



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

UNIDAD AJUSCO



**SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA**

**PROGRAMA DE APOYO PSICOPEDAGÓGICO
DIRIGIDO A PADRES DE NIÑOS DE 6 Y 7 AÑOS CON
DIFICULTADES DE ORGANIZACIÓN FONÉTICA PARA
PREVENIR REPERCUCIONES EN LA SOCIALIZACIÓN
DEL NIÑO DENTRO DE LA ESCUELA.**

TESIS

PRESENTAN:

**ELIZABETH AVILA ESPINOSA
LISBETH ELENA SERRANO RAMIREZ**

ASESORA: SONIA MIRIAM HERNÁNDEZ MUÑOZ

MÉXICO, DF. SEPTIEMBRE DE 2008.

Dedicatorias

Le agradezco a Dios, por a habernos permitido terminar este proyecto, y por dejarme ver la luz de un nuevo amanecer.



A Mis padres, Mamá Isabel y Papá Gabino por apoyarme siempre y ayudarme a cumplir mis sueños.

A mis hermanos Ángel y Cris, quienes han sido mis compañeros de vida, los quiero mucho.



A José Luis, quien me apoyo y ayudó con mucho amor y paciencia. Jet' aime.

A todos mis Tíos y Tías, Bernabe, Mary, Chucho, Dary, Juanita, Paz, Félix, a las Rositas; para quienes también esta dedicado este triunfo al igual que a mis abuelitos Rosita y Arnulfo.



A mis primos Berna, Juan, Bety, Manolo, Adrian, Ale, y Rosita; por pasar ratos agradables y que espero que siga habiendo muchos más.

Lisbeth Serrano R.

*Con mucho cariño
principalmente a mis padres
que me dieron la vida y han
estado conmigo en todo
momento. Gracias por todo
papá y mamá por darme una
carrera para mi futuro y por
creer en mí, aunque hemos
pasado momentos difíciles
siempre han estado
apoyándome y brindándome
todo su amor, por todo esto les
agradezco de todo corazón el
que estén conmigo a mi lado.*



*A mis sobrinos Karis, Andy y
Ray, mas que sobrinos son como
mis hijos; los adoro con todo mi
corazón y los llevo siempre en
mi pensamiento.*



*A mis hermanos Ray y Diana,
gracias por estar conmigo y
apoyarme siempre, los quiero
mucho.*



*A mi novio Edgar, que me has
apoyado en todo para poder ver
realizado mi más grande sueño.
Gracias por tu paciencia y por
estar a mi lado en las buenas y
en las malas.*

Te amo hoy mañana y siempre.

Elizabeth Avila E.

*A nuestra directora de tesis,
Sonia Hernández M. por su
tiempo y dedicación en esta
etapa de nuestras vidas.*





A nuestros profesores Esteban Cortés, Alberto Flores, Luz María Ramírez por brindarnos su tiempo y apoyo.

A nuestras amigas Vero Heras, Sofía, Norma, Otilia, Aurora, Verito y Adriana por brindarnos su amistad.



Elizabeth Ávila y Lisbeth Serrano.

Introducción	1
Capítulo I.	
Orientación Educativa en Educación Básica	
Antecedentes	5
Conceptos fundamentales de la Orientación Educativa	16
Principios que fundamentan la actual concepción de la Orientación e Intervención Psicopedagógica.	23
Funciones de la Orientación e Intervención Psicopedagógica.	32
Modelos de Intervención.	34
La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) propósito, funciones y lineamientos.	
Antecedentes	37
Propósito	40
Fundamentos de la USAER.	40
Funciones de USAER.	41
Departamento del lenguaje en USAER.	
Funciones, perfil y actividades.	45
Capítulo II.	
Lenguaje	
Concepto de lenguaje	48
Adquisición y desarrollo del lenguaje.	49
Factores anclados en el sujeto.	51
Factores anclados en la experiencia.	52
Interacción comunicativa.	53
Componentes lingüísticos.	57
Dificultades del lenguaje.	62
Dificultades fonológicas	65
Dificultades fonológicas transitorias	66
Dificultades fonológicas permanentes	69

Capítulo III

La Familia

Definición de familia.	72
Antecedentes de la familia mexicana	73
Funciones de la familia.	78
Dinámica de la familia.	82
Relaciones en la familia.	85
Padres autoritarios.	89
Padres permisivos.	90
Padres democráticos.	90
Relaciones e influencias entre hermanos.	92
Adquisición del lenguaje dentro del ámbito familiar.	95
Los dos primeros años de vida.	96
De los dos a los cuatro años.	97
De los cuatro a los siete años	97

Capítulo IV

El Infante de 6 y 7 años

Desarrollo corporal.	99
Desarrollo psicológico.	102
Periodo sensomotor.	103
Periodo preoperacional.	106
Desarrollo social.	111
Etapas de la socialización.	116
La conducta de los “otros significativos”.	118
El aprendizaje de la conducta socializada.	119
La escuela y la socialización del niño.	120
Lenguaje y socialización.	123
Desarrollo Lingüístico en los años escolares.	126

Capítulo V**Programa de apoyo psicopedagógico.**

Planteamiento del problema	133
Diagnóstico	135
Justificación	139
Objetivo	142
Marco teórico	142
Metodología	143
Cronograma de actividades	144
Introducción a los talleres	146
Taller I	147
Taller II	149
Taller III	151
Taller IV	155
Relataría de los Talleres	158
Aportaciones de los Talleres	165
Resultados y análisis de cuestionarios	166
Manual	171
Conclusión	207
Índice de cuadros	
Cuadro 1	19
Cuadro 2	34
Cuadro 3	55
Cuadro 4	56
Cuadro 5	59
Cuadro 6	60
Cuadro 7	61
Cuadro 8	127

Anexos

Cuestionario	211
Gráficas	216

Bibliografía

Glosario

INTRODUCCIÓN

El lenguaje ha sido transmitido a través de la historia por medio de la lengua oral y escrita. La humanidad, ha tenido la necesidad de comunicarse y socializarse.

El medio fundamental de comunicación es la lengua oral, la voz y el habla, que permite al individuo expresar y comprender ideas, pensamientos, sentimientos, conocimientos y actividades.

De ahí la preocupación por abordar el lenguaje oral, ya que en ocasiones se ve interrumpido por dificultades, y estos trastornos afectan la socialización y el aprendizaje.

La acción orientadora y la intervención psicopedagógica ayudan al sujeto a afrontar situaciones, de modo tal que en diferentes circunstancias, se llega a tener resultados favorables como mejorar y fortalecer aspectos emocionales, desarrollar mayores y mejores conocimientos, actitudes y habilidades.

También permite dar algunas respuestas a demandas o necesidades escolares y sociales generadas fuera de la institución escolar, en la familia o en la comunidad en general. Por ello desde un marco orientador, es necesario apoyar en la formación de recursos tanto en la familia como en la escuela, para prevenir dificultades en el desarrollo del lenguaje oral en los niños.

Desde el año 1993 las autoridades educativas reconocen la necesidad de poner en marcha acciones pertinentes para atender a la población con capacidades diferentes. Así es como surge la USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), la cual tiene como objetivo integrar a dichos alumnos a las escuelas regulares y a elevar la calidad de la enseñanza. Pretende que, mediante la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia se les de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

La USAER contempla el área del lenguaje como un asunto de su competencia, que tiene como propósito fundamental fomentar el desarrollo de las habilidades comunicativas en los alumnos, ya que ésta constituye una capacidad que repercute directamente en la interacción social en relación a todos los contextos en los que se desenvuelve el individuo.

La familia es la institución básica en todo grupo social, es el lugar natural para que el niño o niña se desarrolle como persona y aprenda a relacionarse con los demás. El ser humano encuentra en el grupo familiar al principal satisfactor de sus necesidades emocionales.

La manera en que el niño desarrolla capacidades para utilizarlas en su vida está determinada por su interacción con el medio que lo rodea (individuo, familia y sociedad). En este sentido, la familia es un intermediario entre el individuo y la sociedad, pues en ella se efectúa el aprendizaje de los roles y de los vínculos, elementos que le permiten al ser humano su socialización.

La familia como contexto de socialización juega un papel muy importante en el desarrollo de los niños, no sólo porque es la encargada de la supervivencia física, sino también porque dentro de ella se realizan los aprendizajes básicos que serán necesarios para el desenvolvimiento autónomo dentro de la sociedad.

El niño nace dentro de una sociedad determinada que utiliza símbolos comunes, pautas establecidas y posiciones reconocidas, y es a través de los otros que el niño aprende estos elementos del mundo social.

A medida que el niño se socializa, la organización de su conducta llega a ser crecientemente compleja.

El desarrollo del lenguaje infantil es un proceso difícil implicado en la construcción de un abstracto sistema de signos, símbolos y acciones, en el que el actor principal es el niño dentro de un escenario no menos complicado: el mundo social que lo rodea.

La adquisición del lenguaje se inicia con los primeros balbuceos del niño y continúa a lo largo de la vida. Durante ese tiempo, el niño atraviesa por varias etapas de adquisición lingüísticas, todas con sus rasgos distintivos, pero con una característica común: la necesidad de participar, de interactuar activamente con el mundo. De la calidad de esta interacción dependerá la solidez con el que el niño irá construyendo su comunicación.

En este vaivén continuo, en diálogo con el mundo social, el niño va aumentando paulatinamente las palabras de su vocabulario y transformando las estructuras de simples a más complejas. Con el tiempo, aprende a construir significados, desdoblando sus varios sentidos hasta llegar a la comprensión de lo metafórico, lo abstracto o lo irónico. Poco a poco, el niño trasciende los límites de su experiencia individual para compartir los símbolos sociales; los usos de su lenguaje se multiplican y encuentran acomodo en diversas situaciones comunicativas.

Los seis años representan un momento clave de transición en el desarrollo lingüístico infantil, pues al iniciar su educación formal encuentra en la escuela el ámbito idóneo, donde podrá aprovechar sus conocimientos anteriores para construir paulatinamente nuevas formas de hablar y así enriquecer sus posibilidades comunicativas.

En un estudio realizado en la escuela primaria “Esteban García de Alba”, en el período comprendido del 21 de noviembre al 12 de diciembre de 2007, en donde se impartieron talleres de apoyo psicopedagógico dirigido a padres de niños que cursaban el primer grado, para brindarles información sobre el desarrollo del lenguaje oral en niños de 6 años de edad, algunas dificultades que se puedan presentar en este proceso, así como alternativas de apoyo factibles de aplicar dentro del hogar, para ayudar a superar dificultades del lenguaje oral en los niños que así lo requieran.

Sin embargo, a la última sesión los padres ya no asistieron.

En consideración a esta situación, se decidió construir un Manual informativo dirigido a padres de niños de 6 y 7 años con dificultades de organización fonética para prevenir repercusiones en la socialización del niño dentro de la escuela, el objetivo es ofrecer a los padres interesados un material didáctico más práctico, que represente un apoyo para el desarrollo del lenguaje oral de los niños de 6 años de edad.

CAPÍTULO I

ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN BÁSICA

ANTECEDENTES

Desde el inicio de la humanidad el hombre ha dependido de la guía o la conducción de quién tiene mayor conocimiento o experiencia sobre algo. La evolución de los homínidos ha sido marcada por la posibilidad de orientar al otro, al poder comunicar los aprendizajes respecto al ambiente, de generación en generación. La transmisión de la cultura, a través de la palabra, la escritura, el arte, etc., no es sino la orientación educativa transmitida de una generación a otra; por lo tanto ésta es tan antigua como el género humano.

De acuerdo con Rafael Bisquerra (1996) dice que podemos encontrar los fundamentos de la orientación educativa desde los primeros registros documentados del pensamiento filosófico de los griegos, al igual que los orígenes de la pedagogía y la psicología; por lo tanto, es conveniente mencionar a los grandes maestros de la pedagogía y la psicología.

Sócrates adoptó como lema: *“Conócete a ti mismo”* inscrito en el frontispicio del templo de Delfos. Éste será, precisamente uno de los objetivos de la orientación. No puede haber ningún tema de discusión más bello que la cuestión de que le gustaría ser a un hombre y en que ocupación debería comprometerse y hasta donde debería perseguir ese objetivo, tanto en la juventud como en la madurez (cit. por Spokane y Oliver, 1983:99). Platón propone un entrenamiento a temprana edad con el cual se descubran las aptitudes, las vocaciones y el ajuste del individuo. En su República, comentó las diferencias entre individuos y recomendó que se tomaran disposiciones para descubrir las aptitudes sobresalientes de cada niño. Propuso una estructuración sociopolítica del Estado donde se configura un sistema educativo con niveles de progresiva dificultad, en el cual el maestro es el

agente de la orientación (Beck, 1973:12) precisamente en la Academia de Platón es donde pueden encontrarse los orígenes de la escuela. Según Bisquerra, Aristóteles plantea que la felicidad está en desarrollar la naturaleza racional realizando una actividad propiamente humana.

En resumen, en los griegos pueden hallarse muchos principios psicopedagógicos que marcarán o harán énfasis en distintos aspectos de la educación como el aprendizaje, los vínculos existentes entre profesor-alumno, profesor- padres; habilidades, aptitudes, valores, etc., que hoy en día siguen vigentes.

En la Edad Media, Santo Tomás de Aquino aporta una síntesis de la tradición filosófica platónica y aristotélica, que aprovecha doctrinas de griegos, árabes y judíos, patriótica, cristiana y las mejores ideas de los escolásticos que le precedieron (Brennan, 1969:71). En sus dos obras, *Summa Theologiae* (1267-1274) en donde expone y sistematiza su pensamiento y *Quaestiones Disputatae*, abarcan aspectos que se pueden considerar psicopedagógicos ya que trata de la naturaleza del hombre, del conocimiento, del intelecto, entendimiento, voluntad, apetitos, potencias cognitivas, sentido común, memoria, etc. Señala como condiciones básicas de la enseñanza la prudencia, la mesura, la habilidad para encontrar el justo medio y la adaptación a los discípulos. Santo Tomás será un condicionante de la Orientación intelectualista que caracterizará la pedagogía tradicional (Bisquerra, 1996:16).

En el Renacimiento se crean cambios en la concepción del hombre y del mundo, el humanismo coloca al ser humano en el centro de atención. De esta época destacan tres españoles precursores de la orientación:

El primero de ellos llamado Rodrigo Sánchez de Arévalo publicó en 1468 en Roma su obra *Speculum Vital Humanae*, que parece ser la más antigua que se conoce sobre descripciones ocupacionales. La primera versión castellana se tituló

El excelente libro intitulado *Speio de la vida humana* (Zaragoza, 1481). Esta obra aporta sugerencias sobre la elección de profesión y la importancia de la información profesional. Todo esto hace que se pueda considerar a Rodrigo Sánchez uno de los más ilustres precursores de la orientación (Op. cit).

Juan Luis Vives es otro ilustre que analizó temas que podríamos considerar psicopedagógicos. En *De Tradendis Disciplinis* (1531), hace hincapié en la necesidad de investigar las aptitudes individuales de las personas para conocerlas mejor y guiarlas a profesiones adecuadas. Otra de sus obras, *De anima et vita* (Basilea, 1538), se ocupa de la memoria, el olvido, las facultades intelectuales y las emociones, entre otros aspectos. En esta sugiere que en todos los centros educativos los profesores deberían reunirse cuatro veces al año para discutir la manera de ser de cada alumno y guiarlo hacia aquellos estudios para los cuales manifiesta mejores aptitudes.

El último de este periodo, Juan Huarte de San Juan propone una selección profesional en su *Examen de ingenios para las Ciencias*, publicado en Baeza (Jaén) en 1575. El objetivo consiste en elegir ingenios aptos y adecuados para las distintas actividades. Para ello se ponen en relación las habilidades con las profesiones. En esta obra se afirma que los hombres difieren en sus habilidades; a cada persona le corresponde una actividad profesional según sus habilidades; las diferencias entre sus habilidades se deben a causas naturales. En su tipología de sujetos, distingue entre:

- a) Sujetos hábiles: aptos para las tareas científicas,
- b) Sujetos inhábiles: orientados hacia tareas de tipo mecánico.

También considera las bases biológicas de la inteligencia; el papel de la herencia, el ambiente y la educación en el desarrollo intelectual; la especificidad o generalidad del ingenio. Todo esto, junto con las implicaciones sociales de su

planteamiento, hacen que muchas de sus aportaciones todavía mantengan vigencia (Bisquerra cit. Arquiola, 1996:18). Por lo tanto Bisquerra considera a Huarte de San Juan como un importante precursor de la orientación vocacional, en concreto de la corriente de “rasgos y factores”.

De acuerdo con Bisquerra se han producido a lo largo del devenir histórico personajes como: Montaigne, que expresa su preocupación por la dificultad en conocer las predisposiciones naturales de los niños, lo cual supone, muchas veces, dirigirlos hacia profesiones para las que no tienen aptitudes. Las aportaciones de Descartes, son importantes ya que entre sus obras se encuentra el *Discurso del método* y el dualismo las cuales tendrán implicación en la psicología con la distinción entre el cuerpo y el alma. Pascal, escribió en su libro *Pensées* (publicado en 1669, casi ocho años después de su muerte) que *la cosa más importante de toda la vida es la elección de un oficio. El azar, lo dispone. La costumbre hace a los albañiles, los soldados, los pizarreros* (cit. por Naville, 1975:11). Por tanto Pascal refleja la toma de conciencia de la importancia de la elección profesional en la vida de una persona. Para Montesquieu, era importante que los seres humanos destacarán en lo que mejor supieran hacer. Otros personajes como Locke, Berkeley y Hume, ejercieron su influencia al tratar de definir la naturaleza del hombre, la naturaleza de la sociedad y la relación existente entre el individuo y la sociedad. Según Kant, la Pedagogía sin la Psicología es ciega, pero la Psicología sin la Pedagogía es vacía y estéril (Op.cit), pues bien este podría ser un principio para justificar el término de la Psicopedagogía. Karl Marx, piensa que el primer deber del adolescente es entregarse a serias reflexiones sobre la elección de carrera.

Todos ellos fueron precursores de la orientación educativa, al expresar postulados filosóficos que reflejaban su preocupación por el destino de los hombres.

El inicio de la pedagogía contemporánea comienza a partir del siglo XVIII, época en la cual se transforma la concepción de la educación. Los personajes más destacados son: Rousseau, Pestalozzi y Froebel, los cuales son citados como precursores de los movimientos de renovación pedagógica, de la educación especial y de la psicología de la educación (Bisquerra, 1996: 21). Los conceptos teóricos de estos configuran características de un ideal para la psicopedagogía.

En el siglo XIX se pueden reconocer algunos estudiosos del tema que también han influido en la concepción de la orientación educativa.

Uno de ellos Edward Hazen quien publicó obras como; *The Panorama of Professions and Trades* (1836) y en (1841) *Glasgow The Book of Trades*, el cual informa que se han utilizado los sábados para visitar fábricas, tiendas y centros de trabajo para que los alumnos elijan más fácilmente su profesión (Bisquerra, 1996:22). John Sydney Soddard, en *¿What I Shall Do?* expuso otras ventajas y desventajas de series de profesiones para los escolares; y George Merrill, elaboró el primer intento sistemático de establecer servicios de orientación a los alumnos. En la Escuela de Artes Mecánicas de San Francisco, Merrill proporcionaba experiencias exploratorias en cada uno de los oficios que se enseñaban en la escuela, acompañadas de asesoramientos, colocación y atención al posterior desenvolvimiento de los ex-alumnos (Bisquerra, 1996: 22).

En orientación, la entrada en el siglo XX supone el paso de la historia del pensamiento a la historia de la ciencia. En sus orígenes, la finalidad de la orientación era ayudar a vivir con mayor plenitud y de una manera más fructífera. El propósito de la orientación era la felicidad de los individuos y la máxima armonía en toda la nación.

Según Bisquerra hay un acuerdo general en considerar que la orientación surgió en Estados Unidos con Parsons, Davis y Kelly.

Frank Parsons, estaba ligado al movimiento de la educación progresiva. Se proponía moderar los efectos negativos de la industrialización sobre los jóvenes de clases desfavorecidas mediante la orientación vocacional. Abrió una residencia para jóvenes en búsqueda de empleo en Boston. El *Vocational Bureau*, englobado en el *Civic Service House*, intentaba facilitar un conocimiento de sí mismo, a partir del cual poder elegir el empleo más adecuado, situada fuera del contexto escolar. Pretendía elaborar un enfoque actuarial de la orientación, su método se dividía en tres pasos:

1. Autoanálisis: conocer al sujeto.
2. Información profesional: conocer el mundo del trabajo;
3. Ajuste del hombre a la tarea más apropiada.

De acuerdo con lo anterior, su concepción de la orientación vocacional es:

En una correcta elección hay tres amplios factores: 1) todos los individuos necesitan tener una clara comprensión de sí mismos, de sus aptitudes, habilidades, intereses, ambiciones, recursos, limitaciones y sus causas. 2) un conocimiento de los requerimientos y condiciones de éxito, ventajas y desventajas, recompensas, oportunidades y perspectivas en diferentes líneas de trabajo; 3) un auténtico razonamiento sobre la relación entre estos dos grupos de hechos (Parsons cit., Bisquerra, 1996:24).

El modelo parsoniano orientado a lo vocacional, se llevaba a cabo generalmente en la adolescencia al momento de escoger una profesión, la cual debiera ser única y definitiva. Parsons asimismo estableció el primer programa para la formación de orientadores nueve meses después del *Vocational Bureau*. Siete años más tarde, el School Comité de Boston adoptó el primer programa para orientadores. Entre los requisitos exigían el estudio adecuado de la educación y se les solicitaba tener experiencia en una escuela. El programa en especial se centraba en el análisis y diagnóstico de las capacidades de la persona ante la elección vocacional. También suscita la necesidad de una técnica para el diagnóstico,

promoviendo el desarrollo de la capacidad analítica del sujeto mediante el estudio de él mismo y de su propia realidad, apoyándose de materiales. Estos son algunos de los ejemplos y materiales ocupados:

- Documentación bibliográfica.
- Información profesional.
- Biografías de personas sobresalientes en alguna profesión y
- Visitas a centros de trabajo.

Las indicaciones de Parsons hicieron necesaria la creación de tests y otros instrumentos para facilitar el conocimiento de los “rasgos” del individuo (Beck, 1973:24). Se puede considerar a Parsons como un precursor de la corriente de rasgos y factores.

Así como Parsons es considerado padre de la Orientación Vocacional, Jesse B. Davis también introdujo el primer programa de orientación en la escuela integrado al currículum escolar, razón por la es considerado el padre de la Orientación Educativa.

Davis completa y especifica el papel que la orientación puede jugar para conseguir los objetivos de la educación. Considera que la escuela es la más idónea para mejorar la vida de los individuos y prepararlos para su futuro social y profesional. Como instrumento propone el currículum de la orientación vocacional y moral. En su concepción, la orientación vocacional debe estar conectada al proceso de educación, y en concreto, debe integrarse en el currículum escolar (Aubrey cit. Bisquerra, 1996:26). En este sentido el enfoque de Davis refleja la necesaria implicación del profesor en la orientación.

El objetivo de la orientación es lograr que el alumno obtenga una mejor comprensión de sí mismo y de su responsabilidad social. La orientación debe de ser un medio para contribuir al desarrollo del individuo. En este sentido se

concibe como un proceso que se prolonga a lo largo del periodo escolar (Bisquerra, 1996:26).

Velaz (1998) considera a Truman L. Kelly, como el que utilizó por primera vez el término *Educational Guidance* (Orientación Educativa). Para Kelly, la Orientación Educativa consiste en proporcionar ayuda al alumno, tanto en la decisión de estudios como en la solución de problemas de adaptación en la escuela.

De acuerdo con Bisquerra a partir de las aportaciones de estos tres autores se empieza a considerar a la orientación como un proceso de ayuda. En general han sido múltiples las aportaciones de diferentes enfoques teóricos.

En los primeros treinta años del siglo XX prevalecieron las siguientes características: La orientación vocacional ponía énfasis en el estudio de las ocupaciones sin dejar de lado al individuo. Los profesores de formación profesional (vocacional educators) eran los prácticos de la orientación. A partir de los años treinta se desentenderán de ella, al pasar la orientación a manos de los “*counselors*”; es decir, los asesores.

Señala Bisquerra (1992) que Herr y Cramer apuntan que, la orientación vocacional y la formación profesional se concebían como componentes complementarios de un esfuerzo conjunto.

La orientación surgió en Europa al mismo tiempo que en los Estados Unidos. En general en Europa la orientación está más ligada a las instancias públicas que en Estados Unidos donde es la iniciativa privada la que tiene mayor relieve.

Es importante observar como en los orígenes de la orientación en Estados Unidos fue predominantemente dirigida a la orientación vocacional y orientación profesional en los países Europeos de lenguas románicas (principalmente Bélgica, Francia, Italia, Suiza y España).

Podemos decir, que la orientación nació como una acción sistémica a principios del siglo XX, como consecuencia de una serie de factores; sociales, políticos y económicos.

Brewer relaciona el surgimiento de la orientación con cuatro factores:

1. La división de trabajo
2. El crecimiento de la tecnología
3. La extensión de la formación profesional (Vocational Education) y
4. La extensión de las formas modernas de democracia.

Bisquerra menciona que, Shertzer y Stone señalan las siguientes fuerzas y factores históricos que han influido en la aparición de la orientación:

- La reforma social
- El movimiento para el estudio del niño
- La psicometría
- El movimiento de la salud mental
- El psicoanálisis
- La educación obligatoria
- El apoyo del gobierno
- La depresión económica y
- La guerra.

Por su parte Beck señala veinticuatro sucesos fundamentales para el surgimiento de la orientación formal (como la coeducación, la inmigración, el cambio de la vida rural a la urbana o la necesidad de personal técnico en la industria, por señalar sólo algunos).

De acuerdo con las distintas posiciones mencionadas, Bisquerra (1996) intenta sintetizar y pone de relieve catorce factores pedagógicos y psicológicos que influyen en el surgimiento y desarrollo de la orientación educativa:

1. Los cambios sociales
2. La formación profesional
3. Los movimientos de renovación pedagógica
4. La investigación psicopedagógica
5. La educación especial
6. La lectura y las estrategias de aprendizaje
7. La psicología evolutiva
8. La psicología de la educación
9. El estudio de las diferencias individuales
10. La psicometría y las técnicas de medición
11. El movimiento de la higiene mental
12. El psicoanálisis
13. El conductismo y las teorías del aprendizaje
14. La psicología humanista.

Rodríguez Espinar y Repetto Talavera coinciden al identificar tres movimientos decisivos en el surgimiento de la orientación formal (Op.cit):

- a) El movimiento reivindicativo de reformas sociales
- b) El movimiento psicométrico y el modelo de rasgos y factores
- c) El movimiento del counseling americano.

A principios del siglo XX se originaron cambios desde una sociedad rural, a una sociedad industrial, hubo una reestructuración en lo económico y social para favorecer el desarrollo de la industrialización, también se dio una variación en las

responsabilidades familiares y se modificaron los periodos obligatorios de la escolaridad.

Parsons, después de presentar su modelo de rasgos y factores y sugerir trabajos que hablaban de lo científico, fueron retomados, para que surgiera la estadística aplicada, a las ciencias humanas y sociales y a la psicometría, iniciados por C.Spearman, L. L. Thurstone y H. Kaiser, los cuales fueron indispensables para el progreso de la orientación.

Para María Luisa Rodríguez (1991) los factores que desde principios del siglo XX, han influido en el desarrollo de la orientación educativa y vocacional son variados y podrían sintetizarse, en los siguientes:

- a) *Factores de tipo socioeconómico y técnicos*, que abarca el desarrollo hacia la industrialización, así como la preocupación por la inteligencia y la creatividad del hombre, a lo que se puede añadir la concentración de la población en las ciudades, la centralización de la producción de las fabricas y la utilización de mano de obra.
- b) *Factores socioculturales y sociopolíticos*, son consecuencia de los anteriores, que obligan a buscar el equilibrio entre el capital y el obrero, para estabilizar el desarrollo y los conflictos de grupo y de clase, además de aliviar los problemas del individuo y de la sociedad.
- c) *Factores de progreso científico*, que unido al progreso social, desarrolla la ciencias naturales, las antropológicas, las sociales y las aplicadas, aportando instrumentos para analizar y comprender los fenómenos de los individuos y de la sociedad.
- d) *Factores propios del desarrollo de las profesiones de ayuda*, se precisaba ayudar a las personas a ajustarse a su propio mundo y al laboral en todos los aspectos para solucionar los problemas de selección educativa y profesional, con respecto a las exigencias y requisitos socioprofesionales.

Para Rodríguez en la actualidad, aun están muy poco desarrollados los objetivos y funciones de la orientación (guidance) y se encuentran dificultades en diferenciarla del consejo (counseling), además de que es realmente complicado delimitar los aspectos educativos de los vocacionales, por su propia esencia formativa. La maduración del concepto de orientación está íntimamente ligada a lo que se entienda por desarrollo evolutivo de la persona. Todas estas circunstancias, unidas a los movimientos filantrópicos, humanistas y religiosos de principios de siglo, detectores de una auténtica crisis social, provocaron la necesidad de solicitar ayuda de personas especializadas y preparadas así como, que nacieran instituciones nacionales e internacionales que iban a planificar sistemáticamente cómo y con qué, divulgar esta ayuda.

CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Orientar es, fundamentalmente, guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocer a sí mismas al mundo que las rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre. Muchas son las definiciones que a lo largo de casi un siglo se han dado de la orientación y ya sea estudiado la orientación como concepto (ayuda), ya sea analizándola como constructo educativo (proporcionar experiencias que ayuden a las personas a conocerse a sí mismas), casi todos los autores coinciden, a grandes rasgos, en caracterizar a la orientación como un proceso de ayuda profesionalizada hacia la consecución de promoción personal y de madurez social (Pérez citado en Rodríguez, 1991:11).

De acuerdo con Rodríguez la raíz de la palabra orientación (guidance) evoca los conceptos de guía, gestión, gobierno, de tal modo que para los padres y los sujetos que solicitan ayuda, orientador sería aquella persona que dirige o gobierna a los alumnos (o a los adultos no escolarizados) hacia ciertas finalidades o intenciones educativas y vocacionales.

Los distintos puntos de vista desde los que se podría enfocar la orientación, abarcan una amplia gama de perspectivas. Por ejemplo:

- a) La orientación tratada desde la ideología, implica un determinado punto de vista para conducir a una persona.
- b) La orientación como un proceso, denota su identidad de fenómeno en continuo cambio, de tal modo que las intervenciones orientadoras no son hechos aislados sino que implican conjuntos y series de pasos progresivos hacia la consecución de un objetivo.
- c) La orientación como un servicio integral abarca sistemas organizados y procedimientos útiles que ayudan al escolar a conocerse a sí mismo.
- d) La orientación como ayuda, con el propósito fundamental de prevenir, mejorar o solucionar los problemas y obstáculos ante lo que el hombre se enfrenta.
- e) La orientación como ayuda personalizada o altamente individualizada a estudiantes o personas que se ven invadidos por las preocupaciones de su vida normal (Op.cit.). Esta orientación recibe el nombre de consejo (counseling) y se sintetiza en la relación dual orientador- orientado: por lo tanto concibe a la orientación como el llegar a conocerse a sí mismo y al mundo, consiguiendo ciertos niveles de conciencia de la identidad personal y de experiencia de los contenidos del entorno y del medio donde la persona esta conceptualizada.

Para Rodríguez, cualesquiera que sean los rasgos característicos de un enfoque de la orientación, es necesario tenerlos en cuenta para estudiarlos y /o sujetarse a ellos. Ellos marcarán los objetivos particulares que norman la

creación de los servicios de ayuda. Estos objetivos deberán ser planteados en términos de efectiva influencia para el cambio de la situación del orientado.

De entre los textos actuales dedicados a la orientación, se pueden extraer siete tipos de objetivos propuestos por los profesionales de la misma. Estos son (Op.cit):

1. Desarrollar al máximo la personalidad.
2. Conseguir la orientación de sí mismo.
3. Comprenderse y aceptarse a uno mismo.
4. Alcanzar una madurez para la toma de decisiones educativas y vocacionales.
5. Lograr la adaptación y ajuste al entorno social y cultural.
6. Conseguir un aprendizaje óptimo en los años de la escolaridad.
7. Combinaciones de cualquiera de los seis anteriores.

Las aproximaciones teóricas coinciden en admitir que la labor orientadora abarca, como mínimo, una gama de funciones específicas; por ejemplo: ayudar a los educandos a valorar y conocer sus propias habilidades, aptitudes, intereses y necesidades educativas; aumentar su conocimiento de los requisitos y oportunidades tanto educativas como profesionales; ayudar a que los jóvenes hagan el mejor uso posible de esas oportunidades mediante la formulación y logro de objetivos realistas; ayudar al alumno a conseguir adaptaciones y ajustes más o menos satisfactorios en los ámbitos personal y social; proporcionar información útil, tanto a los adolescentes como a sus profesores y padres, para planificar los programas educativos y escolares como proyectos integrales, etc. Así la función orientadora significa una parte del proceso educativo total y da continuidad a las facetas instructivas y organizativas de los currículums educativos. En principio la actividad orientadora va dirigida a todos los sujetos y los ha de respetar como unidades integrales, únicas, singulares y altamente personalizadas (Op.cit).

Consuelo Vélaz de Medrano, expone un cuadro donde se aportan definiciones de orientación educativa junto a los principios y funciones que pueden asignarse a cada una.

Cuadro 1. Definiciones de la Orientación Educativa

PRINCIPIOS	CONCEPTO	FUNCIONES
Intervención: <ul style="list-style-type: none"> • Aislada • Correctiva y terapéutica 	La orientación “pretende la enseñanza de las técnicas y las aptitudes interpersonales con las que el individuo puede resolver sus problemas psicológicos presentes y futuros” (Authier y otros, 1977: 277).	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las relaciones interpersonales • Intervención directa
Intervención: <ul style="list-style-type: none"> • Aislada e individual • Correctiva y también de desarrollo 	“...fase del proceso educativo que consiste en el cálculo de las capacidades, intereses y necesidades del individuo para aconsejarle acerca de sus problemas, asistirle en la formulación de planes para aprovechar al máximo sus facultades y ayudarle a tomar decisiones y realizar las adaptaciones que sirvan para promover su bienestar en la escuela, en la vida y en la eternidad” (Kelly, 1972: 442).	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar • Asesorar • Apoyar • Distribución y ajuste (adaptar al sujeto) • Intervención directa • Dirigida al alumno
Intervención: <ul style="list-style-type: none"> • Individual • Correctiva y terapéutica 	“La orientación educativa y vocacional es un servicio educativo que se proporciona a los individuos cuando se enfrentan a problemas personales que no pueden resolver por sí mismos, no aún con la ayuda de los procedimientos comunes de enseñanza” (Herrera, 1976:7).	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar • Asesorar y ayudar • Carácter remedial y/o correctivo • Ofrecer educación especial • Intervención directa • Dirigida al alumno
Intervención: <ul style="list-style-type: none"> • Individual • Para el desarrollo 	“La orientación tratará de descubrir el potencial de cada sujeto y ver que cada uno tenga su oportunidad para desarrollar ese potencial al máximo en lo que mejor pueda ofrecer a sí mismo y al mundo” (Tyler, 1978: 87).	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar • Distribución y ajuste • Carácter propedéutico • Intervención directa • Dirigida al alumno
Intervención: <ul style="list-style-type: none"> • Individual • Preventiva • Para el desarrollo 	“La orientación educativa es el proceso de asistencia al individuo para que se oriente en sus estudios y progrese en la elección de los mismos” (Martínez Beltrán, 1980: 43).	<ul style="list-style-type: none"> • Asesorar académicamente • Carácter propedéutico • Intervención directa • Dirigida al alumno
Intervención: <ul style="list-style-type: none"> • Individual o grupal • Preventiva 	“...puede definirse como una aportación directa de información cara a cara, de asesoramiento o de guía por parte del orientador, a un grupo estudiantil o a un alumno individual” (Maher y Forman, 1987:8).	<ul style="list-style-type: none"> • Informar y asesorar • Carácter propedéutico • Intervención directa • Dirigida al/los alumno/s

Referencia: Velaz, Consuelo (1998). Orientación e intervención psicopedagógica, Málaga, Aljibe.

En las definiciones aquí presentadas, se recoge lo esencial de la concepción de la orientación que ha prevalecido hasta muy recientemente. Podría decirse que hasta los años 80 se concebía como una actividad bastante limitada por las razones que se exponen a continuación:

- Se concibe fundamentalmente como una intervención individual y directa (según el modelo de consejo), orientada a la resolución de los problemas del sujeto con una función meramente remedial.

- Se sobrevalora el diagnóstico de las capacidades del sujeto, generalmente con el fin de adaptarlo a la situación o a las demandas de la educación o de las profesiones ofrecidas por un mercado laboral determinado, en una función sólo de distribución y ajuste.

- Finalmente, estas conceptualizaciones ponen de manifiesto que la intervención se limita a los contextos institucionales educativos (el orientando siempre es el alumno del sistema educativo formal), quedando olvidada o en segundo plano la intervención en el contexto social o comunitario, en contextos educativos no formales y en las organizaciones (Vélaz, 1998).

De igual modo Velaz describe una selección de definiciones actuales de orientación, que son un reflejo de su quehacer en España:

- ◆ Para Repetto y otros, la orientación educativa es la ciencia de la acción que estudia, desde la perspectiva educativa y, por tanto, diagnóstica, preventiva, evolutiva y ecológica, la fundamentación científica del diseño, la aplicación y la evaluación de las intervenciones dirigidas al desarrollo y al cambio optimizante del cliente y de su contexto.

- ◆ Rodríguez Espinar y otros, señalan que, si se asume el carácter educativo y tecnológico de la intervención orientadora, podemos abordar su conceptualización o definición desde las siguientes perspectivas:
 - Como concepto educativo: la Orientación se entiende como la suma total de experiencias planificadas ofrecidas a los alumnos, y dirigidas al logro de su máximo desarrollo. Lo personal, escolar y profesional se funden interactivamente en una concepción holística de la personalidad.
 - Como servicio: la Orientación comprende el conjunto de prestaciones ofrecidas tanto a los alumnos como a los agentes educativos implicados o relacionados con el proyecto vital de los mismos.
 - Como práctica profesional: la Orientación es la tarea ejercida por los profesionales cuya competencia científica ha sido sancionada por la comunidad social a través de las normas y leyes establecidas.
- ◆ Bisquerra (1996), ha definido la Orientación psicopedagógica como un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos.
- ◆ Según Vélaz (1998), Echeverría conceptualiza la orientación educativa como un proceso continuo, sistemático e intencional de mediación, y tendente a desarrollar la capacidad de autodeterminación de las personas para que, en base a criterios contrastados, sean capaces de identificar, elegir y reconducir, si es preciso, las alternativas ofrecidas por su entorno hasta asumir las más acordes a su potencial y trayectoria vital.

- ◆ Para Rodríguez Moreno (Op. cit), orientar sería en esencia, guiar, conducir, indicar de manera procesal para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que las rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar su libertad, de su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral, como en su tiempo libre.
- ◆ Alonso Tapia (Op. cit: 36) ofrece una amplia definición en la que se incluye una referencia a las fuentes disciplinares de la orientación educativa, y hace especial énfasis en su papel en la mejora institucional. La entiende como un proceso recurrente y sistemático a través del que se describen y analizan a distintos niveles de generalidad los modos de funcionamiento de los miembros de una comunidad educativa concreta y de ésta como sistema organizado con fines propios, con el objeto inmediato de detectar las ayudas precisas para favorecer el desarrollo de las capacidades y competencias de los alumnos, a través del que se planifica y se facilita la puesta en práctica de propuestas de actuación encaminadas a facilitar tales ayudas desde el contexto de la propia actividad escolar, todo ello desde los modelos y principios teóricos proporcionados por la Pedagogía, con el fin último de ayudar a la institución a optimizar los esfuerzos para conseguir sus finalidades propias”.

Hoy se le asigna a la orientación no sólo una función remedial y terapéutica (que en ciertas ocasiones puede tener), sino principalmente preventiva, en la que el contexto del alumno es tenido en cuenta y trasciende en ámbito escolar.

En consecuencia, la orientación no sólo compete al especialista, sino a todos los educadores y a los padres de familia, cada uno en el marco de sus respectivas competencias.

Recapitulando, se entiende entonces a la orientación educativa como un conjunto de conocimientos, metodológicos y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objeto de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales.

Los elementos que configuran esta definición se apreciarán al analizar los principios, funciones y el marco de intervención de la Orientación educativa actual.

PRINCIPIOS QUE FUNDAMENTAN LA ACTUAL CONCEPCIÓN DE LA ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Dentro de todo lo que conlleva la orientación, se pretende dar una respuesta clarificadora a las cuestiones de por qué se interviene (razón de ser), qué se persigue y en qué modos de hacer (diferentes tipos de intervención) se plasma la acción que constituye el objeto de la misma. Victor Álvarez (1994) define los principios como aquellas formulaciones, que explican el sentido y características de la misma.

La acción orientadora y la intervención psicopedagógica se justifica en la propia condición humana ya que exige y requiere de estas mismas, para resolver o afrontar situaciones que el propio individuo no puede encarar por sí solo.

Detrás de la concepción de intervención se encuentran unos principios que la sustentan, le dan sentido y determinan sus funciones.

Para Rodríguez Espinar (1993), existen tres principios básicos sobre los que se apoya la acción orientadora los cuales están estrechamente relacionados entre sí: *Prevención, Desarrollo e Intervención Social*.

a) Principio de prevención. Prevenir es tomar las medidas necesarias para evitar que algo suceda, promoviendo por el contrario otro tipo de circunstancias y resultados deseables.

El concepto de prevención procede del campo de la salud, en concreto del ámbito de la salud mental.

En los años sesenta se extiende la preocupación por la prevención de la salud pública a la salud mental, distinguiendo entre prevención primaria, secundaria y terciaria. La primera actúa para reducir el número de casos problema en el futuro; la secundaria, identifica y da un tratamiento temprano de los casos problema, se diseña para reducir el número, la intensidad y la duración de los problemas ya ocurridos y la terciaria trata de reducir la probabilidad de que se repitan los problemas ya ocurridos, con una función remedial y terapéutica. Lo que diferencia estos tres tipos de acción preventiva es el momento y el foco de intervención y la intensidad del problema. En la prevención primaria los destinatarios son la población o los grupos, mientras que en las otras dos se actúa sobre los individuos.

Desde el punto de vista de Vélaz (1998), la primera es la que realmente puede considerarse preventiva ya que se interviene antes del surgimiento del problema, mientras que en los otros dos casos se trata de identificar y tratar tempranamente los problemas que de una u otra manera se han hecho presentes en el sujeto.

Muchos autores han tratado de definir el concepto de prevención primaria (Caplan, 1964; Coger, 1969; Goldston, 1977) entre otros pero tal vez sea Conyne (1983) quien presente una definición más completa y clara ya que recoge las características más sobresalientes de la intervención preventiva:

- Se centra en la población: actúa sobre grandes grupos y no sobre sujetos.
- Se dirige a las poblaciones en riesgo.
- Se anticipa al problema buscando posibles factores desencadenantes del mismo y de las poblaciones susceptibles de padecerlo. Interviene poniendo en marcha programas o actividades tendentes a reducir la frecuencia de aparición.
- La intervención puede ser directa o indirecta, realizada por el orientador o a través de otros profesionales o de nuevas tecnologías y medios de comunicación.
- Contrarresta circunstancias nocivas, modificando las condiciones del contexto que se ha demostrado contribuyen a la aparición del problema.
- Promueve y mejora la fortaleza emocional y la competencia de los miembros de la población, ayudándoles a desarrollar mayores y mejores conocimientos, actitudes y habilidades para que puedan superar mejor las circunstancias nocivas y enfrentarse a los problemas.
- Ofrece protección y seguridad indirecta a la población al tratar de eliminar las circunstancias ambientales nocivas.

Como puede deducirse de lo anterior, en el caso de la Orientación educativa es la misma prevención primaria la que debe guiar la intervención. Para Sanz Oro (1987) el principio de prevención primaria ha sido asumido por la Orientación educativa con algunas precisiones:

1. Las intervenciones preventivas deben dirigirse a todos los sujetos y no solamente a los que son potenciales de un problema.
2. Las acciones se diseñan para ser dirigidas a grupos, no a individuos.
3. Todas las intervenciones son intencionales y, por tanto, planificadas.
4. Se dirigen a problemas de aprendizaje escolar y de conducta.

En opinión de Álvarez (1994), parece un hecho comprobado que el principio de prevención primaria ha sido asumido, al menos teóricamente, por los orientadores, ya que con él se abren nuevas posibilidades de intervención en campos no suficientemente atendidos institucionalmente, pero que permite dar alguna respuesta a demandas o necesidades escolares y sociales generadas fuera de la institución escolar, en la familia y/o la comunidad en general.

La orientación también recurre en cierto modo a la prevención secundaria (dirigida a reducir la intensidad de los problemas que sufren los sujetos) y a la terciaria (que su objetivo es minimizar los efectos residuales del problema ya ocurrido, a fin de que las limitaciones que pueda generar en el sujeto sean las mínimas posibles).

Estos dos tipos de prevención están presentes muchas veces en la práctica orientadora, ya que los orientadores escolares tienen que afrontar la intervención remedial directa con alumnos que presentan problemas o que se hallan en situaciones de riesgo por su bajo rendimiento escolar, sus capacidades, sus circunstancias familiares y en general a otras situaciones adversas a su entorno.

Repetto (1994) señala que existen obstáculos por los cuales no se llevan a cabo los programas preventivos en orientación y todavía es indispensable luchar contra estos:

- Para los orientadores es más fácil y le resulta más gratificante aplicar programas correctivos –curativos.
- A veces la orientación preventiva resulta incómoda, porque puede conllevar cambios sociales y ambientales.
- La orientación educativa preventiva compite con otros enfoques más tradicionales.
- La sociedad actual vive centrada en los problemas del aquí y el ahora, posponiendo las intervenciones preventivas.

Vélaz (1998) añade otro quinto obstáculo, los altos índices de fracaso escolar, que desembocan en una fuerte demanda de intervención remedial proveniente de familias y profesores y que frecuentemente obliga a los orientadores a ocuparse en remediar lo que no hubo tiempo, interés, formación y/o recursos para prevenir.

La intervención preventiva del orientador debería centrarse en actuar como mediador para modificar aquellas circunstancias del contexto generadoras de problemas, así como en dotar a los individuos de las adecuadas competencias para que puedan afrontar con éxito las situaciones problemáticas.

Rodríguez Espinar (1993) sugiere lo siguiente para poder hacer una intervención preventiva:

- Poner especial atención a los momentos de transición del alumno: la escolarización, el cambio de ciclo y de etapa y la transición de la escuela al trabajo.
- Conocer lo antes posible las características y circunstancias personales del alumno, a fin de detectar las posibles dificultades futuras.
- Establecer una estrecha relación familia-escuela desde el principio de la escolaridad.

El orientador debe de llevar un proceso continuo, debidamente bien planificado, en el cual también implique necesariamente a la comunidad educativa.

b) Principio de desarrollo. Este principio se basa en la idea de que a lo largo de su vida la persona pasa por una serie de estadios o fases de desarrollo cada vez más complejas que son las que fundamentan y dan sentido a sus actuaciones y le permiten interpretar e integrar experiencias y conocimientos nuevos y cada vez más amplios.

La orientación sería un proceso de ayuda para promover ese desarrollo integral del potencial de cada persona. Así, también facilitar el desarrollo cognitivo y metacognitivo, la clarificación de valores, o la capacidad de tomar decisiones.

Existen dos enfoques diferentes del proceso de desarrollo (Vélaz, 1998):

- El enfoque madurativo: este enfoque postula la existencia de una serie de etapas sucesivas en el proceso vital de toda persona, que van unidas a la edad cronológica, por tanto, con una fuerte dependencia del componente biológico.
- El enfoque constructivista: a diferencia del anterior, éste concede gran importancia a la experiencia y a la educación como promotoras de desarrollo. Éste es el producto de una construcción, es decir, una consecuencia de la interacción del individuo con su entorno, que permite un progreso organizado y jerárquico.

Aunque estos dos enfoques son diferentes ambos han de ser tenidos en cuenta al plantear una intervención psicopedagógica que persiga el desarrollo del sujeto.

Zacarías y Bopp destacan algunos supuestos aspectos principales básicos de la orientación para el desarrollo (Cit. Vélaz, 1998):

- Los alumnos requieren ayuda para obtener aquella información que no son capaces de descubrir por sí mismo acerca de sus características personales y de los modos apropiados de conducirse en diferentes situaciones.

- Los alumnos requieren de ayuda para adaptarse y enfrentarse a las demandas sociales; para enfrentarse a los problemas y sobreponerse a las debilidades y hacer planes hacia un futuro.
- Conseguir éxito y satisfacción vitales, educativos y laborales es tan beneficioso para la persona como para la sociedad.
- La persona tiene una necesidad innata de hacer algo en la vida, de crecer, desarrollarse y esforzarse. Por ello la valoración y la dignidad son preocupaciones primordiales de la Orientación.
- La orientación ha de crear las condiciones, en la persona y en su medio, que faciliten el desarrollo máximo.
- Los procesos orientadores deben estar ordenados en términos de temporalización y secuencia, de modo que una fase posterior de desarrollo pueda ser entendida a la luz de una fase anterior.

De acuerdo con Vélaz, la educación puede y debe conseguir el máximo desarrollo de las capacidades, habilidades y potencialidades del sujeto y en este progreso, el propio sujeto ayudado por los mediadores sociales –los educadores y compañeros-, tiene un papel fundamental. Así es que la orientación fundada en el principio de prevención es una pieza en la activación de ese desarrollo.

c) Principio de intervención social. Este principio, pone de manifiesto la importancia que tiene para la orientación tener presente el contexto socioeducativo en el que, por una parte, se desarrollan los individuos y por otra, se produce inevitablemente la intervención psicopedagógica.

Este principio tiene varias consecuencias para la intervención:

- Es preciso ayudar al individuo a conocer su medio. A comprenderlo, a concienciarse de las posibilidades y limitaciones del mismo para su realización personal, y para que pueda encarar una adaptación activa y constructiva.
- El orientador ha de considerar su intervención desde un enfoque global, donde los problemas se aborden en toda su complejidad, se contemplen todos los actores, y se calculen las reacciones en cadena que puede provocar una intervención orientadora.
- El enfoque sistémico o ecológico de la intervención parte de la consideración del centro educativo como un sistema de interacciones (de sus miembros entre sí y con el entorno), y asume que la conducta y capacidad individual no pueden entenderse, ni modificarse, sino en el marco de su interacción con las variables contextuales que, en este caso, nos remiten al centro, a las familias y al entorno inmediato.

Las experiencias de las personas, son las que promueven o no su propio desarrollo y que no ocurren en el vacío sino en un contexto determinado. Aunque no es una novedad para nadie que los alumnos tienen diferentes bagajes personales, culturales y contextos sociales con el que los niños ingresan a la escuela y significan condicionantes importantes del éxito o del fracaso escolar, con todo lo que implica también para su propia vida fuera de la escuela. Se recomienda que si consideramos la conducta del sujeto a lo largo del tiempo, a través de los grupos en que se desenvuelve, las situaciones y las experiencias vividas y también las que no ha tenido oportunidad de vivir, comprenderemos mejor su situación y tal comprensión clarificará el para qué, el quién, el cómo y el cuándo de la intervención psicopedagógica.

Por otra parte, Rodríguez Espinar y otros (1993) afirman que asumir en Orientación el principio de intervención social supone que:

- La actividad orientadora debe estar dirigida a la modificación de aspectos concretos del marco educativo y del contexto social, no pueden admitirse las posturas básicas de aquellos orientadores que siempre encuentran argumentos para no intervenir sobre una serie de problemas simplemente por que dicen no ser de su competencia.
- El orientador debe concientizar al orientado de la existencia de factores ambientales que obstaculizan el logro de sus objetivos personales para generar en el orientado una actitud activa para cambiar dichos factores. La creencia de que el futuro se construye sobre el presente y de que es posible alterar el posible futuro para convertirlo en algo deseable es, pese a sus visos utópicos, una condición necesaria de la labor orientadora.
- Es necesario admitir la existencia de una discrepancia real entre los objetivos y valores del alumno y los de la institución educativa, así como entre los de la persona y la sociedad...que implica estar inmersos en una situación dialéctica en la relación individuo-sociedad. El conflicto que se produce no debe resolverse a través del ajuste o adaptación del alumno, sino que ha de darse un serio esfuerzo para cambiar determinadas características del contexto.

En resumen, Veláz considera que el conjunto de los tres principios (prevención, desarrollo e intervención social), están fundamentando la concepción moderna de la Orientación e Intervención Psicopedagógica, que supera el modelo tradicional psicologista, para pasar a concebirse como un proceso integrado en el currículo, que trasciende el marco escolar, que se realiza en colaboración con otros profesionales de la educación y en el que el alumno pasa de ser un elemento pasivo a ser sujeto activo del proceso.

Álvarez Rojo (1994) habla del principio de intervención educativa, expone que la orientación es un proceso de acompañamiento del sujeto a lo largo de su desarrollo para activar y facilita dicho proceso.

La orientación como intervención educativa no se ocupa de los saberes en cuanto tales, sino de los procesos recorridos por los sujetos para su adquisición e integración en un proyecto contextualizado de futuro. El ámbito del saber no puede ni debe ser invadido por la orientación; ese ámbito es propio de la educación como transmisora de contenidos (conocimientos) y entra de lleno en el conjunto de funciones del profesor.

Dentro de la institución escolar la orientación recibe el cargo de manejar los procesos que conducirán a los alumnos al saber hacer y al ser.

FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

Muchos teóricos han propuesto listados amplios de lo que podrían ser las funciones de la orientación, que han pasado desde centrarse preferentemente en los aspectos correctivos, procurando siempre ante todo por los niños “problemas”.

En principio y estudiando las aportaciones de varios psicopedagogos y técnicos de la orientación, Rodríguez (1991), dice que todas las opiniones suelen ser variadísimas y a veces exhaustivas, pero pueden centrarse en un grupo de funciones básicas:

1. *Función de ayuda*, esta función se da para que el orientado consiga su adaptación, en cualquier momento o etapa de su vida y en cualquier contexto, para prevenir desajustes y adoptar medidas correctivas.
2. *Función educativa y evolutiva*, está se da para reforzar en los orientados todas las técnicas de resolución de problemas y adquisición de confianza en las propias fuerzas y debilidades. Es una función que integra esfuerzos de profesores, padres, orientadores y administradores por la combinación de estrategias y procedimientos que implica.

3. *Función asesora y diagnóstica*, consta en recoger todo tipo de datos de la personalidad del orientado, cómo integra los conocimientos y actitudes y cómo desarrolla sus posibilidades. Los datos recogidos no deben provenir únicamente de la aplicación de un programa congruente de pruebas estandarizadas, sino que es preciso proceder a análisis individualizados de las distintas personalidades.

4. *Función informativa*, sobre la situación personal y del entorno; sobre aquellas posibilidades que la sociedad ofrece al educando, programas educativos, instituciones a su servicio, carrera y profesiones que debe conocer, fuerzas personales y sociales que pueden influirle y que también debe hacerse extensible tanto a la familia del orientado como a sus profesores.

Partiendo del supuesto de que la Orientación es una tarea de equipo de profesionales y adjudicándoles a cada uno una función previamente determinada y programada, podría asegurarse que las funciones generales serían conocer a la persona, ayudarla para que por sí misma y de modo gradual consiga un ajuste personal y social. Para lograr esos objetivos se requiere crear servicios de diagnóstico que proporcionen experiencias que faciliten el aprendizaje correcto; saber informar, guiar y aconsejar; saber escuchar; saber dónde derivar a las personas que precisen ayuda específica o tratamiento paraescolar; y, por último, conocer las técnicas de información escolar y profesional aprovechando al máximo los recursos comunitarios (Rodríguez, 1991:17).

Rodríguez propone que para orientar a alumnos, a profesores, tutores, administradores y directivos, a padres y a miembros de la comunidad, se precisan unos verdaderos profesionales de la ayuda que dominen una serie de conocimientos básicos y sepan emplear eficazmente unas técnicas adecuadas.

Estos aspectos se explicitan en el siguiente cuadro.

Cuadro 2. Funciones Básica de la Labor Orientadora

<p>La orientación como una labor de equipo, que necesariamente implican a:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Maestro • Orientador • Psicólogo • Médico • Visitador social • Pedagogo terapeuta • Directivo
<p>Conocimientos que básicamente se exigen del equipo orientador:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la personalidad • Desarrollo físico del niño • Leyes de aprendizaje • Procesos de dinámica de grupo • Demandas sociales • Estilo democrático relacional • Higiene mental • Higiene física • Mundo laboral • Consejo y sus técnicas • Testing o testeo • Medida y evaluación
<p>Técnicas que deben y/o pueden emplearse:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación y otras no estandarizadas • Técnicas estandarizadas • Charlas con los padres • Experiencias exploratorias • Técnicas de discusión • Experiencias en el aula • Role playing • Técnicas de tratamiento terapéutico • Estudio de casos

Referencia: Rodríguez, Ma. Luisa (1991). *Orientación Educativa*. Madrid, CEAC.

MODELOS DE INTERVENCIÓN.

Los modelos de intervención son estrategias para conseguir unos resultados propuestos (Bisquerra, 1996:155). A lo largo de la historia han ido surgiendo diversos modelos que el orientador debe conocer: modelo clínico, modelo de servicio, modelo de programas, modelo de consulta, modelo tecnológico. A continuación se abordará cada uno.

- ♣ El **modelo clínico**, está centrado en la atención individualizada, ha sido importante desde los años treinta hasta los sesenta. Muchas veces ha tenido como centro de atención los casos problemas. Las fases del modelo son:
 1. Demanda por parte del cliente.
 2. Diagnóstico.
 3. Intervención (frecuentemente con carácter terapéutico)
 4. Seguimiento.

El problema de este modelo reside en que su utilización se hace exclusiva y con desconocimiento de los demás modelos.

- ♣ El **modelo de servicios**, puede considerarse, en cierta forma como una ampliación del modelo clínico. Las fases son:
 1. Demanda por parte del cliente.
 2. Atención puntual a la solicitud del cliente.

En este modelo ase puede atender a grupos de personas, además de la atención individualizada.

- ♣ El **modelo de programas**, supone un cambio cualitativo respecto de los dos modelos anteriores. Si estos atendían las demandas del cliente, en el modelo de programas se trata de adelantarse a ella. Es una acción proactiva dirigida principalmente a la prevención y el desarrollo, más que a los aspectos terapéuticos. El modelo de programas sigue las siguientes fases:
 1. Análisis del contexto.
 2. Detectar necesidades.

3. Formular objetivos.
4. Planificar actividades.
5. Realizar actividades.
6. Evaluar el programa.

♣ El **modelo de consulta**, se articula en torno a tres elementos:

1. El orientador asume el rol de consultor, de cual interviene de forma indirecta con el cliente a través de un mediador.
2. El mediador (tutor, profesor, padres, etc.) interviene directamente con el cliente, a partir de las propuestas del consultor.
3. El destinatario ultimo recibe una intervención directa del mediador, e indirecta del consultor.

♣ El **modelo tecnológico**, consiste en la utilización de los “mass media” (prensa, radio, televisión, video, programas informáticos, etc.). Este modelo puede atender simultáneamente a cantidades enormes de personas.

Los diferentes modelos no deben entenderse como incompatibles entre sí, en la práctica un orientador puede articular su intervención con los distintos modelos.

LA UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER)

Antecedentes

La Educación Especial en nuestro país comienza su historia durante el gobierno de Benito Juárez, quién en 1867 y 1870 se funda la Escuela Nacional de Sordos y la Escuela de Ciegos respectivamente. Desde entonces, se ha dado un significativo avance en la educación especial en nuestro país, a la par con el desarrollo del Sistema Educativo Nacional (Velásquez, 2000:20).

Después de una continua labor por consolidar un sistema de educación para las personas con requerimientos de Educación Especial, en 1970 se significó la creación de la Dirección General de Educación Especial; esto significó que hubiera mayor organización y coordinación de acciones del Estado dirigidas a atender educandos con necesidades especiales.

A partir de 1976, se configuran los grupos integrados en el Distrito Federal y Monterrey, donde también aparecen los primeros Centros de Rehabilitación de Educación Especial (Op.cit).

El sistema de Educación Especial mantenía un desarrollo paralelo al de la escuela regular, pero el personal contaba con un mayor nivel profesional respondiendo al programa denominado "Primaria para todos". A su vez los docentes contaban con el apoyo de los programas de problemas de aprendizaje, así como de los grupos integrados. Posteriormente los centros psicopedagógicos son los que dan apoyo a las escuelas regulares.

De igual modo, la política educativa de integración se preocupó por dar auge a las modalidades de los grupos integrados, que básicamente atendían a los alumnos

que presentaban problemas de aprendizaje. Esta modalidad se hizo extensiva a varios Estados de la República. A partir de esta política de integración se constituyó una medida estratégica institucional en el marco del programa “Primaria para todos”, que tenía como propósito esencial la eficiencia terminal de la escuela primaria. Esto se realizó en el ámbito de una estrecha vinculación en la Educación Especial y la Educación Primaria, lo cual trajo como resultado un mejoramiento en la calidad educativa de nuestro país.

Las primeras acciones de esta reestructuración se basaron en el Programa Nacional para la Modernización Educativa, cuyo inicio ocurre en 1989. El desarrollo de dichas acciones manifestaron la necesidad de profundizar en la reforma; y por ello, en 1992 se da la reestructuración del Sistema Educativo Nacional, estableciendo 3 ejes de política educativa:

- a) La reorganización del Sistema Educativo Nacional
- b) La reformulación de contenidos y materiales educativos
- c) La revaloración social de la función magisterial (Secretaría de Educación Pública, Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. 2001-2006: 22).

Estos fines se consideran realistas siempre y cuando el desarrollo de la Educación Especial sea guiado por una filosofía humanista, ya que en todo individuo existe un ser humano, no importa cuáles sean sus limitaciones. Los fines de la educación no deben sujetarse a ninguna limitación, sino por el contrario se deben superar en la medida de lo posible tomando en cuenta que todo educador asume la responsabilidad de formar a una persona, más que la de rehabilitar a un inválido.

- a) En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se reconoce la necesidad de poner en marcha acciones pertinentes por parte de las autoridades educativas para atender a la población con capacidades diferentes. Este programa considera necesario crear un departamento que

apoye en la atención de los alumnos con requerimientos educativos especiales, dentro del ámbito de la escuela regular, para favorecer la integración de dichos alumnos y elevar la calidad de la enseñanza que se realiza en las escuelas regulares. De esta manera es como surge la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (Secretaría de Educación Pública. Programa Educación Especial en el Distrito Federal, Educación con Calidad “Una escuela para todos”. 2001-2006: 49).

La USAER constituye una propuesta para el inicio de la reorganización de la educación especial y por eso mismo ha sido definida como:

La instancia técnico-operativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica, mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia (Op.cit: 22).

El desarrollo técnico-operativo de la USAER se lleva a cabo con base en dos estrategias generales: la atención a los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.

El desarrollo técnico-pedagógico comprende cinco acciones fundamentales:

- Evaluación inicial
- Planeación de la intervención
- Intervención
- Evaluación continua
- Seguimiento.

A las acciones anteriores acompañan otras para la sensibilización inicial y permanente de la comunidad escolar y de padres de familia, así como acciones de gestión escolar al interior de las escuelas y de la zona escolar.

Propósito

La USAER es una instancia técnico-operativa y administrativa de la Educación Especial que se crea para brindar apoyos teóricos y metodológicos y ofrecer respuesta a las necesidades educativas especiales en el marco de la atención a la diversidad, dentro del ámbito de la escuela regular, con el propósito de promover la integración educativa y elevar la calidad de la educación. Desde esta perspectiva la USAER es concebida como una instancia promotora de la “Escuela para todos”, es decir, como promotora de transformaciones en el quehacer educativo de la escuela regular, tales que le posibiliten una respuesta educativa adecuada a la diversidad de condiciones y características de los alumnos.

Fundamentos de la USAER

1. Escuela para Todos

La Escuela para todos surge como una propuesta para ofrecer una respuesta educativa a la diversidad, lo cual implica una concepción distinta de la práctica educativa; ello significa abocarse al desarrollo de las diversas potencialidades, habilidades y talentos de que todo alumno es portador, independientemente de sus características culturales, cognitivas, afectivas y biológicas. Así la Escuela para Todos parte de una ruptura con la concepción de que los sujetos se dividen en normales y no normales.

- a) Esta escuela reconoce y asume la heterogeneidad, la diversidad y la diferencia como elementos fundamentales para el desarrollo y formación de los sujetos que les posibiliten no sólo un desempeño académico exitoso sino además un aprendizaje significativo y una práctica creadora, acorde con sus características individuales, sus intereses y su vida cotidiana (Secretaría de Educación Pública. Programa Educación Especial en el Distrito Federal, Educación con Calidad “Una escuela para todos”. 2001-2006: 49).

Desde esta perspectiva ésta es entendida como una escuela abierta a la diversidad de posibilidades; no de limitaciones de los alumnos pues los concibe como personas a los que la escuela regular debe apoyar en particular, para dar respuesta positiva a todos los individuos y no como una condición inherente a ellos que de antemano los excluye de los beneficios de la educación.

2. Diversidad

Por diversidad hacemos referencia a las diferentes características y necesidades de los alumnos, que van desde las distintas capacidades cognitivas, afectivas, condiciones biológicas, estilos de aprendizaje hasta procedencias culturales y sociales, así como los intereses de los alumnos. La diversidad, en un contexto educativo, no se refiere al simple señalamiento de que cada individuo es único e irrepetible, tampoco se refiere al hecho de que el aula regular da cabida a la diversidad por el sólo hecho de incluir individuos con diferente nombre, procedencia, etc.

Entendemos que el propósito del Programa Nacional es que la diversidad implica reconocer y responder mediante acciones educativas concretas a las diferentes necesidades educativas de los alumnos derivadas de sus características específicas.

FUNCIONES DE USAER

Las primeras acciones que se realizaron en la reestructuración del Sistema Básico de Educación, tuvieron inicio en el Programa para la Modernización Educativa en 1989. El desarrollo de dichas acciones se manifestó la necesidad de ahondar en la Reforma; por ello, en mayo de 1992 en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa se profundiza y se puntualiza la reestructuración del Sistema Educativo.

La USAER constituye la propuesta para el inicio de la reorganización de la Educación Especial. Surge como una alternativa para brindar apoyo a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales dentro del ámbito educativo, al mismo tiempo que requieren de apoyo distinto específico en comparación con el grupo al cual pertenece dentro de una escuela regular. Uno de los propósitos del apoyo que se les pueda otorgar a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, entre otros, es lograr la integración en su misma escuela (Secretaría de Educación Pública. Programa Educación Especial en el Distrito Federal, Educación con Calidad "Una escuela para todos". 2001-2006:50).

La USAER representa una nueva relación entre los servicios de Educación Especial y los servicios de educación regular en el marco de la Educación Básica, por esta razón, en los cambios propuestos en lo referente a la atención de las necesidades educativas especiales y en lo concerniente a la reestructuración del Sistema Educativo Nacional.

Por lo tanto, la USAER se crea con el fin de brindar apoyos técnicos metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro de la escuela regular. El desarrollo técnico operativo se realizará basado en dos estrategias generales:

- A) La atención a los alumnos.
- B) La orientación al personal y a los padres de familia.

La estructura organizativa de la USAER. está constituida por un Director(a), los maestros de apoyo, que son maestros de educación especial con experiencia de trabajo en grupos integrados o en centros psicopedagógicos, el equipo de apoyo técnico, se conforma de un psicólogo, un maestro de lenguaje y un(a) trabajador (a) social. De ser necesario se podrán incluir otros especialistas (en trastornos neuromotores, en deficiencia mental, en ciegos y débiles visuales, etc.), cuando los alumnos que presentan necesidades educativas especiales así lo requieran.

El personal está empleado a la Unidad de USAER designada a una escuela a la que se le brinde el servicio de Educación Especial. En promedio, cada Unidad apoya a cinco escuelas en la atención de alumnos de primero a sexto grado, que presentan necesidades educativas especiales; en la orientación a padres de familia y en apoyo a los maestros de la escuela que requieran del servicio, en beneficio del aprovechamiento de sus alumnos.

En cada una de las cinco escuelas se acondiciona un “Aula de Apoyo”, la cual funciona como un centro de recursos de la Educación Especial dentro de la escuela regular. Es la sede de los recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos, así como el espacio para la atención de alumnos que presentan necesidades educativas especiales, orientación a padres y al personal docente.

El personal de la USAER tiene una organización basada en las siguientes orientaciones:

1. Cada escuela deberá contar con maestros de apoyo de Educación Especial de forma permanente, para que proporcione apoyo a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, y brindarán atención a padres de familia y al personal docente.
2. Existirán dos maestros de apoyo en cada escuela, aunque esto estará sujeto a modificaciones de acuerdo a la demanda que exista dentro de la misma escuela.
3. El Director de cada Unidad establecerá una sede en alguna de las escuelas y coordinará las acciones para la atención de los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia. La Secretaria tendrá la misma sede que el Director y brindará apoyo secretarial a todo el personal de la Unidad.
4. El equipo de apoyo técnico participará en cada escuela, tanto en la atención de los alumnos, como en la orientación a padres y maestros.

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular pretende orientar a los padres de familia de la comunidad respecto de los apoyos psicopedagógicos que requieran los alumnos con necesidades educativas especiales que asistan a la escuela regular. Así mismo, da sugerencias a los maestros de grupo regular que soliciten el servicio, en cuanto a opciones de actividades o materiales didácticos para trabajar con su grupo, específicamente para ponerlos en práctica con aquellos alumnos con necesidades educativas especiales.

El desarrollo de la intervención psicopedagógica y de la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia, así como las acciones que de ellas se desprendan, serán responsabilidad de todo el personal de USAER.

Dicha intervención psicopedagógica se desarrolla en dos modalidades:

1.- En el aula regular.

Dentro del mismo grupo apoyando las actividades del maestro responsable, sin distraer al alumno de sus actividades cotidianas, favoreciendo el aprendizaje del grupo en general. Esta opción de intervención psicopedagógica se elegirá a partir de reconocer las necesidades educativas especiales de los alumnos y de las circunstancias del proceso enseñanza aprendizaje que se viven en la escuela.

2.- En el aula de apoyo.

Para una atención más específica, de acuerdo con las necesidades educativas del alumno. Se favorece el aprendizaje del alumno con apoyos específicos.

Las dos modalidades se dan con base en las necesidades educativas de los alumnos dentro de la misma escuela y en el mismo horario escolar con el apoyo del equipo multidisciplinario de la USAER, en coordinación con el maestro de grupo y el Director de la escuela.

Otra de las estrategias de la USAER en cuanto a la orientación al personal docente y a los padres de familia, tiene por objeto; proporcionar los elementos técnico-operativos que permitan participar en la atención de los alumnos. Para lograr la efectividad de esta orientación se tomará en cuenta la relación directa de maestros-padres de familia, asimismo las formas de organización ya establecida en la escuela como son Consejos Técnicos, Consejos de participación social y Asociaciones de padres de familia, rescatando así el trabajo colegiado y el proyecto escolar. Es importante mencionar que el personal perteneciente a la USAER estará comprometido, desde las primeras acciones en la detección de los alumnos con necesidades educativas especiales hasta el término del proceso de atención, a realizar un trabajo de orientación tanto al personal de la escuela como a la comunidad, y a los padres cuyos hijos asistan al plantel escolar.

Para la aplicación de las estrategias de intervención y orientación de la USAER, es necesario como ya se dijo antes, realizar acciones de difusión y sensibilización, así como de gestión escolar dentro de la escuela y la zona escolar, ya que esto permitirá establecer condiciones que beneficien el desarrollo del proceso de atención a los alumnos que así lo requieran, promoviendo a su vez valores solidarios en el conjunto de una sociedad civil.

DEPARTAMENTO DEL LENGUAJE EN USAER

Funciones, perfil y actividades.

El punto principal sobre el cual se conforma la propuesta de lenguaje para la USAER es el promover el desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos de la escuela primaria.

Partir de un enfoque comunicativo para dar respuesta a las demandas de atención en el área de lenguaje que se presentan en las escuelas ha sido el resultado de un

proceso de análisis acerca del momento actual en que se sitúa la educación.
(op.cit)

Las tendencias educativas actuales obedecen a movimientos históricos que se han generado a través de cuestionamientos y debates sociales intensos sobre las desigualdades sociales, la segregación, la marginación y que buscan avanzar traspasando los aspectos puramente educativos hacia un tipo de sociedad que se quiere construir para el futuro. Por esta razón, cada uno de los conceptos sobre los que se nos plantea la reconceptualización, valga la redundancia, de la educación especial deber ser contextualizado dentro de este marco de cambio social sobre el cual ha surgido y va evolucionando.

El área de atención al lenguaje de USAER plantea la transformación de esta práctica, en base a los principios de la integración educativa por un lado, y por otro en base a la revaloración de los usos del lenguaje dentro de las aulas; es decir, al lenguaje funcional de los alumnos. Plantea promover el desarrollo de la competencia comunicativa sin descuidar la competencia lingüística, ya que se parte del supuesto de que elevado al nivel de la competencia comunicativa, se mejoran de manera natural los aspectos lingüísticos. (Op.cit:15)

Por otra parte, el área de lenguaje de USAER también plantea que el trabajo deberá desarrollarse dentro del aula regular en colaboración con el maestro de grupo, sin sacar a los alumnos de su clase regular, sino diseñar actividades que tengan la característica de poder trabajar aspectos funcionales de lenguaje a nivel grupal y que puedan promover el aprendizaje cooperativo, de esta forma se aprovechan las relaciones horizontales que se dan de manera natural entre compañeros,

El área de lenguaje tiene como propósito fundamental fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos, no solo como un recurso para obtener

un mejor aprovechamiento de todas las áreas del currículum ya que promueve el aprendizaje significativo dentro del aula escolar, sino como un fin a lograr en si mismo, ya que la competencia comunicativa constituye una capacidad que repercute directamente en las interacciones sociales de los estudiantes en todos los contextos en que se desenvuelven.

USAER representa una instancia de Orientación Educativa dentro de la primaria, que aunque su mayor actividad está dirigida a atender problemas que ya presentan los alumnos, aplica estrategias psicopedagógicas para prevenir dificultades académicas en los niños y atenderlas una vez que ya se presentaron.

CAPÍTULO II

LENGUAJE

CONCEPTO DE LENGUAJE

Inicialmente se describirá la diferencia entre los conceptos palabras lengua y lenguaje. Para Miretti, (1999) consiste en:

- ❖ **La lengua** (como parte del lenguaje) es el modo como se construye la comunicación promedio del lenguaje social y sistemática y se sirve de signos arbitrarios y convencionales).
- ❖ **El lenguaje** se relaciona con el hecho social, porque es el punto de partida del circuito comunicacional (interactuando con sus semejantes); en torno a él se va estructurando una sociedad ya que es el medio idóneo para la comunicación humana. Instrumento, herramienta o vehículo para comunicar algo a alguien a través de elementos lingüísticos.

De acuerdo con Miretti (1999), la lengua se entiende como un conjunto de reglas para la producción de significados y tiene un carácter social, ya que es la parte social del lenguaje exterior, por lo que es colectivo; es decir, no es privativa de uno solo, Además es un conjunto de reglas para la producción de significados.

Así pues, el lenguaje es la capacidad humana para podernos comunicar, expresar, informar, decidir; según sea el caso de lo que queramos transmitir, ya sea objetivo o subjetivo. Nosotros nos comunicamos a través de la lengua como sistema de signos.

La lengua tiene dos aspectos a considerar:

1. **Estructura interna** (subsistema fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático)
2. **Estructura externa** (versiones y registros que van conformando variedades según el contexto).

Actúan simultáneamente y cada emisor sabrá actualizarlo y/o adaptarlo a la circunstancia de acuerdo con su intencionalidad (Op. cit.).

ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE

En 1967, el naturalista Desmond Morris escribió el libro titulado *El mono desnudo*. En él pretendía mostrar que los humanos somos primates. Sin embargo, como bien dice Morris a diferencia de los otros primates, al humano se le puede clasificar como un “mono parlante”. Además se puede establecer otros rasgos diferenciales respecto a nuestros parientes biológicos; el ser humano es capaz de otras habilidades racionales como la planeación, la abstracción y el planteamiento de hipótesis o sea la deducción.

No existe una medida inter-específica de la inteligencia y, a partir de los trabajos pioneros de Köhler, se han observado notables capacidades de resolución de problemas en los chimpancés o en los orangutanes, sin embargo, pese a las interesantes destrezas de comunicación que algunos primates no humanos alcanzan, no parece que sus capacidades lingüísticas se aproximen siquiera a las nuestras. (Vega, 1999: 14).

Todas las culturas humanas conocidas en épocas pasadas y actuales exhiben alguna forma de lenguaje articulado, así que todas las lenguas humanas son igualmente sofisticadas, de modo que no existen lenguas más primitivas ni más avanzadas que otras. Finalmente, los niños aprenden su lengua de forma espontánea en contextos naturales sin ningún tipo de instrucción o entrenamiento formal (Op. cit.).

Al hablar de adquisición del lenguaje podemos referirnos al origen del lenguaje o al aprendizaje verbal de una segunda lengua o de ciertos elementos aislados en el ámbito de la lengua materna. Según J. Mayor Sánchez (2000) podemos entender por adquisición y desarrollo del lenguaje el largo proceso a través del cual el infante (no hablante) adquiere el dominio suficiente de la lengua que se habla en su entorno familiar y social para poder interactuar en él.

En un principio, el vehículo lingüístico será la lengua oral, pero más tarde el aprendizaje de la lectura y la escritura ampliarán enormemente las posibilidades de conocimiento del mundo, y a la vez que enriquecerá al propio lenguaje oral, convirtiéndose en un instrumento cada vez más complejo.

Los primeros años del infante son decisivos, para adquirir estos aprendizajes, por lo que se reconoce que la importancia de los años escolares y muy especialmente la etapa preescolar para la mejora de la comprensión y producción del lenguaje.

Se dice que la conducta lingüística de un sujeto depende de aspectos internos del propio sujeto, especialmente los que están ligados al desarrollo cognitivo. Pero no únicamente existen estas variables, sino que también están los contextos ambientales, entre los que destacan las conductas lingüísticas de otros sujetos y de la acción que estos ejerzan sobre el sujeto, sea a través del refuerzo, de la imitación o de la compleja interacción comunicativa.

García (2000) menciona que la mayor parte de las teorías explican la adquisición del lenguaje en función de algunas de estas variables o factores determinantes. Las teorías que subraya el papel del sujeto tienden a aceptar mecanismos innatos, mientras que las teorías que conceden importancia a los factores ambientales suelen tener, una base empirista.

Seguidamente, veremos un panorama sistemático de estas teorías y factores que determinan la adquisición del lenguaje.

Factores anclados en el sujeto

Psicolingüísticos

Estos están ligados específicamente a la adquisición y desarrollo del lenguaje como mecanismos incorporados a la dotación genética del individuo, que le capacitan para dominar la compleja estructura del sistema lingüístico en un periodo corto de tiempo. En este sentido son autodeterminantes.

Según Chomsky (1959) y Skinner (1957) estos se pueden explicar reconociéndose tres hechos básicos:

1. El niño abstrae del habla que oye lo necesario para empezar a hablar.
2. Aprende con rapidez lo esencial del sistema.
3. Está expuesto a un lenguaje no bien estructurado y, además, a ruidos y distorsiones.

En estas condiciones se puede explicar la adquisición del lenguaje a través de un equipamiento innato de carácter biológico que capacita al sujeto para captar las estructuras básicas y universales del lenguaje que aprende. Por otra parte a la Psicolingüística le interesan más bien los procesos cognitivos que posibilitan la comprensión y producción del lenguaje.

Cognitivos

Para Piaget las estructuras y los procesos cognoscitivos son previos y determinantes de la aparición del lenguaje. Otros como Vigotsky (García, 2000:154) señalan la interdependencia del desarrollo cognitivo y lingüístico. Pero numerosas investigaciones han puesto de manifiesto esta interacción cognitivo-

lingüística; adquisición del léxico y de los conceptos, adquisición de las cognitivas y/o de la condicional de la negación.

Hoy, se tiende a defender la hipótesis de que los factores cognitivos no lo explican todo, sino que comparten la responsabilidad del desarrollo lingüístico, bien con factores específicamente lingüísticos o bien con factores sociocomunicativos.

Factores anclados en la experiencia

El Refuerzo

Skinner (1957) realiza el análisis funcional de la conducta verbal considerándola como una conducta cualquier que depende por tanto, del refuerzo. Estudia tres tipos principales de respuesta verbal:

1. La ecoica, que resulta de recompensar la imitación de sonidos producidos por los adultos.
2. El mand, que consiste en una secuencia de sonidos que provoca una respuesta de los padres dirigida a satisfacer una necesidad del niño, por lo que tiende a repetirse.
3. Y el tact, que se produce al reforzar la asociación de una secuencia de sonidos a un particular estímulo, por lo que cuando aparece el estímulo se repite dicha secuencia.

De acuerdo con Skinner y García (2000) una cosa es reconocer el papel que juega el refuerzo en la adquisición del lenguaje y otra muy distinta es afirmar que se debe exclusivamente a él.

La Imitación

La adquisición del lenguaje, según el sentir común, se produce por imitación. Y en efecto, se dice que los niños al hablar imitan lo que oyen, por lo tanto la existencia

de la imitación es indiscutible. Lo que es cuestionable según García Sicilia (2000) es su papel en el desarrollo del lenguaje. Él dice que no es una condición absolutamente necesaria puesto que los sujetos que no oyen, pueden aprender las complejidades de una lengua. En cuanto a si facilita o no la adquisición lingüística, muchos contestan negativamente o por lo menos minimizan su papel basándose en que la imitación está implicada en la producción, pero como sólo se produce lo que se ha comprendido previamente, al no influir en la comprensión no es determinante de la adquisición.

Sin embargo, está comprobado que el niño imita sonidos, imita las expresiones de enunciados que producen los padres e imita el vocabulario. Algunos sostienen que la imitación es anterior a la comprensión y a la producción.

Interacción comunicativa

En los últimos tiempos se ha ido imponiendo la teoría de la adquisición del lenguaje a través de la interacción comunicativa. Confluyen aquí numerosas disciplinas y diferentes enfoques: la teoría de la comunicación, la sociolingüística, la pragmática, la teoría del texto y del contexto... La aparición y la frecuencia de las formas lingüísticas son una función de la situación comunicativa. En esa interacción, en la conversación, se produce la integración de los diversos componentes estructurales del lenguaje que van desde las intenciones y las presuposiciones a la secuencia de elementos fonológicos y prosódicos, pasando por las estructuras semánticas y las reglas sintácticas (García, 2000: 156).

Recientemente se ha prestado especial atención al desarrollo del lenguaje a través de la situación comunicativa que se da en el ámbito escolar. No es necesario recordar que la mayor parte de la actividad escolar gira, directa o indirectamente en torno al lenguaje, ni que la escuela, especialmente cuando sus programas y las técnicas usadas están adaptadas a ello, juega un papel en la tarea de compensar los déficits lingüísticos que puede producir la pertenencia a una clase social con desventaja.

A pesar de que muchas teorías se han elaborado en torno al proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje no se posee una visión global.

García Sicilia asegura que la posición de L. J. Cherry (1979), podría ser la que mejor explicara hoy la adquisición del lenguaje. Tal enfoque entiende que la conversación e interacción es el contexto social más adecuado del aprendizaje lingüístico y asume que lo social y lo cognitivo son aspectos del desarrollo unitario del individuo, en el que el lenguaje juega un papel integrador.

Muchas teorías se han elaborado en torno al proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje por lo que no se posee todavía una visión global y sistemática que dé cuenta de los datos y permita integrar las sugerencias de los distintos enfoques.

Los factores dominantes del desarrollo del lenguaje, por su fuerza explicativa y por la amplitud de sus efectos, son los cognitivos y los pragmáticos; sin que por esto se renuncie a explicar algunos aspectos a través del refuerzo, de la imitación y de estrategias específicamente lingüísticas.

El siguiente esquema sintetiza los diversos enfoques sobre el lenguaje y teorías psicológicas de algunos autores.

Cuadro 3. Enfoques del Lenguaje

Escuela Psicológica	Lenguaje	Individuo	Desarrollo	Aprendizaje lingüístico	Comprobación del aprendizaje logrado	Papel de la educación
Conductismo	Conjunto de hábitos	Organismo vacío o capaz de medición (representación)	Maduración	El medio influye sobre el organismo creando y reforzando hábitos	Modificación de la conducta no atribuible a pura maduración	Acond., y Adiestramiento
Chomsky	Capacidad Humana	Dispositivo de adquisición del lenguaje innato (universales lingüísticos)	Maduración	Interiorización de una gramática particular a partir de los universales lingüísticos innatos	Productividad Creatividad	Dar oportunidad a la especificación
Piaget	Manifestación particular de la función simbólica	No organismo sino sujeto con dotación biológica + maduración + capacidad de adaptación (inteligencia)	Adaptación	Construcción del objeto Interiorización de esquemas de acción	Generalización de esquemas de acción	Dar oportunidad a la construcción
Vigotsky	Institución social	Individuo social por excelencia necesitado de comunicación	Cambio de la estructura funcional de la conciencia	Interiorización de relaciones sociales		Motor del desarrollo
Programa de educación preescolar.	Institución social transmisible gracias a la existencia de la función simbólica en cada individuo	Sujeto/ ser social con dotación neurológica + maduración + inteligencia (un aspecto de la inteligencia es la capacidad de simbolización)	Adaptación (depende de factores internos y externos)	Construcción de esquemas de acción y gramáticas sucesivas a través de la manipulación de objetos lingüísticos en contexto comunicativo	Generalización	Fortalecer función apetitiva Aportar índices del objeto lengua Poner en crisis operaciones establecidas previamente y dar con ello oportunidad a nueva construcción

Referencia: García (2000). Psicología evolutiva y educación preescolar. México, Santillana.

Cuadro 4. Hitos en el Desarrollo Lingüístico	
AL CUMPLIRSE	VOCALIZACIÓN Y LENGUAJE
12 semanas	Llora notablemente menos; cuando se le habla y se le hacen gestos, sonríe y después hace sonidos de gritos y gorgoreos , llamados generalmente arrullos , que son de carácter vocálico y tienen el fondo modulado; mantiene los arrullos durante 15-20 segundos.
16 semanas	Responde a los sonidos humanos de modo más definido; vuelve la cabeza, los ojos parecen buscar al que habla; ocasionalmente cloquea .
20 semanas	Los arrullos vocálicos comienzan a ir acompañados por sonidos más consonánticos : las fricativas labiales, las aspiradas y las nasales son corrientes; acústicamente, todas las vocalizaciones son muy diferentes de los sonidos del lenguaje maduro que le rodea.
6 meses	Los arrullos se cambian por balbuceos que recuerdan enunciados de una sílaba; ni las vocales ni las consonantes se repiten de modo fijo; los enunciados más comunes suenan ma, mu, da o di .
8 meses	La reduplicación (o repeticiones más continuas) se hace más frecuente; los patrones de entonación se van distinguiendo; los enunciados pueden indicar énfasis y emociones.
10 meses	Las vocalizaciones se encuentran mezcladas con juegos sonoros como gorgoreos o explosiones de burbujas; parece que querer imitar los sonidos, pero las imitaciones no tienen nunca mucho éxito; comienza a diferenciar entre palabras oídas haciendo ajustes diferenciales.
12 meses	Se repiten secuencias idénticas de sonidos con una frecuencia relativa de aparición mayor y surgen palabras (mamá y papá); signos definidos de que comprende algunas palabras y órdenes sencillas.
18 meses	Tiene un repertorio definido de palabras, más de tres pero menos de cincuenta; hay todavía mucho balbuceo, pero ahora de varias sílabas con un intrincado patrón de entonación; no intenta comunicar información y no siente frustración sino se le entiende; las palabras pueden incluir elementos como gracias o ven aquí, pero existe poca capacidad para juntar dos elementos léxicos en frases espontáneas de dos elementos; la comprensión progresa rápidamente.
24 meses	Vocabulario de más de cincuenta elementos (algunos niños parecen capaces de nombrar todo lo que les rodea); comienzan espontáneamente a juntar elementos del vocabulario en frase de dos palabras; todas las frases parecen ser creaciones propias, incremento definido de la conducta comunicativa e interés en el lenguaje.
30 meses	Incremento más rápido en el vocabulario con muchas adiciones nuevas cada día, no hay balbuceos: los enunciados poseen intención comunicativa, se frustra si los adultos no le entienden; los enunciados contienen al menos dos palabras, muchos tienen tres incluso cinco; las oraciones y sintagmas tienen una gramática característica del niño; esto es, rara vez son repeticiones literales de enunciados de los adultos; la inteligibilidad no es aún muy buena aunque hay grandes variaciones entre los niños, parece entender todo lo que se le dice.
3 años	Un vocabulario de unas 1 000 palabras; sobre un 80 por 100 de los enunciados es inteligible incluso para los extraños; la complejidad gramatical de los enunciados es aproximadamente la del lenguaje coloquial de los adultos, aunque todavía se producen errores.
4 años	El lenguaje está bien establecido; las desviaciones de la norma adulta tienden a darse más en el estilo que en la gramática.

Referencia: García (2000). Psicología evolutiva y educación preescolar. México, Santillana.

Además de aprender las reglas que rigen la comunicación y de expresar sus propias intenciones comunicativas, el niño ha desarrollado también durante el primer año sus competencias de discriminación auditiva y de producción de

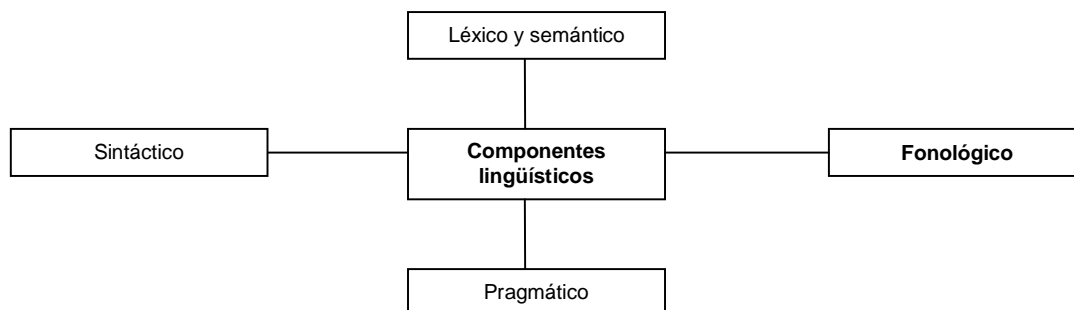
sonidos. Al cumplir el año los niños comienzan a expresar sus intenciones comunicativas a través de palabras, a partir de los dos años se convierte en uno de los fenómenos más espectaculares del desarrollo infantil el ver como se pueden comunicar. El vocabulario aumenta rápidamente y las combinaciones de palabras son cada vez más complejas y elaboradas.

COMPONENTES LINGÜÍSTICOS

Para poder hablar de los componentes lingüísticos es necesario describir que la Lingüística es la ciencia del lenguaje por antonomasia, aparte de que tiene mayor tradición histórica, pues se remonta a la época de los griegos. A su vez tienen múltiples especialidades que tratan los aspectos más concretos del lenguaje, tales como la fonética, la prosodia, la sintaxis, la semántica, la retórica, etc.(Vega,1999:33)

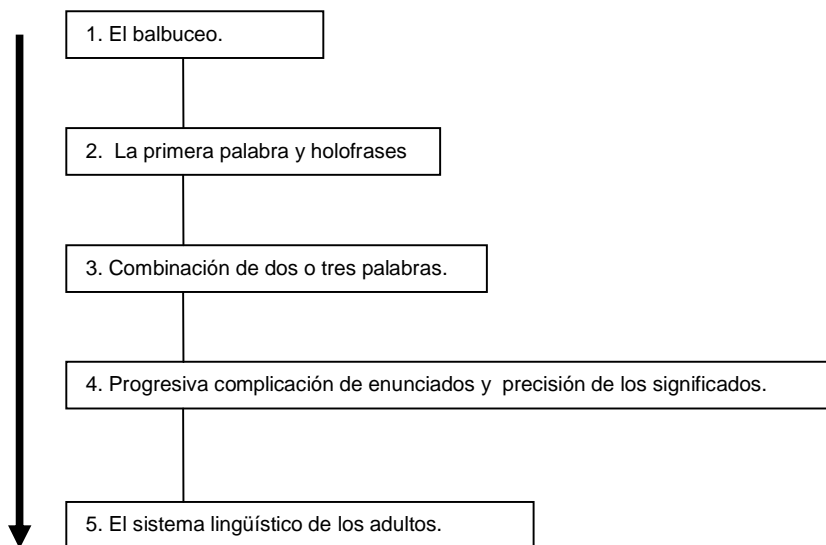
El objetivo de la Lingüística es el análisis de los elementos formales que constituyen una lengua y las reglas y principios que rigen la relación entre estos elementos. De acuerdo con J. Mayor Sánchez (2000), es necesario destacar que en la adquisición real del lenguaje se desarrollan sus componentes lingüísticos; fonológicos, léxico-semántico, sintácticos y pragmáticos en estrecha relación.

El siguiente diagrama representa los componentes lingüísticos:



Tales componentes constituyen una estructura con numerosas redes de interdependencia más especialmente en el proceso de adquisición del sistema lingüístico (Op.cit).

Las fases más definidas y generales en ese proceso evolutivo de adquisición son:



Como menciona Mayor, la adquisición de sonidos, la representación de objetos, el manejo de reglas y la intención de comunicar son procesos que, en parte, se desarrollan independientemente y sólo más tarde se hacen interdependientes y se integran.

Valmaseda (2001) considera como elementos formales para la adquisición del lenguaje a la fonología, morfología y a la sintaxis.

En el cuadro que se presenta a continuación, se expone, la etapa que va desde los 18 meses hasta los 6 años es la que se puede considerar como estrictamente fonológica, ya que es en ese período en el que se produce la construcción y el descubrimiento del sistema fonológico de la propia lengua (Op. cit: 105)

Ingram (1976), se interesó por el estudio de las estrategias que los niños ponen en marcha para resolver la compleja adquisición del sistema fonológico, este autor menciona que los niños no adquieren unos fonemas tras otros, sino <<unos con otros>>. En este proceso de adquisición los niños ponen en marcha tres tipos de procesos: sustituciones, asimilaciones y simplificaciones de la estructura silábica.

Cuadro 5. Principales Etapas del Desarrollo Fonológico

0-6 Meses	Vocalizaciones no lingüísticas relacionadas con el hambre, dolor, placer. Vocalizaciones no lingüísticas (gorjeos) que suelen formar parte de las proto-conversaciones con el adulto.
6-9 Meses	Baluceo constante, curvas de entonación, ritmo y tono de voz variado y aparentemente lingüístico.
9-18 Meses	Segmentos de vocalización que parecen corresponder a palabras.
18 Meses-6 Años	Construcción del sistema fonológico. Puesta en marcha de <<procesos>> fonológicos: asimilación, sustitución y simplificación de la estructura silábica.

Referencia: Valmaseda, Marian (1996). Los problemas de lenguaje en la escuela. Madrid. Alianza.

Cuadro 6. Desarrollo Morfológico y Sintáctico

9-18 Meses	Producciones de una sola palabra. Dificultad en adjudicar valor sintáctico a estas producciones ya que para algunos autores las palabras son equivalentes a frases (holofrases) mientras para otros no.
18-24 Meses	Producciones de dos elementos de manera telegráfica, es decir sin palabras funcionales. Expresan una amplia variedad de relaciones conceptuales subyacentes.
2-3 Años	Producciones de tres y cuatro elementos. Adquisición clara de la estructura de frase simple. Enriquecimiento de los sintagmas (nominal y verbal). Desarrollo de una gran variedad de marcas morfológicas.
3-5 Años	Estructura de las oraciones complejas (coordinadas y subordinadas). Adquisición de gran número de partículas (conjunciones, adverbios, pronombres, etc.). A esta edad podemos decir que el niño ha adquirido ya lo esencial de su lengua.

Referencia: Valmaseda, Marian (19996). Los problemas de lenguaje en la escuela. Madrid. Alianza.

Las **sustituciones**: son cambios o modificaciones de un fonema por otro; por ejemplo: en vez de decir /perro/ lo sustituye por /pelo/.

Las **asimilaciones** refieren a la influencia de un fonema por otro cercano, habitualmente de en una misma palabra; por ejemplo: /papo/ en lugar de /pato/.

Suele darse también una **simplificación** de la estructura silábica; es la tendencia a reducir las sílabas complejas a la estructura C-V (Consonante-Vocal); por ejemplo: /pato/ en vez de /plato/.

En España se llevaron a cabo estudios donde se confirma la importancia de estos procesos en niños de edades comprendidas entre los tres y los siete años de edad. De acuerdo con Valmaseda, de manera general entre los cinco y los seis años los niños han adquirido la mayor parte del sistema fonológico, aunque algunos elementos concretos precisan más tiempo, como es el caso del fonema vibrante /r/, tanto en sus producciones aisladas como formando parte de grupos consonánticos.

A pesar de que alrededor de los cinco años el niño ha adquirido las reglas básicas, no es hasta los ocho o nueve años cuando este proceso puede darse por

finalizado. En cuanto al desarrollo semántico podemos notar que se basa, por un lado en la adquisición del vocabulario de las palabras y su significado (desarrollo léxico) y por otro, en la atribución del significado que subyace a las producciones sintácticas.

En los primeros años de vida del infante es muy difícil que se separe la sintaxis del léxico. El niño extrae del flujo lingüístico palabras o bien expresiones más amplias que sólo más tarde será capaz de segmentar y analizar. La comprensión inicial está limitada por los conocimientos y experiencias del niño y está sujeta al aquí y ahora. Los niños suelen comenzar su actividad comprensiva respondiendo a su nombre y a la palabra <<no>>. Las primeras cosas de las que habla el niño se refieren a objetos de su medio ambiente, siendo las más frecuentes las referidas a la comida, a la ropa, a las personas que conforman su familia, a los juguetes, animales y vehículos.

El siguiente cuadro explica las fases iniciales del desarrollo semántico.

Cuadro 7. Primeras Fases del Desarrollo

<p>Fase 1: preléxica (10-20 meses)</p>	<p>Primeras emisiones que no denotan significado. Etiquetas aplicadas ritualmente a ciertos contextos. Conllevan intención y efectos pragmáticos pero no son simbólicas. Las palabras se emplean para compartir experiencias y no significados.</p>
<p>Fase 2: símbolos léxicos (16-24 meses)</p>	<p>El niño emplea las palabras como símbolos. Se observa un incremento en el vocabulario relacionado con el <<descubrimiento del nombre>>: el niño se da cuenta de que el lenguaje es un sistema para emplear las palabras como símbolos y que esos símbolos pueden recombinarse de distintas maneras con el propósito de representar diferentes relaciones entre las cosas del mundo.</p>
<p>Fase 3: construcciones de relación (19-30 meses)</p>	<p>Los niños comienzan a formar construcciones de dos palabras. Las reglas combinatorias iniciales son esencialmente reglas léxicas o semánticas para combinar conceptos.</p>

Referencia: Valmaseda, Marian (2001). Los problemas de lenguaje en la escuela. Madrid. Alianza.

La dotación de los significados de las palabras es transitoria para los niños y por supuesto para los adultos, el significado que dan los niños no corresponde con el que ellos otorgan. Habitualmente en los niños el uso de las palabras es más restrictivo; por ejemplo, al emplear la expresión <<guau-guau>> sólo hace referencia al propio perro, o por el contrario, ser más extensivos y utilizar la misma expresión, al emplear <<guau-guau>> no sólo para nombrar perros sino también vacas, ovejas, etc. Este último fenómeno es conocido con el nombre de “sobre –extensiones” y ha sido objeto de estudio (Valmaseda cit. Marchesi, 2001:106).

A medida que el niño interactúa con personas más expertas que él en situaciones comunicativas más complejas y diversas, sus habilidades comunicativas también se van diversificando y se enriquecen para hacer frente a nuevas exigencias.

DIFICULTADES DEL LENGUAJE

Durante la primera mitad del siglo XX, se tenía el concepto de que las personas deficientes lo eran por causas esencialmente orgánicas; que sus limitaciones tenían su origen en los comienzos de su desarrollo y que eran difícilmente modificables. Esta concepción impulsó gran número de estudios que trataron de organizar en categorías todos los posibles trastornos que pudiesen detectarse. Esas investigaciones iban modificándose, pero seguían manteniendo el mismo sustrato de que el trastorno era un problema orgánico con muy pocas posibilidades de intervención (Marchesi, 1996:15)

Esta idea trajo consigo dos consecuencias. La primera era la necesidad de una detección precisa del trastorno, para lo cual en ese momento resultó muy útil la creación de test de inteligencia, a través de los cuales se delimitaron los distintos niveles del retraso mental. La segunda consecuencia está vinculada con la conciencia de la necesidad de una atención educativa especializada distinta de la organización educativa habitual.

Surgen así las escuelas de educación especial, en los años 40's y 50's que no sólo entienden los trastornos por causas orgánicas, sino, que también contemplan posiciones ambientalistas y conductistas.

Así mismo, se supuso que la deficiencia podía estar motivada por ausencia de estimulación adecuada o por procesos de aprendizajes incorrectos. Al mismo tiempo se incluían los conceptos de adaptación social y aprendizaje en las definiciones sobre el retraso intelectual, reforzándose las posibilidades de una intervención (Op.cit).

Paralelamente, las escuelas de educación especial continuaron extendiéndose, la oferta educativa especial condujo a que se apreciará positivamente la existencia de clases o escuelas específicas para los alumnos con deficiencias y a la posibilidad de una atención educativa más individualizada.

Álvaro Marchesi (1996) cuestiona el significado de que un alumno tenga necesidades educativas especiales. Según él, esto quiere decir que el niño presenta algún problema de aprendizaje, a lo largo de su escolarización, que demanda una atención, más específica y mayores recursos educativos de los utilizados en los otros infantes su edad.

Al hablar de problemas de aprendizaje y evitar el lenguaje de la deficiencia, el énfasis se sitúa en al escuela, en la respuesta educativa. Sin duda, esta nueva concepción no niega que los alumnos tienen problemas específicamente vinculados a su propio desarrollo. Un niño ciego, sordo o con parálisis cerebral presenta inicialmente unas dificultades que no tienen sus compañeros. Sin embargo, el acento esta ahora en la capacidad del centro educativo para ofrecer una respuesta a sus demandas (Marchesi, 1996:19).

Este cambio de enfoque no sólo repercute los alumnos llamados "normales", sino que, sobre todo apoya a la población escolar que tiene dificultades de aprendizaje de diversa índole.

Aquí se puede incluir los retrasos en el aprendizaje de las diversas materias, la lentitud en la comprensión lectora, los problemas en el lenguaje, los trastornos de conducta y emocionales, el abandono escolar, el asilamiento escolar, etc. En todos ellos están influyendo diferentes situaciones familiares, sociales, culturales, etc., que sin duda pueden estar aumentando las dificultades de aprendizaje en la escuela (Op. cit: 20).

De acuerdo con Marchesi cada alumno tiene rasgos que comparte con otros dentro de la escuela, en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero también cada uno podrá presentar distintas situaciones problemáticas al respecto.

El concepto de necesidades educativas especiales remite en primer lugar, a las dificultades de aprendizaje, pero también a los recursos educativos necesarios para atender esas necesidades y evitar dificultades. El sistema educativo puede y debe proporcionar los medios que permitan resolver diversas situaciones de los alumnos.

La detección y evaluación de las necesidades educativas especiales en los niños constituye un aspecto primordial, ya que así se logra valorar sus potencialidades de desarrollo y aprendizaje, para determinar los recursos educativos que necesita y el tipo de escuela que pueda apoyar su desarrollo integral. En la escuela se hacen más evidentes los trastornos del lenguaje por lo que es importante estar sensibilizado ante estos, así como poseer los conocimientos pertinentes que permitan coadyuvar a la solución de estos.

Se entiende por dificultades en el lenguaje, el término dificultades hace referencia a la idea de desajuste que un niño presenta en relación a los iguales de su misma edad. Así, decir que un niño tiene dificultades en el lenguaje es hacer referencia a que ese niño no se ajusta al nivel de sus compañeros (Marchesi, 1996:102). Por consiguiente el profesor es el que determinará mediante evaluaciones cuales son las capacidades y niveles de los alumnos; por eso es indispensable que tenga sensibilidad para determinar qué niños presentan algún tipo de dificultad y qué tipo de ayuda requieren.

Marchesi dice que frecuentemente el profesor evalúa de manera práctica: <<habla peor que...>>, <<es más retraído que...>>, lo cual es válido, ya que tanto el conocimiento popular como la Psicolingüística evolutiva insisten en que las diferencias individuales son muy importantes, no sólo en cuanto al estilo comunicativo sino también en cuanto a las edades de adquisición. Sabemos que es usual encontrar niños de dos años que están produciendo palabras asiladas, mientras otros de la misma edad son capaces de construir producciones sintácticas relativamente elaboradas sin que podamos considerar que en ningún caso hay “dificultades”. Por eso hay que delimitar que sería lo <<normal>> ya que existen variaciones individuales en el desarrollo del lenguaje.

Dificultades fonológicas

De acuerdo con Victor Acosta (1998) las propuestas dinámicas e interactivas que ofrecen los modelos de acción deben proponer la estimulación sistemática dentro del aula, del grupo familiar, y del trabajo formal, como recurso que hay que administrar a partir de la conciencia de su importancia.

Habría que diferenciar entre las dificultades de lenguaje que generan necesidades educativas **permanentes** como deficiencia mental, afasia congénita, autismo, psicosis precoz, sordera, parálisis cerebral infantil (p.c.i) o lesiones como el caso de aquéllas que van unidas a variaciones individuales en el desarrollo; es decir, que son **transitorias** y que se corrigen con una intervención adecuada, como son la disfasia, retraso del lenguaje, dislalia, procesos fonológicos inadecuados, la disfemia, léxico y sintaxis, etc.

Acosta hace tres consideraciones sobre una posible clasificación de las dificultades fonológicas:

- ♣ *Desórdenes fonológicos del desarrollo*, que son desórdenes del habla desde el nacimiento hasta los 8 a los 12 años, e incluyen a niños con problemas de habla con causa orgánica conocida (Por ejemplo; p.c.i. o

la disglosia) y los desórdenes fonológicos, no específicos del desarrollo que incluye a aquellos desórdenes del habla ocurridos en la adolescencia o en la edad adulta; o sea desórdenes secundarios a problemas emocionales (afasias, accidentes oro-faciales, etc.).

- ♣ La diferencia entre *desarrollo fonológico normal* y *desarrollo fonológico con desorden*. El primero implica el proceso de aprendizaje fonológico observado en la mayoría de los niños, para conseguir un dominio del sistema fonológico adulto. El desarrollo fonológico con desorden sería el proceso de aprendizaje de la fonología que difiere del considerado como normal.

- ♣ Desórdenes fonológicos del desarrollo. A su vez se subdividen en: a) sistemas retrasados y b) sistemas desviados. Los sistemas fonológicos retrasados se definen como aquellos, manifestados por niños que siguen el mismo proceso de aprendizaje que el niño normal. Los sistemas fonológicos desviados o distorsionados, serían aquellos en los que los niños no siguen de forma general el patrón de adquisición de los niños normales, presentando características distintas que les conceden modelos fonológicos más o menos idiosincráticos.

Existen algunas diferencias entre las dificultades fonológicas transitorias y las dificultades fonológicas permanentes, por lo que es necesario distinguirlas:

Dificultades fonológicas transitorias.

Un retraso simple del lenguaje, se considera un desfase cronológico del conjunto de los aspectos del lenguaje (fonética, vocabulario y sintaxis) en un niño que no presenta alteraciones evidentes a nivel mental, ni sensorial, ni motor, ni relacional (García, 2000:303).

García considera las siguientes pautas cuantitativas para clasificar tal retraso:

- a) Aparición de las primeras palabras después de los 2 años en vez de los 12-18 meses;
- b) Primeras conclusiones de dos –tres palabras a los 3 años en vez de a los 2;
- c) Persistencia de numerosas dificultades fonéticas, sobre todo omisiones de sílabas iniciales después de los 3 años.
- d) Vocabulario limitado a menos de 200 palabras expresadas a los tres años y medio;
- e) Simplismo de la estructuración sintáctica a los 4 años.

El retraso simple de lenguaje se ve acompañado con frecuencia, aunque no siempre es así, de un ligero retraso psicomotor, en la expresión gráfica y en el establecimiento de la dominancia lateral (Op. cit)

Las dificultades fonológicas transitorias son aquellos problemas funcionales de la articulación, encontrados en muchos niños en edad escolar. Los niños que presentan dificultades en la organización tienden a construir capacidad de organizar tienden a elaborar un sistema mal elaborado presentando problemas de carácter funcional o fonemático, el cual se vincula a otros problemas del lenguaje, como la morfosintaxis, la semántica, etc.

Existen otras dificultades de carácter más fonético, relacionadas con la producción de los sonidos; es decir, con la ejecución de movimientos articulatorios previamente seleccionados.

Las dificultades fonológicas fueron consideradas en un tiempo, como alteraciones en el aprendizaje de los movimientos articulatorios o desórdenes funcionales en la articulación; es decir, se tenía la idea de que los aspectos motores eran la causa de los trastornos del habla. Sin embargo, posteriormente se pudo comprobar que aunque los niños alcanzaban a la movilidad articulatoria adecuada, sus limitaciones persistían.

Una muestra de problemas en la organización de los sonidos del habla es presentada en el siguiente ejemplo:

dalchichón (salchichón)

Se puede observar que la sílaba sal es sustituida por dal.

Es importante mencionar, que el habla de los niños con dificultades en los sonidos, las omisiones y sustituciones son los errores que aparecen con más frecuencia (Acosta, 1998).

Viendo los errores de los niños mostrados en los ejemplos anteriores, nos referimos a ellos como sujetos con dificultades fonológicas. No dejamos de lado que el término *dificultad fonológica*, tiene en cuenta tanto la posibilidad de imprecisión articulatoria como problemas en la organización de los sonidos del habla.

Los infantes con esta problemática pueden en algunas ocasiones, tener problemas en el desarrollo de otras áreas del lenguaje como la morfosintaxis o la semántica.

De acuerdo con Acosta los errores de los niños con estas dificultades van a estar influenciados por las características fonéticas de los fonemas que se empiezan a adquirir, así como de las características de los sonidos del ambiente que le sirven como posibles sustitutos; es decir, algunos contextos fonéticos pueden hacer que se produzca la aparición de determinados sonidos.

El hecho de que estos errores sean usualmente fonemas que son similares a los sonidos remplazados sugiere que estos niños tienen cierta sensibilidad hacia los detalles fonológicos del ambiente lingüístico.

Tales descubrimientos son importantes por que insinúan que los errores de estos niños pueden ser explicados más como un problema de organización fonotáctica que como gestos articulatorios que simplemente dejan a un lado la marca o la distinción. Todo ello supone que estamos ante niños y niñas que están aprendiendo activamente su sistema fonológico particular, en este caso del español, y sólo en una segunda consideración los catalogamos como sujetos pobres en el proceso (Op.cit: 60).

Por último, cabe señalar que los niños con dificultades fonológicas van a mostrar, muchas similitudes, pero a la vez diferencias en relación con los niños que cuentan con un desarrollo normal. Estos niños presentan una diferencia marcada en relación al desarrollo normal que tiene que ver con el desarrollo fonológico y el desarrollo léxico, el resultado de las limitaciones de su memoria fonológica será pobre para la adquisición y recuerdo del vocabulario.

Dificultades fonológicas permanentes.

Hay muchos grupos de niños que exhiben dificultades en la organización y producción de los sonidos del habla. Entre ellos tenemos a los deficientes mentales, deficientes auditivos, niños con lesiones focales en el cerebro y autistas o p.c.i. (Op.cit). Todos estos niños se definen por no tener dificultades funcionales en la articulación, ya que su problema es de naturaleza orgánica y esto justifica la anormalidad de su habla. Presentan dificultades tanto en sus capacidades organizativas como en las productivas; es decir, en la capacidad para establecer diferencias en el lenguaje y por tanto, establecer un sistema en la producción de sonidos.

Según Acosta estos son algunos problemas orgánicos que impiden que los niños se desarrollen con normalidad:

- a) *Hipoacusia*. Las niñas y los niños hipoacúsicos van a presentar determinados problemas del habla como lentitud, alargamiento de las vocales lo que provoca distorsión o la aparición de una nueva sílaba,

ensordecimiento de las oclusivas en todas las posiciones, uso excesivo de la nasalidad en las vocales y consonantes y un ritmo anómalo en el habla encadenada.

b) Síndrome de Down. Algunos trabajos sobre el lenguaje en niños con síndrome de Down se han preocupado en investigar el por qué ellos continúan usando procesos fonológicos más allá de los cinco años de edad. Hasta el momento lo único que se conoce es cuáles son los procesos que aparecen con mayor representatividad, que según Kumin (1997) son los siguientes:

- Supresión de consonantes finales.
- Frontalización o producción de todos los sonidos en la parte frontal de la boca.
- Posteriorización o producción de todos los sonidos en la parte posterior de la boca.
- Supresión de sílabas átonas.
- Omisión de grupos consonánticos.

El proceso fonológico más usual en los niños con síndrome de Down es el de supresión de consonantes finales, hecho que ocurre también en muchos niños con dificultades transitorias de lenguaje.

c) *Fisura palatina*. Ingram (1976) informa que estos niños prestan características particulares en su habla, y más concretamente, una nasalización de los sonidos de la misma. Al igual presentan problemas en los grupos consonánticos, una inconsistencia general en sus errores de articulación y la persistencia de proceso que caracterizan el habla distorsionada, condiciones que los alejan de los niños con dificultades transitorias en su articulación.

- d) Afasia adquirida; que es una pérdida total o parcial del lenguaje ocasionada por una lesión cerebral adquirida, generalmente ocasionadas por un traumatismo craneal o por un proceso infeccioso, que ha afectado áreas relacionadas con algún aspecto del lenguaje.

Cuando los niños son menores a los 10 años, gracias a la plasticidad del cerebro infantil, este trastorno presenta casi siempre una recuperación más rápida.

Por lo tanto, el área del lenguaje es una capacidad humana, el ser humano es un aprendiz de la lengua prácticamente desde los primeros días y hasta su entrada en la edad adulta.

Como tal la familia juega un papel importante en ello, es el ambiente primordial donde se pone en práctica el uso del lenguaje, el cual se va construyendo a partir del desarrollo cognitivo del niño, para ponerlo posteriormente en práctica en el ámbito escolar.

CAPÍTULO III

LA FAMILIA

DEFINICIÓN DE FAMILIA

No existe un concepto único. Sin duda la familia es la institución básica en todo grupo social, es el lugar natural para que el niño o niña se desarrolle como persona y aprenda a relacionarse con los demás.

La familia ha sido conceptualizada a partir de la consanguinidad de sus miembros, el padre, la madre y los hijos e hijas. Sin embargo, en la realidad no siempre es así, puesto que han existido y existen muy diversas estructuras familiares.

La familia tiene un origen y un desarrollo histórico, mismos que han sido estudiados por sociólogos y antropólogos. Esos estudios han contribuido a conocer los diferentes tipos de familias formadas en el devenir de la humanidad.

Estudios posteriores suponen que incluso los primeros representantes de nuestra especie acostumbraban relaciones sexuales bastante permanentes y que la mayoría de las uniones eran monógamas, si bien el número de esposas no estaba regulado de modo formal y, además, se aceptaban las relaciones sexuales casuales (Méndez, 2005: 33-34).

Con el tiempo los contextos ambientales y sociales han ido modificando las formas familiares, incorporando un mayor número de funciones entre los miembros que la conforman; por ejemplo Méndez (Op.cit) dice que la mujer se dedicó cada vez más a las labores domésticas y el hombre a actividades como la guerra. Estos cambios tienen que ver con la creación de la agricultura y el aseguramiento de los alimentos, así como con los recursos que tal o cual grupo que se allegaba, como los esclavos capturados y la tierra posesión de la que pasaban a formar el patrimonio familiar.

Desde tiempos prehistóricos, la organización familiar ha sido una condición para la sobrevivencia de nuestra especie.

La recolección de alimentos, la cacería y la crianza de los infantes sólo ha sido factible dentro de una organización social familiar que permite relaciones afectivas, cognitivas y conductuales.

En nuestros días, la familia monogámica es el punto de partida para el desarrollo de la denominada familia conyugal. En esta unión el hombre y la mujer establecen una relación emocional y material. Comparten un espacio, la crianza de los hijos y la adquisición de bienes materiales. En nuestra cultura todavía se nota una autoridad patriarcal en la familia (Op.cit).

Antecedentes de la familia mexicana

La Conquista española significó transformaciones a la unidad familiar indígena.

La familia mexicana sufrió un brusco cambio a raíz de la conquista, es natural que una situación que se dio a toda una cultura, y a la que también fueron aportados todos los elementos culturales del español, sin que el azteca tuviera un acceso libre a ellos; en la que hubo diferencias de idioma de dioses y de criterios, produjera un cambio en la familia. No solamente la relación entre hombre y mujer es lo que determina la relación familiar, sino también la historia que, como pueblo haya tenido cada uno de sus integrantes de la pareja, de sus perturbaciones sexuales, de sus perturbaciones de relación mutua y de las perturbaciones en sus roles y en sus actitudes hacia los hijos (De Sandoval, 1984:25).

Los antecedentes de la familia mexicana los encontramos en la hibridación lograda por la conquista española en América.

Sánchez (1980) refiere que los conquistadores españoles mantenían el modelo de familia patriarcal monogámica, tomada de la influencia romana, que se caracteriza porque la figura preponderante es la del padre, que representa el centro de las actividades económicas, religiosas, políticas y jurídicas.

Entre otros derechos, el padre tenía el de reconocer a los hijos o rechazarlos a su nacimiento; repudiar a la mujer, casar a los hijos y a las hijas; adoptar, designar al morir el tutor de su esposa y de sus hijos; ser el único propietario del patrimonio. La mujer debía tener un sometimiento absoluto a la autoridad del padre como lo vemos en algunas culturas. Este tipo de familias gira en torno a la voluntad irrestricta del padre, quién además es el único que tiene derecho a una participación pública de la vida de la sociedad en la que vive. La influencia de las religiones monoteístas, sobre todo la católica, fue poco a poco construyendo los rasgos característicos de la familia patriarcal.

Es evidente que estos cambios transformaron, sustancialmente los patrones del lenguaje.

Con el paso del tiempo las funciones religiosas interfamiliares fueron modificándose, dando paso a la idea de que sólo a través de la iglesia se podía realizar el culto religioso. Apareció el principio de la libertad de selección de cónyuges; se crea la idea sociocultural del amor romántico. Surgen instituciones externas a la casa que vienen a suplir una serie de funciones antes inherentes a la familia, como por ejemplo, las educativas las de salud, etc. Que son llevadas a cabo por agencias sociales. Se modifica el concepto tradicional de la familia patriarcal aparece la familia occidental moderna.

Como resultado la familia conyugal, cambia su número de miembros, quedando circunscrita a la generación de los abuelos, los padres y los hijos, y aunque sostienen relaciones muy estrechas con los parientes colaterales, éstos quedan fuera del núcleo familiar. A este tipo de familia se le denomina familia conyugal extensa que sigue siendo muy común sobre todo en las zonas rurales. En los países con alto grado de industrialización, la familia conyugal extensa se ha reducido, quedando limitada a la institución del matrimonio, como un grupo en el cual se comprende sólo al marido, la esposa y los hijos menores solteros, excepcionalmente los hijos casados. En estos casos el parentesco se establece a través de la línea masculina y femenina. La patria potestad ya no está exclusivamente en manos del padre, sino también de la madre, y en general las relaciones que se dan dentro de esta clase de familia tienden a democratizarse (Sánchez, 1980: 21).

Dulanto (2004) menciona que en México existen básicamente dos tipos de familia.

- Nuclear que está formada por padre, madre e hijos.
- La familia extendida todavía muy frecuente en México es aquella formada por los familiares del padre y de la madre; tales como los progenitores de ambos, los hermanos y otros familiares cercanos. La familia extendida es extraordinariamente importante dentro de la sociedad a pesar de que también puede ser fuente de conflictos en relación con la familia nuclear. Sin embargo son más los beneficios que proporciona, porque es determinante en el apoyo que pueden prestarse entre sus miembros en momentos de crisis que afectan su estructura.

La función de la familia extendida es importante en los siguientes aspectos (De Sandoval, 1984):

- En caso de muerte de uno de los integrantes de la pareja nuclear. Puede encontrar un refugio y una ayuda en la familia extendida la que generalmente, acoge de una manera importante y generosa al progenitor que queda a cargo de los hijos, ayudándole con estos en su educación y desarrollo.
- Este mismo caso se presenta cuando uno de los progenitores abandona al otro y lo deja a cargo de su hogar e hijos.
- Madres solteras. En este caso las familias extendidas son aún más importantes porque las madres solteras, al no tener el apoyo de su propia familia original, no estarían en condiciones de educar a los hijos y hacerse cargo de su manutención. Hay que hacer notar la importancia que tienen las abuelas porque cumplen una función que es única en México, y a la que Ramírez llama "la profesión de abuela". Las abuelas son, en muchas ocasiones, madres sustitutas excelentes cuando a las madres biológicas tienen que trabajar para lograr el sostenimiento de los hijos.

- Orfandad de ambos padres. Por accidente, o por abandono de los hijos en manos de la familia extendida. En estos casos el apoyo a los hijos es extraordinario, los abuelos pueden funcionar como padres sustitutos y de esta manera el desarrollo pierde un poco de la anormalidad a que se ha condenado a estos niños en virtud de la falta de sus padres.
- Divorcio. Esta misma ayuda y estas mismas redes de apoyo para la familia que ha quedado en malas condiciones son extraordinariamente importantes.

Ambos tipos de familia tienen aspectos positivos y negativos. En las familias extendidas los niños se encuentran frente a múltiples identificaciones que a veces no pueden resolver debido a conflictos de lealtad muy serios. También en ocasiones los roles de los padres y los abuelos están cambiados, de tal manera que no hay continuidad ni constancia en la imposición de disciplina, ni en la filosofía de la educación hacia los hijos.

Méndez (2005) asegura que en la actualidad se puede hablar de otros tipos de familia, como:

- La familia uniparental, o sea, la madre y los hijos y/o hijas; el padre y los hijos y/o hijas.
- Las familias reconstruidas, la pareja y los hijos o hijas de alguno de los integrantes de la pareja; hijos e hijas de ambos integrantes de la pareja, pero engendrados con parejas anteriores.
- Grupos de familias que de manera temporal comparten espacios y tiempos por razones de sobrevivencia; por ejemplo campesinos que recorren diversas regiones para cultivar o cosechar productos agrícolas.
- Las parejas homosexuales con o sin hijos.

Cada uno de los tipos de familia muestra características peculiares de acuerdo con sus contextos sociales.

La familia se ha ido transformando en una familia conyugal restringida; donde padres e hijos son los que integran este grupo social que a pesar de los cambios que ha tenido a lo largo de la historia, sigue manteniendo una serie de funciones como la legitimación de las relaciones sexuales entre los padres, vínculo que permite el crecimiento y educación de los hijos en el hogar.

El ser humano encuentra en el grupo familiar a su principal satisfactor de sus necesidades emocionales.

Sánchez (1980) concreta las características de la familia de la siguiente manera:

- a) Una institución socio-jurídica que conocemos como matrimonio.
- b) Una relación sexual legítima y permanente.
- c) Un conjunto de normas que regulan la relación entre los padres y éstos y los hijos, normas que pueden ser jurídicas, religiosas y morales.
- d) Un sistema de nomenclatura que defina el parentesco.
- e) Una regulación de las actividades económicas.
- f) Un lugar físico para vivir.

Estas características se actualizan a través de una multiplicidad de procesos sociales (Op.cit):

- De contacto recíproco (conciencia de la existencia, presencia y conducta unos miembros de otros.
- De intercomunicación recíproca (por actitudes, lenguaje, etc.)
- De interactividad (influencia recíproca).

- De cooperación por división de trabajo (actividades para ganar los medios de subsistencia, faenas del hogar, enseñanza y aprendizaje, etc.)
- De cooperación solidaria (padre y madre conjuntamente realizan funciones educativas, afrontan los mismos problemas, etc.)
- De ajustes (entre los cónyuges, y de los padres con los hijos y viceversa).
- De subordinación (de los hijos a los padres).
- De servicio (de los padres para los hijos).
- De mutuo apoyo y auxilio (entre los cónyuges y entre éstos y los hijos).

Estas situaciones van creando y fortaleciendo una interdependencia material y emotiva entre la familia así como un sentimiento de comunidad y de pertenencia entre sus miembros.

FUNCIONES DE LA FAMILIA

Para Dulanto (2004) la manera en que el niño desarrolla capacidades para utilizarlas en su vida está determinada por su interacción con el medio que lo rodea (individuo, familia y sociedad), en este sentido la familia es un intermediario entre el individuo y la sociedad, pues en ella se efectúa el aprendizaje de los roles y de los vínculos, elementos que le permiten al ser humano su socialización.

Cada organización socio-económica producirá el tipo de familia que necesita para el buen cumplimiento de sus fines. Las diferencias de organización de una familia rural y una urbana están fundamentalmente determinadas por las necesidades generadas por las condiciones económicas, de distribución de trabajo y del tipo de tareas que cada miembro de la familia debe realizar para

el sostenimiento económico del núcleo familiar. Las funciones básicas de la familia pueden dividirse entonces en externas e internas. *Las externas* están relacionadas con la transmisión y el mantenimiento de la cultura y *las internas* con la protección bio-psico-social del individuo (Op.cit).

a) Funciones internas: protección biopsicosocial del individuo.

Los cuidados y protección de los adultos son indispensables en los primeros años de vida del niño. La familia debe proteger al individuo, en su calidad de intermediario entre éste y el medio externo, que ponen en riesgo su vida como las carencias de alimento, de abrigo, de posibilidad de atención médica, etc.

Las condiciones de vida de la familia determinadas por el trabajo e ingresos económicos de los padres contienen situaciones concretas de las que el núcleo familiar trata de protegerse, como por ejemplo, desempleo, subempleo o inestabilidad laboral, salarios bajos insuficientes para cubrir las necesidades mínimas, deficientes condiciones de seguridad e higiene en el trabajo que provoca una alta movilidad física y mental en los padres.

Estas situaciones externas afectan a todos los miembros de la familia, aunque llegan a ésta a través de los adultos o de los niños que salen a trabajar prematuramente.

También las situaciones internas al núcleo familiar se dan como por ejemplo, los cuidados higiénico-dietéticos deficientes, no por la falta de medios económicos, situación que puede conducir a diferentes enfermedades: desnutrición, obesidad, o más severamente muerte (Op.cit).

La protección y el afecto que se dan en la relación madre-hijo, comienza por ser un vínculo simbiótico, donde uno es la extensión del otro. Se da desde el vientre materno y después con los cuidados de la madre, se establece una relación que se caracteriza por la fusión madre-hijo.

Esta dependencia hace que la madre tenga conocimiento de las necesidades del niño como si fuera parte de ella misma. Un ejemplo podría ser la joven

madre que manifiesta tener ahora sueño muy liviano y se despierta con la más mínima demanda de su hijo.

La calidad del afecto es la base de la personalidad del niño, ya que la capacidad de tolerancia a la frustración que así se genera, es la base de la formación del pensamiento lógico. Esto significa el acceso a convertirse en un ser humano total, con posibilidad de simbolizar, de comunicarse y de identificarse. Si esto no ocurre, aparecen rasgos de carácter, como por ejemplo, la dependencia, la voracidad, la incapacidad para dar y recibir afecto y la constante insatisfacción.

El papel del padre durante los primeros años de vida de los hijos ha quedado estereotipado en un “Dejar hacer a la madre las cosas que son inherentes al ser mujer”, no incluyéndose en forma directa en la crianza, sino a través de objetos o mensajes, por ejemplo, dinero, órdenes o consejos. El padre, en esta etapa de estructuración de la personalidad, funge un papel que incide directamente en las posibilidades de una evolución sana. Al actuar como facilitador de la separación del vínculo simbiótico madre-hijo, permite el desarrollo de la capacidad de tolerancia a la frustración. Así, también se posibilita una identificación clara de todos los roles del grupo familiar (Dulanto, 2004:25).

La familia entonces, desempeña roles en la distribución de responsabilidades en la vida cotidiana como: tareas domésticas, crianza de los hijos, suministro económico y gastos, en los que es evidente el juego de roles donde las responsabilidades son compartidas.

b) Funciones externas: transmisión de la cultura e inserción del sujeto en su entorno social-económico.

La familia es una organización en donde participan diversos individuos, en ella la inmensa amplitud de las variaciones de la institución familiar en diferentes épocas y lugares sólo se puede atribuir a los efectos de la respectiva cultura en la que esté inserta.

Una institución formada por la cultura es la familia, su función es el establecimiento y estructuración de las pautas culturales en sí.

La condición natural del hombre es la materia prima invariable que los procesos de la cultura moldean o determinan en muy diversas formas, pero de ninguna manera es la causa o la esencia de ésta última.

La familia cumple la función de integración y acomodación de los hijos durante sus años de formación y adaptación. Opera en todo tiempo y lugar, como el mejor instrumento de transmisión de las tradiciones y las convenciones a imprimir en los hijos, que dan como resultado la continuidad de la cultura y la historia.

Dulanto (2004) menciona el ejemplo de la familia *sometedor-sometido* que se manifiesta más claramente en la relación de los padres con los hijos, en donde los hijos son los subordinados debido a que aparecen en la familia en condiciones de invalidez y dependencia absolutas para sobrevivir. En donde los padres proyectan la película que viven en el mundo externo, pero con la consecuente inversión de roles. El personaje de *sometido* que los padres juegan, en sus relaciones laborales, será ahora jugado por los hijos que permiten así a los padres ocupar el lugar del *sometedor*.

El lenguaje aparece claramente como un sistema de normas de gramática, de vocabulario, de pronunciación, de entonación, etc., que necesariamente hay que cumplir si se quiere expresar y comunicar un pensamiento que el receptor debe entender. La transmisión de las normas del lenguaje se realiza mediante la imitación que los niños hacen de las pautas que rigen el lenguaje de los padres o los adultos que los tienen a su cargo.

La escuela se incluye posteriormente como segunda institución que tiene a su cargo la transmisión del lenguaje, pero con características de lengua perfecta y rígida, prácticamente de lengua muerta que viene a corregir los defectos de las normas aprendidas en el seno familiar. Sin embargo, la continuidad de las pautas idiomáticas de un pueblo no son las que se transmiten en la escuela, de la misma manera que éstas no son representantes del lenguaje coloquial.

La familia predomina así en la educación inicial, en la represión de los instintos y en la adquisición de la lengua (que justificadamente se designan como maternal). De este modo gobierna los procesos fundamentales del desarrollo Psíquico, intervienen en la organización de las emociones de acuerdo con los tipos condicionados por el ambiente, y en un marco más amplio, transmite estructuras de conducta cuya dinámica desborda los límites de la conciencia. De esta manera instaure una continuidad también psíquica entre las generaciones (Dulanto, 2004:38).

Es evidente que los lazos entre padres e hijos que no hablan la misma lengua no pueden ser tan sólidos como los de aquellos que la hablan.

Es claro entonces que el compartir una lengua, implica también formar vínculos afectivos con los demás, un sentido de pertenencia de un contexto cultural y social y, por lo tanto, implica la construcción de una identidad personal.

Dinámica de la familia

Para Estrada (2003) la familia, puede ser considerada como una célula social cuya membrana protege en el interior a sus individuos y los relaciona al exterior con otros organismos semejantes.

La familia es justamente la sustancia viva que conecta al niño con el mundo y transforma al adolescente en adulto.

Considera a la familia como todo organismo vivo, tiene una historia, un nacimiento y un desarrollo. Se reproduce, declina y también muere.

Según él existen dos mecanismos principales a través de los cuales regula su funcionamiento:

- a) El primero es un control homeostático y para entenderlo como un proceso es conveniente pensar en él como un sistema de fuerzas organizadas entre sí, de tal manera que le confieren al “organismo familiar” una estructura temporoespacial *sui generis*, es decir que cada uno sus miembros estará colocado en una posición especial respecto a

los otros, no puede abandonar, puesto que de hacerlo, entrarán en juego reacciones de todos los miembros de la familia de tal forma que intentarán necesariamente la conservación de dichas posiciones, tendiendo siempre a preservar la misma estructura geométrica del sistema.

- b) El segundo, una red de comunicación basada en mensajes. Una familia formula su propio código de mensajes y, so pena de sufrir las consecuencias de rechazo o abandono, será necesario que cada miembro siga fielmente dicho código para ser aceptado plenamente en el seno del sistema.

Por lo tanto, la familia es como una pequeña sociedad, donde se permite toda suerte de ensayos y en un ambiente de protección, de tolerancia, de firmeza y de cariño. Asimismo, la familia es una organización social y se puede describir, esencialmente, como una unidad de personalidades interactuantes que forman un sistema de emociones y necesidades engarzadas entre sí, de la más profunda naturaleza, en la que deberá tener la capacidad de dar cabida a todos los impulsos de sus integrantes y permitir la libre expresión y satisfacción de todas sus necesidades así como el desarrollo de las emociones humanas.

Este proceso se da por medio de fases críticas que encierran momentos especiales de dificultad para toda la familia:

En cada una de estas fases hay tareas específicas que la familia debe resolver para continuar su crecimiento saludable, se basa en el suficiente intercambio de satisfactores materiales y emocionales que permitan solucionar los problemas y tareas que se presentan a lo largo de lo que Estrada llama “el ciclo vital”. Estas son (Op.cit):

- a) En la primera fase “el desprendimiento, se refiere al proceso de independencia que el o la joven deben lograr para buscar pareja; en este caso se requiere que ambas partes, padres por un lado e hijos por el

otro, estén listos para “separarse”. Puesto que en toda relación emocional cualquier separación es dolorosa, se comprende la dificultad que implica superar esta fase del modo más conveniente.

- b) En la segunda fase: “el encuentro” es la que corresponde al aprendizaje de ser esposo y esposa; compañero o compañera, es decir, romper de alguna manera con patrones aprendidos en la familia de origen, para iniciar un estilo propio que será la base de una nueva familia.
- c) Tercera fase: “los hijos”, en ella intervienen varios aspectos entre los cuales el económico tiene el papel número uno, después el religioso, el ético, el social, el político y el cultural. La llegada de un niño requiere de espacio físico y emocional, deberá contarse con la seguridad de que existan consideración y cuidados, así como la posibilidad abierta para que las áreas de interés común que conciernen a la crianza y educación del niño, se vayan ampliando.
- d) Cuarta fase: “la adolescencia”, su llegada es tal vez lo que más pone a prueba la flexibilidad del sistema (familia). En particular es la etapa en la que hijos e hijas suelen presentar con mayor frecuencia problemas emocionales, pero también la etapa en la que el adolescente debe lograr madurez en su desarrollo.
- e) Quinta fase: “el reencuentro” esta fase es conocida como la del “nido vacío” termino popularizado por Mc Iver (Citado en Estrada, 2003:41). Se debe a que para estas fechas casi siempre los hijos ya se han ido a formar otras familias, lo cual trae consigo muchos cambios. Una de las características es que los padres se encuentran cerca de los 50 años de edad o más.
Esto lleva a la pareja a explorar nuevos caminos y a la vez independizarse de hijos y nietos con el objetivo de reformular la relación existente entre ellos.

f) Sexta fase: “la vejez” etapa llena de temores e incertidumbres. Los problemas pueden ser variados dependiendo del contexto social y familiar. Si la situación económica de la pareja es holgada o si no lo es; sí los hijos, desde sus propias familias, visitan, respetan y atienden a sus padres o sí no se preocupan por ellos; incluso, si la pareja de “viejos” tiene alguna ocupación o no la tiene.

No todos los que llegan a ser ancianos son agradables, sabios o tranquilos, ni todos gozan de relativa salud; esto, desde luego, influye de una manera.

El camino de cualquier grupo familiar no es sencillo ni libre de tropiezos o problemas, pero, en cualquier caso, la calidad de la comunicación y la claridad de los objetivos, no sólo personales sino de la pareja y de la familia, será el mejor soporte para lograr el mejor desarrollo de nuestra vida como persona, como pareja y finalmente como padres o madres.

RELACIONES EN LA FAMILIA

La familia como contexto de socialización juega un papel muy importante en el desarrollo de los niños, no sólo porque es la encargada de la supervivencia física, sino también porque dentro de ella se realizan los aprendizajes básicos que serán necesarios para el desenvolvimiento autónomo dentro de la sociedad (aprendizaje del sistema de valores, del lenguaje, del control de la impulsividad, etc.). A través de distintos mecanismos (recompensas y castigos, observación e imitación, identificación), la familia va moldeando las características psicológicas del individuo durante el tiempo que permanece bajo su custodia (Palacios, Marchesi y Coll, 1992: 219).

La familia no tendrá el control absoluto de las características cognitivas, sociales y de personalidad que deseen sobre el niño, sino que éstas deberán exclusivamente a las experiencias vividas en el interior de la familia. En primer lugar porque el niño ya tiene ciertas características desde el momento de nacer y en segundo lugar porque existen otros contextos en los que el niño socializará como la escuela y sus compañeros, que influirán sobre él, y también porque la familia a su vez tiene factores que condicionan y determinan su

funcionamiento como: la situación económica, situación política y económica de la sociedad en general, número de personas que la componen, características de su vivienda, ingresos, nivel educativo y características de la personalidad de los padres.

La familia como tal es un contexto de socialización importante para el niño, puesto que durante muchos años es el único y principal núcleo en el que crece y actúa como intermediario de otros ámbitos, ya que los padres son los que deciden el momento de incorporación del niño a la guardería, ellos son los mediadores de los contactos sociales con personas ajenas a la familia, ellos son los responsables de elegir el colegio donde asistirán sus hijos.

Desde el punto de vista del niño, la madre y el padre no son objetos sociales intercambiables, en cuanto que las experiencias que le aportan uno y otro son diferentes. El patrón de relación afectiva, cognitiva, conductual e incluso de juego en el que los padres se implican con sus hijos es distinto al de las madres; éstas tienden a desarrollar juegos verbales y en torno a juguetes, mientras que los padres se centran preferentemente hacia los juegos de actividad física (peleas, carreras, etc.) (Parke, Power, Tinsley y Hymel, 1981).

En general las madres tratan casi igual a sus hijos, mientras que los padres son diferentes en el trato dependiendo de su sexo; por ejemplo los padres suelen calificar a las niñas como delicadas y bonitas, y a los niños como fuertes y atléticos. Como resultado, es más probable que los padres desempeñen un papel más impositivo que las madres en el proceso de tipificación sexual.

El comportamiento con el niño se ve mediado por *efectos de segundo orden o indirectos*, procesos a través de los cuales una persona influye sobre otra por mediación de una tercera. Así por ejemplo, el padre puede afectar positiva o negativamente a la interacción que la madre tiene con su hijo y, como consecuencia, al desarrollo de éste, en función de la relación emocional que mantiene con su mujer. Por tanto, debemos tener en cuenta que la familia funciona como un sistema, es decir, como una estructura que engloba una red de influencias recíprocas entre los distintos elementos que la componen (Palacios, Marchesi y Coll, 1992: 221).

En investigaciones hechas por Maccoby (1980); Maccoby y Martín (1983); Damon (1983) encuentran que los padres difieren unos de otros en cuatro dimensiones fundamentales:

1. *Grado de control.* Los padres que ejercen mucho control sobre sus hijos son aquellos que intentan influir sobre el comportamiento del niño con el fin de inculcar determinados estándares. Este control los ejercen los padres puede realizarlo haciendo uso de distintas estrategias. Decimos que los padres usan la *afirmación de poder* cuando, ante el mal comportamiento por parte del niño, hacen uso del castigo físico o la amenaza y privan al niño de objetos o ventajas materiales. Otra técnica a la que los padres pueden recurrir es a la *retirada de afecto* tras un mal comportamiento del niño; se trata de expresar el enfado, la decepción o desaprobación, no a través del castigo físico, sino de otros comportamientos tales como ignorar al niño, negarse a hablar con él o escucharle y/o manifestarle explícitamente sentimientos negativos. La *inducción* es otra técnica que exhiben los padres cuando obligan al niño a reflexionar acerca del por qué de su acción, en este caso haciéndole considerar las consecuencias que se derivan de ella. Además, el ejercicio del control por parte de los padres puede manifestarse de forma consistente (Cuando las normas que aplican son las mismas y no cambian de un día para otro), o por el contrario, de manera temperamental e irregular, lo que causa confusión y pérdida de límites en los hijos.
2. *Comunicación padres-hijo.* Los padres altamente comunicativos son aquellos que utilizan el razonamiento para obtener la conformidad del niño; acostumbran a explicar las razones que han motivado una medida restrictiva o punitiva hacia él; suelen pedirle opinión y le animan a expresar sus argumentos; escuchan sus razones y pueden llegar a modificar sus reacciones ante las justificaciones de sus hijos. Por el contrario, los bajos niveles de comunicación caracterizan a los padres que o bien no acostumbran a consultar a los niños en la toma de

decisiones que les afectan, ni explicar las reglas de comportamiento que les imponen, o bien acceden a los llantos y quejas de los niños o utilizan la técnica de la distracción en lugar de abordar el problema razonando directamente con el niño.

3. *Exigencias de madurez.* Los padres que exigen altos niveles de madurez a sus hijos son aquellos que les presionan y animan para desempeñar al máximo sus posibilidades en los aspectos social, intelectual y emocional y hacen hincapié en que sean autónomos y tomen decisiones por sí mismos. Los padres que, por el contrario, no plantean retos o exigencias a sus hijos, acostumbran a subestimar las competencias del niño, creyendo que no será capaz de realizar una determinada tarea.

En ocasiones estas actitudes no son manifestación de indiferencia, sino de la creencia mal fundamentada de que se debe dejar que el niño se desarrolle como pueda y quiera.

4. *Afecto en la relación.* Los padres afectuosos son aquellos que expresan interés y afecto explícitos por el niño y por todo lo que implica su bienestar físico y emocional. Son padres que están pendientes de los estados emocionales del niño, son sensibles a sus necesidades, muestran interés por sus deseos o preocupaciones y expresan orgullo y alegría ante los logros y comportamientos del niño. La afectividad es una dimensión de comportamiento paterno que matiza el potencial de influencia que sobre el niño tienen las dimensiones anteriormente consideradas; es decir, para el niño no es lo mismo el ejercicio del control paterno en un clima sin afecto que, la presencia de normas y reglas en el contexto de una relación afectivamente cálida.

Cuatro dimensiones básicas que combinándolas nos dan como resultado tres tipos diferentes de padres muy citados en la literatura sobre prácticas educativas paternas. No hay un estereotipo definido pues su comportamiento es muy variado; sin embargo; el comportamiento educativo que predomina en la mayor parte de los padres se asemeja a uno de estos estilos principales (Palacios, Marchesi y Coll, 1992: 223-224)

Padres autoritarios

Según Brenheim (1973) estos padres se caracterizan por manifestar altos niveles de control, exigencias de madurez, bajos niveles de comunicación y pobres demostraciones de afecto. Los padres autoritarios dedican muchos esfuerzos a influir, controlar y evaluar el comportamiento y actitudes de sus hijos de acuerdo con patrones de conducta rígidos. Hacen hincapié en el valor de la obediencia a su autoridad y son partidarios del uso del castigo y medidas disciplinarias enérgicas con el fin de frenar la persistencia del niño en un comportamiento, independientemente de que el niño esté en desacuerdo con lo que el padre considera que es correcto. Son padres que no facilitan el diálogo con sus hijos, puesto que el grado de control es elevado (son padres que tienden a ser muy restrictivos), y dado que son también poco comunicativos y afectuosos, no es extraño que sus hijos tiendan a ser obedientes, ordenados y poco agresivos; sin embargo estos niños suelen ser también más tímidos y poco tenaces a la hora de perseguir metas. Es frecuente que toda la explicación que reciban en relación con las normas y reglas que gobiernan su vida sea “porque lo digo yo” y que, al mismo tiempo, se les insista en el deber de la obediencia a tales normas. Como consecuencia, estos niños tienden a tener una pobre interiorización de valores morales, suelen estar más orientados a los premios y castigos que hacia el significado intrínseco del comportamiento que se ven obligados a ejecutar. Los hijos de estos padres autoritarios se caracterizan igualmente por manifestar pocas expresiones de afecto en las interacciones que mantienen con los iguales, no suelen llevar la iniciativa en estas interacciones, suelen ser poco espontáneos, llegando incluso a tener problemas en el establecimiento de estas relaciones. Este tipo de relación con los padres puede generar dificultades en el lenguaje de los niños, particularmente cuando el niño tiene entre tres y cuatro años y se la reprime constantemente en juegos activos y desordenados, puede trasladar dicho control a la represión de formas verbales, pudiendo incluso desarrollar trastornos como la tartamudez.

Padres permisivos

Son padres con pobres niveles de control y exigencias de madurez aunque a veces permiten el diálogo y pueden ser más explícitos en su afecto. Los padres permisivos usualmente, aceptan las conductas, deseos e impulsos del niño y usan poco el castigo; no le exigen responsabilidades ni orden; permiten al niño auto-organizarse al máximo, no existiendo a menudo normas que estructuren su vida cotidiana como por ejemplo; tiempo de ver televisión o de acostarse; en ocasiones utilizan el razonamiento pero rechazan el poder y el control sobre el niño. Los hijos de estos padres permisivos, frecuentemente como resultado, del bajo nivel de exigencias y control al que se enfrentan, tienden a tener problemas para controlar los impulsos, dificultades a la hora de asumir responsabilidades, son inmaduros y con niveles bajos de autoestima.

Sin embargo tienden a ser más alegres y vitales que los hijos de padres autoritarios. En lo que respecta al lenguaje, si el niño presenta algún trastorno, es factible que los padres no traten de corregirlo, siguiendo este lineamiento de no exigencia sobre el desarrollo del infante.

Padres democráticos

Son padres que se caracterizan por presentar niveles altos tanto de comunicación y afecto como de control y exigencias de madurez. Son padres afectuosos, refuerzan con frecuencia el comportamiento del niño e intentan evitar el castigo; son también los más sensibles a las peticiones de atención del niño. Sin embargo no son padres indulgentes con sus hijos; más bien al contrario, buscan imponer límites al niño, pero siendo conscientes de sus sentimientos, puntos de vista y capacidades evolutivas. A menudo, además, les explican las razones que subyacen a una medida disciplinaria o controladora. Estos padres no se rinden ante los caprichos de los niños, sobre todo cuando se los comunican a través de llantos, gimeos o impertinencias. Sin embargo, es posible que sí cambien de postura tras escuchar los argumentos que el niño les ofrece. Es importante reiterar que, además de ser afectuosos e instaurar disciplina y límites, estos padres plantean a los niños exigencias de madurez y

de independencia. Son los hijos de padres democráticos los que muestran características más deseables en nuestra cultura. El empeño por mantener dentro de un clima de afecto y comunicación-normas de forma consistente, por plantear al niño niveles de exigencias acordes con sus capacidades y por tener en cuenta las opiniones del niño en la toma de decisiones, hace que los hijos de estos padres tiendan a tener límites sociales adecuados y buena autoestima; que sean más capaces de afrontar situaciones nuevas con confianza e iniciativa, que sean persistentes en las tareas que inician. Estos niños suelen ser también muy interactivos y sociables en las relaciones con los iguales, independientes y cariñosos. Dado que estos padres tienden a justificar los comportamientos que quieren inculcar en sus hijos sobre la base de su valor intrínseco, más que por las consecuencias sancionadoras que resulten de su violación.

Sus hijos suelen ser niños con valores morales interiorizados (enjuician los actos no en función de las consecuencias que de ellos se derivan, sino de los propósitos que los inspiran). Si además el adulto es cariñoso, la enseñanza de comportamientos hacia la sociedad es más efectiva.

Los padres que propician un mayor desarrollo de actividades representacionales en sus hijos son aquellos que, con sus verbalizaciones, obligan al niño a anticipar sucesos futuros, a reconstruir acontecimientos pasados, a emplear la imaginación cuando actúan sobre los objetos, personas o sucesos, y a efectuar intervenciones y buscar alternativas en la solución de problemas. Como resultado los hijos de los padres democráticos son los que tienden a tener las condiciones más favorables para la adquisición del lenguaje oral y escrito, así como un desarrollo más armónico en todos los ámbitos.

La situación económica es un factor importante en la adquisición del lenguaje tanto oral como escrito, dado que las condiciones en algunos casos son poco favorables. La vivienda, la alimentación, los servicios públicos, y las herramientas para su aprendizaje como; libros, computadoras, Internet, etc., son factores que fomentan un mejor desarrollo en la adquisición y manejo de un amplio vocabulario y desenvolvimiento académico.

Otro factor importante es el nivel de escolaridad con el que cuentan los padres de familia. Un antecedente lo encontramos cuando los padres a nivel profesional tienen un amplio manejo de lenguaje, que con la convivencia cotidiana van heredando a sus hijos. Estos niños tienden a tener menos problemas en el ámbito escolar. Por el contrario los padres con un bajo nivel de escolaridad cuentan con un lenguaje limitado en el que en ocasiones se utilizan los términos coloquiales de la zona, heredando al niño pocas opciones de hacer un buen uso de lenguaje.

Con ello no se pretende generalizar o clasificar a los padres y a los niños ya que sabemos que cada niño tiene diferentes capacidades y aprende a su propio ritmo y en ocasiones no importa el contexto donde se desenvuelve. Solo enmarcamos los factores que pueden obstruir o ayudar para un mejor desarrollo del manejo del lenguaje oral o escrito.

Relaciones e influencias entre hermanos

Una de las experiencias a que se enfrentan muchos niños, es el nacimiento de un nuevo hermano. Este acontecimiento marca una serie de cambios y más para aquellos que son primogénitos pues la relación que llevaban con los adultos cambia sobre todo con su madre.

Las investigaciones que han analizado las interacciones madre-niño antes y después del nacimiento de un hermano han encontrado consistentemente un patrón de cambio muy claro: tienden a aumentar los enfrentamientos entre la madre y el niño y paralelamente, a disminuir el tiempo que pasan juntos jugando o centrados en un tema de interés común; además, si hasta ese momento era la madre quien solía iniciar los episodios de atención conjunta o de juego, ahora será el niño quien probablemente adopte un mayor protagonismo a la hora de iniciar intercambios comunicativos.

Es normal que todo esto suceda, la presencia de un bebé limita la disponibilidad de la madre para convivir con su hijo. Algunos autores (Stewart, Mobley, Van Tuyi y Salvador, 1987) apuntan que el nacimiento de un segundo hijo constituye un acontecimiento que indirectamente afecta a las relaciones

padre-hijo, en cuanto que cobran más relevancia; es decir, los padres pueden verse impulsados a implicarse más en el cuidado e interacción con el primogénito tras el nacimiento de un segundo hijo.

El niño no es ajeno a estas nuevas circunstancias y así lo manifiesta en todo un repertorio de conducta que, repentinamente, se hacen presentes o se acentúan (trastornos del sueño, de la alimentación, aumento de miedos, regresiones en el lenguaje o en el control de esfínteres, estados de pena o de malhumor, manías, caprichos, mayores deseos de independencia, por el contrario, de dependencia, etc.). Es necesario señalar, en primer lugar, que muchos de estos problemas se irán aminorando en los meses siguientes a medida que el niño se vaya habituando a las nuevas circunstancias y, en segundo lugar, que existen niños especialmente vulnerables. En este sentido, parece que con la llegada del hermano pequeño, es más probable que persistan o se agraven viejos problemas que el niño ya tuviera, que aparezcan trastornos nuevos; es decir, es más probable que un niño que ya era miedoso o caprichoso antes del nacimiento del hermano continúe comportándose de esa forma, o incluso de manera más marcada, que otro, que no era así antes de la llegada del hermano, empiece a manifestar esos problemas después (Dunn y Kendrick, 1984; Dunn, 1986).

Las relaciones entre hermanos son determinadas por factores del contexto familiar en el que ocurren. Los padres son importantes pues su influencia sobre las relaciones entre hermanos determina en gran medida la interacción entre ellos. Cuando los padres hacen referencias a los gustos, deseos y necesidades del bebé, que transmiten al niño la idea de que el bebé es una persona con sentimientos y deseos propios, que le permiten colaborar en las tareas de cuidado del bebé y hacen disfrutar al niño con estos comentarios, están promoviendo una relación cálida y afectuosa entre los hermanos.

Un factor que afecta las relaciones entre hermanos es el orden de nacimiento, el número de hermanos, las diferencias de edad y el sexo.

Son las parejas de hermanos del mismo sexo las que tienden a implicarse con mayor frecuencia en interacciones cálidas y en la imitación mutua de comportamientos, siendo sobre todo el elemento más pequeño de la díada quien tiende a imitar con más frecuencia al mayor.

Las hermanas mayores suelen adoptar con mucha frecuencia el papel de cuidador y ser más afectuosas y positivas con sus hermanos pequeños que los hermanos mayores varones. De igual manera, los hermanos pequeños de familia con muchos hijos (tres o más) reciben más explicaciones, ayuda y tolerancia de los mayores que los niños de familias con pocos hijos (menos de tres). El espaciamiento también juega un papel importante en las interacciones entre hermanos, sobre todo durante la edad escolar; por ejemplo, las circunstancias que rodean a los hermanos poco espaciados, que además de tener similares habilidades, destrezas e intereses, suelen tener los mismos amigos, contribuyen a incrementar el conflicto y la rivalidad más que a rebajarlos (Palacios, Marchesi y Coll, 1992: 227).

Cuando hablamos de las consecuencias que tiene el convivir con hermanos, nos referimos a los efectos en el orden de nacimiento sobre la personalidad del niño. Un ejemplo claro es el del hijo primogénito que recibe durante cierto tiempo atención exclusiva por parte de los padres, y que tiende a hablar antes, a estar más orientados hacia los adultos, a ser más perseverante a la hora de alcanzar alguna meta y a ser más dependientes. Es frecuente que sean más responsables, tal vez porque se les anima antes a asumir responsabilidades como el cuidado de los hermanos pequeños.

Es importante mencionar que todas las características que comentamos, son generalizaciones. Las características de la personalidad son el resultado del conjunto de experiencias que se enfrentan a lo largo de la vida. La experiencia con hermanos es sólo una de ellas y el orden de nacimiento puede tener un cierto efecto, aunque no sea el determinante fundamental.

ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE DENTRO DEL ÁMBITO FAMILIAR

La tarea educativa de los padres comienza desde que el niño nace, todo ello implica dedicarle atenciones de tiempo completo, que no siempre se puede cumplir y se reparten entre familia, vida laboral, y vida personal.

Para Méndez (2005) la comunicación no es una tarea opcional para el ser humano su misma naturaleza le impulsa a ello, es verdaderamente una necesidad en la convivencia cotidiana y el bienestar psicológico; un proceso vital de los individuos que tienen la facultad de elegir. Por eso la comunicación es individualizada de las propias características psíquicas y en interacción con el contexto ambiental en el que tiene lugar el acto comunicativo, la dimensión a través de la cual nos realizamos como seres humanos.

Debemos tener presente, que los niños aprenden y viven durante sus primeros años de vida ese aprendizaje quedará en la memoria y será definitivo para su vida futura.

Toda familia tiene su propia historia y cada persona también; esto influye en el estilo educativo que en la familia se maneje, contribuye a la existencia de un ambiente grato que propicie la seguridad emocional para un mejor desarrollo individual y familiar.

El ser humano es un aprendiz de la lengua prácticamente desde los primeros días y hasta su entrada en la edad adulta. Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y Cesar Coll en su libro “Desarrollo psicológico y educación” nos explican el proceso del desarrollo lingüístico y como la familia juega un papel muy importante en ello:

Los dos primeros años de vida

El adulto estimula el desarrollo del niño no sólo guiándole y ayudándole en sus adquisiciones, sino también atribuyéndole cada vez mayores capacidades y destrezas, más allá de sus posibilidades actuales.

La sonrisa y el llanto iniciales, que van experimentando una progresiva diferenciación, constituyen, junto a otros recursos vocales y gestuales, la base de la comunicación prelingüística. Entre el cuarto y el noveno mes, aproximadamente, tienen lugar las etapas del balbuceo y el laleo, momentos de intensa experimentación vocálica sobre la que el entorno social va ejerciendo su influencia moldeadora seleccionando los sonidos acordes con la lengua materna (ecolalia). A los nueve meses aparecen ya las primeras vocales claramente pronunciadas (/a/ y /e/). A los doce meses es normal la pronunciación correcta de las primeras consonantes (/p/, /t/, /m/).

La transición del gesto a la palabra y el acceso a la convencionalidad posibilitan, hacia el final del primer año, la aparición de las primeras palabras tomadas ya del lenguaje adulto, aunque su pronunciación y/o flexiones puedan no ser todavía plenamente correctas.

Entre los dieciocho y los veinte meses, la destreza para emitir fonemas correctos se ha consolidado. Se pronuncian correctamente todas las vocales y algunos diptongos, se estabiliza la pronunciación de casi todas las consonantes, si bien no siempre del modo correcto.

Desde la mitad del segundo año es ya posible para el niño la combinación de dos palabras, distinciones de número y género, en los verbos (primero la persona, más tarde los modos indicativo e imperativo y luego las flexiones de tiempo). Los verbos irregulares sufren hiperregularizaciones (por ejemplo, rompido por roto, duelerá por dolerá, haiga por haya, etc.), que en algunos casos durarán hasta los cinco o seis años.

Aparecen los primeros usos de las preposiciones y los artículos; en torno a los dos años comienzan a usarse los pronombres personales (yo y tú) y los posesivos correspondientes, su naturaleza déictica (esto es, señalando un

referente presente) explica que al inicio los pronombres sean comprensibles sólo dentro de la situación donde se usan, así como las confusiones en la referencia cambiante (ambos interlocutores usan *yo* para referirse a sí mismo y *tú* para referirse al otro), errores que desaparecerán antes de los tres años.

De los dos a los cuatro años

El escenario primordial sigue siendo la familia; los hermanos son los primeros compañeros de juego y los primeros interlocutores del mismo nivel.

El niño se enfrenta a interlocutores nuevos, en contextos variados, y realiza evidentes esfuerzos para mejorar la comprensibilidad de su habla.

Hacia los tres años han desaparecido las dificultades para pronunciar diptongos y se produce un significativo progreso en las consonantes; aunque se presenten errores con algunos grupos consonánticos, normalmente en torno a los cuatro años el repertorio fonético está casi completo. El léxico crece a un ritmo notable, duplicándose el vocabulario cada año.

Los posesivos son comprendidos, si bien al producirlos los niños emplean más las construcciones de tipo de +persona (de ese, de mamá..., en vez de decir *suyo*, por ejemplo).

Hacia los dos años aparecen las primeras combinaciones de tres o cuatro elementos (palabras o flexiones), no siempre respetando el orden SVO.

Las primeras interrogativas son preguntas de sí o no marcadas únicamente por la entonación; luego aparecen con *qué* o *dónde*. A los cuatro años se dominan las construcciones sintácticas simples.

De los cuatro a los siete años

Las experiencias preescolares y el acceso, más adelante, a la escuela (el primer entorno social propio, independiente de la familia) implican nuevas

experiencias, nuevas exigencias y nuevos modelos que el niño observa e imita activamente en frecuentes juegos de adopción de roles.

Hacia los siete años, el dominio completo de todos los sonidos simples de la lengua y sus combinaciones esta presente; aumenta el vocabulario tanto como la experiencia directa o indirecta y el significado de las palabras se enriquece. En los pronombres, la distinción del género es clara y consistente a los cinco años; desde los seis o siete, también lo es la del número.

Hacia el final de este período, la lectoescritura introduce al niño en una nueva dimensión de uso del lenguaje y de acceso a los conocimientos elaborados culturalmente.

CAPÍTULO IV

EL INFANTE DE 6 Y 7 AÑOS

DESARROLLO CORPORAL

El proceso de desarrollo no comienza con el nacimiento, sino con la concepción. Entonces es cuando el niño comienza el largo viaje desde su desarrollo prenatal, a partir de una célula fecundada, hasta convertirse en un organismo, para pasar luego por ese cambio de medio ambiente que denominamos nacimiento y así enfrentarse con el mundo en calidad de recién nacido.

Con la concepción queda fijada la historia genética del individuo. Durante los 10 meses lunares que median entre la concepción y el nacimiento se produce el desarrollo de la célula al organismo. Hasta el final del período prenatal se le ofrece al futuro organismo un medio ambiente dentro de la madre, que se convierte en condición del desarrollo y en modificador de este.

La secuencia normal del desarrollo prenatal puede ser objeto de predicción en un grado elevado. El cigoto comienza el proceso de división celular con un aumento en número, en tamaño y en peso de las células del llamado estadio ovular o germinal.

Con la etapa embrionaria se inicia la especialización funcional de estas células; a su vez este último estadio da paso al período fetal, que termina con el nacimiento (Watson, 1979:142).

El primer mes de vida en el período neonatal, suministra la base que hay que valorar para el desarrollo que tiene lugar durante la infancia.

El hambre, la sed, el sueño, la eliminación, la regulación de la temperatura y la respiración, son ejemplos de la serie de actividades coordinadas que exigen la satisfacción de estas necesidades.

Durante el período neonatal el bebé se recupera del proceso del nacimiento y comienza a adaptarse al mundo externo, mientras exterioriza un repertorio de

conducta que forma una estimable base para la comprensión de su desarrollo a través de la infancia y de la vida ulterior (Op.cit).

Watson (1979) argumenta que el niño es un organismo en desarrollo, que en los dos primeros años de vida realiza un formidable monto de cambios biológicos. Una vez que el feto ha dejado atrás la constancia de su medio ambiente interno, las fuentes de estímulos externos van adquiriendo una importancia mucho mayor. Por lo que, el aprendizaje cobra cada día más relieve. A partir de sus experiencias con el mundo, el niño adquirirá nuevas formas de conducta.

El niño pesa al nacer, por término medio, unos 3 kilogramos y medio, y mide unos 50 centímetros. Sus proporciones corporales de ningún modo se asemejan a las que tendrá cuando cumpla 8 o 10 años, pues la cabeza ocupa la tercera parte de su tamaño; en razón del volumen de la masa cefálica.

Después del primer año aunque a un ritmo más lento, el desarrollo físico sigue avanzando con rapidez. Los niños suelen ser algo más altos y, por lo general, pesan también más que las niñas.

La forma y el ritmo de crecimiento distintos de las diversas partes del cuerpo, pueden observarse en los cambios de forma y de proporciones. El desarrollo de la cabeza precede al del cuello; el del cuello, al del tórax, y así sucesivamente; el crecimiento del brazo y del muslo es al mismo tiempo anterior al de antebrazos y piernas, mientras que el de los pies y las manos se produce todavía con posterioridad a ambos.

A partir del nacimiento y hasta la pubertad, una vez consolidadas estas tendencias, el crecimiento se centra con especial intensidad en las extremidades. Por consiguiente, el desarrollo de la cabeza será entonces lento y el de los miembros más rápido, ocupando el del tronco un puesto intermedio (Op.cit).

El crecimiento y el proceso de maduración de las diversas partes del cuerpo son fundamentalmente productos de determinantes biológicos hereditarios. Con todo, sin las aportaciones alimenticias del medio ambiente no la sería posible al cuerpo aumentar de peso ni de tamaño. El valor nutritivo de los alimentos, por ejemplo,

influye sobre la estatura y el peso: los niños criados en ambientes extremadamente pobres tienden a ser más bajos y tampoco se puede lograr la coordinación neuromuscular si faltan oportunidades de hacer ejercicio.

El crecimiento físico exige simultáneamente aprendizaje y maduración.

Durante el último período de la niñez, que va de los 6 a los 12 años, tienen lugar grandes cambios. Los desarrollos que experimentan el funcionamiento psicológico son profundos y el crecimiento físico acarrea consecuencias importantes. El desarrollo sensoriomotor se acerca al nivel propio de los adultos.

Las expresiones emocionales y las situaciones que las suscitan adquieren una nueva dirección y sutileza. Los procesos cognoscitivos, lingüísticos, perceptivos e intelectuales no sólo continúan desarrollándose, sino que también adquieren características que se aproximan más a las de los adultos que a las que presentan los bebés y los niños de corta edad.

De los 6 a los 12 años el crecimiento avanza con firmeza, aunque a un ritmo algo menos acelerado que durante el primer período de la niñez.

Los cambios en la constitución son relativamente poco importantes, los niños maduran físicamente a ritmos muy distintos, alcanzando, por consiguiente, la madurez física a edades diferentes. Algunas niñas llegan a su estatura adulta a los 13 años, mientras que algunos niños no la consiguen hasta los 22 o los 23 años. Las niñas suelen llegar a la madurez unos 2 años antes que los niños, pero en ambos casos una variabilidad de unos 4 o 5 años no rebasa el marco de lo normal.

Se puede observar que esta variabilidad, es incluso más marcada hacia los 12 años que en cualquier época anterior (Op.cit).

Antes de alcanzar la pubertad el niño suele pasar por un momento de crecimiento muy rápido que, al producirse a distintas edades en los diferentes niños, queda disimulado en las curvas normales de crecimiento. Las diferencias que presenta la madurez física dentro de una amplia muestra de niños son tan acusadas a esta edad como a cualquier otra.

Este período, que comienza a los 10, 11 o 12 años, dura más o menos 2 años, para disminuir luego en intensidad.

A esta edad, las niñas suelen llevar físicamente un año de ventaja a los niños, aunque en los primeros años de la adolescencia los niños recuperan normalmente esta diferencia y muy pronto las superan en peso y estatura. Además, durante los últimos cien años, los niños han crecido cada vez más y han llegado con la madurez biológica con mayor rapidez.

Este hecho aumenta la probabilidad de que los niños de hoy y del futuro demuestren intereses de tipo social y emocional más temprano que sus padres (Op.cit).

DESARROLLO PSICOLÓGICO

La Psicología del niño estudia el crecimiento mental o, lo que viene a ser lo mismo, el desarrollo de las conductas (es decir, de los comportamientos, comprendida la conciencia) hasta esa fase de transición, constituida por la adolescencia, que marca la inserción del individuo en la sociedad adulta. El crecimiento mental es indisoluble del crecimiento físico, especialmente de la maduración de los sistemas nerviosos y endocrinos que prosigue hasta alrededor de los 16 años.

La psicología del niño ha de considerarse como el estudio de un sector particular de una embriogénesis general, que se prosigue después del nacimiento, y que engloba todo el crecimiento, orgánico mental, hasta llegar a ese estado de equilibrio relativo que constituye el nivel adulto (Inhelder, 1984:11).

Las influencias del ambiente adquieren una importancia cada vez mayor a partir del nacimiento, tanto desde el punto de vista orgánico como del mental.

La psicología del niño no puede, pues, limitarse a recurrir a factores de maduración biológica, ya que los factores que han de considerarse dependen tanto del ejercicio o de la experiencia adquirida como de la vida social en general.

La teoría de Piaget (1988) divide el desarrollo intelectual en cuatro períodos principales:

- 1) El sensoriomotor (del nacimiento a los 2 años)
- 2) El preoperacional (de 2 a 7 años)
- 3) El operativo concreto (de 7 años a 11 años)
- 4) El operativo formal (11 años en adelante)

En esta investigación nos enfocaremos sólo a los dos primeros estadios, ya que forman parte de nuestro eje temático.

Período sensoriomotor

El desarrollo del niño en el período sensoriomotor es un logro realmente importante. De acuerdo con Piaget, el niño que se halla en la primera infancia aprende rápidamente a distinguir entre los diversos rasgos del medio ambiente inmediato y a modificar su conducta de acuerdo con sus exigencias, su actividad muestra el origen de su inteligencia.

La descripción de la primera infancia se basa en seis etapas sensoriomotoras, los límites de cada etapa son sólo aproximados y sujetos a amplias variaciones individuales. Piaget hace hincapié en la flexibilidad de las edades cronológicas que se hallan probablemente influidas por diferencias individuales en cuanto al medio ambiente físico y social, y por factores fisiológicos. Estos factores influyen determinadamente en los niños.

Según Labinowitz (1988), se pueden considerar las siguientes etapas:

- Etapa uno (nacimiento a 1 mes). El recién nacido depende absolutamente de sus reflejos para lograr una interacción con su medio ambiente. El medio ambiente, sin embargo, no *apaga ni enciende* estas herramientas proporcionadas por la herencia. Incluso el niño de tan sólo un mes de edad, aprovecha su experiencia y modifica de una manera activa sus esquemas reflejos, aprendiendo por ejemplo a reconocer el pezón y a buscarlo.
- Etapa dos (1 a 4 meses). El niño muestra estructuras de conducta que se hallan alejadas de la situación nutricia; (a) Desarrolla las relaciones

circulares primarias; esto es, por ejemplo que afina la coordinación motora necesaria para acercar la mano a la boca. (b) Aprende a anticipar acontecimientos futuros aunque de manera primitiva. Cuando se coloca en una situación apropiada, el niño anticipa la alimentación iniciando movimientos de chupeteo. (c) aparecen los primeros signos de curiosidad. El niño muestra un interés por acontecimientos moderadamente nuevos. (d) El niño a veces repite la conducta de los modelos. Esto es una forma muy primitiva de imitación, ya que se da sólo cuando el modelo realiza una acción muy similar a un esquema disponible para el niño. Es como si el niño no distinguiera los actos del modelo de los suyos propios; por lo tanto, la imitación aparente es simplemente la repetición en el niño de la conducta que él cree que es la suya propia. (e) El niño carece del concepto de pertenencia del objeto, pero desarrolla varias estructuras de conducta que son etapas preliminares en la dirección correcta. Coordina el esquema previamente independiente de mirar y de oír, entre otros. Muestra una expectación pasiva mirando durante un breve período el lugar en donde el objeto ha desaparecido.

- Etapa tres (4 a 10 meses). La conducta del niño y sus intereses se extienden más allá de su propio cuerpo y consigue un contacto más extenso pero todavía inmaduro con el medio ambiente. (a) El niño elabora reacciones circulares secundarias. Por azar, descubre un acontecimiento ambiental interesante e intenta redescubrir las acciones que lo produjeron. (b) El niño muestra indicaciones preliminares de clasificación o de significación. Enfrentando con un objeto familiar, reacciona a veces mostrando meras abreviaciones en las acciones que suele despertar. Esta conducta parece que es una precursora de la reconocimiento mental y de la comprensión del objeto. (c) La imitación del niño es ahora más sistemática y precisa. Tiene bastante éxito en la imitación de los modelos, pero sólo cuando se hallan implicadas estructuras familiares de conducta. (d) El niño realiza un avance considerable hacia la consecución del concepto de objeto. Si él mismo ha producido la desaparición de un objeto, intenta una búsqueda visual táctil. Esta búsqueda sólo exige una continuación de la

conducta (por ejemplo, como el mirar o el agarrar) que ya se hallaba en camino. Hasta aquí el concepto del objeto permanece como subjetivo, es decir, íntimamente ligado a su propia conducta.

- Etapa cuatro (10 a 12 meses). La conducta del niño es cada vez más sistemática y bien organizada. (a) Es capaz de coordinar esquemas secundarios. Tiene un objetivo en su mente desde el principio, y utiliza un esquema como medio para alcanzar el objetivo y un segundo esquema para tratar con él. Esta conducta es intencional y por lo tanto inteligente. (b) Interaccionando con el medio ambiente, el niño aprende algo sobre las relaciones de los objetos. Moviendo un obstáculo hacia un objetivo, por ejemplo, el niño consigue una comprensión preliminar y concreta del hecho de que el obstáculo se halla enfrente del objetivo y debe ser, por lo tanto, apartado antes de que se alcance dicho objetivo. (c) La comprensión cada vez mayor por parte del niño para comprender el medio ambiente, se manifiesta a través de su capacidad para anticipar acontecimientos que no dependen de sus propias acciones. En este periodo, espera que las personas actúen de cierta forma; comienza a reconocer que son *centros de fuerza* independientes de sí mismo. (d) El niño comienza a imitar la nueva conducta de los modelos, pero no tiene éxito. Imita también acciones, como por ejemplo, el sacar la lengua que él no puede realizar. (e) El concepto de objeto en el niño se halla completamente desarrollado. Emplea una serie de conductas para alcanzar los objetos desaparecidos. Claramente atribuye a las cosas un cierto nivel de sustancia y permanencia. Comienza a concebir los objetos como autónomos e independientes de su propio estado subjetivo. Sin embargo no tiene éxito en seguir una serie compleja de desplazamientos de un objeto.

- Etapa cinco (12 a 18 meses). Es el clímax de un período sensomotor. (a) El niño muestra un interés activo en producir nuevas conductas y nuevos acontecimientos. Antes de esta etapa, la conducta del niño era esencialmente conservadora, intentaba redescubrir una serie de acciones anteriores que parecía que conducían a resultados interesantes. (b)

Cuando se le enfrentan con un obstáculo intenta desarrollar nuevos medios para tratar con él, y no se basa solamente en sistemas que habían tenido antes éxito. (c) El niño es cada vez más apto para imitar nuevas acciones de modelos. Intenta por ejemplo, producir sonidos que nunca había utilizado antes. (d) El niño ha alcanzado una etapa posterior en el desarrollo sensoriomotor del concepto del objeto. Ahora puede abarcar una serie compleja de desplazamientos y buscar el objeto en el lugar indicado.

- Etapa seis (18 meses a 2 años). Forma la transición con el pensamiento simbólico. (a) El niño intenta pensar en un problema; desarrollar soluciones en un nivel mental más que físico. (b) De la misma forma puede imitar a un modelo aún incluso si éste último no está presente. Es patente el que después de observar un modelo, el niño forma la representación mental de tal manera que la última imitación se basa no en un modelo físico presente, sino en uno mental. (c) El niño puede ahora reconstruir una serie de desplazamientos invisibles de un objeto, debido a sus nuevas habilidades para la representación.

Este período anterior al lenguaje carece de función simbólica que el lactante no presenta todavía pensamiento ni afectividad ligada a representaciones que permitan evocar las personas o los objetos ausentes. Pero, pese a esas lagunas, el desarrollo mental durante los dieciocho primeros meses de la existencia es particularmente rápido y de importancia especial, porque el niño elabora a ese nivel el conjunto de las subestructuras cognoscitivas que servirán de punto de partida a sus construcciones perceptivas e intelectuales ulteriores, así como cierto número de reacciones afectivas elementales, que determinarán de algún modo su afectividad subsiguiente (Inhelder, 1984:15).

Período preoperacional

En el periodo que va de los 2 a 4 años, Piaget (1988) señala que el niño alcanza una capacidad para formar símbolos mentales que sustituyen o representan cosas o acontecimientos ausentes. Para tratar de estas cosas, ya no se requiere que se hallen inmediatamente presentes. En vez de eso, es capaz de crear un sustituto mental para la cosa real. Esta habilidad libera al niño de lo inmediato aquí y ahora.

En vez de tener que manipular cosas, trabaja con sus sustitutos. El niño forma símbolos mentales mediante la imitación, mira ciertas cosas, las maneja y actúa como ellas, y de esta manera acumula una gran dosis de información sobre ellas.

Estas acciones del niño sientan los fundamentos de un simbolismo mental que se puede considerar la imitación como algo que sirve de puente entre el dominio sensomotriz y más adelante la inteligencia. Durante el período sensomotriz el niño pequeño desarrolla sus capacidades en la conducta imitativa. Cuando es eficiente para conseguir una imitación en una etapa posterior, comienza a imitar internamente y, por tanto, forma el símbolo mental. Los símbolos mentales de la terminología de Piaget (1988), son significadores. El símbolo es personal y se parece a aquello a lo que se refiere.

Una vez que se forman los símbolos mentales, el niño les da un significado a través del proceso de asimilación. Los asimila a los esquemas que son ya disponibles, por ello aquello a lo que el símbolo se refiere (el significado) está siempre personal e íntimamente relacionado con la experiencia del niño.

Un ejemplo de la relación entre símbolo y su significado es el uso lúdico de los símbolos.

El niño hace que algunas cosas (símbolos) sustituyan a otras. El niño asimila lúdicamente algunos objetos a esquemas apropiados para otros. Otro tipo de significador es la palabra que también se utiliza para referirse a algo distinto. La palabra, no suele parecerse a su referente, pero está sometida a ciertos convencionalismos cuyo fin es el de facilitar la comunicación.

Durante este período, el niño comienza a utilizar palabras. Después de una etapa preliminar en la cual las palabras se relacionan íntimamente con las acciones que están acaeciendo y los deseos, el niño emplea el lenguaje para referirse a cosas o acontecimientos ausentes. Sin embargo, el niño no utiliza las palabras de la misma forma que el adulto; el significado asignado a las palabras, el concepto asociado a ellas, es algo muy primitivo. Los conceptos del niño son efectivamente, preconceptos: a veces son demasiado generales y otras demasiado específicos. El niño muestra los indicios del comienzo del razonar. A veces tiene éxito, pero sólo cuando no vaya más allá de la memoria de los acontecimientos pasados. El razonamiento puede ser deficitario. Esto se debe,

bien a la tendencia de los deseos a distorsionar el pensamiento o bien a la naturaleza transductiva del pensamiento infantil; razona de lo particular a lo particular (Labinowitz, 1988: 80).

Este es el comienzo de la actividad simbólica en el niño de poca edad; sus esfuerzos iniciales son imperfectos, y desde el punto de vista del adulto implican muchos errores. Es necesaria una larga evolución antes de que el niño pueda alcanzar la madurez en su pensamiento.

En el niño de dos años el pensamiento lógico todavía no surge completamente formado.

Piaget (1988) argumenta que el lenguaje juega un papel limitado pero no despreciable en la formación del pensamiento infantil. Es patente que el lenguaje no modela completamente las actividades mentales del niño, a pesar de sus nuevas habilidades en el lenguaje, el niño suele pensar de una manera no verbal. Forma símbolos mentales que se basan en la imitación de cosas y no en sus nombres. El lenguaje realiza, una contribución, por ejemplo; cuando un adulto utiliza una palabra que se refiere a una clase de cosas; así el niño recibe un modelo de una faceta del razonamiento adulto. El lenguaje del adulto fuerza al niño, en cierta medida a considerar el mundo desde una nueva perspectiva.

El pensamiento del niño depende menos de su lenguaje que el lenguaje respecto a su pensamiento. El niño interpreta las palabras en función de su propio sistema personal de significados, y el significado infantil no es necesariamente el mismo que el adulto. Aunque la cultura brinda al niño un lenguaje, éste último no socializa inmediatamente el pensamiento del niño. En otras palabras, el lenguaje no impone completamente al niño, las maneras culturalmente deseables del pensamiento, en vez de eso, el niño distorsiona el lenguaje para adaptarlo a su propia estructura mental.

El niño consigue un pensamiento maduro sólo tras un largo proceso de desarrollo en el que el papel del lenguaje es sólo un factor contribuyente (Op.cit).

En el transcurso de sólo unos pocos años el niño se ha transformado de un organismo casi totalmente dependiente de los reflejos y de dotaciones hereditarias, a una persona capaz de un pensamiento simbólico.

Durante los años siguientes (después de los 4 años), ni las actividades sensomotrices ni las simbólicas desaparecen.

El niño de más de 4 años continúa desarrollando esquemas sensomotrices aplicables a una gran cantidad de objetos, mejorando sus habilidades lingüísticas y adquiriendo símbolos mentales al ir incorporando porciones cada vez mayores del mundo circundante; así el desarrollo infantil se extiende a un cierto número de áreas nuevas.

El niño, como el adulto utiliza con toda probabilidad el lenguaje para exponer sus pensamientos a otros; es decir, para transmitir información. Piaget menciona que dentro del lenguaje que maneja el niño se encuentra el lenguaje no comunicativo o *egocéntrico* y éste a su vez puede dividirse en tres tipos:

- 1) La repetición, que exige que el niño imite algo que acaba de oír aunque con mucha frecuencia el niño no es consciente de que está repitiendo simplemente lo que otra persona ha dicho, sino que cree que su frase es original.
- 2) El monólogo, que se da sólo cuando el niño se halla solitario, y sin embargo, habla en voz alta. Estos monólogos suelen ser muy largos.
- 3) El monólogo colectivo que ocurre cuando dos o más se hallan juntos y uno de ellos habla según un soliloquio que los demás escuchan. El locutor puede intentar interesar a los otros por sus frases, y en efecto, pensar que los demás están escuchando. Pero la naturaleza egocéntrica del monólogo impide que los otros lo comprendan, incluso aunque lo desearan. A pesar del hecho de que el hablante se halla en un grupo, sus frases no son comunicativas y él está simplemente hablando para sí mismo en voz alta.

El resto del lenguaje infantil es comunicativo o socializado; en este caso el niño considera el punto de vista del oyente e intenta transmitirle la información.

Hay una disminución del egocentrismo y un incremento en la comunicación a medida que el niño se va haciendo mayor. El lenguaje del niño, especialmente en la primera porción de los años que van de 4 a 5 o 6 años, no se subordina

completamente a la función de comunicación. Con frecuencia, el niño no asume el punto de vista del oyente, habla de sí mismo, a sí mismo, y por sí mismo.

En el período de 4 a 7 años, el niño no ha captado completamente la relación entre palabra y cosa. Por consiguiente, cuando actúa (juega con juguetes, dibuja, etc.) tiende a decir palabras asociadas a su conducta, esto es, el monólogo es en un cierto sentido, una parte de la acción del niño y en cambio no está subordinado a un propósito de comunicación (Op.cit).

Los tres tipos de lenguaje, repetición, monólogo y monólogo colectivo, pueden ser caracterizados como *egocéntricos*. Piaget no utiliza el término en el sentido de egoísmo o autoservicio; el niño pequeño se caracteriza como egocéntrico no debido a que se engaña a sí mismo e intente satisfacer sus deseos a costa de los demás, sino porque está centrado en sí mismo (o sobre su propio ego en el sentido general de la palabra), y no puede tomar en consideración los puntos de vista de los demás. Cuando establece un monólogo en un grupo, los deseos del niño egocéntrico no chocan necesariamente con lo de otros niños; más bien es insensible a lo que los otros necesitan oír. Si se quiere comunicarse con el niño, debemos considerar qué información tiene o no tiene el oyente, y en qué cosas está interesado y en cuáles no; esto es algo que el niño es incapaz de realizar.

Cuando el niño tiene pocos años, y especialmente en la infancia, los adultos asumen una serie de molestias para comprender sus pensamientos y sus deseos. La madre debe saber qué juguete desea el niño o qué es lo que le molesta, y no es capaz de fijarse exclusivamente en las palabras para comprenderle. Por consiguiente, el niño de pocos años no parece que se comunique de una manera clara. Pero incluso, si su lenguaje no es claro, el adulto hará toda clase de esfuerzos para comprenderle.

Sin embargo, a medida que el niño va siendo cada vez mayor, busca cada vez más la compañía de niños de más edad que no son tan solícitos como los adultos. Los otros niños no intentan de una manera tan acusada penetrar en las oscuridades de su lenguaje. Además, discuten con él y le fuerzan a defenderse. Es bajo una presión social de este tipo por lo que el niño se siente forzado poco a poco a adoptar mejores modos de comunicación. En el intento para expresarse y

para justificar sus argumentos, el niño termina aprendiendo a tomar en consideración los puntos de vista de otras personas.

El no hacer esto supone un malentendido y el perder razón. De esta forma, pues, el egocentrismo va disminuyendo.

Finalmente, los intercambios sociales, dan lugar a un proceso de estructuración gradual o socialización que a continuación se expone.

DESARROLLO SOCIAL

Según Frederick (1992) podemos definir socialización como el proceso mediante el cual alguien aprende los modos de una sociedad o grupo social dado, en tal forma que puede funcionar en ellos. Incluye tanto el aprendizaje como la internalización de las pautas, valores y sentimientos apropiados.

En si mismo, el término socialización se refiere al aprendizaje de los modos de comportamiento y de relación de cualquier grupo estable y duradero. En última instancia, el niño debe llegar a convertirse en un ser humano adulto que aprendió las pautas de su sociedad en funcionamiento; sociedad en la cual nace, y se caracteriza por sus expectativas compartidas, estilos de hacer cosas, normas morales y tendencias generalmente aceptadas; es el resultado de una evolución histórica única, y existe antes de que el niño se incorpore a ella.

La socialización se centra en la inserción de los mecanismos que conciernen al aprendizaje de la cultura y la adaptación a la sociedad.

El niño se ve como alguien que es capaz de aprender las pautas, símbolos, expectativas y sentimientos del mundo circundante.

Frederick menciona tres condiciones primordiales para que el niño logre socializarse:

- 1.- Debe de existir una sociedad en funcionamiento; o sea, el mundo dentro del cual el niño va a ser socializado.

2.- El niño debe de tener la herencia biológica adecuada, puesto que si es un débil mental o padece algún otro tipo de trastorno emocional o intelectual, la socialización llega a ser extremadamente difícil, si no es que imposible.

3.- Un niño necesita de la “naturaleza humana”, definida como la capacidad para establecer relaciones emocionales con otros y de experimentar sentimientos tales como amor, simpatía, vergüenza, envidia, lástima y temor.

Es ampliamente significativa cada una de estas condiciones, en tanto que sirven como un marco que permite el entendimiento del proceso de socialización.

a) Una sociedad en funcionamiento:

El niño nace en un mundo que existe con anterioridad a él. La función de la socialización es la de transmitir a las nuevas generaciones la cultura y las motivaciones necesarias para participar en relaciones sociales. La sociedad promueve modelos estables, de modo que uno puede predecir, dentro de ciertos límites, cómo se comportará, pensará y sentirá el niño. Podemos analizar la sociedad desde diferentes perspectivas (Op.cit):

1. Normas y valores. Las normas se refieren a pautas de conducta que son comunes en la sociedad o en un grupo social dado que más o menos se dan por sentadas.
2. Status y rol. Un status es la posición en la estructura social y el rol es la conducta esperada de alguien que ocupa un status dado; podemos cooperar con otros debido a que conocemos los derechos y obligaciones asociados con cada status, cada persona tiene muchos status que definen la conducta que se espera de él en situaciones determinadas.
3. Las instituciones. Se centran sobre un segmento de vida y están integradas por muchas normas y status. La escuela es una institución, cuya función primordial es la de transmitir una gran parte de las tradiciones intelectuales

de la sociedad. Otros ejemplos de instituciones son la familia, la iglesia, el hospital y el sistema parlamentario,

4. Clase social. Son las subdivisiones culturales y de grupo dentro de la sociedad mayor. Los individuos, en nuestra sociedad, varían en el monto de riqueza, prestigio y poder que poseen, y asociadas con éstas hay otras diferencias en los valores y modos de vida. Es evidente que no hay una sola característica que diferencie claramente a los grupos de clase y que los límites entre ellos son imprecisos, ya que hay una considerable movilidad entre las clases.
5. Grupo étnico. Mantienen características de su grupo de origen, pudiendo ser considerados como “diferentes”, tanto por otros como por ellos mismos, se distinguen por sus nombres, lenguaje, comidas tradicionales, rituales de fiesta, ocupaciones, folklore, pautas de crianza de niños y lealtades.
6. Cambio Social. La sociedad en la que nace un niño no es estática, hay pasiones conflictivas, una difusión de materiales e ideas y tendencias generales. La sociedad en la que vive hoy el niño es muy diferente de la sociedad en la que vivirá el niño de la generación siguiente.

Entonces existe un mundo complejo y variable que puede ser abordado desde diversas perspectivas, dentro del cual el niño va a ser socializado. A fin de que este se adapte, debe poseer por lo menos un mínimo de lo que la cultura define como los sentimientos apropiados. Debe saber que esperar de gente en status dados, cómo se adapta en diversas agrupaciones, qué es lo que se considera apropiado e inapropiado en determinadas situaciones, y el margen de conducta aceptable en aquellos segmentos de la vida social que están cambiando rápidamente.

b) Herencia biológica:

Una adecuada herencia biológica o naturaleza original es una segunda condición para la socialización. Es indudable que los niños con deficiencias hereditarias

serias no pueden ser socializados como los demás o en cualquier caso tendrán problemas en el proceso, un claro ejemplo de ello son los niños con dificultades de organización fonética.

Un elemento primordial para la socialización es nuestra herencia biológica. Al nacer estamos completamente indefensos y dependientes, pero con el desarrollo del cerebro, de los órganos y del sistema nervioso llegamos a ser capaces de actividades complejas y profundas. Aprendemos a manipular conceptos y símbolos, nos imaginamos en el pasado o en el futuro, nos identificamos con los sentimientos o pensamientos de otros e internalizamos normas y valores mediante los cuales guiamos nuestra conducta.

En suma; estas capacidades nos permiten entender a la sociedad en marcha, funcionar en ella, juzgarla y modificarla (Frederick, 1992).

A fin de funcionar en la sociedad los padres deben aprender de otros, cómo construir hogares y cómo cuidar sus hijos, tomando muy en cuenta que todos nacen con potencialidades para una cierta estructura corporal, tendencias sobre un cierto ritmo de maduración física y características como el color de la piel, el de los ojos y la textura del pelo.

Estas características y tendencias permiten una distinción de grupos y sujetos que en cada sociedad es evaluada de distinta manera.

Igualmente, el niño puede heredar tendencias de personalidad hacia la pasividad o la actividad, o la impulsividad, o a tener ciertas reacciones sensibles. Estas tendencias pueden ser evidentes casi desde el nacimiento, en los movimientos del bebé, en los hábitos de dormir y llorar, y en las manifestaciones ante el alimento. Similarmente el desarrollo de la inteligencia y de los talentos particulares no pueden separarse del mundo circundante. Que las potencialidades dadas se desarrollen realmente o no, y la dirección que tomen, depende de las posibilidades con que se cuente, la ayuda que brinden los otros y el crecimiento de la estructura de la personalidad (Op.cit).

De acuerdo a lo anterior, aparentemente ciertos requisitos biológicos son necesarios para una socialización adecuada. Sin embargo, en las situaciones reales, estos factores biológicos llegan a estar tan estrechamente vinculados con los elementos del mundo social que es imposible aislar la herencia del medio ambiente y evaluar la importancia de ambos.

c) La naturaleza humana:

La tercera condición para la socialización es lo que Cooley (Citado en Frederick, 1992) llama “naturaleza humana”, se distingue de los otros animales y se aplica generalmente a todos los seres humanos. Para Cooley la naturaleza humana se compone de los sentimientos básicos del hombre, tales como el amor, la vergüenza, la vanidad, la ambición, la envidia, el heroísmo y la crueldad.

La existencia de estos sentimientos es universal y da la posibilidad de tener empatía con los otros, el colocarse imaginativamente en su lugar y sentir como ellos sienten.

La naturaleza humana así definida es universal entre los hombres, y este hecho está sugerido por la posibilidad de que podemos llegar a entender los sentimientos y conducta de gente cuyo modo de vida es diferente al nuestro.

Esta naturaleza humana sugiere Cooley, no forma parte de nuestra herencia originaria; se desarrolla en grupos primarios: la familia o los compañeros de juego del niño, en los que las relaciones se dan cara a cara y los sentimientos son cerrados, íntimos e intensos. Prácticamente, todos los hombres tienen una naturaleza humana, ya que todos, no importa donde vivan, crecen dentro de un grupo primario.

El proceso de socialización

Los elementos básicos del proceso de socialización son esencialmente los mismos para la gente de cualquier lugar.

Consideramos particularmente relevante la teoría del rol social para explicar el proceso de socialización. Este enfoque reconoce sobre todo, que el niño nace en una sociedad en marcha con símbolos comunes, pautas establecidas y posiciones reconocidas, y que es a través de los otros que el niño aprende estos elementos del mundo social. Frederick a través de esta perspectiva general describe las etapas de la socialización, la conducta de los “otros significativos” y el proceso de aprendizaje.

Los conceptos claves en la teoría del rol son *status* y *rol*. Un *status* es simplemente una posición en la estructura social. Ligada a cada *status*, hay una pauta de conducta esperada: el *rol*. El rol sólo implica un conocimiento de la conducta esperada, sino también los valores y sentimientos culturalmente apropiados (Frederick, 1992: 26).

La teoría del rol busca explicar en amplios términos el proceso mediante el cual el niño llega a ser un miembro que funciona en el grupo.

Etapas de la socialización

A medida que el niño se socializa, la organización de su conducta llega a ser crecientemente compleja. Debe integrar cambios en el desarrollo físico, el conocimiento, las relaciones de *status* y el desarrollo emocional. Aunque la socialización sea un proceso continuo para el niño, a veces es conveniente considerarla como comprendiendo series de etapas sucesivas. Cuando se alcanza un equilibrio temporal o nivel de desarrollo, se introducen otros elementos que llevan a reajustes y a un nuevo equilibrio, tales elementos son:

- a) Madurez biológica. Ninguna enseñanza intensiva puede capacitar a una persona para realizar funciones para las que no está preparada biológicamente, la socialización está íntimamente relacionada con la maduración pues es también básica para las relaciones sociales. La importancia de la maduración para la socialización se ve en el trabajo de Jean Piaget (Citado en Frederick, 1992:29), quien estudió a los niños. Aunque la maduración en si no era su objeto de estudio, mostró que hay

líneas claras de desarrollo y que muy temprano en la vida del niño los factores sociales se combinan con el desarrollo psicológico para infiltrarse en sus modos de pensar y su percepción del mundo. Subyacente a la investigación de Piaget se halla el supuesto de que la mente del niño no es una forma inmadura de la mente adulta, sino que el niño piensa en un mundo propio, un mundo peculiar, distinto del mundo del adulto. Piaget aseguró que el niño, al percibir el mundo o al aprender los elementos de la cultura, atraviesa una serie de etapas. En el desarrollo del lenguaje, el habla temprana del niño es “egocéntrica”: el infante habla solamente para expresar su propia naturaleza y es incapaz de considerar el punto de vista del otro. A medida que él madura y es capaz de “estar” en la posición de los otros, adapta su lenguaje a las necesidades o intereses de ellos y su habla se socializa. En forma similar, el niño, hasta que no madura adecuadamente, es incapaz de darse cuenta que el juicio moral de la conducta no necesita ser absoluto. Al principio el niño percibe la conducta de acuerdo a la voluntad del adulto; más tarde juzga la misma en términos de sus consecuencias, para posteriormente lograr colocarse en el lugar de los otros y juzgar de acuerdo a sus motivos e intenciones.

- b) Status de edad y desarrollo de la independencia. El niño pasa a través de una secuencia de status de edad; se espera de él que en forma gradual disminuya su dependencia de los otros y que maneje él mismo más tareas y situaciones problemáticas. Tendrá progresivamente el status del niño que va y viene, habla, concurre a la escuela, concreta citas y trabaja. Un niño aprende las expectativas de sus estatus de edad, mediante la conducta de quienes lo rodean. Por lo tanto, crecer significa aprender nuevos roles y abandonar o adaptar los viejos.

La conducta de los “otros significativos”

El niño aprende los modos del grupo no a través de un encuentro en abstracto con la cultura, sino a través de otras personas; son ellos los que conocen y le transmiten las pautas de la sociedad.

Los otros significativos definen el mundo para el niño y sirven como modelos para sus actividades y conducta. Enseñan al niño en un sentido amplio, otorgando recompensas e infligiendo castigos, enseñan alguna conducta de rol a través de la instrucción directa, algunas veces acentúan las normas y valores más que los roles, aunque los valores y roles pueden distinguirse, en las instancias diarias ellos están inseparablemente entrelazados.

Los otros significativos enseñan al niño a través de su conducta en presencia suya y mediante la expresión de sus sentimientos y actitudes, ellos otorgan significado a los objetos a través del uso que dan a los mismos.

En un extremo, los modelos pueden servir como ejemplos de simple imitación; en el otro, establecer vínculos emocionales con el niño y volverse prototipos de características psicológicas relativamente permanentes.

La conducta de los otros significativos está también íntimamente relacionada con el desarrollo de la estructura de la personalidad del niño. La misma conducta por parte de los otros significativos enseña al niño las pautas de la sociedad y ayuda a determinar su personalidad. Su propia estructura de personalidad influye también fuertemente en el proceso de interacción. El niño es un agente interpretativo, nunca un mero recipiente pasivo de las influencias que se ejercen sobre él, y el influjo específico de cualquier interacción particular es siempre una función de lo que el niño ha llegado a ser y de las expectativas y relaciones que formó.

El aprendizaje de la conducta socializada

A medida que el niño se desarrolla, su mundo se expande en diversas direcciones. Es capaz de una mayor cantidad de actividades físicas, que aumentan su margen de conocimientos; llega a familiarizarse con más objetos, toma contacto con una mayor variedad de gente e ideas, y llega a ser capaz de una mayor diversidad y profundidad de sentimientos y expresiones. También llega a ser cada vez más conciente de los status y roles pues de acuerdo a ello reorganiza sus ideas, imágenes, sentimientos y conducta.

- a) Ligazones emocionales en la socialización. El aprendizaje de la conducta social no es sólo un proceso cognitivo, sino que está íntimamente ligado a los otros. La ligazón emocional es también base para la motivación del aprendizaje. Dado que el niño busca aprobación y amor en los otros significativos, tiene motivos para pensar y comportarse como éstos desean y a modelar su conducta de acuerdo a la de ellos; entonces los otros significativos, si son ellos mismos socializados, sabiéndolo o no, enseñan las pautas de la sociedad, por lo que se convierten en agentes de la socialización. El mundo en expansión del niño llega a incluir cada vez a más gente y a un número creciente de grupos con los cuales se identifica y siente solidaridad, los lazos tempranos pueden no romperse, pero a medida que son superados e integrados con otros aspectos del desarrollo, se vuelven menos envolventes. El gesto y el lenguaje son su medio más importante para establecer la identidad y unión del grupo.

- b) Conducta del rol y “si mismo”. Un niño llega a familiarizarse con numerosos status y roles, algunos de los cuales están más allá de su inmediata o aún futura red de conexiones personales, viendo y oyendo lo que ocurre a su alrededor y también mediante la lectura. Cuando tales observaciones se vuelven bases para la imitación, la interacción y especialmente para referirse a sí mismo, su importancia crece. Este uso implica que una persona es a la vez sujeto y objeto; él se sitúa desde

fuera y observa sus propios pensamientos, sentimientos y acciones; debe ser capaz mediante el lenguaje y la conversación consigo mismo, de señalarse si está o no actuando con propiedad, puede ensayar imaginativamente las posibles líneas de acción futura, solo viéndose a sí mismo como un objeto puede saber cómo controlar, guiar y juzgar su propia conducta y actuar de acuerdo a las expectativas de los otros.

A partir del juego el niño realmente adopta roles específicos; relaciona las conductas con las que se identifica con status dados y sus expectativas. En el juego, el niño asume la conducta de rol de los otros y actúa como si estuviera en su posición: está comenzando a actuar hacia "sí mismo", en ocasiones el niño al verse desde la posición de los otros, habla de sí mismo en tercera persona. Por lo tanto en el juego no sólo aprende la conducta de los status dados, sino también experimenta cómo se siente jugar determinados roles.

En la etapa del juego, de acuerdo con Mead (Citado en Frederick, 1992:42), un niño adopta el lugar de diferentes objetos y pasa de uno a otro rol de una manera desorganizada e incoherente. No tiene una concepción unificada de sí mismo, como tampoco un punto de vista unitario desde el cual observar su conducta.

La escuela y la socialización del niño

La escuela una institución reconocida que representa la autoridad adulta de la sociedad, está formalizada mediante reglas establecidas en las que el niño se enfrenta a una clase diferente cada año, por lo tanto no le es posible formar lazos interpersonales perdurables con los maestros.

La escuela necesariamente tiene un programa limitado y tal vez nunca llega a preocuparse por la totalidad del niño como ocurre con la familia donde los lazos son íntimos. El niño que asiste al colegio continúa siendo miembro de un grupo familiar, los dos agentes de socialización pueden reforzar u oponerse a la influencia del otro, y suele ocurrir ambas cosas a la vez.

Los padres y los maestros pueden conjuntamente, alentar el estudio diario, el logro y el respeto por las autoridades escolares; o hallarse en desacuerdo acerca

del mérito de la instrucción, la importancia de un idioma extranjero o el valor de las actividades extraescolares.

La función de la escuela es de educar al joven transmitiendo ciertos conocimientos y capacidades de la cultura. Al proveer otros modelos de conducta y fuentes de conocimiento, la escuela ayuda al niño a ganar independencia emocional respecto a su familia. Funciona como un agente “clasificador y filtrante”, por un lado sirve para reforzar los status existentes de los estudiantes y por otro, para estimular la movilidad ascendente (Frederick, 1992:68).

Los maestros difieren en sus intereses, tipos de humor, opiniones sobre actividades extraescolares, etc., pero hay algunos valores ideales que virtualmente todos los maestros representan. Primero los maestros representan la autoridad adulta y la necesidad de orden y disciplina. Segundo representan los valores del conocimiento y del logro educacional. Y tercero, representan características de personalidad de clase media, tales como lenguaje correcto, respeto por la propiedad pública, trato educado y pulcritud.

Los maestros son importantes agentes de socialización pues llegan a ser modelos o los otros significativos.

El grupo de pares

Está constituido por miembros que tienen aproximadamente el mismo status de edad.

Dentro del grupo de pares se ordena diferentemente a los miembros, teniendo los mismos grados de poder. Sin embargo, respecto a las figuras de autoridad, todos ellos tienen aproximadamente la misma posición. También existe otra diferencia importante: el grupo de pares se centra alrededor de sus intereses inmediatos, opera tanto dentro como fuera del sistema escolar, con status tradicionales y formas establecidas, tiene sus hábitos y organización, pero ordinariamente los derechos y deberes de cada miembro no están tan definidos y los miembros pueden más prontamente modificar viejas pautas. Por lo tanto, a medida que el niño se desarrolla y se mueve en círculos cambiantes participa ordinariamente en una sucesión de grupos de pares, como un nuevo miembro, se socializa dentro de

sus normas; como un miembro establecido, ayuda a socializar a otros y desarrolla nuevas pautas.

El grupo de pares tiene ciertas funciones en la socialización del niño, algunas de las cuales no pueden ser fácilmente realizadas por estructuras tan estables y fijas como la familia y la escuela. El grupo de pares da al niño experiencias en relaciones igualitarias, que son una oportunidad de expandir más aún los horizontes sociales.

Finalmente, el niño puede llegar a ser más independiente de sus padres y otras autoridades ya que en el grupo de pares desarrollan nuevos lazos emocionales y se identifica con nuevos modelos.

En contraste con otros agentes los medios de comunicación de masa, no implican una interacción interpersonal directa; sin embargo, son importantes agentes de socialización.

La publicidad en particular ha demostrado que los medios de comunicación de masa llegaron a formar parte del mundo del niño desde que es un bebé y a medida que crece le absorben más horas del día, dichos medios de comunicación reflejan muchas características de la cultura popular dado que incluyen tal gama de materiales que no siempre pueden verse desde una sola perspectiva, por su contenido enseñan muchas normas sociales, los temas y personajes también sugieren valores e ideales apropiados para posiciones de status determinadas así como también presentan modelos de conducta de héroes, villanos y cómicos; de tipos ocupacionales, étnicos y de personalidad como resultado no podemos precisar la influencia socializante en los medios de masa, aunque indudablemente amplía el campo de modelos de elección de roles que comúnmente encuentra en su familia, vecindario y escuela (Op.cit).

De estos agentes el niño aprende un contenido cultural determinado; que varía mucho. Según su afiliación grupal en la estructura social, él será socializado en ciertas pautas subculturales.

LENGUAJE Y SOCIALIZACIÓN

El desarrollo del lenguaje infantil es un proceso complejo implicado en la construcción de un abstracto sistema de signos, símbolos y acciones, en el que el actor principal es el niño dentro de un escenario no menos complicado: el mundo social que lo rodea.

Barriga (2002) describe el desarrollo lingüístico infantil como un proceso dinámico que se construye en la interacción activa y creativa entre el niño y su mundo. Ésta es fundamental para el dominio equilibrado de sus competencias lingüística y comunicativa.

Desde pequeño el niño es capaz de producir discursos entrelazados con difíciles estructuras o con otras de construcción aparentemente sencilla, pero que a veces tienen un significado contrario a lo que la forma expresa, pero que encuentran su acomodo pertinente en las relaciones que el infante tiene con el mundo que le rodea.

Desde las más tempranas emisiones en donde los sonidos buscan acomodo en los significados, el lenguaje infantil es un “achicarse y agrandarse”, un continuo vaivén de destrezas y estrategias en un proceso de profundos cambios, no siempre lineales o uniformes. Lo paradójico de este desarrollo es que puede retroceder en apariencia: “achicarse”, para después crecer y expandirse en la forma y el significado hasta llegar al dominio de habilidades que propician el pensamiento científico, la abstracción teórica o la versatilidad creativa desdoblada en ironía, metáfora y/o poesía (Op.cit).

La adquisición del lenguaje es un desarrollo que se inicia con los primeros balbuceos del niño y continúa a lo largo de la vida. Durante ese tiempo, el niño atraviesa por varias etapas de adquisición lingüísticas, todas con sus rasgos distintivos, pero con una característica común: la necesidad de participar, de interactuar activamente con el mundo circundante.

De la calidad de esta interacción dependerá la solidez del andamiaje que el niño irá construyendo para su comunicación.

Cada una de estas etapas es parte de un movimiento oscilante donde lo nuevo se integra a lo ya conocido, enriqueciendo el proceso. En este vaivén continuo, en diálogo con el mundo social, el niño va aumentando paulatinamente las palabras de su vocabulario y transformando las estructuras de simples a más complejas. Con el tiempo, aprende a construir significados, desdoblando sus varios sentidos hasta llegar a la comprensión de lo metafórico, lo abstracto o lo irónico. Poco a poco, el niño trasciende los límites de su experiencia individual para compartir los símbolos sociales; los usos de su lenguaje se multiplican y encuentran acomodo en diversas situaciones comunicativas.

De todas las etapas, la que se inicia hacia los seis años es esencial y marca un hito en la historia de este proceso (Op.cit).

Los seis años son un momento clave de transición en el desarrollo lingüístico infantil. Barriga (2002) lo señala como una edad frontera entre las primeras fases de adquisición, las llamadas etapas tempranas, en las que el niño alcanza el conocimiento básico del sistema de su lengua (competencia lingüística) y las etapas tardías, periodo de reestructuración de lo ya aprendido, en el que al conocimiento del sistema lingüístico se aúna el de su uso dentro del sistema social (competencia comunicativa).

A esta edad el niño tiene un repertorio léxico más o menos extenso, que es capaz de producir y comprender diversos tipos de oraciones de variada complejidad sintáctica y semántica y que participa activamente en la conversación con distintos interlocutores.

Pese a este avance evidente, queda por recorrer un gran tramo del desarrollo de las habilidades discursivas (narrar, describir, argumentar), de la comprensión y producción de la lecto-escritura y de la reflexión sobre la naturaleza del lenguaje. Este tramo, que abarca los años escolares, completa un ciclo importante en el aprendizaje infantil. Es aquí cuando, del diálogo entre lo oral y lo escrito, surge en el niño la conciencia de su lengua, que le permite descubrir poco a poco los

mecanismos que la subyacen. El niño empieza a pensar en su lenguaje y a hablar sobre él. Es precisamente al iniciarse este periodo crucial de descubrimiento cuando el aprendizaje se entrelaza con la enseñanza y la escuela; con sus maestros, y ésta participa como un escenario medular del desarrollo lingüístico.

Gran parte del progreso del desarrollo del lenguaje a los seis años recae principalmente, por razones naturales, en el maestro. Su sensibilidad para comprender la importancia del proceso y su voluntad para poner la enseñanza al servicio del aprendizaje son fundamentales para que en esta edad fronteriza; traspase sus propios límites y llegue a un nuevo lugar de desarrollo. Tendrá entonces el maestro que tender puentes significativos y útiles que faciliten al niño el ir y venir sobre su propio lenguaje. En ocasiones tendrá que enderezar la dirección de las veredas preestablecidas y abandonar la meta de la corrección y de la normatividad, para tomar en cuenta la capacidad que tiene el niño de pensar en su lengua y descubrir por sí solo el por qué de su organización interna y de las reglas que la estructuran.

Habrán de equilibrarse las virtudes de la lengua oral frente a las de la lengua escrita, sin privilegiar una sobre otra. Si el niño, al iniciar su educación formal encuentra en la escuela el ámbito idóneo, aprovechará su bagaje anterior para verterlo paulatinamente en nuevas formas de habla. Su narración se poblará con nuevos personajes y episodios; sus tramas se complicarán: irá de lo real a lo imaginario, tenderá más a la descripción y logrará retratos más precisos de su realidad. Sus argumentos se harán más sólidos y contundentes y se sostendrán con la lucidez de un pensamiento que sabe hacerse palabra.

En suma, el desarrollo del lenguaje a los seis años puede encauzarse por dos vertientes. Una la de las rutinas tediosas de la repetición y la memorización donde la lengua es una materia más que se enseña desde fuera del niño. La otra es la del camino del aprendizaje significativo, donde el niño construye su lenguaje, lo siente y lo proyecta a partir de sí mismo en intenciones comunicativas que tiene eco en los otros (Op.cit).

Desarrollo lingüístico en los años escolares

Entre los cinco y seis años de edad, se inicia la reorganización de estructuras formales y de significados semánticos y pragmáticos acordes con el conocimiento del mundo que va adquiriendo el niño en su desarrollo social e individual.

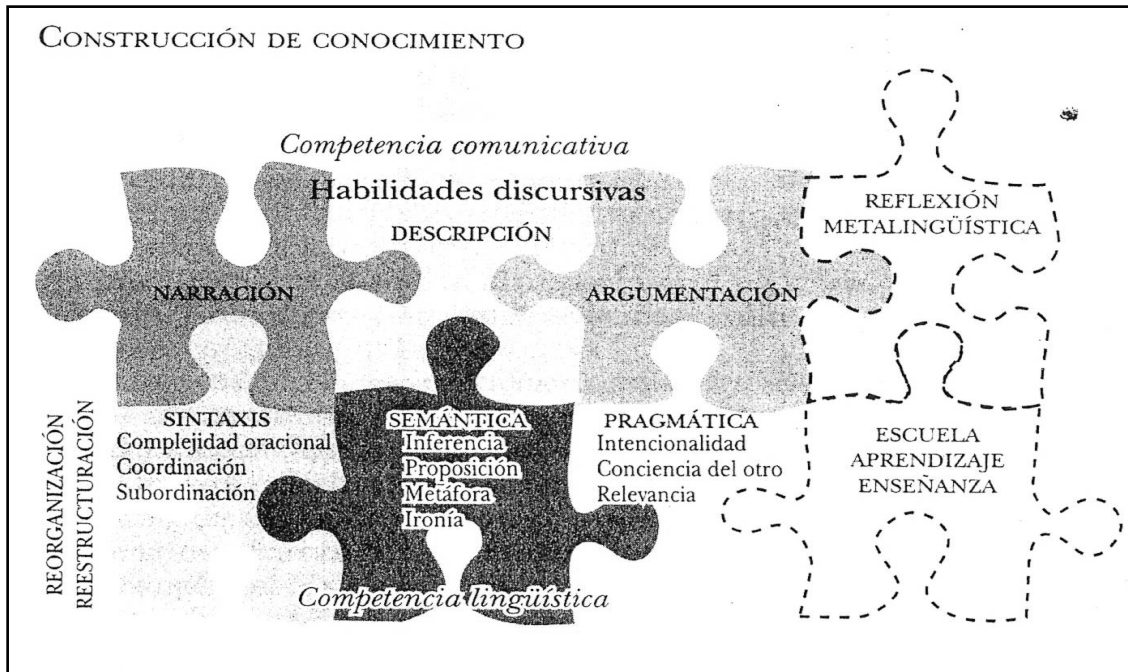
Barriga (2002) señala que este periodo termina en el inicio de la adolescencia o un poco más tarde, si se considera al desarrollo lingüístico como un proceso en evolución continua a lo largo de la vida. Es cuando la lengua entra en un dinámico juego de transformaciones y cambios en el que se expanden y complejizan las formas y funciones sintáctica y semántica.

Al poder descontextualizar el lenguaje el niño aumenta sus habilidades discursivas y pragmáticas, y desarrolla la capacidad de reflexionar sobre su propia lengua. En sociedades con cultura alfabética, el papel de la escuela y el encuentro formal con la lecto-escritura marcan un hito esencial en la historia de la adquisición de conocimientos, pues refuerzan todos estos quehaceres metalingüísticos.

Barriga (Op.cit) especifica que el niño entra en una etapa en la que se entretajan lo lingüístico con lo cognoscitivo y lo social, que le permiten poner en juego reflexiones, usos, expresión de deseos, pensamientos y nuevas estrategias para acomodarlas a su propia realidad; lo cual lo lleva a tomar un papel más activo y consciente en la construcción de su lenguaje, que responderá a sus necesidades en su medio social.

La siguiente figura representa en forma gráfica estos cambios:

Cuadro 8. Construcción del conocimiento



Referencia: Barriga, Rebeca (2002). Estudios sobre el habla infantil en los años escolares. México. Colegio de México.

Según Barriga los elementos implicados en el desarrollo del lenguaje son:

- **Desarrollo gramatical y semántico:** se caracteriza por el manejo de configuraciones de una mayor complejidad sintáctica que implica, a su vez, un dominio semántico más fino. Hay un paso gradual del uso de oraciones simples al de oraciones compuestas, en la que claramente se puede mostrar esta transición en apariencia sencilla, de lo simple a lo complejo. La producción infantil de todo tipo de oraciones, al enriquecerse, conduce al niño al descubrimiento paulatino de su variedad estructural y funcional. Hay una expansión de los constituyentes, pero el proceso no se reduce a un mero crecimiento en la longitud de las oraciones, sino a una continua reorganización de relaciones que redundan en la amplitud de aplicaciones y en la expansión de significados.

Al inicio el niño comprende más de lo que produce y la velocidad de la adquisición es mucho mayor para comprender que para producir.

Después la producción aumenta, pero la comprensión atraviesa por fases de interpretación variadas hasta que, luego de situaciones intermedias de acomodo presencia, ausencia, coincidencia de tiempos, aspectos y modos verbales, con el desarrollo cognoscitivo y lingüístico, el niño alcanza el significado total de conceptos, relaciones y formas.

- El vocabulario y la semántica: la entrada a la escuela es un factor fundamental para motivar o desalentar este movimiento de adquirir nuevo léxico y resignificar viejos conceptos adquiridos.

Cuando el niño asiste a la escuela, su experiencia se altera en forma radical y su vocabulario se verá influido por la cultura escolar. No se trata sólo de empatar las palabras con sus referentes inmediatos, sino de descubrir significados subyacentes. Poco a poco, el niño libera las palabras del contexto y las usa más flexiblemente en una mayor variedad de situaciones. Al enfrentarse con la enseñanza de campos semánticos diversos; como los días de la semana, los colores, las estaciones del año, las partes del cuerpo, las relaciones de parentesco, el niño aprende una nueva forma de organizar la realidad y de conferirle nuevos significados.

Una de las transformaciones más relevantes de este periodo es que el niño va desdoblado los posibles significados de muchas categorías de esencia compleja, como los adverbios espaciales lejos-cerca, o los temporales ayer-hoy-mañana, así como los adjetivos que tienen una doble función física y psicológica: dulce, frío, bueno, etc.

El niño no produce al mismo tiempo todos los sentidos de un término ni comprende todos los matices y posibilidades de sus significados. Sino que va penetrando el significado de una manera más profunda, traspasando las etiquetas que solía usar para designar los rasgos más visibles y palpables de una persona, objeto o acción. Por ejemplo, en las etapas tempranas, el concepto “grande” medía toda la realidad circundante: “la casa es grande”, “la pelota es grande”, “el papá es grande”. Pero con el tiempo, “grande” rebasa su sentido de tamaño y dimensión física para calificar una dimensión psicológica. El uso de pares de adjetivos de doble significado, como grande-chico, bonito-feo y bueno-malo, muestra a lo largo de los

años escolares cómo se recorre la escala jerárquica en la valoración de personas, cosas y emociones. El niño descubre paulatinamente varios sentidos para un sólo significado de los adjetivos, trasladando los rasgos primarios de una cualidad física a otra índole psicológica.

Mi abuelo tenía un corazón grande, fue un gran hombre.

Sus preocupaciones eran grandes.

Cuando termine sexto año tendré que tomar grandes decisiones.

(Ejemplo del uso de la metáfora hecha por un infante de 12 años, citado en Barriga, 1990:47).

Hay un acercamiento a lo metafórico y al uso figurativo del lenguaje, que pone en juego la capacidad de significar deliberadamente algo distinto a lo que se dice y de interpretar de los demás intenciones irónicas, sarcásticas o humorísticas.

Hay una evolución en la comprensión de las metáforas relacionadas con adjetivos que refuerzan las propiedades físicas y psicológicas, pues la comprensión total de la metáfora está directamente relacionada con las operaciones formales concretas del desarrollo cognoscitivo del niño.

Dada la importancia de las transformaciones en la semántica que acontecen en el lenguaje infantil de los años escolares, el mecanismo que se activa más es el de la comprensión, puesto que supone la construcción de significados variados para una producción de vocabulario que crece entre lo lingüístico y lo cognoscitivo. La realidad infantil amplía sus fronteras pues la expansión de significados la enriquece y nutre. De ahí la importancia vital del contexto comunicativo que rodea al niño.

- **Desarrollo Pragmático:** al entrar en el ámbito escolar, el niño se encuentra con nuevas reglas de socialización que lo hacen participar en rutinas y relaciones sociales inmersas en dinámicas diferentes a las ya vividas. El niño entonces tendrá que estar más alerta del juego que supone la interacción conversacional como cambios de turno, reglas de cortesía, manejo de varias intenciones comunicativas simultáneas: las de él mismo,

las de sus interlocutores (niños de su edad) y las de los adultos; sus maestros.

Este nuevo compartir información con “pares” es uno de los pilares más poderosos del desarrollo lingüístico y cognoscitivo, pues representa la puesta en marcha de una nueva forma de organizar el conocimiento y de manipular estrategias comunicativas dentro de una temática diametralmente opuesta a la del adulto. A estos nuevos saberes se añade el de especiales formas de hablar asociadas con el género.

Con estos dos tipos de interlocutores, el niño prueba a mantener viva su atención introduciendo en forma constante nuevos temas de la conversación, y a seguir con más eficiencia las rupturas del hilo conductor. Con una intencionalidad más consciente, puede guiar la temática de la conversación de acuerdo con su conocimiento del mundo y con lo que le es relevante y digno de ser referido.

El desarrollo pragmático en un niño mayor (seis años en adelante) supone, pues, que él pueda no sólo comprender comportamientos lingüísticos de otros, sino que pueda ya entrar en un continuo interjuego con sus creencias y deseos, intenciones y emociones, e incluso pueda producir e influir en sus acciones; de ello depende toda una construcción social de la comunicación que será más exitosa en tanto él mismo incremente su capacidad de tomar el punto de vista de los otros y entretrejerlo con su propia perspectiva.

- Desarrollo discursivo: es el paso decisivo hacia la consolidación de la competencia lingüística y comunicativa. Es en el discurso donde lengua, acción y conocimiento se hacen inseparables; su uso habla de una mayor autonomía del niño, quien no sólo ha de trabajar con unidades de textos mayores, sino que es responsable de su armonía estructural puesto que tiene que manejar un lenguaje descontextualizado. La aparición de este lenguaje vital dentro del proceso expresa dos modos de pensamiento infantil que según Ely (1997), se manifiestan a su vez con dos tipos de lenguaje el paradigmático científico y lógico, de lenguaje consistente y no contradictorio; y el narrativo, que se centra en las intenciones humanas y

tiene un lenguaje más variado, pues refleja las particularidades del contenido de la historia y el estilo del narrador.

El manejo de las principales habilidades discursivas descripción, argumentación y narración requiere del dominio de variados principios pragmáticos para regular e intercambiar la información, además de la construcción de un diferente entramado sintáctico y semántico que le confiera coherencia total al discurso. Mientras que, al describir, el niño tiene que caracterizar para otro un objeto, una acción o un sentimiento, haciendo la “pintura oral” de ellos, al argumentar debe organizar el tejido lingüístico para explicar, rebatir o defender su punto de vista.

Finalmente, al narrar el niño tendrá que referirse a personas, acontecimientos y experiencias que no son parte inmediata de su realidad, y no están presentes en la situación del habla.

La narrativa desarrolla complejas habilidades que le permiten al niño organizar su experiencia para tornarla significativa para los otros y para sí mismo.

Desde muy pequeño el niño narra, pero sólo después de un largo camino afina esas destrezas y aprende a imponer coherencia al pasado, convirtiéndolo en la historia presente y relevante. No hay un lindero visible entre el pensamiento y el discurso narrativo.

De este complejo proceso es importante destacar que las habilidades constituyen una categoría abierta, no hay un número limitado de ellas. Evolucionan con la edad y a diferencia de las funciones, constituyen un sistema de categorías abierto. A medida que el niño participa con interlocutores más expertos que él en situaciones comunicativas cada vez más complejas y diversas, sus habilidades comunicativas también se van diversificando y enriqueciendo para hacer frente a nuevas exigencias.

La orientación educativa a nivel primaria (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), juega el papel de brindar apoyo a los alumnos que presenten problemas de lenguaje. El objetivo es la prevención, tomando medidas necesarias para evitar el bajo rendimiento escolar y trastornos del lenguaje más severos a futuro.

La realidad es que la USAER en ocasiones debido a la gran demanda que tiene no puede dar atención a todos.

Los maestros no pueden atender en específico a cada niño con este tipo de problemas, por lo regular dan clases a un gran número de alumnos y su objetivo esta sujeto a cubrir todos los temas del año. No hay tiempo para detenerse por unos cuantos niños que presentan problemas de lenguaje la misma situación no se los permite.

Es importante que los profesores cuenten con el apoyo de los padres, ya que la familia es fundamental, es la encargada de brindarle todas las herramientas al niño para que logre un desarrollo integral.

Por esta razón es que proponemos un Programa de Apoyo Psicopedagógico práctico en el que se da información acerca del desarrollo de la organización fonética de su hijo (a), para detectar si tiene alguna dificultad de organización fonética y atenderlo de manera preventiva.

En este programa se encuentran ejercicios prácticos y sencillos que se pueden llevar a cabo en casa.

CAPÍTULO V

PROGRAMA DE APOYO PSICOPEDAGÓGICO

Planteamiento de problema.

La preocupación por abordar el tema de problemas en la organización fonética surge de la observación de estos trastornos que presentan algunos niños de entre 6 y 7 años, que inician o cursan el primer año de educación primaria. Estos niños, además de las alteraciones en la organización fonética, frecuentemente tienen problemas de socialización dentro del grupo escolar, al ser centro de burlas de parte de los compañeros o descalificaciones del docente. También, como una consecuencia muy directa de las alteraciones del lenguaje, presentan retrasos en la adquisición correcta de la lecto-escritura, ya que al pronunciar incorrectamente, escriben y leen mal las palabras, ocasionando con esto que, muchas veces cursen con rezago escolar.

Se comprenderá entonces, la importancia de apoyar con estrategias psicopedagógicas a estos infantes, tanto en la familia, como en la escuela.

Por ello, consideramos sustantivo el papel de la familia como un recurso básico para resolver problemáticas que pueda presentar el infante en el área de organización fonética.

En este proyecto, nuestro interés se concentrará en las dificultades de organización fonética, por considerar que son las que pueden ser resueltas en mejor medida, con el apoyo de los padres. Lamentablemente, es frecuente que, en la familia, dichas alteraciones sean ignoradas, lo que es peor aún, sean objeto de regaños o burlas.

Un aspecto de ayuda para los niños con dificultades de lenguaje es el ambiente que propicia la familia para su desarrollo o socialización. Los padres son las figuras más relevantes para los niños de esta edad, tanto en su sentido de

dependencia física, psicológica y emocional, como en los aspectos de formación a través de las pautas educativas que la familia maneja.

Otro apoyo son las acciones que lleva a cabo el profesor de grupo para poder integrar al niño con estas dificultades y para poder facilitar su acceso a los contenidos curriculares básicos. Un último ámbito de intervención es el que proporcionan los grupos de *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular* (USAER), que brinda ayuda al niño con necesidades educativas especiales para poder integrarse a la escuela de la mejor manera posible.

Tomamos como uno de los referentes teóricos las bases que sustentan el programa de USAER, puesto que su propósito es el apoyo a la escuela de educación básica en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y así ampliar la cobertura y el mejoramiento de la calidad del sistema educativo.

Existen diversos criterios para definir el número de alumnos que debe atender la USAER; en muchos casos se mantiene como criterio el promedio que atendían los llamados grupos integrados de (20 alumnos).

Esta situación ha llevado al personal de educación especial a registrar a alumnos y alumnas que no necesariamente requieren del apoyo especializado o, en otros casos, se ha dejado de prestar el servicio a los alumnos que lo solicitan porque la cantidad supera los 20.

Los cambios requeridos en las prácticas del equipo de apoyo (psicología, trabajo social y lenguaje) y el número de alumnos o planteles que deben atender ha contribuido a diluir sus funciones específicas.

En muchos casos, el personal de la USAER desconoce estrategias didácticas específicas para responder a las necesidades de los alumnos y las alumnas que presentan discapacidad, ante la cual la opción ha sido promover la realización de algunos ajustes generales en la metodología del trabajo del maestro de grupo (Secretaría de Educación Pública, Planes y Programas de la Educación Regular, 2001-2006).

Creemos que los niños desde su propia casa pueden recibir ayuda oportuna, partiendo de ejercicios que se pueden llevar a cabo en casa. Esto propiciará una detección y solución temprana.

Para ello es necesario concientizar a los padres de familia de las necesidades y problemas de organización fonética que se pueden presentar más adelante en los niños.

Con ello se contribuye atender la gran demanda que en ocasiones no puede satisfacer la USAER.

Diagnóstico

En este proyecto se diseñó la propuesta de un programa de apoyo psicopedagógico, dirigido a los padres de la escuela “Esteban García de Alba” ubicada en: Calle Jorge Enciso S/n Col. Héroes de Churubusco. Delegación Iztapalapa, de acuerdo con el INEGI (2004) tiene una superficie de 114 km², que representan el 7.1 % del área total del Distrito Federal. Dicha Delegación tiene colindancias al norte con Iztacalco y el municipio de Nezahualcóyotl, en el Estado de México. Al este el Municipio de la Paz y Chalco Solidaridad, en el Estado de México. Al sur las delegaciones de Tláhuac y Xochimilco. Al oeste las delegaciones de Coyoacán y Benito Juárez.

Su situación geográfica es importante pues es el punto de entrada y salida hacia el oriente y sureste de la Ciudad de México, además limita con el Estado de México, lo que genera una conexión con servicios, equipamiento, transporte y actividad económica cotidiana.

Tomando en cuenta los cálculos realizados por CONAPO para todos los municipios del país en el año 2004, Iztapalapa es la localidad con mayor población del país, superando en más de 80 mil habitantes al municipio de Ecatepec de Morelos que ocupa la segunda posición y a Guadalajara en tercero, con más de 200 mil habitantes.

Respecto a la composición poblacional, tiene una mayor cantidad de hombres entre los 0 y 29 años y de mujeres entre los 0 y los 34 años; lo que representa una población en general más joven en Iztapalapa que en el Distrito federal en su conjunto.

La inseguridad en dicha delegación es alta, la mayoría de los delincuentes conocidos son hombres, pues por lo general existe una mujer delincuente por cada diez varones que delinquen.

El mayor porcentaje de analfabetismo del Distrito Federal se ubica en esta zona, el 24% del total que significa que casi uno de 4 personas analfabetas vive en Iztapalapa. En promedio una persona gana poco más de \$30 mil pesos anuales, lo que equivale a \$2,500 al mes, situación que fomenta la extrema pobreza, la delincuencia organizada, venta y consumo de drogas (cocaína y drogas sintéticas), robo de autos, secuestros, venta de productos pirata, armas y mercancía robada. De acuerdo con los datos más recientes dados por el gobierno capitalino, las delegaciones Iztapalapa, Cuauhtémoc, Gustavo A. Madero y Benito Juárez registran mayor incidencia delictiva.

Iztapalapa se ha convertido en asiento de numerosas familias procedentes de otras entidades federativas del país o de quienes migraron de otras delegaciones del Distrito Federal a ésta para emplearse como obreros o comerciantes. De acuerdo con los últimos censos comerciales, Industriales y de servicios Iztapalapa ocupa el primer lugar tanto en unidades económicas comerciales (con 32,938) como en industriales (con 5,846); por cada unidad comercial o industrial en Iztapalapa hay cinco en el resto del Distrito Federal situación que favorece sólo a unos cuantos.

La distribución por ocupación según sexo de la población iztapalense es la siguiente: 20% de los hombres son artesanos y obreros, 16% comerciantes y dependientes, 10% operadores de transporte, 7% trabajadores en servicios personales, 6% oficinistas y poco más de 5% ayudantes peones y similares. Estas seis ocupaciones representan casi un 65% de la población ocupada del sexo

masculino de la delegación. El 35% restante se distribuye entre otras ocupaciones con menos de 5% cada una. Cabe señalar que los profesionistas (4.8%) y técnicos representan un poco más de 9%, en conjunto.

Las ocupaciones habituales de las mujeres de la delegación tienen una distribución diferente. Estas son en primer lugar comerciantes y dependientes con casi un 20%. Es decir que uno de cada 5 hombres de la delegación es artesano y obrero mientras que una de cada cinco mujeres es comerciante y dependiente. En segundo lugar las mujeres son oficinistas en poco más del 17% (vs. el 6% de los hombres), en tercera posición se tiene la ocupación de trabajadoras en servicios personales con casi el 9% (7% de los hombres), en cuarta están las trabajadoras domésticas con más del 8% (0.9% de los hombres), luego siguen las artesanas y obreras con poco más del 7% (20% de los hombres).

Es de destacar que las mujeres tienen una mayor proporción en las actividades de trabajadores de la educación con casi el 6% (1,8% de los hombres), profesionistas con el 5.4% y técnicos con el 5.3%. Casi el 11% de las mujeres tiene ocupación de profesionista y técnico.

Respecto de la situación en el trabajo, tenemos que un poco más del 72% de la población ocupada de la delegación es empleada u obrera o trabajador por su cuenta con casi el 22%; mientras que muy pocos son patrones. Aunque cabe señalar que el número de patrones hombres supera en poco más de 3 veces al de patrones mujeres. La relación es de 3.2 hombres por cada mujer cuya situación en el trabajo es la de patrón.

En la delegación casi el 70% de las viviendas habitadas corresponden a la categoría de casa independiente, el 18.5% a la de departamento en edificio y el 7.6% a la de vivienda en vecindad (Otras fuentes, 2008).

Por las características anteriormente mencionadas encontramos la ubicación de esta escuela, interesante para ser nuestro objeto de investigación, análisis y estudio de nuestro tema: “Niños de 6 a 7 años con dificultades de organización fonética”.

Nuestra propuesta de un programa de apoyo psicopedagógico, consiste en cuatro talleres, dirigidos a los padres de familia. Para que, al poseer la información pertinente sobre la relación lenguaje-aprendizaje, lenguaje-socialización y diversas estrategias de apoyo a los niños con alteraciones fonéticas, las apliquen en los casos que así convengan y con ello prevengan la aparición de dificultades posteriores en la vida escolar de sus hijos.

Observamos que existen diferentes causas de dificultad de organización fonética:

- Entienden bien pero se expresan mal, por lo tanto las personas ajenas a la familia no lo entienden.
- No considera sinónimos o antónimos en su habla cotidiana (vocabulario).
- Tiene dificultad para pronunciar rimas, trabalenguas y canciones.
- Tiene dificultad para mover la lengua o labios.

Estas dificultades causan, en gran parte, problemas en el aprendizaje y en la socialización.

Algunos niños de seis y siete años que no han consolidado su articulación de lenguaje, tampoco han adquirido un vocabulario y una fluidez verbal lo cual puede deberse a falta de maduración corporal, espacial y temporal.

Justificación

Según Clemente (1997) el lenguaje se construye a partir del desarrollo cognitivo del niño, que parte de la imitación que hace el niño del adulto. Esto lo concibe como la manifestación sensorio-motora de los comportamientos comunicativos del infante.

Sánchez (1997) define al lenguaje como un sistema complejo de símbolos, donde cada uno de ellos corresponde un sonido propio (fonemas). Al mismo tiempo, la secuencia de estos fonemas forman sílabas las cuales constituyen morfemas que cobran sentido a partir de las reglas de comunicación de cada lengua o idioma.

El desarrollo del lenguaje abarca entonces diferentes etapas, las cuales se dan a partir del nacimiento hasta los cinco años. En el sexto año de edad el lenguaje se consolida; en esta etapa resaltan dos periodos importantes, a los que Piaget nombra: Periodo Sensomotor (de los 0 a los 2 años) y Periodo Preoperacional (de los 2 a los 6 años). (Borzzone, 1997).

El niño desde que nace tiene la necesidad de comunicarse y la satisfacción de dicha necesidad forma parte de las condiciones necesarias para su desarrollo.

La comunicación en los primeros años de vida se lleva a cabo por medio de signos. El niño construye su propio significado de las palabras, lo establece de acuerdo al uso que le dan dentro de su ámbito familiar.

Sin embargo, al paso del tiempo el niño adopta la forma específica del habla de los adultos.

El lenguaje favorece que los niños tengan contacto familiar con los que lo rodean y al mismo tiempo le permite aumentar su capacidad para dialogar, conversar y verbalizar. Ello va estableciendo las bases intelectuales para el pensamiento lógico. Cuando el niño ha adquirido su propio vocabulario se enfrenta a que tiene

ahora que organizar y jerarquizar su léxico, ya sean los pronombres, palabras cotidianas como las relacionadas con la alimentación, prendas de vestir, colores, los verbos, etc.

Por lo tanto, de los cuatro a los seis años el niño ya es más comunicativo y su lenguaje tiene muchos aspectos y manifestaciones de tipo adulto, puede dominar la interrogación y la utiliza para recabar la información que desee. Las preguntas que hace suelen estar bien formuladas y con sentido.

En esta etapa escolar, de la enseñanza primaria el niño ya consolidó su articulación y pasa del modo colectivo al lenguaje socializado, en esta etapa el lenguaje pasa a ser un medio de comunicación eficaz, esto es gracias a la amplitud que ha adquirido de vocabulario y la fluidez que tiene de éste, también se debe a la madurez de noción corporal, espacial, temporal, ritmo y coordinación ojo-mano. Para que el niño logre en esta etapa escolar tener las estructuras parecidas a la de los adultos, es necesario que consolide las etapas que Piaget menciona como son Etapa Preoperatorio y la Etapa de las Operaciones Concretas, ya que en esta última, el niño podrá ser capaz de operar, relacionar y resolver problemas mediante la manipulación de objetos, además de adquirir las nociones numéricas.

Ahora bien, por lo general, si al término de estas etapas no se cumplen las características planteadas, se puede decir que hay dificultades o trastornos del lenguaje y las causas son múltiples. Retomando a Azcoaga (1997) diremos que puede ser de tipo genotípico o fenotípico. En el primer factor, se habla de una deficiencia del instinto de imitar y del impulso a hablar, así como también predominan las predisposiciones del carácter, como podría ser la timidez, las inhibiciones motoras del desarrollo, etc. Por otra parte, el factor fenotípico considera: los partos prematuros, lesiones perinatales, incluyendo enfermedades como la meningitis o encefalitis y sus consecuencias.

Como sabemos, existen diversas organizaciones o instituciones que apoyan a niños con dificultades de aprendizaje, en este caso, nos apoyamos en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que atiende a los alumnos con necesidades educativas especiales.

La finalidad de nuestro tema principal “las dificultades del lenguaje en la organización fonética”, es debido a que constituye un obstáculo para la adquisición de contenidos, y en este caso dificultades al socializarse.

El interés de estudiar este tema, radica fundamentalmente en la creación y puesta en marcha del modelo de intervención educativa del USAER que tiene alrededor de diez años lo cual implica que es un modelo nuevo y es una forma interesante y novedosa de brindar atención educativa a niños con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) dentro de las escuelas primarias, donde un grupo integrado por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, médicos y terapeutas de lenguaje ofrecen ayuda al niño con N.E.E. para poder integrarse a la escuela de la mejor manera posible, para que a partir de su ritmo de aprendizaje accedan al contenido. La respuesta educativa que ofrece la USAER a los alumnos con N.E.E es a través del proceso de atención que se constituyen en las siguientes etapas:

- Información y sensibilización.
- Evaluación psicopedagógica.
- Intervención.
- Seguimiento.
- Canalización.

Dicho modelo de intervención USAER surge a partir de la Modernización Educativa en donde se fusionan la Escuela Regular con la Escuela Especial, por lo cual a los niños se les concede un mismo currículo y se les otorgan las mismas oportunidades.

Objetivo

Aplicar un programa de apoyo psicopedagógico consistente en cuatro talleres dirigidos a padres de familia de la escuela “Esteban García de Alba” ubicada en: Calle Jorge Enciso S/n Col. Héroes de Churubusco, para que obtengan la información y estrategias pertinentes para atender a los niños de 6 y 7 años de edad que se encuentran en esta situación.

Objetivos particulares:

- A) Caracterizar al niño de 6 y 7 años desde los ámbitos de desarrollo físico, psicológico, cognitivo y social.
- B) Fundamentar teóricamente la relación entre alteraciones fonéticas y la socialización en el niño de 6 y 7 años de edad.
- C) Proponer estrategias psicopedagógicas de apoyo, (tomando como base las acciones pedagógicas de USAER) al menor de 6 y 7 años con alteraciones fonéticas, que pueden ser aplicadas en el ámbito familiar.

Marco teórico

El proyecto esta integrado por tres ejes temáticos:

- a) Origen de las dificultades fonéticas de los niños de seis a siete años.

- b) Repercusiones de las dificultades fonéticas en la socialización y el aprendizaje, en los niños que inician el primer ciclo de la escuela primaria.
- c) Alternativas de apoyo psicopedagógico dentro del hogar.
- d) La influencia de los padres sobre la adquisición del lenguaje en los hijos.

Metodología

La metodología empleada para obtener la información pertinente para elaborar nuestra propuesta, se basa en un estudio de caso, con un enfoque cualitativo y cuantitativo.

No se trata, por consiguiente, del estudio de cualidades separadas o separables; se trata, pues, del estudio de un todo integrado que forma o constituye primordialmente una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es (Martínez, 2004:66).

Por consiguiente, la elección de la escuela fué hecha principalmente en la accesibilidad de ésta para obtener la información.

Se aplicaron cuestionarios para precisar la información sobre aspectos sociales, económicos, nivel de escolaridad, etc.; de la población que asiste a dicha escuela. El cuestionario se puede consultar en los anexos.

Beneficiarios

Los beneficiarios de este taller son los padres de los niños de 6 y 7 años de edad.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Día	Tema	Actividades	Tiempos Aprox.	Bibliografía
Miércoles 21 Noviembre Horario 8:10-9:00	Origen de las dificultades fonéticas de los niños de 6 a 7 años.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del taller “Origen de las dificultades fonéticas de los niños de 6 y 7 años”. • Aplicación de cuestionarios socioeconómicos. • Ejercicio: “La Importancia de la Comunicación Clara”. • Análisis grupal. • Conclusiones. • Evaluación. 	<p>-15 min.</p> <p>-5-7 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>- 5 min.</p> <p>- 5 min.</p> <p>- 5 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • García, Sicilia (2000). <i>Psicología evolutiva y educación preescolar.</i> España, Santillana. • Corredera, Tobias (1973) <i>Defectos en la dicción infantil.</i> Argentina, Kapelusz. • Melgar, María (1999). <i>Cómo detectar al niño con problemas del habla.</i> México, Trillas.
Miércoles 28 Noviembre Horario 8:10-9:00	Repercusiones de las dificultades fonéticas en la socialización y el aprendizaje, en los niños que inician el ciclo de la escuela primaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del taller “Consecuencias de las dificultades fonéticas en la socialización”. • Ejercicio: “El Reconocimiento Social” • Análisis grupal. • Conclusiones. • Evaluación. 	<p>-15 min.</p> <p>-15 min.</p> <p>-10 min.</p> <p>- 5 min.</p> <p>-5 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • García, Sicilia (2000). <i>Psicología Evolutiva y educación preescolar.</i> España, Santillana. • Melgar, María (1999). <i>Cómo detectar al niño con problemas del habla.</i> México, Trillas. • Palacios, Jesús (1995). <i>Desarrollo Psicológico y Educación I.</i> Madrid, Alianza.

<p>Miércoles 5 Diciembre Horario 8:10-9:00</p>	<p>Alternativas de apoyo psicopedagógico dentro del hogar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición del taller de aplicación de estrategias “Alternativas de apoyo psicopedagógico dentro del hogar”. • Ejercicio: “Reconocimiento del gesto y el sonido de algunas letras con mayor dificultad para los niños de 6 y 7 años”. • Conclusión. • Evaluación 	<p>-15 min. -20 min. -10 min. - 5 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fernández, Pilar (1992). <i>Gestos para los fonemas</i>. Madrid, Escuela Española.
<p>Miércoles 12 Diciembre Horario 8:10-9:00</p>	<p>La influencia de los padres, sobre la adquisición del lenguaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de la “Influencia de los padres, sobre la adquisición del lenguaje” • Ejercicio: “Influencia de los padres, sobre la adquisición del lenguaje”. • Conclusión. • Evaluación. 	<p>-15 min. -20 min. -10min. -5min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Palacios, Marchesi y Coll (1992). <i>Desarrollo Psicológico y Educación I Psicología Evolutiva</i>. Madrid, Alianza.

TALLERES I, II, III Y IV

INTRODUCCIÓN

Con la finalidad de conocer cuáles son las prioridades e inquietudes de los padres de familia, que tienen niños que cursan el primer año de educación básica en la escuela “Esteban García de Alba” ubicada en: Calle Jorge Enciso S/n Col. Héroes de Churubusco, se impartieron cuatro talleres:

- Taller I: “Origen de las dificultades fonéticas en los niños de 6 y 7 años de edad”.
- Taller II: “Repercusiones de las dificultades fonéticas en la socialización y el aprendizaje en los niños que inician el primer ciclo de la escuela primaria”.
- Taller III: “Alternativas de apoyo psicopedagógico dentro del hogar”.
- Taller IV: “La influencia de los padres en la adquisición del lenguaje en los hijos”.

Este programa de apoyo psicopedagógico a padres de niños de 6 a 7 años, fue elaborado con el propósito de ayudar a los padres a que puedan detectar si su hijo (a) tiene alguna dificultad de organización fonética, y darle apoyo desde su hogar previniendo problemas que más adelante puedan repercutir en su socialización y aprendizaje escolar.

TALLER I

EJERCICIO TEMA: ORIGEN DE LAS DIFICULTADES FONÉTICAS DE LOS NIÑOS DE 6 A 7 AÑOS.

OBJETIVO:

- Proporcionar a los padres de familia información breve y concisa acerca de algunas causas de las dificultades fonéticas en los niños de 6 a 7 años.

EJERCICIO

“La importancia de la comunicación clara”

El ejercicio tiene como finalidad que los padres de familia experimenten la incapacidad del lenguaje que pueden presentar sus hijos.

- 1) Se solicitan tres voluntarios.
- 2) Se les coloca una cinta adhesiva en la boca, con la finalidad de bloquear su articulación al hablar.
- 3) Se les da a cada uno una tarjeta con un mensaje.
- 4) Se les pide a los participantes que intenten leer el mensaje escrito en las tarjetas.
- 5) Posteriormente, se solicita que describan las sensaciones experimentadas durante el ejercicio.
 - a) ¿Qué pensaron cuando dieron el mensaje con sus limitaciones?
 - b) ¿Lograron transmitir lo que querían decir?

- c) ¿Los demás entendieron lo que la otra persona quería transmitir?
- d) ¿Cómo se sintieron?
- e) ¿Cómo creen que se sienten los niños que tienen incapacidad para comunicarse?
- f) ¿Cómo creen que repercute ello en su aprendizaje y aprovechamiento escolar?
- g) ¿Cómo creen que repercute su incapacidad del lenguaje en el momento de socializarse?

La incapacidad de organización fonética genera en el niño:

- **Frustración**
- **Inseguridad**
- **Aislamiento**
- **Vergüenza**

6) Se cierra con una conclusión del ejercicio.

TALLER II

TEMA: REPERCUSIONES DE LAS DIFICULTADES FONÉTICAS EN LA SOCIALIZACIÓN Y EL APRENDIZAJE, EN LOS NIÑOS QUE INICIAN EL CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA.

OBJETIVOS:

- Facilitar la reflexión sobre las consecuencias en cuanto a la socialización y el aprendizaje en el niño de 6 y 7 años que tiene dificultades fonéticas.

EJERCICIO

“El reconocimiento social”

La dinámica que se realizará a continuación tiene como finalidad que los padres de familia experimenten la aceptación, la indiferencia, vergüenza o las burlas. Situaciones que pueden vivir sus hijos en su entorno a causa de las incapacidades de lenguaje.

- 1) Se forman dos equipos para la resolución de un cuestionario.
- 2) El cuestionario está integrado por cinco preguntas de conocimiento general básico.
- 3) Se dan quince minutos para resolver las preguntas.
- 4) Se les solicita un representante de cada equipo leer las respuestas.
- 5) A partir de los resultados dados se señala al equipo que tenga menos respuestas correctas, haciendo énfasis en sus errores; para propiciar sentimientos de vergüenza. Al equipo que haya respondido correctamente todas las cuestiones se le hará un reconocimiento por su desempeño.

6) A continuación se solicita que describan las sensaciones experimentadas durante el ejercicio.

a) ¿Qué sentimientos les produjo?

- El ser aceptado.
- El ser ignorado.
- El haber recibido burlas.

b) ¿Cómo creen que repercuta en el aprendizaje de los niños, el no tener una aceptación por parte del grupo?

7) Se cierra con una conclusión del ejercicio.

TALLER III

EJERCICIO TEMA: ALTERNATIVAS DE APOYO PSICOPEDAGÓGICO DENTRO DEL HOGAR.

OBJETIVOS:

- Facilitar la reflexión sobre la importancia de crear espacios dentro del hogar, para apoyar a los hijos en la solución de sus problemas de organización fonética.
- Proponer ejercicios de apoyo Psicopedagógico a padres de familia, que puedan ser practicados dentro del hogar.

INTRODUCCIÓN

La organización de este material está hecha de manera que se asocia un gesto con cada fonema y sus formas gráficas, representado por la imagen correspondiente. Junto a la imagen hay una breve explicación de cómo se hace, ya que al ser un lenguaje dinámico la gran mayoría de los gestos llevan movimiento. Se completa cada apartado con una serie de actividades sugeridas, que permitan la interiorización del gesto-fonema, y las láminas con las canciones y dibujos necesarios para trabajar dichas actividades.

Mediante el uso de “Gestos para los fonemas” se estimulan las siguientes áreas, prerequisites básicos para un correcto aprendizaje del habla.

- El esquema corporal.
- La percepción auditiva y visual.
- La memoria auditiva, visual y motora.
- La organización y estructuración temporal y el ritmo.
- Da pautas claras para la correcta pronunciación de cada sonido.

- Da seguridad en la diferenciación de sonidos y en la utilización de fonemas conflictivos.
- Permite hacer el análisis auditivo del fonema en silaba, palabra y frase.
- Conduce a la asociación de fonemas de forma natural y progresiva.

A través de las actividades propuestas se trabajan los siguientes aspectos:

- Reconocimiento del gesto y el sonido.
- Identificación auditivo-motor del gesto-fonema.
- Identificación del gesto-fonema dentro de palabras (con apoyo visual-sin apoyo visual).
- Reconocimiento y reproducción de sonidos y gestos (agrupaciones fónicas).
- Reconocimiento y reproducción de secuencias de tres o más gesto-fonemas (palabras).
- Combinación de gesto-fonemas conocidos para formar nuevas palabras.
- Identificación del gesto para reproducir el sonido (lectura de palabras y frases)
- Combinación y reproducción de gesto-fonemas para formar frases cortas.
- Asociación del gesto-fonema con su representación gráfica.

Al trabajar con las frases cortas, para separar unas palabras de otras se coloca la mano abierta sobre el pecho, indicando con un respiro (descanso).

Es importante que en la presentación de cada fonema unido a su gesto el sonido del fonema sea puro, y cuidamos de no darle el nombre de la letra que solo nos conducirá a confusiones.

EJERCICIO

“Gestos para los fonemas”

Del material propuesto “gestos para los fonemas” seleccionamos los fonemas con mayor grado de dificultad para el niño de 6 a 7 años. Con ello no se pretende generalizar como los únicos fonemas con mayor grado de dificultad, ya que se pueden presentar diferentes situaciones con los niños.

- 1) Enseñamos a los papás a utilizar el material “gestos para los fonemas” para que posteriormente lo utilicen con sus hijos
- 2) Las letras seleccionadas son: **b, v, d, p, g, r** y **rr**.
- 3) Se hace la presentación del gesto y del sonido del fonema.
- 4) Leemos en las láminas cosas que suenen con la letra.
- 5) Utilizamos juegos como el de la Habana “ha venido un barco cargado de...” cosas que suenen con la letra que estamos viendo.
- 6) Se hace uso de rimas, canciones y poesías que estén relacionadas con cada letra.
- 7) Combinamos el gesto y el sonido con los ya conocidos para formar otras palabras.
- 8) Los papás adivinarán el sonido que estemos gesticulando.
- 9) Buscarán nuevas palabras que lleven el sonido de cada letra.

- 10) Leerán los gestos que elaboramos (palabras y frases cortas).
- 11) Se llevan a cabo las diferentes dinámicas que vienen en cada letra.
- 12) Pensamos los sonidos. Todas las palabras que hemos visto con el sonido.
- 13) Presentación de la grafía del fonema.
- 14) Se da la referencia bibliográfica del material propuesto.
- 15) Se cierra con una conclusión del ejercicio y comentarios por parte de los padres de familia acerca del material.

TALLER IV

EJERCICIO TEMA: LA INFLUENCIA DE LOS PADRES EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE EN LOS HIJOS.

OBJETIVOS:

- Este taller pretende propiciar que los padres hagan un autoanálisis de la forma en que tratan a sus hijos y de cómo esto influye en el desarrollo del lenguaje.

EJERCICIO

“Las consecuencias de diferentes tipos de educación en los hijos”

- 1) Se solicitan tres voluntarios..
- 2) Se les pide que salgan del aula de clases para darles instrucciones de la dinámica que se llevará a cabo.
- 3) Se sortea entre los voluntarios tres roles distintos que serán:
 - a) Padre autoritario. Con altos niveles de control, de exigencias de madurez y bajos niveles de comunicación y afecto explícito. Hacen uso del castigo sin importar lo que su hijo piense acerca de ello, no hay diálogo con sus hijos y hacen hincapié en el valor de la obediencia a su autoridad.
 - b) Padre permisivo. Bajo en control y exigencias de madurez; demasiado indulgente. Consentidores de la conducta del niño, de sus deseos e impulsos. Usan poco el castigo; no le exigen responsabilidades ni orden, no hay normas.

- c) Padre democrático. Presenta niveles altos de comunicación y afecto así como de control y exigencias de madurez. Es afectuoso e intenta evitar el castigo; es más sensible a las peticiones de atención del niño sin llegar a ser indulgente con su hijo; más bien dirige y controla siendo conciente de los sentimientos, puntos de vista y capacidades del niño. Cuando aplica una medida disciplinaria o controladora le explica las razones que subyacen a esta medida. No se rinde ante los caprichos del niño, sobre todo cuando se los comunica a través de llantos, gimoteos o impertinencias. Sin embargo, es posible que si cambien de postura tras escuchar los argumentos que el niño les ofrece.
- 4) Al entrar al aula, cada uno organizará un equipo para llevar a cabo una tarea (que puede ser, hacer un dibujo, una maqueta, una exposición, etc.), ejerciendo el rol que le tocó.
- 5) Posteriormente, se invita a todo el grupo a que describan las sensaciones experimentadas durante el ejercicio.
- a. ¿Qué pensaron cuando escucharon las instrucciones de cada uno de los modelos?
- b. ¿Cuál fue el que logró más unión y cooperación en el trabajo?
- c. ¿Cuál de los tres estilos sería el más favorable para tratar el tema de las calificaciones con su hijo?
- d. ¿Cómo creen que se sienten los niños en cada caso?
- e. ¿En qué repercutiría su aprendizaje y aprovechamiento escolar los estilos autoritario y permisivo?

- f. ¿De qué forma creen que afecta a su hijo los estilos autoritario y permisivo, en su manejo del lenguaje, comunicación y socialización con los demás?
 - g. ¿Qué mensaje les deja como padres de familia la forma en que están educando a sus hijos?
- 6) Se cierra con una conclusión del ejercicio.

RELATORÍA DE LOS TALLERES

Observaciones del taller I

Se citaron a todos los padres de familia que tienen niños que cursan el primer año de educación básica, el día 23 de noviembre a las 8:10 a.m., en el salón de usos múltiples.

La asistencia fue de 13 mamás las cuales presentaban cierta curiosidad e interés por saber el contenido de los talleres.

Como primer punto cabe mencionar que las mamás entraron con cierta cautela, sentándose de la segunda fila hacia atrás, escucharon atentamente la exposición y aportaron ejemplos sucedidos dentro de casa similares a la exposición.

Cuando se pidió que pasaran 3 voluntarias a organizar la dinámica, se mostraron poco participativas. Se decidieron cuando se les dijo que se elegirían al azar, aunque se mostraban nerviosas y apenadas al estar frente al grupo.

Como segundo punto se inició la dinámica colocándoles una cinta en la boca para bloquear su articulación al hablar, una de ellas se sintió avergonzada y por lo tanto no pudo hacer la dinámica correctamente. Las otras dos mamás se mostraron con cierto nerviosismo al hablar, pero finalmente se desarrollaron más fácilmente.

Como tercer punto pedimos que describieran las sensaciones experimentadas durante el ejercicio.

Se les pregunto:

1. ¿Qué pensaron cuando dieron el mensaje con sus limitaciones?

La mayoría expresaron que sintieron inseguridad, impotencia y vergüenza de no poderse expresar correctamente.

2. ¿Ustedes lograron transmitir lo que querían decir?

No lograron expresar el mensaje escrito de las tarjetas por el impedimento bloqueado de las articulaciones faciales que se bloquearon a propósito, a excepción de una mamá que no hizo correctamente el ejercicio y prácticamente se despegó la cinta de la boca por el gran temor a sentirse ridiculizada.

3. ¿Los demás entendieron lo que la otra persona quería transmitir?

Las mamás contestaron a esta pregunta con cierta conciencia de lo que sienten sus hijos al no poder transmitir lo que quieren decir. Y comentaron que posiblemente los niños sentían frustración al no poder ser entendidos por el maestro(a) y desesperación al no poder comprender lo que el niño expresa.

4. ¿Sintieron desesperación o algún otro sentimiento?

El propósito de esta pregunta era hacerles comprender a las mamás los sentimientos que pueden experimentar sus hijos al presentar dificultades de organización fonética.

Estas tres mamás por un momento pudieron colocarse en el lugar de los niños y así hacer conciencia de la necesidad tan grande que demandan ellos de comprensión y apoyo por parte del maestro(a) y los papás.

5. ¿Cómo creen que se sienten los niños que tienen incapacidad para comunicarse?

Ellos respondieron que los niños presentan ciertos síntomas como: aislamiento, frustración, desesperación y rechazo social.

6. ¿Cómo creen que repercute ello en su aprendizaje y aprovechamiento escolar?

La respuesta fue general en los siguientes puntos:

- Bajas calificaciones.
- No hay comprensión de lectura.
- Dificultad al escribir enunciados.
- Mala ortografía (confunden letras).
- Presentan poco análisis matemático.
- Poca participación en clase por miedo a las burlas, por lo tanto no hacen preguntas de lo que no entendieron en clase.

7. ¿Cómo creen que repercute su incapacidad de lenguaje en el momento de socializarse?

- Presentan aislamiento, ya que no se relaciona con sus compañeros por ello les hacen burla, por el lenguaje deficiente que manejan.
- Se sienten agredidos, ridiculizados y por eso no se acercan a convivir con los demás.
- Dificilmente muestran sus sentimientos hacia los demás.

Observaciones del taller II

En el segundo taller hubo menos asistencia pues se presentaron 6 mamás que seguían mostrando interés por el taller.

El objetivo de este taller fue exponerles a las mamás las repercusiones de las dificultades fonéticas en la socialización y el aprendizaje, en los niños que inician el ciclo del primer año de primaria.

Los tres ejes temáticos a tratar eran:

- a) El niño y la sociedad.
- b) El niño y la familia.
- c) El niño y la escuela.

Así como también las repercusiones que causa la dificultad fonética en el aprendizaje de los niños de 6 y 7 años.

Con base a la exposición anterior se retomaron los aspectos de:

- Frustración
- Inseguridad
- Aislamiento
- Vergüenza.

Que son factores importantes para detectar a niños con dificultades fonéticas.

Después de la exposición se llevó a cabo una técnica grupal que tenía la finalidad de generar en los equipos la vergüenza.

Se comenzó por formar dos equipos a los cuales se les entregó un cuestionario de 5 preguntas cada uno con conocimiento general básico. Se les otorgaron 15 minutos para contestar las preguntas.

Como primera observación el equipo 2 terminó de resolver el cuestionario antes del tiempo dado, mientras que el equipo 1 se tardó más del tiempo dado. Al concluir el tiempo se pidió que leyeran sus respectivas respuestas. El equipo 2 presentó mucha seguridad al leer sus respuestas porque su nivel de escolaridad era superior al equipo 2, por lo contrario el otro equipo se mostró muy inseguro al leerlas y no pudieron responder correctamente, probablemente porque su nivel de escolaridad se limitaba a la educación básica.

Así se evidenció al equipo públicamente por su falta de conocimiento. Como consecuencia el equipo se mostró avergonzado frente a las demás y se hacía notar que se sentían ridiculizadas y agresivas al dar sus respuestas de justificaciones.

Posteriormente se les preguntó:

1.- ¿Qué sentimientos les produjo?

El equipo 1 respondió que el hecho de no saber les generaba vergüenza, miedo a la crítica, se sintieron señaladas y poco aceptadas por los demás. Precisamente al hablar se sentían inseguras.

Elas comprendieron finalmente que los sentimientos presentados en ese momento, son similares a lo que sienten sus niños al no ser aceptados socialmente.

El equipo 2 por el contrario expresaron sentirse muy satisfechas por el buen manejo de su cultura básica y presentaron mucha seguridad y aceptación social. Las mamás pudieron percatarse de que sus niños también sienten satisfacción al

manejar un buen lenguaje y por lo mismo tienen una aceptación social dentro y fuera de la escuela.

2.- ¿Cómo creen que repercute en su aprendizaje de los niños el no tener una aceptación por parte del grupo?

- Muestran poco interés en la clase.
- Se muestran apáticos a cualquier actividad académica.
- Se ve afectado su desarrollo como ser social.
- Les cuesta trabajo hacer la lectura frente al grupo, ya que distorsionan los sonidos de la palabra.
- No les gusta pasar al pizarrón para resolver ejercicios matemáticos.
- Tienen deficiencias al escribir:
 - a) Confunden letras.
 - b) Omiten letras.
 - c) Insertan letras que no pertenecen a la palabra.

Observación del taller III

En este taller hubo únicamente la asistencia de 3 mamás.

Previniendo la poca asistencia al último taller, decidimos adelantar el cuarto taller.

El objetivo de este taller fue proponer ejercicios de apoyo psicopedagógico a padres de familia, que puedan ser practicados dentro del hogar. Se les explicó el uso del material y se escogieron las letras que con mayor frecuencia se les dificultan a los niños: **g, j, d, b, p, r y rr.**

Se realizó la exposición valiéndose de los siguientes medios: apoyo visual, gesto-fonema y auditivo-motor junto con actividades sugeridas (canciones, rimas y trabalenguas), que le permitieran la interiorización del gesto-fonema con más facilidad.

Como resultado obtuvimos una excelente participación por parte de las mamás las cuales se sintieron satisfechas del material expuesto y expresaron su agradecimiento por ofrecerles una alternativa para apoyar desde casa a sus hijos y con ello prevenir problemas a futuro.

Una mamá presentó mayor interés ya que tiene una hija con dificultades auditivas y externó que el material propuesto le iba ayudar para apoyarla. Al finalizar se rifo el material de **“Gestos para los fonemas” de Pilar Fernández.**

La finalidad del taller no se llevó a cabo, pues no hubo asistencia a la última sesión. Por ello decidimos elaborar un manual práctico, que tuviera la información de los cuatro talleres y que llegara a todos los padres de familia sin excepción alguna.

Aportaciones de los talleres.

Las actividades propuestas en estos talleres permitieron a los asistentes:

- Adquirir información pertinente respecto al desarrollo del lenguaje oral en los niños de 6 y 7 años de edad, que cursan el primer año de la escuela primaria.
- Conocer los trastornos a nivel fonético más frecuentes que se puedan presentar en la adquisición del lenguaje oral en los infantes de 6 y 7 años.
- Reflexionar acerca de los aspectos emocionales que repercuten en el desarrollo del lenguaje oral.
- Concientizarse respecto a las posibles consecuencias negativas en ámbitos de la socialización que pueden promover los trastornos fonéticos en el niño de primer año de educación primaria.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE CUESTIONARIOS

Informe de los cuestionarios

Se aplicó un cuestionario que tenía como finalidad recabar datos para conocer el nivel socioeconómico, cultural, educativo y salud de los 13 padres de familia que asistieron al taller.

Ficha de identidad del encuestado

Nuestra muestra de padres de familia de alumnos de primer año de la educación básica quedó constituida de 13 encuestados, de los cuales el 100% pertenecen al sexo femenino, siendo la edad promedio de 37 años. El 77% de ellos están casados, 15% divorciados y 8% en unión libre.

En la muestra de ocupación, encontramos que el 8% es empleado, 8% comerciantes, 61% son amas de casa y el 23% tiene empleo temporal. Como podemos ver los tipos de ocupaciones son variados, predominando las amas de casa, que son en su mayoría las que responden el cuestionario.

Esta situación remite el carácter preponderantemente femenino que aún reviste el cuidado y la educación de los hijos.

Criterios de agrupación de las actividades laborales

Empleados varios: trabajadores en relación de dependencia (fabriles, estatales o de comercios o empresas privadas).

Amas de casa: quiénes solo trabajan en su hogar.

Comerciante: quienes trabajan en un comercio de su propiedad.

Sabemos, por diversos estudios como el de Selser (2001), que se ha incrementado la frecuencia de mujeres que trabajan fuera del hogar y/o cumplen con el rol de jefas del hogar. Esta tendencia, si bien está relacionada con los

cambios en el mercado laboral y con la crisis socioeconómica que afecta a las familias, también revela que las motivaciones de las mujeres que trabajan exceden lo meramente económico, a la vez que se vinculan con mayores niveles de educación.

Debemos considerar la situación de crisis económica que lleva a las mujeres, especialmente en casos de hogares de mayor precariedad, a aportar ingresos al hogar, pese a tratarse de un contexto urbano, donde la población mayormente conserva hábitos tradicionales, según el cual las mujeres tenderían a una menor profesionalización y/o al ejercicio de la profesión e, inclusive, a preferir el trabajo dentro del hogar.

Es de notar que la población encuestada se caracteriza por un predominio del nivel bachillerato con un 47% como máximo educativo alcanzado, mientras que el 27% tienen un nivel universitario, un 15% nivel primario al igual que la secundaria.

Cuando preguntamos acerca de si los salarios alcanzan para satisfacer las necesidades básicas, los padres responden que no, otro elemento que muestra el deterioro socioeconómico de las familias en esta escuela, en un 39% cuenta con otros ingresos además del propio, como parte de los ingresos totales del hogar. En el 61% de las mamás que son amas de casa no se da por hecho que la situación económica está resuelta, y esto puede comprenderse si observamos que el promedio de ingresos oscila entre los \$ 4,000 mensuales.

La precaria situación de empleo de los padres prueba el impacto de la crisis.

Por medio de la encuesta se observó que el 46% cuenta con una casa propia, el 31 % vive con un familiar y el 23% renta. Todas las viviendas cuentan con los servicios básicos como: luz, gas, agua corriente, estufa, refrigerador, licuadora, televisión y radio-cassetera a excepción de una familia que no tiene los dos últimos servicios; dos familias no cuentan con servicio telefónico. Con ello podemos decir que aproximadamente el 70% de la muestra cubre solo

necesidades básicas y el 30% cuenta con artículos de lujo como: TV por cable, rasuradora eléctrica, secadora de ropa, secadora de cabello, karaoke, lavaplatos, videograbadora, cámara digital, play station y automóvil.

Otro dato importante es que la mitad de la muestra total cuenta aproximadamente con 1 y 2 hijos.

Ya hemos señalado los diferentes niveles educativos que predominan entre los padres de los alumnos. Para medir el capital cultural familiar hemos preguntado también por el nivel educativo alcanzado por los otros hijos de las familias.

Aquí son notables también las diferencias en la situación educativa entre los hijos. Pues tenemos un total de 27 niños que componen las familias encuestadas, de los cuales 21 niños cursan el nivel básico, 4 secundaria y 2 bachillerato.

En cuanto al capital cultural, hemos tomado como indicadores la existencia de Internet y computadoras como los más relevantes, el 60% cuenta con computadora en casa y únicamente el 30% cuenta con servicio de Internet, con ello no podemos asegurar que estos instrumentos se utilicen adecuadamente para su desarrollo intelectual.

Si analizamos el tiempo que los padres dedican a sus hijos, vemos que, para más de la tercera parte de los padres (en este caso madres), el tiempo que le dedican a sus hijos no es totalmente satisfactorio. Las respuestas de las actividades que tienen diariamente fueron: ver televisión diario, dedicando gran parte de su tiempo en ello. Solo muy esporádicamente se dan el tiempo de conversar sobre temas de interés para todos, como buscar libros o materiales didácticos para apoyar la educación de los hijos, asistir al teatro, visitar museos, casa de la cultura o teatros.

Por lo tanto una consecuencia de la falta de apoyo por parte de los padres de familia es que el 95% de sus hijos presenta problemas en la escuela.

Casi una tercera parte de los padres en la escuela se acerca, preocupado por el aprendizaje de sus hijos; y el resto solo asiste a la escuela cuando los llaman o cuando obtienen malas notas.

El 100% de la población que asistió al taller contesto que sus hijos presentan problemas de lenguaje, algunos ejemplos son:

- No pronuncia correctamente las palabras con “r” o “rr”.
- No pronuncia correctamente las palabras con “l” y “n”.
- Sustitución de letras (por- pro).
- Pronuncia con ceceo.
- Por problema auditivo (cambia las letras)

Como resultado la actitud que presentan los niños cuando no se dan a entender es de enojo, frustración, gritos, aislamiento o repetición de las palabras hasta que se da a entender. Por el contrario la familia se desespera o buscan la forma de entenderlo y le insisten a que pronuncie correctamente.

Cuando se les cuestiono si creen que ello pueda afectar dentro de la escuela ellos respondieron en un 46% que si podía afectar su aprendizaje escolar, mientras que el 23% pensó en las burlas que podría tener por parte de los compañeros y solo el 23% no supo si le afecta, en tanto que el 8% afirmo que no habría repercusiones.

Los padres tomaron conciencia de que a los niños con dificultades de lenguaje dentro del ámbito familiar requieren de:

Por medio del taller se pretendió hacer conciencia del papel tan importante que tienen los padres al apoyar al niño para prevenir problemas de lenguaje desde la casa, otorgándoles a los niños paciencia, confianza, tolerancia, fomentando su autoestima, guiarlos y leer junto con ellos lecturas de su interés, así como ejercicios indicados para cada dificultad de lenguaje.

El maestro puede apoyar desde el salón canalizando, orientando e integrando. No dar pie a burlas para no generar en el niño la vergüenza; practicar palabras y sonidos como ejercicios vocales.

En resumen los obstáculos concretos que enfrentan estas familias no constituyen un contexto óptimo para una participación plena en la educación de sus hijos, pero pareciera que la escolarización forma parte de las expectativas a futuro ya que más de las dos terceras aspiran a que sus hijos lleguen a la universidad (ver gráficas en anexos).

MANUAL PRESENTACIÓN

Este manual que usted tiene en sus manos ha sido diseñado específicamente para informarle de manera clara, acerca del desarrollo de la organización fonética de su hijo o hija, para ayudarle a que usted pueda detectar si él o ella tiene alguna dificultad de organización fonética, y atenderle de manera oportuna.

Es importante estar pendiente del desarrollo de nuestros hijos con el fin de prevenir problemas que más adelante puedan obstaculizar los aprendizajes escolares de ellos.

Este manual consta de cuatro secciones. La primera se titula: “Origen de las dificultades fonéticas en los niños de 6 y 7 años de edad”. Su contenido habla de la definición del lenguaje, del habla y alteraciones más probables de ésta.

El segundo apartado se titula “La influencia de los padres en la adquisición del lenguaje en los hijos” y trata de la relación de los padres con sus hijos y cómo dicha relación repercute en la adquisición y estructura del lenguaje y el habla de los niños.

La tercera sección de este material es “Repercusiones de las dificultades fonéticas en la socialización y el aprendizaje en los niños que inician el primer ciclo de la escuela primaria” y su contenido se dirige a explicar que problemas pueden crearse para el niño cuando ingresa a la escuela primaria, teniendo dificultades fonológicas.

El cuarto y último apartado es “Alternativa de apoyo psicopedagógico dentro del hogar”. Propone una serie de ejercicios que los papás pueden llevar a cabo con sus hijos dentro de su hogar.

Esperamos que este material le represente un apoyo para comprender un aspecto muy importante del desarrollo de su hijo o hija: el lenguaje y el habla; y le brinde elementos que coadyuven a mejorar las relaciones emocionales dentro de su familia.

Lisbeth Serrano Ramírez
Elizabeth Avila Espinosa

SECCIÓN I

ORIGEN DE LAS DIFICULTADES FONÉTICAS EN LOS NIÑOS DE 6 Y 7 AÑOS DE EDAD

Hablar es una forma clara e inteligible no es una habilidad sencilla, pero es fundamental para una comunicación satisfactoria. Si esta habilidad esta parcial o totalmente dañada, el individuo pronto se da cuenta que sus posibilidades de éxito se reducen en una sociedad que exige destreza en la comunicación oral. Muchas veces las personas pueden equiparar la fluidez verbal con el valor y así inclinarse a medir su valor personal por su habilidad verbal. Rousey comenta: "Aunque no equiparamos la capacidad de hablar bien con la buena adaptación al medio, pensamos que un habla deficiente o defectuosa puede ser un indicador particularmente sensible de los problemas de adaptación. La medición de la articulación es fundamental para el diagnóstico de las desviaciones de la articulación en los niños. Mientras más pronto se detecte un problema de habla, más optimista es el pronóstico para adquirir un habla inteligible (Melgar, 1990:10).

El medio fundamental de la comunicación humana es el lenguaje oral, la voz y el habla, que le permite al individuo expresar y comprender ideas, pensamientos, sentimientos, conocimientos y actividades. El lenguaje hablado se da como resultado de un proceso de imitación y maduración a través de la riqueza de estímulos que existen en el ambiente.

La adquisición del lenguaje oral se entiende como el desarrollo de la capacidad de comunicarse verbal y lingüísticamente por medio de la conversación que se entabla con los demás, en un momento y lugar determinado.

Un mejor conocimiento sobre el desarrollo del niño y de los factores de riesgo de un problema de lenguaje, permite la detección precoz y la prevención de un retraso en el desarrollo de éste.

El desarrollo de la comprensión antecede siempre al de la expresión. Esto quiere decir, que el infante antes de articular la palabra deberá entenderla.

Es un buen indicador de la adquisición del lenguaje y del habla cuando el(la) pequeño(a) comprende cuando le decimos “trae tu pelota”, “pon tu juguete en la caja”, etc.

De igual forma, estos procesos de adquisición tienen un ritmo propio, por lo que nunca debemos esperar que dos niños, aunque sean hermanos, se desarrollen en estas áreas de igual manera.

¿QUÉ ES EL LENGUAJE?

El lenguaje es el medio del cual se ha valido el ser humano para expresarse y manifestar así sus sentimientos necesidades y preocupaciones, motivo por el cual ha cultivado y enriquecido este sistema de comunicación.

El hombre y la mujer poseen un lenguaje interior que exteriorizan a través de símbolos de cualquier naturaleza, la persona adulta puede manejar estos símbolos de manera abstracta; es decir, referirse a hechos, actitudes y cosas, sin tenerlos materialmente presentes. Pero en el niño esto no es posible, pues se trata de un proceso de construcción mental y física que le llevará tiempo.

El lenguaje no solamente es la representación de significados en significantes, sino que tiene tras de sí una verdadera madeja de funciones orgánicas y psíquicas que al unirse adecuadamente dan como resultado que un individuo se convierta en hablante ante otro que será el oyente y que entenderá conveniente o inconvenientemente, según sea el caso, el mensaje que el primero le dirige.

Para que ocurra la transmisión adecuada del mensaje es necesario que funcionen conjuntamente los órganos de fonación, respiración y articulación.

Definición de los términos

Según Corredera (1973) los siguientes términos se pueden definir de la siguiente manera:

ARTICULACIÓN: Es acto de colocar correctamente los órganos articulatorios en posición adecuada para producir fonemas específicos. El resultado acústico de ciertos movimientos fisiológicos del aparato del habla.

PRONUNCIACIÓN: Es acto o manera de pronunciar las palabras, una emisión articulada.

HABLA: Es la expresión oral del lenguaje.

DESVIACIONES DE LA ARTICULACIÓN: Es la producción incorrecta de un sonido o de combinaciones de sonidos.

SUSTITUCIÓN: El remplazar un sonido correcto por uno incorrecto. Esta clase de error ocurre en la posición inicial, media o final de una palabra hablada.

OMISIÓN: Es la ausencia de un sonido en una palabra hablada. Este error ocurre en la posición inicial, media o final de una palabra hablada.

ADICIÓN: También denominada "inserción", se refiere a un sonido que no pertenece a la palabra, pero que puede ser añadido a cualquier parte de ella.

DISTORSIÓN: Es la producción de un sonido que se aproxima al fonema correcto, pero no resulta exacto ni se encuentra en el sistema fonológico del habla española de México.

DEFECTO DEL HABLA: Se presenta como una diferencia del habla suficientemente notoria para llamar la atención y que puede interferir con la comunicación, provocando con frecuencia problemas de adaptación a quien le padece.

Alteraciones del Lenguaje

Una de las funciones más centrales, básicas y relevantes del proceso de desarrollo es la adquisición del lenguaje. Por eso, es lógico que las alteraciones, patológicas y trastornos vinculados a esta función clave, sean también centrales como síntomas e indicadores de la normalidad del proceso evolutivo. Por ello, es útil e importante el conocimiento de los síntomas, características y etiologías de los trastornos del lenguaje por parte del profesorado. En esta línea, el trabajo que sigue adopta criterios, cuantitativos y cualitativos que facilitan el reconocimiento de la alteración, favorece y promueve prudencias diagnósticas y, lo que es más importante, expone las técnicas y procedimientos terapéuticos actuales que justifican la existencia de pronósticos esperanzadores (García, 2000:301).

Dificultades fonológicas

En primer lugar habría que distinguir entre los desórdenes fonológicos del desarrollo; es decir, desórdenes del habla desde el nacimiento hasta los 8-12 años, que incluyen a niños con problemas de habla por causa orgánica (por ejemplo, la parálisis cerebral infantil o la disglosia), y los desórdenes fonológicos no específicos del desarrollo, que incluiría aquellos desórdenes secundarios a problemas emocionales (afasias, accidentes oro-faciales, etc). (Shriberg y Kwiatkowski, 1982).

En segundo lugar, es necesario presentar la diferencia entre desarrollo fonológico normal y desarrollo fonológico con desorden.

El primero sería el proceso de aprendizaje fonológico observado en la mayoría de los niños para acercarse y conseguir de forma gradual y sistemática el dominio del sistema fonológico adulto, aunque teniendo presente la enorme variabilidad interindividual.

El desarrollo fonológico con desorden sería el proceso de aprendizaje de la fonología que difiere, en cualquier sentido, de la considerada como la norma.

El tercero y último lugar, diferenciaremos dentro de los desórdenes fonológicos del desarrollo los denominados sistemas retrasados frente a sistemas desviados. Los sistemas fonológicos retrasados serían aquellos manifestados por niños que siguieran el mismo proceso de aprendizaje que el niño normal, pero propio de edades inferiores a las que se encuentran Leonard (1989); Grunwell (1981); Dunn y Davis (1983); Edwards y Shiberg (1983), Dodd Lacano (1989); Ingram (1983). Los sistemas fonológicos desviados o distorsionados serían aquellos en los que los niños no siguen de forma general el patrón de adquisición de los niños normales, presentando características distintas que les confieren patrones fonológicos distintos (Ingram, 1983).

Dificultades fonológicas transitorias

Las dificultades fonológicas transitorias que son aquellos problemas funcionales de la articulación hallados en muchos niños y niñas en edad escolar, y en los que no encontramos anomalías que nos lleven a hablar de déficit. Los individuos que presentan dificultades en las capacidades organizativas que no les permiten establecer contrastes en el lenguaje y elaborar un sistema bien estructurado van a presentar problemas de carácter funcional o fonemático, es decir, estamos ante un caso de naturaleza fonológica, generalmente vinculados a otros problemas de lenguaje.

Existen otras dificultades de carácter más fonético, relacionadas con la producción de los sonidos, es decir, con la ejecución de movimientos articulatorios.

Una muestra de problemas en la organización de los sonidos del habla es cuando el niño cambia una consonante por otra; como por ejemplo:

(salchichón) dalchichón

palimocha (mariposa)

Finalmente, es importante hacer notar que en el habla de los niños con dificultades en los sonidos, las omisiones y sustituciones son los errores que aparecen con más frecuencia, más aún que las distorsiones de fonemas (Shriberg y Kwiatowski, 1988).

Dificultades fonológicas permanentes

Hay muchos grupos de niños y niñas que exhiben dificultades en la organización y producción de los sonidos del habla. Entre ellos tenemos a los deficientes mentales, deficientes auditivos, niños con lesiones focales en el cerebro y autistas.



SECCIÓN II

LA INFLUENCIA DE LOS PADRES EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE EN LOS HIJOS

De acuerdo con Palacios (1992), la familia como contexto de socialización juega un papel muy importante en el desarrollo de los niños, no sólo porque es la encargada de la supervivencia física, sino también porque dentro de ella se realizan los aprendizajes básicos que serán necesarios para el desenvolvimiento autónomo dentro de la sociedad (aprendizaje del sistema de valores, del lenguaje, del control de la impulsividad, etc.). A través de distintos mecanismos (recompensas y castigos, observación e imitación, identificación), la familia va moldeando las características psicológicas del individuo durante el tiempo que permanece bajo su custodia.

La familia no tendrá el control absoluto de las características sociales, de personalidad y nivel de lenguaje que deseen sobre el niño, sino que éstas se deberán exclusivamente a las experiencias vividas en el interior de la familia. En primer lugar porque el niño ya tiene cierta personalidad y capacidades desde el momento de nacer y en segundo lugar porque existen otros contextos en los que el niño socializará, como la escuela y sus compañeros, que influirán sobre el lenguaje de éste, y por último, porque la familia a su vez está sujeta a factores que condicionan y determinan su funcionamiento, como la situación económica, política y económica de la sociedad en general, el número de personas que la componen, características de su vivienda, ingresos, nivel educativo y características de la personalidad de los padres, entre otros.

La familia es un contexto de socialización primordial para el individuo, puesto que dentro de ella adquiere el lenguaje que irá construyendo con el paso del tiempo.

Los padres son los que deciden el momento de incorporación del niño a la guardería, ellos son los mediadores de los contactos sociales con personas ajenas a la familia, ellos son los responsables de elegir el colegio donde asistirán sus hijos.

Según Parke, Power, Tinsley y Hymel, (1981) la relación afectiva que se construye con el niño a través del juego, no es igual entre mamá o papá; las madres tienden a desarrollar juegos verbales y en torno a juguetes, mientras que los padres se centran preferentemente hacia los juegos de actividad física (peleas, carreras, etc).

En general las madres tratan casi igual a sus hijos, mientras que los padres son diferentes en el trato dependiendo de su sexo; por ejemplo los padres suelen calificar a las niñas como delicadas y bonitas, y a los niños como fuertes y atléticos. Como resultado, es más probable que los padres desempeñen un papel más impositivo que las madres en el proceso de tipificación sexual y manejo del lenguaje. Así por ejemplo, el padre puede afectar positiva o negativamente a la interacción que la madre tiene con su hijo y, como consecuencia, al desarrollo de éste en el lenguaje. Debemos tener en cuenta que la familia funciona como un sistema, es decir, como una estructura que engloba una red de influencias recíprocas entre los distintos elementos que la componen (Palacios, Marchesi y Coll, 1992:221).

En investigaciones realizadas por Maccoby (1980) Maccoby y Martín (1983) Damon (1983) encuentran que los padres difieren unos de otros en cuatro dimensiones fundamentales:

1. *Grado de control.* Los padres que ejercen mucho control sobre sus hijos son aquellos que intentan influir sobre el comportamiento del niño con el fin de inculcar determinados estándares. Este control lo ejercen los padres haciendo uso de distintas estrategias. Decimos que los padres usan la *afirmación de poder* cuando, ante el mal comportamiento por parte del niño, hacen uso del castigo físico o la amenaza y privan al niño de objetos o ventajas materiales. Otra técnica a la que los padres pueden recurrir es a la *“retirada de afecto”* tras un mal comportamiento del niño; se trata de expresar el enfado, la decepción o desaprobación, no a través del castigo físico, sino con otros comportamientos tales como ignorar al niño, negarse a hablar con él o escucharle y/o, manifestarle explícitamente sentimientos

negativos. La *inducción* es otra técnica que exhiben los padres cuando obligan al niño a reflexionar acerca del por qué de su acción, en este caso haciéndole considerar las consecuencias que se derivan de ella. Además, el ejercicio del control por parte de los padres puede manifestarse de forma consistente (cuando las normas que aplican son las mismas y no cambian de un día para otro), o por el contrario, de manera temperamental e irregular, lo que causa confusión y pérdida de límites en los hijos.

2. *Comunicación padres-hijo.* Los padres altamente comunicativos son aquellos que utilizan el razonamiento para obtener la conformidad del niño; acostumbran a explicar las razones que han motivado una medida restrictiva hacia él; suelen pedirle opinión y le animan a expresar sus argumentos; escuchan sus razones y pueden llegar a modificar sus reacciones ante las justificaciones de sus hijos. Por el contrario, los bajos niveles de comunicación caracterizan a los padres que o bien no acostumbran a consultar a los niños en la toma de decisiones que les afectan, ni explicar las reglas de comportamiento que les imponen, o bien acceden a los llantos y quejas de los niños o utilizan la técnica de la distracción en lugar de abordar el problema razonando directamente con el niño.
3. *Exigencias de madurez.* Los padres que exigen altos niveles de madurez a sus hijos son aquellos que les presionan y animan para desempeñar al máximo sus posibilidades en los aspectos social, intelectual y emocional y hacen hincapié en que sean autónomos y tomen decisiones por sí mismos. Los padres que, por el contrario, no plantean retos o exigencias a sus hijos, acostumbran a subestimar las competencias del niño, creyendo que no será capaz de realizar una determinada tarea. En ocasiones estas actitudes no son manifestación de indiferencia, si no de la creencia mal fundamentada de que se debe dejar que el niño se desarrolle como pueda y quiera.

Cuatro dimensiones básicas que combinándolas nos dan como resultado tres tipos diferentes de padres. No hay un estereotipo definido pues su comportamiento es muy variado; sin embargo; el comportamiento educativo que predomina en la mayor parte de los padres se asemeja a uno de estos estilos principales (Palacios, Marchesi y Coll, 1992: 223-224):

Padres autoritarios

Estos padres se caracterizan por manifestar altos niveles de control y de exigencias de madurez, bajos niveles de comunicación y pobres demostraciones de afecto. Los padres autoritarios dedican muchos esfuerzos a influir, controlar y evaluar el comportamiento y actitudes de sus hijos de acuerdo con patrones de conducta rígidos. Hacen hincapié en el valor de la obediencia a su autoridad y son partidarios del uso del castigo y medidas disciplinarias enérgicas con el fin de frenar la persistencia del niño en un comportamiento, independientemente de que el niño esté en desacuerdo con lo que el padre considera que es correcto. Son padres que no facilitan el diálogo con sus hijos, puesto que el grado de control es elevado (son padres que tienden a ser muy restrictivos), y dado que son también poco comunicativos y poco afectuosos, no es extraño que sus hijos tiendan a ser obedientes, ordenados y poco agresivos. Sin embargo, estos niños suelen ser también más tímidos y poco tenaces a la hora de perseguir metas. Es frecuente que toda la explicación que reciban en relación con las normas y reglas que gobiernan su vida sea “porque lo digo yo” y que, al mismo tiempo, se les insista en el deber de la obediencia a tales normas. Como consecuencia, estos niños tienden a tener una pobre interiorización de valores morales, suelen estar más orientados a los premios y castigos que hacia el significado de su comportamiento. Los hijos de estos padres autoritarios se caracterizan igualmente por manifestar pocas expresiones de afecto en las interacciones que mantienen con los iguales, no suelen llevar la iniciativa en estas interacciones, suelen ser poco espontáneos, llegando incluso a tener problemas en el establecimiento de estas relaciones. De acuerdo con Boenheim (1973) este tipo de relación con los padres puede generar

dificultades en el lenguaje de los hijos, particularmente cuando el niño tiene entre tres y cuatro años y se le reprime constantemente en juegos activos y desordenados, puede trasladar dicho control a la represión de formas verbales, pudiendo incluso desarrollar trastornos como la tartamudez.

Padres permisivos

Son padres con pobres niveles de control y exigencias de madurez aunque a veces permiten el diálogo y pueden ser más explícitos en su afecto. Los padres permisivos usualmente, aceptan las conductas, deseos e impulsos del niño y usan poco el castigo; no le exigen responsabilidades ni orden; permiten al niño auto-organizarse al máximo, no existiendo a menudo normas que estructuren su vida cotidiana como por ejemplo; tiempo de ver televisión o de acostarse en ocasiones, utilizan el razonamiento pero rechazan el poder y el control sobre el niño. Los hijos de estos padres permisivos, frecuentemente como resultado, del bajo nivel de exigencias y control al que se enfrentan, tienden a tener problemas para controlar los impulsos, dificultades a la hora de asumir responsabilidades, son inmaduros y con niveles bajos de autoestima. Sin embargo, tienden a ser más alegres y vitales que los hijos de padres autoritarios.

En lo que respecta al lenguaje, si el o la hija presenta algún trastorno, es factible que los padres no traten de corregirlo, siguiendo este lineamiento de no exigencia sobre el desarrollo del infante.

Padres “democráticos”

Son padres que se caracterizan por presentar niveles altos tanto de comunicación y afecto como de control y exigencias de madurez. Son padres afectuosos, refuerzan con frecuencia el comportamiento del niño e intentan evitar el castigo; son también los más sensibles a las peticiones de atención del niño. Sin embargo, no son padres indulgentes con sus hijos; más bien al contrario; buscan imponer límites al niño, pero siendo conscientes de sus sentimientos, puntos de vista y

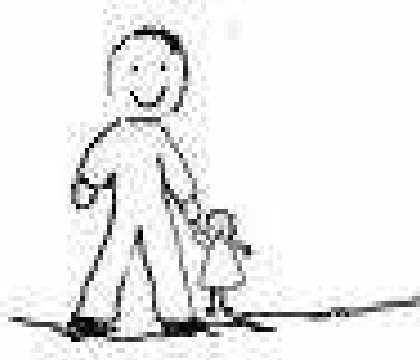
capacidades evolutivas. A menudo, además, les explican las razones que subyacen a una medida disciplinaria o controladora. Estos padres no se rinden ante los caprichos de los niños, sobre todo cuando se los comunican a través de llantos, gimoteos o impertinencias. Sin embargo, es posible que sí cambien de postura tras escuchar los argumentos que el niño les ofrece. Es importante reiterar que, además de ser afectuosos e instaurar disciplina y límites, estos padres plantean a los niños exigencias de madurez y de independencia. Son los hijos de padres democráticos los que muestran características más deseables en nuestra cultura. El empeño por mantener dentro de un clima de afecto y comunicación-normas de forma consistente, por plantear al niño niveles de exigencias acordes con sus capacidades y por tener en cuenta las opiniones del niño en la toma de decisiones, hace que los hijos de estos padres tiendan a tener límites sociales adecuados y buena autoestima; que sean más capaces de afrontar situaciones nuevas con confianza e iniciativa, que sean persistentes en las tareas que inician. Estos niños suelen ser también muy interactivos y sociables en las relaciones con los iguales, independientes y cariñosos. Dado que estos padres tienden a justificar los comportamientos que quieren inculcar en sus hijos sobre la base de sus valores internos, más que por las consecuencias sancionadoras que resulten de su violación. Sus hijos suelen ser niños con valores morales interiorizados (enjuician los actos no en función de las consecuencias que de ellos se derivan, sino de los propósitos que los inspiran). Si además el adulto es cariñoso, la enseñanza de comportamientos hacia la sociedad es más efectiva.

Los padres que propician un mayor desarrollo de actividades representacionales en sus hijos son aquellos que, con sus verbalizaciones, obligan al niño a anticipar sucesos futuros, a reconstruir acontecimientos pasados, a emplear la imaginación cuando actúan sobre los objetos, personas o sucesos, y a efectuar intervenciones y buscar alternativas en la solución de problemas. Como resultado los hijos de padres democráticos son los que tienden a tener las condiciones más favorables para la adquisición del lenguaje oral y escrito, así como un desarrollo más armónico en todos los ámbitos.

La situación económica es un factor importante en la adquisición del lenguaje tanto oral como escrito, dado que las condiciones en algunos casos son poco favorables. La vivienda, la alimentación, los servicios públicos, y las herramientas para su aprendizaje como; libros, programas educativos por computadoras, etc., son factores que fomentan un mejor desarrollo en la adquisición y manejo de un amplio vocabulario y desenvolvimiento académico.

Otro factor importante es el nivel de escolaridad con el que cuentan los padres de familia. Un antecedente lo encontramos cuando los padres a nivel profesional tienen un amplio manejo de lenguaje, que con la convivencia cotidiana van transmitiendo a sus hijos. Estos niños tienden a tener menos problemas en el ámbito escolar. Por el contrario los padres con un bajo nivel de escolaridad cuentan con un lenguaje limitado en el que en ocasiones se utilizan los términos coloquiales de la zona, mostrando al niño pocas opciones de hacer un buen uso de lenguaje.

Con ello no se pretende generalizar o clasificar a los padres y a los niños ya que sabemos que cada niño tiene diferentes capacidades y aprende a su propio ritmo y en ocasiones no importa el contexto donde se desenvuelve. Sólo enmarcamos los factores que pueden obstruir o ayudar para un mejor desarrollo del manejo del lenguaje oral o escrito.



SECCIÓN III

REPERCUSIONES DE LAS DIFICULTADES FÓNÉTICAS EN LA SOCIALIZACIÓN Y EL APRENDIZAJE EN LOS NIÑOS QUE INICIAN EL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA.

La importancia de la comunicación clara

En cualquier cultura el niño nace en el contexto de una compleja red social, cuyas relaciones se extienden desde la familia en que nace hasta la comunidad y la sociedad donde la familia se encuentre encuadrada. Para adaptarse y funcionar en esta red social, el niño ha de aprender un conjunto de habilidades personales y sociales. La socialización es el proceso a través del cual el individuo adquiere el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que le permitan actuar eficazmente como miembro de un grupo.

Clásicamente se ha considerado que las personas que rodean al niño van moldeando de forma progresiva sus habilidades y características sociales. Dichas personas actúan como factores externos que contribuyen al desarrollo del niño. Inicialmente se considero que el determinante más importante era la madre. Pero posteriores observaciones han comprobado que son igualmente importantes el padre, los hermanos, los compañeros, el profesor... e incluso el propio niño. Todas las personas con quienes permanentemente interactúa el niño son elementos básicos en la red social. La familia es el núcleo principal de socialización y su influencia es la más estudiada (García, 2000:193)

La adquisición y desarrollo del lenguaje es el largo proceso a través del cual el infante (no hablante) adquiere el dominio suficiente de la lengua que se habla en su entorno familiar y social para poder interactuar en él.

Los niños adquieren el habla normalmente durante el periodo preescolar, generalmente entre las edades de uno y cinco años. Los niños impedidos en su habla enfrentan un obstáculo difícil en sus relaciones sociales y escolares. El desarrollo del habla parece estar directamente relacionado con el de índole social e intelectual. Los niños aprenden a pensar observando, y por enseñanza

de otros. Este proceso de aprendizaje depende grandemente del uso de palabras, habladas o escritas. La importancia de normas del desarrollo del habla es evidente cuando se comprende totalmente la importancia del habla misma (Melgar, 1999:12).

De acuerdo con García (2000) la causa de un trastorno del lenguaje raramente es unívoca, pero tradicionalmente se han distinguido causas exógenas (exteriores al sujeto) y endógenas (del propio sujeto). Aun reconociendo la validez de esta dicotomía, no se debe olvidar que un trastorno algo importante del lenguaje o del habla *modifica* sustancialmente la interacción entre el niño y su entorno y puede provocar alteraciones en sus actitudes o en su forma de expresarse (así, un niño que no habla, que habla poco o muy mal, inicia escasas situaciones de diálogo y se ve por ello sometido a una estimulación social inferior a la que provoca y recibe un niño con gran iniciativa de lenguaje).

Influencia de las relaciones familiares

A pesar de que la escolarización obligatoria supone una ampliación considerable de los contextos de socialización externos al hogar, cobrando una importancia creciente, la familia continúa ejerciendo una influencia notable sobre el niño.

El papel de los padres ante la situación de un hijo con dificultades fonéticas es de suma importancia, pues son los responsables de guiar la personalidad del niño. Pero no solamente la actitud de los padres es importante, sino también de los profesores y los especialistas, si los hay, como participantes en la formación del niño, pero si alguno de ellos no coopera, entonces se desencadena una serie de fracasos que obstaculizan la tarea de rehabilitación lingüística. Por eso es de gran importancia que cuando el niño ingrese a la escuela; si los padres han notado deficiencias de este tipo con su hijo (a) se lo comuniquen al docente para que esté en condiciones de ayudar, aconseje a los padres y a la familia y también apoye a estos alumnos frente a los compañeros para no ser objeto de burlas.

Otra manera en que los padres pueden prestar ayuda a su hijo con dificultades fonéticas es averiguar la naturaleza del problema para verificar cuales son las

posibilidades reales de solución. Siempre deben apoyar el esfuerzo del niño y alentarlos en todo momento y no propiciar en él ansiedad ni culpabilidad, pues en tales casos además de sobrellevar la dificultad para expresarse, ha de soportar la carga de sentirse avergonzado de su forma de hablar y que, tal vez implicará un largo tiempo para superarlo. Sí los seres que le rodean y le quieren se avergüenzan de él, ¿qué puede esperarse de la gente que no lo conoce ni aprecia y que formará parte de su vida como escolar? Los padres deben comprender y aceptar a sus hijos, sin por esto sobreprotegerlos y no impulsarlos a superar sus dificultades y conflictos cotidianos, pues esto traería consecuencias negativas en su maduración.



El niño y la escuela

La escuela es un contexto de socialización que favorece la actuación de otros agentes diferentes a los familiares. Los compañeros y el profesor continúan la tarea iniciada en el hogar.

Los compañeros influyen determinantemente sobre algunas dimensiones de la personalidad del niño, como el *autoconcepto* (la imagen que tiene de sí mismo). Contribuye al establecimiento del nivel de aspiraciones educativas de un niño, que pueden ser semejantes a las del grupo. Cuando el niño es aceptado por el grupo, su autoconcepto se fortalece, mientras que los rechazos hacen que se debilite. Por su parte cada niño está efectuando comparaciones con sus compañeros en gran cantidad de dimensiones como: atractivo físico inteligencia, popularidad, honestidad, dependencia, responsabilidad, etc.

Sin embargo, la escolarización desempeña un papel muy relevante en la socialización del niño. A partir de los 4 ó 5 años la escuela es el centro de la vida del individuo. En ella confluye el influjo de los compañeros, del profesor y de la propia escuela en cuanto a institución (García, 2000:204).

Para Palacios (1995) las modificaciones que a lo largo de los años escolares se van a producir en el conocimiento social de los niños afectarán a todos los ámbitos: al modo en que comprenden las características de los demás y de sí mismos como seres sociales, a su concepción de las relaciones que les vinculan, y a su representación de las instituciones y sistemas sociales en que se hallan inmersos.

Tales modificaciones en el conocimiento van a ser la consecuencia lógica del incremento de experiencias que el niño va teniendo en y con las distintas realidades sociales que conforman su mundo. En este sentido, la entrada y el discurrir por el ámbito escolar van a suponer para el niño un cúmulo de experiencias ricas e interesantes, en tanto que la escuela constituye un microcosmos de la sociedad: en el medio escolar el niño se relaciona con muchas personas de las que tiene distinto grado de conocimiento, con las que establece relaciones muy diversas (igualitarias, de sumisión, de liderazgo, etc.), y además es un ámbito que, en sí mismo, constituye un sistema social, con normas y

funcionamiento ajenos al niño pero en los que éste se ve inmerso y que debe ir comprendiendo.

La escuela entonces se convierte en un importante contexto de socialización en el que desempeña el papel de institución encargada de la transmisión de conocimientos y valores de la cultura, y por tanto de preparar a los niños para el desempeño adecuado del rol de adulto en la sociedad.

La escuela en general, constituye un contexto de desarrollo diferenciado de la familia. Se trata de dos contextos (familia y escuela) que están definidos por su comportamiento, reglas de interacción, métodos de comunicación y procedimientos de transmisión de la información que les son característicos.

El lenguaje constituye uno de los aspectos de mayor trascendencia en la definición de ambos contextos de desarrollo. El vocabulario, la estructura del discurso y las mismas funciones que cumple el lenguaje en la escuela son diferentes de los que normalmente tienen lugar en la familia.

En la escuela, el lenguaje se caracteriza por una fuerte tendencia a referirse a los objetos, a los fenómenos y a sus atributos, situándolos fuera de su contexto. A esto se suma el hecho de que los temas de los que se habla son radicalmente distintos: mientras que la familia se encarga de transmitir conocimiento común, la escuela se ocupa principalmente de la transmisión del saber organizado, producto del desarrollo cultural. Por lo tanto la escuela brinda la posibilidad de que el niño pueda ampliar su vocabulario, si no tiene problemas de organización fonética (Op. cit).

Con los adultos y los iguales de la escuela, el niño establece relaciones que son de naturaleza distinta a las que mantiene con su familia y, además, el tipo de actividades que comparte con ellos varía, Greenfield y Lave (1982) argumentan que mientras que en la familia las actividades que se realizan están insertadas en la vida cotidiana, la escuela se caracteriza por la fuerte presencia de actividades

descontextualizadas, específicamente diseñadas y planificadas de acuerdo con una serie de fines y objetivos educativos altamente sistematizados.

Si el contenido de las actividades que se realizan en la familia suele ser muy significativo para el niño y sus consecuencias prácticas son bastante inmediatas, en la escuela, en cambio, los fines últimos de las actividades se refieren a una realidad futura y los mismos aprendizajes tienen sentido a largo plazo.

Además, el aprendizaje del niño en la familia sucede en estrecha relación con las personas que conforman parte de su círculo más inmediato (normalmente en situaciones de uno a uno o de pequeño grupo). La escuela, en cambio, no puede asegurar una relación de esta naturaleza entre el profesor y el alumno, ya que dentro del grupo-aula las oportunidades de interacción con un adulto, el profesor, son mucho más escasas. De ahí la importancia de aplicar alternativas de apoyo psicopedagógico dentro del hogar, para mejorar el proceso de socialización y adquisición del lenguaje en los hijos.



SECCIÓN IV

ALTERNATIVA DE APOYO PSICOPEDAGÓGICO DENTRO DEL HOGAR

INTRODUCCIÓN

La utilización de gestos para los fonemas favorece las relaciones de los niños con los demás.

Gestos para los fonemas es un manual práctico, que a través de un lenguaje gestual permite y facilita el acceso a la funcionalidad de los fonemas.

La organización del material esta realizado de manera que hay un gesto para cada fonema y sus formas gráficas, representado por la imagen correspondiente. Junto a ella una breve explicación de cómo se hace, ya que al ser un lenguaje dinámico la gran mayoría de los gestos llevan movimiento. Se completa cada apartado con una serie de actividades sugeridas, que permitan la interiorización del gesto-fonema, y las laminas con las canciones y dibujos necesarios para trabajar dichas actividades.

Mediante el uso de “Gestos para los Fonemas” (Fernández:1992) se estimulan las siguientes áreas, prerrequisitos básicos para un correcto aprendizaje del habla.

- El esquema corporal.
- La percepción auditiva y visual.
- La memoria auditiva, visual y motora.
- La organización y estructuración temporal y el ritmo.
- Da pautas claras para la correcta pronunciación de cada sonido.
- Da seguridad en la diferenciación de sonidos y en la utilización de fonemas conflictivos.
- Permite hacer el análisis auditivo del fonema en silaba, palabra y frase.
- Conduce a la asociación de fonemas de forma natural y progresiva.

A través de las actividades propuestas se trabajan los siguientes aspectos:

- Reconocimiento del gesto y el sonido.
- Identificación auditivo-motor del gesto-fonema.
- Identificación del gesto-fonema dentro de palabras (con apoyo visual-sin apoyo visual).
- Reconocimiento y reproducción de sonidos y gestos (agrupaciones fónicas).
- Reconocimiento y reproducción de secuencias de tres o más gesto-fonemas (palabras).
- Combinación de gesto-fonemas conocidos para formar nuevas palabras.
- Identificación del gesto para reproducir el sonido (lectura de palabras y frases)
- Combinación y reproducción de gesto-fonemas para formar frases cortas.
- Asociación del gesto-fonema con su representación gráfica.

Al trabajar con las frases cortas, para separar unas palabras de otras se coloca la mano abierta sobre el pecho, indicando con un respiro (descanso).

Es importante que en la presentación de cada fonema unido a su gesto el sonido del fonema sea puro, y cuidamos de no darle el nombre de la letra que solo nos conducirá a confusiones.

Del material propuesto “gestos para los fonemas” seleccionamos los fonemas con mayor grado de dificultad para el niño de 6 a 7 años. Con ello no se pretende generalizar como los únicos fonemas con mayor grado de dificultad, ya que se pueden presentar diferentes situaciones con los niños.

b

Para el fonema /b/ nos tomamos los labios con suavidad para pronunciar (b).



- Presentación del gesto y del sonido del fonema /b/.
- Leemos en la lámina cosas que suenen con (b).
- Juego de la Habana “ha venido un barco cargado de...” cosas que suenen con (b).
- Combinamos el gesto y el sonido con los ya conocidos para formar otras palabras.
- Leemos los gestos que hace el profesor. (Palabras y frases cortas.)

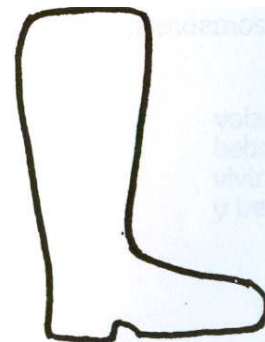
Por ejemplo:

Bote, bata, bola...

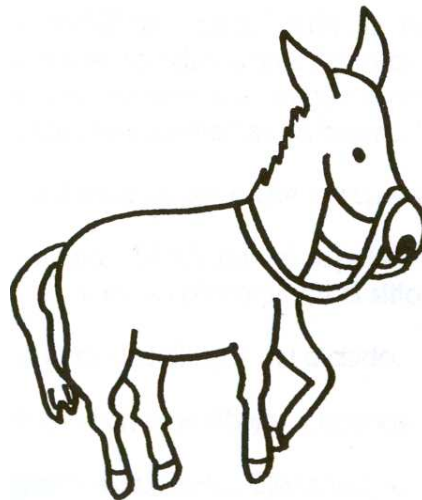
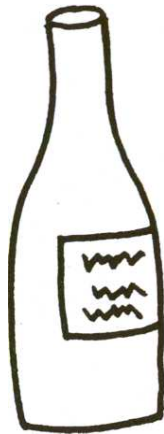
Mi pato bebé.

Toma mi bata, mamá.

Tomate de bote.



- Repetimos las frases anteriores con el gesto.
- Pensamos los sonidos. Repetirán por si mismos los sonidos de algunas palabras que contengan el sonido de /b/.
- Hacemos dos listas con dibujos. Con la guía del profesor los niños dibujarán en una lista las cosas con “b”, y en otra las cosas con “v”.
- Repasamos los gesto-fonemas que ya conocemos reconociendo sus grafías en la pizarra.
Pondremos palabras y /o/ alguna frase corta.
- Presentación de la grafía del fonema /b/. Lo leemos.



V



Para la “v” colocamos el dedo índice y corazón en forma de v.

- Presentación del gestema de la grafía “v” correspondiente al fonema /b/.
Al igual que podemos decir adiós de dos maneras, el fonema /b/ lo podemos hacer con dos gestos distintos aunque suenen afines.
En unas palabras se hace con un gesto y en otras con el otro. Dos formas distintas de representar un mismo fonema.
- Leemos en la lámina las cosas que se presentan con el gesto de “v”.
- Dictado de dibujos. Dividiendo el papel en dos partes dictamos dibujos con b y v, y los colocarán en el sitio donde corresponda.
- Leemos con gesto los dibujos del dictado.
- Pensamos frases con esos dibujos. Decimos una cosa de cada dibujo.
- Leemos la mano del profesor ejecutando el profesor palabras o frases cortas de los sonidos conocidos, los alumnos leerán los gestos.
- Repetimos las frases que ha dictado el profesor anteriormente haciendo el gesto y el sonido.
- Presentación de la grafía “v”. Leemos.

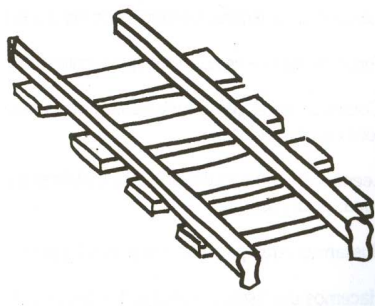
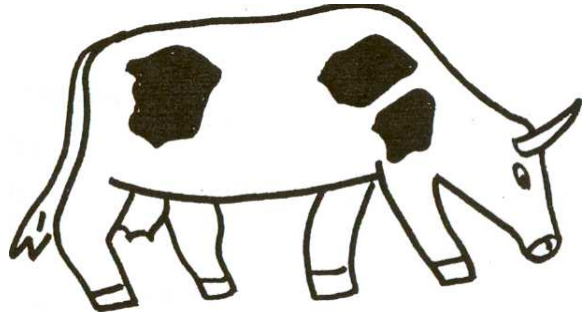
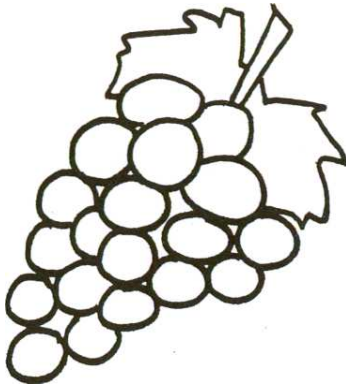
- Aprendemos la poesía:

volar se hace con esta (gesto v)

beber requiere esta otra (gesto b)

vivir lo hacemos así (gesto v)

y besar con los dedos en la boca (gesto b)



d



Para el fonema /d/ con los dedos corazón y pulgar acercándolos a la boca, hacemos ademán de quitarnos un pelo de la lengua.

- Presentación del gesto-sonido del fonema /d/.
- Leemos en la lámina cosas que suenen con (d).
- Unimos el gesto-fonema con los fonemas vocálicos y los consonánticos ya conocidos para formar nuevas palabras.
- Hacemos frases cortas que empiecen por: dame, dime, etc...
- Buscamos nuevas palabras que lleven el sonido (d).
- Identificaremos el sonido (d) en serie de sonidos o en palabras.
- Buscamos en la lámina las palabras que gesticule el profesor (sin sonidos).
- Pensamos los sonidos. Los sonidos harán el gesto-fonema, para ellos mismos, leyendo una serie de grafemas conocidos puestos en la pizarra o cada uno en su papel.
- Leemos y repetimos lo que dice el profesor.

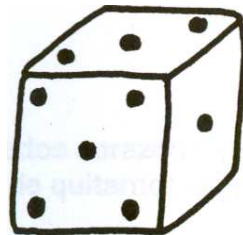
Por ejemplo:

dame pan

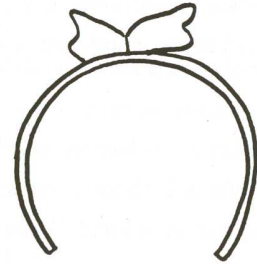
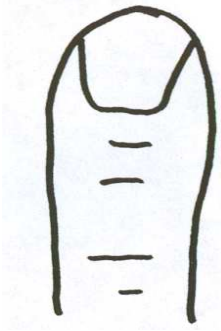
dime una poesía

canta una canción

es de día



- Presentación de la grafía del fonema /d/. Lo leemos.



p

Para el fonema /p/ con el dedo pulgar apoyamos en el índice picamos en la mesa, al tiempo de hacer el sonido. La forma que toman los dedos nos representa su forma gráfica.



- Presentación del gesto y del sonido del fonema /p/.
- Leemos en la lámina dibujos que tengan el sonido de /p/. (El gesto siempre asociado al sonido puro).
- Buscamos otras palabras que suenen con (p).
- Combinamos el gesto diagonal fonema con los sonidos y gestos de las vocales.
- Juego del “Veo-veo...” empieza por...
- Leemos los gestos que hace el profesor. Se ejecutarán una serie de gestos correspondientes a sílabas para que los niños digan y hagan el gesto-fonema. Conviene que siempre entren todos los ya conocidos para recordarlos.
- Escenificamos el gesto-fonema para formar sílabas. Se le asignará a cada niño un gesto-fonema, se colocarán las vocales formando un corro y una consonante en medio. Cantamos la canción.

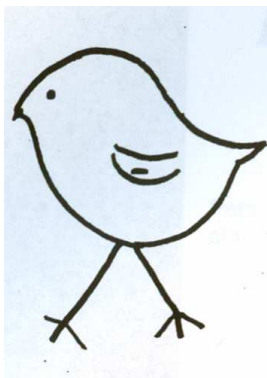
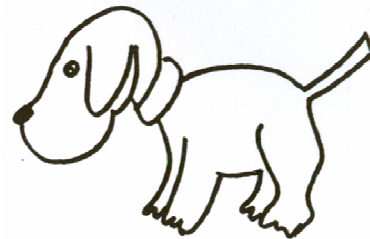
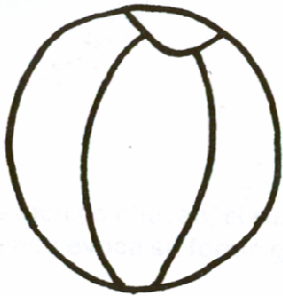
Adivínalo

Lo que veo aquí
dame la manita
esto suena así.....



Al terminar todos los niños dirán como suenan las dos juntas.

- Combinamos el gesto-fonema con los anteriores para formar nuevas palabras.
- Leemos en la mano del profesor frases fáciles. Mi-papá-oía-a-miau (no olvidemos poner la mano extendida sobre el pecho entre palabra y palabra).
- Presentación de la grafía del fonema /p/. (Se puede asociar a la forma que toman los dedos de la mano, muy parecido a la grafía).



g

Para el fonema /g/ colocamos el puño en la parte anterior del cuello y producimos el sonido.



- Presentación del gesto y el sonido del fonema /g/.
- Leemos en la lámina cosas que suenan con (g).
- Juego de la Habana ha venido un barco cargado de cosas que suenan con (g).
- Formamos nuevas palabras con el gesto-fonema, y los ya conocidos.
- Adivinamos de que sonido se trata. El profesor ejecutará un gesto y los niños dirán a que sonido corresponde. Repasaremos todos los ya conocidos.
- Adivinamos de que sonido se trata. El profesor ejecutará el gesto-fonema y los niños identificarán las grafías correspondientes.
- Hacemos dos listas de dibujos, en una se pondrán las cosas que suenen (ga), (go),(gu) y en otra (gue), (gui).
- Presentación de la grafía “g”, “gu”.
- Presentación de las grafías de las sílabas que suenan con (g).
(ga),(go),(gu) (gue),(gui)
- Leemos de la pizarra algunas palabras y frases de fonemas ya conocidos.
Por ejemplo:



Gato, mago, amigo
mi amigo toca un gato
¡papá, un gusano!
Tu amigo come un guisante



Colocamos el puño en la parte anterior del cuello.

- Presentación del gesto de la grafía “g”.
- Leemos los dibujos de la lámina.
- Pensamos los sonidos de las palabras de la lámina, repitiéndola para nosotros mismos.
- Dibujamos solamente palabras que suenen con e y con i.
- Leemos con gesto y sonido. Haciendo el gesto correspondiente leemos las palabras que hemos dibujado, indicando que unas veces es con un gesto y otras con otro.
- Hacemos frases. Decimos algo de cada cosa que hemos dibujado, dando una palmada por cada palabra. Contamos las palmadas.
- Leemos en la pizarra palabras y frases cortas de los fonemas ya trabajados.
- Aprendemos:

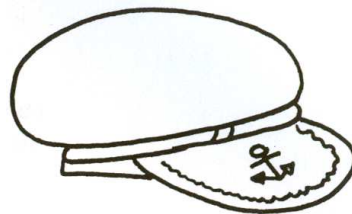


El pájaro está en la jaula,
el geranio es un jardín,
el girasol en el campo,
y mis juguetes aquí.



- Juego de parejas. Habrá que decir parejas de palabras que tengan relación.
Por ejemplo:

sombrero ----- cabeza
mesa -----silla
nube -----lluvia



- Presentación de la grafía “g” cuando va con “e” y con “i”.

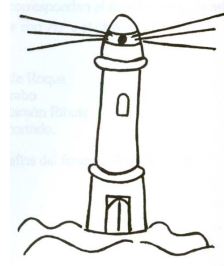
r

Con el dedo índice en posición horizontal se ejecuta un movimiento seco hacia delante.



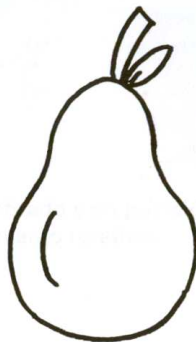
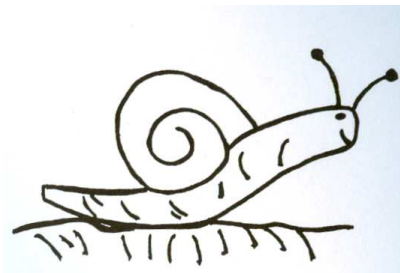
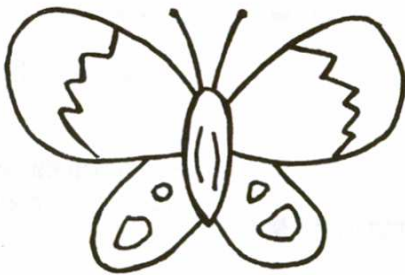
- Presentación del gesto y el sonido del fonema /r/.
- Leemos los dibujos de la lámina.
- Ejercitamos con gesto y sonido:

ará, aré, arí, aró, arú
 pará, peré, pirí, poró, purú
 tará, teré, tirí.....
 bará, beré.....
 cará, quere.....
 gará, gueré.....
 dará.....



- Ejercitamos con gesto y sonido palabras que contengan el sonido (r).
 Por ejemplo: toro, cara, aro, puro, muro, miro, pera, caracol, caramelo, arena.
- Ejercitamos la memoria. Dibujamos todas las cosas que recordemos de las que hemos pronunciado anteriormente.
- Buscamos nuevas palabras que contengan el sonido (r).
- Pensamos los sonidos. Vamos a pensar en todas las palabras que hemos dicho con el sonido (r) y nos vamos a fijar en que este sonido-gesto nunca es el primero de la palabra. Repetimos para nosotros mismos con gesto y sonido para fijarnos en ello.

- Escenificamos palabras o frases cortas. Cada niño será un gesto con su sonido y bajo la dirección del profesor se juntará con otros en una fila para formar una palabra o frase que podrán leer los compañeros.
- Repetimos con palmas las palabras y frases que hemos escenificado.
Si son palabras: una palmada por sílaba.
Si son frases: una palmada por cada palabra.
- Presentación de la grafía del fonema /r/.



r

Con el dedo índice estirado y en posición horizontal ejecutamos un movimiento rotativo.

- Presentación del gesto y el sonido del fonema /rr/.
- Leemos los dibujos de la lámina.
- Juego del Veo-veo. Buscamos nuevas palabras que tengan el sonido (r).
- Pensamos los sonidos. Repetimos para nosotros mismos los sonidos de las palabras que diga el profesor.
- Dibujamos donde corresponda. Dividiendo el papel en dos partes, en una pondrán los dibujos de las palabras que tengan el sonido (rr) al principio, en la otra los que no lo tengan.

Ejemplo:

río, rata, remo, robot, ramo, rey
torre, perro, carro, tarro, zorro, burro

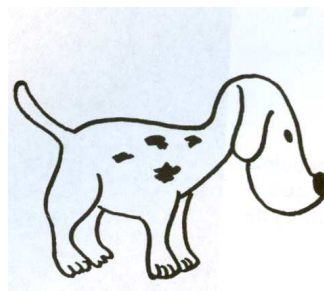


- Leemos los dibujos del dictado con gesto y sonido.
- Cada grupo dice sus palabras. Hacemos dos grupos y cada uno dirá las palabras que correspondan al sonido que se le asigne.

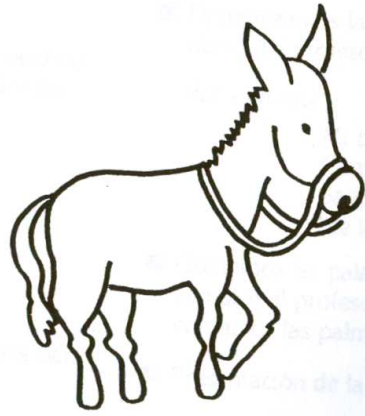
Un grupo dirá palabras con /r/ y el otro con /rr/.

- Aprendemos:

El perro de Roque
no tiene rabo
porque Ramón Ribote
se lo ha cortar.



- Presentación de las grafías del fonema /rr/ : “r” y “rr”.



Lisbeth Serrano Ramírez y Elizabeth Avila Espinosa

Referencia bibliográfica

Fernández, Pilar. 1992. *Gestos para los fonemas*. Madrid, Escuela Española.

CONCLUSIONES

La orientación educativa es importante en la escuela, pero hace falta más espacios, personal especializado y un compromiso por parte de los profesores para detectar y canalizar a los niños con dificultades de organización fonética.

Una realidad es que el profesor no puede ser un todólogo que atienda como padre y madre, doctor, psicólogo y especialista.

Los padres deben asumir un mayor compromiso apoyando a la escuela en la educación de sus hijos. La familia es la encargada de los aprendizajes básicos del lenguaje, que serán necesarios para el desenvolvimiento del niño en la sociedad.

Su tarea educativa de los padres inicia desde que el niño nace; implica dedicarle atenciones de tiempo completo que no siempre se pueden cumplir ya que se reparte entre familia, vida laboral y vida personal.

La escuela por su parte representa una institución en la que el niño gana independencia emocional. Los maestros son importantes en la socialización del niño.

Todos estos factores son importantes para el niño de 6-7 años, son un momento clave en el conocimiento básico del sistema de su lengua y el sistema social. A partir de su lenguaje adquiere:

- Habilidades discursivas
- De narración
- Sintaxis
- Semántica
- Pragmática
- Descripción
- Argumentación y
- Reflexión metalingüística

De ahí la trascendencia del lenguaje en el niño.

La orientación educativa en el nivel básico, USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) juega un papel muy importante. Su objetivo es brindar atención a niños con necesidades educativas especiales.

Una realidad es que la USAER en muchos casos no puede atender a la gran demanda de niños con dificultades. Como una alternativa de solución ante esta problemática, nos interesó apoyar a los padres de familia con hijos que presentaban dificultades de organización fonética, por medio de cuatro talleres que se impartieron en diferentes sesiones.

El resultado de nuestro programa de apoyo psicopedagógico no obtuvo los objetivos deseados ya que intervinieron varios factores como:

- La falta de interés de los padres de familia.
- Una carencia de una cultura de prevención.
- Falta de compromiso en el rol de padres y madres.
- Los padres presentaban prioridades por resolver otras cuestiones de su vida (sustento económico, divorcios, violencia intrafamiliar, etc.)

Los datos arrojados demostraron que la mayoría de los niños presentaba problemas de organización fonética, ante la cual la familia era persistente en corregir la pronunciación sólo que no contaba con la información adecuada.

Los padres tienen la idea de que la educación de sus hijos está sólo en manos del profesor, delegando responsabilidades a este. Se cree que la escuela es la redentora, que dará soluciones a todos sus problemas.

La finalidad de la aplicación de los talleres radicó, en concientizar a los padres en la importancia de la familia, como principal apoyo de su aprendizaje y para lograr un óptimo desarrollo integral.

Como no tuvimos la suficiente asistencia, y al último taller no se presentaron los papás, decidimos elaborar un manual práctico que estuviera al alcance de todos y que informará de manera precisa las repercusiones que pueden tener a futuro los niños con dificultades de organización fonética si no se atienden de manera oportuna. Y proponiendo ejercicios que se puedan llevar a la práctica dentro del hogar.

El primer año de la educación básica es una de las etapas más importantes de la vida escolar.

ANEXOS

CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO

Este cuestionario tiene la finalidad de ayudarnos a recaudar datos para poder llevar a cabo un proyecto de tesis. Los resultados serán estrictamente confidenciales.

INSTRUCCIONES: Señale con una "X" o escriba sobre la línea su respuesta.

1. ¿Cuál es su edad?

2. Sexo correspondiente

Femenino

Masculino

3. Lugar de nacimiento.

4. ¿Cuál es su estado civil?

a) Soltero

b) Casado

c) Divorciado

d) Viudo

e) Unión libre

5. ¿Cuántas personas conforman su familia incluyéndose usted?

* ECONOMIA

6. ¿Actualmente cuál es su situación laboral?

a) Desempleado

b) Trabaja por su cuenta

c) Trabaja en sector público

d) Trabaja en sector privado

e) Otro, especifique cual. _____

7. ¿Económicamente, cuántas personas ayudan al sustento de la casa?

8. ¿A cuánto ascienden sus ingresos mensuales aproximadamente?

a) \$500 a \$1,000

b) \$1,000 a \$2,000

c) \$2,000 a \$3,000

d) Más de \$3,000

9. ¿Cuánto gasta mensualmente en promedio?

a) \$500 a \$1,000

b) \$1,000 a \$2,000

c) \$2,000 a \$3,000

d) Más de \$3,000

10. Marque con una "X" los rubros en los que gasta mensualmente, puede señalar más de una opción.

Transporte
 Vivienda
 Vestido
 Comida
 Servicios

Educación
 Automóvil
 Viajes
 Diversiones

11. Marque con una "X" los aparatos eléctricos con los que cuentan.

Estufa
 Refrigerador
 Televisión
 Estéreo
 DVD

Computadora
 Horno de microondas
 Secadora
 Lavadora
 MP3

Otros

Especifique: _____

*** SALUD**

12. ¿Cuál es su estado de salud actualmente?

a) Buena

b) Regular

c) Mala

13. Padece alguna enfermedad crónica?

Si

No

Si su respuesta fue afirmativa diga cual _____

14. ¿Cómo es su complexión corporal?

a) Gruesa

b) Mediana

c) Delgada

15. ¿Con qué servicio médico cuenta?

a) IMSS

b) ISSSTE

c) Particular

d) Otro,

especifique _____

16. ¿Practica algún deporte?

Si

No

Si su respuesta fue afirmativa diga cual _____

17. De los siguientes alimentos ¿cuáles consume con mayor frecuencia?

____ Lácteos

____ Cereales

____ Frutas

____ Verduras

____ Carne

____ Tortillas

____ Pan

____ Embutidos

Otros ¿cuáles? _____

18. ¿Cuántas veces se alimenta al día?

a) una vez

b) dos veces

c) tres veces

* EDUCACIÓN

19. Marque con una "X". ¿Cuál es su escolaridad?

____ Primaria

____ Maestría

____ Secundaria

____ Doctorado

____ Preparatoria

Otro _____

____ Universidad

20. ¿Estudia actualmente?

Si

No

Si su respuesta fue afirmativa

¿Qué estudia? _____

21. Escriba la escolaridad de cada miembro de su familia.

Pápa _____

Mamá _____

Hijos _____

Otros _____

22. ¿Qué problemas de aprendizaje han presentado sus hijos en la escuela? Marque con una "X".

___ distracción ___ agresión ___ malas calificaciones ___ escribe mal
 ___ pronuncia mal algunas palabras Otros, especifique cuales _____

23. ¿Cuánto tiempo de estudio acostumbran sus hijos fuera de la escuela, a la semana?

___ Media hora ___ Una hora ___ Dos horas ___ Más tiempo

*** CULTURA**

24. ¿Qué lugares frecuenta la familia en sus tiempos libres? Puede señalara más de una opción.

___ Cine ___ Teatros ___ Museos ___ Exposiciones
 ___ Conciertos

Otros ¿cuáles? _____

25. ¿Qué tipo de lectura acostumbra usted y su familia?

26. ¿Qué canales de televisión acostumbran ver?

27. ¿Qué tipo de programas acostumbran ver?

28. ¿Cuántas horas de televisión ven al día sus hijos?

29. ¿Pertenece usted y su familia a algún club?

Si

No

*** VIVIENDA**

30. El lugar donde viven es:

___ Propio ___ Rentado ___ Prestado

31. Señale con una "X" las habitaciones que tiene su casa o vivienda.

Sala

Jardín

Comedor

Cochera

Cocina

Estudio

Baño

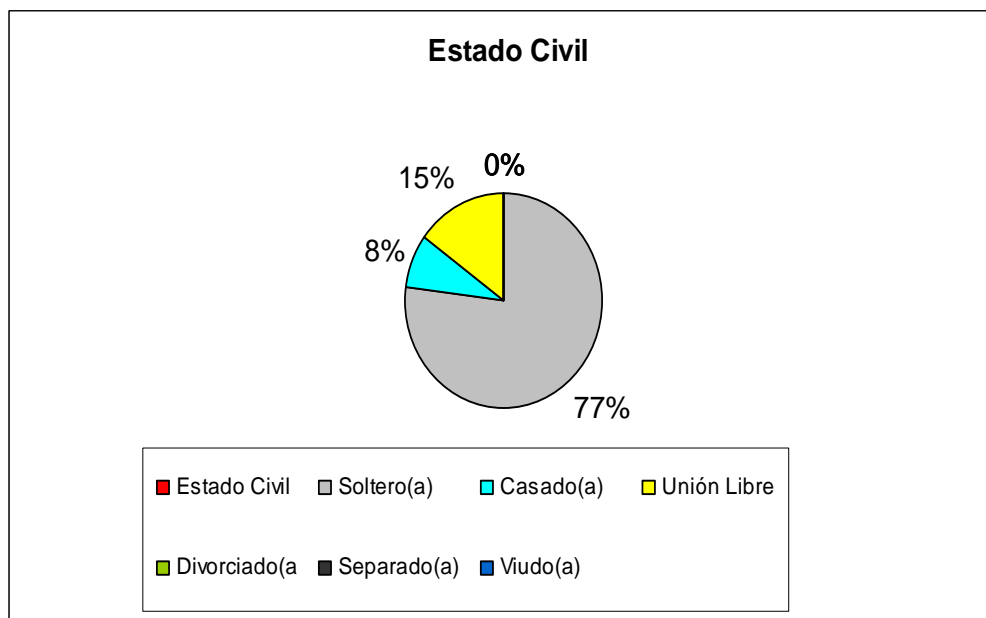
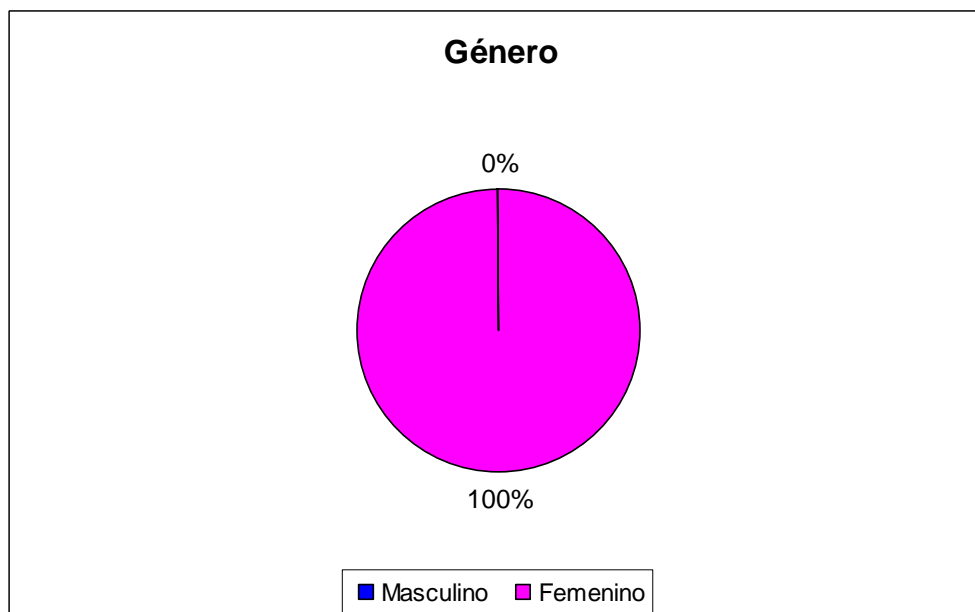
Cuarto de juegos

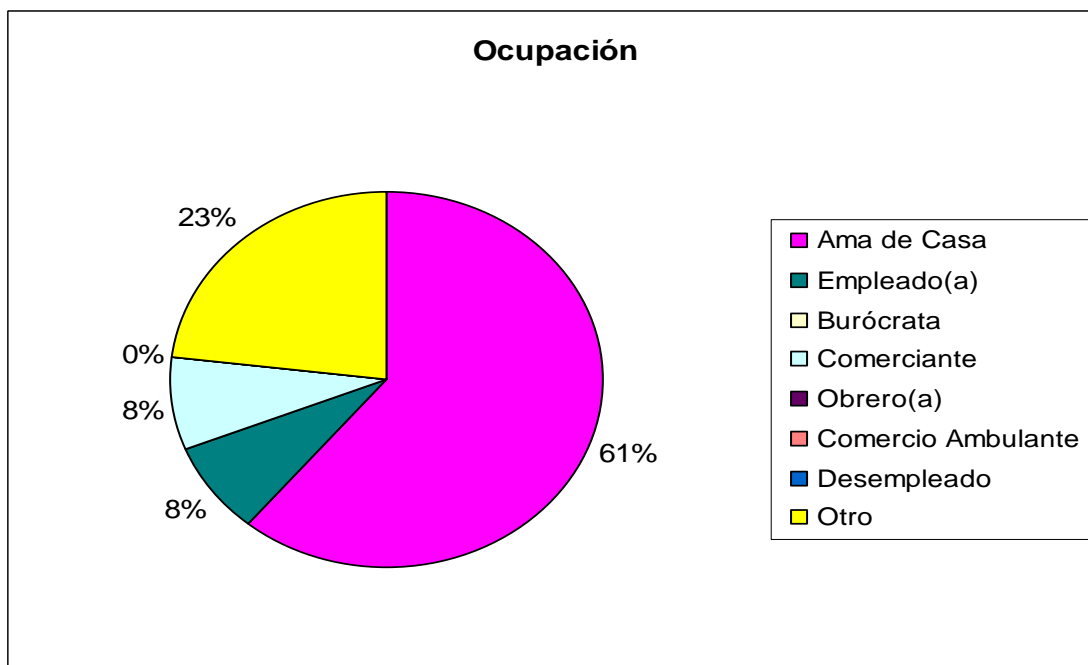
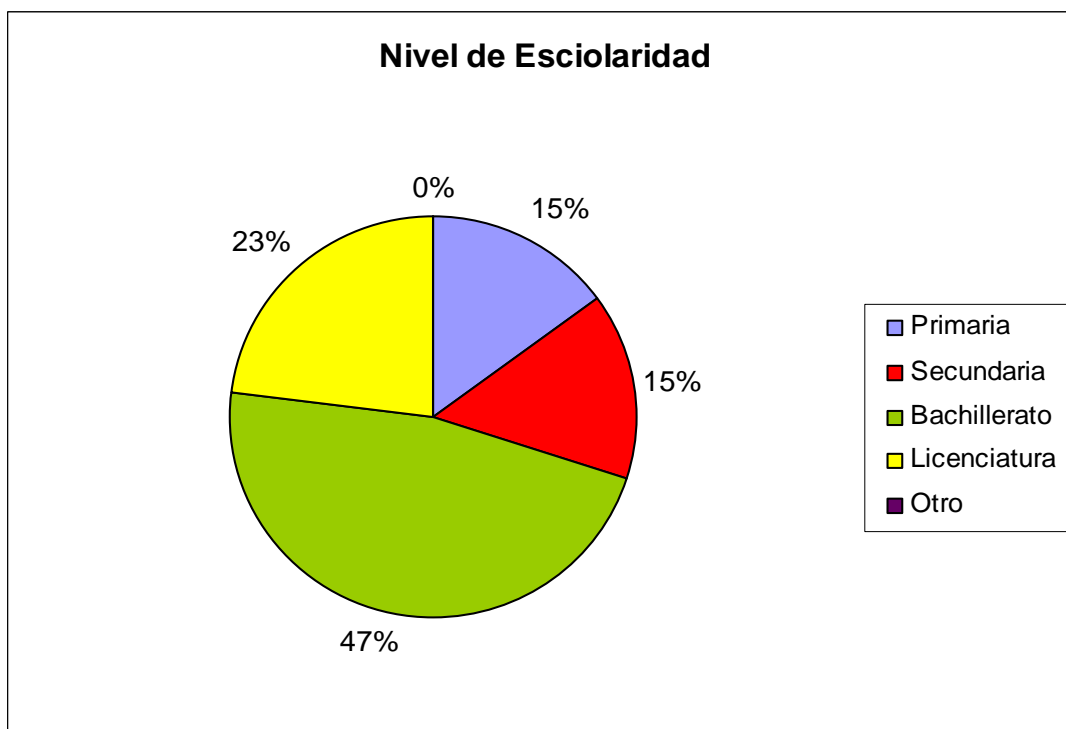
Azotehuela

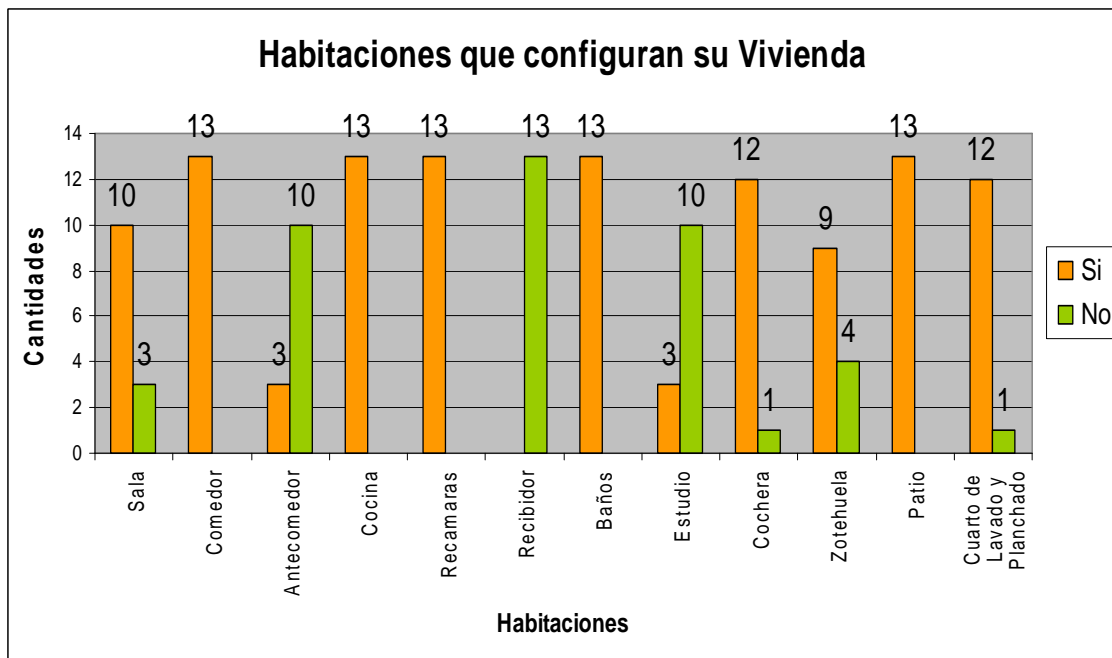
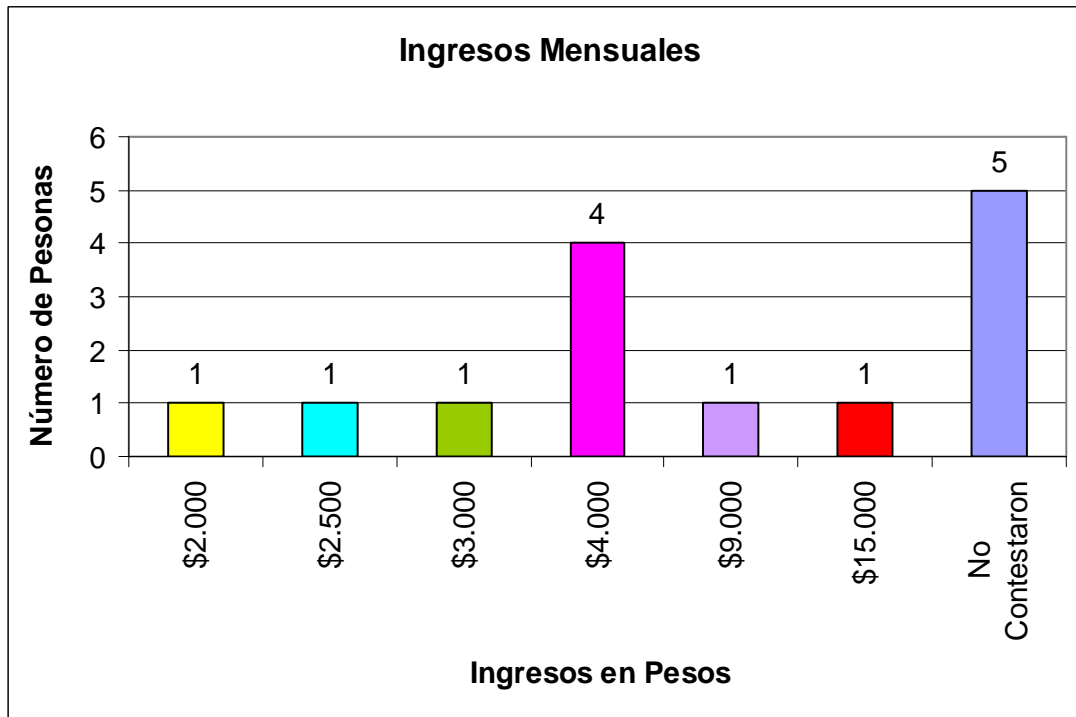
Sí alguna parte de su casa no fue nombrada escriba cual _____

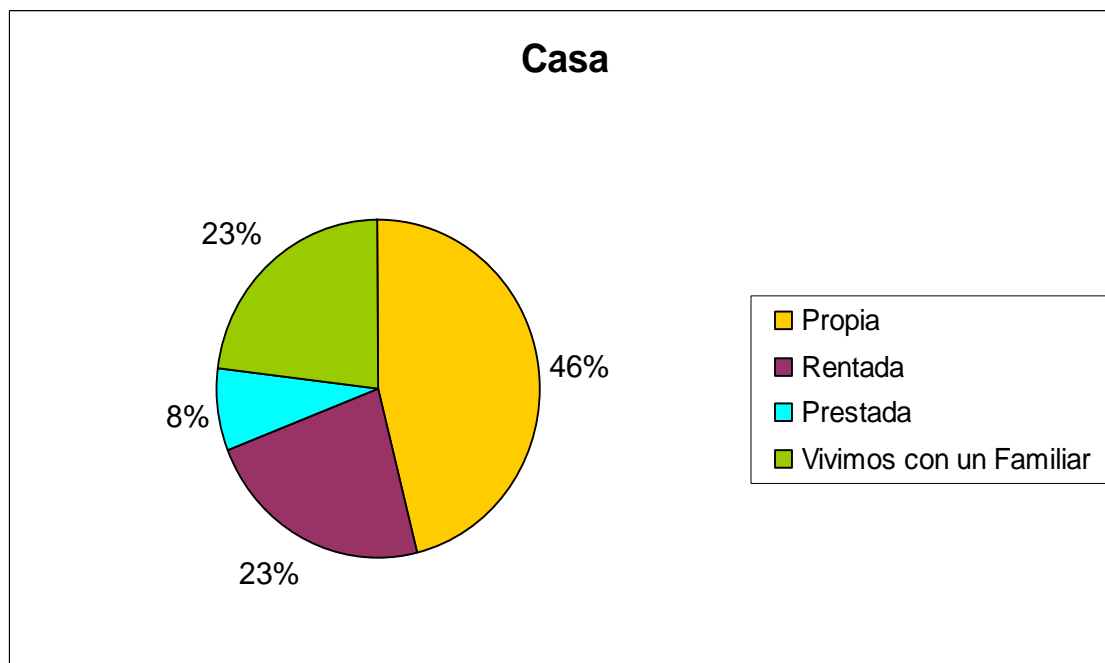
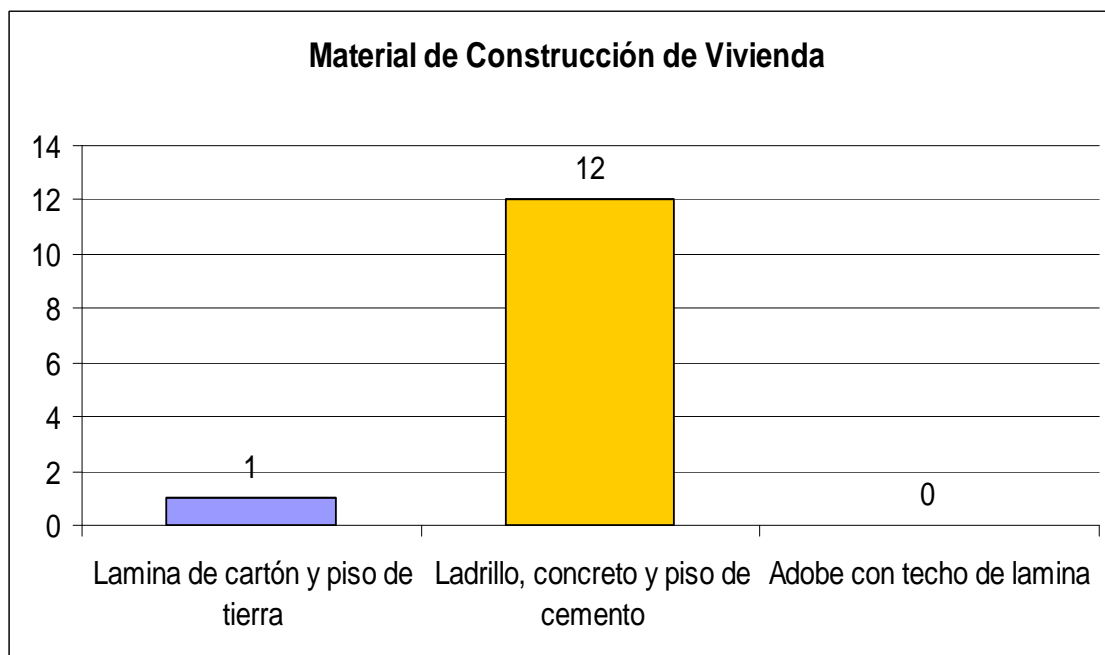
MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

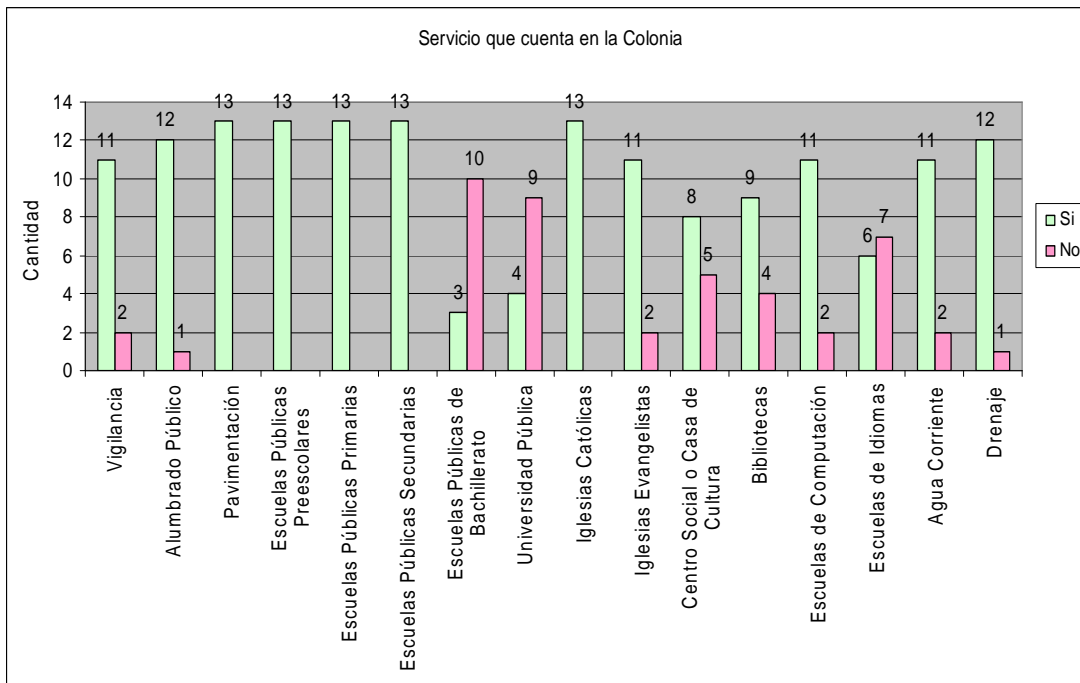
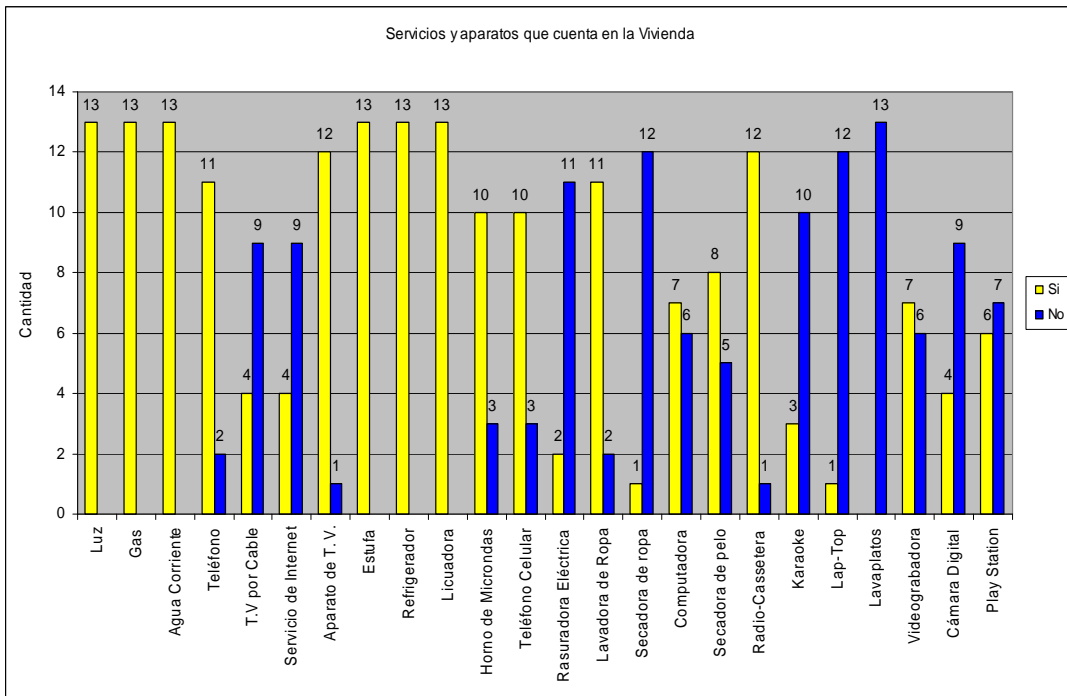
GRÁFICAS



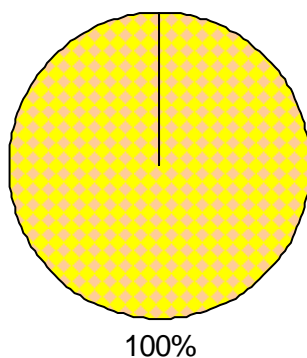






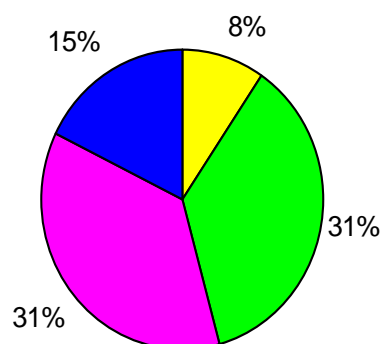


¿Algunos de sus hijos presenta problemas en la escuela?



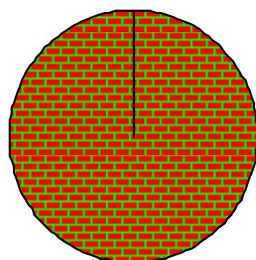
■ Si
■ No

¿De que tipo?



■ Lo reporta como agresivo
■ La maestra dice que es distraído
■ Le ha costado mucho trabajo aprender a leer y escribir
■ No Contesto
■ Otro

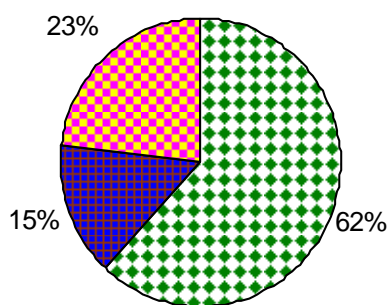
¿Alguno de sus hijos ha presentado problemas de lenguaje?



100%

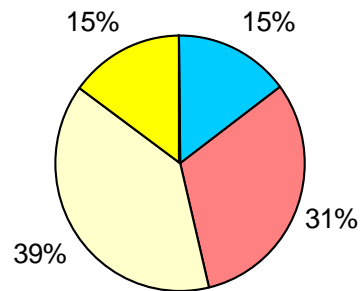
■ Si
■ No

¿De que Tipo?



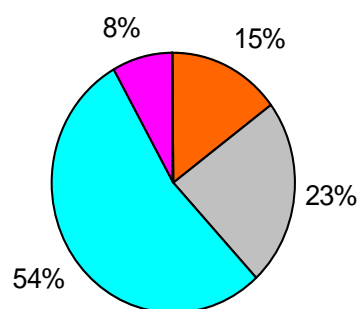
■ No pronuncia correctamente las palabras con r o rr
■ No pronuncia correctamente las palabras con l
■ Pronuncia ceceo
■ Otro

¿Qué actitud toma su hijo cuando quiere decir?

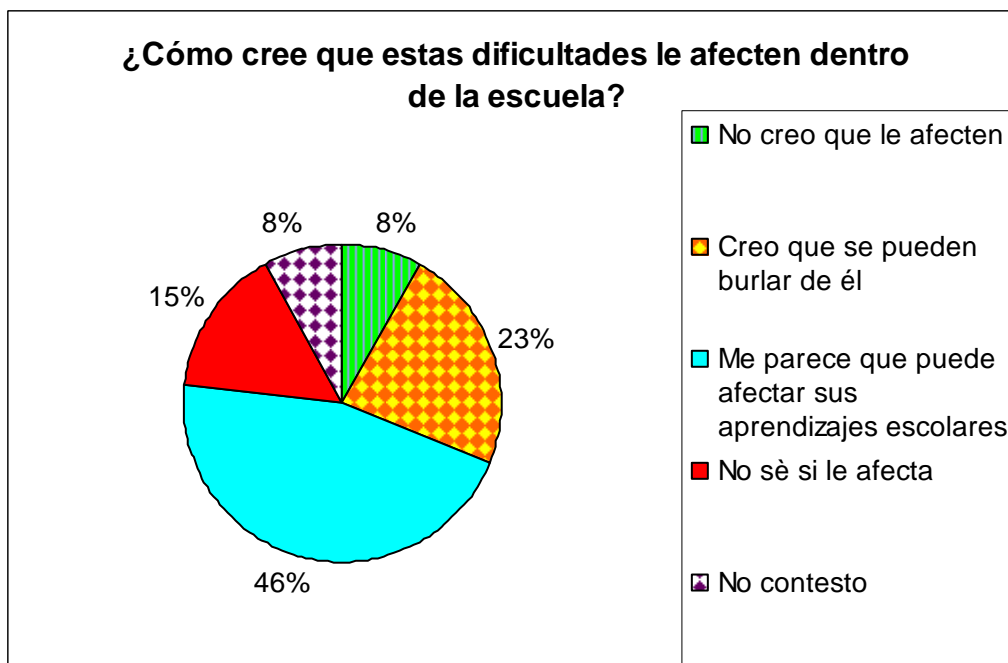


- Se enoja
- Se frustra y se queda callado
- Repite y repite la palabra hasta que le entendemos
- No Contestaron
- Otra

¿Qué Actitud toma la familia cuando él(ella) no se da a entender?



- Buscamos la forma de entender
- A veces nos desespera
- Le insistimos a que pronuncie correctamente
- No contestaron
- Otra



BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, Rafael.
1996. *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid, Nancea.
- Rodríguez, Ma. Luisa.
1991. *Orientación Educativa*. Madrid, CEAC.
- Alvarez, Víctor.
1994. *Orientación Educativa y Acción Orientadora*. Madrid, EOS.
- Velaz, Consuelo.
1998. *Orientación e intervención psicopedagógica*. Málaga, Aljibe.
- Sec. Ed. Pub.
2001-2006. "Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa", publicado por la SEP, México.
- Sec. Ed. Pub.
2001- 2006. "Educación Especial en el Distrito Federal. Educación con calidad. "Una Escuela para Todos", publicado por la SEP, México.
- Suárez, Rosalba. Tesis.
2000. "La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular y su Intervención en el área de Lenguaje en el Nivel Preescolar", presentada para obtener el grado de licenciatura en Pedagogía, en la Universidad Pedagógica Nacional.
- Miretti, Ma. Luisa.
1999. "La lengua oral de la Educación Inicial". México, Homo Sapiens.
- García, Sicilia.
2000. "Psicología evolutiva y educación preescolar". México, Santillana.
- Vega, Manuel y Fernando Cuetos.
1999. "Psicolingüística del español". Madrid, Trotta.
- Marchesi Álvaro, César Coll y Jesús Palacios.
1996. "Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar". (9º ed.) Madrid, Alianza.
- Acosta, Victor.
1998. "Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico. Investigación, teoría y práctica". Málaga, Aljibe.

- Sánchez, Jorge.
1980. *“Familia y Sociedad”*. México, Joaquín Motriz.
- Sandoval, Dolores.
1984. *“El mexicano: Psicodinámica de sus relaciones familiares”*. México, Villicaña.
- Méndez, Ma. Antonieta.
2005. *“Relaciones interpersonales en la familia”*. México, UPN.
- Estrada, Lauro.
2003. *“El ciclo vital de la familia”*. México, Grijalbo.
- Palacios, Jesús, Álvaro Marchesi, y César Coll.
1992. *“Desarrollo Psicológico y Educación Tomo 1 Psicología Evolutiva”*. Madrid, Alianza.
- Watson, Robert.
1979. *“Psicología infantil*. Madrid, Colección Psicología y Educación.
- Inhelder.
1984. *“Psicología del niño de Jean Piaget”*. Madrid, Morata.
- Labinowitz.
1998. *“Introducción a Piaget”*. México, Fondo Educativo Interamericano.
- Frederick, Elkin.
1992. *“El niño y la sociedad”*. Argentina, Paidós.
- Barriga, Rebeca.
2002. *“Estudios sobre el habla infantil en los años escolares”*. México, Colegio de México.
- Corredera, Tobias.
1973. *“Defectos en la dicción infantil”*. Argentina, Kapesz.
- Melgar, María.
1999. *“Como detectar al niño con problemas del habla”*. México, Trillas.
- Palacios Jesús, Álvaro Marchesi, y César Coll.
1995. *“Desarrollo Psicológico y Educación Tomo 1 Psicología Evolutiva”*. Madrid, Alianza.
- Fernández, Pilar.
1992. *“Gestos para los fonemas”*. Madrid, Escuela Española.

- Martínez, Miguel.
2004. *“Ciencia y arte en la metodología cualitativa”*. México, Trillas.
- Dulanto, Enrique.
2004. *“La familia: un espacio de encuentro y crecimiento para todos”*. México, Textos de México.

OTRAS FUENTES:

- Howard C. (1999). *Diccionario de Psicología*. Fondo de Cultura Económica. México.

FUENTES EN INTERNET:

- <http://es.wikipedia.org>. consultada el 1 de agosto de 2008.
- <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>. Consultada el 17 de julio de 2008.
- http://www.icesi.org.mx/documentos/propuestas/lztapalapa_perfil_sociodemografico.pdf. consultada el 29 de mayo de 2008.

GLOSARIO

Afasia. Perturbación cerebral que consiste esencialmente en la incapacidad para articular palabras y comprender el lenguaje hablado.

Autismo. Es un desorden del desarrollo del cerebro que comienza en los niños antes de los tres años de edad y que deteriora su comunicación e interacción social causando un comportamiento restringido y repetitivo.

Cefálica. Parte del sistema nervioso central, situado en el interior del cráneo, comprende el cerebro, cerebelo y el tronco encefálico.

Cigoto. Célula que resulta de la unión de un gameto o espermatozoide con un óvulo // Célula huevo.

Cognitivo. Conocimiento que puede ser definido en un sentido cultural y social // Del pensamiento y la acción.

Consanguinidad. Parentesco de personas, descendientes de un mismo tronco familiar.

Deficiente mental. Es aquella persona que presenta mayor o menor medida una dificultad para adaptarse al medio social en que vive y para llevar a cabo una vida con autonomía personal.

Didáctica. Arte y técnica de aplicar las elaboraciones teóricas de la pedagogía.

Disfasia. Es un trastorno en el lenguaje, caracterizado por la inhabilidad para usarlo. No se conocen muy bien las causas, pero podría ser producido por alteraciones cerebrales. También es comúnmente conocido como Disfasia o Trastorno Específico del Desarrollo del Lenguaje (TEDL).

Disfemia. La tartamudez o disfemia es un trastorno del habla que se caracteriza por interrupciones involuntarias del habla que se acompañan de tensión muscular en cara y cuello, miedo y estrés.

Dislalia. Es un trastorno en la articulación de los fonemas. Se trata de una incapacidad para pronunciar correctamente ciertos fonemas o grupos de fonemas.

Estadios. Etapa de un proceso.

Fono. Unidad de potencia sonora para medir la intensidad de los sonidos.

Genética. Parte de la biología que estudia la herencia.

Gramática. Es una ciencia compleja cuya variedad de ramificaciones exige para su estudio una división previa que facilite el conocimiento del conjunto, mediante el análisis ordenado de cada una de las cuatro partes que tradicionalmente se distinguen en ella: fonética, morfológica, sintaxis y ortografía.

Hibridación. Unión sexual de individuos con diferencias genéticas.

Hipoacusia. Disminución o deficiencia de la capacidad auditiva.

Holística. Doctrina que propugna la concepción de cada realidad como un todo distinto de la suma de las partes que lo componen.

Homínidos: Son primates homínidos caracterizados por la postura erguida y la locomoción bípeda. Eran anteriormente considerados como una familia y hoy como una subtribu de la que actualmente sólo sobrevive el *Homo sapiens*.

Intrínseco. Inherente, propio o esencial.

Lingüística. Ciencia del lenguaje como forma de comunicación.

Lúdico. Del juego o relativo a el.

Monógamo. Casado con una sola persona // Régimen social que prohíbe tener más de un cónyuge.

Monoteísta. Pertenece a la creencia de una sola divinidad.

Morfológico. En lingüística, este término ha adquirido un significado especializado: estudio de las formas de las palabras y, por extensión, 'estudio de la palabra'.

Necesidades Educativas Especiales. Experiencia provocada por la ausencia de un factor o condición, que limita el desarrollo de capacidades, actitudes, o formas de conducta, y adquisición de conocimiento, como resultado del entrenamiento o la enseñanza.

Parálisis cerebral. La parálisis cerebral es un trastorno permanente que afecta a la psicomotricidad del paciente.

Psicología Educativa. Investigación de los problemas psicológicos incluidos en la educación, junto con la aplicación práctica de los principios de la educación y la psicología para resolverlos.

Psíquica. De la psique o mente humana // Pertenece o relativo a las funciones y contenidos psicológicos.

Punitivo. Correspondiente al castigo.

Retórica. Es la disciplina transversal a distintos campos de conocimiento (ciencia de la literatura, ciencias políticas, publicidad, periodismo, etc.) que se ocupa de estudiar y de sistematizar procedimientos y técnicas de utilización del lenguaje.

Semántica. Estudio del significado de las palabras.

Sintáctica. Ligan las palabras entre sí en el eje sintagmático o combinatorio de la expresión, frente al eje paradigmático o sustitutorio de la expresión, y muchas veces están marcadas por determinados morfemas que sirven para establecer relaciones de concordancia.

Sistema Parlamentario. Asamblea legislativa, congreso.

Soliloquio. Conversación con uno mismo.