



Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE PSICOLOGIA

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ARTICULACION DEL
LENGUAJE EN LA PRODUCCION FONEMICA EN NIÑOS
INSTITUCIONALIZADOS DE 3 AÑOS 3 MESES
A 3 AÑOS 9 MESES DE EDAD

T E S I S

Que para obtener el título de:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P r e s e n t a n:

SUSANA SALGADO Y HURTADO
GRACIELA GALICIA SEGURA

DIRECTOR DE TESIS:
LIC. RIGOBERTO LEON SANCHEZ

DIRECTOR DE LA FACULTAD:
MTRO. JAVIER URBINA SORIA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

México, D. F.

1993



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCION	2
CAPITULO I. REVISION TEORICA	
1.1 Lenguaje y Habla	5
1.2 Diferentes Aproximaciones Acerca del Estudio del Lenguaje	11
1.3 Fonología	20
1.3.1 Desarrollo Fonológico	22
1.3.1.1. Percepción Fonémica	22
1.3.1.2. Producción Fonémica	23
1.4. Articulación	28
1.4.1. Investigaciones Sobre la Adquisición de los Fonemas en el Idioma Español	31
1.4.2. Clasificación de los Fonemas Hablados en Español	32
1.4.3. Errores de Articulación	35
1.5. Factores que Influyen en el Desarrollo del Lenguaje	39
1.5.1 Privalización Materna e Institucionalización	40
CAPITULO II. METODOLOGIA	
2.1. Justificación y Planteamiento del Problema	46
2.2. Objetivos	47
2.3. Hipótesis	47
2.4. Variables	48
2.5. Sujetos	49

2.6. Tipo de Estudio.....	50
2.7. Diseño.....	51
2.8. Material.....	51
2.9. Escenario.....	53
2.10 Procedimiento.....	54
CAPITULO III. RESULTADOS.....	58
CAPITULO IV. DISCUSION Y CONCLUSIONES.....	63
BIBLIOGRAFIA.....	74

- ANEXOS:**
- 1) Programa de Articulación del Lenguaje**
 - 2) Hoja de Registro**
 - 3) Inventario de Articulación de M. Melgar**

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue elaborar un Programa de Articulación del Lenguaje y probar su efectividad en la producción fonémica de niños institucionalizados. Se trabajó con 9 niños de Casa Cuna de ambos sexos, de 3 años 3 meses a 3 años 9 meses de edad, de nivel socioeconómico bajo y un C.I. normal (80-90). Se utilizó un diseño experimental con grupo control pretest-postest asignando aleatoriamente 5 niños al grupo experimental y 4 al grupo control. Se hizo una evaluación inicial (pretest) y una final (postest) a ambos grupos mediante el Inventario de Articulación de M. Melgar para observar si había cambios antes y después de aplicar el programa. Dicho programa tuvo como finalidad favorecer la producción fonémica de los niños a través de ejercicios generales básicos de respiración, fonación y articulación. Después de la aplicación del programa al grupo experimental y la evaluación final a ambos grupos, se hizo un análisis estadístico utilizando la prueba de cambios de McNemar y la prueba de Fisher. En la prueba de McNemar se encontró que no hubo diferencias estadísticamente significativas antes y después de aplicar el programa en cada uno de los fonemas en sus diferentes posiciones tanto en el grupo experimental como en el control. En la prueba de Fisher se encontró que sólo hubo diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en la mezcla "bi" posición inicial, postest. Se observó que sí hubo cambios cualitativos en cuanto al tipo de error y ya que no se presentaron cambios cuantitativos, se puede concluir que el programa basado en ejercicios recomendados principalmente por Nieto y Corredera por sí mismos no producen cambios sustanciales en la producción fonémica de niños institucionalizados bajo las condiciones en las que se trabajó; sin embargo, estos ejercicios son útiles para una buena dicción en el lenguaje posterior.

INTRODUCCION

El lenguaje es una capacidad propia del hombre para comunicar sus pensamientos, deseos, peticiones, etc; es indispensable para el establecimiento de las relaciones interpersonales, la transmisión de la cultura, la comunicación.

Siendo el lenguaje un campo de estudio tan amplio, constituido por elementos complejos, relacionados entre sí formando un todo, no podemos pasar por alto ni restar importancia a una pequeña parte, la articulación, derivada de la fonología, la cual es un componente de ese todo que es el lenguaje hablado, sistema simbólico formado por sonidos articulados (es decir, palabras y frases), organizado en dos planos, por una parte es un hecho físico: aprovecha la mediación del aparato bucal para producirse y del aparato auditivo para ser percibido, y por la otra, es una estructura inmaterial que comunica significados reemplazando los acontecimientos o experiencias por su representación simbólica. En este estudio nos abocaremos al plano físico y en particular a la producción del lenguaje, que se realiza a través del aparato bucal el cual deja su estado de reposo para entrar en movimiento dándose así la articulación que es "el acto de colocar correctamente los órganos articulatorios en posición adecuada para producir los fonemas específicos".

La articulación es importante porque el bebé desde la fase del balbuceo practica la producción del habla probando mecanismos articulatorios con la lengua, los labios y dientes, desarrollando así un control creciente de estos órganos. Esta etapa prelingüística del balbuceo está relacionada con la producción posterior del lenguaje. Stark (1986, cit. en Garton A. y Pratt, Ch., 1989) menciona que el desarrollo fonológico incorrecto puede estar relacionado con posteriores problemas en la lecto-escritura. También Corredera (1980) señala que gran parte de los niños que reprueban un grado escolar presentan errores de articulación (llamadas dislalias fisiológicas) ligados al aprendizaje normal del lenguaje. Estas dislalias se adquieren cuando se entra al período lingüístico y si persisten en el período escolar pueden dar lugar a burlas por parte de los compañeros provocando timidez, retraimiento o irritabilidad en el niño.

La corrección de los errores de articulación (dislalias) conviene iniciarla tempranamente pues a medida que el niño avanza en edad, aquélla se hace más difícil puesto que el vocabulario del niño va aumentando al mismo tiempo que para la corrección va disminuyendo la maleabilidad de sus órganos bucales y vocales. Si el niño coloca los órganos articulatorios en posición equivocada al articular un fonema en el período de mayor maleabilidad y adaptación, adquirirá un mal hábito quedándole una huella fisiopsicológica que seguirá utilizando cuando repita palabras que contengan dicho fonema.

La presente investigación trata de la articulación en niños institucionalizados. De acuerdo a estudios realizados por Bowlby, Provence, Lipton, Burlingham; Ruíz, Martínez y Muciño y por experiencia propia en instituciones de custodia infantil denominadas Casa Cuna, se sabe que gran parte de los niños que se encuentran en ellas, al ser evaluados periódicamente, presentan un retraso en el desarrollo, siendo el área del lenguaje la más afectada y dentro de ésta el habla.

Los niños que se encuentran en estas instituciones están privados de la figura materna y carecen del vínculo afectivo de la madre. A través de ella, el niño realiza sus primeros contactos con el mundo que lo rodea; es la primera con quien establece comunicación. Dicha comunicación propicia el aprendizaje del lenguaje. El lenguaje se inicia cuando la madre y el niño han creado una estructura de acción recíproca compartiendo ambos una misma realidad.

Como lo menciona Bruner, "el niño está adaptado al rostro humano, a la voz humana, a las acciones y gestos humanos, su disponibilidad de medios se coordina fácil y rápidamente con las acciones de la persona que lo tiene a su cargo. La principal herramienta que tiene el bebé para lograr sus fines es otro ser humano familiar. El niño y su cuidadora rápidamente combinan elementos para extraer significados, asignar interpretaciones e inferir intenciones".

Además de la carencia de la figura materna, otra limitante en el desarrollo del niño y en especial el área del lenguaje, es la forma rutinaria en que están planeadas las actividades en las instituciones, lo cual restringe la autonomía del personal que está dedicado principalmente al cuidado físico de los niños (asearlos, vestirlos, alimentarlos, etc.) y se limita a dar instrucciones

a los niños disminuyendo así la cantidad y calidad del habla y reduciendo los diálogos que favorecen la interacción entre el adulto y el niño.

También, el personal cuenta con tres o cuatro turnos, lo que hace que cada vez que cambian de turno, los niños son atendidos por diferentes personas y el niño no logra identificarse con ninguna de ellas.

Asimismo, los grupos están formados de acuerdo a la edad de los niños, de tal manera que el niño no puede interactuar con niños mayores restando así la posibilidad de escuchar diálogos que incrementen su repertorio verbal.

Por todo lo anterior surgió la inquietud de diseñar un Programa de Articulación del Lenguaje que fuese preventivo de algunos errores de articulación y que favoreciera al mismo tiempo la producción fonémica en niños institucionalizados.

CAPITULO I

1.1 LENGUAJE Y HABLA

En la época actual el lenguaje es indispensable para la supervivencia del hombre, en el establecimiento de sus relaciones interpersonales, en el desarrollo y enriquecimiento de sus pensamientos, en la transmisión de la cultura y conservación de los valores humanos, las técnicas de trabajo, las fuentes de riqueza y la comunicación instantánea (Nieto, 1984).

En el sentido más amplio, un lenguaje es un conjunto de señales que dan a entender o captar a un sujeto determinadas cosas que un emisor quiere o quiso manifestar.

En un sentido reducido, lenguaje es un conjunto de señales y símbolos que dan a entender a otro(s) hombre(s) lo que una persona piensa y/o siente o quiere. Este sentido se refiere al lenguaje no verbal: lenguaje somático (gestos, postura, mímica), lenguaje plástico (pintura, escultura, arquitectura, logotipos), lenguaje musical, lenguaje de acción, etc.

En sentido estricto, se habla de lenguaje sólo cuando el sistema simbólico está formado por sonidos articulados, es decir, palabras y frases, y/o su reproducción escrita. Este lenguaje se conoce como lenguaje verbal, representado en sus dos modalidades: hablada y escrita. La modalidad que nos interesa abordar es la primera.

Si se preguntara ¿qué es el lenguaje hablado?, se tendrían que distinguir tres tipos de respuestas posibles. En primer lugar, se podría dar una respuesta estructural: una lengua es un conjunto de secuencias de palabras. En segundo lugar, se podría responder haciendo referencia a los procesos que operan en el lenguaje: una lengua sería un conjunto de habilidades que capacitan a una persona para emitir y comprender esas secuencias de palabras. Y, por último, se podría dar una respuesta funcional basada en el uso del lenguaje: una lengua es un conjunto de convenciones sociales que regulan el empleo de las habilidades

mencionadas para articular las secuencias de las palabras con el fin de alcanzar objetivos determinados. La definición es jerárquica, sigue un orden lógico; primero la estructura, a continuación el proceso y como fin el uso (Miller, G., 1985).

Un lenguaje no es una colección de palabras sino un sistema donde cada elemento tiene sentido en razón del conjunto. Es además un sistema muy complejo cargado y sobrecargado de múltiples elementos sumamente heterogéneos: físicos, fisiológicos, psicológicos y sociológicos; lógicos y emotivos; individuales y colectivos; fonéticos y semánticos; morfológicos y funcionales; populares y cultos o literarios; cognitivos y comunicativos.

Desde un principio los padres transmiten a sus hijos este instrumento, el más básico de todos para la socialización y para la hominización (Rodríguez Estrada, M., 1987)

El proceso de adquisición del habla es, en realidad, algo totalmente distinto del proceso de aprender a caminar. En este último caso, la cultura -o en otras palabras, el conjunto tradicional de hábitos sociales- no entra propiamente en juego. Cada niño está preparado, por el complejo conjunto de factores que llamamos herencia biológica, para realizar todas las adaptaciones musculares y nerviosas que producen, por ejemplo, el acto de caminar. Dicho suscitadamente, el caminar es una función biológica inherente al hombre. No así el lenguaje. Es claro que, en cierto sentido, el individuo está predestinado a hablar pero esto se debe a la circunstancia de que ha nacido no sólo en medio de la naturaleza sino también en el seno de una sociedad que está segura -y con toda razón- de hacerle adoptar sus tradiciones.*

El lenguaje hablado es un método exclusivamente humano de comunicarse ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. Estos símbolos son ante todo sonoros, y son producidos por los llamados "órganos del habla" (pulmones, laringe, paladar, nariz, lengua, dientes y labios)

* En contraposición está la postura de Chomsky que plantea que la adquisición de la estructura del lenguaje depende del LAD (Mecanismo de Adquisición del Lenguaje) que tiene como base una gramática universal o una estructura lingüística profunda que los humanos saben en forma innata y sin aprendizaje previo

El habla no es una actividad simple, realizada por uno o más órganos biológicamente adaptados para ese objeto. Es una red muy compleja y siempre cambiante de adaptaciones diversas -en el cerebro, en el sistema nervioso y en los órganos articulatorios y auditivos- que tiende a la deseada meta de la comunicación de ideas. Sin embargo, un sonido del habla localizado en el cerebro, aún cuando esté asociado con los movimientos articulares de los "órganos del habla" necesarios para producirlo, dista mucho todavía de constituir un elemento del lenguaje; es preciso, además, que se asocie con algún elemento o algún grupo de elementos de la experiencia, por ejemplo con una imagen visual o una clase de imágenes visuales, o bien con una sensación de relación antes de que adquiera un significado lingüístico por rudimentario que sea. Este "elemento" de la experiencia es el contenido o "significado" de la unidad lingüística; los procesos cerebrales asociados con él, sean auditivos, motores o de otra naturaleza, y que sirven de respaldo inmediato al acto de pronunciar y al acto de escuchar del habla, son simplemente un símbolo complejo de esos "significados" o un signo que los expresa.

La esencia del lenguaje consiste en el hecho de tomar sonidos convencionales, articulados de manera voluntaria, o sus equivalente, como representantes de los diversos elementos de la experiencia.

Por ejemplo, la palabra "house" (casa) no es un hecho lingüístico si por él se entiende simplemente el efecto acústico que sobre el oído producen las consonantes y vocales que constituyen dicha palabra pronunciadas en determinado orden; tampoco es un hecho lingüístico a causa de los procesos motores y de las sensaciones táctiles que intervienen en la articulación de la palabra, ni a causa de la percepción auditiva por parte de quien escucha esa articulación, ni a causa de la percepción visual de la palabra "house" en una página manuscrita o impresa, ni a causa de los procesos motores y sensaciones táctiles que entran en juego para escribir la palabra; ni finalmente a causa de la memoria de alguna de estas experiencias o de todas ellas. La palabra "house" sólo es un hecho lingüístico cuando todas estas experiencias combinadas, y tal vez otras que no hemos mencionado, se asocian automáticamente con la imagen de una

casa, entonces comienzan a adquirir la naturaleza de un símbolo, de una palabra, de un elemento del lenguaje.

La asociación debe ser puramente simbólica, dicho de otra manera, la palabra debe denotar la imagen, debe rotularla, y no debe tener otra función que la de un paralelo suyo en otro plano y a ese paralelo podemos acudir cada vez que sea necesario o conveniente.

Si el símbolo "house" -sea una experiencia o imagen auditiva, motora o visual- no se refiere más que a la sola imagen de una casa determinada, vista en una sola ocasión, una crítica indulgente podría quizá darle el nombre de elemento del lenguaje; sin embargo, es evidente desde el principio que un lenguaje constituido en esa forma tendría un valor muy escaso o nulo para las finalidades de la comunicación. Los elementos del lenguaje, los símbolos rotuladores de nuestras experiencias tienen que asociarse, pues, con grupos enteros, con clases bien definidas de experiencias y no propiamente con las experiencias aisladas en sí mismas. Sólo de esa manera es posible la comunicación, pues la experiencia aislada no radica más que en una conciencia individual y, hablando en términos estrictos, es incomunicable. Para que sea comunicada necesita relacionarse con una categoría que la comunidad acepte tácitamente como una identidad.

Esta casa y aquella otra casa y miles de otros fenómenos de carácter análogo, se aceptan así en cuanto tienen un número suficiente de rasgos comunes, a pesar de las grandes y palpables diferencias de detalle y se clasifican bajo un mismo rótulo.

En otras palabras, el elemento lingüístico "house" es, primordial y fundamentalmente, no el símbolo de una percepción aislada, ni siquiera de la noción de un objeto particular, sino de un "concepto" o, dicho en otra forma, de una cómoda envoltura del pensamiento en la cual están encerradas miles de experiencias distintas y que es capaz de contener muchas otras más (Sapir, E., 1954).

No es necesario que se observe cómo aprenden los niños para darse cuenta de que es imposible que aprendan a producir y comprender oraciones por el procedimiento de memorizar frases que oyen. Hay que suponer que lo que hacen es construir en su cabeza una especie de dispositivos lingüísticos que les capacitan para generar secuencias correctas de palabras. La

gramática es el conjunto de instrucciones según las cuales el lingüista cree que está construido dicho dispositivo. Se puede decir que la gramática es un esquema estructural en el sentido de que no describe cómo funciona la máquina o para qué sirve, se limita a decir lo que tiene que hacer para que la persona que la maneja sea capaz de usar su lenguaje para comunicarse con los demás.

En este enfoque del lenguaje se subrayan sus aspectos más creativos. A veces se citan a propósito oraciones que hemos oído antes y otras veces se utilizan frases hechas por cortesía para facilitar una conversación, pero la mayoría de las oraciones que se emiten se han creado en el momento mismo de la emisión. Si la oración tiene más de 7 u 8 palabras con mayor razón, ya que el número de oraciones posibles es tan grande que casi todas las posibilidades apuntan a que se esté diciendo algo que nunca antes había sido dicho.

Según esta perspectiva, es preciso distinguir entre el habla y el lenguaje, entre lo que se hace y lo que se sabe hacer. El lenguaje comprende una cantidad enorme de oraciones posibles, la mayoría de las cuales no se van a emitir ni a escuchar nunca en la vida. Por el contrario, el habla comprende sólo el subconjunto de oraciones que cualquiera va a crear y emitir durante su vida. Uno de los misterios más profundos de la psicología del lenguaje es la manera en que una persona a partir de su contacto con una muestra limitada de lenguaje hablado, consigue construir un dispositivo lingüístico capaz de confeccionar e interpretar una cantidad ilimitada de oraciones distintas.

La distinción entre lenguaje y habla no es compartida por todos los científicos que investigan la comunicación humana. Hay especialmente algunos psicólogos según los cuales la conducta observable es la única fuente objetiva de datos sobre la que puede construirse una ciencia y las ideas mentalistas sobre lo que una persona sabe, pretende, recuerda, cree o espera son, en el mejor de los casos, hipótesis especulativas y, en el peor de los casos, supersticiones religiosas. En este caso la conducta observable es el habla. Si la idea de lenguaje tiene algún sentido, afirman estos psicólogos, será el de un registro global de la conducta lingüística de un grupo social determinado (Miller, G.A., 1965).

La distinción que hace Slobin (1974) entre lenguaje y habla consiste en que el habla es un proceso físico tangible que tiene por resultado la producción de sonidos lingüísticos, mientras que el lenguaje es un sistema intangible de significados y estructuras lingüísticas.

Según Fowler (1978), la diferencia entre conducta manifiesta y estructura subyacente está expresada en los conceptos de lengua y habla. Habla tiene una forma verbal correspondiente mientras que lengua no, hablar es producir sonidos con significado. Estos sonidos tienen significado porque están sistemáticamente relacionados con algo que se llama lengua, es algo que conocemos. Cuando decimos que un hablante "sabe una lengua", queremos significar que tiene la misma lengua nacional, una capacidad amplia y completamente estructurada de comunicación verbal.

Por lo antes mencionado, se puede entender la importancia que tiene el lenguaje en el ser humano, ya que por medio de éste se da la comunicación, la transmisión del pensamiento y la difusión de la cultura.

Algunos autores definen el lenguaje como algo innato y otros como algo aprendido. También hacen una distinción entre lenguaje y habla; consideran el habla como un proceso físico tangible que tiene por resultado la emisión de sonidos lingüísticos (conducta manifiesta) y el lenguaje como el sistema intangible de significados y estructuras lingüísticas.

En suma, se puede decir que el lenguaje es una capacidad propia de la especie humana para comunicar sus deseos, pensamientos, etc. por medio de un sistema de signos vocales.

1.2 DIFERENTES APROXIMACIONES ACERCA DEL ESTUDIO DEL LENGUAJE

Dos enfoques que se encargan del estudio del lenguaje son la lingüística y la psicolingüística. Los lingüistas se ocupan de la descripción formal de una parte importante del conocimiento humano: la estructura del lenguaje. Esta estructura incluye los sonidos y significados lingüísticos y el complejo sistema de la gramática que relaciona los sonidos con los significados. En lingüística, se distingue generalmente entre habla y lenguaje; por habla se entiende el proceso concreto de comunicación de los hombres con ayuda de vocablos pero por lenguaje se entiende el sistema de reglas gramaticales y de significado obtenido por abstracción del verdadero proceso lingüístico (Sschaff, 1967).

Para Valle (1991) el objeto de la lingüística se puede definir como la búsqueda, descripción y explicación al nivel más formal y económico posible de los elementos constituyentes de una lengua y de las relaciones de combinación entre ellas.

Los psicolingüistas reúnen los fundamentos empíricos de la psicología y de la lingüística para estudiar los procesos mentales que subyacen a la adquisición y al uso del lenguaje. En suma, los psicolingüistas se interesan por el conocimiento y por la capacidad subyacente que debemos tener para poder utilizar el lenguaje y aprender en la infancia a usar la lengua. Se dice "conocimiento y capacidad subyacente" porque el lenguaje como todos los sistemas del conocimiento humano puede inferirse sólo del estudio cuidadoso de la conducta manifiesta (Slobin, 1974).

"Los psicolingüistas intentan describir cómo comprendemos y cómo producimos el lenguaje, en otras palabras, están interesados en los procesos implicados en el uso del lenguaje" (Harris y Coltheart, cit. Valle 1991).

Valle (1991) hace una comparación entre la lingüística y la psicolingüística, tomando los términos en sentido chomskiano, la competencia sería el dominio propio de la lingüística, es decir, el conocimiento tácito que posee un hablante ideal de las reglas capaces de generar

todas las oraciones legales de un idioma, en tanto la actuación sería del dominio de la psicolingüística, el uso de ese conocimiento que hace el hablante real con todas sus limitantes (memoria, atención, etc.), la manera como utilizamos ese conocimiento que supuestamente todos poseemos sobre nuestro idioma materno y qué actividades mentales se ponen en juego al hablar y al escuchar en la lectura o en la escritura.

Bronckart (1985) agrupa las teorías dentro de la lingüística y la psicología del lenguaje dependiendo de su enfoque. En la primera se encuentran autores como Sapir y Chomsky. Estas teorías estudian la historia y comparación de las lenguas como la organización sincrónica de sus estructuras. En el segundo grupo se encuentran Skinner, Piaget y Vygotsky. Estos autores estudian los comportamientos del lenguaje en el modo del funcionamiento global del individuo.

Skinner rechaza explícitamente los conceptos lingüísticos de signo, símbolo o significación en la medida en que se refieren a una actividad mental y limita su análisis a los determinantes funcionales del comportamiento verbal.

Utiliza el análisis experimental riguroso para describir los estímulos que controlan una situación. En el caso del lenguaje, trata de explicar cómo se instaura, se mantiene, se modifica y se manifiesta un determinado repertorio verbal en un sujeto dado.

Este procedimiento skinneriano constituye un retorno a la concepción de Watson que menciona que ante la imposibilidad metodológica de controlar los fenómenos internos llegó a considerar que éstos no existían y que el campo de estudio de la psicología se limitaba a las conductas observables.

Esta concepción fue un poco modificada por los neoconductistas que querían volver a introducir cierto tipo de análisis de los fenómenos mentales pero Skinner se opuso radicalmente a ellos y sólo le dio valor al método experimental cuyo interés es el sujeto hablante, el locutor individual.

Piaget considera que todo ser vivo está dotado de una organización, una estructura interna, que tiende a conservarse y que se adapta al medio ambiente; el organismo "asimila" algunas de las características del medio y, a su vez, se "acomoda" a ellas.

Piaget ve una especie de dialéctica permanente entre el sujeto y su medio, de modo que el primero actúa sobre el segundo y se modifica al establecer contacto con él, y el segundo ofrece estimulaciones y resiste al primero.

El ser humano, expuesto a un medio ilimitado y sometido a todas las fluctuaciones posibles, para evitar el desequilibrio permanente tendrá que disponer de procesos autorreguladores de gran eficacia. Estos no son sino los mecanismos cognitivos que dan origen a las formas de equilibrio más estables conocidas por los seres vivos: las estructuras de la inteligencia.

En la posición piagetiana, el lenguaje se considera como una actividad cognitiva. El término cognitivo indica el conjunto de las actividades de elaboración del conocimiento.

Piaget (1926) tiene la concepción de que hay una interacción de lenguaje y pensamiento; admite que el lenguaje constituye "el revelador" ideal del pensamiento y que las estructuras y el funcionamiento de los enunciados "traducen" de manera bastante directa los mecanismos de la inteligencia.

Para Piaget, no es el lenguaje el que estructura el pensamiento, el que da su forma a la lógica del sujeto, sino que por el contrario, este pensamiento es el que dirige al lenguaje. Piaget conservó la idea de un desarrollo primero individual y luego social ya que el desarrollo cognitivo individual es una condición previa al desarrollo de las interacciones sociales.

Según Piaget (1946) hay dos tipos de lenguaje: lenguaje egocéntrico y lenguaje socializado; a su vez el lenguaje egocéntrico se divide en repeticiones ecológicas, monólogos y monólogos colectivos.

Las repeticiones ecológicas constituyen un vestigio del período de los balbuceos o "falaciones".

El niño repite por el placer de hablar, sin deseo alguno de dirigirse a alguien ni siquiera a veces de pronunciar palabras que tengan sentido.

Los monólogos que acompañan la acción para reforzarla o sustituirla, es un segundo modo de funcionamiento egocéntrico, el niño habla para él como si pensara en voz alta.

Los monólogos colectivos constituyen situaciones en que las actividades del lenguaje se producen en común con un eventual efecto reforzador de unos sobre otros. Los niños parece que se hablan pero en realidad no se preocupan mucho de ser escuchados o comprendidos.

El lenguaje socializado es característico del funcionamiento adulto y tiene la finalidad de proporcionar a un interlocutor una información relativamente precisa teniendo en cuenta el contexto.

Las tres formas de lenguaje egocéntrico tienen una función expresivo-emotiva. A estas formas se opone el lenguaje socializado que cumple con la función que Jakobson (cit. en Bronckart, 1985) calificara más tarde de "referencial" y tiene un valor relativamente comunicativo.

Para Piaget y los constructivistas basta apelar a la representación para explicar la emergencia del lenguaje. En el origen del lenguaje hay una continuidad funcional; se da la relación entre los sistemas de trato y los sistemas de representación. El sujeto a medida de la evolución de sus sistemas de trato construye primero imágenes "mentales", luego símbolos y finalmente signos del lenguaje.

El lenguaje puede servir al progreso del desarrollo cognitivo pero no lo engendra; toda nueva operación se construye a partir de la acción del sujeto, nunca proviene de una evolución en el plano específico del lenguaje.

Vygotsky entendió que la vida del hombre no sería posible si ese hombre hubiera de valerse sólo del cerebro y las manos sin los instrumentos que son un producto social.

Para Vygotsky (cit. en Schaff, 1967, pág.149) el desarrollo del pensamiento antecede al desarrollo del lenguaje, supone que "en determinados estadios tempranos de la filogénesis y la ontogénesis, los factores y vías de desarrollo del pensamiento y del desarrollo del lenguaje son independientes entre sí" y plantea un encuentro de ambas líneas de desarrollo en un momento determinado, a partir de su unidad el pensamiento del hombre se hace verbal. La unidad del pensamiento y el lenguaje determina desde la más tierna infancia la especificidad del pensamiento humano. El niño realiza en ese momento el máximo descubrimiento de su vida

"las cosas tienen nombre" en el sentido de que la comunidad en que es educado el niño las denomina precisamente así.

Para Vygotsky (1973) las raíces y el curso de desarrollo de la inteligencia difieren de los del lenguaje; inicialmente el pensamiento es no verbal y el lenguaje es intelectual.

El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño. Esencialmente, el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos, del desarrollo de la lógica en el niño como lo han demostrado los estudios de Piaget, es una función directa del lenguaje socializado. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje.

El pensamiento verbal no es una forma innata, natural de la conducta, está determinado por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no pueden ser halladas en las formas naturales del pensamiento y la palabra. El problema del pensamiento y el lenguaje se extiende así más allá de los límites de la ciencia natural y se convierte en el problema central de la psicología humana histórica, de la psicología social.

Vygotsky menciona que para estudiar las estructuras psicológicas se pueden utilizar dos formas de análisis esencialmente diferentes:

a) El primer método analiza las complejas totalidades psicológicas separándolas en elementos, ninguno de los cuales tiene las propiedades del total y cada una de ellas posee cualidades que no están presentes en la totalidad. La psicología analiza el pensamiento verbal en sus componentes: pensamiento y palabra, y las estudia aisladas; de este modo, forzosamente ve la relación entre ellas como algo simplemente mecánico como una conexión externa entre dos procesos distintos. La unión vital de sonido y significado que llamamos palabra se escinde en dos partes que se supone se unirán sólo por conexiones mecánicas asociativas, esta separación ha sido un grave obstáculo para el estudio de los aspectos tanto fonéticos como semánticos del lenguaje. El estudio más concienzudo de los sonidos del lenguaje, considerados meramente sonidos aparte de su conexión con el pensamiento, tiene escasa relación con su función como lenguaje humano puesto que no revela las propiedades físicas y

psicológicas peculiares del habla, sino sólo las comunes a todos los sonidos existentes en la naturaleza. Del mismo modo el significado, divorciado de los sonidos de la palabra, puede ser estudiado solamente como un acto puro del pensamiento que cambia y se desarrolla independientemente de su vehículo.

b) El segundo, es el denominado Análisis por Unidades (producto de unidades). El pensamiento y el habla se unen para constituir el pensamiento verbal. La unidad del pensamiento verbal es el significado de la palabra que es tanto pensamiento como habla, y es entonces el significado donde puede hallarse la respuesta a las preguntas sobre la relación entre inteligencia y palabra. El estudio del desarrollo, el funcionamiento y la estructura de esta unidad que contiene al pensamiento y al lenguaje interrelacionados, que conserva todas las propiedades básicas del total y que no puede ser dividido sin perderlas.

La función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social.

El medio de comunicación es el signo (la palabra o sonido) que a través de sucesos simultáneos puede asociarse con el contenido de alguna experiencia y servir entonces para transmitir el mismo contenido a otros seres humanos.

La verdadera comunicación requiere significado: la concepción del significado de la palabra como una unidad que comprende tanto el pensamiento como el intercambio social, es un valor incalculable para el estudio del pensamiento y el lenguaje (Vygotsky, 1973).

También Sapir (1954) menciona que el lenguaje y el pensamiento, en sentido estricto, no son coexistentes. A lo sumo, el lenguaje puede ser sólo la faceta exterior del pensamiento en el nivel más elevado, más generalizado, de la expresión simbólica. El lenguaje es, por su origen, una función prerracional. Se esfuerza humildemente por elevarse hasta el pensamiento que está latente en sus clasificaciones y en sus formas y que en algunas ocasiones puede distinguirse en ellas, pero no es, como suele afirmarse con tanta ingenuidad, el rótulo final que se coloca sobre el pensamiento ya elaborado.

El pensamiento podrá ser un dominio natural separado del dominio artificial del habla pero, en todo caso, el habla viene a ser el único camino conocido para llegar hasta el pensamiento. La

ilusoria sensación de que el hombre puede prescindir del lenguaje cuando piensa, tiene otra fuente todavía más fecunda que es la frecuentísima incapacidad de comprender que el lenguaje no es la misma cosa que su simbolismo auditivo.

Uno de los autores que más recientemente ha estudiado la adquisición del lenguaje infantil es Bruner (1986) quien menciona que cuando el niño está adquiriendo el lenguaje, se dan tres formas de entender esta afirmación: la primera se refiere a la corrección de la forma; el niño o la niña están adquiriendo las condiciones para formular expresiones orales congruentes con las reglas gramaticales. Para Bruner es improbable que los niños aprendan gramática por el placer de aprenderla, su dominio parece siempre un factor instrumental para hacer algo con palabras en el mundo real, aunque sólo sea atribuir significado a algo. Este es el segundo aspecto del lenguaje: su capacidad de referencia y de significado. La palabra "fuego", por ejemplo, ¿es una advertencia, una expresión referencial a algo que se ha visto o una solicitud para encender un cigarrillo? De ahí que al decir que un niño está adquiriendo el lenguaje se debe dar razón de otro aspecto de lo que está siendo adquirido, es decir, su función o intento de comunicación o "cómo conseguir que se hagan cosas con palabras".

Estas tres facetas del lenguaje que el niño debe dominar para llegar a ser un "hablante nativo", la sintaxis, la semántica y la pragmática, son inseparables en el proceso de adquisición del lenguaje.

La adquisición del lenguaje "comienza" antes de que el niño exprese su primer habla léxico-gramatical. Comienza cuando la madre y el niño crean una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y para constituir una realidad compartida. Las transacciones que se dan dentro de esa estructura constituyen la entrada o "input" a partir del cual el niño conoce la gramática, la forma de referir y de significar, y la forma de realizar sus intenciones comunicativas. Pero el niño no podría lograr estos prodigios de adquisición del lenguaje si al mismo tiempo no tuviera una única y predispuesta capacidad para el aprendizaje del lenguaje, algo semejante a lo que Noam Chomsky ha llamado Mecanismo de Adquisición del Lenguaje (LAD). Este mecanismo no podría funcionar

en el niño sin la ayuda dada por el adulto, que se incorpora junto con él a una dimensión transaccional. Esta dimensión, que al comienzo controla el adulto, proporciona un Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje (LASS), sistema que enmarca o estructura la entrada de lenguaje e interacción en el mecanismo de adquisición del niño, de modo que implique "hacer funcionar el sistema". En una palabra, la interacción entre el LAD y el LASS es lo que hace posible que el niño entre en la comunidad lingüística y al mismo tiempo en la cultura a la cual el lenguaje le permite tener acceso.

Bruner considera la transición de la comunicación prelingüística al lenguaje especialmente con relación a una posible continuidad y concluye que las facultades originales en el niño prelingüístico predisponen al niño a adquirir "cultura" a través del lenguaje. La primera conclusión es que muchos de los procesos cognitivos que se dan en la infancia aparecen actuando en apoyo de actividades en relación a un objetivo, desde el comienzo el niño es activo en la búsqueda de regularidad en el mundo que lo rodea. El niño es activo de una forma únicamente humana, convirtiendo la experiencia en estructuras con fines determinados, típicos de su especie (disponibilidad para relacionar medios y fines). La segunda conclusión es que gran parte de la actividad del niño durante el primer año y medio de vida es extraordinariamente social y comunicativa, la interacción social parece ser, a la vez, auto-impulsada y auto-recompensada.

Muchos de los estudios de conducta infantil (Bower, T., 1973, cit. Bruner, 1986) han determinado que el más poderoso estímulo que se puede usar en las experiencias ordinarias de aprendizaje es la respuesta social y que una respuesta social negativa a las iniciativas del niño es una de las cosas más perjudiciales que se le pueden hacer, por ejemplo, un rostro que no responde producirá lágrimas muy pronto (disponibilidad para las situaciones).

La tercera conclusión es que muchos de las primeras acciones infantiles tienen lugar en situaciones familiares restringidas y muestran un alto grado de orden y sistematicidad (sistematicidad en la organización de experiencias)

Por último, el carácter de las facultades originales cognitivas del niño es sistemático y sorprendentemente abstracto. Estas facultades "originales" cognitivas proporcionan

mecanismos básicos que ayudan al niño en la adquisición del lenguaje (abstracción en la formación de reglas). Estas "capacidades mentales originales" parece ser el mínimo equipamiento mental que necesitaría un niño para usar el lenguaje y le pueden ayudar en su carrera como aspirante a hablar su lengua nativa.

De lo anterior se puede concluir que la lingüística se ocupa del estudio de la estructura del lenguaje a un nivel formal, es decir, estudia los elementos constituyentes de una lengua y la combinación entre ellos para generar todas las oraciones posibles de un idioma, en tanto que la psicolingüística estudia el uso del lenguaje, es decir, los procesos que se ponen en juego al hablar o escuchar, cómo comprendemos y cómo producimos el lenguaje.

El interés de este trabajo se enfoca principalmente en los procesos implicados en el uso del lenguaje para lo cual se consideraron autores como Skinner, Piaget, Vygotsky y Bruner que estudian el lenguaje de acuerdo al funcionamiento global del individuo.

Skinner menciona que el lenguaje se aprende como cualquier otra conducta y se interesa por los estímulos (reforzadores) que controlan la conducta verbal.

Piaget se interesa en la interacción del individuo y su entorno físico, construyendo esquemas representativos de los cuales emerge el lenguaje como manifestación simbólica del pensamiento.

Para Vygotsky el lenguaje está determinado por el entorno sociocultural, siendo su función primaria la comunicación.

Por último, para Bruner el niño para llegar a ser un hablante nativo debe dominar tres puntos del lenguaje: la sintaxis, la semántica y la pragmática, que no pueden ser aprendidas independientemente una de la otra sino a través de la interacción del LAD (Mecanismo de Adquisición del Lenguaje) o capacidad innata y del LASS (Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje) o ayuda que le proporciona el adulto.

1.3 FONOLOGIA

Para Chomsky (1965), la estructura del lenguaje está constituida por 3 componentes: el fonológico, el semántico y el sintáctico

Componente Fonológico.- La función de este componente es hacer explícito el conocimiento que los hablantes tienen de los sonidos y de su combinación para conformar palabras y oraciones de su lengua. Este componente interpreta las estructuras superficiales producidas por el componente sintáctico. En concreto, el componente fonológico se refiere a la articulación de los sonidos que forman las palabras.

Componente Semántico.- Tiene como función representar los significados de la estructura profunda y consta de un diccionario y de reglas de proyección semántica. Las reglas de proyección producen interpretación en forma de proposiciones y el diccionario de la forma normal del constituyente léxico.

Componente Sintáctico.- Relaciona la interpretación semántica con la interpretación fonológica y está constituido por reglas de estructura de frase, reglas de inserción léxica y reglas de transformación. En resumen, la sintaxis es la parte de la gramática que se ocupa de la manera en que se ordenan las oraciones.

Según Dale (1980), el desarrollo del sistema de sonidos de una lengua (fonología), igual que el desarrollo de la sintaxis y de la semántica, avanza paso a paso y de una forma regular. Este proceso es sumamente sistemático en todas las etapas del desarrollo.

La sintaxis se refiere a la idea de cómo es una oración, las reglas para la combinación de varias clases de palabras, de los tiempos, las oraciones declarativas, negativas, imperativas e interrogativas, los nombres, verbos, adjetivos, artículos, conjunciones, preposiciones, plurales.

El sistema semántico de una lengua es el conocimiento con que el hablante debe contar para poder entender oraciones y relacionarlas con el conocimiento que tiene del mundo, es decir, el

significado de cada elemento y de éste en la estructura de una oración y el significado de toda la oración. El aspecto semántico del lenguaje es el que está más íntimamente ligado al desarrollo cognitivo del niño.

El sistema fonológico se refiere al sistema de sonidos de una lengua donde el niño tiene que aprender a reconocer y a producir los sonidos del habla pertenecientes a su lengua materna.

La fonología se aboca al estudio del habla como sistema de representaciones abstractas de los sonidos pertenecientes a una lengua dada. A estas representaciones abstractas se les conoce como fonemas. Los fonemas son considerados por los lingüistas como las unidades funcionales mínimas del lenguaje que establecen diferencias de significado entre las palabras (Fry, 1970, cit. en Díaz G., 1989). Otras de las unidades lingüísticas, además de los fonemas, son las sílabas y las palabras, todas ellas consideradas como constructos fonológicos para la construcción de un mensaje que va a manifestarse en la operación de procesos articulatorios del habla en un orden seriado (Folkins y Bleible, 1990).

La lingüística actual considera al morfema como la unidad mínima con significado; por ejemplo, "submarino",

sub = debajo

mar = extensión de agua salada

ino = relación o pertenencia, además determina género y número.

Según Miller (1985), la fonología moderna es una combinación fascinante de fisiología muscular y neuronal, física acústica y psicología perceptiva y cognitiva. La fisiología se utiliza para describir cómo se producen los sonidos del habla; la acústica para analizar esos sonidos; y la psicología para determinar qué aspectos de estos sonidos son importantes para la comunicación humana.

1.3.1 DESARROLLO FONOLÓGICO

El niño, como parte de su desarrollo lingüístico, tiene que aprender a reconocer y producir los sonidos del habla o fonemas pertenecientes a su lengua materna. La adquisición del sistema fonémico es tan solo una parte del conocimiento que el niño debe tener para utilizar el lenguaje como medio de comunicación. Jakobson (cit. Díaz G., 1989) define al sistema fonémico como el conjunto de sonidos de una lengua dada, que se construye cuando el niño entra a su período lingüístico. El aprendizaje del sistema fonémico está íntimamente relacionado con el desarrollo de la sintaxis, la semántica y la pragmática; ninguno de estos componentes del lenguaje se desarrolla aisladamente sino que se van adquiriendo de manera conjunta (Bruner, 1986).

El niño lleva a cabo el aprendizaje de los sonidos del habla a través de dos procesos: la percepción y la producción del habla.

1.3.1.1 PERCEPCION FONEMICA

Según Dale (1980), el niño desde que nace posee capacidades para percibir y aprender. Desde los pocos días de nacidos, los infantes son capaces de discriminar los sonidos producidos por la voz humana de aquéllos producidos por otros objetos, por ejemplo, el timbre de una campana. A la edad de 2 meses, parecen responder de manera diferencial al tono emocional de la voz humana (la voz de enojo provoca llanto en el infante, mientras que la voz suave o amistosa evoca sonrisas o arrullo en el niño). Hacia los 4 meses de edad, los infantes pueden distinguir la voz de un hombre de la voz de una mujer.

Kaplan E. y Kaplan G.(1971, cit. en Papalia, 1981), mencionan que los niños comprenden el lenguaje antes de aprender a hablarlo y distinguen 5 estadíos en el desarrollo de la comprensión:

- 1) A los pocos minutos de nacer los niños pueden determinar de donde vienen los sonidos, así como la diferencia entre ellos con respecto a la frecuencia, intensidad y duración.

- 2) A las dos semanas reconocen la diferencia entre voces y otros sonidos.
- 3) Hacia los dos meses pueden captar señales emocionales tendiendo a distinguir entre la voz arulladora (como puede ser la de la madre), a la cual sonríe, y la voz que percibe en tono alarado (como puede ser la de un familiar), la cual el niño rechaza. También pueden captar la diferencia entre voces conocidas y desconocidas.
- 4) Hacia los seis meses son conscientes de la entonación y el ritmo, y responden de modo inteligente a las frases en un lenguaje extraño que tiene la misma pauta general de entonación que el niño está acostumbrado a oír.
- 5) Hacia el final del primer año pueden distinguir entre los fonemas o sonidos individuales de su idioma. Pueden captar la diferencia entre dos palabras que solamente difieren en su sonido inicial (como gato y rato).

1.3.1.2 PRODUCCION FONEMICA

En la comprensión se parte de ondas acústicas o de formas visuales para llegar finalmente al significado (el mensaje transmitido), mientras que en la producción se parte de una idea (mensaje) y el producto final es una secuencia de sonidos ejecutados mediante la articulación (Valle, 1991).

El hecho de que el niño aprenda a percibir e identificar o reconocer los fonemas y secuencias de éstos, no es suficiente para considerar que ha adquirido su sistema fonológico, el niño también debe aprender a producir los sonidos. El período de adquisición fonológica se ha dividido en dos sub-períodos: el prelingüístico y el lingüístico (Lenneberg, 1967, cit. Papalia, 1981).

Habla Prelingüística.- Los estadios del habla que preceden a la primera palabra real son:

- 1) Llanto indiferenciado.- El llanto inicial es una reacción refleja ante el medio ambiente producido por la aspiración del aliento; es una forma de comunicación, la única con la cual los bebés pueden señalar sus necesidades

2) **Llanto diferenciado.**- Después del primer mes, la madre puede distinguir en el niño las intensidades y tonos de llanto y saber si siente hambre, sueño, ira o dolor. De este modo, el llanto se convierte en un medio más preciso de comunicación.

3) **Sonidos simples y emisión de vocales.**- Hacia las seis semanas se producen sonidos simples como gritos, gorgoros y balidos; por lo general los emite el bebé cuando está feliz. Los primeros sonidos son vocales y la primera consonante es la "j".

4) **Baluceo.**- Es una gimnasia vocal que comienza hacia los tres o cuatro meses. El niño repite una variedad de sonidos vocales y consonantes simples, como "ma-ma-ma-ma", "ta-ta-ta-ta", "pa-pa-pa-pa".

5) **Laleo o imitación imperfecta.**- Durante la segunda mitad del primer año, los bebés están más atentos a los sonidos que se producen a su alrededor. Permanecen tranquilos mientras los oyen, cuando los sonidos se suspenden, repiten accidentalmente lo que han oído, después imitan sus propios sonidos.

6) **Ecolalia o imitación de los sonidos.**- Hacia los nueve o diez meses, en forma consciente, los bebés imitan los sonidos de otras personas aunque no los entiendan.

Ya que han pasado los estadios 4,5 y 6 han adquirido un repertorio básico de sonidos y, al darles un significado, están listos para aprender el idioma de su cultura.

7) **Jerga expresiva.**- Hacia los dos años el niño utiliza palabras que suenan como frases pero todavía no les da un significado, y el lenguaje aún no es comunicativo.

Habla Lingüística.- Cuando el niño comienza a expresarse con habla significativa también pasa por distintos estadios (Eisenson y cols., cit. en Papalia, 1985):

1) **Oración de una palabra u holofrase.**- El niño con una sola palabra expresa un pensamiento completo. Ejemplo: "sale" puede querer decir "quiero salir" o "mamá salió".

2) **Oración de varias palabras.**- Las primeras oraciones de varias palabras son combinaciones de sustantivos y verbos, sin artículos, preposiciones ni adjetivos; es un tipo de lenguaje telegráfico.

3) **Expresiones verbales gramaticalmente correctas.**.- A los tres años ya hay un cierto dominio del lenguaje, poseen un vocabulario de unas 900 palabras. Hablan con frases largas que incluyen algunas partes de la oración y empiezan a captar los principios gramaticales.

Jakobson (1974) menciona que los verdaderos inicios del lenguaje infantil están precedidos por el período del balbuceo en donde el niño produce una asombrosa cantidad de los más diversos sonidos. Un niño es capaz de articular en su balbuceo una suma de sonidos que nunca se encuentran reunidos a la vez en una sola lengua, ni siquiera en una familia de lenguas: consonantes con puntos de articulación variadísimos, palatales, africadas, vocales complejas, diptongos, etc. El niño es, en la cumbre de su período de balbuceo, capaz de producir todos los sonidos imaginables. Sin embargo, el niño pierde prácticamente todas sus facultades de emitir sonidos producidos en el balbuceo cuando pasa de la etapa prelingüística a la adquisición de sus primeras palabras, etapa lingüística propiamente dicha. Resulta fácil comprender que los sonidos ajenos a la lengua hablada por el entorno del niño desaparezcan fácilmente de su repertorio fónico; lo más sorprendente es que otros muchos sonidos comunes a su balbuceo y a la lengua adulta desaparezcan igualmente, a pesar del modelo que esta última representa para él. El paso del período pre-lingüístico al período lingüístico, es decir, la función que corresponde al sonido cuando éste se convierte en un sonido de la lengua, adquiere en ese momento un valor fonemático. El pequeño principiante aprende ante todo a reconocer como idéntico el fenómeno sonoro que él produce y el que oye producir, lo conserva en la memoria para reproducirlo al principio de manera inmediata y después mediata. Lo distingue del resto de los fenómenos sonoros que ha oído, retenido y repetido y esta distinción tiende hacia una significación. Al deseo de participar en la conversación se agrega la capacidad de comunicar algo; la apariencia de una sola palabra se convierte en un verdadero diálogo. En el momento en que la producción de sonidos se hace con una firme intención de designación, se alcanza la etapa de formación efectiva del lenguaje.

Trátase de niños franceses, alemanes, ingleses, etc., toda descripción rigurosa confirma el hecho sorprendente de que para un orden de adquisiciones fónicas dado, la cronología relativa es siempre y por doquier la misma

Es un hecho aparentemente universal que la adquisición de las consonantes dentales procede siempre, en el lenguaje infantil, a la de las palatales. En ciertos niños las oclusivas velares se adquieren poco después de las dentales a comienzos del segundo año, en otros hay que esperar al tercer año y a menudo ocurre que hasta llegar al sexto año los niños sustituyen todas las velares por dentales correspondientes. Tampoco es raro comprobar la ausencia de velares en escolares de 8 a 9 años. La "a" emerge como primera vocal del lenguaje infantil y la primera consonante es, en general, una oclusiva labial.

Las primeras consonantes son labiales, siendo las más comunes la "p" y la "m" seguidas por la "t" y la "k".

La primera vocal es "a" seguida por la "i" y la "u".

Las primeras sílabas son consonante-vocal o consonante-vocal duplicada.

Las fricativas son adquiridas después de las oclusivas.

Las líquidas "l" o "r" pueden ser adquiridas antes de la distinción africada-oclusiva.

Jakobson (1974, cit. en Bronckart, 1985) hace un análisis de cada uno de los fonemas de una lengua en sus rasgos distintivos lo cual constituye su obra. Dichos rasgos se establecen a base de las características articulatorias de los fonemas (oral, nasal, labial, dental, etc.). Los rasgos distintivos no constituyen unidades lingüísticas del mismo modo que la frase, el monema o el fonema, mientras que éstos se organizan necesariamente dentro de una sucesión, los rasgos distintivos están simultáneamente presentes en un fonema, por tanto, son independientes de la "linealidad".

Las unidades de la lengua, y muy especialmente los fonemas, están sometidos a dos presiones contrarias en razón de su inserción en el sistema sintagmático, por una parte, y en las redes paradigmáticas, por la otra. En el plano sintagmático, las unidades próximas ejercen sobre el fonema una presión asimiladora, los fonemas cercanos tienen tendencia a parecerse. En el plano paradigmático, las unidades que hubieran podido figurar en el mismo lugar en la secuencia sonora ejercen sobre el fonema una presión diferenciadora; las unidades que forman parte de la misma clase paradigmática tienden a diferenciarse lo más posible.

Jakobson (1974, cit. Díaz G., 1989) ofrece una descripción vaga de su orden universal, es decir, no considera qué contrastes se adquieren a partir del oral-nasal, labial-dental y dental-velar. No toma en cuenta que los contrastes entre fonemas aparecen primero en una posición de la palabra y después en otra. Además, aún cuando los niños llegan a controlar dos contrastes diferentes no pueden combinarlos para establecer otros contrastes. No aclara el papel de ciertos contrastes que se repiten en determinadas lenguas, esto es, en algunas lenguas existen fonemas que se diferencian en el mismo contraste, por ejemplo, contraste sonoro-sordo diferencia a "p" y "b", "t" y "d"; y "k" y "g". Algunos niños evitan de manera sistemática producir ciertas palabras por los segmentos que contienen, pronunciando sólo aquellas palabras que contienen elementos que ellos ya dominan; ésto puede ser una prueba de que el niño percibe una oposición antes de que aprenda a producirla.

1.4 ARTICULACION

La articulación es definida como "el acto de colocar correctamente los órganos articulatorios en posición adecuada para producir los fonemas específicos" (Navarro, 1963, cit. Melgar, 1976, pág. 13)

Se entiende por articulación al movimiento de los órganos "para pasar de una posición a otra, cuando se producen los fonemas inmediatos". Para producir un fonema, los labios, la mandíbula inferior, la lengua y el velo del paladar, elementos del aparato resonador-articulador, entran en movimiento modificando su forma propia de estado de reposo y modificando también la cavidad bucal, con lo cual varían los efectos acústicos del sonido laríngeo o de la corriente aérea (Corredera, 1980, pág. 74)

Para poder articular los fonemas es indispensable que entren en actividad varios órganos de la respiración, de la fonación, de resonancia y de la articulación, que actúan coordinadamente por medio de procesos sensoriomotrices que regulan su funcionamiento.

La función respiratoria se coordina con la emisión de la voz controlando su intensidad y duración del soplo espirado según las necesidades del fraseo. Esta función está en relación con la emisión de la voz, tiene un doble control que permite la automatización de la asociación fonorespiratoria y su representación cortical que hace posible la realización consciente del acto respiratorio permitiendo su reeducación funcional (Nieto, 1984).

Por medio de la educación respiratoria se va a procurar la asociación fonorespiratoria, el control de la duración y prolongación del soplo espiratorio según las necesidades del fraseo y la intervención adecuada de la nariz al inspirar y la boca al respirar.

La mecánica de la respiración es la entrada del aire o inspiración y la salida o espiración que suceden de una manera regular y rítmica, siendo más breve la primera que la segunda.

En la respiración normal, el aire pasa libremente por la traquea, la boca y la nariz. Cuando se produce el sonido articulado, la columna del aire espirado encuentra obstáculos en su camino. En todas las lenguas encontramos dos clases principales de sonidos. En la primera de ellas la

columna del aire sale libremente por la boca después de haber pasado por las cuerdas vocales; estos sonidos se llaman vocales. En la segunda clase de sonidos, la columna de aire tropieza con los obstáculos; estos sonidos se llaman consonantes (Dale, 1980).

La importancia de la respiración en la articulación es su función motriz que da el sople necesario para la emisión del sonido o vencimiento de los órganos articuladores (Corredera, 1980).

La fonación o producción de la voz se realiza en la laringe; implica la respiración con el paso del aire por ella que tiene que ver con la vibración de las cuerdas vocales (Corredera, 1980).

Las cuerdas vocales (dos membranas elásticas que se encuentran en la laringe) producen los sonidos vocálicos básicos. Su funcionamiento es similar al de la doble lengüeta del oboe o al de los labios cuando se toca la trompeta. Cuando las cuerdas vocales no están ni demasiado tensas ni demasiado relajadas, el aire al pasar las hace vibrar produciendo lo que se llama vocalización. La vocalización está realmente compuesta de muchos sonidos diferentes, cada uno de los cuales tiene su frecuencia propia (Dale, 1980).

El sistema de resonancia es una "caja ósea" que agrega elementos armónicos al tono fundamental de la voz haciéndolo más agradable al oído humano. Esto supone la coordinación adecuada de la nasalidad, el tono, altura y timbre vocal.

La caja de resonancia está formada por la faringe, paladar, cavidad nasal y bucal. La colocación de la lengua y la movilidad del velo del paladar tienen importancia en la "impostación de la voz", término usado por los reeducadores que enseñan a producir la voz sin lastimar las cuerdas vocales, mandando el sople espiratorio que hace vibrar las cuerdas directamente a la "máscara" o sea la región ósea de la cara formada por los pómulos y los huesos nasales.

El aparato de articulación está constituido por los órganos bucales que intervienen en la producción de los sonidos o fonemas que forman las palabras y los podemos clasificar en : órganos fijos que son los dientes y el paladar óseo, y órganos móviles que son mandíbulas, labios, lengua y velo del paladar (Nieto, 1984).

En la articulación de cualquier fonema, hay órganos que entran en acción, en actividad, acercándose o tocando otros órganos. A los móviles (labios, lengua, velo del paladar) se les llama órganos activos; a los fijos (dientes superiores, protuberancia alveolar y paladar duro) se

les denomina pasivos. A la posición media que adoptan los elementos del aparato resonador-articulador cuando se pronuncia un fonema es a lo que se le denomina posición-tipo (Corredera, 1980).

También Velázquez (1978) menciona que a la colocación de la lengua, dientes y los labios según se requiera, en la posición exacta para decir los sonidos, se le conoce como posición-tipo.

Una articulación correcta exige un buen control sensoriomotor de los órganos de articulación y haber podido establecer los procesos auditivo-fónicos que exige la integración fonémica.

En el niño pequeño, antes de que pueda hablar, los actos de succión, deglución y masticación le sirven como entrenamiento motor a sus órganos que posteriormente van a intervenir en la articulación de los sonidos del lenguaje. Por esta razón, los niños que tienen problema de estos actos previos al habla, requieren una vigilancia especial y métodos apropiados para que venzan sus dificultades y entrenen sus órganos, preparándolos para la articulación.

Corredera (1980) menciona que cuando los órganos, en su período de mayor maleabilidad y adaptación, se colocan en una posición determinada para articular un fonema y ésta es una posición equivocada, con el transcurso del tiempo se adquirirá el hábito de colocarlos en la misma forma cada vez que se repita el fonema. Toda palabra adquirida por el niño forma un camino y deja una huella fisiopsicológica que seguirán utilizando sus órganos cuando la repita.

La corrección de una posición equivocada para articular un fonema conviene iniciarla tempranamente pues a medida que el niño avanza en edad, aquélla se hace más difícil puesto que el vocabulario del niño va aumentando con su instrucción y mayor experiencia, al mismo tiempo que para la corrección va disminuyendo la maleabilidad de sus órganos bucales y vocales.

Según Stark (1986, cit. Garton, A. y Pratt, Ch., 1989), el desarrollo fonológico incorrecto puede estar relacionado con posteriores problemas en la lecto-escritura, reforzando su idea de continuidad entre el desarrollo fonológico correcto y los posteriores logros con el lenguaje hablado y escrito.

También Corredera (1980) señala que gran parte de los niños que reprueban año tienen problemas de articulación (dislalias) y que de no tenerlos habrían realizado el ciclo escolar en el mismo número de años que sus condiscípulos. En la escuela, las dislalias pueden dar lugar a burlas por parte de los compañeros provocando timidez, retraimiento o irritabilidad en el niño, afectando sus relaciones sociales..

1.4.1 INVESTIGACIONES SOBRE LA ADQUISICION DE LOS FONEMAS EN EL IDIOMA ESPAÑOL

En la investigación realizada por Melgar (1976) sobre la adquisición de los fonemas de la lengua castellana, realizada con niños mexicanos, utilizando un Inventario de Articulación, se encontró lo siguiente:

A la edad de 3 años los niños articulan los fonemas: "m", "n", "ñ", "p", "k", "f", "y", "l", "t", y "ch", así como los diptongos "ua" y "ue".

A la edad de 4 años los niños articulan los fonemas: "b", "g", "r", las mezclas "bl", "pl" y el diptongo "io".

A los 5 años los niños articulan las mezclas "fl", "kl", "br", "kr", "gr" y los diptongos "au" y "o".

A los 6 años los niños articulan los fonemas: "r", "s", "j", "d" las mezclas "gl", "fr", "pr", "tr", "dr" y el diptongo "oo".

En dicha investigación se evaluó la articulación de los fonemas dentro de palabras.

Los avances más grandes en la adquisición fonémica tienen lugar entre las edades de 3 y 4 años.

También Díaz Gutiérrez (1989) menciona que a esa edad las representaciones subyacentes de las palabras son muy semejantes a las de los adultos, quedando sólo por adquirir los sonidos del habla más difíciles a nivel de producción.

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

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

Hernández Pina (1984) en la investigación realizada con un solo sujeto, encontró los siguientes resultados:

El fonema "s" como elemento final silábico tuvo su aparición por encima de los dos años. Ejemplo: "me guta" por "me gusta" (25 meses), "katañas" por "castañas" (27 meses). Las sílabas líquidas con "l" y "r" aparecieron hasta la edad de 28 meses, por ejemplo, "abrir", "brazo", "planta", "prima" y "tres". La fonética del español a la edad de 3 años fue bastante cercana a la adulta culta, quedando por adquirir ciertas posiciones fonéticas de algunos fonemas en su mayoría cultismos (Ejemplo: tipo, apto, boj, ábside, etc.), los triptongos y perfeccionar el fonema "rr". Al final de los 3 años 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.

1.4.2 CLASIFICACION DE LOS FONEMAS HABLADOS EN ESPAÑOL

Los fonemas de la modalidad del castellano hablado en México son 5 vocálicos: "i", "e", "a", "o", "u", y 17 consonánticos: "p", "t", "d", "l", "m", "n", "ñ", "r", "b" (este último se puede transcribir ortográficamente como "b" ó "v"), el fonema "c" (cuya grafía corresponde a la letra "ch"), el fonema "x" (cuya grafía corresponde a las letras "j" ó "g" con sonido fuerte), el fonema "g" (que ortográficamente equivale a las grafías "g" ó "gu" en "gue-gui"), el fonema

"s" con sus equivalentes grafismos "s", "z", "c" (en las sílabas ce-ci), el fonema "k" que gráficamente se representa con las letras "k", "q", y "c" (en "ca-co-cu"), el fonema "r" (que equivale a la "ere" simple) el fonema "rr" (la "erre" vibrante múltiple) y el fonema "y" que se puede representar con las letras "ll" ó "y" indistintamente.

Avila agrega a estos fonemas el sonido "ʃ", cuyo punto y modo de articulación es palatal, fricativo sordo, que equivale al sonido representado en inglés con la grafía "sh". Este fonema se usa en México en algunos aztequismos, como en la palabra Xola (nombre de una calle de la ciudad de México) que se pronuncia "Shola".

Los fonemas vocálicos, tomando en cuenta el lugar en que se producen, se pueden clasificar en tres categorías: delanteros o palatales "i", "e", medio "a" y posteriores o velares "o", "u". En la vocal media "a", la lengua descansa en el piso de la boca, suavemente apoyada contra los dientes superiores. En la articulación de las vocales palatales "e", "i", el movimiento de la lengua se acentúa hacia adelante y en las velares "o", "u", la lengua se recoge cada vez más hacia adentro, elevándose hacia el velo del paladar.

Bolaño (1956, cit. en Nieto, 1984) clasifica los fonemas en 4 grandes categorías: Por su punto de articulación, por el modo de articulación, por la función de la glotis y por la posición del velo del paladar.

1. Según el punto de articulación, considerando los órganos activos y pasivos que intervienen, los fonemas se clasifican en:

- Bilabiales "p", "b", "m", sonidos articulados con los labios, en los que el labio inferior desempeña una función activa mientras el labio superior permanece pasivo.
- Labiodental "f", sonido articulado con el labio inferior (elemento activo) y el filo de los dientes superiores (elemento pasivo).
- Linguodentales "t", "d", sonidos articulados con la punta de la lengua como órgano activo y el borde de los incisivos superiores como órgano pasivo.
- Alveolares "l", "r", "rr", sonidos articulados con la punta de la lengua como órgano activo y los alveolos de los dientes superiores como órgano pasivo

-Dental "s", sonido articulado con los dientes superiores e inferiores en contacto y la lengua en la base de la boca con la punta hacia abajo (sin tocar los dientes). El punto de articulación descrito corresponde a la "s" "mexicana" citada por Bolaño y Avila, que describe la "s" mexicana como un fonema predorso, dentoalveolar, convexo.

-Palatales "ch", "y", "ñ", sonidos articulados con el dorso de la lengua (órgano activo) apoyado en el paladar duro (órgano pasivo).

-Velares "g", "k", "x", sonidos articulados con el postdorso de la lengua (órgano activo) y el velo del paladar (pasivo).

2. Por el modo de articulación, la posición que adoptan los órganos para permitir el pasaje del aire, los fonemas se clasifican en:

-Oclusivos "p", "t", "k", sonidos emitidos con los órganos cerrados, los cuales producen una pequeña explosión para permitir la salida de aire espirado bruscamente.

-Fricativos "f", "d", "s", "y", "g", "x", se articulan con los órganos ligeramente entreabiertos y el aire espirado durante su salida produce una suave fricación.

-Africado "ch", es un sonido oclusivo en su comienzo pero al abrirse los órganos un poco, se convierte en fricativo.

-Laterales "l", el aire escapa por el espacio que queda entre el borde de la lengua y los molares de los dos lados.

-Vibrantes "r", "rr", el órgano activo que es la lengua, realiza un movimiento vibratorio rápido siempre, en el primer caso, y múltiples, en el segundo fonema.

3. Por la intervención de la glotis, los fonemas se clasifican en:

-Sordos "p", "t", "s", "ch", "x", "k", "l", cuando en su articulación la glotis es sorda. Según Bolaño, en los fonemas sordos basta para su fonación el aire contenido en la cavidad bucal.

-Sonoros "b", "d", "y", "g", "l", "r", "rr", "m", "n", "ñ", en la producción de estos fonemas es necesario utilizar el aire espirado por los pulmones, que al pasar por la laringe, hace vibrar las cuerdas bucales.

4. Por el movimiento del velo del paladar, los fonemas se clasifican en

-Bucales u orales "p", "t", "ch", "k", "b", "d", "y", "g", "f", "s", "x", "l", "r", "rr", son los fonemas que se pronuncian con el velo del paladar elevado para impedir que el aire contenido en la boca salga por las fosas nasales.

-Nasales "m", "n", "ñ", son los fonemas que se pronuncian manteniendo bajo el velo del paladar, lo cual impide que parte del aire contenido en la boca se escape por las fosas nasales.

A continuación se presenta un cuadro esquemático elaborado por Avila en donde sintetiza la clasificación de los fonemas consonánticos.

Clase	Labiales		Dentodentales		Palatales		Velares	
	Sonoros	Gordos	Sonoros	Gordos	Sonoros	Gordos	Sonoros	Gordos
Oclusivos		p		t		ch		k
A veces oclusivos, a veces fricativos.	b		d		y		g	
Fricativos		f		s		sh		x
Laterales			l					
Vibrantes			r,rr					
Nasales	m		n		ñ			

1.4.3 ERRORES DE ARTICULACION

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

Cuando el niño está adquiriendo el lenguaje, la mayoría de los familiares se preocupan únicamente de que el niño hable. No importa cómo y éste desfigura naturalmente las palabras por imposibilidad funcional. No habla correctamente porque no sabe cómo ni dónde tiene que colocar los órganos de articulación, qué esfuerzo debe realizar, ni es capaz de medir el gasto de su corriente aérea, por tanto el niño comete errores de articulación (Corredera, 1980).

Una de las anomalías más frecuentes del habla, se encuentra en los problemas de articulación; según lo reporta Van Riper (1978), básicamente los problemas de articulación consisten en sustituir, omitir, distorsionar, adicionar e invertir sonidos a las palabras. Esto es lo que algunos autores identifican bajo el nombre de "dislalias".

Melgar (1976) define la sustitución como el reemplazar un sonido correcto por uno incorrecto, en posición inicial, media o final, en una palabra hablada; la omisión como la ausencia de un sonido en una palabra hablada, ya sea en posición inicial, media o final; la adición, denominada inserción, como un sonido que no pertenece a la palabra pero que puede ser añadido a cualquier parte de ella; y la distorsión como la producción de un sonido que se aproxima al fonema correcto pero que no resulta exacto ni se encuentra en el sistema fonológico del habla española que es común en México.

Corredera (1980) menciona que si en la articulación de un fonema, los órganos se colocan en la posición-tipo exacta, correspondiente a otra fonema, se producirá la sustitución del fonema. Por ejemplo, se quiere decir "rosa" y se dice "losa"; los órganos se colocan en la posición de la "l" en lugar de la "r". Si se colocan en una posición intermedia entre dos fonemas, el que se pretende articular y otro, se producirá una alteración o deformación, por ejemplo, se quiere decir "sopa" y se dice "shopa", colocándose la lengua en posición intermedia entre la "s" y la "ch", no articulando nítidamente ni uno ni otro. Y si, por el contrario, los órganos no entran en actividad cuando se quiere articular un fonema, existirá omisión; por ejemplo, se quiere decir "qué cosa" y se dice "e osa". A la sustitución u omisión de los fonemas en general, se les denomina dislalias. El momento en que el niño adquiere las dislalias es cuando él observa cómo hablamos, nos escucha y trata de imitarnos pero sus órganos no obedecen con la facilidad que él desea, y eso produce alteraciones en su lenguaje por insuficiencia funcional natural que, paulatinamente y con sus observaciones basadas fundamentalmente en imágenes acústicas, van desapareciendo. Estas dislalias son naturales, es decir, "ligadas al aprendizaje normal del lenguaje" y podemos denominarlas dislalias fisiológicas. Con el transcurso del tiempo, cuando el niño adquiere mayor experiencia verbal, van eliminándose siempre que las personas que viven en su ambiente se preocupen de utilizar un lenguaje normal e insistan en la

articulación correcta de los fonemas, no empleando a su vez, los vocablos deformados por el propio niño.

Francescato (1971) y Nieto (1978) consideran que la presencia de los errores de articulación (sustitución, omisión, distorsión, adición de los sonidos) es normal durante el desarrollo del habla infantil; sin embargo, si persisten, son signos de deficiencias en el habla. Dichos autores consideran que el niño a los 6 años de edad debe articular todos los sonidos correspondientes a su lenguaje.

Según Nieto (1984), a la edad de 2 a 3 años el niño no puede alcanzar un grado de perfección articuladora, aún comete errores que restan inteligibilidad a su expresión. El porcentaje de inteligibilidad verbal a esta edad se calcula de un 75 a un 90%. Como ejemplo de errores se tienen los siguientes:

- Vocales por semivocales (Ejemplo: "pe" por "pie").
- Oclusivas por continuas (Ejemplo: "lete" por "leche").
- Sonoras por sordas (Ejemplo: "potón" por "botón").
- Labiales o dentales por guturales (Ejemplo: "tafé" por "café").
- Vibrantes por laterales (Ejemplo: "Lobelto" por "Roberto").
- Omisión de "r", "l", "n", "s", finales (Ejemplo: "moto" por "motor", "perro" por "perros", "come" por "comer").

Castañeda (1988) elaboró un inventario de articulación y lo aplicó a niños de 3 a 7 años 6 meses de edad que asistían a un Centro de Desarrollo Infantil del D. F., provenientes de familias de escasos recursos económicos, encontrando que la mayor frecuencia de error fue de omisiones y sustituciones y la menor en adiciones, inversiones y distorsiones.

Asimismo, Gámiz y Díaz (1989) elaboraron un instrumento de evaluación de la articulación del habla en México y lo aplicaron a niños de 3 a 7 años 6 meses de edad, provenientes del Instituto Alexander Bain, de nivel socioeconómico alto, encontrando que la mayor frecuencia corresponde a los errores de omisión y sustitución, y la menor en adición, inversión y distorsión. Los errores presentados se distribuyeron en los diferentes puntos y modos de articulación,

siendo la zona dento-alveolar la de mayor conflicto, lo que indica que en la emisión de los fonemas el punto de articulación es de gran importancia en cuanto a la dificultad articulatoria. Cabe mencionar que en ambos estudios se presenta el mismo tipo de error con la mayor frecuencia aún cuando la población evaluada proviene de dos niveles socioeconómicos diferentes.

1.6 FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Aunque la pauta del desarrollo del lenguaje es muy parecida en todos los niños, hay marcadas variaciones en el ritmo de desarrollo, la amplitud, la calidad del vocabulario y la corrección de la pronunciación en todas las edades. Estas variaciones se deben a ciertos factores, entre los cuales Hurlock (1978) menciona:

1) SALUD. Las enfermedades graves y prolongadas durante los dos primeros años de vida, retrasan el comienzo del lenguaje; cuando el niño tiene que ser hospitalizado durante 3 ó más años, o cuando una enfermedad le impide el contacto con otros niños en el juego, por el aislamiento y la imitación limitada con los demás tiene escasa oportunidad de aprender a hablar y por lo tanto el efecto sobre el desarrollo es muy grave.

2) INTELIGENCIA. Los niños con un cociente intelectual elevado aprenden a hablar antes y muestran una superioridad lingüística marcada sobre los que tienen niveles intelectuales más bajos (Hurlock, 1982).

3) NIVEL SOCIOECONOMICO. Las aptitudes lingüísticas son consistentemente mejores en los miembros de familias de clase elevada que en los miembros de familias de clase baja. Algunas investigaciones han encontrado que los niños de clase elevada superan a los niños de clase baja en articulación, tamaño de la frase, uso de las diferentes partes de la oración gramatical y la cantidad de locución; se ha encontrado una correlación elevada entre el lenguaje del niño y el nivel ocupacional del padre.

4) DIFERENCIAS POR RAZON DE SEXO. Se ha investigado que las niñas superan a los varones en casi todos los aspectos del lenguaje incluyendo el largo de las pronunciaciones, la comprensión de la locución, la articulación, el número de palabras que hablan y el número de palabras diferentes que usan en algunos casos; las diferencias debidas al sexo parecen ser un reflejo del ritmo de desarrollo más acelerado de las mujeres.

Smith (1978, cit en Hurlock, 1978) encontró que a los 2 y 3 años de edad, las niñas tenían un vocabulario más amplio que los niños y que esta diferencia había desaparecido hacia los 4 años.

5) INFLUENCIAS MEDIOAMBIENTALES. Entre los factores ambientales íntimamente relacionados con el desarrollo del lenguaje del niño pequeño, figuran el número de libros que el niño ve, las oportunidades que tiene de juego constructivo, el número de horas que le leen o le cuentan cuentos y el número de adultos con quienes tiene contacto diario, así como el número de compañeros de juego

Un factor medioambiental importante, que restringe el desarrollo del lenguaje es la INSTITUCIONALIZACION.

Con respecto a este punto, se ha encontrado que los niños de las instituciones lloran más pero lallean menos y hacen menos sonidos diferentes que los niños de una familia cualquiera.

Los niños institucionalizados aprenden a hablar despacio y durante toda su vida están retrasados en el desarrollo del lenguaje.

Para Hurlock (1978), estos hechos demuestran que las relaciones familiares íntimas constituyen un factor importante en el desarrollo del lenguaje así como las cualidades de estas relaciones, ya que una relación sana entre el niño y los miembros de la familia, especialmente la madre, facilita el desarrollo del lenguaje.

Por otro lado, Fitzgerald, Strommen y Mc.Kinney (1988), mencionan que la institucionalización retarda el desarrollo del lenguaje; la mayoría de los estudios en esta área reportan un retraso lingüístico y/o defectos de locución en un 50% o más de los sujetos estudiados. Lo que no se ha podido resumir con exactitud es la respuesta a la interrogante: ¿Es la institucionalización en sí misma la causa del retraso en el lenguaje, o la calidad de la institucionalización juega también una parte importante en estos resultados?

1.5.1 PRIVATIZACION MATERNA E INSTITUCIONALIZACION

Bowlby (1972, cit Ruíz, Martínez y Muciño, 1981) hizo un estudio con niños que perdieron su hogar en su país natal (Francia, los Países Bajos, Suecia, Reino Unido y EUA), los cuales

estuvieron viviendo la separación en instituciones; se hizo un seguimiento a largo plazo para observar qué efectos causaba la privación del cuidado materno y se observó que ocasionaba retraso en el desarrollo y que éste aumentaba al prolongarse la privación. Se encontró que las áreas más afectadas fueron el área personal-social y el área del lenguaje.

Bowlby sugería que el menor debería ser integrado a la sociedad en un plazo no mayor de 6 meses. También, que las instituciones deberían ser pequeñas, donde los menores participaran de la vida en comunidad, dividiendo a los niños por edades, estados de salud y que cada grupo formado debería estar a cargo de una madre y un padre de familia.

La conclusión a la que llegó Bowlby es que la vida de un niño criado en familia es el estímulo más importante porque no proviene de un medio ambiente impersonal, sino que él recibe durante los períodos de intercambio con su madre, un vínculo afectivo en el que ésta lo cuida, lo alimenta, lo abraza, le habla o juega con él. Si en los primeros meses de vida del niño hay privación sensorial o ambiental y una interacción insuficiente con una figura materna definida, esto afecta la capacidad para establecer vínculos personales y expresarse verbalmente, lo cual deteriora estas áreas del desarrollo.

Otro estudio de privación materna fue el que realizó Provençe y Lipton (cit. Bowlby, 1951). En su investigación se utilizó el método de dos grupos relacionados al azar, 75 niños con experiencia de privación o separación y el grupo control de 75 niños criados en familia. Al grupo de niños institucionalizados se les asignó una niñera específica y se les proporcionó un número adecuado de juguetes; el resultado de la investigación fue el siguiente: La conducta motriz de los niños no se vio afectada durante el primer mes, pero posteriormente se observó retraso en el dominio de cabeza, capacidad para sentarse derecho, ponerse en pie y caminar. También se encontraron afectadas las áreas de adaptación y lenguaje, en la primera se observó un menor uso de capacidades motoras para buscar placer y evitar incomodidades e intercambios sociales, es decir, incapacidad para adaptarse al medio. En el área del lenguaje, la expresión verbal estaba disminuida, era evidente y pronto llegó a ser marcada, existía un retraso en la comprensión del lenguaje y el habla era el área que se encontraba más afectada.

Burlingham, D. y Freud, A. (1976), en un estudio que realizaron en la guardería Hampstead, encontraron diferencias de desarrollo en niños que pasan su vida en un internado y en niños que se desarrollan en un ambiente familiar. Para ello eligieron cuatro aspectos de la vida infantil: control muscular, desarrollo del lenguaje, formación de hábitos de limpieza y alimentación, encontrando que los niños de la guardería estaban menos avanzados en el área del lenguaje comparándolos con los niños educados en familia, esta desigualdad no se da en el período del balbuceo sino después de éste, los progresos en el cambio del lenguaje se retrasan a partir de este período.

Dos causas que retrasan el desarrollo del lenguaje de los niños criados en familia son: la primera estriba en que el niño está solo en su hogar y no se le permite el acceso a la comunidad lingüística para realizar sus intenciones comunicativas, por lo tanto no puede hablar en el seno de la comunidad en la cual el lenguaje constituye el medio de comunicación. La segunda razón es más importante que la primera, aún cuando la imitación de los hermanos mayores desempeña un papel importante, especialmente para ampliar el vocabulario, el comienzo del lenguaje propiamente dicho se desarrolla sobre la base de un contacto interno entre el niño y sus padres.

Si en el niño criado en familia se puede retrasar el desarrollo del lenguaje, aún más en el niño internado en la guardería donde los niños más pequeños están separados de los mayores, formando un grupo en el cual ningún niño puede hablar y donde el lenguaje carece de utilidad inmediata, si éste se aprende sobre todo por la oportunidad de hablar, es sumamente reducida. Además, si la relación entre el niño y los miembros de la familia, especialmente la madre, facilita el desarrollo del lenguaje, en los niños que viven en un internado, privados de su familia, se restringirá el desarrollo del lenguaje.

En el D. F., Ruíz, Martínez y Muciño (1961) realizaron un estudio comparativo con 64 niños institucionalizados de Casa Cuna Coyoacán y con 64 niños de Estancia Jardín Infantil (criados en familia) encontrando que el área de desarrollo más afectada por la institucionalización es el área del lenguaje con el grupo de maternas de ambos sexos. Consideran que para esta área de desarrollo es importante la figura materna ya que a través de ésta el niño establece sus

primeros contactos con el mundo que lo rodea, adquiriendo autoconfianza. Sin embargo, el niño institucionalizado no logra identificarse con ninguna persona ya que por necesidades de la institución, las personas responsables del trato directo con los niños están en constante cambio porque requieren de 4 turnos: matutino, vespertino, nocturno y personal de sábados, domingos y días festivos.

En un estudio realizado sobre los efectos ambientales en el desarrollo del lenguaje con niños pequeños de guarderías residenciales de estancia prolongada. Rutter, M. (1979) efectuó estudios observacionales con 85 niños de 2 a 5 años de edad, en 13 grupos de guarderías residenciales. El objetivo era relacionar el desarrollo del lenguaje de los niños con la cantidad y calidad del habla de los adultos dirigida a ellos y relacionar estos dos factores con la forma en la cual estaba organizada la guardería. Se obtuvieron correlaciones significativas entre las puntuaciones de comprensión del lenguaje por parte de los niños y la calidad del habla dirigida a ellos y la forma en que estaba organizada la casa hogar. Este estudio supone que la forma en que se comportaba y hablaba el personal dentro de la institución recibe gran influencia de su estructura organizacional.

En algunas de estas guarderías parecía que una gran parte del habla adulta se relacionaba con dar instrucciones a los niños sin explicación o con comentarios insignificantes del tipo: "Está bonito", "¿No crees que tienes suerte?" Ambas categorías del habla tendían a involucrar un vocabulario restringido y oraciones cortas y era improbable que provocaran una respuesta verbal de parte del niño. En dichas casas-hogar raramente se oían conversaciones extensas y el tiempo del personal estaba dedicado principalmente a la atención física de los niños, desplazarlos de un lugar a otro, sacar y guardar equipo y observar sentados a los niños.

Algunas de las casas-hogar eran administradas sobre una base completamente rutinaria o se recurría a la enfermera jefe. Cada día estaba estrictamente programado, la enfermera hacía inspecciones frecuentes y la libertad de ella y el niño estaba muy limitada; no se les permitía a los niños que salieran solos del dormitorio del grupo y la enfermera tenía que pedir permiso para sacar a pasear a los niños o para encender el televisor. En dicha situación la enfermera

tenía muy pocas responsabilidades y sus tareas estaban tan bien definidas que otra persona podía tomar su lugar fácilmente.

Puesto que al personal se le daba poca autonomía, no podían ofrecerla a los niños. Lo que es más importante, el carácter de una institución en donde las decisiones se toman arriba y cada grupo conoce su posición en la jerarquía, favorecía el desarrollo de la obediencia y no de la autonomía del niño.

Durante el juego se les asignaba un papel pasivo, podían ser empujados en un columpio o se esperaba que se sentaran callados mientras se leía un libro; el personal generaba poca estimulación, los niños no parecían interesarse en ellos, hacían pocas observaciones al personal y con frecuencia no contestaban a sus comentarios.

En instituciones un poco menos centralizadas, a la enfermera a cargo del grupo, podía dársele la responsabilidad de repartir el trabajo doméstico y se le permitía organizar salidas de la casa-hogar. En estas instituciones más descentralizadas, cada grupo se albergaba separadamente en una cabaña o piso y el personal preparaba sus propias comidas y disponía las actividades del día. Los niños podían desplazarse libremente por la casa y el jardín y el personal dejaba la decisión a la enfermera jefe sólo de vez en cuando. Su papel, de hecho, se aproximaba más al de una madre adoptiva puesto que no estaba bajo vigilancia constante; podía tratar a los niños de manera más flexible y se hacía posible la discusión sobre temas tales como el menú del día, cómo pasar la tarde y qué programa de T.V. ver.

El habla del personal era por lo tanto más variada e interesante y los niños parecían dirigirse y contestar más frecuentemente al personal. La primera predicción fue que mientras más autónomo fuera el grupo, más alta sería la interacción personal-niño, es decir, mientras más frecuentemente conversara y jugara el personal con los niños, en lugar de cuidarlos pasivamente, más frecuentemente le darían explicaciones de las órdenes a los niños, más frecuentemente tendrían respuestas recíprocas a sus comentarios y los niños harían comentarios con más frecuencia al personal. Cuando el personal estuviera jugando con los niños o leyéndoles, se predijo que a mayor autonomía del grupo, se le asignaría algún papel activo en la situación de juego o de lectura. Además se predijo que estas diferencias en la interacción

personal-niño, resultarían en un desarrollo superior del lenguaje en los niños del grupo más autónomo. Desafortunadamente, no pudieron encontrarse grupos de casa-hogar que difirieran sólo en autonomía y se consideró necesario medir las diferencias en variables organizacionales asociadas que pudieran afectar la conducta del personal y/o el desarrollo del lenguaje. Así pues, hubo una tendencia a que una autonomía baja se asociara con una estabilidad baja (no se refiere a la rotación del personal sino al tiempo en que el personal trabajaba con un grupo particular de niños), ya que las guarderías eran centros de entrenamiento y el personal subalterno en cualquier grupo cambiaba constantemente.

Puesto que muchos niños eran extraídos de una clase obrera baja, de hecho se beneficiaron intelectualmente de su educación institucional. Hay dos razones por las cuales se explica, primero, todos los niños de este estudio estaban sanos y carecían de una historia de nacimiento prematuro o difícil; la mayoría habían sido admitidos como bebés y no habían sufrido el rechazo temprano o los frecuentes cambios de ambiente que experimentan muchos niños que ingresan a la atención residencial; segundo, en estas casas-hogar no sólo la atención física y la provisión de libros y campos de juego era excelente, sino que la organización de los niños en pequeños grupos de edades mezcladas con un nivel de personal relativamente elevado y pocos deberes domésticos, resultaron en una alta frecuencia de plática.

Si la cantidad del habla del personal cae significativamente por debajo de este nivel, el desarrollo del lenguaje puede verse afectado.

Aunque en todas las casas-hogar la frecuencia del habla del personal fue suficiente para promover el desarrollo promedio del lenguaje, el nivel de desarrollo se relacionó con la calidad del habla del personal.

Se descubrieron correlaciones significativas entre la frecuencia del habla "informativa" del personal con la cual el personal les contestaba a los niños y las puntuaciones de comprensión del lenguaje. En las guarderías en donde las puntuaciones de comprensión de los niños fueron elevadas y se oyó la plática "informativa" del personal, no sólo los grupos eran más autónomos, sino que el personal tendía a ser más experimentado; además la estabilidad del personal la relación personal-niño y la edad promedio de los niños tendía a ser más alta.

CAPITULO II

2.1 JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Según estudios realizados con niños institucionalizados (Burlingham y Freud, A., 1986, Rutter, 1979; Rulz, Martínez y Muciño, 1981) el área de desarrollo más afectada por la institucionalización es el área del lenguaje. Los niños que se encuentran en estas instituciones son niños abandonados o maltratados que carecen del afecto materno el cual es indispensable para que el niño pueda relacionarse con el medio ambiente.

Por el contrario, el niño criado en familia tiene un vínculo afectivo con su madre y el desarrollo global del niño no está afectado como sucede con los niños institucionalizados. La interacción que se da en la familia entre la madre y los hermanos propicia la utilización del lenguaje, da la oportunidad para que el niño escuche el lenguaje, lo comprenda y posteriormente lo hable. Asimismo, en el acto de hablar el niño obtiene retroalimentación y corrección por parte de los adultos. También debe dominar sus convenciones para que sus propósitos sean claros a través del lenguaje, así se comunica en forma efectiva con los demás para nombrar, pedir, y expresar lo que piensa o lo que siente. La comunicación temprana lograda requiere de un contexto familiar compartido para ayudar a los interlocutores a hacer claras sus intenciones comunicativas.

Uno de los factores que con frecuencia dificulta la comunicación entre el niño y el adulto es la articulación ya que el niño no pronuncia las palabras igual que los adultos (Dale, 1980).

Si en el desarrollo normal del niño criado en familia se presentan errores de articulación, con los niños institucionalizados el número de errores se incrementa ya que el ambiente institucional carece de las prerrogativas que tiene el ambiente familiar

Otra razón de la importancia de la correcta articulación del lenguaje es que si un niño presenta errores de articulación cuando inicia el aprendizaje de la lecto-escritura, su deficiencia articuladora puede dificultar su aprendizaje escolar.

Por lo anterior, se puede preguntar: ¿Qué efectos tendrá un programa de articulación del lenguaje en la producción fonémica en niños institucionalizados de 3 años 3 meses a 3 años 9 meses de edad?

2.2 OBJETIVOS

Los objetivos de la presente investigación fueron:

- 1) Elaborar un programa de articulación del lenguaje para niños institucionalizados con problemas del habla.
- 2) Probar la efectividad del programa en términos de los cambios generados en la producción fonémica de los niños.

2.3 HIPOTESIS

Hipótesis Nula:

- 1) No existen diferencias significativas en la articulación del lenguaje en niños institucionalizados antes y después de aplicar un programa de articulación.
- 2) No existen diferencias significativas entre la cantidad de errores de articulación de un grupo de niños institucionalizados expuesto a un programa de entrenamiento y otro grupo que no recibe dicho programa.

Hipótesis Alternativa:

- 1) Si un grupo de niños institucionalizados recibe un programa de entrenamiento en la articulación del lenguaje, entonces disminuirá la proporción de errores.
- 2) Si los niños institucionalizados carecen de la oportunidad para ejercitar lo aprendido en un programa de articulación, entonces no habrá diferencias significativas en el número de errores cometidos.

2.4 VARIABLES

Variable Independiente: Programa de articulación del lenguaje

Variable Dependiente: Producción fonémica

Definición conceptual de la V.I.:-

Programa: Esquema ordenado temporal y temáticamente de cada uno de los pasos y procedimientos para el logro de un objetivo individual o colectivo (Diccionario de Psicología, 1985, Ed. Herder)

Articulación: Es el acto de colocar correctamente los órganos articulatorios en posición adecuada para producir fonemas específicos (Navarro, T., 1963, cit. en Melgar, M., 1976); es la producción de los sonidos del habla (Van Riper, 1978). es la habilidad en el control de los órganos fonarticuladores (Díaz G., 1989)

Definición operacional de la V.I.:-

El programa de articulación del lenguaje consistió en la ejecución de ejercicios respiratorios y de corriente de aire, ejercicios para aflojar la mandíbula, ejercicios linguales y labiales, repetición de sonidos onomatopéyicos, identificación espontánea de imágenes que contienen los fonemas a entrenar, así como la repetición de palabras que contienen dichos fonemas.

Definición conceptual de la V.D.-

Producción: Movilización y un cuidadoso control del aparato fonador. En la producción se parte de una idea (mensaje) y el producto final es una secuencia de sonidos ejecutados mediante la articulación (Olerón, P., 1981).

Fonémica: Se refiere a los fonemas, es decir, a los sonidos de una lengua (Jakobson, 1974, cit. en Díaz G., 1989).

Definición operacional de la V.D.-

La producción fonémica consistió en que el niño articulara correctamente los fonemas del español hablado en México; esto se midió con el Inventario de Articulación de M.Meigar, el cual consta de dibujos que representan palabras que contienen sonidos consonánticos, mezclas y diptongos evaluados en posición inicial, media y final.

Variables Extrañas:

Las variables extrañas que pudieron afectar los resultados de esta investigación fueron:

- a) La historia, es decir, los acontecimientos ocurridos entre la primera y la segunda evaluación; no se pudo controlar por la política organizacional de la Institución, todos los niños tenían establecida una rutina de actividades escolares que influye en su desarrollo global y dentro de éste el lenguaje articulado. Asimismo, los acontecimientos externos ocurridos durante la aplicación del programa como enfermedades, paseos fuera de la institución festivos, etc.
- "b") La maduración que se refiere a los procesos internos de los participantes pues durante el entrenamiento hubo procesos madurativos que pudieron influir en el desarrollo del niño tanto en el grupo experimental como en el grupo control.
- c) La administración del test que consiste en el efecto que tiene la administración de cualquier test sobre los resultados de otro posterior.
- d) Efectos reactivos de los dispositivos experimentales que se refiere a que la propia situación experimental pudo producir cambios en los sujetos.

2.5 SUJETOS

Se escogió una población de 9 niños institucionalizados de ambos sexos, de 3 años 3 meses a 3 años 9 meses de edad, provenientes de Casa Cuna Coyoacán y Casa Cuna Tlalpan, con un nivel socioeconómico bajo y un coeficiente intelectual promedio de 80-90 (proporcionado por la institución).

No se trabajó con muestra porque era muy pequeña y se tomó la población que estuvo formada por todos los sujetos que reunieron las características de la investigación.

En la Casa Cuna Coyoacán, el pediatra encargado de la atención médica proporcionó la siguiente información: los niños que ingresan a la institución son remitidos por la Procuraduría del D.F.; antes de pasar a la sala correspondiente se les hace un examen médico realizándose una exploración física completa y cuidadosa ya que la política de la institución es admitir a niños sanos que no tengan retraso mental, malformaciones o enfermedades infecto-contagiosas. Si éstas se presentan, se canaliza al niño al hospital. En la exploración física se pueden pasar por alto deficiencias auditivas y visuales leves e incipientes.

En la Casa Cuna Tlalpan, el psicólogo encargado del Depto. de Psicopedagogía informó que los niños admitidos en la institución son remitidos por la Procuraduría del D.F. con averiguación previa ya sea por maltrato o abandono; al ingreso se realiza una valoración médica para calcular su edad cronológica aproximada de acuerdo a su nivel de desarrollo y también para detectar si hay retraso mental o para verificar si hay maltrato. Si hay retraso, se les estimula igual que a los otros niños y además son atendidos por personal de Educación Especial.

En ambas instituciones se les realiza una valoración psicológica periódicamente utilizando las pruebas de Terman-Merril, Gesell o WISC dependiendo de la edad del niño. Si egresan de la institución es por adopción o por integración familiar.

2.6 TIPO DE ESTUDIO

Según Kerlinger, F. (1979) el presente estudio fue experimental de campo porque se introdujo un tratamiento, el Programa de Articulación del Lenguaje, con el fin de probar si había cambios en la producción fonémica de los niños.

2.7 DISEÑO

Se utilizó un diseño experimental (Campbell, D. y Stanley, L., 1970) con grupo control pretest-postest.

	R	O ₁	x	O ₂
	R	O ₁		O ₂
O ₁	= observación inicial			
O ₂	= observación final			
x	= tratamiento			
R	= aleatorización			

La asignación fue al azar ya que todos los sujetos tuvieron la probabilidad de ser elegidos para el grupo experimental o el grupo control. En ambos grupos se realizó una evaluación previa (pretest) y otra posterior (postest). Después de la primera evaluación se introdujo el tratamiento (Programa de Articulación del Lenguaje) al grupo experimental. Al grupo control no se le dio tratamiento. Al finalizar el tratamiento con el grupo experimental se llevó a cabo la segunda evaluación (postest) haciendo una comparación intragrupos y entre grupos para determinar si la variable independiente había producido cambios en la variable dependiente.

Las comparaciones que permite hacer este diseño son las siguientes:

- a) Comparación del pretest con el postest en el grupo control permitiendo conocer la existencia de un cambio significativo al paso del tiempo y que no está relacionado con el efecto del programa,
- b) Comparación del pretest y del postest del grupo experimental permitiendo establecer diferencias significativas entre la primera y la segunda evaluación como consecuencia de la aplicación del programa y
- c) Comparación entre el postest del grupo experimental y el postest del grupo control.

2.8 MATERIAL

Se utilizó el Inventario de Articulación de M. Melgar, el cual evalúa el desarrollo de la articulación para los sonidos en español, se prueban 17 sonidos consonánticos, 12 mezclas y 6

diptongos. En el material de estímulos se emplean 35 tarjetas de cartón blanco de 22.5 x 15 cm. que contienen dos o tres dibujos lineales que representan 56 palabras empleadas; 17 tarjetas ilustran los sonidos: (m), (n), (ñ), (p), (x), (b), (k), (g), (f), (y), (d), (l), (r) suave, (rr), (t), (ch), (s); 12 tarjetas que contienen las siguientes mezclas: (bl), (kl), (fl), (gl), (p), (br), (kr), (dr), (fr), (gr), (pr), (tr), y 6 tarjetas representan los siguientes diptongos: (au), (ei), (eo), (ie), (ua), (ue). El inventario contiene dos apéndices, el apéndice B contiene los fonemas en sus posiciones inicial, media y final y el apéndice C nos proporciona los datos de las edades en que se deben articular dichos fonemas. Se anexa protocolo y hoja de calificación del inventario.

El programa de articulación que se utilizó para favorecer la producción fonémica de los niños se elaboró tomando en cuenta los siguientes criterios:

1) Las recomendaciones que con más frecuencia mencionaban autores como Berruecos (1970), Corredera (1980), Josef y Bockman (1982), Molina (1985), Nieto (1984) (las cuales no cuentan con apoyo experimental) y Velázquez (1978), como son:

a) Ejercicios respiratorios, tales como respirar por la nariz lenta, profunda y largamente con la boca cerrada, respirar con una fosa nasal y luego con la otra, aspirar por la nariz profundamente y expeler el aire por la boca abierta, etc. Estos ejercicios son necesarios para la emisión del sonido o el vencimiento de los órganos articulatorios y se utilizan para todos los fonemas.

b) Ejercicios para aflojar la mandíbula, tales como movimientos suaves de masticación, de lado a lado, hacia adelante y atrás, arriba y abajo, etc. Estos ejercicios son necesarios para la correcta posición de la articulación de todos los fonemas.

c) Técnicas de gimnasia labial activa para aumentar la destreza labial del niño, consistentes en ejercicios realizados con los labios, tales como arrugar los labios, ponerlos en punta, estirarlos, sostener objetos entre los labios, fruncirlos, etc. Estos ejercicios tienen la finalidad de dar movilidad y desarrollar el labio superior para una correcta articulación de los fonemas.

d) Técnicas de gimnasia lingual activa para aumentar la destreza lingual del niño, consistentes en ejercicios realizados con la lengua, tales como chupar y lamer paletas de dulce, sacar la lengua hacia diferentes ángulos, hacer movimientos con ella dentro de la boca, etc. Estos

ejercicios hacen que la lengua adquiera toda su movilidad, indispensable en una correcta articulación de los fonemas.

e) Técnica de articulación espontánea en la que se le presenta al niño un álbum de fonemas consistente en una serie de recortes o imágenes que representan objetos comunes cuyos nombres contienen los fonemas que se van a ejercitar, en diferentes posiciones en relación a la palabra.

f) Por último, repetición de palabras que contengan los fonemas de entrenamiento.

2) Según los errores de articulación de los niños se escogieron ejercicios generales básicos que se ajustaran a las necesidades globales de ellos

3) Los ejercicios se ordenaron de menor a mayor dificultad

4) De acuerdo a los requerimientos del niño para articular los fonemas, se programaron primero los ejercicios de respiración ya que es necesario que el niño sepa respirar correctamente para facilitar la pronunciación de los fonemas, siguiendo los ejercicios de masticación, luego los labiales y por último los linguales.

5) Los ejercicios se combinaron alternadamente para que no fuera tedioso para el niño y para mantener su atención.

Se anexa Programa y Hoja de Registro del mismo.

2.9 ESCENARIO

En la Casa Cuna Coyoacán, para la primera entrevista con los niños se utilizó un aula de 5 x 10 m. aproximadamente, bien iluminada, cuyo mobiliario estaba compuesto de una mesa, seis sillas y un caballete con pizarrón. Para las evaluaciones (pretest y posttest) así como para la aplicación del programa se utilizó la Cámara de Gesell de la institución de 4.5m x 2.5 m., que contenía una mesa con base de 0.80 m x 1.50 m y 0.40 m. de altura aproximadamente, 3 sillas de tamaño regular y una silla infantil, varias cajas grandes apiladas en uno de los ángulos, algunas de ellas contenían juguetes y muñecos de peluche. Tenía iluminación escasa ya que sólo había una lámpara de dos balastras y por la ventana no entraba luz natural suficiente,

además de que la parte del espejo de la cámara estaba cubierta con una cortina negra que oscurecía el salón.

En la Casa Cuna Tlalpan se utilizó, para la primera entrevista con los niños, un aula de 5.5 m. x 3 m. aproximadamente, cuyo mobiliario estaba compuesto de 3 mesitas de aula unidas horizontalmente, 12 sillitas y un gabinete en uno de los ángulos, que contenía material didáctico. Para las evaluaciones (pretest y postest) así como para la aplicación del programa se utilizó la Cámara de Gesell de la institución, de 8 m. x 5 m., que contenía 3 sillones, una mesita de 0.90 m. x 0.50 m. y cuatro sillitas; contaba con una adecuada iluminación ya que una de las paredes de mayor longitud tenía ventanales de techo a piso.

2.10 PROCEDIMIENTO

Esta investigación se llevó a cabo del 2 de septiembre al 19 de diciembre de 1991, en la Casa Cuna de Coyoacán, ubicada en Moctezuma No. 46 y en la Casa Cuna Tlalpan, ubicada en Calz. de Tlalpan No. 1677.

Para poder realizar esta investigación dentro de las instituciones arriba mencionadas se obtuvo un permiso en el Depto. de Prevención Asistencial del DIF.

En la Casa Cuna de Coyoacán se efectuó una revisión de los expedientes para seleccionar a los sujetos que participarían en este estudio y que reunían las características ya mencionadas. Se hizo una lista de los niños y se trabajó con todos los que había de 3 años 3 meses a 3 años 9 meses de edad.

En la Casa Cuna Tlalpan no se hizo revisión de expedientes porque los psicólogos responsables proporcionaron los nombres de todos los niños que había con las características requeridas.

Teniendo los nombres de los sujetos que participarían, se hizo una asignación al azar simple de un grupo experimental y un grupo control en cada una de las instituciones.

GRUPO EXPERIMENTAL	{	CASA CUNA COYOACAN	{	2 Niñas
			{	1 Niño
		CASA CUNA TLALPAN	{	1 Niña
			{	1 Niño
GRUPO CONTROL	{	CASA CUNA COYOACAN	{	1 Niña
			{	1 Niño
		CASA CUNA TLALPAN	{	1 Niña
			{	1 Niño

Se formaron así el grupo experimental y el grupo control con los niños de ambas instituciones, realizando una serie de fases organizadas como sigue:

1) **RAPPORT Y JUEGO.** Esta fase consistió en una sesión que duró aproximadamente 30 minutos. Primero se acudió con la nifera o educadora encargada de los niños participantes y se les avisó con quienes se trabajaría. Se condujo a los niños al cubículo asignado, se estableció el rapport platicando con los niños y jugando con ellos para que conocieran a las dos experimentadoras y adquirieran confianza. Se organizaron juegos de grupo (Doña Blanca, juego de pelota, etc.) y se les dejó jugar individualmente con dados, juguetes de plástico, de madera, rompecabezas, material para colorear y juegos desarmables. También se les informó de su participación en la investigación utilizando términos accesibles a su edad. Finalmente se regresó a los niños a su salón correspondiente. Esta sesión se llevó a cabo en la mañana de 10:00 a 10:30 Hrs. en cada una de las instituciones (2 días en total).

2) **EVALUACION Y CALIFICACION (Pretest).** La sesión de evaluación duró 30 minutos aproximadamente. Se le presentó al niño el material del Inventario de Articulación de Melgar consistente en 53 dibujos (incluidos en 35 tarjetas) pidiéndole que los nombrara. Las dos experimentadoras participaron en la evaluación con cada uno de los niños; una de ellas presentaba el dibujo preguntándole ¿Qué es esto? y la otra registraba en la hoja de calificación (ver anexos) las palabras tal y como las pronunciaba el niño. Esto mismo se hizo con todos los

dibujos. Si el niño no identificaba un estímulo espontáneamente, la examinadora le decía la palabra y le pedía que la repitiera.

Esta etapa se llevó a cabo en la cámara de Gesell de cada una de las instituciones, en el transcurso de la mañana, evaluando de 2 a 3 niños diariamente, utilizando 4 días en la evaluación de todos los niños.

Al terminar la evaluación con todos los niños se procedió a calificar el inventario de la siguiente manera: Primero se comparaba la palabra que aparece en la hoja de calificación del Inventario de Melgar correspondiente al dibujo presentado con la palabra pronunciada por el niño; si el fonema evaluado era correcto se anotaba una paloma en la columna correspondiente (posición inicial, posición media o posición final); si era incorrecto se registraba como sustitución, omisión, distorsión o adición.

Sólo se tomaron en cuenta los fonemas, mezclas y diptongos que deben ser articulados a los 3 y 4 años de edad; dicho rango incluye la edad de los sujetos de este estudio.

Se utilizaron 5 días en calificar las hojas de evaluación de todos los niños.

3) ELABORACION Y APLICACION DEL PROGRAMA. Tomando en cuenta los fonemas que los niños no podían articular y que ya debían hacerlo a la edad de 3 años, se elaboró un programa de ejercicios básicos generales que se ajustara a las necesidades globales de los niños.

Basándose en el cronograma del Programa de articulación (Ver Anexos) se llenaba la hoja de registro (Ver Anexos) con los datos del niño con quien se trabajaría, con el objetivo específico y con las actividades a realizar programadas en dicho cronograma.

Teniendo a la mano el Programa de articulación y la hoja de registro, se iba por el niño al salón de clases o al pabellón según el horario de actividades de las instituciones.

Antes de iniciar cada una de las sesiones se saludaba al niño y se platicaba con él acerca de lo que había hecho por la mañana, esto con el fin de darle confianza y obtener su cooperación.

Entonces se procedía a llevar a cabo las actividades anotadas en la hoja de registro siguiendo las instrucciones del programa hasta terminar con todas las actividades correspondientes a esa

sesión. Cada actividad se repetía 10 veces (10 ensayos). Por cada ensayo se anotaba una paloma si lo hacía correctamente y un guión si era incorrecto o no lo hacía.

Inmediatamente que el niño intentaba realizar alguna de las actividades se le elogiaba diciendo "Qué bien", "Así está muy bien", etc. a manera de recompensa. Si el niño se negaba a llevar a cabo alguna de las actividades no se le regañaba ni se le presionaba para que lo hiciera, se le dejaba descansar o jugar aproximadamente tres minutos y se intentaba de nuevo la actividad. Si el niño estaba renuente a trabajar o hacía berrinche se suspendía la actividad hasta el día siguiente. Cuando el niño estaba cansado o aburrido de la actividad se cambiaba a otra.

Al terminar la sesión, la cual duraba 30 minutos aproximadamente, se despedía del niño y se le decía que al día siguiente se trabajaría nuevamente con él, regresándolo a su pabellón o salón de clases.

Así se continuaba trabajando con todos los niños del grupo experimental.

Se trabajó en la mañana una sesión diaria de 30 minutos con cada uno de los niños durante 30 días efectivos (2 meses aproximadamente sin tomar en cuenta sábado, domingo, días festivos y días de paseo), de 9:30 a 11:30 Hrs. en la Casa Cuna Coyoacán y de las 12:00 a las 13:30 en Casa Cuna Tlalpan.

Al terminar de aplicar el programa se procedió a la segunda evaluación (Postest)

4) EVALUACION Y CALIFICACION (POSTEST). Esto se realizó igual que en la fase 2 (pretest). Cabe mencionar que la examinadora que presentó el dibujo en el pretest registró en el postest y viceversa.

CAPITULO III

RESULTADOS

Se trabajó con 9 niños institucionalizados de ambos sexos, de 3 años 3 meses a 3 años 9 meses de edad, con un C.I. normal (80-90) asignando aleatoriamente 5 al grupo experimental y 4 al grupo control, evaluando a los dos grupos con el Inventario de Articulación de M. Melgar (pretest). Después de calificar esta prueba se aplicó a los niños el programa elaborado específicamente para ejercitar los órganos fonoarticuladores y para favorecer la articulación de los fonemas. Al finalizar el programa se realizó una segunda evaluación con el mismo inventario (postest) y con los datos obtenidos del pretest y el postest se llevó a cabo un análisis de los datos cuyos resultados se presentan a continuación.

Se efectuó un análisis estadístico por computadora utilizando el paquete estadístico SPSS. En primer lugar se hizo un análisis descriptivo de los fonemas en sus diferentes posiciones tanto para el grupo experimental como para el grupo control a través de frecuencias y porcentajes.

En la Tabla 1 se observa que en el pretest del grupo experimental, en la posición inicial, el 100% (5 niños) articuló correctamente los fonemas "m", "n", "p", "k", "y", "b", "g"; y el diptongo "ua". El 80% (4) los fonemas "ch", "l"; el 80% (3) el fonema "t" y los diptongos "ue", "le"; el 40% (2) las mezclas "pl", "bl", "y" el 20% (1) el fonema "f".

En la posición media, el 100% (5) de los niños articuló correctamente los fonemas "m", "n", "k", "y", "l", "t", "b", "g"; el 80% (4) los fonemas "n", "p", "ch"; el 20% (1) el fonema "f"; y ninguno de los niños pronunció el fonema "r" suave.

En la posición final, el 80% (4) de los niños articuló correctamente los fonemas "n", "l"; y ninguno articuló el fonema "r" suave.

En el Posttest de este mismo grupo (experimental), en la posición inicial, el 100% (5) de los niños articuló correctamente los fonemas "m", "n", "p", "k", "y", "l", "t", "b", "g", la mezcla **bl** y los diptongos **au**, "ue", "le"; el 80% (4) el fonema "ch" y la mezcla "pl"; y el 60% (3) el fonema "r".

En la posición media, el 100% (5) de los niños articuló correctamente los fonemas "m", "n", "k", "y", "l", "t", "b", "g". El 80% (4) los fonemas "n", "p", "ch": el 40% (2) el fonema "r": y ninguno de los niños articuló el fonema "r" suave.

En la posición final, el 100% (5) de los niños articuló correctamente los fonemas "n", "l"; y ninguno articuló el fonema "r" suave.

En la Tabla 2 se observa que en el pretest del grupo control, en la posición inicial, el 100% (4) de los niños articuló correctamente los fonemas "m", "p", "k", "y", "l", "b"; el 75% (3) los fonemas "n", "r", "t", "ch", "g"; y los diptongos "ua", "ue", "le"; el 50% (2) la mezcla **bl**; y el 25% (1) la mezcla "pl".

En la posición media, el 100% (4) de los niños articuló correctamente los fonemas "m", "n", "k", "l", "t", "b"; el 75% (3) los fonemas "n", "p", "y", "g"; el 50% (2) los fonemas "r", "ch"; y el 25% (1) el fonema "r" suave.

En la posición final, el 100% (4) de los niños articuló correctamente los fonemas "n", "l"; y el 50% (2) el fonema "r" suave.

En el posttest de este mismo grupo (control), en la posición inicial, el 100% (4) de los niños articuló correctamente los fonemas "m", "n", "p", "k", "y", "l", "b", y los diptongos "ua", "ue"; el 75% (3) los fonemas "t", "g"; y el diptongo "le", y el diptongo "le"; el 50% (2) los fonemas "r", "ch"; y el 25% (1) las mezclas "bl", "pl".

En la posición media, el 100% (4) de los niños articuló correctamente los fonemas "m", "n", "k", "l", "t", "b"; el 75% (3) los fonemas "n", "p", "y", "ch", "g", el 50% (2) el fonema "r"; y el 25% (1) el fonema "r" suave.

En la posición final, el 100% (4) de los niños articuló correctamente los fonemas "n", "l"; y el 50% (2) el fonema "r" suave.

En segundo lugar, para aceptar o rechazar las hipótesis planteadas, es decir, conocer si había diferencias antes y después (pretest-posttest) en la articulación correcta de los fonemas, en el

grupo experimental y en el grupo control, se utilizó para cada uno de ellos la Prueba de Significancia de Cambios de McNemar. Se encontró que no hubo diferencias estadísticamente significativas antes y después en cada uno de los fonemas en las diferentes posiciones, tanto para el grupo experimental como para el grupo control (Ver Tablas 3 y 4)

Finalmente, para conocer si había diferencias entre el grupo experimental y el grupo control en cada uno de los fonemas en sus diferentes posiciones, se utilizó la Prueba de Fisher y se encontró que sólo hubo diferencias estadísticamente significativas en el postest, en la mezcla **bl**, posición inicial (Fisher = 0.04) (Ver Tabla 5).

También se hizo un análisis cualitativo de los errores de articulación en el pretest y en el postest, tanto del grupo experimental como del grupo control, que se detalla a continuación.

En la Tabla 6 se observa que en el grupo experimental antes de aplicar el programa (**pretest**) se presentaron los siguientes errores en la articulación de los fonemas:

El fonema **"n"** en la posición media se sustituyó por **"l"** en un sujeto; en la posición final fue omitido por un sujeto.

El fonema **"p"** en la posición media se sustituyó por **"m"** en un sujeto.

El fonema **"r"** en la posición inicial se sustituyó por la **"p"** en dos sujetos, por la **"b"** en un sujeto y se omitió en un sujeto; en la posición media se sustituyó por la **"p"** en tres sujetos y por la **"b"** en un sujeto.

El fonema **"l"** en la posición inicial se sustituyó por la **"n"** en un sujeto y en la posición final se omitió en un sujeto.

El fonema **"t"** en la posición inicial se sustituyó por **"l"** en dos sujetos.

El fonema **"ch"** en la posición inicial se sustituyó por **"t"** en un sujeto y en la posición media por **"k"** en un sujeto.

El fonema **"r"** suave en la posición media se sustituyó por **"l"** en 5 sujetos y en la posición final se omitió en 4 sujetos y se sustituyó por **"l"** en un sujeto.

En la mezcla **bl** se omitió la **"l"** en 3 sujetos y en la **"pl"** se omitió la **"l"** en 2 sujetos y se sustituyó **"pl"** por **"b"** en un sujeto.

En el diptongo "ue" se sustituyó la u por "b" en un sujeto y se sustituyó por "ua" en otro sujeto, en el "le" se omitió la l en dos sujetos.

En este mismo grupo (experimental) después de aplicar el programa (postest) se observaron los siguientes errores de articulación (Tabla 6):

El fonema "n" en la posición media se sustituyó por "l" en un sujeto.

El fonema "p" en la posición media se sustituyó por "m" en un sujeto.

El fonema "f" en la posición inicial se sustituyó por "p" en 2 sujetos y en la posición media se sustituyó por "p" en 2 sujetos y por "b" en uno.

El fonema "ch" en las posiciones inicial y media se sustituyó por la "k" en un sujeto en cada una de ellas.

El fonema "r" suave en posición media se sustituyó por "l" en 5 sujetos. En la posición final se sustituyó "r" suave por "l" en 4 sujetos y se omitió en uno.

La mezcla "pl" se sustituyó por "pl" en un sujeto.

En la Tabla 7 se observa que en el grupo control en el pretest se presentaron los siguientes errores de articulación:

El fonema "n" en posición inicial se omitió en un sujeto.

El fonema "ñ" en posición media se sustituyó por "n" en un sujeto.

El fonema "p" en posición media se sustituyó por "k" en un sujeto

El fonema "f" en posición inicial se sustituyó por la "p" en un sujeto. En la posición media se sustituyó por la "j" en un sujeto y por la "p" en otro

El fonema "y" en posición media se sustituyó por "l" en un sujeto.

El fonema "t" en posición inicial se omitió en un sujeto.

El fonema "ch" en posición inicial se sustituyó por "s" en un sujeto, en la posición media se sustituyó por la "t" en un sujeto y por "s" en otro.

El fonema "g" en cada una de las posiciones inicial y media se sustituyó por "y" en un sujeto.

El fonema "r" suave en la posición media se sustituyó por "l" en 3 sujetos; en la posición final se omitió "r" en un sujeto y se sustituyó por "l" en otro

En la mezcla bl se omitió la "l" en 2 sujetos.

En la mezcla "pl" se substituyó por "pl" en 2 sujetos y se omitió la "l" en un sujeto.

En el diptongo "ua" se omitió la "u" en un sujeto.

En el diptongo "ue" se omitió la "u" en un sujeto.

En el diptongo "le" se omitió la "l" en un sujeto.

En este mismo grupo (control), sin haber aplicado el programa, se observaron los siguientes errores en el **postest** (Tabla 7):

El fonema "r" en posición media se substituyó por la "n" en un sujeto.

El fonema "p" en la posición media se substituyó por "k" en un sujeto.

El fonema "r" en posición inicial se substituyó por "p" en un sujeto y por "ch" en otro sujeto; en la posición media se substituyó por "p" en un sujeto y por "j" en otro.

El fonema "y" en posición media se substituyó por "l" en un sujeto.

El fonema "t" en posición inicial se substituyó por "p" en un sujeto.

El fonema "ch" en posición inicial se substituyó por "sh" en un sujeto y por "s" en otro; en posición media se substituyó por "s" en un sujeto.

El fonema "g" en las posiciones inicial y media se substituyó por la "y" en un sujeto en cada una de ellas.

El fonema "r" suave en posición media se substituyó por la "l" en 3 sujetos; en posición final se omitió en un sujeto y se substituyó por "l" en otro.

En la mezcla "bl" se omitió la "l" en 2 sujetos y se substituyó por "bl" en un sujeto.

En la mezcla "pl" se omitió la "l" en un sujeto y se substituyó por "pl" en 2 sujetos.

En el diptongo "le" se omitió la "l" en un sujeto.

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE ARTICULACIÓN CORRECTA DEL GRUPO EXPERIMENTAL

FONEMA	PRE TEST			POST TEST		
	INICIAL	MEDIA	FINAL	INICIAL	MEDIA	FINAL
(m)	100%(5)	100%(5)	-----	100%(5)	100%(5)	-----
(n)	100%(5)	80%(4)	80%(4)	100%(5)	80%(4)	100%(5)
(ñ)	-----	100%(5)	-----	-----	100%(5)	-----
(p)	100%(5)	80%(4)	-----	100%(5)	80%(4)	-----
(k)	100%(5)	100%(5)	-----	100%(5)	100%(5)	-----
(f)	20%(1)	20%(1)	-----	60%(3)	40%(2)	-----
(y)	100%(5)	100%(5)	-----	100%(5)	100%(5)	-----
(l)	80%(4)	100%(5)	80%(4)	100%(5)	100%(5)	100%(5)
(ll)	60%(3)	100%(5)	-----	100%(5)	100%(5)	-----
(ch)	80%(4)	80%(4)	-----	80%(4)	80%(4)	-----
(b)	100%(5)	100%(5)	-----	100%(5)	100%(5)	-----
(g)	100%(5)	100%(5)	-----	100%(5)	100%(5)	-----
(r)	-----	0%	0%	-----	0%	0%
MEZCLA						
(bl)	40%(2)	-----	-----	100%(5)	-----	-----
(pl)	40%(2)	-----	-----	80%(4)	-----	-----
DIPTONGO						
(ua)	100%(5)	-----	-----	100%(5)	-----	-----
(ue)	60%(3)	-----	-----	100%(5)	-----	-----
(ie)	60%(3)	-----	-----	100%(5)	-----	-----

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE ARTICULACIÓN CORRECTA DEL GRUPO CONTROL.

FONEMAS	PRE TEST			POST EST		
	INICIAL	MEDIA	FINAL	INICIAL	MEDIA	FINAL
(m)	100%(4)	100%(4)	-----	100%(4)	100%(4)	-----
(n)	75%(3)	100%(4)	100%(4)	100%(4)	100%(4)	100%(4)
(ñ)	-----	75%(3)	-----	-----	75%(3)	-----
(p)	100%(4)	75%(3)	-----	100%(4)	75%(3)	-----
(k)	100%(4)	100%(4)	-----	100%(4)	100%(4)	-----
(f)	75%(3)	50%(2)	-----	50%(2)	50%(2)	-----
(v)	100%(4)	75%(3)	-----	100%(4)	75%(3)	-----
(l)	100%(4)	100%(4)	100%(4)	100%(4)	100%(4)	100%(4)
(t)	75%(3)	100%(4)	-----	75%(3)	100%(4)	-----
(ch)	75%(3)	50%(2)	-----	50%(2)	75%(3)	-----
(b)	100%(4)	100%(4)	-----	100%(4)	100%(4)	-----
(g)	75%(3)	75%(3)	-----	75%(3)	75%(3)	-----
(r)	-----	25%(1)	50%(2)	-----	25%(1)	50%(2)
MEZCLAS						
(bl)	50%(2)	-----	-----	25%(1)	-----	-----
(pl)	25%(1)	-----	-----	25%(1)	-----	-----
DIPTONGO						
(ua)	75%(3)	-----	-----	100%(4)	-----	-----
(ue)	75%(3)	-----	-----	100%(4)	-----	-----
(ie)	75%(3)	-----	-----	75%(3)	-----	-----

TABLA 3. DIFERENCIAS ENTRE EL PRETEST-POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL UTILIZANDO LA PRUEBA DE McNEMAR.

FONEMA	Pretest-Postest	Pretest-Postest	Pretest-Postest
	<i>Posición Inicial</i>	<i>Posición Media</i>	<i>Posición Final</i>
(m)	-----	-----	No existe la palabra
(n)	-----	1.0	-----
(ñ)	-----	-----	No existe la palabra
(p)	-----	1.0	No existe la palabra
(k)	-----	-----	No existe la palabra
(f)	.50	1.0	No existe la palabra
(y)	-----	-----	No existe la palabra
(l)	1.0	-----	1.0
(t)	.50	-----	No existe la palabra
(ch)	1.0	1.0	No existe la palabra
(b)	-----	-----	No existe la palabra
(g)		-----	No existe la palabra
(r)		-----	-----
MEZCLA			
(bl)	.25	No existe la palabra	No existe la palabra
(pl)	.50	No existe la palabra	No existe la palabra
DIPTONGO			
(ua)	-----	No existe la palabra	No existe la palabra
(ue)	.50	No existe la palabra	No existe la palabra
(ie)	.50	No existe la palabra	No existe la palabra

TABLA 4. DIFERENCIAS ENTRE EL PRETEST-POSTEST DEL GRUPO CONTROL UTILIZANDO LA PRUEBA DE McNEMAR.

FONEMA	Pretest-Postest	Pretest-Postest	Pretest-Postest
	<i>Posición Inicial</i>	<i>Posición Media</i>	<i>Posición Final</i>
(m)	-----	-----	No existe la palabra
(n)	1.0	-----	-----
(ñ)	No existe la palabra	1.0	No existe la palabra
(p)	-----	1.0	No existe la palabra
(k)	-----	-----	No existe la palabra
(f)	1.0	1.0	No existe la palabra
(y)	-----	1.0	No existe la palabra
(l)	-----	-----	-----
(t)	1.0	-----	No existe la palabra
(ch)	1.0	1.0	No existe la palabra
(b)	-----	-----	No existe la palabra
(g)		1.0	No existe la palabra
(r)	No existe la palabra	1.0	1.0
MEZCLA			
(bl)	1.0	No existe la palabra	No existe la palabra
(pl)	1.0	No existe la palabra	No existe la palabra
DIPTONGO			
(ua)	1.0	No existe la palabra	No existe la palabra
(ue)	1.0	No existe la palabra	No existe la palabra
(ie)	1.0	No existe la palabra	No existe la palabra

TABLA 5. COMPARACIÓN GRUPO EXPERIMENTAL-GRUPO CONTROL UTILIZANDO LA PRUEBA DE FISHER.

FONEMAS	PRETEST			POSTEST		
	Posición			Posición		
	Inicial	Media	Final	Inicial	Media	Final
(m)	---	---	NEP	---	---	NEP
(n)	.44	1.0	1.0	---	1.0	---
(ñ)	NEP	.44	NEP	---	.44	NEP
(p)	---	1.0	NEP	---	1.0	NEP
(k)	---	---	NEP	---	---	NEP
(f)	.20	.52	NEP	1.0	1.0	NEP
(y)	---	.44	NEP	---	.44	NEP
(l)	1.0	---	1.0	---	---	.44
(t)	1.0	---	NEP	.44	---	NEP
(ch)	1.0	.52	NEP	.52	1.0	NEP
(b)	---	---	NEP	---	---	NEP
(g)	.44	.44	NEP	.44	.44	NEP
(r)	NEP	.44	.16	---	.44	.16
MEZCLA						
(bl)	1.0	NEP	NEP	.04*	NEP	NEP
(pl)	1.0	NEP	NEP	.20	NEP	NEP
DIPTONGO						
(ua)	.44	NEP	NEP	---	NEP	NEP
(ue)	1.0	NEP	NEP	---	NEP	NEP
(le)	1.0	NEP	NEP	.44	NEP	NEP

* p = .05

NEP = No existe la palabra

TABLA 6. ERRORES DE ARTICULACIÓN PRETEST-POSTEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL.

FONEMA	PRETEST			POSTEST		
	INICIAL	MEDIA	FINAL	INICIAL	MEDIA	FINAL
(m)	0	0	---	0	0	---
(n)	0	n/l (20%)	-/n (20%)	0	n/l (20%)	0
(ñ)	---	0	---	---	0	---
(p)	0	p/m (20%)	---	0	p/m (20%)	---
(k)	0	0	---	0	0	---
(f)	t/p (40%) f/b (20%) -f (20%)	f/p (60%) f/b (20%)	---	f/p (40%)	f/p (40%) f/b (20%)	---
(y)	0	0	---	0	0	---
(l)	l/n (20%)	0	-/l (20%)	0	0	0
(ll)	ll (40%)	0	---	0	0	---
(ch)	ch/l(20%)	ch/k(20%)	---	ch/k(20%)	ch/k(20%)	---
(b)	0	0	---	0	0	---
(g)	0	0	---	0	0	---
(r)	---	r/l (100%)	-/r (80%) r/l (20%)	---	r/l (100%)	-/r (20%) r/l (80%)
MEZCLAS						
(bl)	-/l (80%)	---	---	0	---	---
(pl)	-/l (40%) p/vb(20%)	---	---	p/l(20%)	---	---
DIPTONGO						
(ua)	0	---	---	0	---	---
(ue)	u/b (20%) ue/ua(20%)	---	---	0	---	---
(e)	-/l (40%)	---	---	0	---	---

Sustitución n/l (sustituir la n por l)

Omisión -/n (omitir la n)

--- No existe palabra que evañe el fonema.

0 No hay error, articulación correcta.

TABLA 7. ERRORES DE ARTICULACIÓN PRETEST-POSTEST DEL GRUPO CONTROL.

FONEMA	PRETEST			POSTEST		
	INICIAL	MEDIA	FINAL	INICIAL	MEDIA	FINAL
(m)	0	0	---	0	0	---
(n)	-/n (25%)	0	0	0	0	0
(ñ)	---	ñ/n (25%)	---	---	ñ/n (25%)	---
(p)	0	p/k (25%)	---	---	p/k (25%)	---
(k)	0	0	---	0	0	---
(f)	f/p (25%)	f/j (25%) f/p (25%)	---	f/p (25%) f/ch(25%)	f/p (25%) f/j (25%)	---
(y)	0	y/l (25%)	---	0	y/l (25%)	---
(l)	0	0	0	0	0	0
(t)	-/t (25%)	0	---	t/p (25%)	0	---
(ch)	ch/s (25%)	ch/t(25%) ch/s(25%)	---	ch/vsh(25%) ch/s(25%)	ch/s(25%)	---
(b)	0	0	---	0	0	---
(g)	g/y (25%)	g/y (25%)	---	g/y (25%)	g/y (25%)	---
(r)	---	r/l (75%)	-/r (25%) r/l (25%)	---	r/l (75%)	-/r (25%) r/l (25%)
MEZCLA						
(bl)	-/l (50%)	---	---	-/l (50%) b/l/bl (25%)	---	---
(pl)	-/l (25%) p/l/pl (50%)	---	---	-/l (25%) p/l/pl (50%)	---	---
DIPTONGO						
(ua)	-/u (25%)	---	---	0	---	---
(ue)	-/u (25%)	---	---	0	---	---
(ie)	-/i (25%)	---	---	-/i (25%)	---	---

Sustitución ñ/n (sustitución de la ñ por n)

Omisión -/n (omitir la n)

--- No existe palabra que evalúe el fonema.

0 No hay error, articulación correcta.

CAPITULO IV

DISCUSION Y CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos se observa que no hubo cambios cuantitativos en la producción fonémica de los niños del grupo experimental por lo que se acepta la hipótesis nula planteada: "No existen diferencias significativas en la articulación del lenguaje en niños institucionalizados antes y después de aplicar un programa de articulación", sin embargo, se rechaza la segunda hipótesis nula que dice: "No existen diferencias significativas entre la cantidad de errores de articulación de un grupo de niños institucionalizados expuesto a un programa de entrenamiento y otro grupo que no recibe dicho entrenamiento", es decir, los niños a los que se les aplicó el programa cometieron menos errores de articulación que aquellos a los que no se les dio tratamiento.

A continuación se mencionan los fonemas que pudieron articular correctamente los niños, tanto del grupo experimental como del grupo control. en sus diferentes posiciones y se hace un análisis detallado de los tipos de error que cometieron y sus posibles causas.

De acuerdo al instrumento de evaluación utilizado (Inventario de Articulación de M. Melgar), los fonemas que deben articular los niños de 3 y 4 años de edad son: "m", "n", "ñ", "p", "k", "r", "y", "l", "t", "ch", "b", "g", "r" suave, las mezclas "bl", "pl" y los diptongos "ua", "ue", "ie".

En el **pretest** del grupo experimental, los fonemas que pudieron articular correctamente todos los niños, en la posición inicial, fueron. "m", "n", "p", "k", "b", "g", y el diptongo "ua", en la posición media, "m", "ñ", "k", "y", "l", "t", "b", "g".

El fonema que tuvo mayor dificultad en ser articulado fue la "r" suave en la posición media. Todos los niños hicieron una sustitución de este fonema por el fonema "l" en lugar de decir

"arete" declan "alete". Aunque los dos fonemas ("r", "l") son alveolares, sonoros y bucales, existe una característica que los hace diferentes ya que la "r" es vibrante y la "l" lateral; es más fácil articular una lateral que una vibrante. El niño de esta edad (3 a 4 años) no sabe cómo ni dónde tiene que colocar los órganos de articulación, qué esfuerzo debe realizar, ni es capaz de medir el gasto de su corriente aérea. Cuando él observa cómo hablamos nos escucha y trata de imitarnos pero sus órganos no obedecen con la facilidad que él desea y eso le produce alteraciones en su lenguaje por insuficiencia funcional natural (Corredera, 1980).

En la posición final, la mayoría de los niños (80%) omitió el fonema "r" suave; en lugar de decir "collar" declan "colla" y sólo en un caso (20%) se substituyó por "l", "collal" por "collar". Es más fácil para el niño hacer una omisión cuando no puede articular el fonema que una substitución, ya que esto último implica un esfuerzo por parte de él, intentar pronunciarlo aunque no lo logre, y lo substituye por otro que sí puede articular.

En orden de dificultad, el fonema que le sigue es el fonema "f" en su posición inicial y media. El 80% substituyó la "f", que es labiodental fricativa, por la "p" ó "b" que son bilabiales, o la omitió en la posición inicial. Por ejemplo, en lugar de "foco" declan "poco", "boco", "oco". Son más fáciles de articular los fonemas bilabiales que los labiodentales.

En el fonema "t" (posición inicial) menos de la mitad de los niños (40%) substituyó la "t" que es linguodental por la "l" que es alveolar. Es más fácil articular los fonemas alveolares que los linguodentales (Nieto, 1984). La palabra que evalúa este fonema en su posición inicial es tetrasílaba: "teléfono"; sin embargo, este fonema fue articulado por todos los niños en palabras cortas y en posición media, por ejemplo, "patl". El inventario de M.Melgar utiliza para la evaluación de los fonemas palabras bislabas, trislabas y algunos tetraslabas, no hay uniformidad en la longitud de las palabras. Esto nos hace suponer que la longitud de la palabra es lo que dificultó su articulación: en lugar de decir "teléfono" dijeron "láfano", "lantéfano". En esta última palabra el niño invirtió la "t" que sí pudo pronunciar en posición media en esta misma palabra.

Respecto al fonema "n", uno de los niños (20%) sustituyó este fonema en su posición media por el fonema "l". En este caso particular, la palabra "mano" que evalúa este fonema contiene dos fonemas nasales "m" y "n": la "m" es bilabial y la "n" es alveolar y al conjuntarse ambas nasales siendo una de éstas alveolar, la dificultad es mayor para el niño por lo que la cambió por una bucal ("l"), en lugar de decir "mano" dijo "nialo". En este mismo fonema en posición final, hubo una omisión en uno de los casos, en lugar de decir "botón", dijo "botó". Como lo menciona Nieto (1984), los fonemas finales "r", "l", "n", "s", son omitidos y considerados errores propios de la edad.

El fonema "p" en su posición medida, en uno de los casos (20%), fue sustituido por "m", siendo los dos bilabiales, cambió el primero que es explosivo por el otro que es continuo; en lugar de "mariposa" dijo "palimosa". Además, suponemos que la longitud de la palabra exige un mejor control auditivo-fónico que le permita al niño alcanzar un nivel de integración fonémica acorde a la estructura interna de la palabra (Nieto, 1984), es decir, el niño tiene que aprender tanto a reconocer los fonemas y la secuencia de ellos como también a producirlos y en este caso distorsionó la palabra.

En el fonema "l" en su posición inicial hubo una sustitución de "l" por "n": en lugar de "luna" dijo "nuna". En este caso particular, el niño (20%) pudo pronunciar otras palabras que contenían este fonema en la misma posición como "león", "lubo", "lelo", suponiéndonos que el error fue cometido por contaminación de la "n". En este mismo fonema en la posición final hubo una omisión. Como se mencionó anteriormente, en esta edad las consonantes finales tienden a ser omitidas.

En el fonema "ch", en su posición inicial, hubo una sustitución (20%) por el fonema "t": en lugar de "chupón" dijo "tupón". La "ch" es un fonema africado, es decir, un sonido oclusivo en su comienzo pero al abrirse los órganos un poco, se convierte en fricativo (Nieto 1984), lo cual

dificulta su articulación. En su posición media, el mismo sujeto substituyó el fonema "ch" por "k", en lugar de "cuchara" dijo "cucala". En ambas posiciones cambió la "ch" que es africada por oclusivas ("k", "t").

En las mezclas **bl** y **"pl"**, más de la mitad de los niños (60%) omitió la **"l"**. Gramaticalmente, se conoce con el nombre de líquidos los fonemas consonantes **"l"** y **"r"** porque se funden o licúan con otros denominados a su vez licuantes, como **"b"** y **"p"**. Los fonemas **"b"** y **"p"** son dados por la separación de los labios y la consonante **"l"** por la posición de la lengua y ambos deben emitirse al unísono, lo cual dificulta su articulación (Corredera, 1980). En lugar de "blusa", "busha", en lugar de "plato", "pato". Sólo en un caso se substituyó la **"pl"** por **"b"**, en lugar de "plato" dijo "bato".}

En el diptongo **"ue"**, en un caso (20%), substituyó la **u** por **"b"**, en lugar de "huevo" dijo "bebo"; y en otro caso (20%), substituyó por **"ua"**, en lugar de "huevo", "uauo".

En el diptongo **"ie"**, casi la mitad de los niños (40%) omitió la **i**, en lugar de "pie", "pe".

El diptongo **"ue"** que se forma en la parte posterior de la boca, al igual que el **"ie"** que se forma en la parte frontal de la misma, son difíciles de articular por la unión de dos vocales.

Después de la aplicación del programa (postest), la **"r"** suave, en las posiciones media y final, fue el fonema que no logró ser articulado por ninguno de los niños. Se observó que aún habiéndoles aplicado el tratamiento de ejercicios fonoarticuladores, los niños siguieron presentando errores en la articulación de este fonema. Sin embargo, los errores de omisión que antes hacían (pretest) se convirtieron en substituciones y sólo en un caso (20%) se mantuvo la omisión que, como se dijo antes, es más fácil omitir que substituir.

En el fonema **"r"** hubo una disminución de error. En el pretest substitúan dicho fonema por **"p"**, **"b"**, o lo omitían (80%), en cambio en el postest ya no hacían omisiones, siguieron substituyendo pero en menor porcentaje (40% en posición inicial y 20% en posición final).

En el fonema "n" se mantuvo el mismo error en la posición media pero se logró articular correctamente en la posición final.

En los fonemas "p" y "ch" se siguieron presentando los mismos errores en el mismo sujeto.

En la mezcla "pl" ya no hubo omisiones, se siguieron presentando sustituciones pero en menor porcentaje (20%).

Los fonemas (en sus diferentes posiciones) en los que se presentaban errores de articulación en el Pretest y que en el Postest se lograron articular correctamente fueron: "t", "l", la mezcla "bl" y los diptongos "ue", "le"; además, los errores de omisión que se presentaron en el pretest, disminuyeron en el postest y algunos de estos errores de omisión cambiaron a sustituciones.

Como lo mencionan Francescato (1971) y Nieto (1978), la presencia de los errores de articulación (sustitución, omisión, distorsión, adición) es normal durante el desarrollo del habla infantil; sin embargo, si persisten, son signos de deficiencias en el habla. Dichos autores consideran que el niño a los 6 años de edad debe articular correctamente todos los sonidos correspondientes a su lengua.

Por esta razón y en base a los resultados obtenidos se puede decir que la presencia de los errores de articulación es natural a la edad de los niños con quienes se trabajó (3 a 4 años).

También se cumplió con uno de los propósitos del programa que era prevenir errores de articulación y evitar que persistan más allá de los 6 años, aceptándose así la hipótesis alterna que dice que "Si un grupo de niños institucionalizados recibe un programa de entrenamiento en la articulación del lenguaje, entonces disminuirá la proporción de errores". Según los resultados informados no hubo cambios significativos, lo cual indica que el otro propósito del programa que era favorecer la producción fonémica de los niños no se cumplió. Esto se puede explicar porque no hubo un control riguroso del ambiente ya que los niños con quienes se trabajaba individualmente estaban acostumbrados a convivir en grupo y cuando se les regresaba a su salón de clases o su pabellón, lo que habían ejercitado no era reforzado por la niñera o la maestra a su cargo y el niño tendía a repetir los errores de articulación que cometían sus compañeros de clase, convirtiéndose en un círculo vicioso negativo, aceptándose así la

segunda hipótesis alterna que dice "Si los niños institucionalizados carecen de la oportunidad para ejercitar lo aprendido en un programa de articulación, entonces no habrá diferencias significativas en el número de errores cometidos". Además, las niñeras no cuentan con la preparación necesaria para corregir a los niños cuando cometen errores de articulación, lo que obstaculiza el desarrollo del lenguaje porque, como lo menciona Rutter, M. (1979), el nivel de desarrollo del lenguaje de los niños está correlacionado con la calidad del habla del personal que los atiende; dicho personal se dedica sólo al cuidado físico de ellos, esto es, asearlos, vestirlos, alimentarlos y se limita a dar instrucciones a los niños disminuyendo la cantidad y calidad del habla y reduciendo la interacción entre el adulto y el niño, aparte de que el personal cuenta con 3 ó 4 turnos lo que hace que cada vez que cambien de turno, los niños sean atendidos por diferentes personas.

Asimismo, Corredera (1980) menciona que los errores de articulación están ligados al aprendizaje normal del lenguaje pero con el transcurso del tiempo cuando el niño adquiere mayor experiencia verbal van eliminándose siempre que las personas que viven en su ambiente se preocupen de utilizar un lenguaje adecuado y de insistir en la articulación correcta de los fonemas.

En el pretest del grupo control (al que no se le dio tratamiento), los fonemas que articularon correctamente todos los niños, en la posición inicial fueron: "m", "p", "k", "y", "l", "b"; en la posición media: "m", "n", "k", "l", "t", "b"; en la posición final: "n", "l", presentándose los siguientes errores de articulación:

Al igual que en el grupo experimental, la "r" suave fue el fonema que presentó mayor porcentaje de error (75% y 50% en sus posiciones media y final respectivamente), "arete" por "arete", "collá" o "collal" por "collar".

En el fonema "f" en su posición media, la mitad de los niños (50%) sustituyó "f" por "j" o por "p"; en lugar de "elefante", "elepante", "elejante". En su posición inicial, en un solo caso (25%), se sustituyó "f" por "p"; en lugar de "foco", "poco"

El fonema "ch", la mitad de los niños (50%) lo sustituyó en su posición media por "t" o por "s", en lugar de "cuchara", "cusara", "cutala". En el caso particular de la palabra "cusara", el niño que hizo esta sustitución articulaba correctamente los fonemas "s" y "j" que no se articulan sino hasta la edad de 6 años; sin embargo, no articulaba otros fonemas que ya debía pronunciar a su edad.

En su posición inicial, se sustituía por "s" en el mismo caso arriba mencionado (25%); en lugar de "chupón", "supón".

El fonema "p" en su posición media, en un solo caso (25%) se sustituía por "k"; en lugar de "mariposa", "maricota".

El fonema "h", en posición inicial, se omitió en un caso (25%); en lugar de "nariz", "anf".

El fonema "ñ", en su posición media, en un solo caso (25%) se sustituyó por "n"; en lugar de "piñata", "pinata".

El fonema "t", en su posición inicial, en un solo caso (25%) se omitió; en lugar de "teléfono", "eléseno". Este mismo sujeto podía articular el fonema pero en palabras cortas como "tigue".

El fonema "g" en sus posiciones inicial y media, en un solo caso (25%), lo sustituía por "y"; en lugar de "gato", "yato", "toituya" por "tortuga". Sustituía un fonema velar, la "g", que es un sonido articulado con el posdorso de la lengua, por un palatal, la "y", que es articulado con el dorso de la lengua, lo que facilita su articulación.

El fonema "y" en su posición media, en un solo caso (25%), lo sustituía por "i"; en lugar de "payaso", "palaso", uno que es palatal ("y") por uno alveolar ("i") que es más fácil de articular.

En la mezcla "pl", la mayoría de los niños (75%) la sustituyó por pl y omitió la "l" en un caso; en lugar de "plato", "piato", "pato".

En la mezcla bl, la mitad de los niños (50%) la omitió; en lugar de "blusa", "busa".

En los diptongos "ua", "ue", "le", la cuarta parte de los niños (25%) omitió la u; en lugar de decir "guante", "mante", en lugar de "huevo": "bebo", en lugar de "pie": "pe".

En el **postest del grupo control**, después de haber transcurrido tres meses de la evaluación inicial (Pretest), se encontraron los siguientes resultados:

Se siguieron cometiendo los mismos errores en los fonemas "ñ", "p", "r", "y", "g", "r" suave, la mezcla "pl" y el diptongo "ie".

En el fonema "t" en su posición inicial se omitió en el pretest mientras que en el postest se substituyó por "p". Es más fácil omitir que substituir, lo que demuestra que a mayor edad, mayor maduración articulatoria.

En la mezcla bl, el mismo porcentaje de niños (50%) siguió presentando el mismo error pero, además, otro niño que ya la articulaba en el pretest hizo una substitución en el postest; en lugar de "blusa", "biusha". Esto se puede explicar porque en el pretest se le pidió que repitiera la palabra y tuvo oportunidad de escucharla y ver los movimientos articulatorios del experimentador. (como ya se mencionó en el Capítulo II, en el Inventario de Articulación de Melgar, el niño tiene que identificar el dibujo y si no lo hace, el examinador le dice la palabra y le pide que la repita); en cambio en el postest, el niño identificó el dibujo espontáneamente y pronunció la palabra sin tener la oportunidad de ver cómo la articulaba el experimentador.

En el fonema "ch", en su posición inicial, en un caso (25%) se siguió presentando el mismo error en el postest pero, además, un niño que sí lo articulaba hizo una substitución de "ch" por sh; sucedió lo mismo que en el caso de la mezcla bl en donde no hubo identificación espontánea. En el mismo fonema "ch" en su posición media, uno de los casos (25%) en que sustituía la "ch" por "t", logró articularla y en el otro caso (25%) se mantuvo el error.

El fonema "n" en el que se presentaba una omisión (25%) en el pretest, en el postest se logró articular correctamente.

Asimismo, los diptongos "ua", "ue", en los que se omitía la u en el pretest, en el postest se logró su articulación correcta.

El que antes no articularan el fonema "n" y los diptongos "ua" y "ue" en el pretest y logran hacerlo en el postest, nos hace suponer que esto se debe a la maduración natural de los niños.

Conforme al inventario de Melgar, los errores de articulación se agrupan en omisiones, sustituciones, adiciones y distorsiones. Los errores que con mayor frecuencia se presentaron, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, fueron los de sustitución y omisión, lo que concuerda con los resultados reportados por Castañeda (1988) y Gámiz y Díaz (1989) en donde la mayor frecuencia se encuentra en los errores de omisión y sustitución.

Sustituyeron laterales ("l") por vibrantes ("r"), alveolares ("l") por linguodentales ("t"), bucales por nasales; continuas por explosivas; oclusivas ("k", "t", "p") por africada ("ch").

Respecto a los errores de omisión, tendían a omitir los fonemas finales "n", "l", "r"; el fonema líquido "l" en las mezclas "bl" y "pl", y las vocales débiles en los diptongos "ua", "ue" e "le"; lo que coincide con lo mencionado por Nieto (1984) que dice que los niños cometen errores que restan inteligibilidad a su expresión como cambiar vocales por semivocales, oclusivas por continuas, sonoras por sordas, labiales o dentales por guturales, vibrantes por laterales, y omitir las consonantes finales "r", "l", "n", "s".

No se presentaron errores de adición y sólo se presentaron errores de distorsión en palabras tetrasílabas.

El fonema "r" suave no logró ser articulado correctamente en el pretest ni en el postest, tanto del grupo experimental como del grupo control, lo cual indica que la zona dentoalveolar es la de mayor conflicto y demuestra la importancia que tiene el punto de articulación en cuanto a la dificultad articulatoria.

Cabe mencionar que en el tiempo transcurrido entre la primera evaluación (pretest) y la segunda evaluación (postest), en ambos grupos (experimental y control) los niños pudieron adquirir habilidades fonológicas debido a sus actividades de educación preescolar.

Por lo antes expuesto se puede concluir que los ejercicios básicos de articulación del lenguaje recomendados principalmente por Nieto y Corredora por sí mismos no producen cambios

sustanciales en la articulación correcta de los fonemas en niños institucionalizados bajo las condiciones ya mencionadas, aunque sí son útiles para una buena dicción en el lenguaje adulto.

LIMITACIONES

Tomando en cuenta la edad de los niños con los que se trabajó (3 a 4 años), una de las limitaciones fue el inventario utilizado el cual contiene palabras bislabas, trislabas y tetraslabas, representando mayor dificultad para los niños la pronunciación de una palabra larga que una corta, lo que produce distorsiones que quizá no se presentarían si todas las palabras fueran bislabas.

También, en este inventario se presenta al niño un dibujo para que lo identifique y a veces es desconocido para él, en algunas ocasiones lo confunde con otros objetos, y el experimentador tiene que decirle el nombre del objeto, lo cual permite que el niño tenga la oportunidad de observar los movimientos articulatorios de éste en la emisión de algunos fonemas y en otros no.

Otra limitación fue la inexactitud de la edad de los niños que no era en algunos casos comprobable ya que en los archivos de la institución a veces tienen que dar una edad aproximada porque se trata de niños abandonados de los cuales no se tienen mayores datos y no se cuentan con acta de nacimiento.

Además, al trabajar con los niños en un horario fijo, se tenía que romper con su rutina al quitarlo de sus actividades preescolares, lo cual provocaba descontento en algunos casos y esto disminuía el entusiasmo y la atención del niño hacia las actividades del Programa de Articulación.

Finalmente, en algunas ocasiones se tenía que suspender las actividades del programa por enfermedad del niño, las cuales se podían continuar hasta que el niño se recuperara, o por celebraciones especiales en días festivos.

SUGERENCIAS

Se sugiere hacer un estudio comparativo con niños que viven en familia para poder determinar las diferencias que existen entre un ambiente familiar y uno institucionalizado en el desarrollo fonológico de los niños.

Como el Programa de Articulación es preventivo, se sugiere utilizarlo como programa correctivo con niños de otras edades para conocer el alcance del mismo como instrumento de entrenamiento para los órganos fonarticuladores.

De acuerdo a nuestra experiencia con este programa, se recomienda diseñar otro programa que incluya, además del aspecto fonológico, el aspecto cognitivo del lenguaje, siguiendo la trayectoria del sistema de actualización educativa que se aboca no sólo al aspecto sintáctico del lenguaje sino al funcionamiento global de este dentro del contexto sociocultural del niño.

BIBLIOGRAFIA

- Benveniste, E. (1966) Problemas de Lingüística General, México: Siglo XXI, 1989
- Berruecos, M.P. (1976) Terapéutica del Lenguaje, México: La Prensa Médica.
- Bowlby, J. (1953) Cuidado Maternal y Amor, México: Fondo de Cultura Económica, 1981
- Bronckart, J.P: (1977) Teorías del Lenguaje, Barcelona: Herder, 1985.
- Bruner, J. (1986) El Habla del Niño, Buenos Aires: Paidós.
- Burlingham, D: y Freud, A. (1976) Niños sin Familia, México: Planeta.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1970) Diseños Experimentales y Cuasiexperimentales en la Investigación Social, Buenos Aires: Amorrortu.
- 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. Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Chomsky, N. (1965) Aspectos de la Teoría de la Sintaxis, Madrid: Aguilar
- Corredera, S.T. (1949) Defectos en la Dicción Infantil. Procedimientos para su Corrección, Buenos Aires: Kapeluz. 1980.
- Dale, P. (1980) Desarrollo del Lenguaje, México: Trillas

Díaz G., R. (1989) Los Problemas en la Producción Fonémica del Lenguaje y el Proceso de la Construcción de la Lengua Escrita. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM, México.

Fitzgerald, H.E., Strommen, E.A. y McKinney, J.P. (1988) Psicología del Desarrollo, México: El Manual Moderno.

Folkins, W.J. y Bleile, M.K. (1990) Taxonomies in Biology, Phonetics, Phonology and Speech Motor Control, Journal of Speech and Hearing Disorders, 55(4), 596-611.

Fowler, R. (1974) Para Comprender el Lenguaje, México: Ed. Nueva Imagen, 1978.

Francescato, G. (1971) El Lenguaje Infantil, Barcelona: Ed. Península.

Gámiz, V. y Díaz, G. (1989) Un Método de Evaluación de la Articulación del Habla Basado en la Unidad Silábica. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM, México.

García, R. y Velázquez, A. (1978a) (1978b) Terapia del Lenguaje: Errores de Articulación. Un Enfoque Experimental. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM, México.

Garton, A. y Pratt, Ch. (1989) Aprendizaje y Proceso de Alfabetización, Barcelona: Paidós.

Hernández Pina, F. (1984) Teorías Psicolingüísticas y su Aplicación a la Adquisición del Español como Lengua Materna, Madrid: Siglo XXI

Hurlock, B.E. (1978) Desarrollo Psicológico del Niño. México. McGraw Hill

- Jakobson, R. (1974) Lenguaje Infantil y Afasia. Madrid: Ayuso
- Josef, K. y Böckmann, G.(1982) Logopedia en Niños Subnormales con Trastornos en el Desarrollo del Habla, Buenos Aires: Panamericana.
- Kerlinger, F.N. (1975) Investigación del Comportamiento, México: Interamericana.
- Lenneberg, E. (1982) Fundamentos del Desarrollo del Lenguaje, Madrid: Alianza Editorial.
- Meigar, M. (1976) Cómo Detectar al Niño con Problemas del Habla, México: Trillas
- Miller, G. (1985) Lenguaje y Habla, Madrid: Alianza Editorial
- Molina, G. S. (1985) La Escalera, Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Nieto, M.E. (1978) Anomalías del Lenguaje y su Corrección, México: Francisco Méndez Oteo.
- Nieto, M.E. (1984) Evolución del Lenguaje en el Niño, México: Porrúa.
- Nieto, M.E.(1988) Retardo del Lenguaje y Sugerencias Pedagógicas, México: Cedis.
- Papalia, D:E: y Webdkos, D.S. (1981) Desarrollo Humano, México: McGraw Hill.
- Rodríguez E., M. (1987) Creatividad Verbal, México: Ed. Pax
- Ruiz, Martínez y Muciño (1981) Influencia de la Institucionalización en el Desarrollo Psicomotor de Niños Maternales y Lactantes de Casa Cuna y Estancia Jardín Infantil (Estudio Comparativo). Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM, México.

Rutter, M. (1979) Maternal Deprivation, Child Development, 50(2), 284-298.

Sapir, E. (1954) El Lenguaje, México: Fondo de Cultura Económica.

Schaff, (1967) Lenguaje y Conocimiento, México: Grijalbo, 1985.

Siegel, S. (1970). Estadística No Paramétrica. México: Trillas, 1983

Slobin, D.I. (1974) Introducción a la Psicolingüística. Buenos Aires: Paidós.

Valle, F. (1991) Psicolingüística, Madrid: Ed. Morata

Van Riper, (1978), Speech Correction Principles and Methods, New York: Prentice Hall.

A N E X O S

- 1) Programa de Articulación del Lenguaje**
- 2) Hoja de Registro**
- 3) Inventario de Articulación de M. Melgar**

PROGRAMA DE ARTICULACION DEL LENGUAJE DISEÑADO PARA NIÑOS

INSTITUCIONALIZADOS DE CASA CUBA

(Preventivo)

POBLACION A LA QUE PUEDE SER APLICADO :

Niños de 3 a 4 años de edad que tengan errores al hablar tales como:

- Pronunciar un sonido por otro.
- Omitir un sonido
- Agregar sonidos que no deben emitir.
- No se entienda claramente lo que dice.

Para que el programa funcione, los niños deben reunir las siguientes condiciones:

- Escuchen bien.
- No tengan defectos en los labios o en la lengua que dificulte la correcta pronunciación de los sonidos.
- No les falten los dientes de enfrente.
- No presenten lesiones nerviosas periféricas o centrales.

DURACION :

Dos meses aproximadamente, una sesión diaria de media hora; actividades con diferentes objetivos específicos en cada sesión (ver cronograma).

OBJETIVO GENERAL :

Al finalizar el programa, el niño contará con la destreza en la articulación del lenguaje para alcanzar la producción fonémica correspondiente a su edad.

OBJETIVOS TERMINALES :

- El niño respirará correctamente.
- El niño tendrá agilidad en los movimientos de la mandíbula.
- El niño contará con la agilidad de los órganos articulatorios (lengua, labios) necesaria para la emisión correcta de los fonemas.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

- El niño articulará correctamente los fonemas n,p,ñ,m,k,t, ch, g, l, b, j, g.ɾ (suave), s, y, d, las mezclas pl, bl, y los diptongos ua, ue, ie.

RECOMENDACIONES GENERALES :

- Antes de iniciar cada sesión y con el objeto de darle confianza y obtener la cooperación del niño, se platicará con él, preguntándole acerca de lo que hizo por la mañana, etc.
- En los ejercicios respiratorios, de mandíbula, labiales y linguales es necesario que el instructor realice los movimientos para que el niño los imite, así como en la pronunciación de palabras, sonidos onomatopéyicos y fonemas de entrenamiento.
- Se tomarán en cuenta varias alternativas al realizar las diferentes actividades:
 - a) Cuando el niño se niegue a llevar a cabo alguna de ellas no se le regañará, ni se le presionará para que lo haga, se le dejará descansar o jugar aproximadamente 3 minutos y se intentará nuevamente la actividad.
 - b) Si el niño está remuente a trabajar o hace berrinche, se suspenderá la actividad hasta el día siguiente.
 - c) Cuando el niño esté cansado o aburrido de la actividad, se cambiará a otra.
- Inmediatamente que el niño intente realizar la actividad se le elogiará diciendo: "Que bien", "Así está muy bien", "Eso es" "Sigue así", etc. a manera de recompensa. También se le podrá obsequiar un dulce cuando haya cooperado activamente durante varias sesiones.
- Algunas actividades se podrán sustituir en base al costo del material y los recursos económicos disponibles.

C R O M O G R A M A

SESION	Nº OBJETIVO	ACTIVIDAD	SESION	Nº OBJETIVO	ACTIVIDAD	SESION	Nº OBJETIVO	ACTIVIDAD	
A	1.1	1.1.1	B	1.1	1.1.3	C	1.2	1.2.1	
		1.1.2			1.1.4			1.2.2	
	1.3	1.1.3	1.1.5	1.3	1.1.3	1.3.1	1.3	1.3.1	
		1.1.4	1.1.6		1.3.2	1.3.2			
	3.1	3.1.1	3.1.2	3.1	3.1.1	3.1.4	3.2	3.2	3.2.1
		3.1.2	3.1.3	3.1.2	3.1.3	3.2.1			
4.1	4.1.1	4.1.2	4.1	4.1.1	4.1.2	4.2	4.2	4.2.1	
	4.1.2	4.1.3	4.1.2	4.1.3	4.2.1				
2.1	2.1.1	2.1.2	2.1	2.1.1	2.1.2	2.1	2.1.1	2.1.2	
	2.1.2	2.1.3	2.1.2	2.1.3	2.1.3	2.1.2	2.1.3	2.1.3	
D	3.3	3.3.1	E	1.2	1.2.2	F	2.2	2.2.3	
		3.3.2			1.2.3			2.2.4	
	3.4	3.4.1	3.4.2	3.3	3.3.1	3.3.4	3.4	3.4.1	
		3.4.2	3.3.2		3.3.2	3.4.2			
	3.5	3.5.1	3.5.2	3.4	3.4.1	3.4.3	3.5	3.5	3.5.1
		3.5.2	3.4.2		3.4.3	3.5.2			
3.6	3.6.1	3.6.2	3.6	3.6.1	3.6.3	4.2	4.2	4.2.1	
	3.6.2	3.6.3		3.6.2	4.2.2				
4.1	4.1.1	4.1.4	3.6	3.6.2	3.6.4	4.2	4.2	4.2.2	
	4.1.2	4.1.4		3.6.3	4.2.2				
G	3.5	3.5.4	H	3.4	3.4.5	I	4.2	4.2.6	
		3.5.4			3.4.5			4.2.4	
	4.2	4.2.3	4.2.4	3.5	3.5.5	3.5.5	4.3	4.3.4	
		4.2.3	4.2.4		4.2.4	4.3.4			
	4.3	4.3.1	4.3.7	4.3	4.3.1	4.3.8	5.1	5.1.9	
		4.3.2	4.3.7		4.3.2	4.3.8			
4.4	4.4.1	4.4.3	4.3	4.3.3	4.3.8	6.1	6.1	6.1.5	
	4.4.2	4.4.3		4.3.4	6.1.5				
4.5	4.5.1	4.5.5	4.3	4.3.5	4.3.8	6.1	6.1	6.1.6	
	4.5.2	4.5.5		4.3.6	6.1.6				
5.1	5.1.1	5.1.5	5.1	5.1.1	5.1.7	4.3	4.3	4.3.5	
	5.1.2	5.1.5		5.1.2	5.1.7			4.3.5	
6.1	6.1.1	6.1.2	6.1	6.1.1	6.1.3	7.1	7.1	7.1.1	
	6.1.2	6.1.2		6.1.2	7.1.1			7.1.2	
J	4.3	4.3.6	K	2.2	2.2.1	L	2.2	2.2.3	
		4.3.6			2.2.2			2.2.3	
	5.1	5.1.1	5.1.2	5.1	5.1.1	5.1.5	7.1	7.1	7.1.9
		5.1.2	5.1.2		5.1.2	7.1.9			
	6.1	6.1.1	6.1.3	3.6	3.6.1	3.6.6	4.3	4.3	4.3.7
		6.1.2	6.1.3		3.6.2	4.3.7			
7.1	7.1.1	7.1.4	6.2	6.2.1	6.2.3	4.7	4.7	4.7.1	
	7.1.2	7.1.4		6.2.2	4.7.1				
6.2	6.2.1	6.2.2	7.1	7.1.1	7.1.8	7.1	7.1	7.1.10	
	6.2.2	6.2.2		7.1.2	7.1.8				

C R O N O G R A M A

SESION	Nº OBJETIVO	ACTIVIDAD
III	7.1	7.1.15
		7.1.16
		7.1.17
		7.1.18
		7.1.19
		7.1.20
		7.1.21
	5.1	5.1.19
		5.1.20
		5.1.21
		5.1.21

OBJETIVO GENERAL

Al finalizar el programa el niño contará con la destreza necesaria en la articulación de lenguaje para alcanzar la producción fonémica correspondiente a su edad.

OBJETIVOS INTERMEDIOS

1	2	3	4	5	6	7
El niño realizará ejercicios respiratorios y de corriente de aire.	El niño realizará ejercicios para aflojar la mandíbula.	El niño realizará ejercicios labiales activos.	El niño realizará ejercicios de gimnasia lingual activa.	El niño repetirá -- palabras que contienen los fonemas a ejercitar.	El niño repetirá sonidos onomatopéyicos de animales y objetos conocidos.	Ante un álbum de dibujos cuyos nombres contengan los fonemas, palabras y díptongos de entrenamiento, el niño los identificará correctamente.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

1.1.-El niño realizará rutinas de inspiración y espiración.	2.1.-El niño ejecutará movimientos de masajeo.	3.1.-El niño estirará los labios de diferente forma.	4.1.-El niño meterá y sacará la lengua de diferentes formas.	5.1.-El niño repetirá palabras que contengan los fonemas: [p] [m] [b] [n] [a] [i] [e] [o] [u] [l] [r] [s] [j] [d] [t] [k] [g].	6.1.-El niño repetirá sonidos producidos por diferentes animales -- el gato, el perro, el pollo, el vaca, el cerdo, el hombre.	7.1.-El niño ante un álbum de dibujos cuyos nombres contengan los fonemas [p], [m], [b], [n], [a], [i], [e], [o], [u], [l], [r], [s], [j], [d], [t], [k], [g]; los díptongos [ai], [ae], [au], [ai], [ae], [au], [ai], [ae], [au].
1.2.-El niño realizará los movimientos con los brazos para ejercitar el diafragma.	2.2.-El niño ejecutará movimientos de la mandíbula inferior, tanto laterales como de arriba hacia abajo.	3.2.-El niño moverá sus labios en diferentes posiciones.	4.2.-El niño moverá la lengua fuera de la boca en diferentes direcciones y formas.			
1.3.-El niño sostendrá objetos de diferentes materiales para controlar la intensidad, duración y fuerza del aire.	3.3.-El niño sostendrá objetos de diferente peso y forma con los labios.	3.4.-El niño moverá los labios en diferentes posiciones.	4.3.-El niño moverá la lengua dentro de la boca en diferentes direcciones.			
	3.5.-El niño hará vibrar sus labios.	3.6.-El niño contrastará y presionará los labios de diferentes formas.	4.4.-El niño presionará la lengua sobre un objeto deslizándolo de abajo hacia arriba.			6.2.-El niño repetirá sonidos producidos por diferentes objetos (una campana, un teléfono, un carro, un tren).

OBJETIVO ESPECIFICO :

1.1 El niño realizará rutinas de inspiración y espiración imitando los movimientos del instructor.

ACTIVIDADES :

- 1.1.1 Meter aire por la nariz y sacarlo por la misma.
- 1.1.2 Meter el aire por la nariz y retenerlo aproximadamente 2 segundos y sacarlo por la boca.
- 1.1.3 Meter el aire por la fosa nasal izquierda reteniéndolo por un segundo y sacarlo por la boca.
- 1.1.4 Meter el aire por la fosa nasal derecha reteniéndolo por un segundo y sacarlo por la boca.

INSTRUCCIONES :

Se le dirá al niño: "Te vamos a enseñar un juego muy divertido, cierra la boca, respira con la nariz y luego sacas el aire por la nariz sin abrir la boca y pones tu mano enfrente de la nariz para que sientas como sale el aire."

Ahora vamos a respirar por la nariz y soplamos por la boca.

Se le dirá al niño "Ahora vamos a respirar de la siguiente manera: Con este dedo (señalándole el dedo índice derecho) tápate este lado (señalando la fosa nasal derecha) ahora cierra la boca y respira por el otro lado de la nariz, como lo hago yo., detén el aire y cuando te diga ya (aproximadamente un segundo) lo sacas por la boca".
Lo mismo se hará con la fosa nasal izquierda.

CRITERIOS DE EVALUACION :

El niño deberá repetir cada actividad cinco veces por sesión hasta que logre hacerlo correctamente cuatro veces de las cinco.

MATERIALES :

Ninguno.

T I E M P O :

Tres minutos por cada actividad aproximadamente.

OBJETIVO ESPECIFICO :

- 1.1 *El niño realizará movimientos con los brazos para ejercitar el diafragma, imitando los movimientos del instructor.*

ACTIVIDADES :

1.2.1 *Levantar los brazos por los costados hasta colocarlos a la altura de los hombros, en el momento de la inspiración y bajarlos lentamente durante la espiración.*

1.2.2 *Levantar los brazos por los costados hasta llevarlos a la posición vertical de modo que las palmas de las manos se toquen en la inspiración y bajarlos durante la espiración.*

INSTRUCCIONES :

Se le dirá al niño: "Levanta tus brazos en esta posición (La instructora señalará la posición horizontal de los brazos) al mismo tiempo que tomas aire por la boca bajando los brazos al mismo tiempo. Ahora lo vamos a hacer juntos".

"Ahora vas a respirar metiendo aire por la nariz al mismo tiempo que levantas los brazos dando un aplauso arriba de tu cabeza así (La instructora señalará la posición vertical) y luego los bajas sacando el aire por la boca".

CRITERIO DE EJECUCION:

EL niño deberá repetir cada actividad 10 veces hasta que logre hacerlo correctamente 8 de las 10.

MATERIALES :

Ninguno

TIEMPO :

2 minutos por actividad aproximadamente.

OBJETIVO ESPECIFICO :

1.3 El niño soplará objetos de diferentes materiales para controlar la intensidad, duración y fuerza del aire imitando los movimientos del instructor.

ACTIVIDADES:

1.3.1 Soplar con las manos ahuecadas.

1.3.2 Soplar a través de un pedazo de manguera.

1.3.3 Soplar copos de papel.

1.3.4 Soplar un silbato en forma continua.

1.3.5 Soplar un silbato en forma intermitente.

1.3.6 Soplar serpentinas de papel.

1.3.7 Soplar para hacer girar un rehilete.

1.3.8 Soplar para mover un cordón de botella sujeto a un hilo.

INSTRUCCIONES :

"Haz una cueva con tus manos y te vas a soplar con todas tus fuerzas para que se calienten tus manos".

"Mira este tubo de plástico, vas a soplar le por este lado (se le mostrará un extremo del tubo) y pon tu mano de este otro lado (la instructora le mostrará el extremo opuesto) para que sientas como sale el aire".

"Tengo aquí en la mano estos papelitos y quiero que vuelen, mira como los hago volar (la instructora sopla en la mano), - ahora hazlo tú".

"Toma este silbato y sopla muy fuerte para que lo oigan en el jardín" (Hasta que la instructora le indique aproximadamente 15 segundos).

"Con el mismo silbato sopla cuando te diga: ahora (2 seg.) y deja de soplar cuando te diga ya (repetir en series de tres, mostrándole la primera vez, y dejándolo continuar por el mismo). Ahora hazlo tú - solito".

"¿Sabes cómo se llama esta rueda de papel? (Si el niño no contesta se le dirá que es una serpiente). Mira como soplando sale uno como gusano, hazlo tú también."

"Mira que bonito rehilete, vamos a soplar le para que dé vueltas" (La instructora - soplará el rehilete) "Sopla fuerte para - que dé vueltas muy rápido".

"¿Ves este hilo que tiene un corcho cogiendo? (La instructora lo moverá con su mano de un lado para otro con una oscilación de 20 cm. aproximadamente). Ahora lo voy a mover con un soplo y quiero que -

ACTIVIDADES :

- 1.3.9 Expulsar fuertemente el aire - tratando de elevar un copo de algodón.
- 1.3.10 Expulsar fuertemente el aire tratando de elevar una pluma.
- 1.3.11 Soplar bolitas de unicel de un lado a otro de una mesa.
- 1.3.12 Hacer burbujas en un vaso con agua a través de un popote.
- 1.3.13 Inflar las mejillas apretando los labios impidiendo que se salga el aire por la boca.
- 1.3.14 Dar golpes seguidos con los dedos en las mejillas infladas para que se salga el aire.
- 1.3.15 Apagar la llama de una vela separada 20 cm. aproximadamente de la boca del niño, aumentando la distancia.

INSTRUCCIONES :

lo hagas también, yo sostengo el hilo y le soplo muy fuerte".

"Mira este pedazo de algodón, vamos a soplarle fuerte para subirlo, observa como lo hago yo y después hazlo tú".

Las mismas instrucciones pero con una pluma.

"Mira lo que tengo en la mano" (Se le mostrará al niño 5 bolitas de unicel).

"Los vamos a poner en este lado de la mesa (se le mostrará un extremo de la mesa) y vamos a soplarlo, para que se muevan hasta el otro lado de la mesa" (Después de que lo haya hecho la instructora, se le pedirá al niño que lo haga).

"¿Has tomado refresco con popote? Con este popote y este vaso con agua (se le señalarán los objetos) en lugar de tomar agua con el popote vamos a hacer burbujas en el agua; para esto meteremos el popote en el vaso con agua, y soplaremos fuertemente" (La instructora hará la actividad) Mira como se forman las burbujas, ahora hazlo tú".

1ª Parte:

"Toma aire por la boca para que inflés tus cachetes y aprieta tus labios para que no dejes salir el aire, hasta que aguantes - saca el aire así". (La instructora se lo mostrará). Después de que haya dominado - la primera parte de la actividad se le pedirá la segunda.

2ª Parte:

"Ahora que tienes tus cachetes inflados - con tus dos dedos (se le señalará los índices) date golpes para que se vaya saliendo el aire, así como lo hago yo".

"Vamos a apagar una vela, toma mucho aire y soplale muy fuerte" (se volverá a encender la vela cuando la apaque el niño y se le irá alejando poco a poco de 3 en 3 cm. aproximadamente hasta alcanzar una distancia de 30 Cm.)

ACTIVIDADES :

1.3.16 Soplar una vela de tal forma que se mantenga la llama inclinada, sin apagarla, a una distancia de 30 cm., aproximadamente y acercándola hasta 10 cm.

1.3.17 Hacer pompas de jabón.

1.3.18 Intentar inflar un globo.

INSTRUCCIONES :

"Ahora vamos a soplar la vela suavemente sin apagarla pero que la llama se mueva". (La instructora irá acercando la vela poco a poco hasta llegar a una distancia de 10 cm.), la primera vez lo hará la instructora y después se le pedirá al niño que lo haga él solo.

"¿Has hecho alguna vez pompas de jabón? En esta botella con agua y jabón vamos a meter este alambre, lo sacamos y soplamos suavemente para que se formen las pompas así". (La instructora hará la actividad).

"Aquí tenemos un globo, lo vamos a inflar, toma mucho aire para que puedas inflarlo, así como lo hago yo, trata de hacerlo".

CRITERIOS DE EJECUCION :

El niño deberá repetir cada actividad 10 veces por sesión hasta que logre hacerlo correctamente 8 de las 10 veces.

MATERIALES :

- Un silbato
- Rehilete
- Copos de papel
- Serpentinillas de papel
- Bolas de unicel
- Pedazo de algodón
- Pluma liviana
- Pedazo de manguera de 10 cm. de largo y 2.5 cm. de diámetro
- Corcho de botella con hilo
- Botella con jabón y alambre para hacer pompas de jabón.
- Vaso de plástico con popote
- Vela y encendedor.

TIEMPO :

2 minutos por actividad aproximadamente.

OBJETIVO ESPECIFICO :

- 2.1. El niño efectuará movimientos de masticación imitando los movimientos del instructor.

ACTIVIDADES :

- 2.1.1. Masticar suavemente un chicle del lado derecho.
- 2.1.2. Masticar suavemente un chicle del lado izquierdo.
- 2.1.3. Masticar suavemente un chicle con los dientes de enfrente.

INSTRUCCIONES :

"¿Te gustan los chicles? Te voy a dar uno y lo vas a masticar de este lado (señalando el lado derecho) hasta que te diga 'ya'" (aproximadamente 10 seg.)

Se dará la misma instrucción para la masticación del lado derecho y para la masticación con los dientes de enfrente.

Se volverá a repetir todas las instrucciones por segunda vez.

CRITERIO DE EJECUCION :

El niño deberá repetir cada actividad 10 veces por sesión hasta cumplir con 9 de las 10.

MATERIALES :

— Chicles.

TIEMPO :

1 minuto por cada actividad.

OBJETIVO ESPECIFICICO :

- 2.2. El niño efectuará movimientos de la mandíbula tanto laterales como de arriba hacia abajo imitando los movimientos del instructor.

ACTIVIDADES :

- 2.1. Mover la mandíbula de arriba hacia abajo como abriendo y cerrando la boca.
- 2.2. Mover la mandíbula de izquierda a derecha.
- 2.3. Mover la mandíbula de atrás hacia adelante.

INSTRUCCIONES :

"¿Has visto como mueven los dientes las caraveras? Ahora nosotros vamos a moverlos como ellas, abriendo y cerrando la boca. - Mira como lo hago yo. Hazlo tú también".

"Ahora vamos a mover esta parte (señalándole la mandíbula) que se llama mandíbula de este lado (señalando el lado izquierdo) hacia el otro. (señalando el lado derecho)- Hazlo tú."

"Por último vamos a mover otra vez la mandíbula de atrás hacia adelante como lo hace (nombre de la instructor). Ahora hazlo tú."

CRITERIOS DE EJECUCION :

El niño deberá repetir cada actividad 10 veces por sesión hasta que cumpla con 8 de las 10.

MATERIALES :

Ninguno.

TIEMPO :

1 minuto por actividad.

OBJETIVO ESPECIFICO :

- 3.1 El niño estirará los labios de diferente forma imitando los movimientos del instructor.**

ACTIVIDADES :

- 3.1.1 Utilizando los dedos índices estirar los labios hacia los costados
- 3.1.2 Estirar los labios lo más que se pueda como haciendo una sonrisa forzada mostrando los dientes.
- 3.1.3 Utilizando los dedos pulgar e índice estirar el labio superior hacia abajo y hacia arriba.
- 3.1.4 Utilizando los dedos pulgar e índice estirar el labio inferior hacia arriba y hacia abajo.

INSTRUCCIONES :

"Te gustan los payasos" Ellos tienen una boca muy grande ¿verdad? Vamos a estirar nuestros labios para que se vean como los de ellos, así. (La instructora estirará sus labios hacia los costados con los dedos índices). Hazlo tú igual".

"¿Cómo haces tu cara cuando estás contento? Si el niño no lo hace la instructora le dirá: Mira como lo hago, ahora hazlo tú" (La instructora hará una sonrisa forzada).

"Ahora vamos a estirar nuestro labio de arriba con estos dos deditos, (señalando los dedos índice y pulgar) agárrate el labio y jálalo hacia abajo y luego hacia arriba como lo hago yo".

"Ahora vamos a estirar nuestro labio de abajo con tus mismos deditos. Agárrate el labio de abajo y jálalo hacia arriba y hacia abajo como lo hago yo".

CRITERIO DE EJECUCION :

El niño deberá repetir 10 veces cada actividad hasta cumplir con 8 de las 10.

MATERIALES :

Ninguno

TIEMPO :

1 minuto por actividad aproximadamente.

OBJETIVO ESPECIFICO :

- 3.2. El niño morderá sus labios en diferentes posiciones imitando los movimientos del instructor.

ACTIVIDADES :

- 3.2.1. Morder el labio inferior con los dientes superiores.
- 3.2.2. Morder el labio superior con los dientes inferiores.
- 3.2.3. Realizar las dos actividades anteriores alternadamente.

INSTRUCCIONES :

"Enseñame tus dientes, ¿qué haces con tus dientes?"
Si el niño no contesta se le dirá que con ellos se muerde. "Ahora con tus dientes - muérdete este labio (señalando el labio inferior) Así como lo hago"

Ahora muérdete este labio (señalando el labio superior) con tus dientes, así como lo hago.

Las mismas de arriba alternadamente (mostrando la instructora cómo hacerlo).

CRITERIOS DE EJECUCION :

El niño deberá repetir 10 veces cada actividad cumpliendo con 8 de las 10 correctamente.

MATERIAL :

Ninguno.

TIEMPO :

1 minuto por actividad aproximadamente.

OBJETIVO ESPECIFICO :

3.3 El niño hará vibrar sus labios imitando los movimientos del instructor.

ACTIVIDADES :

- 3.3.1 Utilizando el dedo índice hacer vibrar los labios.
- 3.3.2 Soltar el aire fuertemente por la boca haciendo vibrar los labios (trompetillas).

INSTRUCCIONES :

"Con este dedo (señalando el dedo índice derecho) vamos a mover nuestro labio de abajo varias veces, así. Ahora haciendo lo mismo pronuncia el sonido b. Hazlo muchas veces (aproximadamente 20 veces) como lo hago".

"¿Sabes hacer trompetillas? mira como lo hago. Toma aire y súltalo muy fuerte por la boca dejando salir el aire con los labios apretados".

CRITERIOS DE EJECUCION :

El niño deberá repetir 10 veces cada actividad hasta cumplir con 8 de las 10.

MATERIAL :

Ninguno

TIEMPO :

1 minuto por actividad aproximadamente

OBJETIVO ESPECIFICO :

- 3.4 El niño contraerá y presionará los labios de diferentes formas imitando los movimientos del instructor.**

ACTIVIDADES :

- 3.4.1 Poner en punta los labios, dando beso en la muñeca de la mano.
- 3.4.2 Arrugar y estirar sucesiva y rítmicamente los labios.
- 3.4.3 Fruncir los labios y luego llevarlos de derecha a izquierda.
- 3.4.4 Colocar los labios unidos como para pronunciar el sonido o, contrayéndolos sin despegarla y exagerando el movimiento.
- 3.4.5 Con la boca abierta y los labios totalmente separados como para pronunciar el sonido "o" contraerlos.

INSTRUCCIONES :

- "Pon los labios como para dar un beso, así, ahora vamos a dar beso aquí" (señalando la muñeca de la mano).
- "Vamos a jugar con los labios, arrúgalos y luego estíralos así como lo hago yo".
- "Ahora arruga los labios y muévelos hacia este lado (señalando el lado derecho) y luego hacia el otro (señalando el lado izquierdo)."
- "¿Has visto como tienen los pollos su pico?, vamos a juntar los labios así, como ellos y arrugarlos lo más que se pueda así como lo hago yo".
- "Vas a abrir la boca lo más grande que puedas y vas a tratar de arrugar los labios muchas veces hazo tú como como lo hago yo".

CRITERIOS DE EJECUCION :

El niño deberá repetir 10 veces cada actividad hasta cumplir 8 de las 10 correctamente.

MATERIAL :

Ninguno

TIEMPO :

1 minuto por actividad aproximadamente.

OBJETIVO ESPECIFICO :

- 3.5 El niño moverá los labios en diferentes posiciones imitando los movimientos del instructor.**

ACTIVIDADES :

- 3.5.1. Chupar el labio superior con el labio inferior.
- 3.5.2 Chupar el labio inferior con el labio superior.
- 3.5.3 Chasquear con los labios extendidos hacia adentro.
- 3.5.4 Abrir la boca y manteniéndola en esta posición durante el ejercicio, meter los labios.
- 3.5.5 Abrir la boca metiendo los labios y presionarlos hacia adentro de modo que quede cerrada la boca.
- 3.5.6 Hacer explotar los labios como pronunciando el sonido p

INSTRUCCIONES :

- "Te vamos a poner un poco de mermelada en la orilla del labio de arriba y tú tienes que chuparla con el labio de abajo como lo hago yo".
- "Ahora te pondremos mermelada en la orilla del labio de abajo y tú tienes que chuparla con el labio de arriba como lo hago yo".
- "Fíjate cómo vamos a meter los labios para hacer un ruido así, ahora hazlo tú".
- "Abre la boca muy grande y sin cerrarla mete los labios hacia adentro, así como lo hago yo".
- "¿Has visto como abren la boca los leones? Vamos a abrirla lo más grande que podamos y luego la cerramos metiendo los labios hacia adentro, así".
- "Junta tus labios apretándolos. Ahora suelta el aire con fuerza por la boca sin dejar de apretar los labios".

CRITERIOS DE EJECUCION :

El niño deberá repetir 10 veces cada actividad cumpliendo con 8 de las 10 correctamente.

MATERIAL :

Mermelada

TIEMPO :

1 minuto por actividad aproximadamente.

OBJETIVO ESPECIFICO :

3.6 El niño sostendrá objetos de diferente peso y forma con los labios, imitando los movimientos del instructor.

ACTIVIDADES :

3.6.1 Sostener un palo de paleta sobre el labio superior apretado sin ayuda de los dientes.

3.6.2 Sostener un abatelenguas sobre el labio inferior con la mandíbula floja.

3.6.3 Sostener un lápiz entre los labios apretados sin ayuda de los dientes.

INSTRUCCIONES :

"Mira lo que tengo aquí es un palo, lo voy a poner en mis labios y así lo voy a tener un momento (aproximadamente 3 seg.) Ahora quiero que lo hagas tú".

Lo mismo se hará con las siguientes actividades, utilizando el abatelenguas, lápiz y el corcho sucesivamente.

CRITERIOS DE EJECUCION :

El niño deberá repetir 10 veces cada actividad cumpliendo con 8 de las 10 correctamente.

MATERIAL :

- Palo de paleta
- Abatelenguas
- Lápiz

TIEMPO :

1 minuto por actividad aproximadamente.

OBJETIVO ESPECIFICO :

- 4.1. El niño meterá y sacará la lengua de diferentes formas imitando los movimientos del instructor.

ACTIVIDADES :

- 4.1.1. Sacar y meter la lengua lentamente.
- 4.1.2. Sacar y meter la lengua rápidamente.
- 4.1.3. Sacar la lengua moviéndola de un ángulo a otro de la boca.
- 4.1.4. Sacar la punta de la lengua y recorrer con ella los labios formando círculos de derecha a izquierda.

INSTRUCCIONES :

- "¿Has visto cómo toman la leche los gatos? Sacan su lengua así (La instructora sacará la lengua) Ahora vamos a sacar y meter la lengua despacito. Hazlo junto conmigo."
- "Ahora vamos a sacar y meter la lengua muy rápido así (mostrándole al niño)".
- "Saca la lengua grandota, lo más que puedas, como cuando se lo enseñas al doctor y la vas a mover de un lado a otro de la boca, así, (mostrándosele).
- "Saca la punta de la lengua, así (mostrándosele) y ahora con la punta vas a mojarle los labios empezando aquí (señalando la parte media del labio superior) y así le sigues por toda la boca, así como lo hago yo."

CRITERIOS DE EJECUCION :

El niño deberá repetir cada actividad 10 veces hasta que cumpla con 8 de las 10 correctamente.

MATERIALES :

Ninguno.

TIEMPO :

1 minuto por actividad aproximadamente.

OBJETIVO ESPECIFICO :

4.2. El niño moverá la lengua fuera de la boca en diferentes direcciones y formas imitando los movimientos del instructor.

ACTIVIDADES :**INSTRUCCIONES :**

- 4.2.1 Llevar la lengua hacia arriba-abajo, retirando la mermelada en el lugar correspondiente.
- Inicialmente se le dirá al niño "te voy a poner un poco de mermelada arriba del labio y con tu lengua vas a chupártela". Va que se la haya quitado con la lengua, se le pondrá un poco de mermelada abajo del labio y se le dirá: "Ahora voy a poner otro poco de mermelada abajo del labio para que tu también te la chupes".
- 4.2.2 Llevar la lengua de izquierda a derecha retirando la mermelada en el lugar correspondiente.
- "Te voy a poner un poco de mermelada de este lado de la boca (la instructora señalará la comisura izquierda de la boca) y con tu lengua vas a chupártela". Después de haberla retirado con la lengua se le pondrá otro poco de mermelada en el lado opuesto. "Ahora voy a ponerte otro poco de mermelada de este lado (señalándole la comisura derecha de la boca) para que también te la chupes".
- 4.2.3 Juntos los bordes de la lengua formando un taquito.
- "¿Has visto cómo son los tacos que se comen?" Se le mostrará al niño doblando una hoja en forma de taco. "Así como doblamos esta hoja, lo mismo vamos a hacer con la lengua, mira como la doblo en forma de taco."
- 4.2.4 Golpear con la lengua la parte de atrás de los dientes superiores.
- "Pon tu lengua atrás de los dientes de arriba y mueve la lengua hacia adelante como limpiando los dientes" (mostrándole).
- 4.2.5 Colocar la lengua entre los labios y hacerlos entrar en vibración.
- "Saca la lengua cerrando un poco los labios y mueve la lengua rápidamente tratando de mover los labios también".
- 4.2.6 Enrollar hilo con la lengua.
- "Mira como voy a enredar este hilo con la lengua, pongo este lado en la lengua - un extremo) y del otro lado con la mano [extremo opuesto] y luego muevo la

ACTIVIDADES :

INSTRUCCIONES :

*lengua para hacer una bola con el hilo."
"Ahora házlo tú".*

CRITERIO DE EJECUCION :

El niño deberá repetir 10 veces cada actividad cumpliendo 8 de los 10.

TIEMPO :

1 minuto cada actividad aproximadamente por cada sesión.

OBJETIVO ESPECIFICO :

4.3 El niño moverá la lengua dentro de la boca en diferentes direcciones imitando los movimientos del instructor.

ACTIVIDADES :**INSTRUCCIONES :**

- | | |
|---|--|
| 4.3.1 Doblar la lengua hacia arriba tocando la parte de atrás de los incisivos superiores. | "Fíjate cómo voy a mover la lengua. Abre bien la boca, sube la lengua hacia arriba y la pones atrás de estos dientes (señalando los incisivos superiores). Ahora hazlo tú". |
| 4.3.2 Doblar la lengua hacia abajo tocando la parte de atrás de los incisivos inferiores. | "Abre la boca y dobla tu lengua hacia abajo y ponla atrás de estos dientes (señalando los incisivos inferiores) Así". |
| 4.3.3 Abrir la boca y subir la punta de la lengua doblándola hacia atrás para tocar el paladar. | "Abre tu boca y dobla la lengua hacia atrás lo más que puedas, así como lo hago yo" (mostrándole). |
| 4.3.4 Recorrer la lengua hacia adelante como limpiando el paladar. | "Ahora vamos a limpiar la parte de arriba de la boca (enseñándole el paladar). Dobla tu lengua hacia atrás lo más que puedas y sin separarla de allí, muévela hacia adelante limpiando el paladar". Así como lo hago yo. |
| 4.3.5 Recorrer con la punta de la lengua la parte exterior de los dientes de arriba. | "Enseñame tus dientes. Ahora vamos a limpiarlos con la lengua. Así". {La instructora deslizará la lengua por la parte exterior de los dientes de arriba de izquierda a derecha}. |
| 4.3.6 Recorrer con la punta de la lengua la parte interior de los dientes de arriba. | "Ahora vamos a limpiar la parte de adentro de los dientes. Así". {La instructora deslizará la lengua por la parte interior de los dientes de arriba}. |
| 4.3.7 Recorrer con la punta de la lengua la parte exterior de los dientes de abajo. | "Ahora vamos a limpiar la parte de afuera de los dientes de abajo. Así". {La instructora deslizará la lengua por la parte exterior de los dientes de abajo de izquierda a derecha.} |

ACTIVIDADES :

INSTRUCCIONES :

- 4.3.8 Recorrer con la punta de la lengua la parte interior de los dientes de abajo.
- "Finalmente vamos a limpiar la parte de adentro de los dientes de abajo. Así".
(La instructora deslizará la lengua por la parte de adentro de los dientes de abajo).

CRITERIO DE EJECUCION :

El niño deberá repetir 10 veces cada actividad cumpliendo 8 de las 10.

MATERIAL :

Ninguno.

TIEMPO :

1 minuto cada actividad aproximadamente por cada sesión.

OBJETIVO ESPECIFICO :

5.1. El niño repetirá palabras que contengan los fonemas: m, n, ñ, p, k, f, y, l, t, ch, b, g, r, s, j, d, las mezclas bl, pl y los diptongos ua, ue, ie.

ACTIVIDADES :

- 5.1.1 Repetir palabras que contengan el fonema m (ver lista anexa).
- 5.1.2. Repetir palabras que contengan el fonema n.
- 5.1.3 Repetir palabras que contengan el fonema ñ.
- 5.1.4 Repetir palabras que contengan el fonema p.
- 5.1.5 Repetir palabras que contengan el fonema t.
- 5.1.6 Repetir palabras que contengan el fonema f.
- 5.1.7 Repetir palabras que contengan el fonema y.
- 5.1.8 Repetir palabras que contengan el fonema l.
- 5.1.9 Repetir palabras que contengan el fonema t.
- 5.1.10 Repetir palabras que contengan el fonema ch.
- 5.1.11 Repetir palabras que contengan el fonema b.

INSTRUCCIONES :

"¿Quieres aprender a decir muchas palabras? ¡Sí?"
"Pon atención. Voy a decirte una palabra y quiero que tú la repitas" (La instructora dirá una por una palabras que contengan el fonema p).

Las mismas de arriba con los fonemas correspondientes.

I d e m .

I d e m .

I d e m .

I d e m .

I d e m .

I d e m .

I d e m .

I d e m .

I d e m .

ACTIVIDADES

- | | | |
|---------|--|-----------|
| 5.1.12 | Repetir palabras que contengan el fonema g. | I d e m . |
| 5.1.13. | Repetir palabras que contengan el fonema r. | I d e m . |
| 5.1.14 | Repetir palabras que contengan el fonema s. | I d e m . |
| 5.1.15 | Repetir palabras que contengan el fonema j. | I d e m . |
| 5.1.16 | Repetir palabras que contengan el fonema d. | I d e m . |
| 5.1.17 | Repetir palabras que contengan la mezcla bl. | I d e m . |
| 5.1.18 | Repetir palabras que contengan la mezcla pl. | I d e m . |
| 5.1.19 | Repetir palabras que contengan el diptongo ua. | I d e m . |
| 5.1.20 | Repetir palabras que contengan el diptongo ue. | I d e m . |
| 5.1.20 | Repetir palabras que contengan el diptongo ie. | I d e m . |

INSTRUCCIONES :

CRITERIOS DE EJECUCION :

El niño deberá repetir una vez cada actividad cumpliendo con todos ellos.

TIEMPO :

1 minuto cada actividad aproximadamente por cada sesión.

OBJETIVO ESPECIFICO :

- 6.1. El niño repetirá los sonidos producidos por diferentes animales (gato, perro, pato, pollo, gallo, rana, cerdo, borrego, vaca, abeja) imitando al instructor.

ACTIVIDADES :**INSTRUCCIONES :**

- | | |
|---|---|
| 6.1.1 Repetir el sonido producido por el gato (miau, miau) | Se le mostrará a un niño una estampa de un gato y se le preguntará: "¿Qué animal es este?" Si no sabe se le dirá el nombre y se emitirá el sonido que produce.
"El gato hace miau, miau ¿Cómo hace el gato." |
| 6.1.2 Repetir el sonido producido por el perro (guau, guau) | Se le darán las mismas instrucciones pero con el sonido producido por el animal correspondiente. |
| 6.1.3 Repetir el sonido producido por el pato (cua, cua). | I d e m . |
| 6.1.4 Repetir el sonido producido por el pollo (pio, pio). | I d e m . |
| 6.1.5 Repetir el sonido producido por el gallo (quiquiriquí). | I d e m . |
| 6.1.6 Repetir el sonido producido por la rana (croa, croa). | I d e m . |
| 6.1.7 Repetir el sonido producido por el cerdo (oinc, oinc). | I d e m . |
| 6.1.8 Repetir el sonido producido por el borrego (bee, bee). | I d e m . |
| 6.1.9 Repetir el sonido producido por la vaca (muu, muu). | I d e m . |
| 6.1.10 Repetir el sonido producido por la abeja (bzz, bzz). | I d e m . |

CRITERIOS DE EJECUCION :

El niño deberá repetir 2 veces cada actividad.

TIEMPO :

1 minuto por actividad aproximadamente por sesión.

MATERIAL :

Estampas de gato, perro, pato, pollo, gallo, rana, cerdo, borrego, vaca, abeja.

OBJETIVO ESPECIFICO :

6.2 El niño repetirá los sonidos producidos por diferentes objetos (una campana, tren, teléfono, carro) imitando al instructor.

ACTIVIDADES :

- 6.2.1 Repetir el sonido producido por la campana (ton-ton).
- 6.2.2 Repetir el sonido producido por el tren (chucu-chucu).
- 6.2.3 Repetir el sonido producido por el teléfono (ring-ring).
- 6.2.4 Repetir el sonido producido por el carro (rrun-rrun).

INSTRUCCIONES :

Inicialmente se le mostrará al niño la estampa de una campana y se le dirá: "Te voy a enseñar una estampa y tú me vas a decir qué dibujo es". Si el niño no sabe se le dirá: "Esta es una campana" y se emitirá el sonido que produce.
"La campana suena así: tan-tan" ¿Cómo suena la campana?"

Se le darán las mismas instrucciones pero con el sonido producido por el tren.

I d e m (teléfono).

I d e m (carro).

CRITERIO DE EJECUCION :

El niño deberá repetir 2 veces cada actividad.

TIEMPO :

1 minuto cada actividad aproximadamente por sesión.

MATERIAL :

Estampas o dibujos de una campana, tren, teléfono, carro.

OBJETIVO ESPECIFICO :

Ante un álbum de dibujos cuyos nombres contengan los fonemas m, n, ñ, p, k, f, y, l, t, ch, b, g, r, s, j, d, las mezclas bl, pl; los diptongos ua, ue, ie; el niño los identificará correctamente, nombrándolos.

ACTIVIDADES :**INSTRUCCIONES :**

- | | |
|---|--|
| 7.1.1 Identificar dibujos que contengan el fonema m.
(Ver anexo) | "Te voy a enseñar unos dibujos muy bonitos y quiero que me digas que son"
"¿Qué es esto? (La instructora le mostrará el álbum de dibujos que contengan el fonema m) |
| 7.1.2 Identificar dibujos que contengan n. | Las mismas de arriba pero con el fonema correspondiente. |
| 7.1.3 Identificar dibujos que contengan el fonema ñ. | I d e m . |
| 7.1.4 Identificar dibujos que contengan el fonema p. | I d e m . |
| 7.1.5 Identificar dibujos que contengan el fonema k. | I d e m . |
| 7.1.6 Identificar dibujos que contengan el fonema f. | I d e m . |
| 7.1.7 Identificar dibujos que contengan el fonema y. | I d e m . |
| 7.1.8 Identificar dibujos que contengan el fonema l. | I d e m . |
| 7.1.9 Identificar dibujos que contengan el fonema t. | I d e m . |
| 7.1.10 Identificar dibujos que contengan el fonema ch. | I d e m . |
| 7.1.11 Identificar dibujos que contengan el fonema b. | I d e m . |
| 7.1.12 Identificar dibujos que contengan el fonema g. | I d e m . |

ACTIVIDADES :

INSTRUCCIONES :

- 7.1.13 Identificar dibujos que contengan el fonema *x* (suave). I d e m .
- 7.1.14 Identificar dibujos que contengan el fonema *s*. I d e m .
- 7.1.15 Identificar dibujos que contengan el fonema *j*. I d e m .
- 7.1.16 Identificar dibujos que contengan el fonema *d*. I d e m .
- 7.1.17 Identificar dibujos que contengan la mezcla *bl*. I d e m .
- 7.1.18 Identificar dibujos que contengan la mezcla *pl*. I d e m .
- 7.1.19 Identificar dibujos que contengan el diptongo *ua*. I d e m .
- 7.1.20 Identificar dibujos que contengan el diptongo *ue*. I d e m .
- 7.1.21 Identificar dibujos que contengan el diptongo *ie*. I d e m .

CRITERIO DE EJECUCION :

EL niño deberá repetir 1 vez cada actividad.

TIEMPO :

2 minutos cada actividad aproximadamente por sesión.

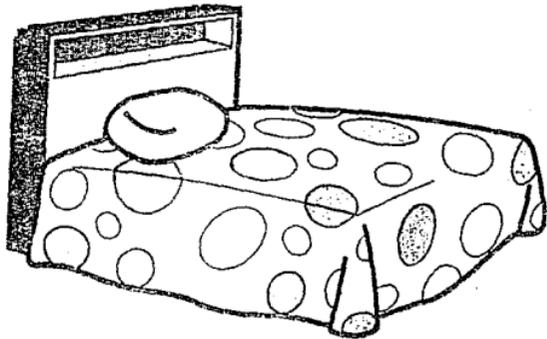
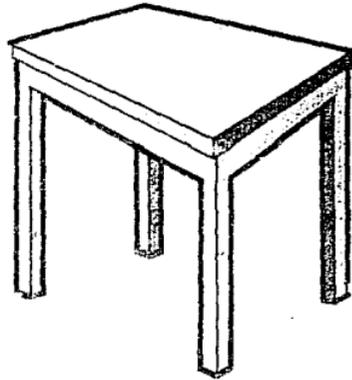
MATERIAL :

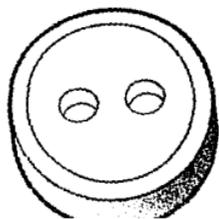
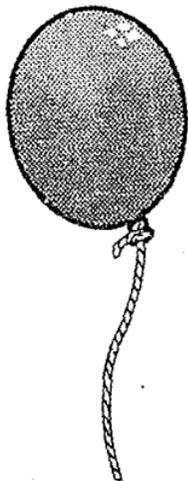
Album de dibujos.

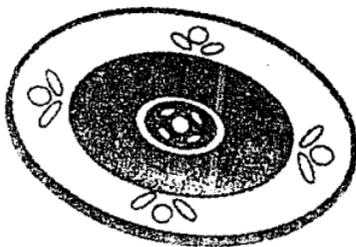
LISTA DE PALABRAS A REPETIR

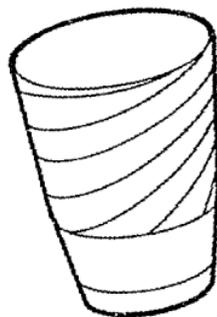
- La extensión de las palabras es de dos sílabas.
- El fonema puede ir al principio, en medio o al final de la palabra.
- El fonema puede combinarse en sílabas directas.
- Las mezclas y diptóngos pueden combinarse en sílabas directas o inversas.

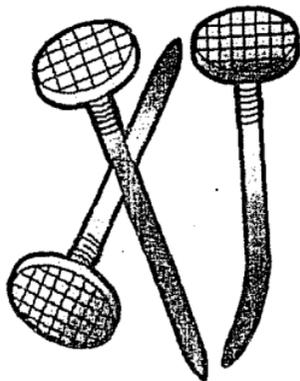
<u>Nº de actividad</u>	<u>Fonema</u>	<u>P a l a b r a</u>
7.1.-	{ m }:	Lima, mole, mamá, moda, mide, masa, mesa
7.2.-	{ n }:	Mona, luna, rana, cuna, lona, madre, pon, pino.
7.3.-	{ ñ }:	Moño, leña, peña, puño, paño, piña, baño, niña.
7.4.-	{ p }:	Paleta, peso, papá, pipa, pato, pollo, pelo, plato.
7.5.-	{ k }:	Codo, copa, capa, quema, queso, café, codo, toca, Paco.
7.6.-	{ f }:	Fito, fama, fecha, foca, fuma, foco, falda, ficha.
7.7.-	{ y }:	Veso, yema, yodo, mayo, llave, llama, silla, gallo.
7.8.-	{ l }:	Loza, lima, loma, lobo, leche, lana, leña, Pepe, pila.
7.9.-	{ t }:	Topo, tubo, tela, toro, taco, bote, lata, gota.
7.10.-	{ch }:	Chona, china, chico, Cacho, techo, mucho, coche, chivo.
7.11.-	{ b }:	Bola, bota, beso, bicho, bala, bebé, sube, lobo, cabe.
7.12.-	{ g }:	Gasa, gato, goma, gota, mago, lago, liga, paga.
7.13.-	{ r }:	Maru, mar, muro, foro, llora, mira, cara, vara.
7.14.-	{ s }:	Sala, dos, piso, sopa, sapo, silla, saco, taza.
7.15.-	{ j }:	Jeje, joya, jugo, caja, teja, reja, mojo, jala, reloj.
7.16.-	{ d }:	Doma, dame, dado, dedo, seda, suda, nudo, nido.
7.17.- mezcla	{bl }:	Tabla, bloque, blusa, sable, habla, doble, Pablo, cable.
7.18.- mezcla	{pl }:	Placa, playa, plano, plata, pluma, plato, plaza, plomo.
7.19.- diptongo	{ua }:	Suave, wate, lengua, cuanto, úa, guante, guaje.
7.20.- diptongo	{ue }:	Cuento, sueño, cuello, hueso, cueva, suelo, miel, llueve.
7.21.- diptongo	{ie }:	Pie, nieto, nieve, miel, miedo, siete, diez, quiero.

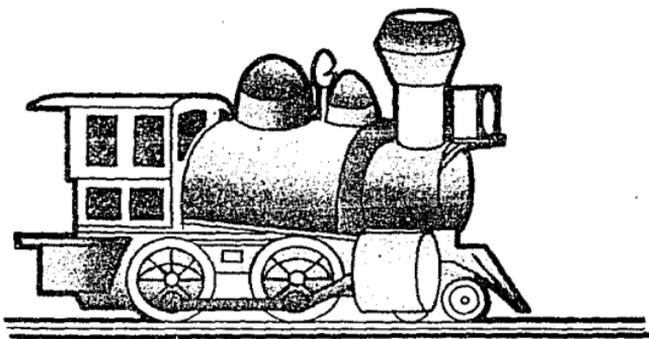


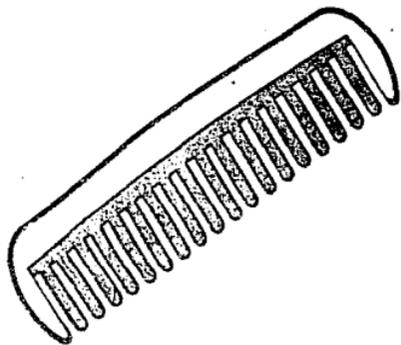
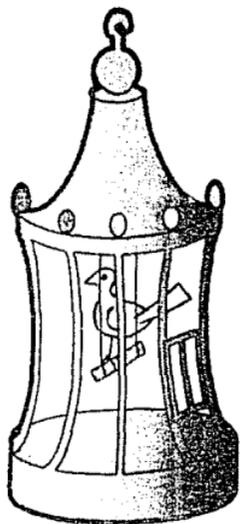


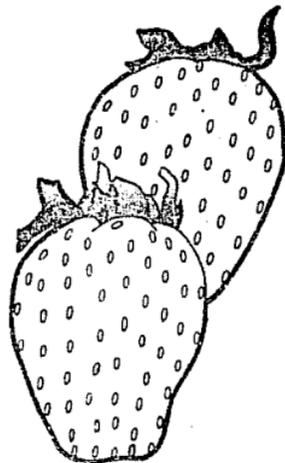


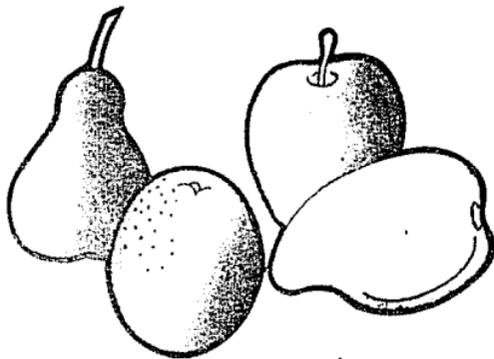


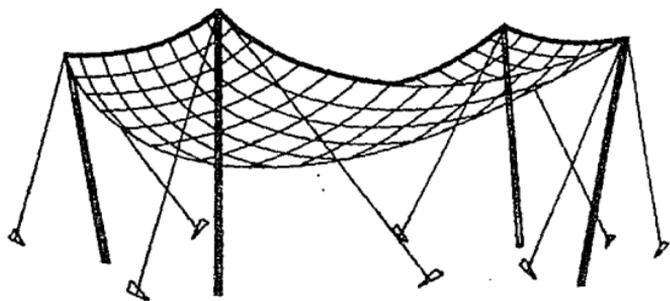


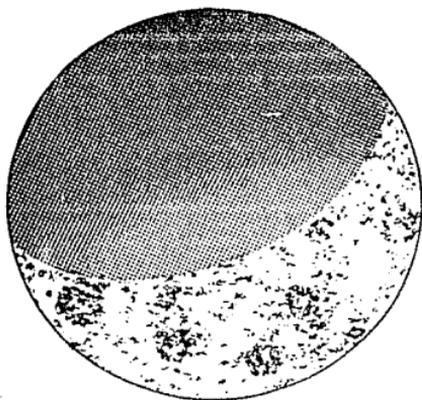
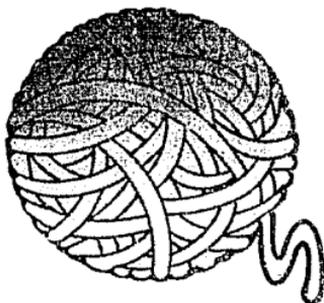


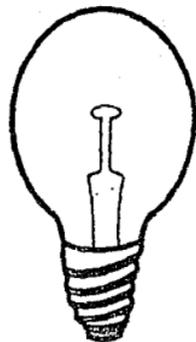
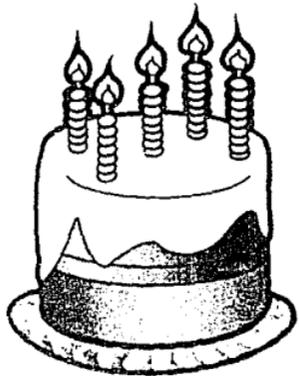


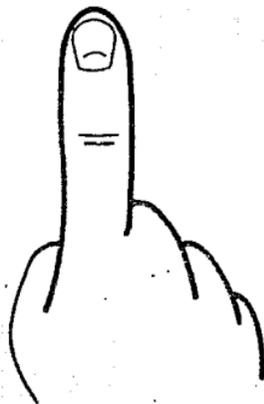
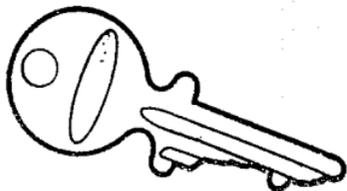


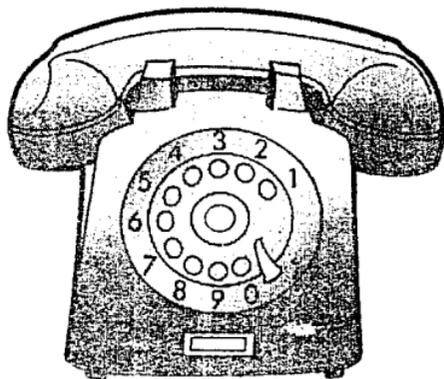
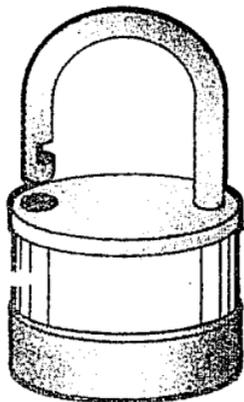


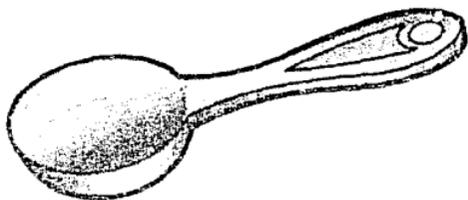
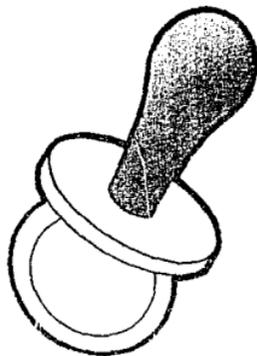
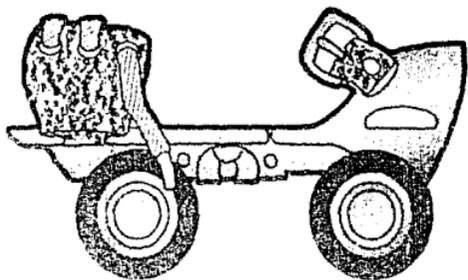








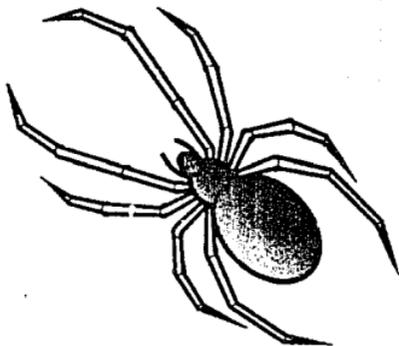


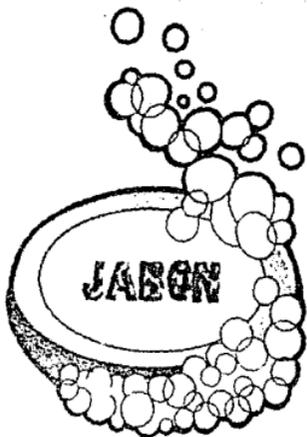
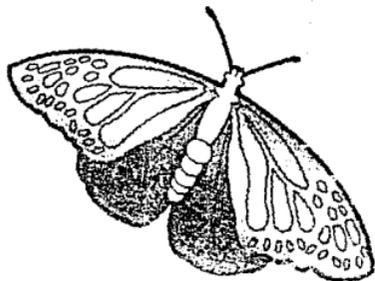
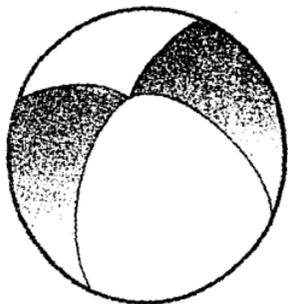


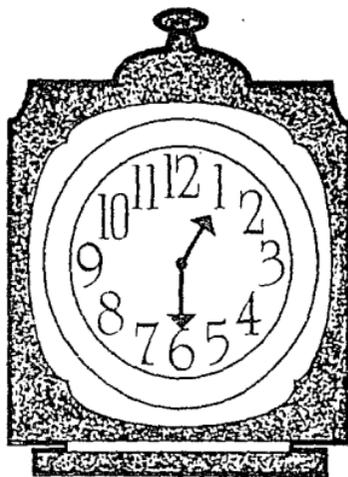
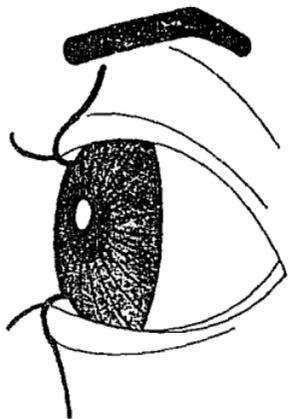


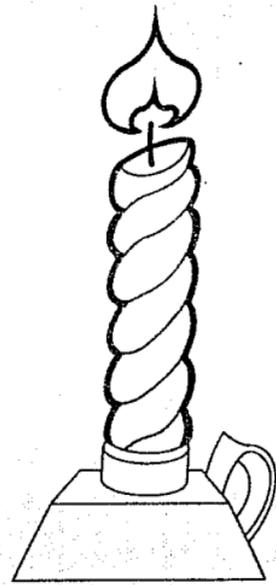
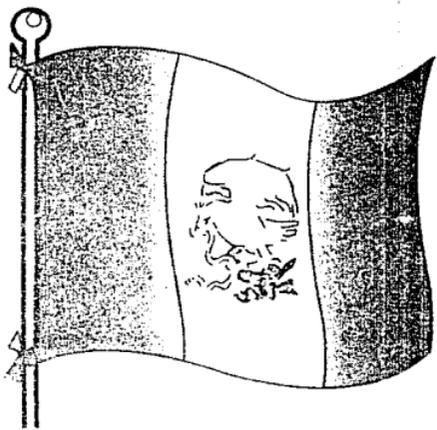


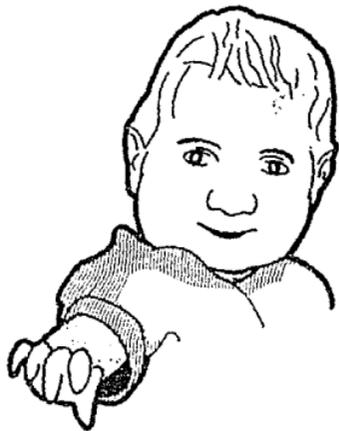


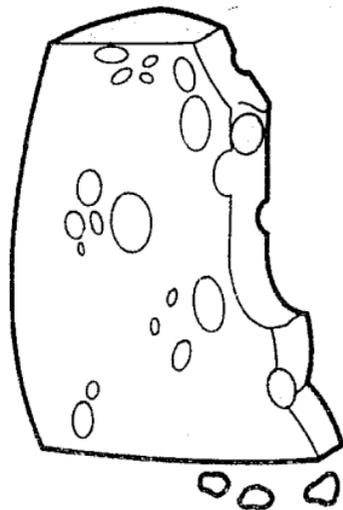
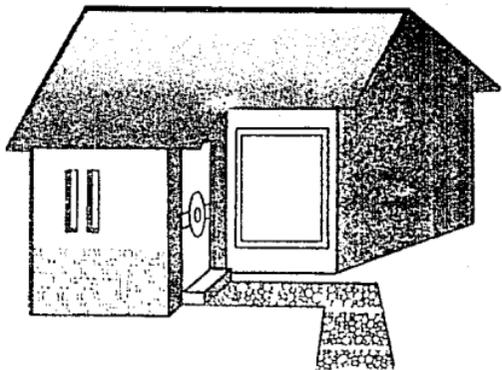


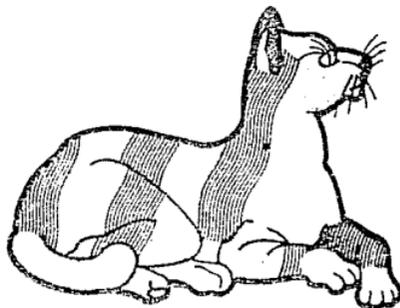
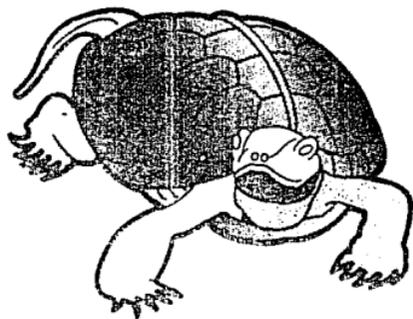
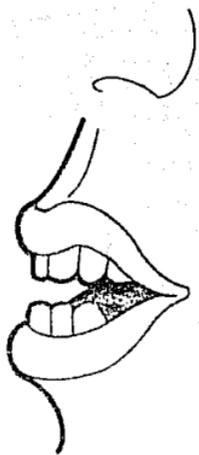


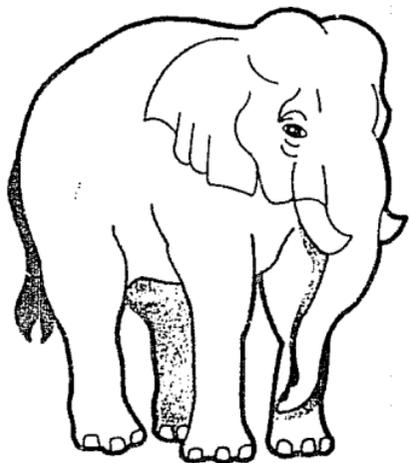


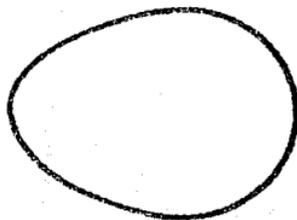
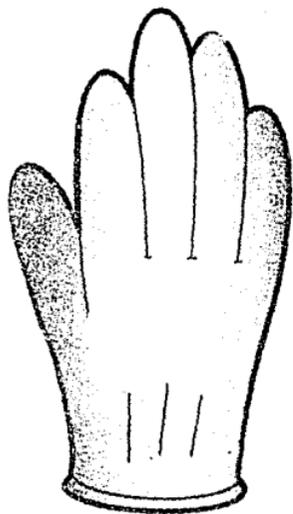












apéndice B

EXAMEN DE ARTICULACIÓN DE SONIDOS EN ESPAÑOL (Hoja de calificación)

Nombre _____ Edad _____ Escuela _____ Fecha _____

Califique como sigue: sustitución, p/f; omisión, -/; diástrofe, /p; adición,
escriba la palabra (figure en vez de /):

Tarjetón	Sonido sujeto a prueba	Lista de palabras	1	2	3	Sonido aislado	Adición
			I	M	F		
1	(m)	meja, cama,					
2	(n)	nariz, mano, botón					
3	(ñ), ñata,					
4	(p)	peña, mano,					
5	(x)	jabón, vino, reloj					
6	(b)	vela, bebé,					
7	(k)	casa, boca,					
8	(z)	zato, tortura,					
9	(f)	foco, elefante,					
10	(y)	ave, payaso,					
11	(d)	dado, candado, red					
12	(l)	luna, bola, pastel					
13	(j), aretes, collar					
14	(r)	raón, perro,					
15	(r)	relleno, pañal,					
16	(E)	chupón, cachera					
17	(r)	zapato, varo, lápiz					

	Mezclas					
18	(bl)	blusa	*			
19	(kl)	clavos	*			
20	(fl)	flor	*			
21	(gl)	globo	*			
22	(pl)	plato	*			
23	(bl)	libro	*	*		
24	(kl)	cruc	*			
25	(dl)	cocodrilo	*	*		
26	(fl)	fresa	*	*		
27	(gl)	guere	*	*		
28	(pl)	prado	*	*		
29	(fl)	flor	*	*		
30	Diptongos (au)	juca	*			
31	(ei)	perña	*			
32	(eo)	leoncito	*			
33	(ie)	pie	*	*		
34	(ua)	guante	*	*		
35	(ue)	huevo	*	*		

Ocupación de los padres: _____

Lugar que ocupe el niño en la familia (hijo único, mayor, menor, etc.) _____

Comentarios: _____

Investigador: _____

apéndice C

EXAMEN DE ARTICULACIÓN DE SONIDOS EN ESPAÑOL (Hoja de calificación)

Califique cada tipo: sustitución, omisión, /s/ distorsión, /p/ edición,
escriba la palabra (escriba en lugar de figura)

Tarjetas n.º	Nivel de edad	Sonido sujeto a prueba	Lista de palabras	1	2	3	Sonido añadido	Adición
				I	M	F		
1	3	Eni	reca, cava					
2	3	Enj	mano, sola					
3	3	Elj						
4	3	Elj	pelota, manzana					
5	3	Elj	caso, lava					
6	3	Elj	caso, cefalite					
7	3	Elj	Wae, paraiso					
8	3	Elj	Wae, loda					
9	3	Elj	Wae, loda					
10	3	Elj	Wae, loda					
11	4	Elj	reca, loda					
12	4	Elj	reca, loda					
13	4	Elj	reca, loda					
14	6	Elj	reca, loda					
15	6	Elj	reca, loda					
16	6	Elj	reca, loda					
17	4	Muecas						
18	4	Elj	plata					
19	5	Elj	plata					
20	5	Elj	plata					
21	5	Elj	plata					
22	5	Elj	plata					
23	5	Elj	plata					
24	6	Elj	plata					
25	6	Elj	plata					
26	6	Elj	plata					
27	6	Elj	plata					
28	3	Elj	plata					
29	3	Elj	plata					
30	4	Elj	plata					
31	5	Elj	plata					
32	5	Elj	plata					
33	6	Elj	plata					

El tipo de prueba: _____ Lugar que ocupa _____
 el nombre de la familia literaria: _____
 el comentario: _____ Investigador: _____

Esta obra terminó de imprimirse el día 28 de enero de
1976, en los talleres de Litografía Ingramex, S. A.,
Cerrito 162, Col. Granjas Esmeralda, México 13, D. F.

Se tiraron 3 000 ejemplares
más sobrantes de reposición