



Universidad de Baja California

TESIS DOCTORAL

**Evolución de la dislalia funcional en el proceso de
adquisición de la lectoescritura en niños
de educación primaria.**

QUE PRESENTA

Ivone Elizabeth Calzada Hoyos

**PARA OBTENER EL GRADO DE
Doctora en Educación Inclusiva**

**DIRECTOR DE TESIS DOCTORAL
Dr. Víctor Mendoza Fernández**

Tepic, Nayarit; Marzo de 2014.

***"La verdadera sabiduría de un
hombre consiste en
prever lo
que puede venir"***
Terencio.

AGRADECIMIENTOS.

A **Dios y a la Virgen** por estar siempre conmigo.

A **mi madre** que en ningún momento ha dejado de apoyarme y de impulsarme a perseguir mis sueños. Eres mi fortaleza y mi ejemplo. Te amo.

A **mi abuelita** por sus cuidados y apoyo siempre. Te amo.

A **mi tía comadre Lourdes**, por confiar en mí, por amarme y por guiarme. Te amo.

A **mis tíos Ulises, Martín, Silverio, Carlos y Manuel** por inculcarme de una u otra manera el deseo de continuar creciendo profesionalmente. Los amo.

A **Cecilia Durán** por brindarme su amistad y su confianza al asesorarme en dos procesos de mi vida profesional. Gracias porque en cada ocasión que comparto con usted aprendo algo nuevo. La admiro y la respeto.

A **Verónica Suárez** por su confianza en mi trabajo y por brindarme su amistad. La admiro y la respeto.

A **Juan Manuel** por su apoyo incondicional y por impedir que pierda la esperanza en momentos difíciles. Te amo.

A **Antonio Ayón** por arriesgarse a abrir espacios educativos para el desarrollo profesional de los docentes.

A **mis amigas y amigos** que me alentaron a seguir adelante, **especialmente a Anabel, Rigoberto y Adriana**, que me han acompañado en este proyecto.

A TODOS GRACIAS.

RESUMEN.

Se presentan los resultados de la investigación ***evolución de la dislalia funcional en el proceso de adquisición de la lectoescritura en niños de educación primaria***, la cual se inscribe en el ámbito educativo-comunicativo favoreciendo la intervención en los niños del lenguaje oral y escrito por parte de los docentes de educación preescolar, primaria y especial como competencias básicas para el éxito del aprendizaje.

Los componentes del lenguaje oral deben de estar consolidados para que el habla cumpla adecuadamente con su función de impulsar el aprendizaje lecto-escrito; para la conversión grafema-fonema es el componente fonológico al que se le debe de considerar de mayor importancia; ya que, cuando un niño presenta alteraciones fonológicas en su lenguaje y se encuentra en el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura, los fonemas que omite, sustituye, inserta o distorsiona se verán reflejados gráficamente a la hora de escribir. Si el niño que presenta dificultades fonológicas en el habla no es atendido, transitará ciclo tras ciclo escolar presentando esta dificultad en el lenguaje oral y escrito, que se traduce en una barrera para el aprendizaje.

La presente investigación se realizó como continuación de un primer estudio, llevado a cabo en el ciclo escolar 2009-2010 con niños que presentaban dislalias funcionales y que cursaban primer ciclo de educación primaria, resultando que éstas sí tenían efecto en la lectoescritura. En esta ocasión, la investigación se llevó a cabo en el ciclo escolar 2011-2012 (dos años después) con la finalidad de conocer la evolución, tanto de las dislalias funcionales como de sus efectos en la lectoescritura en esos mismos niños que ya cursaban el segundo ciclo de educación primaria.

PALABRAS CLAVE: Lenguaje, fonología, dislalias, lectoescritura, barreras para el aprendizaje, inclusión educativa.

ABSTRACT.

I present the results of my research. **evolution of functional dyslalia in the process of acquiring of the reading and writing in elementary school children** which is inscribed in an educative-communicative scope, to favor an insertion of oral and written language in children, coming from kindergarten, elementary and special education teachers, as basic abilities for success in learning.

For oral language to properly fulfill its function of boosting the written learning, it is necessary for its own process to be settled in the four constituents of language; however, for the grapheme-phoneme conversion, the phonological component should be considered more important, since a child immersed in the learning process of writing and reading with phonological alterations in his language will graphically reflect any omitted, substituted, inserted or distorted phonemes in writing. If a child with phonological difficulties in speaking is not well treated, he will roam year after year of education with this handicap in oral and written language, translated to a barrier for learning.

This research was conducted as a sequel to a first study completed in the school year 2009-2010 with children diagnosed with functional dyslalias in their first year of elementary school, obtaining as a result that dyslalias had a significant effect in reading and writing. This time, the research was conducted in the school year 2011-2012 (two years later) aiming to understand the evolution of functional dyslalias as well as its effects in reading and writing in the same children, already in their second year of elementary school.

KEYWORDS: Language, phonology, dyslalias, literacy, barriers to learning, inclusion in education.

ÍNDICE GENERAL.

Agradecimientos	III
Resumen	IV
Abstract	V
Introducción	10
Capítulo I: El Problema	13
1.1. Planteamiento del problema	15
1.2. Objetivos de la Investigación	17
1.2.1. Objetivo general	17
1.2.2. Objetivos específicos	17
1.3. Hipótesis	17
1.4. Justificación	17
1.5. Alcances y limitaciones	18
Capítulo II: Marco Teórico	20
2.1. El lenguaje	20
2.1.1. Fisiología del lenguaje	21
2.1.1.1. Órganos del habla y de la Voz	24
2.1.1.2. Aparato respiratorio	24
2.1.1.3. Aparato fonatorio	25
2.1.1.4. Aparato resonador	26
2.1.1.5. Órganos de la articulación	26
2.1.2. Componentes del lenguaje	28
2.1.2.1. Componente fonológico	28
2.1.2.2. Componente semántico	29
2.1.2.3. Componente morfosintáctico	30
2.1.2.4. Componente pragmático	30
2.1.3. Etapas del lenguaje	30
2.1.3.1. Etapa prelingüística	30
2.1.3.2. Etapa lingüística	33
2.2. Necesidades Educativas Especiales en el área del lenguaje	37
2.2.1. Clasificación de las dificultades del lenguaje oral	41
2.2.1.1. Propias de discapacidades o trastornos	41
2.2.1.2. Dificultades de la voz	42
2.2.1.3. Dificultades del lenguaje	42
2.2.1.4. Dificultades en la fluidez	43
2.2.1.5. Dificultades en la articulación	43
2.3. La dislalia	44
2.3.1. Antecedentes y definición	44
2.3.2. Causas	46
2.3.3. Clasificación	46
2.3.4. Características	47
2.3.5. Detección	48
2.3.6. Intervención	49

2.4. El proceso de la lectoescritura en la educación primaria	51
2.4.1. Antecedentes de la lectoescritura	52
2.4.2. Definición y procesos de la lectoescritura	53
2.4.2.1. El proceso de la lectura	53
2.4.2.2. El sistema de escritura	56
2.4.3. Relación del lenguaje oral y la lectoescritura	60
Capítulo III: Metodología	63
3.1. Diseño de investigación	63
3.2. Tipo de diseño de investigación	63
3.3. Población y muestra	64
3.4. Instrumentos	65
3.5. Técnicas y métodos	65
3.6. Procesamiento de datos	67
3.7. Cronograma	67
Capítulo IV: Análisis de resultados	69
4.1. Datos generales obtenidos	69
4.1.2. Resultados de la valoración del componente fonológico del lenguaje oral	71
4.1.3. Resultados del registro de escritura y de lectura	76
4.1.4. Correlación entre variables	85
4.1.5. Análisis de varianza unidireccional	88
4.1.6. Discusión de resultados	90
Capítulo V: Conclusiones	94
Referencias Bibliográficas	97
Anexos	102

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 3.	Población de los Centros Educativos participantes.	63
Tabla 4.	Sexo de niñas y niños participantes.	69
Tabla 5.	Edad de niñas y niños participantes.	69
Tabla 6.	Grado escolar de niñas y niños participantes.	69
Tabla 7.	Rango de dislalias detectadas en la Valoración del Componente Fonológico del Lenguaje Oral -ciclo escolar 2009-2010 vs ciclo escolar 2011-2012-.	70
Tabla 8.	Medidas de Tendencia Central del total de la población de los aspectos evaluados en la Valoración del Componente Fonológico del Lenguaje Oral.	71
Tabla 9.	Modalidad de dislalias detectadas en la Valoración del Componente Fonológico del Lenguaje Oral -ciclo escolar 2009-2010 vs ciclo escolar 2011-2012-.	72
Tabla 11.	Número de dislalias no tratadas que fueron superadas del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.	73
Tabla 12.	Número de dislalias no tratadas que no fueron superadas del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.	74
Tabla 13.	Fonemas superados del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.	75
Tabla 14.	Errores en la escritura del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.	77
Tabla 15.	Modalidades de errores en la escritura -ciclo escolar 2009-2010 vs ciclo escolar 2011-2012-.	78
Tabla 17.	Modalidades de errores en la lectura -ciclo escolar 2009-2010 vs ciclo escolar 2011-2012-.	79
Tabla 18.	Resultados de la relación de las dislalias y la escritura en el ciclo escolar 2011-2012.	80
Tabla 19.	Resultados de la relación de las dislalias y la escritura comparando el ciclo escolar 2011-2012 con el ciclo escolar 2009-2010.	81
Tabla 21.	Resultados de la relación de las dislalias y la lectura comparando el ciclo escolar 2009-2010 con el ciclo escolar 2011-2012.	83
Tabla 22.	Datos para hallar el coeficiente de correlación de Spearman, ρ -rho- entre las dislalias detectadas en los niños y los errores que tuvieron al escribir.	85
Tabla 23.	Datos para hablar el coeficiente de Spearman, ρ -rho- entre las dislalias detectadas en los niños y los errores que tuvieron al leer.	86

ÍNDICE DE FIGURAS.

Figura 7.	Porcentaje de rango de dislalias detectadas en la Valoración del Componente Fonológico del Lenguaje Oral -ciclo escolar 2009-2010 vs ciclo escolar 2011-2012-.	70
Figura 8.	Porcentaje de modalidades de dislalias detectadas -ciclo escolar 2009-2010 vs ciclo escolar 2011-2012-.	72
Figura 9.	Número de dislalias no tratadas que fueron superadas del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.	73
Figura 10.	Número de dislalias no tratadas que no fueron superadas del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.	74
Figura 11.	Porcentaje de los errores en la escritura del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.	77
Figura 12.	Porcentaje de modalidades de errores en la escritura del ciclo escolar 2009-2010 y del ciclo escolar 2011-2012.	78
Figura 13.	Porcentaje de los errores en la lectura del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.	79
Figura 14.	Porcentaje de modalidades de errores en la lectura del ciclo escolar 2009-2010 y del ciclo escolar 2011-2012.	80
Figura 15.	Porcentaje de los resultados de la relación de las dislalias y la escritura en el ciclo escolar 2011-2012.	81
Figura 16.	Porcentaje de los resultados de la relación de las dislalias y la escritura comparando el ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.	82
Figura 17.	Porcentaje de los resultados de la relación de las dislalias y la lectura en el ciclo escolar 2011-2012.	82
Figura 18.	Porcentaje de los resultados de la relación de las dislalias y la lectura comparando el ciclo escolar 2009-2010 con el ciclo escolar 2011-2012.	83

INTRODUCCIÓN

La comunicación es una herramienta imprescindible para que el ser humano cumpla su objetivo primario que es el de la supervivencia; todos los días los seres vivos se comunican de diferentes maneras, pero sólo el hombre lo lleva a cabo de manera racional. La comunicación es el medio verbal y no verbal de transmitir y decodificar mensajes entre el emisor y el o los receptores.

Para poder comunicarse, el individuo necesita hacer uso del lenguaje, pues con él puede modificar sus pensamientos, adquirir hábitos y valores, expresar sus sentimientos -alegría, tristeza, dolor, emoción, enojo, etc.-, aprender conocimientos, organizar su conducta, socializar con los demás seres y transmitir experiencias.

Existen diversos tipos de lenguaje, como la pintura, la mímica, las señas, la escritura, la danza, las señales de humo, etc., pero indudablemente el más utilizado es el lenguaje oral, también denominado -habla- y al cual se hace referencia en este trabajo de investigación.

De acuerdo con Aguayo (1996) el lenguaje se encuentra formado por signos lingüísticos relacionados entre sí, los cuales forman un sistema; en tanto, Gallardo y López (2005) sostienen esa idea y mencionan que, al ser el lenguaje un sistema, se encuentra constituido por tres subsistemas: estructura -conjunto de relaciones que unen entre sí los elementos de un sistema lingüístico-, niveles o componentes -planos de la estructura lingüística- y unidades -cada nivel tiene sus unidades: fonema, morfema, oración etc.-.

Los niveles o componentes del lenguaje son cuatro: uno considerado de contenido -semántico-, otro de uso -pragmático- y los dos restantes denominados formales -fonológico y morfosintáctico-, los cuales se encargan de la forma, de la función y del significado del mismo, respectivamente, manteniendo una relación simbiótica a lo largo del desarrollo del lenguaje y teniendo como objetivo llegar a un óptimo nivel de comunicación.

Respecto a la importancia del habla, Hernández (1990) señala que:

“Vigotsky fue de los primeros en expresar la idea de que el habla juega un papel decisivo en la formación de los procesos mentales (...) y reconoce dos planos distintos dentro del habla: el papel semántico y el aspecto fonético de la misma”.

Contando como fundamento con la teoría de Vigotsky, el desarrollo del lenguaje -o habla- posibilita al niño la entrada en la cultura, dado que puede

utilizar el sistema de comunicación convencional, transferido a través de la interacción social, e interiorizado (Garton, 1994).

Por su parte, Piaget plantea que el desarrollo del lenguaje en la escuela, especialmente en los primeros años, es importantísimo, ya que de la competencia lingüística y comunicativa del niño dependerá su posterior capacidad para organizar la lógica (Gómez, Villarreal, González, López y Jarillo, 1995).

Debido a que el lenguaje se utiliza como medio para que el niño pueda adquirir un sinnúmero de conocimientos, en el área educativa, se le considera núcleo articulador del llamado proceso enseñanza-aprendizaje, al ser la conexión del ir y devenir de conocimientos entre alumno-maestro, maestro-alumno y alumno-alumno en todos los grados y niveles educativos. Razón por la cual, los programas de estudio 2011 plantean que *el lenguaje en la escuela tiene dos funciones: es un objeto de estudio y un instrumento fundamental para el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de conocimientos en diversas áreas.*

En relación con la función del habla, investigadores del área del lenguaje (Alessandri, 2007; Hernández, 1984) aún debaten si la edad en la que los niños deben articular todos los fonemas de su lengua es a los seis o a los siete años; sin embargo coinciden en que, ineludiblemente, en cualquiera de esas dos edades, se encontrará ya cursando el primer o el segundo grado de educación primaria –que corresponde al primer ciclo de educación primaria- y en caso de que presenten fallas fonológicas obvias en comparación con el resto de sus compañeros, pueden tener serias consecuencias, mismas que probablemente arrastren al tercero o cuarto grado de educación primaria –que corresponde al segundo ciclo de educación primaria-, es decir, que si no se realiza una intervención en la articulación del habla y en la lectoescritura, el niño que se encuentre en tercero y cuarto grado de ese nivel educativo tendrá que enfrentarse a la barrera de no comprender lo que lee y lo que escribe.

Bajo este supuesto, en el primer capítulo se aborda el planteamiento del problema, el objetivo general, los objetivos específicos, las hipótesis que dieron origen a esta investigación, la justificación del problema y sus alcances y limitaciones.

En el segundo capítulo se presentan conceptualizaciones e investigaciones que se han realizado sobre el lenguaje -Fisiología, componentes y desarrollo-, así como una descripción de las dificultades de articulación conocida como *dislalia* para una mayor comprensión en los niños

que la presentan. También se presenta la definición, el proceso de adquisición y las etapas de la lectura y de la escritura, con el fin de contar con un amplio panorama sobre la relación que sostienen el lenguaje y la lectoescritura.

Acto seguido, en el tercer capítulo se describe el tipo de investigación, técnicas y participantes con los que se interactuó para obtener el objetivo del trabajo, los cuales se corresponden con la necesidad de conocer la evolución de las dislalias funcionales no tratadas y sus efectos en la lectoescritura en niños que transitaron del primero al segundo ciclo de educación primaria.

En el cuarto capítulo se describen y examinan los datos obtenidos a través de los procedimientos planteados con el fin de determinar la correlación existente entre las dislalias funcionales no tratadas y la lectoescritura de los niños durante su tránsito del primero al segundo ciclo de educación primaria. La información, tanto en relación a la población estudiada como de los resultados encontrados en las variables se organizó de la siguiente manera:

- Descripción de los resultados encontrados
- Presentación de los resultados en una matriz de datos
- Presentación de los porcentajes en gráficas

Posteriormente se empleó la estadística descriptiva e inferencial, para determinar la correlación entre las variables y la existencia de diferencia significativa entre las dislalias en niños en el ciclo escolar 2009-2010 y en el 2011-2012.

Para finalizar, en el quinto capítulo, se presentan las conclusiones y resultados de la investigación realizada.

Se hace necesario puntualizar que el área del lenguaje debe ser vista con la importancia que merece, pues es la base para el desarrollo de las competencias para la vida -aprendizaje permanente, manejo de la información, manejo de situaciones, convivencia y vida en sociedad-.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA.

Al reconocer la importancia que la educación tiene en los individuos y al estar consciente del compromiso que los centros escolares deben de poseer, el Sistema Educativo Mexicano, teniendo como base al Artículo Tercero Constitucional y a la Ley General de Educación, en el Plan de Estudios 2011 se menciona la necesidad de generar **una escuela centrada en el logro educativo al atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, para que adquieran las competencias que permitan su desarrollo personal...**; por lo que, en el perfil de egreso de la educación básica –citado en el mismo Plan- se contemplaron diez rasgos deseables, siendo el primero el que corresponde al presente trabajo y que a la letra dice: ***Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.***

El aprendizaje de la lectoescritura se considera prioritario para la educación primaria, pues es un proceso esencial en la vida del ser humano.

En los Programas de Primero y Segundo Grado de Primaria 2009 (SEP, 2009) se plantea que:

“La lectura y escritura son parte de una gran cantidad de actividades cotidianas: leemos y escribimos para entretenernos, para saber más sobre los temas que nos interesan, para organizar nuestras actividades, para tomar decisiones, para resolver problemas, para recordar, para persuadir e influir en la conducta de otros”.

En tanto, en los propósitos de la enseñanza de la asignatura de español en la educación primaria, contenidos en los programas de estudio 2011 de primero a cuarto grado (SEP, 2011), se menciona que durante los seis grados de educación primaria, los alumnos participan en diferentes prácticas sociales del lenguaje, con las cuales encuentran oportunidades para la adquisición, el conocimiento y el uso de la oralidad y la escritura, hasta contar con bases sólidas para continuar desarrollando sus competencias comunicativas.

Así pues, para que los niños puedan contar con un adecuado lenguaje lecto-escrito, es necesario que el proceso sea sólido, desde su adquisición hasta su consolidación, proceso que generalmente inicia en el último grado de la educación preescolar, continúa y/o se consolida en el primer grado de educación primaria o bien terminaría de consolidarse en el segundo

grado de ese nivel educativo. En caso de no ser así, el niño continúa sus grados escolares presentando una lectoescritura no consolidada.

La escuela tiene que estar preparada para trabajar con la diversidad de los niños, ya que todos ingresarán con características, conocimientos, conductas y habilidades diferentes, resultantes del ambiente socio-cultural al que han estado expuestos; por tales motivos habrá niños que presentarán diferentes ritmos de aprendizaje, haciéndose importante la participación del personal de educación especial, pues su función se encuentra orientada al logro de las mejores condiciones para la inclusión de aquellos que presenten necesidades educativas especiales y/o barreras para el aprendizaje.

A las necesidades educativas especiales, las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2006), las considera como:

“(...) los apoyos y los recursos específicos que algunos alumnos requieren para alcanzar en su proceso de aprendizaje; por ello, se dice que un alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y/o social que limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación”.

Es importante señalar que se pueden presentar necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. El caso de los llamados *problemas de aprendizaje* entra en la vertiente de necesidades educativas especiales sin discapacidad, pues, como señala el postulado de Frostig (1978), el término se refiere a aquellos niños que presentan una alteración en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión y utilización del lenguaje, ya sea hablado o escrito, en la lectura y en las matemáticas, alteración que puede manifestarse en una inadecuada capacidad para atender, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos matemáticos; no incluyendo alumnos cuyos problemas resulten de alguna discapacidad -visual, auditiva, motora o intelectual- de alteraciones emocionales o de problemas ambientales.

Si a los cambios a los que el niño tiene que adaptarse en la escuela, se le agrega un problema de comunicación, como lo es el presentar un habla ininteligible o no muy clara, ese problema **puede ocasionarle aislamiento debido a la burla de sus compañeros, repercutiendo en la renuencia a la participación oral frente y con el grupo cuando le sea requerida**, ya que, se debe de reconocer que en todas las culturas siempre se le ha dado una gran

importancia a la forma en la que las personas hablan; por lo que, en cierto sentido, esta característica constituye una carta de presentación. Cuando una persona habla de manera fluida, clara, con pronunciación e ilación adecuada y voz agradable, produce mejor impresión que una persona que habla atropellada o lentamente, con pronunciación deficiente o alteraciones en la articulación (Romero, 1999).

Uno de los trastornos de la articulación más frecuentes que provocan habla ininteligible y al que usualmente no se le da mayor importancia es el denominado *dislalia*. Al respecto, Regal (1999) cita a Figueredo, quien plantea que, etimológicamente, la palabra *dislalia* proviene del griego *dis* que significa dificultad y de *lalein*, cuyo significado es *hablar*, definiéndose entonces como un trastorno de la articulación en los sonidos del habla –pronunciación-. Dependiendo de sus características las dislalias pueden ser evolutivas o fisiológicas, audiógenas, orgánicas y funcionales.

El hecho de presentar dislalias se relaciona con problemas en la lectoescritura, pues los niños pueden llegar a confundir, suprimir o insertar letras al leer o al escribir como consecuencia de su lenguaje; por lo tanto, se estará hablando de un problema de aprendizaje originado por una dificultad en el habla, por lo que, para eliminar el primero, habrá que trabajar en la eliminación del segundo.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Los usos del lenguaje –oral y escrito- son propósitos prioritarios en la enseñanza del español en la educación básica, como lo demuestran los cinco componentes de los estándares curriculares de esa asignatura: procesos de lectura e interpretación de textos, producción de textos escritos, producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, conocimiento de las características, función y uso del lenguaje y actitudes hacia el lenguaje.

En su texto, Nieto (1999) plantea que:

“El lenguaje oral y el lenguaje escrito están íntimamente relacionados entre sí. El primero precede al segundo. Antes que el niño escriba, tiene que hablar, tiene que poseer un lenguaje oral suficiente para expresarse. Y los circuitos funcionales del lenguaje oral están conectados con los del lenguaje escrito; por este motivo es frecuente observar que los errores de articulación de un niño coinciden con las fallas que presenta en la lecto-escritura. Esto es: escribe y lee como habla”.

Al ser el lenguaje una enseñanza fundamental para el desenvolvimiento personal, escolar, social y laboral de todo ser humano, se hace necesario que, además de contar con un vocabulario acertado y una adecuada estructuración gramatical, sea claro o inteligible; puesto que, de otra manera, el desarrollo de los componentes semántico, morfosintáctico y pragmático no se reflejaría si el componente fonológico no se encuentra ampliamente desarrollado.

Es, en este sentido, en donde se valora la importancia de no presentar dislalias, que si bien, no ha sido considerado como una dificultad severa del habla y además, se ha creído que la intervención para eliminarlas es fácil; su evolución conforme el niño va creciendo va atrayendo situaciones negativas para él en todas las áreas de su desarrollo, llegando a desequilibrar emocionalmente su personalidad.

Si a lo anterior se agrega que las alteraciones fonológicas constituyen la gran mayoría de las dificultades en niños que cursan educación primaria y, que, con el acercamiento temprano, en los últimos años, a la lectoescritura, la dislalia se está tornando cada vez más detectable desde educación preescolar, entonces el problema crece cada vez más. Así pues, si esta dificultad necesitara solo del tiempo para desaparecer sin dejar efectos, no habría problema alguno; sin embargo, esta idea está lejos de ser lo más real.

Bajo este sustento y teniendo como fundamento un primer estudio, se plantea la pregunta de investigación: ¿Cuál es la evolución de las dislalias funcionales no tratadas y sus efectos en la lectoescritura en niños del primero al segundo ciclo de educación primaria de Tepic Nayarit?.

Con los resultados se pretende asentar que las consecuencias derivadas de un problema en el lenguaje exigen atención tanto de las autoridades educativas como de los docentes de educación preescolar, educación primaria y educación especial, pues con el propósito de evitar dichas repercusiones, los docentes de educación preescolar tendrán que poner especial énfasis en su prevención, intentando por todos los medios, que el niño que se encuentre por ingresar a la educación primaria, egrese de la educación preescolar sin atraso alguno en su lenguaje; y los docentes de educación primaria con el fin de que inmediatamente al ingreso del niño a ese nivel educativo se trabaje por superar su dificultad del habla.

En este mismo sentido, el papel del equipo paraprofesional de educación especial -específicamente del docente de comunicación- habrá de tener primordial importancia, pues la dificultad en el habla que el niño presenta y por

consecuencia en la escritura, se convertirá en una barrera para el aprendizaje y será menester de su función la intervención para la superación de esa dificultad.

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

1.2.1. OBJETIVO GENERAL.

Identificar la evolución de las dislalias funcionales que no fueron tratadas y sus efectos en la lectoescritura en niños que transitaron del primero al segundo ciclo de educación primaria de Tepic Nayarit.

1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Conocer los fundamentos teóricos y del desarrollo evolutivo del lenguaje para comprender sus alteraciones en niños de educación primaria.
- Valorar los aspectos metodológicos del proceso de la lectoescritura en la educación primaria.
- Analizar la evolución de las dislalias funcionales no tratadas en niños que transitaron del primero al segundo ciclo de educación primaria.
- Establecer los indicadores de intervención en los niños con dislalias funcionales que favorezcan la adecuada articulación del lenguaje oral.

1.3. HIPÓTESIS.

Existe una correlación estadísticamente significativa entre las dislalias funcionales no tratadas en niños del primero al segundo ciclo de educación primaria de Tepic Nayarit y su lectoescritura.

1.4. JUSTIFICACIÓN.

Es fundamental que tanto las autoridades educativas como los docentes, se concienticen sobre la importancia que tiene el brindar apoyo a los niños que presenten dificultades de articulación en el lenguaje durante el transcurso de su educación preescolar; con el objetivo de que ni los docentes de educación primaria ni los niños tengan, por ese motivo, dificultad en la lectoescritura al cursar la educación primaria y así evitar que se generen otro tipo de consecuencias en la socialización, autoestima y apropiación de futuros conocimientos en el niño.

Desafortunadamente, que el niño no articule cada sonido de las letras de manera correcta durante la educación primaria, no se ha considerado como un

problema grave o como una barrera para el aprendizaje, cuando efectivamente lo es, ya que el lenguaje oral le posibilita la entrada a la lectura de otros conocimientos, y si lee como habla, al niño se le dificultará comprender el texto. Si a esto se le suma, que, igualmente, el niño escribirá como habla, a todo aquel –incluido él mismo- que lea sus textos, se le dificultará entenderlos.

Esta investigación beneficiará directamente a los profesores de educación preescolar, primaria y especial en los aspectos teóricos que determinan la relación existente entre las dislalias funcionales no tratadas y la lectoescritura en los niños de la educación primaria. Por otra parte, en la misma quedarán expresados los indicadores para la detección e intervención de esta dificultad, aspecto importante en el proceso del lenguaje oral y escrito.

Como beneficiarios indirectos están los niños que presentan estos problemas, por lo que **resulta indispensable que al ingresar al último grado de preescolar, y a cada grado de educación primaria, se profundice en el proceso de identificación con el fin de detectar desde un inicio fallas articulatorias y poder brindarles la intervención más adecuada para superar esas dificultades.**

Todo lo anterior favorecerá el proceso de aprendizaje del lenguaje -oral y escrito-, evitando así que presenten consecuencias de mayor complejidad tanto en el transcurso como en el egreso de ese nivel educativo básico.

1.5. ALCANCES Y LIMITACIONES.

El presente trabajo de investigación se desarrolló en 11 escuelas primarias ubicadas en el municipio de Tepic, en el estado de Nayarit; el cual es uno de los 31 estados que, junto con el Distrito Federal, conforman las 32 entidades federativas la República Mexicana, su nombre proviene del náhuatl y significa hijo de dios que está en el cielo y en el sol. Nayarit se ubica al occidente del territorio nacional y cuenta con una superficie de 27,621 km² con 289 km de litoral.

La población del estado de Nayarit registrada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía -I.N.E.G.I.- en el conteo del año 2010 fue de 1, 084, 979 habitantes. El Estado de Nayarit se divide en 20 municipios, siendo el municipio de Tepic su Ciudad capital y el cual se localiza en la parte central del Estado. En cuanto a la educación básica, específicamente en la educación primaria, el municipio de Tepic dispone de 8 primarias comunitarias, 10 primarias indígenas y 205 primarias generales.

Esta investigación –realizada en el ciclo escolar 2011-2012, con 35 niños que tenían 8, 9 y 10 años de edad y que cursaban alguno de los grados que componen el segundo ciclo de educación primaria-, corresponde al seguimiento de la investigación realizada durante el ciclo escolar 2009-2010 -con 40 niños que tenían 6 y 7 años de edad, para el seguimiento no se encontraron a 5 de los 40 niños muestreados en la primera investigación-, que cursaban alguno de los grados que componen el primer ciclo de educación primaria y que presentaban dislalias funcionales no tratadas.

Los alcances de esta investigación se relacionan con la concientización hacia los docentes de grupo de educación preescolar y primaria, docentes de educación especial y padres de familia, con el propósito de que se trabaje de manera integral para combatir a las dislalias funcionales entendiéndolas como barreras de aprendizaje, brindando apoyos específicos para que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa totalmente y priorizando la estimulación de los órganos fonoarticuladores, base para una clara pronunciación del habla.

Es importante mencionar que la pretensión de esta investigación fue la de correlacionar el habla con la lectoescritura, no se enfocó a la evaluación de los métodos utilizados para la enseñanza de esta última, así como tampoco en el estudio de la comprensión lectora; en este sentido se limitó solo al proceso de descodificación de la misma.

Las limitaciones estuvieron encaminadas a la oportunidad de acceso en cualquier momento a las escuelas primarias estudiadas, a los recursos financieros requeridos y a la disposición del tiempo necesario para su realización.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.

2.1. EL LENGUAJE.

El lenguaje es la capacidad de comunicar ideas complejas por medio de un sistema organizado de significado, el cual se compone de símbolos, los cuales sirven como representaciones internas del mundo externo (Sameroff y Fiese, 1988). El significado del lenguaje no sólo está en los símbolos, sino en cómo se usan; es decir, el lenguaje no puede comprenderse fuera de su contexto particular.

En este mismo sentido, Vigotsky (citado por Bigas y Correig, 2001), concibe el lenguaje como el instrumento ideal de mediación que garantiza tanto la transmisión como la interiorización del conocimiento, pues afirma que el desarrollo del ser humano no sólo es posible gracias a la herencia, sino que la interacción social juega un papel fundamental, pues es la que modela el aprendizaje. Menciona que durante el primer año de vida del ser humano, el lenguaje y el pensamiento se desarrollan de manera independiente, contando con intenciones comunicativas pues expresa sus necesidades a través de gestos, balbuceos y entonaciones, los cuales le ayudan a que los demás individuos respondan a esas intenciones. Así mismo, afirma que durante el segundo año de vida ambos procesos se unen produciendo un fuerte lazo, creándose mayores posibilidades de desarrollo y de aprendizaje y constituyendo un apoyo para hacer suyos los sistemas de signos -lenguaje, sistema numérico, etc.- que se encuentran culturalmente construidos, aprendiendo a utilizarlos para alcanzar sus objetivos, ya sea de forma directa o indirecta, es decir, solicitando ayuda a otra persona.

El planteamiento de Garton (1994) sobre el desarrollo del lenguaje es que transcurre de lo social a lo individual, argumento que es compartido por Bigas y Correig (2001) al mencionar que:

“Seguidores de las ideas de Vigotsky, como Bruner, incluyen en sus planteamientos, los prerrequisitos comunicativos como factores básicos para la adquisición del lenguaje: se aprende a usar el lenguaje, usándolo. Estos autores confirman la idea de que el adulto implementa una diversidad de estrategias para facilitar la comprensión de su discurso pero que es el niño quien realiza su propia construcción de la lengua, como instrumento de comunicación y pensamiento, gracias a la comunicación que mantiene con el adulto desde su nacimiento”.

Una vez que el niño abstrae el lenguaje de las personas que lo rodean, se da a la tarea inconsciente de hacerlo suyo, para después utilizarlo en las situaciones que considere convenientes.

2.1.1. FISIOLÓGÍA DEL LENGUAJE.

El término Fisiología proviene del griego physis, naturaleza y de logos, conocimiento. De acuerdo con Pocock y Richards (2005):

“La fisiología estudia las funciones de los seres vivos y la manera con la que un organismo lleva a cabo sus diversas actividades: cómo se nutre, cómo se mueve, cómo se adapta a unas circunstancias cambiantes, y cómo se reproduce”.

La Fisiología se apoya de la Anatomía, que es una rama de las ciencias naturales relativa a la organización de las estructuras de los seres vivos y por lo tanto puede clasificarse en: vegetal, animal y humana. Esta última se encarga de estudiar los sistemas, aparatos, órganos y tejidos del cuerpo humano.

Azcoaga, Bello, Citrinovitz, Derman y Frutos (1987) afirman que el habla es un sistema fisiológico complejo, pues participan aferencias auditivas, táctiles, vibratorias, propioceptivas de músculos respiratorios y de fonación, estímulos eferentes de grupos neuromusculares de la laringe, de la lengua y de la mandíbula; así mismo, intervienen aparatos de coordinación motora y especialmente, áreas de la corteza cerebral, en las que, si existen lesiones, pueden transformar la función del habla, comprometiendo al lenguaje en general.

Como señala Vallet (2006), las áreas que conforman al cerebro humano tienen funciones específicas, El lóbulo frontal contiene las áreas implicadas en procesos mentales complejos, como el pensamiento abstracto y la memoria y los centros motores utilizados en actividades como escribir una carta o tocar el piano.

El lóbulo parietal comprende las áreas de discriminación cinestésico-táctil de objetos comunes y formas geométricas. El lóbulo occipital elabora los estímulos visuales, en tanto, la parte superior del lóbulo temporal está relacionada con la elaboración y asociación auditivas. El habla es una función compleja que implica el área auditiva del lóbulo temporal y el centro de producción del habla del lóbulo frontal, lo cual se puede observar en los lóbulos que conforman el cerebro humano -ver figura 1 en anexos-.

El Instituto Nacional de Comunicación Humana (1994) cita en su texto a Vigosky, quien considera que la adquisición del lenguaje se realiza de manera sociohistórica, como un sistema funcional complejo y diferenciado, en el que interactúan múltiples zonas corticales, denominadas analizadores, cada una de ellas con un aporte específico para el logro de un fin determinado.

Se le llama –analizador- al extremo cortical de los órganos sensoriales auditivo, visual, somatoestésico y a las áreas corticales o ejecutoras de actividades voluntarias, tanto motores como del habla y de la expresividad del lenguaje.

En cuanto a la base en la cual se apoyan los procesos del desarrollo del lenguaje, Azcoaga (1985) explicó que está compuesta por dos grandes áreas corticales: una posterior temporoparietal considerada como Analizador Verbal y otra anterior frontoparietal, zona del Analizador Cinestésico Motor Verbal, coincidiendo con lo que Love y Webb (1988) llaman zona perisilviana del lenguaje, que incluye las áreas clásicas de Broca y de Wernicke, las circunvoluciones supramarginal y angular, así como los tractos de asociación que interconectan dichas áreas. El área de Broca produce la formación de palabras gracias a sus conexiones con las áreas motoras adyacentes y con los músculos de la laringe y de la boca. El área de Wernicke permite la comprensión del lenguaje hablado y de la escritura, es decir, su función consiste en que el individuo pueda leer una frase, comprenderla y leerla en voz alta.

El Analizador Verbal comprende en sus áreas temporales: la zona nuclear del Analizador Auditivo de máxima importancia para la adquisición del lenguaje, así como áreas parietales de recepción propioceptivas-vestibular, fundamentales para prácticamente todo tipo de aprendizaje.

Al Analizador Cinestésico Motor Verbal, también se le reconocen dos áreas principales, una post-rolándica parietal que corresponde al Analizador Cinestésico, procesador de aferencias, básicas en la adquisición de cualquier acto motor y otra área pre-rolándica frontal, que corresponde al Analizador Cinético y donde se origina precisamente la -Melodía Cinética- que permite el lenguaje expresivo. Estas áreas del cerebro se estructuran de la siguiente forma -ver figura 2 en anexos-.

Respecto a los mecanismos del cerebro, Narbona y Chevie (2001) sostienen que:

“Los mecanismos más especializados en las funciones formales del lenguaje tienen su asiento neural sobre una extensa porción del córtex perisilviano primario, secundario y terciario del hemisferio cerebral izquierdo en el 87% de los humanos, en un 8% sobre el hemisferio derecho y en un 5% lo hacen de forma repartida en proporción similar sobre los dos hemisferios”.

La función del lenguaje se estructura paso a paso durante su desarrollo gracias a la intervención del cerebro, al mismo tiempo que éste se va organizando -particularmente la corteza-, con la ayuda de los procesos funcionales que lo influyen; esto significa que para que el lenguaje se desarrolle no es suficiente la actividad cerebral por sí misma, sino que desde el inicio se requiere de las influencias ambientales.

Sin embargo, no todas las relaciones que se establecen tienen impacto en la corteza cerebral; de hecho, los niños no reaccionan a todas las influencias ambientales y cuando lo hacen no siempre ocurre de la misma manera, esto es debido a que cuando su cerebro recibe estímulos y responde a ellos, se va estableciendo un sistema funcional, que se manifiesta por las actividades del niño, y cuyo resultado es una relación niño-medio totalmente activa; por lo tanto, el infante reacciona solo a aquellas influencias a las que le va dando valor y sentido, hasta que finalmente les asigna significado.

Atendiendo a lo anterior, para Hurlock (1988):

“El habla es una capacidad motora y mental. No sólo incluye la coordinación de distintos grupos de músculos del mecanismo vocal, sino que tiene también un aspecto mental: la asociación de significados con las palabras producidas. En tanto no obtenga suficiente control sobre el mecanismo neuromuscular para producir sonidos claros, controlados y distintos, las emisiones vocales del niño serán sólo sonidos articulados”.

Por otra parte, en la comprensión del lenguaje oral, Saussure (citado por Romano, 2001) menciona que:

“Los signos lingüísticos que componen el sistema de una lengua se conciben como elementos psíquicos; todo signo lingüístico es una unidad diferencial compuesta por dos elementos interdependientes: el significante, o sea la huella psíquica, que en el cerebro de un hablante une un determinado conjunto de sonidos con un concepto que se denomina significado”.

Esta nueva función del niño de ir seleccionando signos y utilizarlos con significado, es posible gracias a la cada vez mayor capacidad de análisis y

síntesis de sus analizadores, es decir, al desarrollo progresivo de la percepción, memorización y actividad motora que gradualmente logran que el niño responda de manera selectiva a los estímulos del medio, para que así llegue a establecer nuevas relaciones con su ambiente.

Como conclusión se puede plantear que una vez que el cerebro realiza la tarea de abstraer señales exteriores y ayuda al ser humano a comprenderlas, pasa a la siguiente tarea, la cual consiste en trabajar para generar que el hombre pueda expresarse. En el caso del lenguaje oral, la expresión se realiza por medio de los fonemas. Corredera (1973) menciona que en la fonética el concepto fonema se asigna a todas las que usualmente se les denomina letras, ya sean sonoras o no, puesto que son elementos de producción oral. Esa palabra tiende a cumplir un papel generalizador, reservándose la palabra sonido para aquellos fonemas que pueden ser considerados físicamente de esa manera.

La fonética considera a los fonemas cuando se producen aisladamente, mientras que cuando un fonema se mezcla con otro u otros fonemas, ya se consideran parte de la fonología. Para que el individuo pueda producir un fonema, necesita de los órganos de la voz y del habla que a continuación se describen.

2.1.1.1. ÓRGANOS DE LA VOZ Y EL HABLA.

Los órganos de la voz y del habla se encuentran integrados en cuatro aparatos del cuerpo humano, los cuales se encargan de llevar a cabo la función de la respiración, la fonación, la resonación y la articulación; acciones indispensables para un adecuado lenguaje oral.

2.1.1.2. APARATO RESPIRATORIO.

El aparato respiratorio tiene como función principal aportar el oxígeno necesario a la sangre, sin embargo, también juega un importante papel al realizar la función motriz que da el soplo necesario para la emisión del sonido.

Los pulmones son los elementos fundamentales de la respiración. Los movimientos que permiten la ventilación pulmonar son dos: la inspiración o inhalación es decir la entrada del aire y la espiración o exhalación, es decir, la salida del aire, los cuales ocurren de una manera rítmica y regular, siendo más breve el primero que el segundo -ver figura 3 en anexos-.

Las fosas nasales, la faringe, la laringe, la tráquea y los bronquios son las vías normales del acto respiratorio, por las cuales se produce el pasaje del aire, para llegar a los pulmones y ahí ser expelido al exterior. En la inspiración, el aire debe pasar por las fosas nasales que son la verdadera vía de acceso, las cuales tienen dos orificios llamadas ventanas, que son el vestíbulo de las fosas nasales.

Las fosas nasales poseen los cornetes –pliegues- que limitan a canales estrechos, los meatos. Cuando el aire circula entre ellos y se pone en contacto con la mucosa pituitaria, se encuentra obligado a retardar su pasaje, con lo cual se calienta, existiendo elementos nerviosos bien repartidos que regulan ese calor.

De acuerdo a Corredera (1973), al mismo tiempo se provoca una secreción líquida permanente en el mucus nasal, que en estado de vapor, es arrastrada por el aire en su pasaje. De manera que el aire se calienta y humedece en su pasaje por las fosas nasales, llegando a los pulmones y produciéndose por las vías fisiológicas del proceso respiratorio de forma normal -ver figura 4 en anexos-.

2.1.1.3. APARATO FONATORIO.

Se le denomina fonación a los movimientos que los músculos deben realizar para emitir sonidos inteligibles, es decir, para que pueda existir el habla. La laringe es el órgano de la fonación y está encargada de dos funciones: servir de pasaje al aire y producir el sonido laríngeo denominado voz.

La laringe se encuentra compuesta por tres zonas: glótica, supraglótica e infraglótica. La zona glótica se compone en su parte superior por cuatro repliegues membranosos: inferiores y superiores; los primeros son las cuerdas vocales y a los segundos repliegues se les llama falsas cuerdas.

Las cuerdas vocales se dirigen de manera horizontal de adelante hacia atrás y son los elementos fundamentales de la fonación.

Entre las cuerdas vocales existe un espacio llamado glotis, el cual se comunica con los ventrículos de Morgagni, ubicados a la derecha y a la izquierda entre las cuerdas vocales y las falsas cuerdas.

Dos clases de músculos son los que componen a la laringe: extrínsecos - que la unen a las partes cercanas a ella- e intrínsecos -que le comunican

pequeños movimientos con la finalidad de acercar, alejar o poner en tensión las cuerdas vocales para la producción del sonido-.

Tienen que llevarse a cabo tres procesos para que el sonido pueda producirse: 1) que la corriente de aire tenga una presión suficiente, dada por los músculos espiradores para separar las cuerdas vocales de su posición de descanso, 2) que el orificio glótico esté suficientemente cerrado, que las cuerdas vocales se aproximen bajo la acción de músculos constrictores, dejando un estrecho pasaje al aire y 3) que las cuerdas vocales se encuentren tensas -ver figura 5 en anexos-.

2.1.1.4. APARATO RESONADOR.

El aparato resonador cumple la función de colaborar con la emisión del sonido vocal por medio de las condiciones físicas que ofrece, es decir, se necesita de los resonadores para que el sonido producido por la vibración de las cuerdas vocales adquiera características como el tono y el timbre.

El aparato resonador se clasifica en dos partes, como lo plantea Corredera (1973):

- 1) **Aparato Infrarresonador:** Se encuentra situado debajo de la glotis laríngea y se compone de los pulmones, los bronquios, la traquearteria y la zona infraglótica -parte inferior de la laringe-. Cumple la función de resonancia pectoral durante la emisión de voz normal. Algunos fonemas tienen una resonancia más acentuada en determinados sectores, pues los pulmones al impulsar la corriente aérea transmiten vibraciones a través de las masas óseas.
- 2) **Aparato Suprarresonador:** Se encuentra situado por encima de la glotis laríngea y se compone de la laringe, faringe, boca, fosas nasales y huesos huecos del cráneo. Cumple la función de mantener en estado de equilibrio el timbre de la voz.

2.1.1.5 ÓRGANOS DE LA ARTICULACIÓN.

Se le denomina articulación a la posición y al movimiento que los órganos de la voz toman para que una vocal o consonante se pueda pronunciar. Existen dos tipos de órganos de la articulación: los que se acercan y los que tocan otros órganos.

A los elementos que se acercan al producir un fonema se les llama órganos activos -labios, lengua, velo del paladar- y a aquellos que para producir un fonema tienen que tocar otros órganos se les denomina órganos pasivos -dientes superiores, paladar duro, protuberancia alveolar-, pues modifican su forma propia de estado de reposo, así como la cavidad bucal, con lo cual varían los efectos acústicos del sonido laríngeo o de la corriente aérea, puesto que el acto de la respiración también actúa en el proceso.

Cuando los órganos activos y pasivos forman una exacta posición y se forma un fonema, es cuando se origina la articulación. **El fonema es entonces, el resultado final de la acción de tres grupos de músculos: respiratorios, fonatorios y resonadores-articulatorios.**

Existen varias investigaciones que afirman que cada fonema se define en parámetros, de acuerdo a sus características de emisión. Para la presente investigación se consideraron los parámetros del profesor mexicano Raúl Ávila, quien es citado en el texto de Nieto (1999), así como de los autores argentinos Alessandri (2007) y Corredera (1973), ya que se encontraron varias coincidencias en sus respectivas clasificaciones de fonemas:

- **Punto de Articulación.**

Indica la posición y punto de contacto de los órganos fono-articuladores durante la emisión de un fonema y se clasifican en:

- Bilabiales: el contacto es sólo entre los labios.
- Labio dentales: el contacto es entre el labio inferior y los incisivos superiores.
- Dentales: la lengua y los dientes hacen contacto.
- Alveolares: la lengua y los alvéolos se tocan.
- Palatales: contactan el dorso de la lengua con el paladar.
- Velares: el contacto se produce entre el dorso de la lengua y el velo del paladar.

- **Modo de Articulación.**

Indica la forma en que el aire sale durante la emisión del fonema y se clasifican en:

- Oclusivas: se produce un cierre entre los órganos articulatorios que, al abrirse rápidamente, generan un sonido explosivo.
- Fricativas: se generan por la aproximación de las estructuras orofaríngeas donde, al salir lentamente, el aire genera un sonido de roce.

- Africadas: donde se produce un sonido oclusivo seguido de uno fricativo.
- Laterales: cuando el aire fonado sale por ambos lados de la boca.
- Vibrantes: cuando por acción de la lengua se produce una o más vibraciones en el aire exhalado.
- Líquidas: éstas se encuentran en una categoría especial y son llamadas así porque se funden con otros fonemas.

- **Sonoridad.**

Es la intervención o no de la vibración de las cuerdas vocales en la producción de un fonema, clasificándose en:

- Sonoras: interviene la vibración de las cuerdas vocales.
- Sordas: no hay vibración cordal.

- **Resonancia.**

Indica por dónde se produce la salida del aire al emitir un fonema y se clasifican en:

- Orales: cuando la totalidad del aire sale por la boca debido a la obstrucción del velo paladar hacia la nariz.
- Nasales: cuando el velo del paladar cierra la salida del aire por la boca y el sonido formado sale por la nariz.

Atendiendo a los parámetros de punto y modo de articulación, sonoridad y resonancia, Alessandri (2007) y Corredera (1973), así como el Profesor mexicano Raúl Ávila citado por Nieto (1999) aportan una clasificación de consonantes, para el idioma español, según sus características de emisión -ver tabla 1 en anexos-.

2.1.2. COMPONENTES DEL LENGUAJE.

Como señala el Diccionario de la Lengua Española en su vigésima segunda edición (2001), un componente es aquel que entra en la composición de un todo. Así, el lenguaje se compone de cuatro partes o cuatro componentes, los cuales se entrelazan para que pueda darse un desarrollo integral del mismo. Se hace importante mencionar brevemente a cada uno de ellos, por lo que se presentan a continuación.

2.1.2.1. COMPONENTE FONOLÓGICO.

La fonología se encarga de estudiar los sonidos de una lengua que se combinan para formar palabras, así como la función de utilización de los

elementos sonoros para formar signos lingüísticos, siendo el fonema su unidad funcional.

La evolución fonológica comprende dos desarrollos, de acuerdo con Garton y Pratt (1991): el de los mecanismos articulatorios requeridos para la producción del habla y el de la percepción auditiva de las diferencias del sonido; y toma en cuenta el punto y modo de articulación, sonoridad, zona de resonancia y rasgos suprasegmentales -tono, intensidad y ritmo- de los fonemas.

En el mismo tenor, Stark (citado por Garton y Pratt, 1991) considera que la secuencia del desarrollo fonológico depende de los mecanismos fisiológicos del habla y de la progresiva maduración del aparato vocal.

2.1.2.2. COMPONENTE SEMÁNTICO.

Es necesario que el ser humano adquiera vocabulario para poder expresarse, ese vocabulario es parte de la semántica, la cual es descrita por Acosta y Moreno (1999) como:

“(...) parte de la lingüística que se ocupa del estudio del significado de los signos lingüísticos y de sus posibles combinaciones en los diferentes niveles de organización del sistema lingüístico, es decir, en las palabras, en las frases, en los enunciados y en el discurso”.

En lo que respecta a la semántica, Boada (1992) cita a Vigotsky, quien plantea que los aspectos semánticos tienen una gran importancia, pero serán las estructuras del lenguaje que le concederán un instrumento de pensamiento y de experiencia sociocultural, y en este sentido el pensamiento se realizará en el lenguaje. Las áreas del componente semántico concebidas por Johnston (1988) son:

- 1) **Reglas de restricción de selección**, las cuales identifican qué palabra usar en qué contexto para transmitir exactamente el significado deseado.
- 2) **Conceptos**, la comprensión del significado relacionado con palabras o ideas específicas usadas.
- 3) **Vocabulario**, las palabras que el niño puede usar.

2.1.2.3. COMPONENTE MORFOSINTÁCTICO.

La morfosintaxis es también un componente importante, al conceptualizarse como el sistema de reglas para construir frases, con el objetivo de lograr una coherencia y funcionalidad acorde con el idioma que utilice el grupo social determinado. Como se había mencionado en el componente semántico, generalmente las primeras palabras que un niño expresa son los sustantivos, pero las utiliza para expresar emociones y necesidades -por lo que se le conceden la cualidad de acciones-.

2.1.2.4. COMPONENTE PRAGMÁTICO.

La pragmática es el estudio de los usos del lenguaje y de la comunicación lingüística, es decir, es la expresión de la correcta intención comunicativa del hombre y los ajustes que tendrá que realizar en sus emisiones para adaptarse a un entorno determinado que le permita comunicarse eficazmente con sus semejantes (Alessandri, 2007); ya que no basta que su estructura fonológica, semántica y morfosintáctica sea correcta, sino que además debe adaptarse al contexto en el que se produce y a la intención que se desea transmitir.

Generalmente el inicio de la intencionalidad comunicativa se ubica alrededor de los 9 meses de edad. Es el momento en que el niño comienza a ser consciente del efecto que tendrá una acción en el adulto y persistirá en ella hasta lograr su propósito.

Antes de los 9 meses de edad, son los padres y los adultos más cercanos los que otorgan intenciones a las conductas del bebé -sean o no ciertas-, lo que propicia su construcción en él. Estas intenciones inician con gestos y después con acciones en donde interviene todo el cuerpo.

2.1.3. ETAPAS DEL LENGUAJE.

Cada pedagogo o lingüista ha dividido de manera diferente el desarrollo del lenguaje. Para efectos del presente trabajo y con el propósito de no entrar en polémica sobre la propuesta más acertada, se tomarán las etapas del desarrollo del lenguaje que Azcoaga (1985) ha propuesto: pre-lingüística -antes de consolidar la lengua- y lingüística -cuando ya se adquirió el lenguaje-.

Es importante mencionar que las edades de aparición de nuevas conductas y su duración, si bien pueden ser similares en la mayoría de los

individuos, es normal que varíen de un individuo a otro, pues el ambiente socio-educativo-cultural, la personalidad y la estimulación que se le ha brindado han sido únicas.

2.1.3.1. ETAPA PRELINGÜÍSTICA.

La etapa prelingüística inicia con el primer llanto del bebé y termina alrededor del primer año de vida. El niño comienza reconociendo la voz humana -por esto muchas veces se calma con sólo hablarle-, la cual registra durante meses y como resultado de su interacción con los adultos, aprende a interpretar rasgos suprasegmentales del lenguaje -voz, entonación, etc.- armando así sus respuestas.

Durante el primer mes de vida aparecen vocalizaciones junto a una sensibilidad particular para los sonidos producidos por la voz humana, especialmente la voz de la madre, pues generalmente ella es la primera persona con la que el bebé comparte sus necesidades físicas y sentimentales desde el primer día de nacido y con la cual establece el primer vínculo de comunicación, unión que será relevante para su vida en general. A medida que el tiempo transcurre, llega un momento en el que los padres aprenden a diferenciar el llanto de su hijo, esto es, el niño al llorar se comunica de diferente forma según la necesidad que presente.

A los dos meses de edad inician las llamadas protoconversaciones -cuando el pequeño intercambia sonidos con la intención de comunicarse-. Cuando el bebé de dos meses se esfuerza por producir sonidos, capta la atención de su cuidador. Esta atracción lleva al adulto a situarse dentro del campo visual del niño y a fijar la mirada en sus ojos. Cuando el pequeño interrumpe sus vocalizaciones, el adulto interpreta este silencio como una invitación para -contestarle-. Cuando el adulto calla, el bebé vuelve a producir sonidos, de esta manera se establece una especie de diálogo (Bigas y Correig, 2001).

A los cinco meses, el pequeño produce sonidos consonánticos y vocálicos aislados. Johnston (1988) señala que la participación auditiva, siempre presente, permite la modulación que los niños van dando a estos sonidos. Se supone que esta etapa no debe exceder a los once meses de edad.

A principios del sexto mes de vida, las vocalizaciones del bebé empiezan a asemejarse cada vez más a los sonidos del habla, iniciando así el famoso - balbuceo-. Aunque estos sonidos no tengan un significado real, si tienen valor

social, pues tanto el juego vocal como el balbuceo se incrementan en presencia de ciertos estímulos o personas conocidas, por lo que se supone que es cuando el pequeño aprende la función comunicativa del lenguaje, pues si el niño señala algún objeto, gesticula y/o balbucea para comunicar sus deseos y obtiene con ello resultados positivos, ese acto adquiere significado para él, y una vez aprendido esto, sigue realizando los movimientos y/o sonidos para satisfacer sus necesidades.

En lo que respecta a los aspectos suprasegmentales del lenguaje -tono, acento, ritmo, etc.- para el Instituto Nacional de Comunicación Humana (1994) es posible que sean los primeros que transmiten el significado, ya que si bien el bebé oye las palabras, aún no alcanza a comprenderlas, contrario a lo que sucede con el tono y ritmo del lenguaje, los cuales logra captar y responder adecuadamente.

Esto se aprecia claramente a la hora de dormir, pues la madre empieza a arrullar a su hijo -entonando una canción lentamente- y el pequeño responde al sonido empezando a relajarse y durmiendo poco a poco. Si la madre cantara esa canción con el mismo ritmo y tono pero con diferente letra, la conducta del niño sería exactamente la misma, pues él se guía por los aspectos suprasegmentales y no por la comprensión de las palabras, ya que aún no adquiere esta maduración.

Entre los seis y los nueve meses de edad, el bebé imita los sonidos del habla, lo que requiere la fragmentación de las palabras en sus elementos sonoros, proceso que se basa en la frecuencia del sonido de los fonemas de la lengua que se habla alrededor del pequeño, ya que de acuerdo con la teoría sobre el orden fonémico de Jakobson (1974), los fonemas más fáciles y comunes de la lengua en función, son los primeros que se aprenden. En esta misma etapa inicia la aparición de las primeras sílabas -edad de los monosílabos-. A los nueve meses de edad, el niño comienza la actividad comprensiva del lenguaje, pues identifica su nombre y el significado de la palabra *no*.

Cerca de los 10 meses de edad, el pequeño empieza a responder a la palabra *mamá*, dirigiendo la mirada a la persona que lo cuida. De acuerdo con Dale (1980), es en este momento en el que se han agregado los rasgos femenino y masculino al significado; con lo cual, se demuestra que antes de que aparezcan la primeras palabras, el niño ya posee un complejo sistema semántico, y es para entonces que habrá logrado establecer uno de los conceptos básicos del lenguaje.

Hacia el final de la etapa pre-lingüística, el niño puede producir *papá* o *mamá* dirigiéndose hacia el padre o la madre o a algún objeto perteneciente a ellos. Así mismo, comprende el tono de las frases que escucha. Apenas en su vocabulario cuentan con una, dos o tres palabras y en cuanto a su comprensión, empieza a responder a su nombre.

2.1.3.2. ETAPA LINGÜÍSTICA.

La etapa lingüística inicia entre los 12 y 13 meses de edad, con la manifestación de las primeras palabras; las cuales poco a poco pasan de ser tres a ser 15 en su vocabulario.

Las primeras palabras que el pequeño exprese tendrán para él un valor de acción –sustantivos- y estarán encaminadas a expresar deseos y necesidades, según el contexto que los rodea. Después de esto aparecerá la función de designación, en un primer momento con una misma palabra nombrará a varias cosas –sobreextensión-, pero una vez que vaya aprendiendo más palabras y diferenciando su significado, realizará la designación adecuadamente.

Por otro lado, las primeras palabras que el niño comprenda estarán relacionadas con objetos que tengan presentes, pero luego de un tiempo, podrá evocarlos aunque éstos no se encuentren a su vista -permanencia del objeto-. Desarrollará la habilidad para responder a su nombre, al nombre de personas familiares, a objetos familiares presentes y a palabras de acción en su contexto habitual, como: *abre la boca*.

De acuerdo con Gortázar (2006), fonológicamente, entre los nueve y los 18 meses de edad, el pequeño sólo utiliza las vocales y los sonidos de los fonemas /m/ y /p/, teniendo la inteligibilidad de su lenguaje en un 25%. Azcoaga (1985) considera que la base fisiológica de los fonemas son los estereotipos fonemáticos o del sentido de las palabras que sirven de base a los articulemas -articulaciones individuales o unidad articulatoria-; designando *estereotipo* a la unión de aferencias participantes en la función del lenguaje, constituido por el conjunto de respuestas excitatorias e inhibitorias ordenadas en una determinada secuencia y suscitadas por estímulos externos.

Los estereotipos fonemáticos van consolidándose y al vincularse con otros todavía no estabilizados, dan lugar a la -media lengua- característica de los inicios del periodo lingüístico, gradualmente los fonemas empiezan a ser combinados unos con otros, adquiriéndose las palabras una a la vez. Esto se combina con las frases holofráscas, es decir, el niño oralmente se comunica

con una palabra, pero en su pensamiento realmente se está refiriendo a alguna frase.

Entre los 18 y los 19 meses de edad, cuando el pequeño cuenta con aproximadamente 20 palabras en su vocabulario, empieza a aparecer un estadio en el que se aprecia la fusión de dos palabras, conocido como frases de dos palabras, donde, además de incorporar palabras nuevas a su vocabulario, inicia el desarrollo de la habilidad para combinar de diferentes maneras las que ya posee.

En cuanto al almacenamiento de frases, Dale (1980) y Bautista (1993), sostienen que desde las primeras etapas del desarrollo morfosintáctico del lenguaje, el pequeño empieza a almacenar frases que escucha y con las que suele sorprender a los adultos que les rodean. Además, inicia las primeras combinaciones sustantivo-verbo y sustantivo-adjetivo y usa frecuentemente la palabra *no*.

De los 19 a los 24 meses de edad el vocabulario del niño ascenderá a cerca de 200 palabras y su inteligibilidad fluctuará entre un 30% y 60%. Responderá ya a objetos familiares no presentes, a consignas que implican una acción y un objeto en contexto e iniciará a responder preguntas básicas de su contexto, tales como: ¿qué?, ¿quién? y ¿dónde?, según lo afirma Gortázar (2006).

Así mismo, cerca de los 2 años de edad, aparecen palabras estables ligadas a otras que no lo están, resultando una especie de oración restringida a sus términos más simples. Paulatinamente el pequeño empieza a ordenar la emisión de los elementos. Estos meses se caracterizan por la elaboración progresiva de secuencias más largas, expresiones que manifestarán relaciones semánticas cada vez más complejas.

En lo que respecta al componente fonológico, Gortázar (2006) señala que después de los dos años de edad, el niño presenta una fonología semejante a la del adulto, pues ha adquirido los fonemas /n/, /b/, /k/ y /g/.

Entre los dos y los tres años de edad, Johnston (1988) describe que el pequeño habrá completado su desarrollo sensoriomotor básico y empieza a articular frases de dos o tres palabras, algunas de gran significado y con evidente progreso en el aspecto sintáctico, con uso coherente de palabras para oraciones sencillas. Es a esta edad, cuando aparece el estadio del *¿por qué?*,

o, en otras palabras, la etapa en la que los seres humanos realizan un sinnúmero de cuestionamientos diariamente.

El adulto cumple la función de estructurador de frases, puesto que es quien, con sus emisiones correctamente estructuradas, le enseña al niño la forma completa e integrada de un enunciado; permitiendo a éste percibir el orden de las palabras y comenzar a organizar enunciados más largos y correctos, ayudando a que su lenguaje aún telegráfico incorpore poco a poco las primeras conjunciones o partículas conectivas: -y, de- como unión de dos frases, así como los artículos -la, el, los, las- (Bautista, 1993).

Durante esta etapa -dos y tres años de edad-, el niño también utiliza frases en infinitivo, como: *la niña quiere ir a pasear*, frases con el verbo querer, como: *quiero comer manzana* y frases con preguntas simples, como: *¿dónde está papá?*. Así mismo, los padres suelen corregir a sus hijos expresiones semánticas y no toman mucho en cuenta las expresiones gramaticales o fonológicas incorrectas, estimulando al niño en dirección de la adquisición de significados y no tanto en la de formas de expresión.

Semánticamente, Gortázar (2006) considera que a los tres años de edad el pequeño cuenta con alrededor de 300 a 500 palabras. En cuanto al componente fonológico, ha incorporado los fonemas /l/, /x/ y /s/. La inteligibilidad de su lenguaje varía entre 51% y 70%. Es capaz de responder a consignas que interrelacionan dos objetos: *pon el vaso en la mesa* y de responder a preguntas referidas a objetos, acciones y localización en historias o acontecimientos familiares. Seis meses después, es decir, entre los tres años y medio y los cuatro años de edad, Bigas y Correig (2001) plantean que el niño cuenta con aproximadamente de 500 a 800 palabras y la inteligibilidad de su lenguaje va del 70% al 90%. Fonológicamente, inicia consolidación de fonemas /f/, /j/, /ll/, /ch/ y diptongos. También domina la estructura sintáctica fundamental de su lengua materna y puede expresarse con relativamente pocos errores de tipo morfosintáctico.

Así mismo, el pequeño es capaz de entender el lenguaje del adulto en situaciones simples o interesantes para él; da por sentado que si él mismo hace referencia a alguna persona o a algún objeto, no es necesario que le explique a quien lo escucha, de quién o a qué se refiere, pues cree saber que la otra persona ya lo sabe.

Existe el lenguaje acompañado de la actuación, pues mientras habla puede estar jugando, investigando o experimentando. Empieza a utilizar los

pronombres posesivos de la primera y la segunda persona, mientras que para mencionar a la tercera persona lo hace con: *es de Manuel*, en lugar de decir: *es suyo*.

Hacia los cuatro años de edad, el niño produce oraciones gramaticalmente complejas y correctas, debido a que mejora su construcción gramatical y su conjugación verbal, restándole aprender detalles finos de la estructuración, que no comprenderá hasta encontrarse cerca del nivel de pensamiento operatorio concreto -como los términos comparativos: tanto como, más que, menos que- y oraciones que no cumplen con el orden natural de las frases: *antes de tomar la leche el niño lava sus manos*.

En cuanto a su vocabulario, el pequeño cuenta con aproximadamente 1000 palabras. Empieza a incorporar los sílfones -/pl/, /bl/, /cl/, etc.- a su lenguaje y algunos niños con el paso de los meses logran consolidar los fonemas /r/ y /rr/, considerados como los de mayor complejidad debido a su punto y modo de articulación.

Contanto ya con cuatro años de edad, el niño se siente con la total libertad de preguntar todo aquello que no entiende y lo que es nuevo para él; es capaz de expresar lo que le ha sucedido sin que quien lo escuche tenga que hacer grandes esfuerzos para comprenderlo.

A los cinco años de edad en el menor ocurre una importante evolución neuromotriz y un progreso intelectual que lo conduce al razonamiento, comprende la relación de los contrarios, así como términos que entrañan comparación. Es capaz de establecer semejanzas y diferencias, nociones espaciales, etc. A esta edad el lenguaje anticipa la acción; el niño aprende a utilizarlo para negociar, repartir roles, discutir reglas, etc. Ya puede narrar cuentos o historias inventadas y frecuentemente utilizan oraciones compuestas.

De los cinco años de edad hacia adelante, Bautista (1993) considera que se incrementa el léxico y el grado de abstracción en el menor, propiciando el uso social del lenguaje, sin embargo, aún se le hace difícil comprender palabras que no tienen referente específico, como: libertad o solidaridad.

Es entre los seis y hasta los siete años de edad que el niño adquiere los mecanismos básicos del sistema de lenguaje en sus cuatro componentes, pues el individuo toma el sentido de pertenencia de la noción corporal, espacial y temporal; empieza a aparecer la lectoescritura, mejora el uso de las preposiciones, conjunciones y adverbios; evoluciona la conjugación verbal y

fonológicamente ya debe articular todos los fonemas (Instituto Nacional de Comunicación Humana,1994).

2.2. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE EN EL ÁREA DEL LENGUAJE.

En México, la preocupación por brindarle educación a las personas que presentaban discapacidad se hizo presente en 1867 con la fundación de la Escuela Nacional para Sordos y tres años más tarde, en 1870 con la apertura de la Escuela Nacional de Ciegos, ambas establecidas en la Cd. de México.

Durante varias décadas no hubo muchos avances en cuanto a la atención de individuos con capacidades diferentes en este país, pero en el siglo XX uno de los problemas a enfrentar era la enseñanza a grupos numerosos y heterogéneos en cuanto a ritmos de aprendizaje, apareciendo en 1959 las escuelas de educación especial, las cuales se organizaron según el trastorno o el diagnóstico de los alumnos seleccionados.

Al ser un proyecto pionero, este modelo de escuelas de educación especial también presentó desventajas, siendo una de las principales la propia segregación de los alumnos que ahí estudiaban, pues al egresar de esas escuelas se enfrentaban a la realidad de integrarse a una sociedad que aún no se acostumbraba a su presencia, a relacionarse con ellos y a hacerlos parte de las actividades sociales cotidianas; razón por la que se cuestionó el concepto de –etiquetas- que impulsaron las escuelas especiales, ya que al realizar el diagnóstico y clasificar a las personas, quedaban etiquetadas; así mismo llamaron educación segregada a las acciones que realizaban, afirmando que la escolarización separada de la escuela regular era precisamente eso: segregación.

A partir de la década de los setenta surge la *corriente normalizadora*, con un enfoque que defendía el derecho de las personas con discapacidad de llevar una vida común al resto de la población en todos los ámbitos, que pudieran vivir experiencias personales de acuerdo con su ciclo de vida: estudio en la niñez, preparación e interés por su persona en la adolescencia, trabajo y responsabilidades en la adultez, etc.

Por tal motivo se creó el concepto de *integración* como la estrategia para desarrollar esta filosofía y se afirmó que el lugar ideal para el estudio de los alumnos con discapacidad eran las escuelas regulares. Así, se empezó a reconocer la existencia de la palabra diversidad y se admitió que el factor social,

cultural y pedagógico eran en conjunto los aspectos que influían más en el fracaso escolar, reconociendo que los alumnos no eran los únicos responsables de esto.

A mediados de los años setenta, en México se implementaron en las escuelas regulares los *grupos integrados de primer grado*, con el objetivo de apoyar a los niños con problemas de aprendizaje a adquirir la lengua escrita y las matemáticas.

En 1978 se llevó a cabo un estudio en Gran Bretaña con el objetivo de determinar la causa del elevado fracaso escolar, resultando así el Informe Warnock, en donde, por vez primera apareció el término *necesidades educativas especiales –N.E.E.–*, refiriéndose a casos en los cuales los niños habrían de necesitar una medida educativa especial por presentar alguna dificultad en el aprendizaje, considerando a todos los niños, sea cual fueren sus características y/o condiciones.

Se dice que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que lograr los fines y objetivos educativos (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000).

Del mismo modo, en las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2006) se afirma que las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes, pues al brindarle al niño los recursos que requiere para acceder al currículum, puede dejar de presentarlas; o bien, puede necesitar esos recursos durante todo su proceso educativo.

En 1994 se llevó a cabo la Declaración de Salamanca en España, en donde se habló sobre la educación para todos y la urgencia de impartir enseñanza a niños, jóvenes y adultos que presenten N.E.E. dentro del sistema común de educación; así, en México se reorganizaron los servicios de educación especial, proponiendo inicialmente la creación las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular -U.S.A.E.R.- y poco después los Módulos de Servicios de Apoyo a la Educación Preescolar -M.O.S.A.E.P.- como las instancias técnico-administrativas que promovieran los apoyos técnicos y metodológicos para los niños con necesidades educativas especiales en los jardines de niños y escuelas primarias regulares.

Con el banderín de *educación para todos*, surge la dicotomía de exclusión-inclusión. En México, el término *inclusión* apareció por primera vez en un documento gubernamental en el año 1993, aunque de manera somera y un tanto confusa, pues se relacionaba con el concepto de integración.

Antes se consideraba que las causas de las dificultades que un niño presentaba estaban sólo en él, en la actualidad se sabe que la escuela es responsable de esas dificultades, pues es ella quien tiene que adaptarse a las necesidades que el niño presente. Derivado de este planteamiento, nace el término *barreras para el aprendizaje y para la participación*.

En el informe *Salamanca: Cinco Años Después*, elaborado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -U.N.E.S.C.O.- (1999), se afirma que:

“Las dificultades de aprendizaje ya no son consideradas características de los individuos, sino que resultan de la interacción entre los alumnos y los recursos humanos y materiales disponibles para apoyar su aprendizaje. Una tarea central de la educación en el contexto de la transformación hacia la inclusión es la de maximizar la participación de todos, a través de la reducción de las barreras para el aprendizaje”.

Las dificultades experimentadas por los alumnos y las alumnas son el resultado del modo en que están organizadas las escuelas en estos momentos, y de las formas de enseñanza que se imparten (Ainscow, 2004).

La inclusión tiene como objetivo eliminar a la exclusión en el medio educativo a través de la atención a grupos de alumnos en estado de vulnerabilidad, tales como: niños que trabajan, habitantes de zonas rurales remotas y nómadas, minorías étnicas y lingüísticas, niños con el virus de inmunodeficiencia adquirida -V.I.H.- o con el síndrome de inmunodeficiencia adquirida -S.I.D.A.-, personas con discapacidad, entre otras. Es así como nace el término -educación inclusiva-, que no es más que el derecho que todo niño tiene a que su escuela le ayude a aprender.

Considerando al factor lingüístico como una barrera para el aprendizaje, se puede afirmar que las dificultades del lenguaje limitan el acceso a los demás conocimientos. Al ser la comunicación el tema que compete a la presente investigación, de aquí en adelante el texto se dedicará a esa área.

La comunicación es una pieza clave del proceso enseñanza-aprendizaje para el Sistema Educativo Mexicano, razón por la cual, en la asignatura de

español de los programas de estudio de primero a cuarto grado de educación primaria 2011 (SEP, 2011) se encuentra plasmado que:

“(...) busca acrecentar y consolidar las habilidades de los alumnos en estas prácticas sociales del lenguaje; formarlos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje y que, en primer lugar, desarrollen competencias comunicativas y, en segundo lugar, el conocimiento de la lengua; es decir, la habilidad para utilizarla”.

En el enfoque de la asignatura de español se plantea que la escuela debe de crear espacios para que el lenguaje de los alumnos sea desarrollado, especialmente las habilidades de interacción y expresión tanto oral como escrita, con el único objetivo de que logre que su comunicación sea lo más eficaz posible al desempeñarse en diferentes situaciones y contextos.

Sin embargo, es probable que esa expresión oral y escrita –tan importante para el idioma español- se encuentre teñida de dificultades. De acuerdo con Arco y Fernández (2004):

“La expresión –dificultades del lenguaje oral- hace referencia a cualquier alteración que interfiera o dificulte la capacidad de un alumno para comunicarse con los demás, por medio del lenguaje hablado. El término -dificultad- es análogo a otros: disfunción, trastorno, perturbación, desorden, defecto, alteración. La dificultad puede ser temporal o permanente”.

Virtud de lo anterior, López y Lou (2001) sostienen que *el lenguaje es el medio de comunicación por excelencia, es un requisito previo al aprendizaje lecto-escritor y es una condición básica para el aprendizaje escolar*; argumento que confirma Romero (1999) al mencionar que las dificultades del lenguaje oral pueden ocasionar dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita, hechos que lo llevarían a tener problemas para acceder al currículo y por ende, a requerir recursos mayores o diferentes que el resto de sus compañeros.

Además, la presencia de dificultades en el lenguaje puede provocar que el niño experimente frustración y enojo, viéndose seriamente afectada su participación en el grupo.

Con el fin de contar con una mayor comprensión, las dificultades en el lenguaje se abordarán brevemente en el siguiente apartado.

2.2.1. CLASIFICACIÓN DE LAS DIFICULTADES DEL LENGUAJE ORAL.

Atendiendo al propósito de enmarcar y valorar la importancia de la presencia de dificultades en el lenguaje oral y sus repercusiones, se presenta una clasificación básica de las mismas.

2.2.1.1. PROPIAS DE DISCAPACIDADES O TRASTORNOS.

Cada discapacidad o trastorno integra una serie de características propias, en las que se puede ver afectado el lenguaje, como se describe brevemente a continuación:

- **Discapacidad Auditiva:** el lenguaje se afectará dependiendo del momento en el que se presente –prelocutiva o postlocutiva- y de su tipo- superficial, moderada, severa o profunda- (Pérez y Yescas, 2005).
- **Discapacidad Visual:** el lenguaje se afectará dependiendo del momento en que aparezca, del grado y si existe o no otra discapacidad (Cabrera, 2008).
- **Discapacidad Motora:** al existir consecuencias posturales, de desplazamiento, de coordinación y/o de manipulación, así como alteraciones sensoriales, perceptivas, intelectuales y/o de lenguaje, se dificulta la capacidad de deglución, masticación y control de la boca, mandíbula y lenguaje, originando dificultades en lateralización y lentitud de movimientos orales y faciales, movimientos involuntarios o incoordinados, que obstaculizan la articulación de las palabras. Generalmente la capacidad de comprensión se encuentra intacta, pero, dependiendo del caso, también puede sufrir dificultades (López y Lou, 2001).
- **Discapacidad Intelectual:** el desarrollo fonológico, morfosintáctico y lexical se realiza con más lentitud respecto a otras variables cognitivas y de psicomotricidad; pero dicho desarrollo no difiere cualitativamente del de los sujetos normales y sigue los mismos pasos (Narbona, 2005).
- **Autismo o Trastorno Generalizado del Desarrollo:** Se caracteriza por una alteración de la actividad imaginativa, de la interacción social y del uso del lenguaje; dentro del cual destaca dificultad para interpretar señales verbales o gestuales: aproximadamente la mitad llegan a desarrollar lenguaje oral, pero con anomalías (Narbona, 2005).

2.2.1.2. DIFICULTADES DE LA VOZ.

Las dificultades de la voz se han atribuido a factores como: la existencia de un sobreesfuerzo vocal persistente, posibles factores desencadenantes y la presencia de factores favorecedores, afectando a la intensidad y al tono o timbre de la voz. Se presenta la clasificación de Arco y Fernández (2004):

- **Disfonía funcional simple:** defecto del cierre de las cuerdas vocales durante la emisión, pero sin lesión laríngea.
- **Disfonía funcional complicada:** lesiones en las cuerdas vocales, tienen su origen en una inadecuada función del comportamiento vocal.
- **Formas particulares de disfonías:** alteraciones que reclaman una intervención terapéutica específica, como: la disfonía infantil, trastornos en el cambio de voz, disfonías por inhibición vocal, etc.

2.2.1.3. DIFICULTADES DEL LENGUAJE.

Las dificultades del lenguaje se producen cuando existen problemas para comprender o expresarse en una comunidad de hablantes, entre las que se encuentran:

- **Mutismo selectivo:** rechazo permanente a hablar ante determinadas personas o situaciones sin que exista alguna alteración ni en la capacidad de comprensión del lenguaje ni en la de expresarse verbalmente (Narbona, 2005).
- **Retraso simple:** existe buena comprensión y la evolución del lenguaje es similar a la mayoría de niños normales aunque con una cronología moderadamente retrasada (Artigas, García-Nonell y Rigau, 2008).
- **Disfasia:** dificultad constitucional y duradera, de diversa severidad, para el procesamiento del lenguaje, que no puede ser atribuida a retraso mental ni a déficits sensoriales o motóricos (Narbona, 2005).
- **Afasia:** pérdida en la función del lenguaje causada por una lesión orgánica del cerebro. Pueden aparecer alteraciones específicas en alguno o todos los componentes del lenguaje (Jiménez, 2011).

2.2.1.4. DIFICULTADES EN LA FLUIDEZ.

Las dificultades en la fluidez son las alteraciones que afectan el ritmo del habla de las personas, como las describen Arco y Fernández (2004):

- **Disfemia o Tartamudez:** alteración en la emisión del habla, caracterizada por una serie de bloqueos, repeticiones o prolongaciones de sonidos, sílabas o palabras –monosílabos-, durante la emisión del discurso. Su clasificación se establece desde una triple perspectiva:
 - a) **Evolutiva:** la cual alude a la distinción entre tartamudeo fisiológico -primario o de desarrollo, de aparición temprana y de duración escasa-, tartamudeo esporádico o transitorio -de recuperación espontánea- y real tartamudeo -de tipo crónico, observando mayormente en jóvenes y adultos-.
 - b) **Etiológica:** la cual permite diferenciar, según la causa generadora del trastorno entre tartamudez de tipo psicológico, tartamudez de tipo neurológico y tartamudez de tipo lingüístico.
 - c) **Sintomatológica:** la cual se clasifica en disfemia clónica -consiste en repeticiones silábicas y ligeros espasmos repetitivos-, disfemia tónica -consiste en bloqueos iniciales y fuertes espasmos- y disfemia mixta -presenta la sintomatología de la disfemia clónica y la disfemia tónica-

2.2.1.5. DIFICULTADES EN LA ARTICULACIÓN.

Las dificultades en la articulación se presentan cuando no existe una correcta articulación de los fonemas y de acuerdo con Arco y Fernández (2004) pueden ser de tres tipos:

- **Dislalias:** alteraciones que consisten en una dificultad para pronunciar de forma correcta determinados fonemas o grupos de fonemas de una lengua.
- **Disglosias:** dificultad en articular de fonemas causada por lesiones o malformaciones de los órganos que intervienen en la producción del lenguaje. Según el órgano afectado, se pueden identificar diferentes tipos de disglosias: labiales, linguales, mandibulares, dentales, palatales y nasales.

- **Disartrias:** dificultad de articular correctamente debido a lesiones en el sistema nervioso central. Dependiendo de la localización de la lesión en el sistema nervioso central, las disartrias pueden ser:
 - a) **Flácidas:** la lesión se produce a nivel de la neurona motriz inferior, pudiendo generar alteraciones en la fonación, la resonancia y la prosodia.
 - b) **Espásticas:** la lesión se centra en la neurona motriz superior, siendo sus principales alteraciones la articulación y la prosodia.
 - c) **Atáxicas:** la lesión se localiza en el cerebelo y pueden producirse alteraciones prosódicas, articulatorias y fonatorias.
 - d) **Hiper/Hipocinéticas:** la lesión se encuentra en el sistema extrapiramidal, presentando alteraciones en la fonación, resonancia, prosodia y articulación.

Una vez que se abordaron las distintas dificultades del lenguaje existentes, en el siguiente apartado se abordará específicamente a la dificultad articulatoria denominada dislalia, ya que es uno de los temas centrales del presente trabajo de investigación.

2.3. LA DISLALIA.

2.3.1. ANTECEDENTES Y DEFINICIÓN.

Antes del año 1800 los trastornos de pronunciación o articulación se agrupaban bajo el nombre de *dislalia*. Fue en 1830 cuando el suizo Schuler empezó a utilizar la palabra *dislalia* para distinguir a ese tipo de trastornos de la alalia, que significa *sin lenguaje*. Años después se introdujo definitivamente el término dislalia, el cual se conserva actualmente.

Etimológicamente la palabra *dislalia* proviene del griego *dis* que significa dificultad y de *lalein*, cuyo significado es *hablar*, definiéndose entonces como un trastorno de la articulación en los sonidos del habla –pronunciación-, donde no exista como base una entidad neurológica.

La dislalia es un trastorno en la articulación de los fonemas, que ocurre por ausencia, alteración o sustitución de algunos sonidos concretos (Pascual,

1995); tratándose entonces de una incapacidad para pronunciar o formar correctamente ciertos fonemas o grupos de fonemas.

En su texto, López y Lou (2001) afirman que:

“Cuando son abundantes los fonemas afectados, el habla de los sujetos puede llegar a ser ininteligible, poniéndose en peligro la función comunicativa del lenguaje. Este trastorno puede afectar a cualquier vocal o consonante y referirse a uno solo o a varios fonemas en número indeterminado, aunque la mayor incidencia del problema puede observarse en aquellos sonidos que requieren una mayor habilidad en su producción”.

Junto con la dificultad de articulación de fonemas ha aparecido el término **conciencia fonológica**, explicado por Burns, Griffin y Snow (2002) como *cualquier forma de conocimiento consciente, reflexivo, acerca de las propiedades fonológicas del lenguaje, es decir, saber que el lenguaje hablado tiene una estructura independiente del significado -pensar en cómo suenan las palabras- y prestar atención a la estructura subléxica -dentro de las palabras-.*

En lo que respecta a la importancia que tiene la apropiación de la conciencia fonológica en los niños, Garton y Pratt (1991) plantean que:

“El desarrollo de la conciencia fonológica trata del desarrollo de la conciencia de los sonidos del lenguaje (...) aunque los sonidos son las unidades más básicas del lenguaje, combinándose para formar palabras, centrar la atención sobre ellos constituye una tarea particularmente difícil para el niño”.

Muchos de los niños pequeños pueden percibir adecuadamente la diferencia entre palabras cuyo sonido es similar -como nata y rata, peso y queso-, aún cuando al hablar no consigan pronunciarlas con facilidad. Resulta claro que si un niño no puede establecer estas distinciones con éxito, le será difícil realizar actividades que le ayuden a desarrollar su conciencia fonológica (Burns, Griffin y Snow, 2002).

Por otro lado, la conciencia fonológica tiene una relación cercana con la lectoescritura, pues, como lo expresa Bravo (2004) *el procesamiento fonológico no es un componente cognitivo separable del aprendizaje lector, sino el motor psicolingüístico que inicia la decodificación de las palabras.*

2.3.2. CAUSAS DE LA DISLALIA.

La dislalia no tiene un factor único como causa, ya que puede ser provocada por alteraciones congénitas o adquiridas. Así, pueden desarrollarse por labio y paladar hendido, por falta de piezas dentales, por lesiones nerviosas, por persistencia de esquemas articulatorios infantiles erróneos, por insuficiente control psicomotor, por dificultades en la discriminación auditiva, por alteraciones temporo espaciales, por una estimulación lingüística deficiente, entre otras.

Cuando la causa no tiene origen orgánico, las dislalias son adquiridas cuando el niño empieza a agrupar las sílabas, tratando de imitar las palabras oídas, pero sus órganos no obedecen con la facilidad que él desea y eso produce múltiples alteraciones en su lenguaje. Si el adulto no se preocupa por utilizar un lenguaje correcto, es decir, si no articula los fonemas adecuadamente cuando el niño los expresa deformados, esas alteraciones se graban en su lenguaje (Corredera, 1973). Los sonidos del lenguaje se memorizan por tres modalidades: la auditiva –sensorial-, la articulatoria –motocinética- y por abstracción verbal. Si una de ellas falla o esta disminuida, puede aparecer la dislalia (Perelló, 1990).

2.3.3. CLASIFICACIÓN DE LAS DISLALIAS.

La clasificación de las dislalias ha sido abordada por varios investigadores como: Arco y Fernández (2004), Bautista (1993), López y Lou (2001) Pascual (1995) los cuales coinciden en los siguientes cuatro tipos, dependiendo de su etiología:

- **Evolutiva o Fisiológica:** En el desarrollo fonológico del lenguaje se presenta una fase en la que el niño no articula algunos fonemas de su lengua, como consecuencia de la aún no maduración neuromotriz del aparato fonoarticulador, denominándose evolutiva o fisiológica a esta dislalia, por considerarse normal, pues suele desaparecer con el tiempo.
- **Audiógena:** Se designan así a aquellos errores de pronunciación debidos a un déficit auditivo. Un elemento fundamental en la elaboración del lenguaje es la percepción auditiva, necesaria para conseguir una correcta articulación. El niño o la niña que no oye, no hablará nada espontáneamente, y quién oye incorrectamente, hablará con defectos.

- **Orgánica:** Son aquellas alteraciones producidas por lesiones o malformaciones de los órganos periféricos del habla, como los labios, la lengua, el paladar, etc.
- **Funcional:** Es la alteración producida por una mala utilización de los órganos articulatorios, sin que exista causa orgánica alguna; es decir, el niño que presenta este tipo de dislalia no usa correctamente dichos órganos a la hora de pronunciar los fonemas de su lengua.

2.3.4. CARACTERÍSTICAS DE LAS DISLALIAS.

Antes de adentrarse en este subtema, se hace necesario mencionar que cualquier persona puede llegar a presentar dislalias, no existe un perfil específico de las personas que presentan este trastorno articulatorio, la única característica particular para su detección sería la articulación defectuosa en su lenguaje, el cual estará más o menos afectado según sea el número de fonemas a los que se extienda su dislalia. Sin embargo, al parecer, existen diferencias significativas en la presencia de dislalias en cuanto al sexo se refiere.

En este mismo sentido, Perelló (1990) señala que todos los autores encuentran un mayor número de niños con dislalia que de niñas y afirma que este trastorno del lenguaje se presenta con más frecuencia en el 77% en el sexo masculino. Por su parte, Marcelli (2007) menciona que los trastornos del lenguaje se presentan en dos niños por cada niña, sin explicación de causa alguna.

Generalmente en la dislalia la palabra es fluida, aunque a veces puede llegar a hacerse ininteligible por las continuas deformaciones articulatorias. Puyuelo (1997) y Regal (1999) plantean que se le denomina *dislalia simple* a aquellos casos en los que se ve afectado un único fonema, *dislalias múltiples* cuando son varios los fonemas que se encuentran afectados y *dislalia generalizada* cuando son casi o todos los fonemas los afectados.

La imposibilidad que la persona con dislalia presenta para realizar una pronunciación correcta puede manifestarla en las tres distintas posiciones de la palabra: inicial, media y final, y a su vez en las siguientes cinco modalidades:

- **Sustitución:** Se produce cuando se sustituye un sonido por otro, pues resulta más fácil o accesible para el niño, como decir –datón- en lugar de ratón-.
- **Omisión:** Se produce cuando se omite el fonema o sílaba que no sabe o no puede pronunciar, como cuando dice –oche- en lugar de –coche o –pama- en lugar de –palma-.
- **Inserción o adición:** Se produce cuando se introduce un sonido vocálico inexistente en una palabra determinada, sirviéndole de –muletilla- para intentar salvar la dificultad que le presenta su articulación, como decir –palato- en lugar de –plato- o –teres- en lugar de –tres-.
- **Distorsión:** Se produce cuando se articula un sonido de manera deformada, pero sin sustituirlo por un fonema concreto, realizándose una articulación similar a la correcta, pero sin llegar a serlo, como decir –pero- en lugar de –perro-.
- **Inversión:** Se produce cuando se cambia el orden de los sonidos de una palabra durante su articulación, como decir –cocholate- en lugar de –chocolate- o –estuata- por –estatua-.

Sobre la denominación de las dislalias, Corredera (1973), Perelló (1990) y Regal (1999) mencionan que el nombre se determina de acuerdo con el fonema afectado, para lo cual se utiliza el nombre griego del fonema unido al sufijo –ismo-. Así, a la alteración de la /rr/ se le denomina *rotacismo*, a la del fonema /s/ *sigmatismo*, /g/ *gammacismo*, etc.

2.3.5. DETECCIÓN DE LAS DISLALIAS.

Aplicando la pertinencia para la detección de las dislalias, Dulcan y Wiener (2004) afirman que:

“El trastorno fonológico se refiere a la falta de uso de los sonidos del habla esperados en relación con la edad del paciente. Por ello, el diagnóstico se realiza mediante la consideración del rendimiento de la articulación en realidad con la edad, así como la presencia de otros déficits”.

La detección de las dislalias se lleva a cabo en dos etapas: la primera con el objetivo de conocer los movimientos de los órganos articulatorios y la segunda para valorar los fonemas en sí. Alessandri (2007), Arco y Fernández

(2004), Bautista (1993), entre otros; coinciden que para la detección de fonemas se puede elegir uno, dos o los tres tipos de actividades que a continuación se describen:

- a) **Lenguaje conversacional:** También llamada -producción verbal espontánea-, la cual consiste en entablar un diálogo libre entre el niño y el evaluador, para identificar posibles errores articulatorios.
- b) **Lenguaje dirigido:** También se denomina -producción verbal provocada-, la cual se basa en presentarle o señalarle objetos, dibujos o escenas al niño, las que tendrá que nombrar, describir o narrar.
- c) **Lenguaje espontáneo:** También es conocido como -imitación provocada-, ya que el niño debe repetir los fonemas, diptongos, sílabas y sílfones de las palabras en las distintas posiciones en que las escuche, una vez que son pronunciadas por el evaluador.

Cuando se han registrado los movimientos y los fonemas en los cuales el niño presenta alteración se procederá a elegir el o los tipos de intervención para la superación de las dislalias.

2.3.6. INTERVENCIÓN EN NIÑOS CON DISLALIAS.

En relación con la intervención para superar las dislalias, Arco y Fernández (2004), Bautista (1993) y López y Lou (2001) mencionan que se puede dar de tres maneras: indirecta, directa y de acuerdo al tipo de error.

La intervención indirecta va dirigida al desarrollo de habilidades bucolinguales, de discriminación auditiva y de respiración, las cuales permiten un progreso adecuado de los aspectos funcionales que intervienen en el habla, facilitando la articulación del lenguaje.

La intervención directa va encaminada a enseñar a los niños la correcta articulación de todos los fonemas y/o sílfones de su lengua, así como la integración de éstos en su lenguaje espontáneo y/o conversacional.

La intervención de acuerdo al tipo de error, se encuentra orientada a utilizar estrategias particulares de acuerdo al tipo de error que el niño esté llevando a cabo -sustitución, omisión, etc.-.

Cualquiera que sea el tipo de intervención seleccionado para superar las dislalias del niño, las siguientes actividades que proponen Arco y Fernández (2004) son eficaces para tal efecto:

- De desarrollo de la motricidad buco-lingual.
- De discriminación/reconocimiento de fonemas -aislados y en palabras-.
- De asociación imágenes/dibujos con su sonido fonético.
- De identificación o forma escrita que corresponde a una determinada palabra -de entre un grupo-.
- De descomposición fonemática de una palabra dada.
- De lectura de palabras –tarjetas- que incluyen el dibujo.
- De repetición de fonemas simples y fáciles a otros más complejos.
- De repetición de logotomas –pseudopalabras-.
- De clasificación de palabras y dibujos en categorías.
- De identificación de definiciones de conceptos.
- De definición de conceptos.
- De relación palabra-dibujo, con articulación de la palabra por el sujeto.
- De asociación de concepto con la forma fonológica.
- De segmentación de palabras.
- De relectura oral de párrafos para adquirir velocidad expresiva.
- De identificación de letras, a partir de actividades de discriminación visual de las mismas.
- De rimas a partir de palabras dadas.
- De formación de palabras -añadiendo y/o quitando algún fonema-.
- De unión de sílabas para formar palabras.
- De copiado y articulación simultánea de palabras.
- De ordenamiento de letras para formar palabras.
- De formación de palabras a partir de una sílaba.
- De búsqueda de sinónimos y antónimos.
- De identificación de los elementos que componen la oración.
- De asociación del dibujo/lámina con el significado de la oración y viceversa.

Una vez que se ha abordado lo referente al lenguaje, se hace necesario abordar el otro tema central del presente trabajo: la lectoescritura, del cual se hace mención en el próximo apartado.

2.4. EL PROCESO DE LA LECTOESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

Desde sus inicios, el sector educativo ha considerado a la lectura y a la escritura como aprendizajes prioritarios para el adecuado desarrollo del hombre, por tal motivo en los planes y programas siempre han aparecido como habilidades específicas: en la educación preescolar como una iniciación no formal y en la educación primaria como los primeros contenidos de enseñanza.

Reconociendo la falta de actualización y/o renovación de planes y programas que se encuentren acordes con las transformaciones que en el país se han estado presentando y proyectando los cambios futuros junto con las necesidades a las que los ciudadanos podrían enfrentarse, la Secretaría de Educación Pública con base en el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación, propuso como objetivo del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 la elevación de la calidad educativa como un beneficio directo para los estudiantes, planteando en el Programa de Primer Grado y en el Programa de Segundo Grado 2009 (SEP, 2009) como estrategia principal *realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.*

Las modificaciones a los programas implican también la transformación del mapa curricular, conformado por los campos formativos y por las asignaturas, con la finalidad de que estas últimas ajusten coherentemente los enfoques y contenidos de los tres currículos, lográndose así el mayor desarrollo de las competencias.

Con la reforma integral a la educación básica quedaron integrados cuatro campos formativos: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia; siendo el primero de ellos el involucrado con la presente investigación.

El campo formativo Lenguaje y Comunicación se conforma por la asignatura de español y por una lengua adicional elegida por cada Estado.

En los Programas de Estudio de Educación Primaria 2011 (SEP, 2011) se describen cuatro propósitos para la enseñanza del español en la educación básica:

- Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.
- Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera activa en la vida escolar y extraescolar.
- Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.
- Reconozcan la importancia del lenguaje para la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo.

Así mismo, se contempla que durante el proceso de estudio de primero a sexto grado los niños aprendan a leer y a escribir todo tipo de textos para la satisfacción de sus necesidades, que puedan desempeñarse oralmente y por escrito en cualquier situación que se les presente y que empleen el español de manera efectiva en los múltiples contextos de desarrollo.

Con la finalidad de reafirmar la importancia que el proceso de la lectoescritura tiene en el individuo, se hace necesario recordar sus antecedentes, definiciones y procesos.

2.4.1. ANTECEDENTES DE LA LECTOESCRITURA.

La escritura es también un tipo de lenguaje, a la cual va ligada la lectura, pues, al fin y al cabo, una de las intenciones de escribir un mensaje es que otra persona pueda leerlo. Así, se puede concebir a la lectoescritura como la unión de los procesos individuales de la lectura y la escritura. Es decir, puede decirse que es la capacidad para leer y escribir.

Desde la época de la prehistoria los seres humanos sintieron la necesidad de comunicarse por medio de la escritura, realizando dibujos en las cavernas, los cuales podían ser –leídos- por sus semejantes; a este primer sistema de escritura se le nombró Pictográfico, pues se representan los objetos mediante su dibujo.

Al sistema pictográfico le siguió el logográfico, que representan las palabras; después el silábico, representando las sílabas y por último el alfabético, representando a los fonemas. Este último sistema es considerado económico y versátil, ya que con un número pequeño de símbolos se pueden representar infinidad de mensajes.

Desde sus inicios, la escuela como formadora de individuos ha considerado indispensable la enseñanza de la lectoescritura para que los alumnos puedan adquirir conocimientos infinitos, logrando así ser participantes activos y efectivos en la sociedad; por lo que se ha considerado un contenido obligatorio en los planes y programas educativos, tal y como lo plantea el Programa de Estudio de Primer Grado de Primaria 2009 (SEP, 2009) , al señalar que: *los programas de primero y segundo grados tienen como finalidad que los alumnos comprendan el principio alfabético de escritura.*

Atendiendo a lo anterior, Lerner (2001) plantea que la escuela se enfrenta al desafío de adherir a todos sus alumnos a la cultura escrita, logrando que puedan llegar a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y de escritores. Sin embargo, la incorporación de los alumnos a la lectoescritura no es nada fácil.

Por tal motivo, para que el niño aprenda a leer y escribir, su organismo debe haber alcanzado cierto grado de madurez fisiológica, comprendiendo el desarrollo de su intelecto y de diversas áreas sensorio-motrices que lo capaciten en grado suficiente para llevar a feliz término su aprendizaje, todo esto propiciado por un ambiente cultural favorable (Nieto,1999).

Bajo este supuesto, Bigas y Correig (2001) afirman que *se sabe que los procesos de lectura y escritura son el resultado de una serie de actividades complejas en las que el individuo debe realizar muchas operaciones y debe activar diversos tipos de conocimientos.* Garton y Pratt (1991) coinciden con esto y plantean que el dominio del conjunto de habilidades y conocimientos requeridos para la lectoescritura se desarrollan normalmente entre los 3 y los 7 años de edad cronológica.

2.4.2. DEFINICIÓN Y PROCESOS DE LA LECTOESCRITURA.

Si bien es cierto que la lectura y la escritura son procesos que se desarrollan de manera independiente, también es evidente el hecho de que ambos mantienen una relación simbiótica a lo largo de su desarrollo.

Con el fin de contar con una idea más clara de estos procesos, se hace viable conocer la definición y el desarrollo de cada uno de ellos.

2.4.2.1. EL PROCESO DE LA LECTURA.

Para empezar es necesario definir el término *leer*, por lo que, atendiendo al primer significado contenido en la vigésima segunda edición del Diccionario

de la lengua española (2001), *leer es pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados*. Esta concepción es importante desde el punto de vista global, pues al nombrar la palabra – caracteres- se está incluyendo a letras, dibujos y símbolos, es decir, se afirma la posibilidad de que, además de las letras, los dibujos y los símbolos también pueden leerse; hecho que es real, pues los seres humanos lo primero que aprenden a leer son logotipos, dibujos que representan algo, como etiquetas, carteles, marcas de productos, etc.

En el área educativa, la meta de la enseñanza de la lectura consiste en que los alumnos aprendan a leer letras convertidas en palabras y comprendan el mensaje que las mismas transmiten.

En relación con lo anterior, Bautista (1993) señala que *el enfoque cognitivo considera la lectura como una habilidad compleja que consiste en una serie de procesos psicológicos de diferente nivel, cuyo inicio es un estímulo visual, que producen, globalmente y por su acción coordinada, la comprensión del texto*.

Leer es el proceso que se sigue para obtener información de la lengua escrita (Cobmer y Camps, 1996). Salvia y Hugues (1990) citadas por Guevara y Macotela (2005) afirman que: *la lectura es definida como el proceso de translación de símbolos escritos a palabras y la subsecuente obtención de significado de la secuencia de esas palabras*.

En lo que respecta al papel de los profesores, Burns, Griffin y Snow (2002) señalan que en el centro educativo, los docentes deben concentrarse en desarrollar dos habilidades para la instrucción formal de la lectura: el reconocimiento o descodificación y la comprensión de las palabras. Es importante señalar que la presente investigación no plantea como propósito el estudio de la comprensión de las palabras, por lo que sólo se incluye lo referente a la primera habilidad para la lectura, que es el reconocimiento o descodificación de la lectura.

De esta forma, Vallet (2006) establece que el significado del proceso *descodificar* es *descifrar*, el cual comprende las habilidades y el conocimiento, así como la reorganización de los símbolos lingüísticos, auditivos y visuales, gracias a los cuales el lector es capaz de pronunciar una palabra escrita. Para que una persona pueda descodificar, o, dicho de otra manera, para que una persona pueda transformar los patrones visuales ó táctiles en sonidos, debe de llevarse a cabo el proceso fisiológico de la lectura.

Así como generalmente al hemisferio izquierdo se le nombra como el centro principal del lenguaje, de la palabra y de los símbolos, al hemisferio derecho se le considera el centro principal de organización e integración de figuras y otros estímulos visuales y especiales no verbales.

Cuando el individuo percibe una imagen con el nombre escrito debajo en su mente se inician muchos procesos: la imagen se proyecta en la retina de cada ojo, pasa como un impulso a lo largo del nervio óptico, lugar donde la mayor parte de las fibras nerviosas cruzan a los lados opuestos del cerebro. El impulso se transmite entonces al centro de la visión, localizado en el lóbulo occipital en la región posterior de cada hemisferio -ver figura 6 en anexos-.

En la mayor parte de las personas con hemisferio izquierdo dominante, el proceso de descodificación visual comienza en el hemisferio derecho con la elaboración de los impulsos; el resultado es la identificación e interpretación de la imagen visual. Si en la imagen también se encuentra escrita la palabra, el hemisferio izquierdo elabora los símbolos lingüísticos percibidos; simultáneamente, el impulso nervioso viaja de un lado para otro a través de las fibras el cuerpo calloso, que conecta los dos hemisferios.

La integración de todos los impulsos nerviosos distintos es un proceso neuropsicológico completo que, si no sufre ninguna alteración, termina en la comprensión de los símbolos visuales (Vallet, 2006).

Como consecuencia del proceso descodificador empieza a desarrollarse la conciencia fonológica, la cual se refiere al reconocimiento de los sonidos independientemente de los significados de las palabras, con lo que inicia el aprendizaje de la correspondencia sonido-grafía, también llamada correspondencia grafema-fonema. Bautista (1993), López y Lou (2001) y Vallet (2006) plantean la existencia de las dos siguientes vías para que ocurra la descodificación o reconocimiento de las palabras:

- **Ruta No Léxica:** es llamada también auditiva, fonológica o indirecta, ya que su proceso conlleva a la etapa de conversión de los estímulos visuales en un código fonológico o de sonidos - correspondencia grafema-fonema-, para llegar al significado de las palabras que se están leyendo.
- **Ruta Léxica, Visual o Directa:** es llamada también visual o directa, ya que concibe a la lectura de palabras de una forma global, es decir, como saber lo que representa un dibujo sólo al verlo.

El proceso que sigue esta vía empieza con el reconocimiento visual de la palabra para culminar de manera inmediata con el conocimiento de su significado, siempre y cuando ya forme parte del léxico de la persona que la reconozca, es decir, tiene que ser una palabra previamente conocida.

Con la referencia de estas vías se podría afirmar que los seres humanos necesitan de ambas para lograr el proceso descodificador.

La ruta no léxica se utiliza cuando se conoce por primera vez una palabra, mientras que la ruta léxica se utiliza para leer palabras que han sido conocidas anteriormente.

La lectura es descrita por Vallet (2006) como una forma compleja de aprendizaje simbólico en la que cambios relativamente triviales en una palabra pueden alterar por completo su pronunciación y significado. Es un proceso que implica lenguaje hablado, atención, capacidad motora, memoria de diferentes tipos, organización del texto e imágenes mentales; y cita a Rosinsky (1997), quien lo menciona como *un proceso en el que las posibilidades de pronunciación de una palabra influyen en su percepción, así como en el significado y la estructura de la frase en la que aparece la palabra.*

2.4.2.2. EL SISTEMA DE ESCRITURA.

A la escritura se le concibe como el acto de descodificar o convertir significados y sonidos en signos escritos, lo que exige una asociación correcta del optema -estímulo visual- con su sonido o fonema -estímulo auditivo-, su punto de articulación y su trazo o grafema; por lo que la escritura requiere de múltiples habilidades para que pueda desarrollarse.

En este sentido, Ferreiro y Teberosky (1979) plantean que el proceso de apropiación de la escritura se compone de cinco etapas o niveles: presilábica, silábica inicial, silábica estricta, silábica alfabética y alfabética; sin embargo, otros investigadores como Roca (1998) y Barreto (2006), fusionan la etapa silábica inicial y la etapa silábica estricta en una sola etapa, denominándola sencillamente como etapa silábica, considerando entonces cuatro niveles de escritura, los cuales son reconocidos como el núcleo del proceso de la alfabetización en la asignatura de español de los programas de estudio de primer y segundo grado de educación primaria 2009, caracterizando a cada nivel de la siguiente manera:

1) Presilábico.

- Se hace la diferencia entre el dibujo y la escritura.
- El texto escrito es considerado como la etiqueta del dibujo, letras y sonidos.
- Hay ausencia de relación entre los signos utilizados en la escritura y los aspectos sonoros del habla.
- Aparece la *escritura unigráfica*, en la cual se reduce drásticamente la cantidad de grafías e incluso se llega a utilizar una sola grafía que corresponda a un dibujo, una imagen o un objeto.
- Se realiza una serie de grafías cuyo límite de número esta dado por el final del renglón o por el espacio que se tiene disponible, lo que se conoce como -escritura sin control de cantidad-.
- Surge la hipótesis de cantidad mínima de caracteres, es decir, es cuando se piensa que con menos de tres grafías no se puede escribir.
- Una misma palabra escrita puede ser interpretada de diferentes maneras.

2) Silábico.

- Se le considera etapa de transición con la etapa anterior, pues coexiste con escrituras de tipo presilábico.
- Se producen los primeros intentos de la escritura, tratando de asignar a cada letra un valor sonoro silábico.
- Se piensa que es necesario que una letra corresponda a cada sílaba de la palabra, entrando en lo denominado *exigencia cualitativa*, pues se entra en confusión de cuál letra se debe poner para cada sílaba.
- Se asigna un mayor número de grafías de las que se necesitan a palabras mono y bisilábicas.
- Se entra en conflicto con los distintos tipos de escritura, iniciando con el nombre propio.
- Debido a la transición de las etapas, pueden aparecer letras sin correspondencia sonora y letras que representen un solo valor sonoro.

3) Silábico-Alfabético.

- Es el inicio del periodo de la maduración formal hacia la escritura alfabética.

- Empieza a existir la relación grafema-fonema pero se confunde con facilidad omitiendo letras, debido a que entra en conflicto con la hipótesis de cantidad.

4) Alfabético.

- Se establece la correspondencia uno a uno entre los fonemas que forman la palabra y las grafías necesarias para escribirla.
- Se puede evidenciar cierta preocupación ortográfica e indicadores de separación de palabras.

El sistema alfabético utiliza una representación económica y versátil, que permite que con un número pequeño de símbolos se puedan representar un sinnúmero de mensajes (Bautista, 1993).

El principio del sistema alfabético se fundamenta en que las palabras pueden segmentarse en un número limitado de fonemas y que cada sonido puede representarse visualmente mediante un símbolo, lo que lleva al establecimiento de las reglas de correspondencia grafema-fonema, las cuales son un principio básico para el aprendizaje de la lectoescritura; sin embargo, estas correspondencias no son tan fáciles de integrar, debido a que varias letras tienen la facultad de tener un sonido diferente si se encuentran unidas a otra o a otras letras.

En todos los idiomas existe un código especial, mediante el cual se traducen los sonidos o fonemas en la forma gráfica que les corresponde. Nieto (1999) hace referencia a Mildred McGinnis, quien distingue lo que llama -ortografías primarias- y -ortografías secundarias-, como las dos formas de representar un mismo fonema; la primera se refiere a la letra que se usa con más frecuencia en la lengua y la segunda es la que menos se usa. Así mismo, afirma que en el español que se habla en México existen fonemas que tienen varias ortografías -ver tabla 2 en anexos-.

Las letras restantes sólo tienen una grafía y ortografía p,t,d,l,m,n,ñ,f,ch,r -vibrante simple-, así como las vocales. La letra h es muda, no tiene sonido, y la x se puede pronunciar de diversas maneras: como ks -examen-, j -México-, sh -Xola- y como s -excursión, explosión, exclusivo-.

Como se mencionó al inicio del presente tema, para que se desarrolle en el individuo una escritura adecuada e inteligible no sólo se hace necesario el

aprendizaje de las reglas de correspondencia fonema-grafema, sino también es importante el progreso de las habilidades perceptivo-motoras, sin las cuales sería casi imposible que el niño o niña pudiera leer sus propias producciones, o bien, a cualquier persona que intentara leerlas se le dificultaría hacerlo.

En relación con el aprendizaje del lenguaje escrito, en el compendio de lecturas del Curso Nacional de Integración Educativa (2000) se menciona que:

“Para dominar la lengua escrita, además, es necesario desarrollar una serie de conocimientos y habilidades que permita entender las convenciones del sistema de escritura y su función, por ejemplo: la diferencia entre lo que se escribe junto y lo que se separa por espacios; cuál es la función de las marcas que no suenan como los dos puntos, la coma, el punto, el guión, el uso de mayúsculas y minúsculas; qué función tienen los segmentos de texto que se ubican en líneas sueltas, generalmente al principio de un texto o de un apartado que se conocen como títulos o subtítulos; cuál es la función y cómo se emplean los listados que regularmente aparecen al principio de los libros o revistas conocidos como índice; cuáles son las diferencias de forma y función de textos como artículos informativos, cuentos, novelas, cartas, recados, letreros; cuál es la dirección de la escritura -de izquierda a derecha, de arriba a abajo en el caso del español-; qué significan los signos no alfabéticos que pueden realizarse de manera oral -{- y qué función tienen dentro del texto; cómo funcionan y cómo se interpretan las formas reducidas de texto que se conocen como abreviaturas o siglas; cómo se interpretan y qué valor tienen los distintos tamaños o intensidades del color de la letra de los textos, las letras itálicas, los subrayados, etc.”.

Tres son las formas diferentes que Nieto (1999) describe para plasmar la escritura y por lo tanto su proceso es distinto:

- **Espontánea:** Cuando el individuo escribe libremente, las palabras son elaboradas mentalmente, es decir, transforma el pensamiento en palabras, después las asocia a su sonido y a su forma expresiva y por último las representa gráficamente.
- **Copia:** Primeramente el sujeto relaciona el estímulo visual con su sonido, sus praxias -se le nombra praxia a la realización de un acto complejo con un fin determinado, como bailar, caminar, hablar, leer, etc.- y su concepto, para después traducirlo en grafías.
- **Dictado:** El individuo asocia el estímulo auditivo a su concepto y a su forma de expresión y lo traduce en grafías.

Una vez que se ha profundizado en el proceso de la lectoescritura, se puede afirmar que la lectura y la escritura son habilidades que, invariablemente, se convierten en aprendizajes básicos para los individuos, pues así obtendrán mayores conocimientos a lo largo de su vida y sobre todo, podrán hacer uso de esas habilidades para expresar todo aquello que deseen, máxime si a la vez se mantiene una buena relación con el lenguaje oral; misma que se planteará en el siguiente tema.

2.4.3. RELACIÓN DEL LENGUAJE ORAL Y LA LECTOESCRITURA.

Así como el proceso del lenguaje oral y el proceso de la lectoescritura se apoyan uno al otro, ineludiblemente también tienen grandes diferencias: herramientas y elementos que los constituyen -sonidos y rasgos suprasegmentales vs grafías y rasgos gráficos-, la forma en la que se realizan -el habla toma forma en presencia de los interlocutores, mientras que para la lectoescritura no es necesario que el emisor y el receptor se encuentren juntos-, la manera de adquisición -el lenguaje oral se aprende espontáneamente, mientras que el aprendizaje de la lectoescritura requiere de una enseñanza más formal- y la temporalidad -en el habla se tiene poco tiempo para pensar lo que se va a decir, mientras que al escribir se puede cuidar más de la estructura-.

No obstante, han sido varios investigadores, como Bautista (1993), Bigas y Correig (2001), Burns, Griffin y Snow (2002), Cobmer y Camps (1996), Gómez y otros (1995), López y Lou (2001) y Yañez (2000) los que, sin negar las diferencias existentes entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, afirman que entre el habla y la lectoescritura existe un fuerte vínculo, considerando que el segundo proceso precede al primero y coincidiendo que el momento en el que estos procesos se encuentran más unidos es cuando el individuo pasa por la etapa de adquisición de la lectoescritura y el cual termina con su consolidación.

En este sentido, Garton y Pratt (1991) sostienen que:

“El desarrollo del lenguaje escrito está ligado al lenguaje hablado, el primero es parásito del segundo, es una adquisición de segundo orden. Generalmente, se considera que la forma en que aprendemos el lenguaje hablado es más “natural” que el aprendizaje de la lectura y la escritura. De acuerdo con esta visión, el lenguaje escrito se enseña, normalmente, de manera formal en la escuela. No obstante, el aprendizaje de la lectura y la escritura depende mucho del aprendizaje previo del lenguaje hablado”.

Atendiendo a lo anterior, Guevara (2007) afirma que el desarrollo de algunas habilidades del lenguaje oral -como habilidades fonológicas, descripción de eventos y sujetos, estructuración de frases u oraciones, expresión de ideas que implican el uso de conceptos, comprensión y exposición de narraciones estructuradas lógicamente y cronológicamente, entre otras.- es una condición necesaria para que el niño pueda apropiarse y desarrollar la lectoescritura.

Sobre lo que se necesita para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, Bautista (1993) afirma que:

“Actualmente se entiende que los prerrequisitos tienen relación con los procesos implicados, que hacen referencia fundamentalmente a aspectos lingüísticos; es decir, a las habilidades que implican el procesamiento de la información verbal (Vellutino, 1979) o a las operaciones que hacen intervenir la atribución de un nombre a una configuración visual”.

Cuando los niños ingresan a la educación preescolar, lo hacen con un dominio de los fonemas que forman parte de su lenguaje; lo que significa que aprendieron a oír y reconocer el contraste significativo de las diferencias existentes entre los fonemas de las palabras que emiten, pero que también es probable que hayan ignorado las diferencias entre otros fonemas; habilidad que se considera como un requisito previo a la lectura, ya que se debe comprender la relación existente entre los sonidos del lenguaje oral y el impreso antes de comenzar a leer.

En los programas de estudio de primero y segundo Grado de educación primaria (SEP, 2009) en la asignatura de español, se menciona que:

“Cuando los niños ingresan a la escuela ignoran la existencia de una relación entre la oralidad y la escritura; pero que, con el tiempo y las enseñanzas de ésta última, los alumnos empiezan a entender que a las partes escritas corresponde una parte de oralidad”.

Los niños que no pueden distinguir auditivamente la diferencia entre –masa- y –casa- o entre –caja- y –cama-, es casi seguro que tendrán dificultades para distinguir las mismas palabras en el papel impreso. Al respecto, Johnston (1988) afirma que es muy probable que el niño que no distinga –casa- de –causa- o –manto- de –manso- en el espacio gráfico, aún cuando haya aprendido a diferenciarlas claramente en el lenguaje oral, presentará

dificultades para comenzar a leer y, lógicamente esto lo transferirá a la escritura, pues si la oye en forma distorsionada, la escribirá en la misma forma, pues leerá y escribirá la palabra como él la percibe, argumento que es compartido por Nieto (1999), arrojando como resultado el no entendimiento de lo que el niño lee y/o escribe, tanto del propio niño como de las demás personas que lo escuchan leer o que leen lo que ha escrito.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.

3.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

La investigación se realizó en la ciudad de Tepic Nayarit, con niños que cursaban el segundo ciclo de educación primaria –tercer y cuarto grado- de diversas escuelas; como un seguimiento a una investigación realizada en el ciclo escolar 2009-2010, en donde estos mismos niños cursaban el primer ciclo de educación primaria -primero y segundo grado-comprobando la existencia de una correlación positiva y altamente significativa entre dislalias funcionales y sus efectos en la lectoescritura. Esta investigación es el seguimiento de esa dificultad del habla y sus repercusiones en la lectoescritura al haber transcurrido dos ciclos escolares, es decir, cuando los niños cursaban tercero y cuarto grado de educación primaria; con la finalidad de obtener resultados que indiquen si las dislalias funcionales y sus efectos en la lectoescritura se superan aunque no sean tratadas.

Por el enfoque metodológico esta investigación se clasificó como cuantitativa, al utilizarse el método científico –específicamente la estadística- para el análisis de los datos.

El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (Baptista, Fernández y Hernández, 2006).

Debido a que los datos se recolectaron en dos momentos: durante el ciclo escolar 2009-2010 y durante el ciclo escolar 2011-2012, el estudio fue retrospectivo y longitudinal.

Por su objetivo general se consideró correlacional, ya que se utilizaron dos categorías esenciales: dislalias funcionales y lectoescritura, para reafirmar la relación existente entre ambas, lo que permitió valorar la relación causa-efecto entre las mismas y a través del tiempo.

3.2. TIPO DE DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

Por el diseño de la investigación fue no experimental, habiéndose observado los fenómenos en su ambiente natural. La investigación fue de tipo longitudinal de evolución de grupo, que, de acuerdo a Baptista, Fernández y

Hernández (2006), los diseños longitudinales *recolectan datos a través del tiempo en puntos o períodos, para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias*; pues utilizaron como sujetos de estudio a niños de 8, 9 y 10 años de edad de educación básica regular, específicamente del segundo ciclo educación primaria, a los cuales se les aplicaron los instrumentos de medición. El método desarrollado fue el deductivo, pues es el que parte de una ley general para estudiar los fenómenos particulares.

3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.

Para realizar este estudio la población se concentró en el Municipio de Tepic, Ciudad capital de Nayarit, en el cual se encontraban 25 escuelas primarias, 21 escuelas -6 c/u- que atendían las U.S.A.E.R y 4 escuelas primarias sin U.S.A.E.R 2 públicas y 2 particulares donde asistían niños de 8, 9 y 10 años de edad que cursaban la educación básica en primarias generales. El tipo de muestra fue no probabilística, ya que los niños fueron seleccionados de manera intencional para que cumplieran con las características requeridas de la investigación.

La selección de la muestra se integró por **35 niños de 8, 9 y 10 años de edad** con dislalias funcionales no tratadas, pertenecientes a 9 escuelas primarias, 7 de ellas primarias generales públicas, de las cuales 6 pertenecían al servicio de las U.S.A.E.R., 5 escuelas a la U.S.A.E.R 20 y 1 escuela a la U.S.A.E.R 44 y 1 no contaba con el servicio de las U.S.A.E.R. al igual que las 2 primarias particulares.

La muestra se integró de la siguiente manera:

ESCUELAS PRIMARIAS	PERTENENCIA	NIÑOS
Guillermo Prieto Pradillo T.M.	USAER 20	5
Justino Ávila Arce T.M.	USAER 20	3
José de Jesús Ruiz Aguilar T.M.	USAER 20	4
Simón Delgado T.M.	USAER 20	2
Manuel Ávila Camacho T.M.	USAER 20	4
Ignacio Zaragoza T.V.	USAER 44	14
24 de Febrero T.M.	SIN USAER	1
Juan Federico Herbart	PARTICULAR SIN USAER	1
Instituto México	PARTICULAR SIN USAER	1

Tabla 3. Población de los centros educativos participantes en la investigación.

3.4. INSTRUMENTOS.

En función del logro de los objetivos de este estudio, se emplearon dos instrumentos para la recolección y almacenamiento de la información de la investigación:

- ✓ Valoración del Componente Fonológico del Lenguaje Oral (adaptado a cada niño)
- ✓ Registro de Lectura y de Escritura

3.5. TÉCNICAS Y MÉTODOS.

La investigación se realizó en 9 escuelas primarias de educación básica de primaria, ubicadas en la ciudad de Tepic en el estado de Nayarit, en las cuales se encontraban niños que presentaban dislalias funcionales.

Participantes o sujetos: los niños en los que recae la investigación son 35 de educación primaria.

Instrumentos o aparatos: los instrumentos que se emplearon para el desarrollo del estudio son los siguientes:

Prueba Objetiva: cuyo propósito fue recabar información sobre el área fonológica de los niños, siendo confiable pues fue diseñada para medir las fallas articulatorias de los sujetos a quienes fuera aplicada, además se aplicó a los niños en condiciones idénticas. Cumplió la objetividad, pues, por las mismas características de la prueba, se evitó todo riesgo de interpretación subjetiva. Así mismo, se eligió por ser una técnica sencilla y clara, escrita con lenguaje de fácil comprensión.

Instrumento utilizado: Valoración del Componente Fonológico del Lenguaje Individual –ver anexo 1-. Esta prueba se adaptó a cada uno de los 35 niños, según los fonemas detectados como dislalias en la valoración realizada de manera completa dos ciclos escolares anteriores –ver anexo 1b-, la cual es aplicada por las Terapeutas de Lenguaje del Centro de Rehabilitación y Educación Especial –C.R.E.E.- en el Estado de Nayarit desde hace 7 años a niños cuyo diagnóstico sea dislalias. El C.R.E.E. es una dependencia directa del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia –D.I.F.- en donde la atención que se brinda a la población en general se encuentra encaminada a la rehabilitación física y del lenguaje.

Para la elaboración de esta valoración fueron revisadas varias pruebas estandarizadas, pero que no se adaptaban a medir los fonemas medios y finales de manera pertinente, por lo que se decidió crear esta valoración, teniendo como objetivo las necesidades fonémicas del habla en México.

Este instrumento constó de las siguientes partes:

I) Datos Generales. Se registró el nombre del alumno, edad, nombre de la escuela y grado que cursa.

II) Realización Fonológica. Se exploró la capacidad de combinar sílabas en palabras. Se le indicó al niño que repitiera la palabra que escuchara del investigador y se registró con un guión si la pronunciación fue correcta, en caso de que no haya sido correcta, se escribió la respuesta tal y como la pronunció, así como la modalidad del error.

III) Observaciones. Se registraron comentarios en caso de haberse encontrado información adicional.

Registro: diseñada para recabar evidencia tangible de la lectoescritura con base a los resultados arrojados de la prueba objetiva, con el fin de comprobar el fenómeno estudiado.

Instrumento utilizado: Registro de Lectura y de Escritura –ver anexo 2-. Se le proporcionó al niño la hoja de registro con los datos generales previamente llenados, en donde se le solicitó que escribiera 6 oraciones que el investigador le dictó en cada fila señalada. La composición de las oraciones se diseñó con base a los errores de escritura -efectos de las dislalias- detectados en la prueba objetiva.

Una vez escritas en la hoja de registro, se le proporcionaron las mismas oraciones pero escritas por el investigador en una hoja blanca, solicitándole que las leyera. En la hoja de registro se anotó cada palabra de las frases, leídas tal y cómo las pronunció el alumno. Al final se contabilizaron y registraron las dificultades.

La recolección de datos se hizo realizando una visita a cada una de las escuelas primarias con el propósito de aplicar la valoración del componente fonológico y el registro de lectura y escritura a los niños.

3.6. PROCESAMIENTO DE DATOS.

Valoración del Componente Fonológico –*ver anexo 3*:- Inicialmente se procesó la información de forma mecánica, utilizando el programa de Excel para la realización de una tabla general con los siguientes datos: nombre*, edad, sexo, grado que cursa, número de fonemas detectados en realización fonológica -dislalias detectadas- y la modalidad en que se encontraron las dislalias, tanto en el ciclo escolar 2009-2010 como en el ciclo escolar 2011-2012.

Valoración del Registro de Lectura y Escritura –*ver anexo 4*:- Inicialmente se procesó la información de forma mecánica, utilizando el programa de Excel para la realización de una tabla general con los siguientes datos: nombre*, edad, sexo, grado que cursa, número de palabras dictadas intencionadas -que corresponden a igual número de dislalias-, número de errores que el niño tuvo al escribir y su respectiva modalidad de error, número de errores al leer y su respectiva modalidad de error, así como en el nivel de lectoescritura en el que se encontraban; tanto en el ciclo escolar 2009-2010 como en el 2011-2012. A partir de los datos concentrados en las tablas generales de información, se aplicó la estadística descriptiva para conocer las frecuencias y porcentajes en los que la población caía en determinadas categorías.

Se procedió a utilizar la estadística inferencial, pues se utilizó el procedimiento estadístico denominado *correlación*, a través del cual se pretende conocer la relación entre las variables involucradas: dislalias y lectoescritura. Se aplicó específicamente el Coeficiente de Correlación de Spearman, lo cual permitió determinar si la asociación entre las variables era significativa o no, dando respuesta a la hipótesis planteada en la presente investigación.

Además, se aplicó al análisis de varianzas –ANOVA- que evalúa si dos muestras difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias, que permitió conocer si estadísticamente la variabilidad es igual o diferente estadísticamente significativa en las dislalias no tratadas a través de dos ciclos escolares transcurridos.

3.7. CRONOGRAMA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN 2011-2012.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN	ACTIVIDADES	CALENDARIZACIÓN
1. Estudio preliminar	Revisión de la literatura científica.	Septiembre a Diciembre 2011
2. Preparación de la Investigación	Elaboración del marco teórico. Adecuación de los instrumentos de recolección de datos empíricos.	Enero a Junio 2012
3. Diagnóstico de Necesidades	Aplicación de los instrumentos (valoración, entrevistas y registro)	Mayo y Junio 2012
4. Procesamiento de la Información	Procesamiento de datos	Julio 2012 a Diciembre 2012
5. Redacción final del Informe	Elaboración del informe final de acuerdo a los resultados de los datos obtenidos.	Enero a Julio 2013

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Se presentan los resultados de acuerdo al orden propuesto en el diseño metodológico, así como en el análisis estadístico de los datos obtenidos mediante el uso de los instrumentos propuestos -pruebas objetivas de dislalias funcionales y registros de lectura y escritura-, los cuales se aplicaron, en el segundo momento de esta investigación -ciclo escolar 2011-2012- de la siguiente manera:

- 35 Valoraciones del componente fonológico del lenguaje oral -pruebas objetivas- aplicadas de manera individual dentro de un salón de clases a niños que presentan dislalias funcionales no tratadas.
- 35 Registros de lectura y escritura aplicados de manera individual dentro de un salón de clases a niños que presentan dislalias funcionales no tratadas.

Así, en los datos generales obtenidos se dan a conocer la edad, el sexo y el grado escolar de los participantes en el ciclo escolar 2011-2012; posteriormente se muestran los resultados de la Valoración del componente fonológico del lenguaje oral y del Registro de lectura y escritura, realizándose una comparación de los datos obtenidos en el ciclo escolar 2009-2010 con los encontrados en el ciclo escolar 2011-2012, con el objetivo de conocer la evolución en los niños, tanto de las dislalias funcionales como su relación con la lectoescritura.

4.1. DATOS GENERALES OBTENIDOS.

En primera instancia, como análisis descriptor de la población, se muestran a continuación las siguientes tablas que brindan los resultados de los participantes con los que se realizó la investigación en el ciclo escolar 2011-2012.

En el indicador que se refiere al sexo de los niños participantes, 24 de ellos son del sexo masculino, lo que correspondió a un 68% mientras que 11 de ellos son del sexo femenino para un 32% como se muestra en la siguiente tabla:

Distribución poblacional en relación al sexo de los niños

Sexo	Participantes	Porcentaje
Niñas	11	32%
Niños	24	68%
Total	35	100%

Tabla 4. Sexo de niñas y niños participantes.

Sobre la edad de los niños participantes, 23 de ellos para un 66% tenían 9 años, 8 niños para un 22% contaban con 8 años, mientras que 4 niños tenían 10 años para un 12%, como se presenta en la siguiente tabla:

Distribución poblacional en relación a la edad de los niños

Edad en años	Niñas	Niños	Total	Porcentaje Total
8	1	7	8	22%
9	9	14	23	66%
10	1	3	4	12%
Total	11	24	35	100%

Tabla 5. Edad de niñas y niños participantes.

En cuanto al grado escolar de los niños participantes, 21 de ellos se encontraban cursando tercer grado de educación primaria, lo cual corresponde a un 60% y 14 niños para un 40%, cursaban segundo grado, es decir, la mayoría de los niños cursaban tercer grado de educación primaria al momento de la valoración, como lo indica la siguiente tabla:

Distribución poblacional en relación al grado escolar de los niños

Grado Escolar	Niñas	Niños	Total	Porcentaje Total
3º	5	16	21	60%
4º	6	8	14	40%
Total	11	24	35	100%

Tabla 6. Grado escolar de niñas y niños participantes.

4.1.2. RESULTADOS DE LA VALORACIÓN DEL COMPONENTE FONOLÓGICO DEL LENGUAJE ORAL.

En el indicador de dislalias detectadas, comparando los resultados en rangos del ciclo escolar 2009-2010 con los del ciclo escolar 2011-2012, se encontró que el mayor número de niños que omiten y/o sustituyen los fonemas se centran en los rangos de 6 a 11 -con un 42% en el ciclo escolar 2009-2010 y un 55% en el ciclo escolar 2011-2012- y de 1 a 5 -con un 32% en el ciclo escolar 2009-2010 y un 42% en el ciclo escolar 2011-2012-. En contraparte, en el ciclo escolar 2009-2010 el 8% de la población presentaba de 17 a 22 dislalias y en el ciclo escolar 2011-2012 nadie las presentó; como se muestra en la siguiente tabla y figura:

Distribución poblacional longitudinal del rango de dislalias detectadas

Rango de dislalias detectadas	Ciclo escolar 2009-2010				Ciclo escolar 2011-2012			
	Niñas	Niños	Total	Porcentaje Total	Niñas	Niños	Total	Porcentaje Total
1-5	4	7	11	32%	7	6	13	42%
6-11	6	9	15	42%	3	14	17	55%
12-17	0	6	6	18%	0	1	1	3%
17-22	1	2	3	8%	0	0	0	0%
Total	11	24	35*	100%	10	21	31*	100%

*4 niños de los 35 participantes no presentaron dislalias en el ciclo escolar 2011-2012.

Tabla 7. Rango de dislalias detectadas en la Valoración del Componente Fonológico del Lenguaje Oral -ciclo escolar 2009-2010 vs ciclo escolar 2011-2012-.

Distribución porcentual longitudinal del rango de dislalias detectadas

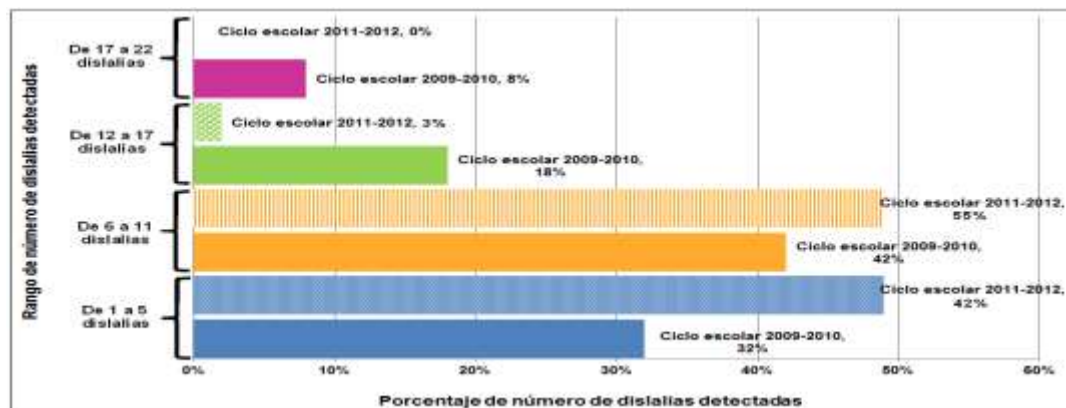


Figura 7. Porcentaje de rango de dislalias detectadas en la Valoración del Componente Fonológico del Lenguaje Oral -ciclo escolar 2009-2010 vs ciclo escolar 2011-2012-.

En este mismo indicador, dislalias detectadas, la comparación de medidas de tendencia central son las siguientes: en el ciclo escolar 2009-2010 la media fue de 8.4, mientras que en el ciclo escolar 2011-2012 la media resultó en 5.2; en el ciclo escolar 2009-2010 la mediana fue 7, en tanto que en el ciclo escolar 2011-2012 fue de 6, constituyendo el valor intermedio de dificultades fonológicas. En cuanto a la moda, tanto en el ciclo escolar 2009-2010 como en el ciclo escolar 2011-2012 fue 3, ya que 5 niños presentaron esas dificultades fonológicas. Por otra parte, la desviación estándar en el ciclo escolar 2009-2010 fue de 5.3, mientras que en ciclo escolar 2011-2012 resultó en 3.5, resultados que se muestran en la siguiente tabla:

Medidas de tendencia central de acuerdo al rango de dislalias detectadas en los niños en ambos momentos de la investigación

Total de la población				
Medidas Dislalias detectadas	Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar
Ciclo escolar 2009-2010	8.4	7	3	5.3
Ciclo escolar 2011-2012	5.2	6	3	3.5

Tabla 8. Medidas de Tendencia Central del total de la población de los aspectos evaluados en la Valoración del Componente Fonológico del Lenguaje Oral.

De acuerdo a la modalidad de dislalias detectadas, comparando los resultados del ciclo escolar 2009-2010 con los del ciclo escolar 2011-2012, se observa que en las modalidades de omisión y sustitución el porcentaje de niños es el mismo -25%- en ambos momentos. Por otra parte, se observa que el 3% correspondiente a la modalidad de inserción en el ciclo escolar 2009-2010, se agrega en el ciclo escolar 2011-2012 en la modalidad de omisión y sustitución, resultando en un 75%, modalidad en la que se concentra la mayor parte de la población, como se muestra en la siguiente tabla y figura:

Distribución poblacional longitudinal de modalidades de dislalias detectadas

Modalidad de dislalias detectadas	Ciclo escolar 2009-2010				Ciclo escolar 2011-2012			
	Niñas	Niños	Total	Porcentaje Total	Niñas	Niños	Total	Porcentaje Total
Omisión	0	1	1	3%	0	1	1	3%
Sustitución	2	6	8	22%	1	6	7	22%
Inserción	0	1	1	3%	0	0	0	0%
Omisión y Sustitución	9	16	25	72%	9	14	23	75%
Total	11	24	35	100%	10	21	31*	100%

*4 niños de los 35 participantes no presentaron dislalias en el ciclo escolar 2011-2012.

Tabla 9. Modalidad de dislalias detectadas en la Valoración del Componente Fonológico del Lenguaje Oral -ciclo escolar 2009-2010 vs ciclo escolar 2011-2012-.

Distribución porcentual longitudinal de modalidades de dislalias detectadas

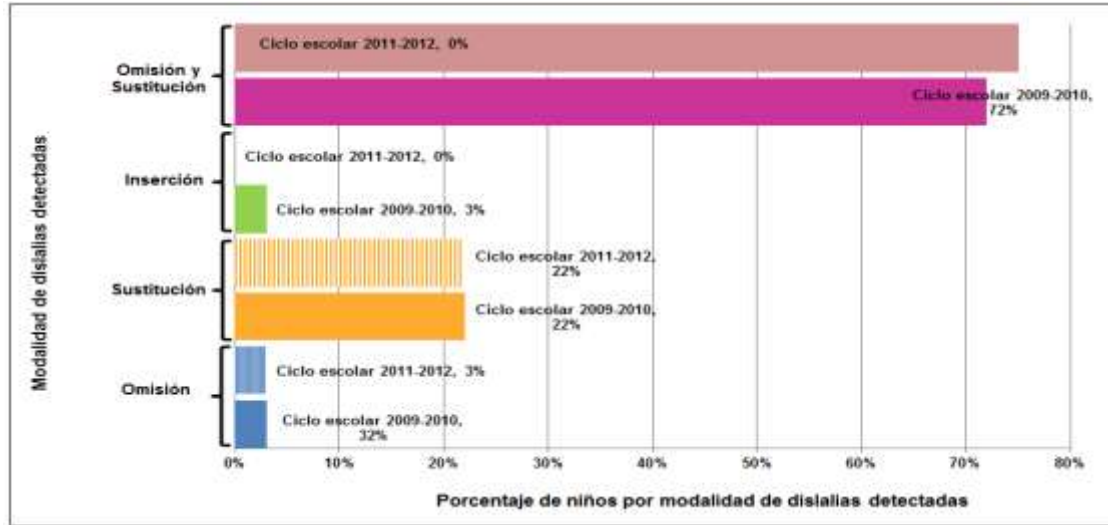


Figura 8. Porcentaje de modalidades de dislalias detectadas -ciclo escolar 2009-2010 vs ciclo escolar 2011-2012-.

Con respecto a los resultados de las dislalias detectadas por niño del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012 -ver tabla 10 en anexos- se analizaron el número de dislalias no tratadas, tanto superadas como no superadas, como se muestra a continuación:

- **Número de dislalias no tratadas que fueron superadas del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.**

De acuerdo al número de dislalias no tratadas y que fueron superadas por los niños, se encontró que 16 niños superaron 1 o 2 dislalias, 7 niños superaron 3 o 4 dislalias, 1 niños superó 5 dislalias, 6 niños superaron 8 o 9 dislalias y 1 niño superó 11 dislalias, como se muestra en la siguiente tabla:

Distribución poblacional longitudinal del rango de dislalias no tratadas que fueron superadas

Número de dislalias no tratadas que fueron superadas	Niñas	Niños	Total
1	3	6	9
2	3	4	7
3	2	3	5
4	1	1	2
5	1	0	1
6	0	0	0
7	0	0	0

8	0	3	3
9	0	3	3
10	0	0	0
11	1	0	1
Total	11	24	31*

*4 niños de los 35 participantes no superaron sus dislalias del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.

Tabla 11. Número de dislalias no tratadas que fueron superadas del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.

Distribución del rango de dislalias no tratadas que fueron superadas

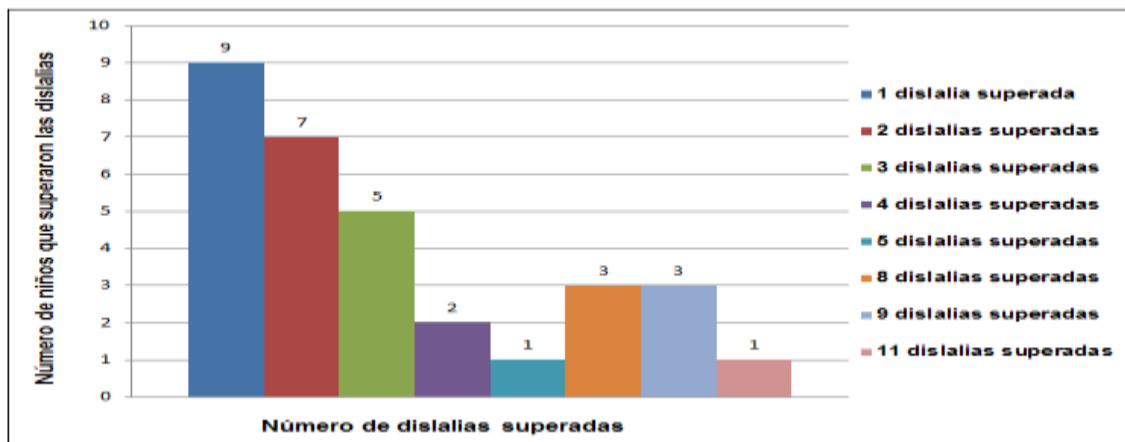


Figura 9. Número de dislalias no tratadas que fueron superadas del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.

- **Número de dislalias no tratadas que no fueron superadas del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.**

De acuerdo al número de dislalias no tratadas que no fueron superadas por los niños, se encontró que 4 niños no superaron ninguna dislalia, 13 niños no superaron 1 a 4 dislalias, 15 niños no superaron 6 a 9 dislalias, 3 niños no superaron de 10 a 13 dislalias, como se muestra en la siguiente tabla:

Distribución poblacional longitudinal del rango de dislalias no tratadas que no fueron superadas

Número de dislalias no tratadas y que no fueron superadas	Niñas	Niños	Total
0	1	3	4
1	1	0	1
2	2	2	4
3	2	4	6
4	2	0	2
5	0	0	0

6	0	2	2
7	1	4	5
8	2	1	3
9	0	5	5
10	0	2	2
11	0	0	0
12	0	0	0
13	0	1	1
Total	11	24	35

Tabla 12. Número de dislalias no tratadas que no fueron superadas del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.

Distribución del rango de dislalias no tratadas que no fueron superadas

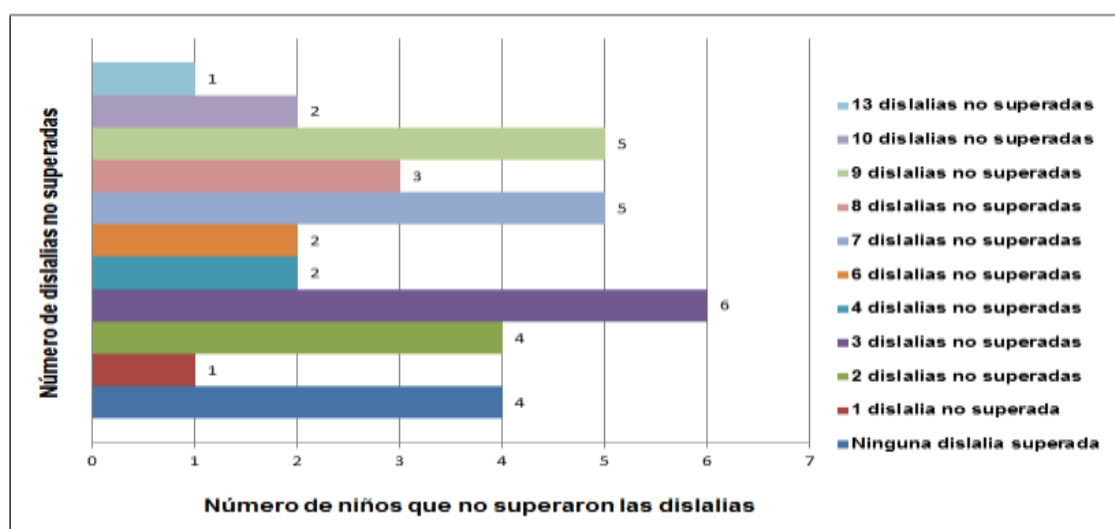


Figura 10. Número de dislalias no tratadas que no fueron superadas del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.

En el indicador que se refiere a los fonemas superados en el ciclo escolar 2011-2012 y que fueron detectados como dislalias en el ciclo escolar 2009-2010, se encontraron mínimas diferencias en los fonemas /dr/ -1 de 22 niños lo superó-, /tr/ -1 de 20 niños lo superó-, /gr/ /2 de 20 niños lo superaron y /br/ -2 de 18 niños lo superaron-. Por otra parte, los fonemas que fueron casi superados por los niños en su totalidad fueron: /l/ intermedia -13 de 15 niños lo superaron-, /s/ intermedia -4 de 6 niños lo superaron- y /m/ intermedia -3 de 4 niños lo superaron-; mientras que los fonemas que fueron superados en su totalidad, fueron: /l/ y /n/ -2 de 2 niños en cada fonema los superaron-, /f/j/n/t/ -1 de 1 niño en cada fonema los superó-. El único fonema que logró superarse en un 50% fue /t/ -11 de 22 niños lo superaron-. Esto se muestra en la siguiente tabla:

Distribución longitudinal por fonema superado

Fonema	Niños y Niñas que lo omiten y/o lo sustituyen durante el ciclo escolar 2009-2010	Niños y Niñas que superaron el fonema del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012
/l/ intermedia	15	13
/pl/	16	11
/tl/	22	11
/gl/	16	10
/cl/	16	10
/r/	14	9
/bl/	12	7
/fl/	11	7
/rr/	16	6
/s/ intermedia	6	4
/c/ intermedia	9	3
/m/ intermedia	4	3
/ll/	2	2
/n/	2	2
/br/	18	2
/cr/	17	2
/fr/	17	2
/gr/	20	2
/pr/	17	2
/f/	1	1
/j/	1	1
/ñ/	1	1
/t/	1	1
/dr/	22	1
/tr/	20	1
/d/	1	0

Tabla 13. Fonemas superados del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.

4.1.3. RESULTADOS DEL REGISTRO DE ESCRITURA Y DE LECTURA.

▪ ESCRITURA.

En el indicador de errores en la escritura, comparando los resultados por niño del ciclo escolar 2009-2010 con los del ciclo escolar 2011-2012, se

encontró que 27 de ellos que representan el 91% de la población, mostraron los mismos errores al escribir en ambos momentos de la investigación, mientras que 3 niños -9% de la muestra poblacional- disminuyeron sus errores al escribir en el ciclo escolar 2011-2012, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Distribución poblacional longitudinal de errores en la escritura

Niños	Errores al escribir 2009-2010	Errores al escribir 2011-2012	Porcentaje de errores al escribir en cada caso
1	1	1	100%
2	1	1	100%
3	6	6	100%
4	7	7	100%
5	1	1	100%
6	2	2	100%
7	1	1	100%
8	4	4	100%
9	8	8	100%
10	3	3	100%
11	4	4	100%
12	3	3	100%
13	9	9	100%
14	1	1	100%
15	7	7	100%
16	6	6	100%
17	15	15	100%
18	7	7	100%
19	10	10	100%
20	16	16	100%
21	6	6	100%
22	9	9	100%
23	14	6	42%
24	7	7	100%
25	9	9	100%
26	14	9	64%
27	10	10	100%
28	6	6	100%
29	16	5	31%

30*	12	12	100%
-----	----	----	------

*5 niños de los 35 participantes en el estudio no presentaron errores al escribir.

Tabla 14. Errores en la escritura del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.

Comportamiento porcentual de los errores en la escritura del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012

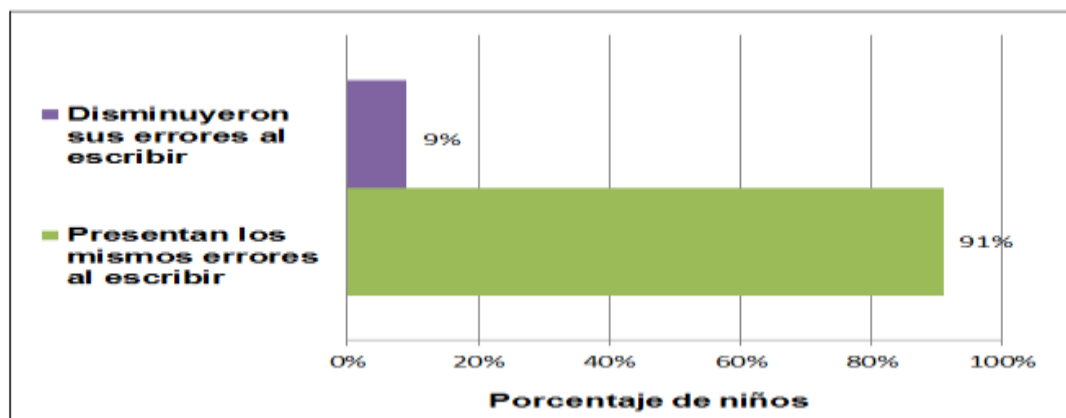


Figura 11. Porcentaje de los errores en la escritura del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.

Sobre las modalidades de errores en la escritura en 30 niños -5 de ellos no presentaron errores al escribir-, los resultados arrojados tanto en el ciclo escolar 2009-2010 como en el ciclo escolar 2011-2012 mostraron los mismos valores, correspondiendo a la modalidad de “omisión y sustitución” la mayor concentración de errores al escribir, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Distribución poblacional longitudinal de la modalidad de errores en la escritura

Modalidades de errores en la escritura	Ciclo escolar 2009-2010				Ciclo escolar 2011-2012			
	Niñas	Niños	Total	Porcentaje Total	Niñas	Niños	Total	Porcentaje Total
Omisión	2	4	6	20%	2	4	6	20%
Sustitución	2	4	6	20%	2	4	6	20%
Inserción	0	1	1	2%	0	1	1	2%
Omisión y Sustitución	4	13	17	56%	4	13	17	56%
Total	8	22	30*	100%	8	22	30*	100%

*5 niños de los 35 participantes en el estudio no presentaron errores en la escritura.

Tabla 15. Modalidades de errores en la escritura -ciclo escolar 2009-2010 vs ciclo escolar 2011-2012-.

Porcentaje de las modalidades de errores en la escritura

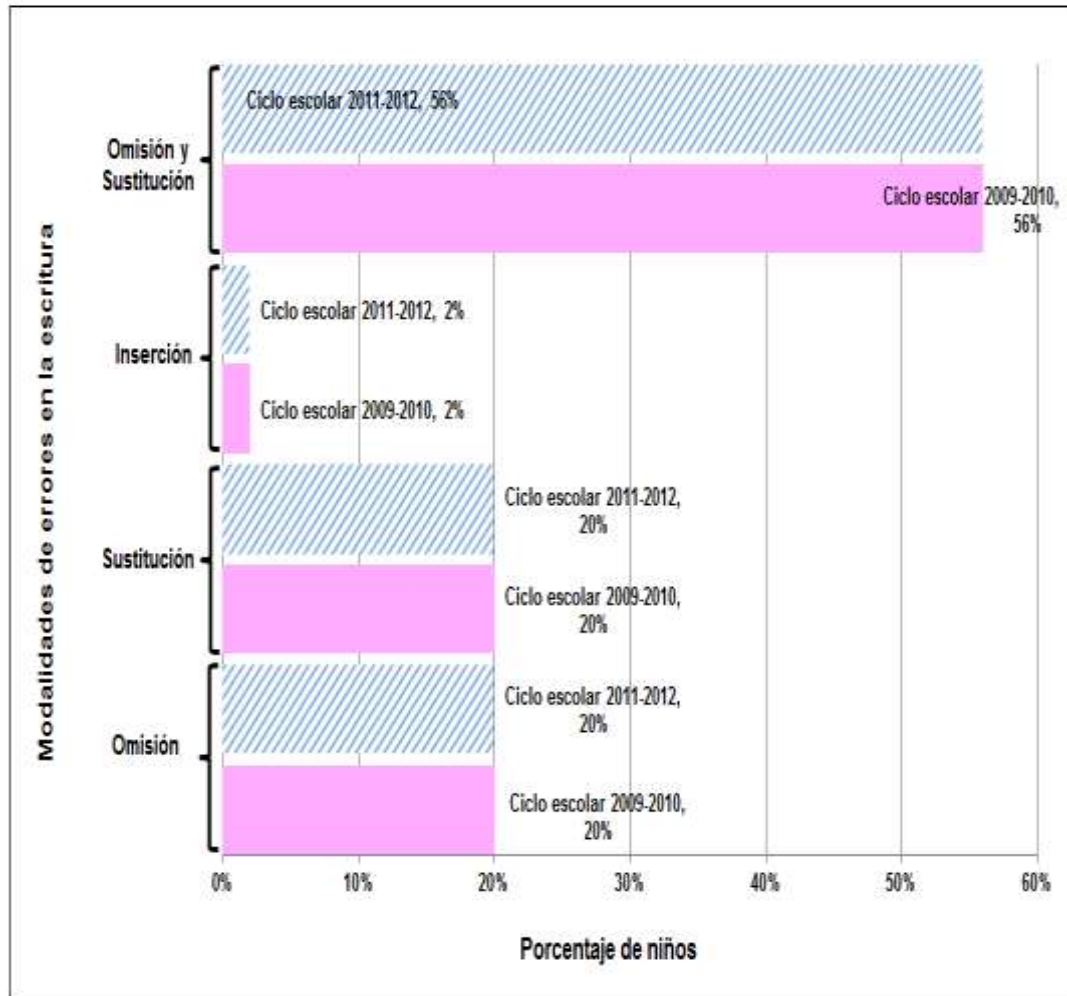


Figura 12. Porcentaje de modalidades de errores en la escritura del ciclo escolar 2009-2010 y del ciclo escolar 2011-2012.

▪ LECTURA.

En el indicador de errores en la lectura -ver tabla 16 en anexos- comparando los resultados por niño del ciclo escolar 2009-2010 con los del ciclo escolar 2011-2012, se obtuvo que 27 de ellos que representan el 78% de la población, disminuyeron sus errores al leer; 4 niños -11%- no presentan errores al leer en el ciclo escolar 2011-2012, mientras que 4 niños que representan el 12% de la muestra poblacional presentan los mismos errores al leer en ambos momentos de la investigación, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Comportamiento porcentual de los errores en la lectura del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012

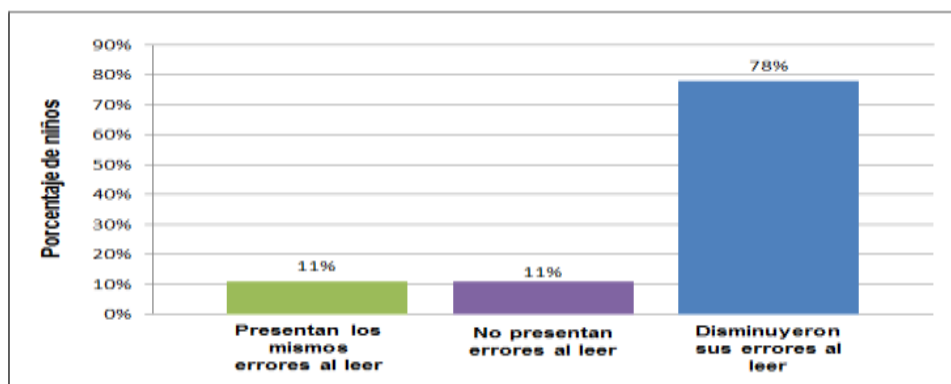


Figura 13. Porcentaje de los errores en la lectura del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.

Sobre las modalidades de errores en la lectura, los resultados arrojados tanto en el ciclo escolar 2009-2010 como en el ciclo escolar 2011-2012 se mostraron similares, ya que la modalidad de *omisión* y *sustitución* fue donde mayor concentración de errores al leer se presentaron y las demás modalidades tuvieron de 1 a 3 puntos de diferencia porcentual total, como se muestra en la siguiente tabla y gráfica:

Distribución poblacional longitudinal de la modalidad de errores en la lectura

Modalidades de errores en la lectura	Ciclo escolar 2009-2010				Ciclo escolar 2011-2012			
	Niñas	Niños	Total	Porcentaje Total	Niñas	Niños	Total	Porcentaje Total
Omisión	0	1	1	2%	0	1	1	3%
Sustitución	3	5	8	23%	3	5	8	26%
Inserción	0	1	1	2%	0	0	0	0%
Omisión y Sustitución	8	17	25	73%	6	15	22	71%
Total	11	24	35	100%	9	21	31*	100%

*4 niños no presentaron errores al leer en el ciclo escolar 2011-2012.

Tabla 17. Modalidades de errores en la escritura -ciclo escolar 2009-2010 vs ciclo escolar 2011-2012-.

Porcentaje de las modalidades de errores en la lectura

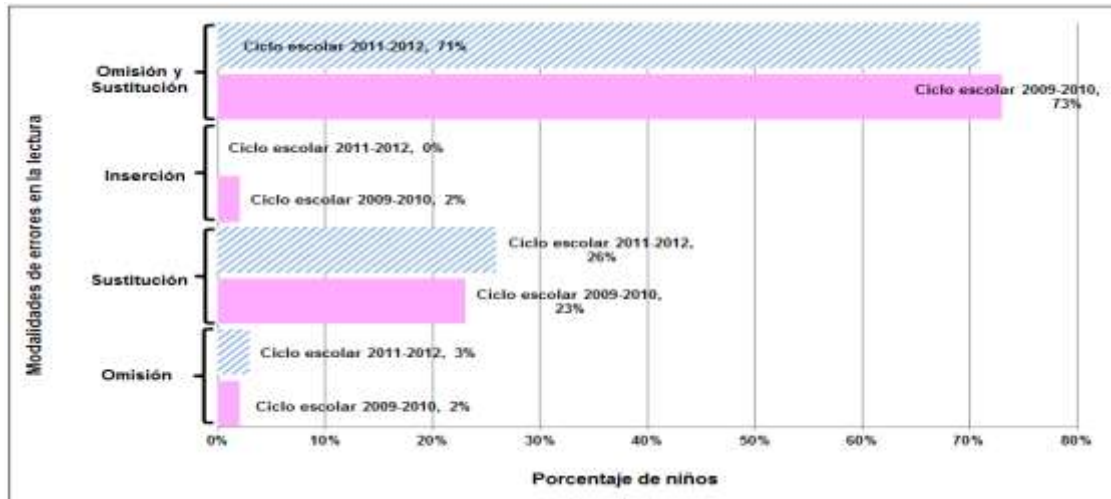


Figura 14. Porcentaje de modalidades de errores en la lectura del ciclo escolar 2009-2010 y del ciclo escolar 2011-2012.

▪ RELACIÓN DISLALIAS-ESCRITURA.

Con el análisis realizado a la situación de cada uno de los 30 niños participantes en cuanto a la relación de las dislalias y errores en la escritura en el ciclo escolar 2011-2012 y para un mayor enriquecimiento, se diseñaron cuatro categorías para agrupar la información, obteniéndose lo siguiente:

- El 10% de la población que representa a 3 niños no presentan dislalias pero si presentan errores al escribir.
- El 13% de la población que representa a 4 niños presenta mayor número de dislalias que errores al escribir.
- El 20% de la población que representa a 6 niños presenta igual número de dislalias que errores al escribir.
- El 57% de la población que representa a 17 niños presenta menor número de dislalias que errores al escribir.

Distribución de los resultados de la relación de las dislalias y la escritura en el ciclo escolar 2011-2012

Relación de las dislalias y la escritura del ciclo escolar 2011-2012	Niñas	Niños	Total	Porcentaje Total
No presentan dislalias pero si presentan errores al escribir	0	3	3	10%
Presentan mayor número de dislalias que errores al escribir	0	4	4	13%
Presentan igual número de dislalias que errores al escribir.	2	4	6	20%
Presentan menor número de dislalias que errores al escribir	6	11	17	57%
Total	8	22	30*	100%

*5 niños no presentaron efectos de las dislalias en la escritura.

Tabla 18. Resultados de la relación de las dislalias y la escritura en el ciclo escolar 2011-2012

Porcentaje de los resultados de la relación de las dislalias y la escritura en el ciclo escolar 2011-2012

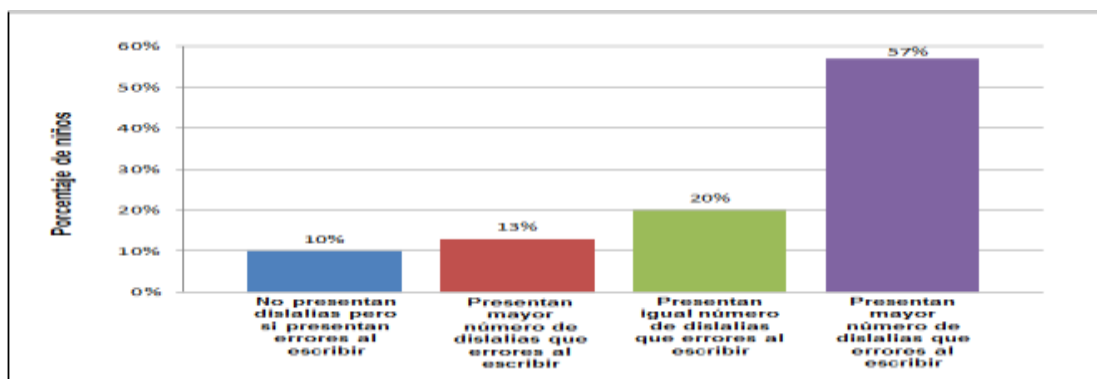


Figura 15. Porcentaje de los resultados de la relación de las dislalias y la escritura en el ciclo escolar 2011-2012.

Al realizar el análisis de cada uno de los 30 niños participantes sobre la relación de las dislalias y la escritura comparando los resultados del ciclo escolar 2009-2010 con el 2011-2012, se diseñaron cinco categorías para una mayor clarificación de la información, obteniéndose los siguientes resultados:

- El 2% de la población que representa a 1 niño superó algunas dislalias -no todas- y sus correspondientes errores al escribir; las dislalias que no superó las continuó escribiendo con errores.
- El 5% de la población que representa a 2 niños superaron algunas dislalias -no todas- y tienen menor número de errores al escribir.
- El 12% de la población que representa a 4 niños superaron todas o algunas dislalias pero no los errores al escribir.
- El 12% de la población que representa a 4 niños no superaron ni sus dislalias ni los errores al escribir.
- El 55% de la población que representa a 19 niños superaron algunas dislalias -no la totalidad- pero no los errores al escribirlas.

Distribución de los resultados de la relación de las dislalias y la escritura comparando el ciclo escolar 2011-2012 con el ciclo escolar 2009-2010

Relación de las dislalias y la escritura comparando el ciclo escolar 2009-2010 con el ciclo escolar 2011-2012	Niñas	Niños	Total	Porcentaje Total
Superó algunas dislalias y los mismos errores al escribir	0	1	1	2%
Superó algunas dislalias y tiene menor número de errores al escribir	0	2	2	5%
Superó todas o algunas dislalias pero no los errores al escribir	1	3	4	12%
No superó sus dislalias ni los errores al escribir	0	4	4	12%
Superó algunas dislalias pero no los errores al escribir	7	12	19	55%
Total	8	22	30*	100%

*5 niños no presentaron efectos de las dislalias en la escritura.

Tabla 19. Resultados de la relación de las dislalias y la escritura comparando el ciclo escolar 2011-2012 con el ciclo escolar 2009-2010.

Porcentaje de los resultados de la relación de las dislalias y la escritura comparando el ciclo escolar 2009-2010 con el ciclo escolar 2011-2012

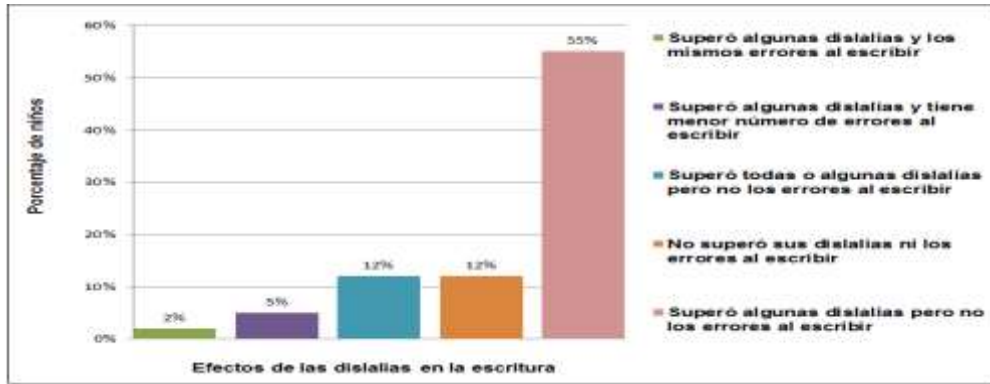


Figura 16. Porcentaje de los resultados de la relación de las dislalias y la escritura comparando el ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.

▪ **RELACIÓN DISLALIAS-LECTURA.**

En los resultados de la relación de las dislalias y la lectura en el ciclo escolar 2011-2012 -ver tabla 20 en anexos-, se encontró que el 88% de la población, es decir, 31 de los 35 niños, presentan errores al leer, pues las fallas correspondieron a los fonemas que se les detectaron como dislalias; mientras que 4 niños -12%- no presentan dislalias, por lo que no presentan errores al leer, como se muestra en la siguiente tabla y figura:

Porcentaje de los resultados de la relación de las dislalias y la lectura en el ciclo escolar 2011-2012

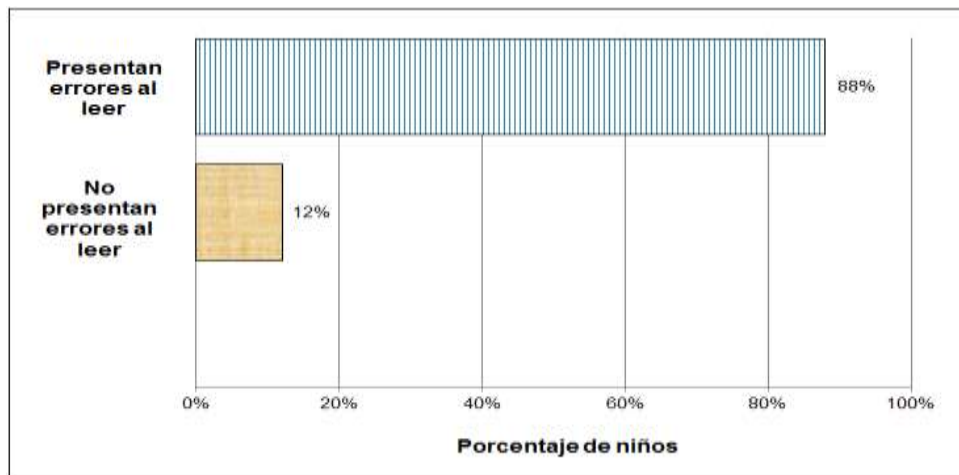


Figura 17. Porcentaje de los resultados de la relación de las dislalias y la lectura en el ciclo escolar 2011-2012.

Con el análisis realizado a la situación de cada uno de los 35 niños participantes en cuanto a la relación de las dislalias y la lectura comparando el ciclo escolar 2009-2010 con el ciclo escolar 2011-2012 se decidió agrupar los resultados de la información en cinco categorías, obteniéndose los siguientes resultados:

- El 2% de la población que representa a 1 niño superó de 11 a 15 errores al leer.
- El 12% de la población que representa a 4 niños no superaron ningún error al leer.
- El 14% de la población que representa a 5 niños superaron de 6 a 10 errores al leer.
- El 14% de la población que representa a 5 niños superaron la totalidad de errores al leer.
- El 58% de la población que representa a 20 niños superaron de 1 a 5 errores al leer.

Distribución de los resultados de la relación de las dislalias y la lectura comparando el ciclo escolar 2009-2010 con el ciclo escolar 2011-2012

Relación de las dislalias y la lectura comparando el ciclo escolar 2009-2010 con el ciclo escolar 2011-2012	Niñas	Niños	Total	Porcentaje Total
No superaron ningún error al leer	0	4	4	12%
Superaron de 1 a 5 errores al leer	8	12	20	58%
Superaron de 6 a 10 errores al leer	0	5	5	14%
Superaron de 11 a 15 errores al leer	1	0	1	2%
Superaron la totalidad de errores al leer	2	3	5	14%
Total	11	24	35	100%

Tabla 21. Resultados de la relación de las dislalias y la lectura comparando el ciclo escolar 2009-2010 con el ciclo escolar 2011-2012.

Porcentaje de los resultados de la relación de las dislalias y la lectura comparando el ciclo escolar 2009-2010 con el ciclo escolar 2011-2012

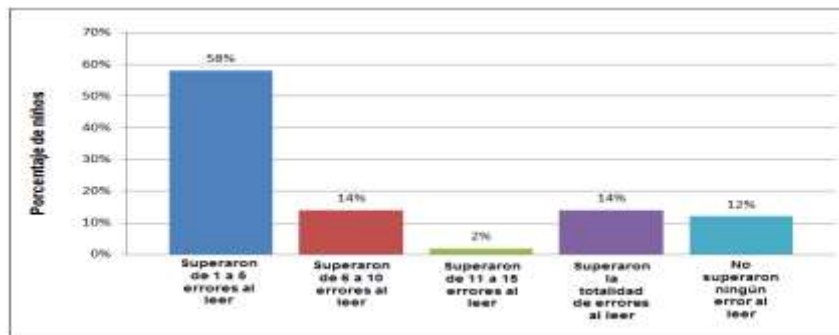


Figura 18. Porcentaje de los resultados de la relación de las dislalias y la lectura comparando el ciclo escolar 2009-2010 con el ciclo escolar 2011-2012.

4.1.4. CORRELACIÓN ENTRE VARIABLES.

El siguiente aspecto trabajado fue el de la correlación entre las variables de *Dislalias detectadas* y *Escritura* en los niños investigados.

En estadística, el coeficiente de correlación de Spearman ρ –rho- es una medida de correlación -para ver la asociación o interdependencia- entre variables.

Para calcular ρ , los datos son ordenados y reemplazados por su respectivo orden. La fórmula es:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

Donde:

- D es la diferencia entre los correspondientes valores de $x - y$.
- N es el número de sujetos

La interpretación del Coeficiente de Spearman es igual que las del Coeficiente de Correlación de Pearson, oscila entre -1 y +1, indicando asociaciones negativas o positivas respectivamente, en donde 0 –cero-, significa no correlación y 1 –uno- significa correlación positiva perfecta

A continuación se preparan los datos en una tabla para hallar el coeficiente de correlación de Spearman, ρ –rho- entre las dislalias detectadas y los errores que tuvieron los niños al escribir.

No.	Número de Dislalias	Orden de dislalias	Errores al escribir	Orden de errores al escribir	Diferencia (D)	Diferencia al cuadrado (D ²)
1	0	2.5	0	6.5	-4	16
2	0	2.5	0	6.5	-4	16
3	0	2.5	0	6.5	-4	16
4	0	2.5	0	6.5	-4	16
5	1	5	0	6.5	-1.5	2.25
6	2	7.5	2	6.5	1	1
7	2	7.5	2	6.5	1	1
8	2	7.5	2	6.5	1	1
9	2	7.5	0	6.5	1	1
10	3	12.5	0	6.5	6	36
11	3	12.5	1	6.5	6	36
12	3	12.5	0	6.5	6	36
13	3	12.5	3	13	-0.5	0.25

14	3	12.5	3	15	-2.5	6.25
15	3	12.5	0	15	-2.5	6.25
16	4	16.5	4	15	1.5	2.25
17	4	16.5	4	17.5	-1	1
18	6	18.5	6	17.5	1	1
19	6	18.5	6	19.5	-1	1
20	7	22	0	19.5	2.5	6.25
21	7	22	7	21.5	0.5	0.25
22	7	22	7	21.5	0.5	0.25
23	7	22	7	25	-3	9
24	7	22	0	25	-3	9
25	8	26	8	25	1	1
26	8	26	5	25	1	1
27	8	26	6	25	1	1
28	9	30	9	29	1	1
29	9	30	6	29	1	1
30	9	30	9	29	1	1
31	9	30	6	30	0	0
32	9	30	9	33	-3	9
33	10	33.5	5	33	0.5	0.25
34	10	33.5	0	33	0.5	0.25
35	13	35	13	34	1	1
						237.5

Tabla 22. Datos para hallar el coeficiente de correlación de Spearman, ρ –rho- entre las dislalias detectadas en los niños y los errores que tuvieron al escribir.

El estadístico ρ viene dado por la expresión:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

Se procede a sustituir los valores:

$$P = 1 - \frac{6 \times 237.5}{35 (1225 - 1)} = 1 - \frac{1425}{42840} = 1 - .03 = .97$$

Coeficiente rho de Spearman de dislalias y escritura = .97, valor que señala *Baptista, Fernández y Hernández (2006)* correspondiente a una correlación positiva considerable.

El siguiente aspecto trabajado, fue el de la correlación entre las variables de *Dislalias detectadas* y *Lectura* en los niños investigados.

A continuación se preparan los datos en una tabla para hallar el coeficiente de correlación de Spearman, ρ -rho- entre las dislalias detectadas y los errores que tuvieron los niños al leer.

No.	Número de Dislalias	Orden de dislalias	Errores al leer	Orden de errores al leer	Diferencia (D)	Diferencia al cuadrado (D2)
1	0	2.5	0	2.5	0	0
2	0	2.5	0	2.5	0	0
3	0	2.5	0	2.5	0	0
4	0	2.5	0	2.5	0	0
5	1	5	1	5	0	0
6	2	7.5	2	7.5	0	0
7	2	7.5	2	7.5	0	0
8	2	7.5	2	7.5	0	0
9	2	7.5	2	7.5	0	0
10	3	12.5	3	12.5	0	0
11	3	12.5	3	12.5	0	0
12	3	12.5	3	12.5	0	0
13	3	12.5	3	12.5	0	0
14	3	12.5	3	12.5	0	0
15	3	12.5	3	12.5	0	0
16	4	16.5	4	16.5	0	0
17	4	16.5	4	16.5	0	0
18	6	18.5	6	18.5	0	0
19	6	18.5	6	18.5	0	0
20	7	22	7	22	0	0
21	7	22	7	22	0	0
22	7	22	7	22	0	0
23	7	22	7	22	0	0
24	7	22	7	22	0	0
25	8	26	8	26	0	0
26	8	26	8	26	0	0
27	8	26	8	26	0	0
28	9	30	9	30	0	0
29	9	30	9	30	0	0
30	9	30	9	30	0	0
31	9	30	9	30	0	0
32	9	30	9	30	0	0
33	10	33.5	10	33.5	0	0
34	10	33.5	10	33.5	0	0
35	13	35	13	35	0	0
						0

Tabla 23. Datos para hallar el coeficiente de correlación de Spearman, ρ -rho- entre las dislalias detectadas en los niños y los errores que tuvieron al leer.

El estadístico ρ viene dado por la expresión:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

Se procede a sustituir los valores:

$$P = 1 - \frac{6 \times 0}{35(1225-1)} = 1 - \frac{0}{42840} = 1 - 0 = 1$$

Coeficiente rho de Spearman de las variables dislalias y lectura = 1, valor que de acuerdo con Baptista, Fernández y Hernández (2006), corresponde a una correlación positiva perfecta.

4.1.5. ANÁLISIS DE VARIANZA UNIDIRECCIONAL.

El siguiente aspecto trabajado fue la prueba ANOVA de comparación de medias entre las dislalias funcionales no tratadas durante el ciclo escolar 2009-2010 y el ciclo escolar 2011-2012.

El estadístico t viene dado por la expresión:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{S_{D_{\bar{X}}}}$$

Donde:

- \bar{X}_1 es la media de la primera medición
- \bar{X}_2 es la media de la segunda medición
- $S_{D_{\bar{X}}}$ es la desviación típica de la diferencia de medias

La interpretación de la prueba t dependerá si el valor resultante es o no significativo, para lo cual se deben de calcular los grados de libertad y, una vez obtenido el resultado del valor t , se compara el valor obtenido contra el valor del nivel de confianza .01 que le debería corresponder en la tabla t de Student.

Baptista, Fernández y Hernández (2006) mencionan que la hipótesis de investigación se acepta si el valor calculado es igual o mayor al que aparece en la tabla; pero si es menor, se aceptaría la hipótesis nula.

A continuación se procede a sustituir los valores de la fórmula t:

$$t = \frac{8.4 - 5.2}{1.085} = 2.94$$

Después se calculan los grados de libertad con la fórmula:

$$gl = (N_1 + N_2) - 2$$

Se sustituyen los valores:

$$gl = (35 + 35) - 2 = 68$$

Se procede a buscar el valor resultante de la prueba t con los grados de libertad en la tabla:

gl	Nivel de Confianza .01
50	2.403
60	2.390
70	2.381

Con el valor resultante de t -2.94, al ser mayor que el que aparece en la tabla -2.39-, Baptista, Fernández y Hernández (2006) señalan que se puede aceptar la hipótesis de investigación.

Después se procedió a aplicar el factor F que refleja el grado de igualdad existente entre las medias que se comparan, utilizando las varianzas de ambas mediciones.

El estadístico F viene dado por la expresión:

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}$$

Donde:

- S_1^2 es la varianza mayor
- S_2^2 es la varianza menor

La interpretación de la prueba F dependerá si el resultado es o no significativo, comparando el valor obtenido contra el valor resultante de los grados de libertad de la varianza mayor y los grados de libertad de la varianza menor en la tabla F de Snedecor. Baptista, Fernández y Hernández (2006) mencionan que para que el valor F resultante sea significativo, debe ser igual o mayor al de la tabla.

A continuación se procede a sustituir los valores de la fórmula F:

$$F = \frac{28.13}{11.96} = 2.35$$

Se procede a buscar el valor resultante con ambos grados de libertad (gl=K-1: gl=35-1) en la tabla de Snedecor:

gl	30
f ₂	2.30
34	2.30

Con el valor resultante de F -2.35-, al ser mayor que el que aparece en la tabla -2.30-, de acuerdo con Baptista, Fernández y Hernández (2006) se puede aceptar la hipótesis de investigación.

Con base en lo descrito anteriormente se aprueba la hipótesis de investigación:

Existe una correlación estadísticamente significativa entre las dislalias funcionales no tratadas en niños del primero al segundo ciclo de educación primaria de Tepic Nayarit y su lectoescritura.

4.1.6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

Las alteraciones del lenguaje traen consigo un conjunto de signos y síntomas caracterizados principalmente en la conducta del niño y en su desempeño durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además del hogar, la escuela presenta uno de los sitios en los que el niño empieza a socializar y a través de ciertas competencias y habilidades, es evaluado el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es evidente que, cuando un niño no presenta un desarrollo de acuerdo a las esferas evaluadas se le considere no apto para el desempeño escolar; por ende, L pregunta de investigación que se planteó fue ¿cuál es la evolución de las dislalias funcionales no tratadas y sus efectos en la

lectoescritura en niños del primero al segundo ciclo de educación primaria de Tepic Nayarit?, la cual estuvo encaminada a analizar cómo es que los niños que presentan alguna o algunas dislalias pueden superarlas o no sin intervención; y una vez aplicados los tests y analizados los resultados de estos instrumentos, se comprobó **que las dislalias no se superan en su totalidad si no son tratadas, aun cuando pase el tiempo, así como tampoco se superan totalmente los efectos que éstas tienen en la lectoescritura.**

Los resultados apoyaron la hipótesis, pues desde la primera ocasión que se aplicaron los instrumentos -ciclo escolar 2009-2010-, se pudo constatar que *las dislalias tienen un efecto directo en la lectoescritura en la mayoría de los niños que las presentan.* Este efecto aún no ha sido descrito con detalle y no se ha podido cuantificar o evaluar con certeza, debido, principalmente, a los diferentes tipos de dislalias. Sin embargo, Bueno, Cabañas, Díaz, Fernández y Jiménez (2008) señalan que las dislalias tendrían efectos importantes en la lectoescritura de los niños, ya sea de carácter motriz y/o de discriminación de palabras, lo que generalmente iría acompañado de problemas auditivos y repercutiría fuertemente en los procesos de socialización de los mismos. Sin embargo, no se ha realizado un estudio sistematizado, que analice de manera objetiva la relación entre la dislalia y la lectoescritura.

Lo que estaba por descubrirse eran dos cuestiones: si el hecho de que no fueran tratadas las dislalias en el niño -es decir, que solo tuviera el tiempo a su favor- influiría para que superara esa dificultad, y, si en un dado caso, las dislalias se hubieran superado, también se habrían eliminado de manera automática sus efectos que en la lectoescritura.

Al no encontrarse estudios que pudieran resolver las cuestiones sobre la evolución tanto de las dislalias no tratadas como de sus efectos en la lectoescritura, hubo que esperar dos ciclos escolares para obtener las respuestas y confirmar que **sin intervención el niño no supera todas sus dislalias -siempre y cuando no se trate de una- sin intervención y tampoco supera los efectos en la lectoescritura,** es decir, ambas variables mantienen una relación simbiótica.

Al haberse demostrado que ni las dislalias ni sus efectos en la lectoescritura se superan por sí solos -es decir, que necesitan de la intervención profesional-, los resultados de la presente investigación pueden llegar a contribuir a la solución de estas dificultades a través de la atención en las escuelas, ya que son quienes juegan un papel clave en el desarrollo de la competencia comunicativa, al ser generadoras, facilitadoras e incluso inhibidoras, tanto del lenguaje escrito como del oral, aun cuando a este último

no se le ha dado en la práctica la importancia que merece, sobre todo en los primeros años de la educación primaria, cuando ejerce gran influencia en la enseñanza del lenguaje escrito, al cual se le considera como un aprendizaje indispensable para todo individuo.

En la educación preescolar, los docentes del tercer grado podrían realizar una sencilla valoración del componente fonológico del habla al inicio del ciclo escolar o bien, con el transcurrir de las actividades, podrían notar alguna dificultad en los fonemas de algunos niños, canalizándolos con algún especialista para su atención, con lo que se podrían prevenir mayores efectos.

En el caso de la educación primaria, los docentes de grupo del primer ciclo son los que tienen mayor oportunidad de detectar dificultades en el habla del niño, así como de notar la existencia de fallas articulatorias durante el proceso del aprendizaje de la lectoescritura, haciéndole la observación pertinente a los padres de familia, quienes juegan un papel primer primordial en la vida de sus hijos, además de canalizar al niño con algún especialista para su atención.

Si bien es cierto que existen padres de familia que pasan desapercibidas las dificultades fonológicas del habla que presentan sus hijos, también lo es el hecho de que, muchos padres, no le dan la debida importancia a estas dificultades, considerando, erróneamente, que con el tiempo superarán esa dificultad, por lo que no buscan la manera de que su hijo sea atendido.

Ante el desconocimiento o desinterés de los padres de familia por las dificultades fonológicas de sus hijos, deben ser los docentes quienes consideren a las dislalias funcionales como una barrera para el aprendizaje por los efectos que esto pudiera llegar a tener en la lectoescritura, y así, puedan intentar que el niño reciba la debida atención, ya sea dentro o fuera de la escuela, por parte del equipo de docentes de educación especial o por parte de la familia -especialista particular-, atendiendo con esto al propósito de la inclusión, que, según la U.N.E.S.C.O. en el documento *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*, contempla como:

“... un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas”.

Atendiendo entonces al objetivo de la inclusión educativa, se afirma que las niñas y niños que presentan dislalias funcionales, al igual que aquellos que no las presentan, tienen el derecho de recibir los apoyos necesarios para que consigan alcanzar el máximo desarrollo de su competencia comunicativa, pues en caso de no lograrlo, tendrán numerosas y serias consecuencias personales, sociales, de aprendizaje y laborales; comprendiendo que las personas que cuentan con un óptimo lenguaje oral y escrito tienen mayores posibilidades para desenvolverse tanto personal como social y laboralmente, ya que interactúan con sus congéneres de mejor manera.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.

La presente investigación se enfocó a dar respuesta a la pregunta: ¿cuál es la evolución de las dislalias funcionales no tratadas y sus efectos en la lectoescritura en niños del primero al segundo ciclo de educación primaria de Tepic Nayarit? pudiéndose emitir a partir de ella, una respuesta a esa inquietud científica, dando como resultado esta tesis doctoral.

Se procuró el objetivo general de Identificar la evolución de las dislalias funcionales que no fueron tratadas y sus efectos en la lectoescritura en niños que transitaron del primero al segundo ciclo de educación primaria de Tepic Nayarit.

De los resultados obtenidos con la investigación se plantea que existe correlación positiva y altamente significativa entre las dislalias funcionales no tratadas y los efectos en la lectoescritura en niños que cursan del primero al segundo ciclo de educación primaria, según el coeficiente de correlación de Spearman y el análisis de varianza unidireccional; lo que significa que las dislalias funcionales y sus efectos continúan con el transcurso del tiempo si no son sometidas a intervención.

En este sentido, es importante que los docentes de educación inicial, educación preescolar y educación primaria no pierdan de vista el desarrollo de los componentes del lenguaje con el propósito de detectar a tiempo algún desfase significativo y garantizar una pronta intervención; sobre todo en el jardín de niños, en donde se pueden trabajar ejercicios para que a su egreso cuenten con un desarrollo del lenguaje acorde a su edad; comprendiendo que en el primer ciclo de educación primaria el lenguaje oral es el principal soporte para que la lectoescritura se desarrolle adecuadamente, pudiéndose constatar con la presencia de efectos tácitos del habla en la escritura del niño y al escuchar su lectura.

Asimismo, si las dificultades en el habla no son superadas en el primer ciclo de educación primaria, el niño tendrá que continuar con ellas y con sus efectos durante los siguientes ciclos escolares, limitando su aprendizaje y su participación; por tanto, habrá de concientizarlos sobre la importancia de la atención para que puedan superar en primer lugar sus dislalias y en segundo lugar las repercusiones que éstas han tenido en la lectoescritura, así como trabajar en la elevación de su autoestima y seguridad frente y con sus compañeros.

En consecuencia, la caracterización entre las dislalias funcionales y la consolidación de la lectoescritura favorece el conocimiento más profundo en docentes y los padres de familia para la atención educativa de los niños en correspondencia con sus necesidades, todo lo cual favorece su incorporación a la sociedad y mayores expectativas en su calidad de vida.

Derivado de esto, se debe de impulsar la propuesta de integrar actividades para el desarrollo de los órganos fono-articuladores en los programas de educación básica, principalmente en educación inicial y educación preescolar.

Además, el trabajo de los docentes debe de encaminarse hacia el propiciar un clima social positivo y armonioso, que favorezca el desarrollo del potencial de todos los niños, remarcando para este caso la atención a aquellos que presenten dislalias como parte de la diversidad. Los docentes, al igual que los padres, moldean a los niños y cuentan con la herramienta poderosa de desarrollar, pero también de limitar, las competencias socio-emocionales, estén o no conscientes de ello. El clima social positivo se da en el aula y en la escuela cuando se favorece el respeto, la tolerancia, la cooperación, la solución constructiva de problemas, la responsabilidad, la amabilidad, etc., valores imprescindibles para la formación de la autoestima de cualquier ser humano.

En tanto, para el total desarrollo de las habilidades comunicativas, es prioritario trabajar a favor de las niñas y de los niños que presenten cualquier problema de comunicación y de aprendizaje, no importando si no presentan discapacidad, contando con una visión integral desde su derivación hasta la superación del problema, teniendo en cuenta las consecuencias socio-emocionales que se pueden evitar y/o terminar si esto sucediera.

Por otra parte, se hace necesario que los padres de familia valoren la importancia de que sus hijos superen sus dislalias, apoyándolos en la realización de actividades en casa y buscando apoyos específicos fuera del centro educativo, con el fin de que tanto los padres como los niños se concienticen de la necesidad de fijar de manera correcta las imágenes acústicas y articulatorias en la mente del menor -reprogramación fonemática-.

Además de los resultados generales, también se obtuvieron otros datos valiosos, respecto a la incidencia de niñas -11- es mucho menor que en los niños -24-, dato que se corroboró en la literatura de acuerdo con Perelló (1990) y con Marcelli (2007), ya que en ella se menciona que son las niñas quienes presentan menos alteraciones fonológicas que los niños, aspecto que puede constituir una línea a una investigación posterior sobre su etiología.

En cuanto a los rangos de frecuencia de dislalias detectadas, el que presenta mayo, tanto en la presente investigación como en la primera - ciclo escolar 2009-2010- es de 6 a 11 fonemas con dificultad. Respecto a la fusión de las modalidades *omisión y sustitución* de los fonemas detectados como dislalias, es la que mayor porcentaje presenta en ambos momentos de la investigación -en el ciclo escolar 2009-2010 fue de un 72% y en el ciclo escolar 2011-2012 de un 75%-.

En consecuencia, los fonemas que presentaron mayor dificultad de superar para los niños en el ciclo escolar 2011-2012 fueron /dr/ y /tr/; mientras que el fonema /tl/ que había sido el que presentó mayor dificultad para ellos en el ciclo escolar 2009-2010, logró superarse por el 50% de los niños que lo omitían. En cuanto a las modalidades, la fusión de *omisión y sustitución* de los errores en la escritura, es la que mayor porcentaje presenta en ambos momentos de la investigación -ciclo escolar 2009-2010 y ciclo escolar 2011-2012- con un 56%.

Al respecto de la escritura, se confirma de que a pesar de que algunas dislalias no tratadas son superadas, sus efectos al escribir permanecen, por lo que se hace necesario que la atención se brinde por parte del personal de educación especial en el área de apoyo, además del área de comunicación; o bien, por algún especialista particular.

Con base a lo anterior, se puede afirmar que, **si las dislalias funcionales no son tratadas de los 5 a los 6 años de edad, no podrán ser superadas totalmente en función del tiempo que transcurra, además se reflejarán en la lectoescritura de los niños, provocando, en un primer nivel, que el niño escriba como hable, en un segundo nivel, dificultades en la comprensión de lo leído y/o lo escrito y, en un tercer nivel, que esas dificultades permanezcan durante años o posiblemente durante toda su vida.**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Acosta, V. y Moreno, A. (1999). Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: del retraso al trastorno específico del lenguaje. España: Elsevier.

Aguayo, E. (1996). Pensamientos e investigaciones filosóficas de Mauricio Beuchtt. México: Universidad Iberoamericana.

Ainscow, M. (2004). Salamanca 10 años después: ¿qué impacto ha tenido en el ámbito internacional?. Inglaterra: Manchester 1824. Recuperado el 01 de junio de 2012 en:

<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/5DiezSalamanca.pdf>

Alessandri, M. (2007). Trastornos del Lenguaje. Detección y Tratamiento en el Aula. Argentina: Landeira.

Arco, J. y Fernández, A. (2004). Necesidades educativas especiales. Manual de evaluación e intervención psicológica. España: Mc Graw-Hill.

Artigas, J., García-Nonell, K. y Rigau, E. (2008). Trastornos del lenguaje. España: Asociación Española de Pediatría. Recuperado el 24 de septiembre de 2012 en: <http://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/24-lenguaje.pdf>

Azcoaga, J. (1985). Neurolingüística y Fisiopatología. Argentina: El Ateneo.

Azcoaga, J., Bello, J., Citrinovitz, J., Derman, B. y Frutos, W. (1987). Los retardos del lenguaje en el niño. España: Paidós.

Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R. (2006). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw-Hill.

Barreto, F. (2006). Leer y escribir: desarrollo de la lengua oral y escrita con significación. Bogotá: Ecoe.

Bautista, R (1993). Necesidades educativas especiales. Compilación. España: Aljibe.

Bigas M. y Correig, M. (2001). Didáctica de la lengua en la educación infantil. España: Síntesis.

Boada, H. (1992). El desarrollo de la comunicación en el niño. España: Del Hombre.

Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como una posible “zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial”. Revista Lationamericana de Psicología. Colombia: Fundación Universitaria Konrad

Lorenza. Recuperado el 05 de enero de 2013 en: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80536103.pdf>

Bueno, P., Cabañas, B., Díaz, D., Fernández, M. y Jiménez, G. (2008). Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. España: Magisterio de Educación Primaria.

Burns, S., Griffin, P. y Snow, C. (2002). Un buen comienzo. México: SEP.

Cabrera, M. (2008). Revista de integración e Inclusión educativa. Discapacidad Visual. México: CESE. Recuperado el 23 de noviembre de 2012 en: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-arte/discapacidad_visual.pdf

Cobmer, T. y Camps, A. (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. España: Celeste.

Corredera, T. (1973). Defectos en la dicción infantil. Procedimientos para su corrección. Argentina: Kapelusz.

Dale, P. (1980). Desarrollo del Lenguaje. Un enfoque psicolingüístico. México: Trillas.

Dulcan, M. y Wiener, J. (2004). Tratado de Psiquiatría de la infancia y la Adolescencia. España: Masson.

Ferreiro, E. y Teberosky, Ana. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del Niño. España: Ed. Siglo XXI.

Frostig, M. (1978). Educación especial. Para una ubicación social apropiada. México: Médica Panamericana.

Gallardo, B. y López, A. (2005). Conocimiento y lenguaje. España: PUV.

García, I., Escalante, H. I., Escandón, M., Fernández, T., Mustri, D., Puga, V. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México: SEP-Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica, México-España.

Garton, A. y Pratt, C. (1991). Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. España: Paidós.

Garton, A. (1994). Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. España: Paidós.

Gómez, M., Villarreal, M., González, V., López, M. y Jarillo, R. (1995). El niño y sus primeros años en la escuela. México: SEP.

Gortázar, M. (2006). Tabla del desarrollo del lenguaje. Recuperado el 24 de junio de 2009.

Guevara, Y. (2007). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. Recuperado el 25 de agosto de 2009. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000300003&lng=es&nrm=iso

Guevara, Y. y Macotela, S. (2005). Escuela: del fracaso al éxito. México: Pax.

Hernández, F. (1984). Teorías Psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna. Madrid: Siglo XXI.

Hernández, F. (1990). Las relaciones entre pensamiento y lenguaje según Piaget, Vigotsky, Luria y Bruner. España: Universidad de Murcia. Recuperado el 13 de agosto de 2012 en: <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/21940/1/05%20Las%20relaciones%20entre%20pensamiento%20segun%20Piaget%20Vygotsky.pdf>

Hurlock, E. (1988). Desarrollo del niño. México: Mc Graw-Hill.

Instituto Nacional de la Comunicación humana (1994). Medicina de la Comunicación Humana. México: INCH.

Jakobson, R. (1974). Lenguaje infantil y afasias. Madrid: Ayuso.

Jiménez, M. (2011). La afasia: clasificación y descripción. Granada: Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas. Recuperado el 02 de febrero de 2012 en: http://www.csi-f.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_48/MARIA_DEL_PILAR_JIMENEZ_HORNERO_01.pdf

Johnston, E. (1988). Desarrollo del lenguaje. Buenos Aires: Médica Panamericana.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. México: SEP-FCE.

López, U. y Lou, N. (2001). Bases psicopedagógicas de la educación especial. España: Pirámide.

Love, R. y Webb, W. (1988). Neurología para los especialistas del habla y del lenguaje. Buenos Aires: Médica Panamericana.

Marcelli, D. (2007). Psicopatología del niño. España: Elsevier.

Narbona, J. (2005). El lenguaje del niño y sus trastornos. España: Universidad de Talca. Recuperado el 06 de septiembre de 2010 en: http://mtl.fonoaud.otalca.cl/docs/Seminario_Internacional_2005/Cap_Lenguaje_2005_J_Narbona_U_Talca.pdf

Narbona, J. y Chevrie-Muller, C. (2001). El lenguaje del niño: desarrollo normal, evaluación y trastornos. España: Masson.

Nieto, M. (1999). El niño disléxico. México: Méndez.

Pascual, P. (1995). La dislalia: naturaleza, diagnóstico y rehabilitación. Madrid: Editorial CEPE.

Perelló, J. (1990). Trastornos del habla. España: Masson.

Pérez, G. y Yescas, L. (2005). Desarrollo del lenguaje en el niño preescolar con discapacidad auditiva a través del método de comunicación total. Tesis de Licenciatura. México: UPN.

Pocock, G. y Richards, C. (2005). Fisiología humana. España: Masson.

Puyuelo, M. (1997). Casos clínicos en logopedia 1. España: Elsevier Masson.

RAE (2001). Diccionario de la Lengua Española. Vigésima segunda ed. España: RAE.

Roca, N. (1998). Escritura y necesidades educativas especiales: teoría y práctica de un enfoque constructivista. España: Fund. Infancia y Aprendizaje.

Romano, M. (2001). Las agrupaciones morfológicas básicas para la estructuración del lenguaje. México: Edimal.

Romero, S. (1999). Comunicación y lenguaje: visión general. Tomado de Lecturas del Curso Nacional de Integración Educativa. México: SEP-Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica.

Sameroff, A.J. y Fiese, B. H. (1988). El contexto del desarrollo del Lenguaje. Texas: Pro-Ed.

SEP (2000). Compendio de Lecturas del Curso Nacional de Integración Educativa. México: SEP.

SEP (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración Educativa. México: SEP.

SEP (2006). Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial. México: SEP.

SEP (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México: SEP.

SEP (2009). Plan de Estudios de Educación Básica Primaria. México: SEP.

SEP (2009). Programas de Estudio 2009. México: SEP.

SEP (2010). Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010. Educación Primaria. México: SEP.

UNESCO (1999). Salamanca cinco años después. Francia: UNESCO. Recuperado el 15 de julio de 2010 en: <http://resource-package-on-disability.org/1-one-inclusive-educ-disability/1.2-meeting-docs-commit/155-unesco-Salamanca-5-anos-es.pdf>

Vallet, R. (2006). Dislexia. Barcelona: Ceac.

Yañez, A. (2000). Iniciación escolar a la escritura y lectura. Madrid: Pirámide.

Regal, N. (1999). Dislalias. Revista cubana. Recuperado el 25 de febrero de 2009 en: http://bvs.sld.cu/revistas/ord/vol14_2_99/ord06299.htm

ANEXOS

Figura 1. Lóbulos que conforman el cerebro humano

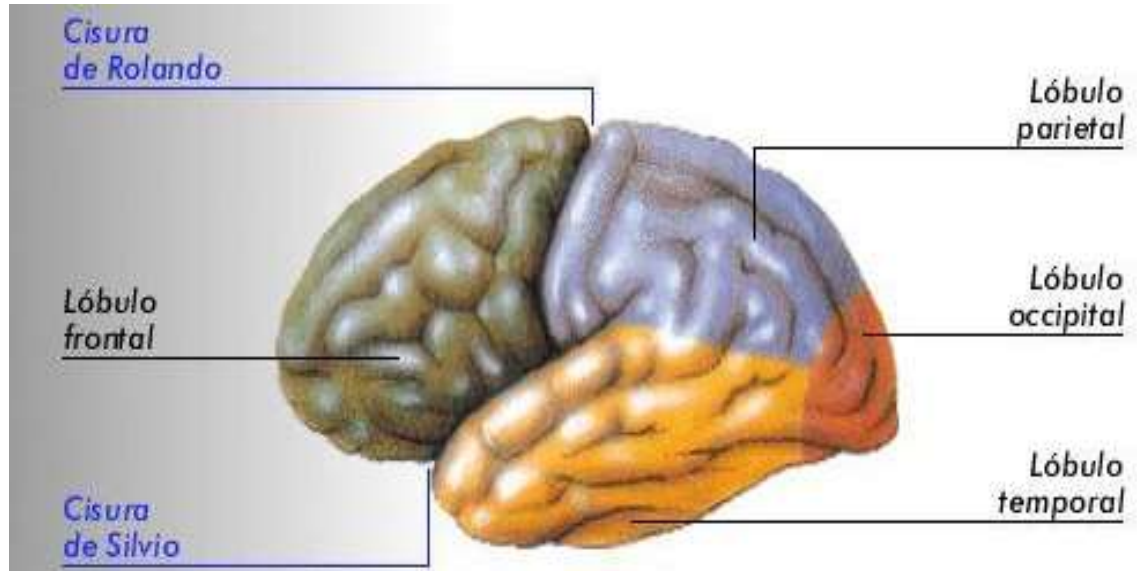


Figura 2. Áreas del cerebro

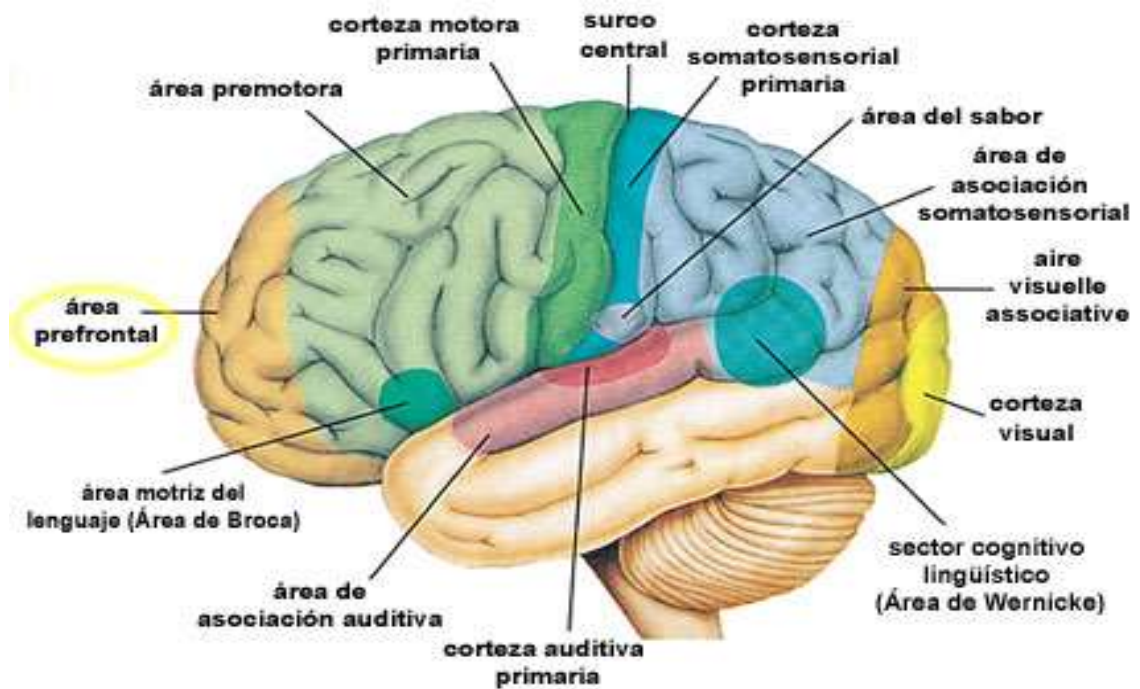


Figura 3. Mecánica de la respiración

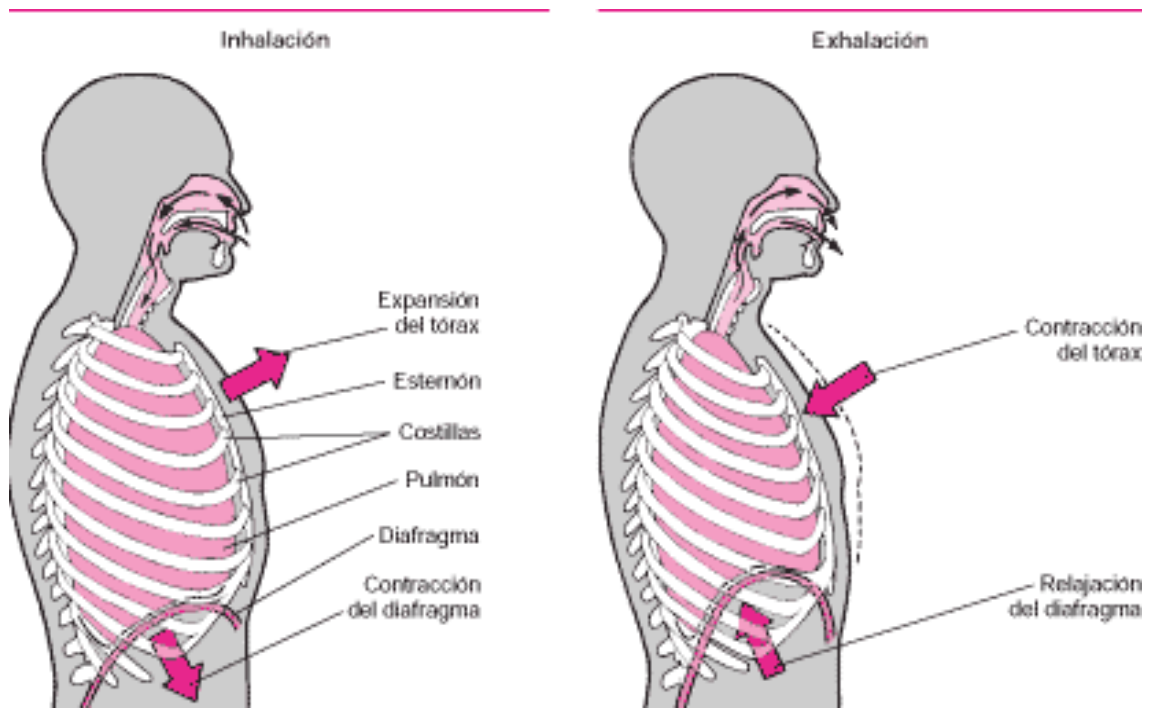


Figura 4. Vías fisiológicas del proceso respiratorio

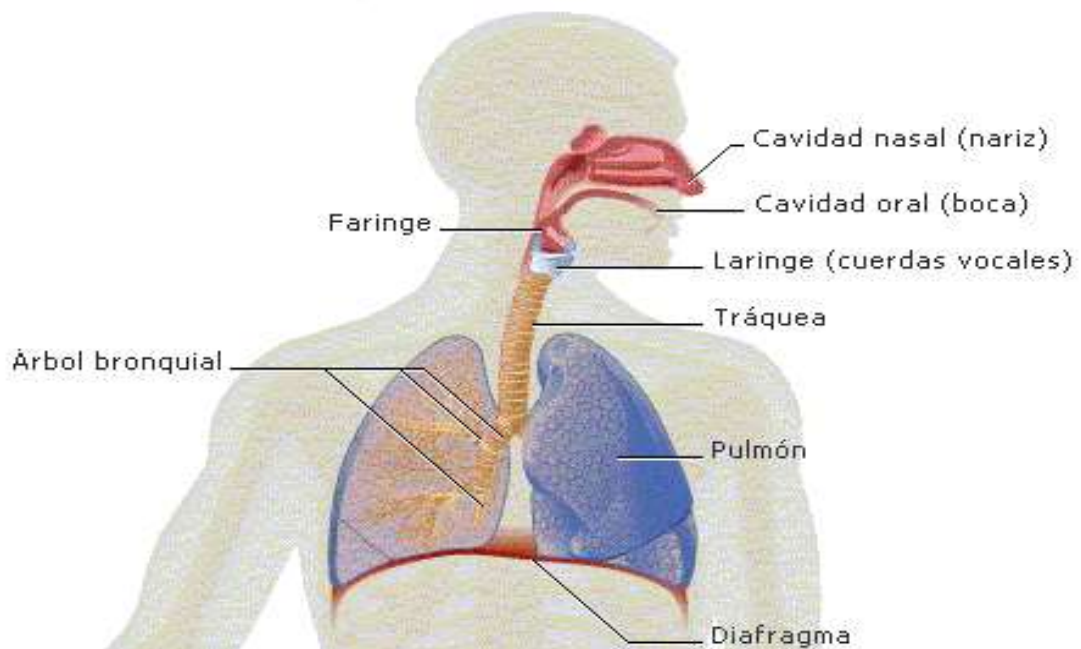


Figura 5. Aparato Fonatorio

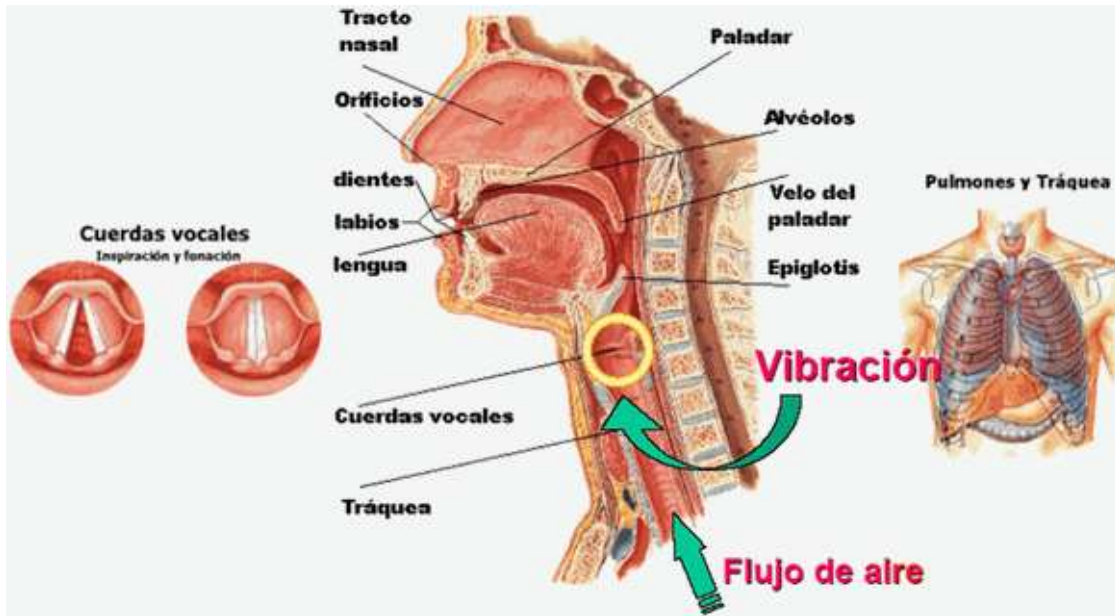


Figura 6. Lateralización de la función cerebral de una persona con hemisferio izquierdo dominante

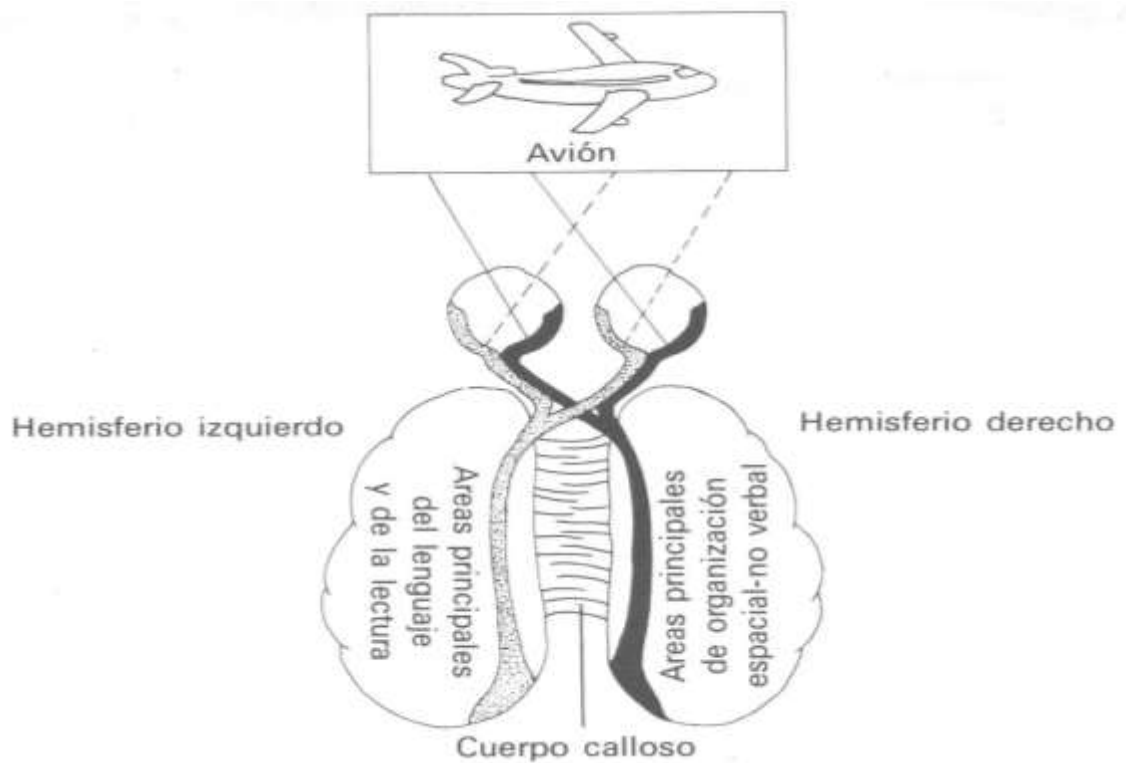


TABLA 1. Clasificación de consonantes del idioma español de acuerdo a sus características de emisión.

	Bilabiales		Labiodentales		Dentales		Alveolares		Palatales		Velares	
	Sor	Son	Sor	Son	Sor	Son	Sor	Son	Sor	Son	Sor	Son
Oclusivas	p	b			t						k/q/c	
Fricativas			f		s	d				y	j	g
Africadas									ch			
Laterales								l				
Vibrantes								r - rr				
Nasales		m						n		ñ		
Líquidas	pl/pr	bl/br	fl/fr		tl/tr	dr					cl/cr	gl/gr

Sor =sordas. Son= sonoras.

Tabla 2. Fonemas mexicanos que presentan varias ortografías.

Fonema	Ortografía Primaria	Ortografía Secundaria
c	ca/co/cu	qu/k
s	sa/se/si/so/su	ce/ci/za/ze/zi/zo/zu
j	ja/je/ji/jo/ju	ge/gi
g	ga/go/gu	gue/gui
ll	lla/lle/lli/llo/llu	ya/ye/yi/yo/yu
rr	rr intermedia	rr en posición inicial o final

Tabla 10. Distribución de niñas y niños participantes de acuerdo al porcentaje de dislalias superadas y no superadas, por cada caso, del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.

Niños	Sexo	Número de Dislalias detectadas 2009-2010	Número de dislalias superadas 2011-2012	Número de dislalias NO superadas 2011-2012
1	M	1	1	0
2	M	12	2	10
3	M	6	0	6
4	M	7	0	7
5	M	3	0	3
6	M	4	1	3
7	F	5	3	2
8	M	3	3	0
9	F	4	1	3
10	F	1	1	0
11	F	10	2	8
12	F	3	2	1
13	M	4	1	3
14	M	3	1	2
15	M	9	2	7
16	M	3	1	2
17	F	8	1	7
18	F	7	3	4
19	F	6	2	4
20	M	22	9	13
21	M	7	1	6
22	M	12	3	9
23	F	19	11	8
24	M	9	0	9
25	M	11	2	9
26	M	16	8	8
27	M	7	4	3
28	M	9	9	0
29	M	17	8	9
30	M	12	3	9
31	F	8	5	3
32	F	6	4	2
33	M	9	2	7
34	M	19	9	10
35	M	15	8	7

Tabla 16. Distribución del número de errores al leer de niñas y niños participantes del ciclo escolar 2009-2010 al ciclo escolar 2011-2012.

Niños	Sexo	Errores al leer 2009-2010	Errores al leer 2011-2012	Porcentaje de errores al leer en cada caso
1	M	1	0	0%
2	M	12	10	83%
3	M	6	6	100%
4	M	7	7	100%
5	M	3	3	100%
6	M	4	3	75%
7	F	5	2	40%
8	M	3	0	0%
9	F	4	3	75%
10	F	1	0	0%
11	F	10	8	80%
12	F	3	1	33%
13	M	4	3	75%
14	M	3	2	66%
15	M	9	7	77%
16	M	3	2	66%
17	F	8	7	87%
18	F	7	4	57%
19	F	6	4	66%
20	M	22	13	59%
21	M	7	6	85%
22	M	12	9	75%
23	F	19	8	42%
24	M	9	9	100%
25	M	11	9	81%
26	M	16	8	50%
27	M	7	3	42%
28	M	9	0	0%
29	M	17	9	52%
30	M	12	9	75%
31	F	8	3	37%
32	F	6	2	33%
33	M	9	7	77%
34	M	19	10	52%
35	M	15	7	46%

Tabla 20. Distribución de los resultados de la relación de las dislalias y la lectura de niñas y niños participantes en el ciclo escolar 2011-2012.

Niños	Sexo	Número de Dislalias 2011-2012	Errores al leer 2011-2012	Porcentaje de error en lectura por cada caso
1	M	0	0	0%
2	M	10	10	100%
3	M	6	6	100%
4	M	7	7	100%
5	M	3	3	100%
6	M	3	3	100%
7	F	2	2	100%
8	M	0	0	0%
9	F	3	3	100%
10	F	0	0	0%
11	F	8	8	100%
12	F	1	1	100%
13	M	3	3	100%
14	M	2	2	100%
15	M	7	7	100%
16	M	2	2	100%
17	F	7	7	100%
18	F	4	4	100%
19	F	4	4	100%
20	M	13	13	100%
21	M	6	6	100%
22	M	9	9	100%
23	F	8	8	100%
24	M	9	9	100%
25	M	9	9	100%
26	M	8	8	100%
27	M	3	3	100%
28	M	0	0	0%
29	M	9	9	100%
30	M	9	9	100%
31	F	3	3	100%
32	F	2	2	100%
33	M	7	7	100%
34	M	10	10	100%
35	M	7	7	100%

ANEXO 1. VALORACIÓN DEL COMPONENTE FONOLÓGICO DEL LENGUAJE INDIVIDUAL.

I) DATOS GENERALES.

Nombre del alumno: _____ Edad: _____

Nombre de la Escuela: _____ Grado: _____

II) REALIZACIÓN FONOLÓGICA.

SONIDO	INICIAL	MEDIA	FINAL	DICE	MODALIDAD
/l/	lápiz	colmillo	sal		
/rr/	rancho	arma	comer		
/r/	arete	corazón	cámara		
/bl/	blusa	cabecito	Pablo		
/cl/	clase	bicicleta	choclo		
/fl/	flama	afligido	mofle		
/gl/	globo	iglesia	regla		
/pl/	plátano	soplido	manopla		
/tl/	tláloc	atleta	huamantl.		
/br/	bruja	cabrito	zebra		
/cr/	crimen	secreto	alacrán		
/fr/	fresas	refrito	cafre		
/pr/	promesa	soprano	capri		
/tr/	trébol	potrillo	potro		
/gr/	grano	mugrita	tigre		
/dr/	dragón	padrísimo	madre		

III) OBSERVACIONES.

ANEXO 1b. VALORACIÓN DEL COMPONENTE FONOLÓGICO DEL LENGUAJE.

I) DATOS GENERALES.

Nombre del alumno: _____ Edad: _____

Nombre de la Escuela: _____ Grado: _____

II) REALIZACIÓN FONOLÓGICA.

SONIDO	INICIAL	MEDIA	FINAL	DICE	MODALIDAD
/p/	pino	séptimo	chip		
/b/v/	bote	submarino	bob		
/m/	melón	campo	Salem		
/f/	fama	Neftalí	jirafa		
/t/	tuna	ritmo	papalote		
/d/	dona	admiro	salud		
/c/s/z/	zapato	esto	hongos		
/n/	nido	santo	tacón		
/l/	lápiz	colmillo	sal		
/rr/	rancho	arma	comer		
/r/	arete	corazón	cámara		
/ch/	chocolate	hachazo	coche		
/ñ/	ñandú	muñeca	piña		
/ll/y/	llave	callada	camello		
/k/c/q/	cama	pacto	mac		
/j/	jabón	pájaro	reloj		
/g/	gallo	enigma	jeringa		
/x/	xbox	examen	box		
/bl/	blusa	cabecito	Pablo		
/cl/	clase	bicicleta	choclo		
/fl/	flama	afligido	mofle		
/gl/	globo	iglesia	regla		
/pl/	plátano	soplido	manopla		
/tl/	tláloc	atleta	huamantla		
/br/	bruja	cabrito	zebra		
/cr/	crimen	secreto	alacrán		
/fr/	fresas	refrito	cafre		
/pr/	promesa	soprano	capri		
/tr/	trébol	potrillo	potro		
/gr/	grano	mugrita	tigre		
/dr/	dragón	padrísimo	madre		

III) OBSERVACIONES.

ANEXO 2. REGISTRO DE ESCRITURA Y DE LECTURA.

Nombre del alumno: _____ Edad: _____

Nombre de la Escuela: _____ Grado: _____

ORACIÓN	DICTADO DE ESCRITURA	REGISTRO DE LECTURA

Resultados:

Número de dislalias dictadas	Número de dificultades al escribir	Número de dificultades al leer
------------------------------	------------------------------------	--------------------------------

ANEXO 3. TABLA GENERAL CON DATOS ARROJADOS DE LA VALORACIÓN DEL COMPONENTE FONOLÓGICO DEL LENGUAJE.

Niño	Edad	Sexo	Grado que cursa	Número de dislalias detectadas en el ciclo escolar 2009-2010	Modalidad de dislalias detectadas en el ciclo escolar 2009-2010	Número de dislalias detectadas en el ciclo escolar 2011-2012	Modalidad de dislalias detectadas en el ciclo escolar 2011-2012
1	9	M	3	1	Sustituye	0	
2	9	M	3	12	Omite y Sustituye	10	Omite y Sustituye
3	9	M	3	6	Agrega	6	Agrega
4	8	M	3	7	Sustituye	7	Sustituye
5	8	M	3	3	Sustituye	3	Sustituye
6	8	M	3	4	Omite y Sustituye	3	Omite y Sustituye
7	9	F	4	5	Sustituye	2	Sustituye
8	9	M	4	3	Omite y Sustituye	0	
9	9	F	4	4	Omite y Sustituye	3	Omite y Sustituye
10	9	F	4	1	Sustituye	0	
11	10	F	4	10	Omite y Sustituye	8	Omite y Sustituye
12	9	F	4	3	Omite y Sustituye	1	Omite y Sustituye
13	9	M	4	4	Omite y Sustituye	3	Omite y Sustituye
14	9	M	4	3	Sustituye	2	Sustituye
15	8	M	3	9	Omite	7	Omite
16	8	M	3	3	Sustituye	2	Sustituye
17	9	F	3	8	Omite y Sustituye	7	Omite y Sustituye
18	8	F	3	7	Omite y Sustituye	4	Omite y Sustituye
19	9	F	3	6	Omite y Sustituye	4	Omite y Sustituye
20	9	M	3	22	Omite y Sustituye	13	Omite y Sustituye
21	10	M	4	7	Omite y Sustituye	6	Omite y Sustituye
22	8	M	3	12	Omite y Sustituye	9	Omite y Sustituye
23	9	F	3	19	Omite y Sustituye	8	Omite y Sustituye
24	10	M	4	9	Omite y Sustituye	9	Omite y Sustituye
25	9	M	4	11	Omite y Sustituye	9	Omite y Sustituye
26	9	M	3	16	Omite y Sustituye	8	Omite y Sustituye
27	8	M	3	7	Omite y Sustituye	3	Omite y Sustituye
28	10	M	4	9	Omite y Sustituye	0	
29	9	M	3	17	Omite y Sustituye	9	Omite y Sustituye
30	9	M	3	12	Omite y Sustituye	9	Omite y Sustituye
31	9	F	3	8	Omite y Sustituye	3	Omite y Sustituye
32	9	F	4	6	Omite y Sustituye	2	Omite y Sustituye
33	9	M	3	9	Sustituye	7	Sustituye
34	9	M	4	19	Omite y Sustituye	10	Omite y Sustituye
35	9	M	3	15	Omite y Sustituye	7	Omite y Sustituye

* Los nombres de los participantes han sido omitidos para proteger su privacidad

ANEXO 4. TABLA GENERAL CON DATOS ARROJADOS DEL REGISTRO DE ESCRITURA Y DE LECTURA.

Niño	Edad	Sexo	Grado que cursa	CICLO ESCOLAR 2009-2010						CICLO ESCOLAR 2011-2012					
				Número de palabras dictadas intencionalmente	Número de errores al escribir	Modalidad de error al escribir	Número de errores al leer	Modalidad de error al leer	Nivel de Lecto-escritura	Número de palabras dictadas intencionalmente	Número de errores al escribir	Modalidad de error al escribir	Número de errores al leer	Modalidad de error al leer	Nivel de Lecto-escritura
1	9	M	3	1	1	Sustituye	1	Sustituye	Alfabético	1	1	Sustituye	0		Alfabético
2	9	M	3	12	1	Omite	12	Omite y Sustituye	Alfabético	12	1	Omite	10	Omite y Sustituye	Alfabético
3	9	M	3	6	6	Agrega	6	Inserta	Alfabético	6	6	Agrega	6	Sustituye	Alfabético
4	8	M	3	7	7	Sustituye	7	Sustituye	Silábico-Alfabético	7	7	Sustituye	7	Sustituye	Alfabético
5	8	M	3	3	1	Sustituye	3	Sustituye	Alfabético	3	1	Sustituye	3	Sustituye	Alfabético
6	8	M	3	4	0	Ninguno	4	Omite y Sustituye	Alfabético	N O A P L I C A			3	Omite y Sustituye	Alfabético
7	9	F	4	5	2	Omite	5	Sustituye	Alfabético	5	2	Omite	2	Sustituye	Alfabético
8	9	M	4	3	1	Omite	3	Omite y Sustituye	Alfabético	3	1	Omite	0		Alfabético
9	9	F	4	4	4	Omite y Sustituye	4	Omite y Sustituye	Siábico	4	4	Omite y Sustituye	3	Omite y Sustituye	Alfabético
10	9	F	4	1	0	Ninguno	1	Sustituye	Alfabético	N O A P L I C A			0		Alfabético
11	10	F	4	10	8	Sustituye	10	Omite y Sustituye	Alfabético	10	8	Sustituye	8	Omite y Sustituye	Alfabético
12	9	F	4	3	3	Sustituye	3	Omite y Sustituye	Alfabético	3	3	Sustituye	1	Sustituye	Alfabético
13	9	M	4	4	4	Omite y Sustituye	4	Omite y Sustituye	Silábico-Alfabético	4	4	Omite y Sustituye	3	Omite y Sustituye	Alfabético
14	9	M	4	3	3	Omite y Sustituye	3	Omite y Sustituye	Silábico-Alfabético	3	3	Omite y Sustituye	2	Omite y Sustituye	Alfabético
15	8	M	3	9	9	Omite y Sustituye	9	Omite	Silábico	9	9	Omite y Sustituye	7	Omite	Alfabético
16	8	M	3	3	1	Sustituye	3	Sustituye	Alfabético	3	1	Sustituye	2	Sustituye	Alfabético
17	9	F	3	8	0	Ninguno	8	Omite y Sustituye	Alfabético	N O A P L I C A			7	Omite y Sustituye	Alfabético
18	8	F	3	7	7	Omite y Sustituye	7	Sustituye	Silábico-Alfabético	7	7	Omite y Sustituye	4	Sustituye	Alfabético
19	9	F	3	6	6	Omite y Sustituye	6	Omite y Sustituye	Siábico	6	6	Omite y Sustituye	4	Omite y Sustituye	Alfabético

20	9	M	3	16	15	Omite y Sustituye	22	Omite y Sustituye	Silábico	15	15	Omite y Sustituye	13	Omite y Sustituye	Alfabético
21	10	M	4	7	7	Omite y Sustituye	7	Omite y Sustituye	Silábico	7	7	Omite y Sustituye	6	Omite y Sustituye	Alfabético
22	8	M	3	12	10	Omite y Sustituye	12	Sustituye	Alfabético	12	10	Omite y Sustituye	9	Omite y Sustituye	Alfabético
23	9	F	3	16	16	Omite y Sustituye	19	Omite y Sustituye	Siábico	16	16	Omite y Sustituye	8	Omite y Sustituye	Alfabético
24	10	M	4	9	6	Omite	9	Omite y Sustituye	Alfabético	9	6	Omite	9	Omite y Sustituye	Alfabético
25	9	M	4	11	9	Omite	11	Omite y Sustituye	Alfabético	11	9	Omite	9	Omite y Sustituye	Alfabético
26	9	M	3	14	14	Omite y Sustituye	16	Omite y Sustituye	Silábico-Alfabético	14	6	Omite y Sustituye	8	Omite y Sustituye	Alfabético
27	8	M	3	7	7	Omite y Sustituye	7	Omite y Sustituye	Alfabético	7	7	Omite y Sustituye	3	Omite y Sustituye	Alfabético
28	10	M	4	9	9	Omite y Sustituye	9	Omite y Sustituye	Silábico	9	9	Omite y Sustituye	0		Alfabético
29	9	M	3	14	14	Omite y Sustituye	17	Omite y Sustituye	Silábico-Alfabético	14	9	Omite y Sustituye	9	Omite y Sustituye	Alfabético
30	9	M	3	10	10	Omite y Sustituye	12	Omite y Sustituye	Silábico-Alfabético	10	10	Omite y Sustituye	9	Omite y Sustituye	Alfabético
31	9	F	3	8	0	Ninguno	8	Omite y Sustituye	Alfabético	N O A P L I C A			3	Omite y Sustituye	Alfabético
32	9	F	4	6	6	Omite	6	Omite y Sustituye	Alfabético	6	6	Omite	2	Omite y Sustituye	Alfabético
33	9	M	3	9	0	Ninguno	9	Sustituye	Alfabético	N O A P L I C A			7	Sustituye	Alfabético
34	9	M	4	16	16	Omite y Sustituye	19	Omite y Sustituye	Alfabético	16	5	Omite y Sustituye	10	Omite y Sustituye	Alfabético
35	9	M	3	12	12	Omite y Sustituye	15	Omite y Sustituye	Silábico-Alfabético	12	12	Omite y Sustituye	7	Omite y Sustituye	Alfabético

* Los nombres de los participantes han sido omitidos para proteger su privacidad