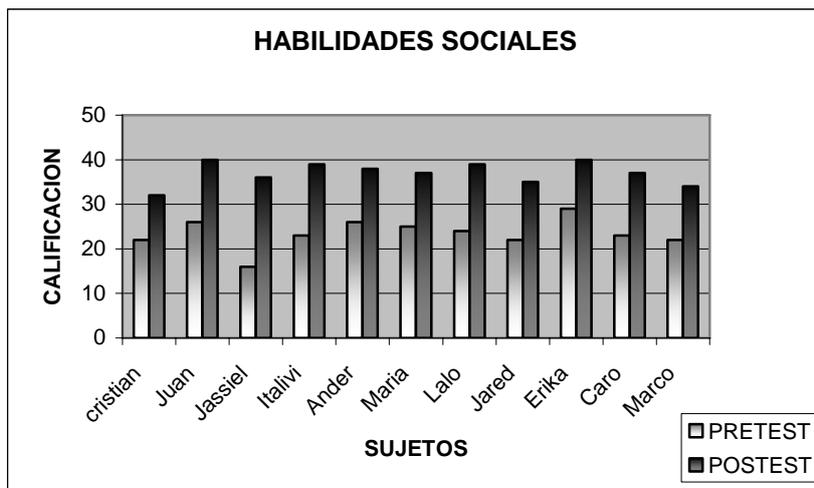
Tabla 1. Porcentaje de aciertos obtenidos en el pretest y postest en cada uno de los fonemas de las subcategorías del instrumento (el 100% es el total de niños de la intervención).

SUBCATEGORIAS	PORCENTAJE EN PRETEST	PORCENTAJE EN POSTEST
Posición inicial		

M	18.18%	100%
N	27.2%	81.8%
P	54.5%	100%
T	54.5%	90.9%
K	18.18%	72.72%
F	18.18%	72.72%
B	54.5%	100%
D	18.18%	63.6%
S	27.2%	81.8%
Ch	9.09%	72.72%
L	9.09%	36.3%
Y	27.2%	54.5%
G	27.2%	36.3%
J	45.45%	72.72%
R	0%	0%
Posición intermedia		
M	90.9%	100%
N	72.7%	100%
ñ	81.8%	100%
P	81.8%	100%
T	72.72%	90.9%
K	63.6%	72.72%
F	54.5%	100%
B	81.8%	100%
D	45.45%	63.6%
S	54.5%	72.72%
Ch	72.72%	72.72%
L	54.5%	90.9%
Y	72.72%	90.9%
G	27.2%	72.72%
J	27.2%	90.9%
R	36.3%	63.6%
R	9.09%	18.18%
Posición final		
N	90.9%	100%
D	36.3%	54.5%
S	81.8%	90.9%
L	54.5%	63.6%

J	45.45%	90.9%
R	18.18%	54.5%
Diptongos		
Ai	54.5%	100%
Au	18.18%	27.2%
Ei	9.09%	18.18%
Ia	18.18%	45.45%
Ie	45.45%	63.6%
Io	18.18%	81.8%
Oi	9.09%	45.45%
Ua	63.6%	90.9%
Ue	9.09%	45.45%

Habilidades sociales



Grafica 6. Resultados obtenidos de la lista de cotejo de habilidades sociales.

Los resultados de la aplicación de la lista de cotejo elaborada, arrojan un notable incremento en habilidades sociales en cada niño (gráfica 6) en donde todos aumentaron sus puntajes en el postest.

Los resultados de ambos instrumentos fueron estadísticamente significativo, con 0.011 en posición inicial, 0.008 en posición intermedia, 0.046 en posición final, 0.003 en diptongos y 0.003 en habilidades sociales, es decir, después del programa de intervención, se pudo ver un incremento en la articulación del lenguaje como en las habilidades sociales de los niños.

3.1 Resultados cualitativos

El desarrollo de las sesiones se registró en bitácoras en donde se mencionaron las actitudes y la aceptación de los niños de las actividades del programa, siendo esto de gran relevancia para identificar las actividades que interesaron a los niños y para ver algunos de los logros que los niños obtuvieron a lo largo de las sesiones del programa. Los resultados fueron los siguientes:

En general a los niños les gusto la decoración y los materiales empleados en los temas trabajados en cada sesión. Sin embargo al principio de las primeras sesiones se notó poca participación cuando se les hacían interrogantes como: ¿Qué hay en una fiesta?, ¿Cuáles son los animales que viven en el mar?,etc., asimismo se detectaron los niños que no hablaban espontáneamente, que repetían con dificultad o que solo decían la ultima sílaba, haciendo más difícil el entendimiento de su habla.

También se observó, en algunos niños, inseguridad al participar en juegos con los otros, sin embargo en el transcurso de las sesiones se fueron adaptando e integrando con el resto de sus compañeros. Otros niños en cambio participaban de forma impulsiva sin obedecer indicaciones ni respetar turnos, pero se logró tener un mejor control de los niños a lo largo de las sesiones.

Posteriormente el desarrollo de las actividades en cada sesión fue mas dinámica y los niños se notaban más atentos y participativos aún cuando no lograban decir frases entendibles en su totalidad no obstante, los ejercicios fonarticuladores que se trabajaron y la canción al final de las sesiones ayudó a la repetición de fonemas y a que participaran oralmente y con interés.

En todas las actividades se trató que los niños trabajaran en equipo respetando reglas de convivencia sociales, como esperar turnos, compartir materiales, expresar sus necesidades sin agredir a otros, etc. Algunas de las actividades fueron de competencia.

A partir de la sesión” A cocinar un pastel” los niños mostraron mayor interés en las interrogantes acerca de los temas y expresaban espontáneamente alguna experiencia, en donde se les corrigieron las palabras que no podían pronunciar. En estas sesiones se vio que los grupos de

niños están más adaptados en trabajar juntos y empezaban a esperar su turno cuando se les pedía.

Los ejercicios fonoarticuladores trabajados les gustaban ya que se divertían haciéndolos, principalmente los ejercicios de lengua en donde los niños probaban ingredientes dulces.

Los niños inquietos ayudaron en repartir los materiales, haciéndolo de manera ordenada.

Las actividades que más les gustaron fueron aquellas en las que hacían movimientos corporales y se desplazaban por todo el espacio de trabajo. Una de las sesiones que más les gusto fue: "Bailando con mis amigos", observándose que los niños querían jugar con los muñecos y saludarlos para bailar con ellos; todo el grupo participó aplaudiendo mientras que dos niños bailaban con los muñecos, se vio mucho interés en pasar a bailar por lo que los niños contestaban las preguntas que se les hacían y realizaban los ejercicios fonoarticuladores que se les indicaba.

Los niños que en las primeras sesiones se mostraron tímidos e inseguros, en esta sesión se notaron más participativos e interactuaban con los demás compañeros.

Otra sesión que les gusto fue "El circo" ya que el payaso que se elaboró, era atractivo para ellos y todos querían pasar para abrocharle los botones subirle los cierres o amarrarle las agujetas, se observó la participación, tanto oral como corporalmente.

Una de las sesiones que tuvo menor participación en las actividades fue la de "la feria" ya que al pedirles que imitaran gestos frente a un espejo, se notaban inseguros.

En la última sesión “la posada” se notó el avance de los niños, notándose una mejor pronunciación al comunicarse con los demás, realizando los ejercicios fonarticuladores sin tanta dificultad. Además la interacción con sus compañeros era adecuada y se notaban más seguros cuando llevaban acabo las actividades.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Como se pudo observar en los resultados del pretest y postest en la aplicación del instrumento se muestran diferencias significativas, por lo cual se puede decir que el programa de intervención sirvió como apoyo a la correcta emisión de fonemas en diferentes posiciones de la palabra y la emisión de algunos diptongos.

Los fonemas que lograron articular correctamente todos los niños del presente trabajo, fueron en posición inicial: /m/ y /b/; en posición intermedia: /m/, /n/, /ñ/, /p/, /f/ y /b/; en posición final: /n/ y en diptongos: “ai”. Esto no quiere decir que no pudieran articular los fonemas restantes, sino, que el 100% de los niños no tuvieron errores en la emisión de dichos fonemas. La facilidad de articular éstos fonemas puede deberse a que son los sonidos nasales los primeros en adquirirse en el desarrollo fonológico del niño.

Los fonemas con mayor dificultad, considerando que menos del 50% de los niños de la muestra pudieron emitir fueron: /r/, /rr/, /l/, /g/ y los diptongos “au”, “ei”, “ia”, “oi”, “ue”, sin embargo estos fonemas son los últimos que suelen aparecer según Bosch (1984, citado en Clemente 1997). En cuanto a los diptongos, la mayoría de los autores coinciden en que se adquieren en edades posteriores, iniciándose a partir de los 3 años perfeccionando su pronunciación con el tiempo.

En todas las sesiones se realizaron ejercicios fonoarticuladores que sirvieran a los niños como un apoyo para ejercitar su aparato fonador, dentro de un contexto enriquecido por materiales y actividades lúdicas lo que favoreció la motivación de los niños para participar en el programa, resultando muy divertidos para los niños, tales como jugar a soplar con espantasuegras, hacer burbujas de jabón, etc.

El juego se utilizó con la finalidad de que los niños vivieran experiencias creativas, que les permitieran ampliar sus formas de interacción y el uso de su lenguaje en situaciones sociales.

Es así que los ejercicios trabajados en el programa de intervención fueron organizados de tal manera que se llevaran a cabo de forma grupal e integral, es decir, todas las actividades fueron realizadas en equipos, estimulándose además de la articulación del lenguaje, otras áreas del desarrollo como son las habilidades motoras gruesas de los niños a través de actividades como bailar, girar, saltar, etc.; habilidades motoras finas como desabotonar, desatar cordones, subir cierres, etc.

Las actividades también permitieron promover la cognición como su capacidad para clasificar objetos según su aspecto (por ejemplo, por colores), por prendas de vestir (para hombres y mujeres), etc., todo ello siempre estimulando su lenguaje con una adecuada pronunciación, esto se logró de la siguiente manera: cuando el niño no pronunciaba bien se le enseñaba lentamente la manera adecuada de pronunciar las palabras para que el pudiera escucharlas y ver el movimiento de los labios y la posición de la lengua para poder imitar correctamente.

Fomentar habilidades de socialización en edades tempranas permite a los niños aprender a establecer relaciones adecuadas con los demás, respondiendo a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva (Gil, 1998) para ello las actividades grupales ofrecieron experiencias sociales con compañeros, enseñándoles a ajustar sus conversaciones para atenuar la fricción social, el ajuste significa emplear expresiones de cortesía como por favor, gracias, prestar atención, es decir seleccionar las formas adecuadas de dirigirse a los demás y expresarse.

Durante todas las actividades se reforzó socialmente a los niños cuando ejecutaban correctamente una actividad, de lo contrario se les motivaba para que la realizarán confiando en que lo harían bien y al mismo tiempo se les enseñaba a todos los niños a reconocer el logro de sus compañeros. Esta

forma de trabajo ayudó a mantener motivados, atentos y muy participativos a los niños.

Este tipo de motivación se utilizó mucho para estimular el lenguaje y la articulación de los niños, ya que se inducía a los niños a hablar, en lugar de interpretar, sus gestos y señales, ya que se sabe que al reforzar positivamente las nuevas adquisiciones fonéticas de los niños con exclamaciones de alegría y afecto hace que el progreso sea rápido (González, 2003).

Es importante intervenir en edades tempranas ya que como menciona García (2002), el niño toma conciencia de que habla mal ya sea porque se lo hacen saber los que lo rodean o porque no entienden lo que quiere expresar, disminuyendo así sus posibilidades de comunicación. Llevando, en ocasiones, al niño a presentar una personalidad retraída, tímida ó poco sociable evitando contacto y relación con los demás.

Como se puede observar, el lenguaje oral tiene grandes efectos en las interacciones sociales que repercuten en la forma de expresarse, los niños con problemas de articulación del lenguaje se ven sometidos a una estimulación social inferior a la que recibe un niño con gran iniciativa de lenguaje como afirma Monfort (1993), siendo un aspecto importante para conseguir la aceptación de los compañeros y formar parte en la dinámica de su grupo, es por esto, que al tratar de comunicarse con la agresión y la manifestación de un comportamiento social negativo provoca el rechazo de los compañeros, aislándolo de la posibilidad de relacionarse con sus iguales, principalmente en los niños que acuden a alguna institución educativa desde edades tempranas en donde se tiene mayor interacción con iguales.

Los niños que tienen un lenguaje inteligible pueden comunicar sus experiencias, sus emociones, o necesidades sin tener que recurrir a otros medios como golpes o berrinches, incluso interactúan más fácilmente y de manera eficaz con sus compañeros y las personas que conviven con ellos.

El programa de intervención llevado a cabo respondió a la necesidad de la institución para apoyar a estimular el lenguaje de forma más individualizada, principalmente a nivel de articulación de los niños que presentaban dificultades.

Finalmente, la realización de este programa permitió interactuar con otros profesionales y el desempeño en un escenario real con problemáticas sociales, al mismo tiempo desarrollar capacidades de creatividad, resolución de problemas, tolerancia, observación, y el conocer lo que implica el trabajo con niños pequeños, por ejemplo como controlar un grupo, como mantener su atención, etc.



LIMITACIONES

Una limitación importante, fue el poco tiempo asignado para llevar a cabo el programa, ya que solo eran 2 sesiones a la semana y en ocasiones los niños, tenían calendarizadas varias actividades, que coincidían con el horario del programa.

El programa requiere de la elaboración de varios materiales y ambientación, que necesitan tiempo e inversión.

Debido a la dificultad de trabajar con grupos de niños, el programa no se puede aplicar en grupos grandes por las características de las edades de los niños, ya que los niños dispersan su atención fácilmente y se pierde el control del grupo.

No se trabajó con padres ni maestros, únicamente con los niños.

Por último, es importante mencionar que en el tiempo transcurrido entre la primera evaluación (pretest) y la segunda (postest) los niños pudieron adquirir habilidades fonológicas debido a sus actividades diarias en el CENDI y a su proceso de maduración fonológica.



SUGERENCIAS.

Existen varios programas de articulación del lenguaje, sin embargo pocos están dirigidos a niños maternos y estos consisten en la repetición de ejercicios fonoarticuladores, siendo que a esta edad es muy importante el juego para que se logre un aprendizaje, por lo cuál sugerimos que se realicen más programas pensados en esta población y que tomen en cuenta todos los aprendizajes logrados durante esta etapa del desarrollo. Por lo que es importante que las sesiones del programa tengan una orientación integral y lúdica y no solo trabajen ejercicios fonoarticuladores sino también el desarrollo de otras habilidades.

Por otra parte se propone utilizar variedad de materiales atractivos y adecuados para los niños de esta edad, ya que el espacio y los materiales afectan la manera en que el niño aprende.

También se sugiere que el tiempo de la implementación de los programas sea mayor, teniendo en cuenta las edades de los niños.

Asimismo, se debe involucrar a los padres y maestros en la estimulación del desarrollo de sus hijos para que el efecto de estos programas sea más rápido y los resultados se mantengan por mayor tiempo.

Por lo tanto, la estimulación integral para favorecer el desarrollo de los niños, debe fomentarse haciendo participes a las personas que conviven con ellos, ya que ellos son los que moldean la conducta de los niños al permitirles una participación, por muy pequeña que sea, en la sociedad y que les permita tener un desarrollo óptimo

REFERENCIAS

Acosta V. y Moreno A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*, Barcelona: MASSON.

Alvarez P, Alvarez-Monteserín, Cañas M., Jiménez S., Petit P. (1990), *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años (guía práctica para padres y profesores)*, Madrid: Visor.

Azcoaga, J. (1987). *Los retardos del lenguaje en el niño*. Barcelona: Paidós.

Barrera, M.S., Giadrosich, Y., González, M, Pérez, A. y Van Sprönsen, F. (2000) *Afectividad y Desarrollo del lenguaje en preescolares de Concepción*, México: Pearson Educación.

Bluma, S. (1978). *Guía Portage de Educación preescolar*. Mepsa.

Calderón, M. (2006) *Desarrollo Comunicativo. Lingüístico y sus teorías*. <http://www.espaciologopedico.com/articulos2.ph>

Craig, G. y Baucum, D. (2001) *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson Educación.

Castañeda, I. (1988). *Evaluación de la adquisición de la articulación en niños de 3 a 7 años de edad. El método de unidad fonémica*. Tesis de licenciatura, México. Facultad de Psicología, UNAM.

Clemente, R. (1997). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*, España: Ediciones OCTAEDRO.

Cozby, P. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento*. México: Mc Graww Hill-INTERAMERICANA.

Feldman R. S. (2002) *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*, México: McGRAW-HILL.

Gamiz V. y Diaz G. (1989). *Un método de evaluación de la articulación del habla basado en la unidad silábica*. Tesis de Licenciatura, México. Facultad de Psicología, UNAM.

García, B. y González, M. (2004). *Escuela y contexto social. Iniciación al trabajo escolar*. México: S.E.P.

García, M. y Romero, S. (2001). *Programa a padres para promover el lenguaje de niños de 2 a 3 años*. Tesis de Licenciatura, México. Facultad de Psicología, UNAM.

Garton, A. y Chris P. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*, Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Paidós

Gil, F. y León, J.M. (1998). *Habilidades sociales, Teoría, Investigación e Intervención*. Madrid: Síntesis.

Gómez, M. Danglot, C. y Vega, L. (2003). *Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuándo usarlas*. Revista Mexicana de pediatría 70 (2) Mar-Abr. pp. 91-99.

Gonzalez J. (2003). *Alteraciones del habla en la infancia. Aspectos clínicos*. Buenos Aires: Medica Panamericana.

Hendrick, J. (1990). *Educación infantil 2. Lenguaje, creatividad y situaciones especiales*. España: CEAC.

Heward, W. (2003). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. España: Prentice Hall

Hidalgo, C. Abarca, N. (1999). *Comunicación Interpersonal. Programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Colombia: Alfaomega.

Hoffman, I. Paris, S. y Hall E. (1995). *Psicología del Desarrollo Hoy*. España: McGRAW-HILL. Interamericana de España, S. A. U.

Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza.

La Fuente, A. (1997). *Un nuevo programa de estimulación del lenguaje para niños de 2-3 años de edad: Articulación, comprensión y adquisición de vocabulario*. Tesis Licenciatura. Facultad de Psicología U.N.A.M. México.

Macotela, S. y Romay, M. (1992). *Inventario de Habilidades Básicas. Un modelo diagnóstico preescriptivo para el manejo de problemas asociados al retardo en el desarrollo*. México: Trillas.

Melgar, M. (1991). *Como detectar al niño con problemas del habla*. México: Trillas

Méndez, A. Suastegui M. (2006). *Programa de intervención en apoyo al lenguaje para preescolares de 2 a 4 años en un modelo de aprendizaje activo* Tesis Licenciatura. Facultad de Psicología U.N.A.M. México.

Milton, J, Seen, M, Albert, J, y Solnit, M (1971). *Trastornos de la conducta y del desarrollo en el niño*. Barcelona: Pediátrica.

Monfort, M. (1993). *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: Ciencias de la Educación preescolar y especial.

Nicolas, J. (2003). *Alteraciones del Habla en la infancia. Aspectos clínicos*. Argentina: Panamericana.

Nieto, M. (1984). *Exploración del nivel lingüístico en edad escolar (prueba de lenguaje oral MENH)*. México: Francisco Méndez Oteo.

Nieto, M (1988). *Retardo del lenguaje y sugerencias pedagógicas*. México: CEDIS.

Nuria, S y Sole M. (1993). *Psicología evolutiva Infancia, Preadolescencia*, Barcelona. CEAC.

Ortega, L., Sanchez M. y Uribe, N. (2002). *Manual de estimulación de lenguaje para niños pequeños*. Tesis Licenciatura, México. Facultad de Psicología U.N.A.M.

Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1995). *Desarrollo psicológico y Educación 1. Psicología Evolutiva*. España: Alianza Psicología.

Papalia, D. Olds R, y Duskin, R. (2001). *Desarrollo Humano*, Colombia: McGraww-Hill. Interamericana, S. A.

Pascual, P. (1994). *La dislalia. Naturaleza, diagnóstico y rehabilitación*. Madrid: CEPE.

Pascual, P. (2001). *Tratamiento de los defectos de articulación en el lenguaje del niño*. España: CISSPRAXIS

Puyuelo, M. Rondal, J. y Wiig, E. (2000). *Evaluación del lenguaje, España: MASSON*

Rice, P. (1997). *Desarrollo Humano. Estudio del ciclo vital*, México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Rondal, J. y Serón, X. (1988). *Trastornos del lenguaje III. Afasias, retrasos del lenguaje, dislexia*, Barcelona: Paidós SAICF.

Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: McGraww-Hill.

Salgado, S. y Galicia, G. (1993). *Efectos de un programa de articulación de lenguaje en la producción fonémica en niños institucionalizados de 3 años 3 meses a 3 años 9 meses de edad*. Tesis Licenciatura, México. Facultad de Psicología U.N.A.M.

Shaffer, D (2002). *Desarrollo Social y de la Personalidad*. Australia: Thomson.

Snow, C., Burns, M. y Susan G. (2003) *Ambientes de lenguaje y alfabetización en programas preescolares* <http://www.ericdigests.org/2003-4/preescolares.html>

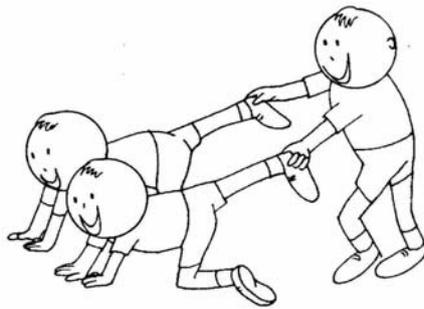
Solis A. (2005). *Entrenamiento asertivo: Alternativa para mejorar las interacciones adulto-adulto en un CENDI*.

Vasta, R., Harth, M. Y Millar S. (1999). *Psicología Infantil*, Barcelona: Ariel, S.A.

Velásquez, M. (2004). *Programa de educación preescolar*. México, D.F: S.E.P.

Wielkiewicz R. (1999). *Manejo conductual en las escuelas. Principios y Métodos*, México: Limusa.

ANEXOS



ANEXO 1

INVENTARIO DE HABILIDADES BÁSICAS. ÁREA DE COMUNICACIÓN, SUBÁREA DE ARTICULACIÓN. (Macotela y Romay, 1992).

NOMBRE _____ EDAD _____ FECHA _____

1.- ARTICULA FONEMAS CONSONÁNTICOS EN POSICIÓN INICIAL.

a) /m/		a)/s/	
2 maleta	_____	10 silla	_____
3 mesa	_____	11 zapato	_____
a) /n/		a) /ch/	
3 nariz	_____	11 chalupa	_____
4 nube	_____	2 choza	_____
a) /p/		a) /l/	
4 paleta	_____	12 lechuga	_____
5 pelo	_____	13 luna	_____
e) /t/		a) /y/	
1 tina	_____	13 llave	_____
2 torre	_____	2 yema	_____
f) /k/		o) /g/	
1 coche	_____	1 guitarra	_____
2 cabeza	_____	2 gato	_____
g) /f/		p) /j/	
1 foco	_____	1 jirafa	_____
2 faro	_____	2 jarra	_____
h) /b/		a) /r/	
1 vaca	_____	1 rodilla	_____
2 bola	_____	2 rata	_____
i) /d/			
1 dama	_____		
2 dorado	_____		

a) /m/
1 camisa

2 cama

b) /n/

1 canela

2 mano

c) /ñ/

1 uña

2 niño

d) /p/

1 pepino

2 pipa

e) /t/

1 patineta

2 bote

g) /k/

1 raqueta

2 boca

h) /f/

1 semáforo

2 café

i) /b/

1 lavabo

2 bebé

j) /d/

1 madera

2 dedo

k) /s/

1 vaso

2 pesado

_____ A.- ARTICULA FONEMAS CONSONÁNTICOS EN POSICIÓN
_____ INTERMEDIA.

k) /ch/

1 leche

2 techo

l) /l/

1 helado

2 palo

m) /y/

1 payaso

2 gallo

n) /g/

1 viga

2 águila

q) /j/

1 ojo

2 pájaro

r) /r/

1 cara

2 arete

q) /r/

1 carreta

2 perro

a) /n/
 1 pan _____
 2 jabón _____
 c) /d/
 1 edad _____
 2 red _____
 d) /s/
 1 orejas _____
 2 lápiz _____

2.- ARTICULA FONEMAS CONSONÁNTICOS EN POSICIÓN FINAL.

e) //
 1 sol _____
 2 betabel _____
 f) /f/
 1 reloj _____
 2 carcajada _____
 g) /r/
 1 calor _____
 2 mar _____

1.-ARTICULA DIPTONGOS.

a) ai
 1 pay _____
 2 baile _____
 b) au
 1 auto _____
 2 jaula _____
 c) ei
 1 peine _____
 2 reina _____
 d) ia
 1 piano _____
 2 feria _____
 e) ie
 1 pie _____
 2 viena _____

f) io
 1 avión _____
 2 labio _____
 g) oi
 1 boina _____
 2 estoy _____
 h) ua
 1 agua _____
 2 huarache _____
 i) ue
 1 huevo _____
 2 buena _____

ANEXO 2
LISTA DE COTEJO DE HABILIDADES SOCIALES

Nombre: _____ Edad: _____
Sesión _____ Fecha _____

Frecuencia en que aparecen las conductas de socialización en el niño en la sesión:

- 1.- Muy frecuentemente
2.- Frecuentemente
3.- a veces
4.-casi nunca
5.- nunca

CONDUCTA SOCIAL	1	2	3	4	5
El niño:					
1. Espera turno					
2. Dice por favor y da gracias cuando se le recuerda					
3. Comparte materiales					
4. Participa en las actividades, siguiendo las reglas del juego e imitando las acciones de los otros niños					
5. Expresa sus necesidades verbalmente sin agredir a otros					
6. Interactúa con niños y adultos					
7. Muestra seguridad y confianza en si mismo					
8. Se muestra competitivo					
9. Muestra que comprende los sentimientos expresando amor, enfado, tristeza, alegría, etc.					
10. Responde en forma positiva al elogio social, se entusiasma, sonrío, etc.					
11. Solicita aprobación social al mostrar algún trabajo o actividad que realizó					
12. Durante 5 o 10 min., presta atención a las actividades.					

ANEXO 3
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN GRUPAL PARA MEJORAR LA ARTICULACIÓN DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE 2 Y 3 AÑOS DE UN CENDI

Coordinadoras: Estrada Chávez Guadalupe Juárez Reyes Laura Lilia

Institución: Centro De Desarrollo Infantil de la Universidad Nacional Autónoma de México
 años 7 meses con dificultades de articulación de lenguaje.

Dirigido a: Niños de 2 y 3

Objetivo General: El niño ejercitara las partes integrantes de su aparato fonoarticulador, mediante juegos que les permitan obtener coordinación y fuerza en los músculos que intervienen en la articulación de su lenguaje y al mismo tiempo desarrollar sus habilidades sociales.

OBJETIVO PARTICULAR	ACTIVIDAD	MATERIALES	TIEMPO
SESIÓN: VEN A LA FIESTA			
	AMBIENTACION:		
Que los niños se integren y conozcan a sus	<p>Arreglar el salón como si fuera una fiesta: con globos y serpentinas, colocados a la altura de los niños, una mesa en medio del salón, en la cuál se colocaran 2 pastelillos de chocolate con una velita mágica, (esto simulara un pastel) y alrededor de la mesa se colocaran sillas.</p> <p>PRESENTACION: Cuando los niños vayan llegando al salón se les colocaran antifaces de colores llamativos y se les dará un poco de</p>	Globos Serpentin 2 pastelillos 1 vela mágica Confeti Espantasuegras Antifaces de colores llamativos	5 min.

<p>compañeros Estimular el lenguaje oral Mejorar la pronunciación</p>	<p>confeti y un espantasuegras, y se les dirá que es la fiesta de un amigo llamado FOFO, posteriormente se les preguntara que si ellos han ido o si sus papás les han hecho una fiesta, ¿Qué si les gusto?, ¿Qué es lo que hubo en su fiesta? ¿Si invitaron a sus amigos? Y se les dirá que las fiestas se hacen cuando alguien cumple años o algunos hacen fiestas solo para estar con sus amigos, que son muy divertidas.</p>	<p>1 títere</p>	<p>10 min.</p>
<p>Desarrollar habilidades de socialización: Esperar turnos Aceptación e interacción con otros Decir gracias y por favor Cooperación</p> <p>Estimular lenguaje, memoria, atención y psicomotricidad fina</p> <p>Establecer punto y modo de articulación de los fonemas: /f/, /m/, /r/, /j/ mediante su</p>	<p>ACTIVIDADES:</p> <p>Se les dirá a los niños que cuando llegue FOFO aventaran confeti, para esto deberán gritar muy fuerte: “FOFO” para que llegue, en caso de que algún niño presente una dificultad en la pronunciación se le enseñara a repetir de manera correcta la palabra, sin embargo se les dirá que para que llegue FOFO deberán pronunciar correctamente su nombre, para esto se les pedirá soplar varias veces, después se les pedirá repetir FA, FE, FI, FO, FU y AF, EF, IF OF, UF, Posteriormente todos los niños gritaran: FOFO y llegara un títere, entonces los niños le aventaran confeti y el títere los saludara y les dará las gracias por haber ido a su fiesta y les pedirá que le enseñan a soplar los espantasuegras por que el no sabe.</p> <p>A los niños se les deberá enseñar como se sopla un espantasuegras y lo intentarán, posteriormente cantarán las mañanitas y todos se darán un abrazo por ser amigos, luego le dirán a FOFO que su pastel se ve MUY MUY MUY RRRRico y dirán varias veces “MMMMMMM” luego cada uno soplara la vela del pastel y cuando FOFO reparta el pastel cada uno le dará las gracias; y se les untara un poco de relleno alrededor de los labios de los niños para que</p>		<p>25 min.</p>

correcta emisión y ejercicios de lengua, soplo y respiración.	<p>mediante movimientos de lengua se los quiten, al terminarse su pastel le darán nuevamente las gracias por haberlos invitado a su fiesta y gritarán varias veces: FOFO, FOFO RA RA RA (de lento a rápido y de fuerte a despacio)</p> <p>CIERRE:</p> <p>Se terminara la sesión con la siguiente canción acentuando los fonemas /f/, /m/, /r/</p>		5 min.
	<p>FOFO FOFO FOFO es MI aMigo Mi aMigo FOFO FOFO FOFO, yo canto con él Cantamos, RARARA RERERE y RIRIRI y todos reímos JAJA JA JA reímos reímos JAJAJA.</p>		
SESIÓN: CONOCIENDO EL MAR			
	<p>AMBIENTACION:</p> <p>El salón se arreglara como si fuera el fondo del mar, colocándose en el piso varios peces y encima se colocará una tela azul semitransparente de manera que se puedan ver los peces, simulando que están debajo del mar y los niños puedan verlos cuando se sienten sobre la tela, en las paredes, a la altura de los niños, se colocaran tiras de papel celofán azul, con los peces, el pulpo, el caballo y estrella de mar de fomi de manera que se muevan con el viento y simular el movimiento de las olas.</p> <p>PRESENTACION:</p>	<p>Varios peces de diferentes colores y tamaños, hechos de fomi. 1 estrella de mar, 1 pulpo 1 caballo de mar de fomi 1 tortuga de</p>	5 min.

<p>Que los niños se integren con sus demás compañeros Estimular el lenguaje oral Mejorar la pronunciación</p>	<p>Los niños se sentaran sobre la tela, imaginando que están en el fondo del mar y se les dirá “estamos en el mar, ¿ya vieron como se mueven las olas con el viento? Y ya se fijaron que alrededor de nosotros hay animales? y se les preguntara que si ellos conocen los animales acuáticos y se les dirá que son los que viven en el mar, y se les preguntara ¿Qué animales viven en el mar? Si ellos no contestan se señalaran los animales de fomi y se les dirá su nombre y algunas de sus características, por ejemplo, existen muchos tipos de peces, hay grandes, chiquitos unos son rojos, otros de muchos colores, etc. Y así con cada una de las figuras.</p>	<p>peluche 1 tela azul Papel celofán azul Burbujas de jabón Vasos Popotes</p>	<p>10 min.</p>
<p>Desarrollar habilidades de socialización: Esperar turnos Aceptación e interacción con otros Decir gracias y por favor Compartir materiales Cooperación Confianza y seguridad en si mismo. Estimular lenguaje, atención, Imaginación</p>	<p>ACTIVIDADES:</p> <p>Se les dirá “vamos a jugar a que todos somos unos peces” y nos moveremos como peces agitando nuestros brazos, ahora hablemos como peces diciendo: BA BE, BI BO BU Luego juntando los labios como si fueran a dar un beso, luego regresándolos a su posición normal, (varias veces) después se les dirá ahora gritaremos como peces diciendo: BU BU BU BU BU juntando las manos y moviéndolas de un lado al otro, después tomaran agua y se les dirá ahora tomaremos agua como lo hacen los peces, haciendo gárgaras, después jugaremos como peces soplando el agua con nuestro popote.</p> <p>Posteriormente pasara un niño al centro a soplar burbujas, mientras los demás niños las rompen.</p> <p>Después se les mostrarán varias imágenes de una familia de peces y se les dirá a los niños el nombre de cada pez y ellos deberán repetir correctamente los nombres, el papá se llamara ñoño, la mamá ñaña, la hija ñiñi, el hijo ñuñu y el bebé ñeñe y se les dirá que el pez bebé llora así: ñañañaña</p>		<p>20 min.</p>

Psicomotricidad gruesa y fina Establecer punto y modo de articulación de los fonemas:/b/, /ñ/ mediante su correcta emisión y mediante ejercicios de movimientos de labios, gárgaras y ejercicios de soplo y respiración.	y se les pedirá que imiten el llanto del bebé		10 min.
	CIERRE: Se cantará la siguiente canción de peces: (haciendo movimientos de un lado a otro con sus manos y brazos). <p style="text-align: center;"> <i>ÑEÑE el pececito se fue a nadar, ÑEÑE el pececito se fue al fondo del mar Vino un tiburón y le dijo ven acá No, no, no ,no, por que se enoja mi mamá ÑAÑA (llorando).</i> </p>		

SESIÓN: SOMOS ARTISTAS			
	AMBIENTACION: Se colocara el papel pegado en la pared y en la esquina del salón los 3 botes y un recipiente con bolitas de papel rojas, amarillas y azules	Pinturas de agua: Azul, Roja Y Amarilla. Plastilina: Azul, Roja,	3 min.

<p>Que los niños se integren con el resto de sus compañeros.</p> <p>Estimular el lenguaje oral.</p> <p>Mejorar la pronunciación</p>	<p>PRESENTACION:</p> <p>Se harán 3 equipos de 2 niños cada uno, 2 serán el equipo rojo, otros dos niños serán el equipo azul y otro será el equipo amarillo, posteriormente se les repartirá un bote según el color de su equipo.</p> <p>Se les preguntará a todos los niños ¿ustedes conocen los colores?, y se señalara cada uno de los colores preguntando a los niños ¿Qué color es este? ¿Y este? Luego se les dirá ahora vamos a repetir los colores de una manera diferente cuando digamos azul diremos azullll, lalalala amarillo amarillllllllo yoyoyo y en rojo diremos rrrrrrojjjjjo jojojo</p>	<p>Amarilla 2metros de Papel Botes forrados de papel crepe: un bote azul, un bote amarillo y un bote Rojo 3 recipientes para mezclar las pinturas Bolitas de papel, de color rojo, amarillo y azul</p>	<p>10 min.</p>
<p>Desarrollar habilidades de socialización:</p> <p>Esperar turnos</p> <p>Aceptación e interacción con otros</p> <p>Decir gracias y por favor</p> <p>Compartir materiales</p> <p>Cooperación</p> <p>Expresar necesidades y emociones sin agredir a los demás.</p>	<p>ACTIVIDADES:</p> <p>Luego se les dirá que cada niño debe ir corriendo con su bote al otro lado del salón y seleccionar las bolitas del color de su bote, y echara una solamente y regresará corriendo para darle el bote a su otro compañero y ganarán los niños que tengan más bolitas para saber esto, todos juntos contarán con ayuda de las coordinadoras las bolitas de papel que junto cada equipo.</p> <p>Después se les pedirá repetir lo siguiente: ya ye yi yo yu y se les mostraran las siguientes imágenes y ellos deberán repetir el nombre de cada una: llave, yoyo, yema, lluvia, llama</p> <p>Después se les repartirá plastilina del color de su equipo y se les preguntará a la vez que de que color es la plastilina que les toco y se lo deberán decir al resto de sus compañeros, aui se les pedirá que hagan la figura que ellos quieran y</p>		<p>20 min.</p>

<p>Confianza y seguridad en si mismo. Competitividad</p> <p>Estimular Coordinación, Psicomotricidad gruesa y fina Lenguaje</p> <p>Trabajar atención, imaginación y creatividad. Competencia y discriminación</p> <p>Establecer punto y modo de articulación de los fonemas: /l/, /r/ /y/ /ll/ /j/ mediante su correcta repetición y ejercicios de respiración.</p>	<p>después le explicarán que hicieron al resto de sus compañeros, las coordinadoras también harán esta actividad, al terminar de explicar cada uno lo que hizo, se les dirá a los niños, ahora vamos a jugar a que somos pintores, saben que hace un pintor, nosotros nos imaginaremos que somos pintores y repartiremos pinturas para que en ese papel hagan todo lo que ustedes quieran dibujar, después se dejara que los niños con sus dedos tomen la pintura y dibujen en el papel lo que se les ocurra y se les deberá ir preguntando, que estas haciendo, de que color es que bien dibujas, etc.</p>		
	<p>CIERRE:</p>		<p>12 min.</p>

	<p>La sesión terminará con la siguiente canción:</p> <p style="text-align: center;">Ya, ya, ya entremos al salón Ya, ya ya entremos a cantar Tomados de la mano una rueda hay que formar ye, ye ye el ritmo hay que llevar con los pies y la manos también ye ye ye ye ye ye.</p>		
SESIÓN : A COCINAR UN PASTEL			
	<p>AMBIENTACION:</p> <p>El espacio se arreglara como una cocina, en una mesa se colocaran todos los ingredientes necesarios para hacer un pastel y en otra mesa se pondrá el plato grande para colocar el pastel.</p>	<p>Galletas Malvaviscos 3 Pastelillos</p>	10 min.
Que los niños se integren con el resto de sus compañeros.	<p>PRESENTACION:</p> <p>Se dirá a los niños ahora vamos a jugar a la cocina,</p> <p>¿Les gusta el pastel? ¿Ustedes han hecho un pastel?, ¿Cómo es un pastel? Y ¿Qué llevan los pasteles? ¿De que sabor les gustan los pasteles? Bueno un pastel esta hecho</p>	<p>Miel Mermelada de fresa Platos y cucharas de plástico Velas Baberos</p>	10 min.

<p>Estimular el lenguaje oral.</p> <p>Mejorar la pronunciación</p>	<p>de muchos ingredientes ¿quieren hacer un pastel? vamos a hacer un pastel entre todos y se les repartirán los baberos, diciéndoles que deben dar las gracias cuando las coordinadoras les ayuden a ponerse los baberos si tienen una dificultad en hacerlo.</p>	<p>1 plato grande.</p>	
<p>Desarrollar habilidades de socialización:</p> <p>Esperar turnos</p> <p>Aceptación e interacción con otros</p> <p>Decir gracias y por favor</p> <p>Compartir materiales</p> <p>Cooperación</p> <p>Expresar necesidades sin agredir a los demás.</p> <p>Confianza y seguridad en si mismo.</p> <p>Estimular lenguaje, memoria y atención,</p>	<p>ACTIVIDADES:</p> <p>Se les dirá a los niños ¿que necesitamos para hacer un pastel?, ¿Ya vieron los ingredientes que hay en esta mesa?, son los que vamos a necesitar para hacer nuestro pastel, ahora se los vamos a ir mostrando y ustedes nos van a ir diciendo su nombre y se señalara cada ingrediente y los niños deberán decir el nombre, por ejemplo galletas, bombón, etc. Y de los alimentos como mermelada, o miel se les dirá ¿Cuál quieren probar, mermelada de fresa o miel y se les colocara en la comisura de los labios el ingrediente que eligieron para que mediante movimientos de lengua que van a ser de arriba hacia abajo, izquierda a derecha y rotatorios se coman los ingredientes. Cuando prueben el ingrediente deberán decir mmmmm, o, llllllll cuando traten de comerlo.</p> <p>Después se les pedirá que cada uno, esperando su turno, pase a la mesa donde están todos los ingredientes y tome uno, y cuando los vayan tomando le digan a sus compañeros como se llama el ingrediente que tomaron, después cada uno colocará de la forma que quiera el ingrediente que tomo, por ejemplo, si un niño tomo la mermelada el untara mermelada a los panes, otro niño decorara el pastel con los bombones, etc. de manera que entre todos hagan su propio pastel, al finalizar se</p>		<p>20 min.</p>

<p>psicomotricidad fina, percepción sensorial</p> <p>Establecer punto y modo de articulación de los fonemas: /m/ y /l/.</p> <p>mediante su correcta emisión y ejercicios de inspiración, movimientos de lengua, soplo y respiración.</p>	<p>imaginarán que introducen el pastel en el horno y mientras esperamos que se cosa nos daremos un abrazo todos juntos por haber hecho un pastel muy rico, y cantaremos la siguiente canción:</p> <p style="text-align: center;"><i>Queremos pastellll pastellll pastellll</i> <i>Queremos pastellll pastellll pastellll</i> <i>Queremos pastellll de aquelll de aquelll</i> <i>(señalando el pastel que hicieron)</i></p> <p>Para saber si ya esta listo el pastel todos realizaremos inspiraciones nasales, para captar el olor de nuestro pastel y saber si ya está listo para comerse, cuando el pastel este listo, los niños colocaran las velitas y uno por uno, esperando su turno deberá soplar, posteriormente, un niño ayudará a las coordinadoras a repartir platos y cucharas a los demás niños y los demás deberán darle las gracias y otro niño ayudará a repartirá el pastel a sus compañeros</p> <p>CIERRE:</p> <p>Todos los niños cantarán:</p> <p style="text-align: center;"><i>Hola amiguito como estas:</i> <i>Yo muy bien y tu que tal</i> <i>Todos calladitos todos calladitos</i> <i>Para comenzar a comer: MMMMMMMM</i> (Y todos los niños comerán una pequeña porción del pastel)</p>		<p style="text-align: center;">10 min.</p>
--	---	--	--

SESIÓN: BAILANDO CON MIS AMIGOS			
	<p>AMBIENTACION:</p> <p>Los muñecos se colocaran frente al salón a la vista de todos los niños.</p>	<p>Música: El baile del sapito.</p> <p>2 Muñecos, una niña y un niño del tamaño de los niños, hechos de fomi y ropa hecha de tela de diferentes texturas (terciopelo,tul, fieltro y franela) con un resorte en cada mano y</p>	<p>3 min.</p>
<p>Que los niños se integren con el resto de sus compañeros.</p> <p>Estimular el lenguaje oral.</p> <p>Mejorar la pronunciación</p>	<p>PRESENTACION:</p> <p>Se presentarán los muñecos a los niños y se les dirá “ella se llama “TITA” y ellos deberán saludarla diciendo HOLA “TITA”, luego se les preguntara ¿TITA es una niña o es un niño? Que usen las niñas que juegan las niña, etc. Luego se les presentara el muñeco y se harán las mismas preguntas.</p>		<p>10 min.</p>

<p>Desarrollar habilidades de socialización:</p> <p>Esperar turnos</p> <p>Aceptación e interacción con otros</p> <p>Decir gracias y por favor</p> <p>Compartir materiales</p> <p>Cooperación</p> <p>Expresar necesidades y emociones sin agredir a los demás.</p> <p>Confianza y seguridad en si mismo.</p> <p>Estimular Psicomotricidad gruesa</p> <p>Ritmo</p> <p>Lenguaje</p> <p>Percepción sensorial y</p>	<p>ACTIVIDADES:</p> <p>Se les dirá “ya vieron que bonito vestido tiene TITA ¿de que color es? Y que mas tiene TITA, como se llama esto y se irán señalando las partes del cuerpo de la muñeca para que los niños vayan nombrando cada una de las partes del cuerpo, y se les dirá, ya vieron que bonita sonrisa tiene TITA, vamos a reírnos como ella, enseñando los dientes y vamos a hacer ruidos con nuestros dientes golpeándolos y moviéndolos de un lado a otro para que vea TITA que todos nos lavamos los dientes y por eso están tan fuertes y blancos posteriormente se presentara el muñeco y se les dirá que se llama TITO y también lo saludarán y repetirán las partes de su cuerpo y los colores del vestuario que trae puesto, después se les dirá que TITO esta enseñando la lengua y que todos vamos a mostrar también nuestra lengua y vamos a sacarla lo más que podamos y la vamos a mover de arriba hacia abajo y luego de un lado a otro, posteriormente haremos movimientos rotatorios. Finalmente les diremos a los niños que TITO y TITA quieren bailar con ellos y pondremos la música y un niño bailara con la muñeca, colocando los resortes de las manos de la muñeca en las manos del niño y los resortes colocados en los pies de la muñeca en los pies del niño, de manera que el niño y el muñeco queden juntos y los movimientos que realice el niño los haga también el muñeco, así mismo una niña bailara con el muñeco mientras todos los demás bailan con otro niño, después diremos cambiemos de pareja y esto se repetirá hasta que todos los niños bailen con todos sus compañeros</p>	<p>en cada pie (VER ANEXO 5)</p>	<p>20 min.</p>
--	---	--------------------------------------	----------------

<p>Corporal</p> <p>Establecer el punto y modo de articulación del fonema /t/ mediante ejercicios de lengua y respiración</p>			
	<p>CIERRE:</p> <p>Al finalizar nos tomaremos todos de la mano y cantaremos la siguiente canción:</p> <p style="text-align: center;"><i>TAN TAN TAN</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Quien es</i></p> <p style="text-align: center;"><i>TAN TAN TAN</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Soy yo</i></p> <p style="text-align: center;"><i>TAN TAN TAN</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Ya voy</i></p> <p style="text-align: center;"><i>TAN TAN TAN</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Hola amiguito</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Como te va</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Dame un besito</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Y luego te vas.</i></p>		<p>10 min.</p>

SESIÓN: EL CIRCO			
	<p>AMBIENTACION:</p> <p>El salón se arreglara con tiras de papel crepe pegadas en el techo de manera que simulen la carpa de un circo, en la pared se colocara el payaso y en medio del salón, en el piso se colocara una línea de cinta adhesiva y alrededor de ella se colocaran los tiburones de fomi.</p>	<p>Línea de cinta adhesiva en el piso</p> <p>Tiburones de fomi</p> <p>2 Vasos</p> <p>Agua</p>	10 min.
<p>Que los niños se integren con el resto de sus compañeros.</p> <p>Estimular el lenguaje oral.</p> <p>Mejorar la pronunciación</p>	<p>PRESENTACION:</p> <p>Después se les dirá a los niños vamos a jugar a que trabajamos en un circo, han ido aun circo y ¿que hay en un circo?, “bueno en un circo hay payasos, ya vieron el payaso que esta en la pared” ¿es grandote o es chiquito? Y ya saben como se llama, se llama: “poloppp” y “ya vieron como es su ropa, pero “poloppp” no se sabe vestir “vamos a decirle poloppp te vamos ayudar a vestir y vamos a ayudarlo”</p>	<p>Payaso grande de fomi, con cabello de estambre de color naranja y con ropa de tela de colores y de varias texturas y que su ropa tenga bolsas grandes en donde se puedan guardar varias paletas, botones que se puedan desabrochar y abrochar</p> <p>Cierres y zapatos con</p>	10 min.
<p>Desarrollar habilidades de socialización:</p> <p>Esperar turnos</p> <p>Aceptación e interacción con otros</p>	<p>ACTIVIDADES:</p> <p>Se les dirá a los niños ¿ya vieron poloppp no se abrocho los botones y que esta despeinado? ¿Que más le hace falta a poloppp”? no se amarro las agujetas y el cierre lo tiene abajo, haber vamos ayudarle a vestirse, Y le cantaremos una canción polopoppp, polopoppp es un payasito grande, polopoppp, poloppp, que no se sabe vestir, poloppp poloppp nosotros te ayudaremos y cada uno de los niños pasara ya sea a amarrarle un zapato, a abrocharle los botones, peinarlo, etc.</p>		20 min.

<p>Decir gracias y por favor Compartir materiales Cooperación Expresar necesidades y emociones sin agredir a los demás. Confianza y seguridad en si mismo.</p> <p>Estimular atención, memoria, lenguaje Psicomotricidad fina, coordinación. Establecer punto y modo de articulación del fonema /p/ y los diptongos: ai,au y ou mediante su correcta emisión y con ejercicios de movimientos</p>	<p>Posteriormente se les dirá, “ahora vamos a enseñarle al poloppp” como vamos a pasar con un vaso lleno de agua por la línea sin salirnos por que si nos salimos nos comen los tiburones y vamos a llevar el vaso de agua al otro lado sin tirar nada de agua” y vamos a decirle “ya viste poloppp como lo hicimos muy bien”</p> <p>Después se les dirá como todos lo hemos hecho muy bien poloppp tiene algo en sus bolsas que nos va a regalar, ahora fórmense y uno por uno va a sacar un regalito que tiene el payaso dentro de sus bolsas y cada niño sacara una paleta, y se la comerá realizando movimientos de lengua de arriba abajo, de izquierda a derecha y con movimientos rotatorios, también realizarán trompetillas con la lengua.</p> <hr/> <p>CIERRE:</p> <p>Finalmente cantaremos la siguiente canción:</p> <p style="text-align: center;"><i>Salta, salta el payaso (trompetilla)</i> <i>Salta salta sin parar (trompetilla)</i> <i>Salta salta el payaso (trompetilla)</i> <i>Salta salta se cayó (ay, ay, ay, ay, ay)</i> <i>varias veces y se cambiara por los siguientes diptongos</i> <i>(au,au,au,y ou, ou, ou,)</i></p>	<p>agujetas (VER ANEXO 5). Paletas Tiras de papel crepe de varios colores</p>	<p style="text-align: center;">10 min.</p>
---	---	---	--

de lengua y respiración.			
--------------------------	--	--	--

SESIÓN: EJERCITANDOME			
	<p>AMBIENTACION:</p> <p>En una parte del salón se colocara una mesa y sobre ella se colocara una tela de red, de manera que simule una portería. En una esquina del salón se colocarán las 6 botellas y al lado se colocará la pelota. En otra parte del salón se colocará la tira de papel crepe.</p>		5 min.
Que los niños se integren con el resto de sus	<p>PRESENTACION:</p> <p>Después se les preguntará a los niños ¿A ustedes les gustan los deportes? saben que hay muchos deportes, ¿haber, que deportes conocen? un deporte es el fútbol ¿alguien a jugado fútbol? ¿Cómo se juega? otro deporte son las carreras ¿si han jugado carreras y han ganado? hay otro deporte que se llama boliCHE ¿lo conocen? a ver ¿Cómo dijimos que se llama? Repitan BO-LI-CHE, en ese deporte nos dan una bola grande y tenemos que tirar muchas</p>	<p>Tela de red 6 Botellas de refresco chicas forradas de papel aluminio 1 pelota 1Tira de papel crepe grande Serpentinas confeti</p>	10 min.

compañero s. Estimular el lenguaje oral y Mejorar la pronunciación	botellas y cuando tiramos todas se llama Chuza.	Paletas	
Desarrollar habilidades de socialización: Esperar turnos Aceptación e interacción con otros Decir gracias y por favor Cooperación Confianza y seguridad en si mismo.	<p>ACTIVIDADES:</p> <p>Después se les dirá “Ahora vamos a imaginarnos que estamos en un campo en donde vamos a jugar todos los juegos que acabamos de ver, vengan vamos a donde esta la portería” aquí vamos a jugar fútbol todo vamos a patear la pelota y si cae dentro de la red vamos a gritar bien fuerte Gooooo!!!!!!! y cada niño pasara a anotar un gol.</p> <p>Después se dirá ahora vamos a jugar boliche, se acuerdan como se juega a ver díganos que tenemos que hacer con esas botellas y con la pelota, entonces pasara cada niño a arrojar la para tirar las botellas y cuando las tiren gritaremos todos muy fuerte CHUZA.</p> <p>Posteriormente se les dirá ahora vamos a jugar carreras pero iremos saltando como ranas y el que llegue a la tira de papel primero la romperá atravesándola y cuando lleguen todos los niños les diremos muy bien y les aventaremos serpentinas y confeti y todos abrazaremos al niño que llegué primero.</p> <p>Finalmente se les repartirán paletas y los niños se las comerán realizando los movimientos de lengua que han aprendido en sesiones anteriores.</p>		15 min.

<p>Estimular lenguaje, memoria, atención, imaginación, psicomotricidad gruesa y fina.</p> <p>Establecer punto y modo de articulación de los fonemas: /ch/ y /l/, mediante su correcta emisión y mediante ejercicios de lengua. Y respiración</p>	<p>CIERRE:</p> <p>Se cantarán las siguientes canciones:</p> <p style="text-align: center;"><i>La leCHUZA la leCHUZA hace CH hace CH todos calladitos como la leCHUZA que hace CH que hace CH</i></p>		<p>15 min.</p>
--	---	--	----------------

SESIÓN: LAFERIA			
	<p>AMBIENTACION:</p> <p>El salón se arreglara de la siguiente manera: en una pared se colocarán todas las figuras geométricas con una distancia grande entre ellas, en una mesa se colocaran varios platos y en otra mesa se colocarán varios huevos con confeti, mientras que en una esquina se colocará un espejo grande con fotografías pegadas alrededor del espejo de caras con diferentes expresiones.</p>	<p>Huevos rellenos de confeti Algodones de azúcar Espejo Letrero Llamativo que diga "CASA DE LOS ESPEJOS"</p>	5 min.
<p>Que los niños se integren con el resto de sus compañeros.</p> <p>Estimular el lenguaje oral.</p> <p>Mejorar la pronunciación.</p>	<p>PRESENTACION:</p> <p>Las coordinadoras comenzaran diciendo a los niños hoy vamos a jugar a la feria, ¿han ido a una feria? Y ¿Cómo es una feria? ¿Que hay en una feria?, etc. después las coordinadoras completaran la información de manera breve, diciendo: "también hay juegos como carros chocadores, caballitos, venden algodones de azúcar, van los niños con sus familias a divertirse", etc.</p> <p>ACTIVIDADES:</p> <p>Después se les dirá conocen la casa de los espejos, vengan vamos a entrar, y estará el espejo en medio y a su alrededor se esas caras, después de imitar varias caras, los niños pasarán a una mesa donde se encuentran muchos huevos llenos de confeti y los romperán entre todos.</p>	<p>Fotografías de caras con diferentes expresiones: tristeza, alegría, sorpresa, enojada, mostrando los dientes, frunciendo las cejas, haciendo muecas, enseñando la</p>	10 min.
			20 min.

<p>ón</p>	<p>Finalmente se formaran para recibir un algodón de azúcar, pidiéndolo por favor y dando las gracias a las coordinadoras.</p>	<p>lengua, arrugando la nariz (VER ANEXO 5)</p>	
<p>Desarrollar habilidades de socialización:</p> <p>Esperar turnos Aceptación e interacción con otros Decir gracias y por favor Compartir materiales Cooperación Confianza y seguridad en si mismo.</p> <p>Estimular lenguaje, memoria y</p>	<p>CIERRE:</p> <p>La sesión terminará con la siguiente canción:</p> <p style="text-align: center;"><i>Ayer fui a la feria y Como me divertí Encontré a unos niñitos Que jugaban así: (aplaudiendo y repitiendo da, da, da, da,da,da)</i></p>		<p>10 min.</p>

<p>atención, imaginación psicomotricidad gruesa y fina, y coordinación.</p> <p>Establecer punto y modo de articulación del fonema: /d/ mediante su correcta emisión y con ejercicios de labios, maxilares y respiración</p>			
---	--	--	--

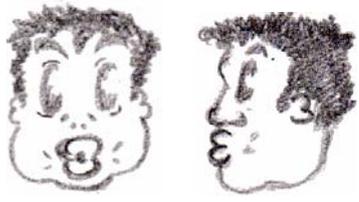
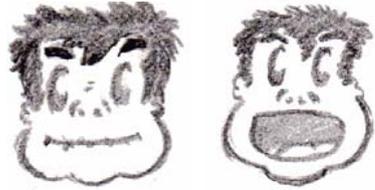
SESIÓN: LA POSADA

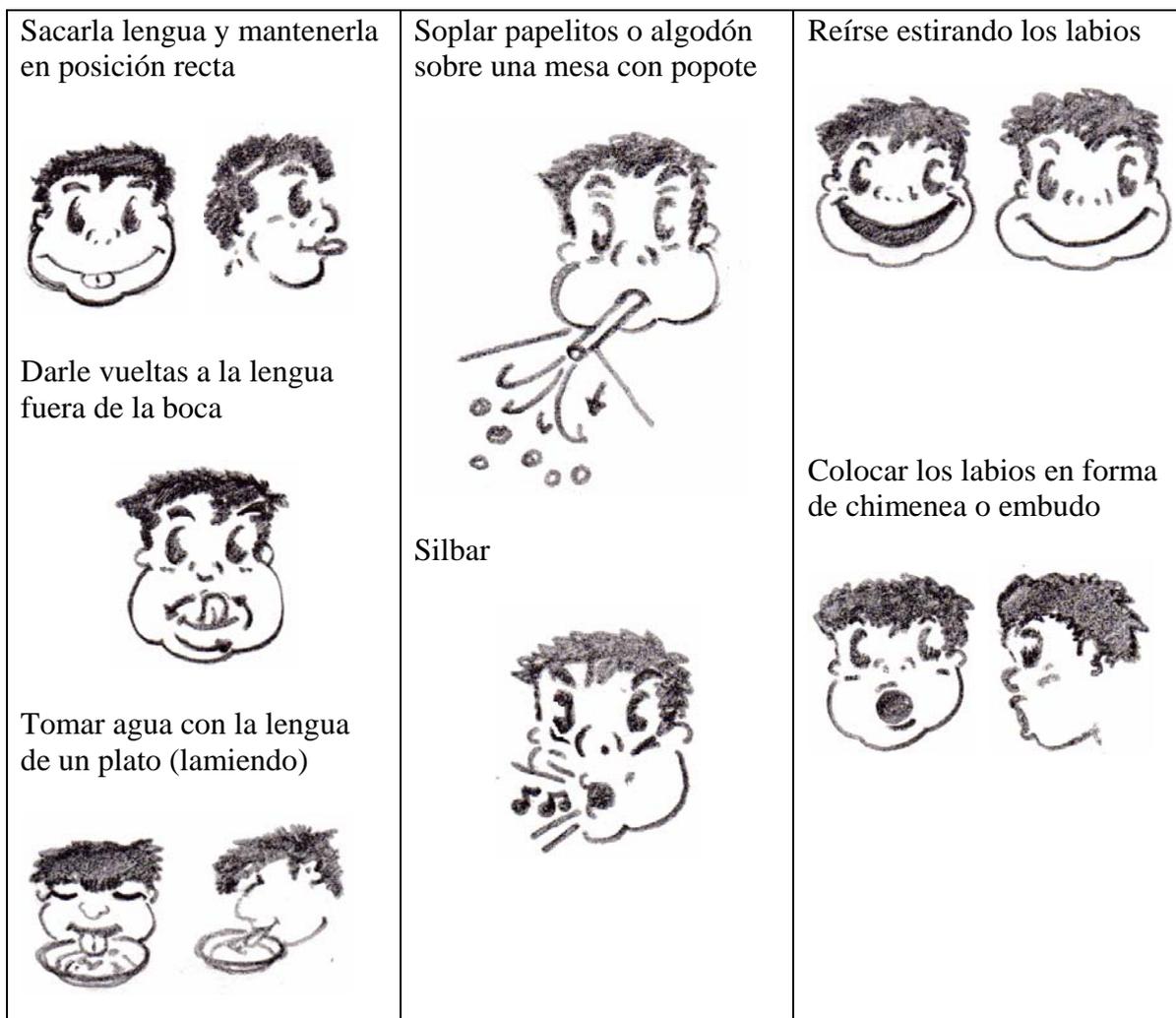
<p>Que los niños se integren con el resto de sus compañeros.</p> <p>Estimular el lenguaje oral.</p> <p>Mejorar la pronunciación</p>	<p>AMBIENTACION:</p> <p>En el centro del salón se colgaran las 2 piñatas.</p> <p>PRESENTACION:</p> <p>Se dirá vamos a jugar a la posada, ¿han ido a una posada?, y ¿que hacen en una posada?, cantamos, pedimos posada, rompemos piñatas, comemos ponche.</p>	<p>2 Piñatas chiquitas Dulces: obleas y paletas Palo Velas</p>	<p>5 min.</p> <p>10 min.</p>
<p>Desarrollar habilidades de socialización:</p> <p>Esperar turnos</p>	<p>ACTIVIDADES:</p> <p>Se les dirá a los niños ahora vamos a jugar a que vamos a ir a una posada y la mitad de los niños se ira con un coordinadora y serán los peregrinos y la otra mitad se ira con la otra coordinadora y serán los que reciben a los peregrinos, después prenderemos 2 velas que llevarán únicamente las coordinadoras y los niños solo cantarán con ellas de manera breve la letanía, después se les pedirá que cada niño sopla las velas que traían las coordinadoras.</p>		<p>30 min.</p>

<p>Aceptación e interacción con otros Decir gracias y por favor Cooperación Confianza y seguridad en si mismo.</p>	<p>Posteriormente se les dirá “ahora vamos a romper las piñatas” y pasará cada niño y le cantaremos con el resto de los niños la siguiente canción:</p> <p style="text-align: center;"><i>La piñata esta colgada y la tienes que romper, que te venden los ojitos para que no puedas ver “dale, dale, dale, no pierdas el tino, por que si lo pierdes, pierdes el camino”</i></p>		
<p>Estimular cognición memoria y atención, Lenguaje psicomotricidad gruesa y fina. Ejercitar el aparato fonoarticulador mediante ejercicios de soplo, lengua y respiración</p>	<p>Después pasará otro niño y así sucesivamente, hasta que pasen todos los niños o hasta que se rompa la piñata esto se realizará con las dos piñatas, cada piñata tendrá obleas y paletas, después los niños se comerán las obleas de dulce para que hagan ejercicios de lengua.</p>		

ANEXO 4

EJERCICIOS FONOARTICULATORIOS

LENGUA	SOPLO	LABIOS
<p>sacar y meter la lengua primero rápido y después lento.</p> 	<p>Apagar velitas y cerillo aumentando cada vez más la distancia.</p> 	<p>Estirar y fruncir los labios</p> 
<p>Hacer trompetillas con la lengua</p> 	<p>Soplar velas y cerillos sin apagarlos</p> 	<p>Llevar los labios de un lado a otro</p> 
<p>Poner mermelada, cajeta o miel y que se la limpien con la lengua</p> 	<p>Soplar inflando globos</p> 	<p>Estirar los labios y colocarlos en posición de beso</p> 
<p>Recorrer los dientes de un lado a otro, de derecha a izquierda y de izquierda a derecha</p> 	<p>Soplar papelitos con un popote</p> 	<p>Apretar los labios con fuerza y soltar</p> 



EJERCICIOS DE RESPIRACION:

- Se para al niño frente al espejo, se le coloca una cajita con papeles bajo las fosas nasales, para que observe como se mueve el papel al inspirar y espirar.
- Parados frente al niño se le pide que perciba como entra y sale el aire por su nariz, para que tome conciencia de su propia respiración.
- Inspiración nasal lenta y profunda, retención del aire, espiración nasal de la misma forma.
- Inspiración nasal lenta, dilatando las alas de la nariz, retención del aire, espiración nasal lenta y completa. Se le debe indicar al niño que expulse la mayor cantidad de aire posible.

ANEXO 5

MATERIALES

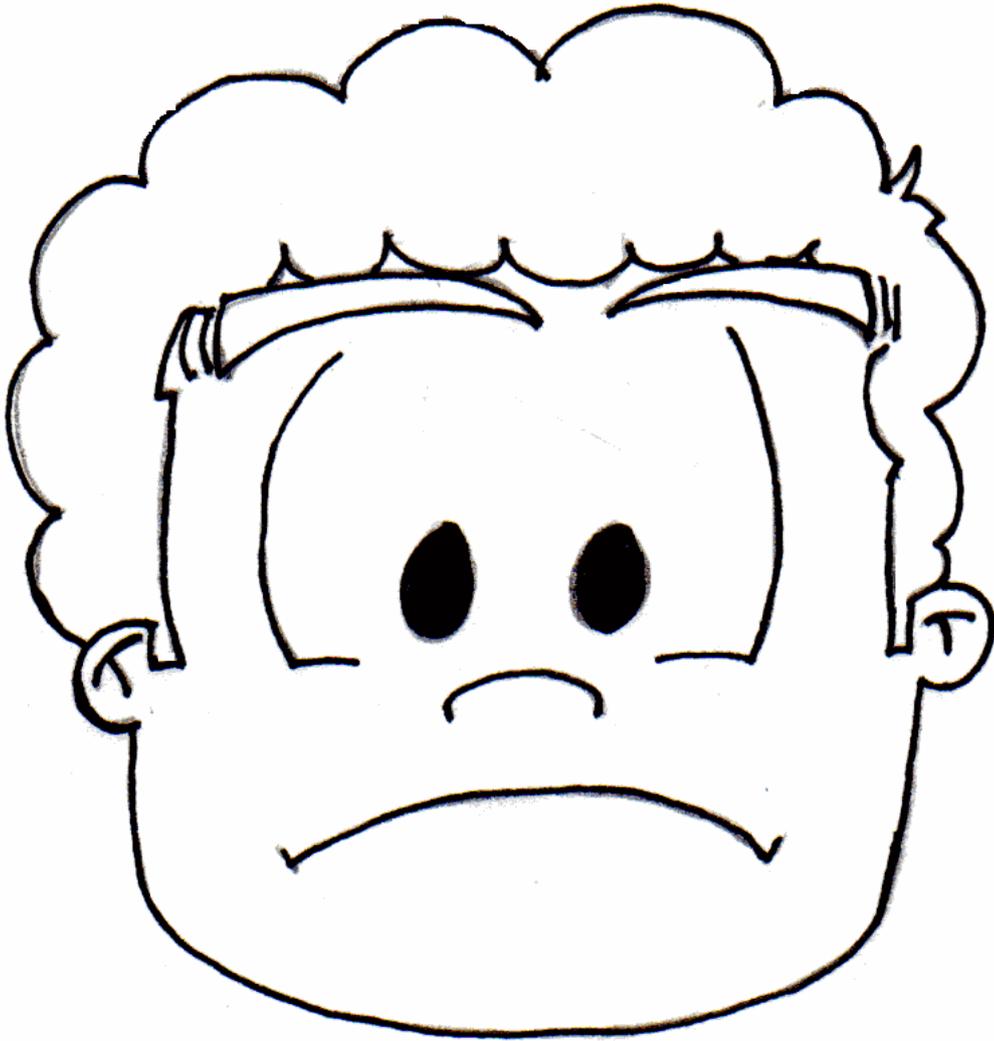
SESION: BAILANDO CON MIS AMIGOS



SESIÓN: EL CIRCO



SESIÓN: LA FERIA.



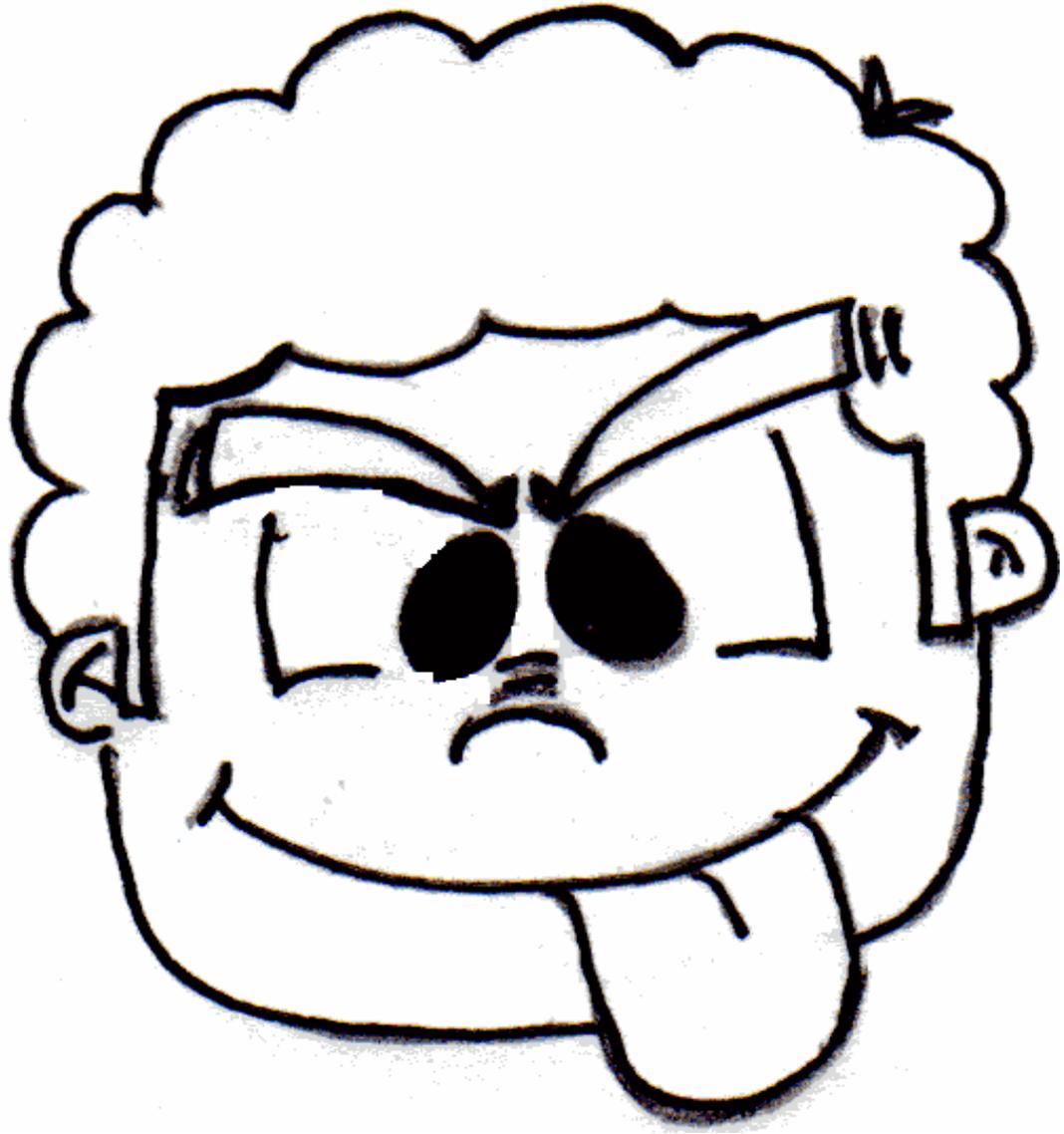
TRISTE



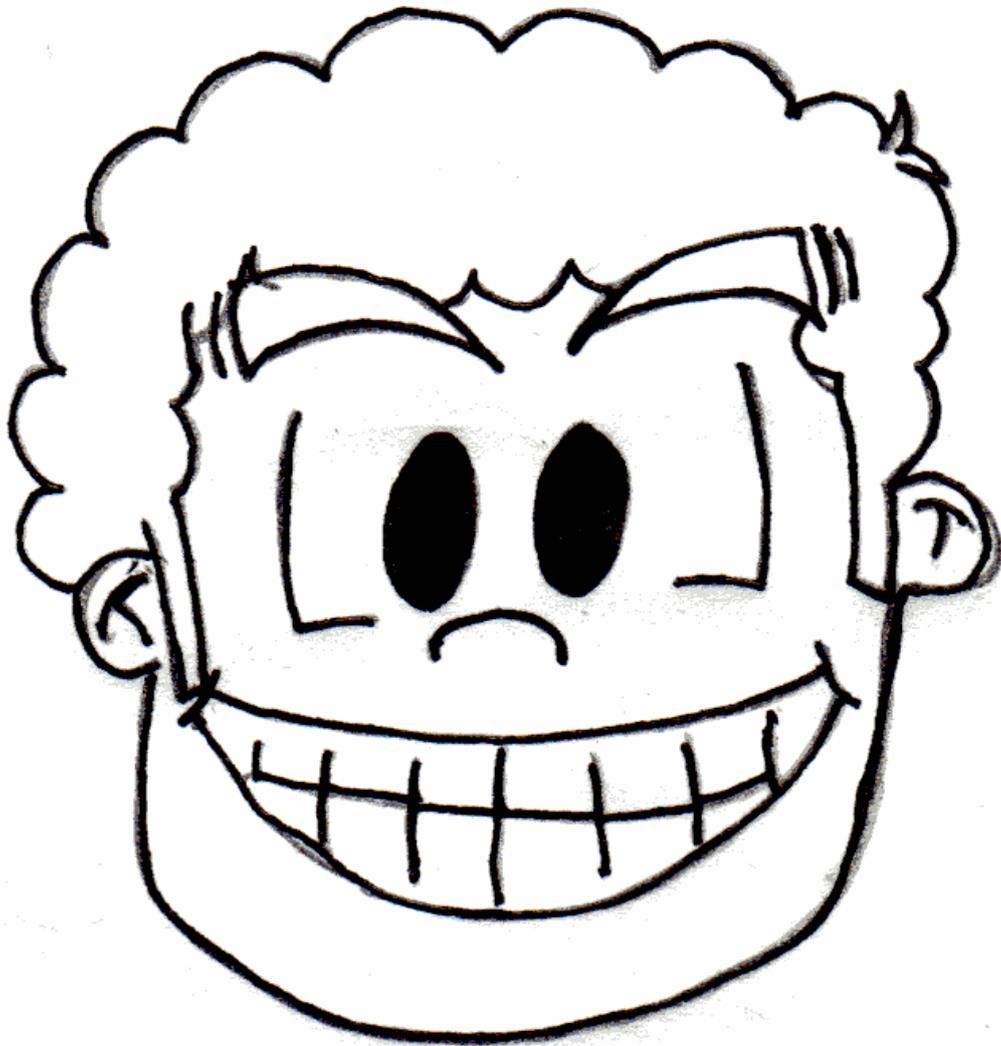
FELIZ



SORPRESA



MOSTRANDO LA LENGUA



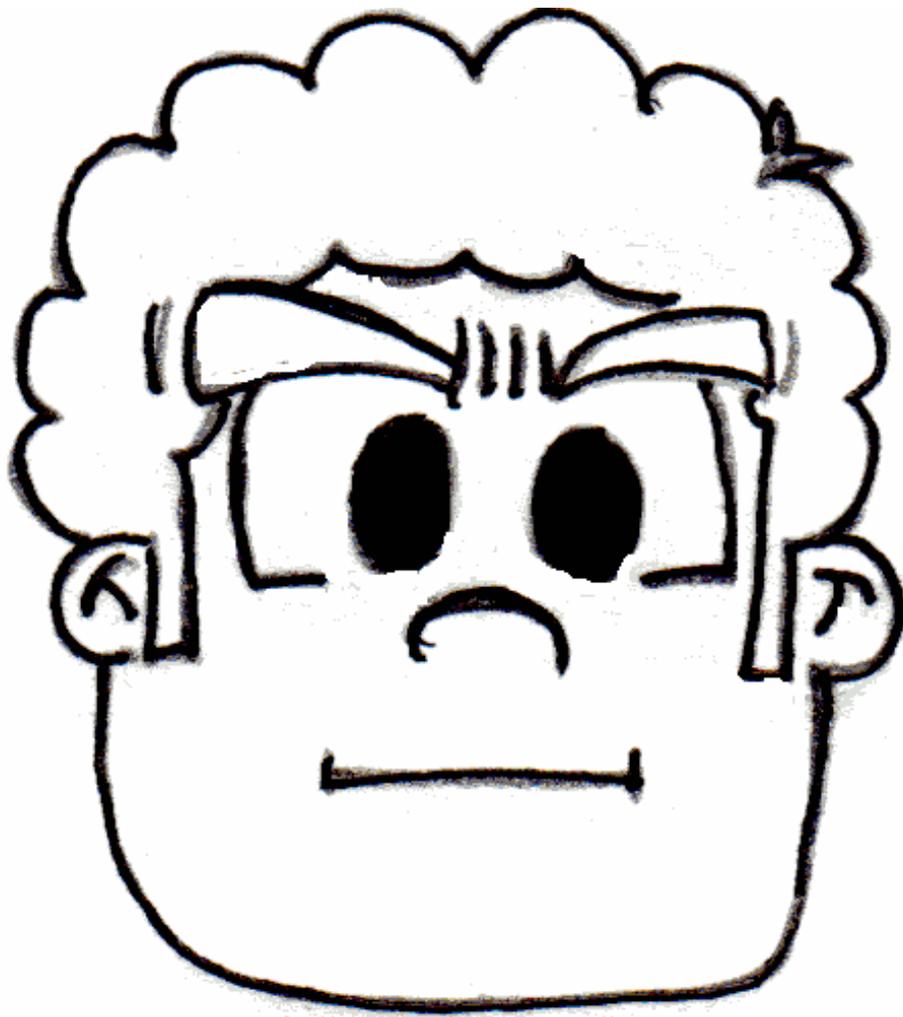
MOSTRANDO LOS DIENTES



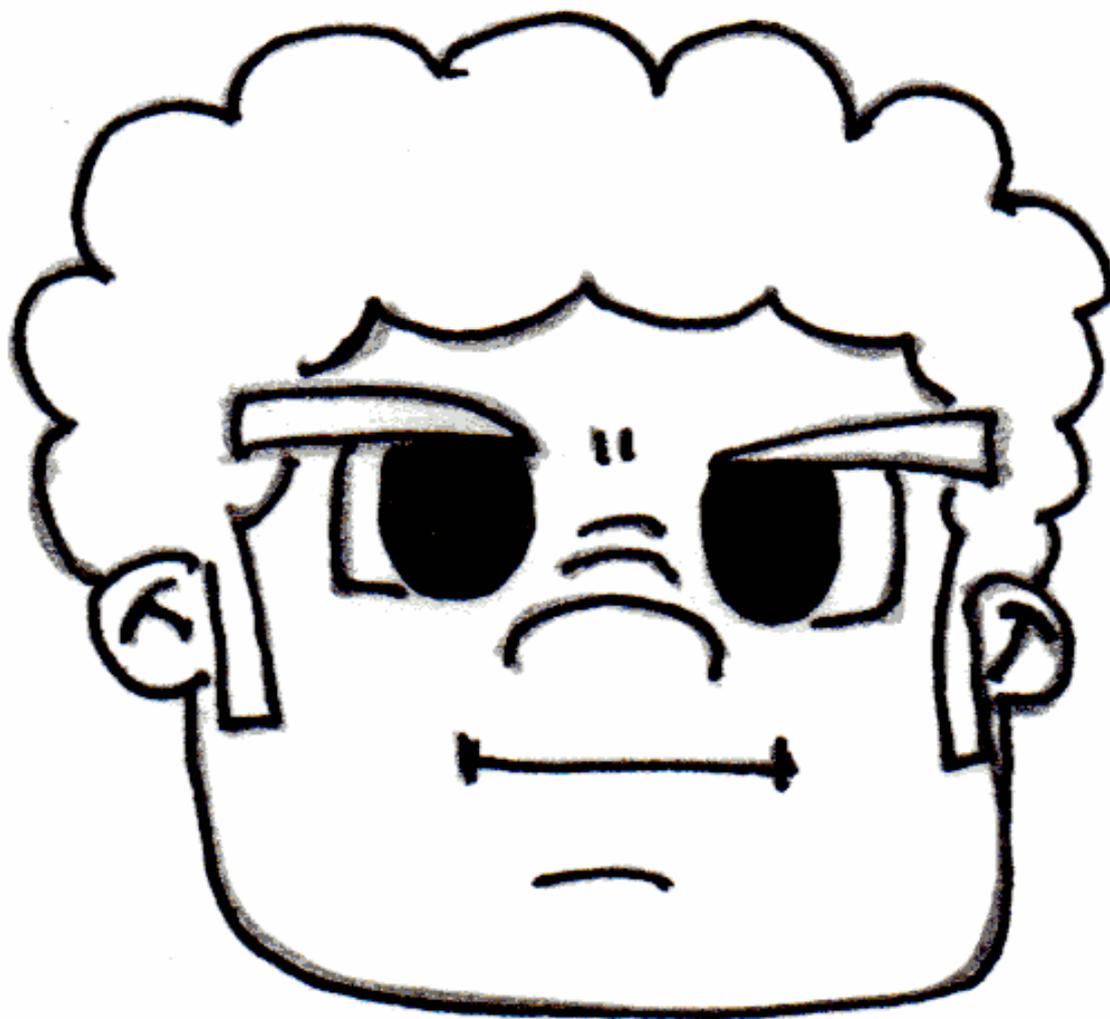
ENOJADO



HACIENDO MUECAS



FRUNCRIENDO LAS CEJAS



ARRUGANDO LA NARIZ