



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

46

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA



"PROPUESTA PARA LA ESTIMULACION DEL LENGUAJE EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL"

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

ESTELA PEÑA ROJAS

ASESOR: LIC. MATILDE CANUDAS GONZALEZ



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

MEXICO, D. F.

282469

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



2000

COLEGIO DE PEDAGOGIA



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A TI

GRACIAS PORQUE CUANDO TE LLAMÉ

RESPONDISTE Y AUMENTASTE

MIS FUERZAS PARA PODER MI

DESEO VER REALIZADO

A TI

GRACIAS.....

Confía en Dios
Confía en que
Quien te ergo
Te mantendrá

PARAMAHANSA YOGANANDA

A MI MADRE:

**PORQUE SI YO PUDIERA DARTE
EL CIELO
LAS ESTRELLAS
Y EL MUNDO
LO HARÍA;
PERO PARA LO QUE TÚ MERECE
NADA BASTARÍA
Y MUY POCO SERÍA
LO QUE YO PUDIERA
DARTE MADRE MÍA.**

A TI MUJER VIRTUOSA

G R A C I A S

**POR SABER ESPERAR
POR LA CONFIANZA
LA TERNURA, EL AMOR
Y EL TIEMPO QUE ME HAS DEDICADO
POR ESO Y TODO LO DEMAS
UNA VEZ MAS G R A C I A S.**

*En el mundo hay muchas mujeres que
hacen el bien; pero tú superas a todas*

A MI PADRE:

**QUIEN ME HA ENSEÑADO QUE ANTE TODOS
LOS PROBLEMAS Y ADVERSIDADES, EL DARSE
POR VENCIDO NUNCA ES LA SOLUCIÓN.
PORQUE ME HA ENSEÑADO Y CORREGIDO
INTELIGENTEMENTE EN MIS MOMENTOS DE
DESORIENTACIÓN, PORQUE HA ESTADO
PRESENTE CUANDO LO HE NECESITADO,
POR ESO Y MUCHO MAS**

G R A C I A S

Todo lo que no se da se pierde,
pero tú no has perdido nada porque
todo me los has dado.

A MI HERMANOS Y HERMANAS:

**QUIENES CONMIGO HAN VIVIDO
TANTOS MOMENTOS ANHELADOS,
E INESPERADOS.
POR SUS CONSEJOS, SU APOYO,
EL TIEMPO QUE HAN ESPERADO
Y POR SU ENORME CARIÑO
MIL GRACIAS.**

A las profesoras: REBECA CASANOVA BECERRA
MATILDE CANUDAS GONZALEZ
PATRICIA GALVEZ

Hay hombres que trabajan
Un día y son buenos.....
Otros trabajan un año.....
Y son mejores.....
los que trabajan.....
muchos años.....
Son excelentes.....
Pero los que trabajan.....
Toda la vida.....
son imprescindibles.....

Berlot Brzeh.

**POR EL INTERES PUESTO PARA
LA REALIZACION DE ESTE TRABAJO,
POR SU PACIENCIA,
POR EL TIEMPO TAN VALIOSO
DEDICADO A LA REVISION DEL MISMO,
MI MÁS SINCERO AGRADECIMIENTO.**

A MI ESPOSO:

Porque has sabido esperar, pero sobretodo

Has comenzado a darlo todo sin pedir nada

A cambio, por eso y mucho mas

G R A C I A S.

El hombre no acumula para si:

Vive para otra gente

Y vive la vida plena.

Da a otra gente

Y vive en la abundancia.

Tao Te King de Lao Tse

A Maribel y Rosa Isela:

**PORQUE TODAS LAS GRANDEZAS DE ESTE
MUNDO NO VALEN MAS QUE SU AMISTAD**

G R A C I A S.....

Si los ciudadanos practicasen entre si
La amistad, no tendrían necesidad
De la justicia.

Aristóteles.

A MIS ALUMNOS:

El niño necesita libertad: porque no es
Una botella que hay que llenar,
Sino un fuego que es preciso encender.

Montaigne.

Un niño tiene tan poco que dar, porque
Nunca sabe que le da todo.

Margaret Runbeck.

Dichoso el que halla sabiduría,
El que obtiene inteligencia
Porque son mas provechosas que
La plata y rinden mayores
Beneficios que el oro.

Proverbios 3.13

Nunca consideres el estudio como un deber,
Sino como una oportunidad para penetrar
En el maravilloso mundo del saber.

Albert Einstein.

Con paciencia, la gota perfora la roca.

I N D I C E

INTRODUCCION.....	1
-------------------	---

C A P I T U L O I

I.- GENERALIDADES SOBRE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL	5
I.1.- VISION HISTORICA SOBRE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL	6
I.2.- CLASIFICACION DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL	13
I.3.- CONCEPTO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL	17
I.4.- CAUSAS DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	22
I.5.- CARACTERISTICAS DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL	33

CAPITULO II

II.- DESARROLLO COGNOSCITIVO DESDE LA TEORIA DE JEAN PIAGET.....40

II.1.- EL DESARROLLO COGNOSCITIVO SEGUN JEAN PIAGET.....44

II.2.- EVOLUCION DEL NIVEL INTELECTUAL (ESTADIOS DE DESARROLLO COGNOSCITIVO)50

II.2.1.- CARACTERISTICAS COGNITIVAS DE LOS SUJETOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUA.....70

II.3.- DESARROLLO SOCIAL DEL NIÑO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....73

II.3.1.- REACCION DE LOS PADRES ANTE EL NACIMIENTO DE UN NIÑO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL75

CAPITULO III

III.- LA ADQUISICION DEL LENGUAJE.....77

**III.1.- PANORAMA DE LOS DISTINTOS ENFOQUES
DE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE78**

**III.2.- PROCESO Y DESARROLLO DE LA ADQUISICION
DEL LENGUAJE90**

III.2.1.- ETAPA PRELINGUISTICA91

III.2.2.- EMISION DE LA PRIMERA PALABRA95

**III.2.3.- EMISION DE DOS, TRES Y CUATRO
PALABRAS102**

III.2.4.- CONSTRUCCION GRAMATICAL106

CAPITULO IV

LA ADQUISICION DEL LENGUAJE EN EL NIÑO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL. CARACTERISTICAS LINGUISTICAS

IV.- PROCESO DE ADQUISICION	110
IV.1.- ASPECTOS FONETICOS	112
IV.2.- ASPECTOS LEXICOS	115
IV.3.- ASPECTOS SEMANTICOS	117
IV.4.- ASPECTOS MORFOLOGICOS	120
IV.5.- ASPECTOS SINTACTICOS	121
IV.6.- ASPECTO PRAGMATICO.....	124

CAPITULO V

V.- PROPUESTA PARA LA ESTIMULACION DEL LENGUAJE EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL.....	128
--	------------

RESULTADOS	171
-------------------------	------------

CONCLUSIONES	190
---------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	195
---------------------------	------------

INTRODUCCIÓN

Por mucho tiempo en varios países del mundo, entre ellos México, consideraron la Educación Especial como una educación ajena al Sistema Educativo y, no fue sino hasta los años ochenta cuando la UNESCO da origen a un movimiento el cual pretendía lograr que la población escolar con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad asistiera a las escuelas regulares y, es en estos momentos cuando se comienza a hablar de la igualdad y sobretodo de equidad en educación básica.

“ESCUELA PARA TODOS”, de ahí que hoy en día el derecho a la equidad educativa sea uno de los principios básicos bajo los cuales se rige el Sistema Educativo Mexicano.

Así en la actualidad el Sistema Educativo Nacional se encuentra viviendo una serie de reformas a partir de las cuales Educación Especial deja de entenderse como una educación distinta para los alumnos diferentes y con ello iniciarse y continuar con el proceso de integración y normalización de alumnos con necesidades educativas especiales independientemente de sus características físicas, étnicas, culturales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras

Este principio de integración hoy en día continua utilizándose para promover la participación, el desarrollo y la mayor autonomía posible del niño como individuo y persona dentro del ámbito social, cultural, de salud y laboral; ámbitos en los cuales difícilmente, en tiempos anteriores, estas personas habían tenido una participación activa, esto se debió al sistema educativo excluyente que existía; Es por eso que en base a los cambios significativos que se están dando en nuestro sistema educativo, hoy en día educación especial ya no es paralela a la educación básica; Por lo tanto los servicios de educación especial y en particular los Centros de Atención Múltiple se encuentran reconsiderando en estos momentos el uso del diseño curricular básico para dejar de lado el uso de la guía curricular misma que tenía como objetivo capacitar y habilitar a los alumnos sobretodo

en el manejo de hábitos, en el desarrollo de su socialización, comunicación y ocupación.

De esta manera la encontrarme elaborando dentro del sistema educativo mexicano y sobretodo el estar vinculada directamente con el trabajo que se desarrolla en un Centro de Atención Múltiple (institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad) y en donde mi función es la de maestra de grupo (actualmente del primer año de primaria) considero conveniente y también como una tarea fundamental de mi labor (aún después de cuatro años que tengo trabajando desarrollar, incrementar e incluso innovar estrategias que me permitan en la mayor de las posibilidades apoyar a mis alumnos en su proceso y desarrollo de sus capacidades de comunicación con la finalidad de que se expresen con claridad, coherencia y sencillez.

De esta manera, mi primer contacto con alumnos que tenían dificultades en el desarrollo de su proceso lingüístico y, por lo tanto, mi necesidad para comprender sus deseos, inquietudes etc. fue el principal motivo que me llevó a pensar en la elaboración de una propuesta que oriente a profesores en la estimulación del lenguaje de sus alumnos con discapacidad intelectual partiendo de los objetivos lingüísticos establecidos en el diseño curricular de educación básica.

Considero conveniente manifestar una vez mas que el deseo de realizar dicha propuesta surgió principalmente por los siguientes motivos: el primero de ellos se debió a mi dificultad para entender las emisiones y hasta cierto punto el lenguaje de mis alumnos; el segundo de ellos fue el comprobar que a partir del uso del curriculum básico y por ende del trabajo dentro del aula es posible estimular el lenguaje de los niños que presentan alguna discapacidad y, el tercer motivo es transmitir la experiencia que he tenido ante la aplicación de dicha propuesta hacia aquellos que se enfrentan día con día a situaciones similares a la mía; Teniendo presente que nuestra labor principal es la de atender a los menores que acuden a nuestros servicios con la esperanza de obtener mayores y mejores elementos que les permitan en la mayor de las posibilidades una integración educativa, escolar, social y laboral dando, por lo tanto, una respuesta a la diversidad.

Es por ello que a raíz de todo esto y el ver que la dificultad en el ámbito lingüístico puede ser un factor de exclusión educativo; el presente trabajo se desarrolla desde la necesidad de conocer lo que es la discapacidad intelectual, las causas que la originan, la evolución que esta ha tenido en estos tiempos, e incluso las diferentes clasificaciones que se han hecho en torno a ella.

Estos junto con otros elementos (plasmados en el índice) fueron los que me permitieron llegar hasta la elaboración de una propuesta pedagógica con la cual fuera posible desarrollar el proceso lingüístico de los alumnos.

Por lo tanto, el presente trabajo expondrá una descripción general de la discapacidad intelectual, el desarrollo cognoscitivo y del lenguaje que presentan estos alumnos, se elaborará una propuesta de trabajo a partir de los materiales usados en ambientes escolares regulares, así como también se mencionarán algunas sugerencias que permitan contribuir en la medida de las posibilidades de cada alumno a su integración en los ámbitos escolar y social.

Para lograr dichos objetivos en el primer capítulo se mencionan en términos generales el desarrollo histórico que ha tenido la discapacidad intelectual, se hace referencia a la clasificación que se ha manejado y que actualmente se utiliza en las instituciones educativas con estos alumnos; además también se alude a las diferentes causas que provocan esta discapacidad así mismo se mencionan las posibles características que puede presentar un alumno con esta discapacidad.

En el capítulo II se hace referencia al desarrollo cognoscitivo de alumnos con discapacidad intelectual trabajado desde la teoría de Jean Piaget, además se expone brevemente cómo es el desarrollo tanto social como familiar de estas personas teniendo presente que son características muy comunes pero no únicas ni mucho menos características que necesariamente deban manifestar todas las personas que presentan esta discapacidad.

En el capítulo III abordo la adquisición del lenguaje en niños normales partiendo de los principales enfoques que se han desarrollado en torno a este tema, se continúa con una descripción acerca del proceso y desarrollo del ¿cómo? Se adquiere el lenguaje, haciendo hincapié en las diferentes etapas que comprenden el lenguaje.

En el capítulo IV se analizan únicamente las posibles características lingüísticas que presentan los alumnos con discapacidad intelectual, es decir, se expondrá cómo estos niños adquieren, desarrollan y emiten su lenguaje.

Por último en el capítulo V se expondrá una propuesta que nos permita estimular el lenguaje en niños con discapacidad intelectual partiendo, como ya se mencionó, del trabajo diario con alumnos y del uso de materiales trabajados en la escuela regular, esperando comprender que es posible favorecer el desarrollo del lenguaje en niños con discapacidad intelectual tomando como base el diseño curricular regular para un mejor desenvolvimiento en su ambiente.

Finalmente se expondrán los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la propuesta.
Se anexan, asimismo, las conclusiones y, algunas sugerencias para trabajar con los menores.

CAPITULO I

I.- GENERALIDADES SOBRE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Indudablemente la discapacidad intelectual ha existido en todos los tiempos; pero no fue sino hasta mediados del siglo pasado cuando comenzó a considerarse como problema social, situación ante la cual se emprendieron una serie de estudios a partir de los cuales se pretendían conocer bases que permitieran ya no tanto impedir el nacimiento de sujetos que presentaban discapacidad intelectual pero si por lo menos estudios que arrojarán datos sobre las posibles causas de la discapacidad intelectual a fin de buscar estrategias para el apoyo, atención y/o prevención de sujetos con algún tipo de discapacidad¹.

Anteriormente utilizamos los términos "retraso" y "mental" pero es importante saber que durante los últimos años se ha venido discutiendo si ambos conceptos son los mas adecuados para referirse a todas aquellas personas que presentan un funcionamiento intelectual, o bien, general por debajo del promedio, es por ello que el concepto de retraso mental ha experimentado numerosas modificaciones mismas que a continuación se analizarán.

¹ Ingalls. RETRASO MENTAL LA NUEVA PERSPECTIVA. PAG. 87

I.1.- VISION HISTORICA DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Es de suponerse que la discapacidad intelectual, bajo sus distintas formas ha existido desde que existe el hombre prevaleciendo diferentes actitudes con respecto a las personas que lo padecían y lo padecen.

El concepto actual de discapacidad intelectual y el nuevo enfoque que hace referencia a la integración de éstos sujetos, ha sido el resultado de numerosos estudios y grandes esfuerzos en la búsqueda de otorgar un mejor tratamiento y por lo tanto un desarrollo biosocial y educativo que les permita tener, en la mayor de las posibilidades, una adaptación normal al medio ambiente en el que se desenvuelven los sujetos con discapacidad intelectual.

Ahora bien, el estudio científico de la discapacidad intelectual presenta una corta historia sobrepasando apenas los 150 años, sin embargo se pueden distinguir dos etapas dentro de la evolución histórica del concepto de deficiencia intelectual y, hoy en día discapacidad intelectual.

Dichas etapas son:

- ETAPA PRECIENTIFICA
- ETAPA CIENTIFICA

Durante la primera etapa probablemente los trabajos documentales de la existencia de sujetos "mentalmente defectuosos" se encuentran en el Manuscrito Terapéutico de Tebas (1500 a. C) continuándose en la Biblia y el Corán; tiempos en donde por principio no se diferenciaba entre los discapacitados intelectualmente y otros cuadros que presentaban personas con graves trastornos psíquicos y físicos; Como ejemplo de estos cuadros se contempla a los criminales, sordomudos y epilépticos.

De ahí que el periodo anterior a 1800 (en las antiguas Grecia, Roma y época Medieval) se caracterizara por:

- Referirse a los individuos con discapacidad intelectual como personas tontas, idiotas que carecen de razón.
- Los sujetos con discapacidad intelectual muchas veces eran detenidos por la nobleza para que sirvieran de diversión. Continuamente eran abandonados los niños indeseables con el fin de eliminar a los incapaces.
- Mas tarde durante la Edad Media (a raíz del Cristianismo) comenzaron a recibir el apoyo de la iglesia creyendo que las personas impedidas estaban mas cerca de Dios; en ese entonces se les comenzó a llamar los niños del buen Dios.
- Con el surgimiento del Renacimiento los antiguos protestantes creyeron que los sujetos con discapacidad intelectual estaban poseidos y, por lo tanto en contacto con el demonio. Esto originó que las personas con discapacidad intelectual se convirtieran en objeto de cacería para ser encarcelados de la manera más brutal e inhumana. Posteriormente; un conocimiento científico más serio y que valiera la pena no se realizó sino hasta entrado el siglo XIX, momento en el que se adoptó una actitud más racional y moral acentuándose el sentido de la justicia social.

Para 1818 fue Esquirol quien estableció la primera diferencia entre demencia e idiocia encontrando en ésta dos categorías: la idiocia (afección mas profunda) y la imbecilidad (afección moderada).

En síntesis el periodo precientífico se distinguió principalmente por la no-distinción entre la discapacidad intelectual y otras entidades en las cuales existen graves alteraciones físicas, psíquicas y/o sensoriales.

Una vez iniciada la etapa científica, por Esquirol, encontramos que el estudio de la discapacidad intelectual se desarrolla a partir de algunos periodos; tales son:

A) PERIODO DE LOS PIONEROS O PRECURSORES

Dicha etapa comenzó a desarrollarse a partir de tres situaciones sociales que se hicieron presentes:

- 1. - la industrialización; factor que provocó un incremento de las demandas adaptativas de los sujetos a los medios social y, por ende al ámbito laboral,**
- 2. - la urbanización; misma que originó rápidos cambios en el estilo de vida, con lo cual se exigieron mayores capacidades adaptativas,**
- 3. - la educación masiva de la población en donde a raíz de la revolución industrial se demandaban mas trabajadores preparados.**

Ante la necesidad de dar una mejor respuesta a estas situaciones nació en Europa Occidental y Estados Unidos una preocupación general por las personas que presentaban discapacidad intelectual y, fueron autores como Jean Itard y Samuel Howe quienes inclinaron los primeros estudios en torno a los sujetos que presentaban esta discapacidad.

Itard, por su parte en 1798 trabajó su primer tratamiento con un sujeto con deficiente mental profundo (niño salvaje encontrado en un bosque que no había recibido educación alguna) teniendo como finalidad capacitarlo en la adquisición de todas las habilidades de un hombre civilizado. Finalmente con la aplicación de numerosas técnicas y, como principales aportaciones de Itard al estudio de la discapacidad intelectual, éste:

- **Logra que el niño salvaje pasara de un animal incontinente, insensible y emotivo a, un ser humano parcialmente civilizado, pero sobre todo**
- **Logró demostrar que un niño diagnosticado como idiota o deficiente mental profundo podía desempeñar muchas**

aptitudes sociales si se le sometía a un programa sistemático de capacitación.

En 1893 Edouard Seguin (discipulo de Itard) continuó con los estudios de su maestro comprendiendo la educación de un niño idiota; concluyendo y reafirmando que con el entrenamiento apropiado muchos sujetos retrasados mentalmente podían enseñarse a hacer mucho mas de lo que jamas se había pensado pudieran realizar.

En los comienzos del siglo XX se crean escuelas residenciales que se ocupan del cuidado de los deficientes, "imbéciles e idiotas" con el fin de curar y educar a estos sujetos. Para ello desarrollaron programas educativos y de capacitación y que desafortunadamente la falta de resultados positivos (debido a la gran demanda, a la falta de personal especializado, a situaciones económicas y por que con la capacitación no se logró curar a estos sujetos) llevó a que del periodo de optimismo que existía, en estos momentos, se pasara a una etapa de pesimismo, rechazo y alarma social.

B) PERIODO DE PESIMISMO, RECHAZO Y ALARMA SOCIAL

Este periodo se distinguió principalmente porque:

- La deficiencia al tornarse incurable ya no requiere que se eduque a los sujetos que la padecen; por lo tanto, los Centros de Educación se transforman en instituciones o Centros de custodia que se caracterizaban por el aislamiento total de los deficientes del resto de la sociedad;
- se creyó que el retraso se presentaba, únicamente, en familias con problemas tales como el alcoholismo, crimen y prostitución entre otros,
- El sujeto retrasado era una degeneración del hombre, con cuya existencia rebajaba la calidad de la raza humana. Son seres inmorales, promiscuos, criminales y parásitos para la sociedad,

- Ante esto; entre las principales soluciones que se tomaron fueron: se dio la segregación de los retrasados del resto de la humanidad para que no se reprodujeran y, se promulgó una ley que autorizara la esterilización de personas retrasadas,
- Durante este periodo surge la psicología diferencial y el desarrollo de pruebas psicológicas. La primera de ellas fue el test de inteligencia mismo que se utilizó para determinar que niños no se beneficiarían de la educación pública y quiénes, por lo tanto, necesitarían de una educación especial.

C) PERIODO DEL RESURGIMIENTO

Nuevamente se le otorga importancia (durante los años cincuenta) al problema de la discapacidad intelectual gracias a:

- Al uso de técnicas pedagógicas y terapéuticas que permitieran la integración social de los deficientes;
- los estudios científicos, el cuestionamiento de teorías que no habían sido refutadas y la adaptación de medidas preventivas a nivel comunitario,
- la toma de conciencia de la marginación en la que vivían los deficientes mentales,
- Que se desarrollan movimientos por parte de los padres y asociaciones que atendían a estos sujetos solicitando al mismo tiempo el apoyo del gobierno; con esto se consiguió que la educación pública incluyera a los deficientes mentales cuyo CI estuviera entre los 30 y 50.

La imagen de la institución nuevamente comenzó a cambiar y fue hasta 1971 cuando se confirmó el apoyo legal a los sujetos con discapacidad.

Durante este periodo los descubrimientos más importantes fueron:

- a) descubrimiento del cromosoma extra en el par 21 (Síndrome de Down)
- b) queda establecido que la inteligencia es el resultado de la herencia y del ambiente,
- c) los sociólogos confirman que situaciones sociales parecen causar o contribuir en la deficiencia mental, sobre todo, la ligera,
- d) se establece que el CI no es el único criterio definitorio de la deficiencia mental
- e) se concibe la deficiencia mental a partir de un contexto social y no únicamente médico,
- f) Se abandona la noción de que "los deficientes mentales son incurables.

D) PERIODO DE APOGEO

La década de los setenta se caracterizó por:

- Considerar los mismos derechos civiles tanto para personal con "deficiencia mental" como para el resto de los ciudadanos;
- las personas con discapacidad institucionalizadas tienen derecho a servicio de tratamiento que incluya una atención psicológica, médica y educativa,
- por el apoyo que se le otorgó a la validez y utilidad de un sistema educativo apropiado para todos los niños, incluso los mas severamente discapacitados,
- en 1975 en Estados Unidos es aprobada la ley de Educación para Todos los Niños Incapacitados,
- En los países escandinavos comienza a utilizarse el concepto de normalización. Dicho concepto fue utilizado de la siguiente

manera: conjunto de ideas, métodos y experiencias encaminadas a proporcionar, a los “deficientes mentales”, un modelo de vida lo más parecido posible al de una persona que no presenta ninguna discapacidad,

- A partir del concepto de normalización surge la idea de integración con lo cual se desprende la participación de las personas con discapacidad y las que no presentan alguna discapacidad en los mismos servicios.

E) PERIODO DE CONSOLIDACION

Destacan como características de este periodo:

- Una profundización en los derechos humanos de los individuos con discapacidad intelectual. Los sujetos con discapacidad ahora son ciudadanos,
- una crítica a las teorías pseudogregacionistas o institucionalistas,
- una crítica a la utilidad y validez de los test que marcaban únicamente un CI para diagnosticar la discapacidad intelectual,
- se da un avance en los métodos y técnicas para prevenir las discapacidad intelectual,
- se desarrolla una planificación y coordinación de los servicios,
- Se insiste en la etiquetación.

El año de 1981 fue declarado por la Organización de las Naciones Unidas como el “Año internacional de los disminuidos” apoyando con esto la igualdad de los derechos y la normalización de la vida de las personas con algún tipo de discapacidad.

I.2.- CLASIFICACION DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El estudio de la discapacidad intelectual engloba una gran problemática, misma que ha sido abordada desde diversas perspectivas tales como la medicina, psicología, biología y pedagogía a partir de las cuales se han hecho importantes avances para un mejor y más profundo conocimiento que permita hacer un diagnóstico, pronóstico y tratamiento de la discapacidad intelectual. Para tal propósito los sujetos con discapacidad intelectual han sido clasificados de acuerdo a múltiples criterios.

Desde el punto de vista pedagógico los individuos afectados con discapacidad intelectual se clasifican en:

RANGO	CARACTERISTICAS
FRONTERIZO	Personas con posibilidades de adquirir conocimientos académicos básicos; además de aptitudes de adaptación social.
RETRASO SUPERFICIAL	Sujetos educables con mayores posibilidades de incorporarse a una vida de trabajo siendo más útiles así mismos y a la sociedad.
RETRASO MODERADO	Sujetos que en ocasiones se desempeñan con poca supervisión, realizando actividades sencillas.
RETRASO PROFUNDO	Sujetos que no realizan actividades por sí solos, están obligados a depender de los demás.

También muchos pedagogos utilizan la clasificación:

RANGO	COEFICIENTE INTELECTUAL
EDUCABLES	50 – 75
ENTRENABLES	30 – 50
DE CUSTODIA	30 o menos

Clasificación de la Organización Mundial del la Salud.

RANGO	COEFICIENTE INTELECTUAL
RETRASO LEVE	50 – 70
RETRASO MODERADO	35 – 49
RETRASO SEVERO	20 – 34
RETRASO PROFUNDO	0 – 19

**Clasificación de la American Association of Mental Deficiency
(1979)**

RANGO	COEFICIENTE INTELECTUAL
LIGERO	68 – 52
MODERADO	51 – 36
SEVERO	35 – 20
PROFUNDO	19 o inferior

La clasificación que nos maneja la Dirección de Educación Especial es:

RANGO	COEFICIENTE INTELECTUAL
LEVE	70 – 50
MODERADO	49 – 30
SEVERO	29 – 10
PROFUNDO	9 a 0

I.3.- CONCEPTO DE DISCAPACIDAD INTELLECTUAL

El término retraso mental presenta grandes desventajas que lo hacen distinguirse de entre otras definiciones como lo son discapacidad intelectual y necesidades educativas especiales, esto debido a sus diversas características que le han ocasionado un sin número de críticas; con la etiqueta de retraso mental se desprende al sujeto de su posible integración a la sociedad ya que es institucionalizado en clases especiales mismas que se veían como campos de desecho para niños indeseables.

El concepto de retraso mental se percibe desde un punto de vista sociopolítico, no es muy útil ya que alude poco al desempeño de sujetos con discapacidad dentro del contexto escolar con el cual se pueda elevar el funcionamiento de los niños que presentan dicha discapacidad; éstas son quizás las críticas más importantes que le han ocasionado grandes inconvenientes para su aceptación dentro del campo de la educación y la psicología principalmente.

De esta forma y; gracias a los innumerables estudios, en la actualidad se han llegado a tener mejores conocimientos sobre las causas, características y nuevos programas de apoyo que la revisión del concepto retraso mental nos pudo ofrecer; así, sin olvidar las posibilidades de desarrollo general que tengan sujetos con discapacidad y, reconociendo sus derechos como seres humanos, es decir dependiendo del respeto a los derechos de estos individuos es, como estaremos en condiciones de poder apoyar a los sujetos con discapacidad en su integración a la sociedad.

Los conceptos de retraso mental que han sido revisados y que de alguna manera nos permitieron llegar a la unificación de criterios en torno a las personas que presentan algún tipo de discapacidad son los siguientes:

Es a partir de comienzos del siglo XX cuando se define el retraso mental sobre la base de tres criterios o categorías independientes:

- A) definiciones basadas en resultados de pruebas de inteligencia;
- B) definiciones basadas en un mal ajuste o adaptación social y,
- C) definiciones basadas en la causa o naturaleza esencial del retraso.

A) Retraso mental; prueba de inteligencia y nivel cultural.

Abordar el concepto de retraso mental implica revisar, primeramente, la definición que ha sido construida en torno a la inteligencia, pues la confusión y equivocación alrededor de la inteligencia a ocasionado importantes implicaciones para la definición, diagnóstico y comprensión del retraso mental.

Dado lo anterior, en 1905 Binet y Simon dan a conocer una serie de pruebas de inteligencia que permitieran descubrir a los niños que no podían beneficiarse de un programa escolar normal; es decir, a los retrasados mentales.

Para 1916 Terma, a partir de los estudios de Binet y Simon introduce por primera vez la noción de cociente intelectual.

Cociente intelectual es la relación entre edad mental y edad cronológica.

La aplicación de estas pruebas estandarizadas unido al término de coeficiente intelectual y edad cronológica fueron elementos importantes que permitieron definir el retraso mental en función del rendimiento en las pruebas estandarizadas.

Retrasado Mental "es todo aquel que tenga un CI inferior a cierto nivel, fijado en 70"², esta cifra se ha señalado a partir de las propias exigencias escolares y sociales.

² IBIDEM, PAG. 52

Acorde con esta posición el CI es el principal criterio para determinar si una persona es candidata o no a las clases especiales.

B) Retraso mental, una inadecuada adaptación social.

A diferencia de los test de inteligencia que fijan las normas del retraso mental, entre 1930 – 1950 autores como Doll prefirieron definir el retraso mental a partir de la buena adaptación del sujeto al ambiente y a la cultura.

El retraso mental es un estado de desarrollo mental incompleto de tal naturaleza y hasta tal grado que el individuo sea incapaz de adaptarse al ambiente normal de sus semejantes; o bien, “una persona mentalmente retrasada es aquella que es incapaz de administrarse a sí misma y sus cosas, o incapaz de aprenderlo o hacerlo requiriendo de supervisión, control y cuidado especial para su propio bien y por el de la comunidad”³.

Como lo manifiestan ambas definiciones, desde el punto de vista social la característica principal que presentan los denominados retrasados mentales es, el tener dificultades mas o menos importantes de adaptación social, mostrando una incompetencia para vivir de forma autónoma en la edad adulta.

C) Retraso mental, causas biológicas.

El retraso mental desde el punto de vista biológico considera que los niños mentalmente retrasados han sufrido una enfermedad cerebral grave en el útero o, durante los primeros años de vida, lo cual ha perturbado el desarrollo normal del cerebro y producido anomalías en el desarrollo mental.

³ IBIDEM. PAG. 51 - 52

El niño mentalmente retrasado "se distingue del niño normal por el ámbito de ideas que puede comprender y, por el carácter que tiene su percepción de la realidad" ⁴.

Por otro lado, las diferentes desventajas que presenta la adopción de cualquiera de las definiciones, antes descritas ha ocasionado que dichas concepciones no sean del todo satisfechas dando paso a una revisión mas de la terminología retraso mental.

Por lo tanto, para 1959 la AAMD (American Association on Mental Deficiency) expuso que la discapacidad intelectual es el "funcionamiento de la inteligencia situado por debajo de lo normal y, que tiene su origen durante el periodo evolutivo. Dicho funcionamiento se encuentra asociado a trastornos de madurez, de aprendizaje y adaptación social" ⁵.

Acorde con esta definición se habla de una persona con discapacidad intelectual cuando ésta cumple con criterios principalmente:

I.- existe un funcionamiento intelectual por debajo del promedio; en los test de Terman el CI es inferior a dos desviaciones estándar por debajo de la norma; esto es, el CI es inferior a 68 o 70 en la escala Wechsler.

II.- el individuo presenta una deficiencia de adaptación en su conducta, desde lo que es la dificultad para aplicar las aptitudes académicas básicas y actividades rutinarias de la vida hasta la falta de adaptación o un bajo rendimiento en lo laboral y su responsabilidad social.

III.- la discapacidad en el desarrollo general del individuo se manifiesta desde el nacimiento hasta antes de los dieciocho años. La discapacidad tiene que aparecer durante el desarrollo.

⁴ IBIDEM, PAG. 54

⁵ Lambert, J. INTRODUCCION AL RETRASO MENTAL; PAG. 17

Concluyendo, la AAMD ya no habla de retraso mental sino de discapacidad intelectual misma que se caracteriza por:

- **Funcionamiento intelectual subnormal significativo que existe con:**
- **Limitaciones relacionadas con dos o más áreas de destrezas adaptativas aplicables a; comunicación, autocuidado, vida diaria, socialización, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, tiempo libre y trabajo,**
- **Se manifiesta antes de los dieciocho años.**

Según esta definición la discapacidad intelectual se refiere a un patrón específico de limitaciones intelectuales y funcionales. No es por lo general un estado global de incompetencia.

1.4.- CAUSAS DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Indudablemente todo sujeto es resultado de una interacción entre una herencia biológica específica y el entorno en que vive.

De esta forma a raíz de ese proceso complejo que es el desarrollo humano se ha comprobado científicamente que determinar la causa de la intelectual es una tarea difícil debido a las numerosas etiologías que se han descubierto como principales factores de la discapacidad intelectual, por lo tanto, desgraciadamente no hay un agente etiológico específico que provoque siempre una alteración en el desarrollo del individuo por ejemplo la discapacidad intelectual.

Sin embargo, gracias a los avances que se han dado en el estudio y por ende en el conocimiento de las discapacidades intelectuales ha sido posible llegar a criterios mas unificados con relación a la etiología de los individuos que presentan esta discapacidad.

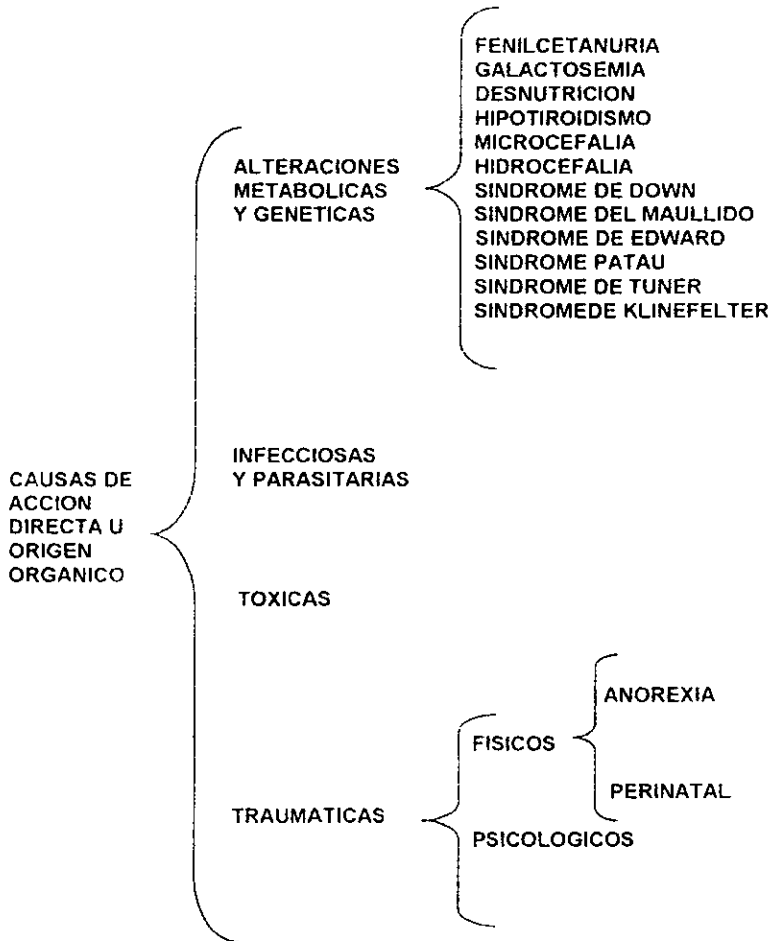
Ahora bien, como su nombre lo indica la etiología se refiere a las causas de la discapacidad intelectual. En casos de discapacidad severa las causas son desconocidas hasta en un 30% de los casos y en un 50% en los casos de discapacidad leve.

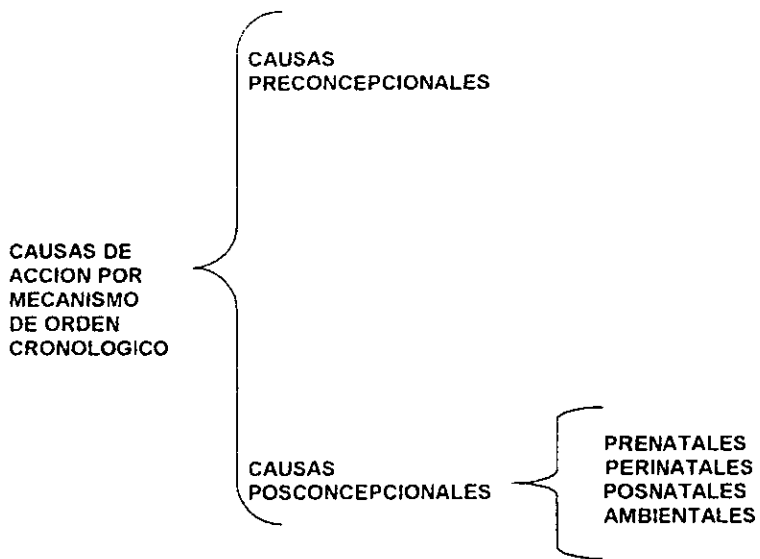
Cerca del 50% de los casos tiene mas de una causa, de ahí que se hable de causas biológicas u orgánicas, causas socioculturales o ambientales y causas mixtas

De tal manera que se ha comprobado científicamente que, mas de doscientas causas pueden dar origen una discapacidad intelectual. La etiología de la discapacidad intelectual es compleja por lo tanto la clasificaremos en tres grandes grupos.

- 1. - CAUSAS BIOLÓGICAS U ORGÁNICAS**
- 2. - CAUSAS SOCIOCULTURALES O AMBIENTALES**
- 3. - CAUSAS MIXTAS**

1. - CAUSAS BIOLÓGICAS U ORGÁNICAS





I.- CAUSAS DE ACCION O DE ORIGEN ORGANICO

Dentro de este tipo de etiología encontramos:

a) Factores genéticos y metabólicos (geneticometabólicos)

Las causas de orden geneticometabólicos forman parte en la etiología de la discapacidad intelectual de tal manera que producen defectos y aberraciones cromosómicas así como también alteraciones en el metabolismo general. Un trastorno metabólico se caracteriza por la ausencia parcial o total de enzimas necesarias para transformar aminoácidos.

Entre las alteraciones metabólicas más comunes están:

FENILCETANURIA.- dicho trastorno consiste en la incapacidad de transformar la fenilalanina en tirosina (esta última es un aminoácido indispensable para el desarrollo). Cuando la fenilalanina no se transforma se acumula en la sangre y es transportada al sistema nervioso, donde produce lesiones en el cerebro en desarrollo.

GALACTOSEMIA.- este trastorno se caracteriza por un desorden a nivel del metabolismo de glúcidos; La enzima que transforma la galactosa en glucosa esta ausente dando por resultado la acumulación de tóxicos a nivel del cerebro.

DESNUTRICION.- trastorno que ocurre por las carencias nutricionales o enfermedades que afectan el estado nutricional de la madre, repercutiendo directamente en el desarrollo intrauterino del producto.

HIPOTIROIDISMO.- existe un defecto a nivel de las hormonas del cuerpo. Este es un trastorno que afecta el funcionamiento de la hormona tiroidea implicando alteraciones en el desarrollo y crecimiento normal del niño.

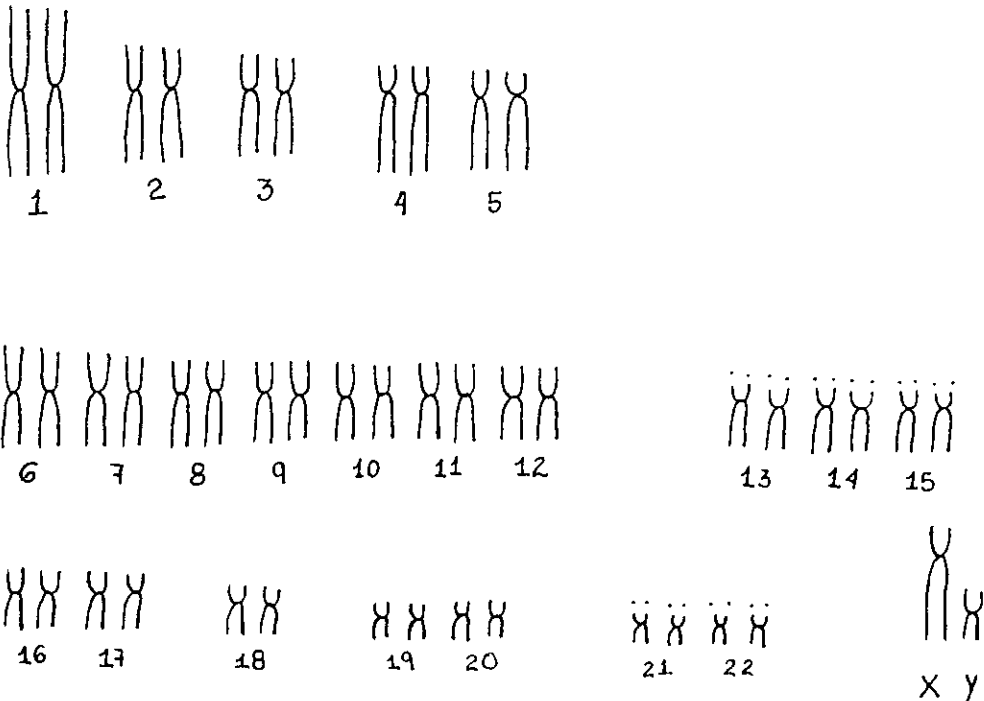
MICROCEFALIA.- es un término que significa cráneo pequeño y se encuentra acompañado de un retraso mental grave o profundo.

HIDROCEFALIA.- anomalía craneal, vulgarmente llamada agua en el cerebro puesto que hay una acumulación del líquido denominado cefalorraquídeo, mismo que produce presión en el cerebro y cráneo.

En el ser humano la unidad de vida es la célula; en el hombre las células se encuentran formadas por 46 cromosomas distribuidos en 23 pares de los cuales 22 contienen autosomas y un par de cromosomas sexuales "XY"; mientras que las células de la mujer 22 pares están constituidos por autosomas y también un par de cromosomas sexuales "XX".

Ahora bien, una vez que se da la fecundación y se inician las divisiones celulares en el huevo, existe la posibilidad que durante la división, los cromosomas puedan presentar alguna alteración en su género o morfología.

Para un mejor entendimiento y claridad sobre las alteraciones cromosómicas a continuación se presentan los 46 cromosomas de un varón normal ordenado por pares.



Una vez que ya hemos conocido el desarrollo hormonal de un sujeto normal, ahora ya podemos decir que entre las alteraciones cromosómicas o genéticas están las siguientes:

TRISOMIA 21, MONGOLISMO O SINDROME DE DOWN.- esta es una perturbación que se presenta por un exceso del material cromosómico que da origen a la formación de tres componentes en el cromosoma 21 (trisomía). Según Lambert "del 10 al 15 % de los deficientes intelectuales moderados y graves presentan esta aberración"⁶.

No es únicamente este tipo de aberración cromosómica lo que provoca el nacimiento de niños Down, sino que además el llamado mosaicismo y traslocación son también las causas del nacimiento de sujetos con Síndrome de Down y por lo tanto de discapacitados intelectualmente.

Otra de las alteraciones autosómicas menos frecuentes que el Síndrome de Down son:

SINDROME DE CRI DU CHAT (mejor conocido como el maullido del gato); su causa es la destrucción parcial del cromosoma 5. Dicho trastorno se encuentra asociado con una discapacidad mental grave o profunda.

SINDROME DE EDWARD.- es el resultado de la trisomía de uno de los cromosomas del grupo 16 a 18. Este síndrome produce una discapacidad intelectual grave.

SINDROME DE PATAN.- es el resultado de una trisomía en el grupo 13 a 15 de los cromosomas.

⁶ Lambert. J. INTRODUCCION AL RETRASO MENTAL, PAG 34

De las aberraciones que afectan los cromosomas sexuales se encuentran:

SINDROME DE TUNER.- el cromosoma X es determinante del sexo femenino, el síndrome de Tuner se presenta cuando se produce una alteración en la fórmula 46 XX normal de la mujer por falta de un cromosoma X reportándose entonces como 46 XO.

SINDROME DE KLINEFELTER.- el cromosoma Y es determinante del sexo masculino. La fórmula normal es 46 XY y cuando hay una alteración por exceso de un cromosoma X (46 XXY) se produce el síndrome mencionado.

Aclaremos que las alteraciones antes mencionadas son las más comunes pero no por ello las únicas.

b) causas infecciosas y parasitarias

Los virus, en particular presentan una gran afinidad sobre el sistema nervioso central ocasionando numerosas y graves enfermedades que dan por resultado una discapacidad intelectual. Durante el periodo prenatal existen mas posibilidades de que un microorganismo produzca una discapacidad.

c) causas de orden tóxico

Otra de las categorías causantes de este padecimiento son las intoxicaciones o envenenamientos que afectan el sistema nervioso central del niño, generando con ello la discapacidad intelectual. Entre los casos más comunes de intoxicación son los que se dan por medio de:

DROGAS.- existen varias drogas que la madre suele tomar durante el embarazo; por ejemplo, el alcohol, tabaco, drogas, enervantes (nicotina y heroína), sales de desecho industrial como el plomo, mercurio y el óxido de carbono además de las grandes cantidades de radiación.

d) causas de orden traumático

Desde antes de la concepción el ser humano está expuesto a ser traumatizado por agentes externos o de orden psicológico mismos que provocan una discapacidad intelectual.

Así durante los primeros meses la futura madre puede ser presa de un trauma psíquico intenso y dañar el cerebro del feto, sin embargo, si sufre de pequeños traumas emocionales estos no afectan en mayor grado al producto.

Muchos investigadores consideran que, los factores psicológicos y también algunos de orden ambiental (patrones culturales, familiares, condiciones sociales, situaciones económicas etc.) son capaces de producir perturbaciones en las relaciones del niño con su medio.

TRAUMAS FISICOS

Los más comunes son:

ANOXIA PERINATAL.- síndrome que se origina a raíz de una falta de oxígeno que suele presentarse después del alumbramiento, es decir una vez que el niño ya ha dejado de respirar con ayuda de la madre.

PREMATUREZ. - el producto no logra la madurez completa del sistema nervioso central (antes de las 37 semanas de gestación) con lo cual se provoca un retraso en el desarrollo.

II.- CAUSAS DE ACCION POR MECANISMOS ORDEN CRONOLOGICO

1) CAUSAS PRECONCEPCIONALES

Incluye los factores que operan antes de la concepción humana y que son capaces de alterar o transformar el material genético y/o metabólico produciendo, por lo tanto, una discapacidad intelectual. Dentro de esta citología se encuentran incluidas las anomalías que pueden presentar los padres, en sus genes, y ser transmitidos a sus hijos.

2) CAUSAS CONCEPCIONALES

Estas se desarrollan en el momento de la concepción en donde es posible la presencia de una alteración cromosómica que afecte los genes.

Importante es la salud física y mental de los padres.

3) CAUSAS POSCONCEPCIONALES

Estas se encuentran subdivididas en cuatro subgrupos.

➤ Causas prenatales; este tipo de causas actúan durante la vida intrauterina (aproximadamente a los tres meses) y son capaces de modificar el desarrollo normal del feto.

Algunos de los factores etiológicos que provocan, durante la vida intrauterina, la discapacidad intelectual son: las infecciones o parasitosis, tales como la sífilis, rubéola y la toxoplasmosis; además de las intoxicaciones, traumas, incompatibilidad sanguínea y la desnutrición de la madre.

➤ Causas perinatales; se caracterizan por sé factores que intervienen en el momento de dar a luz, debido a; traumas,

estrecheces pélvicas, hipoxia (falta de oxígeno), traumatismos y hemorragias craneoencefálicas (aplicación de fórceps).

- Causas posnatales; estas se manifiestan a partir de los primeros días de vida hasta la segunda infancia, así un gran número de sucesos anormales y enfermedades que se originan en el entorno después del nacimiento pueden ser responsables de un cierto grado de discapacidad intelectual.

Entre las causas están; la meningitis tuberculosa y las intoxicaciones por monóxidos de carbono, gas butano, insecticidas y plomo.

Como ya se pudo apreciar existe un gran número de agentes causantes de la discapacidad intelectual.

- Causas ambientales; los factores ambientales están presentes durante toda la formación del ser humano desde que se encuentra en el vientre materno hasta que el niño inicia y continúa sus primeras experiencias ante un nuevo mundo, de tal forma que, acorde con Coronado Guillermo, circunstancias tales como, la falta de una buena y racional alimentación, la higiene personal y general, la promiscuidad y, las privaciones económicas son algunos de los factores económicos y socioculturales que actúan directamente sobre un sujeto para que este sea considerado como un individuo con discapacidad intelectual.

2. - CAUSAS SOCIOCULTURALES O AMBIENTALES

Al igual que las causas biológicas estas también dependen de factores múltiples que se dan en diversos niveles (individuo, familia, escuela, sociedad, etc.) actuando aquí elementos concretos como tradiciones, clase socioeconómica, componentes afectivos, aceptación o rechazo del niño etc.

De esta manera las causas o factores ambientales incluyen influencias psicológicas, sociales y culturales. La estimulación intelectual inapropiada, las relaciones sociales inadecuadas, los desordenes emocionales agudos y crónicos, los problemas de salud o las enfermedades prolongadas y la mala nutrición son algunos de los factores ambientales que pueden obstaculizar el desarrollo y crecimiento intelectual del niño.

Las privaciones económicas pueden ser en algunos de los casos un factor económico-social que actúa directamente en la producción de una discapacidad intelectual.

Los escasos recursos económicos llevan no únicamente a una pobreza moral y material sino también a la desnutrición infantil, factor que incrementa la discapacidad intelectual.

3. - CAUSAS MIXTAS

Esta situación se da cuando se asocian una o más de las causas orgánicas con una o más de las causas socioculturales lo cual provoca una mayor dificultad para un diagnóstico, tratamiento y atención del niño con discapacidad intelectual.

Todo esto nos sugiere que la (s) causa (s) de la discapacidad intelectual puede ser únicamente un agente orgánico o ambiental, o bien, la vinculación de ambos aunque en ocasiones cualquiera de los dos parece dominar sobre el otro.

Necesario es aclarar que continúan siendo reducidos los estudios que se han hecho en torno a las causas ambientales o mistas que forman parte de la etiología de la discapacidad intelectual de ahí que este trabajo presente una recopilación más extensa de las causas biológicas de la discapacidad intelectual.

I.5 CARACTERISTICAS DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Nos hemos dado cuenta que el término de discapacidad intelectual ha venido sufriendo numerosas modificaciones durante mucho tiempo; sobre todo en los últimos veinte años y, aún cuando todavía sé continua discutiendo su concepto sabemos que esta es una afección muy particular por sus características específicas tanto biológicas y sociales que presentan los sujetos que la padecen.

La discapacidad intelectual puede caracterizarse por un funcionamiento intelectual subnormal significativo; además de presentar limitaciones en dos o más de las áreas de destrezas adaptativas.

Presentamos enseguida algunos cuadros que nos muestran solamente ciertas características de sujetos con discapacidad intelectual.

CARACTERISTICAS FISICAS (Este tipo de características incluye lo anatómico y fisiológico)	CARACTERISTICAS MOTRICES (Los niños que tienen algún grado de discapacidad intelectual presentan
<ul style="list-style-type: none"> *Alteraciones en la constitución corporal y anatomofuncional, *Deformaciones craneales, *Alteraciones de la visión, *Anomalías de forma e implantación de las orejas y rostro general, *Sujetos con discapacidad intelectual grave presentan anomalías en los dedos y deformaciones del tórax, cadera y algunos miembros inferiores y superiores, *Estrabismos, *Hipotrofia estatura - corporal, *Trastornos geneticometabólicos que comprometen la economía corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> *Lentitud para reaccionar a los estímulos sensoriomotrices recibidos *Movimientos impulsivos especialmente los que presentan inmadurez psicomotora, *Imprecisión en la imagen corporal, *Dificultad para realizar los movimientos finos, *Dificultad para saltar, *Problemas con el equilibrio (lateralidad y direccionalidad), *Su coordinación visomotora se encuentra afectada, *Inmadurez neuromotriz, *Incoordinación motriz

Cuadro 1. - CARACTERISTICAS FISICAS Y MOTRICES EN SUJETOS QUE PRESENTAN DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

Es necesario aclarar que los sujetos que presentan discapacidad intelectual no necesariamente presentan alteraciones físicas o motrices; sino por el contrario hay que tener en cuenta que las características de un niño con discapacidad no se encuentran determinadas únicamente por su capacidad intelectual; Sino también por una serie de factores que se encuentran presentes en todo individuo. Dichos factores son: la motivación, su medio ambiente, la historia personal, el apoyo y su situación personal.

Son características que aluden la desarrollo de las funciones intelectuales y permiten, junto con otros factores, elaborar el conocimiento.

CARACTERISTICAS COGNITIVAS

*Inheler manifiesta " el débil pasa por los mismos estadios que el niño normal, pero mientras en éste se da una aceleración progresiva del desarrollo; En razón de una movilidad creciente del pensamiento operatorio, en el débil hay un retraso gradual, y en ciertos casos, estancación permanente.

El proceso es el mismo, pero el dinamismo de ese proceso no es igual. En ocasiones muchos niños con discapacidad no logran alcanzar todas las etapas cognitivas de las cuales habla J. Piaget.

*Presentan una velocidad reducida en su marcha cognoscitiva,

*El desarrollo intelectual no sólo es lento sino que además presenta lo que es conocido como viscosidad genética, esto es, el desarrollo después de dar muestras de niveles más avanzados de pensamiento solía manifestar modos maduros de funcionamiento,

*Los sujetos con discapacidad intelectual muestran mucha oscilación entre varias etapas,

*Existe una cierta fijación de estos sujetos en los estadios inferiores de la organización cognoscitiva, así por ejemplo, investigaciones demostraron que algunos quedan fijados en los diferentes estadios de la inteligencia sensoriomotriz, mientras que otros no superan el periodo preoperacional. Algunos quedan fijados en la etapa de las operaciones concretas,

*Su razonamiento se ejerce a partir de los objetos percibidos y manejados en la práctica,

*Presentan dificultad para imaginar y frecuentemente dejan ver una adherencia a lo presente y a lo actual,

*Manifiestan una percepción confusa, se captan unidades aisladas y no como elementos de un todo de aquí que las personas con discapacidad intelectual sufran de problemas de abstracción; no hay una integración total de lo perciben; por ejemplo la percepción y por lo tanto la organización de su imagen corporal es deficiente: dibujan la figura humana a través de un sistema primitivo, es decir cabeza y piernas.

CUADRO 2. - CARACTERISTICAS COGNITIVAS DE NINOS QUE PRESENTAN DISCAPACIDAD INTELECTUAL

CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE

*"El desarrollo y funcionamiento del lenguaje de los sujetos deficientes mentales es semejante al desarrollo y funcionamiento lingüístico de los sujetos normales tanto en sus secuencias y, sin duda, en sus mecanismos básicos; pero incompleto, es decir, que necesariamente presenta tarde o temprano límites definitivos".

El lenguaje en sujetos con discapacidad intelectual es parecido al proceso de adquisición de un niño normal.

*Individuos con discapacidad intelectual hace uso de las mismas estrategias para el desarrollo de su lenguaje, esto es, ellos también utilizan la simplificación, asimilación, sustitución, omisión y repetición.

*Su ritmo del habla es mas lento puesto que el uso de esas estrategias se prolongan por un tiempo mayor y en algunas ocasiones no se logra acceder a la siguiente etapa.

*Un niño con discapacidad intelectual utiliza oraciones simples y coordinadas o modificadores en sujeto y predicado no existiendo correspondencia alguna entre género, número y persona. Hace poco uso de los enlaces (por ejemplo conjunciones y preposiciones).

*Regularmente presenta dificultad en la comprensión y producción de estructuras complejas.

*Su actividad comunicativa se encuentra limitada puesto que no toman en cuenta la información de tipo no verbal (por ejemplo a los participantes, el tiempo, lugar y la situación entre otros).

*Normalmente utiliza actos verbales tales como el de respuesta, petición de acción y descripción.

*Utiliza una coherencia lineal.

*Su vocabulario es generalmente reducido.

*Un sujeto con discapacidad intelectual utiliza elementos que tienen la función de objeto, agente, acción y lugar.

CUADRO 3. - CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE QUE PRESENTAN LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

CARACTERISTICAS AFECTIVAS

- *Presentan una deficiente imagen personal
- *Sentimientos de inferioridad
- *Inadaptación social y, por lo tanto, inestabilidad emocional
- *Aislamiento social (conductas antisociales, por ejemplo delincuencia, alcoholismo, cleptomanía etc.)
- *Problemas de agresividad
- *Muestran mucha aceptación por el reconocimiento de sus esfuerzos
- *Dificultad para adaptarse a nuevas tareas y bastarse a sí mismos.

CUADRO 4. - CARACTERISTICAS AFECTIVAS DEL NIÑO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En resumen, podemos decir que la discapacidad intelectual se caracteriza por:

Existen limitaciones en el desarrollo normal del sujeto con discapacidad ya sea en una o más de sus áreas de destrezas adaptativas.

Dichas limitaciones ocasionan problemas en la personalidad, además de que pueden surgir trastornos psicomáticos, sensoriales y de comunicación humana.

Todo lo anterior puede producir una incapacidad social.

Cabe recordar que dichas características no necesariamente están en todos los casos de sujetos con dicha discapacidad, ya que de igual forma pueden ser personas sociales, pasivas etc.

Necesario es aclarar que las características antes mencionadas pueden, en mayor o menor grado, manifestarse en los niños con discapacidad intelectual dependiendo principalmente del:

- a) nivel de discapacidad intelectual que presentan los sujetos que la padecen, este no es el mismo en cada uno de ellos y
- b) También depende de la aceptación de los padres (como entorno más inmediato) para apoyar al menor junto con un equipo multiprofesional en su integración a la sociedad; así como también de la participación activa que tengan tanto padres como maestros en el proceso de integración escolar del menor con discapacidad intelectual mismo que, presenta dificultad para adaptarse al ámbito escolar debido a las limitaciones en una o más de sus áreas de destrezas adaptativas.

Las características de los cuatro cuadros expuesto anteriormente pueden manifestarse solamente en algunos casos y no en todos los sujetos que presentan dicha discapacidad.

CAPITULO II

II.- DESARROLLO COGNOSCITIVO DESDE LA TEORIA DE JEAN PIAGET

Jean Piaget, psicólogo nacido en Suiza (1896 – 1980) fue sin duda uno de los máximos representantes en la teoría cognoscitiva que más se ha interesado por el desarrollo intelectual del ser humano. Los estudios y capacitación de Piaget, desde muy temprana edad se vieron orientados hacia las ciencias naturales y, específicamente hacia la biología donde realizó una serie de investigaciones con moluscos. Estas mismas indagaciones lo dejaron convencido de que el desarrollo biológico es un proceso de adaptación al medio que no puede explicarse exclusivamente por la maduración.

De aquí precisamente que Piaget, mas tarde, declarara que “el desarrollo mental es un proceso de adaptación al medio y una prolongación del desarrollo biológico”⁷.

Para 1920 J. Piaget comienza a trabajar con niños de una escuela experimental, ello con el propósito de llegar a estandarizar una prueba lógica.

La tarea de Piaget consistía en tabular datos basados en toda una serie de preguntas y, tomando únicamente en cuenta las respuestas correctas que los infantes emitían. Posteriormente la atención de este psicólogo no quedo reducida en los aciertos (de las respuestas) sino por el contrario le comenzaron a intrigar las respuestas incorrectas emitidas por los niños al contestar a las preguntas de las pruebas y, es entonces cuando Piaget, se muestra interesado en lo que los niños realmente estaban diciendo; en el proceso de razonamiento que provocaba esas respuestas, en el cómo ellos organizan y reorganizan sus pensamientos acerca de lo que los rodea.

⁷ Wadsworth, TEORIA DE PIAGET DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO Y AFECTIVO. PAG. I

J. Piaget había encontrado su campo de investigación; convencido estaba que el desarrollo de la inteligencia se podría estudiar desde el método experimental y a través del análisis de los procesos psicológicos de las operaciones lógicas (razonamiento lógico).

PIAGET: SU METODO CLINICO

En 1921 y una vez interesado en el patrón que seguían las equivocaciones en las respuestas, Jean Piaget, abordó el estudio del desarrollo del pensamiento infantil teniendo como principal objetivo, descubrir el mecanismo psicológico de las operaciones lógicas y del razonamiento casual.

El abordar el desarrollo del pensamiento implicó que Piaget diera vital importancia a los diferentes métodos en los cuales se podría apoyar para llevar a cabo sus investigaciones. Unos de estos métodos fue el de las pruebas, mismo que consistía en someter al niño a pruebas organizadas, pronto, ese método es abandonado por Piaget ya que no permitía un análisis cabal de cada uno de los resultados; además de que insinuaba, según este teórico ciertos tipos de respuesta de aquí que renuncie a todo cuestionario fijo y se incline a favor de un método clínico que permita hablar (al niño) libremente y de manera espontánea.

El método clínico de Piaget siempre se caracterizó por ser un método de conversación libre con el niño basado en un tema dirigido por el investigador, en donde este último, se dedica a poner atención a las respuestas emitidas pidiéndole (al niño) que justifique lo que dice, que explique y manifieste el por qué de sus respuestas.

Es decir; en el método clínico, el niño y la conversación libre caminan de la mano.

En síntesis, las ventajas que presenta el método, utilizado por Piaget, son:

- Es flexible, pues permite que las preguntas se presenten en el lenguaje del niño;
- de igual forma, permite que las preguntas sean repetidas en distintas formas con la finalidad de estimular el pensamiento infantil,

- las acciones y respuestas del niño le permiten al investigador elaborar otras preguntas,
- permiten adaptar cada pregunta al niño en forma personal,
- dicho método permite hacer uso de objetos físicos del medio que rodean al niño,
- Es un método que no interpone ni las expectativas ni las explicaciones de los adultos sobre lo que es correcto. Características que le permiten al investigador conocer los patrones del pensamiento infantil sin deformarlos.

En resumen, aun cuando Piaget se interesó mucho por lo que saben los niños, su mayor preocupación es saber cómo llegan los infantes al conocimiento que tienen.

Para Piaget importante fue comprender cómo se daba la formación de los mecanismos mentales en el niño, mismos que le permitieran conocer su naturaleza y funcionamiento en el adulto.

Piaget centró, durante mucho tiempo, su trabajo en la explicación y descripción (de una forma sumamente sistemática) en el crecimiento y desarrollo de las estructuras intelectuales y, por lo tanto, en el conocimiento infantil. Basado su método en la explicación, descripción y análisis sistemáticos de la conducta infantil Piaget concluye manifestando que los niños tienen su propia manera de averiguar las cosas, de organizar sus ideas o de recordar una presentación visual, además de sostener que el desarrollo del pensamiento de los niños se encuentra relacionado con la organización biológica, con la estructura del desarrollo y sus operaciones lógicas (espacio, tiempo, causalidad, sustancia, clasificación etc.) mismas que utiliza la inteligencia para adaptarse al mundo externo.

II.1.-EL DESARROLLO COGNOSTIVO SEGÚN PIAGET

Resulta un tanto complicado comprender las ideas de Piaget en torno al desarrollo cognoscitivo debido a lo complejas y difíciles que estas son y; sobre todo, porque "este teórico no trabaja a partir de técnicas tales como los estímulos, respuestas ni reforzamientos; pero si en cambio hizo uso de conceptos como el de asimilación, esquema, acomodación y equilibrio " ⁸.

Sin embargo, cierto es que para Piaget estudiar el desarrollo mental implicó, primeramente, concebir el conocimiento humano como una forma específica de adaptación biológica de un organismo complejo a un medio complejo, es decir, para él existe una relación entre desarrollo psíquico y el crecimiento biológico de tal forma que el niño es un sujeto activo, capaz de seleccionar e interpretar la información procedente del medio misma que le permita construir su propio conocimiento en vez de copiar la información tal como ésta se le presenta.

Ante esto, "el hombre siempre esta reconstruyendo y reinterpreta ese medio hasta hacerlo encajar con su propio marco de referencia intelectual. La mente nunca copia la realidad, sino que, construye sus estructuras de conocimiento tomando datos del mundo exterior, interpretándolos, transformándolos y reorganizándolos " ⁹.

Por tanto, cierto es que para Piaget existe una enorme relación entre la realidad exterior y la construcción del conocimiento, entre la biología y la inteligencia; interacción que explica a través de su concepto de adaptación.

La actividad mental se encuentra sujeta a las mismas leyes que rigen a la actividad biológica.

Los actos cognoscitivos son actos de organización y adaptación al medio.

⁸ Estos son algunos términos que mas adelante serán explicados.

⁹ Flavell J. EL DESARROLLO COGNOSCITIVO, PAG. 24

Piaget trabajó el conocimiento y los procesos de organización intelectual (formas de adaptación) a partir de sus conceptos básicos tales como el de ASIMILACIÓN, ACOMODACION, ESQUEMAS Y EQUILIBRIO definiciones que utilizó para explicar cómo y porqué ocurre el desarrollo cognoscitivo. De esta manera.

ASIMILACION.- en palabras de Piaget, la asimilación “es el proceso cognoscitivo mediante el cual las personas integran nuevos elementos perceptuales, motores o conceptuales a los esquemas o patrones de conducta existentes”¹⁰.

Un ejemplo de asimilación es cuando se señala una vaca y se le pregunta al niño ¿qué es eso? Mientras que éste responde “es un perro”. El niño únicamente examinó su colección de esquemas hasta que encontró el que se le parece más.

A través de la asimilación el ser humano se adapta cognoscitivamente y organiza su medio permitiéndose con ello el crecimiento de los esquemas y no su cambio. Con la asimilación es posible la interpretación o construcción de objetos y/o acontecimientos exteriores para que sea posible comprender la realidad del propio sujeto.

ASIMILACIONES.- adaptación de estímulos externos a las propias estructuras mentales.

ACOMODACION.- consiste en captar mentalmente las cualidades estructurales de la información provenientes del medio, es decir, según Piaget a través de la acomodación se modifican los marcos de referencia o esquemas actuales a los contornos, características novedosas de las percepciones que son recibidas como consecuencia de las nuevas experiencias.

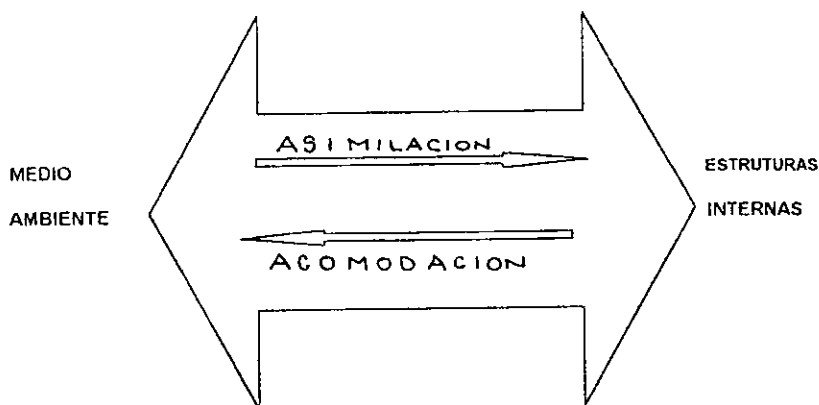
Piaget considera que mediante la acomodación el intelecto se encarga de ajustar, continuamente, su modelo del mundo para acoplarlo en su interior a las nuevas adquisiciones.

¹⁰ Wadsworth, TEORIA DE PIAGET DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO Y AFECTIVO.
PAG. 12

EQUILIBRIO.- los procesos de acomodación y asimilación son necesarios para el desarrollo y crecimiento cognoscitivo. Ahora bien, de igual forma el equilibrio, entendido como el estado de armonía entre la asimilación y la acomodación juega un papel importante dentro de todo este desarrollo intelectual puesto que a través del equilibrio es como se va a lograr:

- a) Un balance entre la asimilación y la acomodación y
- b) Permite confirmar una interacción válida entre el desarrollo y el medio.

Entonces podemos decir que, cuando el niño experimenta un nuevo estímulo y trata de integrarlo a sus esquemas ya existentes y el no conseguirlo esto le ocasionará cierto desequilibrio del cual no "saldrá" hasta ajustarlo ya sea modificando y/o creando esquemas; solamente así alcanzará el equilibrio durante ese momento.



El equilibrio es igual a la compensación de factores que actúan entre sí y fuera del niño.

ESQUEMAS.- éstos “ son las estructuras intelectuales que se encargan de organizar los sucesos tal como el organismo los percibe y clasifica en grupos acordes con las características comunes ” ¹¹.

Piaget considera que a través de los esquemas el individuo: se adapta intelectualmente al medio y lo organiza, además, los esquemas son cambiantes; esto es, conforme el niño se desarrolla y crece sus esquemas van a ser más generalizados, diferenciados, numerosos y adultos.

Los esquemas no son mas que construcciones elaboradas por el niño a partir de su conocimiento que tiene del mundo.

Construcciones que no por ello son una copia de la realidad.

En resumen, desde el punto de vista piagetiano el desarrollo mental o intelectual es un proceso de adaptación formado por el modelo y equilibrio “asimilación-acomodación”.

La inteligencia es una adaptación que se encarga de estructurar el universo del mismo modo que el organismo estructura su medio inmediato.

La inteligencia es asimilación en la medida en que incorpora todos los datos de la experiencia dentro de su marco. La inteligencia es también una acomodación al medio ya que, la asimilación nunca puede ser pura puesto que la inteligencia se encarga de modificar constantemente los esquemas para ajustarlos a los nuevos elementos. Así ambos elementos operan conjuntamente para producir una adaptación de la inteligencia al medio.

Según Piaget la inteligencia como proceso se construye paso a paso y, desde los reflejos hasta las estructuras lógico – matemáticas.

¹¹ IBIDEM, PAG. 11

De esta manera, como ya se mencionó el desarrollo cognoscitivo se efectúa únicamente si el niño asimila y ajusta los estímulos del medio. Acción que sólo ocurrirá una vez que los sentidos del sujeto interactúen con el medio, es decir, cuando el niño actúa sobre el medio (se moviliza, manipula, busca etc.) esta logrando la asimilación y acomodación que darán como resultado el desarrollo de esquemas.

Necesario es tener presente que el desarrollo cognoscitivo no se da únicamente con la experiencia por sí sola, sino que requiere de la asimilación y la acomodación.

Piaget sostiene que el desarrollo intelectual se explica por la combinación de experiencias físicas, interacción social, maduración y equilibración.

Para Piaget todo conocimiento es una construcción formada por las acciones del niño, por lo tanto, se deriva de la interacción entre sujeto y objeto. El desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento, este proceso inicia con una forma de pensar propia de un nivel.

Algún cambio externo en la forma común de pensar produce desequilibrio y conflictos que se resuelven por medio de la propia actividad intelectual dando como resultado una nueva forma de pensar y estructurar las cosas y, por lo tanto, un nuevo estado de equilibrio al sujeto

Piaget distingue tres tipos de conocimiento:

1. - FÍSICO.- (implica el conocimiento de las propiedades físicas de los objetos, fenómenos o acontecimientos como tamaño, forma, textura, peso etc.)

2. - LÓGICO – MATEMÁTICO.- (conocimiento formado a través de la reflexión de las experiencias con los objetos y acontecimientos). Se construye a partir de los actos y la reflexión del niño con los objetos en donde estos últimos sirven como un medio que permite la realización de la construcción.

3. - SOCIAL.- (a este tipo de conocimiento se llega por medio de los acuerdos tomados dentro de los grupos sociales o culturales).

II.2 EVOLUCION DEL NIVEL INTELECTUAL (ESTADIOS DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO)

Una vez que Piaget había observado repetidamente patrones similares en las respuestas infantiles a tareas intelectuales por él propuestas y, el percatarse que niños de la misma edad reaccionaban de una forma parecida (aunque diferentes a las respuestas y expectativas de los adultos) decide clasificar los niveles del pensamiento infantil en cuatro grandes periodos.

Para Piaget el desarrollo cognoscitivo comprende las siguientes etapas o periodos:

- “PERIODO SENSORIAL – MOTOR O DE LA INTELIGENCIA SENSOMOTORA
- PERIODO PREOPERACIONAL
- PERIODO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS
- PERIODO DE LAS OPERACIONES FORMALES”¹²

Puesto que Piaget nos habla de cuatro periodos en el desarrollo cognoscitivo, necesario es primeramente conocer el concepto de periodo. Éste, lo define como la “conclusión de algo comenzado en el que precede y el principio de algo que nos llevará al que sigue. No hay periodos estáticos como tales”

¹² Labinowicz, INTODUCCION A PIAGET, PENSAMIENTO, APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA, PAG. 85

A continuación se mencionarán las principales características de cada uno de los periodos que comprenden el desarrollo intelectual.

PERIODO SENSOMOTOR (ESTE SE EXTIENDE DESDE EL NACIMIENTO HASTA LOS DOS AÑOS APROXIMADAMENTE)

Jean Piaget inició sus análisis del desarrollo de la inteligencia sosteniendo por principio que no existen comienzos absolutos en el desarrollo intelectual. Sin embargo cuando nace el bebé este ya dispone de toda una cantidad de sistemas sensoriomotrices capaces de recibir sensaciones procedentes del interior de su cuerpo y del ambiente próximo inmediato; de aquí que las conductas sensomotoras son necesarias para un posterior desarrollo cognoscitivo.

Durante el periodo sensomotor el lactante no tiene todavía pensamiento ni afectividad que se encuentren ligadas a representaciones, mismas, que permitan evocar a las personas y objetos ausentes, motivo por el cual el bebé al nacer únicamente efectúa conductas por medio de reflejos simples o modelos innatos tales como la succión, la prensión, pataleo etc.

Es decir, la succión que realiza el bebé puede ser sobre cualquier objeto, pero es el niño quien se percató que no todos los objetos presentan las mismas propiedades de succión (tamaño, dureza, temperatura) situación que lo llevará a elaborar un registro de las diferencias entre los objetos succionables y sobre todo a construir sus primeras discriminaciones sencillas y más tarde, gracias a la interacción del niño y su circunstancia ambiente, a la adquisición de nuevos modelos de conducta o adaptaciones.

Piaget describe seis estadios dentro del periodo sensoriomotriz, mismos en donde evolucionan patrones de conducta intelectual cada vez más complejos. Entre estos estadios encontramos.

PRIMER ESTADIO: USO DE LOS REFLEJOS (0 A 1 MES)

Dicho estadio presenta las siguientes características:

- **Desde el nacimiento hasta, aproximadamente, el primer mes la conducta del infante es en gran medida refleja;**
- **Los principales reflejos son: succión, llanto, movimiento de brazos, tronco y cabeza,**
- **una vez que se da el nacimiento el niño se encarga de incorporar los fenómenos estimulantes en sus esquemas reflejos rudimentarios (asimilación),**
- **se dan ajustes sencillos de conductas (del reflejo al ambiente), es decir desarrolla una conducta de búsqueda activa,**
- **importante es el uso de reflejos para un desarrollo y evolución de las estructuras cognitivas,**
- **acorde con Piaget a partir del proceso de asimilación - acomodación que se da en este periodo de los mecanismos reflejos es como se comienzan a formar los esquemas de objeto, espacio, causalidad y afectividad, así por ejemplo, con respecto a los conceptos antes mencionados, durante este primer estadio, tenemos que:**

OBJETO	ESPACIO	CAUSALIDAD	AFECTIVIDAD
<p>Su conciencia de los objetos es solamente a nivel reflejo. El bebé al nacer no es capaz de distinguir los objetos (medio ambiente) de él mismo. Esta se adquiere, es decir la conciencia, de que los objetos son permanentes se adquiere gradualmente y a partir de las experiencias sensomotoras.</p>	<p>Piaget describe que únicamente se da un conjunto de espacios heterogéneos centrados todos en el propio cuerpo: espacio bucal, táctil, visual, auditivo etc. Su espacio es egocéntrico.</p>	<p>Una vez que nace el bebé este es totalmente egocéntrico: no se percata de la causalidad. El niño conoce como causa única su acción propia independiente de los contactos espaciales.</p>	<p>En este periodo no existen verdaderos sentimientos. Todo el afecto esta relacionado con los reflejos y reacciones afectivas innatas; por ejemplo, el recién nacido ante su incomodidad busca el alivio apoyándose en sus reflejos: succionar y llorar.</p>

SEGUNDO PERIODO (1 A 4 MESES) LAS PRIMERAS DIFERENCIACIONES

- Las conductas reflejas del primer estadio empiezan a modificarse;
- durante dicho estadio hay una edificación de los primeros hábitos, por ejemplo, la succión del pulgar se convierte en un hábito, conducta que refleja una coordinación,
- mano – boca, coordinación de ojos (seguimiento de objetos) y coordinación ojos – oídos (movimiento de cabeza al escuchar un sonido) por lo tanto el bebé comienza a diferenciar objetos,

➤ no hay una intencionalidad en la acción, es decir, no existe alguna finalidad, se agarra solo por agarrar y no para lanzar algo (reacción circular primaria).

➤ continua siendo egocéntrico.

OBJETO	ESPACIO	CAUSALIDAD	AFECTIVIDAD
<p>Hay una evocación de recuerdos de los objetos por parte del niño, además éste es capaz de seguir con los ojos la trayectoria de un objeto una vez que este desapareció.</p>	<p>Relaciona los cambios de perspectiva con los cambios de objeto</p>	<p>No diferencia sus movimientos de movimientos de objetos externos.</p>	<p>Durante este periodo surgen dos tipos de sentimientos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. - afectos perceptuales, éstos son los sentimientos que se unen a las percepciones de la experiencia tales como placer, dolor, alegría, tristeza, disgusto etc. (sentimientos adquiridos). 2. - sentimientos de satisfacción y disgusto, en donde ya se establece una diferencia de necesidades e intereses. Estos se encuentran ligados a las acciones.

Cree Piaget que el lactante aún no se diferencia así mismo como objeto distinto de los objetos restantes del medio. El bebé y el medio son uno mismo.

TERCER ESTADIO (4 A 8 MESES) REPRODUCCION DE FENOMENOS Y ACONTECIMIENTOS INTERESANTES (REACCIONES CIRCULARES SECUNDARIAS)

Durante dicho estadio:

- **la conducta del menor esta cada vez mas centrada en los objetos y situaciones exteriores a su cuerpo;**
- **el niño repite espectáculos que le son interesantes haciendo, por lo tanto, que estos duren, por ejemplo jalar continuamente la cuerda que se encuentra unida a las campanas que están suspendidas sobre su cabeza,**
- **hay un mayor interés por el ambiente,**
- **comienza la aparición de la intencionalidad en el acto o, prácticas de conducta con un objetivo. Estos últimos se establecen después de comenzada ya que son fijados durante la repetición de conductas,**

OBJETO	ESPACIO	CAUSALIDAD	AFECTIVIDAD
<p>En el estadio tres el menor prevé la posición de los objetos en movimiento. Comienza a desarrollar el conocimiento sobre la permanencia de los objetos.</p>	<p>Desconoce las relaciones espaciales entre los objetos</p>	<p>Continúa siendo egocéntrico, él se ve así mismo como la causa de todos los fenómenos</p>	<p>Continúa con las mismas características que el estadio anterior</p>

CUARTO ESTADIO (8 A 12 MESES) LA COORDINACION DE ESQUEMAS

- El niño empieza a valerse de los medios para alcanzar sus fines (se habla ya de la intencionalidad) los medios se encuentran, entonces, subordinados al fin;
- Se desarrolla una planeación rudimentaria (comienza a prever sucesos),
- Hay un establecimiento de una diferenciación entre los fines y los medios.

OBJETO	ESPACIO	CAUSALIDAD	AFECTIVIDAD
<p>Características de los objetos tales como la forma y el tamaño se vuelven conceptos estables para el niño. Se desarrolla una permanencia y/o existencia de los objetos. El niño comienza a buscar los objetos que desaparecen.</p>	<p>Continuidad perceptual del tamaño y forma de los objetos</p>	<p>Se adquiere conciencia de que tanto los objetos como el sujeto mismo dan origen a una actividad. "Cualquier objeto puede ser fuente de actividad"</p>	<p>A partir de este momento los medios que le permiten obtener un objetivo (al niño) empiezan a tener un valor. Se dan los primeros sentimientos de éxito y fracaso. Comienza a dirigir afecto hacia los demás, esto es en la medida en que se diferencia asimismo de los demás objetos; ello nos lleva hacia un primer desarrollo social</p>

QUINTO ESTADIO (12 A 18 MESES) LA INVENCION DE NUEVOS MEDIOS POR MEDIO DE LA EXPERIMENTACION (REACCION CIRCULAR TERCIARIA)

En este estadio el infante:

- **Comienza a crear nuevos esquemas para resolver nuevos problemas, es decir, a través de la experimentación desarrolla nuevos medios para alcanzar un fin. Utilización del proceso ensayo – error;**
- **El niño ya es capaz de seguir un desplazamiento secuencial visible; no hay seguimiento de desplazamientos invisibles,**
- **El menor ya tiene conciencia de que depende de los adultos para la satisfacción de sus intereses. Es un objeto entre los otros objetos.**

SEXTO ESTADIO (18 A 24 MESES) LA REPRESENTACION

- **El niño pasa del nivel de inteligencia sensomotora a la inteligencia representativa;**
- **Es capaz de representarse mentalmente objetos y fenómenos, para mas tarde solucionar problemas a través de la representación (cognoscitivamente) o combinaciones internas,**
- **La invención de los medios se da por la representación mental y no por la experimentación activa, ésta también es mental,**
- **Por medio de la representación el niño es capaz de localizar objetos escondidos mediante desplazamientos invisibles, es decir, busca y encuentra objetos que no vio esconder,**
- **Se da una representación de las relaciones espaciales,**
- **Existe la capacidad para hacer deducciones causales,**
- **Los sentimientos son, ahora, factores que permiten decidir qué hacer y qué no hacer.**

Piaget describe que con el sexto estadio concluye la actividad sensorial – motora dando paso así al periodo preoperacional.

PERIODO DEL PENSAMIENTO PREOPERATORIO (2 A 7 AÑOS APROXIMADAMENTE)

Piaget plantea que el periodo preoperacional se caracteriza por que:

- La evolución del niño pasa ahora a un nivel que funciona mas de manera conceptual y figurativa, es decir, el sujeto presenta una mayor capacidad de representar (pensar) internamente los acontecimientos, ahora, depende menos de las actividades sensomotoras; de aquí que las acciones se hacen internas a medida de que puede representar cada vez mas y mejor un objeto o evento por medio de su imagen mental y de una palabra;
- Existen mayores probabilidades de que se represente la reconstrucción del pasado y anticipación del futuro,
- Durante este periodo el niño presenta:
 1. - animismo; es decir, los objetos cobran vida, el niño considera que todo lo que se mueve esta vivo.
Por ejemplo, el lápiz esta vivo porque escribe, el triciclo esta vivo porque corre y, la vela esta viva solamente cuando esta prendida;
 2. - artificialismo; esto es, el niño pregunta el porqué las cosas existen. Para él las cosas no suceden por accidente. Todo esta hecho por el hombre o por Dios, para el hombre y los niños,
 3. - realismo; lo que el niño percibe sobre lo que lo rodea es el único mundo posible para él. Por ejemplo, el juego simbólico. Para el niño, el juego se confunde con la realidad.
- En el curso del segundo año aparece lo que Piaget denomina **FUNCION SIMBOLICA** misma que consiste en representar un

objeto, acontecimiento etc. (significado) a través de un significante, esto es, la función simbólica o semiótica se presenta como un conjunto de conductas que permiten evocar de manera representativa un objeto o suceso que se encuentra ausente y que supone, en consecuencia, la construcción o el empleo de significantes diferenciados;

- Durante el periodo preoperatorio (alrededor de los dos años) gran parte de los niños, opina Piaget, comienzan a usar palabras habladas, por tanto, inician el desarrollo del lenguaje hablado,
- Piaget identifica, principalmente, cinco conductas o formas de representación interna dentro de este periodo, ellas son: imitación diferida, juego simbólico, el dibujo, la imagen mental y el lenguaje hablado.

A continuación se describirán cada una de las formas de representación enumeradas arriba.

IMITACION DIFERIDA

Dicha representación consiste en imitar objetos y sucesos que no han estado presentes durante un tiempo. Este tipo de imitación se inicia en ausencia del modelo; además de que no es una imitación exacta o copia de la realidad, puesto que, el niño se encarga únicamente de interpretarla por medio de sus estructuras internas. A manera de ejemplo: un niño que en alguna sesión anterior observó que sus padres hacían pasteles, posteriormente él juega a hacer pastelillos. Para llegar a esa imitación el menor:

- primero, observó el acto nuevo;
- elaboró una representación interna,
- realizó la imitación externa diferida, ante lo cual se puede decir que el niño ya desarrollo la capacidad de representarse mentalmente (recordar y/o pensar) la conducta imitada.

JUEGO SIMBOLICO

Forma de representación y sobretodo de autoexpresión que tiene como público el propio niño quien se encarga de construir símbolos únicos y en especial de representar cualquier cosa que éste desee.

La función del juego simbólico es satisfacer el yo a través de la transformación de lo real a lo deseado, por ello Piaget considera que todo juego simbólico es una asimilación de la realidad con el niño y no un ajuste del sujeto a la realidad.

Ejemplo "...al imitar su propia conducta al dormir el niño puede utilizar otro objeto para representar su almohada. También es capaz de generalizar su representación mental de (fingir estar dormido). Parece que su imagen mental se separa de su contexto inmediato y amplía su juego de (dormir) acostando a su osito o a su perro"¹³.

Los juegos simbólicos no tienen reglas o limitaciones.

EL DIBUJO

Esta forma de representación es un intermediario entre el juego y la imagen mental.

Al iniciar la etapa preoperatoria el niño se encuentra en el garabateo no teniendo idea de lo que quiere dibujar, sin embargo, el niño mas tarde va tratando de representar cosas por medio de sus dibujos logrando poco a poco hacerlos con mas realismo.

IMÁGENES MENTALES

Estas figuran como representaciones internas de objetos, experiencias o sucesos pasados.

Presentan como característica principal el no ser copias fieles de las percepciones guardadas por la mente.

¹³ IBIDEM, PAG. 67

LENGUAJE HABLADO

Ultima forma de representación que permite la evocación verbal de acontecimientos no actuales. Durante este periodo el niño comienza a usar palabras habladas como símbolos de los objetos. Un ejemplo de ello es cuando el niño dice "miau" sin ver al gato, aquí hay una representación verbal.

Según Piaget surgen en este periodo dos tipos de lenguaje:

- a) egocéntrico.- dentro de este tipo de lenguaje no existe una comunicación ya que se carece de un propósito comunicativo o intencionalidad,
- b) social.- alrededor de los 6 o 7 años, aproximadamente, el lenguaje del niño ya es intercomunicativo. Se da un intercambio de ideas.

Piaget en su teoría indica que el lenguaje se adquiere. Lo que motiva a aprenderlo es el valor de adaptación de aprenderlo. Afirma este teórico que también son características del periodo preoperacional y que permiten completar el pensamiento lógico las siguientes:

- 1) EGOCENTRISMO
- 2) TRANSFORMACIONES
- 3) CENTRISMO
- 4) REVERSIBILIDAD

EGOCENTRISMO, para Piaget tanto la conducta como el pensamiento preoperatorio son egocéntricos. El niño considera que todos piensan o imaginan como él. Sus pensamientos además de ser correctos son los únicos posibles y jamás los cuestiona. Su conducta verbal implica un intercambio de información mínimo.

RAZONAMIENTO TRANSFORMACIONAL, para Piaget el niño no presenta la capacidad de razonamiento con respecto a las transformaciones, es decir, no centra su atención en el proceso de transformación de un estado original a uno final.

CENTRISMO, ante la presencia de un estímulo visual el niño únicamente fija su atención en un aspecto limitado.

REVERSIBILIDAD, debemos entender por ésta la acción física que permite regresar un objeto a su estado original. Un ejemplo de reversibilidad es cuando a una niña se le muestran dos hileras de ocho monedas cada una y con el mismo largo, en donde ella afirma que cada hilera tiene el mismo número de monedas; después, a la vista de la menor una hilera se alarga, por lo tanto, la niña ya no afirma que cada hilera tiene igual número de monedas.

Con el ejemplo anterior se concluye que en la etapa preoperatoria, en el niño, existe la incapacidad para revertir las operaciones. Para el niño es sumamente difícil comprender las operaciones reversibles.

Ahora bien, Jean Piaget considera que para alcanzar un mayor desarrollo del pensamiento, el niño utiliza una serie de características las cuales se desarrollan en las distintas etapas y, por supuesto, con diferente grado de dificultad. Las etapas de las cuales habla Piaget son: **CONSERVACION, SERIACION Y CLASIFICACION.**

Enseguida se presentará un cuadro en donde se mencionan los aspectos que implica cada una de las características antes mencionadas.

CONSERVACION	SERIACION	CLASIFICACION
<p>“Es la conceptualización de que la cantidad de algo sigue siendo la misma a pesar de los cambios que sufra en una dimensión no pertinente”.</p> <p>En el periodo preoperacional y con relación a la conservación tenemos que, los niños menores de siete años padecen de centralismo pues no abarcan mentalmente dos dimensiones al mismo tiempo. Para ello el más largo tiene mas y, por lo tanto, el más delgado tiene menos.</p> <p>Los niños del periodo preoperatorio enfocan su atención en el producto final y no en el proceso de transformación. Durante la etapa preoperatoria no hay conservación. Por lo general al final de los siete años se desarrolla la conservación ya que el paso de la no-conservación a la conservación se adquiere lentamente; es decir una vez que se dio el ajuste y la asimilación correspondientes.</p>	<p>Acorde con Piaget la seriación implica ordenar los elementos según sus dimensiones crecientes o decrecientes.</p> <p>Piaget cree que mediante “el ensayo – error el niño forma grupos ordenados de pocos elementos y de diferentes tamaños.</p> <p>Debido a que el niño del periodo preoperacional es incapaz de coordinar dos aspectos de un problema para llegar a una solución, carece de la operación lógica de transitividad”¹⁴.</p>	<p>“Constituye un agrupamiento de objetos según sus semejanzas. Así por ejemplo un niño de cuatro años colecciona por figuras (cuadrados, círculos etc.) pero más tarde ordena según su color.</p> <p>En esta etapa el niño aún, no es capaz de retener mentalmente dos aspectos de un problema, es decir, si se presenta un conjunto de siete fichas verdes y dos amarillas no compara el subconjunto de fichas verdes como el mayor; centrandó así su atención en los subgrupos de fichas verdes y amarillas y no verde-amarillo; mayor que-menor que”¹⁵,</p>

¹⁴ IBIDEM, PAG. 76 77

¹⁵ IBIDEM, PAG. 74-75

PERIODO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS (7 A 11 AÑOS APROXIMADAMENTE)

A diferencia del periodo anterior en la etapa de las operaciones concretas "el pensamiento intuitivo y fenomenista del niño tiende a despegarse de los estados figurativos de los objetos y a traducirse en acciones interiorizadas y reversibles"¹⁶, esto es, Piaget afirma que durante la etapa de las operaciones concretas los procesos de razonamiento se vuelven lógicos.

Entre las características de este periodo encontramos:

- Facultad del niño para resolver lógicamente problemas de agrupamiento (clasificaciones, seriaciones) y las diferentes formas de conservación (materia, peso y volumen);
- Aparición de las operaciones lógicas en donde éstas actúan como un sistema de acciones internalizadas y reversibles,
- No hay dificultad, en el niño, para resolver problemas de conservación y presentar un razonamiento correcto en las respuestas,
- Las decisiones son cognitivas y lógicas,
- En esta etapa el niño toma en cuenta las transformaciones, comprendiendo, por lo tanto, la reversibilidad,
- El niño en la etapa operativa concreta es más social, utiliza el lenguaje para comunicarse (ahora ya es un ser social),
- Se da un perfeccionamiento en los conceptos de causalidad, espacio, tiempo y velocidad,
- Dicha etapa constituye la transición entre el pensamiento prelógico y pensamiento completamente lógico,
- Surge el desarrollo de la voluntad y el progreso de conceptos morales tales como la comprensión de reglas, mentira, accidentes y justicia,

¹⁶ Figueroa, CURSO DE PRACTICAS DEL SEGUNDO NIVEL. PAG. 109

- Es capaz de retener mentalmente dos o más variables cuando estudia los objetos,
- Las operaciones matemáticas surgen en esta etapa,
- Existe una mayor aceptación de las opiniones ajenas, se da ahora un intercambio de ideas,
- Presenta una mayor habilidad para aceptar otra visión del espacio,
- Se da una disminución en el animismo (los objetos inanimados ya no están vivos) por lo tanto, los niños aprenden a tratar la muerte en términos reales.

A continuación se presenta el cuadro de las características que permiten un mayor desarrollo del pensamiento.

CONSERVACION	SERIACION	CLASIFICACION
<p>Una vez que esta aparece dentro de las operaciones concretas podemos decir que ahora el niño es capaz de: justificar sus respuestas respaldado, por lo menos por dos argumentos lógicos.</p> <p>Las capacidades lógicas de un niño (que se encuentra en el periodo de las operaciones concretas) presenta características tales como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) "Compensación; es decir, retiene mentalmente dos dimensiones al mismo tiempo (descentralización) a fin de que una compense a la otra, 2) reversibilidad, es la capacidad para invertir mentalmente una acción física para que el objeto regrese a su estado original" ¹⁷ 	<p>"Se da la capacidad de descentrar y de coordinar mentalmente dos relaciones aun cuando la parte que queda de una ya no sea visible"¹⁸.</p>	<p>"Se desarrolla la capacidad en el niño de que coloque los objetos en dos conjuntos que se traslapen y puedan al mismo tiempo justificar su selección"¹⁹ los niños son capaces de manejar mentalmente, la comparación de objetos por medio de la parte (subclase) y el todo (clase superior) al mismo tiempo.</p>

¹⁷ IBIDEM, PAG. 73

¹⁸ IBIDEM, PAG. 76-77

¹⁹ IBIDEM, PAG. 74-75

PERIODO DE LAS OPERACIONES FORMALES (11 A LOS 15 AÑOS APROXIMADAMENTE)

Piaget afirma que este último periodo de la construcción de las operaciones intelectuales se caracteriza porque:

- El sujeto ya no razona directamente sobre los objetos concretos, es decir, en el niño se desarrolla la habilidad para pensar mas allá de la realidad concreta;**
- Durante esta etapa se hace uso de un pensamiento hipotético - deductivo (ya que tiene la capacidad de utilizar teorías o hipótesis) además de que también el pensamiento es científico inductivo y reflexivo – abstracto,**

HIPOTETICO – DEDUCTIVO; se denomina así porque comprende la deducción de conclusiones a partir de premisas que son hipótesis y, no de los hechos comprobados por el sujeto.

CIENTIFICO – INDUCTIVO; se parte de los sucesos particulares a los resultados generales, dentro de este tipo de razonamiento se establecen hipótesis, se experimenta, se controlan variantes, registran efectos y, por lo tanto, se llegan a conclusiones sistemáticas.

ABSTRACCION – REFLEXIVA; esta siempre trasciende lo observable lo cual provoca una reorganización mental, es decir, esta abstracción implica una reflexión interna basada en el conocimiento disponible y capaz de generar un conocimiento nuevo

- Se desarrolla el razonamiento y la lógica para resolver problemas, de tal manera que ahora tiene elementos necesarios para pensar como adulto. Ahora su razonamiento es sobre el presente, pasado y futuro y probablemente de proposición verbal,**

- Se adquiere la capacidad de introspección reflexionando así, acerca de los propios pensamientos y sentimientos como si fueran objetos,
- Existe la capacidad de operar sobre la lógica de un problema de manera independiente de su contenido,
- Durante este periodo surgen los sentimientos idealistas y la formación continua de la personalidad. Gracias al uso de hipótesis el niño adopta el punto de vista de otra persona y toma en cuenta las consecuencias a que conduce el argumento.

En cuanto a las características de conservación, seriación y clasificación tenemos que durante este periodo la:

CONSERVACION	SERIACION	CLASIFICACION
<p>Ante un problema o pregunta el adolescente "responde con argumentos lógicos, no se limita a lo observable o al ambiente comparable" ²⁰ sino que se basa en las hipótesis.</p>	<p>Los adolescentes son capaces de obtener conclusiones mediante la observación y por afirmaciones hipotéticas. "Existe la capacidad para manejar una serie infinita".</p>	<p>Un sujeto que se encuentra en las operaciones formales clasifica y vuelve a clasificar grandes grupos de objetos de distintas formas aceptando que cada una es posible al mismo tiempo. Elabora diseños de clasificación en ausencia de objetos.</p>

²⁰ IBIDEM, PAG. 73

II.2.1.- CARACTERISTICAS COGNITIVAS DE LOS SUJETOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La teoría del desarrollo cognoscitivo propuesta por Jean Piaget ha sido y, hoy en día continúa siendo una de las corrientes más completas dedicadas al estudio y conocimiento del desarrollo intelectual en el ser humano.

Sin embargo, en contraste con la abundancia y pormenorización los estudios sobre el desenvolvimiento intelectual en los sujetos con discapacidad intelectual siguen siendo muy raros.

“El mismo Piaget nunca se preocupó por las diferencias entre los niños y, prácticamente no llevo a cabo ninguna investigación con niños retrasados. Siempre mostró una falta de interés hacia las diferencias interindividuales y por lo mismo hacia los sujetos retrasados”²¹.

A pesar de la ausencia de esfuerzos para conocer el desarrollo intelectual de los individuos con discapacidad intelectual Barbel Inheler (discípula de J. Piaget) realizó una serie de estudios basados en algunos de los aspectos de la corriente piagetiana y aplicados a la discapacidad intelectual. Inheler en sus investigaciones encontró que:

- Los niños con discapacidad intelectual avanzan por las mismas etapas que los niños normales y en el mismo orden, pero a un ritmo de desarrollo más lento y en forma incompleta. Su ritmo es diferente; en este sentido si es necesario aclarar que en muchos casos niños con esta discapacidad no logran pasar por todas las etapas cognitivas e incluso algunos se quedan fijados en el periodo sensoriomotor,

²¹ Ciglas. RETRASO MENTAL. LA NUEVA PERSPECTIVA. PAG. 234

- Su desarrollo intelectual da muestras de lo que ella llamó viscosidad genética. "Esta procede de un desarrollo lento. El débil pasa por los mismos estadios que el niño normal, pero mientras en éste se da una aceleración progresiva del desarrollo, en razón de una movilidad creciente del pensamiento operatorio en el débil hay un retraso gradual y, en ciertos casos, estancación permanente"²².

La viscosidad genética se encuentra acompañada de una cierta debilidad del dinamismo intelectual.

Los sujetos con discapacidad a pesar de dar muestras de niveles mas avanzados de pensamiento, solían manifestar modos menos maduros de funcionamiento.

- Acorde con Inhelder el niño con discapacidad una vez que ha alcanzado un nivel superior conserva durante largo tiempo la huella del nivel que acaba de superar,
- Debido a la viscosidad genética existen en el sujeto con discapacidad dos sistemas de pensamiento, esto es, un razonamiento oscilante entre el nivel que acaba de superar y el nivel recién alcanzado. Por lo tanto, el nivel mental es el resultado de una maduración muy lenta y frágil pues carece de una movilidad en su pensamiento anterior y estabilidad para mantenerse en el nivel que acaba de alcanzar. Según Inhelder en sujetos con discapacidad existe poco dinamismo en el paso de un periodo a otro,
- Las investigaciones de Inhelder indican que en la discapacidad intelectual, en ocasiones, existen posibilidades de que los sujetos procedan lógicamente y de que puedan razonar aunque en estos casos, lo consigan mas tardíamente. El razonamiento de estos sujetos se da a partir de los objetos percibidos y manejados en la práctica,
- Inhelder concluyó manifestando que ningún niño con discapacidad da muestras de pensamiento formal, de aquí que

²² Not. LA EDUCACION DE LOS DEBILES MENTALES, PAG. 26

“los niños profundamente débiles parecen funcionar igual que los niños normales durante su periodo sensomotor, los niños con discapacidad parecen lograr los diversos tipos de conservación en el mismo orden que los niños normales.

Los sujetos ligeramente débiles alcanzan el nivel preoperacional”²³.

En resumen; dos aspectos describen el desarrollo cognoscitivo de los individuos que presentan discapacidad intelectual, a decir, la reducida rapidez del desarrollo y la fijación en los estadios inferiores de la organización cognoscitiva.

FIJACION; esto es, existe poca velocidad en el desarrollo manteniéndose así en un determinado estadio o periodo.

VISCOCIDAD GENETICA; se caracteriza por la reaparición de esquemas anteriores en el funcionamiento actual del sujeto.

Los sujetos con discapacidad intelectual permanecen por mas tiempo en un estadio de transición entre dos periodos evolutivos.

A partir de las investigaciones hechas se deduce que los niños con discapacidad intelectual manifiestan deficiencias en el lenguaje; en el uso de estrategias para facilitar el aprendizaje y la memoria así como también en los aprendizajes de conceptos abstractos.

La imaginación es a menudo desordenada, le cuesta mucho trabajo imaginar. La evocación e imaginación son muy lentas. Manifiesta una adherencia al presente y a lo actual.

Por último debido a la poca movilidad en su pensamiento, a la viscosidad genética y a la lentitud que presentan para asimilar un conocimiento, los sujetos con discapacidad intelectual, requieren la aplicación de actividades en donde desarrollen y coordinen; primeramente, sus esquemas sensoriomotrices en estructuras móviles que les permitan adaptarse a la gran diversidad de situaciones puesto que es inútil otorgarles una enseñanza que requiera antes de tiempo actividades que necesiten pasos lógicos.

²³ Ingalls, RETRASO MENTAL, LA NUEVA PERSPECTIVA, PAG. 242

II.3.- DESARROLLO SOCIAL DEL NIÑO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Sin duda alguna los sujetos que presentan discapacidad intelectual, como ya fue mencionado en el primer capítulo desde tiempo atrás han sido objeto de toda una serie de agresiones físicas, verbales y emocionales, situación que repercutió y hoy en día continua repercutiendo en la interacción de los individuos con discapacidad intelectual dentro de la sociedad en la que se desenvuelven, provocando con esto, el distanciamiento social y la segregación de individuos que presentan algún tipo de discapacidad en los ámbitos educativo, laboral, social etc.

No obstante, el individuo que presenta alguna discapacidad es un miembro de la sociedad con los mismos derechos humanos que un sujeto normal y que de igual forma pertenecen a una familia la cual es parte de toda una comunidad social.

Importante es saber que la presencia de algún tipo de discapacidad no es un problema que resida únicamente en el individuo que la padece, sino también es una situación que ocurre en una familia, en una comunidad y en la sociedad como un todo.

Así por ejemplo tenemos que el hombre con o sin discapacidad para poder satisfacer sus necesidades biológicas, psicológicas y sociales requiere de participar y moverse dentro de distintos grupos siendo uno de ellos y el más importante el de la familia, en donde ésta es el núcleo primario que permite al hombre satisfacer sus necesidades mas básicas, es por ello que a lo largo de nuestros tiempos la familia ha sido y continua siendo la institución mas importante en la vida del individuo.

La familia se ha definido frecuentemente como la célula, unidad o institución básica formada por un conjunto de miembros que se encuentran unidos por lazos de parentesco. Su función es educar y socializar al individuo además de, tener la responsabilidad de proveer miembros nuevos a la sociedad para su preservación.

De igual forma dentro de la familia se aprende a asumir diferentes funciones (cooperar, compartir, recibir etc.) además de que, existen cambios en la familia que exigen una readaptación (la llegada de un nuevo miembro por ejemplo) y por lo tanto, la modificación de las funciones de los miembros de esta institución de tal manera que desde antes del nacimiento de un hijo los padres forman todo un mundo sobre el niño, le construyen una vida llena de felicidad, destinan a su nuevo hijo todas las aspiraciones relevantes.

Posteriormente, cuando esto no ocurre y, por el contrario, se recibe la noticia de que el hijo presenta una discapacidad intelectual o física, la familia en general, entra en crisis y por lo tanto sufre de un desajuste familiar.

La familia se encuentra frente a un trauma inesperado.

El nacimiento de un niño con discapacidad es el comienzo de una intensa y prolongada alteración en el ámbito familiar.

II.3.1 REACCION DE LOS PADRES ANTE EL NACIMIENTO DE UN NIÑO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Entre las reacciones más frecuentes que presenta una familia al entrar en crisis por el nacimiento de un niño con discapacidad se encuentran;

- Afrontar en forma realista el problema del niño con discapacidad, así, como existen matrimonios que no aceptan la situación también hay padres capaces de afrontar de forma sana y constructiva los problemas que presenta el hijo con discapacidad,
- Negar la discapacidad del niño, aquí lo que sucede es que gran parte de los padres niegan el problema de su hijo. Lo consideran un error "no puede ser posible" de aquí que inicien un peregrinaje de consultorio en consultorio esperando un diagnóstico que indique la normalidad del niño. Un defecto del hijo es en gran parte un defecto del padre,
- Autocompación, es probable que los padres presenten sentimientos de autocompación preguntándose ¿por qué esta pasando esto en mi familia? ¿Qué hecho yo para merecer esto? etc.,
- Sentimientos de ambivalencia hacia el hijo con discapacidad, los padres lo aceptan y lo aman por el simple hecho de ser su hijo, pero también lo rechazan por presentar una discapacidad,
- Culpabilidad, los progenitores se sienten culpables, se consideran portadores de la discapacidad intelectual; o bien, comienzan a buscar culpables. Se presentan los sentimientos de autoreproche, autocondenación, autoacusación etc.
- Vergüenza, aparecen reacciones como ¿qué irán a pensar y decir los demás?...Se tiene miedo al ridículo o crítica y a la

perdida del prestigio social lo cual origina que los padres eviten mostrar en público al niño,

- Protección excesiva, con lo cual tratan de mostrar que buenos padres son. La atención excesiva provoca que el niño no logre ser independiente dentro de sus posibilidades. La protección exagerada ocasiona que los progenitores descuiden a sus demás hijos,
- Abandono; frecuentemente, el padre o la madre abandonan el hogar.

De igual forma se considera que los hermanos del niño con discapacidad adoptan, generalmente, las mismas actitudes que presentan los padres. Los hermanos también se ven afectados con la presencia de un miembro que presenta discapacidad intelectual. Ellos de igual forma se avergüenzan, siente pena y rechazo. Las actitudes de los hermanos son el reflejo de lo que sienten los padres.

Cuando llega a darse un cuidado excesivo (al sujeto con discapacidad) los hermanos sienten celos y también llegan a desarrollarse sentimientos de ambivalencia; Rechazo - aceptación; amor - odio.

Únicamente de la actitud que muestren los padres ante su hijo va a depender la actitud que hermanos, parientes, comunidad y sociedad, en general, tengan hacia los sujetos que presentan cualquier tipo de discapacidad.

En síntesis, todos los sentimientos arriba descritos provocan un desequilibrio familiar en donde será necesario un ajuste de las funciones de cada uno de los integrantes de la familia con el fin de lograr nuevamente la estabilidad familiar. Además de lo anterior una vez que al niño se le acaba la edad escolar, le viene encima toda la amargura de una existencia sin esperanzas, puesto que no tiene amigos ni mucho menos con quien compartir parte de su vida, de tal manera que, en la familia se va deteriorando la relación, puesto que, muchas veces un miembro de la misma se encuentra solo, con lo cual los comportamientos agresivos que llega a manifestar debido a la frustración que padece va haciendo cada vez mas insoportable la convivencia; de aquí que muchos padres opten por internar a sus hijos olvidándose del problema.

CAPITULO III

III.- LA ADQUISICION DEL LENGUAJE

La adquisición del lenguaje como uno de los campos de investigación más activos del desarrollo infantil, se ha venido estudiando a partir de la exposición de las teorías más sobresalientes, así, se han analizado las aportaciones de la Teoría Psicológica o del Análisis Experimental de la Conducta (Conductismo) siendo el máximo representante B.F. Skinner, así mismo otra de las teorías analizadas es el Enfoque de la Mediación o de la Contigüidad desarrollada por Iván Pavlov; Además de la postura iniciada por el lingüista Noam Chomsky conocida como la Gramática Generativa Transformacional.

El estudio de la adquisición del lenguaje ha sido, así mismo, abordado por la Teoría de la Maduración y la Teoría Sociológica. En cuanto a la Teoría Cognitiva se refiere, Jean Piaget no ha formulado una teoría concreta sobre la adquisición del lenguaje, sino que, todo lo que ha escrito sobre este tema esta relacionado únicamente como el problema del lenguaje como un factor del desarrollo cognoscitivo.

De aquí que Piaget y sus seguidores “sostengan que el desarrollo del lenguaje sea parte del desarrollo cognoscitivo y, refleje mas que determine los niveles de avance cognoscitivo”²⁴, es por ello que, un entrenamiento especial no ayuda en nada a un niño mientras éste no haya alcanzado (en su desarrollo cognoscitivo) el nivel que le pueda permitir comprender los conceptos que representan las palabras, de aquí la importancia que le otorga al desarrollo cognoscitivo.

²⁴ H. Mussen. ASPECTOS ESENCIALES DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN EL NIÑO. PAG. 161

III.1.- PANORAMA DE LOS DISTINTOS ENFOQUES DE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE

TEORIA DEL ANALISIS EXPERIMENTAL DE LA CONDUCTA (CONDUCTISMO)

El conductismo creado por J. Watson es, sin duda, la teoría más influyente de las escuelas norteamericanas misma que, se desarrollo como una escuela en oposición a la escuela del Estructuralismo y Funcionalismo, por ello es la corriente que más controversias ha suscitado.

El objetivo principal del enfoque Conductista era convertir la psicología en una ciencia completamente objetiva descartando, con esto, toda psicología introspectiva y, por lo tanto, la existencia de la mente. Así el sistema de la psicología objetiva sostenía que las emociones son una respuesta glandular en donde el comportamiento se puede explicar por medio del estímulo y la respuesta.

Es por ello que Watson tenía como filosofía "sino puedes verlo ni medirlo olvídalo".

Mas tarde, hacia 1930, el conductismo sufre un nuevo giro acompañado de opiniones más actualizadas.

Esta corriente se divide en subescuelas encabezadas una de ellas por B.F.Skinner.

Así, el aprendizaje es el concepto central de la teoría skinneriana, para él el aprendizaje es un cambio en la conducta y se explica a través del condicionamiento de una operante. Es decir, Skinner reduce el lenguaje al comportamiento objetivable y medible, este teórico al igual que Watson explica todo comportamiento a partir

del Estímulo – Respuesta añadiendo el concepto de Refuerzo o Recompensa, el cual, según Skinner, modela el comportamiento de conductas ya previstas, de tal manera que todo comportamiento verbal “requiere de la interacción de dos personas: un hablante y un oyente, así, cuando el hablante emite una respuesta verbal, el oyente suministra un refuerzo o no refuerzo, o incluso castigo a lo que el hablante ha dicho, lo cual lleva consigo que éste último vuelva en el futuro a emitir o no la misma respuesta”²⁵.

Es por ello que Skinner pone mayor énfasis en tres clases de acontecimientos necesarios para formular una explicación. Dichas clases son: la respuesta del sujeto, el estímulo y el refuerzo, en donde a partir de dichos elementos se dará una interacción, es decir, el estímulo producido previamente a la emisión de una respuesta permite que esta última sea susceptible de ser emitida y reforzada positivamente; De tal manera que al producirse el refuerzo positivo se establecerá un proceso de discriminación ya que, cuando se refuerza positivamente una acción, existe la posibilidad de que esta última vuelva a repetirse cuantas veces sea necesario para que el sujeto logre apropiarse de dicha acción original y pase a formar parte de su repertorio del comportamiento.

Skinner llamo a este tipo de interacciones, contingencias de refuerzo, mismas que según este teórico “modelan y mantienen los caracteres fonéticos y sintácticos del comportamiento verbal, y dan cuenta de un amplio abanico de particularidades funcionales desde un punto poético hasta la lógica”²⁶.

Skinner también realizó un análisis del comportamiento verbal a partir de tres diferentes categorías como son: la respuesta ecoica, los tacs y los mands; así por ejemplo, la respuesta ecoica se entiende como la imitación verbal espontánea provocada que, funciona como una simple repetición a través de la imitación de los sonidos realizados por los padres o las personas cercanas, mismas que se encargan de recompensar al niño por medio de la atención a su forma ecoica cuando esta última es parecida al estímulo original, de tal manera que, este tipo de comportamientos se encuentran bajo el control de estímulos externos que en este caso serían estímulos verbales y en donde además dichos

²⁵ Fuensanta, H. TEORÍA PSICOLINGÜÍSTICA Y SU APLICACIÓN A LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA, PAG. 10

²⁶ Horman, PSICOLOGÍA DEL LENGUAJE, PAG. 33

reforzamientos ecoicos se construyen y mantienen por medio de determinadas contingencias de refuerzo.

Del mismo modo, otra de las categorías o tipo de respuesta aprendidas, de las que nos habla Skinner son las que denomina tacs, mismas que, "representan una serie de respuestas al azar en presencia de un estímulo en particular"²⁷. Este tipo de respuesta se caracteriza por el hecho de ser evocadas o por lo menos reforzadas por un acontecimiento, objeto particular o por una propiedad de objeto y/o acontecimiento, así, cuando el niño emite algún sonido y encuentra una recompensa o estímulo lo volverá a repetir una vez que visualice o escuche el estímulo, de tal manera que, a partir de los tacs, acorde con Skinner, el niño aprende el nombre de las cosas o personas. Y es de esta forma como se incrementa el repertorio verbal en el marco de un relato o discurso.

La última categoría se refiere a los llamados mands, mismos que "son el resultado de un estímulo de necesidad"²⁸ y es aquí donde encontramos las respuestas que el hablante da a estímulos internos, como por ejemplo, el hambre, el dolor etc.

Dentro de esta categoría el hablante acude al oyente de tal forma que, se habla de mand cuando el niño emite un sonido al azar ante una necesidad e incita ello a que los padres otorguen una respuesta.

Skinner concluye manifestando que todo comportamiento verbal se encuentra determinado por los estímulos y los refuerzos, esforzándose por reducir el lenguaje a un comportamiento objetivable, en el cual no exista la necesidad de que intervengan variables tales como el concepto de significación o leyes gramaticales de modo de que por medio de la atención, aprobación y satisfacción de las necesidades biológicas los adultos refuerzan la actuación del repertorio del habla, encontrándose esta última determinada por el comportamiento reforzado de los padres.

²⁷ Fuensanta H. TEORÍA PSICOLINGÜÍSTICA Y SU APLICACIÓN A LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA, PAG 11

²⁸ Branker. TEORÍAS DEL LENGUAJE. PAG. 11

TEORIA DE LA MEDIACION O DE LA CONTIGUIDAD

Las investigaciones realizadas a partir de una teoría del lenguaje basada solamente en el refuerzo no fueron del todo satisfechas, por lo cual surge una nacida de la misma base del estímulo – respuesta conocida con el nombre de Teoría de la Mediación, misma que esta representada en un principio por Ivan Pavlov (1904) quien se encargó de elaborar su teoría de los reflejos condicionados mediante una serie de investigaciones llevadas a cabo en condiciones puramente experimentales.

Así pues, el concepto de teoría de la medicación “se halla en la teoría de la contigüidad, que es de hecho la teoría de Pavlov, misma en donde las respuestas a un estímulo pueden ser provocadas por otro que en un principio es neutro”²⁹.

Como sabemos las investigaciones de Pavlov comenzaron con un hecho bien conocido y frecuentemente observado, dichos estudios se basaron en los ensayos con animales tales como el perro. Dentro del experimento Pavlov trabajó con la mediación del flujo de la saliva del animal, esto en condiciones estrictamente controladas y llevando a cabo un registro sobre la rapidez con que el perro aprendía y olvidaba lo aprendido.

Pavlov desarrolló su teoría tomando como base los instintos y los reflejos. Para él el aprendizaje era considerado como la adopción de una misma respuesta a los estímulos asociados a un reflejo natural.

Por otra parte y con relación a lo anterior tenemos que Osgood (1953) teórico y representante de la teoría de la mediación expone que existen dos formas de ver la respuesta: una es la respuesta visible externa que ocurre en presencia del estímulo original, mientras que la segunda forma de respuesta es una parte invisible y separable de la respuesta que puede ocurrir en ausencia del estímulo, de tal manera que la parte separable de la respuesta es

²⁹ Fuensanta H. TEORIA PSICOLINGUISTICA Y SU APLICACIÓN A LA ADQUISICION DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA. PAG. 15

llamada mediadora misma que puede funcionar como un estímulo interno.

Osgood, al igual que otros teóricos de la teoría de la mediación explican el aprendizaje del significado de las palabras a partir de la teoría de la contigüidad, lo cual quiere decir que “el aprendizaje se da tras oír repetidas veces una palabra y, ante esto respondemos a la palabra como una respuesta mediadora, siendo esta última solamente la parte separable de la respuesta”³⁰.

De este modo puede llegar a establecerse todo tipo de nuevas asociaciones entre los objetos por mediación de las palabras.

La teoría de la mediación puede explicar el aprendizaje del significado de las palabras por medio de definiciones.

TEORIA MENTALISTA

Una de las teorías del desarrollo del lenguaje que surge en contraposición con el enfoque skinneriano es la teoría que percibe el lenguaje como algo innato, es decir, Noam Chomsky (máximo representante del movimiento mentalista) considera que “todos nacemos con un número de facultades específicas - mismas que constituye la mente- y que juegan un papel crucial en la adquisición del conocimiento y nos capacita para actuar como agentes libres y no determinados por estímulos externos del medio ambiente”³¹.

Para 1957 Chomsky propuso un sistema de gramática llamado Gramática Transformativa Generativa “sistema de reglas del cual se deriva un conjunto infinito de oraciones bien formadas a las que se les asignan descripciones estructurales correctas”³² mismo donde expresa su convicción de que la estructura de la lengua se encuentra determinada por la estructura de la mente humana.

³⁰ IBIDEM, PAG. 15

³¹ IBIDEM, PAG. 18

³² Henry. PSICOLINGÜÍSTICA, PAG. 114

Su principal objetivo de N. Chomsky era ofrecer una teoría de la estructura de la lengua que diera cuenta de los principios y procesos según los cuales se construyen las frases en las lenguas particulares; así, basándose en la producción del lenguaje trató de demostrar la competencia de un hablante con el lenguaje, en particular con su gramática, en donde dicha gramática sería universal capaz de describir y explicar las oraciones gramaticales producidas por todos los usuarios del lenguaje, de tal forma que si la competencia gramatical es universal también debería ser innata. Según Chomsky aquellos que alcanzan la competencia gramatical es porque dicha capacidad lingüística es parte de su dotación genética.

El mismo cree que existen ciertas unidades fonológicas, sintácticas y semánticas que son universales, o bien, principios innatos a través de los cuales opera la mente.

En 1965 fue también Chomsky quien propuso una caja negra innata o un Dispositivo para la adquisición del lenguaje o LAD que fuera capaz de recibir el llamado input lingüístico u oraciones de la lengua de la comunidad en la que el niño crece posibilitándose así derivar a partir de ellas las reglas gramaticales universales. En consecuencia el teórico Chomsky sostiene que la adquisición del lenguaje no puede ser el simple resultado de hábitos que el niño ha adquirido como producto de refuerzos repetidos, sino al contrario hablar de la llamada competencia y, según él, es hablar de la capacidad del hombre para producir y comprender enunciados nuevos en su lengua y que puede reconocer como aceptables o que rechaza como falsos y, es por ello que el hombre muy raramente utiliza dos veces la misma construcción de frases lo que permite pensar que el individuo cuenta con un cierto mecanismo que permite construir gramaticalmente un número casi infinito de frases en su lengua, en donde esta última funge como una creación gobernada por leyes en donde no existen límites del número de frases que pueden generar a pesar de que las reglas gramaticales o las palabras de una lengua sean limitadas.

Por último, la teoría del desarrollo del lenguaje y a juicio de Chomsky, todos los seres humanos poseen genéticamente el conocimiento de los principios generales que determinan la estructura gramatical de todas las lenguas de modo que el lenguaje se desarrolla automáticamente e instantáneamente pues, el niño tiene una serie de principios estructurales que están

presentes en su conocimiento antes e independientemente de que éste (el menor) tenga una experiencia con su lengua natural pues la utilizará en el proceso mismo de adquirirla.

TEORIA DE LA MADURACION

Eric H. Lenneberg fue uno de los primeros que se interesó por el lenguaje en función de la biología y por lo tanto hay que considerarlo como el principal establecedor del concepto de la base de las capacidades lingüísticas.

Este teórico sostiene que en el hombre hay una predisposición biológica especial para la adquisición y uso de las lenguas naturales, de tal manera que para él el lenguaje "se asienta en un sistema nervioso central y unos órganos periféricos que necesitan de unos procesos de maduración, al igual como ocurre en el desarrollo de otras habilidades en el hombre (habilidades motoras primarias) y en otros animales" ³³.

Para el lingüista Lenneberg la maduración orgánica es base de adquisición mediante la interacción del medio ambiente, misma que se ajusta a una secuencia correlacionada con la edad y con el desarrollo de otras habilidades, de tal manera que el proceso de maduración del lenguaje es independiente de la maduración motora del esqueleto, encontrándose por lo tanto, el lenguaje regulado por un proceso de maduración.

Ahora bien, "el desarrollo psicolingüístico sigue un proceso regular pese a ciertas carencias ambientales o a identidad de estímulos lingüísticos. El conocimiento del lenguaje es muy similar en todas las culturas, independientemente del ambiente socioeconómico que circunda a la persona. Si los estímulos lingüísticos siguen siendo escasos, puede darse un retraso fácilmente recuperable al incrementar la exposición" ³⁴.

³³ Fuentesanta TEORIA PSICOLINGUISTICA Y SU APLICACION A LA ADQUISICION DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA, PAG. 27

³⁴ IBIDEM, PAG. 32

A manera de conclusión dentro de la teoría de la maduración se sostiene que el proceso de adquisición del lenguaje es un aspecto específico y característico de la especie humana, en donde el lenguaje funge como un proceso fundamentalmente biológico determinado y que además este lenguaje humano no sólo es específico de todo sujeto, sino que cada hombre esta capacitado para aprender cualquier lengua por existir entre las distintas lenguas elementos comunes en donde dichos elementos son la manifestación de las propiedades cognitivas específicas a la especie humana, es decir una consecuencia de las semejanzas biológicas.

De esta forma, la aparición de los "hábitos del habla y del lenguaje se explica mas fácilmente tomando en cuenta los cambios madurativos en el interior del niño que crece"³⁵.

Lenneberg concluye manifestando que no existe alguna evidencia de que programas intensivos de entrenamiento puedan llevar a un desarrollo lingüístico mas alto. Tampoco parece que las etapas previas a la adquisición del lenguaje (arrullos y balbuceos) tengan importancia especial para el desarrollo posterior.

TEORIA SOCIOLOGICA

Fue M.A.K. Halliday uno de los sociolingüistas quien más trabajó la adquisición del lenguaje a partir de una teoría sociológica misma que considera el lenguaje como un proceso de interacción entre el niño y otros seres humanos.

Es por ello que en el enfoque de Halliday al igual que la teoría cognoscitiva rechaza el lenguaje como un sistema autónomo cuya adquisición dependa de unas facultades lingüísticas innatas; pero en cambio, pone mayor énfasis en el desarrollo del lenguaje como fruto de la interacción con el entorno social.

Según el marco sociolingüista el desarrollo inicial del lenguaje pasaría por tres fases:

³⁵ BIDE M, PAG. 32

FASE 1: el sistema lingüístico funcional inicial del niño

FASE 2: la transición de este sistema al lenguaje adulto

FASE 3: el aprendizaje del lenguaje adulto

FASE 1: (abarca de los 9 meses a los 15 meses) consiste en dominar ciertas funciones básicas extralingüísticas que postula y que Halliday denomina con los nombres de instrumental, interactiva, personal heurística, imaginativa e informativa o representativa, de modo que acorde con este teórico, el dominio de todas estas funciones va a ser una condición necesaria y suficiente para pasar al sistema adulto, en donde además dichas funciones corresponden a una serie de usos de lenguaje simples y no integrados.

Todo ello implica que cada una de estas funciones admita una gama amplia de opciones constando básicamente de una variante marcada frente a otra no-marcada, esto es, (ejemplo; dame el coche).

Dentro de esta primera fase se puede hablar de un periodo prelingüístico en que se da una relación sistemática entre contenido y expresión.

FASE 2: (comienza hacia los 16 meses); dentro de esta fase ocurren dos hechos importantes, a saber,

- a) Se da un cambio en las funciones de la primera fase, ello significa que “la función ya no será equiparable con el uso y habrá que distinguir entre usos del lenguaje y el componente del sistema lingüístico”³⁶.**
- b) En esta segunda fase denominada de transición se observan avances rápidos en cada una de las “capas” gramaticales, de tal manera que, el aprendizaje léxico-estructural se debe a la necesidad de enriquecer el modelo funcional, ya que el vocabulario permitirá combinar funciones y engendrar nuevos significados.**

³⁶ Fuensanta, TEORÍA PSICOLINGÜÍSTICA Y SU APLICACIÓN A LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA, PAG. 30

En esta segunda etapa el incremento del léxico inicial obedece a un deseo por parte del niño de categorizar y conocer el entorno (esto es conocido como función macética). Por otro lado junto a esta función macética existe la llamada función pragmática misma que servirá para satisfacer las propias necesidades y, sobretodo para relacionarse con el entorno.

Halliday consideró que dentro de esta segunda fase aproximadamente hacia los dieciocho meses se desarrolla el aprendizaje del diálogo y vocabulario.

Al final de la segunda fase el niño a construido un sistema de múltiples estratos (contenidos, forma, expresión y funciones tales como la ideativa, interpersonal y textual). A partir de este momento ha aprendido a conferir el significado, su desarrollo del lenguaje consiste ahora en ampliar el rango de su potencia de significado a horizontes culturales más amplios.

FASE 3: lenguaje adulto; dicha fase supone la adecuación del lenguaje infantil a la lengua del adulto. Dentro del lenguaje adulto existen dos funciones básicas como son: la ideacional y la interpersonal; es por ello que se dice que el adulto presenta usos indefinidos de lenguaje pero que además independientemente de su uso tiene tanto un componente de significado ideativo como interpersonal.

TEORIA COGNITIVA

Jean Piaget, es sin lugar a dudas una de las figuras más importantes dentro de la psicología contemporánea, por lo tanto uno de los máximos representantes del desarrollo cognitivo, mismo que realizó una obra considerable y en ciertos aspectos únicos. En esta obra el lugar otorgado al lenguaje, es a primera vista extremadamente reducido, de modo que los comportamientos del lenguaje son raramente analizados en cuanto tales, así, los pocos libros o artículos que hablan sobre lenguaje tratan de las relaciones entre este (lenguaje) y el pensamiento o desarrollo cognitivo.

En su obra y desde comienzos de su teoría, Jean Piaget ha sostenido que el lenguaje “es una creación específicamente humana, posibilitada por la capacidad cognitiva humana más general para organizar la experiencia de tal modo que permita al hombre producir novedades genuinas, sobrepasando ampliamente un conocimiento de tipo copia de su entorno”³⁷, o bien, es una de las manifestaciones de la capacidad humana para representar cosas y sucesos en ausencia de los mismos siendo otros medios para hacerlos los gestos, dibujos, imágenes mentales y el juego simbólico o dramático. Con esto se reafirma su tesis sobre la primacía de lo cognitivo y la subordinación del lenguaje al pensamiento.

Así, Piaget concluye diciendo que mientras que el lenguaje egocéntrico tiene una función expresiva o emotiva, el lenguaje socializado tiene un valor comunicativo.

Además de lo anterior Piaget en su obra “La formación del símbolo en el niño” (1946) nos presenta las nociones de función simbólica o función semiótica, en donde esta es entendida como el producto de la evolución psicológica del individuo, es decir, acorde con Piaget la función simbólica consiste en el uso de símbolos o signos de tal manera que se utiliza algo distinto a los fenómenos o acontecimientos (significante) para representarse objetos, fenómenos o acontecimientos (significado).

De la misma manera dentro de la explicación que da Piaget acerca de la evolución cognitiva y del lenguaje en su relación con éste encontramos que Piaget concede una gran importancia a lo que es la representación, es decir, a la reunión de un significante que permita la evocación de un significado ofrecido por el pensamiento, esto es, según la teoría piagetiana al darse la representación interna (como por ejemplo el lenguaje hablado) aumentan las aptitudes de pensamiento tanto en alcance como en velocidad, de tal forma que el pensamiento representativo como lenguaje permite que el niño maneje simultáneamente muchos elementos.

³⁷ Lennberg FUNDAMENTOS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE, PAG. 221-222

Este autor cree además que dicha función engloba no solo a los símbolos (imágenes evocadas mentalmente) sino al sistema de signos verbales (símbolos colectivos) de tal manera que “ la fuente del pensamiento no es el lenguaje, sino la función simbólica misma que permite la formación de las llamadas representaciones”³⁸.

Ahora bien, éstas últimas consisten en reproducir para si mismo el contenido de experiencia de una manera gráfica o simbólica.

Así tales representaciones permiten la manipulación de la realidad mediante símbolos, pues se esta dando la vinculación de un significante que permite la evocación de un significado ofrecido por el pensamiento, así tanto pensamiento representativo y lenguaje permiten que el niño maneje simultáneamente muchos elementos de manera organizada.

A razón de ello debido a que el lenguaje es una forma de representar objetos, sucesos y acontecimientos, el pensamiento que abarca el lenguaje se libera de las limitaciones de la acción directa del pensamiento sensomotor y la actividad intelectual puede efectuarse de una manera más directa.

Concluyendo, en cuanto a la relación pensamiento - lenguaje Piaget considera que la fuente de las operaciones mentales no se encuentra en el lenguaje puesto que esto debe verse dentro del desarrollo cognitivo como un todo. El lenguaje no es una condición suficiente para el desarrollo cognitivo (éste esta al principio relacionado con el desarrollo de una serie de esquemas de la etapa sensomotora) así pues, el lenguaje es una rama del desarrollo que ocurre paralelo al periodo sensomotor y, es por ello que los niños comienzan a construir su lenguaje hablado cuando ha adquirido la capacidad de representarse las experiencias. Cree Piaget que la adquisición del lenguaje marca el inicio de la representación y que las estructuras lingüísticas emergen sólo si la inteligencia y otras precondiciones psicológicas están ya listas.

³⁸ Fuensanta, TEORÍA PSICOLINGÜÍSTICA Y SU APLICACIÓN A LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA, PAG. 45

III.2.- PROCESO Y DESARROLLO DE LA ADQUISICION DEL LENGUAJE

El tema de la adquisición del lenguaje infantil es un tópico por el que muchos especialistas se han interesado; así, para el estudio de la evolución, desarrollo y/o adquisición del lenguaje es necesario conocer y describir las diferentes etapas y aspectos por medio de los cuales el niño adquiere el sistema lingüístico.

Fases por las que pasa el lenguaje infantil.

“Estas etapas del sistema lingüístico de las cuales hablamos y que aparecen posteriormente a la emisión de los primeros gritos (después del nacimiento) son:

- A) la etapa del prelenguaje o prelingüística,
- B) la etapa de la emisión de una palabra,
- C) la etapa de la emisión de dos, tres y cuatro palabras,
- D) la etapa de la construcción gramatical”³⁹

Etapas que a continuación describiremos.

³⁹ IBID, PAG 3

III.2.1.- ETAPA PRELINGUISTICA

En el proceso de adquisición del lenguaje desde el ámbito fonológico se considera que existe un periodo previo a la aparición de la primera palabra conocido como la etapa prelingüística, mismo en donde a partir del nacimiento se desarrollan una serie de emisiones bucales, tales como el llanto, los gritos etc. Que se encuentran relacionados con las sensaciones y estados fisiológicos, como por ejemplo, el hambre, el dolor y la incomodidad entre otros, de tal manera que llantos y gritos del neonato adquieren para la madre (en especial) un valor de señal misma a la que el niño recurrirá cada vez con mayor frecuencia y de forma intencionada, pero es aproximadamente a partir del primer mes de vida cuando comienza a emitir otros sonidos diferentes a los del llanto.

El llanto como sonido que produce el niño durante el primer mes sirve para la expresión de una necesidad según Jespersen (1922), Buhler (1930) y Murai (1963), para ellos el llanto "no parece ser la fuente principal del habla, pues a pesar de que exterioriza una cierta comunicación, no significa que este sirva de base a la función simbólica del lenguaje" ⁴⁰ ya que según Buhler (1958) para poder hablar de lenguaje o habla son necesarios tres elementos: la expresión, evocación y representación.

Es en emisión del llanto donde aparece únicamente la expresión de malestar infantil y también la evocación de la madre; por tanto, Murai (1964) expone que el llanto es el origen de algún tipo de comunicación pero no es en si la base de la función simbólica.

Fuensanta sostiene que a partir de las veinte semanas hay menos llanto y antes de las veintidós semanas se observan respuestas ante la voz humana de modo mas definido, así cuando el niño esta llorando y se le dice algo puede dejar de llorar y escuchar.

⁴⁰ IBID, PAG. 70

Posteriormente al periodo del llanto (y aproximadamente a finales del primer mes) el niño comienza a emitir sonidos distintos al llanto, o bien, toda una serie de vocalizaciones que contienen mas variaciones que las del llanto y, como ejemplo tenemos aquellas que se caracterizan por el grito, mismo que en sus diferentes modalidades (enfado, desesperación, protesta, alegría etc.) permitirán que surja el lenguaje de reafirmación en donde el menor grita hasta el momento en que posea en su lenguaje vocalizaciones propias de su idioma.

Así, el grito puede entenderse como reflejo de una cierta función simbólica elemental.

La duración, tono y formas articulatorias de los sonidos del niño comienzan a cambiar de mes en mes, de tal manera que va aumentando la variedad de sus vocalizaciones así, en torno a los seis – ocho meses (según Nakazima, 1962) el niño es capaz de emitir balbuceos de forma repetitiva, por ejemplo, babababa o mammammamma.

El balbuceo esta siendo entendido acorde, con la definición de Murai (1963) como la emisión sin sentido en situación placentera.

Dentro del balbuceo (visto como juego placentero) el niño va a producir toda una serie de sonidos que son el resultado de ciertos ejercicios musculares incontrolados durante algún tiempo ya que más tarde dichas emisiones se presentan de una manera más sistemática, así el balbuceo como una actividad lúdica se caracteriza porque se da una producción de sonidos que son para el niño hasta cierto punto placenteros de ahí que la lengua y los otros órganos del habla resulten ser el juguete mas apreciado por el niño.

Con el tiempo el movimiento de los órganos del habla son incontrolados pero gradualmente se hacen sistemáticos y, es a partir del juego como se logra esto, puesto que éste es quien favorece el cambio del ejercicio incontrolado al controlado y de este a la imitación paterna.

En 1963 Lewis afirmó que el objetivo del periodo del balbuceo es explorar el aparato bucal, sentir placer a partir de cada una de las emisiones, controlar las producciones de los mecanismos y lograr por último la repetición de secuencias.

Según Lewis el placer encontrado en el balbuceo se realiza a dos niveles:

- a) El segmental en donde el placer se alcanza en la repetición de cada uno de sus sonidos;
- b) El suprasegmental, nivel que se encuentra presente en el periodo del balbuceo y que se caracteriza por las variaciones de tono, acento y ritmo.

Ahora bien, dentro de la etapa del balbuceo (aproximadamente hacia el sexto mes) los bebés con frecuencia tienden a imitar los patrones de entonación de los adultos en oraciones declarativas así como también en oraciones interrogativas.

Según Dale el patrón de entonación es el que define las primeras palabras; como ejemplo tenemos que, un niño puede usar mamá (acentuando en la primera sílaba) para llamar a la mamá y papa (acentuando en la segunda sílaba) para llamar a su papá.

Por otra parte, el balbuceo también ha sido visto no como un juego sino como una forma de entrenamiento para el lenguaje posterior o posteriores emisiones articulatorias.

Para Osgood (1953) es precisamente en la etapa del balbuceo en donde se da un establecimiento de los sonidos requeridos para el habla, ante esto sostiene "el balbuceo permite desarrollar y establecer las habilidades complejas y necesarias para el habla posterior y para asociar los sonidos que el niño percibe con las acciones motoras que los producen"⁴¹.

Así a raíz de lo anterior en la etapa del balbuceo dos funciones son las que se llevan a cabo:

- el niño está experimentando aquellos mecanismos para su habla futura haciendo una combinación de fonación y articulación

⁴¹ IBID, PAG. 80

- Esta asimilando el efecto acústico que le permite saber como repetir sus movimientos para emitir el mismo sonido.

Según Nakazima el periodo del balbuceo comprende lo que Piaget denominaría reacción circular secundaria misma que se produce en el niño gracias a los sonidos escuchados del exterior y los suyos mismos, que lo llevarán a una completa imitación que se efectuará al final del periodo del balbuceo.

Mucho se ha discutido si es en realidad el balbuceo la base fundamental del habla y es precisamente a raíz de la falta de una teoría general valida carente de datos empíricos como sé continua sosteniendo que el balbuceo aparece como punto de arranque del habla común de todas las lenguas.

Murai (1963) por un lado sostiene que hay una transición gradual del balbuceo a la aproximación de la palabra, otros por su parte consideran que hay un salto del periodo del balbuceo a la palabra.

Jakobson y Neuman niegan que existe relación alguna entre los sonidos del balbuceo y los sonidos emitidos por el niño al producir sus primeras palabras. Por último el enfoque discontinuo considera que el balbuceo declina y da lugar a la emisión de las primeras palabras.

III.2.2.- EMISION DE LA PRIMERA PALABRA

Al igual que en otros campos del desarrollo infantil los primeros años de vida son de gran importancia para el desarrollo del habla puesto que estos son la entrada del niño al terreno del lenguaje humano, es decir a un mundo de conocimientos y cultura; en donde se establecen las bases para la adquisición posterior del lenguaje.

La adquisición del lenguaje se percibe como un avance sencillo y rápido que logran los niños; mismo en donde se desarrollan no únicamente la comprensión sino también la producción del lenguaje.

Sin embargo, independientemente de lo fácil y rápido que parezca lograr esta tarea, cabría y necesario es preguntarnos qué tanto conocemos o cómo se lleva a cabo dicha adquisición del lenguaje.

La respuesta a dicha pregunta ha sido analizada desde diversos enfoques, mismos que describen el cómo un niño adquiere o desarrolla su lenguaje, ante esto la mayoría de los psicoanalistas concuerdan en que el niño emite sus primeras expresiones o palabras lingüísticas alrededor de su primer año de vida, claro esta que el niño puede emitir sus primeras palabras en diferentes edades encontrándose normalmente entre los diez y trece meses de edad.

Muy cierto es que el lenguaje del niño se encuentra estructurado por tres aspectos importantes como son el semántico, sintáctico y fonológico.

Uno de los teóricos que más ha trabajado el aspecto semántico ha sido Nelson (1973) quien considera que la edad en la cual el vocabulario consta de diez palabras es el índice mas seguro de un verdadero desarrollo del lenguaje; ahora, casi todos los niños (afirma Nelson) adquieren un vocabulario de por lo menos cincuenta palabras antes de que el niño junte dos o más vocabios. Para él existe una gran uniformidad en los primeros vocabularios

del niño y en base a esto Nelson edifico el aspecto semántico de la emisión de una palabra en:

- los nombres generales (por ejemplo, pelota – agua)
- los nombres específicos (por ejemplo mamá – papá)
- los nombres de los animales preferidos
- la pronunciación de palabras de acción que se encargan de describir o exigen una acción (por ejemplo, adiós, arriba, mas)
- la pronunciación de modificadores (por ejemplo, sucio, feo, mío)
- palabras personal – social (por ejemplo, sí – no)
- Palabras que indican función.

Por otro lado, las personas importantes en la vida del niño y algunas clases de objetos presentan mayores posibilidades de integrarse al sistema lingüístico del menor. Es decir, palabras que se refieren a los objetos, que ellos puedan manejar fácilmente. De aquí que el niño utilice el vocabulario de objetos en movimiento y manipulables. Las personas importantes en la vida del niño y ciertas clases de objetos tienen mayores posibilidades de que se les incorporen al sistema lingüístico.

La adquisición del lenguaje no depende únicamente de la extensión del vocabulario o de la posible relación entre el niño y el contexto; si bien es cierto que, el significado de las palabras emitidas por el menor también juega un papel importante en el desarrollo sintáctico en donde muy lejos de ser verdad esta el hecho de creer que una palabra significa lo mismo para el niño que para un adulto “las palabras no significan lo mismo para los niños.

A un niño le es sumamente difícil descubrir el significado de una palabra⁴², de ahí que algunas veces el niño pueda aplicar un solo vocablo a una gran variedad de cosas que presentan una apariencia similar (característica conocida con el nombre de sobreextensión) así, por ejemplo, un niño puede utilizar una palabra para nombrar objetos que comportan cualidades perceptuales tales como la forma, tamaño, sonido, textura etc. para mas tarde ir reduciendo el significado, pues ha comenzado a aprender nuevas palabras.

Un ejemplo claro de sobreextensión lo encontramos con la palabra perrito misma que puede usarse para nombrar gatos, vacas, caballos, conejos u otros animales de cuatro patas; o bien, la palabra pelota puede usarse para designar piedras redondas, rábanos y otros objetos redondos.

La sobreextensión de una palabra dura muy poco, además de que sólo algunos vocablos serán sobreextendidos, pues otros parecen aproximarse (según Mussen) al uso adulto desde el comienzo.

Por otra parte, entre las palabras o sílabas más típicas encontramos mamá y papá estas específicamente por tres razones:

1. - se le entrena al niño;
2. - son palabras fáciles de pronunciar y
3. - designan a personas importantes.

Ante esto Jakobson (1962) habla de una división del significado en la que papá se refiere al padre que está presente, mientras que mamá se usa para pedir que satisfaga una necesidad, o bien, para solicitar la presencia del padre que pueda satisfacer la necesidad.

⁴² Philit. DESARROLLO DEL LENGUAJE, UN ENFOQUE PSICOLINGÜÍSTICO. PAG. 20

Según Bloom (1973) durante el periodo de la emisión de la primera palabra ocurre un proceso que conlleva tres etapas, mismas por las que pasa el niño. Estas son:

- a) polisémica, (las palabras presentan varios significados). Esta etapa también es conocida como el periodo de sobreextensión;
- b) en la segunda etapa el niño comienza hacer algunas abstracciones,
- c) Durante la tercera etapa el niño incrementa su capacidad de abstraer y sabe seleccionar un grupo de rasgos capaces de definir un objeto o ser.

Por último entre algunos teóricos existe un criterio que establece que el final del periodo holofrasico se caracteriza por el crecimiento rápido del vocabulario acompañado por constantes preguntas tales como ¿qué es eso? ; esta característica puede indicar que el niño esta adquiriendo los bloques mentales de construcción básicos para captar el significado de palabras de este tipo y, por consiguiente la capacidad para aprender nuevos significados.

Significados que para ser entendidos por el niño deben ser escuchados a través de las palabras incursionadas en el contexto correcto y así poder entender su definición ya que de lo contrario podrían ser confundidas con otras palabras.

Por otra parte, como ya lo mencionaba Jakobson Y De Laguna (1927) el lenguaje en la etapa holofrasica produce elementos aislados o una sola palabra y que, mas que ser palabras sueltas estas tienen un valor de frase (palabra – frase) puesto que son esfuerzos que el niño hace por expresar una idea completa, sin embargo, claro esta que estos enunciados breves tienen que ser interpretables según el contexto situacional; así por ejemplo, “una misma emisión con parecidos matices de tono tendrán el valor de pregunta, de designación en presencia de estímulos, de descripción de un acto que implica el objeto de que se trate etc.”⁴³

⁴³ Richelle, LA ADQUISICION DEL LENGUAJE, PAG. 61

Acorde con Bloom la comprensión de las primeras palabras se encuentra determinada por el contexto situacional, "cuando uno de los niños introduce una forma de articulación ininteligible que se combina con una palabra identificable el niño tiene la posibilidad de producir mas de una unidad aunque solo una este lingüísticamente definida"⁴⁴.

Bloom concluye sosteniendo que es imposible hablar de sintaxis en la etapa de la holofrasis hasta que no aparezcan las manifestaciones sintácticas.

De aquí la importancia que se le otorga al contexto del menor pues a pesar de que el menor realiza producciones mas articuladas, mal estructuradas sintácticamente y sus palabras tienen una gran significación aproximada, logra comunicarse por el contexto en que se dan estas emisiones y por la experiencia compartida.

La comunicación durante las primeras vocalizaciones se desarrolla entre el emisor y el oyente; además de la intención que se les otorga a dichas emisiones (pregunta, afirmación, protesta y negación) y sin dejar de lado el tono y la voz.

De esta manera, la intención del hablante se puede determinar por el acto ilocutivo; es decir, por un acto convencional formado por una intención del hablante que debe ser conocida por el oyente.

Algunos actos presentan la intención de petición, de acción (ejemplo, dame un lápiz); petición de respuesta (ejemplo, ¿quieres un lápiz?); aseveración (ejemplo, es un lápiz); respuesta (ejemplo, no); de exclamación (ejemplo, ay) de afirmación y protesta.

Así, en la emisión de una palabra se desarrollan las intenciones comunicativas dadas por el contexto, tono, acento y ritmo.

Ciertas palabras y construcciones nos marcan cuales son las intenciones del hablante.

La adquisición fonológica durante la emisión de la primera palabra al igual que en los otros aspectos del lenguaje a sido analizada desde diversos enfoques sin llegarse todavía a un acuerdo en donde se describa el cómo adquiere el niño el sistema fonológico de su lengua.

⁴⁴ SEP. LA ADQUISICION DEL LENGUAJE. PAG. 47

Sin embargo, se considera que uno de los factores que con frecuencia dificultan la comunicación entre el niño y el adulto, es que, el primero no pronuncia las palabras igual que los adultos ya que el niño hace uso de una serie limitada de sonidos que le permitirán construir sus primeras palabras.

El enfoque estructuralista (teoría presentada por Jakobson) sostiene que existen una serie de principios que gobiernan el orden del aprendizaje fonológico a través de rasgos distintivos y universales lingüísticos en donde el niño sigue un mismo proceso independientemente de la lengua que esta aprendiendo; a razón de ello Jakobson planteó la hipótesis en donde la adquisición de los fonemas se realiza desde los mas contrastados a los menos contrastados, esto quiere decir que los niños aprenden los fonemas por medio de un proceso en el que se adquiere un contraste a la vez (o de los contrastes máximos) y cada contraste se añade al sistema en forma unificada y completa.

La importancia de todo esto radica en que la adquisición de fonemas no se realiza (como muchos afirman) sólo por la imitación de sonidos propuestos por el medio, sino más bien por las parejas en oposición; es decir por los contrastes que se dan; así por ejemplo, para este teórico el grupo inicial se encuentra formado por la vocal "a" y la consonante "p", contraste en el cual el sonido consonántico difuso /p/ se opone al sonido vocálico abierto /a/.

"Con ello, una vez que el niño ha adquirido dos fonemas la sílaba /pa/ es ya posible, haciendo viable una primera categorización semántica al utilizarla reduplicadamente, así entonces tenemos /papapapa/ " ⁴⁵

Este sistema elemental se enriquecerá pronto con la consonante nasal /m/.

La manera en que se dan los contrastes entre consonantes según nos indica Jakobson es:

⁴⁵ Fuensanta. TEORÍA PSICOLINGÜÍSTICA Y SU APLICACIÓN A LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA. PAG. 98

Oral – nasal (m-b)

Labial – dental (p-t)

Oclusiva – continua (p-f)

Durante la emisión de la primera palabra aparecen combinaciones silábicas tales como:

C.V.C.V PITA por PICA

C.V.C MEN por VEN

V.C.V OLLA por CEBOLLA

V.C.V.C ABEL por BETABEL

V.V.V OIA por ZANAHORIA

Jakobson concluye sosteniendo que existe un periodo de silencio entre el balbuceo y la adquisición de la lengua, además de suponer que todos los niños pueden desarrollar un sistema fonemico que es inmutable y universal para todos basado en su teoría de oposiciones o contrastes fonemicos.

III.2.3.- EMISION DE DOS, TRES Y CUATRO PALABRAS

Es durante el segundo año de vida (aproximadamente entre los dieciocho y hasta los veinticuatro meses) cuando los niños hacen sus primeros intentos por combinar palabras en oraciones, pasando por lo tanto, de las emisiones de una sola palabra a la combinación de dos elementos. Este momento marca, según Philip, el verdadero comienzo del lenguaje siendo ya posible estudiar la gramática del niño.

En 1963 Braine explica que durante el segundo año el niño comienza a mostrar una gran habilidad para comunicarse mediante los aspectos más sencillos de una oración.

Durante este periodo el menor hace uso de un lenguaje telegráfico, es decir dentro de sus oraciones los infantes van a omitir todo lo que son preposiciones, verbos auxiliares, artículos, conjunciones, flexiones etc. mismos que pueden ser deducidos tanto por el contexto como también por el comportamiento del niño.

Así pues, podemos decir que sus oraciones se encuentran compuestas principalmente por el sustantivo, verbo y en algunas ocasiones el adjetivo.

Durante la emisión de dos o más palabras; aproximadamente para 1960, los investigadores utilizaron la gramática pivote para explicar el desarrollo de dos o más emisiones; de tal manera que, "ciertas palabras del vocabulario infantil que constituyen la etapa uno se emplean con mucha frecuencia y en forma específica, mientras que otras palabras se utilizan con menos frecuencia y en forma menos determinada"⁴⁶.

⁴⁶ Philip. DESARROLLO DEL LENGUAJE, PAG. 36

Como podemos darnos cuenta anteriormente describimos dos tipos de palabras, mismas que los teóricos Braine, Mc Neill y Slobin denominan como palabras pivote y palabras abiertas.

Así la clase pivote es la que el niño utiliza con mayor frecuencia en su lenguaje, estas palabras se caracterizan por ser pequeñas, pueden ser el primer o segundo elemento de las expresiones formadas por dos palabras, ocupan siempre una posición fija, nunca se usan solas no tampoco con otras palabras pivote.

La clase abierta, esta engloba a todas aquellas palabras del vocabulario que son usadas en menor grado por el niño. Esta clase contiene todas las palabras del vocabulario infantil que no pertenecen a la clase pivote, además de que tienen la facilidad de combinarse con las palabras pivote o entre ellas mismas.

A raíz de lo anterior Bloom (1970) y Schlesinger (1971) consideran a la gramática pivote como una gramática demasiado restrictiva ya que; trata el lenguaje infantil como un proceso sencillo, además de que dicha gramática explica muy poco la relación entre las palabras de la oración, según estos teóricos, el significado de cualquier oración no depende únicamente del significado de las palabras sino también de la relación que existe entre estos vocablos; de aquí precisamente que propongan describir las oraciones en base a la clase de palabras y sus combinaciones, además de las funciones que las palabras tienen en las oraciones tomando en cuenta el contexto en que se dan las expresiones.

Según el modelo de las relaciones semánticas lo anterior quiere decir que una gramática pivote observa únicamente las palabras y el orden en que se dan, es por ello que las relaciones semánticas consideran que el vocabulario es algo que va más allá de una simple lista de palabras con significados. Para dicho modelo existen relaciones entre los significados de las palabras.

A continuación se muestra un cuadro que presenta algunas de las relaciones semánticas, más frecuentes observadas en las producciones infantiles de dos y tres palabras.

RELACION	DEFINICION	EJEMPLOS
1. - Existencia	Manifiesta la existencia de un referente	Eto uauau (esto es un perro)
2. - Desaparición	Señala la desaparición o la no-existencia momentánea de un referente	Noá cheche (no hay mas leche)
3. - Recurrencia	Demanda la notificación de reaparición de un referente	Ma melo (mas caramelos)
4. - Atribución	Especifica un atributo de un referente	Uauau meno (el perro es bueno)
5. - Localización	Indica una relación de localización	Nene cole (la nena esta en el colegio)
6. - Posesión	Indica la relación de posesión	Toche none (el coche es del nene)
7. - Beneficio	Estipula el beneficiario de un estado o una acción	Pa mamá (para mamá)
8. - Instrumentación	Expresa la función de un instrumento que hace un referente	Coba bará (la escoba para barrer)
9. - Agente - acción	Estipula la relación entre una acción y el agente de esta acción	Nene come
10. - Acción - paciente	Estipula la relación entre una acción y el paciente de tal acción	Pega uauau (el niño pega al perro)
11. - Agente - acción - locación	Expresa una relación agente - acción que es objeto de una indicación de locación	Nene uga caye (el niño juega en la calle)
12. - Agente - acción - paciente	Combina una relación agente - acción - paciente en el mismo enunciado	Nene como papa (el niño come patatas)

Durante la emisión de dos o más palabras las intenciones comunicativas son más interpretables acorde al contexto afirmación, negación, protesta, respuesta y pregunta.

En la conversación existe una secuencia en la toma de turnos y en los actos verbales que dan una coherencia lineal y global.

De esta forma el dominio de estas relaciones permitirá ir mas allá del significado de una palabra aislada y extenderla a la oración.

Después de la emisión de dos y tres palabras mas tarde aparecen las expresiones constituidas por cuatro palabras que tienen la forma agente – acción – objeto – lugar y para llegar a esta parte del proceso de adquisición lingüística es necesario atravesar por la misma serie de relaciones ya descritas.

Y así es como poco a poco los niños comienzan a producir cadenas mas largas de palabras siendo sus oraciones, por lo tanto, cada vez más complejas y más altamente estructuradas.

III.2.4.- CONSTRUCCION GRAMATICAL

La gramática, como una de las etapas por las que atraviesa el niño en su proceso de adquisición del lenguaje, juega un papel importante, pues de esta depende la organización determinada de las palabras para dar una secuencia lógica y comprensible a lo que se quiere expresar. Tiene que haber una relación funcional y ordenada de los elementos para la comprensión de la emisión.

Posterior a la emisión de dos, tres y cuatro palabras el niño accede a la fase de la construcción gramatical o incluso diversos investigadores consideran que durante la etapa holofrastica no se puede estudiar la gramática del niño hasta el momento en que este empiece a unir dos palabras para formar oraciones, entendiendo por oración el conjunto y significado de morfemas mas el significado que resulta de la forma en que se encuentran unidas las palabras de tal manera que, la oración tiene que ver con la actividad del hablar, es decir, la oración solo existe a través de la intencionalidad del hablante que en una situación dada quiere apelar al oyente para obtener alguna finalidad.

Ahora bien, según Philip Dale una oración se encuentra formada por el llamado sintagma nominal (SN) y un sintagma verbal (SV).

El sintagma nominal puede contener un artículo seguido de un adjetivo, mismo que irá acompañado de un nombre; además de una preposición, adjetivo o adverbio.

El sintagma verbal por su parte, se encuentra constituido por un verbo seguido de un sintagma nominal.

De esta manera en cuanto al artículo se refiere (según Rondal) dicho elemento sirve para marcar el género y el número dentro de una oración y, que si bien es cierto el artículo se aprende a partir de las palabras escuchadas a los interlocutores de su entorno y son vocablos que se encuentran asociados directamente a un

artículo o adjetivo ya sea demostrativo, posesivo, interrogativo o calificativo.

“El artículo se asocia a condición de haberlo oído suficientes veces, artículo o adjetivo y nombre” ⁴⁷, por ejemplo la vaca, el caballo, la casa etc.

Por otro lado, los pronombres personales de la tercera persona (él, ella, ellos) aparecen después que los pronombres personales de la primera y segunda persona (yo, tú).

De acuerdo con Rondal el pronombre personal (yo), parece ser el primero en aparecer en el habla del niño.

En cuanto a las preposiciones se refiere las primeras que aparecen en la lengua del menor y, alrededor de los tres años son “de” y “para”.

A partir del primer año aproximadamente, el niño ha comenzado a utilizar las mismas formas verbales que el adulto, empleando con mayor frecuencia los adverbios y conjunciones de tiempo (por ejemplo, después, enseguida, antes, mientras) para expresar las relaciones temporales entre los acontecimientos expresados.

Por otra parte importante es saber que alrededor de los cuatro años la producción de preguntas se da por medio de:

- la entonación y
- Por la inversión del orden habitual del sujeto y del verbo.

Acorde con Rondal a partir de esta edad el nivel en la comprensión y producción verbal que ha alcanzado el niño es ya notable; nivel que le permite comunicarse y funcionar lingüísticamente a un nivel considerable.

⁴⁷ Rondal. TRASTORNOS DEL LENGUAJE. PAG. 49

Para esto momentos el menor ya adquirió los mecanismos básicos del sistema de lenguaje en sus diferentes componentes: fonológicos, semánticos, morfosintácticos y pragmáticos.

Por otra parte, la construcción gramatical ha sido trabajada desde lo que es la gramática estructural misma que se encarga de analizar la oración a partir del nivel sintáctico y morfológico.

El nivel sintáctico por su parte estudia la estructura de la oración, las funciones y conexiones de la palabra por medio de sus construcciones, además de tener presente la concordancia entre las palabras de la oración.

El nivel morfológico estudia las variaciones flexionales de cada palabra. Dichas variaciones son:

Género (masculino – femenino)

Número (singular – plural)

Modo (indicativo – subjuntivo)

Tiempo (pretérito – presente etc.)

Persona (primera, segunda etc.)

Para 1979 Oleron manifestó que para tener un dominio de la significación de la lengua a la que se pertenece es necesaria la presencia de algunas capacidades semánticas tales como:

- la comprensión de los enunciados recibidos
- reconocimiento de la pertenencia del enunciado de la lengua
- identificación de ciertas relaciones semánticas entre las palabras
- determinación de las redundancias
- detección de ambigüedades
- detección en términos implícitos

- la sensibilidad hacia las diversas sutilezas en los procedimientos de expresión
- Capacidad para comprender y utilizar definiciones y para captar o dar precisión a la significación de las palabras.

Una vez que el niño llegó a la etapa de la construcción gramatical es capaz de diferenciar el significado de base y la significación por medio de las relaciones que se establecen entre los elementos de la oración y el significado conceptual (esto a pesar de que las metáforas y actos verbales aún no son comprendidos) además de que, empieza a hacer uso de morfemas y se da la aplicación del uso de las flexiones.

El niño durante la construcción gramatical utiliza el plural en las sílabas, por ejemplo, pie – pieses; café – cafeses.

De igual forma el menor es capaz de llevar a cabo una secuencia alternada de turnos y actos verbales llevando con ello a una coherencia. Durante la construcción gramatical ya se toman en cuenta a los participantes. Las narraciones del niño ya presentan una secuencia.

A nivel fonológico el niño durante la construcción gramatical aún continúa haciendo uso de la simplificación, omisión, sustitución y reducción de grupos consonánticos; Además de que los fonemas vibrantes (r, r) y fricativos (b, f, v, d, sss, zzz) no están totalmente consolidados.

CAPITULO IV

LA ADQUISICION DEL LENGUAJE EN EL NIÑO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL. CARACTERISTICAS LINGUISTICAS

IV.- PROCESO DE ADQUISICION

Sabemos ya que la discapacidad intelectual es un patrón heterogéneo que se caracteriza por limitaciones intelectuales y funcionales tanto clínica como conductualmente, de ahí precisamente que hablar o describir el lenguaje de sujetos que presentan discapacidad intelectual resulte un tanto complicado; sin embargo a pesar de lo poco estudiado que se encuentra el desarrollo del lenguaje de estas personas necesario es mencionar que hasta hace cinco o seis años, aproximadamente, el lenguaje de las personas con discapacidad intelectual ha sido objeto de una serie de trabajos importantes a partir de los cuales se ha llegado a una misma conclusión, a saber, "las personas con discapacidad intelectual presentan un desarrollo lingüístico, esencialmente, similar o muy parecido al de los niños normales, aunque en los primeros sin duda alguna es mucho más lento" ⁴⁸ debido a la falta de dinamismo que existe en su proceso lingüístico, por ende, autores como Ryan, Lacner y Lennenberg, entre otros, concluyen que, "no hay una diferencia esencial en la organización del conocimiento gramatical y semántico entre niños discapacitados intelectualmente y los sujetos normales"⁴⁹ la única diferencia esta

⁴⁸ Jean Lambert: INTRODUCCION AL RETRASO MENTAL, PAG. 149

⁴⁹ DIRECCION DE EDUCACION ESPECIAL, ALTERACIONES DEL LENGUAJE INFANTIL DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOLINGUISTICA, PAG. 22

en que el uso de estrategias para el aprendizaje de la lengua materna se prolonga mas allá del periodo normal, es decir, los niños con discapacidad intelectual pasan por las diferentes etapas del desarrollo del lenguaje pero a edades más avanzadas. Si es necesario aclarar que en muchos casos estos niños no logran desarrollar un lenguaje puramente estructurado; pues debido a la falta de dinamismo muchas veces se quedan fijados en alguna de las etapas del desarrollo lingüístico.

Por lo tanto, una vez que sabemos que niños normales y con discapacidad intelectual recorren el mismo camino en lo que se refiere al desarrollo lingüístico (pero en diferentes tiempos y, reitero, no en todos los casos) enseguida conoceremos cómo se da el desarrollo del lenguaje en los sujetos con discapacidad intelectual en los aspectos semánticos, fonéticos, sintácticos, léxicos y morfológicos.

En apoyo a lo anterior Seron no hablaba de una falta de dinamismo en el proceso lingüístico de las personas con discapacidad intelectual, para él existe una cierta lentitud por parte de estas personas para el aprendizaje de los mecanismos lingüísticos, de tal manera que, una persona con discapacidad intelectual difícilmente abandona las formas incorrectas lo que, provoca una continua yuxtaposición de frases de estructura correcta e incorrecta o incompleta.

El no rechazar las formas inadecuadas provoca una falta de dinamismo y, por ende, una falta de integración en el sistema lingüístico bloqueándose con ello, la creación de un sistema cada vez mas evolucionado que permita el dominio de un lenguaje mas estructurado.

IV.1.- ASPECTOS FONETICOS

Acorde con J. Rondal pocas han sido las investigaciones realizadas en torno al balbuceo en niños que presentan discapacidad intelectual, sin embargo, hoy día se sabe que el estudio del lenguaje en sujetos con Síndrome de Down ha permitido constatar que el periodo del llanto (sobretudo en los primeros meses) se muestra mucho mas corto y pobre en relación a los elementos vocálicos en un bebé con discapacidad intelectual que en un sujeto normal y que de igual forma; El nivel tonal de los sonidos producidos por los niños pequeños con Síndrome de Down durante el primer año es más variable.

El aspecto fonológico dentro de la discapacidad intelectual y, en términos generales podría caracterizarse por lo siguiente:

El desarrollo fonológico en una persona con discapacidad intelectual es muy semejante al de los sujetos normales en sus aspectos estructurales, o bien, en el número, tipo de articulación y la longitud de la emisión de los elementos vocálicos y consonánticos producidos; la diferencia radica únicamente en el tiempo en que se lleva una y otra persona con o sin discapacidad intelectual en el desarrollo de dichas estructuras; de ahí precisamente que en un niño con discapacidad intelectual las primeras palabras aparezcan mas tarde (dos o tres años aproximadamente).

La mayoría de los lingüistas están de acuerdo que la locución (dificultad para hablar) en sujetos con discapacidad intelectual se distingue por un desorden en el lenguaje; desordenes que implican dificultad para articular y, no tanto defectos en los conocimientos que tengan estas personas de la lengua y, es precisamente a partir de aquí como se sostiene que un niño con discapacidad intelectual hace uso de las mismas estrategias del sistema fonológico que un niño normal.

Para ejemplificar estas estrategias y las que más adelante plasmaré haré uso de las emisiones que fueron expresadas por los alumnos de mi grupo (primer año) cuyas edades cronológicas fluctúan entre los 6 y 9 años y de los cuales trece de ellos presentan discapacidad intelectual y solamente uno tiene hipoacusia.

Dichas estrategias son: sustitución, asimilación, omisión y duplicación de la última sílaba de la palabra.

SUBSTITUCIONES (el alumno intercambia un sonido por el otro)

“veldad” por “verdad”

“pelo” por “perro”

“chapato” por “zapato”

“ogos” por “ojos”

“malano” por “marrano”

OMISIONES (el alumno omite la primera sílaba o consonante)

“lora” por “malora”

“chila” por “mochila”

“eno” por “cuaderno”

“ninas” por “gallinas”

“chaagos” por “changos”

“ato” por “gato”

ASIMILACION (el alumno duplica algún fonema y toma rasgos del último)

“maño” por “baño”
“nuna” por “luna”
“papato” por “zapato”
“kwerta” por “puerta”
“papis” por “lápiz”
“mamos” por “vamos”
“nimos” por “limón”

El uso de estas estrategias se observa por mas tiempo en el niño con discapacidad intelectual, incluso en algunas situaciones estos niños no podrán acceder a la siguiente etapa del proceso que le permita comunicarse a través del lenguaje oral.

El ritmo del habla por lo general es mas lento y poco dinámico, de tal manera que; las emisiones entrecortadas provocan una alteración en la palabra y frase.

IV.2.- ASPECTOS LEXICOS

Al igual que los demás aspectos del lenguaje, el léxico de los alumnos que presentan discapacidad intelectual ha sido poco investigado y, sobretodo, sus estudios han sido a un nivel cuantitativo mas que cualitativo; esto es, para Seron los estudios se han limitado a conocer el número de palabras comprendidas y producidas por dichas personas, o bien, "la definición de palabras, y la generalización de sentidos de una palabra a otra próxima o asociable"⁶⁰, a pesar de ello, ciertos estudios han arrojado información importante y que de alguna manera permite caracterizar el desarrollo del léxico dentro de los alumnos que presentan discapacidad intelectual.

Según Seron existen diferencias notables en el número de palabras comprendidas y producidas por personas con esta discapacidad en relación a los niños normales y teniendo presente la edad cronológica de ambos grupos; Ahora bien, cuando se hace un emparejo por edad mental dichas diferencias tienden a disminuir o incluso desaparecer.

Personas con discapacidad intelectual presentan poca habilidad para definir palabras con alto grado de abstracción.

En cuanto al vocabulario se refiere tenemos que este es inevitablemente reducido puesto que durante largo tiempo aplican el mismo vocablo sin discriminar personas de objetos, de ahí precisamente que llamen, por ejemplo papá a todos los hombres que visualicen y que extiendan dicho nombre a todos los objetos que lo evocan. Si se recuerda este punto ya fue mencionado con anterioridad y es el que llamamos sobreextensión del significado, mismo que se presenta tanto en niños normales como en aquellos que presentan alguna discapacidad.

⁶⁰ Seron, TRASTORNOS DEL LENGUAJE, PAG. 444

Palabras que se evocan por analogía del sonido o de la imagen y no por su razonamiento lógico.

En relación a la repetición y reconocimiento de palabras tenemos que tanto para los niños con discapacidad intelectual como también para alumnos normales la repetición y el reconocimiento de las palabras se encuentra influido por el sentido y la familiaridad del material verbal. Es decir, para que los alumnos con discapacidad intelectual tengan un fácil acceso a la repetición de las palabras estas deben tener un sentido y, sobretodo, deben ser familiares a los niños, ello a su vez permitirá un reconocimiento auditivo.

Menores con discapacidad intelectual presentan dificultad para comprender y utilizar una sintaxis compleja, de ahí que su vocabulario sea muy limitado, éste necesita ser concreto.

Es necesario evitar el uso de términos vagos (ejemplo, eso, aquello).

Su vocabulario ha de ser actual y usual.

Los alumnos con discapacidad intelectual normalmente presentan dificultad para recordar reglas gramaticales y, por lo tanto, aplicarlas.

En muchos niños con discapacidad intelectual factores tales como la carencia cultural, la poca motivación en el hogar para usar debidamente el lenguaje, el estímulo interpersonal insuficiente y el estímulo emocional insuficiente e inapropiado se conjuntan para dificultar excesivamente el desarrollo del lenguaje.

IV.3.- ASPECTOS SEMANTICOS

Características que comprenden este aspecto son:

- Los niños con discapacidad intelectual presentan una gran dificultad para comprender los enunciados interrogativos, o bien, el sentido de las preguntas, ello se debe a que las palabras ¿quién? o ¿qué? (principales interrogativas) se despegan de lo concreto. Por lo tanto, el proceso lingüístico de éstas personas sigue el mismo camino de adquisición en el desarrollo del lenguaje normal; aunque muchos aspectos de éste quedan incompletos ya que tarde o temprano presentan sus límites definitivos.
- poca es la diferencia que se da entre las producciones verbales que efectúa un niño normal y las que realizan alumnos con discapacidad intelectual,
- Personas con discapacidad intelectual también hacen uso de las relaciones semánticas tales como el de posesión, locación y las relaciones agente – acción y acción – objeto.

Enseguida daré algunos ejemplos de estas relaciones semánticas pero, antes se recuerda que éstas son emisiones expresadas por los alumnos del primer año de primaria de un Centro de Atención Múltiple.

POSESION

“No lo han visto al pelo malora, es de veldad pelo lo hizo mi maesta”;

“me cai de mis patines maesta”,

“mi ami kasha” (mi mami esta en la casa)

“mi chila no” (mi mochila no esta)
“ul mmio” (el yogurt es mio)
“yo jugué con tompo mío yo pudi”
“mi kalo” (es mi carro)
“mi ami” (es mi mami)
“traigo mi cuaderno paque me califique”
“veda que la maesta balbala tenia sus hijas”
“están bonitos tus dibujos de los juajolotes”
“eno mío” (el cuaderno es mio)
“apichs mami mío” (mi mami me dio mi lápiz)
“eche ss mmio”
“Mi mamá se ama Sata.”

LOCACION

“Maesta el pelo malola lo tiene el maestro Julio”
“Maama mion casha” (mi mamá se fue a la casa en camión)
“A jui a loma mi tío ajulio”
“Papi, mami, pili ota agua” (papi, mami, pili estaban en el agua con la pelota)
“Maesta mi calito yo lo deje aquí arriba de la mesa y y ya no essta”
“Maeta etela me deja y a pipi alla maño”
“Luish casha mami” (Luis se quedó en su casa con su mami)

“Buco alla mesa, a mesa”

“Cayo eche mochila”

“Casha mimii ota” (la pelota este en mi casa)

“Año pipi yo” (me da permiso de ir al baño)

“Alla maaaa”

“Kasa tego pero malora”

“Mi ami kasa” (mi mamá esta en la casa)

“Mi chila no” (mi mochila no esta)

“Ayer no vine porque me jui al rancho a Morelia y mi hermano sé jue porque no estudia”.

AGENTE – ACCION

“tenemos que buscar el pero malola”

“maeta etela seltalon maí belenice, ivovv”

“como ya sé jue el pelo malola lo buscamos aolita, sé jue de paseo”

“voi a foimal”

“maesta me dejás pintar mis dibujos”

ACCION – OBJETO

“Y vis (ya me vi)”

“ya ecote más fores”

“ya ibuje a cochino”

“folmate migel”

IV.4.- ASPECTOS MORFOLOGICOS

En realidad poco se sabe acerca del desarrollo y/o adquisición de los morfemas gramaticales que presentan los niños con discapacidad intelectual; sin embargo hoy día sabemos que tanto el uso del género (femenino – masculino), del número, la correspondencia género – número, los auxiliares y las flexiones verbales son aspectos que presentan una gran dificultad para su adquisición en personas con discapacidad intelectual.

Otra de las características dentro del desarrollo morfológico en estas personas es que se da “un desfase notable entre el momento en que parecen dominar la inflexión de las palabras familiares y de las palabras artificiales”, de ahí que uno de los mayores problemas que pueda presentar un niño con discapacidad intelectual sea la utilización de las inflexiones verbales que indican el tiempo y el aspecto.

Para Lambert “los discapacitados intelectualmente presentan un retraso importante en el desarrollo del sistema morfológico (inflexiones que marcan el plural o la tercera persona del singular) si se les compara con los niños normales”⁵¹.

⁵¹ Lambert. INTRODUCCION AL RETRASO MENTAL. PAG. 149

IV.5.- ASPECTOS SINTACTICOS

El desarrollo y adquisición de dicho aspecto puede caracterizarse porque:

- Un niño con discapacidad intelectual utiliza en sus primeras construcciones reglas de orden para organizar su estructura sintáctica, es decir, hace uso de elementos tales como el de objeto, acción, agente y lugar;
- Una persona con discapacidad intelectual difícilmente capta las relaciones de dependencia gramatical entre las partes del enunciado, es por ello que hace uso de oraciones simples y coordinadas con algunos modificadores en sujeto y predicado no existiendo en ellas una correspondencia entre género, número y persona de ahí que no utilice, por lo tanto los enlaces, las conjunciones y preposiciones; esta situación los lleva a utilizar, en su conversación, una coherencia lineal,
- Personas con discapacidad intelectual presentan una gran dificultad para la comprensión y producción de estructuras complejas.

Ramer señala que los sujetos con discapacidad intelectual no se arriesgan a cometer errores en la construcción de sintaxis complejas, por lo tanto, cometen menos errores; lo que ocasiona que produzcan sintaxis más simples; de ahí precisamente que el niño con discapacidad intelectual utiliza frases ya elaboradas y que son en muchos casos repeticiones de frases ya oídas.

Importante es recordar que todas estas características lingüísticas pueden o no desarrollarse y esto, va a depender también del ámbito contextual y personal que se desarrolla entorno a los alumnos y, no únicamente por la discapacidad que aquellos pueden presentar.

Para ejemplificar lo anterior es necesario aclarar que los ejemplos que a continuación se presentan son repeticiones hechas por uno de mis alumnos, lo cual confirma lo que acabamos de exponer. De esta manera, el alumno uno (a la que llamaremos Berenice) elabora y construye emisiones, mientras que, el alumno dos (con el nombre de Jonathan) únicamente se encarga de escuchar lo que dice su compañera para posteriormente él, repetir parte de las emisiones hechas por Berenice, así por ejemplo tenemos que:

ALUMNA (1) "BERENICE"

ALUMNO(2)"JONATHAN"

"maesta el ajolote tilo el mais"

"tilo el mais"

"maesta ya nos vamos alla casa"

"noo vamo casa latito"

"maesta vamo abuscar a pelo malola"

"buca a pelo malora maeta"

"que come este perro"

"perrro"

Ahora daremos a conocer algunos ejemplos de oraciones sencillas.

"como ya sé jue el pelo malora lo buscamos aolita, sé jue de paseo"

"aqi essta un niño, maessta esstela, una cassa, su ventana, su nombre ai essta"

Para continuar ejemplificando este aspecto y, una vez que se dio la lectura del cuento "malora del corral" se procedió a cuestionar a los alumnos y, algunas de sus respuestas fueron las siguientes:

"El pelo malola tavieso, la gallina lo pico con su pico, las vacas tilalon la leche el malola las asusto";

"ah sé cayo a malano en odo el pelo las asusto y colio el gato, sus pollitos se subieron su cabeza",

“a pelo malora de cola”,

“aaca (vaca)”,

“malano (marrano)”,

“ollo (pollo)”,

“E gacho e subió albol e pelo colio, tilalon a leche a vacash”.

En cuanto a la comprensión que presentan estas personas tenemos que si el proceso de comunicación que dirige un adulto hacia un alumno con discapacidad intelectual se complica, o sea, si utiliza las negaciones o las formas pasadas y futuras difícilmente este alumno podrá comprender la orden verbal que le fue presentada. Si es necesario aclarar que no por ello la comprensión de estructuras sintácticas sigue una línea evolutiva desviada, en relación a la que se da en personas normales.

Los enunciados producidos por alumnos con esta discapacidad son en mayor grado incompletos e incorrectos en relación a los producidos por sujetos normales.

Alumnos con discapacidad intelectual tienden a la construcción de enunciados que implican sujeto, verbo y complemento; como ejemplo tenemos: “maestra: el ajolote tilo el maíz”.

Las frases con valor demostrativo aparecen con mucha frecuencia y continuamente de forma incompleta.

En conclusión, alumnos con discapacidad intelectual presentan dificultades para aprender simultáneamente dos frases o una sola con varias ideas distintas.

IV.6.- ASPECTO PRAGMATICO

Si bien es cierto que mucho se ha trabajado el aspecto pragmático en el niño normal, también es cierto que el estudio de los procesos de comunicación en alumnos que presentan discapacidad intelectual, aún se encuentra en sus inicios, de ahí que la poca pero valiosa información que existe; sé allá concretado en tres aspectos de las funciones comunicativas, es decir, desde el entorno lingüístico familiar, las interacciones entre los sujetos con discapacidad intelectual y el contexto educativo.

Enseguida se expondrán brevemente el entorno lingüístico, las interacciones entre sujetos con discapacidad intelectual y el medio educativo, estos tres como elementos importante para el desarrollo del lenguaje.

- ENTORNO LINGUISTICO

Importante es señalar que las características que implican este aspecto se obtuvieron en relación al estudio efectuado en niños que presentaban Síndrome de Down.

Jones (1977) efectuó sus primeras comparaciones de intercambios de conversación (contactos oculares, atención conjunta que tenía lugar en la comunicación e intercambios vocales o preconversacionales) en niños normales y con Síndrome de Down concluyendo que éstos últimos “presentaban menos reactividad, menos iniciativas en sus interacciones con la madre” de tal manera que, las madres de niños con Síndrome de Down dirigen en mayor cantidad el proceso comunicativo (de ahí que, estos sujetos esperan, normalmente, a que se les interroge).

Bebés con Síndrome de Down difícilmente ponen su mirada en la misma persona u objeto en el mismo momento en que lo hace su madre, lo cual, como es sabido, ésta referencia ocular es de suma

importancia y al mismo tiempo fundamental para la referencia verbal concreta.

Jones menciona que los sujetos con Síndrome de Down presentan una mala estructuración de la preconversación, de tal manera que éstos niños; "intentan repetir vocalizaciones en un lapso de tiempo muy corto lo cual impide que la madre pueda intervenir en dicha preconversación adecuadamente"

Para 1968 Kogan expone que las madres con hijos que presentan discapacidad intelectual hacen uso de un lenguaje menos complejo (enunciados menos largos), con frecuencia utilizan referencias no verbales para acentuar y/o sustituir el lenguaje verbal.

El lenguaje utilizado por madres de niños con esta discapacidad se dirige mas hacia el control directo del comportamiento de su hijo, de tal manera que utilizan formas imperativas, prohibiciones y órdenes. "Madres con hijos que presentan discapacidad intelectual permiten menos que sus hijos tomen la iniciativa en los intercambios verbales".

Entre los factores que determinan la adquisición del lenguaje están: las madres quienes intentan mantener una conversación usando medios para estimular la interacción comunicativa de la madre como miembro importante de la familia y sobre todo esta última continúa siendo el factor principal que influye en el desarrollo lingüístico y social durante la infancia, ya que es a partir de la comunicación al interior de la familia como el niño adquirirá mayores elementos lingüísticos importantes en su medio habitual de vida, de ahí que las adquisiciones efectuadas por los niños con discapacidad intelectual son superiores cuando los padres y principalmente la madre participan activamente en los aprendizajes del lenguaje.

Las interacciones sociales en las que el niño participa junto con su madre y otros adultos le ayudan enormemente al desarrollo lingüístico.

La actividad comunicativa en personas que presentan esta discapacidad se ve limitada ya que; no toman en cuenta (dentro de una conversación) la información de tipo no verbal, es decir, difícilmente tienen presente a los participantes, el tiempo, el lugar y la situación entre otros elementos.

Los actos verbales usados comúnmente por un niño con discapacidad intelectual, a diferencia del normal, son lo de respuesta, petición de acción y la descripción, por lo tanto, no es raro que la elocución efectuada por estas personas se vea afectada.

- **INTERACCIONES ENTRE SUJETOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

Loghrust (1974) demostró que los niños con discapacidad intelectual (en su comunicación entre ellos mismos) presentan un empobrecimiento tanto estructural (enunciados cortos y sencillos) como funcional (continuamente utilizan mímica o gestos en lugar de una comunicación verbal).

Estas conclusiones las obtuvo a partir de sus estudios hechos en torno a la descripción; de tal manera que un sujeto con discapacidad intelectual no proporciona en primer lugar, las indicaciones correctas que le permitan desarrollar adecuadamente cualquier ejercicio; en segundo lugar, no existe mucha relación entre el referente verbal, ocular o visual y, tercero, en el lenguaje de estas personas se encuentra muy marcado el egocentrismo. Existe mucha dificultad para que ellos tomen en cuenta el punto de vista del otro en el proceso de intercambio verbal.

- **MEDIO EDUCATIVO**

Mittler (1974) a este respecto menciona: las interacciones iniciadas por el niño con discapacidad intelectual son ignoradas por el personal de alguna escuela o institución, de esta manera, las producciones verbales de los educadores están formadas por comentarios, ordenes y encargos.

La interacción social ofrece al niño el vehículo para interpretar y usar el lenguaje, para inducir las reglas lingüísticas y para atribuir significados de forma competente de ahí que Bruner (1983)

manifestara que el proceso de adquisición se vea facilitado por la interacción social.

Parte de lo que manifiesta Mittler en relación al medio educativo es verdad ya que, mi actividad diaria con los alumnos y al mismo tiempo el percibir la comunicación de mis compañeros docentes para con sus alumnos me percato que la interacción comunicativa se encuentra muy inclinada hacia una serie de ordenes y prohibiciones, así como también a comentarios breves en donde poca es la interacción lingüística que se desarrolla entre alumno-maestro y alumno – alumno; todo ello porque se quiere evitar el ruido, el desorden etc. Dicha situación ha venido provocando que la comunicación de los menores se vea limitada a oraciones cortas, palabras aisladas, repertorio lingüístico limitado y, por lo tanto, una comunicación mucho más reducida,

Por otra parte el grupo de iguales, desarrolla un papel fundamental tanto en el desenvolvimiento social como comunicativo de los sujetos con discapacidad intelectual.

La escuela es otro de los factores determinantes de la comunicación, de hecho este rubro se relaciona con el grupo de iguales porque es en esta institución donde se desarrolla todo un proceso de aprendizajes con intercambio de información y actividades.

Los profesores representan el vehículo de los aprendizajes y el medio específico para estimular en los sujetos con discapacidad intelectual la capacidad de expresarse.

“El desarrollo lingüístico de las personas con discapacidad intelectual es producto de una interacción permanente entre las capacidades del sujeto y la calidad y cantidad de la intervención lingüística realizada por el entorno familiar, escolar y social sobretodo”.

Finalizamos diciendo que la socialización es el proceso por medio del cual una persona adopta los códigos de conducta de su sociedad y logra el respeto a sus reglas. Los miembros de una sociedad adquieren normas y actúan dentro de ellas sin perder su individualidad.

La escolarización del niño permite el inicio de dicho proceso para su posterior integración social.

CAPITULO V

PROPUESTA PARA LA ESTIMULACION DEL LENGUAJE EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El interés y por lo tanto las investigaciones alrededor de los individuos que pertenecían al servicio de Educación Especial en las naciones, especialmente europeas, comenzó a desarrollarse a partir de la primera guerra mundial; mientras que en México (1867) con la creación de la Escuela Nacional para Sordomudos y en 1870 con la edificación de la Escuela Nacional para Ciegos (gobierno de Juárez) es como se empieza a otorgar importancia a la educación de los sujetos con discapacidad.

Sin embargo el apoyo y la respuesta que dio el gobierno a los niños con discapacidad no había cubierto la magnitud del problema y no fue sino hasta que, apoyada en la Declaración Universal de los Derechos (1948) y la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (1990); Mismas que reafirmaban el derecho que todas las personas tienen a la educación independientemente de sus particularidades; en Junio de 1994 con la DECLARACION DE SALAMANCA se comenzaron a utilizar estrategias que permitieran, primero, la anulación del uso de etiquetas de las cuales habían sido objeto las personas que presentaban alguna discapacidad y, segundo, promover el objetivo de una EDUCACION PARA TODOS misma que evitara la segregación de estos sujetos en el ámbito educativo, laboral y social.

Hablar de una ESCUELA PARA TODOS implica aludir a una escuela que no reciba a un tipo de niños específicos. Es una escuela que se propone educar a todos, respetando sus diferencias.

La educación para todos pretende promover un cambio en el curriculum y en la enseñanza, de tal modo que esta ofrezca mayores oportunidades para todos los alumnos, de aquí que tenga como uno de sus objetivos principales la INTEGRACION TANTO ESCOLAR COMO EDUCATIVA.

Si bien es cierto que muchos países han comenzado a avanzar en el camino de la integración, México por su parte en 1979 con el proyecto de grupos integrados y más tarde (1992) cuando inicia la reorientación del Sistema Educativo Nacional, del Artículo Tercero Constitucional y, por lo tanto de la Ley General de Educación un nuevo cambio sufre también lo que es Educación Especial, misma que requería de una ley no discriminatoria, de aquí que de igual manera se modificara el Artículo 41 (de la Ley General de Educación) referente a Educación Especial.

Dicho artículo establece que:

“La educación especial esta destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su INTEGRACION a los planteles de educación básica regular.

Para quienes no logren esa integración esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y Productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación”⁵².

⁵² DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION, PAG. 48

Dicha transformación tenía como principal objetivo elevar la calidad educativa así como también ofrecer una escuela de calidad para todos, sin excepción alguna, una escuela en donde los alumnos con requerimientos de educación especial tengan acceso a ambientes normalizados, o bien, a una real INTEGRACION TANTO ESCOLAR COMO SOCIAL.

Necesario es saber que se ha definido a la integración educativa de los alumnos con discapacidad "como el acceso al que tienen derecho todos los menores, al currículum básico y a la satisfacción de necesidades básicas del aprendizaje. Las estrategias para acceder a dicho currículum pueden ser por medio de los servicios de educación especial o, a través de la escuela regular"⁵³.

Entre las características más importantes de la integración encontramos:

- es un medio estratégico que permite lograr una educación básica de calidad para todos,
- La integración consiste en cubrir aspectos de salud, recreación, deporte, educación y el ámbito laboral, es decir, la integración aunque presenta un carácter escolar no debe reducirse a éste, puesto que debe girar en torno a los demás ámbitos sociales de integración, de aquí que su objetivo sea integrar al sujeto con el apoyo educativo necesario para que pueda interactuar con éxito en los ambientes socioeducativo y sociolaborales realizando las adecuaciones necesarias para cada sujeto.

Por otra parte, a raíz de toda esta integración educativa y no menos social, de la cual se ha venido hablando; importante es saber que para 1978 comienza a desarrollarse y utilizarse un nuevo concepto, mismo que hiciera referencia a todas aquellas personas que presentaban algún tipo de discapacidad sin la necesidad de continuar etiquetándolas.

⁵³ SEP, EVALUACION DEL FACTOR PREPARACION PROFESIONAL ANTOLOGIA DE EDUCACION ESPECIAL, PAG. 9

De hecho, el desarrollo de la integración se encuentra fundamentado en la definición de NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, esto es, hoy en día se habla de integrar a sujetos que presentan alguna necesidad educativa especial, o bien, "a los alumnos que tienen una mayor dificultad para aprender lo mismo que la mayoría de los niños de su edad o que tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades educativas que las escuelas proporcionan normalmente"⁵⁴.

Un sujeto con necesidades educativas especiales puede presentar alguna de estas características:

- su necesidad educativa especial puede ser transitoria o permanente, por lo tanto, el apoyo que requiere puede ser temporal o definitivo,
- Al presentar una necesidad educativa especial en ocasiones se hace necesario disponer de recursos educativos especiales.

En síntesis, una escuela integradora debe permitir que todos los niños, con o sin una necesidad educativa especial, aprendan juntos; una institución que tome más en cuenta el potencial y la necesidad del niño en lugar de la discapacidad que presenta.

De todo lo anterior se deduce que un tema de discusión durante estos últimos años, dentro de educación especial, ha sido en torno a las personas que sufren algún tipo de discapacidad, discusión que se ha desarrollado alrededor de la aceptación o segregación de estos sujetos; del poco o mucho aprendizaje que presentan, hasta el hecho de que sí deben o no integrarse tanto educativa como socialmente.

Situación que afortunadamente a lo largo de todo este tiempo a permitido obtener buenos resultados que se manifiestan; primero, en evitar la etiquetación pasando directamente del uso del concepto de retraso mental a la atención de sus necesidades educativas especiales; en segundo lugar, se pasa de la creencia de que son sujetos inadaptados, al hecho de hoy en día ya son más aceptados socialmente, ahora, se les considera como personas

⁵⁴ SEP. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA ESCUELA ORDINARIA, PAG. 12

más capaces de una adaptación a la vida lo más normal posible, es decir, capaces de integrarse socialmente, tercero; anteriormente se les consideraba personas incapaces de un aprendizaje académico, incapaces de presentar un desarrollo intelectual normal, hoy en día se sabe que al igual que un niño normal ellos también pasan por los mismos periodos del desarrollo intelectual, por lo tanto, tienen la capacidad para desempeñarse dentro de una escuela regular teniendo presente sus necesidades y apoyos que requieran para salir adelante además de las adecuaciones curriculares, visto esto último desde una integración escolar.

Por otro lado con todos los elementos indicados hasta ahora y teniendo sobre todo como base el aspecto de la integración educativa mi siguiente objetivo es dar a conocer una propuesta que permita incrementar y desarrollar el lenguaje de los alumnos con discapacidad intelectual apoyándome en el diseño curricular básico (base de Educación Primaria) y especialmente en la asignatura de español quien en su eje de lengua hablada plantea como propósito general que: “los alumnos desarrollen su capacidad para expresarse oralmente, con claridad, coherencia y sencillez”⁶⁵; Ello con la finalidad de ofrecer un material que sirva de apoyo a maestros de grupo encargados de atender y responder a los alumnos que presentan un desfase en su proceso de adquisición del lenguaje.

Enseguida se presenta la propuesta para la Estimulación del Lenguaje en niños con discapacidad intelectual pero antes daré a conocer de manera general las características que presenta la institución en la cual me encuentro desarrollando mi actividad profesional y, por ende, donde se aplicó dicha propuesta.

Como ya se mencionó en alguna parte del trabajo al encontrarse, actualmente, el Sistema Educativo Mexicano viviendo una serie de reformas se da inicio a la reorientación de los servicios de educación especial, esto es, “los servicios escolarizados de escuela especial; escuelas, Centros de intervención y los Centros

⁶⁵ SEP PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO, PAG. 15 PROYECTO GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL, PAUTAS DE ORGANIZACIÓN, PAG. 14

de capacitación que atendían a la población por áreas de Discapacidad Mental, Ceguera, Neuromotores y Sordera se reorientaron a Centros de Atención Múltiple” (C.A.M)”⁵⁶ en donde éstos representan una institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Entre los propósitos del C.A.M. se encuentran:

- “Propiciar educación básica a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, realizando las adecuaciones pertinentes para lograr el acceso curricular;
- Propiciar el desarrollo integral de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales para favorecer su integración escolar, laboral y social conforme a sus requerimientos, características e intereses.
- orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales para propiciar su integración familiar y social y,
- Capacitar a los sujetos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales para que se realicen como personas autónomas, posibilitando su integración y participación en el medio en el que se desenvuelven”.

Ahora bien, el Centro de Atención Múltiple No. 54 ubicado en Av. Contreras 428 Colonia San Jerónimo Lídice, delegación Magdalena Contreras, turno matutino en el ciclo escolar 1998 – 1999 se encuentra brindando atención a un total de 115 alumnos de los cuales un alto porcentaje de ellos, presentan discapacidad intelectual (es necesario dejar claro que en estos momentos a pesar de que gran parte de nuestros alumnos presentan esta discapacidad **NO** únicamente se le esta dando atención a ésta, sino por el contrario, también se les esta brindando una respuesta a los alumnos que presentan alguna otra discapacidad (lenguaje, hipoacusia etc.).

⁵⁶ SEP

La edad cronológica de los alumnos fluctúa entre los dos meses y los quince años.

La institución cuenta con personal docente, equipo de apoyo (conformado por trabajadora social, una maestra especialista en discapacidad intelectual, una psicóloga y una profesora de educación física además del auxiliar de dirección), el C.A.M. cuenta también con profesores de taller, personal administrativo (secretaria) y de intendencia.

La organización de los grupos es la siguiente:

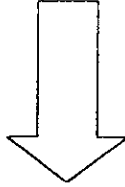
GRADOS	NUMERO DE ALUMNOS	PROFESOR (A)
INTERVENCION TEMPRANA	17 alumnos	Gabriela Almaguer
PREESCOLAR	7 alumnos	Irene Andrade
1º. DE PRIMARIA	13 alumnos	Estela Peña
2º. "A"	9 alumnos	Maribel Ordoñez
2º "B"	9 alumnos	Carmen Apanco
3º "A"	11 alumnos	Gabriela Pérez
3º "B"	11 alumnos	Julio Trejo
4º.	11 alumnos	Silvia Bueno
5º	12 alumnos	Graciela Palomares
6º	15 alumnos	Teresa Flores

Con relación a los talleres tenemos que son cuatro los que se imparten, estos son: carpintería, cocina, costura y múltiple.

Al inicio del ciclo escolar se detectaron durante el periodo de observación problemas de conducta, problemas intelectuales, de lenguaje, neuromotores y auditivos.

A raíz de estos problemas identificados en el C.A.M. y sobre todo al presentar dentro de mi propio grupo problemas de lenguaje que me obstaculizaban un mejor trabajo con los alumnos me fue necesario retomar “El plan y programas de educación básica” a partir del cual yo pudiera promover el lenguaje de mis alumnos; De ahí que para la elaboración de esta propuesta fuera, necesario rescatar los propósitos generales y particulares de la asignatura de español plasmados como ya se mencionó, en el diseño curricular; estos son:

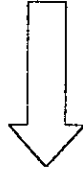
ASIGNATURA: ESPAÑOL



PROPOSITO GENERAL:

“Los alumnos desarrollarán su capacidad de expresión oral, a fin de que manifiesten sus pensamientos, emociones, experiencias e intenciones con claridad, coherencia y sencillez en su convivencia con los demás”.

EJE TEMATICO: LENGUA HABLADA



PROPOSITOS PARTICULARES:

- **“Los alumnos desarrollarán su capacidad para expresar ideas y comentarios propios,**
- **los alumnos efectuarán narraciones ordenadas de cuentos o experiencias personales,**
- **los alumnos adquirirán confianza para participar en conversaciones sobre temas de textos leídos en clase y temas libres,**

- los alumnos desarrollarán su capacidad para describir objetos, animales o personas,
- Los alumnos practicarán y transmitirán instrucciones".⁵⁷

La adquisición de la lengua se inicia desde muy temprana edad, gracias a la interacción lingüística, del niño, con la familia así como también por su relación comunicativa con las personas del medio social donde el menor crece.

Ambos elementos se manifiestan en las formas de expresarse y en el vocabulario con el cual el niño se comunica. Por lo tanto, una vez que el menor ingresa al nivel primaria ya cuenta con un repertorio lingüístico mediante el cual es capaz de participar en el proceso de comunicación; En el caso de nuestros alumnos ese repertorio puede encontrarse desfasado o incompleto; por lo que fue necesario para efectos de este trabajo, aplicar una evaluación que nos permitiera conocer e identificar la etapa del proceso lingüístico en la cual se encontraban mis alumnos.

A continuación se presentan los momentos que conforman la evaluación. Dicha evaluación se encuentra basada en los propósitos planteados en el diseño curricular en su eje de la lengua hablada y, ya expresados anteriormente, además, ésta fue aplicada de forma grupal pero sin perder de vista la participación individual de cada uno de los alumnos.

La evaluación comprende tres momentos:

1. - **MOMENTO DE LA SENSIBILIZACIÓN;** esto es, se aplicarán durante dos semanas toda una serie de juegos tradicionales que serán propuestos por los propios alumnos y el profesor de grupo, ello con la finalidad de crear un ambiente de confianza y, por lo tanto, un acercamiento maestro – alumno; alumno - alumno; es decir, un ambiente que permita la comunicación (ya fuera verbal, manual o mediante la mímica) entre todos los participantes arriba mencionados.

⁵⁷ SEP, PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE EDUCACION BASICA, PAG. 15

2. - **MOMENTO DEL DESARROLLO.**- éste comprende la aplicación de cinco actividades previamente planeadas las cuales me permitirán conocer el bagaje lingüístico de mis alumnos en lo que se refiere al **DIALOGO, DESCRIPCION, NARRACION, COMPRENSION Y TRANSMISION DE ORDENES ADEMÁS DE LA CONVERSACION**; sin dejar de tomar en cuenta la participación de los niños dentro de la clase.

3. - **RESULTADOS DE LA EVALUACION.**- dentro de este momento se pretende dar a conocer los resultados o, por lo menos, una visión detallada del lenguaje que presentan mis alumnos, en relación a los propósitos establecidos en el programa curricular y arriba planteados para; posteriormente, ubicar a cada uno de los menores en la etapa de adquisición del lenguaje en la cual se encuentran; Partiendo, por supuesto de los datos arrojados en la evaluación y, de la observación diaria a los alumnos.

Ahora bien, para evaluar los aspectos del diálogo, narración, descripción (aspectos que comprenden el eje de la lengua hablada) y que acabamos de mencionar en el segundo momento, se tomaron en cuenta algunos puntos de referencia mismos que, nos dieran la pauta para conocer si los alumnos hacían uso de las características más básicas de cada uno de éstos aspectos. De ahí precisamente que haya tenido que identificar lo que es un diálogo, narración, descripción, conversación así como también la comprensión y transmisión de instrucciones.

De esta manera tenemos que:

Para el **DIALOGO** se requiere de la participación de dos o más interlocutores los cuales van a actuar mediante el intercambio de opiniones, ideas, sentimientos, creencias, emociones y experiencias; Desarrollándose, por lo tanto, una comunicación más eficaz y sencilla. El diálogo implica una coherencia en la conversación a desarrollarse.

Este aspecto nos ayudará de alguna manera a alcanzar nuestro propósito particular número uno.

En cuanto a la DESCRIPCIÓN tenemos que, por ser ésta una representación de objetos, lugares, animales y personas por medio de la palabra y/o escritura, se observa la capacidad de los niños para exponer las cualidades o características de algún personaje, animal o cosa con la mayor precisión posible.

Con el manejo de la descripción se pretende cumplir con el propósito número cuatro.

La NARRACIÓN, esta consiste en contar o relatar hechos, sucesos, eventos y/o acontecimientos ya sean reales o imaginarios siguiendo una secuencia mediante una relación causa – efecto. Entre los elementos que conforman una narración están:

- Introducción, aquí se indica que se va a narrar algo, además de que se informa sobre la situación (dónde sucedió, quiénes participaron etc.);
- Antecomplicación, se relatan el o los sucesos que facilitan la complicación,
- complicación, se relata el suceso central del evento o problema,
- poscomplicación, se relatan el o los sucesos que ocurren después de la complicación y antes de la resolución y, por último
- Resolución, se relata la solución del problema y se indica el final de la narración.

Con la narración se intenta cubrir nuestro objetivo número dos.

En cuanto a la COMPRENSIÓN Y TRANSMISIÓN DE ORDENES tenemos que, se persigue básicamente que el niño sea capaz de comprender y desarrollar las instrucciones otorgadas por el profesor o algún compañero siguiendo, por supuesto, una secuencia; Se busca también que el alumno sea capaz de transmitir ordenes siguiendo una secuencia y, por lo tanto, una lógica.

Con este aspecto estaríamos cubriendo nuestro propósito número cinco.

En relación a la CONVERSACION; Se busca la fluidez en el lenguaje, su espontaneidad, el respeto por los turnos y las opiniones de los otros, el intercambio de ideas, el vocabulario que es utilizado, el planteamiento de preguntas y, por lo tanto si se aclaran dudas o no. Con la conversación se responde al propósito número tres.

Enseguida se presenta la evaluación inicial que aplique a mis alumnos. Antes bien, es necesario aclarar que no se estableció un tiempo limite para concluir con la evaluación debido a que, primero, el ritmo de aprendizaje de los alumnos no es el mismo, segundo, mi grupo es muy numeroso y, tercero, muchos de los alumnos están propensos a una recaída en cuanto a su salud se refiere, por lo tanto, en ocasiones presentan mucha inasistencia.

EVALUACION INICIAL

PRIMER MOMENTO: SENSIBILIZACION

PROPOSITO PARTICULAR: Los alumnos adquirirán confianza en su relación maestra – alumno, alumno –alumno; a fin de que participen con espontaneidad en el desarrollo de las actividades propuestas.

ESTRATEGIAS DIDACTICAS	ADECUACIONES CURRICULARES ⁵⁸
<ul style="list-style-type: none"> • Se trabajará con los alumnos juegos tradicionales tales como: “El lobo”, “Doña Blanca”, “La vibora de la mar”; canciones populares además de rondas. Estos juegos y otros serán propuestos por los alumnos. • Se iniciará con la autoperseñtación de los alumnos quienes se encargarán de dar a conocer su nombre, dirección (en caso de que la conozcan), escuela de procedencia además de sus gustos y preferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de dichas actividades no requirió de adecuaciones significativas; puesto que los alumnos participaron sin ningún problema en los juegos organizados, incluso hubo varias sugerencias para llevar a cabo otros juegos conocidos por ellos. • Fue necesario apoyar constantemente a los alumnos con preguntas dirigidas ya que fue muy difícil que cada uno de ellos efectuará una autoperseñtación que nos permitiera conocerlo (a) mas a fondo.

⁵⁸ Es importante mencionar que éstas fueron algunas de las adecuaciones curriculares que se tuvieron que realizar en las diferentes actividades que comprenden la propuesta pedagógica, ello con la finalidad de que los alumnos pudieran acceder al contenido trabajado.

SEGUNDO MOMENTO: DESARROLLO

PROPOSITO PARTICULAR: Los alumnos desarrollarán su capacidad para expresar ideas y comentarios propios.

CONTENIDO TEMATICO: El diálogo

ESTRATEGIAS DIDACTICAS	ADECUACIONES CURRICULARES
<p>* El maestro sugiere a los alumnos formar parejas; cada alumno marcará sobre el periódico la silueta del compañero (a) y viceversa. Posteriormente propone que por parejas platicuen sobre los aspectos de su preferencia.</p> <p>Una vez que se les dio el tiempo suficiente para dialogar se solicitará que cada alumno con la silueta del compañero haga una presentación a partir de los datos proporcionados por su pareja y así sucesivamente tendrá que participar el resto del grupo.</p> <p>Cuando un alumno ostenta dificultad para presentar a su compañero (a) el maestro los apoyará por medio de preguntas dirigidas.</p> <p>El profesor dará a conocer a los niños la importancia de la comunicación entre los seres humanos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de la actividad se llevó a cabo en tres sesiones ya que fue difícil que los alumnos se organizaran entre sí y, sobretudo una vez que se concluyó con la elaboración de las siluetas fue necesario trabajar con cada pareja para motivarlos a que iniciaran un diálogo; incluso, durante la presentación ante el grupo aún se requirió de marcarles preguntas dirigidas ya que realmente no sabían que decir de su compañero (a).

PROPOSITO PARTICULAR: Los alumnos desarrollarán su capacidad de describir objetos, animales o personas
CONTENIDO TEMATICO: La descripción

ESTRATEGIAS DIDACTICAS	ADECUACIONES CURRICULARES
<p>"ADIVINA DE QUIEN SE TRATA"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se reparten pliegos de papel bond y plumones a equipos de tres niños, mismos que se encargarán de dibujar el personaje, animal u objetos favoritos; cuando terminen cubrirán su dibujo evitando que el resto del grupo los vea. Más tarde el primer equipo pasará al frente teniendo como finalidad mencionar las características del dibujo elaborado. El resto del grupo, por turnos, intentará adivinar el nombre de la imagen de la cual sé esta hablando. El juego finaliza una vez que se dio la participación de todos los equipos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario mencionar que a los alumnos les costo mucho trabajo adivinar el nombre del dibujo del cual se estaba hablando, primero porque los dibujos que cada equipo estuvo presentando eran demasiados abstractos y sobretodo porque el equipo que estaba al frente describiendo su imagen expresaban pocas características de su dibujo, sin embargo, la actividad no requirió de alguna adecuación curricular.

PROPOSITO PARTICULAR: Los alumnos efectuarán narraciones ordenadas de cuentos o experiencias personales.

CONTENIDO TEMATICO: Narración de sucesos o vivencias

ESTRATEGIAS DIDACTICAS	ADECUACIONES CURRICULARES
<p>“CAMBIANDO LA HISTORIA”</p> <p>*Con anterioridad se solicitará a los alumnos que elaboren en casa cinco dibujos de las caricaturas que mas llaman su atención.</p> <p>Posteriormente con ayuda del maestro se inventará una historia a partir de los dibujos que el menor elabore. En la siguiente sesión el grupo debera realizar una actividad aproximadamente de cinco minutos, sin observar lo que pasa a su alrededor; así el maestro aprovechará para elegir a un alumno quien será el encargado de presentar al grupo la narración que elabore apoyandose en un escenario y sobretodo en los dibujos y la narración por él contruidas.</p> <p>El resto del grupo escuchará la historia.</p> <p>La actividad finaliza con la participación de todo el grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> El desarrollo de esta actividad no se llevó a cabo tal y como esta planteada, ello se debió a que, al comenzar a trabajar con cada alumno la narración de su historia me percate de que realmente los alumnos únicamente estaban repitiendo el nombre de su personaje, o bien, narraban lo que ellos recordaban había sucedido en la caricatura a la cual pertenecía el personaje, por lo tanto fue necesario trabajar este aspecto en grupo y de la siguiente manera: se elaboraron cuatro láminas con dibujos que pertenecian a una misma historia; posteriormente, con ayuda de los niños las imágenes se organizaron siguiendose una secuencia, mas tarde entre todos elaboraron una historia acorde con los dibujos para finalmente y de manera individual el profesor preguntaría a cada niño de qué había tratado el cuento.

PROPOSITO PARTICULAR: Los alumnos practicarán y transmitirán ordenes.

CONTENIDO TEMATICO: Comprensión y transmisión de ordenes.

ESTRATEGIAS DIDACTICAS	ADECUACIONES CURRICULARES
<p>"AHORA ME TOCA A MÍ"</p> <ul style="list-style-type: none">• Se solicitará a los alumnos que elaboren en sus cuadernos (algunos con apoyo del maestro) una lista de juegos recreativos que son de su interés y que el o ella conocen. <p>Mas tarde de manera individual le "darán" lectura ante el resto del grupo para que ellos por un acuerdo elijan el juego que más llamo su atención, así el responsable se encargará de organizar y dirigir a sus compañeros a fin de que puedan llevar a cabo el juego seleccionado.</p> <p>De esta forma se continuara la actividad hasta que hayan participado todos los menores.</p> <p>El maestro por su parte irá haciendo las observaciones correspondientes en relación a la manera en que cada alumno presenta las instrucciones.</p>	<p>* No hubo modificación alguna aunque si nos percatamos de que les cuesta mucho trabajo a los niños transmitir mas de dos ordenes ya que suprimen palabras, indicaciones, invierten las ordenes, su pronunciación es confusa y sobretodo fue difícil que entre compañeros prestarán la atención requerida ya que muchas veces el "instructor" no utilizaba la entonación adecuada.</p>

PROPOSITO GENERAL: Los alumnos adquirirán confianza para participar en conversaciones sobre temas de textos leídos en clase y temas libres.

CONTENIDO TEMATICO: La conversación

ESTRATEGIAS DIDACTICAS	ADECUACIONES CURRICULARES
<p>"YO PIENSO QUE"</p> <ul style="list-style-type: none">• El maestro dará a conocer a los alumnos tres temas de los cuales el profesor ya sé a percatado son de especial interés para los niños, mismos que se encargarán de elegir solamente uno. El profesor dará confianza para que los alumnos inicien la conversación sobre el tema. En caso de que esta no se dé el maestro deberá propiciarla mediante preguntas para que así el alumno de su opinión con respecto al tema.	<ul style="list-style-type: none">• Únicamente fue necesario interrogar constantemente a los alumnos así como también estarlos guiando en el tema ya que, continuamente aludian a experiencias poco relacionadas con la plática ya iniciada.

TERCER MOMENTO: RESULTADOS DE LA EVALUACION

A continuación se dará a conocer el perfil grupal de mis alumnos en relación a los propósitos ya planteados. Esto es, se dará una descripción detallada de los resultados obtenidos en cada uno de los menores a partir de la evaluación que se les aplico, por esta razón daré a conocer el nombre de los alumnos; el cómo se encuentran en cada uno de los aspectos de la lengua hablada, la etapa del proceso lingüístico en la que se encuentran así como también algunos ejemplos de sus emisiones.

1. - AGUILAR GUERRERO ALMA ARACELI (6 AÑOS)

Alumna que presenta una comunicación aceptable pues utiliza un lenguaje sencillo y coherente así por ejemplo, en su diálogo la menor entabla una conversación entre dos personas, es capaz de estructurar preguntas; manifiesta ordenadamente sus molestias, experiencias, es capaz de llevar y traer información aceptable.

Su descripción se basa en el listado de las características de las personas o animales sin necesidad de que se le tenga que interrogar.

La menor sin problema alguno manifiesta sus vivencias frente al grupo respetando una coherencia y sencillez, en su narración utiliza el sujeto, preposiciones, verbos y el predicado además de adjetivos calificativos. La narración de Alma se apoya en la introducción, complicación y poscomplicación.

Con la menor se hace necesario la repetición de ordenes para que las pueda llevar a cabo.

ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE:
Construcción Gramatical.

EJEMPLOS DE SUS EMISIONES: "Mastra te puedo ayudar, mastra puedo agarrar un libro, mastra quiero bajar un libro, mastra te ayudo a borrar el pizarrón".

2. - ALBINO CELESTINO KEILA MAYDA (7AÑOS)

En relación al bagaje lingüístico que manifiesta la menor con respecto a la conversación, narración etc. y sobre todo con el resto de la comunidad escolar tenemos que; En cuanto al diálogo Keila no presenta un intercambio de ideas amplio, únicamente lo hace con los compañeros que son de confianza, esto es, normalmente para que pueda haber una participación de la menor, se requiere cuestionarla, situación ante la cual la alumna se limita a contestar lo que se le esta preguntando. Cuando la alumna tiene una noción del trabajo, espontáneamente, manifiesta una pequeña participación.

Su descripción es a base de preguntas establecidas siendo mas precisa en las características que la imagen presenta.

La menor maneja una narración muy corta puesto que según los resultados de la actividad, Keila requiere, primero de que se le establezcan preguntas, segundo, una vez que responde a éstas lo hace con enunciados cortos. El ordenar un cuento siguiendo una secuencia le cuesta mucho trabajo aunque no por ello deja de mantener un enlace entre frase y frase, situación que se le dificulta mucho. Keila en su narración presenta la complicación y poscomplicación.

Por otro lado, es necesario repetirle mas de dos veces la misma instrucción para que la alumna la comprenda, así mismo se observó que no hay una pronunciación adecuada de las palabras, sin embargo para el profesor y el resto del grupo éstas son entendibles.

En su conversación dificilmente la alumna participa oralmente (es necesario motivarla y establecerle preguntas sumamente dirigidas). Respeta turnos solamente si desconoce el tema del cual sé esta hablando, pocas veces participa en construir preguntas y hacer sugerencias. La alumna tiende mucho a repetir comentarios, preguntas o experiencias que han sido manifestadas con anterioridad, por sus compañeros, la diferencia de esto último es que la menor lo expresa como una experiencia propia. A pesar de todo ello Keila es capaz de manifestar con su vocabulario sus necesidades más inmediatas.

ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE:
Transición entre la emisión de cuatro palabras y la construcción gramatical.

EJEMPLOS DE SUS EMISIONES:

• "Ete Miguel quelia lompel echos changos",
• "diche Miguel sé lobalo casha ohal y no chieto",
• "ya maeta equibi Miguel a maeta Balbala",
• "tu etaba Balbala aomal",
• "e Miguel tabiecho",
• "none mamos maeta",
• "eshh, eshh amalillo",
• "galo eta libo Miguel"
• "osho oba casha a domi con papá domi".

3. - ANAYA MARTINEZ MIGUEL ANGEL (6 AÑOS)

Alumno que presenta hipoacusia, sin embargo de alguna manera se comunica con sus compañeros de grupo y profesora. En términos generales podemos decir que Miguel ha venido desarrollando una buena socialización con el resto del grupo y alumnos de otros grados,

El lenguaje oral del alumno es poco entendible debido a que no hay mucho volumen en sus emisiones, a pesar de ello él se da a entender con la expresión de algunas palabras y sobretodo haciendo uso de la mímica. Poco se rescató de cada uno de los elementos que comprenden el eje de la lengua hablada, no obstante, en el diálogo, el alumno entabla una comunicación "combinada" (lenguaje oral y mímica) entre otro compañero (a).

Su descripción se limita al tamaño del objeto, persona o animal, enuncia nombres familiares, así mismo, si desconoce a la persona establece la pregunta ¿quie es?.

En la narración es en el aspecto donde presenta mayor dificultad, pues únicamente expresa emisiones poco entendibles y apoyadas en señas.

Por otro lado, debido a su discapacidad auditiva se hace necesario ejemplificar por mas de dos veces lo que se le esta solicitando, ello de alguna manera no significa una falta de comprensión de las instrucciones. No existe respeto por los turnos (es muy dinámico aunque ignore la petición que sé esta haciendo al grupo en general).

ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Emisión de dos palabras.

EJEMPLOS DE SUS EMISIONES:

**“maata pipi”,
“no lloviendo”,
“Ete, ete” (señala el sol, y con esta emisión el menor intenta dar a entender que le lastima el sol).**

4. - CORREA FLORES LUIS GILBERTO (8AÑOS)

Los resultados de su evaluación son los siguientes:

Gilberto es capaz de mantener una comunicación con sus compañeros aunque no necesariamente del tema que esta siendo trabajado, así mismo cuando un compañero lo molesta manifiesta a la profesora su enojo, o bien, sus emociones etc.

La descripción de Gilberto es muy corta y solamente la realiza a base de preguntas dirigidas. Su narración también se apoya en preguntas ante las cuales contesta con palabras aisladas.

Gilberto requiere de la repetición constante de las indicaciones para que las pueda ejecutar y en algunas ocasiones necesita de la ejemplificación; si se le solicita que transmita alguna instrucción efectúa movimientos corporales para darse a entender utilizando al mismo tiempo palabras aisladas.

ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Emisión de la primera palabra.

EJEMPLOS DE SUS EMISIONES:

**“ila”,
“ss glande”
“ogos afe”.(sus ojos son cafes)**

5. - ESQUIVEL GONZALEZ BERENICE (7 AÑOS)

Alumna sumamente sociable, capaz de llevar y traer información aceptable, su lenguaje presenta normalmente una secuencia y claridad. Sus resultados son:

6. - GAVIA HERNANDEZ PATRICIA IVET (7AÑOS)

Diálogo, alumna que es capaz de iniciar un intercambio de experiencias mediante preguntas, maneja una coherencia en sus relatos haciendo uso de un vocabulario sencillo, cuando tiene algún comentario sobre el tema del que se está hablando participa voluntariamente.

Descripción, Patricia no requiere de preguntas dirigidas para trabajar este aspecto, sin embargo su descripción se encuentra muy limitada ya que la menor se encarga de enumerar las características de los personajes, ejemplo:

“Es gordo, grande, tiene cabello y bigote, lo colore de amarillo, le pinte las orejas de rosa y la cola de amarillo. Le remarque su boca, la nariz y los ojos”.

Narración, la narración se apoya en el relato central de su vivencia manteniendo un orden e incluyendo a los personajes que en ella participaron, también hace uso de la resolución como elemento de la narración.

Comprensión y transmisión de instrucciones, la alumna cuando no tiene interés en el tema hace caso omiso de las instrucciones pero no por ello existe falta de comprensión, de hecho una vez que se le dan pequeñas comisiones actúa con gusto y trata de apoyar mediante ordenes al resto del grupo, es capaz de organizarlos e incluso de hacerles notar sus errores utilizando un orden, una claridad y sencillez en sus palabras.

**ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE:
Construcción gramatical.**

EJEMPLOS DE SUS EMISIONES: “maestra ayer no vine porque mi papá se corto el dedo con una cierra, me quede en la casa, mi mamá se fue con mi papá al doctor”.

7. - NAVARRETE CAÑADA JOSE FRANCISCO (7AÑOS)

Menor que dentro y fuera del salón mantiene poca comunicación. Sus resultados fueron los siguientes:

Diálogo, le cuesta mucho trabajo entablar una comunicación con alguno de sus compañeros, pocas veces manifiesta sus emociones ante profesor y compañeros, sin embargo, en esas pocas ocasiones mantiene una coherencia en sus enunciados.

Descripción; esta la desarrolla a base de preguntas dirigidas haciéndose necesario modificar el planteamiento por varias veces, además de que se le tienen que dar algunas opciones para que él responda. Ejemplos:

“Es chiquito, es flaco”.

Narración, dicho aspecto se encuentra muy restringido ya que se requiere de motivarlo y cuestionarlo constantemente para que el menor emita alguna vivencia con el tema trabajado, sus respuestas se apoyan en enunciados breves, ejemplos:

“maeta dijo mi mamá limpia la mesa (mi mamá me dijo que limpiara la mesa).

Comprensión y transmisión de instrucciones, Francisco necesita que se le repitan por varias ocasiones una orden y esta tiene que ser sumamente sencilla, de igual forma se le tiene que apoyar para que el menor pueda transmitir una orden.

Conversación, en cuanto a esta se refiere su vocabulario es sencillo, estructura pequeñas preguntas y comentarios, respeta turnos, de hecho, espera a que se le interrogue, ejemplo de esta son:

“maesta, esta Keila no no tiene eso” (señala el estambre),

“tela echa mochila eta maeta” (Estela echo en la mochila el cuaderno maestra),

“maeta quiero uno eso, cueto agaro uno cueto”.

ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE:
Transición de tres y cuatro palabras.

EJEMPLOS DE SUS EMISIONES: “Si maesta manana no vamo vinil”, “tela echa mochila ete maeta”.

8. - ORTIZ GARCIA JONATHAN FROYLAN (7AÑOS)

Diálogo, alumno que es bastante callado difícilmente establece una comunicación con algún compañero, continuamente permanece con el dedo en la boca situación que con mayor facilidad obstaculiza el lenguaje.

Descripción, aspecto que se encuentra poco desarrollado pues en la evaluación el alumno únicamente se limitaba a repetir lo que la profesora le solicitaba o, en otras ocasiones solamente observaba a su entorno sin manifestar palabra alguna.

Narración, no se ha presentado alguna ocasión en que el menor halla comunicado alguna experiencia ya sea que se encuentre o no relacionada con el tema. Los resultados de la evaluación fueron repetir los enunciados o peticiones hechas por el profesor y mencionar palabras aisladas en donde expresa el nombre del objeto, persona o animal.

Comprensión y transmisión de instrucciones, requiere de continuas repeticiones y supervisión para desarrollar el trabajo, de igual manera se hace necesario cuestionarlo para que se pueda escuchar su voz durante el horario de clases. Pocas veces se expresa. Presenta mucha dificultad para transmitir una orden.

Conversación, presenta un vocabulario pobre, no hay intercambio de ideas, su lenguaje se limita a repetir palabras y, utiliza las mas necesarias.

ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE:
Transición de dos y tres palabras.

EJEMPLOS DE SUS EMISIONES: “haber Miguel, mira el globo”.

9. - ORTEGA LEON JESUS EMMANUEL (8 AÑOS)

Diálogo, menor que continuamente esta participando en clase con sus comentarios, experiencias y/o sugerencias, es capaz de mantener un diálogo con mas de un compañero, respeta turnos y las opiniones de los demás, mantiene una secuencia en sus relatos, utiliza un vocabulario claro, sencillo y amplio. Descripción, requiere de poca ayuda para realizar una descripción amplia y sobre todo de los animales, ejemplos: “la cola la pinte de calnita, su pelo es azul, su cola es losita, tiene pies”.

Narración, Jesús maneja buena narración de sus experiencias. De los elementos que conforman su narración están presentes la introducción, complicación y resolución.

Comprensión y transmisión de instrucciones, alumno que presenta una buena comprensión de instrucciones, expresa sus dudas cuando las tiene, así mismo es capaz de dar ordenes de manera correcta para dar inicio a un juego o actividad, sé autocorrige y corrige a los demás. Ejemplo:

“No maeta, así esta mal, primero tenemos que pegal el número cinco y después el seis sino esta mal”.

Conversación, alumno que aunque tenga la respuesta correcta espera su turno de participación respetando, por lo tanto, el de los demás, con claridad manifiesta sus ideas, dificultades, aclara dudas, establece preguntas, además de que cuenta con un vocabulario amplio y claro.

En términos generales, alumno con quien sí se desarrolla una comunicación basada en las intenciones comunicativas. Ejemplos: “maeta porqué sigue lloviendo”, “Cómo le colto maesta”.

ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE:
Construcción gramatical.

EJEMPLOS DE SUS EMISIONES: “maeta le digo que me paso cuando me fui con mi mamá, me cai y me pegue aca tas. Maeta ya me dolmi bien talde”.

10. - POZOS HEREDIA AMANDO (8 AÑOS)

Alumno bastante sociable, entre los datos de su evaluación están: Diálogo, Amando es capaz de iniciar la plática con algún compañero a pesar de que no hay un intercambio total de ideas pues únicamente trata de dar a conocer las múltiples situaciones por las que atraviesa, aunque su lenguaje no es claro ni fluido hace intentos por comunicarse, ejemplo:

“a diete mi diete” (mi diente sé cayo),

“tio no, no ego fio” (no tengo frío)

“mmpapapa Luish” (Luis se quedo con su papi).

Descripción, fue necesario preguntarle al menor acerca de las características específicas de la persona y del animal descritos y al mismo tiempo darle dos opciones (contrastes) de respuesta para que él eligiera. Amando también recurre a la mímica. Ejemplos: “ia, ia aah ush ush (imita a personas peleando con espadas), “ande” (grande).

Narración, los resultados que obtuvo a partir de la actividad aplicada para trabajar la narración fueron: “casha mami, mami ele oca uuahhhh” (en la casa de mami veo la tele y peleo con Oscar).

El elemento que se encuentra presente en su narración es el de la complicación.

Comprensión y transmisión de instrucciones, alumno que presenta una buena comprensión de instrucciones, se requiere repetirle la indicación pero porque se muestra muy distraído pues realiza la actividad tal y como se le indica. Presenta problemas para dar alguna orden a sus compañeros.

Conversación, difícilmente respeta los turnos ya que en todo momento quiere participar. Su lenguaje es entendible y preciso, es capaz de manifestar sus problemas.

ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Emisión de dos palabras.

EJEMPLOS DE SUS EMISIONES: “mmmpapapi Luis” (Luis se quedo con su papi).

11. - PULIDO MARQUEZ KAREL (8 AÑOS)

La menor realmente no presenta problemas de lenguaje serios de tal manera que en el diálogo Karel establece y desarrolla un intercambio de opiniones entre dos o más personas siguiendo una secuencia lógica en sus emisiones.

Descripción, requiere de apoyo ya que ella se limita a formular una lista de características tales como el color, forma y el tamaño de las personas o animales.

Narración, la menor no presenta dificultad para exponer alguna vivencia cercana y, por lo tanto, real. La manifestación de estos eventos es por medio de una secuencia, claridad y sencillez a modo de que su lenguaje se hace entendible. Los elementos que conforman su narración son los de la introducción, complicación, poscomplicación y resolución.

Comprensión y transmisión de instrucciones, en ocasiones se requiere repetirle la indicación por dos razones, primera, no le queda clara, o bien, porque se muestra distraída.

En cuanto a la transmisión de ordenes Karel las expresa con claridad, orden y sencillez.

Conversación, alumna capaz de participar dentro de una conversación ya sea de interés común o particular, intercambia ideas, opiniones, aporta sugerencias, aclara dudas de manera sencilla así como también formula preguntas.

Se necesita trabajar para que la alumna respete los turnos para entablar un diálogo.

ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE:
Construcción gramatical.

EJEMPLOS DE SUS EMISIONES: “Mi hermano va a venir por mí porque lo castigaron porque reprobó en la secundaria, no quiso estudiar, maestra él va a venir por mí, me dijo mi mamá”.

12. - REYES MONTES OMAR (7 AÑOS)

En el diálogo Omar es capaz de entablar una comunicación con mas de dos personas mismas con quienes manifiesta sus experiencias o ideas (aunque en ocasiones se apropia de las vivencias de algunos de sus compañeros), su lenguaje es fluido, sencillo y presenta una coherencia. Normalmente es él quien inicia una plática.

Descripción, alumno que se apoya en el listado de las características más sobresalientes para él; por ejemplo, “es gordo, esta viejito, come verdura”. Otra de sus descripciones es: “le pinte de café y la remarque, es glande, le pinte sus flores”.

Narración, el menor muchas veces reconstruye la historia de un evento en donde él o su familia se ven involucrados, presenta mucha imaginación y mantiene una secuencia lógica. Ejemplo: “maestra le voy a contar una historia que paso en mi casa, que mi papá se volvió mosto”.

Su narración esta conformada por la introducción, complicación y resolución.

Conversación, dificilmente respeta los turnos, participa de manera voluntaria, plantea proposiciones y opiniones, intercambia ideas, manifiesta sus dudas además de que presenta un vocabulario muy amplio.

ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE:
Construcción gramatical.

EJEMPLOS DE SUS EMISIONES: “Maestra no podemos ir a la playa porque en el agua hay tiburones y nos comen, yo vi una película en la tele de un tiburón que se comía a un niño”.

13. - SANCHEZ SANCHEZ IVONNE HANAIS (7 AÑOS)

Diálogo; entabla una plática sobretodo con los compañeros más cercanos (afectivamente) a ella, su vocabulario es limitado y sencillo pero entendible, pocas veces expone sus experiencias o vivencias a menos que se le pregunte.

Descripción, para que Ivonne, describiera a la persona indicada se le dieron algunas opciones y, mas que describir características y cualidades únicamente enumero las actividades que ella desarrollo, por ejemplo, "que pinte sus pies y su cuerpo y sus cabezas y las orejas y el este (señala la cola del animal) y eso (señala el cuerpo)".

Narración, este aspecto se tuvo que trabajar sobre la base de preguntas formuladas a la menor; situación ante la cual únicamente se limitaba a contestar.

Elementos de su narración son la complicación y resolución.

Comprensión y transmisión de instrucciones, a Ivonne solamente se le da una vez la indicación, rescata la información necesaria, ella es capaz de dar una o dos indicaciones sencillas.

Conversación, alumna que respeta los turnos de participación, manifiesta sus necesidades, emociones, su lenguaje es sencillo y claro, se expresa con enunciados cortos y normalmente con una coherencia. Ejemplos: "maesta, me deja ir al baño", "es que a mi mamá se le lompizó y dijo que iba a complal otro".

ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE:
Construcción gramatical.

Los resultados de la evaluación que acabamos de plasmar nos dan la pauta para identificar, primero, la etapa en la que se encuentra cada alumno y, segundo, por deducción identificamos que aspectos de la lengua hablada son los que se requieren trabajar para mejorar la lengua oral de estos alumnos y, con la posibilidad de que actividades aquí propuestas sean aprovechadas por otros maestros.

Enseguida se presenta una actividad que será desarrollada con los menores y que engloba de alguna manera los cinco aspectos que intervienen para el desarrollo de la expresión oral.

Ahora bien, para efectos de este trabajo únicamente abordaremos el tema del cuento mismo en donde intervendrán, con las adecuaciones pertinentes los cinco aspectos arriba mencionados además de que el tiempo que implicará llevar a cabo esta propuesta es aproximadamente de seis meses, tiempo que nos servirá para finalmente darnos cuenta del avance que tuvieron los alumnos en cuanto a su expresión oral se refiere.

A continuación se dará a conocer la versión original del cuento que se trabajará para enseguida hacer notar las modificaciones que éste requirió para facilitar el acceso de los alumnos a dicho cuento.

Las adecuaciones que le hice al cuento fueron básicamente el cambio de algunos términos que fueran más comprensibles y/o sencillos para los alumnos.

Enseguida presento tanto el cuento original como también la nueva versión a partir de mis adecuaciones.

"EL MALORA DEL CORRAL"

"Había una vez un perro que se creía el dueño de todo.
Al caminar por el rancho decía:
Soy el más bravo y valiente de aquí.
Se pasaba todo el día tirado de panza.
Y para divertirse molestaba a todos los animales.

Una mañana fue y le ladró
A las vacas, que asustadas tiraron la leche.
Después se acercó a los cerdos y les gruñó tan fuerte
que los pobres resbalaron una y otra vez.
Al día siguiente correteó al gato hasta el palomar.
En el patio quedó el perro
Rodeado de plumas y el gato colgado de una rama.

Por la tarde encontró a los guajolotes comiendo en el corral.

Dio un gran salto y cayó sobre el maíz.
Fue tal el susto que los guajolotes chocaron unos contra otros.

Todos los animales querían desquitarse. Pero le tenían miedo.
Ya nadie salía a pasear.

Hasta que una tarde, la gallina sacó a comer a sus pollitos.
El perro apareció ladrando y la gallina en vez de huir lo
Recibió a picotazos.

A mi no me asustas, gordo malora le dijo muy enojada.
Adolorido, busco dónde esconderse.
Y desde ese día no volvió a asustar a nadie.

"EL MALORA DEL CORRAL"

(Cuento adaptado)

"Había una vez un perro que se creía el dueño de todo.
Al caminar por el corral decía:
Soy el mas fuerte y valiente de aquí.
Se pasaba todo el día tirado de panza.
Y para divertirse molestaba a todos los animales.

Una mañana fue y le ladró
A las vacas, que asustadas tiraron la leche.
Después se acercó a los cerdos y les ladró tan fuerte
que los pobres se cayeron una y otra vez.
Al día siguiente correteó al gato hasta el palomar.
En el patio quedó el perro,
Lleno de plumas y el gato arriba de una rama.

Por la tarde encontró a los guajolotes comiendo en el corral.

Dio un gran salto y cayó sobre el maíz.
Fue tal el susto que los guajolotes chocaron unos contra otros.

Todos los animales querían desquitarse. Pero le tenían miedo.
Ya nadie salía a pasear.

Hasta que una tarde, la gallina sacó a comer a sus pollitos.
El perro apareció ladrando y la gallina en vez de correr
Le dio de picotazos.

A mí no me asustas, gordo y abusivo le dijo muy enojada.
Adolorido, busco dónde esconderse.
Y desde ese día no volvió a asustar a nadie.

Una vez que se ha conocido el cuento original y el adaptado daré a conocer las actividades que se desarrollarán para manejar el cuento denominado "el malora del corral" desde lo que es el diálogo, la descripción, narración, y conversación,

PROPUESTA PEDAGOGICA PARA LA ESTIMULACION DEL LENGUAJE EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

EJE TEMATICO: LENGUA HABLADA

CONTENIDO: El diálogo y la anticipación del contenido de un texto a partir del título y las ilustraciones

OBJETIVO PARTICULAR: Los alumnos desarrollarán su capacidad para expresar ideas y comentarios propios.

EXTRATEGIAS DIDACTICAS	ADECUACIONES CURRICULARES
<p>* Antes de dar lectura al cuento original el profesor invitará a sus alumnos para que exploren individualmente la imagen y las palabras plasmadas en la portada.</p> <p>* Posteriormente se formarán equipos de tres personas en donde los alumnos expresarán sus opiniones y en algunos casos solamente una palabra ya sea oral o, por medio de señas acerca de lo que ellos consideran tratará el cuento.</p> <p>* Se elegirá a un representante de equipo quien será el encargado de manifestar al resto del grupo un comentario acerca del tema general del cuento. Esto se efectuará hasta que los cinco equipos hallan participado. El maestro complementará este punto formulando preguntas a sus alumnos relacionadas con el título e ilustraciones de la carátula.</p>	<p>Las aplicación de las actividades que nos permitan trabajar el tema del diálogo y la anticipación del contenido del cuento no se llevaron a cabo tal y como estan planteadas ya que fue necesario efectuar algunas adecuaciones, mismas que atendieran a las necesidades que estaban presentando mis alumnos. Entre las adecuaciones estan:</p> <p>En relación a la primera actividad, esta tuvo que ser suspendida y mas tarde modificada ya que fue difícil que los menores expresarán su opinión con respecto a lo que se habia indicado, por tal motivo fue necesario que el maestro a través de la interrogación grupal lograra rescatar la anticipación, oral, que pudieran hacer los niños en relación al cuento trabajado, actividad que logró su finalidad.</p> <p>Es necesario mencionar que la lectura del cuento que se esta trabajando se realiza diariamente con la participación activa de los alumnos.</p>

<p>* El profesor solicitará el apoyo de los niños para elaborar una lista de los animales identificados, por ellos, y que participen en el cuento.</p> <p>* Por parejas intercambiarán su información, características, cualidades y experiencias que han tenido con respecto a esos animales. Mas tarde el profesor organizará una conversación grupal en relación a dichos animales.</p> <p>* Para finalizar el maestro formula preguntas en relación al texto, mismas que le permitirán a los alumnos comparar sus anticipaciones del texto y la lectura en sí; además de que el maestro ya estará en condiciones de hacer preguntas mas específicas acerca del tema para comprobar si hubo o no, una comprensión completa o sólo de una parte de la historia relatada.</p>	<p>Esta actividad requirió que el profesor proporcionara a las parejas (3) de las ilustraciones que comprenden el cuento y que fueran elegidas por ellos mismos para que junto con su pareja discutieran sobre la ilustración elegida, mas tarde cada pareja expuso los diferentes dibujos en donde hubo un enriquecimiento de los demás compañeros a partir de lo que ellos conocían de las ilustraciones.</p> <p>Importante es mencionar que se tuvo que incrementar una actividad artística, no planeada por el maestro, y que fue propuesta por los niños a partir de haberles planteado la pregunta ¿cuál es el animal que aparece en todos los dibujos y del que hablamos muchos?; ante este planteamiento la mayoría de los alumnos respondieron que el perro, otros que el guaguau. Posteriormente hubo un alumno que propuso hacer el perro con plastilina, sugerencia que fue apoyada por el resto del grupo. Dicha actividad nos sirvió de apoyo para introducirnos a la descripción de los animales.</p>
--	--

EJE TEMATICO: LENGUA HABLADA

CONTENIDO: La descripción de animales presentes a partir de una imagen

OBJETIVO PARTICULAR: Los alumnos desarrollarán su capacidad para describir objetos, animales o personas.

ESTRATEGIAS DIDACTICAS	ADECUACIONES CURRICULARES
<p>* El profesor propone a sus alumnos observen detenidamente las diferentes imagenes que contiene el cuento "el malora del corral".</p> <p>* Por equipos de tres personas el maestro solicitará que mencionen las palabras que den a conocer las características o cualidades que identificaron en cada uno de los personajes del cuento, posteriormente el profesor se encargará de escribir una lista de palabras mencionadas por los alumnos estableciendo una diferencia entre cada animal participante. El maestro ampliará esta información a través de preguntas que le permitan a los menores inferir los aspectos y demás cualidades faltantes en la lista elaborada.</p> <p>* Continuamente el maestro mencionará, las características, cualidades etc. de los diferentes personajes a modo de que los alumnos identifiquen de qué animal se esta hablando.</p> <p>* Se distribuirán a los alumnos los distintos animales del cuento para que ellos con apoyo del padre de familia elaboren un títere del personaje asignado y será el resto del grupo quien se encargará de describirlo.</p>	<p>Para trabajar dicho aspecto fue necesario implementar otras estrategias didácticas tales como la elaboración de rompecabezas e incluso con diferentes materiales se construyeron los personajes con la finalidad de que identificaran las características de cada uno de ellos.</p>

* Por último el maestro dibujará en diferentes láminas a cada uno de los animales y pedirá el apoyo de otros profesores para que dichas láminas sean escondidas, por lo tanto, al encontrarse los "animales perdidos" los alumnos deberán redactar unas hojas que incluyan las señas, características, cualidades etc. de los animales para que ellos junto con el resto de la comunidad educativa puedan localizar a los animales extraviados.

EJE TEMATICO: LENGUA HABLADA**CONTENIDO:** La narración de un cuento a partir de una secuencia de ilustraciones**OBJETIVO PARTICULAR:** Los alumnos efectuarán narraciones ordenadas de cuentos o experiencias personales.

ESTRATEGIAS DIDACTICAS	ADECUACIONES CURRICULARES
<p>* Se invitará a los alumnos para que por parejas y frente al grupo se haga la narración del cuento a partir de las imágenes, esto se efectuará con cada una de las parejas participantes. Posteriormente el maestro se encargará de dar lectura al cuento.</p> <p>* El profesor explicará a los alumnos el mensaje principal del cuento y, una vez que se percato que hubo comprensión por parte de los niños los motivará para que relaten una experiencia parecida a la del cuento, esto es, en donde se halla vivido el abuso de personas aprovechadas para que mas tarde se les pregunte el cómo fue que resolvieron esa situación o qué es lo que se piensa hacer para solucionar el problema.</p> <p>* Se proporcionará a los menores (11) imagenes desordenadas que relatan todo el cuento y seran ellos quien se encargarán de ordenarlas y de narrar el mismo a uno de sus familiares, mientras tanto estos últimos deberán transcribir la narración tal y como fue hecha por cada uno de los alumnos.</p>	<p>Para los alumnos sigue siendo poco significativo dialogar o en este caso efectuar narraciones entre ellos mismos; por lo tanto, se requirió primero, trabajar el ordenamiento de las imágenes del cuento para que posteriormente cada alumno narrara al resto del grupo el cuento "el malora del corral", así mismo, hubo poca participación en el relato de los alumnos para manifestar si ellos han sufrido del abuso de alguna persona.</p>

<p>Esta narración será entregada al profesor de grupo.</p> <p>* Se resolverán las paginas del libro de texto 128 y 129</p> <p>Una vez que se ha venido trabajando la versión original del cuento que ya es conocida por los alumnos se expondrá a los alumnos la ventaja de cambiar algunos de los términos por otros mas entendibles y accesibles.</p>	
---	--

EJE TEMATICO: LENGUA HABLADA

CONTENIDO: Comprensión y transmisión de instrucciones

OBJETIVO PARTICULAR: Los alumnos practicarán y transmitirán instrucciones.

ESTRATEGIAS DIDACTICAS	ADECUACIONES CURRICULARES
<ul style="list-style-type: none">* Se distribuirán los distintos personajes del cuento entre todos los alumnos de tal manera que habrá 1 narrador, 1 perro, 3 vacas, 4 cochinos, 1 gato, 2 guajolotes, 1 gallina, 2 palomas y 1 pollito. Los personajes serán escogidos por los propios alumnos.* Por equipos de 4 personas y con apoyo del profesor y padres de familia los alumnos se organizarán para construir la escenografía.* Se llevarán a cabo varios ensayos del cuento dentro del salón.* Se diseñarán las invitaciones (por escrito) y se hará propaganda de manera oral para presenciar la actuación del cuento.* Se finalizará con la presentación del cuento "el malora del corral" y en donde el profesor se encargará de evaluar los aspectos del diálogo, la narración, descripción, conversación y transmisión de instrucciones.	<p>Desafortunadamente debido al poco tiempo de que disponíamos fue imposible hacer la presentación de la obra teatral que se tenía planeada.</p>

RESULTADOS DE LA EVALUACION DE LOS ALUMNOS AL FINALIZAR LA PROPUESTA

El iniciar y sobretodo el finalizar la aplicación de esta propuesta me dió como principal satisfacción los resultados y especialmente el beneficio que los niños obtuvieron al participar de manera activa en el desarrollo de esta propuesta mismo que pretendía desde un inicio estimular el área lingüística de mis alumnos; a partir del uso de los propósitos establecidos en el diseño curricular; objetivo que se logro de acuerdo a las diferencias de cada uno de los menores. Por lo tanto puede decirse que a partir de esta propuesta fue posible obtener un avance en los objetivos curriculares y también en el proceso de adquisición del lenguaje de mis alumnos; de ahí que hoy pueda decir estos alumnos arrojaron respuestas que de alguna manera reflejaron un incremento en su vocabulario, una mejoría en su descripción y narración pero sobretodo, fue posible que los alumnos lograran expresarse a partir de su propio lenguaje con mayor espontaneidad y partiendo de la creación lingüística que ellos mismos construyeron.

A continuación se plasma una muestra de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la propuesta misma en donde se expresan las descripciones y narraciones que mis alumnos efectuaron de los personajes del cuento.

Para obtener la muestra de estas descripciones y narraciones, que mas adelante expongo, fue necesario solicitar el apoyo de los padres de familia ademas de las observaciones hechas en el salón de clases.

Importante es saber que para fines de este trabajo y por cuestiones de espacio unicamente expongo parte de las descripciones y narraciones efectuadas por mis alumnos.

CUADRO DE LAS EMISIONES EXPRESADAS POR LOS ALUMNOS DEL PRIMER AÑO DE PRIMARIA EN RELACION A LA DESCRIPCION DE DOS PERSONAJES DEL CUENTO TRABAJADO.

NOMBRE DEL ALUMNO	EJEMPLOS	TIPO DE AYUDA
AGUILAR G. ALMA	<p>"hace coin, coin come tortilla remojada y pasto, tiene una cola, dos orejas y boca"</p> <p>"tiene la cara roja, tiene alas, nariz, pies y ojos; come pasto"</p>	<p>La menor unicamente requirió el apoyo visual de los personajes del cuento.</p> <p>Su descripción es mas exacta al momento en que alude a las características y ahora algunas cualidades y aspectos de las personas o animales.</p>
ALBINO C. KEILA	<p>"es chico, tiene ogos dosh, tiene oejas, hace coin coin, tiene cola colita, tiene pata"</p> <p>"tene oejas, tiene dosh pes, sus manos, boca; cone mais"</p>	<p>Alumna que requirió de las imagenes del cuento.</p> <p>Menor que continua mencionando las características mas significativas para ella, pero ahora esas características las acompaña con cantidad, es decir, menciona el número de ojos, de pies etc.</p> <p>No requirió de mucha interrogación para que efectuará su descripción.</p>
ANAYA M. MIGUEL	<p>"se ayo, chiquito, nais, oejas, pes, coita"</p> <p>"ome aiz, se ayo"</p>	<p>El menor no necesitó imagenes para elaborar sus descripciones; aunque si fue necesario solicitarle ocasionalmente que proporcionará mas información. Su descripción continua enfocandose a las características, aunque en ocasiones agrega otros aspectos que recuerda.</p>

NOMBRE DEL ALUMNO	EJEMPLOS	TIPO DE AYUDA
CORREA F. GILBERTO	<p>“menor que identifica correctamente los animales que participan en el cuento, las emisiones que de estos hace son las siguientes: cochino: “mmchino, ola” puerco: “mmoco” gato: “aato, miaua, miau, abol” vaca: “aaca, eche” pollo: “poito” perro: “pello, cai” guajolote: “otes”</p>	<p>Debido a su desarrollo cognoscitivo a Gilberto unicamente se le solicitó que identificará a los personajes del cuento y, el menor por su parte agregó alguna característica que fue relevante para él. Así mismo agregó alguno que otro aspecto importante para él.</p>
ESQUIVEL G. BERENICE	<p>“se cayeron los cochinos, tienen 4 patas, sus orejas, su colita chiquits, come tortilla rremojada, la encierran muerde” “tiraron el mais, estaban tranquilos, estaban espantados porque estaban comiendo despacio, tiene sus alas, ojos, nariz, sus patas, su cuerpo”</p>	<p>Sin apoyo visual. No requirió que se le cuestionara para que proporcionara mas información. La alumna mejoró su descripción ahora, a parte de mencionar características físicas alude a conductas, estados de ánimo y cualidades que puede presentar el personaje.</p>
GAVIA H. PATRICIA	<p>“gordo, cola chiquita, hace coin coin, tiene orejas largas” “se come cuando es navidad, tiene cola como abánico, tiene alas grandes, dos patas”</p>	<p>Aparte del apoyo visual Patricia necesitó que se le cuestionara constantemente y al mismo tiempo se le dieran sugerencias. Esto se debe a que la menor no tenía una descripción completa de los personajes debido a que durante la aplicación de la propuesta la alumna estuvo faltando constantemente.</p>

NOMBRE DEL ALUMNO	EJEMPLOS	TIPO DE AYUDA
<p>NAVARRETE C. FRANCISCO</p>	<p>"goido se callo come toltilla se va alla tiene ojos" "tene pico,ojos dos,come mais toltilla oejas".</p>	<p>Alumno que unicamente necesitó de los dibujos del cuento. El menor continua recurriendo a las características agregando algunas cualidades de los personajes.</p>
<p>ORTIZ G. JONATHAN</p>	<p>"cola, orejas, ogos, naris, patas" "cuelnos, patas, naris, agua . Lo cotio (lo picoteo)"</p>	<p>Necesitó de las láminas,incluso de los propios personajes que elaboramos en dimensión (requirió de un apoyo mas concreto) ademas de que en este caso el alumno requirió que continuamente la maestra le solicitará una descripción mas amplia.. Su descripción continua siendo a basa de algunas características.</p>
<p>ORTEGA L. JESUS</p>	<p>"son locitas, su nariz tene kafe, sus unas son ancas,tenen sus ojos ancos y kefecitos,komen toltilla mojada y agua" "son gis con toda su cabeza es rrojo, sus ojos son negos y ancos, sus patas son analanjadas y pico tambien igual esta pintado del mismo kolol de anatanjado to picoteo)"</p>	<p>" Jesús continuamente observaba las imágenes. Su descripción es mas exacta y con mayores elementos.</p>

NOMBRE DEL ALUMNO	EJEMPLOS	TIPO DE AYUDA
POZOS H. AMANDO	<p>"coin sshi se ayo, oca"</p> <p>"atas (patas) ico (pico) maish (maiz) el alumno imita el sonido que producen los guajolotes".</p>	<p>El menor al mencionar cada característica hizo uso de señas o imitaciones con el fin de reafirmar lo que decía.</p> <p>Necesitó de apoyos visuales. En su descripción intenta dar a conocer algunas cualidades a partir de las características de los personajes.</p>
PULIDO M. KAREL	<p>"es gordo, tiene cuatro patas, come tortillas mojadas, tiene dos orejas, su cola"</p> <p>"hace bu, bu ;tiene alas, corretea, es gordo, come maiz, toma agua, tiene esta (señala la cresta del guajolote)</p>	<p>Menor que no necesitó de apoyos visuales ni tampoco de que se le interrogará. Su descripción paso de nombrar unicamente las características físicas al uso de aspectos y cualidades pertenecientes a los diferentes personajes.</p>
REYES M. OMAR	<p>" hace coin coin, come tortilla, se revuelca, cuando no se baña huele feo, tiene amigos, come pan"</p> <p>"cacaraquea, come maiz, tiene dos ojos, se sacude, tiene pico, tiene patas largas, tiene uñas, tiene alas largas"</p>	<p>Alumno que requirió por momentos visualizar la imagen de los personajes. Es capaz de dar a conocer partes del cuerpo, cualidades y aspectos que él identifica en cada personaje a partir del bagaje que él tiene por sus experiencias personales.</p>

NOMBRE DEL ALUMNO	EJEMPLOS	TIPOS DE AYUDA
<p>SANCHEZ S. IVONNE</p>	<p>"come toquilla emojada,tenie nariz, boca, tenie doss pies, tenie sus orejas, tenie su panza gande, sus ojos chiquitos"</p> <p>"come maiz, y su boca tenie su nariz, dos pies y una cola"</p>	<p>A cada emisión utiliza señas o mímica para reafirmar sus ejemplos. Hizó uso de los personajes, ademas de las imagenes de estos mismos.</p> <p>Su descripción en gran parte esta formada por una lista de características físicas aunque ya aumenta una que otra cualidad relevante para ella.</p>

En seguida se expondrán las emisiones elaboradas por los alumnos a partir de que se les solicitó que contarán el cuento del malora del corral (narración), recordando que solamente describió parte de sus narraciones.

NOMBRE DEL ALUMNO	EJEMPLOS	OBSERVACIONES
AGUILAR G. ALMA	"El perro malora del corral y el perro malora estaba hechado de panza y al caminar por el corral dijo, soy el mas fuerte y bravo de todos y las vacas que se espantaron y el perro y tiraron la leche otar vez, se resbalaron"	Por si sola dió la narración para ello se apoyo en las imágenes, observandose que aún le cuesta trabajo mantener una secuencia en sus narraciones.
ANAYA M. MIGUEL	"Peo maora vaaca malano se callo, fueete peo se callo, kato acotes peo a vaaca oco maano allina, chiquito allina peo allito peo"	El menor presenta hipoacusia. En su narración Miguel es capaz de ordenar una secuencia llevando una lógica aunque sí le cuesta trabajo aún manifestar una narración como tal en donde aparezcan los elementos que la conforman, sin embargo el alumno intenta dar a conocer la acción principiapl que se desarrolla en cada imagen.

NOMBRE DEL ALUMNO	EJEMPLOS	OBSERVACIONES
CORREA F. GILBERTO	<p>“Yete a la paca eche agua ete cua cua pello poito alla abol miau miau aka el ato aba ete epe pello, que mmsan llan ocos y pe , ote ellan pello o guagua lotes ai y ya ete mai”</p>	<p>Como puede observarse realmente al menor aún le hacen falta los elementos necesarios para que el ejemplo anterior se considerado como una narración; sin embargo nos damos cuenta que Gilberto hizo intentos de manifestar lo que sucedió en cada imágen aunque no llevó una secuencia de la misma.</p>
ESQUIVEL G. BERENICE	<p>“El perro malora del corral molestaba a los animales estaba echado de pansa picoteo a la gallina. Molesto a las vacas y tiró la leche, la gallina salió con sus pollitos a comer y después perro malora estas gordo el perro malora se portó bien y no hizo pabezuras los guajolotes los espantaron los guajolotes brinco el perro malora del corral”</p>	<p>En el caso de Berenice se observa que en su narración ya aparecen elementos como el de la complicación y la poscomplicación además de la resolución. Si es necesario mencionar que todavía presenta dificultad para ordenar una secuencia y por lo tanto narrar a partir de dicha secuencia.</p>

NOMBRE DEL ALUMNO	EJEMPLOS	OBSERVACIONES
GAVIA H. PATRICIA	<p>"El perro malora del corral. Había una vez un perro llamado malora que se crei mas fuerte de todos los animales fue a molestar a los animales fue con las vaca y las vaca se asustaron y tiraron la leche y después y se fue el ordeñador y después se fue con los cochinos y se asustaron y se calleron una y otra vez"</p>	<p>Ante este caso nos damos cuenta que la menor a parte de tener mayor claridad en su lenguaje se nota una secuencia coherente y mas ordenada. Al parecer la alumna en su narración ya hace uso de una introducción, complicación y poscomplicación y resolución.</p>
<p>NAVARRETE C. FRANCISCO</p>	<p>"El pedo malola es tavieso moletaba animales el gato se subió abol quefia model el pelo, guajolotes chocaron unos con otos tilo la leche, el cochino se calleron una ve su pollito saco a come le dió uno picotazo mas fueete se fue a econde alla lejo"</p>	<p>Fueron necesarias las diferentes láminas que comprenden el cuento trabajado; ademas podemos darnos cuenta que aún en el menor no existe una narración como tal; pero sin embargo el alumno hace uso de una complicación e intenta dar una resolución.</p>

NOMBRE DEL ALUMNO	EJEMPLOS	OBSERVACIONES
ORTIZ G. JONATHAN	<p>“Maroa coral la moldio le tiraron la eche se ayeron los cochinos hizo molestar el pero y atiraron eche el gato la moldio el pero hizo molder el perro molestar el gato y locotio y la gallina le dijo le molestra el perro”</p>	<p>Menor que aún no presenta una narración completamente consolidada; no obstante hizo uso de palabras para él significativas y sobretodo, su narración la efectuó por sí solo.</p>
POZOS H. AMANDO	<p>“El lora aacas ro eeche los chinos ai, lora abol ato, otes is ai lora, oños lritos lora io io ico sshi” (el malora. las vacas tiraron la leche, los cochinos se cayeron, el malora correteo al gato, los guajolotes tiraron el maiz, los pollitos picaron con su pico al malora).</p>	<p>Al igual que en otros casos al menor aún le faltan elementos para una narración. Nos damos cuenta que únicamente esta presente el de la complicación. Se respeto el repertorio lingüístico del alumno.</p>

NOMBRE DEL ALUMNO	EJEMPLOS	OBSERVACIONES
REYES M. OMAR	<p>“El malora del corral habia una vez un perro del corral que se creia el dueño de todo , al día siguiente que los pobres marranos se resbalaron una y otra vez al día siguiente fue a molestar a los guajolotes una vez les brinco el perro malora y el gato se agarro de una rama”</p>	<p>Con Omar al parecer dentro de su narración ya podemos visualizar una introducción y una complicación ; estos, como elementos de una narración</p>
SANCHEZ S. IVONNE	<p>“El malora del corral sstaba hechado a panza en su cama, espanto a los cochinos y al gato que se subió a un arbol, jue con las vacas y tilaron la leche porque el malora las moldio, la gallina saco a comet a sus pollito y la gallina lo picoteo con su pico al perro y el perro se puso taches”</p>	<p>En el caso de Ivonne podemos darnos cuenta que presenta una narración mas completa aunque en realidad todavian hay que reforzar la secuencia de uan lógica.</p>

Para finalizar , podemos darnos cuenta que los resultados mas importantes que se obtuvieron a partir de la aplicación de la propuesta fueron los siguientes:

CUADRO COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION INICIAL Y DE LA EVALUACION AL FINALIZAR LA PROPUESTA.

NOMBRE DEL ALUMNO	RESULTADOS DE LA EVALUACION INICIAL	RESULTADOS DE LA EVALUACION AL FINAL DE LA PROPUESTA
<p>AGUILAR GUERRERO ALMA ARACELI</p>	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Construcción gramatical</p> <p>Entabla una comunicación pero muchas veces sin respetar turnos.</p> <p>Sus descripciones eran muy breves.</p> <p>Cuenta con repertorio lingüístico pero no hace uso total de el.</p> <p>Existía planteamiento de preguntas</p> <p>Capaz de dar instrucciones pero incompletas</p>	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Construcción gramatical</p> <p>Actualmente hace todo lo posible por respetar turnos cuando los compañeros están comentando algo, para posteriormente ella exponer sus dudas.</p> <p>Es capaz de incluir gran parte de la información que se le da y agrega cuando conoce experiencias relacionadas con el tema.</p> <p>Utiliza mas palabras o expresiones nuevas para comunicarse.</p> <p>Continua planteando preguntas pero ahora trata de dar respuestas a otras.</p> <p>Continua dando instrucciones pero ahora se corrige cuando ella considera que haen falta más ordenes para que se pueda llevar a cabo la actividad de manera completa.</p>

NOMBRE DEL ALUMNO	RESULTADOS DE LA EVALUACION INICIAL	RESULTADOS DE LA EVALUACION AL FINAL DE LA PROPUESTA
ALBINO CELESTINO KEILA	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Transición de la emisión de 4 palabras y construcción gramatical</p> <p>Era necesario marcarle los turnos</p> <p>Hacia uso de vocabulario repetidas veces y se apropiaba de ideas de otros además era poco claro.</p> <p>Intercambio de ideas simplificado.</p> <p>Era necesario cuestionarla.</p>	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Construcción gramatical</p> <p>Por si sola espera finalice un compañero para enseguida exponer sus comentarios.</p> <p>Ahora incluye los nuevos vocablos y con mayor claridad; ha mejorado su pronunciación.</p> <p>Involucra a 2 o 3 compañeros en sus conversaciones.</p> <p>Plantea preguntas e incluso expone vivencias, haciendose mas notoria su espontaneidad, lógica y secuencia</p>
ANAYA MARTINEZ MIGUEL ANGEL	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Emisión de 2 palabras</p> <p>Presenta poco volumen en sus emisiones</p> <p>Se limitaba a esperar a que se le interrogara.</p> <p>Hacia uso de la mímica.</p> <p>No había respeto por los turnos.</p> <p>Hace uso de vocabulario y señas.</p>	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Emisión de 2 palabras</p> <p>Su lenguaje es mas claro y con mas volumen.</p> <p>Ahora pregunta el porqué de las cosas.</p> <p>Continua haciendo uso de la mímica pero en menor grado.</p> <p>Ahora entiende que también la comunicación lleva un orden, ya respeta los turnos.</p> <p>Su lenguaje presenta vocabulario nuevo.</p>

NOMBRE DEL ALUMNO	RESULTADOS DE LA EVALUACION INICIAL	RESULTADOS DE LA EVALUACION AL FINAL DE LA PROPUESTA
CORREA FLORES GILBERTO	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Emisión de la primera palabra</p> <p>Presentaba un vocabulario pobre; hacia uso de palabras aisladas</p> <p>Lenguaje poco claro.</p> <p>Se limitaba a escuchar y llevar a cabo lo que se le indicaba.</p> <p>Su comunicación era fuera de los temas.</p>	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Emisión de 2 palabras</p> <p>Actualmente hace uso de nuevos términos manejados en clase y otros contextos, teniendo un enlace entre las palabras.</p> <p>Sus emisiones siguen siendo lentas pero mas claras</p> <p>Ahora no sólo escucha sino que pregunta, sugiere e incluso expone una comunicación mas amplia y coherente, protesta cuando no esta de acuerdo.</p> <p>Trata de enfocar sus comentarios con el tema trabajado.</p>
ESQUIVEL GONZALEZ BERENICE	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Construcción gramatical</p> <p>No respetaba turnos</p> <p>No modulaba el volumen de su voz.</p> <p>Sus emisiones eran coherentes y sencillas.</p> <p>Establecia preguntas.</p>	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Construcción gramatical</p> <p>Intenta respetar los turnos de sus compañeros</p> <p>Su volumen es mas adecuado acorde con el ambiente donde se encuentra.</p> <p>Hece uso del nuevo vocabulario.</p> <p>Ha mejorado su coherencia en la conversación</p> <p>Plantea preguntas, aclara dudas y sugiere soluciones.</p> <p>Las instrucciones presentan mas orden y claridad.</p>

NOMBRE DEL ALUMNO		RESULTADOS DE LA EVALUACION INICIAL	RESULTADOS DE LA EVALUACION AL FINAL DE LA PROPUESTA
GAVIA PATRICIA	HERNANDEZ	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Construcción gramatical</p> <p>Menor con buena comunicación, pero limitada.</p> <p>Hace uso de los turnos para comunicarse.</p>	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Construcción gramatical.</p> <p>Continúa siendo igual su comunicación (sencilla y limitada)</p> <p>Hace uso del nuevo vocabulario.</p> <p>Continúa respetando los turnos de participación, aunque en ocasiones si es necesario recordárselo.</p>
NAVARRETE FRANCISCO	CAÑADA	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Transición de 3 y 4 palabras</p> <p>Difícilmente manifiesta una comunicación espontánea.</p> <p>Emitía enunciados breves.</p> <p>Comunicación con poco volumen.</p>	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Transición de 3 y 4 palabras</p> <p>Es mas participativo, ahora comenta por su propia voluntad.</p> <p>Sus expresiones son mas completas ademas hace uso del nuevo vocabulario.</p> <p>Sus expresiones son mas claras y con mayor volumen, hace uso de una tonalidad.</p>
ORTIZ JONATHAN	GARCIA	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Transición de 2 y 3 palabras</p> <p>Era necesario interrogarlo constantemente.</p> <p>Presentaba vocabulario pobre.</p> <p>Narración y descripción breves.</p>	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Transición de 2 y 3 palabras</p> <p>Con mayor facilidad emite una participación de manera espontánea y, el grado de repetir lo que escuchaba a disminuído.</p> <p>Mínimo ahora hace uso del nuevo vocabulario que se estuvo trabajando.</p> <p>Ambos aspectos los maneja de manera mas amplia.</p>

NOMBRE DEL ALUMNO	RESULTADOS DE LA EVALUACION INICIAL	RESULTADOS DE LA EVALUACION AL FINAL DE LA PROPUESTA
ORTEGA LEON JESUS	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Construcción gramatical</p> <p>Menor que presenta una muy buena comunicación.</p>	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Construcción gramatical</p> <p>Se encuentra haciendo uso del nuevo vocabulario.</p>
POZOS HEREDIA AMANDO	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Emisión de 2 palabras.</p> <p>Lenguaje poco claro y fluido.</p> <p>Difícilmente respetaba los turnos de participación</p>	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Emisión de 2 palabras.</p> <p>Continuamente esta haciendo uso del nuevo vocabulario y, en donde sus emisiones son mas completas y fluidas</p> <p>Esta intentando respetar los turnos de participación: continua haciendo uso de señas</p>
PULIDO MARQUEZ KAREL	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Construcción gramatical</p> <p>Alumna que no presenta problemas en su lenguaje, era necesario apoyarla en el respeto por los turnos.</p>	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Construcción gramatical</p> <p>Continua haciendo uso del nuevo vocabulario y ahora no participa sino hasta que se le da su turno.</p>

NOMBRE DEL ALUMNO	RESULTADOS DE LA EVALUACION INICIAL	RESULTADOS DE LA EVALUACION AL FINAL DE LA PROPUESTA
REYES MONTES OMAR	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Construcción gramatical</p> <p>Alumno que presenta un lenguaje bastante claro y fluido, era necesario trabajar para que el menor respetara los turnos de participación.</p>	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Construcción gramatical</p> <p>Su comunicación ahora incluye el vocabulario nuevo y esta intentando respetar los turnos que se le establecen.</p>
SANCHEZ SANCHEZ IVONNE	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Construcción gramatical</p> <p>Vocabulario limitado</p> <p>Participaba cuando se le solicitaba.</p>	<p>ETAPA DEL PROCESO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE: Construcción gramatical</p> <p>Presenta un vocabulario extenso.</p> <p>Participa de una manera espontánea.</p>

Se lograron cubrir los dos propósitos principales a saber: se avanzó en el cumplimiento de los propósitos establecidos en el diseño curricular, así como también se dió un avance en el proceso de adquisición del lenguaje de los alumnos, por otro lado con el apoyo que se recibió por parte de los padres de familia en el desarrollo de esta propuesta se dió, por su parte, una mayor participación en las actividades diarias, es decir, se percibió una mayor interacción con los propios alumnos e incluso con la maestra de grupo; así mismo fué posible que la profesora modificara su punto de vista en relación a la interacción comunicativa que debe existir dentro del salón de clases.

En relación con los aspectos relacionados con el proceso de adquisición del lenguaje puedo manifestar que a pesar de que los alumnos no han logrado concretar las diferentes etapas lingüísticas en las que se encuentran sí fue posible estimular cada una de éstas, tan es así que a nivel grupal en la conversación los niños muestran mayor fluidez y espontaneidad; en sus comentarios intentan respetar cada uno de los turnos para poder expresarse; su vocabulario es más extenso y claro además de que intentan dar solución a un conflicto grupal. Comienza a darse un intercambio de ideas y sentimientos.

En la narración los menores hacen uso de mayores elementos, como por ejemplo, la introducción, complicación y resolución así mismo sus relatos son más extensos y coherentes.

En cuanto a la descripción continúan haciendo uso de características físicas pero ya incluyendo cualidades o estados de ánimo de algún personaje.

En relación a la comprensión y transmisión de instrucciones aun les cuesta trabajo mantener una secuencia; sin embargo presentan mayor claridad y sobretodo mayor participación.

Es decir ante los resultados arrojados por mis alumnos tenemos que la aplicación de esta propuesta me permitió que:

1.- en un 100% los alumnos incrementaron su vocabulario; mínimo el que se estuvo utilizando en el cuento trabajado, aunque sí es conveniente plasmar que están haciendo uso de palabras escuchadas en clase e incluso de las que conocieron en obras de teatro o con otras personas algunos ejemplos son: malora, travieso, tractor, sembrar, granjero etc.

2.- en cuanto al uso de turnos de participación considero que el 85% de los alumnos ya entendieron que es necesario que para entablar un diálogo se deben respetar los turnos para que posteriormente ellos puedan hacer uso de la palabra, el otro 15% se encuentra en proceso de lograrlo,

3.- considero que el 100% de los menores han mejorado sus expresiones en cuanto a su claridad y fluidez se refiere aunque sí es necesario continuar trabajando en dicho aspecto,

4.- en un 95% de los niños se observa una participación espontánea y no tanto dirigida, el otro 5% requiere que se le interrogue,

5.- el 95% de los alumnos se expresa con enunciados más complejos aunque cada alumno lo hace a partir de su propio lenguaje y, por último

6.- el 50% de los menores ha mejorado en cuanto al uso del volumen en sus expresiones, el otro 50% todavía eleva mucho su voz e incluso todavía llegan a gritar con tal de participar en clase.

CONCLUSIONES

.....EDUCACION PARA TODOS principio fundamental bajo el cual se rige hoy en día nuestro sistema educativo mexicano y quien a partir de los acuerdos establecidos por la UNESCO; se apropia de conceptos y principios que le permiten favorecer el enfoque de una educación integradora a través de la cual pueda atender a la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Es a raíz de este principio que educación especial sufre de una reorientación y con ello ésta comienza a hacer uso del diseño curricular. Por lo tanto al encontrarme inmersa en este sistema educativo fue una necesidad laboral e inmediata documentarme, primeramente, acerca de la discapacidad intelectual y, particularmente del proceso lingüístico de mis alumnos como parte de su desarrollo integral a través de lo cual pretendía atender y comprender su comunicación y, aunque se ha avanzado mucho en el conocimiento y estudio en torno a la discapacidad intelectual y su desarrollo del lenguaje; así como también ha sido posible dar mayor oportunidad a personas con alguna discapacidad (esto gracias al nuevo modelo educativo) considero que es necesario: primero; continuar investigando aún mas acerca del proceso lingüístico en estas personas y; segundo, seguir innovando estrategias que desde el ámbito pedagógico sea posible fomentar el desarrollo del lenguaje de nuestros alumnos.

Esto es, el presente trabajo ha descrito de una manera general parte de la información que existe en relación a la discapacidad intelectual siendo muy importante para este trabajo el desarrollo lingüístico de alumnos con discapacidad intelectual; ello con el fin de que el profesor de grupo especialmente los que laboran en un Centro de Atención Múltiple conozcan, cuestionen y en lo posible determinen la relevancia y los resultados que obtendrían al hacer uso del diseño curricular regular y, en particular, de la asignatura de español y su objetivo que en éste se establece, todo ello para favorecer el desarrollo lingüístico de los alumnos teniendo muy presente

que; así como existen alumnos que posiblemente si requieren de un apoyo mas especializado (en función de su contexto escolar), también hay menores que presentan lo que nosotros podríamos llamar problemas lingüísticos y no son mas que parte de su propio proceso; también no debemos dejar de lado dos cuestiones; la primera de ellas, es que somos pedagogos, o en su caso maestros especialistas pero no terapeutas del lenguaje, por lo tanto, no debemos pretender actuar como tales y, la segunda cuestión, todos los que nos encontramos recorriendo el camino del modelo educativo debemos tener muy presente que es nuestra responsabilidad atender en la medida de nuestras posibilidades a los menores bajo el principio de diversidad de cada uno de nuestros alumnos y por ende compartiendo junto con educación básica el mismo diseño curricular.

Por consiguiente, para favorecer el proceso lingüístico y desde un punto de vista meramente pedagógico el maestro requiere:

- 1.- información acerca de la adquisición del lenguaje ya que dicho conocimiento le dará los elementos teóricos sobre los cuales podrá en su momento apoyar sus estrategias de trabajo;
- 2.- deben tener especial importancia los objetivos curriculares relacionados con el lenguaje oral a los que pretende llegar además de que;
- 3.- no debe perder de vista en ningún momento que el proceso de aprendizaje en cada alumno es diferente y a un ritmo distinto; no es conveniente forzar a los alumnos a la asimilación de aprendizajes complejos cuando no ha adquirido los básicos (esto para trabajar cualquier área del desarrollo), así mismo y sobretodo;
- 4.- esta experiencia me ha dejado un valioso aprendizaje a saber, que a partir de la interacción lingüística cotidiana dentro de un grupo es posible favorecer e incluso propiciar el desarrollo del lenguaje en los alumnos. Los niños aprenden a hablar hablando.

5.- además de tener muy presente que factores tales como la asistencia, el tiempo y el conocimiento o no de la población influyeron para el máximo aprovechamiento de nuestro trabajo. En mi caso dichos factores propiciaron que mis objetivos no se cubrieran al 100%.

De esta manera, la participación que tenga el maestro de aula en el proceso de integración y normalización de alumnos, con necesidades educativas especiales, es importante ya que de ésta dependerá (así como también de otros factores) el desarrollo que tengan estos niños dentro de su ambiente circundante; por esto como profesionales de la educación y apoyandome en mi experiencia laboral dentro de un C.A.M. en donde la discapacidad intelectual constituye la mayoría de la población atendida, me atrevo a sugerir y sobretodo invito a lectores de este trabajo y personal que se encuentra involucrado a participar dentro del campo educativo a la reflexión de las cuestiones que a continuación expondré como principales puntos que a mi ver son de suma importancia para lograr conseguir la meta que ya conocemos y que tiene el sistema educativo nacional.

Por otro lado, las sugerencias que doy pueden servir como guía para los maestros que en sus deseos de apoyar a los alumnos en su desarrollo del lenguaje buscan estrategias pedagógicas para esta labor.

* sabemos ya en primer lugar que la situación de cada alumno es diferente, la diversidad que nuestros alumnos llegan a presentar es una variable de su desarrollo individual, cada alumno tiene ritmos de aprendizajes diferentes, por lo tanto, el maestro debe apoyarse, primeramente, en el manejo del diseño curricular el cual le permita de entrada responder a las necesidades educativas especiales de sus alumnos; identificar y respetar sus ritmos y estilos de aprendizaje a fin de trabajar en función de éstas necesidades. Necesario es otorgar un trato con equidad a esa diversidad y actuar como facilitador y guía del aprendizaje.

* importante es que exista una interactividad entre los involucrados en el proceso educativo ya que a partir de esta será posible una selección y planeación de contenidos y actividades que permitan realizar las adecuaciones curriculares en donde se deberán tomar en cuenta los objetivos específicos, contenidos, actividades, metodología y evaluación elementos que nos permitan apoyar mas de cerca el proceso de aprendizaje de cada alumno y en general mejorar la tarea educativa. Esto es, fomentar el intercambio de experiencias entre los profesores interesados a fin de difundir los logros y problemas encontrados, así como también las estrategias utilizadas.

* desde un inicio debemos esforzarnos por entender y al mismo tiempo fomentar el lenguaje de nuestros alumnos.

* esta sugerencia es a mi ver la mas importante ya que a partir de la interacción lingüística maestro-alumno, alumno-alumno va a ser posible estimular el desarrollo del lenguaje, interacción en donde se haga uso de un verdadera comunicación entre los participantes (presencia de un diálogo o conversación) y no únicamente de un lenguaje que se limite a dar órdenes. Necesario es utilizar y promover nuestro sistema lingüístico.

* el manejo de materiales enfocados al desarrollo del lenguaje, psicomotor e intelectual en personas que presentan alguna discapacidad considero que sería una parte esencial para incluir dentro de la materia de educación especial que se encuentra ubicada en el programa de la carrera de Pedagogía ya que en mayor grado se esta viendo que los egresados de dicha licenciatura estan incursionando en el campo de Educación Especial, por lo tanto es necesario ofrecerle a los estudiantes mayores elementos con los cuales pueda contar para laborar con personas que presentan alguna discapacidad.

Por último hago una cordial invitación a todos mis compañeros docentes (que al igual que yo en nuestra actividad diaria muchas veces limitamos por diversas razones la interacción entre los menores e incluso construimos una “barrera” para establecer una comunicación con ellos) a que modifiquemos aquellas estrategias que obstaculizan el desarrollo del lenguaje de los alumnos que a nuestro cargo se encuentran para apoyarlos en sus aprendizajes.

BIBLIOGRAFIA

1.- CLADERON GONZALEZ RAUL

El niño con disfunción cerebral. Transtornos del lenguaje, aprendizaje y atención del niño

Ed. Limusa

México 1990.

2.- CORONADO GUILLEMO

La educación y la familia del deficiente mental

Ed. Continental

México 1984

3.- CORONADO GUILLEMO

Tratado sobre clínica de la deficiencia mental

Ed. Continental

México 1980

4.- DALE PHILIP

Desarrollo del lenguaje, tartamudez, sordera, retraso mental y autismo

Ed. Paidós

México 1988

5.- DALE PHILIP

Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico

Ed. Trillas

México 1992

6.- FERNANDEZ FRANCISCO

Jean Piaget Psicología y Pedagogía

Ed. Ariel

México 1981

7.- FERNANDEZ DIAZ

Epidemiología de la deficiencia mental

Universidad de Santiago, 1986

8.- HERNANDEZ FUENSANTA

Teorías psicolingüísticas y sus aplicación a la adquisición del español como lengua materna

Ed. Paidós

México 1989

9.- GONZALEZ MANJON DANIEL

Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración

Ed. Aljibe

México 1986

10.- GUERRERO LOPEZ JOSE FRANCISCO

Nuevas perspectivas en la educación especial. Integración de los niños con Síndrome de Down

Ed. Paidós

España 1995

11.- HORMANN LOUIS

Psicología del lenguaje

Ed. Gredos

Madrid 1973

12.- HUMBERT BOADA

El desarrollo de la comunicación en el niño

Ed. Anthropos

España 1990

13.- MAX L. HUTT y ROBERT GWYN GIBBY

Los niños con retardos mentales (desarrollo, aprendizaje y educación)

Fondo de Cultura Económica

México 1988

14.- INGALLS ROBERT

Rretraso mental

Ed. Manual Moderno

México 1982

15.- Introducción a Piaget. Pensamiento, Aprendizaje, Enseñanza

Fondo Educativo Interamericano

Ed. Labinowicz

México 1982

16.- LUC LAMBERT JEAN

Introducción al retraso mental

Ed. Herder

Barcelona 1987

17.- LENNERBER ELIZABETH ERIC

Fundamentos del desarrollo del lenguaje

Ed. Alianza

España 1982

18.- LYONS JOHN

Introducción al lenguaje y a la lingüística

Ed. Teide

Barcelona 1984

19.- MILLER GEORGE

Lenguaje y Comunicación

Ed. Amorrortu

Buenos Aires 1969

20.- MORAN ROBERTO

Niños con problemas de conducta y aprendizaje

Universidad de Puerto Rico, 1984

21.- NOT LOUIS

La educación de los débiles mentales

Ed. Herder

Barcelona 1978

22.- RONDAL JEAN y SERON

Transtornos del lenguaje 1 y 2 tartamudez, sordera, retraso mental y autismo

Ed. PAIDOS

España 1988

23.- ROSALES CARLOS

Didáctica de la comunicación verbal

Ed. Narcea

España 1984

24.- La adquisición del lenguaje

SEP

México 1991

25.- Alteraciones del lenguaje infantil desde una perspectiva psicolingüística

SEP

México 1991

26.- La educación especial en México

SEP

México 1991

27.- Plan y programas de estudio 1993

SEP

28.- Consideraciones sobre el desarrollo del lenguaje y sus alteraciones

SEP

México 1982

29.- TOUGH JOAN

Lenguaje, conversación y educación

España 1984

30.- WADSWORTH BARRY

Teoría de Jean Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo

Ed. Diana

México 1991

31.- Evaluación del factor preparación profesional. Antología de educación especial

SEP. 1994