

**ALTERNATIVA METODOLÓGICA DE INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA
PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL DE LOS
ALUMNOS CON RETRASO MENTAL LEVE DEL GRADO
PREPARATORIO.**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas.

AUTORA: *MsC. MARÍA ELENA MORALES SARABIA.*

TUTORA: *Dra. CARMEN ÁLVAREZ CRUZ.*

CONSULTANTE: *Dra. GUDELIA FERNÁNDEZ PÉREZ DE ALEJO.*

**CIUDAD DE LA HABANA
2004**

DEDICATORIA

Al recuerdo de mi padre José Antonio, quien me inculcó los valores que me han permitido transitar por la vida.

A mi familia por su apoyo y comprensión, fuente de inspiración para vencer las dificultades.

A mis amigos, compañeros de trabajo y profesores.

A los dirigentes de la Revolución, que han inculcado la necesidad de superación constante y han dado facilidades para ello.

AGRADECIMIENTOS

Quiero dejar constancia de mi sincero agradecimiento por sus valiosas contribuciones para lograr este trabajo:

A mi tutora, Dra. Carmen Álvarez Cruz, por su sabia y oportuna orientación en la concepción y ejecución de la tesis.

A mi asesora, Dra. Gudelia Fernández Pérez de Alejo, por sus oportunas y valiosas recomendaciones.

Al Dr. Ariel Ruiz Aguilera, por su apoyo humano, la ayuda incondicional y las sabias orientaciones en la realización de este trabajo.

Al Dr. Rodolfo Acosta Padrón, un mensaje de gratitud, por sus reflexiones y ayudas.

A mi compañera, Carolina Mora por su ayuda profesional.

A los profesores del doctorado curricular del CELAEE, por su contribución a la elevación de mi nivel profesional.

A mis compañeros del Departamento de Educación Especial, por su apoyo incondicional.

A los que me ofrecieron ayuda y estimularon en todo momento.

A todos, muchas gracias.

Maria Elena.

SÍNTESIS

Esta investigación surge por la necesidad de dar respuesta a uno de los problemas actuales de la Logopedia el perfeccionamiento de los servicios logopédicos que ofrece la escuela especial a los alumnos con retraso mental leve, a partir de sus potencialidades y de los recursos que ofrecen los distintos contextos en que están inmersos dichos alumnos.

En esta tesis se ofrece una alternativa metodológica para concebir una intervención logopédica que potencie el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio. La misma se ha estructurado sobre la base de los postulados del Enfoque Histórico-Cultural de Vigotsky, L. S. y sus seguidores, las particularidades del lenguaje oral y de la personalidad en general de estos alumnos, las exigencias del enfoque preventivo de la Logopedia para el proceso de intervención en el lenguaje oral y la situación actual que presenta este proceso en la provincia de Pinar del Río. A partir de estos aspectos se proponen principios, objetivos, consideraciones generales y específicas dirigidas a cómo organizar, ejecutar y evaluar una intervención logopédica para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio.

La valoración por criterio de expertos de la alternativa metodológica, su comportamiento en la práctica del trabajo logopédico en las condiciones de la escuela especial y los progresos constatados en los indicadores evaluados correspondientes al lenguaje oral de los alumnos, posibilitan recomendar esta alternativa como una opción válida para concebir una intervención logopédica que potencie el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio.

ÍNDICE

Contenidos	“Pág.”
Introducción.	1-10
CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS, QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE INTERVENCIÓN EN EL LENGUAJE DE LOS ALUMNOS CON RETRASO MENTAL.	11-52
1.1 <i>El proceso de educación del lenguaje de las personas con retraso mental.</i>	11-20
1.1.1 En el mundo.	11-19
1.1.2 En Cuba.	19-20
1.2 <i>Particularidades del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental.</i>	21-23
1.3 <i>Tendencias que han caracterizado la intervención en el lenguaje de los alumnos con retraso mental.</i>	23-26
1.4 <i>Concepciones actuales sobre el proceso de intervención en el lenguaje.</i>	26-34
1.5 <i>El Enfoque Histórico-Cultural: una perspectiva desarrolladora.</i>	34-51
1.5.1 Estimulación temprana y retraso mental.	34-49
1.5.2. ¿Qué se entiende por potenciar el desarrollo del lenguaje oral?	49-51
<i>Conclusiones del Capítulo I</i>	51-52
CAPÍTULO II. ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA CONCEBIR UNA INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA, DIRIGIDA A POTENCIAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL DE LOS ALUMNOS CON RETRASO MENTAL LEVE DEL GRADO PREPARATORIO.	53-84
2.1 <i>Diagnóstico de la situación actual de la intervención logopédica para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve, de las escuelas especiales de la provincia de Pinar del Río.</i>	53-67
2.2 <i>Alternativa metodológica para la concepción de una intervención logopédica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio.</i>	67-83
2.2.1 Consideraciones generales de la alternativa metodológica como concepción de una intervención logopédica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio.	69-83
2.2.1.1 Fundamentos teórico-metodológicos para la concepción de la alternativa que se propone.	69-75
2.2.1.2 Principios en los que se puede sustentar una intervención logopédica, que potencie el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio.	75-77

2.2.1.3 Objetivos de la alternativa metodológica.	77-83
2.2.1.4 Orientaciones generales para concebir una intervención logopédica, que potencie el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio.	78-80
2.2.1.5 Orientaciones específicas para implementar la alternativa metodológica.	80-82
2.2.1.6 Sistema de clases logopédicas de la alternativa metodológica.	82-83
<i>Conclusiones del Capítulo II.</i>	84
CAPÍTULO III. VALORACIÓN DE LA ALTERNATIVA METODOLÓGICA DE INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA, PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL DE LOS ALUMNOS CON RETRASO MENTAL LEVE DEL GRADO PREPARATORIO.	85-110
3.1 <i>Resultados de la valoración, por criterio de expertos, de la alternativa metodológica diseñada.</i>	85-88
3.2 <i>El método experimental como vía para realizar la constatación de la alternativa metodológica en la práctica del trabajo logopédico. Concepción y proyección.</i>	88-110
3.2.1 Objetivo y etapas del pre-experimento pedagógico.	90-91
3.2.2 Resultados del pre-experimento pedagógico.	91-96
3.2.2.1 Resultados del análisis de la información, recogida en la exploración logopédica aplicada a los alumnos en las tres mediciones realizadas.	96-102
3.2.2.2 Resultados de las observaciones realizadas a los alumnos.	102-107
3.2.2.3 Resultados de la entrevista aplicada a los padres de los alumnos objeto de estudio.	107-110
<i>Conclusiones del Capítulo III.</i>	110
Conclusiones.	111-112
Recomendaciones.	113
Referencias bibliográficas	
Bibliografía.	
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

La educación de los alumnos con retraso mental, constituye una prioridad del sistema educativo cubano que desde el triunfo de la Revolución hasta nuestros días, ha tenido como fin fundamental el que sus egresados puedan acceder a niveles superiores de desarrollo y lograr una adecuada incorporación a la vida social y laboral (1: 3).

El perfeccionamiento de los servicios especializados que ofrece la escuela especial a los alumnos con retraso mental, constituye uno de los rasgos que distinguen en la actualidad las actuaciones educativas a desarrollar. En este sentido, los servicios que se derivan de la intervención logopédica ocupan un lugar importante, se insertan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su máxima aspiración coincide con el fin de la educación especial.

Durante mucho tiempo el trabajo logopédico se desempeñó de forma aislada. En la actualidad su papel ha cambiado, posee un carácter multidisciplinario e intersectorial, caracterizado por una profunda dimensión humana, tanto en el entorno educativo como en el familiar (2: 3), (3: 248).

El análisis de las principales tentativas referidas a la intervención logopédica en nuestro medio, es posible gracias a los trabajos de autores tales como: Bell, R. (1996, 1997); Borges, S. (1998); Álvarez, C. (1999); Pérez, E. (2000); Morales, M. E. (2001); Carriles, N. (2002); García, M. C. (2002); López, R. (2002, 2003) y Fernández, G. (2003), que en sus estudios revelan el siguiente panorama: la Logopedia como disciplina científica, rama de la Pedagogía Especial, ha evolucionado en sus concepciones teórico-metodológicas en correspondencia con los avances de la Pedagogía Especial y de otras ciencias afines.

Distintos autores coinciden en plantear que esta ciencia posee como misión prevenir, eliminar, o al menos, compensar las causas de los trastornos en audición y lenguaje, para poder obtener una recuperación que permita iniciar, si es posible, el total dominio del lenguaje, o una forma comprensible de comunicación (4: 7), (5: 13).

La concepción de la intervención logopédica ha evolucionado en general, desde una postura clínico-terapéutica, asistencial en sus inicios, a la psicopedagógica,

fundamentada en el Enfoque Histórico-Cultural de Vigotsky, L. S. y sus seguidores. En la actualidad, atraviesa por un período de tránsito hacia una postura preventiva de la intervención logopédica. Esta no niega a las anteriores, sino que plantea integrarlas de manera creativa en una dimensión cualitativamente superior durante el proceso de intervención del lenguaje (6: 18). Esto resulta de gran interés para la intervención logopédica que se ofrece a los alumnos con retraso mental, aspecto que será abordado en el desarrollo de esta investigación.

Es comprensible que en este proceso de constante perfeccionamiento, ocupe un lugar importante la búsqueda de alternativas y otras vías para asumir este nuevo reto que plantea la Logopedia, en el contexto educativo de la escuela especial cubana, donde se habla de niños con necesidades educativas especiales* más que de niños con deficiencias, esto pudiera resultar un simple eufemismo, si nos limitamos a cambiar de nombre sin comprender que bajo esta terminología, existe un cambio en la forma de entender el desarrollo y la educación del lenguaje de los menores (4: 2).

El retraso mental constituye un problema inherente a toda la sociedad. Datos del estudio psicopedagógico, social y clínico-genético realizado en Cuba (2001-2003), revelaron la existencia de una tasa de incidencia de 1,25 de estas personas por cada 100 habitantes del país, distribuidas en todos los grupos de edades y grados de retraso mental (leve, moderado, severo y profundo). Con respecto a su población general (739 473) la provincia de Pinar del Río ocupa el cuarto lugar nacional, con 11 260 casos de retrasados mentales. El mayor número de personas según el grado de afectación correspondió al retraso mental leve, resultado que coincide con los datos obtenidos en todo el país y con los que se reportan del ámbito internacional (8: 53-62).

En diferentes eventos nacionales e internacionales realizados en Cuba en los últimos años: Congresos de Pedagogía (1997, 1999, 2001, 2003), Congresos

* "...un alumno tiene necesidades educativas especiales si (...) tiene dificultades de aprendizaje, mayores que el resto de los alumnos, para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo (...) de forma que requiere, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones significativas en varias áreas de ese currículo" (7: 68).

Iberoamericano de Educación Especial (IX, X, XI), Congresos de Logopedia y Foniatría, Conferencias Científicas del CELAEE, Seminarios para el Personal Docente Especializado (2000-2003); se plantea la necesidad del perfeccionamiento del proceso de intervención del lenguaje de los alumnos con retraso mental, los cuales requieren que este proceso potencie el desarrollo del lenguaje oral. Esto resulta comprensible, si se tiene en cuenta que el retraso mental no constituye una deficiencia aislada del aspecto intelectual, sino que influye en la personalidad global del individuo.

Por eso una intervención adecuada del lenguaje oral para potenciar su desarrollo, toma en consideración toda la personalidad del alumno; además, el retraso mental influye de manera negativa en la adquisición y desarrollo del lenguaje, aunque la mayoría de estas personas aprenden a hablar y a comprender a partir de las ayudas especializadas que reciben. Durante la intervención en el lenguaje se deben considerar las relaciones de este con el retraso mental, reflejado esto en estudios de autores extranjeros como: Shif, Zh. (1976); Vigotsky, L. S. (1982); Cheveliova, M. A. (1983); Vorontzova, T. N. (1983); Levina, R. E. (1983); Rubinshtein, S. Ya. (1989); García, J. N. (1995); Cooper, J. (1996); Paniagua, G. (1999); Monfort, M. (1999), entre otros, que abordan aspectos relacionados con las características, evaluación e intervención del lenguaje.

En Cuba, también se han desarrollado estudios sobre los cuales se puede sustentar la intervención logopédica. Dentro de ellos, se encuentran los realizados por Figueredo, E. (1984); Nieves, M. L. (1987); Morales, M. E. (1999-2001) y García, M. C. (2001). Aún cuando se reconoce la utilidad de los estudios realizados, estos no siempre resultan suficientes para concebir una intervención en el lenguaje oral, dirigida a potenciar su desarrollo en los alumnos con retraso mental.

En el proceso de intervención del lenguaje, la tendencia que más ha predominado en nuestro país, es la de carácter individual sobre el alumno en el gabinete logopédico. En la actualidad, el perfeccionamiento de la Educación Especial posibilita diversificar los servicios logopédicos puestos a disposición de los alumnos con retraso mental, no solo con una concepción correctiva-

compensatoria, sino además, con una concepción preventiva de la intervención logopédica dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral, lo que no presupone enseñar pronto el lenguaje. Esta idea aplicada de forma indiscriminada puede suponer quemar etapas, intentar acelerar procesos, pero en realidad lo que se pretende, es que los alumnos con retraso mental tengan el máximo de oportunidades en su entorno (familiar, escolar y comunitario), para ir desarrollando poco a poco los distintos aprendizajes verbales que les corresponde realizar, partiendo siempre de sus logros actuales. Desde esta perspectiva, siempre que sea posible, se debe concebir la intervención logopédica en un medio estimulador y estable (2: 5), (9: 6).

El análisis de los informes de visitas de inspección, entrenamientos metodológicos conjuntos, entrevistas a padres, logopedas, maestros, estructuras de dirección, así como las observaciones realizadas a la instrumentación y ejecución de los servicios logopédicos realizados en los últimos años (1999-2002), han permitido constatar como elemento común, un predominio de la concepción correctiva-compensatoria en la intervención logopédica, la cual limita las posibilidades de dicha intervención, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve, que asisten a las escuelas especiales de la provincia de Pinar del Río.

Los aspectos planteados conducen a formular el siguiente **problema científico**:

¿Cómo concebir una intervención logopédica dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve?

El objeto de la investigación es el proceso de intervención logopédica que se desarrolla en la escuela especial para alumnos con retraso mental leve.

Para dar respuesta al problema y contribuir a modificar el objeto se plantea el siguiente **objetivo**:

Proponer una alternativa metodológica para concebir una intervención logopédica, que potencie el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio, de la provincia de Pinar del Río.

El campo, la intervención logopédica dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve.

Del problema planteado se derivan las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Qué fundamentos teórico-metodológicos han sustentado el proceso de intervención en el lenguaje de los alumnos con retraso mental a través de la historia y qué criterios predominan en la actualidad, en el mundo y en Cuba?
2. ¿Cuáles son las particularidades que caracterizan la intervención logopédica de los alumnos con retraso mental leve, que asisten a las escuelas especiales de la provincia de Pinar del Río?
3. ¿Sobre qué fundamentos teóricos pudiera elaborarse una alternativa metodológica de intervención logopédica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve y qué componentes esenciales pudieran caracterizar dicha alternativa metodológica?
4. ¿Cómo funciona en la práctica pedagógica la alternativa metodológica diseñada, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral?

Para cumplir con el objetivo de la investigación se plantearon las siguientes **tareas**:

1. Sistematización de los fundamentos teórico-metodológicos que han sustentado el proceso de intervención en el lenguaje de los alumnos con retraso mental, a través de la historia y los criterios más difundidos en el mundo y en Cuba.
2. Diagnóstico del estado actual del proceso de intervención logopédica, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve.
3. Determinación de los fundamentos teórico-metodológicos que posibiliten la elaboración de una alternativa metodológica, dirigida a la concepción de una intervención logopédica que potencie el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve.
4. Determinación de los componentes esenciales que pudieran caracterizar una alternativa metodológica, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral, desde la intervención logopédica.

5. Diseño de la alternativa metodológica de intervención logopédica.
6. Valoración por criterio de expertos, de la alternativa metodológica diseñada.
7. Introducción de la alternativa metodológica para valorar su efectividad en la práctica, mediante el pre-experimento pedagógico.

Para desarrollar la investigación se tomaron tres subgrupos muestrales, seleccionados intencionalmente. El primer subgrupo, está compuesto por 16 profesores del Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río, 16 logopedas y 17 directores de escuelas especiales para alumnos con retraso mental, coincidiendo en los dos últimos casos con el 100% de la población. Un logopeda, 13 alumnos del grado preparatorio con sus familias y cuatro maestros, que influyen directamente sobre los alumnos objeto de estudio de la escuela especial “Carlos Marx”, integraron el segundo subgrupo muestral. El tercer subgrupo de trabajo lo integraron 30 expertos, seleccionados por su coeficiente de competencia en el tema que se investiga.

En correspondencia con el objetivo y las tareas de investigación previstas en la realización de la tesis, se emplearon **métodos teóricos, empíricos y estadísticos**.

Los métodos teóricos utilizados fueron:

- ☞ *Histórico-Lógico*, que posibilitó el análisis histórico, la evolución y desarrollo sobre las principales concepciones y tendencias que han caracterizado el proceso de intervención en el lenguaje de las personas con retraso mental, así como los criterios más difundidos en el mundo y en Cuba.
- ☞ *Modelación*, que facilitó la construcción del objeto, explicando todos los elementos, propiedades y relaciones necesarias para abordarlos en un nivel más esencial y facilitar la interpretación de su dinámica.
- ☞ *Enfoque Sistémico*, que proporcionó la orientación general para el estudio de la forma en que puede concebirse la intervención logopédica de los alumnos con retraso mental leve. Además, brindó la posibilidad de determinar los elementos teórico-metodológicos que sirven de base a la alternativa metodológica que se

propone y las relaciones que se establecen entre sus componentes, para concebir una intervención logopédica que potencie el desarrollo del lenguaje oral, a partir de una concepción preventiva de la intervención en el lenguaje, fundamentada en los postulados del Enfoque Histórico-Cultural.

☞ *Análisis-Síntesis e Inducción-Deducción*, que permitieron la constatación del problema, así como la interpretación de la información obtenida de los métodos empíricos empleados, que fueron:

- ☞ Análisis de Documentos, que se utilizó por supuesto, mediante el análisis de contenido, para caracterizar los grupos objeto de estudio. Se tuvieron en cuenta los planes de estudio de la formación inicial y postgraduada, los registros de entrenamientos metodológicos conjuntos, la evaluación profesoral, la caracterización individual y grupal de los alumnos y los referidos al trabajo logopédico: la exploración logopédica, la estrategia de intervención y seguimiento, el expediente psicopedagógico y los cortes evaluativos.
- ☞ Entrevistas individuales, aplicadas a profesores del Instituto Superior Pedagógico, logopedas y directores de escuelas especiales, para la constatación empírica del problema y la preparación alcanzada por la logopeda, para realizar la introducción de la alternativa metodológica en la práctica pedagógica.
- ☞ Entrevistas grupales, para conocer los criterios de los padres respecto al desarrollo del lenguaje oral alcanzado por sus hijos, antes y después de introducir en la práctica pedagógica la alternativa metodológica.
- ☞ Observación, que se utilizó para verificar cómo se implementan los servicios logopédicos, en la construcción del sistema de clases logopédicas y su introducción parcial en la práctica pedagógica y para la constatación del comportamiento de la alternativa metodológica propuesta.
- ☞ Exploración Logopédica, versión adaptada por la autora con anterioridad, la cual se aplicó, antes de introducir la alternativa metodológica sin la utilización de los niveles de ayuda y después de la introducción de esta, incorporando los niveles de ayuda, para constatar la evolución del lenguaje oral de los alumnos objeto de estudio.

- ☐ El método criterio de expertos (comparación de pares), se utilizó para la valoración de la alternativa metodológica elaborada.
- ☐ Se utilizó el pre-experimento pedagógico, para valorar el comportamiento de la alternativa metodológica en la práctica del trabajo logopédico, en el cual se profundizará en el capítulo III.

Para el procesamiento de la información recogida durante la investigación, se utilizaron procedimientos de la estadística descriptiva; en este caso, tablas de la distribución de las frecuencias absolutas y relativas y en la elaboración de gráficos; además, se utilizaron como procedimientos de la estadística inferencial la prueba no paramétrica, el análisis de la varianza de dos clasificaciones por rangos de Friedman, el coeficiente de correlación de rango de Spearman y la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, procesamiento realizado mediante el paquete estadístico SPSS 10.00. El nivel de significación establecido fue de 0,05.

Independientemente de haber precisado los métodos utilizados en esta investigación, en el orden teórico y empírico, se desea destacar que esta división obedece a fines metodológicos, reconociendo que es casi imposible realizar una investigación enfocada hacia un objeto tan complejo, donde se conserve la pureza conceptual y metodológica de los mismos (10: 8), (11: 6).

NOVEDAD CIENTÍFICA

Consiste en la estructuración de una alternativa metodológica, la cual, a partir de una concepción preventiva de la intervención logopédica, se dirige a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve, del grado preparatorio en el contexto escolar, considerado un entorno natural para aprender y enriquecer dicho lenguaje.

APORTE TEÓRICO

Se ofrecen los fundamentos teórico-metodológicos para concebir una intervención logopédica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve, los cuales contribuyen al perfeccionamiento del proceso de la

intervención en el lenguaje, en tanto responden a una concepción preventiva de la intervención logopédica. Se ofrece una sistematización conceptual y un análisis crítico de las concepciones sobre el proceso de intervención en el lenguaje y se proponen indicadores consecuentes con el Enfoque Histórico-Cultural, para el diagnóstico y evaluación del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve.

SIGNIFICACIÓN PRÁCTICA

Radica en la alternativa metodológica, que permite concebir una intervención en el lenguaje oral que potencie su desarrollo en los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio, contribuyendo con ella al perfeccionamiento de la intervención logopédica que se realiza en la escuela especial.

La investigación de esta temática ha posibilitado desarrollar cursos de superación a maestros y logopedas, la participación en eventos nacionales e internacionales efectuados en Cuba y publicaciones derivadas de ella (anexo 24); además, permitió a la autora culminar estudios de maestría en el curso 2000-2001 y cumplir con las tareas del proyecto de investigación titulado “Estrategias metodológicas para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales de la provincia de Pinar del Río”.

La tesis se ha estructurado de la siguiente forma:

Una **introducción**, donde se fundamenta el diseño teórico y metodológico de la investigación realizada.

En el **primer capítulo**, se destacan referentes teórico-metodológicos que han caracterizado el proceso de intervención en el lenguaje de las personas con retraso mental a través de la historia, las particularidades del lenguaje oral de estas personas, las tendencias y concepciones más difundidas en el ámbito internacional y en Cuba sobre el proceso de intervención en el lenguaje oral y además, se ofrece la sistematización de una posición teórico-metodológica para concebir este proceso.

En el **segundo capítulo**, se presenta la alternativa metodológica para concebir una intervención logopédica que potencie el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio, el cual parte del diagnóstico de la situación actual que presenta dicho proceso en la provincia de Pinar del Río.

En el **tercer capítulo**, se realiza la valoración por criterio de expertos de la alternativa metodológica presentada y se ofrecen los resultados de la aplicación del pre-experimento pedagógico.

Aparecen también las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas, bibliografía y anexos.

CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS, QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE INTERVENCIÓN EN EL LENGUAJE DE LOS ALUMNOS CON RETRASO MENTAL.

En el presente capítulo se destacan referentes teórico-metodológicos que han caracterizado el proceso de intervención en el lenguaje de las personas con retraso mental a través de la historia, las particularidades del lenguaje oral de estas personas, las tendencias y concepciones más difundidas en el ámbito internacional y en Cuba sobre el proceso de intervención en el lenguaje oral y además, se ofrece la sistematización de una posición teórico-metodológica para concebir este proceso.

1.1 *El proceso de educación del lenguaje de las personas con retraso mental.*

1.1.1 *En el mundo.*

La Pedagogía Especial y sus ramas han estado históricamente relacionadas con el desarrollo histórico-social. Una mirada retrospectiva sobre la base de una concepción amplia y humanista, pone al descubierto que desde hace siglos filósofos, psicólogos, médicos, lingüistas, pedagogos y otros especialistas, han mostrado interés por el estudio de las personas con retraso mental (1:8), (12:7-9), (6:16). Las particularidades del lenguaje de estas personas han constituido objeto de estudio de interés particular para diferentes autores, reflejadas en los trabajos de Zamski, J. S. 1981; García, M. 1995; Gutiérrez, I. 1997; Arias, G. 2003, entre otros. En la actualidad, continúa siendo una polémica la educación del lenguaje de las personas con retraso mental.

Las funciones del lenguaje han sido tratadas por diferentes autores según sus criterios (Vigotsky, L. S. 1960; Rubinstein, B. L. 1961; Smirnov, A. A. 1961; Leontiev. A. N. 1961; Petrovski, A. V. 1976; Luria. A. R. 1979; Figueredo, E. 1982; Cuenca, A. M. 1995; Betancourt, J. V. 2003, entre otros); sin embargo, a pesar de la diversidad de criterios existentes, la mayoría reconocen que el lenguaje realiza una función social al desempeñar su papel como medio de comunicación y

adaptación del hombre al medio circundante, permite la transmisión y asimilación de la experiencia histórico-social y además, es un medio de regulación de la conducta humana.

La necesidad de comunicarse mediante el lenguaje, surge desde los propios orígenes del hombre. Esto ha sido tratado por distintos autores (Lomov, B. F. 1981; Márquez, J. L. 1998; González, R. 1999; Acosta, R. 2000; Fernández, G. 2003, entre otros) desde diferentes aristas; por ejemplo: el Dr. C. Márquez, J. L., plantea que es un proceso que se manifiesta a través de la interrelación de dos o más sujetos, en la que ambos polos son activos y se influyen mutuamente, por lo que tiene un carácter activo. En ella se produce un intercambio cognoscitivo-afectivo de finalidades y motivaciones con un carácter regulador. Surge en forma de comunicación emocional afectiva de carácter selectivo, a partir de la necesidad de expresarse y se va transformando con el desarrollo alcanzado por la personalidad en cada etapa de la vida. Posee un carácter histórico, social e individual que la hace ser diferente en cada período de evolución ontogénica y a su vez, hace que cada sujeto tenga un estilo personal de comunicación que matiza tanto su contenido como su forma. Está condicionada esencialmente por el lugar que ocupa el hombre en el sistema de relaciones sociales. Constituye un elemento imprescindible junto a la actividad, en la formación y desarrollo de la personalidad, así como en el medio a través del cual esta se manifiesta (13: 8).

Por otra parte, es entendida según el Dr. C. Acosta, R., como un “sistema lingüístico activo y mediador utilizado en el proceso de transmisión y recepción de mensajes, en una determinada situación comunicativa” (14: 28).

En esta definición se distinguen tres elementos esenciales que son de interés para este estudio: el sistema lingüístico, el proceso de comunicación y la situación comunicativa que implica el contexto donde se utiliza el lenguaje; es decir, los que participan en la comunicación con todo lo que traen consigo: cultura general y conocimiento lingüístico. El contexto contempla también el lugar, el tiempo, el tema y las interacciones.

Por otro lado, el lenguaje es un rasgo definitorio exclusivo del hombre. Los pensadores que han definido al hombre como un ser social, acuden al lenguaje

como requisito indispensable de su naturaleza social y plantean que es el medio más significativo para transmitir los pensamientos y emociones. La capacidad de comprender y de expresión lingüística, permiten alcanzar una determinada realización personal y social (5: 7). Además, el lenguaje posibilita: “Interiorizar la experiencia histórico-social; interiorizar la actividad; regular la actividad cognoscitiva y ofrecer a los procesos psíquicos un carácter mediato, abstracto, generalizado, consciente, voluntario y socialmente condicionado” (15: 21).

En las personas con retraso mental, al igual que las demás personas, durante el proceso de comunicación utilizan como recurso el lenguaje en sus diferentes formas: oral, escrito, gestual e icónico.

En ellos es observable un déficit durante la adquisición del lenguaje como instrumento cultural, que limita su acceso a las posibilidades de interacción con su entorno y a recibir y transmitir información. Por esta razón, el proceso de intervención en el lenguaje debe contribuir a desarrollar esta herramienta deficitaria mediante ayudas especializadas, sobre la base de las potencialidades definidas por Álvarez, C. y Rodríguez, L. como: “el sistema de estructuras cognitivas y afectivas que bajo condiciones externas propicias permiten el desarrollo de la capacidad” (16: 35).

De este análisis se deriva una de las problemáticas no resueltas aún en la historia de la educación de los alumnos con retraso mental: una concepción de la intervención logopédica para potenciar el desarrollo del lenguaje oral.

Se coincide con los autores (Gutiérrez, I. 1998; Schelse, A. 1999 y Fernández, G. 2003) que plantean que los problemas del lenguaje han afectado al hombre a lo largo de la historia y los intentos por resolverlos son tan antiguos como la propia especie humana, por eso no es de extrañar el hecho de que en cada etapa histórica se planteen dos inquietudes esenciales: la reflexión sobre el sentido, desarrollo, condiciones y tratamiento del lenguaje y el problema de aquellas personas que no pueden usar con facilidad este instrumento tan valioso para el desenvolvimiento de los seres humanos. Para abordar estos aspectos, se asume como criterio la periodización que ofrece el Marxismo-Leninismo, porque nos posibilita distinguir cómo ha evolucionado la intervención en el lenguaje de las

personas con retraso mental durante el desarrollo de la historia, en correspondencia con cada formación económico-social, tanto en sus aspectos materiales como espirituales (17: 192).

□ *En la comunidad primitiva* (desde a.n.e. y siglo I y II de n.e.)

La supervivencia de los retrasados mentales estaba condicionada a la participación de ellos en el proceso de obtención de alimentos, lo que dependía de la severidad de la lesión; la mayoría morían o eran abandonados a su suerte.

El lenguaje se fue haciendo imprescindible junto al desarrollo social que se va produciendo con el perfeccionamiento de nuevos instrumentos para el trabajo, que exigen cada vez más de su utilización como medio de comunicación, lo que indica una diferencia sustancial entre las personas consideradas “normales” con relación a los retrasados mentales.

Con el surgimiento de la religión y en particular de la cristiana, los retrasados mentales eran considerados como criaturas diabólicas, siendo sometidos a tratos crueles e inhumanos. Esta etapa se caracteriza por una actitud ignorante y pasiva en la atención hacia estas personas, donde el lenguaje podía ser considerado como un rasgo distintivo para segregarlas (12: 10-11), (18: 13).

□ *En la sociedad esclavista* (que se extiende desde el siglo III hasta el V de n.e.).

Las personas con retraso mental no recibían educación, eran internadas en monasterios o asilos, junto a otras personas con diferentes déficit mentales con el propósito de aislarlas de la sociedad (3: 250-254), (19:2). En esta sociedad donde la escuela se convierte en privilegio de la clase adinerada y se requiere cada vez más de la utilización del lenguaje como medio de comunicación, es comprensible que no existieran oportunidades sociales para estas personas. La iglesia los consideraba hijos del mal y además, intratables. Este panorama agrava la situación que presentan los retrasados mentales, que no eran atendidos.

- *La sociedad feudal* (que comprende del siglo V hasta inicios del siglo XVII).

En los inicios de esta etapa, la iglesia continúa con su papel protagónico, desde nuestra reflexión, de forma negativa. Las personas con retraso mental continúan siendo segregadas y consideradas como un castigo de “Dios”, eran rechazadas por la sociedad y perseguidas por la inquisición. Estos aspectos, a la luz de las concepciones actuales, permiten asegurar que las posibilidades de comunicarse a partir del lenguaje eran frenadas por la propia actitud social hacia estas personas.

Aunque en Europa se realizan investigaciones sobre la deficiencia mental y se crean instituciones para su cuidado, no se plantea una atención especializada para el lenguaje en este tipo de personas (3: 255), (18: 14-16).

De este período data la primera clasificación científica de las enfermedades mentales, a partir de los estudios realizados por el psiquiatra Platter, F. (1537–1614); se clasifica a los enfermos mentales en cuatro grupos de enfermedades, a partir de las características del intelecto, las emociones y el estado físico del enfermo. Es de interés para este estudio el primer y el tercer grupo de la clasificación que presenta este autor, por estar relacionadas con la Oligofrenopedagogía.

El **primer grupo** denominado MENTIS IMBECILLITAS, incluye diferentes grados de trastornos del intelecto, memoria, imaginación y lenguaje. Establece que si estas capacidades están afectadas, se manifiesta un alto grado de debilidad mental y como consecuencia, la pérdida de la capacidad de realizar juicios, ser crítico y valorar correctamente la situación.

En el **tercer grupo** de las enfermedades mentales (MENTIS ALIENATIO), el autor destaca que los menores en esta categoría comprenden poco, el lenguaje es torpe y en algunos de ellos falta por completo; se observan deficiencias físicas y es característica de estos menores la desobediencia y la testarudez.

Aunque no se evidencian datos que demuestren un interés marcado por la atención hacia el lenguaje del retrasado mental, sí se aprecia que ya se tomaban en cuenta la afectación del cerebro y las características del lenguaje. Aquí es

oportuno precisar que la primera ocasión que refiere la relación entre el cerebro y el lenguaje, puede situarse en el año 3000 a.n.e., en un papiro egipcio descubierto en 1862, en la literatura sagrada de la India (1: 7).

Estos aspectos pudieran ser las premisas para abordar posteriormente la educación del lenguaje de los retrasados mentales.

Con el desarrollo alcanzado por la sociedad feudal en sus postrimerías, se crean las condiciones para el inicio de las relaciones de producción capitalistas que se extienden hasta nuestros días. Junto al desarrollo del comercio y la manufactura se desarrolla el período del Renacimiento, donde las condiciones económicas y sociales favorecen el desarrollo de la Pedagogía con un carácter más humanista, lo que contribuyó sin lugar a dudas al proceso de educación de los retrasados mentales. También el despertar de las artes y el teatro inglés, tributaron de forma considerable al desarrollo del lenguaje y su importancia como medio de comunicación.

Por primera vez, los pedagogos comenzaron a expresar la necesidad de atender la educación de las personas con retraso mental y con ello el lenguaje se beneficiaba. En su obra *Didáctica Magna*, Comenius, J. A. escribió: “Aquel que por su naturaleza es más lento y enfermo, necesita aún más de la ayuda (...) y no se puede encontrar a ningún retrasado mental al que no se pueda realmente ayudar en su aprendizaje” (20: 207). Este pedagogo estaba profundamente convencido de la posibilidad de educar a todos los niños retrasados mentales (18: 18).

En esta época surge la necesidad de definir la situación legal de estas personas. Aunque se aprecian actuaciones en defensa de los retrasados mentales, no existe un cambio real en cuanto a las relaciones humanistas de la sociedad con estas personas.

La sociedad capitalista aparece a partir del desarrollo acelerado del modo de producción, que se extiende desde el siglo XVII hasta nuestros días y que transita por las siguientes etapas: capitalismo temprano, capitalismo en desarrollo y capitalismo contemporáneo (17: 57).

❑ *Capitalismo temprano* (siglo XVII Y XVIII).

Comienza a utilizarse el término de Pedagogía terapéutica para los “débiles” o “cabezas duras”. En esta etapa se introduce la definición de retraso mental por Esquirol, J. E. (1720–1840), que delimita con exactitud la debilidad mental congénita y la adquirida, lo cual será de gran valor para la atención del retrasado mental y en particular, para la educación del lenguaje.

Los aportes de Pestalozzi, J. E. (1746–1827) en Suiza y de Vaitze, G. T. (1793–1859) en Alemania, influidos por Rousseau, J. J. (1712–1778) y su obra “Emilio o de la Educación” (1762), constituyeron las bases científicas y humanistas de la Pedagogía Especial (18: 23). La atención a la educación de los retrasados mentales va dejando de ser un pensamiento, para convertirse en una verdad llevada a la práctica.

❑ *Capitalismo en desarrollo* (siglo XIX)

Esta etapa se conoce en la historia del estudio de las deficiencias como la era del progreso y la educación del lenguaje no es ajena a ello (21: 256). Los estudios realizados en Francia por Pinel, F. (1745-1826), Itard, J. G. (1775–1838), Seguin, E. (1812–1880) y otros, tienen tanta importancia en la atención al retrasado mental que son considerados los padres de la Educación Especial. Surge la institucionalización, se reconoce la necesidad de atender y educar a estas personas, aunque en este último caso desde una posición asistencial, teniendo como principio fatalista el peso de lo biológico y la herencia. Predomina una actitud de segregación y marginación social, aunque muchas instituciones comienzan a llevar el nombre de escuela especial. A finales de este siglo, Bourneville, D., funda un centro médico-pedagógico en La Bicetre, para retrasados mentales, donde se aplican novedosos métodos pedagógicos propuestos por Seguin, E., que toman en consideración los defectos en el lenguaje dentro de la educación de las personas con retraso mental menos afectadas.

Otro hecho de gran interés en esta etapa fue el programa elaborado por Itard, J. G. para educar al niño “salvaje” de Aveyron (Víctor), reconocido como un clásico de la educación de los retrasados mentales (19: 5).

Se materializa la necesidad de cooperación entre la medicina como ciencia y la pedagogía, para la atención a estas personas. En este momento se pueden distinguir las siguientes tendencias: médica, filantrópica y pedagógica. También se presenta el resultado de los estudios de Broca, P. (1824-1880) y posteriormente los de Wernicke, K. (1874), de gran trascendencia, sobre todo para la comprensión del sustrato neurológico del lenguaje, que contribuye a enriquecer la educación de este en el niño.

En la segunda mitad del siglo XIX continúa siendo impetuoso el desarrollo de las ciencias naturales. La teoría dialéctico-materialista de Marx, C. y Engels, F. (1840) se convierte en la base filosófica de una serie de concepciones teóricas en el campo de la biología. Otros logros relacionados con el desarrollo científico de la época son: el libro de Darwin, Ch. (1809-1882), "El origen de las especies por medio de la selección natural o la conservación de las razas favorecidas en la lucha por la vida" (1859) y el trabajo de Sechenov, I. M. (1863), "Los reflejos del cerebro", entre otros, los cuales abren las puertas al estudio objetivo del cerebro (17: 105), (22: 22).

Los aportes de Marx, C y Engels, F. sientan las bases para una nueva comprensión sobre la intervención en el lenguaje de los retrasados mentales. Este gran mérito recayó esencialmente en los científicos soviéticos: médicos, psicólogos y pedagogos, que realizaron grandes esfuerzos en este sentido. Estos aspectos serán abordados en el subepígrafe (1.5).

□ *Capitalismo contemporáneo (siglo XX- XXI).*

En la primera mitad del siglo XX se hace obligatoria la enseñanza de las personas con retraso mental. En Francia, se crean comisiones para estudiar a los niños con diferentes patologías (físicas, intelectuales o de conducta) y se encarga al psicólogo Binet, A. (1857-1911), la creación de un método para medir la inteligencia. Este, en colaboración con el Dr. Simón, T., confeccionó la primera escala para medir la inteligencia y aunque en la actualidad se conocen sus limitaciones, estas escalas en su momento, significaron un paso de avance para establecer el reconocimiento de las personas con retraso mental (18: 147).

A partir de 1969, se extendió por Europa y América del Norte el concepto de normalización, Wolfensbcrger, W. (1972), publica en Canadá el primer libro sobre el principio de normalización. No obstante, un año antes (1971), este principio es considerado por la Asamblea General de las Naciones Unidas como mecanismo para conseguir la plena integración del deficiente (23: 266). Sobre la base de una comprensión positiva del principio de la normalización, se establecen los pilares para una nueva manera de desarrollar la atención educativa del menor con retraso mental y se acuña el término de integración escolar. Si a lo planteado unimos el cambio que se produjo con el informe de la Warnock (1978) del término “niños de educación especial”, por el de “niños con necesidades educativas especiales” (N.E.E.), comprenderemos mejor el impacto social y escolar de esta llamada “nueva” manera de entender la atención al deficiente; el tradicional concepto de educación especial, que localizaba el problema de integración social en el niño, ahora se sustituye por N.E.E., donde el problema reside en la capacidad de la escuela para atender a estos niños. Lo importante no es solo la descripción de la deficiencia, sino el tipo de ayuda educativa que necesita. En este sentido, el currículo, la organización escolar, los recursos materiales y personales con que pueda contar la escuela, incluidos los especialistas, la formación inicial y posgraduada del maestro para atender a la diversidad de N.E.E., así como la participación de los padres en el proceso educativo, son aspectos a considerar para lograr el desarrollo de la comunicación mediante el lenguaje oral de los retrasados mentales.

El análisis realizado revela que la historia de la intervención del lenguaje de las personas con retraso mental, está implícita en su propio proceso de educación y confirma la relación entre la Logopedia y la Oligofrenopedagogía, como ramas de la Pedagogía Especial.

Cuba no ha estado al margen de esas transformaciones, las cuales ha asimilado y aplicado en correspondencia con la experiencia acumulada en materia de Educación Especial, durante más de cuarenta y cuatro años.

1.1.2 *En Cuba.*

En Cuba, al igual que en el mundo, el proceso de intervención del lenguaje de los alumnos con retraso mental está inmerso en el desarrollo de la educación de estas personas, desde un enfoque médico y psicopedagógico, sin obviar la influencia del perfeccionamiento y desarrollo de la ciencia Logopedia y su interrelación con otras disciplinas científicas afines.

Según datos oficiales, en el período que antecede a la Revolución existían tres escuelas para retrasados mentales, financiadas en su mayoría por patronatos o personas motivadas por sentimientos humanitarios. El trabajo en la educación del lenguaje de las personas con retraso mental, se caracterizó por una pobre actividad científico-investigativa y sus servicios estaban restringidos a la clase social pudiente (24: 25), (25: 30).

Durante los años 1941-1946 se destaca la contribución del Dr. Weiss, D.; quien dicta las primeras conferencias y cursos libres de Logopedia y Foniatría. Como consecuencia de su influencia, comienza a brindarse atención especializada a los trastornos del lenguaje, del habla y de la voz con un perfil psicopedagógico y médico en el Instituto Pedagógico "Rafael Crespo" (6: 1).

Posterior a esta etapa, el peso fundamental de continuar esta obra recae en el Dr. Cabanas, R., considerado pionero de la Logopedia en Cuba.

Con el triunfo de la Revolución se inician profundas transformaciones políticas, sociales y económicas, las cuales permitieron ofrecer una atención educativa a través del MINED-MINSAP a los alumnos con retraso mental, que incluía ayudas especializadas en el área del lenguaje y la comunicación. Entre ambos ministerios existen por su puesto, relaciones de colaboración.

La creación de escuelas especiales, la ubicación de logopedas en ellas, el incremento de la atención de los alumnos con retraso mental y la fundación de los Centros de Diagnóstico y Orientación (CDO), constituyeron acciones previas que permitieron crear la Dirección de Educación Especial en 1971 (26: 7). Todo esto, junto a la formación inicial y postgraduada de maestros y logopedas para la Educación Especial, conforman la base actual de la atención al desarrollo del lenguaje de los alumnos con retraso mental leve.

1.2 Particularidades del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental.

En la actualidad, mantienen vigencia los planteamientos de Vigotsky, L. S. (subepígrafe 1.5), que consideran el concepto "retraso mental", como el más impreciso y difícil de la Pedagogía Especial. Al respecto, este autor planteó: "...hasta el momento no tenemos criterios científicos exactos para conocer el carácter verdadero y el grado de retraso..." (27: 70).

Cuando se realiza una revisión acerca del término retraso mental, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, podemos encontrar distintas definiciones de acuerdo a los criterios de los autores (Shif, Zh. 1976; Ingalls, R. 1982; Rubinshtein, S. Ya. 1989; Luckasson, R. 1992; Molina, S. y Arraíz, A. 1993; García, M. T. 2003; Torres, M. 2003 y muchos otros), los cuales a pesar de sus diferencias, coinciden en plantear que la psiquis de las personas con retraso mental se afecta en su totalidad (28: 11), (29: 20).

La autora comparte el criterio de López, R. (2003) que considera como lo más importante conocer al niño y no la definición que lo englobe. Conocer, más que los defectos, las potencialidades de los alumnos con retraso mental, porque en ellas están sus posibilidades de desarrollo; por tanto, la intervención logopédica debe dirigirse a su búsqueda y estimulación (4: 14).

La comprensión del término retraso mental desde esta postura, está sustentada en la posición del Enfoque Histórico-Cultural de Vigotsky, L. S., la cual se refleja en la siguiente definición propuesta por Torres, M. (2003), que considera el retraso mental como aquella "característica especial del desarrollo, donde se presenta una insuficiencia general en la formación y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, comprometiendo de manera significativa la actividad cognitiva y provocado por una afectación importante del sistema nervioso central en los períodos pre, peri y post-natal, por factores genéticos, biológicos adquiridos e infraestimulación socio-ambiental intensa en las primeras etapas evolutivas. La variabilidad y el grado de compromiso funcional dependen de la intensidad y extensión de la afectación del sistema nervioso central, la calidad de la situación social del desarrollo y actuación oportuna de las estrategias de estimulación" (30: 2).

Desde esta perspectiva, el lenguaje está indisolublemente ligado a toda la actividad psíquica; por ello, el análisis de sus particularidades de manera independiente, se realiza solo para facilitar la comprensión del objeto de estudio de esta investigación.

Las particularidades del lenguaje de los niños con retraso mental han sido tratadas por diferentes autores (Petrova, V. G. 1959; Shif, Zh. I. 1976; Vorontzova, T. N. 1983; Figueredo, E. 1984; Rubinstein, S. Ya. 1989; Nieves, M. L 1989; Molina, S. 1994; López, M. 1995; Paniagua, G. 1999; Monfort, M.1999 y muchos otros), quienes coinciden en plantear que como consecuencia del insuficiente desarrollo de la psiquis del niño con retraso mental, en este se caracteriza por la aparición tardía de todas sus formas, apropiación insuficiente del aspecto semántico del lenguaje materno, desarrollo insuficiente de la pronunciación y del oído fonemático, limitaciones en la comprensión del lenguaje ajeno, uso estereotipado de las formas gramaticales y limitadas iniciativas verbales espontáneas, por el poco interés por los objetos y fenómenos que los rodean.

El lenguaje en su estructura constituye un sistema, por tanto sus componentes: fonético-fonológico, léxico-semántico y gramatical (morfo-sintáctico) se desarrollan en estrecha interacción e interdependencia (31: 84). No obstante, un análisis detallado de las particularidades de estos componentes en los alumnos con retraso mental, a partir de los criterios de los autores mencionados anteriormente, revelan lo siguiente:

En el componente *fónico (fonético-fonológico)*, se presentan alteraciones permanentes e inconstantes de la pronunciación, como consecuencia del desarrollo insuficiente del oído fonemático. En ocasiones no logran coordinar adecuadamente los movimientos de los órganos fono-articulatorios para producir el lenguaje oral; es característica además, la poca expresividad.

El componente *léxico-semántico*, se caracteriza por dificultades en la comprensión y uso de las palabras con relación a su significado y una marcada diferencia entre el vocabulario pasivo y el activo; este último resulta muy reducido y limita las posibilidades de comunicarse mediante el lenguaje oral. Las generalizaciones son muy amplias, utilizan una misma palabra para designar objetos similares.

En el componente *gramatical (morfo-sintáctico)*, es característica la poca extensión de las oraciones. En ocasiones, el contenido general de la idea expuesta tiene un aspecto amorfo, el paso a oraciones compuestas por varias palabras se realiza de forma muy lenta y se aprecian marcados errores en el uso de los elementos gramaticales.

Como se puede apreciar, en la literatura consultada sobre las particularidades del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental, estas se tratan a partir de sus defectos y aunque estos aspectos resultan orientadores, no se puede establecer una dependencia absoluta entre el retraso mental y la posterior evolución del lenguaje oral, porque en todos los casos influirán las oportunidades educativas de que disponga el menor y el desarrollo de las potencialidades.

1.3 Tendencias que han caracterizado la intervención en el lenguaje de los alumnos con retraso mental.

Los autores consultados en el campo internacional y en nuestro país (Figueredo, E. 1984-1994; Gutiérrez, I. 1997; García, M. 1999; Schaelse, A. 1999; Cooper, J. 2001 y Fernández, G. 2003), coinciden en plantear que en la formación y desarrollo de la Logopedia como ciencia, se distinguen dos tendencias fundamentales: la médica y la pedagógica, ya que desde el propio comienzo esta llevó implícita la acción conjunta de médicos y pedagogos, que encaminaron sus esfuerzos al estudio de la etiología, la sintomatología y las terapias de los trastornos verbales, inclusive, antes que la Logopedia se estableciera como ciencia. Al respecto, la investigadora española Gutiérrez, I. planteó: “La historia de la Logopedia puede resultar larga si buscamos en sus raíces profundas, y cortas si pensamos en su autonomía como ciencia” (5: 9). También las definiciones consultadas corroboran la acción conjunta de médicos y pedagogos en la atención al lenguaje. En Alemania, Schaelse, A. (1999), la define como la ciencia que se ocupa de la educación, la enseñanza y el tratamiento pedagógico y curativo de las dificultades en el lenguaje (pedagogía curativa) (32: 20).

La Asociación Española de Logopedia y Foniatría (1980), la ratificó como una ciencia paramédica que estudia la prevención, la investigación y el tratamiento de los trastornos de la voz, el habla y el lenguaje oral y escrito (5: 10).

Por otra parte, en Cuba se define como una “ciencia pedagógica especial que estudia las formas, el origen y la evolución de las distintas alteraciones del lenguaje, y elabora y aplica los principios y métodos de corrección, compensación y prevención de estas alteraciones” (33: 6), criterio que se asume, por considerar que son los métodos y procedimientos pedagógicos los que han demostrado idoneidad en el proceso de intervención del lenguaje. Esto, en modo alguno contradice el carácter multidisciplinario en el diagnóstico y la intervención de los trastornos del lenguaje.

Esta ciencia ofrece sus servicios a los alumnos con retraso mental, con el propósito de contribuir de conjunto con la escuela, la familia y la comunidad, a prepararlos como personas útiles a la sociedad, mediante la intervención psicopedagógica del lenguaje, la que resulta de gran valor en su proceso educativo. En este sentido, el planteamiento formulado por Luria, A. R. de que: “el lenguaje penetra de modo integral en la estructura de los procesos mentales y es un poderoso medio de regulación de la conducta humana” (34: 20), realza la necesidad de la intervención logopédica para desde ella, contribuir al desarrollo integral de la personalidad de los alumnos con retraso mental y nos esclarece además, en cuanto al alcance de los servicios logopédicos que necesitan los alumnos. Se considera que estos servicios deben tener un carácter formativo, instructivo y desarrollador (2: 25).

El análisis de los trabajos de varios autores (Bell, R. 1996-1997; Álvarez, C. 1998; Morales, M. E. 2001; López, R. 2002-2003 y Fernández, G. 2003), permiten identificar en nuestro medio, los rasgos que han caracterizado el proceso de intervención del lenguaje de los alumnos con retraso mental, los cuales se expresan en las siguientes tendencias:

- ✓ ***Clínico-terapéutica*** (1940-1970): clasificaba las personas según la patología del lenguaje, el habla y la voz que les afectaban; ofrecía una respuesta asistencial (hospitalaria) a las personas afectadas y tomaba como núcleo para la intervención el trastorno verbal.

La intervención en el lenguaje que se deriva de esta tendencia, no tiene en cuenta su contribución a la formación y desarrollo de la personalidad como un

todo y contradice el principio que plantea el carácter de sistema del lenguaje; por ello, esta forma de proceder no siempre resulta efectiva en el proceso de intervención del lenguaje de los alumnos con retraso mental.

- ✓ **La pedagógica** (1970-2000): reconoce los métodos y procedimientos pedagógicos en la enseñanza, corrección, compensación y rehabilitación de los trastornos de la comunicación y el lenguaje. La forma de intervención que se deriva de ella recae en aquellas personas que presentan un trastorno en los diferentes canales de la comunicación, enfatiza en el proceso correctivo y compensatorio a partir de las potencialidades de los alumnos y considera la relación escuela, familia, comunidad como muy necesaria. Reconoce dos entornos para desarrollar la intervención en el lenguaje: el gabinete logopédico y otro más habitual y natural para el alumno, el escolar y el familiar. Requiere de una coordinación entre la intervención en el lenguaje, con el trabajo general que se desarrolla en el aula.

Aún cuando se reconoce la gran utilidad de esta tendencia, se es de la opinión que en el caso de los alumnos con retraso mental, dadas sus características generales y del lenguaje, es necesario partir de las posiciones más actuales de la Logopedia que enfatizan en una concepción preventiva del lenguaje y promover cambios en la concepción teórica y práctica de la intervención logopédica. En esta dirección, la Dra. Fernández, G. citando a Sauca, A. (2001) plantea: “cada día la Logopedia se mueve más al estudio de los trastornos de la comunicación como objeto de investigación y el campo la prevención de estos trastornos” (6: 5).

- ✓ **La preventiva** (a partir del 2000): teniendo en cuenta lo polémico que pudiera resultar el nombre de esta tendencia, es necesario destacar que la misma es consecuente con la evolución de los distintos enfoques por los que ha transitado la Logopedia: médico, psicopedagógico y preventivo (figura 1 del anexo 1). De manera particular, en este estudio se vincula con la concepción de la intervención logopédica que se desarrolla en la escuela especial para los alumnos con retraso mental leve, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral.

Plantea una concepción más amplia de la intervención logopédica, que incluye todas las formas de comunicación: oral, escrita, pictográfica, alternativa y otras variantes (6: 18).

La intervención en el lenguaje que se deriva de esta tendencia integra de manera dialéctica a las anteriores, traspasa los muros de la escuela, los hospitales y llega a la comunidad para evitar que se produzcan, trastornos de la comunicación y el lenguaje, o evitar que cuando estos se produzcan, tengan mayores consecuencias.

Exige la atención a todos los alumnos con retraso mental, a sus familias y al colectivo pedagógico que los atiende. Contempla los servicios logopédicos sobre todo del colectivo pedagógico, el familiar y el comunitario, para desde ellos, influir de forma positiva en el desarrollo del lenguaje y con ello, al desarrollo integral de la personalidad.

En todos los casos exige la necesidad de coordinar las acciones preventivas, las correctivas y las compensatorias con el trabajo general del aula; plantea además, la necesidad de desarrollar la intervención logopédica, siempre que sea posible, en un ambiente natural habitual para el alumno, porque es allí donde se producen sus mayores interacciones lingüísticas.

A continuación, se presentan los criterios más recientes sobre el proceso de intervención del lenguaje, que son de interés para esta investigación.

1.4 *Concepciones actuales sobre el proceso de intervención en el lenguaje.*

El proceso de intervención en el lenguaje se presenta en la actualidad lleno de incertidumbres y dudas, que deben convertirse en elementos de reflexión para los especialistas que trabajan en esta área (35: 381), (36: 160). Parece evidente que se ha de examinar la práctica logopédica, si queremos ordenar y conseguir los objetivos propuestos en cualquier programa de intervención. Pero esta tarea alcanza mayor complejidad cuando la intervención en el lenguaje está dirigida a los alumnos con retraso mental.

En el campo de la Educación Especial existen varias modalidades de intervención, una de las más reconocidas es la utilizada por Baltés y Danish (1980), citada por Guijarro, R. (37: 2) la cual contempla las siguientes modalidades:

- ✓ *Amplia y enriquecedora*: potencia tanto el adecuado desarrollo de los alumnos como de la escuela como institución social y el logro de las metas que esta se plantea.
- ✓ *Correctiva o asistencial*: comprende la aplicación de diferentes tratamientos a los problemas y dificultades que ya han hecho su aparición en los niños.
- ✓ *Preventiva*: concibe un conjunto de acciones que persiguen la detección temprana de los trastornos y dificultades y su tratamiento inmediato, con el fin de impedir su generalización.

Esta propuesta resulta interesante; su conocimiento permite elegir qué tipo de intervención en el lenguaje se va a desarrollar, si directa sobre el alumno o la que se realiza sobre el contexto escolar, familiar y comunitario, con la cual se llega al alumno de forma indirecta o mediatizada. Como se considera que la intervención no debe ser exclusivamente institucional o individual, se deben aprovechar las oportunidades que ofrecen el contexto familiar y comunitario para el trabajo con el lenguaje, el cual se realizará en concertación con la familia y la comunidad de profesionales que influyen sobre el alumno, los cuales participan activamente en la planeación y ejecución de la intensidad de la intervención que estos requieren, según sus necesidades.

Cada caso merece un análisis particular independientemente del tipo de intervención elegida en el área del lenguaje, se deben maximizar las posibilidades de desenvolvimiento verbal con un uso más funcional, así como facilitar el acceso a recursos, información y relaciones propias, que den como resultado la independencia e integración a la comunidad de los alumnos como sujetos activos.

En este estudio se comparte la definición sobre intervención logopédica de la Dra. Álvarez, C., entendida como “un sistema de acciones o medidas basadas en el resultado del diagnóstico logopédico, que tienen un carácter psicopedagógico y están dirigidas a la prevención, corrección o compensación de los trastornos del lenguaje” (16: 20).

El análisis de las ponencias presentadas en el Congreso Iberoamericano de Educación Especial (España 1990), reveló que la mayoría de los especialistas en el área del lenguaje (Acosta, V.; Moreno, A. M.; Ramos, V.; Rigo, A. y otros), coinciden con Riss (1985) en que el lenguaje ha pasado de estar en el armario, a una consideración mucho más interactiva y multidireccional. Existe mucha información en el campo del lenguaje, pero a la hora de ponerla en práctica durante la intervención, nos encontramos con serias dificultades. Y es que como el diseño de la intervención del lenguaje es a menudo tan complejo, se le echa mano a todo aquello que tenemos a nuestro alcance, olvidándonos de la situación particular de cada alumno y del contexto donde se desenvuelve.

Plantean además que para elaborar las estrategias de intervención en el lenguaje se deben considerar: las características individuales de cada alumno, las necesidades comunicativas que presentan, los ambientes en los que tiene que utilizar su lenguaje y las acciones de coordinación con otros profesionales.

Estos aspectos resultan orientadores; sin embargo, desde nuestra visión, resultan insuficientes para ofrecer una respuesta integral a las necesidades educativas especiales en el área de la comunicación y el lenguaje.

También al referirse al logopeda, insisten en la necesidad de superar la frecuente concepción de su papel como agente de desarrollo de programas asistenciales y terapéuticos, centrados fundamentalmente en la corrección, en cierta medida ajeno al contexto educativo en que se encuentra. El logopeda no solo debe desarrollar programas específicos del lenguaje a nivel individual, sino que, según criterio de la autora, debe reconocer además, otras funciones que abarcan las tareas preventivas en contextos naturales de aprendizaje (familiar y escolar), el asesoramiento a los maestros sobre los ajustes curriculares pertinentes según el caso, la colaboración en el desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares y la colaboración en la evaluación curricular y psicopedagógica en la intervención en el lenguaje (2: 30).

Por otra parte, resulta interesante la opinión de Carratalá, E. (38: 191) sobre las diferentes estrategias metodológicas que pudieran utilizarse en la intervención del lenguaje y que a continuación comentamos:

- ✓ Un primer caso, hace referencia a la estrategia desde una perspectiva global. En este, se trata de principios que se debían tener en cuenta como regla general, aplicable a cualquier intervención educativa en la que el lenguaje fuera objeto esencial de la situación instructiva. Estas estrategias, por su propio carácter general, no distinguen entre situaciones y por tanto, deberían tenerse en cuenta al margen de que estemos ante un niño con necesidades educativas especiales o no. Este tipo de estrategia, si bien puede referirse al lenguaje, la psicomotricidad, los procesos del conocimiento, entre otros, no tiene este carácter específico, sino que es de utilidad general.
- ✓ Un segundo caso, se refiere a la estrategia como algo que es de especial utilidad en el ámbito al que se adscribe. Se trata de estrategias pensadas en función de que se está trabajando con el lenguaje. En la medida en que el lenguaje es parte del desarrollo, algunas de las estrategias serían comunes a otros campos. Otras, serán “específicas” del lenguaje.
- ✓ Un tercer nivel, entiende la estrategia como algo unido a la situación concreta de enseñanza-aprendizaje. Ya no será algo aplicable al lenguaje en general, sino a un aspecto concreto del aprendizaje del lenguaje. El uso del término estrategia, en este caso según el autor, se mueve en el plano de las técnicas de enseñanza.

Desde el prisma del Enfoque Histórico-Cultural de Vigotsky, L. S., la autora considera que para intervenir en el lenguaje de los alumnos con retraso mental, cobran mayor significación las estrategias específicas (4: 12), las cuales pueden considerar los siguientes aspectos:

- ✓ Evaluación inicial del lenguaje, teniendo en cuenta la valoración de lo que el alumno hace bien y lo que puede hacer con la ayuda del adulto o los propios alumnos; el lenguaje espontáneo como toma de referencia y la finalidad de la intervención.
- ✓ Criterios evolutivos, desde la doble vertiente proceso-síntomas, que permiten caracterizar al alumno.
- ✓ Lenguaje en su totalidad y en su doble dimensión: comprensión y producción.
- ✓ Dimensión curricular, como elemento integrador.

- ✓ Combinación adecuada de la pregunta y el silencio, como estrategia para el trabajo interventivo.
- ✓ Utilización por parte del logopeda de su propio lenguaje como estrategia de intervención.
- ✓ Repetición contextualizada de las palabras aprendidas.
- ✓ Enseñar lo nuevo a partir de lo conocido con apoyo multisensorial.
- ✓ Los recursos que ofrece el entorno (familiar y comunitario).

Se coincide con Acosta, V. en que “en la intervención del lenguaje, además del diseño de las estrategias debe considerarse el diseño del ambiente-entorno, tomando una situación multicontextual para la enseñanza del lenguaje” (35: 383). El lenguaje no debe enseñarse exclusivamente en el gabinete de logopedia. El diseño del medio ha de contemplar la planificación de la enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en situaciones normalizadas de clase.

Este planteamiento cumple además una función preventiva y posibilita las transacciones comunicativas entre los alumnos. Es conveniente la coordinación entre el profesor del aula y el logopeda. El trabajo en diferentes ambientes exige adaptar las tareas directas que propone el logopeda al alumno, a situaciones de interacción social (39: 7).

Cooper, J. (2003) también reconoce que para la intervención del lenguaje, resulta necesario el diseño operacional que propone Schiefelbusch, J. (1982), como sistema que contenga las siguientes partes: planificación, desarrollo, mantenimiento y evolución (40: 8).

Los enfoques predominantes en la Psicología para la evaluación e intervención en general, serían aplicables también a la intervención del lenguaje (Klee, P. 1992). Los modelos teóricos del retraso mental y las dificultades de aprendizaje del lenguaje en particular, proporcionan marcos distintos de evaluación e intervención en las dificultades del lenguaje. Aunque no es nuestra intención revisar completamente todos los enfoques, es necesario destacar aquellos de gran trascendencia para el proceso de intervención del lenguaje.

Los resultados del programa FACE (Facilitating Adolescent Conversation Experiencies), aplicado por los investigadores Hess, L. J.; Wagner, M.; Dewald, B.

y Conn, T. (1993), demostraron la importancia de los enfoques pragmáticos o centrados en el uso del lenguaje y la utilización del contexto del aula (41: 181), (42: 102).

Una de las líneas de gran interés, es la denominada evaluación e intervención natural en el lenguaje (interactiva, o comunicativa, o pragmática). Si bien habría que introducir muchos matices y se dan diversas versiones de estos enfoques, podemos hacer una generalización de los mismos (Warren, S. F. y Reichle, J. 1992). La enseñanza natural para favorecer el uso funcional del lenguaje, puede verse en los trastornos penetrantes del desarrollo. Es muy interesante también la forma de evaluación de los cambios, donde habría que incluir la ejecución, el conocimiento y el desarrollo global del lenguaje y su generalización. Según Kaiser, A.; Yoder, P. J. y Keetz, A. (1992), las implicaciones clínicas y educativas podrían sintetizarse en que la enseñanza del lenguaje en el entorno produce algunos efectos generalizados. Estos efectos pueden ser variables y precisar de una intervención adicional de apoyo para maximizarlos; parece ser idealmente apropiada para enseñar a los niños que están en las etapas iniciales del aprendizaje del lenguaje; particularmente a los niños que no verbalizan frecuentemente y que están aprendiendo vocabulario o relaciones semánticas precoces. La finalidad, intensidad y duración de la aplicación de la enseñanza en el entorno donde se desenvuelve el alumno, es importante para una efectiva intervención en el lenguaje.

El modelo interactivo (Tannock, R. y Girolametto, L. 1992) de intervención en el lenguaje contempla como principios: estar dirigido al niño y promover la interacción basada en el modelado del lenguaje. En esta misma línea estarían los programas de estimulación de los procesos de interacción comunicativa entre los niños, en contextos de integración (Goldstein, H. y Kaczmarek, L. 1992), que aplican un análisis ecológico para la evaluación e intervención en la implementación de estrategias que fomentan la interacción entre los niños más y menos afectados, crean intervenciones mediadas por los niños encaminadas a enseñar estrategias a sus compañeros, realzan los estímulos del adulto y

promueven el uso independiente de estrategias de interacciones de juegos (41: 182).

Los investigadores norteamericanos (Whitehurst, G. J.; Fischel, J. E.; Arnold, D. S. y Lonigan, C. G. 1992) citados por García, N. (41: 183), plantean que cuando se trata de alteraciones del lenguaje de tipo expresivo, la intervención en el lenguaje se concreta en los siguientes aspectos:

- ✓ El cambio de la motivación desde el uso de gestos al uso del habla.
- ✓ El establecimiento de un pequeño vocabulario funcional de nombres.
- ✓ La extensión de la enseñanza de los nombres a algún objetivo, sugerido por la conducta del niño.
- ✓ El incremento de la complejidad gramatical del lenguaje.
- ✓ La enseñanza del habla del niño para atraer la atención, más que para conseguir un refuerzo específico.
- ✓ La expansión de las habilidades descriptivas del niño y el fomento del habla espontánea.
- ✓ El incremento del lenguaje espontáneo y la facilitación de estrategias a los padres, para que continúen la estimulación del niño hasta el final de la intervención.

Las conclusiones e implicaciones educativas, según estos autores, podrían ser las siguientes:

- ✓ Las intervenciones en el hogar parecen ser efectivas en el vocabulario, cuando existen dificultades del lenguaje de tipo expresivo.
- ✓ La necesidad de ser conscientes de que se dan asociaciones de síntomas diferentes, a distintas edades, en las dificultades del lenguaje en el retraso mental.
- ✓ Posibilidades de autocorrección por los niños.
- ✓ Los problemas fonológicos no son incluidos en las intervenciones que mejoran las habilidades del vocabulario.
- ✓ La intervención basada en la comunidad no siempre es efectiva en todos los casos.

Otro aspecto que resulta interesante, es el que se deriva del enfoque comunicativo que se sustenta en la teoría del lenguaje como comunicación y su objetivo está relacionado con el alcance de la competencia comunicativa. La teoría de Hymes, D., se refiere a lo que el hablante necesita saber para ser competente desde el punto de vista de la comunicación; es la habilidad que requiere el individuo para utilizar el lenguaje como medio de comunicación en una comunidad determinada; es decir, que incorpora la comunicación y la cultura. Se considera que una persona adquiere competencia comunicativa, cuando posee el conocimiento y la habilidad para el uso de la lengua (43: 5).

Este enfoque (44: 6) contiene cuatro direcciones:

Gramatical o lingüística: es el dominio de la capacidad gramatical y lexical del sistema lingüístico.

Sociolingüística: que se refiere a una comprensión del contexto social donde ocurre la comunicación, e incluye la relación entre las personas y la información compartida sobre los participantes con el objetivo de su interacción.

La competencia del discurso: se refiere a la interpretación y construcción de los elementos de los mensajes individuales, en términos de su integración con todo el discurso o texto.

La competencia estratégica: se refiere al alcance de la estrategia que utilizan los comunicadores para iniciar, mantener, arreglar, orientar o terminar la comunicación.

La comprensión por parte del logopeda de estas direcciones, conduce a plantear que ellas no se desarrollan solamente con el proceso de intervención en el lenguaje; sino que todas las actividades del proceso pedagógico tributan al logro de ellas, en correspondencia con las posibilidades de cada alumno.

Durante la prevención, corrección y compensación de las alteraciones del lenguaje, se pueden utilizar las siguientes características que abordan el enfoque comunicativo: el lenguaje es un sistema para expresar significados; las funciones principales del lenguaje son la comunicativa y la cognoscitiva; la estructura del lenguaje refleja sus usos funcionales y comunicativos y las unidades primarias del

lenguaje no son sus rasgos estructurales, sino su significado funcional y comunicativo manifestados en el discurso.

Resumiendo, en las concepciones tratadas hasta aquí sobre el proceso de intervención en el lenguaje, se distinguen aspectos importantes para este proceso; sin embargo, cuando se profundiza en cada una de ellas no se aprecia un fundamento teórico preciso. Esto pudiera conducir a intervenciones desajustadas, lo que pudiera estar dado por concepciones eclécticas o por la importación de modelos de intervención de otros ámbitos, que resultan insuficientes para responder a las exigencias que se plantean en el campo educativo.

La posición que se asume por la autora, parte de que estos cambios y valoraciones deben sustentarse en un marco teórico que satisfaga las exigencias que plantean los alumnos en el área de la comunicación y el lenguaje.

1.5 El Enfoque Histórico-Cultural: una perspectiva desarrolladora.

Las concepciones que sustentan el proceso de intervención en el lenguaje, de los alumnos con retraso mental leve en nuestro medio, responden a la concepción general del trabajo psicopedagógico que se desarrolla en la escuela especial, caracterizado por un profundo carácter humanista y optimista; son el resultado de la contextualización y aplicación creadora de los mejores frutos de la Pedagogía, la Psicología, la Pedagogía Especial y las Neurociencias, entre otras (45: 38). Los aportes del Enfoque Histórico-Cultural, que parten de los trabajos de Vigotsky, L. S. y sus seguidores, cuyo fundamento está enraizado en el materialismo dialéctico, que es a su vez teoría del conocimiento y fundamento metodológico de todas las ciencias de orientación marxista, constituyen la base teórica y metodológica para la educación de los alumnos con retraso mental (10: 24), (46: 54), (47: 2).

Se comparten los criterios de Luria, A. R., quien considera que la obra de Vigotsky, L. S. es instrumental, histórica y cultural o social (48: 45).

Instrumental, porque en ella se concibe al hombre como un ser activo que opera sobre el medio y lo transforma mediante instrumentos; *histórica*, porque a partir de la idea del materialismo histórico, enfatiza que los cambios históricos de las

sociedades humanas conllevan inevitablemente a cambios en la naturaleza humana. En otras palabras; detrás de cada hombre hay una historia colectiva que condiciona su comportamiento individual, *cultural o social*, porque en ella se concibe al hombre como un ser social cuya actividad siempre tiene lugar en el marco de las relaciones entre las personas.

La interpretación del papel del medio en el desarrollo psíquico del niño, conduce a Vigotsky, L. S. a introducir el concepto de la situación social del desarrollo, entendida como la combinación especial de los procesos internos del desarrollo y las condiciones externas, que ocurren en cada etapa del desarrollo del hombre, que condicionan la dinámica del desarrollo psíquico durante el período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas que surgen al final de dicho período (49: 99).

De acuerdo con este planteamiento, no es posible concebir las interacciones sociales como escenario que facilita o entorpece las manifestaciones de la psiquis, sino como la fuente misma para su desarrollo (49: 100). Esto implicaría desde nuestro ámbito, la realización de una intervención en el lenguaje que no esté al margen de la riqueza de las interacciones sociales y las posibilidades que ofrece el escenario escolar (aula) para potenciar el desarrollo del lenguaje oral.

La tesis fundamental que sirve de punto de partida a la obra de Vigotsky, L. S. expresa que, las funciones psíquicas superiores tienen un origen histórico social: “todas las funciones psíquicas superiores no se forman en la biología, en la historia de la filogénesis pura, sino en el mecanismo mismo que se encuentra en la base de las funciones psíquicas superiores en el marco de lo social “ (50: 146).

El hombre es un ser social por naturaleza, un producto de la historia social y sujeto activo de las relaciones sociales. Las funciones psíquicas superiores nacen de las interacciones en el proceso de comunicación entre las personas. El papel del lenguaje, como mediador de las funciones psíquicas superiores, formó parte esencial del programa de las investigaciones desarrolladas por los fundadores del Enfoque Histórico-Cultural.

En la obra “Pensamiento y Lenguaje”, se puntualiza de manera magistral la concepción histórico-cultural del desarrollo psíquico planteada por Vigotsky, L. S.

Este autor desarrolló un estudio detallado y profundo en un tema tan polémico como es el de la interrelación entre pensamiento y lenguaje.

El estudio genético del pensamiento y del lenguaje, demostró que la relación entre ambos procesos sufre cambios; el progreso de estos procesos no es paralelo. Las curvas de crecimiento pueden cruzarse, entrecruzarse y aún fusionarse por un tiempo, pero siempre vuelven a divergir.

Los estudios realizados por Vigotsky, L. S. lo conducen a plantear que en el desarrollo ontogenético, pensamiento y lenguaje provienen de distintas raíces genéticas; en el desarrollo del habla del niño se pueden establecer con certeza una etapa preintelectual y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística; hasta cierto tiempo las dos siguen líneas separadas, independientes una de otra. En un momento determinado estas líneas se encuentran y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional.

Cuando se habla de fusión del pensamiento y el lenguaje, hay que reconocer que es un fenómeno limitado a un área circunscrita. Dicha fusión no incluye todas las formas de pensamientos, ni las del lenguaje.

Sería un error considerar el pensamiento y la palabra como dos procesos sin conexión, que se influyen de forma mecánica. El fracaso de investigaciones desarrolladas anteriormente, se debió precisamente a que consideraban el pensamiento y la palabra como elementos aislados e independientes.

El método de análisis basado en esta concepción era erróneo, pues intentaba explicar las propiedades del pensamiento verbal fraccionándolo en sus componentes (pensamiento y lenguaje), ninguno de los cuales considerados por separado, posee las propiedades del conjunto. El análisis crítico de esta problemática condujo a Vigotsky, L. S. a plantear el método que puede ser denominado "análisis por unidades". Morenza, L., citando al mencionado autor plantea: "Cuando hablamos de unidad nos referimos a un producto del análisis que, contrariamente al de los elementos, conserva todas las propiedades básicas del total y no puede ser dividido sin perderlas" (51: 6).

Estos estudios permitieron llegar a la conclusión de que el significado es la unidad del pensamiento verbal. A partir de la definición de la palabra como unidad de

análisis, se caracterizaron las diferentes funciones del lenguaje, entre ellas, la comunicativa, la cognitiva y la reguladora.

Resumiendo, el método de análisis por unidades combina las ventajas del análisis y de la síntesis y permite el estudio de los totales complejos. “La relación entre pensamiento y palabra, no es un hecho, sino un proceso (...) El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas” (52: 77).

Como resultado de las investigaciones desarrolladas en esta línea, se establece la unidad entre el afecto y el intelecto, considerado un importante principio del Enfoque Histórico-Cultural. Bell, R. citando a Vigotsky, L. S. plantea: “La primera cuestión que surge cuando hablamos de la relación del pensamiento y el lenguaje con respecto a los restantes aspectos de la conciencia, es el de la vinculación entre la inteligencia y el afecto” (47: 15).

En el lenguaje se revelan dos planos: el aspecto interno, significativo y semántico, y el externo, fonético, que aunque forman una verdadera unidad, tienen sus propias leyes de movimiento.

La comprensión adecuada de la interrelación entre pensamiento y lenguaje, es una condición esencial para concebir la intervención logopédica de los alumnos con retraso mental leve. Se coincide con Figueredo, E. (1982); Luria, A. R. (1985) y Paniagua, G. (1996), en que en la medida en que se desarrolla el lenguaje, se hace posible también la realización de otras operaciones intelectuales tales como la comparación, el análisis y la síntesis, lo que es posible gracias a que conjuntamente con el significado de una palabra, se reflejan al mismo tiempo las características generales y diferenciales de los objetos.

La tesis acerca del origen social de las funciones psicológicas superiores, condujo a Vigotsky, L. S. a plantear además, la estructura mediatizada de las funciones psicológicas superiores. El hombre se relaciona con los objetos de la cultura, pero en esta relación no está solo, sus relaciones con los objetos están mediatizadas por las que establece con otras personas. En los niños ocurre mediante las relaciones que establecen con los adultos y con otros niños.

El origen de las formas superiores de subjetividad se encuentra en las interacciones de las personas; estas últimas actúan como mediadoras del proceso

del conocimiento. He aquí una primera forma de mediación, que no es la única en el contexto del Enfoque Histórico-Cultural, ya que los instrumentos con los que el sujeto opera, tanto en el plano externo como en el plano interno, son también mediadores. Además, pudieran considerarse mediadores los sistemas anatómico-fisiológicos que permiten que el hombre entre en contacto con los estímulos y las informaciones en el medio. Como se aprecia, la noción de mediadores es bastante compleja.

Con relación a esta problemática, resulta esclarecedor el criterio de Rosa, A. citada por Morenza, L. y Terré, O. que consideran diferentes tipos de mediación: social, instrumental (herramientas), instrumental (signos) y anatómico-fisiológica (51: 10).

Mediación social: contempla la utilización de otra persona como instrumento de mediación para la acción sobre el ambiente. Papel de los grupos sociales en la integración del sujeto a las prácticas sociales. Papel del otro en la formación de la conciencia social.

Mediación instrumental (herramientas): trata de la utilización por los hombres en las acciones de transformación de la realidad, de instrumentos creados por la cultura.

Mediación instrumental (signos): cuando los hombres utilizan sistemas de diferente nivel de complejidad, que les permiten transmitir significados. Posibilitan la regulación de la vida social y la autorregulación de la propia actividad. La mediación por medio de sistemas de signos ha sido llamada mediación semiótica.

El lenguaje es un sistema convencional de signos creados por el hombre en el proceso de la comunicación y de transmisión de la experiencia histórico-cultural, se integra a los sistema de mediación instrumental del niño y se convierte, durante su desarrollo, en regulador fundamental del comportamiento.

Desde esta visión, los signos son sistemas que tienen diferente nivel de complejidad y dan sentido a la actividad psíquica del individuo, en la medida en que constituyen los eslabones que dan unidad a dicha actividad. Estos eslabones son artificiales, pues han sido creados por el hombre en el proceso de desarrollo de la humanidad y constituyen verdaderas prolongaciones de las capacidades

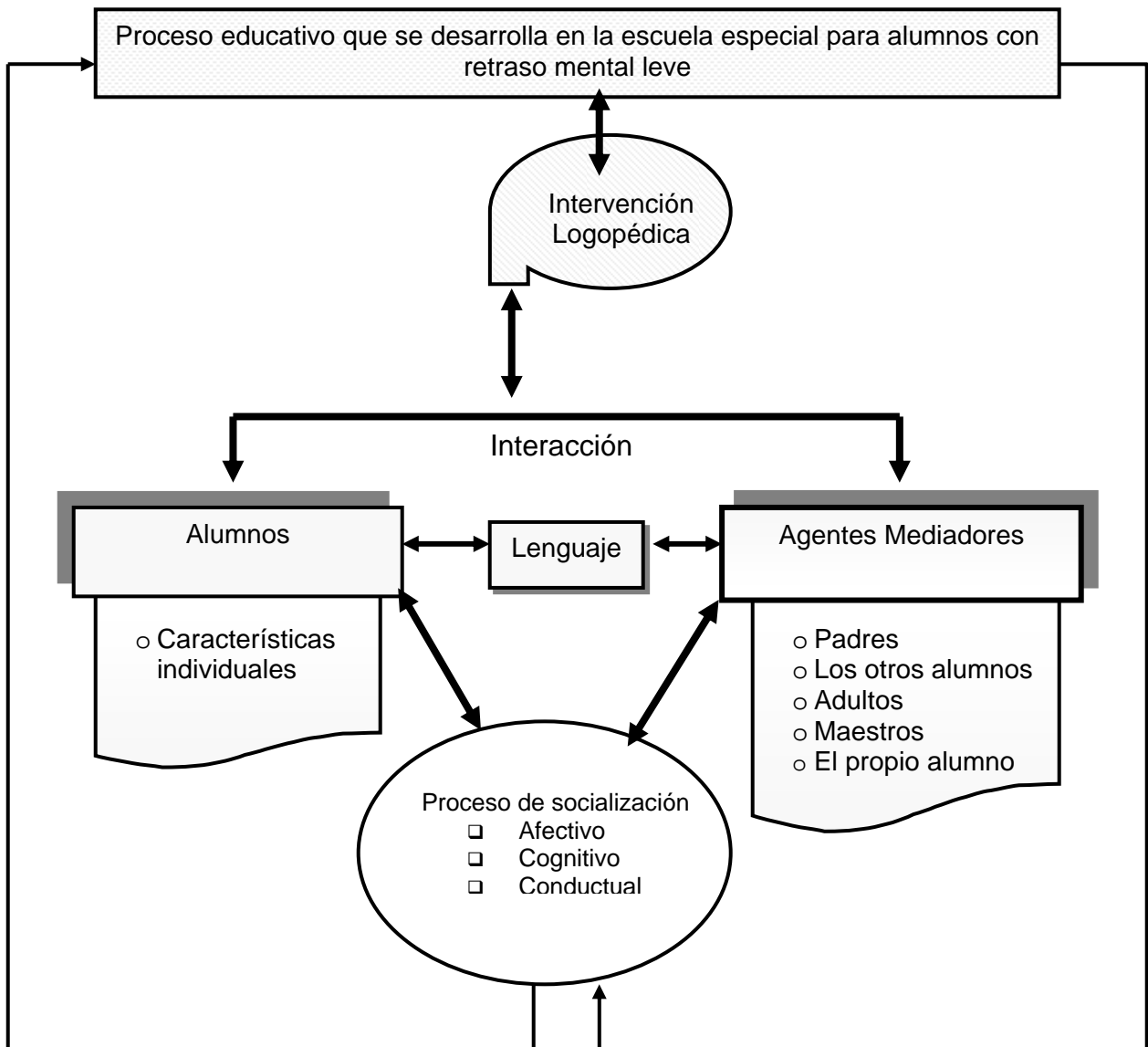
biológicas de la especie. Estos instrumentos permiten el dominio y la transformación de la naturaleza y al mismo tiempo, la regulación de la vida social y la autorregulación de la propia actividad del hombre. Los estudios de Vigotsky, L. S. consideran que los signos, entre ellos el lenguaje, juegan un papel fundamental en el origen y desarrollo de las formas complejas de la psiquis.

El lenguaje no solo constituye la vía privilegiada que utilizamos para comunicar o transmitir información, sino que es además, un poderoso instrumento que nos ayuda a planificar y regular nuestras propias conductas y pensamientos, así como las conductas y los pensamientos de otros.

Mediación anatómico-fisiológica: en ella, los sistemas anatómico-fisiológicos permiten al hombre entrar en contacto con los estímulos y las informaciones del medio.

La comprensión del fundamento anátomo-fisiológico del mecanismo del lenguaje y de las peculiaridades que este adquiere en los alumnos con retraso mental, constituye uno de los aspectos a considerar por el logopeda durante la intervención en el lenguaje (figura 2 del anexo 1).

En la intervención logopédica que se desarrolla en el contexto de la escuela especial, como parte del proceso educativo de los alumnos con retraso mental leve, estas ideas son de obligatoria consulta. Las mismas se pueden sintetizar en el siguiente esquema de López, A. (1990), adaptado por la autora:



Otro aspecto de gran valor formulado por Vigotsky, L. S., es el referido a la ley genética fundamental del desarrollo, que puede resumirse del modo siguiente: “En el desarrollo cultural del niño, toda función psicológica aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del niño (intrapsicológica)” (53: 94). La definición de estos planos (interpsicológico e intrapsicológico), dio lugar a considerar la existencia de un mecanismo hipotético que explicara el tránsito del

plano externo al plano interno. La reconstrucción interna de una operación externa recibe el nombre de internalización.

Estas consideraciones son de gran utilidad para concebir la intervención logopédica de los alumnos con retraso mental leve, si se tiene en cuenta que el plano intrapsicológico, puede expresar el desarrollo del lenguaje alcanzado por el alumno, mientras que el interpsicológico, expresa el desarrollo potencial; es decir, aquel al que el alumno podría acceder en un determinado momento, con la ayuda de los adultos y los propios niños.

Una de las nociones más importantes del Enfoque Histórico-Cultural es la de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como: "...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con un compañero más capaz" (53: 133).

Autores tales como Moll, L. y Bell, R., precisan tres elementos a tener en cuenta para abordar la Zona de Desarrollo Próximo (47: 12), (53: 139), (54: 15), que resultan de interés para este estudio, ellos son:

❑ *Unidad de análisis*: tomando para ello la actividad y más concretamente la acción. La Zona de Desarrollo Próximo no es preestablecida en el sujeto, sino que se crea en la actividad, en la acción conjunta que establecen las personas. De este planteamiento se desprende que la discapacidad no impide la generación de la Zona de Desarrollo Próximo; por el contrario, es fuente generadora del desarrollo de la misma y además, destaca la idoneidad del escenario escolar para promover bajo, la guía del adulto y los propios alumnos, el desarrollo.

❑ *Mediación*: presupone una estrategia interactiva entre los sujetos que aprenden, para favorecer el tránsito entre lo conocido y lo que está por conocerse. En esta estrategia interactiva es muy importante la utilización de los niveles de ayuda, los cuales han sido tratados, según Akudovich, S. (2004), por diferentes autores tales como: Yavkin (1977); Vlasova (1980); Rubinshtein, S. Ya. (1989) y Álvarez, C. (1998); Arias, G. (1999) y otros. Todos los autores ofrecen sus criterios y aunque los mismos no difieren en su esencia, dejan abierto a juicio del

investigador, la modificación y aplicación de los mismos en dependencia de los objetivos y del contexto en que se utilizan. Akudovich, S. A. (2004), operacionaliza los niveles de ayuda de la siguiente manera (55: 82):

- ✓ El primer nivel de ayuda, debe estar relacionado con la reorientación de la actividad y la comprobación de la comprensión de la tarea por parte del alumno.
- ✓ El segundo nivel de ayuda (estimulación verbal), también puede estar presentado de forma verbal.
- ✓ El tercer nivel, se relaciona con la introducción de las acciones prácticas con los objetos.
- ✓ El cuarto nivel de ayuda, estará representado en forma de demostración directa de cómo cumplir la tarea.
- ✓ El quinto nivel de ayuda, estará relacionado con la enseñanza más prolongada de la forma de cumplir la tarea.

Aunque esta operacionalización se asume en el presente trabajo, es necesario señalar que en su aplicación, los mismos fueron modificados en dependencia de las características de los alumnos y de las tareas presentadas, buscando siempre promover su desarrollo; o sea, el cambio.

□ *Cambio*: ha de valorarse como resultado de la acción sobre la Zona de Desarrollo Próximo. El cambio puede transitar desde una participación guiada con acciones de demostración y acciones de apoyo, hasta acciones de orientación. Como resultado, se evidencia que lo que ayer se hacía con ayuda, hoy lo puede hacer por sí solo, lo que a su vez posibilita ayudar a otros.

Desde el punto de vista teórico, la noción de ZDP plantea nuevas relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo. En oposición a otras posturas tradicionales, Vigotsky, L. S. realiza un planteamiento de gran importancia en la educación y refiere que, contrariamente a lo que pudiera parecer, el desarrollo depende y por tanto, va a remolque del aprendizaje. “El aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje (...) Nuestra hipótesis establece la unidad, no la identidad, de los procesos de aprendizaje y los procesos de desarrollo interno” (53: 130).

Para los seguidores de este enfoque, el desarrollo y la educación son procesos que interactúan dialécticamente, asignando a la educación un papel determinante en el desarrollo de la personalidad del individuo. A pesar de que la enseñanza va delante y conduce al desarrollo, la enseñanza tiene que tener en cuenta necesariamente las propias leyes del desarrollo. Un ejemplo de ello es la concepción de Vigotsky, L. S. de los períodos sensitivos, en la cual el mencionado autor, plantea que existen ciertos períodos del desarrollo en el niño en los que ellos son especialmente sensitivos para la asimilación de ciertos aprendizajes y es precisamente en esos períodos, que la enseñanza puede ejercer mayor efecto en el desarrollo infantil (56: 115).

Otro aspecto de gran relevancia dentro del Enfoque Histórico-Cultural es el referido a las acciones preventivas y correctivas desde las edades temprana y preescolar.

1.5.1 Estimulación temprana y retraso mental.

Se coincide con los autores Paniagua, G. (1995); García, M. (1999); Bengoechea, B. (2002); Morales; M. E. (2002); Cooper, J. (2004) entre otros, que reconocen los planteamientos de Vigotsky, L. S. (1989) referidos a que el desarrollo en los seis primeros años de vida se caracteriza por su riqueza, evolución vertiginosa, receptividad ante la estimulación externa y posibilidades de cambio. En sentido amplio se podría considerar como un período crítico para el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes, que van a tener una repercusión trascendental en años posteriores. Todo esto no es distinto en las personas con retraso mental.

En estos casos, es muy importante aprovechar esta especial receptividad y plasticidad del desarrollo que ofrecen los primeros años de vida; incluso desde los primeros meses, se intenta estimular el máximo rendimiento de las capacidades de los niños, evitar problemas incipientes y compensar déficit, mediante una intervención que puede ser de distintos tipos y recibirse en diferentes contextos: familiar, educativo y terapéutico.

Se comparte el criterio de Marchena, A., de que es fundamental la detección temprana de las deficiencias, pero aún en los casos en que no se puede contar con un diagnóstico preciso, es mucho lo que se puede hacer en el terreno educativo (57: 243).

Cuando se produce un diagnóstico tardío de alguna deficiencia, en particular del retraso mental, no hay que dar por supuesto que ya nada se puede hacer. Que los primeros años de vida sean especialmente flexibles y adecuados a la intervención, no supone que las edades posteriores presenten momentos sin trascendencia.

De hecho, poco se podría hacer si limitáramos la intervención con fines preventivos a los primeros años de vida. En este sentido resulta interesante el criterio de Bengoechea, B., de que quizás fuera más correcto hablar de “estimulación adecuada”, porque es correcta y oportuna y no de estimulación temprana, considerada por esta autora como un sinónimo de antes de tiempo (58: 21).

Precisamente, en la actualidad se manejan distintas definiciones sobre estimulación temprana. A continuación, presentamos algunas que son de interés para este estudio:

- ✓ Montenegro, H. (1979) define la educación temprana, como el conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño las experiencias que este necesita desde su nacimiento, para desarrollar al máximo su potencial psíquico a través de la presencia de personas y objetos, en cantidad y oportunidades adecuadas, y en el contexto de situaciones de variada complejidad que requieren cierto grado de interés y actividad; condición necesaria para lograr una relación dinámica con su medio ambiente y un aprendizaje efectivo.
- ✓ Candel, I. (1987), la define como un tratamiento educativo iniciado en los primeros días de vida, con el que se mejoran o previenen los posibles déficit en el desarrollo psicomotor en los niños con riesgos de padecerlo, tanto por causas orgánicas como ambientales.
- ✓ Zulueta, I. M. (1991), señala que la educación temprana es una manera muy especial de contactar con el niño, deduciendo el mejor momento de jugar con él, en forma relajada y de disfrute. Es tener confianza en sus potencialidades,

ser creativos y observar los resultados. Es trabajar de manera constante y novedosa.

- ✓ Solano, J. (2001), considera la estimulación temprana como la actividad oportuna y adecuada del adulto que promueve el desarrollo psíquico de los niños de 0-5 años, con la intención de prevenir, disminuir o eliminar posibles deficiencias.
- ✓ Morales, M. E. (2001), apunta que, como especialista en el área de la comunicación y el lenguaje, la estimulación temprana debe entenderse como un proceso de apoyo educativo intencional, a partir de estrategias específicas, para potenciar de manera integral el desarrollo de la comunicación y el lenguaje desde la intervención logopédica.

Se considera que lo más importante, no es la definición que se asuma sobre estimulación temprana, sino las acciones que se derivan de este proceso, las cuales sustentan el trabajo que posteriormente desarrollará la escuela especial, dirigido a garantizar el proceso educativo que requieren los alumnos con retraso mental. Es en este marco, donde se insertan los servicios logopédicos.

Las acciones para la estimulación del desarrollo van dirigidas a prevenir o mejorar los posibles déficit del desarrollo de etiología genética, mecánica, infecciosa y ambientales o sociales, que afectan psíquica, física o sensorialmente a las personas.

Para potenciar al máximo las posibilidades de desarrollo de los niños con retraso mental, es necesario iniciar lo más temprano posible un proceso de apoyo educativo intencional.

La estimulación del desarrollo parte en esencia de un hecho científicamente demostrado, “que para que se produzca un normal desarrollo físico e intelectual, es necesario estimular adecuadamente el organismo durante su período de crecimiento” (59: 3-4).

Las bases científicas de la estimulación del desarrollo están dadas por diferentes disciplinas, como son la Psicología del Desarrollo, que permite la utilización de técnicas de estimulación a partir del conocimiento del desarrollo evolutivo del niño. La Psicología de la Conducta, que parte de los estudios del conocimiento clásico

de Pavlov, I. P. y el condicionamiento operante propuesto por Skinner, F. B. La Neurología Evolutiva, que permite saber cuándo el individuo se desarrolla bien o presenta algún tipo de deficiencia y la Neurofisiología, que concibe que el crecimiento neuronal continúa después del nacimiento, con una contribución del medio cada vez más importante y determinada por la formación continua de nuevos y más complejos circuitos neuronales (57: 273).

Estas teorías han permitido poner de relieve que los bebés nacen sin haber concluido sus procesos madurativos a nivel del sistema nervioso central. Ello les confiere una plasticidad neuronal que ya no tendrán más adelante de la misma manera (60: 10). En la actualidad, se ha corroborado científicamente la importancia de los estímulos ambientales sobre el desarrollo humano. Precisamente, el trabajo preventivo, correctivo y compensatorio que se desarrolla con los alumnos con retraso mental, encuentra su fundamento en los aspectos planteados anteriormente (61: 12-14).

Las funciones psíquicas están aseguradas por el funcionamiento de grupos neuronales especializados, relacionados funcionalmente. Estos grupos neuronales son los denominados sistemas funcionales, en los cuales se enlazan grupos neuronales distantes para realizar una misma función. El principio de construcción de sistemas funcionales en el cerebro humano es conocido como "...la organización extracortical de las funciones mentales complejas" (62: 31), (63: 23). Los sistemas funcionales se forman en el proceso de actividad del niño y poco a poco adquieren el carácter de enlaces interfuncionales firmes y complejos. Estos planteamientos le confieren un carácter optimista al trabajo pedagógico que se desarrolla en la escuela especial.

Los principios generales de la estimulación, están íntimamente ligados a la demostración de la importancia que tienen los primeros años de vida para el desarrollo normal del niño y del papel que desempeñan los factores ambientales en el mismo (64: 160), ellos son:

- ✓ La estimulación debe empezar cuanto antes (facilitando la conexión de la familia con todas las redes sociales para influir en el proceso).

- ✓ La intervención oportuna (temprana) debe ser llevada fundamentalmente por la familia, que será asesorada por equipos profesionales.
- ✓ La intervención temprana se basa en el desarrollo evolutivo del niño normal, que viene dado por la Neurología y la Psicología evolutiva.
- ✓ La evaluación debe preceder a la intervención, ya que es imprescindible conocer las adquisiciones y las carencias para realizar una estimulación adecuada.
- ✓ Es necesario un equipo multidisciplinario.
- ✓ Los programas deben ser flexibles y se adaptarán a cada niño y a cada adulto familiar.

Existen además, niveles de prevención primaria, secundaria, terciaria y cuaternaria, en correspondencia con lo que plantea el Instituto Nacional del Niño, que favorecen la actuación pedagógica a desarrollar según las características de cada situación en particular.

En la medida en que han progresado los conocimientos científicos sobre el desarrollo del niño, se han ido elaborando diferentes programas dirigidos a la estimulación temprana. Los primeros programas publicados, se elaboraron siguiendo la teoría del desarrollo descrita por el neurólogo infantil norteamericano Gessell, A. (1946), según la secuencia de adquisición de diferentes pasos del desarrollo en los niños normales o indicadores del proceso neuropsíquico en su evolución. También se aplica ese modelo a los niños con insuficiencias en el desarrollo, aunque lo logren con cierta variabilidad en la adquisición de las distintas funciones psíquicas.

Antes de la década de los 60, el predeterminismo y la genética se consideraban fundamentales para predecir el buen desempeño futuro del niño. En esta época, resurgió como contrapartida la posición ambientalista de Wundt, W. (1961), que reforzaba la idea de la importancia de las primeras experiencias de la vida, lo que sirvió de base a la educación compensatoria en matemática, así como el incremento gradual de los programas de intervención dirigidos a niños disminuidos de corta edad.

El programa American Head Start, uno de los primeros que sirvió de fundamento a otros posteriores, se originó al comprobarse la diferencia de los niños de un medio socio-económico y cultural bajo, respecto a los de clase media y alta, teniendo en cuenta el rendimiento escolar.

Posteriormente, se desarrolló el modelo ecológico de Bronfenbrenner, U., en la década del 70, realzando las diferencias particulares y desarrollando programas para niños de alto riesgo biológico tales como los prematuros de bajo peso y clínicamente frágiles, entre otros (65: 94-95). Estos programas defienden la naturaleza cultural de las funciones psíquicas superiores planteadas por Vigotsky, L. S. y sus seguidores. En la década del 80 y principios del 90, se divulga el modelo sistémico de Samerof y Chandler, que plantea que los resultados del desarrollo son consecuencias de las características biológicas, las condiciones de los hijos y la calidad del entorno hogareño.

En Cuba se realiza la estimulación temprana en forma masiva, asegurando servicios de calidad para todos, a partir de las profundas transformaciones políticas, sociales y económicas iniciadas el 1 de enero de 1959 con el triunfo de la Revolución. La creación de los círculos infantiles, hogares maternos, servicios de pediatría y los que se ofrecen en los Centros de Diagnóstico y Orientación permiten una intensa labor dirigida a la educación para la salud.

En la década del 80, los investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas elaboraron el programa “Educa a tu hijo”, para la familia, orientado al desarrollo integral del niño dirigido por la Dra. López, J. y un colectivo de autores del MINED. Este ha regido la estimulación temprana de las “Vías No Formales” y la actividad de los Centros de Diagnóstico y Orientación. En los últimos años ha sido creado el Centro de Orientación a Padres por Árias, G. y García, M. T., que trabajan con niños con diferentes patologías. En el Centro de Estudio Latinoamericano de Educación Preescolar, Siverio, A. M. y Martínez, F., han realizado investigaciones cuyos resultados se aplican en la educación preescolar. En el Centro Latinoamericano para la Educación Especial la Dra. Fernández, G. ha realizado una gran labor investigativa y de divulgación en esta dirección. En Villa Clara, Herrera, L. F. y Moreno, M. T., de la Universidad Central, elaboraron

una escala de desarrollo para la evaluación de niños en el primer año de vida. En Pinar del Río, Morales, M. E. y García, M. C. han realizado trabajos sobre estimulación del desarrollo de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, desde la labor del maestro logopeda. En Salud Pública se realiza la estimulación temprana en hospitales maternos y pediátricos, en equipos integrados por fisiatras, especialistas de Educación Especial y psicólogos, entre otros.

En síntesis, existe un trabajo coordinado de los Ministerios de Salud Pública y Educación para realizar la labor preventiva con enfoque integral. Simultáneamente al proceso de diagnóstico se realiza la estimulación y orientación a la familia, se aplican programas educativos que estimulan el desarrollo en las áreas físicas, socio-moral, intelectual y de comunicación, tratando de que el niño desarrolle sus potencialidades en relación con las particularidades propias de la etapa de desarrollo y las diferencias individuales, donde se enmarcan las necesidades educativas especiales y se entrena a los padres en actividades que propicien el desarrollo psíquico, enfatizando el papel del medio como influencia determinante. Estos constituyen a su vez las bases que sustentan el criterio de la autora, con relación a qué se entiende por potenciar el desarrollo del lenguaje oral en el contexto de la intervención logopédica.

1.5.2. ¿Qué se entiende por potenciar el desarrollo del lenguaje oral?

La utilización del término potenciar en esta investigación, es consecuente con la postura teórico-metodológica que asume la autora, la cual se fundamenta en los postulados del Enfoque Histórico-Cultural de Vigotsky, L. S. y sus seguidores, para concebir y ejecutar un proceso de intervención en el lenguaje oral, dirigido a potenciar su desarrollo (subepígrafe 1.5).

La escuela debe dar continuidad a las acciones correspondientes a la estimulación temprana, en particular a las del área de la comunicación y el lenguaje; para ello, cuenta con los servicios especializados que ofrece el logopeda, los cuales se dirigen a garantizar, en correspondencia con las particularidades de cada alumno, el máximo desarrollo de la comunicación mediante el lenguaje oral.

Los servicios logopédicos que se ofrecen en la escuela especial para alumnos con retraso mental, se corresponden con el segundo nivel de la prevención, que consiste en: “la adopción de medidas encaminadas a diagnosticar y atender tempranamente la deficiencia ya existente para evitar su establecimiento como discapacidad” (45: 42).

Para esta investigación, resulta de interés continuar desde el contexto escolar, las acciones preventivas iniciadas en etapas anteriores del desarrollo del niño con retraso mental, para aumentar el desarrollo del lenguaje oral con el que este ha ingresado a la escuela especial, a partir de la concepción y ejecución de un proceso de intervención en el lenguaje oral que potencie su desarrollo.

En este ámbito, el término potenciar es entendido por la autora, como un sistema de acciones, dirigidas a incrementar en el alumno el desarrollo del lenguaje oral y su uso, mediante el proceso de intervención logopédica.

Para esclarecer la idea, se debe precisar que cuando se plantea que es un sistema de acciones (preventivas, correctivas y compensatorias), debe entenderse que todos los alumnos con retraso mental leve necesitan de los servicios especializados del logopeda y de la combinación de las acciones según sus particularidades. Para ello, es necesario diseñar las acciones a partir de las potencialidades y necesidades de los alumnos y de los recursos que ofrece la escuela y la comunidad para potenciar el desarrollo del lenguaje oral. Las acciones podrán ser ejecutadas por el colectivo pedagógico, la familia y los propios alumnos, bajo la dirección del logopeda. Aquí se debe considerar la diversidad en los servicios especializados que ofrece el especialista (logopeda).

Por otra parte, cuando se apunta que el sistema de acciones está dirigido a incrementar el desarrollo del lenguaje oral y sus usos, estamos pensando en la necesidad de considerar el lenguaje como instrumento de la comunicación y del conocimiento y de las posibilidades que ofrece la intervención logopédica para promover el desarrollo del lenguaje oral.

Esta proyección requiere durante la intervención logopédica tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- ✓ La intervención en el lenguaje debe considerar las peculiaridades del desarrollo del alumno con retraso mental. La unidad de las leyes del desarrollo del niño con retraso mental y el que no tiene retraso, no niega el hecho de que las leyes del desarrollo, en caso de una persona con retraso mental, adquieren una expresión cualitativamente peculiar.
- ✓ La condicionalidad social del desarrollo del niño enfatiza en el papel de la interacción del colectivo, como fuerza motriz del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Ello confirma la necesidad de provocar variadas formas de interacciones verbales entre el logopeda y los alumnos y entre los propios alumnos.
- ✓ La peculiaridad entre los factores biológicos y sociales en el desarrollo psíquico del niño con retraso mental, que da lugar a la divergencia de ambos planos, nos indica que la intervención debe desarrollarse en el entorno que rodea al niño, siempre que sea posible.
- ✓ “La estructura del defecto, plantea que el desarrollo insuficiente de las funciones psíquicas superiores no constituye la secuencia del retraso mental, sino una complicación secundaria” (55: 17). Posibilita entender que en este caso, el papel de la educación en la prevención y corrección de las desviaciones secundarias, resulta esencial para la intervención en el lenguaje y debe abarcar el desarrollo integral del alumno.
- ✓ La peculiaridad de la dinámica del desarrollo de estos niños, donde el defecto ejerce una influencia doble en su desarrollo, por una parte, crea obstáculos y dificultades en el desarrollo y por otra, sirve de estímulo para el desarrollo de las vías que tienden a compensar el defecto. Por lo tanto, la intervención en el lenguaje debe dirigirse hacia la búsqueda de esas vías.

Conclusiones del Capítulo I

El análisis de los referentes teórico-metodológicos que sustentan el proceso de intervención en el lenguaje de los alumnos con retraso mental, permitió conocer que:

- * En el estudio de las distintas etapas del desarrollo de la humanidad, se distinguen los progresos fundamentales ocurridos, que condicionan la ayuda social

a los retrasados mentales en general y en particular, a aquellos que favorecen a la atención educativa del lenguaje. En este sentido se destacan las concepciones siguientes: la intelectualista, la afectiva, la del carácter estático del defecto (fatalista) y la concepción del Enfoque Histórico-Cultural, que permite un análisis dinámico para comprender la estructura del defecto y la perspectiva de desarrollo del niño con retraso mental.

* Las tendencias fundamentales en el estudio de los retrasados mentales (filantrópica, médica, psicopedagógica y sociológica), van condicionando la manera de proceder ante estas personas, las cuales se reflejan en el proceso de intervención en el lenguaje, que se apoya además, en los aportes que ofrece la ciencia Logopedia para intervenir en este.

* La intervención logopédica dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve, constituye un proceso que se desarrolla desde el marco escolar, posee un carácter regulador, histórico-social e individual y tiene como objetivo la contribución a la formación y desarrollo de la personalidad; para ello, se apoya en las peculiaridades del desarrollo de los menores con retraso mental y del entorno en que se desenvuelven.

CAPÍTULO II. ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA CONCEBIR UNA INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA, DIRIGIDA A POTENCIAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL DE LOS ALUMNOS CON RETRASO MENTAL LEVE DEL GRADO PREPARATORIO.

Este capítulo tiene como objetivo presentar una alternativa metodológica para concebir una intervención logopédica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio, el cual parte del diagnóstico de la situación actual que presenta dicha intervención en la provincia de Pinar del Río.

2.1 Diagnóstico de la situación actual de la intervención logopédica para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve, de las escuelas especiales de la provincia de Pinar del Río.

El proceso de intervención en el lenguaje en nuestro medio transita hacia una fase superior de la concepción de la intervención logopédica: la preventiva, que integra además los aspectos correctivos y compensatorios durante la intervención en el lenguaje.

Los servicios logopédicos que ofrece la escuela especial a los alumnos con retraso mental leve, están dirigidos a garantizar la preparación integral de estos escolares; por eso es necesario concebir un proceso de intervención en el lenguaje oral que en su diseño, ejecución y control, potencie su desarrollo, en aquellos contextos considerados naturales para enseñar y potenciar el desarrollo del lenguaje oral. Este estudio se centra en el contexto escolar, para desde él, influir en los demás.

En esta investigación, resulta de interés comprender el papel que juega el logopeda en esta etapa de constante cambio y perfeccionamiento de la intervención logopédica; para ello, se consideró necesario abordar dos elementos esenciales: la preparación curricular alcanzada en el Instituto Superior Pedagógico por el logopeda y cómo este instrumenta en la práctica pedagógica los servicios logopédicos. Por esta razón, se realizó un análisis riguroso de los planes y programas aplicados en la formación de estos profesionales en los niveles de

pregrado y postgrado. Posteriormente, se continuó con la constatación empírica de una muestra que abarcó a 111 sujetos.

Sobre la preparación del maestro en formación para concebir la intervención logopédica, se hizo una valoración del estado actual que presenta dicho proceso, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve, desde una concepción preventiva de la intervención logopédica.

En el anexo 2, se recoge el instrumento que se utilizó para el análisis de los documentos, con el objetivo de caracterizar la muestra objeto de estudio.

El análisis de los planes y programas de estudio (A, A ajustado y C), se dirigió esencialmente a la búsqueda de los antecedentes y de la actualidad sobre cómo se prepara al maestro de la Educación Especial para su desempeño profesional como logopeda, una vez egresado y en particular, para concebir una intervención en el lenguaje oral de los alumnos con retraso mental dirigida a potenciar su desarrollo.

En la provincia de Pinar del Río, la preparación de los maestros de la Educación Especial se inició en el curso 1982-1983, con un grupo de profesores anexos al Departamento de Español de la Facultad de Educación Primaria, en la modalidad de curso regular por encuentro (C. R. E.), más tarde se crea el Departamento Carrera y a partir del año 1991-1992, se comienza a trabajar con estudiantes que provenían del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" con el plan de estudio ajustado. Un curso después, se comienza con el plan C.

En un primer momento de la especialidad, se aplicó el plan de estudio A, lo que trajo como consecuencia insuficiencias inherentes a su propia concepción: perfil estrecho del egresado, que a su vez limitaba el campo de acción del maestro en formación; ausencia de un programa de disciplina como eslabón intermedio entre la carrera y la asignatura, que no contribuía a la integración sistémica de los objetivos y el desequilibrio entre la concepción teórica con respecto a la práctica, con predominio de la primera (66: 3).

De este análisis, se infiere la falta de integralidad de la formación del maestro de la Educación Especial para atender a la diversidad de alumnos que necesitan de estos servicios y en particular, de la intervención logopédica que requieren los

alumnos con retraso mental, desde una concepción psicopedagógica hasta la atención de los trastornos del lenguaje. Las asignaturas de Logopedia (I, II, III, IV, y V), se dirigían al diagnóstico de los trastornos del lenguaje y su tratamiento en sentido general, sin considerar con profundidad las particularidades del lenguaje de los alumnos con retraso mental y por ende, las especificidades para la intervención logopédica de estos alumnos.

No se enfatizaba en el diagnóstico de las potencialidades comunicativas y de lenguaje, como vía para trazar una intervención logopédica preventiva. El centro de atención en la preparación del logopeda se dirigía hacia los diferentes trastornos del lenguaje, el habla y la voz, que pudieran afectar a los alumnos, con un uso casi exclusivo del gabinete logopédico para corregir y compensar los trastornos del lenguaje. Estos aspectos corroboran la presencia de rasgos del enfoque clínico terapéutico, que influyen de forma negativa en la atención psicopedagógica del lenguaje.

La dificultad fundamental de estos planes de estudio (A y A ajustado) en la preparación del logopeda, radicó en que los conocimientos adquiridos no siempre se aplicaban a la práctica, dejando serias lagunas en la unidad teórica y práctica de la formación.

La introducción en la práctica del plan de estudio C, permitió que en el proceso pedagógico se concreten los siguientes aspectos: perfil amplio de la formación, concepción de disciplinas docentes, fortalecimiento del trabajo político-ideológico, carácter rector de los objetivos, concepción de la formación a partir de la integración coherente de los componentes académico, laboral e investigativo, fortalecimiento de la formación pedagógica, psicológica y social y formación de los estudiantes en la práctica en la escuela y para la escuela (66: 11).

Con esta nueva concepción de la formación del profesional, se pone en práctica el programa de la disciplina Logopedia en nuestro territorio, integrado por cinco asignaturas, con un total de 238 horas académicas. Existe un cambio sustancial en cuanto al diseño y ejecución de la disciplina Logopedia. En el diseño, se aprecia la integración de los contenidos, un mayor equilibrio entre la teoría y la práctica, así como la elaboración de las relaciones intra e interdisciplinarias. En

cuanto a la ejecución, se da mayor integración entre los componentes académico, laboral e investigativo, con predominio del componente laboral y mayor fortaleza del investigativo, con el consecuente equilibrio teórico-práctico y el reforzamiento de la concepción del laboral y del investigativo.

El análisis de los programas de las asignaturas y los informes de validación de la disciplina consultados, permitió constatar que en la preparación que reciben los maestros, para concebir una intervención logopédica que potencie el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental, las mayores limitaciones están dadas en la insuficiente integración de los contenidos de la disciplina Logopedia, con los de otras disciplinas (Español, Anatomía-Fisiología y Patología Humana, Psicología General y Especial y Formación Pedagógica General y Especial). Los contenidos que abordan la comunicación humana y las vías para potenciarla, no se tratan con la profundidad necesaria para establecer una intervención logopédica en este sentido. Se continúa prestando mayor atención a la intervención logopédica referida a trastornos específicos del lenguaje y no a las potencialidades de este. Por ende, los servicios logopédicos se concentran solo en algunos alumnos. El tratamiento metodológico referido a la organización, ejecución y control de la intervención logopédica dirigida a los alumnos con retraso mental leve continúa siendo débil y no recoge las exigencias necesarias sobre cómo potenciar el desarrollo del lenguaje oral.

Resumiendo; en la formación del maestro para su desempeño como logopeda se destacan los siguientes aspectos:

- La preparación como maestros de la Educación Especial se diseñó a partir del Enfoque Histórico-Cultural, lo que es válido para la preparación como logopeda mediante la disciplina Logopedia; no obstante, un análisis minucioso de la misma revela rasgos de la tendencia clínica terapéutica, tanto para el proceso de diagnóstico como para la intervención del lenguaje, que se expresan en una atención asistencial a las limitaciones de la comunicación y el lenguaje, uso indiscriminado del gabinete logopédico para la enseñanza, corrección y compensación de los trastornos de la comunicación y el lenguaje, así como

preferencia de la atención para los alumnos con trastornos específicos de los diferentes niveles de la comunicación.

- No culminaron estudios con una preparación sólida en la concepción de una intervención logopédica, que responda a un enfoque preventivo de la Logopedia.
- La concepción del trabajo interdisciplinario, no siempre posibilitó una integración coherente entre los contenidos abordados sobre el retraso mental, las didácticas especiales y la disciplina Logopedia, para ofrecer una intervención logopédica dirigida al desarrollo integral de la personalidad de los alumnos con retraso mental.

Como resultado de las limitaciones anteriores, se preparan logopedas para corregir y compensar los trastornos del lenguaje de los alumnos con retraso mental, pero no para concebir una intervención que potencie el desarrollo del lenguaje oral de todos los alumnos. Esto influye de forma negativa en la instrumentación de los servicios logopédicos.

Por otra parte, al analizar los programas de superación profesional que se impartieron durante los últimos 5 años, se ha constatado que su puesta en práctica no contribuyó a la plena solución de la problemática objeto de estudio, ya que en su mayoría se dirigían a ampliar la información teórica sobre determinados trastornos del lenguaje, el habla y la voz y cómo proceder sobre ellos, prestando menor importancia al proceso de diagnóstico centrado en las potencialidades de los alumnos, como vía esencial para concebir una intervención logopédica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral.

El diseño de la superación no responde en todos los casos a las necesidades que presentan los logopedas en los diferentes contextos en que se desempeñan, como son: escuelas especiales, escuelas primarias, círculos infantiles y vías no formales.

Para ampliar la información del análisis realizado, se procedió a aplicar una entrevista individual a los docentes de la carrera de Educación Especial, del Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”.

A continuación presentamos los resultados de este estudio:

Entrevista a los profesores. Se aplicó de forma individual a 16 profesores de la carrera de Educación Especial, con el objetivo de analizar los criterios y opiniones sobre el tratamiento de los temas que se relacionan con la intervención logopédica, dirigida a los alumnos con necesidades educativas especiales en las disciplinas y asignaturas que se imparten.

La selección de los profesores se realizó intencionalmente, prevaleciendo como criterios de selección tener una experiencia mínima de 10 años de trabajo en la carrera de Educación Especial y con resultados satisfactorios en la evaluación profesoral.

El grupo de trabajo quedó conformado por cuatro profesores de la disciplina Formación Pedagógica General y Especial, tres profesores de la disciplina Psicología General y Especial, dos profesores de la disciplina Metodología de la Investigación, cuatro profesores de la disciplina Logopedia y tres profesores de la disciplina Didácticas Especiales. En los anexos 3, 4 y 5 se recoge el instrumento, el desglose del grupo de profesores por disciplinas docentes y la tabulación de los datos.

Resultados de la aplicación de la entrevista a los profesores:

- ❑ En la disciplina y asignaturas, este tema se aborda con poca profundidad (100%). En la mayoría de las asignaturas no se precisan con suficiente claridad las especificidades de una intervención logopédica en caso de alumnos con retraso mental leve, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral (87,5%); los contenidos se retoman básicamente para abordar la intervención correctiva de trastornos tales como: disartria, rinolalia, tartamudez, entre otros (25%); pocos hacen mención a la integración de los contenidos de las asignaturas (12,5%).
- ❑ La mayoría de los profesores (87,5%) consideran que el contenido que se trata, no posibilita que el maestro en formación se apropie con claridad de la concepción teórico-metodológica, que le permita a su vez, concebir una intervención logopédica dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral.
- ❑ Algunos profesores plantean que se carece de un tema específico que aborde el contenido de una intervención preventiva, que responda a las particularidades del retraso mental leve (75%). Otros, consideran necesario un

énfasis sobre cómo potenciar el desarrollo del lenguaje oral (87,5%). En su gran mayoría (93,8%), consideran que se carece de un adecuado tratamiento teórico-metodológico de este contenido, que prepare al maestro para la concepción, ejecución y control de una intervención logopédica preventiva, para todos los alumnos con retraso mental leve.

- ❑ Algunos (62,5%), sugieren la necesidad de incluir temas que aborden esta problemática en las asignaturas. Otros, plantean que se debe lograr una mayor integración de los contenidos tratados para concebir una intervención preventiva en el lenguaje (93,8%). Todos (100%), sugieren la elaboración de propuestas metodológicas de intervención logopédica para potenciar el desarrollo del lenguaje oral.
- ❑ El 93,8% considera que la implementación de una alternativa metodológica para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve, permite ofrecer una respuesta adecuada a estos alumnos en el campo del lenguaje. Todos (100%) señalaron la necesidad de preparar al logopeda con estos fines; además, permite que el trabajo logopédico sea más útil a la Escuela Especial para alumnos con retraso mental leve.

Para ser consecuentes con la constatación del problema, fue necesario además, conocer los criterios de los logopedas que trabajan con los alumnos con retraso mental leve. Para esto, se seleccionaron de forma intencional a los 16 logopedas de las escuelas especiales, lo que representa el 100% de la población. Posteriormente, se aplicó una entrevista con el objetivo de recoger información sobre la preparación alcanzada por ellos, para concebir una intervención logopédica que potencie el desarrollo del lenguaje oral.

El análisis de la información obtenida permitió la descripción del grupo de logopedas objeto de estudio, el cual aparece reflejado en el anexo 6; así también, en los anexos 7 y 8 se recoge el instrumento de la entrevista aplicada y la tabulación de los datos, que se presentan a continuación:

- ❑ En cuanto a la satisfacción con la formación recibida en pregrado, pocos (18,75%) expresaron sentirse satisfechos. La mayoría (81,25%) considera que solo en ocasiones se trabajó lo relacionado con las particularidades del

lenguaje de los alumnos con los que trabajan, que con frecuencia se agravan por la presencia de: fisuras palatinas, maloclusión dentaria y frenillo sublingual corto, entre otras causas.

- ❑ Con relación a la satisfacción para concebir una intervención logopédica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve, existe unidad de criterios (100%) de que el énfasis en la formación, se dirigió a una concepción psicopedagógica correctiva y/o compensatoria del diagnóstico y a la atención de los alumnos con trastornos específicos del lenguaje, más que a potenciar el desarrollo del lenguaje oral como medio de comunicación de los alumnos con retraso mental leve.
- ❑ En las vías que utilizan para la superación post-graduada, todos (100%) plantean el entrenamiento metodológico conjunto, otros, lo hacen mediante cursos de post-grado y diplomados (18,75%); la minoría (6,25%), la realizan en maestrías; la totalidad (100%), hacen referencia a la autosuperación; no obstante, plantean (93,75%) que no siempre satisfacen las necesidades que se presentan. Todos (100%), consideran que los recursos teóricos-metodológicos de que disponen no son suficientes para el trabajo logopédico de los alumnos con retraso mental leve.
- ❑ La mayoría (81,25%), planteó que se sienten medianamente actualizados y sugieren la necesidad de incrementar la preparación teórico-metodológica, que les permita poner en práctica una intervención logopédica dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve. Otros, plantean que no están actualizados (18,75%).

Para proseguir con la recogida de información, se aplicó otra entrevista individual al grupo de logopedas seleccionados anteriormente, con el objetivo de obtener información sobre las particularidades de la intervención logopédica, su concepción e instrumentación para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve.

Para ampliar y confirmar la utilidad de la información obtenida, se realizó la revisión de documentos oficiales del trabajo logopédico (anexo 2).

En los anexos 9 y 10 se refleja el instrumento y la tabulación de los datos de la entrevista aplicada a los logopedas. A continuación comentamos los resultados obtenidos:

- ❑ Todos (100%), reconocieron los servicios de diagnóstico e intervención en el lenguaje, orientación a la familia, a maestros y la participación en entrenamientos metodológicos conjuntos; sin embargo, cuando ejemplificaron (87,50%), enfocaron estos servicios desde la corrección y compensación de los trastornos específicos del lenguaje, el habla y la voz, que coexisten con el retraso mental leve, o se derivan de él. La minoría (12,50%), consideró un mayor alcance de los servicios logopédicos e hicieron mención a una intervención dirigida a todos los alumnos con retraso mental leve.
- ❑ Con relación a cuáles servicios son más importantes para estos alumnos, existen diferentes opiniones; el (25%) hizo referencia a la integración de todos ellos; otros (68,75%), se refieren a la intervención logopédica, pero lo hacen desde el prisma de la corrección y la compensación; además, consideran a la familia más que en el diseño de la ayuda logopédica, en la ejecución de dicha ayuda. La minoría (6,25%), se refiere a las particularidades del lenguaje de los alumnos con retraso mental leve, como condición para ofrecerle los servicios logopédicos.
- ❑ En la revisión de los documentos del trabajo logopédico (anexo 2), se evidenció poca diversidad de los servicios logopédicos, los cuales generalmente se centran en determinados alumnos, sus familias y el colectivo pedagógico que los atiende.
- ❑ Existe consenso (100%) en cuanto a las vías que utilizan para intervenir en el lenguaje (la vía directa e indirecta); sin embargo, de estas, la última también está dirigida a los alumnos que presentan trastornos específicos o de mayor complejidad como son: dislalias complejas, retardo oral (primero y segundo nivel), tartamudez y disartria, entre otros.
- ❑ Reconocen la utilidad de desarrollar las clases logopédicas en grupos; no obstante, manifiestan preferencia por utilizar el gabinete logopédico como entorno más efectivo (75%). El resto (18,75%), hace referencia al aula y en

particular a la clase, como vía para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de todos los alumnos bajo la dirección del logopeda y ofrecer atención especializada a aquellos alumnos más necesitados; sin embargo, en la revisión de las orientaciones a los maestros, se detecta que estas están dirigidas a determinados alumnos por las particularidades que presentan en el lenguaje, no se evidencia una concepción sistémica dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral, desde su uso funcional, para todos los alumnos.

- ❑ Con relación a los problemas más frecuentes que les impiden implementar una intervención logopédica, que potencie el desarrollo del lenguaje oral de todos los alumnos con retraso mental leve, la mayoría (87,50%) manifestó la falta de preparación en esta dirección; otros, refieren (81,21%) la poca disponibilidad de tiempo para poder ejecutar los servicios logopédicos. El análisis de los documentos del trabajo logopédico reflejan un énfasis en los servicios de intervención correctiva sobre los alumnos, lo que influye de manera negativa en el alcance de la intervención logopédica. La mayoría (93,75%), reconoce la falta de sistematicidad en la preparación teórico-metodológica en esta dirección.
- ❑ La totalidad (100%), considera como muy necesario en la preparación del logopeda la implementación de una alternativa metodológica, de cuyo análisis se deriven otras, dada la capacidad creadora y diversidad de alumnos con trastornos del lenguaje con que se encuentra el logopeda en la Escuela Especial. Otros, expresan (93,75%) que no solo se enriquece la manera de actuar, sino además, que responde a un enfoque más actualizado de la Logopedia. También consideran (87,50%) que la labor del logopeda sería más integral (científica) y lo fundamentan en las características que manifiestan los alumnos con retraso mental leve.

Para continuar con la constatación del problema, se aplicó una entrevista individual a los directores de escuelas especiales para alumnos con retraso mental leve, de la provincia de Pinar del Río, con el objetivo de indagar sobre la información de que dispone el director para orientar y controlar la intervención

logopédica que se desarrolla en su escuela; en particular, la dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos.

El grupo de trabajo quedó conformado por 17 directores de las escuelas especiales, lo que representa el 100% de ellas en nuestra provincia. En los anexos 11, 12 y 13, se recoge la información relativa a los directores, el instrumento y la tabulación de los datos de la entrevista aplicada.

A continuación ofrecemos los resultados de este estudio.

- ❑ Existe coincidencia por parte de los entrevistados (100%) de que es muy importante una intervención, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos, ya que en la práctica pedagógica han observado las dificultades que presentan estos; además, señalan que estas dificultades inciden en el aprendizaje de las materias escolares (87,50%). La mayoría reconoce las limitaciones de los alumnos para comunicarse mediante el lenguaje oral (93,75%).
- ❑ El 76% plantea que la preparación recibida en pregrado es insuficiente para controlar y orientar los servicios logopédicos.
- ❑ En cuanto a las vías que utilizan para superarse en esta dirección, la mayoría (93,75%) se refiere al entrenamiento metodológico conjunto; todos (100%), hacen mención a las orientaciones del organismo superior y el 87,50% sugieren la realización de talleres especializados en esta dirección.
- ❑ Existe consenso por parte de los entrevistados (100%) en que la preparación técnica alcanzada para orientar y controlar el trabajo logopédico es insuficiente.
- ❑ Todos reconocen (100%) que sería muy útil para el trabajo en general que se desarrolla con los alumnos con retraso mental leve, la implementación de una alternativa metodológica para concebir una intervención logopédica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral. Otros (87,50%), consideran que sería relevante en los momentos actuales. La mayoría (93,75%), plantea que es necesario por las características de los alumnos.

Con el objetivo de verificar cómo se concretan los servicios que se derivan de la intervención logopédica, dirigidos a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los

alumnos con retraso mental leve, se realizaron 68 observaciones a diferentes actividades del trabajo logopédico; cuatro en cada escuela especial de la provincia de Pinar del Río.

En el anexo 14 se recoge el instrumento utilizado para la observación, pudiéndose constatar que:

- ❑ Los servicios logopédicos se estructuran sobre la base de los trastornos del lenguaje oral; por ello, su alcance y proyección se centra en determinados alumnos.
- ❑ En lo referido a la familia, falta precisión en cuanto a los temas y orientaciones que se tratan para potenciar el desarrollo del lenguaje oral, que es considerada más en la ejecución, que en el diseño de la ayuda logopédica.
- ❑ En la clase se continúan ofreciendo mayores oportunidades para el uso del lenguaje, a los alumnos que tienen menores dificultades. Las interacciones verbales entre los alumnos para resolver tareas continúan siendo poco explotadas por el maestro.
- ❑ La intervención directa sobre el alumno muestra preferencias por el gabinete logopédico para potenciar el desarrollo del lenguaje oral; también limita los métodos y procedimientos y no siempre existe una relación entre la clase logopédica y los contenidos que se están abordando en el aula por el alumno.
- ❑ En la comunidad, las mayores dificultades se presentan en establecer la articulación coherente del trabajo logopédico con ella y ofrecer el seguimiento al desenvolvimiento verbal del alumno en este contexto.

El análisis de la información recogida hasta aquí, permite plantear que en la provincia de Pinar del Río, los logopedas tienen dificultades para concebir una intervención que potencie el desarrollo del lenguaje de los alumnos con retraso mental leve. Ponderan los servicios que se dirigen a la realización de una intervención directa sobre aquellos alumnos que manifiestan un trastorno específico del lenguaje, su familia y el colectivo pedagógico que los atiende.

Declaran asumir una concepción preventiva de la intervención logopédica; sin embargo, proyectan dicho proceso hacia la corrección y compensación de los trastornos del lenguaje que se presentan en determinados momentos.

Es lógico que en este momento de la investigación surgiera la necesidad de conocer las particularidades del lenguaje de los alumnos con retraso mental leve. Para ello, se seleccionaron de manera intencional los 13 alumnos del grado preparatorio, de la escuela especial “Carlos Marx”. Los criterios de intencionalidad se fundamentan en:

- ❑ Servicios logopédicos con resultados científicos-metodológicos reconocidos en su esfera de actuación, como centro de referencia.
- ❑ Maestros especializados en la atención a los alumnos con retraso mental, con más de 10 años de experiencia.
- ❑ Carácter propedéutico y estimulador del desarrollo del lenguaje oral del grado preparatorio.
- ❑ Diversidad en la composición de la matrícula en cuanto a zona de residencia, sexo e instituciones de que provienen.

Posteriormente, se realizó la revisión de documentos referidos al trabajo logopédico (anexo 2) y se aplicó la exploración logopédica a los 13 alumnos objeto de estudio, sin la utilización de los niveles de ayuda (ver pág. 42). En los anexos 15 y 16, se recoge la información relativa a los alumnos, las particularidades de la exploración logopédica aplicada y los resultados obtenidos, los cuales se interpretaron a partir de las dimensiones e indicadores establecidos.

A continuación se ofrece una síntesis de las principales particularidades del lenguaje, que caracterizan a los alumnos objetos de estudio:

- ❑ Aparición tardía del lenguaje y la presencia de antecedentes familiares con necesidades educativas especiales.
- ❑ Poca motivación por el uso del lenguaje.
- ❑ Anomalías en la estructura anatómica de los órganos articulatorios y de la fonación.
- ❑ Dificultades en la realización de los movimientos coordinados, fundamentalmente de la lengua.
- ❑ Errores en la pronunciación y en la audición fonemática.
- ❑ Limitaciones en el vocabulario y su uso.
- ❑ Dificultades en la utilización de los elementos gramaticales.

Para proseguir con la recogida de información, se aplicó una entrevista colectiva a los padres de los alumnos objeto de estudio, con el objetivo de recoger los criterios y opiniones de estos acerca del desarrollo del lenguaje oral alcanzado por sus hijos. El grupo muestral, quedó conformado por 13 madres y seis padres.

Con dicha entrevista pudimos constatar que:

- ❑ Todos (100%), manifestaron poca satisfacción con el desarrollo del lenguaje oral de sus hijos y reconocieron que en muchas ocasiones permanecen en silencio, sin prestar atención a este.
- ❑ La mayoría de los padres (84,6%), expresaron que para enriquecer el lenguaje de sus hijos les hacen preguntas, cuentos e historias, entre otras acciones. Solo dos padres refirieron insistirle al niño para que se exprese de forma oral.
- ❑ Todos, consideraron como muy útil elaborar un conjunto de actividades dirigidas a aumentar el desarrollo del lenguaje oral, pues esto contribuiría al desarrollo de la comunicación con sus hijos.

En el anexo 17 y 18 se recoge el instrumento utilizado y la tabulación de los datos de la entrevista.

Teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico aplicado, urge la necesidad de cambio en cuanto a la concepción de una intervención logopédica que potencie el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve, lo que nos motivó para la realización de la alternativa metodológica (variable independiente) que se propone. La misma, orienta al logopeda sobre cómo proceder en la organización, ejecución y evaluación, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral mediante la intervención logopédica.

La alternativa metodológica se elaboró a partir de la definición de Sierra, R. A. (2003), que la concibe como una “Opción entre dos o más variantes con que cuenta el subsistema dirigente (educador) para trabajar con el subsistema dirigido (educando), partiendo de las características, posibilidades de estos y de su contexto de actuación” (67: 324-325).

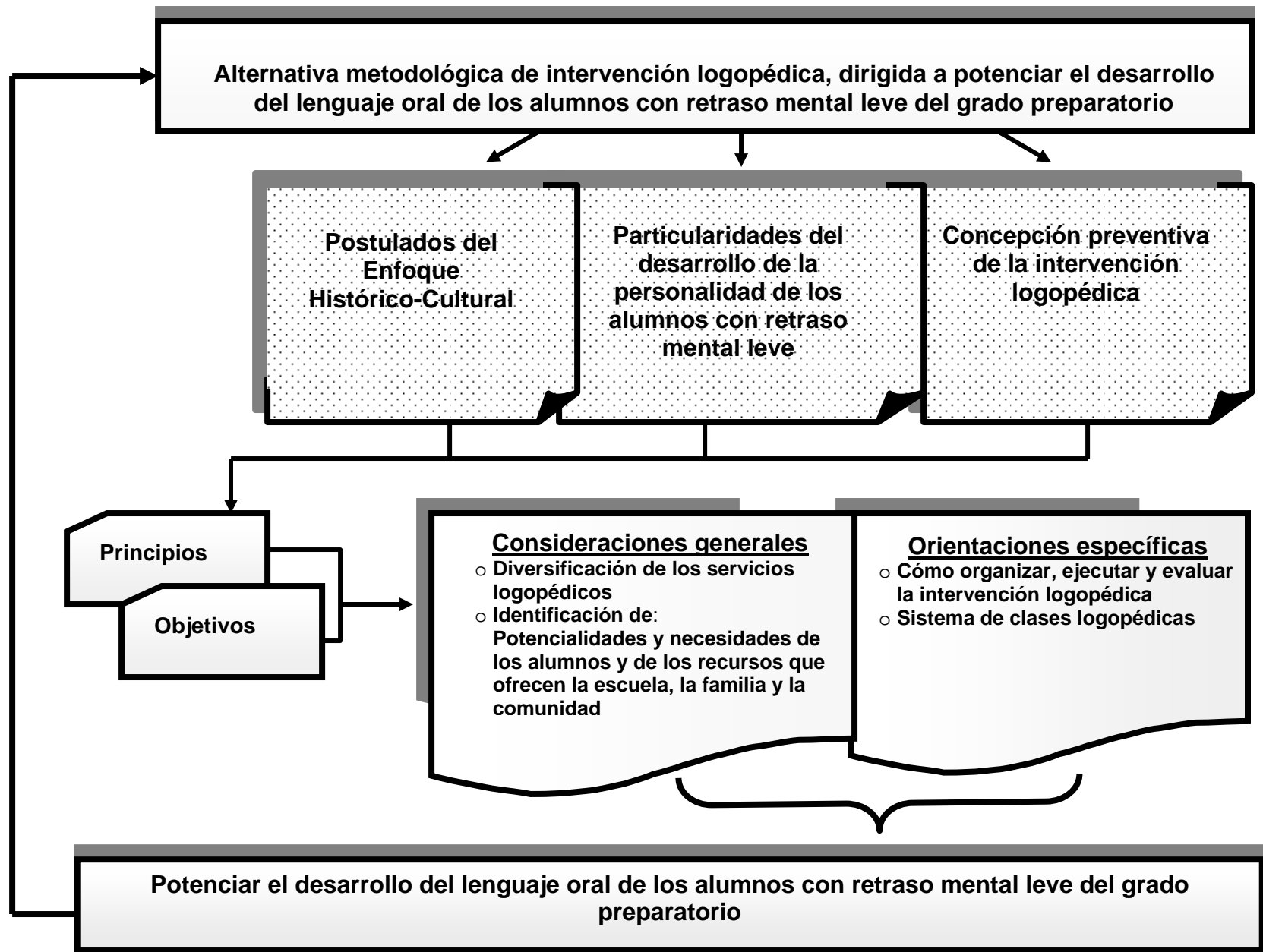
Aunque la búsqueda realizada indica que no existen precedentes con iguales propósitos en nuestro contexto, se considera que esta alternativa no es única ni

acabada; por el contrario, es susceptible al enriquecimiento y a modificaciones, a partir de los propios cambios que se vayan operando en el objeto de transformación, para tomar decisiones y continuar, hacer pausas o retroceder. Estos aspectos son de gran utilidad en la intervención logopédica que se desarrolla en la escuela especial, para alumnos con retraso mental leve. La evaluación del proceso permitirá hacer cambios para lograr el propósito de esta alternativa, que plantea en todo momento qué aspectos se deben considerar y cómo proceder en la realización de las actividades que potencien el desarrollo del **lenguaje oral**, entendido en este estudio como “una forma de manifestación del lenguaje externo que aparece y se perfecciona en el curso del desarrollo ontogenético del niño, como resultado del proceso de utilización del lenguaje, a partir del cual se enriquecen los componentes: fonético-fonológico, léxico-semántico y morfo-sintáctico del lenguaje; estos a su vez están condicionados por las distintas actividades que desarrolla el niño y por las relaciones que establece con los adultos y otros niños en el proceso de comunicación” (39: 10).

Por la connotación que tiene el lenguaje oral dentro del presente trabajo, este asume el rol de variable dependiente, a partir de la cual se precisaron un conjunto de dimensiones e indicadores (tabla I del anexo 16 y 26). Estos se concretaron en dos instrumentos: la exploración logopédica y la observación.

2.2 Alternativa metodológica para la concepción de una intervención logopédica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio.

La alternativa que se propone se refleja en la figura que a continuación se presenta:



El proceso de elaboración de la alternativa metodológica, partió de un estudio bibliográfico para la sistematización de los referentes teórico-metodológicos que han caracterizado la educación del lenguaje y sus particularidades en las personas con retraso mental a través de la historia. Se tuvieron en cuenta además, las tendencias más difundidas y las concepciones actuales del proceso de intervención en el lenguaje. Posteriormente, se determinó la posición teórico-metodológica a asumir en la concepción de una intervención logopédica, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio. Como se hizo mención en la Introducción se utilizaron métodos teóricos y empíricos en la búsqueda y recopilación de la información.

La claridad, en relación a la posición teórico-metodológica a seguir y el diagnóstico de la situación actual que presenta el proceso de intervención en el lenguaje oral, de los alumnos con retraso mental leve, de la provincia de Pinar del Río, unido a las particularidades del lenguaje de estos escolares, permitió la elaboración de la alternativa metodológica a partir del método de la modelación y del enfoque de sistema.

2.2.1 Consideraciones generales de la alternativa metodológica como concepción de una intervención logopédica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio.

2.2.1.1 Fundamentos teórico-metodológicos para la concepción de la alternativa que se propone.

El origen social del lenguaje, su papel como medio de comunicación por excelencia entre los hombres y como vía mediante la cual tiene lugar el proceso de apropiación y elaboración de los conocimientos, constituyen los aportes esenciales sobre los que se sustenta la concepción dialéctico materialista del mismo (68: 2-3).

Para ser consecuente con esta postura filosófica, el logopeda debe integrar de manera coherente, a nivel teórico, la esencia de los aportes del Enfoque Histórico-Cultural de Vigotsky, L. S. y sus seguidores, que permite un análisis dinámico y optimista sobre la esencia del retraso mental (18: 79). También, facilita vías para su estudio e intervención psicopedagógica, como fundamento teórico-

metodológico en general, lo cual es válido para la concepción de una intervención logopédica dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral, como medio de comunicación de los alumnos con retraso mental leve. Desde esta plataforma teórica, se pueden instrumentar servicios logopédicos que consideren las particularidades del desarrollo de la personalidad y las especificidades de su desarrollo, en el alumno con retraso mental.

La comprensión de la relación entre pensamiento y lenguaje, es fundamental para enfocar una intervención logopédica dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje de estos alumnos. En correspondencia con lo planteado en el capítulo I, (1.5), Vigotsky, L. S. se opone a la concepción presentada por Piaget, J., orientada desde una interpretación evolutiva, que se encaminaría de lo individual (lenguaje egocéntrico) a lo social (lenguaje socializado) y plantea el desarrollo del niño desde una perspectiva distinta, que se dirige de lo social a lo individual. Así, la primera función del lenguaje es la comunicación, el contacto social. De aquí la importancia de la interacción social en el proceso de adquisición del lenguaje y desarrollo del pensamiento.

El vínculo que une pensamiento y lenguaje es primario; además, se origina, cambia y crece en el curso de su evolución. Es una relación continua que va de la palabra al pensamiento y a su vez, del pensamiento a la palabra.

El pensamiento pasa por diferentes fases antes de ser formulado en palabras: lenguaje interno y lenguaje externo. Dichos lenguajes forman una unidad, aunque cada uno se rige por sus propias leyes y constituyen procesos opuestos. El lenguaje interno parte del habla y se transforma en pensamiento, mientras que el lenguaje externo, es pensamiento que se convierte en palabra (53: 87).

Lenguaje y pensamiento son procesos diferentes; ambos tienen su propio proceso de desarrollo y confluyen en un momento determinado; por tanto, la relación entre pensamiento y lenguaje (palabra) no es constante, ni inmutable, es una relación dinámica, es un proceso viviente. Clemente, A. R. (1996), citando a Vigotsky, L. S. plantea: “Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra” (65: 59).

Sería un error considerar el pensamiento y la palabra como dos procesos sin conexión, que se influyen mecánicamente. No se pueden explicar las propiedades del pensamiento verbal fraccionándolo en sus componentes, ninguno de los cuales considerados por separado, posee las propiedades del conjunto (52: 74-75), (31: 49).

Las relaciones que se dan entre pensamiento y lenguaje no son privativas de estos procesos que provienen de diferentes raíces genéticas. Todas las funciones psíquicas se encuentran en estrecha relación y se forman como resultado de la actividad social del individuo (31: 42). A partir del análisis que realizó Vigotsky, L. S. sobre la interrelación de los procesos psíquicos, quedó establecido que las funciones más elementales de la psiquis sirven de apoyo para la formación de las superiores y luego son sometidas a la influencia del lenguaje (34: 22). En la misma medida que este se desarrolla, se facilita la realización de las operaciones intelectuales.

La observación de la relación del lenguaje con el pensamiento y el resto de las funciones psíquicas y la comprensión de las particularidades de la actividad nerviosa superior, que se expresa en la debilidad de la función conexasora de la corteza cerebral, que se manifiesta a su vez en la lenta formación de nuevos vínculos, inercia en los procesos nerviosos e insuficiente interacción entre el primero y segundo sistema de señales (28: 24-33), constituyen entre otros aspectos que serán desarrollados posteriormente, fundamentos para la alternativa metodológica que se propone.

A consideración de la autora, las relaciones que se establecen entre el lenguaje y el pensamiento con el resto de las funciones psíquicas son fundamentales en todo proceso de desarrollo personal. Para que este tenga lugar, es imprescindible que el alumno con retraso mental leve se relacione con los demás alumnos; es decir, que establezcan relaciones sociales. El contexto educativo y en particular el proceso de intervención logopédica, favorecen a este desarrollo personal, mediante el desarrollo del lenguaje oral como medio de comunicación.

El sistema de clases logopédicas, unido al resto de los servicios especializados, deben enfocarse hacia una concepción más amplia de la intervención logopédica:

la preventiva, que toma en consideración la personalidad global del alumno. Lo que no implica dejar de atender las características individuales y las que se deriven de trastornos del lenguaje de origen primario, o que coexisten con el retraso mental.

No existe una relación preestablecida entre la evolución del lenguaje y el retraso mental leve. En todos los casos, influyen las ayudas y oportunidades educativas de que dispongan el alumno y sus familias (2: 19). De esta idea se desprende la necesidad de concebir una intervención en el lenguaje que involucre a todos los servicios logopédicos con fines preventivos. En consecuencia, la acción del logopeda será para todos los alumnos y para ello se apoyará en todo el colectivo pedagógico, la familia y la comunidad. El gabinete logopédico será usado solo en aquellos casos que así lo requieran; se prestará mayor atención al escenario del grupo escolar porque es un contexto más familiar para el alumno, donde pasa la mayor parte del tiempo y además, donde se producen las mayores interacciones verbales, no solo entre el maestro y el alumno, sino también entre los propios alumnos.

Desde el prisma del Enfoque Histórico-Cultural, la teoría de la actividad de Leontiev, A. N. (1981), constituye una referencia necesaria en la búsqueda de los fundamentos de una alternativa metodológica, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve.

Según Leontiev, A. N., la actividad integral tiene los siguientes componentes: necesidad, motivo, finalidad, condiciones para obtener la finalidad y los componentes correlacionados con aquellos: actividad, acciones y operaciones. Para este autor, la actividad es un conjunto de procesos a través de los cuales el hombre, como sujeto, se vincula con aquella parte de la realidad objetiva (objeto de la actividad) en función de sus necesidades. Si el contenido de la actividad se correlaciona con los rasgos esenciales de los conceptos de la necesidad y el motivo y con la determinación del contenido objetual de aquellos, el procedimiento y el carácter del cumplimiento de la acción dirigida a resolver la tarea, están determinados por la finalidad de esta, al tiempo que sus condiciones determinan las operaciones concretas que entran en la acción dada (69: 82-100), (70: 38).

La acción tiene un aspecto intencional, por cuanto se subordina al objetivo de la actividad, en la que se espera la satisfacción de determinadas necesidades de los sujetos o del sujeto que en ella intervienen y también, contiene el aspecto operacional, porque ella solo existe a través de las operaciones que se concretan de acuerdo a las condiciones específicas en las que transcurre.

Esta teoría permite estudiar la intervención logopédica dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral, como una actividad que se puede dividir en una serie de acciones subordinadas al objetivo de la actividad (intervención logopédica); en este caso, enfocada a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve. Estas acciones están compuestas por una serie de operaciones, que son las vías o procedimientos que permiten llevarlas a cabo.

Como se apuntó en el capítulo I (1.5), Vigotsky, L. S. realiza un planteamiento auténtico en cuanto a las relaciones entre enseñanza y desarrollo.

En Cuba, se plantea la concepción de una enseñanza para el desarrollo, en la cual el proceso de aprendizaje es la vía esencial en el logro del desarrollo integral de los alumnos (71: V). Este planteamiento constituye una fuente de extraordinaria riqueza para la labor que desarrolla el logopeda con los alumnos con retraso mental leve, dirigida a promover el desarrollo de estos mediante la intervención logopédica, como parte del proceso educativo que se desarrolla en la escuela, bajo la dirección de este especialista, quien tiene la preparación científico-pedagógica para ejercer esta labor. Por ello, será quien precisará, de conjunto con el resto del personal docente sobre la base del conocimiento de las particularidades del alumno, qué se debe lograr y cómo se puede alcanzar el desarrollo del lenguaje oral como medio de comunicación.

Una intervención en el lenguaje oral para promover su desarrollo, no se enfoca hacia aspectos particulares, sino que desde la atención a los aspectos más deficitarios del alumno, se contribuye al desarrollo de la personalidad como un todo. Desde esta perspectiva, la intervención logopédica se organiza a partir del desarrollo alcanzado previamente por los alumnos en la comunicación mediante el lenguaje, para conducirlos a un nivel superior y para ello, es necesario diseñar los

servicios logopédicos sobre la base de las potencialidades de cada alumno y de los recursos que ofrece los contextos escolar, familiar y comunitario.

En el área de la comunicación y el lenguaje se deben maximizar las oportunidades de desenvolvimiento verbal con un uso más funcional, posibilitando el acceso a recursos, información y relaciones propias, que dan como resultado mayor independencia e integración a la comunidad de estos alumnos como sujetos activos. En este sentido, la intervención educativa en el lenguaje trata de estimular capacidades y compensar carencias; además, considera en todos los casos muy necesaria la unidad entre el afecto y el intelecto (72: 139).

Desde esta postura, se diseñan y ejecutan servicios logopédicos destinados a proporcionar modelos comunicativos asequibles a los alumnos, en un medio habitual, familiar, donde se produzcan momentos en los que tenga que progresar en el lenguaje, a partir de su uso y en este caso es necesaria la ayuda del adulto y de los demás alumnos. Se trata de que la intervención en el lenguaje alcance una dimensión desarrolladora, lo que no es contrario a las especificidades del proceso educativo que requieren los alumnos con retraso mental leve.

Una intervención logopédica científicamente fundamentada, además de lo planteado hasta aquí, exige un profundo dominio de las particularidades anatómo-fisiológicas y psicopedagógicas de los alumnos y conocimientos sobre el currículo, que a su vez se convierten en guía de orientación para el diseño, ejecución y evaluación de los servicios logopédicos. De igual forma, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral, es necesario conocer sus niveles de desarrollo real y potencial en el alumno.

El trabajo en grupo y la creación de situaciones comunicativas variadas e interesantes, pueden ser de gran utilidad para que los alumnos aprendan nuevas palabras a partir de las conocidas, así como utilizar las conocidas a nuevas situaciones.

La intervención debe estar dirigida a lograr interacciones mediante el uso del lenguaje, no solo entre los maestros que influyen sobre el alumno, sino que, por las particularidades del escolar con retraso mental leve, se hace necesario utilizar situaciones cuya solución exija de la interacción entre los propios alumnos. Es

relevante que se comprenda que para transitar de un proceso logopédico, centrado en aquellos alumnos que presentan particularidades distintivas del lenguaje, hacia un proceso potenciador, que responda a las particularidades y relaciones que se dan entre el retraso mental y el lenguaje, se necesita la interacción con los alumnos, la familia, el colectivo pedagógico y la comunidad. Para esto, se pueden utilizar dos vías: directa o indirecta para influir sobre el alumno. En ambas, los servicios de preparación (enseñar) a las personas sobre cómo proceder con el alumno (colaborar, asesorar y facilitar medios para desarrollar actividades) pueden ser muy útiles al logopeda.

2.2.1.2 Principios en los que se puede sustentar una intervención logopédica, que potencie el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio.

Los principios, como postulados generales, permiten dirigir científicamente el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos (73: 7). En este caso, expresan las ideas esenciales sobre las cuales se puede sustentar la intervención logopédica que requieren los alumnos con retraso mental leve, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral.

Aunque esta propuesta de principios ofrece una nueva comprensión sobre cómo proceder en la intervención logopédica, avalada por las concepciones más actuales de la ciencia Logopedia, es el resultado de una sistematización de los principios filosóficos, psicológicos, pedagógicos y logopédicos que fundamentan en la actualidad la intervención logopédica.

No se trata de sustituir los principios existentes, sino de integrarlos a una concepción más amplia, que responda a una concepción preventiva de la intervención logopédica y a las particularidades de los alumnos con retraso mental leve, cuya comprensión por parte del logopeda, contribuya a transformar el proceso de intervención del lenguaje de estos alumnos.

➤ *Principio del carácter desarrollador de la intervención logopédica.*

Este principio enfatiza en que la intervención logopédica no puede dirigirse solo hacia aspectos particulares del lenguaje, sino que debe enfocar el desarrollo del

alumno en su globalidad, teniendo como línea directriz la interrelación del lenguaje con el pensamiento y con el resto de las funciones psíquicas; además, exige la unidad e interdependencia de los factores cognitivos y afectivos durante la intervención logopédica, los cuales propiciarán el desarrollo de formas de actividad y de comunicación colectivas, que favorecen el desarrollo intelectual mediante la interacción de lo individual con lo social.

➤ *Principio del carácter integral.*

Este principio exige que la intervención logopédica responda a las particularidades de los alumnos y del entorno en que se desenvuelven. Logra conceptualizar actuaciones de diferentes especialistas sobre un mismo fenómeno, para garantizar la integralidad de su desarrollo.

Requiere considerar al alumno como centro de la intervención. No se debe proponer a todos los alumnos la misma actividad, sino adaptarlas a cada uno, teniendo en cuenta las leyes generales del desarrollo normal, tanto verbal como psíquico. Los procedimientos y materiales a emplear estarán en dependencia de la etapa del desarrollo en que se encuentra el individuo, respeta los estadios naturales del desarrollo lingüístico y los estimula según su desarrollo.

➤ *Interrelación entre la zona de desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo.*

Este principio se refiere a que el proceso logopédico se diseña, no solo a partir de lo que el alumno ha alcanzado en su lenguaje, sino que además, se deben definir las posibilidades de evolución con apoyo externo, por lo que en esa amplitud es necesario definir el carácter transitorio o estable de las insuficiencias verbales.

Exige considerar la interrelación existente entre el lenguaje impreso y el expresivo.

➤ *Unidad entre la actividad y la comunicación.*

Propicia que los alumnos sean sujetos activos en las actividades y en la solución de tareas de forma independiente, ya que el niño aprende más desde una posición activa que receptiva. Enfatiza en la consideración de la comunicación como un proceso que se desarrolla en la actividad, en este caso, en la interacción entre el

maestro y el alumno y entre los propios alumnos, durante el proceso de intervención logopédica. El tipo de comunicación, interacción y colaboración que se establece durante este proceso, determina en gran medida el desarrollo del lenguaje de los alumnos.

➤ *Carácter preventivo, correctivo y compensatorio de la intervención logopédica.*

Requiere de la utilización de todos los analizadores y funciones no afectadas, o menos dañadas. Toda la actividad escolar y extraescolar está dirigida a la prevención, corrección y compensación de las funciones psíquicas, de las capacidades intelectuales y prácticas del menor, preparándolos para su integración a la vida socio-laboral activa.

➤ *Flexibilidad metodológica.*

Considera que la acción docente no se contrapone a la utilización de técnicas, estrategias y alternativas que contribuyan a poner en práctica las posibilidades de adaptar, perfeccionar y crear, que tiene el logopeda. Este es un rediseñador por excelencia de las actividades docentes, teniendo en cuenta las particularidades individuales de los alumnos y las del grupo donde estos se encuentran.

2.2.1.3 *Objetivos de la alternativa metodológica.*

➤ **Objetivo general:**

- Proporcionar a los logopedas recursos teóricos y metodológicos para la concepción de una intervención logopédica, que potencie el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio.

➤ **Objetivos específicos:**

- Estimular niveles superiores de profesionalidad durante el proceso de intervención en el lenguaje de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio.
- Favorecer y potenciar desde la intervención logopédica, el desarrollo del lenguaje oral.

2.2.1.4 Orientaciones generales para concebir una intervención logopédica, que potencie el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio.

La concepción de un proceso de intervención en el lenguaje oral para potenciar su desarrollo, necesita de la comprensión del enfoque preventivo de la intervención logopédica, así como de las especificidades del desarrollo de la personalidad de los alumnos con retraso mental. Ello requiere de una mirada diferente sobre el proceso de intervención en el lenguaje.

Desde el prisma del enfoque preventivo que propone la Logopedia, como concepción de la intervención en el lenguaje, el término intervención logopédica adquiere una nueva connotación. Su alcance no se limita a los alumnos con determinados trastornos del lenguaje, sino que incluye a todos los alumnos, sitúa a la familia en una posición protagónica en cuanto al diseño de la ayuda logopédica y de su ejecución, involucra a todos los maestros que influyen sobre el alumno y estos a su vez, se convierten en protagonistas de su aprendizaje verbal; incluso, en determinados momentos, se convierten, bajo la guía del logopeda, en agentes interventores para otros alumnos con mayores necesidades.

Para lograr este empeño es necesaria la diversificación de los servicios que ofrece el logopeda, que ya no tendrían un énfasis solo en la corrección y compensación de los trastornos del lenguaje en determinados alumnos, sino que llegarían a todos. Esto requiere de la colaboración de maestros, familiares y de la comunidad. Estos servicios se diseñan a partir de las potencialidades de los alumnos, de los recursos del grupo clase y de los que ofrecen la familia y la comunidad.

Para la determinación de las potencialidades se podrán analizar los expedientes psicopedagógicos de los alumnos, la caracterización individual y grupal, los resultados de la exploración logopédica a partir de la utilización de los diferentes niveles de ayuda, la caracterización de la escuela y cuando sea necesario, se aplicarán técnicas como la entrevista y la observación. Es decir, se trata de integrar toda la información disponible para diseñar el proceso de intervención en el lenguaje sobre la base de las potencialidades de los alumnos y los recursos de los diferentes contextos. Esto constituye una premisa esencial para potenciar el

desarrollo del lenguaje oral, como se hizo mención en el capítulo I, El término potenciar, incluye un sistema de acciones dirigidas a incrementar el desarrollo del lenguaje oral y su uso. En este sentido, la figura del logopeda se redimensiona como principal agente de cambio; es la persona que por su preparación científico pedagógica está en condiciones de diagnosticar, intervenir y evaluar los servicios logopédicos. Es muy necesario que se interiorice que para transitar de una intervención logopédica correctiva-compensatoria, a una intervención preventiva, se requiere de la diversificación de los servicios logopédicos, lo que presupone mayor alcance de la intervención en el lenguaje dadas las particularidades de este en los alumnos con retraso mental leve.

Imprescindible sería para intervenir en cada alumno, ofrecer a los agentes citados anteriormente, información sobre cómo proceder de manera individual y grupal; o sea, enseñar a hacer a los demás lo que sería de gran valor, si se considera que el alumno estaría en su medio habitual y familiar, facilitar medios para ejecutar las actividades, aconsejar y asesorar sobre qué pudiera hacerse y también sería de gran valor para potenciar el desarrollo del lenguaje oral.

Desde esta perspectiva, la intervención del lenguaje se enriquece en sus dimensiones instructiva, formativa y desarrolladora. Estas dimensiones interactúan entre sí y se influyen mutuamente de manera dialéctica. Las acciones que se derivan de las esferas preventiva, correctiva y compensatoria, se combinan además con las esferas afectiva, volitiva y axiológica, en un medio habitual para el alumno.

La concepción desarrolladora se fortalece, pues el alumno es protagonista de su aprendizaje verbal, la familia desempeña un papel más activo en el proceso de intervención del lenguaje y los maestros, bajo la guía del logopeda, estarán en mejores condiciones de contribuir a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de sus alumnos.

La clase sigue siendo dentro de esta concepción, la forma básica de organización; por ello, las orientaciones que ofrece el logopeda al maestro encuentran en este espacio una fuente de gran riqueza.

En la elaboración de las orientaciones a los maestros y a la familia, el logopeda tendrá en cuenta los siguientes aspectos: la sistematización de las acciones individuales y grupales para motivar y enriquecer el lenguaje oral de los alumnos; propiciar al máximo las interacciones verbales, no sólo del adulto con el menor, sino entre los propios niños; aprovechar cada situación para crear la necesidad de que el alumno se comunique mediante el lenguaje oral; la pronunciación enfatizada de los fonemas; el uso de variados medios de enseñanza en distintos momentos con propósitos similares y el respeto a los estadios naturales del desarrollo lingüístico.

2.2.1.5 Orientaciones específicas para implementar la alternativa metodológica.

En la intervención logopédica que se ofrece a los alumnos con retraso mental leve, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral, es aconsejable:

- No permitir estancamiento en el lenguaje y tirar del desarrollo; lo que no se contrapone con la idea de ir más despacio en su aprendizaje.
- Dirigir la actuación logopédica a priorizar aquellos aprendizajes funcionales que le dan mayor autonomía verbal.
- Hacer uso adecuado de la ayuda, para alcanzar poco a poco niveles de independencia en el lenguaje.
- Repetición de variadas situaciones comunicativas y de lenguaje con un propósito similar y cambiar gradualmente situaciones y materiales para que generalicen lo aprendido, con un material determinado.
- Aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones.
- El logopeda propone, sugiere, e incluso sirve de modelo si es preciso, pero nunca suplantando al alumno; no debe caer en una dirección excesiva, para no afectar la creatividad del sujeto.

Como proceso continuo al diagnóstico, la intervención logopédica debe considerar aspectos organizativos, de ejecución y evaluación que poseen rasgos distintivos para estos alumnos.

En la organización:

- Protagonismo del logopeda y los alumnos a partir del establecimiento de relaciones de comunicación interactiva.
- Servicios de apoyo logopédico a la escuela, a la familia y a la comunidad sobre el uso de las técnicas para potenciar el desarrollo de la comunicación, mediante el lenguaje oral.
- Intervención logopédica directa sobre el niño, que se hará siempre que sea necesario.
- Condicionamiento del pronóstico evolutivo del lenguaje oral, a partir de los resultados del diagnóstico y ayudas reales a ejecutar.
- Sistemática de la intervención logopédica durante la puesta en práctica de los servicios logopédicos, teniendo en cuenta los componentes del sistema de la lengua y la frecuencia en que estos se aplican.
- Dominio del curriculum del alumno para la elaboración de las actividades.
- Considerar todas las oportunidades que ofrecen los contextos formales e informales para el uso del lenguaje oral como medio de comunicación.
- Carácter diferenciado de la enseñanza, lo que equivale a pensar que independientemente de los programas y acciones de carácter general para todo el grupo, se desarrollan tareas específicas en las que se tendrán en cuenta las particularidades individuales durante todo el accionar pedagógico.

En la ejecución:

- Utilizar los medios de enseñanza en correspondencia con los resultados del proceso de diagnóstico, para facilitar el uso funcional del lenguaje oral.
- Favorecer la comunicación maestro-alumno y alumno-alumno durante toda la actividad, siempre que sea posible.
- Ofrecer un tiempo adecuado para que el alumno se exprese oralmente.
- Intención educativa, teniendo en cuenta la zona de desarrollo actual para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos.
- Adaptarse al niño, conocer sus experiencias y posibilidades para alcanzar niveles adecuados de desarrollo del lenguaje oral.
- Estimular sistemáticamente las iniciativas verbales de los alumnos.

En la evaluación:

La evaluación se realizará de forma individual y sistemática en cada una de las actividades, de manera que posibilite establecer de forma cuantitativa y cualitativa la evolución del lenguaje en distintas etapas del curso escolar; es necesario tener en cuenta la integración de todas las influencias educativas que recibe el alumno sobre el lenguaje. Para ello, se sugieren las diferentes categorías en correspondencia con los indicadores de la evaluación y el diagnóstico del lenguaje oral, obtenidos de la exploración logopédica y de la observación realizada al lenguaje de cada alumno. Este aspecto será abordado de forma exhaustiva en el capítulo III.

2.2.1.6 Sistema de clases logopédicas de la alternativa metodológica.

El sistema de clases logopédicas que ofrece la alternativa no se contrapone con la estructura específica de la clase, sino que mantiene una similitud en su estructura; por tanto, en su parte inicial, se incluyen la motivación y el saludo. Esto contribuye a crear o fortalecer los hábitos, las normas de conductas sociales y las relaciones interpersonales. En la motivación, es fundamental suscitar el interés de los alumnos por la actividad que van a realizar; la misma puede hacerse a través de diferentes técnicas, siempre y cuando respondan a los intereses, necesidades y contexto en que se desenvuelve el grupo y tener además, el dominio de las particularidades del curriculum del alumno con retraso mental leve del grado preparatorio.

La parte central lleva el peso mayor de cada clase; es aquí donde el éxito y la consecución de los objetivos propuestos dependen en gran medida de la actuación del especialista, para guiar el desarrollo del proceso integral de los alumnos mediante la intervención del lenguaje, de manera que se aglutinen todas las influencias educativas para cumplir con el objetivo planteado.

La parte final está dirigida a la reafirmación y valoración de la actividad desarrollada, con énfasis en la orientación del trabajo independiente. En cada valoración, el alumno irá alcanzando niveles superiores de protagonismo verbal según sus posibilidades.

La sistematización de las actividades sugeridas no solo se logra con la intervención logopédica directa o el resto de los servicios que ofrece el logopeda, sino que el alumno también debe convertirse en protagonista de ello en otro momento, ya sea dentro o fuera de la escuela, ayudado si es necesario por los adultos (familiares y auxiliares).

EL sistema de clases de la alternativa metodológica (anexo 19), posee un carácter sistémico; su organización es consecuente con el resultado de una amplia revisión bibliográfica, la necesidad del carácter interdisciplinario en la atención a las necesidades educativas en el área del lenguaje, así como la experiencia acumulada en el trabajo logopédico en esta dirección. Su concepción e intencionalidad es que se convierta en un material de consulta con carácter dinámico y flexible, a considerar en la intervención logopédica cuando sea oportuno y susceptible de ser enriquecido y rediseñado a partir de su uso por el personal especializado.

Las actividades que se sugieren no interfieren en el proceso educativo que se desarrolla en la escuela, sino más bien lo enriquecen. Queda a iniciativa de los logopedas, la utilización de las actividades en clases a partir de las posibilidades que ofrecen los servicios logopédicos.

En la confección del sistema de clases se ha considerado un propósito general: potenciar, desde la intervención logopédica, el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio; por ello, las actividades creadas favorecen esencialmente a la comprensión del lenguaje, la motivación verbal, la expresión de ideas, la reafirmación de conceptos, el uso funcional del lenguaje, el desarrollo de la motricidad general y articularia, la socialización, el desarrollo de la atención, la memoria, la imaginación, el pensamiento y sus procesos y la sistematización de lo aprendido en el aula.

Se ha tenido en cuenta además, una secuencia para organizar la sistematización de las actividades según el órgano articulario y el tipo de movimiento, lo que no tiene como intención parcelar el proceso de intervención en el lenguaje oral, sino ofrecer una dosificación lógica que parta de las características de los alumnos con retraso mental.

Conclusiones del Capítulo II.

EL análisis de los resultados del diagnóstico, de la situación actual que presenta la intervención logopédica, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve, permitió constatar que:

- * La preparación recibida por los maestros de la Educación Especial, tanto en pregrado como en la superación postgraduada para desempeñarse como logopeda, no ha profundizado en el tratamiento teórico-metodológico para concebir una intervención logopédica, que potencie el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve; por eso los especialistas manifiestan dificultades en la concepción, ejecución y control de este proceso.

- * Existe consenso por parte de los profesores del Instituto Superior Pedagógico, directores de escuelas especiales y los especialistas (logopedas), sobre las limitaciones teórico-metodológicas que presentan estos últimos para concebir una intervención logopédica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve, dadas las características de estos alumnos.

- * Para proponer una solución a estas dificultades (teórico-metodológicas), se diseñó una alternativa metodológica para una intervención logopédica que potencie el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve, la cual se fundamenta en los postulados del Enfoque Histórico-Cultural, a partir de los cuales se estructuran, sobre la base de los principios y el objetivo formulado, consideraciones generales y específicas que orientan en todo momento sobre cómo concebir, ejecutar y evaluar una intervención logopédica que responda a las particularidades de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio y a una concepción preventiva de la intervención logopédica.

CAPÍTULO III. VALORACIÓN DE LA ALTERNATIVA METODOLÓGICA DE INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA, PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL DE LOS ALUMNOS CON RETRASO MENTAL LEVE DEL GRADO PREPARATORIO.

Este capítulo tiene como objetivo realizar la valoración de la alternativa metodológica, diseñada a partir de la utilización del método criterio de expertos y de los resultados del pre-experimento pedagógico, aplicado en la práctica del trabajo logopédico con los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio.

3.1 Resultados de la valoración, por criterio de expertos, de la alternativa metodológica diseñada.

Para valorar la alternativa metodológica, se utilizó inicialmente el método criterio de expertos (74: 8). En su aplicación se tuvieron en cuenta las siguientes etapas:

- ✓ Elaboración del objetivo.
- ✓ Selección de los expertos.
- ✓ Elección de la metodología.
- ✓ Ejecución de la metodología.
- ✓ Procesamiento de la información.

Una vez formulado el objetivo (anexo 20), se procedió a establecer los criterios de selección de los posibles expertos:

- ✓ Poseer el título de Licenciado en Educación Especial.
- ✓ Disposición para participar en la investigación.
- ✓ Tener una experiencia profesional superior a los 10 años.
- ✓ Trayectoria destacada en la investigación.
- ✓ Resultados satisfactorios en la evaluación profesoral.
- ✓ Estar categorizado como profesor adjunto del Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”.

Posteriormente, se les propuso a los posibles expertos realizar una autovaloración, por considerar que en ella valoran su competencia y las fuentes que les permiten argumentar sus criterios en el tema de la investigación.

Se solicita al candidato que valore su grado de conocimiento, en una escala de 0 a 10 (en esta escala, cero representa ningún conocimiento y 10, pleno conocimiento del tema tratado). Según su propia autovaloración, ubican en algún punto de la escala su nivel de conocimiento y el resultado se multiplica por 0,1, quedando conformado su *coeficiente de conocimiento* (Kc).

Por otra parte, el *coeficiente de argumentación* (Ka) se estima a partir del análisis que realiza el posible experto de sus conocimientos. Para determinar este coeficiente, se solicita que marque con una cruz cuál de las fuentes él considera que ha influido en su conocimiento, de acuerdo con el grado de influencia (Alto, Medio y Bajo) que posee de cada una de estas. Utilizando los valores de la tabla patrón para cada una de las casillas marcadas, se calcula el número de puntos obtenidos en total (74: 11). Estos determinan el coeficiente de argumentación.

Para determinar el *coeficiente de competencia* (K) se utilizó la siguiente fórmula:

$$K = \frac{Kc + Ka}{2}$$

Los valores de K, entre 0,6 y 1, determinaron la selección de 30 expertos. Como se puede apreciar en la tabla de resultados de la autovaloración de los expertos consultados (anexo 20), 22 de ellos poseen un nivel de competencia alto en el tema que se investiga (0,8 [K [1) y 8 expertos tienen una competencia media, pues sus valores se corresponden entre 0,5 [K [0,8.

El grupo de expertos quedó conformado por:

- ✓ 4 Doctores en Ciencias (13%).
- ✓ 10 Master (33%).
- ✓ 5 Profesores con categoría docente de auxiliar (17%).
- ✓ 11 Licenciados en Educación Especial (37%).

Como se refleja en el anexo 21, la mayoría de los expertos (70%) poseen entre 16 y 25 años de experiencia profesional.

La metodología utilizada fue la de comparación de pares (74: 16). En el anexo 23, se recogen los datos de la información ofrecida por los expertos relacionada con los aspectos propuestos para su valoración y que a continuación comentamos:

Existe consenso en cuanto al nivel de importancia de los aspectos valorados por los expertos. La totalidad reconoce la relevancia de la concepción teórica de la alternativa metodológica; el 97%, la considera como muy adecuada y bastante adecuada y el 3% como adecuada. La mayoría (90%), reconoce la relevancia de las orientaciones generales y específicas para concebir una intervención en el lenguaje oral dirigida a potenciar su desarrollo, como muy adecuadas; el 7%, bastante adecuadas y un 3%, las considera adecuadas. En relación a la relevancia del sistema de clases logopédicas, el 97% considera que es muy adecuado y bastante adecuado y el 3%, como adecuado. En cuanto a la utilidad práctica de la alternativa metodológica para el logopeda, el 93% plantea que es muy adecuada y un 7% la considera bastante adecuada y adecuada. Con respecto a la implicación teórico-metodológica de la alternativa para la intervención logopédica, el 93% considera que es muy adecuada y bastante adecuada.

Los expertos expresan que la alternativa metodológica diseñada, contribuirá al perfeccionamiento de la intervención logopédica que se desarrolla en la escuela especial para alumnos con retraso mental leve, ya que está dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral; aspecto que en sí mismo constituye un problema en estos alumnos.

Los resultados que se presentan, en la tabla relativa a la imagen de cada uno de los valores por la inversa de la curva normal, confirman un alto nivel de significación de concordancia en las respuestas de las preguntas formuladas a los expertos, lo que apunta hacia la coherencia de la alternativa metodológica presentada para la intervención logopédica dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio (anexo 23).

En relación con las sugerencias y recomendaciones, plantean que es necesario explicitar los aspectos a considerar en la evaluación del lenguaje de los alumnos, para otorgarles la categoría de bien, regular o mal. Esta sugerencia se tuvo en cuenta en la elaboración de la variante final de la alternativa.

La totalidad de los expertos recomendaron poner en práctica la alternativa metodológica en las escuelas especiales de la provincia de Pinar del Río. Algunos de ellos recomendaron extenderla a las escuelas primarias, donde se encuentran integrados los alumnos con retraso mental leve.

3.2 El método experimental como vía para realizar la constatación de la alternativa metodológica en la práctica del trabajo logopédico. Concepción y proyección.

En la concepción y proyección de la constatación práctica de la alternativa metodológica, mediante el método experimental, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

1. Antecedentes de la alternativa metodológica presentada, en la práctica del trabajo logopédico de la escuela especial para alumnos con retraso mental leve.
2. Determinación del tipo de experimento a utilizar.
3. Proyección de la continuidad de la investigación.

A continuación comentamos los aspectos planteados anteriormente.

1. Como resultado de los estudios de maestría realizados en el curso 2000-2001, la autora realiza una propuesta metodológica dirigida a estimular el desarrollo del lenguaje de los alumnos con retraso mental leve, del primer ciclo de la escuela especial. La propuesta metodológica se aplicó en el centro de referencia "Carlos Marx", del municipio de Pinar del Río. En este momento recibieron las bondades de la propuesta dos logopedas y 17 alumnos. Posteriormente, a partir de los resultados alcanzados en la mencionada escuela, se decide introducir la propuesta en la práctica del trabajo logopédico de todas las escuelas especiales para alumnos con retraso mental leve, del municipio de Pinar del Río y en tres municipios de la provincia (Bahía Honda,

La Palma y Candelaria). Con ello se beneficiaron 58 alumnos y cinco logopedas, coincidiendo en ambos casos con el total de logopedas y de alumnos que asisten al primer ciclo de la escuela especial. Paralelamente a estas acciones, se desarrollaron cursos de postgrado, superación y entrenamientos metodológicos conjuntos, donde participaron logopedas, directores y metodólogos de las escuelas especiales para alumnos con retraso mental.

El análisis de la información recogida, sobre la introducción de los resultados emanados de la tesis de maestría desarrollada por la autora, permitió constatar que:

- Se realizaron acciones de superación sobre el 100% de los logopedas que trabajan en las escuelas especiales, las cuales se dirigieron al perfeccionamiento de la intervención logopédica.
- Los cortes evaluativos realizados por el logopeda, reflejaron progresos en la corrección y compensación de los trastornos del lenguaje, en los 58 alumnos que recibieron las bondades de la investigación realizada.
- Se aprecia una intención por parte de los especialistas de ofrecer, mediante los servicios logopédicos, mayor contribución al desarrollo del lenguaje como medio de comunicación por excelencia. Esto es válido para los alumnos con retraso mental; sin embargo, en la práctica del trabajo logopédico, se continúa ofreciendo mayor interés a los servicios logopédicos dirigidos a la corrección y compensación de los trastornos del habla y de la voz, esencialmente.

Estos aspectos influyeron en la decisión adoptada por la investigadora en cuanto a la determinación del tipo de experimento a realizar.

2. Como método experimental, se decidió utilizar el pre-experimento pedagógico, denominado por otros autores como experimento de control mínimo en grupo único, en su variante de series temporales, que implica, como se plantea en la literatura, efectuar varios cortes después de que se introduce la alternativa metodológica en el grupo de alumnos objeto de estudio (75: 71), (76: 115).

La selección de este tipo de experimento se ajusta a las características del estudio realizado y su fundamento puede explicarse por dos razones esenciales:

- * El análisis efectuado en el aspecto abordado en la página 88, sobre los antecedentes de la investigación, donde se destaca que fueron realizadas acciones de superación al 100% de los logopedas que trabajan en las escuelas especiales para alumnos con retraso mental. Esto dificulta la selección de un grupo de control experimental.
 - * La dificultad para lograr la homogeneidad en grupos de alumnos con retraso mental leve, en cuanto al desarrollo del lenguaje oral.
3. En relación a la proyección de la investigación se tuvieron en cuenta dos aspectos: continuar las acciones dirigidas a la generalización de los resultados de la investigación y mantener seguimiento a la evolución del desarrollo del lenguaje oral (estudio longitudinal) de los alumnos objeto de estudio en esta investigación, durante su permanencia en la escuela especial. Esto responde a una tarea del proyecto de investigación titulado: “Estrategias metodológicas para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales”, dirigido por el Departamento de Educación Especial, de la provincia de Pinar del Río.

3.2.1 Objetivo y etapas del pre-experimento pedagógico.

El proceso de intervención en el lenguaje no es independiente de los procesos socio-culturales en general, ni de los educativos en particular. No es posible estudiar el desarrollo del lenguaje oral (VD) como medio de comunicación, al margen del contexto en que están inmersos los alumnos con retraso mental leve. El contexto escolar representa una parte importante de ese contexto socio-cultural. La alternativa metodológica (VI) presentada en el capítulo II fue sometida a su constatación práctica en la escuela especial “Carlos Marx”, de la provincia de Pinar del Río, a través del pre-experimento pedagógico.

Esta escuela posee una población de 128 alumnos, 13 maestros y dos logopedas. De ellos, se seleccionó de forma intencional el grupo clase correspondiente al

grado preparatorio, compuesto por 13 alumnos y sus familias, cuatro maestros y una logopeda. En el capítulo II (pág 65) aparecen los criterios de selección.

El pre-experimento pedagógico tuvo como objetivo la valoración del comportamiento de la alternativa metodológica para la concepción de una intervención logopédica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio.

Las variables ajenas controladas fueron:

- ✓ Grado de retraso mental (leve).
- ✓ Grado escolar (preparatorio).
- ✓ Diagnóstico logopédico.
- ✓ Ausencias prolongadas por enfermedades u otras causas.

En la organización del pre-experimento se consideraron las siguientes etapas:

1ra etapa. Se realizó la medición inicial del grupo de alumnos objeto de estudio, la preparación de la logopeda y la autovaloración por parte de esta sobre la preparación alcanzada en los talleres realizados (capítulo II).

2da etapa. Introducción de la alternativa metodológica en el grupo clase objeto de estudio.

3ra. etapa. Medición intermedia y final del desarrollo del lenguaje oral alcanzado por los alumnos.

Para recoger los datos emanados del pre-experimento, se tuvo en cuenta la operacionalización de la variable lenguaje oral (VD), en dimensiones e indicadores (tabla I del anexo 16 y 26). En la realización del pre-experimento se utilizaron métodos empíricos, teóricos y estadísticos, los cuales se explicarán en el próximo epígrafe.

3.2.2 Resultados del pre-experimento pedagógico.

La primera etapa se desarrolló a principios del curso 2003-2004 y en ella se realizó la medición inicial del grupo de alumnos objeto de estudio, con el objetivo de caracterizar el desarrollo de los componentes estructurales del lenguaje:

fonético-fonológico, léxico-semántico y gramatical (morfo-sintáctico). Para esto se utilizaron como métodos empíricos el análisis de documentos y la exploración logopédica adaptada por la autora (anexos 2 y 16). Los resultados fueron presentados en el capítulo II.

Posteriormente, se desarrollaron los talleres dirigidos a la preparación de la logopeda y a la autovaloración por parte de esta, sobre la preparación alcanzada en los talleres realizados.

El objetivo general de los talleres se dirigió a la preparación de la logopeda para la concepción de una intervención logopédica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio. De acuerdo con las exigencias de los contenidos tratados en los talleres se invitaron a participar a los maestros, auxiliares y familiares de los alumnos.

Los aspectos tratados en la preparación fueron:

- ✓ Lugar que ocupa la intervención logopédica en el proceso educativo que se desarrolla en la escuela especial. Tendencias de la intervención, en el lenguaje de los alumnos con retraso mental.
- ✓ Concepciones sobre el proceso de intervención en el lenguaje.
- ✓ ¿Qué significa potenciar el desarrollo del lenguaje oral? Implicaciones para los maestros y la familia.
- ✓ Alternativa metodológica para la concepción de una intervención logopédica dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral:
 - Fundamentos teórico-metodológicos.
 - Principios.
 - Objetivos.
 - Consideraciones generales.
 - Orientaciones específicas.
 - Sistema de actividades.
 - Indicaciones para la evaluación del lenguaje oral.

Estos aspectos guardan una estrecha relación con las limitaciones teórico-metodológicas que presentan los logopedas, para concebir una intervención en el

lenguaje oral que potencie su desarrollo en los alumnos con retraso mental leve, dadas las características de estos alumnos (capítulo II).

Después de realizados los talleres, se aplicó una entrevista individual a la logopeda objeto de estudio, con el objetivo de valorar la comprensión y preparación alcanzada por ella en los talleres, realizados para poder potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio (anexo 25).

En el análisis de la información, recogida en la entrevista aplicada a la logopeda, se pudo apreciar que ella:

- ✓ Ratificó y argumentó el lugar que ocupa la intervención logopédica en el proceso educativo que se desarrolla en la escuela especial.
- ✓ Mencionó las tendencias de la Logopedia en la actualidad y cómo repercuten en la intervención que se realiza sobre el lenguaje oral.
- ✓ Valoró las concepciones actuales del proceso de intervención en el lenguaje y su utilidad para los alumnos con retraso mental.
- ✓ Definió de forma correcta qué es potenciar el desarrollo del lenguaje oral.
- ✓ Explicó los fundamentos teóricos solicitados.
- ✓ Señaló cómo se organiza, ejecuta y evalúa una intervención logopédica dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral, de los alumnos con retraso mental leve.

El análisis cualitativo de los resultados obtenidos con la aplicación de esta entrevista, refleja mayor preparación de la logopeda con respecto a los resultados del diagnóstico inicial, para concebir una intervención logopédica dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos (capítulo II).

Esto se evidenció en las respuestas dadas a las diferentes preguntas formuladas a la logopeda, quien ha comprendido la necesidad de transitar de una intervención correctiva y compensatoria hacia una concepción preventiva de la intervención logopédica, fundamentada en los aportes del Enfoque Histórico-Cultural. Para lograr este empeño, es necesario ofrecer servicios logopédicos a todos los alumnos a partir de sus potencialidades y de los recursos que ofrecen los entornos

escolar y familiar. Estos elementos posibilitan plantear, que existe mayor preparación de la especialista para introducir en la práctica pedagógica la alternativa metodológica.

En la segunda etapa se introduce la alternativa metodológica a través del método de entrenamiento metodológico conjunto, como estilo de dirección (78: 1-10). Se comenzó con una reunión metodológica conjunta donde participaron los maestros, padres y auxiliares que atienden a los alumnos. En esta reunión, la logopeda, previamente entrenada por la autora, explicó el objetivo de la alternativa, el contenido de ella y el papel que desempeñaría cada uno de los participantes. En lo esencial, se trataron aspectos relacionados con la articulación coherente de las acciones sobre el alumno, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral por parte de los maestros y de la familia, bajo la asesoría de la logopeda.

Dadas las características de la alternativa, de esta reunión se derivaron acuerdos para desarrollar otras reuniones metodológicas, con énfasis en el trabajo con los padres y otros familiares.

Para ser consecuentes con el sistema de trabajo metodológico del MINED, la logopeda desarrolló una clase metodológica y una demostrativa. Posteriormente, impartió dos clases abiertas, en las que participaron los padres de los alumnos objeto de estudio. También se desarrollaron talleres con el objetivo de ilustrar a los padres y demás familiares cómo podrían proceder en el hogar y en otras situaciones de la vida cotidiana, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral del niño.

Es importante señalar que todas las acciones ejecutadas por la logopeda fueron guiadas por la autora.

Con el objetivo de constatar la evolución del lenguaje oral de los alumnos, se confeccionó una guía de observación (anexo 26). La observación (imprescindible en el uso de cualquier método empírico) en este estudio, condujo a los hallazgos cualitativos que permitieron una interpretación más amplia de los resultados cuantitativos.

Con este instrumento la logopeda ya no solo dispone de la exploración logopédica, sino además, de una guía de observación que permite diagnosticar y evaluar el lenguaje oral de los alumnos en situaciones de la vida cotidiana (escolar). Esto resulta de gran interés si se considera que el diagnóstico es entendido como “un proceso que lleva a la identificación de las necesidades específicas de cada individuo, tomando en cuenta su entorno, que precisa las áreas débiles y fuertes (necesidades y potencialidades), siendo un proceso continuo de evaluación-intervención con una retroalimentación continua de la evolución y con un enfoque psicopedagógico” (16: 6).

De la guía de observación elaborada, se deriva un registro de información que se ha denominado FICHA. En ella, la logopeda registra sistemáticamente el lenguaje utilizado por los alumnos. Para registrar la información puede auxiliarse en algunos casos de los maestros, la auxiliar y de la familia, cuando esta lo permita. Los datos obtenidos se tabularon a partir de las dimensiones e indicadores establecidos para estos fines (tabla I del anexo 26).

FICHA

Nombre y Apellidos del alumno _____

Transcripción del lenguaje utilizado por el alumno	Contexto en que se producen las emisiones	Emisiones de otras personas: maestros; auxiliares y alumnos	Aprovechamiento de la ayuda

En la tercera etapa, se realizó la medición intermedia y la final, coincidiendo con el período de la evaluación logopédica que se desarrolla en la escuela.

En cada medición fueron utilizados para la recogida de información, el instrumento de la exploración logopédica, adaptado por la autora, con la incorporación de los niveles de ayuda (ver pág. 42) y la guía de observación sobre el lenguaje utilizado por el alumno.

Para el procesamiento estadístico de los datos obtenidos en la exploración del lenguaje, se utilizaron la prueba no paramétrica de Friedman, con un análisis de la

varianza de clasificación doble (77: 195-202) y la prueba del coeficiente de correlación de rango de Spearman, para determinar la existencia o no de relación entre los movimientos linguales y los movimientos coordinados de la lengua (77: 233-237). Los datos de las observaciones realizadas a los alumnos se procesaron a partir de la prueba de rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon (77: 99-107). Todos fueron tomados del paquete estadístico SPSS 10.00. El nivel de significación especificado fue de 0,05.

Los resultados obtenidos fueron analizados tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo.

3.2.2.1 Resultados del análisis de la información, recogida en la exploración logopédica aplicada a los alumnos en las tres mediciones realizadas.

Al analizar los resultados obtenidos, a partir de la aplicación de la exploración logopédica realizada en los tres momentos del curso escolar (inicial, intermedio y final), se integra la valoración cualitativa con la cuantitativa, teniendo en cuenta las dimensiones e indicadores previamente establecidos (tabla I anexo 16), obteniéndose los siguientes resultados:

Dimensión fonético-fonológica:

En cuanto a la estructura anatómica de los órganos fonoarticulatorios no existen diferencias significativas entre las tres mediciones realizadas; el resultado de la probabilidad obtenida es 0,060 mayor que el nivel de significación especificado $\alpha = 0,05$.

Este resultado es comprensible, si se tiene en cuenta que la corrección de las anomalías de las estructuras anatómicas de los órganos fonoarticulatorios, responde a un complejo proceso de intervención (quirúrgico, medicamentoso y de aparatología) donde participan diferentes especialistas. En muchos casos, estos tratamientos están condicionados a la situación de salud del menor y a las medidas oportunas y tempranas que puede tomar o no la familia.

La ejecución sistemática de las acciones que desarrolla la logopeda y las que coordina con el colectivo pedagógico y la familia, a partir de las potencialidades y

necesidades de los alumnos, unido a la manera en que se concibió el sistema de clases logopédicas como parte de la alternativa metodológica, permitieron promover el desarrollo y fortalecimiento de los movimientos linguales de los alumnos, en la medida en que se desarrolló la alternativa metodológica.

El procesamiento estadístico de los datos referidos a este indicador (movimientos linguales) coincide con el planteamiento anterior; en todos los casos los resultados obtenidos son altamente significativos, pues la probabilidad es menor que el nivel de significación especificado $\alpha = 0.01$ (tabla I del anexo 27).

Este resultado es de gran importancia, porque la realización de los movimientos linguales correspondientes a este indicador, sirven de base para concretar posteriormente movimientos de la lengua de mayor complejidad, los cuales son necesarios para la pronunciación correcta de los fonemas. Como se conoce, la formación y desarrollo de la pronunciación requiere un alto grado de coordinación de los movimientos de los órganos fono-articulatorios y en especial, de los movimientos linguales; aspecto que en sí mismo constituye un problema de los alumnos con retraso mental leve, dadas las particularidades que caracterizan su actividad nerviosa superior.

En el análisis de los datos, referidos a la realización de los movimientos coordinados de la lengua, se apreció una evolución positiva en los alumnos, en cada uno de los movimientos correspondientes a este indicador. Los resultados del procesamiento estadístico realizado corroboran el análisis cualitativo presentado, pues la probabilidad obtenida, al comparar las tres mediciones efectuadas es altamente significativa; o sea, es menor que el nivel de significación especificado (tabla II del anexo 27).

Para comprobar el nivel de relación existente entre los indicadores presentados (movimientos linguales y movimientos coordinados de la lengua), se calculó el coeficiente de correlación por rango de Spearman, constatándose un alto nivel de correlación en la mayoría de los casos, pues los valores del coeficiente de correlación obtenidos son significativamente diferente de cero (anexo 28).

Este resultado corrobora la estrecha dependencia, vínculo y relación existente entre los movimientos linguales y los movimientos coordinados de la lengua, demuestra las amplias posibilidades que ofrece una intervención logopédica científicamente fundamentada, para lograr la realización de movimientos coordinados de la lengua, premisa esencial para la prevención, corrección y compensación de los trastornos de la pronunciación de los fonemas y refleja la coherencia de las acciones concebidas en esta dirección como parte de la alternativa metodológica. Esto benefició a los alumnos objeto de estudio, dadas las particularidades de la actividad nerviosa superior que los caracteriza. Es necesario destacar cómo en la dinámica de las interacciones que se producen entre los alumnos, mediadas por los adultos (personas preparadas por el logopeda), se contribuye a potenciar el desarrollo del lenguaje oral a partir de las acciones que estimulan la comprensión y producción de este. Estas acciones, favorecen a su vez la realización de los movimientos, a partir de la utilización de los distintos niveles de ayuda y de la atención individual que requiere cada alumno (sistema de clases logopédicas anexo 19).

Al analizar los datos correspondientes a la realización de los movimientos de los labios, no se reflejan diferencias significativas entre las mediciones efectuadas, con respecto a la realización de movimientos de extensión y ruidos con los labios. En ambos casos, durante la primera medición, solo tres alumnos (23,08%) manifestaron algunas dificultades en la realización de estos movimientos (tabla II del anexo 16). Se corroboran así las potencialidades de la mayoría de los alumnos objeto de estudio en esta dirección, las cuales se tuvieron en cuenta en la elaboración de la alternativa metodológica y en particular, en la confección de las clases logopédicas, donde los alumnos no afectados o menos afectados influyen sobre los demás, convirtiéndose en agentes interventores bajo la guía de la logopeda.

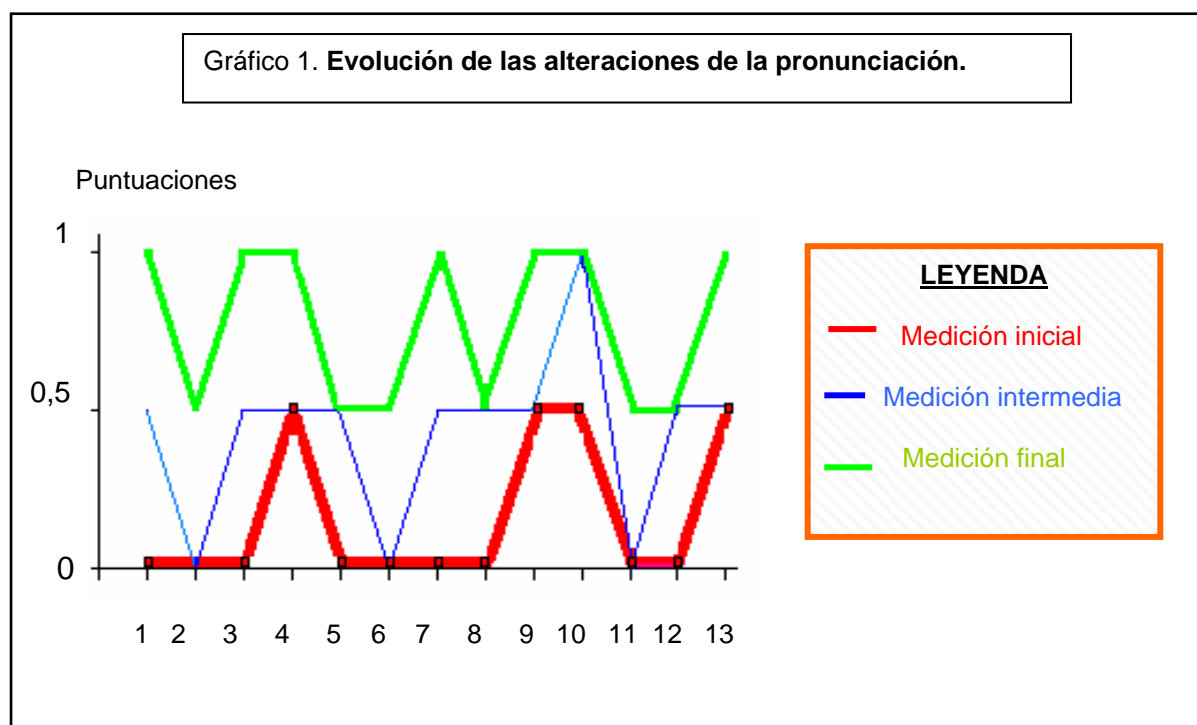
En cuanto a los movimientos de tensión y distensión de los labios, se obtuvieron resultados altamente significativos al comparar las mediciones efectuadas, pues la probabilidad es menor (0,000) que el nivel de significación especificado (tabla III anexo 27). Este resultado está relacionado con el carácter sistémico de los

servicios logopédicos desarrollados y con el propio proceso de enriquecimiento del vocabulario, tanto activo como pasivo, que se aprecia en los alumnos, así como con la utilización de los diferentes niveles de ayuda para emitir un juicio confiable por parte del especialista. Resultó de gran utilidad la comprobación de la comprensión de la tarea por parte del alumno (primer nivel de ayuda).

Respecto a la realización de movimientos del velo del paladar ($P = 0,018$) se apreciaron resultados significativos. La probabilidad obtenida, al comparar los cortes de la exploración logopédica, es menor que $\alpha = 0,05$. De este resultado se infiere cómo mejora la movilidad velar y cómo esta a su vez, repercute de manera positiva sobre el timbre de la voz.

Aunque nuestra propuesta no está concebida para la corrección de las alteraciones de la pronunciación, sí pone en marcha un conjunto de acciones que contribuyen a disminuir dichas alteraciones en los alumnos.

Como se refleja en el gráfico 1, en la medición inicial la mayoría (69,23%) de los alumnos fueron evaluados de mal, Esta situación difiere en la segunda medición, cuando solo el 23,08% resultó evaluado con esta categoría. En la medición final, todos los alumnos resultaron evaluados de regular o bien.



Al procesar la información recogida sobre la audición fonemática ($P = 0,000$), la diferencia entre los datos obtenidos en los tres momentos es altamente significativa, pues la probabilidad es menor que el nivel de significación especificado. Este resultado no constituye un hecho aislado; al contrario, forma parte de la relación existente entre el desarrollo de los movimientos de los órganos fonoarticulatorios, los cuales favorecen a su vez el desarrollo de la pronunciación y la percepción auditiva de los sonidos del lenguaje, en el curso de su desarrollo ontogenético. Estos aspectos están contenidos en la dimensión fonético-fonológica que se analiza (anexo 16).

Resumiendo, podemos establecer que la alternativa metodológica diseñada conduce a progresos en la realización de los movimientos linguales, de los labios, de la mandíbula, del velo del paladar y contribuye a disminuir las alteraciones de la pronunciación y la audición fonemática, aspectos considerados esenciales en una intervención logopédica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio.

Dimensión léxico-semántica:

Tabla I. *Resultados del procesamiento de los datos referidos al vocabulario.*

Vocabulario					
Comprensión de órdenes	Vocabulario por imágenes				Respuestas a preguntas sin apoyo visual
	¿Qué es?	¿Cómo es?	¿Qué hace?	¿Dónde está?	
P = 0,000	P = 0,097	P = 0,000	P = 0,000	P = 0,000	P = 0,000

Al realizar un análisis global de las respuestas de los alumnos a las preguntas formuladas, se observa que la diferencia entre los datos obtenidos es altamente significativa; o sea, la probabilidad obtenida (0,000) es menor que el nivel de significación especificado, excepto en el vocabulario por imágenes (¿Qué es?). Esto se corresponde con el apoyo visual suministrado, la utilización de los distintos niveles de ayuda que se ofrecen al alumno para solucionar la tarea, las influencias educativas recibidas por ellos antes de ingresar a la escuela y el propio desarrollo ontogenético del lenguaje.

De estos resultados se infiere, cómo el vocabulario de los alumnos va evolucionando de manera positiva, a partir de la introducción de forma coherente, de la alternativa metodológica en el proceso educativo que se desarrolla en la escuela, el cual se inserta con la familia y con la comunidad. Se aprecia una evolución positiva en la comprensión de órdenes con creciente complejidad, la utilización de adjetivos, verbos, preposiciones y respuestas a preguntas sin apoyo visual, en correspondencia con el nivel (grado) escolar en que se encuentran, lo que permite plantear las posibilidades que ofrece la intervención logopédica para potenciar el desarrollo del lenguaje oral desde el contexto escolar; por ello, se debe continuar en otros grados a partir de los logros alcanzados por los alumnos, en un proceso donde no solo se ejecuten y consoliden los resultados alcanzados, sino donde de manera creciente, se estimule en el alumno el uso de su lenguaje oral como medio de comunicación.

Dimensión gramatical (morfo-sintáctica):

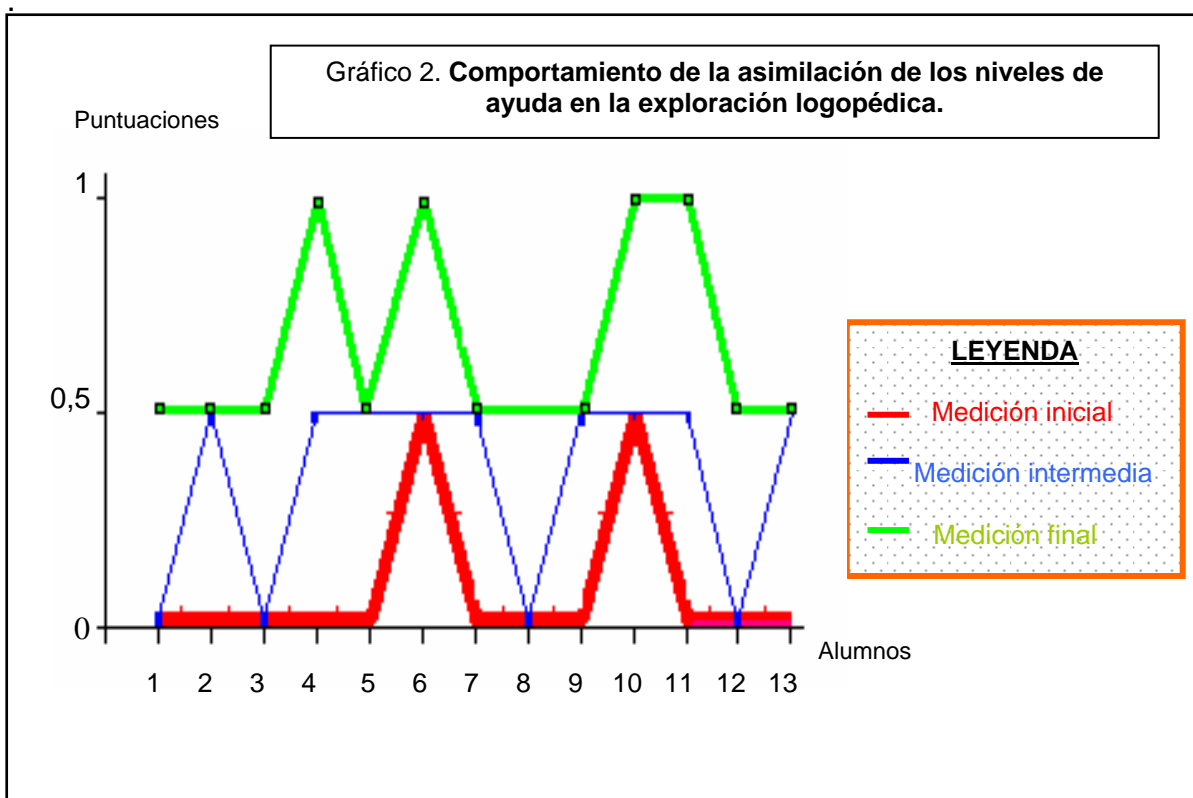
Al procesar los datos correspondientes a esta dimensión, la diferencia entre ellos en las tres mediciones realizadas es altamente significativa, pues la probabilidad es de 0,000 menor que el nivel de significación especificado (tabla IV del anexo 27). De estos datos se infiere cómo los alumnos utilizan cada vez más, para comunicarse con los adultos y otros niños frases, oraciones, narraciones con ayuda de secuencias y van mejorando el contenido lógico de su expresión.

Estos datos confirman las posibilidades que tienen los alumnos con retraso mental leve para comunicarse mediante el lenguaje oral, con un creciente nivel de complejidad y riqueza en el uso de este lenguaje; por ello, en la intervención logopédica se deben considerar las potencialidades de los alumnos, la adecuada utilización de los niveles de ayuda y la incorporación de los recursos que ofrecen los contextos en los que están inmersos.

Dimensión niveles de ayuda:

Como se aprecia en el gráfico 2, los alumnos muestran una evolución positiva en cuanto a la asimilación de los niveles de ayuda, para ejecutar las tareas auxiliándose del lenguaje, aprovechando de la mejor manera la ayuda brindada

para resolver la tarea que se les plantea. Por ejemplo, en la primera medición, 11 alumnos (84,62%) necesitan de hasta un 4to y 5to nivel de ayuda para resolver la tarea planteada; sin embargo, en la segunda medición, esta situación varía de manera considerable pues de estos alumnos, 9 (69,23%) necesitan de la utilización de un 3er y 4to nivel de ayuda para resolver la tarea; a su vez, en la tercera medición, se constató que cuatro alumnos (30,77%) resuelven la tarea con un 1er y 2do nivel de ayuda (tabla II del anexo 16). Este resultado se corresponde con el vínculo existente entre el lenguaje y la actividad generalizadora del intelecto; es decir, las acciones dirigidas a potenciar el desarrollo del lenguaje oral favorecen a todos los procesos psíquicos.



3.2.2.2 Resultados de las observaciones realizadas a los alumnos.

Con el objetivo de recoger información sobre la evolución del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio y con ello, el efecto de la alternativa metodológica para concebir una intervención logopédica dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral, se realizaron de forma sistemática

observaciones a los alumnos. Las mismas se registraron en la FICHA anteriormente presentada (pág. 95). Los datos obtenidos de ellas se tabularon a partir de las dimensiones e indicadores previamente establecidos. El análisis cualitativo y el procesamiento estadístico de los mismos, se realizó en correspondencia con la evaluación logopédica que se efectúa en la escuela (anexo 26).

✓ *Dimensión formas que utilizan para comunicarse.*

Tabla II. *Resultados del procesamiento de los datos referidos a las formas que utilizan los alumnos para comunicarse.*

	Mímica	Combinan la mímica con palabras y frases	Palabras y frases	Oraciones sencillas de hasta tres elementos	Oraciones de cuatro o más elementos
Z	-3, 606 ^a	-3, 606 ^a	-3, 606 ^a	-3, 606 ^a	-3, 2729 ^a
P	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001

Leyenda:

Z: Estadígrafo.

P: Probabilidad:

Los resultados de este procesamiento indican diferencias altamente significativas entre las mediciones efectuadas a partir de las observaciones realizadas, que expresan en todos los casos una probabilidad menor que el nivel de significación especificado.

De este resultado se puede inferir que, en la medida en que se desarrolla la alternativa metodológica, los alumnos hacen mayor uso del lenguaje oral para comunicarse, muestran mayor riqueza en cuanto a la complejidad de las oraciones que utilizan y aunque presentan errores de concordancia de los elementos que las componen, disminuye de manera significativa la utilización de la mímica en el proceso de comunicación y aumentan las interacciones verbales entre los alumnos.

✓ *Dimensión contexto, donde se producen las mayores emisiones.*

En relación al contexto donde se producen las emisiones verbales de los alumnos, resultó interesante para este estudio conocer que en el primer corte efectuado a

las observaciones realizadas en el contexto escolar, las mayores emisiones verbales se producen entre los alumnos durante el juego y el receso docente en el 76,92% (10 alumnos).

Las observaciones efectuadas a las clases revelan que se ofrecen en ellas mayores oportunidades de expresión, a los alumnos que presentan menos dificultades en el desarrollo de su lenguaje oral y por tanto, requieren de la utilización de hasta un tercer nivel de ayuda, lo que influye de manera negativa en los alumnos más afectados. Esto indica la necesidad de continuar la búsqueda de procedimientos para revertir esta situación.

Por otra parte, se constataron emisiones verbales en el hogar en el 46,15% (6 alumnos), fundamentalmente entre el niño con sus hermanos y otros niños. Estas emisiones generalmente son producidas en el proceso de interacción entre estos. Cuando comparamos los datos obtenidos del segundo corte de las observaciones realizadas, con respecto a los datos del primer corte, obtuvimos que:

Tabla III. *Resultado del procesamiento de los datos relativos al contexto donde se producen las mayores emisiones verbales de los alumnos.*

	En el juego y receso docente	En la clase	En la clase logopédica	En el hogar
Z	-3, 464 ^a	-3, 276 ^a	-2, 919 ^a	-3, 176 ^a
P	0,001	0,001	0,004	0,001

Como se puede apreciar, estos datos evidencian diferencias altamente significativas; o sea, la probabilidad es menor en todos los casos que el nivel de significación especificado.

Estos resultados expresan cómo en la medida en que se va desarrollando la alternativa metodológica, se contribuye a potenciar el desarrollo del lenguaje oral y su uso en los diferentes contextos en que está inmerso el alumno, a partir de la adecuada utilización de la ayuda y de las interacciones que se propician entre estos.

✓ *Dimensión iniciativas verbales e incorporación de palabras conocidas a nuevas situaciones.*

El resultado del procesamiento de los datos relativos a los indicadores de esta dimensión (tabla V del anexo 27), muestran que no existen diferencias significativas entre los resultados de los cortes, referidos a la evolución de las iniciativas verbales espontáneas de los alumnos, pues la probabilidad obtenida es mayor que el nivel de significación. Este resultado no es sorprendente, si se consideran las especificidades del desarrollo del lenguaje oral en los alumnos estudiados; sin embargo, a medida que se sistematizan las acciones correspondientes a la alternativa metodológica, se comienzan a observar cambios en esta dirección; por ejemplo, en el segundo corte en tres alumnos se constataron la presencia de estas iniciativas, esto indica la necesidad de continuar con la sistematización de las acciones contenidas en ella.

En el indicador referido a la aparición de iniciativas verbales vinculadas a objetos concretos, la diferencia es significativa, pues la probabilidad es de 0,025; es decir, se aprecian cambios en las iniciativas verbales vinculadas a objetos concretos, familiares a los alumnos; como son, pelota, cuchara, lápiz, tiza y otros. En cuanto a las iniciativas verbales muy limitadas, la diferencia entre ambos cortes resultó significativa. La probabilidad (0,014), menor que el nivel de significación especificado ($\alpha = 0,05$).

De estos datos se infiere que la intervención logopédica debe tener un carácter de sistema, que abarque los distintos grados que se imparten en la escuela especial, dadas las particularidades del lenguaje oral que caracteriza a los alumnos con retraso mental leve; además, los datos obtenidos enfatizan en la necesidad del uso adecuado de la ayuda y la utilidad de los medios de enseñanza para estimular las iniciativas verbales de los alumnos.

✓ *Dimensión fonético-fonológica.*

Con respecto a esta dimensión se apreció que, aunque esta alternativa no tiene como objetivo la corrección de las alteraciones de la pronunciación, sí pone en marcha diferentes acciones que influyen sobre estas alteraciones contribuyendo a

su corrección; resultado que coincide con los obtenidos en la exploración logopédica presentada anteriormente.

Cuando comparamos los resultados emanados de las observaciones realizadas sobre la pronunciación, se constató que en el primer corte, el 100% de los alumnos manifestaron trastornos en la pronunciación de los fonemas correspondientes a un mismo nivel articulatorio; el 61,54% (8 alumnos) presentaron errores de hasta seis fonemas de diferentes niveles articulatorios y en el 38,46% (5 alumnos), se observaron trastornos de más de seis fonemas de diferentes niveles de articulación.

Esta situación cambia de manera favorable en el segundo corte, donde el 46,15% (6 alumnos) han corregido las alteraciones estables de la pronunciación de los fonemas, correspondientes al mismo nivel de articulación y el 53,85% (7 alumnos), manifestaron errores de hasta seis fonemas correspondientes a diferentes niveles de articulación. Todos los alumnos superaron las alteraciones de la pronunciación de los sonidos de más de seis fonemas.

✓ *Dimensión léxico-semántica.*

En esta dimensión se observó que en los resultados obtenidos de los cortes realizados, los alumnos evidencian potencialidades para comunicarse mediante el lenguaje oral, lo que se constató a través del procesamiento estadístico reflejado en la tabla VI, del anexo 27.

Los resultados alcanzados indican que los alumnos van mejorando el lenguaje oral y su uso, en la medida en que se ejecutan las acciones previstas para potenciar el desarrollo de este, en coordinación con el proceso educativo que se desarrolla en la escuela y con las acciones que realizan la familia y la comunidad bajo la asesoría de la logopeda.

✓ *Dimensión gramatical (morfo-sintáctica).*

Los indicadores evaluados en esta dimensión, permitieron conocer que existen diferencias altamente significativas entre los datos obtenidos de las mediciones efectuadas. La probabilidad es menor que el nivel de significación especificado (tabla VII, del anexo 27).

Se apreció cómo en la medida en que se desarrollan las acciones correspondientes a la alternativa metodológica, los alumnos forman oraciones a partir de láminas y palabras, realizan narraciones con ayuda de secuencias y aunque brevemente, narran hechos.

✓ *Dimensión aprovechamiento de la ayuda.*

En todas las observaciones realizadas, se ha podido constatar la evolución progresiva de los alumnos en el aprovechamiento de los niveles de ayuda, en este sentido, en la mayoría de los casos se observó la evolución desde el 5to y 4to nivel de ayuda, hacia el 3ro y 2do nivel de ayuda.

Las observaciones realizadas posibilitan comprender que en la medida que se desarrolla el lenguaje oral en los alumnos, aumenta en ellos la receptividad para la ayuda.

Los datos emanados de las observaciones realizadas, demuestran progresos en el desarrollo del lenguaje oral y su uso, resultado que coincide con los datos obtenidos en la exploración logopédica, confirmándose así la coherencia de la alternativa metodológica utilizada, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio.

3.2.2.3 Resultados de la entrevista aplicada a los padres de los alumnos objeto de estudio.

Con el objetivo de conocer cómo valoran los padres el desarrollo del lenguaje oral alcanzado por sus hijos, a partir de las acciones contenidas en la alternativa metodológica, se realizó una entrevista colectiva. En ella participaron 13 madres, seis padres y el colectivo pedagógico que atiende al grupo de alumnos.

En el anexo 29, se recoge el instrumento utilizado.

Con la aplicación de la entrevista se constataron los siguientes resultados:

- Todos los padres coinciden en plantear que se evidencian progresos en la evolución del lenguaje oral de sus hijos, los cuales se expresan en:
 - la sustitución de la mímica como forma de comunicación por el uso de palabras y oraciones, aunque en ocasiones cometen errores en la elección

correcta de la palabra de acuerdo a su significado y al contexto en que se emplea.

- se muestran más interesados por el lenguaje, formulan preguntas, solicitan la realización de cuentos, utilizan el lenguaje como medio para satisfacer sus necesidades y comprenden órdenes, las cuales ejecutan auxiliándose del lenguaje oral. De igual forma, los errores en la pronunciación han disminuido.

- Reconocen que las orientaciones ofrecidas por la logopeda y su seguimiento, les han permitido comprender mejor la situación del lenguaje que presentan sus hijos, para ofrecerles las ayudas que necesitan según sus particularidades. Con relación a la ejemplificación de las actividades que realizan para desarrollar el lenguaje oral, coincidieron en plantear lo siguiente:

- han propiciado la realización de interacciones verbales con sus hijos y con otros adultos y niños.

- dedican más tiempo a conversar con el niño, a contarles cuentos y a escucharlos.

- les exigen la utilización del lenguaje oral como vía de comunicación y les encomiendan la realización de encargos en los que tengan que usar el lenguaje.

- Todos consideran que la experiencia debe continuar, teniendo en cuenta los progresos que observan en sus hijos.

Aquí resultó interesante la opinión de familiares que han tenido otros niños con retraso mental, los cuales plantearon que con respecto a su experiencia anterior, sus hijos muestran mayor desarrollo y uso del lenguaje oral, en la misma etapa de la vida que los otros niños con retraso mental.

- Los padres coinciden en plantear las siguientes sugerencias para contribuir con el desarrollo del lenguaje oral de sus hijos:

- iniciar este trabajo (se refiere a las acciones de la alternativa) desde mucho antes de que el niño ingrese a la escuela.

- propiciar la realización de intercambios de experiencia con otros padres para conocer sus opiniones y así perfeccionar y enriquecer sus experiencias.

- disponer de bibliografía sobre el tema. La misma pudiera ubicarse en la biblioteca de la escuela para facilitar su consulta.

La valoración de la alternativa metodológica presentada por criterio de expertos y los resultados del pre-experimento pedagógico, indican la funcionabilidad de la alternativa metodológica de intervención logopédica para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio.

Posteriormente, se continuó con la introducción de la alternativa en otras escuelas especiales. Para ello, se decidió realizar su implementación atendiendo a las siguientes etapas:

1ra etapa. A partir de los resultados alcanzados en el grado preparatorio de la escuela “Carlos Marx” (centro de referencia), se comenzará a introducir la alternativa metodológica en todas las escuelas especiales para alumnos con retraso mental, del municipio de Pinar del Río.

2da etapa. Teniendo en cuenta los resultados alcanzados en la etapa anterior, se generalizará a todas las escuelas especiales de la provincia, con las adecuaciones pertinentes.

3ra etapa. Se continuará con el seguimiento de la evolución del lenguaje oral, de los 13 alumnos objeto de estudio de esta investigación (estudio longitudinal), durante su estancia en la escuela especial.

En estos momentos, se desarrolla la primera etapa con la introducción de la alternativa metodológica en las escuelas “Ciro Redondo” y “Antón Makarenko” y se continúa con el trabajo en el centro de referencia “Carlos Marx”; además, se imparten los talleres de preparación, en los cuales participan cuatro logopedas y 18 maestros.

El objetivo de los talleres está encaminado a la preparación de logopedas y maestros en relación a una concepción de la intervención logopédica, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral en los alumnos con retraso mental leve,

sobre las bases de los fundamentos teórico-metodológicos de la alternativa presentada.

Estos aspectos guardan estrecha relación con las limitaciones teórico-metodológicas detectadas en los logopedas, para concebir una intervención logopédica dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve.

Conclusiones del Capítulo III.

* La valoración por criterio de expertos, permitió constatar un alto grado de significación en la concordancia de las respuestas de los expertos con relación a la importancia de los aspectos evaluados: relevancia de la concepción teórica de la alternativa, grado de relevancia de las orientaciones generales y específicas para su puesta en práctica, utilidad práctica para el logopeda y relevancia de su implicación teórico-metodológica para la intervención logopédica.

* Los resultados alcanzados en el pre-experimento pedagógico, indican la coherencia de las acciones que conforman la alternativa metodológica para concebir una intervención logopédica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio.

* Existe una valoración positiva por parte de los padres, en cuanto a los progresos observados en el desarrollo del lenguaje oral de sus hijos.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la investigación realizada permitió arribar a las siguientes conclusiones:

* El proceso de intervención en el lenguaje de los alumnos con retraso mental, ha sufrido transformaciones y cambios a lo largo del desarrollo histórico de la humanidad y se expresa en tres tendencias fundamentales: la clínico-terapéutica, la pedagógica y la preventiva; esta última se considera una concepción más amplia de la intervención logopédica. Esta tendencia junto a los aportes del Enfoque Histórico-Cultural de Vigotsky, L. S. y sus seguidores, constituyen los fundamentos teórico-metodológicos principales de la alternativa metodológica que se propone en el presente trabajo.

* La intervención logopédica que se desarrolla en las escuelas especiales para alumnos con retraso mental leve, de la provincia de Pinar del Río, posee las siguientes particularidades:

- El énfasis de la intervención logopédica se dirige hacia la corrección y compensación de los trastornos del lenguaje que se presentan en distintos momentos.
- Se ponderan los servicios logopédicos dirigidos a la realización de una intervención directa sobre aquellos alumnos que manifiestan trastornos específicos del lenguaje, sobre su familia y sobre el colectivo pedagógico que los atiende.
- Durante la intervención logopédica, se privilegian los trastornos correspondientes al nivel del habla y la voz del lenguaje y no la contribución de este último al desarrollo integral de la personalidad del educando.
- Preferencias por el uso de la concepción del trabajo en el gabinete logopédico y no en el contexto habitual donde se encuentra inmerso el alumno.

Estas particularidades no permiten explotar al máximo las potencialidades de los alumnos con retraso mental leve y los recursos que ofrecen el grupo clase, la familia y la comunidad, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral.

* La alternativa metodológica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve, se estructura sobre la base de los aportes del Enfoque Histórico-Cultural de Vigotsky, L. S. y sus seguidores, los cuales permiten realizar un análisis optimista, objetivo y científico de la esencia del retraso mental y considera las particularidades del lenguaje oral y de la personalidad en general de estos alumnos, para concebir el proceso de intervención logopédica teniendo en cuenta los métodos y procedimientos actuales de la Logopedia como ciencia. A partir de estos aspectos, se proponen los principios, objetivos, consideraciones generales y específicas sobre cómo organizar, ejecutar y evaluar la intervención logopédica de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio para potenciar el desarrollo de su lenguaje oral.

* La valoración por los expertos y los resultados obtenidos de la constatación práctica de la alternativa metodológica, mediante el pre-experimento pedagógico, posibilitan realizar una valoración positiva acerca del comportamiento y la utilidad de dicha alternativa en la práctica pedagógica, porque permite organizar de forma coherente los elementos teórico-metodológicos para la intervención en el lenguaje oral; tiene en cuenta las potencialidades de los alumnos y los recursos que ofrece el grupo clase, la escuela, la familia y la comunidad; se apoya en la diversificación de los servicios logopédicos y plantea además, consideraciones generales y específicas sobre cómo organizar, ejecutar y evaluar la intervención logopédica de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio, desde una concepción preventiva de dicha intervención. En el marco del presente estudio, ha quedado demostrado el progreso en el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio, que son objeto de estudio.

RECOMENDACIONES

- * Continuar con la introducción de la alternativa metodológica en la práctica del trabajo logopédico que se desarrolla en la escuela especial, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio.
- * Dar seguimiento, mediante el estudio longitudinal, al desarrollo del lenguaje oral de los alumnos objeto de estudio en esta investigación, durante su permanencia en la escuela especial.
- * Los resultados de esta investigación pueden constituir un material de consulta para investigadores, logopedas y maestros de la Educación Infantil; por ello, recomendamos su incorporación a la docencia que se desarrolla en la formación inicial y posgraduada de la carrera de Educación Especial.
- * Una vez corroborada la funcionabilidad de la alternativa metodológica en las escuelas especiales de la provincia de Pinar del Río, esta se podrá utilizar en la intervención logopédica de los alumnos con retraso mental leve integrados en las escuelas primarias, en las Vías No Formales y en los salones especiales de los círculos infantiles.
- * La alternativa podrá ser utilizada durante la intervención logopédica que se desarrolla con los alumnos que poseen retraso mental moderado, previas adecuaciones y reajustes.
- * Divulgar los resultados obtenidos en eventos, talleres científicos e intercambios de experiencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. **Morales, M. E.** 2003. *La atención logopédica de los alumnos con retraso mental leve: significación social*. Pinar del Río. Universidad "Hermandos Saíz". 20 p. (monografía). 3, 8, 7 p.
2. **Morales Sarabia, M. E.** 2001. *Propuesta de intervención logopédica para estimular el desarrollo de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio*. Ciudad de La Habana. 89 h.. Tesis (en opción al título académico de Máster en Educación Especial)- CELAEE. 3, 5, 25, 30, 19 p.
3. **Sedeño García, M.** *Evolución histórica del estudio de las deficiencias* [en línea] En: Audición y lenguaje. Sept. 2000. Disponible en: <http://www.medynet.com/libro/lenguaje/capítulo1/htm> [Consulta: 20 de Diciembre 2003]. 248, 250-254, 252 p.
4. **Morales, M. E.** 2003. *Propuesta de intervención logopédica para estimular el desarrollo de los alumnos con retraso mental*. Ciudad de La Habana. Congreso Internacional de Pedagogía. 15 p. (monografía). 7, 2, 14, 12 p.
5. **Gutiérrez Zuloaga, I.** 1997. *Introducción a la historia de la logopedia*. Madrid, España. Ediciones NARCEA, S.A. 13, 7, 9, 10 p.
6. **Fernández, G.** 2003. *Atención a los trastornos de la comunicación en Cuba. Actualidad y perspectivas*. Ciudad de La Habana. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". 26 p. (monografía). 18, 16, 1, 5, 18 p.
7. **Ministerio Educación y Cultura.** 1992. *Cajas rojas. Educación primaria. Adaptaciones curriculares*. Madrid. Editorial MEC. 68 p.
8. **Colectivo de autores.** 2003. *Por la vida. Estudio psicosocial de las personas con discapacidad y estudio psicopedagógico, social y clínico-genético de las personas con retraso mental en Cuba*. Ciudad de La Habana. Casa Editora Abril. 53-62 p.
9. **Díaz, M.** *Desarrollo normal del lenguaje* [en línea]. 2003. Disponible en: <http://www.escuela.med.puc.cl/htm> [consulta 13 de febrero 2004]. 6 p.
10. **Bravo Salvador, M.** 2003. *Alternativa metodológica para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, en la educación de los escolares sordos del segundo ciclo*. Ciudad de La Habana. 117 h.. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias pedagógicas). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. 8, 24 p.
11. **Hernández, F. L.** 2001. *Un enfoque estratégico para el diseño del proceso docente educativo de la asignatura idioma inglés en secundaria básica 8vo grado*. Ciudad de La Habana. 115 h.. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias pedagógicas). Instituto Central de Ciencias pedagógicas. 6 p.
12. **López Ginard, H. C. et.al.** 1989. *Clínica del retraso mental*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 7-9, 10-11 p.
13. **Márquez, J. L.** 2001. *Personalidad y comunicación*. Pinar del Río. Impresión ligera Universidad "Hermandos Saíz". 8 p.
14. **Acosta Padrón, R.** 2000. *Didáctica interactiva para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Panamá. Ediciones Universidad Estatal. 28 p.
15. **Betancourt Torres, J. V. y González Urra, A. O.** 2003. *La comunicación educativa en la atención a niños con necesidades educativas especiales*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 21 p.
16. **Álvarez, C. y Rodríguez, L.** 2001. *La clase desarrolladora*. Pinar del Río. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Impresión ligera. 40 p. (monografía). 35, 20, 6 p.
17. **Rosental, M. y Ludin, P.** 1981. *Diccionario filosófico*. Ciudad de La Habana. Edición Revolucionaria. 192, 57, 105 p.

18. **Zamski Sansonovich, J.** 1981. *Historia de la Oligofrenopedagogía*. Ciudad de La Habana. Editorial de Libros para la Educación. 13, 14-16, 18, 23, 147, 79 p.
19. **Arias, G.** 2003. *Desarrollo histórico de los escolares con necesidades educativas especiales. Apuntes y consideraciones*. En: García, María Teresa (coord.). *Psicología especial*. Tomo I. Ciudad de La Habana. Editorial Félix Varela. p. 2, 5.
20. **Comenius Amos, J.** 1956. *Obras pedagógicas selectas*. Moscú. Editorial Uchpedguiz. 207 p.
21. **Aguado, A. L.** 1995. *Historia de las deficiencias*. Madrid, España. Escuela Libre Editorial. 256 p.
22. **Morales, M. E.** 2003. *Historia de la logopedia*. Pinar del Río. Impresión ligera. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". 30 p. (monografía). 22 p.
23. **Sedeño, M.** *La integración escolar del deficiente* [en línea]. 1999. Disponible en: <http://www.medynet.com/htm> [consulta 13 de febrero 2004]. 266 p.
24. **López Machín, R.** 1995. *Formación del personal docente en la Educación Especial*. Revista Educación. (84): 24-29, Enero-Abril. p 25.
25. **Gómez, L. I.** 2003. *Encuentro por la unidad de los educadores*. Pedagogía 2003. Conferencia Magistral. Ciudad de La Habana. 30 p.
26. **Arias Beatón, G. y Llorens Treviño, V. D.** 1988. *La educación especial en Cuba*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 7 p.
27. **Vigotsky, L. S.** 1989. *Obras completas. Tomo V*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 70 p.
28. **Shif, Zh. I.** 1976. *Particularidades del desarrollo intelectual de los alumnos de la escuela auxiliar*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 11, 24-33 p.
29. **García, M. T.** 2003. *Principios de la Psicología y la Pedagogía Especiales. Su encuadre teórico-metodológico*. En su: *Psicología especial*. Tomo I. Ciudad de La Habana. Editorial Félix Varela. p. 20.
30. **Torres, M.** 2002. *Definiciones conceptuales en la educación especial*. Ciudad de La Habana. CELAEE. 6 p. (monografía). 2 p.
31. **Figueredo Escobar, E.** 1982. *Psicología del lenguaje*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 84, 49, 42 p.
32. **Morrison, M.** *Trastornos del área del lenguaje* [en línea]. 2003. Disponible en: <http://www.medynet.com/htm> [consulta 20 de febrero 2004]. p 20.
33. **Figueredo Escobar, E. et.al.** 1984. *Logopedia Tomo I*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 6 p.
34. **Luria, A. R.** 1982. *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 20, 22 p.
35. **Acosta, V.** 1991. *Diseño y evaluación de programas de lenguaje*. En: Barroso, Eulalia. (coord.). *Respuesta educativa ante la diversidad*. Salamanca España. Editorial Amarú. p. 381, 383.
36. **Monfort, M.** 1999. *Dificultades en la adquisición del lenguaje verbal*. En: Requena, María Dolores y Vazquez-Doredo, Borja. *Expresión y lenguaje*. España. Editorial Secretaría general técnica. p. 160.
37. **Blanco, R.** 1996. *Modelos de apoyo y asesoramiento*. Chile. Secretaria ministerial de educación-región Valparaíso. Impresión ligera. 12 p. (monografía). 2 p.
38. **Rigo, E.** 1991. *Estrategias metodológicas para la intervención en el lenguaje*. En: Barroso, Eulalia (coord.). *Respuesta educativa ante la diversidad*. Salamanca España. Editorial Amarú. p. 191.
39. **Morales, M. E.** 2002. *Reunión científica de profesores del departamento de educación especial*. Pinar del Río. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Impresión ligera. 15 p. (monografía). 7, 10 p.

40. **Cooper, J.** *Método para favorecer el desarrollo del lenguaje* [en línea]. 2003. Disponible en: <http://www.ceapat.org/Catalogo/index.htm> [consulta 10 de enero 2004]. p 8.
41. **Nicasio García, J.** 1995. *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemática*. Madrid, España. Ediciones NARCEA, S.A. 181, 182, 183 p.
42. **Wertsch, J. V.** 1993. *Voces de la mente: un enfoque socio cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, España. Ediciones NARCEA, S.A. 102 p.
43. **Acosta, R.** 2003. *Material de apoyo a la docencia "El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas"*. Pinar del Río. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Impresión ligera. 25 p. (monografía). 5 p.
44. **Doménech, C.** 1999. *Educación para la comunicación*. En: Mañalich, Rosario (coord.). Taller de la palabra. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. p. 6.
45. **Bell Rodríguez, R.** 1995. *Prevención, corrección-compensación e integración*. Revista Educación (84): 37-45, Enero-Abril. p 38, 42.
46. **Hernández, C.** 1996. *Vigotsky y la escuela histórico-cultural*. En: Clemente, Rosa Ana y Hernández, Carlos. Contextos de desarrollo psicológico y educación. España. Editorial Aljibe. p. 54.
47. **Bell Rodríguez, R. et.al.** 1996. *Educación especial. Sublime profesión de amor*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 2, 15, 12 p.
48. **Luria, A. R.** 1975. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España. Editorial Fontanella. 45 p.
49. **Bozhovich, L. I.** 1976. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 99, 100 p.
50. **Vigotsky, L. S.** 1984. *Obras escogidas. Tomo IV*. Moscú. Editorial Pedagógica. 146 p.
51. **Morena Padilla, L. y Terré, O.** 1998. *Escuela histórico-cultural*. Revista Educación (93): 2-11, Enero-Abril. p 6, 10.
52. **Vigotsky, L. S.** 1982. *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 77, 74-75 p.
53. **Vigotsky, L. S.** 1978. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Editorial Crítica. 94, 133, 139, 130, 87 p.
54. **Moll, L.** 1990. *La ZDP de Vigotsky: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. En infancia y aprendizaje*. Madrid, España. Ediciones NARCEA, S.A. 15 p.
55. **Akudovich, S. A.** 2004. *Fundamentos del proceso de diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar*. Ciudad de La Habana. 117 h.. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias pedagógicas). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. 82, 17 p.
56. **Venguer, L. A.** 1975. *La relación entre la educación y el desarrollo*. En: López, Josefina y Durán, Berta. Superación para profesores de psicología. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. p. 115.
57. **Marchena Domínguez, A.** *N.E.E. y Estimulación precoz* [en línea] En: Audición y Lenguaje. Sept. 2000. Disponible en: <http://www.medynet.com/libro/lenguaje/capítulo1/htm> [Consulta: 20 de Diciembre 2003]. 243, 273 p.
58. **Bengoechea, B.** 2002. *Un mundo lleno de color*. Revista Hacer Familia (104): 20-21, Octubre. p 21.
59. **Bengoechea, B.** 2002. *El nacimiento del lenguaje* [en línea]. Estimulación temprana o estimulación adecuada. Sept. 2003. Disponible en: <http://www.medynet.com/usuarios/prevInfad/retrasoEiL.htm> [Consulta: 20 de Diciembre 2003]. 3-4 p.

60. **Vidal Lucena, M. y Díaz Curiel, J.** 1990 . *Atención temprana. Guía práctica para la estimulación del niño de 0-3 años.* Barcelona. Ediciones CEPE. 10 p.
61. **López Hurtado, J.** 2001. *Un nuevo concepto de Educación Infantil.* Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 12-14 p.
62. **Luria, A. R.** 1974. *El cerebro en acción.* Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 31 p.
63. **Betancourt Torres, J. y coautores.** 1992. *Selección de temas de psicología especial.* Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 23 p.
64. **Salvador, J.** 2003. *La estimulación precoz en la educación especial.* Barcelona, España. Editorial Ceac. 160 p.
65. **Hernández, C.** 1996. *Bronfenbrenner y los modelos ecológicos.* En: Clemente, Rosa Ana y Hernández, Carlos. Contextos de desarrollo psicológico y educación. España. Ediciones Aljibe. p. 94-95, 59.
66. **Morales, M. E.** 2002. *Fundamentación de la disciplina Logopedia en la carrera de Educación Especial.* Ciudad de La Habana. 12 h.. Trabajo (en opción a la categoría docente de profesor auxiliar). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". 3, 11 p.
67. **Sierra, R. A.** 2003. *Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica.* En: García, Guillermo (coord.). Compendio de Pedagogía. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. p. 324-325.
68. **Roméu Escobar, A.** 1994. *Comunicación y enseñanza de la lengua.* Revista Educación. (83): 2-7, Septiembre-Diciembre. p 2-3.
69. **Leontiev, A. N.** 1981. *Actividad, conciencia y personalidad.* Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 82-100 p.
70. **Valera, O.** 2000. *Las corrientes de la psicología contemporánea revisión crítica desde sus orígenes hasta la actualidad.* Ciudad de La Habana. 77 p. (monografía). 38 p.
71. **López Hurtado, J.** 1998. *Prologo del libro Pensamiento y lenguaje de Vigotsky, L. S.* Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. V p.
72. **Paniagua, G.** 1999. *Alteraciones más frecuentes del desarrollo infantil.* En: Requena, María Dolores (coord.). Fundamentos de psicología evolutiva. Bilbao España. Editorial Secretaría general técnica. p. 139.
73. **Silvestre Oramas, M. y Zilberstein Toruncha, J.** 2002. *Hacia una didáctica desarrolladora.* Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 7 p.
74. **Ramírez, L. A.** 1999. *Algunas consideraciones acerca del método de evaluación utilizando el criterio de expertos.* Santafé de Bogota, D. C. Colombia. 31 p. (monografía). 8, 11, 16 p.
75. **Isaac, S. y Michael, W.** 1995. *Handbook y Research and Evaluation.* San Diego, California. Educational and Industrial Testing Services. P. O. Box 7234. 71 p.
76. **Rodríguez, L.** 2004. *El experimento científico.* Ciudad Pinar del Río. MINED-ISP. 150 p. (monografía). 115 p.
77. **Siegel, S.** 1987. *Diseño experimental no paramétrico.* Ciudad de La Habana. Editorial Edición Revolucionaria. 195-202, 233-237, 99-107 p.
78. **Colectivo de autores MINED.** 1996. *5 preguntas sobre el entrenamiento metodológico conjunto.* Ciudad de La Habana. Casa Editora Abril. 1-10 p.

BIBLIOGRAFÍA

1. **Acosta Padrón, R.** 1990. *Metodología comunicativa para el Inglés en 5to grado*. Ciudad de La Habana. 108 h.. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias pedagógicas). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
2. _____ 2000. *Didáctica interactiva para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Panamá. Ediciones Universidad Estatal.
3. _____ 2003. *Material de apoyo a la docencia "El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas"*. Pinar del Río. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Impresión ligera. 25 p. (monografía).
4. **Acosta, V.** 1991. *Diseño y evaluación de programas de lenguaje*. En: Barroso, Eulalia. (coord.). *Respuesta educativa ante la diversidad*. Salamanca, España. Editorial Amarú.
5. **Aguado, A. L.** 1995. *Historia de las deficiencias*. Madrid, España. Escuela Libre Editorial.
6. **Akudovich, S. A.** 2004. *Fundamentos del proceso de diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar*. Ciudad de La Habana. 117 h.. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias pedagógicas). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
7. **Alpízar Castillo, R.** 1980. *Para expresarnos mejor*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
8. **Álvarez Cruz, C.** 1998. *Diagnóstico y Zona de Desarrollo Próximo. Alternativa en la validación de una metodología del cuarto excluido*. Ciudad de La Habana. 117 h.. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias pedagógicas). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
9. _____ 1997. *El impacto de la teoría de Vigotsky en la Educación Especial en Cuba*. Ciudad de La Habana. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. 20 p. (monografía).
10. **Álvarez, A.** 1997. *Hacia un curriculum cultural. La vigencia de Vigotsky en la educación*. Madrid. Editorial Infancia y Aprendizaje.
11. _____ 2003. *Curso de evaluación y diagnóstico en la maestría de Educación Especial*. Ciudad de La Habana. Centro Latinoamericano para la Educación Especial. 45 p. (monografía).
12. _____ 2003. *Diagnóstico y Zona de Desarrollo Próximo. Alternativa en la validación de una metodología del cuarto excluido*. Pinar del Río. 15 h.. Trabajo (en opción a la categoría docente de profesor auxiliar). Universidad "Hermandades Saíz".
13. **Álvarez, C. y Rodríguez, L.** 2001. *La clase desarrolladora*. Pinar del Río. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Impresión ligera. 40 p. (monografía).
14. **Alvero, F.** 1988. *Cervantes. Diccionario manual de lengua española. II Tomos*. Guantánamo. Impreso por el combinado poligráfico "Juan Marínelo".
15. **Andreeva, A.** 2001. *El trabajo correctivo-desarrollador con los niños de edad preescolar mayor*. En: Dubrovina, I. *El trabajo psicocorrectivo con los niños*. Moscú. Editorial Academia. p. 48-129.
16. **Antsiferova, L. I.** 1975. *Principio de la relación entre psiquis y actividad*. En: López, Josefina y Durán, Berta. *Superación para profesores de psicología*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
17. **Arias Beatón, G.** 1999. *Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de L. S. Vigotsky*. Revista cubana de Psicología. Vol. 16 (3): 171-176.

18. _____ 1999. *El papel de los "otros" y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano*. Revista cubana de Psicología. Vol. 16 (3): 194-198.
19. _____ 2002. *Diversidad, cultura y desarrollo personal desde una perspectiva histórico-cultural*. En: Bell, Rafael y López, Ramón. Convocados por la Diversidad. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. p. 8-14.
20. _____ 2003. *Desarrollo histórico de los escolares con necesidades educativas especiales. Apuntes y consideraciones*. En: García, María Teresa (coord.). Psicología especial. Tomo I. Ciudad de La Habana. Editorial Félix Varela.
21. **Arias Beatón, G. y Llorens Treviño, V. D.** 1988. *La educación especial en Cuba*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
22. **Azcoaga, J. E.** 1995. *Los retrasos del lenguaje en el niño*. Barcelona, España. Ediciones Paidós.
23. _____ 2003. *Del lenguaje al pensamiento verbal*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
24. **Bell Rodríguez, R.** 1995. *Prevención, corrección-compensación e integración*. Revista Educación (84): 37-45, Enero-Abril.
25. _____ 1997. *Educación especial. Razones, visión actual y desafíos*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
26. _____ 1997. *Binomios de la educación especial*. Ciudad de La Habana. Impresión ligera. CELAEE. 32 p. (monografía).
27. _____ 2001. *Concepciones y conceptos vigotskianos para una pedagogía de la diversidad*. En: Bell, Rafael y Musibay, Iliana. Pedagogía y Diversidad. Ciudad de La Habana. Editorial Abril. p. 101-114.
28. _____ 2001. *Pedagogía de la diversidad: más allá de los tipos y niveles de integración*. En: Bell, Rafael y Musibay, Iliana. Pedagogía y Diversidad. Ciudad de La Habana. Editorial Abril. p. 59-67.
29. _____ 2001. *Pedagogía y diversidad. El problema y su marco de referencia*. En: Bell, Rafael y Musibay, Iliana. Pedagogía y Diversidad. Ciudad de La Habana. Editorial Abril. p. 21-28.
30. _____ 2002. *Diversidad e integración curricular: implicaciones para la formación docente en Preescolar, Primaria y Especial*. En: Bell, Rafael y López, Ramón. Convocados por la diversidad. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. p. 80-91.
31. _____ 2002. *Vigotsky: modelo y legado, que trascienden*. En: Bell, Rafael y López, Ramón. Convocados por la diversidad. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. p. 1-7.
32. **Bell Rodríguez, R. et.al.** 1996. *Educación especial. Sublime profesión de amor*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
33. **Bengoechea, B.** 2002. *Estimulación temprana. El nacimiento del lenguaje*. Revista Hacer familia. (105): 32-35, Noviembre.
34. _____ 2002. *Estimulación temprana. Rojo, verde, amarillo y ... ¡azul! Un mundo lleno de color*. Revista Hacer familia. (104): 20-21, Octubre.
35. _____ 2002. *Un mundo lleno de color*. Revista Hacer Familia (104): 20-21, Octubre.
36. _____ **2002**. *El nacimiento del lenguaje* [en línea]. Estimulación temprana o estimulación adecuada. Sept. 2003. Disponible en: <http://www.medynet.com/usuarios/prevlnfad/retrasoEiL.htm> [Consulta: 20 de Diciembre 2003].

37. **Betancourt Torres, J. V. y González Urra, A. O.** 2003. *La comunicación educativa en la atención a niños con necesidades educativas especiales*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
38. **Betancourt Torres, J. y coautores.** 1992. *Selección de temas de psicología especial*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
39. **Biblioteca de consulta Microsoft Encarta.** [en línea]. 2003. Disponible en: <http://www.encarta.msn.es/htm> [consulta 13 de enero 2004].
40. **Blanco, R.** 1996. *Modelos de apoyo y asesoramiento*. Chile. Secretaria ministerial de educación-región Valparaíso. Impresión ligera. 12 p. (monografía).
41. **Bozhovich, L. I.** 1976. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
42. **Bravo Salvador, M.** 2003. *Alternativa metodológica para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, en la educación de los escolares sordos del segundo ciclo*. Ciudad de La Habana. 117 h.. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias pedagógicas). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
43. **Calviño Valdés-Faully, M.** 2002. *Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
44. **Campistrous Pérez, L.** 2002. *Indicadores e investigación educativa. Desafío escolar*. Revista Iberoamericana de Pedagogía. Vol. 9 (2): 38-49, Octubre-Diciembre.
45. **Cerezal Mezquita, J. y Fiallo Rodríguez, J.** 2001. *Los métodos teóricos en la investigación pedagógica*. Revista "Desafío escolar" (2da edición especial) Año 5: 22-33.
46. **Chávez Rodríguez, J.** 2001. *La investigación científica desde la escuela*. Revista "Desafío escolar". (2da edición especial) Año 5: 34-44.
47. **Colectivo de autores MINED.** 1996. *5 preguntas sobre el entrenamiento metodológico conjunto*. Ciudad de La Habana. Casa Editora Abril.
48. **Colectivo de autores MINED-ICCP.** 1984. *Pedagogía*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
49. _____ 2000. *Categorías fundamentales de la pedagogía como ciencia, sus relaciones mutuas*. Ciudad de La Habana. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
50. **Colectivo de autores.** 2003. *Por la vida. Estudio psicosocial de las personas con discapacidad y estudio psicopedagógico, social y clínico-genético de las personas con retraso mental en Cuba*. Ciudad de La Habana. Casa Editora Abril.
51. **Comenius Amos, J.** 1956. *Obras pedagógicas selectas*. Moscú. Editorial Uchpedguiz.
52. **Cooper, J.** *Método para favorecer el desarrollo del lenguaje* [en línea]. 2003. Disponible en: <http://www.ceapat.org/Catalogo/index.htm> [consulta 10 de enero 2004].
53. **Davidov, V.** 1998. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú. Editorial Progreso.
54. **Díaz, M.** *Desarrollo normal del lenguaje* [en línea]. 2003. Disponible en: <http://www.escuela.med.puc.cl/htm> [consulta 13 de febrero 2004].
55. **Doménech, C.** 1999. *Educación para la comunicación*. En: Mañalich, Rosario (coord.). *Taller de la palabra*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
56. **Engels, F.** 1979. *Dialéctica de la naturaleza*. La Habana. Editora Política.
57. **Fenkin, S.** 1997. *El lenguaje un medio integrador*. Revista Atrévete a ponerte en mi lugar 2 (21): 15-18, Octubre.

58. **Fernández, G.** 2003. *Atención a los trastornos de la comunicación en Cuba. Actualidad y perspectivas.* Ciudad de La Habana. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". 26 p. (monografía).
59. **Ferreiro Gravié, R.** 1989. *Selección de lecturas sobre actividad nerviosa superior.* Ciudad de La Habana. Editorial Libros para la Educación.
60. **Figueredo Escobar, E.** 1982. *Psicología del lenguaje.* Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
61. **Figueredo Escobar, E. et.al.** 1984. *Logopedia Tomo I.* Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
62. **Figueredo Escobar, E. y López Hernández, M.** 1986. *Logopedia Tomo II.* Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
63. **Figuroa Esteva, M.** 1983. *La dimensión lingüística del hombre. Problemas de historia y actualidad.* México, 13, D. F. Editorial Presencia Latinoamericana S. A.
64. **García Eligio de la Puente, M. T. (coord.).** 2003. *Psicología especial.* Tomo I. Ciudad de La Habana. Editorial Félix Varela.
65. **García, M. T.** 2003. *Principios de la Psicología y la Pedagogía Especiales. Su encuadre teórico-metodológico.* En su: *Psicología especial.* Tomo I. Ciudad de La Habana. Editorial Félix Varela.
66. **Garrido, I.** 1995. *Deficiencia mental diagnóstico y programación recuperativa. Ciencia de la educación preescolar y especial.* Madrid, España. Editorial Pardiñas.
67. **Gayle, A.** 2002. *De la conceptualización del currículo a la práctica escolar.* En: Bell, Rafael y López, Ramón. *Convocados por la diversidad.* Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. p. 69-79.
68. **Gómez Gutiérrez, L. I.** 2003. *Encuentro por la unidad de los educadores.* Pedagogía 2003. Conferencia Magistral. Ciudad de La Habana.
69. **Goneev, A. et.al.** 1999. *Los fundamentos de la pedagogía correctiva.* Moscú. Editorial Academia.
70. **González Cuenca, A. M. et.al.** 1995. *Psicología del desarrollo: teoría y practicas.* España. Ediciones Aljibe.
71. **González Rey, F.** 1989. *Psicología, principios y categorías.* Ciudad de La Habana. Editorial Ciencias Sociales.
72. _____ 1995. *Comunicación, personalidad y desarrollo.* Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
73. **González Soca, A. M. y Reinoso Cápiro, C.** 2002. *Nociones de sociología, psicología y pedagogía.* Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
74. **Gutiérrez Zuloaga, I.** 1997. *Introducción a la historia de la logopedia.* Madrid, España. Ediciones NARCEA, S.A.
75. **Hernández, C.** 1996. *Bronfenbrenner y los modelos ecológicos.* En: Clemente, Rosa Ana y Hernández, Carlos. *Contextos de desarrollo psicológico y educación.* España. Ediciones Aljibe.
76. _____ 1996. *Vigotsky y la escuela histórico-cultural.* En: Clemente, Rosa Ana y Hernández, Carlos. *Contextos de desarrollo psicológico y educación.* España. Editorial Aljibe.
77. **Hernández, F. L.** 2001. *Un enfoque estratégico para el diseño del proceso docente educativo de la asignatura idioma inglés en secundaria básica 8vo grado.* Ciudad de La Habana. 115 h.. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias pedagógicas). Instituto Central de Ciencias pedagógicas.
78. **Isaac, S. y Michael, W.** 1995. *Handbook y Research and Evaluation.* San Diego, California. Educational and Industrial Testing Services. P. O. Box 7234.
79. **Langenscheidt, O.** 1998. *Diccionario Enciclopédico, Océano Uno.* Barcelona, España. Grupo Editorial, S. A.

80. **Leontiev, A. N.** 1981. *Actividad, conciencia y personalidad*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
81. **Linaza, J. L. y Gordo, A.** 1999. *Aportaciones científicas sobre el desarrollo infantil*. En: Requena, María Dolores y Vazquez-Dodero, Borja. *Fundamentos de Psicología Evolutiva*. Bilbao, España. Editorial Secretaría general técnica. p. 57-77.
82. **Lisina, M. I.** 1986. *La comunicación con los adultos en los niños hasta los siete años de vida*. En: Iliasov, I. I. y Liudís, V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. p. 125-132.
83. **López Ginard, H. C. et.al.** 1989. *Clínica del retraso mental*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
84. **López Hurtado, J.** 1998. *Prologo del libro Pensamiento y lenguaje de Vigotsky, L. S.* Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
85. _____ 2001. *Un nuevo concepto de Educación Infantil*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
86. **López Hurtado, J. y Durán Gondar, B.** *Superación para profesores de psicología*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
87. **López Machín, R.** 1995. *Formación del personal docente en la Educación Especial*. Revista Educación. (84): 24-29, Enero-Abril.
88. **López, J. Y y Siverio, A. M.** 2001. *La preparación del niño para la escuela*. En: López Hurtado J. (coord.). *Temas de psicología y pedagogía para maestros I*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. p. 6-15.
89. **López, R.** 2000. *Actualidad en educación de alumnos con necesidades educativas especiales*. En su: *Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. p. 1-9.
90. _____ 2002. *De la "Pedagogía de los defectos" a la Pedagogía de las potencialidades. Nuevos conceptos en la Educación Especial*. En: Bell, Rafael y López, Ramón. *Convocados por la diversidad*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. p. 40-68.
91. _____ 2002. *Educación y diversidad. Reflexiones e implicaciones*. En: Bell, Rafael y López, Ramón. *Convocados por la diversidad*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. p. 15-24.
92. **Lozano, C.** 1999. *Educación rítmico-musical*. En: Requena, María Dolores y Vazquez-Dodero, Borja. *Expresión y lenguaje*. Bilbao, España. Editorial Secretaría general técnica. p. 283-310.
93. **Luria, A. R.** 1974. *El cerebro en acción*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
94. _____ 1975. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España. Editorial Fontanella. 45 p.
95. _____ 1977. *Las funciones corticales superiores del hombre*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
96. _____ 1982. *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
97. **Maldonado, A. et.al.** 1999. *El proceso de comunicación*. En: Requena, María Dolores y Vazquez-Dodero, Borja. *Expresión y lenguaje*. Bilbao, España. Editorial Secretaría general técnica. p. 17-49.
98. _____ 1999. *Expresión oral. Aspectos evolutivos*. En: Requena, María Dolores y Vazquez-Dodero, Borja. *Expresión y lenguaje*. Bilbao, España. Editorial Secretaría general técnica. p. 59-97.
99. **Marchena Domínguez, A.** *N.E.E. y Estimulación precoz* [en línea] En: *Audición y Lenguaje*. Sept. 2000. Disponible en:

- <http://www.medynet.com/libro/lenguaje/capitulo1/htm> [Consulta: 20 de Diciembre 2003].
100. **Márquez, J. L.** 1999. *La comunicación pedagógica. Una alternativa metodológica para su caracterización*. Ciudad de La Habana. 117 h.. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias pedagógicas). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
 101. _____ 2001. *Personalidad y comunicación*. Pinar del Río. Impresión ligera Universidad "Hermanos Saíz".
 102. _____ 2002. *Las técnicas de trabajo con los padres*. En su: *La atención clínico-educativa en la edad preescolar*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. p. 129-148.
 103. **Ministerio Educación y Cultura.** 1992. *Cajas rojas. Educación primaria. Adaptaciones curriculares*. Madrid. Editorial MEC.
 104. **Ministerio de Educación Superior.** 2001. *Normas para la redacción y presentación de las tesis de Doctor en Ciencias de determinada especialidad*.
 105. _____ 2001. *Recomendaciones metodológicas para la elaboración de las tesis de Doctor en Ciencias de determinada especialidad*.
 106. **Moll, L.** 1990. *La ZDP de Vigotsky: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. En infancia y aprendizaje*. Madrid, España. Ediciones NARCEA, S.A.
 107. **Monfort, M.** 1999. *Dificultades en la adquisición del lenguaje verbal*. En: Requena, María Dolores y Vazquez-Doredo, Borja. *Expresión y lenguaje*. España. Editorial Secretaría general técnica.
 108. **Morales Sarabia, M. E.** 2001. *Propuesta de intervención logopédica para estimular el desarrollo de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio*. Ciudad de La Habana. 89 h.. Tesis (en opción al título académico de Máster en Educación Especial)- CELAEE.
 109. _____ 2002. *Fundamentación de la disciplina Logopedia en la carrera de Educación Especial*. Ciudad de La Habana. 12 h.. Trabajo (en opción a la categoría docente de profesor auxiliar). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
 110. _____ 2002. *Material de apoyo a la docencia. Disciplina Logopedia*. Pinar del Río. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Impresión ligera. 40 p. (monografía).
 111. _____ 2002. *Reunión científica de profesores del Departamento de Educación Especial*. Pinar del Río. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Impresión ligera. 15 p. (monografía).
 112. _____ 2003. *Historia de la logopedia*. Pinar del Río. Impresión ligera. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". 30 p. (monografía).
 113. _____ 2003. *La atención logopédica de los alumnos con retraso mental leve: significación social*. Pinar del Río. Universidad "Hermanos Saíz". 20 p. (monografía).
 114. _____ 2003. *Propuesta de intervención logopédica para estimular el desarrollo de los alumnos con retraso mental*. Ciudad de La Habana. Congreso Internacional de Pedagogía. 15 p. (monografía).
 115. **Moreno, A.** 1999. *Concepciones del desarrollo*. En: Requena, María Dolores y Vazquez-Dodero, Borja. *Fundamentos de Psicología Evolutiva*. Bilbao, España. Editorial Secretaría general técnica. p. 83-130.
 116. **Morenza Padilla, L.** 1998. *Los niños con dificultades en el aprendizaje. Diseño y utilización de ayudas*. Lima, Perú. Editorial G & M Editextos E.I.R.I.
 117. **Morenza Padilla, L. y Terré, O.** 1998. *Escuela histórico-cultural*. Revista Educación (93): 2-11, Enero-Abril.

118. **Morenza, L. y Terré, O.** 1998. *Paradigmas contemporáneos de aprendizaje de L. S. Vigotsky y Piaget al procesamiento de la información*. Ciudad de La Habana. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial. 17 p. (monografía).
119. **Morrison, M.** *Trastornos del área del lenguaje* [en línea]. 2003. Disponible en: <http://www.medynet.com/htm> [consulta 20 de febrero 2004].
120. **NC ISO 690:** 2000. *Asiento bibliográfico por tipo de documentos* (convencionales).
121. **NC ISO 690-2:** 2000. *Asiento bibliográfico para recursos electrónicos*.
122. **Nicasio García, J.** 1995. *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemática*. Madrid, España. Ediciones NARCEA, S.A.
123. **Nieves, M. L.** 2000. *El diagnóstico como proceso de evaluación-intervención: una nueva concepción*. En: López, Ramón. *Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. p. 30-44.
124. **Nocedo de León, I. et.al.** 2001. *Metodología de la investigación educacional. Primera Parte*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
125. _____ 2001. *Metodología de la investigación educacional. Segunda Parte*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
126. **Núñez Hurtado, C.** 1998. *La revolución ética*. México. 235-250 p.
127. **Paniagua, G.** 1999. *Alteraciones más frecuentes del desarrollo infantil*. En: Requena, María Dolores (coord.). *Fundamentos de psicología evolutiva*. Bilbao, España. Editorial Secretaría general técnica. p. 133-158.
128. _____ 1999. *La educación infantil de los niños y niñas con necesidades educativas especiales*. En: Requena, María Dolores y Vazquez-Dodero, Borja. *Expresión y lenguaje*. Bilbao, España. Editorial Secretaría general técnica. p 160-171.
129. **Pardal, M. C.** 1991. *Juegos de lenguaje. Adaptación del programa Bereiter*. Cádiz. Ediciones Nueva Escuela.
130. **Ramírez, L. A.** 1999. *Algunas consideraciones acerca del método de evaluación utilizando el criterio de expertos*. Santafé de Bogotá, D. C. Colombia. 31 p. (monografía).
131. **Rico Montero, P. et.al.** 2000. *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
132. **Rigo, E.** 1991. *Estrategias metodológicas para la intervención en el lenguaje*. En: Barroso, Eulalia (coord.). *Respuesta educativa ante la diversidad*. Salamanca, España. Editorial Amarú.
133. **Rivera Pérez, S. J.** 2001. *Modelo teórico de la enseñanza sistémico-comunicativa para el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura en Inglés en el nivel medio superior*. Ciudad de La Habana. 119 h.. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias pedagógicas). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
134. **Rizo Cabrera, C y Campistrous Pérez, L.** 2001. *Sobre la hipótesis y las preguntas científicas en los trabajos de investigación*. Revista "Desafío escolar". (2da edición especial) Año 5: 3-7.
135. **Rodríguez Pérez, L. y Colectivo de autores.** 2000. *Curso de Español. Universidad para todos*. Ciudad de La Habana. Editado por periódico Juventud Rebelde.
136. _____ 2002. *Curso de Ortografía. Universidad para todos*. Ciudad de La Habana. Editado por periódico Juventud Rebelde.
137. **Rodríguez, B. et.al.** *Teorías influyentes en torno al lenguaje* [en línea]. 2003. Disponible en: [http://cine.mecd.esrecursos2/atencion diversidad/02 03.htm](http://cine.mecd.esrecursos2/atencion%20diversidad/02%2003.htm) [consulta 18 de enero 2004].

138. **Rodríguez, L.** 1997. *Introducción a la metodología de la investigación científica empírica (con particularidades hacia la psicología y la educación)*. Pinar del Río. MINED-ISP. 75 p. (monografía).
139. _____ 2004. *El experimento científico*. Pinar del Río. MINED-ISP. 150 p. (monografía).
140. **Roméu Escobar, A.** 1994. *Comunicación y enseñanza de la lengua*. Revista Educación. (83): 2-7, Septiembre-Diciembre.
141. **Rosental, M. y Ludin, P.** 1981. *Diccionario filosófico*. Ciudad de La Habana. Edición Revolucionaria.
142. **Rubinshtein, S. Ya.** 1989. *Psicología del escolar retrasado mental*. Moscú. Editorial Vneshtorgizdat.
143. **Ruiz Aguilera, Ariel.** [cd-rom] En: *La investigación educativa*. Ciudad de La Habana. 1999. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
144. **Sales Garrido, L. M.** 2004. *La comunicación y los niveles de la lengua*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
145. **Salvador, J.** 2003. *La estimulación precoz en la educación especial*. Barcelona, España. Editorial Ceac.
146. **Sampiere Hernández, R. et.al.** 1998. *Metodología de la investigación*. México. Editorial Mc Graw-Hill.
147. **Sánchez, D.** 2002. *La atención clínico-educativa y el trabajo metodológico*. En: Martínez, Franklin. *La atención clínico-educativa en la edad preescolar*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. p. 55-63.
148. **Sedeño García, M.** *Evolución histórica del estudio de las deficiencias [en línea]* En: Audición y lenguaje. Sept. 2000. Disponible en: <http://www.medynet.com/libro/lenguaje/capitulo1/htm> [Consulta: 20 de Diciembre 2003].
149. **Sedeño, M.** *La integración escolar del deficiente [en línea]*. 1999. Disponible en: <http://www.medynet.com/htm> [consulta 13 de febrero 2004].
150. **Shif, Zh. I.** 1976. *Particularidades del desarrollo intelectual de los alumnos de la escuela auxiliar*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
151. **Shuare, M.** 1987. *La psicología soviética tal como la veo*. Moscú. Editorial Progreso.
152. **Siegel, S.** 1987. *Diseño experimental no paramétrico*. Ciudad de La Habana. Editorial Edición Revolucionaria.
153. **Sierra, R. A.** 2003. *Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica*. En: García, Guillermo (coord.). *Compendio de Pedagogía*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. p. 283-329.
154. **Sierra, V. y Álvarez, C. M.** 1996. *Metodología investigación científica*. Ciudad de La Habana. Impresión ligera. 62 p. (monografía).
155. **Silvestre Oramas, M. y Zilberstein Toruncha, J.** 2002. *Hacia una didáctica desarrolladora*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
156. **Svietkova, S, R.** 1985. *Rehabilitación en casos de lesiones focales del cerebro*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
157. **Talízina, N.** 1988. *Biblioteca de psicología soviética. Psicología de la enseñanza*. Moscú. Editorial Progreso.
158. **Torres, M.** 2002. *Definiciones conceptuales en la educación especial*. Ciudad de La Habana. CELAEE. 6 p. (monografía).
159. **Tsvetkova, L. S.** 2000. *Vigotsky en la psicología soviética*. En: López, Ramón. *Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. p. 45-60.

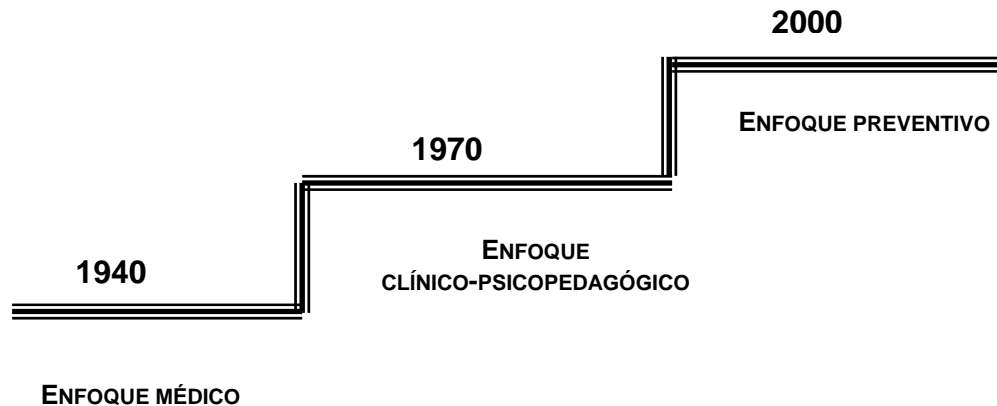
160. **UNESCO.** 1998. *Review of the Present Situation of Special Education.* ED-88/WS/38.
161. **UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencias.** 1994. *Conferencia mundial (7-10 junio) sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales.* Salamanca, España.
162. **Valera, O.** 2000. *Las corrientes de la psicología contemporánea revisión crítica desde sus orígenes hasta la actualidad.* Ciudad de La Habana. 77 p. (monografía).
163. **Vanina Stefanini, Liliana.** *El retardo mental leve. Características evolutivas según el grado* [en línea]. 2003. Disponible en: http://www.capitannemo.com.ar/retardo_mental_1.htm [consulta 10 de enero 2004].
164. **Venguer, L. A.** 1975. *La relación entre la educación y el desarrollo.* En: López, Josefina y Durán, Berta. *Superación para profesores de psicología.* Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. p. 115-178.
165. **Vidal Lucena, M. y Díaz Curiel, J.** 1990. *Atención temprana. Guía práctica para la estimulación del niño de 0-3 años.* Barcelona. Ediciones CEPE.
166. **Vigotsky, L. S.** 1978. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona. Editorial Crítica.
167. _____ 1982. *Pensamiento y lenguaje.* Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
168. _____ 1984. *Obras escogidas. Tomo IV.* Moscú. Editorial Pedagógica.
169. _____ 1987. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* Ciudad de La Habana. Editorial Científico Técnica.
170. _____ 1989. *Obras completas. Tomo V.* Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
171. _____ 1991. *Dinámica del desarrollo mental del escolar en relación con la enseñanza.* En: *Psicología Pedagógica* bajo la redacción de Davidov, V. Moscú. Editorial Pedagógica.
172. **Vigotsky, L. S., Leontiev, A. y Luria, A.** 1989. *Biblioteca de psicología soviética. El proceso de formación de la psicología marxista.* Moscú. Editorial Progreso.
173. **Wertsch, J. V.** 1993. *Voces de la mente: un enfoque socio cultural para el estudio de la acción mediada.* Madrid, España. Ediciones NARCEA, S.A.
174. **Wolf-Schein Enid, G. Ed.** 1998. *Structured Method in language Education.* SMILE. Coconut Creek, Florida. Three Bridge Publishers.
175. **Zamski Sansonovich, J.** 1981. *Historia de la Oligofrenopedagogía.* Ciudad de La Habana. Editorial de Libros para la Educación.

Anexo 1. Definición de términos.

- ☞ **Funciones psíquicas superiores del hombre:** Complejos procesos autorregulados, sociales por su origen, mediatizados por su estructura, conscientes y voluntarios por el modo de funcionamiento. (Luria, A. R. 1978).
- ☞ **Diagnóstico e intervención:** Constituye un binomio que revela el carácter interactivo entre ambos y una subordinación recíproca. La necesidad de diagnóstico está representada en la búsqueda de vías y estrategias de intervención. Por otra parte todo lo que acontece durante y como resultado del proceso de intervención retroalimenta, dinamiza y verifica. (Torres, M. 2003).
- ☞ **Desarrollo:** Proceso dialéctico complejo, que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de distintas funciones, por las metamorfosis o transformaciones cualitativas de una forma en otra (...) por la entrelazada relación entre los factores internos y externos y por el intrincado proceso de superación de las dificultades y de la adaptación. (Vigotsky, L. S. 1987).
- ☞ **Proceso educativo:** Fuerza que impulsa, que promueve el desarrollo en la medida en que contribuye no solo a vencer con éxito las contradicciones que surgen en la vida del individuo, sino también constituyen una fuente para el surgimiento de nuevas contradicciones. (López, J. 2001).
- ☞ **Maestro logopeda:** Persona que por la preparación científico pedagógica alcanzada, está en condiciones de diagnosticar, intervenir y controlar los servicios logopédicos dirigidos a prevenir, eliminar, compensar o rehabilitar las alteraciones de la comunicación, el lenguaje, el habla o la voz. (Morales, M. E. 2003).
- ☞ **Contexto:** Es entendido, no solo como un lugar donde se produce el cambio, sino también incluyendo en ese ambiente a las personas coparticipantes, junto al sujeto que cambia. (Clemente, A. R. 1996).
- ☞ **Lenguaje oral:** Forma de manifestación del lenguaje externo que aparece y se perfecciona en el curso del desarrollo ontogenético del niño, como resultado del proceso de utilización del lenguaje, a partir del cual se enriquecen los componentes: fonético-fonológico, léxico-semántico y morfo-sintáctico del lenguaje; estos a su vez están condicionados por las distintas actividades que desarrolla el niño y por las relaciones que establece con los adultos y otros niños en el proceso de comunicación. (Morales, M. E. 2002).
- ☞ **Intervención logopédica:** Sistema de acciones o medidas basadas en el resultado del diagnóstico logopédico, que tienen un carácter psicopedagógico y están dirigidas a la prevención, corrección o compensación de los trastornos del lenguaje. (Álvarez, C. 2001).
- ☞ **Habla:** Proceso mediante el cual, la personalidad individual hace uso del lenguaje como medio de comunicación con el resto de las personas (...) el habla tiene una base fisiológica definida. Es decir el habla equivale a la palabra, a la articulación y posee un sustento material, la acción de los órganos fono-articulatorios, en particular los labios, la lengua y el velo del paladar. (Takev, A. e Ignatov, I. 1964).
- ☞ **Voz:** Es toda emisión de sonido producida por el órgano laríngeo. (Cabanas, R. 1979).
- ☞ **Niveles de ayuda:** Recursos y sistemas de apoyos cognitivos y afectivos estructurados desde un menor a un mayor nivel, dirigidos a crear, promover, activar y ampliar las potencialidades del desarrollo de la persona. (Torres, M. 2002).

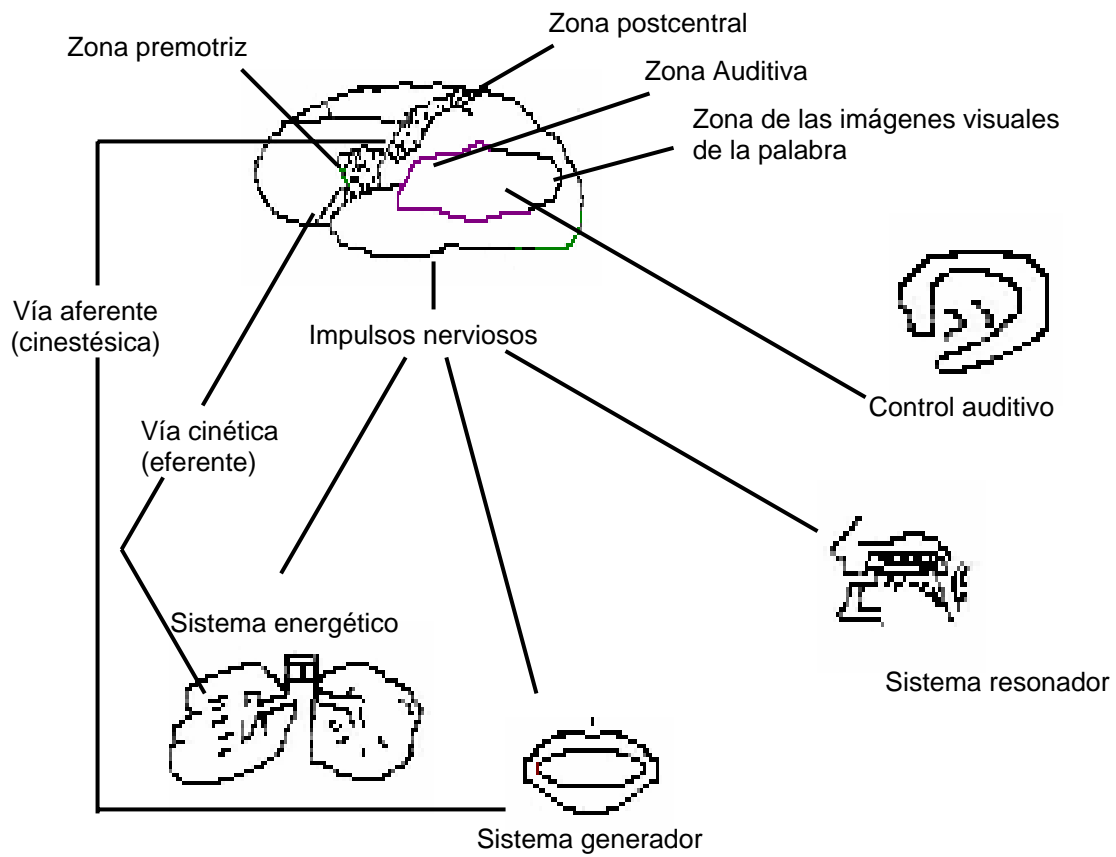
- ☞ **Componente fonético-fonológico:** Conjunto de sonidos del idioma y sus modelos, rasgos que tienen valor significativo. (Sales, L. M. 2004).
- ☞ **Componente léxico-semántico:** Corresponde al vocabulario, a la comprensión y el uso de las palabras en dependencia de su significado. (Sales, L. M. 2004).
- ☞ **Componente gramatical:** Abarca la morfología y la sintaxis, la primera se refiere a las leyes de transformación de las palabras y la segunda a las de combinación de palabras dentro de la oración. (Sales, L. M. 2004).
- ☞ **Alternativa metodológica:** Opción entre dos o más variantes con que cuenta el subsistema dirigente (educador) para trabajar con el subsistema dirigido (educando), partiendo de las características, posibilidades de estos y de su contexto de actuación. (Sierra, R. A. 2003).

Figura 1. **Enfoques de la Logopedia en Cuba. Segunda mitad del siglo xx.*



* Tomado de la monografía "Atención a los trastornos de la comunicación en Cuba. Actualidad y perspectivas". Fernández, G. (2003).


Figura 2. **Mecanismo del lenguaje**



* Tomado de la monografía "Atención a los trastornos de la comunicación en Cuba. Actualidad y perspectivas". Fernández, G. (2003).

Anexo 2. Instrumento para el análisis de documentos.

Objetivo: Caracterización de la muestra objeto de estudio.

 **Información referida a la formación (inicial y postgraduada) recibida por el maestro de la educación especial, que le permite desempeñarse como logopeda.**

- Fuente: Plan de estudio A, A ajustado y C, informes de validación de la carrera y la disciplina Logopedia, diseño de carrera y proyección de la superación profesional.
- ⇒ Plan de estudio (concepción teórica y práctica de la formación).
- ⇒ Diseño y ejecución de la disciplina Logopedia.
- ⇒ Relaciones inter e intradisciplinarias (concepción e instrumentación).
- ⇒ Concepción de la intervención en el lenguaje. Especificidades en caso de retraso mental.
- ⇒ Análisis de programas de superación profesional.

 **Información referida al logopeda.**

- Fuente: Registro de entrenamiento metodológico conjunto, evaluación profesoral, caracterización y estrategia de trabajo, exploración logopédica, horarios y registro de orientaciones a los maestros y a la familia.
- ⇒ Concepción teórico-metodológica y práctica del trabajo logopédico.
- Particularidades del diagnóstico y la intervención.
- Servicios logopédicos más utilizados.
- Concepción del trabajo logopédico con la familia.
- Alcance preventivo, correctivo y compensatorio, de las orientaciones ofrecidas a los maestros y jefes de ciclo.
- Entornos que se utilizan para la intervención logopédica (preferencias).
- Concepción y frecuencia con que se ejecutan las clases logopédicas.
- Recursos teóricos y metodológicos de que dispone el logopeda para la preparación.
- Vías de superación.

 **Información referida al director de la escuela.**

- Fuente: Evaluación profesoral, estrategia de superación y registro de entrenamiento metodológico conjunto.
- ⇒ Posibilidades para potenciar y controlar el trabajo logopédico.
- Datos generales.
- Nombres y Apellidos.

- Edad.
- Sexo.
- Años de experiencia.
- Años de experiencia como director de la escuela especial, para alumnos con retraso mental.
- Título que posee.
- Evaluación profesoral.
- Vías mediante las cuales se supera.

Información sobre el alumno.

- Fuente: Expediente psicopedagógico, análisis del producto de la actividad, evaluación (logopédica y docente) y pronóstico de evolución.
- ⇒ Datos generales.
 - Nombres y Apellidos.
 - Zona de residencia.
 - Sexo.
 - Aspectos de su desarrollo.
- ⇒ Aspectos biológicos: datos de tipo médico (físicos, neurológicos, sensoriales y de salud), que pueden ser de interés para ofrecer la ayuda logopédica, tanto en el contexto escolar como fuera de este.
- ⇒ Formas que utilizan para comunicarse. Es importante profundizar en aquellas que predominan.
- ⇒ Estado actual del lenguaje, el habla y la voz.
- ⇒ Aspectos de adaptación e inserción social, aspectos referidos a la relación alumno-maestro, alumno-alumno, alumno-familia y alumno-comunidad. Es importante profundizar en el uso que hace del lenguaje oral como medio de comunicación y la posibilidad de utilizar palabras conocidas en nuevas situaciones.
- ⇒ Nivel de competencia curricular: implica lo que le permite hacer el lenguaje como instrumento del conocimiento, así como la motivación por él.
- ⇒ Iniciativas verbales.
- ⇒ Agravantes en el lenguaje (trastorno añadido).

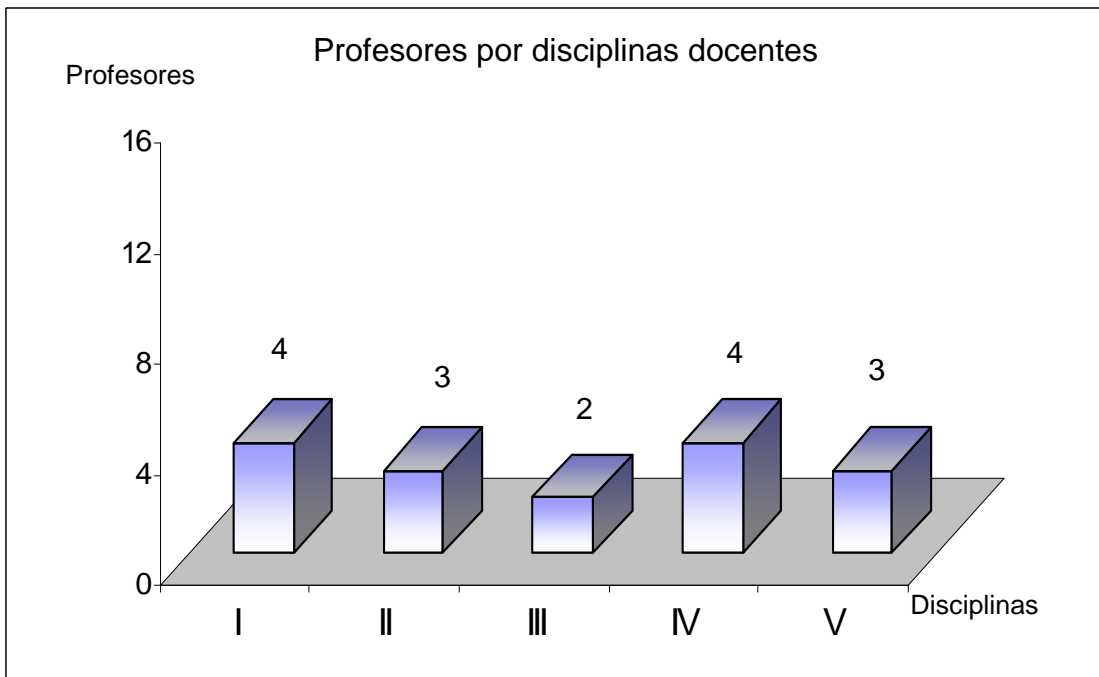
Anexo 3. *Instrumento de la entrevista aplicada a los profesores del Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive".*

Objetivo: Recoger los criterios y opiniones sobre el tratamiento de los temas que abordan la intervención logopédica de los alumnos con retraso mental, en las disciplinas y asignaturas que se imparten.

Preguntas:

1. ¿En qué medida se aborda en su disciplina (asignatura) el tema relacionado con la intervención logopédica, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve?
2. ¿Considera usted que el tratamiento de este contenido es suficiente, para que el futuro logopeda se apropie de la concepción teórico-metodológica que le permita concebir una intervención logopédica dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral?
3. Según su opinión, de qué aspectos carecen los contenidos de los programas de las disciplinas y asignaturas, para que el logopeda esté suficientemente preparado para concebir y ejecutar una intervención logopédica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral.
4. ¿Qué elementos puede sugerir para perfeccionar la preparación del maestro de la educación especial, en el ámbito de la intervención del lenguaje, que le permitirán su posterior desempeño como logopeda?
5. ¿Considera necesario la implementación de una alternativa metodológica de intervención logopédica, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve? Argumente.

Anexo 4. Desglose del grupo de profesores por disciplinas docentes.



LEYENDA:

- I. Formación Pedagógica General y Especial.
- II. Psicología General y Especial.
- III. Metodología de la Investigación.
- IV. Logopedia.
- V. Didácticas Especiales.

Anexo 5. Tabulación de los datos de la entrevista aplicada a los profesores del Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive".

Aspectos	Criterios	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Porcentual (%)
1	Abordaje del tema de la disciplina (asignatura).		
	◆ Poca profundidad.	16	100
	◆ No se precisan especificidades.	14	87,5
	◆ Se retoma.	4	25
2	◆ Se integra.	2	12,5
	Tratamiento a los contenidos.		
	◆ No.	14	87,5
	◆ No siempre.	2	12,5
3	Aspectos de que carecen.		
	◆ De un tema específico que aborde el contenido.	12	75
	◆ Énfasis sobre cómo potenciar el desarrollo del lenguaje oral.	14	87,5
	◆ Tratamiento teórico-metodológico de este contenido.	15	93,8
4	Elementos que sugieren.		
	◆ Incluir un tema que aborde esta problemática.	10	62,5
	◆ Integración de los contenidos a partir de una mayor profundidad en el trabajo de los mismos.	15	93,8
	◆ Elaboración de propuestas metodológicas.	16	100
5	Necesidad de la implementación de una alternativa metodológica.		
	◆ Permite ofrecer una respuesta adecuada a los alumnos con retraso mental leve en esta dirección.	15	93,8
	◆ Necesidad de preparar al logopeda con estos fines.	16	100
	◆ Mayor utilidad.	16	100

Anexo 6. Descripción de los logopedas que trabajan en escuelas especiales para alumnos con retraso mental.

No	Logopedas	Edad	Sexo	Años de experiencia		Plan de estudio		Tipo de Curso		Evaluación Profesoral
				Educación Especial	Logopedas (retraso mental)	A	C	C. R. E.	C. R. D.	
1	M. F. S.	31	F	8	8		X		X	MB
2	A. A. S.	28	F	2	2		X		X	MB
3	M. A. F.	41	F	25	25	X		X		B
4	L. A. P.	23	F	-	-		X		X	MB
5	M. C. R.	41	F	23	3	X		X		B
6	M. A. G.	26	F	3	1		X		X	MB
7	O. C. H.	27	F	3	1		X		X	MB
8	M. I. P.	40	F	13	8	X		X		B
9	M. J. S.	43	F	24	1	X		X		B
10	E. M. C. T.	28	F	6	3		X		X	B
11	F. G. G.	41	M	22	2	X		X		B
12	I. P. R.	40	F	21	3	X		X		B
13	Y. R. P.	41	F	25	4	X		X		MB
14	N. P. G.	26	F	3	2	X		X		B
15	M. R. P.	23	F	-	-		X		X	MB
16	J. P. S.	40	F	14	7	X		X		B
Total : 16			F: 15			9	7	9	7	MB – 7 (43,8%)
			M: 1			56,25%	43,75%	56,2%	43,8%	B – 9 (56,2%)

Anexo 7. Instrumento de la entrevista aplicada a los logopedas de escuelas especiales para alumnos con retraso mental leve, de la provincia de Pinar del Río.

Objetivo: Recoger información sobre la preparación alcanzada por el logopeda, para concebir una intervención en el lenguaje oral dirigida a potenciar su desarrollo.

Preguntas:

1. ¿Siente satisfacción con la formación recibida en pregrado, para desempeñarse como logopeda de los alumnos con retraso mental leve? Argumente.
2. ¿Considera que los conocimientos adquiridos le permiten concebir un proceso logopédico, dirigido a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos? Fundamente.
3. ¿Mediante qué vías se supera? ¿Considera que son suficientes? ¿Cuáles sugiere?
4. ¿Cómo valora la preparación alcanzada, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de sus alumnos mediante la intervención logopédica?

Anexo 8. Tabulación de los datos de la entrevista aplicada a los logopedas de las escuelas especiales.

Aspectos	Criterios	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual (%)
1	<i>Satisfacción.</i>		
	◆ Satisfecho.	3	18,75
	◆ En ocasiones.	13	81,25
2	<i>Conocimientos adquiridos.</i>		
	◆ No permiten en todos los casos la atención psicopedagógica.	16	100
3	<i>Vías para la superación postgraduada.</i>		
	◆ Entrenamientos metodológicos conjuntos.	16	100
	◆ Postgrados y diplomados.	3	18,75
	◆ Maestrías.	1	6,25
	◆ Autosuperación.	16	100
	<i>Son suficientes.</i>		
◆ No siempre.	15	93,75	
	◆ Carencia de recursos teóricos y metodológicos.	16	100
4	<i>Valoración de la preparación alcanzada.</i>		
	◆ Medianamente actualizados.	13	81,25
	◆ No actualizados.	3	18,75

Anexo 9. *Instrumento de la entrevista aplicada a logopedas de escuelas especiales para alumnos con retraso mental leve, de la provincia de Pinar del Río.*

Objetivo: Conocer los criterios acerca de las particularidades de la intervención logopédica, su concepción e instrumentación, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral.

Preguntas:

1. ¿Qué servicios logopédicos ofrece a su escuela? Ejemplifique. Según su experiencia, ¿cuáles considera que sean los más importantes, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con los que trabaja?
2. ¿Qué vías utiliza para potenciar el desarrollo del lenguaje oral mediante la intervención logopédica?
3. ¿Según su consideración, qué entorno es más útil para potenciar el desarrollo del lenguaje oral?
4. ¿Cuáles son los problemas más frecuentes que le impiden a usted implementar una intervención logopédica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de todos los alumnos de su escuela?
5. ¿Cómo valora la implementación de una alternativa metodológica para concebir una intervención logopédica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve?

Anexo 10. Tabulación de los datos de la entrevista aplicada a logopedas.

Aspecto	Criterios	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual %
1	* <i>Servicios logopédicos.</i>		
	▪ Diagnóstico e intervención.	16	100
	▪ Orientación a la familia.	16	100
	▪ Orientaciones a los maestros.	16	100
	▪ Entrenamientos metodológicos conjuntos.	16	100
	* <i>Más importantes.</i>		
	▪ Integración de todos los servicios.	4	25
▪ Intervención (correctiva). La familia ejecutora de orientaciones.	11	68,75	
▪ Responden a las particularidades de los alumnos con retraso mental leve.	1	6,25	
* <i>Ejemplificación.</i>			
▪ Servicios centrados en el trastorno verbal.	14	87,50	
▪ Servicios centrados en las particularidades del alumno con retraso mental leve.	2	12,50	
2	* <i>Vías para potenciar.</i>		
	▪ Directa.	16	100
	▪ Indirecta.	16	100
3	* <i>Entorno más útil.</i>		
	▪ Gabinete.	12	75
	▪ Aula (clase).	3	18,75
	▪ Otros.	1	6,25
4	* <i>Problemas más frecuentes.</i>		
	▪ Falta de preparación de los logopedas.	14	87,50
	▪ Dificultades en la organización de los servicios logopédicos.	13	81,25
	▪ Falta de sistematicidad.	15	93,75
5	* <i>Implementación de la alternativa metodológica.</i>		
	▪ Muy necesaria para la preparación del logopeda.	16	100
	▪ Enriquece la manera de actuar (responde al enfoque actual de la Logopedia).	15	93,75
	▪ Permite que la labor del logopeda sea más científica (integral).	14	87,50

Anexo 11. Información relativa a directores de las escuelas especiales.

No.	Escuela especial	Director	Título	Plan de estudio		Años de experiencia*	Años de experiencia como director	Evaluación profesoral
				A	C			
1	Carlos Marx	N.A.T.	Lic. Educación Especial		X	4	-	MB
2	Ciro Redondo	I.M.G.	Lic. Defectología	X		25	4	B
3	Secundino Martínez	B.O.M.	Lic. Defectología	X		23	9	MB
4	Alfonso Valdés	M.L.F.	Lic. Defectología	X		27	8	B
5	Marcelo Salado	Y.F.L.	Lic. Educación Primaria		X	13	1	B
6	Carlos Fonseca	O.P.M.	Lic. Defectología	X		27	1	B
7	Ormani Arenado	M.M.M.	Lic. Educación Especial		X	11	1	B
8	Carlos J. Finlay	M.G.D.	Lic. Educación Primaria		X	9	1	B
9	Santos Cruz	R.F.A.	Lic. Defectología		X	24	11	B
10	Mártires de la Palma	V.P.R.	Lic. Educación Primaria	X		23	3	B
11	Silvio Martínez	N.A.B.	Lic. Educación Especial		X	6	1	MB
12	Isidro Barredo	F.M.S.	Lic. Educación Primaria	X		30	15	B
13	Mártires de Bolivia	M.G.P.	Lic. Educación Primaria	X		27	5	B
14	Conrado Benítez	M.L.T.	Lic. Defectología	X		32	28	B
15	8 de Octubre	T.R.L.	Lic. Educación Especial		X	13	-	B
16	José Luis Tasende	G.C.R.	Lic. Educación Especial		X	2	-	B
17	Antón Makarenko	R.R.N.	Lic. Defectología	X		22	16	
Total		17	Lic. Educ. Esp. (70,5%) Lic. Educ. Prim. (29,5%)	9 (53%)	8 (47%)			

OBSERVACIÓN:

Experiencia profesional: 3 (17,6%) menos de un año.
5 (29,5%) con 1 año.
4 (23,6%) entre 2 y 10 años.
2 (11,7%) entre 10 y 15 años.
3 (17,6%) más de 16 años.

Anexo 12. *Instrumento de entrevista, aplicada a directores de escuelas especiales para alumnos con retraso mental leve, de la provincia de Pinar del Río.*

Objetivo: Recoger información sobre la preparación de que dispone el director de la escuela para orientar y controlar el trabajo logopédico, dirigido a potenciar el desarrollo del lenguaje oral.

Preguntas:

1. ¿Qué importancia le concede usted a una intervención logopédica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve?
2. ¿En qué medida la formación recibida en pregrado, le permiten, como director de la escuela, orientar y controlar el proceso logopédico? Fundamente.
3. Mediante qué vías usted se supera en esta dirección. ¿Desea sugerir otras vías?
¿Cuáles?
4. ¿Pudiera usted valorar la preparación alcanzada para orientar y controlar los servicios que se derivan de la intervención logopédica, que requieren los alumnos de su escuela?
5. ¿Qué importancia le concede usted a la implementación de una alternativa metodológica de intervención logopédica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve?

Anexo 13. Tabulación de los datos de la entrevista aplicada a directores de las escuelas especiales.

Aspectos	Criterios	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual (%)
1	<i>Importancia.</i>		
	◆ Dificultades en el lenguaje.	16	100
	◆ Influyen de manera negativa en el aprendizaje.	13	87,50
	◆ Limitan la comunicación.	15	93,75
2	<i>Orientación y control (pregrado).</i>		
	◆ Insuficiente.	12	76,00
3	<i>Vías de superación.</i>		
	◆ Entrenamientos metodológicos conjuntos.	15	93,75
	◆ Orientaciones del organismo superior.	16	100
	◆ Talleres especializados.	13	87,50
4	<i>Preparación alcanzada.</i>		
	◆ No satisface las necesidades.	16	100
5	<i>Importancia.</i>		
	◆ Muy útil.	16	100
	◆ Relevante.	13	87,50
	◆ Necesaria.	15	93,75

Anexo 14. *Guía de observación.*

OBJETIVO: Verificar cómo se concretan los servicios logopédicos, dirigidos a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve.

Aspectos a observar	Escala valorativa		
	B	R	M
1. Servicios logopédicos.			
1.1 En la escuela. <ul style="list-style-type: none"> • Estructura del trabajo logopédico con fines preventivos, correctivos y/o compensatorios. • Alcance del trabajo logopédico. Proyección. • Integración del trabajo logopédico al de la escuela. 			
1.2 En la familia. <ul style="list-style-type: none"> • Los temas y orientaciones que se ofrecen, responden a las particularidades del lenguaje que caracterizan al alumno con retraso mental leve. • Protagonismo de la familia en el diseño y la ejecución de la ayuda logopédica. • Procedimientos que se orientan para potenciar el desarrollo del lenguaje oral. • Seguimiento a la familia, para constatar la puesta en práctica de las orientaciones (rediseño). 			
1.3 En el maestro. 1.3.1 En la clase <ul style="list-style-type: none"> • Si las condiciones previas y la motivación de la actividad posibilitan que los alumnos se comuniquen de forma verbal. • Si se combinan formas individuales y colectivas de tareas, para propiciar la interacción verbal maestro-alumno y alumno-alumno. • Si asigna y controla tareas, en correspondencia con la caracterización de las particularidades verbales de los alumnos. • Si aprovecha todas las potencialidades que el contenido ofrece, en función de la potenciación del desarrollo del lenguaje oral y de su corrección. 			
1.4 Intervención sobre el alumno. <ul style="list-style-type: none"> • Contextos para potenciar el desarrollo del lenguaje oral. • Métodos y procedimientos. • Relación de la clase logopédica con el currículo del alumno. 			
1.5 En la comunidad. <ul style="list-style-type: none"> • Uso de los recursos del contexto comunitario para potenciar el desarrollo del lenguaje oral. • Articulación del trabajo logopédico con la comunidad. • Seguimiento al desenvolvimiento verbal en el contexto comunitario. 			

Anexo 15. Información general de los alumnos.

No.	Alumno	Edad	Grado	Sexo		Zona de Residencia		Diagnóstico	Formas de comunicación				Lugar de Procedencia
				M	F	U	R		Mímica	Palabras	Oraciones		
											S	C	
1	A.C.H.	8	P		X	X		R.M.L.	X	X	X		Escuela Primaria
2	R.M.H.	8	P	X		X		R.M.L.	X	X	X		Salón Especial
3	M.L.M.	8	P		X	X		R.M.L.	X	X	X		Salón Especial
4	Y.C.P.	10	P		X		X	R.M.L.	X	X	X		Vías no formales
5	Y.A.C.	8	P		X	X		R.M.L.		X	X		Atención ambulatoria
6	M.M.C.	7	P		X	X		R.M.L.		X	X		Salón Especial
7	L.R.C.	8	P		X		X	R.M.L.		X	X		Salón Especial
8	A.O.R	7	P	X			X	R.M.L.	X	X	X		Salón Especial
9	L.E.S.G.	8	P	X			X	R.M.L.	X	X			Escuela Primaria
10	D.G.H.	9	P	X			X	R.M.L.	X	X	X		Escuela Primaria
11	L.L.L.	7	P	X		X		R.M.L.	X	X	X		Salón Especial
12	D.A.H.	8	P	X			X	R.M.L.		X	X		Escuela Primaria
13	E.A.C.	7	P	X		X		R.M.L.	X	X			Escuela Primaria
				7	6	7	6	13	9	13	11		
				53,85 %	46,15 %	53,85 %	46,15 %	100%	69,23%	100%	84,62 %	Escuela Primaria 5 (38,46%) Vías no formales 1 (7,69%) Salón Especial 6 (46,15%) Atención ambulatoria 1 (7,69%)	

Anexo 16. *Exploración logopédica, dimensiones e indicadores y resultados obtenidos.*

1. *Datos Generales.*

- Edad cronológica.
- Sexo.
- Grado.
- Zona de residencia.

2. *Opinión de los padres con respecto al desarrollo del lenguaje del niño.*

- Reconocen las limitaciones en el lenguaje.
- No reconocen dichas limitaciones.

3. *Datos sobre la aparición del lenguaje.*

- Período de aparición del gorjeo.
- Período de aparición del balbuceo.
- Aparición de las primeras palabras. Características de su utilización.
- Retardo en el desarrollo del vocabulario. Características.
- Aparición del lenguaje fraseológico y oracional.
- Calidad de la pronunciación y su desarrollo, hasta el momento actual.
- Aparición de la mímica como medio de comunicación (características de la mímica: carente de significado o con significado).
- Presencia de tropiezos y vacilaciones.
- Estado actual del lenguaje.

4. *Datos sobre factores hereditarios y de educación.*

- ¿Hay antecedentes? ¿Cuáles?
- No hay antecedentes.
- Composición de la familia.
- Profesión u oficio.
- Nivel escolar de los padres: primario, medio, medio superior y universitario.
- Educación recibida en el medio familiar.

5. *Desarrollo del niño.*

- Características del embarazo.
- Desarrollo físico.
- Enfermedades y traumas.

6. *Estado de la audición. Exámenes realizados.*

7. *Estructura y movilidad de los órganos articulatorios y de fonación.*

Estructura.

- Frenillo sublingual corto.
- Maloclusión dentaria ¿De qué tipo?
- Mala implantación dentaria.
- Fisura labial.
- Fisura palatina.
- Anomalías en el tamaño de la lengua.
- Procesos inflamatorios de la faringe.
- Pólipos en la cavidad nasal.

- Desviaciones del tabique nasal.
- Presencia de la adenoiditis.
- Otros ¿Cuáles?

Movilidad.

Realización de movimientos linguales de:

- Extensión.
- Control de los movimientos de extensión.
- Extensión y recogida.
- Laterales y circulares.
- Control de los movimientos.
- Elasticidad lingual.
- Vivenciar la sensibilidad.

Movimientos coordinados.

- Mantener la posición lingual con apoyo inferior.
- Mantener la posición lingual con apoyo superior.
- Mantener la posición lingual sin apoyo.
- Correcta colocación de la lengua.

Labios.

- Movimientos de tensión y distensión.
- Extensión.
- Ruidos.

Mandíbulas.

- Imitar movimientos masticatorios.
- Abrir y cerrar la boca.

Velo del paladar.

- Movilidad del velar.

8. Particularidades del aspecto sonoro del lenguaje.

- Tipo respiratorio.
- Examen de la voz: tono, calidad de la entonación, timbre e intensidad.

9. Examen de la pronunciación y de la audición fonemática.

Análisis de la pronunciación y de los procesos fonemáticos															
Fonemas	Posición			Fonemas	Posición			Fonemas	Posición			Fonemas	Posición		
	I	M	F		I	M	F		I	M	F		I	M	F
a				k				fl				ei			
e				g				gl				eu			
o				j				cl				oi			
i				t				br				ou			

u				d				pr				ia			
m				n				fr				ie			
n				s				dr				iu			
s				l				tr				io			
f				r				gr				ua			
ch				rr				cr				ue			
b				bl				ai				ui			
ñ				pl				au				uo			
OBSERVACIONES:															

10. *Particularidades del aspecto léxico-semántico, nivel de complejidad del lenguaje oral.*

- Vocabulario por imágenes.
 - * ¿Qué es?
 - * ¿Qué hacen?
 - * ¿Cómo es?
 - * ¿Dónde se encuentran?
- Respuestas a preguntas sin apoyo visual.
 - * Sustantivos.
 - * Adjetivos.
 - * Verbos.
- Uso de conceptos generalizadores.

11. *Aspecto morfo-sintáctico del lenguaje.*

- Formar oraciones a partir de una lámina.
- Formar oraciones a partir de palabras.
- Narración con ayuda de secuencias.
- Narración de un hecho ocurrido.
- Medios a través de los cuales ocurre la comunicación oral.
 - * Fraseológica.
 - * Oracional compuesta.
- Contenido lógico.
 - * Narrativo.
 - * Expresivo.
 - * Fluído.

12. *Características de ritmo y fluidez del lenguaje.*

- Rapidez en la expresión.
- Lentitud.
- Repeticiones silábicas.
- Alargamiento de sílabas.
- Movimientos concomitantes.
- Muletillas orales.
- Existencia de espasmos.

13. *Comprensión del lenguaje ajeno.*

- Comprensión de órdenes.
- Identificación de objetos sin apoyo visual.
- Completamiento de objetos.
- Solución de situaciones problemáticas complejas, planteadas de forma oral.

- Ordenamiento y narración de secuencias lógicas.
- Armar rompecabezas.

14. *Examen de la lectura y la escritura.*
15. *Conducta observada durante el proceso de evaluación.*
16. *Diagnóstico.*
17. *Líneas generales de intervención.*

Tabla I. Dimensiones e indicadores a considerar en la exploración logopédica.

DIMENSIONES	INDICADORES
Fonético-fonológica	Anomalías en la estructura anatómica
	Realización de movimientos linguales
	* Extensión
	* Extensión y recogida
	* Laterales y circulares
	* Elasticidad lingual
	* Control de los movimientos
	Movimientos coordinados de la lengua
	* Correcta colocación
	* Mantener la posición con apoyo superior
	* Mantener la posición con apoyo inferior
	* Mantener la posición sin apoyo
	Labios
	* Movimientos de tensión y distensión
	* Extensión
	* Ruidos
	Mandíbula
	* Masticatorios
	* Abrir y cerrar la boca
	Velo del paladar
	* Movilidad velar
	Alteraciones de la pronunciación
	* Dislalias simples
	* Dislalias complejas hasta de seis fonemas
	* Dislalias complejas de más de seis fonemas
	Audición fonemática
* Dificultades en la audición fonemática	
Léxico-semántica	Vocabulario
	* Comprensión de órdenes
	* Vocabulario por imágenes
	✓ ¿Qué es?
	✓ ¿Cómo es?
	✓ ¿Qué hace?
	✓ ¿Dónde está?
* Respuestas a preguntas sin apoyo visual	

Gramatical (morfo-sintáctica)	Componente gramatical
	* Forma oraciones a partir de una lámina
	* Forma oraciones a partir de palabras
	* Narra con ayuda de secuencias
	* Narra un hecho ocurrido
	* Utiliza palabras que puede combinar con la mímica
	* Frases, oraciones sencillas y mímica
	* Oraciones completa
	* Contenido lógico
	* Narrativo
	* Expresivo
	* Fluido
Niveles de ayuda	Aprovechamiento de la ayuda para resolver la tarea
	* 1er nivel. Reorientación de la actividad y comprobación de la comprensión de la tarea
	* 2do nivel. Estimulación verbal
	* 3er nivel. Introducción de las acciones prácticas con los objetos
	* 4to nivel. Demostración directa de cómo cumplir la tarea
	* 5to nivel. Enseñanza más prolongada

Escala para evaluar el resultado de la exploración logopédica.

Objetivo: Constatar el nivel de desarrollo alcanzado por el alumno en los componentes: fonético-fonológico; léxico-semántico y gramatical (morfo-sintáctico), mediante la exploración logopédica.

Escala de valoración para evaluar el componente fonético-fonológico.

Valoración cualitativa	Patrón evaluativo	Aspectos evaluativos a tener en cuenta
Bien	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Movimientos adecuados de los órganos fonoarticulatorios. ✓ Errores de la pronunciación correspondiente al mismo nivel articulatorio y por causas orgánicas. ✓ Discrimina de forma correcta los sonidos.
Regular	0,5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dificultades en los movimientos coordinados de los órganos fonoarticulatorios para emitir un fonema. ✓ Errores en la pronunciación hasta de seis fonemas de diferentes niveles de articulación. ✓ Confunde sonidos similares desde el punto de vista acústico.
Mal	0	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Deficiente realización de movimientos coordinados de los órganos fonoarticulatorios. ✓ Errores de más de seis fonemas de forma constante o inconstante, de diferentes o igual nivel de articulación, que imposibilitan la comprensión de la palabra por el interlocutor. ✓ Discriminación fonemática insuficiente (seis fonemas).

Escala de valoración para evaluar el componente léxico-semántico.

Valoración cualitativa	Patrón evaluativo	Aspectos evaluativos a tener en cuenta
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifican las tarjetas correspondientes al vocabulario por imágenes.

Bien	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Necesitan de un primer y segundo nivel de ayuda para ofrecer respuestas a preguntas sin apoyo visual. ✓ Utilizan, aunque con dificultades en su respuesta, sustantivos, adjetivos y verbos. ✓ Ejecutan órdenes que implican dos o más acciones.
Regular	0,5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifican solo las figuras que aparecen en las tarjetas correspondientes al vocabulario por imágenes y no ofrecen variados elementos sobre: ¿cómo es? ¿dónde se encuentra? ¿qué hace? ✓ Necesitan de una ayuda más prolongada (tercero y cuarto nivel) para ofrecer respuestas a preguntas sin apoyo visual. ✓ Ejecutan órdenes sencillas que contemplen una acción cotidiana.
Mal	0	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cometen más de tres imprecisiones en el reconocimiento de las tarjetas correspondientes al vocabulario por imágenes. ✓ Necesitan hasta de un quinto nivel de ayuda, para ofrecer alguna respuesta a la pregunta formulada, ya sea con o sin apoyo visual. ✓ No ejecuta órdenes sencillas.

Escala de valoración para evaluar el componente gramatical (morfo-sintáctico).

Valoración cualitativa	Patrón evaluativo	Aspectos evaluativos a tener en cuenta
Bien	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se expresan mediante oraciones sencillas, con un creciente nivel de complejidad. ✓ Realizan narraciones sencillas, con apoyo visual, de más de tres tarjetas aunque cometan errores gramaticales. Estos no desvirtúan la esencia de lo que están narrando. ✓ Muestran de forma progresiva, la posibilidad de realizar oraciones con y sin apoyo visual, utilizando el primero y segundo nivel de ayuda.
Regular	0,5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se expresan mediante palabras o frases, que pueden o no combinar con la mímica. ✓ Realizan narraciones con apoyo visual hasta de dos tarjetas, necesitando de una ayuda más prolongada (cuarto nivel) para expresar una oración sencilla sin apoyo visual.
Mal	0	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se expresan mediante palabras aisladas que combinan con la mímica y responden a una situación concreta; para ello necesitan de todos los niveles de la ayuda.

Tabla II. Puntuaciones obtenidas por los alumnos, en las tres mediciones efectuadas mediante la exploración logopédica.

Alumnos	Anomalías en la estructura anatómica			Realización de movimientos linguales														
				Extensión			Extensión y recogida			Laterales y circulares			Elasticidad lingual			Control de los movimientos		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
1	0	0	1	0	0	1	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5
2	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0,5	1	0,5	0,5	1
4	0	0	0	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0,5	1
5	1	1	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1
6	0	0	0	0,5	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1
7	0	0	0	0	0,5	1	0	0,5	1	0	1	1	0	0,5	1	0	0	0,5
8	0	0,5	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1
9	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1
10	0	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1

Alumnos	Movimientos coordinados de la lengua											
	Correcta colocación			Mantener la posición con apoyo superior			Mantener la posición con apoyo inferior			Mantener la posición sin apoyo		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
1	0	0,5	0,5	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0,5	0,5
2	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	1	1	0,5	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	0	0	0,5	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0,5	1
5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	1	1
6	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	1	1
7	0	0	0,5	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0	0,5
8	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1
9	0,5	0,5	1	0,5	1	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1
10	0,5	0,5	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1
11	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1

Alumnos	Labios									Mandíbula						Velo del paladar		
	Movimientos de tensión y distensión			Extensión			Ruidos			Masticatorios			Abrir y cerrar la boca			Movimiento velar		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
1	0	0	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1
2	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	0	0	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	1	1	1	0,5	0,5	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	0	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	0,5	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1
10	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1
12	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Alumnos	Alteraciones de la pronunciación									Audición fonemática			
	I			II			III			Dificultades en la audición fonemática			
	Dislalias simples	Dislalias complejas hasta seis fonemas	Dislalias complejas de más de seis fonemas	Dislalias simples	Dislalias complejas hasta seis fonemas	Dislalias complejas de más de seis fonemas	Dislalias simples	Dislalias complejas hasta seis fonemas	Dislalias complejas de más de seis fonemas	I	II	III	
1			0		0,5		1				0	0	0,5
2			0			0		0,5			0,5	0,5	1
3			0		0,5		1				0	0,5	1
4		0,5			0,5		1				0	0	0,5
5			0		0,5			0,5			0	0	0,5
6			0			0		0,5			0,5	0,5	0,5
7			0		0,5		1				0	0	0,5
8			0		0,5			0,5			0,5	0,5	1
9		0,5			0,5		1				0	0,5	1
10		0,5		1			1				0	0,5	1
11			0			0		0,5			0	0,5	1
12			0		0,5			0,5			0	0,5	0,5
13		0,5			0,5		1				0,5	0,5	1

Alumnos	Vocabulario																	
	Comprensión de ordenes			Vocabulario por imágenes												Respuestas a preguntas sin apoyo visual		
				¿Qué es?			¿Cómo es?			¿Qué hace?			¿Dónde esta?					
I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	
1	0	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5
2	0	0,5	0,5	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0	0,5	1	0	0	0,5
3	0,5	1	1	1	1	1	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0,5	1	0	0	0,5
4	0	0,5	1	0,5	0,5	1	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5
5	0,5	1	1	0	1	1	0,5	0,5	1	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0	0,5
6	0	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0,5	0,5
7	0	0,5	1	1	1	1	0,5	0,5	1	0	0	0,5	0	0,5	0,5	0	0	0,5
8	0,5	1	1	1	1	1	0	0	0,5	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0	0,5
9	0,5	0,5	1	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0	0	1	0	0	0,5
10	0	0,5	1	1	1	1	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5
11	0,5	0,5	1	1	1	1	0	0	0,5	0	0	0,5	0,5	0,5	1	0	0,5	1
12	0	0,5	1	1	1	1	0,5	0,5	1	0	0,5	1	0	0,5	1	0,5	0,5	1
13	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1

Alumnos	Componente gramatical																	
	Forma oraciones a partir de una lámina			Forma oraciones a partir de palabras			Narra con ayuda de secuencias			Narra un hecho ocurrido			Utiliza palabras que puede combinar con la mímica			Frases, oraciones sencillas, mímica		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
1	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5
2	0	0	0,5	0,5	0,5	1	0	0,5	0,5	0	0	0,5	0	0,5	1	0,5	1	1
3	0	0	0,5	0,5	0,5	1	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0	0,5	0	0,5	1
4	0	0	0,5	0,5	0,5	1	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0,5	1
5	0	0	0,5	0,5	0,5	1	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0,5	1
6	0,5	1	1	0	0,5	1	0	0,5	0,5	0	0	0,5	0	0,5	1	0	0,5	1
7	0	0	1	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0,5	1	0	0,5	1
8	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0,5	0,5	0	0,5	1
9	0	0,5	1	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	1	0	0	0,5
10	0	0,5	1	0,5	1	1	0	0,5	1	0	0	0,5	0,5	0,5	1	0	0,5	0,5
11	0,5	0,5	0,5	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0	0,5	0,5	0,5	1	0	0,5	0,5
12	0,5	1	1	0	0	1	0	0,5	1	0	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1
13	0,5	1	1	0	0,5	1	0	1	1	0	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	1	1

Alumnos	<i>Componente gramatical</i>														
	Oraciones completas			Contenido lógico			Narrativo			Expresivo			Fluido		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
1	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5
2	0,5	1	1	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0	0,5	0	0	0,5
3	0	0,5	1	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5
4	0	0,5	1	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0,5	0,5	0	0	0,5
5	0	0,5	1	0	0	0,5	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0	0	0,5
6	0	0,5	1	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5
7	0	0,5	1	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5
8	0	0,5	1	0	0	0,5	0	0,5	1	0	0	0,5	0	0	0,5
9	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5
10	0	0,5	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5
11	0	0,5	0,5	0	0	0,5	0	0,5	1	0	0	0,5	0	0	0,5
12	0,5	0,5	1	0	0,5	0,5	0	0	1	0	0	1	0	0	0,5
13	0,5	1	1	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0	0,5

Alumnos	<i>Aprovechamiento de la ayuda para resolver la tarea</i>								
	I			II			III		
	1 y 2	1, 2, 3 y 4	1, 2, 3 4 y 5	1 y 2	1, 2, 3 y 4	1, 2, 3 4 y 5	1 y 2	1, 2, 3 y 4	1, 2, 3 4 y 5
1			0			0			0,5
2			0		0,5				0,5
3			0			0			0,5
4			0		0,5		1		
5			0		0,5				0,5
6		0,5			0,5		1		
7			0		0,5				0,5
8			0			0			0,5
9			0		0,5				0,5
10		0,5			0,5		1		
11			0		0,5		1		
12			0			0			0,5
13			0		0,5				0,5

Resultados generales de la exploración logopédica.

En la totalidad de los casos estudiados, se apreciaron retrasos moderados en la aparición del lenguaje, lo que fue confirmado en la revisión de los expedientes psicopedagógicos. Por ejemplo, las primeras oraciones sencillas se presentaron entre los tres y cuatro años de edad, en el 61,54% (8 alumnos); entre dos años y seis meses y los tres años, estas aparecieron en el 15,38% (2 alumnos) y en el 23,08% (3 alumnos), no fue posible precisar en qué momento surgieron las primeras oraciones. En ocasiones combinan estos aspectos con la mímica.

El 100% de los investigados (13 alumnos) tuvieron errores en la pronunciación, con énfasis en la sustitución y distorsión de fonemas. Respecto a otros datos de interés, 69,23% (9 alumnos) tienen antecedentes de familiares con necesidades educativas especiales; de ellos, en la actualidad, el 61,54% (8 alumnos) viven en el mismo hogar. Se detectaron anomalías en la estructura del aparato articulatorio en el 46,15% (6 alumnos), destacándose la maloclusión dentaria y el frenillo sublingual corto. Este resultado favorece la ejecución de las acciones educativas coordinadas entre los docentes, para la intervención en el lenguaje.

En relación con la movilidad de los órganos fonoarticulatorios se obtuvieron los siguientes resultados:

<input type="checkbox"/> Realización de movimientos linguales	N° de alumnos con dificultades	%
Extensión.	7	53,85
Extensión y recogida.	7	53,85
Laterales circulares.	7	53,85
Elasticidad.	8	61,54
Control de los movimientos	13	100

<input type="checkbox"/> Movimientos coordinados de la lengua	N° de alumnos con dificultades	%
Correcta colocación de la lengua.	10	76,92
Mantener la posición con apoyo superior.	9	69,23
Mantener la posición con apoyo inferior.	9	69,23
Mantener la posición sin apoyo.	11	84,62

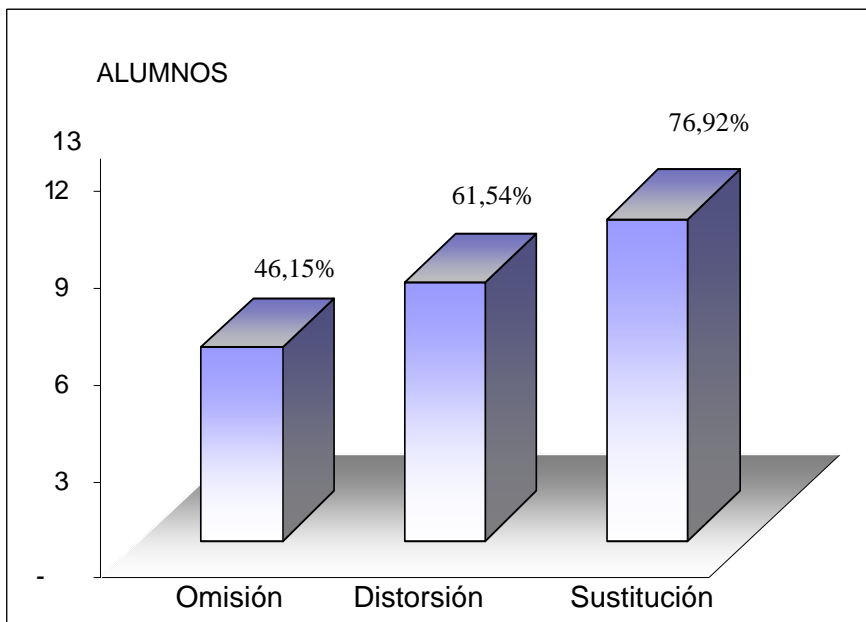
Como se puede apreciar, los movimientos coordinados de la lengua resultaron ser los más afectados. Otros órganos también afectados, pero en menor grado, fueron los labios, las mandíbulas y el velo del paladar.

<input type="checkbox"/> Movimientos labiales	N° de alumnos con dificultades	%
Tensión y distensión.	12	92,31
Extensión.	3	23,08
Ruidos.	3	23,08

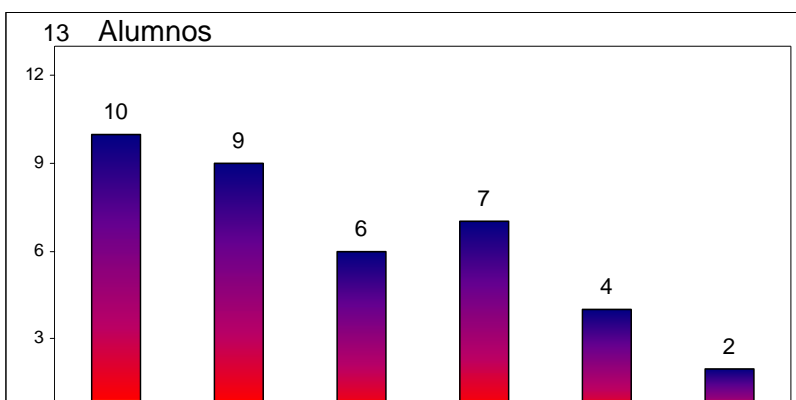
<input type="checkbox"/> Movimientos mandibulares	N° de alumnos con dificultades	%
Masticatorios.	2	15,38
Abrir y cerrar la boca.	1	7,69

<input type="checkbox"/> Movilidad velar	N° de alumnos con dificultades	%
Movilidad velar.	4	30,77

Respecto a la pronunciación y audición fonemática, el 100% (13 alumnos) manifestaron alteraciones de forma inconstante (cambios, omisiones y distorsiones). En el siguiente gráfico se puede apreciar el porcentaje de alumnos con alteraciones estables de la pronunciación:



En cuanto a los fonemas afectados se constató que:



En relación con el vocabulario por imágenes, se apreció que todos los alumnos respondieron, lo que refleja las posibilidades en este sentido; sin embargo, en las respuestas a preguntas sin apoyo visual, el 100% (13 alumnos) tuvieron dificultades en el uso de verbos y adjetivos, esencialmente. Todos logran hacer generalizaciones y narraciones muy sencillas con apoyo visual. En general presentan un ritmo lento, repeticiones silábicas y comprenden órdenes cotidianas (levántate, camina, coge, entre otras). Las mayores limitaciones están dadas en la solución de situaciones problemáticas como armar rompecabezas y ordenar secuencias.

Resumiendo, se pueden destacar las siguientes características:

- * Poseen condiciones anatomofisiológicas para el desarrollo del lenguaje.
- * Se comunican por distintas vías (mímica, palabras, frases y oraciones).
- * Poseen distintos orígenes de procedencia, en los cuales han estado sometidos en alguna medida a la estimulación temprana.

Anexo 17. *Instrumento de la entrevista aplicada a los padres de los alumnos del grado preparatorio, de la escuela "Carlos Marx".*

Objetivo: Recoger información acerca de los criterios y opiniones que tienen los padres, respecto al lenguaje oral de sus hijos.

Preguntas.

1. ¿Sienten satisfacción con el desarrollo del lenguaje oral alcanzado por sus hijos?
¿Por qué?
2. ¿Qué actividades realizan con sus hijos para desarrollar y enriquecer su lenguaje?
Ejemplifiquen.
3. ¿Consideran que sea útil elaborar un conjunto de actividades, dirigidas a aumentar el lenguaje oral de sus hijos? Argumenten.

Anexo 18. Tabulación de los datos de la entrevista aplicada a los padres de los alumnos.

Aspectos	Criterios	Frecuencia absoluta	Frecuencia Porcentual (%)
1	<p><i>Satisfacción.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Si. ◆ No. ◆ Poca. 	13	100
2	<p><i>Actividades que realizan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Conversaciones. ◆ Cuentos. ◆ Historias. ◆ Preguntas. ◆ Ven juntos la televisión. ◆ Le insiste para que se exprese. 	11 11 11 11 0 2	84,62 84,62 84,62 84,62 0 15,38
3	<p><i>Necesidad de aumentar el lenguaje oral.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Muy útil y necesario. ◆ Ayudaría en la comunicación. ◆ Tendrían más oportunidades para comunicarse. 	13 13 13	100 100 100

Anexo 19. *Sistema de clases logopédicas de la alternativa metodológica, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio.*

a)- **Órgano: lengua.**

Objetivo: Potenciar, desde la realización de movimientos de la lengua, el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve.

Clases para este objetivo, desde la a.1 hasta la a.8.

CLASE a.1

Título: “La casa fantástica”.

Materiales: Títere, tizas de colores, grabación, rompecabezas y tarjetas.

Tiempo: 15 minutos.

Lugar: Aula.

Parte Inicial

Se procede al saludo y a la presentación, mediante una dinámica sencilla llamada “Payasín preguntón”. Para el desarrollo de esta se utilizará un títere; los alumnos caminarán bordeando el círculo dibujado en el piso, al compás de una canción entonada por ellos o una grabación.

Después de escucharla se les preguntará:

¿Les gustó la canción?, ¿Por qué?

¿De quién se habla en la canción?

Posteriormente, Payasín va pasando de mano en mano y a una señal del logopeda se detiene la actividad; el que haya quedado con Payasín, saluda y se presenta; así continúa hasta que se presenten todos los niños. Se informarán el tema y el objetivo de la actividad.

Parte Central

Los alumnos se sentarán dentro del círculo que previamente ha dibujado el logopeda con una tiza de color y frente a ellos, los invitará a taparse los ojos con la mano que cogen el lápiz; después, les orientará que se toquen su nariz y les preguntará:

¿Quién está debajo de ella? (La boca, muy bien).

Todos abran la boca bien grande. (¡Qué boca tan grande tienen!)

Imaginemos que nuestra boca es una linda casa y dentro de ella vive una señora que se mueve sin parar. ¿Quién será? (la lengua). Ella está cansada, tiene frío y ya no quiere estar sola ni a oscuras, por eso decide dar un paseo para visitar a sus amigas. ¿La dejamos salir? ¡Sí!

Entonces, vamos todos a abrir la boca para que pueda dar su paseo y saluden a las otras señoras lenguas de sus compañeros.

(el ejercicio se repetirá varias veces).

Parte Final

Para ejercitar la presentación el logopeda preguntará:

¿Cuál es el nombre de este niño? Y el niño señalado da un paso al frente y así se repetirá hasta que todos hayan sido reconocidos.

Para concluir, se les entregará a los niños un rompecabezas que forma una casa y se les preguntará:

¿Qué formaron?

¿Quién puede vivir en ella?

Como actividad de trabajo independiente, se les entregará una tarjeta con la ilustración que representa la casa, donde supuestamente vive la lengua, para que la colorean. ¿Les gustó la actividad?, ¿Por qué?

Por último, se estimulará la participación de los niños.

Esta clase tributa esencialmente a la orientación espacial y corporal, a la comprensión, al lenguaje relacional, a la socialización y a la motricidad general y articularia.

CLASE a. 2

Título: "Mi amigo".

Materiales: Tarjetas, tizas de colores y silbato.

Tiempo: 20 minutos.

Lugar: Área de juegos.

Parte Inicial

Se procede con el saludo y la revisión del trabajo independiente de la actividad anterior; después, se realiza una motivación para facilitar la preparación del grupo. Por ejemplo:

Presten mucha atención, ahora les haré una adivinanza, en el área están escondidas varias tarjetas que ilustran la respuesta de la misma, quienes las encuentren entrarán en el círculo rojo, el que no, estará dentro del amarillo, o el verde, según su gusto.

"Se ve en la mañana y su rayito me da calor".

Los alumnos que identificaron correctamente la respuesta, explicarán a sus compañeros:

¿Quién es?

¿Cómo es?

¿Para qué nos sirve?

Posteriormente, se informará el objetivo de la actividad que se realizará y se comentará brevemente.

Parte Central

Hoy hace mucho frío y la señora lengua necesita un rayo de sol para calentarse, por eso decide asomarse a la ventana de su casa porque tiene temor de enfermarse. ¿La dejamos salir?

Ustedes deben estar muy atentos; cuando escuchen el silbato asomen la puntita de la lengua entre los labios y se mantienen así, saludando al amigo sol, hasta que escuchen nuevamente el silbato. (Se repite varias veces el ejercicio)

Parte Final

Se orientará a los alumnos rasgar un rayito de sol en la tarjeta entregada por la logopeda.

Posteriormente se les preguntará: ¿Con quién jugamos hoy? (Se repite varias veces el ejercicio)

Se orientará el trabajo independiente: colorear un dibujo sobre el sol.

Por último, se estimulará la participación de los niños en la actividad.

Sugerencia: Se podrán hacer las adaptaciones según la época del año.

Esta clase tributa esencialmente a la percepción auditiva, a la motricidad articulatoria y general, al lenguaje relacional y a la atención.

CLASE a.3

Título: "Mi amigo gato".

Materiales: Tizas de colores, tarjetas con figuras ilustradas y un gato.

Tiempo: 20 minutos.

Lugar: Patio de la escuela.

Parte Inicial

Después de saludar a los alumnos, se procede a mostrar el dibujo que colorearon.

¿Qué es?

¿Cómo es?

Seguidamente se invita a varios alumnos a unir con trazos de colores, los puntos dibujados por la logopeda para formar la figura de un gato.

Otros lo pueden hacer en tarjetas, de forma individual.

¿Quién tiene uno?

¿Qué nombre le pondrías?

¿Les gustaría escuchar una canción que hable sobre él?

Parte Central

Hoy les haré un cuento que también se relaciona con un gato; deben estar muy atentos para que después puedan hablar sobre él.

Hoy muy temprano, cuando venía para la escuela, me encontré con un gatico; estaba temblando y lloraba mucho porque tenía hambre, ¡pobrecito!, no sabía tomarse la leche solo. Por eso lo recogí y lo traje conmigo para que ustedes lo conocieran.

La logopeda les presenta un gato real a los niños y les preguntará: ¿Quieren ser sus amigos?

¿Qué nombre le pondremos?

¿Quieren enseñarlo a tomar la leche para que deje de llorar?

Observen cómo se hace:

La lengua sale y entra en la boca con movimientos muy ordenados y rápidos.

¿Enseñamos al amigo gato a tomarse la leche?

¡Muy bien! Son muy buenos maestros.

¿Quién desea contar qué fue lo que hicimos para ayudar al gato?

¿Cómo hacen los gatos cuando lloran?

Parte Final

¿Levante la mano el niño que tenga un gato en su casa?

¿Cómo hace su gato para tomar la leche?

En este caso, participarán el alumno o los alumnos que mayor torpeza hayan mostrado.

Posteriormente, se les orienta hacer un dibujo sobre lo que más les haya gustado del cuento que escucharon, para traerlo a la próxima clase.

Se estimulará la participación de los alumnos en la actividad, motivándolos para la próxima.

Esta clase tributa esencialmente al lenguaje relacional, a la motricidad general y articuladora, al desarrollo del pensamiento, a la imaginación y al amor a la naturaleza.

CLASE a. 4

Título: "Mi casa alegre y bonita".

Materiales: Juguetes y tarjetas.

Tiempo: 20 minutos.

Lugar: Aula.

Parte Inicial

Se procede al saludo y revisión de la tarea orientada en la clase anterior. Posteriormente, se invita a los alumnos a jugar al "perrito caliente". Cogidos de las manos uno al lado del otro, el último

pasa entre el primero, el segundo y así sucesivamente, hasta que todos hayan terminado. Una vez terminado el juego se les preguntará:

¿Cómo ha quedado el aula?

¿Qué debemos hacer?

Se comenta el objetivo y se invita a los alumnos a sentarse.

Parte Central

Se desarrollará de la siguiente forma: el logopeda le orientará a los niños bajar la cabeza, cerrar los ojos y les indicará que van a imaginar su boca como una linda casa en la cual sus labios son las puertas; la lengua, que es la dueña de la casa, decide barrer su portal porque está lleno de polvo y por ello se pasea de un lado a otro ¿Cómo podemos ayudarla? Vamos a abrir los ojos. Con la boca entreabierta vamos pasando la lengua de un extremo a otro de los labios varias veces (en dependencia del diagnóstico de los alumnos, se pueden utilizar los términos izquierda, derecha y arriba-abajo).

Se realiza varias veces el ejercicio.

Parte Final

Ahora, juntos limpiaremos nuestra aula. Invitará a los alumnos a buscar en el juguetero aquellos objetos que sirven para realizar la limpieza y posteriormente les preguntará.

¿Qué escogieron?

¿Tienen estos objetos en su casa?

¿Les gustaría imitar de nuevo la lengua barriendo su portal?

¿Vamos a hacerlo?

Se orienta el trabajo independiente, que consiste en colorear y rasgar uno de los instrumentos de limpieza que aparecen en la tarjeta seleccionada por ellos.

Se procede a la valoración y despedida de la clase.

Esta tributa esencialmente al lenguaje relacional, a la motricidad general y articuladora, al desarrollo del pensamiento, a la imaginación, a la atención, a la memoria, a la percepción y actividad socialmente útil.

CLASE a.5

Título: "Jugando aprendo".

Materiales: Tizas de colores, instrumentos de limpieza, estrella, espejo y tarjetas.

Tiempo: 15 minutos.

Lugar: Área de juegos.

Parte Inicial

Se procede con el intercambio de saludos y el logopeda invita a los alumnos a sentarse en un círculo, trazado previamente.

Explicará que él se va a situar en el centro del círculo e imitará que está limpiando la casa y para ello, seleccionará diferentes instrumentos. Los niños deben observar atentamente para identificar qué instrumentos se utilizarán para la limpieza de la casa. Se les irá entregando una estrella a los alumnos que respondan correctamente (se mezclarán objetos de diferentes usos).

Se comunica el objetivo de la clase.

Parte Central

Se entregará a los alumnos un espejo individual y se les orientará: vamos a mirarnos en el espejo. Saquemos la lengua para hacernos una mueca.

Vamos a mordernos la lengua.

¿Cómo es? (suave o dura)

Tóquenla con la mano.

¿Está tibia o fría? Bien, hoy la señora lengua está muy trabajadora, quiere hacer limpieza en su casa. ¿Sabes cuál es la casa de la lengua? (La boca). ¡Muy bien! Ella va a limpiar las paredes de su casa, por dentro. Mientras más fuerte frote la lengua las paredes de su casa, más limpia y linda quedarán. ¡Vamos a hacerlo! La logopeda les mostrará cómo se hace.

Posteriormente, los alumnos realizan el ejercicio varias veces.

Parte Final

Se le entregará a los alumnos varias tarjetas ilustradas para que agrupen aquellos objetos que sirven para limpiar.

Se hace una valoración, en la que los alumnos expresan lo aprendido y se orienta el trabajo independiente, que consiste en rasgar y colorear rectángulos para construir un trapeador.

Esta clase tributa esencialmente al lenguaje relacional, a la motricidad general y articularia, a la socialización, a la formación de hábitos higiénicos, a la observación, al desarrollo del pensamiento, a la imaginación, a la atención, a la memoria, a la percepción y a la actividad socialmente útil.

CLASE a.6

Título: "Los dientes juguetones".

Materiales: Figuras geométricas, tizas de colores y silbato.

Tiempo: 20 minutos.

Lugar: Área de educación física.

Parte Inicial

Se procede con el saludo y control del trabajo independiente y seguidamente, se le entrega a cada alumno una figura geométrica de colores diferentes, que se corresponda con los círculos trazados en el piso previamente.

Se les invitará a caminar libremente por el área, explicándoles que al escuchar el sonido del silbato se detendrán y observarán a la logopeda, que levantará una figura geométrica.

Los alumnos deben reunirse atendiendo a la figura geométrica señalada. Ganará el equipo que más alumnos logre agrupar correctamente.

Posteriormente, se sientan en el piso formando la figura trazada con tizas de colores.

Se comunica el objetivo de la clase.

La logopeda se sitúa frente a los alumnos y pregunta:

¿Cómo se llama la amiga con que hemos trabajado todos estos días?

¿Dónde vive?

Hoy ella no tiene deseos de jugar, está muy cansada y no quiere moverse. ¿La ayudamos?

Parte Central

Para ayudarla, primero tenemos que saber quiénes son sus vecinos (Los dientes).

¿De qué color son?

¿Qué hacemos para que se mantengan limpios?

¿Qué objetos utilizamos para ello?

¿Cuántas veces al día los limpiamos?

Invitaremos a los dientes a jugar con la lengua.

Ellos muy suavemente, la golpearán primero en la punta, después en el medio y por último en la parte de atrás, según vaya saliendo de su casa.

Posteriormente, los alumnos realizarán el ejercicio varias veces.

Cuando terminen, colocan la lengua en el piso de su casa y cierran sus puertas.

Parte Final

Se hará una valoración conjunta de la actividad realizada; los alumnos expresarán lo aprendido en ella.

Se indicará el trabajo independiente, que consiste en unir puntos para formar figuras geométricas que después colorearán.

Esta actividad tributa esencialmente al lenguaje relacional, a la motricidad general y articuladora, a la ejercitación de conceptos, a la socialización, a la formación de valores (solidaridad), a los

hábitos higiénicos, al desarrollo del pensamiento, a la percepción y a la actividad socialmente útil.

CLASE a.7

Título: “La lengua trabajadora”.

Materiales: Juguetes y rompecabezas.

Tiempo:15 minutos.

Lugar: Aula.

Parte Inicial

Después del saludo, se les pide a los alumnos que muestren la figura que colorearon y de ella digan: ¿Cuál es su nombre? ¿De qué color es?

Se les explicará a los alumnos que en el aula hay ocultos varios juguetes. La logopeda invitará a buscarlos. Una vez que sean encontrados les pregunta:

¿Qué juguetes encontraron?

¿Les gustan? ¿Por qué?

¿Lo tienen en su casa?

¿Con qué amiguitos juegan con ellos?

Hoy les haré un cuento y deben estar muy atentos para que después puedan contarlo.

Se comunican el tema y el objetivo.

Parte Central

Los alumnos se sentarán en forma de herradura y la logopeda frente a ellos les narra el siguiente cuento:

Había una vez una niña que se llamaba María; su lengua era muy trabajadora y todos los días limpiaba el techo de su casa; ella pasaba su lengua por el techo de la boca de adelante hacia atrás y de atrás hacia adelante.

Observen cómo lo hace.

Pasen la punta de la lengua por el techo de la boca de adelante hacia atrás, varias veces, muy suave, hasta que quede bien limpio. Observen cómo se hace, se repite el ejercicio.

¡Ahora ustedes solos limpiarán el techo de su boca! (Muy bien).

Se repetirá varias veces.

Parte Final

Se realiza la valoración conjunta de la actividad y se orienta el trabajo independiente, que consiste en armar rompecabezas sencillos que se correspondan con instrumentos de limpieza.

Seguidamente, procede a la despedida.

Esta clase tributa esencialmente al lenguaje relacional, a la motricidad general y articuladora, a la socialización, a los hábitos higiénicos, al desarrollo del pensamiento, a la percepción, a la actividad socialmente útil, a la formación y ejercitación de hábitos de cortesía y al desarrollo del pensamiento.

CLASE a.8

Título: “Los amigos dientes”.

Materiales: Títere Elpidio Valdés y plastilina.

Tiempo: 20 minutos.

Lugar: Área de juegos.

Parte Inicial

Se comienza con el saludo y se revisa el trabajo independiente. Se invita a los alumnos a sentarse en forma de herradura y a escuchar atentamente el siguiente cuento que les narrará su amigo Elpidio Valdés. Se sugiere ilustrar el cuento.

Había una vez una lengua que tenía muy buena amistad con los dientes pequeños que vivían en su misma casa, pero con el tiempo, estos dientes se fueron y vinieron otros más grandes. La lengua al verlos se puso muy brava y no los quería saludar. Los dientes decidieron conversar con ella y le dijeron que eran sus amigos y la protegerían del frío, como lo hacían los otros dientes más pequeños. La lengua los comprendió y todos los días saludaba a sus amigos dientes del piso de arriba y de abajo.

¿De quién se habla en el cuento?

¿Qué le pasó a la lengua?

¿Por qué se puso brava?

¿Qué le dijeron los dientes grandes?

¿La lengua y los dientes grandes se hicieron amigos? ¿Por qué?

Se comunica el objetivo de la clase.

Parte Central

¡Vamos a saludar con nuestra lengua a los amigos dientes!

Se indicará la forma en que se realizará el ejercicio.

La lengua pasará por delante de los dientes, primero por los de arriba y después por los de abajo, de izquierda a derecha y de derecha a izquierda.

Posteriormente, se les pide a los alumnos que coloquen la lengua en el piso de la casa y cierren la boca (se repite varias veces).

Parte Final

Se hace una valoración de la actividad, en la que los alumnos expresen lo que aprendieron.

La logopeda preguntará:

¿Les gustó la clase? ¿Por qué?

Se orienta el trabajo independiente, que consiste en modelar en plastilina una casa a partir de figuras geométricas.

Esta clase tributa esencialmente al lenguaje relacional, a la motricidad general y articularia, a la socialización, a la orientación espacial, a la formación de valores, al desarrollo del pensamiento, a la formación y a la ejercitación de hábitos de cortesía.

b)- **Órgano: lengua.**

Objetivo: Potenciar, desde la realización de movimientos linguales coordinados, el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve.

CLASE b.1

Título: "Mi canción".

Materiales: Tizas de colores y pelotas.

Tiempo: 20 minutos.

Lugar: Aula.

Parte Inicial

Después del saludo se revisa el trabajo independiente. Seguidamente, se invitará a los alumnos a formar dos hileras (una frente a otra); en el centro de ambas aparecen varias pelotas colocadas dentro de un círculo; la logopeda guiará la conversación a través de las siguientes preguntas:

¿Cómo se llaman?

¿Dónde están situadas?

¿Cómo son?

¿Para qué sirven?

Traigan al frente las pelotas.

Se les orienta a los alumnos que deben mantenerlas en movimiento; se hace énfasis por parte del logopeda en que observen cómo se mueve. Al escuchar una señal, detienen el movimiento y las colocan dentro del círculo.

Se comunica el objetivo de la clase.

Parte Central

Se les pide a los alumnos que hagan saltar su pelota sin moverse de lugar.

¿Han pensado que este movimiento lo podemos hacer con la lengua?

¿Lo intentamos?

Observen cómo se hace:

Se abre la boca; la lengua sube y se queda quieta detrás de los dientes de arriba; después baja hacia detrás de los dientes de abajo, permanece un momento quieta y vuelve a repetir el movimiento (Se repite varias veces).

Parte Final

Se hace una valoración de la actividad, en la que los alumnos expresan qué aprendieron.

Se orienta el trabajo independiente, que consiste en unir los puntos que ilustran el movimiento de la pelota al saltar de forma continua.

Esta clase tributa esencialmente a la comprensión, al lenguaje relacional, a la motricidad general y articularia, a la coordinación óculo manual, a la percepción auditiva y al desarrollo del pensamiento.

CLASE b.2

Título: "Mi canción".

Materiales: canción, silbato, tizas de colores, estrella, lápices de colores.

Tiempo: 15 minutos.

Lugar: Área de juegos.

Parte Inicial

Después del saludo y presentación, se invitará a los alumnos a salir al área de juegos, orientándoles caminar libremente por ella cantando la canción "Quién le tiene miedo al lobo". Todos deben detenerse cuando escuchen el silbato. Después, se reunirán en pequeños grupos dentro de los círculos previamente trazados en el piso, haciendo corresponder el color del círculo con el de la estrella entregada al inicio de la actividad, sino el lobo los atrapará.

Se comunican el tema y el objetivo de la clase.

Parte Central

La logopeda los invitará a cantar de nuevo la canción e indicará que cuando escuchen el silbato, la lengua quedará quieta y cerrarán la boca. Este ejercicio se repetirá varias veces, recordando que deben estar muy atentos para realizar correctamente la actividad. Posteriormente, la logopeda preguntará:

- ¿De quién se habla en la canción?
- ¿De qué tiene cubierto el cuerpo?
- ¿Dónde vive?

Parte Final

Se realiza la valoración conjunta de la clase y se orienta el trabajo independiente, que consiste en colorear una cesta de flores utilizando los colores rojo, amarillo, verde y carmelita.

Esta clase tributa esencialmente a la percepción auditiva, a la movilidad, a la orientación espacial, a la educación musical, al lenguaje relacional, a la motricidad general y articularia, a la creatividad, a la observación y al desarrollo del pensamiento.

c)- **Órgano: labios.**

Objetivo: Potenciar, desde la realización de movimientos labiales, el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve.

ACTIVIDAD c.1

Título: “Un amigo de todos”.

Materiales: Cepillo de dientes, lápices de colores y plastilina.

Tiempo: 15 minutos.

Lugar: Aula.

Parte Inicial

La logopeda saludará e invitará a los alumnos a dirigirse hacia el rincón de higiene y seleccionar su cepillo de dientes. Al regresar a sus asientos, inicia una conversación acerca de la importancia que tiene el correcto y sistemático cepillado de los dientes y pregunta:

- ¿De qué color es tu cepillo de dientes?
- ¿Cuándo debemos cepillarnos los dientes? ¿Por qué?

Posteriormente, se divide en grupos a los alumnos y se les solicita que muestren el trabajo independiente realizado. Les orienta que deben dibujar las figuras rasgadas, haciendo coincidir el color con el de su cepillo de dientes.

Al concluir la clase, los invita a sentarse en forma de herradura y les comunica el objetivo de la actividad.

Parte Central

Hoy les contaré un cuento titulado “El cepillo y los labios”.

Había una vez un cepillo que quería limpiar a sus amigos dientes, pero los labios no le permitían la entrada cerrándose fuertemente. Los dientes, al ver esto, le dijeron a los labios que si seguían portándose mal, ellos se enfermarían y se pondrían feos. Los labios comprendieron lo que le decían los dientes y se abrieron nuevamente, permitiendo la entrada del cepillo a la boca.

¿De quién se habla en el cuento?

¿Qué le pasaría a los dientes si los labios se siguen portando mal?

Ahora jugaremos a poner los labios duros para que no entre el cepillo a la boca. Recuerden que deben estar unidos y muy apretados.

¡Muy bien! (se repite varias veces).

Ahora los pondremos suavitos, de tal manera que el cepillo entre sin dificultad y pueda cepillar sus dientes. ¡Muy bien!

Parte Final

Se realizará una valoración conjunta de la clase. La logopeda preguntará:

¿Por qué se deben cepillar los dientes?

¿Cómo debe realizarse el cepillado?

Orienta el trabajo independiente: modelar en plastilina un cepillo de dientes. Seguidamente se despide de los alumnos.

Esta clase tributa esencialmente a formar hábitos higiénicos, a la comprensión, al lenguaje relacional, a la motricidad general y articularia, al desarrollo del pensamiento y a la creatividad.

CLASE c.2

Título: "Tres cerditos y yo".

Materiales: Láminas, caja, números y estrella.

Tiempo: 20 minutos.

Lugar: Área de juegos.

Parte Inicial

Se procede al intercambio de saludos. Posteriormente, la logopeda muestra un grupo de láminas con diferentes animales y pregunta a los alumnos:

¿Qué es?

¿Cómo es?

¿De qué tiene cubierto su cuerpo?

¿Para qué se utiliza?

La logopeda enumera las láminas y en una caja, colocará números que coincidan con el de las láminas. A cada alumno se le entregará un número que relacionará con la lámina que le

corresponde; después, imitará al animal escogido en su forma de caminar y de comunicarse. Ganará una estrella el alumno que mejor lo haga.

Posteriormente, la logopeda les dice que en el día de hoy les contará un cuento relacionado con un animal de los que hay en las láminas.

¿Cuál animal será?

El cerdo. Hoy les contaré el cuento: “Los tres cerditos y yo” (versión libre).

¿Les gustó el cuento? ¿Por qué?

¿Quién de ustedes tiene un cerdo en su casa?

¿Quién nos puede contar algo sobre él?

Se comunica el objetivo de la clase.

Parte Central

¿Les gustaría jugar a poner la boca como el hocico de los cerditos del cuento? ¡Sí!

Pues observen bien cómo se hace: se proyectan los labios hacia delante y con ellos se trata de tocar la nariz.

Ahora ustedes. ¡Muy bien! (Se repite varias veces el ejercicio).

Parte Final

La logopeda y los alumnos realizan la valoración de la clase y expresan lo aprendido en la misma.

Se orienta el trabajo independiente, que consiste en traer de sus casas muestras de alimentos que sirvan para los cerdos y se despide de los alumnos.

Esta actividad tributa esencialmente a la ejercitación de conceptos, al lenguaje relacional, a la motricidad general y articularia, al desarrollo del pensamiento y a la creatividad e independencia.

CLASE c.3

Título: “Un beso para mamá”.

Materiales: Poesía.

Tiempo: 20 minutos.

Lugar: Aula.

Parte Inicial

Se procede con el saludo y después, la logopeda inicia un diálogo con ellos acerca del cariño y respeto que deben sentir por las madres. Posteriormente les pregunta:

¿De qué color es el pelo de tu mamá?

¿Es delgada o gruesa?

¿Es alta o bajita?

¿De qué color tiene los ojos?

Por las mañanas cuando ustedes van para la escuela, ¿cómo la despiden?

Muy bien, con un beso.

Se comunican el objetivo y el tema de la clase.

Parte Central

Vamos hoy a lanzar al aire besos, parecidos a los que le damos a mamá por la mañana.

Para hacerlo bien, observen cómo deben poner los labios: unidos y proyectándolos hacia adelante, produciendo un pequeño ruido con ellos.

¡Vamos a hacerlo todos juntos! ¡Qué bien!

¿Quién sabe hacer otro ruido con los labios?

La logopeda dice:

Ahora les voy a recitar una poesía; ustedes deben escuchar atentamente para que puedan responder las preguntas que haremos al final.

Se recomienda el texto siguiente:

Mamacita linda

Yo en mi corazón

Te tengo guardada

Una alegre canción.

Que siempre sonrías

Que estés junto a mí

Que nunca la dicha

Se aparte de ti.

¿De quién se habla en la poesía?

¿Qué le tenemos guardado en el corazón?

¿Quién puede decirnos otra poesía?

Parte Final

Se realiza una valoración de la actividad y se expresa lo aprendido en la misma.

Esta actividad tributa esencialmente a la formación de valores, a la atención, a la memoria, a la comprensión, al lenguaje relacional, a la motricidad general y articuladora, al desarrollo del pensamiento y a la creatividad.

d)- **Órgano: mandíbula.**

Objetivo: Potenciar, desde la realización de la movilidad mandibular, el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve.

CLASE d.1

Título: “Una canción fantástica”.

Materiales: Grabación.

Tiempo: 20 minutos.

Lugar: Aula.

Parte Inicial

Se saluda y se presenta la actividad, que consiste en escuchar la canción “El camión de Pancho”.

Deben escucharla atentamente para que después me digan si la conocen. Es una canción muy bonita y le gusta mucho a los niños y niñas.

Tengo un camión de plátanos

Con ruedas de chicharritas,

En el motor un boniato

Y el timón de papa frita.

Ja, Ja, se ríen los niños

Ja, Ja, vuelven a reír

Ja, Ja, que canción más linda

Te la vuelvo a repetir.

¿Cómo se llama esta canción?

¿De quién habla la misma?

¿De qué están hechas las ruedas del camión?

¿De qué está hecho el timón?

¿De qué estaba cargado el camión?

¿A ustedes les gusta el plátano?

¿De qué colores pueden ser?

Se comunica el objetivo de la clase.

Parte Central

Como a todos les gusta el plátano, vamos a imaginarnos que estamos comiendo uno bien sabroso. Observen cómo se hace el movimiento de las mandíbulas suavemente.

Ahora ustedes lo harán. ¡Muy bien!

Se les orienta que se coloquen el dedo índice en la mandíbula inferior, para que sientan el movimiento mandibular (Se repite varias veces).

Parte Final

Se realiza la valoración de la clase y los alumnos expresan lo aprendido en ella. Se orienta el estudio independiente, que consiste en dibujar frutas que ellos ya conocen.

Esta actividad tributa esencialmente a la imaginación, a la atención, a la memoria, a la comprensión, al lenguaje relacional, a la motricidad general y articularia, al desarrollo del pensamiento y a la reafirmación de conceptos.

CLASE d.2

Título: "El saquito maravilloso".

Materiales: Saquito y coco.

Tiempo: 15 minutos.

Lugar: Aula.

Parte Inicial

Se procede al intercambio de saludos y seguidamente, se organiza el grupo en forma de herradura.

La logopeda pregunta:

¿Cómo se nombran las frutas que pintaron?

¿Quién conoce otras frutas?

¿Dónde podemos encontrarlas?

Para la actividad de hoy les traje una sorpresa:

Un saquito maravilloso, ¿qué tendrá en su interior? Pueden palpar lo que tiene dentro.

¿Es duro o blando?

¿Qué forma tiene?

¿Qué será?

¡Adivinaron! ¡Muy bien! ... Un coco.

Se comunican el objetivo y el tema de la clase.

Parte Central

¿Han comido coco?

¿Cómo es su masa, dura o blanda?

¿De qué color es?

Vamos a imaginarnos que estamos comiendo coco.

Observen bien cómo lo hago, exagerando el movimiento de las mandíbulas.

Ahora ustedes. ¡Muy bien! (se repite varias veces).

Parte Final

Se valora la actividad realizada y los alumnos expresan lo aprendido en ella.

Se orienta el trabajo independiente que consistirá en modelar una fruta en plastilina.

Esta actividad tributa esencialmente a la imaginación, a la atención, a la comprensión, al lenguaje relacional, a la motricidad general y articularia, al desarrollo del pensamiento y a la reafirmación de conceptos.

e)- **Órgano: velo del paladar.**

Objetivo: Potenciar desde la movilidad velar, el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve.

CLASE e.1

Título: “Las vocales”.

Materiales: Camisetas con las vocales y canción “La marcha de las vocales”.

Tiempo: 20 minutos.

Lugar: Área de juegos.

Parte Inicial

Se inicia la clase con el saludo y su presentación.

La logopeda entrega unas camisetas con la vocal estampada al frente y explica que esto es para jugar con las vocales; para ello, deben escuchar atentamente la canción “La marcha de las vocales”. Cuando el alumno que tenga la vocal (por ejemplo A) y la oiga, saldrá dando salticos y todos la pronunciarán con fuerza.

“Ahí viene la A, con sus dos patitas muy abiertas al pasar,

Le sigue la E, alzando los pies, el palo del medio es más chico como ves,

Le sigue la I y después la O, una es flaca y otra es gorda porque ya comió,

Y luego detrás, llegó la U, como la cuerda con que siempre saltas tú”.

Se comunican el objetivo y el tema de la clase.

Parte Central

Hoy jugaremos a identificar las vocales, que será un juego bonito y entretenido.

Yo pondré la boca con la forma de una vocal, pero no diré sonido alguno; ese sonido se lo darán ustedes identificando la vocal.

El niño que se equivoque al identificar la vocal, será ayudado por otro niño, para que pueda seguir participando en la actividad.

¿Comenzamos?

Se repite el ejercicio varias veces.

Parte Final

Se valora la realización de la actividad y se expresa lo aprendido en ella.

Se orienta el trabajo independiente, que consiste en unir trazos que formen las vocales.

Esta actividad tributa esencialmente a la imaginación, a la atención, a la comprensión, al lenguaje relacional, a la motricidad general y articuladora, al desarrollo del pensamiento y a la percepción táctil.

CLASE e.2

Título: "El reloj".

Materiales: canción "Mi arcoiris musical", reloj y láminas.

Tiempo: 15 minutos.

Lugar: Aula.

Parte Inicial

Se procede con el saludo y la presentación de la clase. Posteriormente, se invita a escuchar una canción.

Tic, Tac, Tic, Tac, dice el reloj

Que ya es la hora de cantar

Tic, Tac, Tic, Tac, ya comenzó

Mi Arcoiris Musical ...

¿Quién hace tic-tac?

Se invita a los alumnos a buscar en el aula dónde está el reloj.

Se muestra el reloj a los alumnos y se les preguntará:

¿Para qué se utiliza?

¿Qué hacen ustedes temprano en la mañana cuando el reloj los despierta?

El reloj hace posible que ustedes lleguen temprano a la escuela; recuerden que uno de los deberes de los pioneros es llegar temprano a clases.

Posteriormente, la logopeda cuenta una historia breve sobre el surgimiento del reloj y muestra algunas láminas con diferentes tipos de relojes.

Pregunta:

¿Cómo hace el reloj?

Se presenta el objetivo de la clase.

Parte Central

Vamos todos a jugar a imitar el sonido del reloj, al compás de las palmadas que daré:

Tic-tac –tic-tac. ¡Muy bien!

Se repite varias veces el ejercicio, haciendo énfasis en el fonema /k/

Parte Final

Se realiza la valoración conjunta de la clase y se expresa lo aprendido en ella. Posteriormente, se orienta el trabajo independiente, que consiste en aprender la letra de la canción inicial, la logopeda se despide de los alumnos.

Esta actividad tributa esencialmente a la imaginación, a la atención, a la comprensión, al lenguaje relacional, a la motricidad general y articuladora, al desarrollo del pensamiento, a la memoria y a la formación de valores.

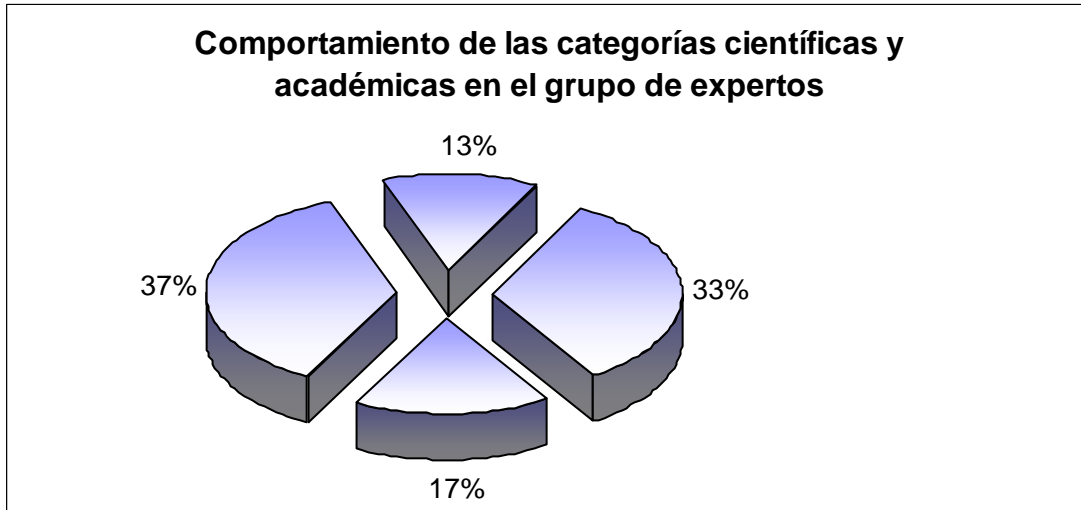
b) Realiza una autoevaluación (marcando con una cruz en las categorías correspondientes Alto (A), Medio (M) y Bajo (B), sobre cuál de las fuentes ha influido más en su preparación profesional, apoyándose para ello en la siguiente tabla:

Fuentes de argumentación*	Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios		
	Alto (A)	Medio (M)	Bajo (B)
Análisis teóricos realizados por usted.			
Experiencia práctica alcanzada.			
Estudios de trabajos de autores nacionales.			
Estudios de trabajos de autores extranjeros.			
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero.			
Su intuición.			
Total.			
*Tomada de la conferencia “Algunas consideraciones acerca del método de evaluación utilizando el criterio de expertos”. Ramírez, L. A. (1999).			

Tabla de resultados de la autovaloración de los expertos consultados.

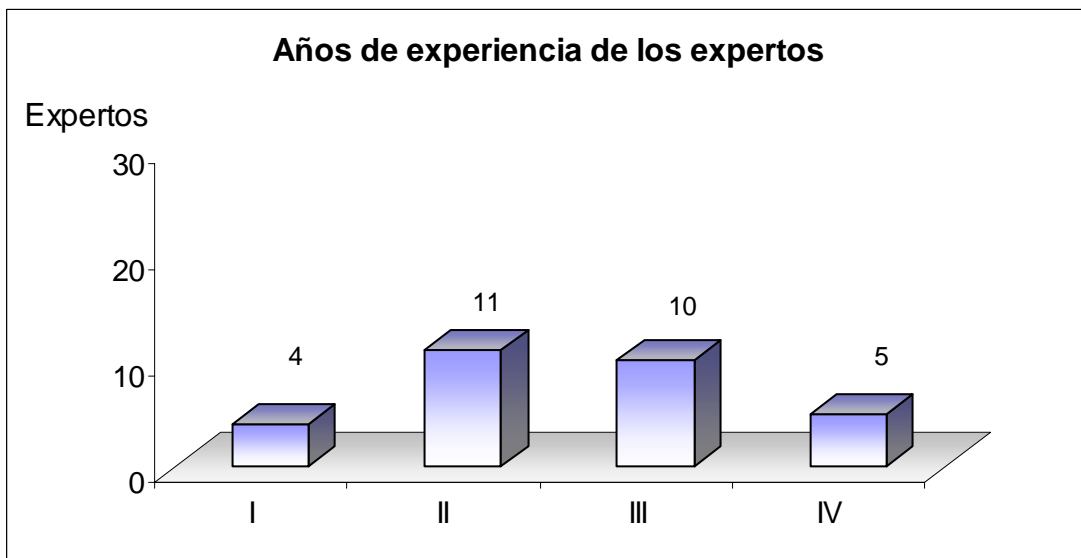
Expertos	Kc	Análisis	Experiencia	Autores nacionales	Autores extranjeros	Propio conocimiento	Intuición	Ka	K	Clasificación
1	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	Alto
2	0,9	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	Alto
3	0,8	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	Alto
4	0,7	0,1	0,2	0,05	0,05	0,05	0,05	0,5	0,6	Medio
5	0,9	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	Alto
6	0,8	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,85	Alto
7	0,7	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,75	Medio
8	0,9	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,95	Alto
9	0,8	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	Alto
10	1	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,95	Alto
11	0,9	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	Alto
12	0,9	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,95	Alto
13	0,8	0,2	0,2	0,05	0,05	0,05	0,05	0,6	0,7	Medio
14	0,7	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8	0,75	Medio
15	0,9	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,95	Alto
16	0,9	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	Alto
17	0,9	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	Alto
18	0,9	0,3	0,2	0,05	0,05	0,05	0,05	0,7	0,8	Alto
19	0,9	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,95	Alto
20	1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	1	Alto
21	0,8	0,3	0,2	0,05	0,05	0,05	0,05	0,7	0,75	Medio
22	0,9	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	Alto
23	0,8	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,85	Alto
24	0,7	0,1	0,2	0,05	0,05	0,05	0,05	0,5	0,6	Medio
25	0,8	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,85	Alto
26	0,9	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	1	0,95	Alto
27	0,8	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,85	Alto
28	0,9	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	Alto
29	0,8	0,3	0,2	0,05	0,05	0,05	0,05	0,7	0,75	Medio
30	0,7	0,1	0,4	0,05	0,05	0,05	0,05	0,7	0,7	Medio

Anexo 21. Años de experiencia y comportamiento de categorías científicas y académicas de los expertos seleccionados.



LEYENDA

Doctores	_____	4 (13%)
Master	_____	10 (33%)
Auxiliares	_____	5 (17%)
Licenciados	_____	11 (37%)



LEYENDA

- I - De 10 a 15 años de experiencia.
- II - De 16 a 20 años de experiencia.
- III - De 21 a 25 años de experiencia.
- IV - Más de 25 años de experiencia.

Anexo 22. *Encuesta a expertos.*

Estimado colega:

Usted ha sido seleccionado por su calificación científico-técnica, años de experiencia y resultados alcanzados en su labor profesional, entre otros criterios como experto, para evaluar los resultados de esta investigación.

A continuación, le hacemos llegar la propuesta de la alternativa metodológica elaborada. La autora le solicita que ofrezca sus criterios sobre las bondades, deficiencias e insuficiencias, en la concepción teórico-práctica que pudiera presentar dicha alternativa al ser aplicada por el logopeda, para concebir una intervención logopédica dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio.

Para ello, debe marcar en una escala de cinco categorías (C) cuán adecuado considera cada aspecto de la misma. Dichas categorías son:

C1: Muy adecuado.

C2: Bastante adecuado.

C3: Adecuado.

C4: Poco adecuado.

C5: No adecuado.

De los aspectos que se presentan en la tabla, deberá marcar en una celda su opinión respecto al grado de importancia de cada uno de ellos, a partir del análisis del resumen de la propuesta de alternativa que se le ha entregado.

No	Aspectos a valorar	C1	C2	C3	C4	C5
		Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	No Adecuado
1	Relevancia de la concepción teórica de la alternativa.					
2	Grado de relevancia de las consideraciones generales y específicas de la alternativa.					
3	Relevancia del sistema de clases logopédicas.					
4	Utilidad práctica de la alternativa metodológica para el logopeda.					
5	Implicación teórico-metodológica para la intervención logopédica.					

Además, conteste las siguientes preguntas:

6. Según su opinión, ¿en qué medida la alternativa metodológica puede ayudar al logopeda, en la concepción de la intervención en el lenguaje oral que necesitan los alumnos con retraso mental leve?

7. ¿Qué recomendaciones y sugerencias puede ofrecer usted para el perfeccionamiento de dicha alternativa metodológica?

Muchas gracias.

Anexo 23. Tabulación de los datos de la consulta a los expertos.

Tabla de frecuencias absolutas a partir de los criterios de los expertos.

No	Aspectos a valorar	C1	C2	C3	C4	C5
		Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	No Adecuado
1	Relevancia de la concepción teórica de la alternativa.	26	3	1		
2	Grado de relevancia de las consideraciones generales y específicas de la alternativa.	27	2	1		
3	Relevancia del sistema de clases logopédicas.	25	4	1		
4	Utilidad práctica de la alternativa metodológica para el logopeda.	28	1	1		
5	Implicación teórico-metodológica para la intervención logopédica.	26	2	2		

Tabla de frecuencias absolutas acumuladas.

No	Aspectos a valorar	C1	C2	C3	C4	C5
		Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	No Adecuado
1	Relevancia de la concepción teórica de la alternativa.	26	29	30	30	30
2	Grado de relevancia de las consideraciones generales y específicas de la alternativa.	27	29	30	30	30
3	Relevancia del sistema de clases logopédicas.	25	29	30	30	30
4	Utilidad práctica de la alternativa metodológica para el logopeda.	28	29	30	30	30
5	Implicación teórico-metodológica para la intervención logopédica.	26	28	30	30	30

Tabla de frecuencias relativas acumuladas.

No	Aspectos a valorar	C1	C2	C3	C4	C5
		Muy Adecuado	Bastante Adecuado	Adecuado	Poco Adecuado	No Adecuado
1	Relevancia de la concepción teórica					

	de la alternativa.	0.8666	0.9666	1.00		
2	Grado de relevancia de las consideraciones generales y específicas de la alternativa.	0.9000	0.9666	1.00		
3	Relevancia del sistema de clases logopédicas.	0.8333	0.9666	1.00		
4	Utilidad práctica de la alternativa metodológica para el logopeda.	0.9333	0.9666	1.00		
5	Implicación teórico-metodológica para la intervención logopédica.	0.8666	0.9333	1.00		

Tabla de la imagen de cada uno de los valores por la inversa de la curva normal.

No	Aspectos a valorar	C1	C2	C3	VT	P	N-P
1	Relevancia de la concepción teórica de la alternativa.	-1.11	-1.83	-4	-6.94	-1.39	-0.002
2	Grado de relevancia de las consideraciones generales y específicas de la alternativa.	-1.28	-1.83	-4	-7.11	-1.42	0.028
3	Relevancia del sistema de clases logopédicas.	-0.97	-1.83	-4	-6.80	-1.36	-0.032
4	Utilidad práctica de la alternativa metodológica para el logopeda.	-1.50	-1.83	-4	-7.33	-1.47	0.078
5	Implicación teórico-metodológica para la intervención logopédica.	-1.11	-1.50	-4	-6.61	-1.32	-0.072
Puntos de corte		-1.19	-1.76	-4	-34.79		

Anexo 24. Información referida a la presentación y divulgación de la investigación.

Los resultados parciales de esta investigación han sido publicados en:

- ❖ 2001. *Propuesta de intervención logopédica para estimular el desarrollo del lenguaje de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio*. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Educación Especial. CELAEE. Ciudad de La Habana.
- ❖ 2002. *Diagnóstico e intervención en el lenguaje de los alumnos con retraso mental*. Impresión ligera. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Pinar del Río.
- ❖ 2003. *Propuesta de intervención logopédica para alumnos con retraso mental leve*. Libro del Evento Internacional de Pedagogía. Ciudad de La Habana.
- ❖ 2003. *Metodología para el desarrollo del lenguaje de los alumnos con retraso mental leve*. Revista electrónica Científico-Pedagógica "Mendive". Año 1, No 1. Enero-Marzo.
- ❖ 2004. *La evaluación del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve*. Informe presentado a la Conferencia Científica Provincial del CELAEE. Impresión ligera. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Pinar del Río.

Los resultados parciales de esta investigación han sido presentados en:

- ❖ 1997. *Sesión Científica del Departamento de Educación Especial*. Ponente. Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Pinar del Río. Abril.
- ❖ 1998. *XII Fórum de Ciencia y Técnica Provincial*. Ponente. Pinar del Río. Mayo.
- ❖ 1998. *Evento Provincial de Pedagogía*. Ponente. Pinar del Río. Octubre.
- ❖ 1999. *Evento Internacional de Pedagogía*. Ponente. Ciudad de La Habana. Febrero.
- ❖ 1999. *Taller Científico Provincial, previo a la VIII Conferencia Latinoamericana de Educación Especial*. Ponente. Pinar del Río. Abril.
- ❖ 2001. *Evento Provincial de la Educación Infantil*. Ponente. Pinar del Río. Mayo.
- ❖ 2002. Reunión Científica de Profesores del Departamento de Educación Especial. Pinar del Río. Octubre.
- ❖ 2002. *XVI Fórum de Ciencia y Técnica Provincial*. Ponente. Pinar del Río. Mayo.
- ❖ 2003. *Evento Internacional de Pedagogía*. Ponente. Ciudad de La Habana. Febrero.
- ❖ 2004. *Conferencia científica del CELAE*. Ponente. Pinar del Río. Marzo.

Anexo 25. *Instrumento de la entrevista individual aplicada al logopeda.*

Objetivo: Constatar la comprensión y aceptación de la alternativa metodológica para potenciar el desarrollo del lenguaje oral, en las condiciones de la escuela especial.

1. ¿Qué lugar ocupa la intervención logopédica en el proceso educativo que se desarrolla en la escuela especial?
2. ¿Cómo influyen en la actualidad las tendencias de la Logopedia en la intervención en el lenguaje?
3. ¿Cómo valora usted las concepciones actuales del proceso de intervención en el lenguaje y su impacto en la atención a los retrasados mentales?
4. ¿Qué entiende usted por potenciar el desarrollo del lenguaje?
5. Explique cuáles son los fundamentos teóricos que permiten instrumentar una alternativa metodológica, para potenciar el desarrollo del lenguaje oral.
6. ¿Qué aspectos tendría en cuenta para organizar, ejecutar y controlar una intervención logopédica, dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral?
7. ¿Cómo valora usted la implementación de una alternativa metodológica de intervención logopédica dirigida a potenciar el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos con retraso mental leve del grado preparatorio? Argumente.

Anexo 26. Guía de observación, dimensiones e indicadores y resultados obtenidos.

Objetivo: Valorar el comportamiento de la alternativa metodológica propuesta para potenciar el desarrollo del lenguaje oral.

Aspectos a observar:

- ✓ Lenguaje que utilizan los alumnos (componentes estructurales).
- ✓ El contexto donde se producen las emisiones.
- ✓ Emisiones de otras personas: maestros, alumnos, auxiliares y de los otros alumnos.
- ✓ Aprovechamiento de la ayuda.
- ✓ Otros (cualquier aspecto considerado y que sea importante recoger a juicio del especialista).

Tabla I. Dimensiones e indicadores para tabular los datos referidos a la observación.

Dimensiones	Indicadores
<i>Formas que utilizan para comunicarse.</i>	• Mímica.
	• Combina la mímica con palabras.
	• Palabras y frases.
	• Oraciones sencillas de hasta tres elementos.
	• Oraciones de cuatro o más elementos.
<i>Contexto donde se producen las emisiones.</i>	• En el juego y receso docente.
	• En las clases (aula).
	• En la clase logopédica.
	• En el hogar.
<i>Iniciativas verbales e incorporación de palabras conocidas a nuevas situaciones.</i>	• Espontáneas.
	• Vinculadas a objetos concretos.
	• Muy limitadas.
<i>Fonético-fonológica.</i>	• Errores permanentes del mismo nivel.
	• Errores de hasta seis fonemas.
	• Errores de más de seis fonemas.
<i>Léxico-semántica</i>	• Da respuestas con apoyo visual.
	• Responde cuando se insiste.
	• Responde por decisión propia.
	• Formula preguntas.
	• Ejecuta órdenes sencillas.
	• Ejecuta órdenes complejas.
	• Sustantivos.
	• Adjetivos.
	• Verbos.
	• Conceptos generalizadores.
<i>Gramatical (morfo-sintáctico)</i>	• Forma oraciones a partir de palabras.
	• Forma oraciones a partir de una lámina.
	• Narra con ayuda de secuencias.
	• Narra un hecho ocurrido.
<i>Aprovechamiento de la ayuda.</i>	• Primero y segundo nivel.
	• Tercero y cuarto nivel.
	• 1ro, 2do, 3ro, 4to, 5to nivel.

ESCALA DE EVALUACIÓN PARA EL LENGUAJE ORAL DE LOS ALUMNOS.

Valoración cualitativa	Patrón Evaluativo	Aspectos evaluativos a tener en cuenta
B	1	<p>Poco a poco se van comunicando con frases y oraciones, incorporan palabras conocidas a situaciones nuevas en diferentes contextos, aunque presenten dificultades en el uso de los elementos gramaticales y en la pronunciación de fonemas.</p> <p>Necesitan del primer y el segundo nivel de ayuda para resolver las tareas que se le presentan. Muestran de forma espontánea iniciativas verbales, aunque sean de forma lenta. Se auxilian del lenguaje para resolver situaciones cotidianas y de la vida escolar.</p>
R	0,5	<p>Se comunican mediante palabras, las cuales pueden combinar con la mímica, necesitan de una ayuda más prolongada (1ro, 2do, 3ro y 4to nivel de ayuda). El surgimiento de las iniciativas verbales está relacionado con objetos concretos. Presentan errores marcados en la pronunciación (dislalias complejas).</p> <p>No se apoyan siempre en el lenguaje para resolver situaciones cotidianas y de la vida escolar.</p>
M	0	<p>Utilizan palabras o frases que no corresponden al contexto, ni a su significado. Necesitan de la utilización constante de distintos niveles de ayuda por el adulto. Los errores en la pronunciación y en el uso de los elementos gramaticales son tan marcados que hacen que su lenguaje sea incomprensible, limitadas iniciativas verbales.</p>

LEYENDA:

B _____ Bien.
R _____ Regular.
M _____ Mal.

Tabla II. Puntuaciones obtenidas por los alumnos en cada uno de los cortes efectuados a las observaciones realizadas.

Alumnos	Formas que utilizan para Comunicarse									
	Mímica		Combina la Mímica con palabras		Palabras Y frases		Oraciones Sencillas de hasta tres elementos		Oraciones de cuatro o más elementos	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1	0	1	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0,5
2	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0	1
3	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0	1
4	0	1	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0,5
5	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0	1
6	0	1	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0,5
7	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0	1
8	0	1	0	0,5	0	0,5	0,5	1	0	0,5
9	0	1	0	0,5	0	0,5	0,5	1	0	0,5
10	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0	1
11	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0	1
12	0	1	0	0,5	0	0,5	0,5	1	0	0,5
13	0	1	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0	1

Alumnos	Contexto donde se producen las emisiones							
	Juego y receso docente		En las clases(aula)		En la clase logopédica		En el hogar	
	I	II	I	II	I	II	I	II
1	0	0,5	0	0,5	0	1	0	0,5
2	0,5	1	0	0,5	0,5	1	0,5	1
3	0	0,5	0	0,5	0,5	1	0	1
4	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0,5
5	0,5	1	0	1	0,5	1	0,5	1
6	0,5	1	0	0,5	0	1	0	1
7	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1
8	0,5	1	0	0,5	0,5	1	0	0,5
9	0,5	1	0	0,5	0	0,5	0	1
10	0,5	1	0	0,5	0,5	0,5	0,5	1
11	0,5	1	0	1	0	1	0,5	1
12	0,5	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5
13	0,5	1	0	0,5	0,5	0,5	0	1

Alumnos	Iniciativas verbales e incorporación e palabras conocidas a nuevas situaciones					
	Espontáneas		Vinculadas a objetos concretos		Muy limitadas	
	I	II	I	II	I	II
1	0	0	0	0,5	0	0,5
2	0	0	0,5	1	0	0,5
3	0	0	0,5	0,5	0	0,5
4	0	0	0	1	0	0,5
5	0	0	0,5	1	0	0,5
6	0	0,5	0	0,5	0	0,5
7	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5

8	0	0,5	0	0,5	0	0,5
9	0	0	0	1	0	0,5
10	0	0	0,5	0,5	0	0,5
11	0	0	0,5	1	0	0,5
12	0	0	0,5	0,5	0	0,5
13	0	0	0	0,5	0	0,5

Alumnos	Fonético-fonológica					
	Errores permanentes del mismo nivel		Errores de hasta seis fonemas		Errores de más de seis fonemas	
	I	II	I	II	I	II
1	0			0,5	0	1
2	0	1	0,5			
3	0	1	0,5			
4	0			0,5	0	1
5	0	1	0,5			
6	0	1			0	1
7	0		0,5	0,5		
8	0	1			0	1
9	0		0,5	0,5		
10	0		0,5	0,5		
11	0	1	0,5			
12	0		0,5	0,5		
13	0			0,5	0	1

Alumnos	Léxico-semántica									
	Da respuesta con apoyo visual		Responde cuando se insiste		Responde por decisión propia		Formula preguntas		Ejecuta órdenes sencillas	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1	0	0,5	0	1	0	0,5	0	0,5	0,5	1
2	0	1	0,5	1	0	0,5	0	1	0,5	1
3	0	0,5	0,5	1	0	0,5	0	0,5	0,5	1
4	0	0,5	0	1	0	0,5	0	0,5	0,5	1
5	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0	1	0,5	1
6	0,5	1	0,5	1	0	0,5	0	1	0,5	1
7	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0	1	0,5	1
8	0,5	1	0,5	1	0	0,5	0	0,5	0,5	1
9	0,5	1	0,5	1	0	0,5	0	0,5	0,5	1
10	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0	0,5	0,5	1
11	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0	1	0,5	1
12	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	1

13	0,5	1	0,5	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	1
----	-----	---	-----	-----	---	-----	---	-----	-----	---

Alumnos	Léxico-semántica (continuación)									
	Ejecuta órdenes complejas		Sustantivos		Adjetivos		Verbos		Conceptos generalizadores	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1	0	0,5	0	1	0	0,5	0	0,5	0	0,5
2	0	1	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0	0,5
3	0	1	0,5	1	0	0,5	0,5	1	0	0,5
4	0	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0	0,5
5	0	1	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0	0,5
6	0	0,5	0	1	0,5	1	0	0,5	0	0,5
7	0	1	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0	0,5
8	0	0,5	0	1	0,5	1	0,5	1	0	0,5
9	0	0,5	0	1	0,5	1	0,5	1	0	0,5
10	0	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0	0,5
11	0	1	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0	0,5
12	0	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0	0,5
13	0	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0	0,5

Alumnos	Gramatical (morfo-sintáctico)							
	Forma oraciones a partir de palabras		Forma oraciones a partir de una lámina		Narra con ayuda de secuencias		Narra un hecho ocurrido	
	I	II	I	II	I	II	I	II
1	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0,5
2	0,5	1	0,5	1	0	0,5	0	0,5
3	0,5	1	0,5	1	0	0,5	0	0,5
4	0,5	1	0	1	0	0,5	0	0,5
5	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0	0,5
6	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0,5
7	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5
8	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0,5
9	0,5	1	0	1	0,5	0,5	0	0,5
10	0,5	1	0	1	0,5	0,5	0	0,5
11	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5
12	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0,5
13	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0,5

	Aprovechamiento de la ayuda
--	------------------------------------

Alumnos	I			II		
	Primero y segundo nivel	Tercero y cuarto nivel	1ro, 2do, 3ro, 4to y 5to nivel	Primero y segundo nivel	Tercero y cuarto nivel	1ro, 2do, 3ro, 4to y 5to nivel
1			0		0,5	
2	1			1		
3		0,5		1		
4			0		0,5	
5		0,5		1		
6		0,5			0,5	
7			0	1		
8			0		0,5	
9			0		0,5	
10		0,5		1		
11		0,5		1		
12			0		0,5	
13			0		0,5	

Anexo 27. Resultado del procesamiento estadístico.

Exploración logopédica.

Tabla I. Resultados del procesamiento de los datos referidos a los movimientos linguales.

Movimientos linguales				
Extensión	Extensión y recogida	Laterales y circulares	Elasticidad	Control de los movimientos
P = 0,001	P = 0,001	P = 0,004	P = 0,002	P = 0,000

Tabla II. Resultados del procesamiento de los datos referidos a los movimientos coordinados de la lengua.

Movimientos coordinados de la lengua			
M.P.L.C.A.S.	M.P.L.C.A.I.	M.P.L.S.A.	C.C.L
P = 0,001	P = 0,001	P = 0,000	P = 0,000

Leyenda:

M.P.L.C.A.S: Mantener la posición lingual con apoyo superior.

M.P.L.C.A.I: Mantener la posición lingual con apoyo inferior.

M.P.L.S.A: Mantener la posición lingual sin apoyo.

C.C.L: Correcta colocación de la lengua.

Tabla III. Resultados del procesamiento de los datos referidos a los movimientos labiales.

Movimientos labiales		
Extensión	Ruidos	Tensión y distensión
P = 0,060	P = 0,105	P = 0,000

Tabla IV. Resultados del procesamiento de los datos de la dimensión gramatical.

Gramatical											
	PQM	OSYM	OCPE	FOAL	FOAP	NCAS	NUHO	CL	N	E	F
P	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Leyenda:

PQM: Palabra que combina con la mímica.

OSYM: Oraciones sencillas que combina con la mímica.

OCPE: Oraciones compuestas por tres o más elementos.

FOAL: Forma oraciones a partir de una lámina.

FOAP: Forma oraciones a partir de palabras.

NCAS: Narra con ayuda de secuencias.

NUHO: Narra un hecho ocurrido.

CL: Contenido lógico.

N: Narrativo.

E: Expresivo.

F: Fluidez.

P: Probabilidad.

Observación.

Tabla V. Resultado del procesamiento de los datos relativos a las iniciativas verbales e incorporación de palabras conocidas a nuevas situaciones.

Iniciativas verbales e incorporación de palabras conocidas a nuevas situaciones			
	Espontáneas	Vinculadas a objetos concretos	Limitadas
Z	0, 000 ^a	-2, 236 ^a	-2, 449 ^a
P	1,000	0,025	0,014

Tabla VI. Resultado del procesamiento de los datos relativos a la dimensión léxico-semántica.

Léxico-semántica									
	EOS	EOC	ORPAV	RCI	RPDP	Utilizan			CG
						S	A	V	
Z	-3,606 ^a	-3,286 ^a	-3,500 ^a	-3,127 ^a	-3,000 ^a	-3,314 ^a	-3,606 ^a	-3,317 ^a	-3,000 ^a
P	0,000	0,001	0,000	0,002	0,003	0,001	0,000	0,001	0,003

Leyenda:

- EOS: Ejecuta órdenes sencillas.
- EOC: Ejecuta órdenes complejas.
- ORPAV: Ofrece respuestas a preguntas con apoyo visual.
- RCI: Responde cuando se insiste.
- RPDP: Responde por decisión propia.
- S: Sustantivo.
- A: Adjetivos.
- V: Verbos.
- CG: Conceptos generalizadores.

Tabla VII. Resultados del procesamiento de los datos referidos a la dimensión gramatical.

Gramatical				
	FOAL	FOAP	NCAS	NUHO
Z	-3,606 ^a	-3,358 ^a	-2,828 ^a	-3,464 ^a
P	0,000	0,001	0,005	0,001

Leyenda:

- FOAL: Forma oraciones a partir de una lámina.
- FOAP: Forma oraciones a partir de palabras.
- NCAS: Narra con ayuda de secuencias.
- NUHO: Narra un hecho ocurrido.

Anexo 28. Correlaciones.

Correlaciones

	EXT	EXTYREC	LATYCIR	ELAS	CMO	CCOLO	MPLA	MPLA	MPLS
Rho de EXT Coeficiente de correlación	1,000	,774**	,779**	,594*	,791**	,853**	,861**	,933**	,876**
Sig.	'	,002	,007	,032	,001	,000	,000	,000	,000
N	13	13	13	13	13	13	13	13	13
EXTYRECO Coeficiente de correlación	,774**	1,000	,970**	,806**	,779**	,812**	,959**	,834**	,555*
Sig.	,002	'	,000	,001	,002	,001	,000	,000	,015
N	13	13	13	13	13	13	13	13	13
LATYCIRC Coeficiente de correlación	,709**	,970**	1,000	,794**	,702**	,757**	,926**	,769**	,599*
Sig.	,007	,000	'	,001	,007	,003	,000	,002	,30
N	13	13	13	13	13	13	13	13	13
ELAST Coeficiente de correlación	,594*	,806**	,794**	1,00	,701**	,538	,721**	,633*	,363
Sig.	,032	,001	,001	'	,008	,058	,005	,020	,222
N	13	13	13	13	13	13	13	13	13
CMOV Coeficiente de correlación	,791**	,799**	,702**	,701**	1,000	,642**	,784**	,760**	,707**
Sig.	,001	,002	,007	,006	'	,000	,002	,002	,007
N	13	13	13	13	13	13	13	13	13
CCOLOC Coeficiente de correlación	,853**	,812**	,757**	,536	,842**	1,000	,889**	,886**	,874**
Sig.	,000	,001	,003	,058	,000	'	,000	,000	,000
N	13	13	13	13	13	13	13	13	13
MPLAS Coeficiente de correlación	,861**	,959**	,926**	,721**	,784**	,889**	1,000	,925**	,770**
Sig.	,000	,000	,000	,005	,002	,000	'	,000	,002
N	13	13	13	13	13	13	13	13	13
MPLAI Coeficiente de correlación	,933**	,834**	,769**	,633*	,780**	,885**	,925**	1,000	,802**
Sig.	,000	,000	,000	,020	,002	,000	,000	'	,001
N	13	13	13	13	13	13	13	13	13
MPLS Coeficiente de correlación	,876**	,655*	,599*	,363	,707**	,874**	,770**	,802**	1,000
Sig.	,000	,015	,030	,222	,007	,000	,002	,001	'
N	13	13	13	13	13	13	13	13	13

** La correlación es significativa al nivel 0,01

* La correlación es significativa al nivel 0,05

LEYENDA

EXT: Extensión.

EXTYRECO: Extensión y recogida

LATYCIRC: Laterales y circulares

ELAST: Elasticidad.

CMOV: Control de los movimientos.

CCOLOC: Correcta colocación de la lengua.

MPLAS: Mantener la posición lingual con apoyo superior.

MPLAI: Mantener la posición lingual con apoyo inferior.

MPLSA: Mantener la posición lingual sin apoyo.

Anexo 29. *Instrumento de la entrevista aplicada a los padres de los alumnos objeto de estudio.*

Objetivo: conocer cómo valoran los padres el desarrollo del lenguaje oral alcanzado por el niño después de haber aplicado la alternativa metodológica de intervención logopédica.

Preguntas:

1. ¿Qué opinión le merece el desarrollo del lenguaje alcanzado por su hijo?
2. ¿Cuál ha sido su contribución en los progresos del lenguaje oral de su hijo? Ejemplifique.
3. ¿Consideran oportuno continuar con esta experiencia? Argumente.
4. Qué sugerencias harías para perfeccionar el trabajo que desarrolla la escuela con la familia para contribuir a aumentar el desarrollo del lenguaje oral y su utilización por parte del niño.