



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

Tesis

“Programa de intervención para desarrollar habilidades lingüísticas en alumnos de 1° de primaria con privación sociocultural”

Para obtener el título de:
Licenciada en Psicología Educativa

Presentan

Gutiérrez Terán Karla
Maldonado Cortés Lisbeth

Asesora: Ana Nulia Cázares Castillo

MAYO, 2012

*“A mis padres,
sabiendo que jamás existirá
una forma de agradecer una vida
de lucha, sacrificio y esfuerzo constantes,
sólo deseo que entiendas que el logro mío, es logro tuyo,
que mi esfuerzo es inspirado en ti, y que mi único ideal eres tú”*

Karla y Lisbeth

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	2
Justificación	9
Capítulo I. De la Educación Especial a la Inclusión Educativa	
1.1 Antecedentes de la Educación Especial.....	14
1.2 Necesidades Educativas Especiales	15
1.2.1 Dificultades por privación sociocultural	17
1.3 Integración Educativa.....	18
1.4 Educación Especial en México.....	22
1.5 Inclusión Educativa	26
Capítulo II. Privación Sociocultural	
2.1 Concepto de Privación Sociocultural	29
2.2 Etapas de la Privación Sociocultural	30
2.3 Etiología	33
2.4 Características de la Privación Sociocultural	35
2.5 Privación Sociocultural y el fracaso escolar.....	40
2.6 Prevalencia	42
2.7 Intervención. Programas Compensatorios.....	42
Capítulo III. Lenguaje	
3.1 Concepto de Lenguaje	53
3.2 Habilidades Lingüísticas.....	58
3.3 Dificultades relacionadas con el lenguaje.....	59
3.4 Dificultades de lenguaje relacionadas con la Privación Sociocultural	62
3.4.1 Programas de intervención para dificultades de lenguaje relacionadas con la Privación Sociocultural	67

3.4.1.1 Programas específicos de intervención.....	68
--	----

Capítulo IV. Evaluación Psicopedagógica y adecuaciones curriculares del niño con Privación Sociocultural

4.1 Concepto de evaluación psicopedagógica	74
4.2 Áreas de evaluación psicopedagógica	77
4.3 Función de la escuela para integrar a niños con dificultades de aprendizaje debidas a Privación sociocultural	79
4.3.1 Proceso de elaboración de una adaptación curricular individualizada	81

Capítulo V. Método

5.1 Objetivo general	83
5.2 Objetivos específicos	83
5.3 Sujetos	84
5.4 Escenario	86
5.5 Técnicas e instrumentos	86
5.5.1 Entrevista al docente	87
5.5.2 Cuestionario para el docente	88
5.5.3 Observación al alumno	88
5.5.4 Observación al docente	88
5.5.5 Observación al alumnos durante el recreo	89
5.5.6 Cuestionario socioeconómico	89
5.5.7 Cuestionario sociocultural	90
5.5.8 Evaluación del área lingüística y académica	
5.5.8.1 Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPPL)	90
5.5.8.2 Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE)	92
5.5.9 Evaluación del área cognitiva. Test de Matrices Progresivas RAVEN	92
5.9 Procedimiento	93
5.10 Programa de intervención	94

Capítulo VI. Resultados	97
Conclusiones	124
Alcances y limitaciones	128
Sugerencias	130

Referencias

Anexos

Anexo 1 Entrevista al docente

Anexo 2 Cuestionario para el docente

Anexo 3 Registro de observación del alumno

Anexo 4 Registro de observación del docente

Anexo 5 Registro de observación del alumno durante el recreo

Anexo 6 Estudio socioeconómico

Anexo 7 Clima sociocultural del niño y la niña

Anexo 8 Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLE)

Anexo 9 Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE)

Anexo 10 Cartas descriptivas

RESUMEN

Se reportan los resultados obtenidos de un programa de intervención en el que se trabajó para desarrollar habilidades lingüísticas en alumnos de 1° de primaria con privación sociocultural.

Dentro de las habilidades que se trabajaron están la comprensión verbal, aptitud numérica, aptitud perceptiva, discriminación de sonidos, recuperación de nombres ante la presentación de láminas, conocimiento del significado de palabras, comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordendas, repetición de un cuento, captando las ideas principales y los detalles, diferenciación entre dibujo y texto y expresión espontánea, que fueron las habilidades en las que los alumnos presentaron mayor dificultad.

El procedimiento de intervención consistió en primer lugar, en hacer una identificación preliminar de los alumnos con privación sociocultural mediante la utilización de entrevistas, registros de observación y cuestionarios.

. En un segundo momento se aplicó una evaluación (pre-test) para conocer las habilidades de los alumnos. Una vez obtenidos los resultados del pre-test se diseñó el programa de intervención.

Posteriormente se aplicó la intervención a los alumnos, la cual consta de veinte sesiones; al término se evaluaron (post-test) las mismas habilidades lingüísticas para conocer el alcance de la intervención.

El análisis de la información del post-test da cuenta del avance que los alumnos tuvieron, en el desarrollo de las habilidades lingüísticas después de la intervención, además de que la intervención logró desarrollar un ambiente favorable y de confianza en los alumnos.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se aborda el tema de la privación sociocultural y cómo ésta repercute en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. La privación sociocultural es un cúmulo de circunstancias que son perjudiciales o al menos pueden obstaculizar el normal desarrollo cognitivo, físico, emocional y/o social de las personas que viven inmersas en ambientes de pobreza cultural y/o material (Sánchez y Villegas, 1997 citados en Sánchez y Torres, 1997). Dicha situación afecta entre otras cosas, el desarrollo de las habilidades lingüísticas, que es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral y escrita (Gardner, 2005).

Los alumnos con privación sociocultural tienen dificultades para comprender el lenguaje utilizado por el profesor, ya que éste utiliza un código lingüístico elaborado, al cual el alumno con privación sociocultural no tiene acceso por manejar un código lingüístico restringido (poco vocabulario, estructura simple de frases, etc.). La falta de compatibilidad entre el código del profesor y del alumno origina que éste último no logre establecer una relación entre sus conocimientos previos y los que se le están presentando (Ruiz, Calero y Toledo 2003).

Para dimensionar el reto que representa la privación sociocultural en nuestro país, basta decir que en México uno de los problemas más acuciantes es la pobreza social y económica en la que viven millones de compatriotas; el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) informa de los resultados de la medición de pobreza en el 2010. La información da cuenta de las variaciones en la pobreza a lo largo del territorio nacional: el hecho de que 52 millones de mexicanas y mexicanos se encuentren en situación de pobreza, y 11.7 millones en condición de pobreza extrema, de un total de 112, 336, 538 Mexicanos, es decir, el 56.7% (Censo Poblacional, INEGI, 2010), permite dimensionar la magnitud de los desafíos que enfrenta el Estado para erradicar la pobreza, especialmente en las regiones y los grupos sociales más desfavorecidos y rezagados. Si bien privación sociocultural no es sinónimo de pobreza socioeconómica ambos aspectos están altamente relacionados.

Debido a la gran desventaja socioeconómica y cultural en nuestro país es necesario que el sistema educativo realice intervenciones tempranas que puedan ayudar a compensar deficiencias como: dificultades en el dominio de lenguaje, manipulación de imágenes, esquemas y representaciones, por lo que es importante desde los primeros años de escolarización, apoyar a los alumnos que presentan privación sociocultural.

Froemel (1980, en Ortiz, 2006) señala que existen tres tipos de conocimientos previos, también llamados conductas cognitivas de entrada, las cuales son:

1) Conductas cognitivas de entrada generalizables, que son habilidades verbales y de inteligencia, altamente generalizables, que impactan el aprendizaje de la mayoría de las materias escolares.

2) Conductas cognitivas de entrada cuasigeneralizables, consistentes en habilidades que se generalizan a una amplia gama de materias e incluyen la comprensión de lectura y la habilidad matemática.

3) Conductas cognitivas de entrada específicas, que se refieren a las habilidades que son prerrequisitos para una tarea particular de aprendizaje o una materia escolar específica.

La finalidad última de la intervención que este trabajo reporta es diseñar e implementar un programa con el que se desarrollen habilidades lingüísticas en alumnos de 1° de primaria con privación sociocultural, utilizando estrategias de enseñanza-aprendizaje relacionadas al desarrollo del lenguaje oral. Las habilidades que se abordarán son tanto lingüísticas como pre-currentes de lectura.

Dentro de las primeras encontramos habilidades de tipo lingüístico que los alumnos deben dominar para comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. Las áreas a evaluar son pronunciación correcta de sonidos del habla, discriminación de sonidos, análisis y síntesis auditivos, recuperación de nombres ante la presentación de láminas, seguimiento de instrucciones, conocimiento del

significado de palabras, comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordendas, repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles, diferenciación entre dibujo y texto y expresión espontánea (Delgado, García, Guevara, Hermosillo, y López, 2007).

Dentro de las habilidades pre-currentes que son el dominio de los requisitos previos esenciales para ingresar a la escuela (Romero, Aragón y Silva, 2000), se trabajarán la comprensión verbal, aptitud numérica, aptitud perceptiva, discriminación de sonidos, recuperación de nombres ante la presentación de láminas, conocimiento del significado de palabras, comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordendas, repetición de un cuento, captando las ideas principales y los detalles, diferenciación entre dibujo y texto y expresión espontánea.

El procedimiento de intervención consistió de los siguientes momentos.

El primer paso fue hacer una identificación preliminar de los alumnos con privación sociocultural mediante una entrevista y cuestionario a las profesoras, cuestionario sociocultural y socioeconómico a los padres de familia y observación no participante a los alumnos durante las clases y el recreo.

Posteriormente se aplicó una evaluación (pre-test), para conocer las habilidades de los alumnos en el área cognitiva se utilizó el Test de matrices progresivas RAVEN, la Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE) y el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL) para el área lingüística-académica.

Una vez obtenidos los resultados del pre-test, se diseñó el programa de intervención en el que se consideraron 10 de las 13 habilidades evaluadas inicialmente en el EPL Y BAPAE, ya que fueron éstas en las que los alumnos presentaron dificultad.

Se aplicó la intervención 4 alumnos y 1 alumna, la cual consta de veinte sesiones; al término se evaluaron (post-test) estas mismas habilidades lingüísticas para conocer el avance que tuvieron los alumnos así como el alcance de la intervención.

A continuación se describe el contenido del trabajo.

En el primer capítulo se revisa cómo ha ido cambiando el concepto de *educación especial*, desde la era de las instituciones transitando a la educación especial en el marco de la integración educativa y el concepto de *necesidades educativas especiales*, hasta la actualidad con el concepto y la filosofía de la *inclusión educativa*; también se describe la historia de la educación especial en México. Se mencionan la privación sociocultural como Necesidad Educativa Especial al ocasionar dificultades en el área académica no atribuibles a trastornos físicos ni mentales.

El segundo capítulo se centra de manera específica en la privación sociocultural, mencionando su concepto, etiología, características, así como las etapas por las que ha pasado su conceptualización y abordaje teórico. Se describe la relación que tiene la privación sociocultural con el fracaso escolar, ya que existe un vínculo entre las interacciones del alumno con su contexto y los aprendizajes adquiridos. Por último, se presentan algunos programas compensatorios que han apoyado en la intervención de esta Necesidad Educativa Especial.

En el tercer capítulo se aborda el tema del lenguaje, describiendo las etapas del desarrollo normal, las habilidades lingüísticas que las personas deben dominar para poder comunicarse con eficacia, algunas dificultades relacionadas con el lenguaje, profundizando en las que están relacionadas con la privación sociocultural debido al código lingüístico restringido que manejan pues afecta el lenguaje expresivo, comprensivo e interno; finalmente se mencionan algunos programas de intervención para dificultades de lenguaje relacionadas con privación sociocultural.

El cuarto capítulo abarca las áreas de evaluación psicopedagógica del niño con privación sociocultural que son cognición, lenguaje, habilidad motora, socioafectiva, económica y sociocultural; también se plantea la función de la escuela para integrar a niños con dificultades de aprendizaje debidas a privación sociocultural, el proceso de elaboración de una adaptación curricular individualizada, adaptando la metodología, contenidos y evaluación.

En el quinto capítulo se plantea el método para la intervención en este estudio, los objetivos, se describen los sujetos, el escenario, las técnicas e instrumentos de recogida de datos así como el procedimiento empleado: se comenzó con la pre-evaluación para tener un punto de referencia que permita conocer el nivel de los alumnos en cuanto a habilidades lingüísticas, después se aplicó una intervención y finalmente se realizó una post-evaluación para conocer el avance de los alumnos, así como el alcance de la intervención. También se incluye una descripción del programa de intervención.

Finalmente en el sexto capítulo se exponen los resultados obtenidos por los alumnos en el pre-test y pos-test, donde podremos compararlos y observar los avances que tuvieron.

Ahora bien, con relación a las funciones del psicólogo educativo, la División 15, Psicología Educativa, de la Asociación de Psicología Americana (2009) define a la *psicología educativa* como la rama de la Psicología interesada en estudiar cómo la gente aprende desde la instrucción, y en cómo desarrollar materiales educativos, programas y técnicas que mejoran el aprendizaje.

Así mismo, señala que los psicólogos educativos conducen investigación científica tanto básica, tal como explicar por qué la gente aprende, enseña, y difiere una de otra, hasta aplicada, tal como determinar cómo mejorar el aprendizaje. Por lo tanto, corresponde también al psicólogo educativo investigar e intervenir, evaluando las potencialidades y debilidades individuales y de contexto, en este caso educativo, familiar y social, y desarrollando mejores métodos de

instrucción ya sea que éstos vayan dirigidos a los propios alumnos o a los instructores de estos alumnos.

En la determinación del perfil de competencias del psicólogo educativo en nuestro país, tenemos por ejemplo, el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) que incluye en el Examen General de Conocimientos en Psicología Educativa (EGEL-PSI-E) las competencias que el psicólogo educativo próximo a graduarse debería mostrar. Son seis grandes áreas de competencia: Conceptual, Metodológica, Técnica, Contextual, Integrativa, Adaptativa y Ética. Cada una de estas grandes áreas de competencia incluye varias sub-áreas.

Con relación al trabajo de tesis que se presenta aquí, interesan especialmente dos áreas: La de competencias conceptuales y la de competencias técnicas. El área de competencias conceptuales (comprensión mostrada sobre los procesos básicos) relacionadas a temas como la planificación curricular, el diseño instruccional, la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje, conocimientos sobre los enfoque teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollo cognoscitivo y social, enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos, orientación educativa, educación especial y evaluación.

El área de competencia técnica, incluye las sub-áreas de técnicas de observación, detección y manejo de técnicas e instrumentos diagnósticos, manejo de técnicas y procedimientos de evaluación, prevención e intervención (CENEVAL, 2011).

De acuerdo, entonces, a dos organismos reconocidos (APA y CENEVAL) corresponde también al psicólogo educativo investigar y desarrollar mejores métodos de instrucción ya sea que éstos vayan dirigidos a los propios alumnos o a los instructores de estos alumnos.

Finalmente, es importante considerar la privación sociocultural como una necesidad educativa especial, pues en muchas ocasiones al no ser tomada en cuenta como tal, los alumnos que la padecen se van rezagando en el sistema educativo al no ser atendidas sus dificultades y al no adaptarse el currículo (en la

metodología, lo cual supone una adecuación no significativa) a las características de estos niños.

Algunas veces los profesores al no estar informados de esta necesidad etiquetan a los alumnos como flojos, “burros”, desordenados o incumplidos sin tomar en cuenta que su contexto familiar no está estimulando su ámbito académico, por lo tanto presentan un retraso respecto a alumnos con contextos más favorecidos.

JUSTIFICACIÓN

La privación social o el bajo nivel socioeconómico de los niños en diversos estudios ha demostrado ser una fuente de problemas para su desarrollo madurativo y psicológico: si el niño vive en un medio social pobre de estímulos y experiencias, el rendimiento en su desarrollo será bajo en relación con niños que se encuentran en ambientes más estimulantes (Aldrete, Amezcua, Aranda, Mendoza y Pando 2003).

Aunque las situaciones privativas, tales como la pobreza o la marginación, no conllevan necesariamente procesos inadaptativos, lo cierto es que éstos se producen con mayor frecuencia e intensidad en ambientes que padecen de estas circunstancias (Pacheco y Zarco, citados en González 1999).

El bajo nivel socioeconómico y educacional de la familia es uno de los factores por el que los alumnos pueden presentar bajo rendimiento escolar; lo que muchas veces lleva en un primer momento a la repetición de ciclo y posteriormente a la deserción escolar.

Con relación al párrafo anterior, las familias con privación sociocultural tienen un código lingüístico limitado y nivel educativo bajo que no estimula el desarrollo de los alumnos. Por lo tanto, la función de los padres se relaciona directamente con el desarrollo del niño, es por eso que el tiempo que los padres destinan a conversar con ellos y el tipo de pensamiento que estas conversaciones estimula es una forma de transmisión directa de capital cultural (que incluye cultura general, habilidades y saberes específicos y capital lingüístico) de padres a hijos, que ocurre fuera de la escuela (Kohn, 1977 en Aldrete, Amezcua, Aranda, Mendoza y Pando 2003).

En el ámbito académico, los niños desarrollan una serie de conocimientos que les permiten el aprendizaje de la lectura y la escritura, a través de su

interacción con una comunidad lingüística que los introduce poco a poco a la lengua escrita (Seda, 2003 citado en Delgado, García, Guevara, Hermosillo, López y Rugerio, 2008).

Para lograr la alfabetización es necesario el “dominio del lenguaje hablado y la lectura y escritura”. La alfabetización está directamente implicada con el lenguaje escrito, el sentido común así nos lo indica. Sin embargo, también se espera que las personas alfabetizadas hablen con fluidez, que demuestren el dominio del lenguaje hablado, especialmente cuando se estudia el desarrollo de las habilidades lingüísticas (Garton y Pratt, 1991).

Así mismo Delgado, García, Guevara, Hermosillo, López y Rugerio (2008) mencionan que los niños requieren dominar diferentes habilidades, entre las que se incluyen hablar, escuchar, leer y escribir; el desarrollo del lenguaje oral es uno de los factores más importantes para lograr el dominio de la lengua escrita, es por eso que si el alumno tiene un código lingüístico escaso le será más difícil desarrollar el lenguaje escrito.

Definiendo código lingüístico como un conjunto de características gramaticales que mantienen una correspondencia con una forma determinada de comprender la realidad y de relacionarse con ella (Solano, 2002).

Ahora bien, por lo que respecta al papel de la escuela en su incidencia sobre la privación sociocultural que padecen algunos niños, en ocasiones también promueven la segregación social ya que son lugares donde los estudiantes aprenden a convivir y a relacionarse solo con personas de un nivel sociocultural semejante al suyo. Las personas al no relacionarse con otras con mayor capital cultural se les dificulta adquirir oportunidades de desarrollo.

Una forma de promover la igualdad de oportunidades es generar una formación que permita al individuo la posibilidad de actuar con éxito en los retos

que se le presentan en cada una de las múltiples manifestaciones culturales en las que está inmerso. Para ello es necesario generar una formación desde la educación para la igualdad, la tolerancia, el respeto y aprecio mutuos; facilitar y potenciar la participación activa y disfrute de los bienes comunitarios; posibilitar la integración inclusiva, organizando los recursos de la comunidad y evitando posturas exclusivas e instrumentar foros habituales de diálogo y decisión.

Específicamente en el ámbito educativo deben reelaborarse propuestas y materiales curriculares que completen equitativa e interaccionalmente el papel multicultural, realizando adaptaciones que respondan a las necesidades educativas individuales desde el contexto normalizador (Sánchez y Villegas, 1997, citados en Sánchez y Torres, 1997).

En cuanto a las formas que se han ideado para ayudar a estos niños con privación sociocultural a desarrollar habilidades cognitivas, sociales y de lenguaje, extraescolarmente, existen programas compensatorios que consisten en aplicar programas educativos específicos, que aumenten el nivel de preparación para el aprendizaje reduciendo su atraso académico para lograr la igualdad de oportunidades.

En México los programas compensatorios se crearon al inicio de la década de los 90 para abatir el rezago educativo existente en poblaciones rurales, indígenas y urbanas marginadas, de acuerdo a lo que se menciona en el artículo 32 de la Ley General de Educación de 1993:

Art. 32.- Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas, de manera

preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones económicas y sociales de desventaja.

Un ejemplo de programa compensatorio que alienta la participación comunitaria y combate el rezago educativo es el impulsado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

En los últimos catorce años CONAFE ha diseñado y operado cinco programas compensatorios orientados a revertir los efectos del rezago educativo en el medio rural e indígena:

1. Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE 1992-1996)
2. Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI 1993-1997)
3. Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB 1994-2001)
4. Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE 1995-2001)
5. Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB 1998-2006).

A pesar de la existencia de este tipo de programas compensatorios, de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, aún persisten rezagos de consideración en el sistema educativo nacional que se relacionan con la falta de igualdad de oportunidades.

En el Plan de Estudios 2009 de Educación Primaria se reconoce que aún existen problemas para alcanzar la misma cobertura en las entidades federativas y regiones de mayor marginación, y entre los grupos en situación de vulnerabilidad, como los indígenas (particularmente las mujeres), los campesinos, y la población migrante y aislada.

Los asentamientos humanos en zonas suburbanas son resultado de procesos de expansión de las ciudades y la migración de la población rural en

busca de empleo en distintos ámbitos económicos (industrial, comercial, de transporte, etcétera), esta población recibe programas de beneficio social como: Oportunidades, Liconsa, Seguro Popular, etc.

Aunque los programas compensatorios dan apoyo a las escuelas y docentes de educación indígena y las escuelas rurales multigrado (CONAFE, México), dejan de lado aquellos alumnos que se encuentran en aulas regulares de zonas sub-urbanas, que también presentan privación sociocultural y que no reciben programas compensatorios de contenidos escolares dentro del aula que les permitan regularizarse para seguir avanzando a los ciclos escolares posteriores.

De acuerdo con el CONAFE (2010), un número considerable de los escolares atendidos en zonas suburbanas proviene de escuelas federales o estatales del sistema educativo regular de donde han salido por razones diversas (expulsión, falta de recursos económicos de los padres para pago de uniformes y útiles, entre otras). De tal manera, cabe plantear la siguiente pregunta: ¿Si la atención a las necesidades educativas no se da en el aula regular para estos sectores de la población, entonces quién se ocupará de ellos?

En este trabajo se propone una intervención en una escuela regular de zona suburbana con la cual se busca mejorar las habilidades lingüísticas de alumnos con privación sociocultural de 1° de primaria, pues consideramos que es importante desde los primeros años escolares estimular este tipo de habilidades que sirven como base para potenciar aprendizajes actuales y posteriores.

Finalmente, este tipo de intervención, si da los resultados esperados, podría llevarse a las escuelas regulares, adaptándola al currículo y capacitando al profesor de grupo en éstas para cubrir a un número mayor de niños con privación sociocultural.

CAPITULO I

DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

A lo largo de este capítulo se presentará cómo ha ido cambiando a través de la historia la consideración social hacia aquellas personas que presentan deficiencias, de acuerdo con las características económicas, sociales y culturales que se presentaban en cada época. Se parte del concepto de educación especial hasta llegar al de inclusión educativa, que es el concepto y la filosofía más actual, aunque no más extendida por razones que se verán más tarde.

1. 1 Antecedentes de la Educación Especial

En la edad antigua se aceptaba como práctica habitual el infanticidio cuando se observaban anormalidades en los niños; en la edad media y moderna era frecuente el rechazo y repulsión hacia estas personas. Sin embargo, aparecen intentos para remediar los problemas que padecían, especialmente haciendo referencia a los ciegos y sordos (Palomino y Torres, 1997 citado en Sánchez y Torres, 1997).

En el siglo XVI Fray Ponce de León, Juan Pablo Bonet y Lorenzo Hervás y Panduro realizaron experiencias educativas con sordomudos; el primero de éstos fue el inventor del método oral puro para enseñar a hablar, leer, escribir y contar a los sordomudos. En el siglo XVII Jacobo Pereira también se interesa por los sordomudos, enseña el lenguaje e inventa una sencilla máquina que permite hacer simples cálculos matemáticos; progresivamente va aumentando la atención a ciegos y sordomudos en centros especiales.

La historia moderna de la Educación Especial y el tratamiento del deficiente mental se inicia con Jean Marc Gaspard Itard quien enseñó al Niño Lobo de Aveyron, durante cinco años intensivos, los rudimentos del lenguaje y de la conducta, con lo que demostró que el niño con deficiencia mental puede ser educado; se inicia a finales del siglo XIX en Inglaterra, Alemania y Estados Unidos

la institucionalización de los deficientes mentales, que se irá extendiendo a lo largo del primer cuarto del siglo XX (Sánchez y Torres, 1997).

Otras contribuciones al desarrollo de la educación especial han sido ejecutadas por diferentes profesionales de la medicina, psicología y pedagogía entre ellos Binet y Simon que elaboraron el test de inteligencia conocido como Binet-Simon; Montessori quién elaboró técnicas de entrenamiento sensorial aplicadas a deficiencia mental y niños marginados; Frostig creó un método de evaluación de la percepción visual, una prueba psicológica que explora “la relación de los trastornos de la percepción visual con los problemas de aprendizaje y adaptación escolar, lesiones cerebrales y otros trastornos”; Strauss y Werner, investigaron las bases neurológicas de las dificultades de aprendizaje.

La finalidad de las pruebas estandarizadas era diferenciar el nivel intelectual que cada persona poseía, estableciendo jerarquías y clasificaciones en función de su capacidad mental, estos criterios originan prácticas de segregación pues aquellas personas con un coeficiente intelectual inferior a lo normal, se consideraba debían ser atendidos en escuelas especiales (Jiménez y Vilá, 1999).

En la década de los cincuenta, surgieron varios programas centrados en la estimulación temprana de los niños discapacitados o con alto riesgo. En 1963 Kirk acuñó el término *discapacidad* para el aprendizaje. Hasta aquí se denomina esta época histórica como la “era de las escuelas especiales”.

1.2 Necesidades Educativas Especiales

Un alumno tiene *necesidades educativas especiales* cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustado) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de este currículum (Sánchez y Torres, 1997).

Éste es un término que aparece por primera vez en el informe Warnock (Inglaterra, 1978) documento en el que se manifiesta el desacuerdo con el hecho que el sistema educativo de Inglaterra catalogue a un 2% de la población escolar como deficiente y la atienda en el sistema educativo especial, mientras que los demás alumnos asisten a la escuela ordinaria. El documento señala que aproximadamente un 20% de la población escolar presenta dificultades en el aprendizaje, lo que significa que al menos un 18% de este alumnado no está debidamente atendido.

Las dificultades en el aprendizaje se muestran a lo largo de un continuo que va desde las más graves a las más leves y sus casos no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales sino también sociales, ambientales y escolares (Jiménez y Vilá, 1999).

La evolución que ha tenido el concepto de Educación Especial ha sido sumamente importante, ya que, ha dado una visión más amplia de los derechos que tienen las personas con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad, para recibir una educación de acuerdo a las características que tienen así como una adecuación de los servicios sociales.

En nuestro país, a pesar de la modificación a los planes y programas de estudio, así como la capacitación que han recibido los profesores, no se ha logrado cubrir las necesidades de alumnos que presentan dificultades para acceder al currículum regular, ni la integración a la sociedad (Plan Nacional de Desarrollo, 2007-2012), ya que la cobertura de recursos humanos y materiales no llega a todas las escuelas y en ocasiones algunos profesores prefieren seguir con el método de enseñanza tradicionalista a pesar de las capacitaciones y actualizaciones.

Es importante conocer los distintos tipos de Necesidades Educativas Especiales, así como sus características, para realizar las adecuaciones curriculares correspondientes, y de esta manera brindar una mejor educación.

Cualquier niño o niña puede tener necesidades educativas especiales, no solo se presentan en aquellas personas que tienen alguna discapacidad y pueden ser temporales o permanentes.

El tipo de NEE que se aborda e interesa en este trabajo es debida a dificultades y carencias en el entorno socio-familiar.

1.2.1 Dificultades por privación sociocultural

Las dificultades por privación sociocultural se refieren a dificultades graves para la adquisición de los aprendizajes básicos originados por situaciones privativas de carácter cultural, social y/o económicas y que no pueden ser atribuibles a trastorno mental, sensorial, psicogénico y/o evolutivo: presentándose imposibilidad o gran dificultad para que el alumno aprenda con las estrategias y recursos materiales y personales considerados adecuados para la generalidad de niños de su edad (Sánchez y Villegas citado en Sánchez y Torres, 1997).

Warnock (1999) reconoce que fue un error no haber considerado la privación sociocultural como una Necesidad Educativa Especial en el informe del “Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People” en 1978, con lo que se hace referencia a un nuevo planteamiento que sirve para poner freno a los procesos de exclusión que existe en el sistema educativo y que sufren millones de niños y jóvenes por razones de capacidad, económicas, étnicas o sociales (Gentile, 2001 citado en Echeita, 2007).

Por otro lado Mortimore y Whitty (1997 citado en Croll, 2002) han concluido que existe relación entre los logros educativos y la desventaja social y que la efectividad de las escuelas y los profesores pueden compensar la desventaja a las circunstancias sociales.

Asimismo González y García (2000) refieren que el término *privación sociocultural* define situaciones escolares en las que se detectan Necesidades Educativas Especiales asociadas a factores de salud e higiene, familiares,

económicos y socioculturales, entendiendo que son estos factores los que obstaculizan el normal desarrollo cognitivo, físico y/o emocional del niño.

López y Encabo (2000) dicen que las poblaciones afectadas por la privación sociocultural tienen una deficiencia social que se traduce en pésimas condiciones económicas, problemas de socialización, tendencia al robo lo cual repercute de modo negativo en sus actitudes dentro de las aulas. Las conductas disruptivas son motivo de todo el personal de la escuela y ponen de manifiesto la falta de motivación de dicho alumnado por los aspectos formativos del currículum, por lo que es necesario emplear métodos especiales de evaluación, instrucción, intervención u orientación.

1.3 Integración educativa

A finales de los setenta y comienzo de los años ochenta se denomina la “era de la integración escolar” ya que se inicia la escolarización conjunta de alumnos normales y discapacitados, con lo que toda la educación fue positivamente afectada y en particular la educación especial. Los alumnos con discapacidades, que eran segregados, fueron admitidos en el sistema educativo público como alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Legalmente se establecieron los derechos de los alumnos excepcionales y el de sus padres quienes comienzan a tomar un rol activo en la educación de sus hijos.

Este movimiento fue debido al principio de normalización que buscaba que las personas con alguna discapacidad tuvieran las mismas oportunidades de acceso a la educación, así como, a los servicios públicos respetando su ritmo para realizar las actividades.

La ideología de normalización se concreta en los siguientes postulados (Illan y Arnáiz, 1996 citados en Jiménez y Vilá, 1999):

- a) La creencia de que todas las personas, independientemente de su edad, tipo o grado de “deficiencia”, tienen la capacidad de aprender y enriquecerse en su proceso de desarrollo humano.
- b) El hecho de ser persona al margen de la edad, raza, nivel socio-económico, características personales, etc., otorga a todos los mismos derechos humanos y legales.
- c) El término “normalización” no es sinónimo de “normalidad”. La idea de “normalidad”, de naturaleza subjetiva, es distinta en función de la cultura, la época y el estatus social. En cambio “normalización” presupone un proceso de aceptación del otro (independientemente de sus características personales y socio-culturales), que exige al contexto que ofrezca los servicios (social, cultural, escolar) que posibiliten el desarrollo máximo de las potencialidades de todos los ciudadanos.
- d) “El principio de sectorización implica acercar los recursos educativos allí donde está la necesidad. Consiste en planificar la oferta educativa aplicando la normalización geográfica, y basándose en el estudio de necesidades” (Fernández, 1997 citado en Pérez, 2003).

El principio de sectorización ha sido consecuencia de una mayor valoración educativa del hecho de socialización del niño, de todos los niños, incluidos los niños con Necesidades Educativas Especiales. Socialización que solo puede darse en contextos próximos al familiar, como vecinos, compañeros, amigos.

La integración educativa consiste en que las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar y laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y

segregación. “El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas con NEE en forma dinámica y participativa aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida” (Dirección General de Educación Especial, 1991 citado en La integración educativa en el aula regular, principios, finalidades y estrategias, 2002).

El ideal es que todos los niños compartan los mismos espacios educativos y el mismo tipo de educación; lo que puede y debe variar es el tipo de apoyos que se ofrezcan a los niños con NEE. Asimismo queda claro que la integración de un niño depende fundamentalmente de los apoyos que le ofrezca la escuela y su entorno.

La Dirección de Educación Especial del Distrito Federal (SEP/DEE, 1994, núm. 2), considera los siguientes niveles de integración:

1. Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con apoyo psicopedagógico en un turno alterno.
2. Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales, saliendo del aula regular de manera intermitente.
3. Integrado al plantel asistiendo a aulas especiales para su educación especial y compartiendo actividades comunes y recreos.
4. Integrado al plantel por determinados ciclos escolares a) educación regular y después educación especial, b) educación especial y después educación regular, c) ciclos intercalados entre educación regular y educación especial.

El modelo de integración que se establezca en un país, región o escuela va a estar más relacionado con las características específicas del contexto que con las limitaciones del propio niño. El problema no radica en determinar los perfiles de

los niños para ser candidatos a integrarse en la escuela regular; la cuestión es analizar si las características de la escuela son las apropiadas para integrar a los niños, ya que aunque las políticas de inclusión establezcan los niveles de integración estos no se llevan a cabo en las escuelas al no contar con el personal psicopedagógico ni con los materiales didácticos necesarios.

En otros casos los maestros de aula no cuentan con la capacitación necesaria para integrar a los alumnos con NEE, por otro lado, en muchas ocasiones no se cuenta con los profesores de apoyo haciendo que se dificulte la atención personalizada ya que como sabemos muchas escuelas públicas tienen gran número de alumnos por aula.

Por tanto, el trabajo no consiste en normalizar al niño para su ingreso a la escuela regular, sino en hacer cada vez mejores escuelas, pues es en estas instituciones donde se puede integrar a los alumnos. A medida que se cuente con más recursos disponibles será más fácil alcanzar la integración de tiempo completo en el aula regular.

Es de suma importancia ofrecer a los alumnos con NEE todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que las necesidades específicas de cada niño puedan ser satisfechas. Del mismo modo es necesario realizar una evaluación que no sólo tenga en cuenta las características o dificultades del niño, sino también sus posibilidades y los cambios que requiere el entorno que lo rodea; una evaluación que tome al alumno, escuela y familia. La evaluación permitirá determinar lo siguiente:

- ✓ Principales habilidades y dificultades del alumno en las distintas áreas.
- ✓ Naturaleza de sus NEE.
- ✓ Tipos de apoyos que requieren para satisfacer esas necesidades.

Para lograr la integración educativa se requiere de personal de educación especial que apoye al profesor, al alumno y su familia; en ocasiones estos profesionales realizan un trabajo individual con el alumno dentro o fuera del aula.

No se trata simplemente de trasladar a los niños de las escuelas de educación especial a la escuela regular y hacer desaparecer las primeras, tampoco es eliminar las clases especiales o los materiales educativos especiales.

A pesar de la existencia de lineamientos que indican la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales a las aulas regulares, en México aún existen barreras de infraestructura, de currículum y sociales que impiden que todos reciban la misma calidad educativa.

1.4 Educación Especial en México

La educación básica ha sido un instrumento para fomentar el progreso personal y social y para combatir la desigualdad social, sin embargo, la educación en nuestro país se enfrenta a grandes desafíos frente a la existencia de las transformaciones del mundo contemporáneo, así como los problemas acumulados históricamente.

Uno de los problemas es la falta de equidad en la oferta de servicios educativos, lo que impide que todos los niños de este país ejerzan plenamente su derecho a una educación de calidad.

A fines de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. A partir de entonces, el servicio de educación especial prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades (Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa, 2002):

- Indispensables

Funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares (Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial).

- Complementarios

Prestaban apoyo a alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta (Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados); esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

Existían, además, otros centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de los niños, como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). A fines de la década de los ochenta y principios de los años noventa surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE).

Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), que dependían de la Dirección General de Educación Preescolar, también estaban organizados en servicios indispensables y complementarios.

A partir de 1993, la Ley General de Educación en su artículo 41 señala que la Educación Especial propiciará la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular procurando la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, a través de programas y materiales de apoyo específicos.

Como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento.

En México a partir de 1994, con la Declaración de Salamanca, se reconoce que todos los niños son diferentes, con intereses, ritmos y estilos de aprendizaje distintos; por lo que se dejó de considerar que el niño tiene un problema que debe ser resuelto asumiéndose que tiene algunas necesidades que la escuela no puede satisfacer con los recursos que utiliza habitualmente.

El primer paso para abrir mayores posibilidades de desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales fue promover su inserción en las aulas regulares; la tarea principal ya no sería atender a los alumnos separados en grupos “integrados” o por un tiempo fuera del aula, sino dar asesoría al profesor o profesora de la escuela regular para atender a los niños con necesidades educativas especiales al mismo tiempo que atiende a los demás alumnos del grupo.

Como consecuencia de los cambios en la orientación de los servicios de educación especial se promovió su reorganización.

Esta reorganización se realizó del modo siguiente:

a) Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), definidos en los siguientes términos: “institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad”. Los CAM ofrecerían los distintos niveles de la educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales. Asimismo, se

organizaron grupos/grado en función de la edad de los alumnos, lo cual llevó a alumnos con distintas discapacidades a un mismo grupo.

b) Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular. Estas unidades se formaron principalmente con el personal que atendía los servicios complementarios; igualmente, se promovió la conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo para los jardines de niños.

c) Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres de familia y maestros.

A partir de la propuesta de reorientación de los servicios, y de manera específica en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se origina una confusión dada la ambigüedad del concepto Necesidades Educativas Especiales así como la poca claridad en la misión de educación especial y la falta de lineamientos generales, promoviendo que en ocasiones simplemente se sustituyera el término discapacidad; igualmente hubo confusión en cuanto a la población que debía ser atendida en los servicios escolarizados y de apoyo de educación especial.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se establecen como uno de sus objetivos la justicia y equidad educativa por lo que se reconoce la necesidad de poner en marcha acciones para atender a la población con discapacidad. De esta manera se busca la integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país; garantizando la disponibilidad para los maestros de educación básica, los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños que requieren Educación Especial.

Actualmente en lugar del término “Necesidades Educativas Especiales” se emplea el término “barreras de aprendizaje” que es cuando la condición personal o cultural del estudiante plantea un estilo y un ritmo de aprendizaje propios, para los

que el curriculum promedio resulta desfasado o insuficiente (Tony Booth y Mel Ainscow 2000 citado en Bonals y Sánchez 2007).

Si bien es importante promover que los alumnos con discapacidad accedan a las escuelas regulares, se debe ser consiente que en muchos casos no será posible que realicen las actividades al mismo ritmo que los alumnos sin discapacidad, en ocasiones podrán cambiar los contenidos y propósitos particulares; sin embargo, pueden elaborarse adecuaciones que les permitan alcanzar el mayor grado de autonomía posible.

1.5 Inclusión educativa

La *inclusión educativa* tiene como objetivo que las escuelas regulares, así como sus currículos, atiendan las necesidades de todos los alumnos independientemente de su condición física, económica o social.

Hay dos razones fundamentales por las que las ideas sobre integración necesitaban modificarse, la primera es que es un término muy limitado, interpretándose como colocación de los alumnos en el aula sin ninguna referencia y la segunda tiene que ver con la crítica del concepto de normalización ya que lleva implícita una “negación de la diferencia” (Lewis, 1995 citado en Tilstone, Florian y Rose, 2003). Aunque la primera razón puede fácilmente rebatirse si se revisa la literatura anterior sobre integración educativa, desde los inicios de ésta (ej. Informe Warnok, 1978; Warnock, 2005) se afirmaba ya, que la idea de esta ideología y filosofía era la integración social, amplia de las personas con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad a sus comunidades sociales. Esto implica su educación formal también, y ésta a su vez implica que las escuelas regulares deberían encargarse de esta educación para la inserción a la comunidad de dichas personas como miembros activos en éstas.

Por lo tanto, la integración no implica la mera integración física o “colocación” en las aulas regulares de las personas con NEE o con “barreras para

el aprendizaje” como hoy se les identifica. La integración escolar implica el reconocimiento de la escuela como la responsable de adecuar y adaptar lo que sea necesario, para que las personas con “barreras para el aprendizaje” se eduquen formalmente y puedan integrarse más tarde como personas independientes y autónomas al ámbito laboral. En definitiva, no reconocer lo que se ha hecho a partir de la filosofía de la integración educativa y promulgar que la nueva ideología, la de la inclusión educativa, es la legítima o la única que llevará a una verdadera inclusión de todas las personas a la sociedad, es desconocer la historia y apostarle a un camino, por ahora, poco realista al menos en nuestro país.

Algunos conceptos de inclusión educativa son los siguientes:

“La educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a ser cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad- y a cada ciudadano de una democracia- el derecho inalienable a no ser excluido” (Falvey, 1995 citado en Aguilar, 2000).

“La oportunidad que se ofrece a las personas con discapacidad a participar plenamente de todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día” (Inclusión internacional, 1996 citado en Tilstone, Florian y Rose, 2003).

Características de las escuelas inclusivas según Stainback y Stainback 1992 (citado en Aguilar, 2000)

- Filosofía del aula. Todos los niños pertenecen y pueden aprender en el aula ordinaria, pues se valora en ella la diversidad. Esta diversidad fortalece a la clase y ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje.

- Reglas en el aula. Los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados. Las reglas reflejan la filosofía de un trato justo e igualitario y un respeto mutuo entre los alumnos y entre los otros miembros de la comunidad.
- Instrucción acorde a las características del alumno. Se proporcionará apoyo a los alumnos para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos del currículo apropiado. No un currículo de aula predefinido y estándar, sino aquel que tras su ajuste o expansión, satisface las necesidades del alumnado.
- Apoyo dentro del aula ordinaria. Se fomentará una red de apoyo natural, para atender al alumno que lo necesite, dentro del aula ordinaria. Así se enfatiza en los sistemas de tutoría entre los compañeros, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo, etc. Si no obstante un alumno necesita modificaciones instructivas o técnicas especializadas se le proporcionarán también en el aula ordinaria.

Para lograr la inclusión educativa es necesario que exista un trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad escolar y el contexto familiar, lo que genera ideas y creencias compartidas sobre la diversidad, el uso efectivo del personal y material de apoyo, así como de los procedimientos para evaluar la eficacia de planes, programas y adaptaciones curriculares.

Ya que hemos revisado la historia de la educación especial hasta nuestros días, y los tipos de necesidades educativas especiales, entre ellas, la privación sociocultural, en el siguiente capítulo la revisaremos de manera extensa.

CAPITULO II

PRIVACIÓN SOCIOCULTURAL

Las personas con privación sociocultural deben ser consideradas dentro del proceso de la inclusión educativa ya que, aunque no presenten trastornos fisiológicos, tienen dificultades para acceder al currículum regular debido a que las condiciones en las que viven no son las óptimas para su desarrollo.

2.1 Concepto de privación sociocultural

Es un conjunto de circunstancias que pueden perjudicar y obstaculizar el normal desarrollo cognitivo, físico, emocional y/o social de las persona que viven en ambientes de pobreza cultural y/o material.

Se trata de dificultades graves para la adquisición de los aprendizajes básicos, originadas por situaciones privativas de carácter cultural, social y/o económicas, presentándose imposibilidad o gran dificultad para que el alumno aprenda con estrategias y recursos materiales y personales considerados adecuados para la generalidad de niños de su edad (Sánchez y Torres. Coord. Villegas, 1997).

Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, México, 2008) es la carencia que tiene una persona en acceso a servicios de salud, seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos de la vivienda y a la alimentación así como rezago educativo. Ésta definición únicamente se refiere al aspecto social pero no aborda lo cultural.

Se entiende como *sociedad*, según la Real Academia de la Lengua Española, la agrupación natural o pactada de personas con el fin de cumplir, mediante la mutua cooperación, todos o alguno de los fines de la vida y *cultura*

como el conjunto de modos de vida, costumbres y conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico.

Se define *privación* como la carencia o falta de algo en alguien capaz de tenerlo, y *sociocultural* como la realidad construida por el hombre que tiene que ver con el cómo interactúan las personas entre sí mismas, con el medio ambiente y con otras sociedades de acuerdo a las diferentes formas de organización y jerarquización social, las diversas expresiones artísticas, pautas morales de comportamiento, el desarrollo de las religiones y estructuras de pensamiento así como la creación de sistemas educativos.

2.2 Etapas de la privación sociocultural

Para llegar al concepto de privación sociocultural se ha pasado por distintas etapas, las cuales de acuerdo con Cano (2006) son cinco.

A. Paternalismo y asistencialismo

Se caracteriza por el rechazo a los grupos o minorías, generando una gran dependencia en ellos de la asistencia social, lo que produce inadaptación, marginalidad y delincuencia. La atención educativa se caracterizaba por ser un proceso discontinuo y olvidado por parte de la autoridad educativa. Generalmente, estos grupos padecían una desescolarización al no ser aceptados en las escuelas que eran en su momento rígidas y cerradas. Las atenciones seudo-educativas y/o pedagógicas se centraban en la reclusión, la intervención clínica, la compensación y apadrinamiento de salvadores externos.

B. Etapa de los precursores

Comprende las décadas de los 60 y 70, durante las cuales se da un desarrollo económico y democrático importante, surgiendo otras necesidades como educación, cultura y sanidad.

El artículo 1º del Acta de la Educación Elemental y Secundaria de 1965 de los Estados Unidos, en el que se “aspiraba a proporcionar una educación compensatoria a los niños desfavorecidos”, tuvo como repuesta los primeros programas de lo que podría entenderse como educación compensatoria llevados a cabo por Head Start y el LearnWell en Estados Unidos.

El informe Coleman (1966) planteaba que las administraciones gubernamentales debían proporcionar mayores y mejores recursos para atender a los colectivos privados sociocultural y económicamente y favorecer una adecuada integración social, educativa y laboral. A partir de este informe se genera experiencia y una gran cantidad de programas preventivos, de compensación y rehabilitación.

C. Democratización de la escuela y el programa de educación compensatoria

Desde una perspectiva global, se busca la democratización de la escuela y la educación. En Francia y España se va a producir un auge de las políticas sociales en los 80. En España se promulga la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, en la que se delimitan la población y contextos que necesitaban la educación compensatoria, haciendo énfasis en el fracaso escolar y desigualdades sociales. Los Programas de Educación Compensatoria aseguraron el acceso a la educación, la permanencia en el sistema y el éxito escolar de muchos niños y jóvenes, antes excluidos.

D. Tomar conciencia de la situación como clave de desarrollo

La figura principal en promover la concientización como aspecto central para el desarrollo es Freire, quien estaba implicado en la alfabetización con el enfoque dialéctico del aprendizaje y el descubrimiento de la fuerza de la conciencia, de la palabra, la participación, el debate, la inteligencia cultural, como claves para el desarrollo de los que menos tienen. Se cuestiona y replantea la educación de los “inadaptados”.

E. La irrupción del concepto de necesidades educativas especiales

Modifica los modos de enfrentarse a la desigualdad, abriendo el concepto de “normalidad” (sociedad plural y democrática). Mayor sensibilidad del sistema y los proyectos educativos hacia la diversidad de la sociedad. La multiculturalidad como modelo básico desde el que abordar la atención a colectivos dispares. En España, se promulga la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo).

Respecto a la atención de la privación sociocultural en México para lograr una educación con equidad, se estableció en los artículos de la Ley General de Educación (LGE, 1993) lo siguiente:

Artículo 2o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social.

Artículo 34.- El Ejecutivo Federal llevará a cabo programas compensatorios por virtud de los cuales apoye con recursos específicos a los gobiernos de aquellas entidades federativas con mayores rezagos educativos, previa celebración de convenios en los que se concierten las proporciones de financiamiento y las acciones específicas que las autoridades educativas locales deban realizar para reducir y superar dichos rezagos.

La Secretaría evaluará los resultados en la calidad educativa de los programas compensatorios antes mencionados.

Artículo 35.- En el ejercicio de su función compensatoria, y sólo tratándose de actividades que permitan mayor equidad educativa, la Secretaría podrá en forma temporal impartir de manera concurrente educación básica y normal en las entidades federativas.

2.3 Etiología

La privación sociocultural no puede ser atribuible a trastorno mental, sensorial, psicogénico y/o evolutivo. Las causas se deben a condiciones de carácter ambiental, familiar o a la institución escolar.

- Factores biológicos

Existe cierta relación entre las condiciones de salud del embarazo y el desarrollo del feto, con repercusión posterior en los niveles psicofisiológicos (Pacheco y Zarco, citados en Bautista, 1993).

Prenatales

- ✓ Malnutrición del feto
- ✓ Relación entre factores hereditarios

Neonatales

- ✓ Circunstancias presentes en el parto: duración excesiva, parto inducido, uso excesivo de anestésicos y bajo peso
- ✓ Dificultades en el desarrollo de los niños prematuros

- Factores socioculturales de la familia

La familia como primer medio de socialización es el núcleo donde se adquieren las primeras y más importantes relaciones interpersonales. Las habilidades cognitivas que el niño desarrolla debido a las interacciones familiares, son determinantes para que aprenda en la escuela y se mantenga dentro del sistema educativo.

Cada familia tiene su propio estilo de enseñanza (interacciones, comunicación, estructuración, organización y estilos parentales) mediante el cual transmite lo que se domina “el currículum del hogar”, constituido por distintas dimensiones familiares como los valores, las actitudes, las expectativas, las aspiraciones y los intereses (Rodrigo y Acuña, 1998 citados en Galíndez y Martínez, 2003).

Existe una estrecha relación entre el nivel sociocultural de la familia y los rendimientos escolares obtenidos por los alumnos. Las familias con privación sociocultural, al tener un código lingüístico limitado y nivel educativo bajo, no estimulan el desarrollo de los alumnos, ya que los padres emplean reglas de sintaxis y términos poco apropiados que los alumnos aprenden. El uso del lenguaje elaborado o formal es el que modela y permite un mayor desarrollo cognitivo (Vygotsky, 1977).

En una situación de privación sociocultural, el apoyo que los padres pueden dar en las actividades académicas de los hijos es escaso debido a que su nivel educativo es bajo; el factor ocupacional también influye ya que muchas veces los

padres trabajan jornadas de más de ocho horas obteniendo sólo el salario mínimo, dejando poco tiempo para la convivencia con sus hijos, pues el tiempo que les queda libre lo utilizan para descansar o para realizar las labores del hogar.

Por otro lado, debido al bajo ingreso que tiene la familia es difícil que destine recursos para material escolar y didáctico que ayuden a estimular los aprendizajes académicos.

- Factores institucionales

La permanencia escolar en la institución del alumno con privación sociocultural, depende en ocasiones del traslado que se realiza de su casa a la escuela, debido a que son largos recorridos, generando un costo que no es posible sostener, lo que causa ausentismos parciales disminuyendo la participación en las actividades escolares y por lo tanto menos opciones para lograr éxito en las tareas escolares causando en muchas ocasiones el abandono escolar.

Otra causa es que la escuela no se ajusta a las necesidades de los alumnos con privación sociocultural, pues los contenidos están diseñados con un código lingüístico que muchas veces desconocen, por lo que se les dificulta la comprensión de los mismos, situación que hace que los alumnos se vayan rezagando en sus aprendizajes pudiendo llegar a la reprobación. Los profesores por su parte destinan poca atención individualizada a las necesidades de estos alumnos ya que los grupos son numerosos.

2.4 Características de la privación sociocultural

Ya se ha mencionado en términos generales cómo afecta la privación sociocultural al aprendizaje y la adaptación social de los niños que la presentan. Ahora vamos a particularizar en dichos efectos.

- Dificultades de lectura y dominio del lenguaje

Los alumnos con privación sociocultural, al usar un código lingüístico restringido, emplean al expresarse frases cortas y gramaticalmente simples, para lo que no se necesita un proceso reflexivo, lo que sí se utiliza en la adquisición de la lectura, ya que para llevarla a cabo, se requiere comprender frases más complejas (Pinillos, 1979 citado en Bautista, 1993).

Del mismo modo Alarcón (1986) y Ardila (1979) mencionan que el lenguaje verbal se caracteriza por ser limitado, simple y directo; influido por modismos y jergas, siendo muchos términos indescifrables por otros grupos sociales; en cuanto al lenguaje no verbal, se encuentra que es amplio, complejo y simbólico, es común que al hablar muevan los brazos, hagan mímicas y acompañen los gestos con entonaciones de voz.

Las personas de clase alta utilizan un lenguaje elaborado que suele ayudar a modelar la función cognitiva, el desarrollo del pensamiento y el estilo de resolución de problemas, el lenguaje restringido dificulta la comprensión del lenguaje de la escuela con que se adquieren los conocimientos (Pinillos, 1979 citado en Bautista, 1993).

- Prevalencia de modos concretos de pensamiento: razonamiento más inductivo que deductivo

Presentan dificultad para percibir un problema y definirlo, distinguir datos relevantes de los irrelevantes, hacer comparaciones y planear o formular hipótesis, debido a que sus interacciones se basan en órdenes concretas. El razonamiento inductivo es aquel proceso en el que se razona partiendo de lo particular para llegar a lo general, justo lo contrario que con la deducción (Pinillos, 1979 citado en Bautista, 1993).

- Dificultades para manipular imágenes, esquemas, representaciones, etc.

Estas son algunas estrategias cognoscitivas y afectivas que los alumnos adquieren para recuperar información y para poder recordarla de manera exitosa, se generan a través de las experiencias de los alumnos, el que se desarrollen es de gran importancia, ya que hay evidencia que ellas pueden facilitar significativamente el proceso de aprendizaje.

En alumnos con privación sociocultural se les dificulta realizar abstracciones así como establecer relaciones entre conceptos u objetos lo que permitiría una mejor asimilación de los contenidos (Pinillos, 1979 citado en Bautista, 1993).

- Reducción de las perspectivas temporales del comportamiento o centralización en el presente

No planifican ya que se centran en el presente debido a su dificultad para relacionar, organizar y manipular imágenes, esquemas y representaciones es difícil que reflexionen sobre situaciones o hechos, por lo que tampoco piensan en las consecuencias que se pueden generar (Pinillos, 1979 citado en Bautista, 1993).

Strumpel (1979) menciona que la orientación en el tiempo de las personas con privación sociocultural está dirigida, en gran proporción, sólo al presente, dejando al pasado y futuro de lado por influencia de experiencias frustrantes y dolorosas; también se encuentra que no desean planear el futuro por la incertidumbre que les genera. Se puede plantear que esta característica se relaciona mucho con su socialización, ya que se sabe que el nivel específico de aspiración de una persona puede estar relacionado con los antecedentes sociales y familiares.

- Inferioridad del nivel de aspiraciones escolares

Cuanto más bajas son las posibilidades económicas, mayores posibilidades hay de que los padres muestren desinterés por las tareas académicas, desvaloricen las actividades culturales y escolares y como consecuencia, no estimulen, motiven ni ayuden adecuadamente al alumno que, con frecuencia, verá disminuido su rendimiento debido a la baja estimulación que reciben por parte de su entorno.

Las constantes dificultades a las que se enfrentan en la escuela y las características de su medio familiar, dan lugar a un clima educativo menos estimulante y motivador ocasionando que los alumnos vayan perdiendo el interés hacia el estudio pues frecuentemente se les etiqueta por tener, atención escasa, deficiente percepción o poca retención de los contenidos (Pinillos, 1979 citado en Bautista, 1993).

- Disminución general de los procesos internos de regulación del comportamiento

Debido a que en ambientes con privación sociocultural el uso del lenguaje es únicamente instrumental pues solo lo emplean para obtener lo que quieren, satisfacer necesidades y deseos, estos alumnos no utilizan un diálogo interno para regular sus conductas (Pugliese, 2005).

La función reguladora del lenguaje no está estimulada en personas con privación sociocultural, esta implica utilizar el lenguaje para controlar el comportamiento de otros y de sí mismo, es un instrumento del pensamiento dedicado a la planificación de tareas cognitivas y afectivas, a tareas de auto-reflexión sobre la propia conducta, a la toma de decisiones o a la creación.

Estos factores dificultan al alumno con privación sociocultural el acceso a los contenidos lo que lo puede llevar a repetir el ciclo escolar y posteriormente a desertar, existe por lo tanto una relación entre privación sociocultural y el fracaso escolar (Pinillos, 1979 citado en Bautista, 1993).

- Rasgos depresivos

La organización social, la experiencia personal y las consecuencias de emociones, conductas y características psicológicas varían con la cultura (Saavedra y Planas, 1996 citado en Estefanía y Tarazona, 2003). Los adolescentes de bajo nivel socioeconómico se caracterizan por una mayor inclinación a la depresión, al pesimismo y a la tristeza, en comparación con los grupos de nivel alto y medio. Observaciones no cuantificadas confirman la presencia de estados frecuentes de tristeza, sufrimiento y abandono en sujetos adultos. Sentimientos de indiferencia, apatía y desmoralización que tipifican el síndrome depresivo (Estefanía y Tarazona, 2003).

- Percepción interpersonal

En nuestra sociedad, las personas con privación sociocultural interactúan con personas de otros niveles socioeconómicos, es decir, tienen visibilidad social, la cual se caracteriza por darles una imagen de estar poco dispuestos al trabajo, carecer de hábitos de higiene, poseer baja moral social, ser mal educados e indisciplinados, ante lo cual se suele dar una actitud paternalista, mientras que por otro lado, de indiferencia y desprecio (Ardila, 1979).

- Desesperanza aprendida

Se caracteriza por la creencia de que los eventos son inevitables, no haber esperanzas de cambio y considerar que no se puede hacer nada para escapar del destino (Ardila, 1979), este rasgo motivacional se verá determinado con mayor

intensidad mientras las experiencias de indefensión sean más intensas y tempranas (Acevedo, 1996 citado en Ardila, 1979).

2. 5 Privación sociocultural y el fracaso escolar

Dado que aprendemos a través de las interacciones con nuestro contexto (familia, vecinos, grupo de iguales y progresivamente en la escuela), los conocimientos, motivaciones y aspiraciones son el resultado de éstas, por lo tanto cuando se carece de estímulos económicos, culturales y escolares, es probable que exista bajo desarrollo cognitivo y emocional lo que repercute en el ámbito académico pudiendo llevar al fracaso escolar.

Algunas definiciones sobre fracaso escolar (Arcilia y Dimaté, 2003) son:

1. No culminación de la enseñanza
 2. Desequilibrio entre la habilidad del alumno, su capacidad natural y el aprovechamiento que saca de la enseñanza
 3. Salida del sistema educativo
 4. Incapacidad de un alumno para adquirir los conocimientos básicos. Se mide sobre todo por medio del porcentaje de abandono de estudios y de repeticiones de curso.
- Factores que influyen en el fracaso escolar y que no son controlables por la institución educativa

1. La motivación del logro y las expectativas de futuro que tienen los alumnos con respecto al aprendizaje. Normalmente los padres transmiten a sus hijos sus propias experiencias educativas, en los contextos de privación sociocultural esa experiencia suele ser, la mayoría de las veces, muy limitada (Aguilar et. al., 1998).

2. En ocasiones los alumnos deben aportar a la economía familiar ya sea incorporándose al sector laboral o disponiendo de su tiempo extraescolar para colaborar en el trabajo que realizan los miembros de su familia, lo que les genera cansancio físico, poco tiempo y poca disposición para atender los requerimientos escolares.

3. El alto nivel de desnutrición, que se ve reflejada en la disminución de la atención en el aula, pereza, cansancio, problemas de salud a tempranas edades.

4. Los conflictos familiares, la desintegración de las familias y la violencia intrafamiliar, convierten a los alumnos en víctimas del maltrato físico y verbal lo que se refleja en las formas de convivencia escolar.

- Factores que se generan al interior del sistema educativo y que llevan al fracaso escolar

1. El sistema de evaluación y promoción en las instituciones donde al estudiante no le queda claro qué se espera de él, en términos de su desempeño académico y para el maestro no hay una política clara frente a los procesos de evaluación.

2. Las estrategias y metodologías de enseñanza en las que el profesor mantiene la propiedad de la palabra y el papel del estudiante se limita a la escucha y a la reproducción de saberes transmitidos, además el diseño de los planes y programas son poco atractivos, lo que reduce la motivación.

3. Carencia de profesores, textos y recursos básicos para el adecuado desarrollo de las actividades académicas.

2.6 Prevalencia

De acuerdo con el Informe de Pobreza Multidimensional en México (CONEVAL, 2008), el 44.2 por ciento de la población mexicana era pobre (para el 2010 el porcentaje había aumentado; ver Introducción), lo que equivale a 47.2 millones de mexicanos que tenían por lo menos una carencia social y un ingreso insuficiente para adquirir un conjunto de bienes alimentarios y no alimentarios considerados básicos. En ese mismo año 33.0 por ciento de la población, 35 millones de personas, era vulnerable por carencias sociales ya que tenía por lo menos una carencia en la dimensión de los derechos sociales.

El 21.7 por ciento de la población presentaba rezago educativo; 40.7 por ciento no tenía acceso a los servicios de salud; 64.7 por ciento no tenía cobertura de seguridad social; 17.5 por ciento tenía carencia por calidad y espacios de la vivienda; 18.9 por ciento no contaba con servicios básicos en la vivienda y 21.6 por ciento presentaba carencias en su alimentación.

Debido a las grandes desigualdades sociales, se buscan soluciones para disminuirlas. Por lo que compete a la educación se han creado programas compensatorios que apoyen aquellos alumnos con código lingüístico restringido, déficit intelectual, baja motivación hacia la escuela y bajo rendimiento académico.

2.7 Intervención

Programas compensatorios

A nivel más institucional, para ayudar a los alumnos con privación sociocultural se implementan programas compensatorios, que pretenden desarrollar habilidades en áreas específicas para aumentar el nivel de preparación en el aprendizaje, reducir su atraso académico respecto a los alumnos sin privación sociocultural y

disminuir el índice de relación entre logro educativo y origen social, para lograr en la mayor medida de lo posible la igualdad de oportunidades.

El desarrollo de programas compensatorios, toma en cuenta tres elementos: 1) al alumno con necesidades educativas especiales; 2) la escuela como institución potencializadora del éxito y 3) los procesos de enseñanza aprendizaje, como medio favorecedor de la adaptación y desarrollo de las habilidades del alumno a través de una adecuada mediación docente.

Janowitz (1969 citado en Bautista, 1993) propone tres modelos para categorizar los programas de intervención educativa.

1. Educación temprana, dirigido a las primeras edades, tiene como finalidad proveer al sujeto de un mayor desarrollo cognoscitivo motivacional.
2. Especialización o correctivo, que pretende mayores rendimientos escolares con una mayor dotación de especialistas en los centros.
3. Salud mental y de agregación, con gran implicación por parte del docente en el desarrollo de los factores afectivos y de motivación en la clase, considerando la importancia de la relación escuela sociedad.

Según Mario de Miguel (1986, citado en Bengoechea 1999) hay un conjunto de variables que inciden en la eficacia de la escuela: motivación y satisfacción del profesorado, tamaño reducido en las escuelas, clima escolar, unidades organizativas y expectativas de cambio para lo cual contempla diferentes estrategias de intervención de acuerdo a los siguientes puntos de vista:

- a) Según la finalidad: preventivo, compensador, de desarrollo de potenciales y de apoyo.

- b) Según el objeto: sujetos con necesidades especiales, centro o comunidades concretas y áreas geográficas.
- c) Según el ámbito: en la escuela, entre en la escuela y la sociedad, en la sociedad.

Los programas centrados en el ámbito escolar y de carácter preventivo están orientados a prevenir déficits lingüísticos, cognitivos, perceptivos, motivacionales, etc. y los de carácter correctivo son dirigidos a alumnos con dificultades escolares específicas.

Las características de tipo general que cualquier programa compensatorio para alumnos con privación sociocultural debe reunir tienen tres niveles:

a) A nivel de objetivo y contenidos (García, Martínez y Ortega, 1987):

- Dentro del campo cognitivo: Desarrollo de los procesos implicados en el aprendizaje (desarrollo perceptivo, de lenguaje, conceptos básicos, razonamiento y memoria, etc.).
- Dentro del campo afectivo: Logro de la estabilidad emocional (relaciones personales abiertas, autoestima, autocontrol, etc.).
- Dentro del campo social: mejora de las habilidades de relación social.
- Desarrollo motor
- Desarrollo de la motivación y aptitud positiva hacia la escuela
- Capacitación y dominio en el uso de técnicas instrumentales básicas e intelectuales.
- Desarrollo de destrezas en el área de expresión.

b) A nivel metodológico:

- Enseñanza individualizada y diferenciada
- Adaptación curricular a la realidad personal y social de los sujetos
- Uso de procedimientos de enseñanza-aprendizaje de tipo constructivo-interactivo
- Profesores más como “mediador” que como transmisor
- Centros de interés y métodos de proyectos como unidades de trabajo motivacional

c) A nivel de organización escolar, (De Miguel, 1986 citado en, Bengoechea, 1999).

- Buen funcionamiento de las unidades organizativas (responsabilidades, funciones, líneas de coordinación, trabajo en equipo, etc.)
- Buen clima institucional (cooperación, liderazgo, expectativas, etc.)
- Tamaño de las escuelas (escuelas más pequeñas, mejores efectos de trabajo)
- Potencial humano (expectativas de cambio, innovación, aceptación del cambio de las estructuras, etc.)

Algunos programas compensatorios para alumnos con privación sociocultural son el de habilidades sociales y enriquecimiento instrumental:

1. Habilidades sociales, con el objetivo de dar al alumno pautas de comportamiento basadas en las relaciones interpersonales.

Los programas de habilidades sociales son idóneos para trabajar con sujetos inadaptados socialmente, ya que nos permiten incidir en aquellos aspectos que les son más carentes (lenguaje, relaciones interpersonales, control emocional, asertividad, normas de comportamiento, etc.).

a) Componentes de las habilidades sociales

- Verbales: Se refieren al contenido del discurso (aspectos puramente lingüísticos: transmisión de información, sentimientos, peticiones, etc.).
- No verbales: Indican la adecuación del sujeto ante la situación en la que se desenvuelve (aspectos físicos y situacionales: distancia del interlocutor, contacto visual, postura corporal, gestos).

b) Contenidos

El contenido de un programa de habilidades sociales puede estructurarse de la siguiente manera:

- Grupo I. Primeras habilidades sociales: escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta, dar las “gracias”, presentarse, presentar a otros a otras personas, hacer un cumplido.
- Grupo II. Habilidades sociales avanzadas: pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás.
- Grupo III. Habilidades relacionadas con los sentimientos: conocer los propios sentimientos, expresarlos, comprender los de los demás, enfrentarse con el enfado de otro, expresar afecto, resolver el miedo, autorecompensarse.
- Grupo IV. Habilidades alternativas a la agresión: pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, empezar el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas y peleas con los demás.

- Grupo V. Habilidades para hacer frente al estrés: formular una queja, responder una queja, mostrar deportividad después de un juego, resolver la vergüenza, arreglárselas cuando le dejan de lado, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil, hacer frente a las presiones del grupo.

- Grupo VI. Habilidades de planificación: tomar decisiones, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver un problema según la importancia, tomar una decisión, concentrarse en una tarea.

c) Formato de enseñanza

Se debe organizar conforme a una secuencia de pasos de trabajo.

- Información y demostración por parte del educador de las respuestas adecuadas.
- Reproducción y práctica de las respuestas por parte del alumno (ensayo conductual).
- Modelamiento de conductas (feedback, role-playing, modelamiento)
- Mantenimiento y generalización

d) Evaluación

Se mide el conocimiento de habilidades sociales que tienen los sujetos y se valora el repertorio de comportamiento social. La evaluación se realiza al inicio (pretest) y al final (postest).

Otro programa compensatorio para habilidades cognitivas es el siguiente:

2. Enriquecimiento instrumental, con el objetivo de modificar las funciones cognitivas deficientes y desarrollar toda la capacidad operativa del sujeto, mejorando las habilidades de aprendizaje; Feuerstein (1980) y la modificabilidad cognitiva.

Feuerstein (1980) hace una distinción entre funcionamiento “manifiesto” de la inteligencia (medible a través de pruebas psicométricas) y funcionamiento “potencial” (capacidad del individuo para desarrollar estrategias y conductas más inteligentes que la observada), siendo posible llevar a cabo la modificabilidad cognitiva de los sujetos a través de una situación de aprendizaje estructurada que permite el desarrollo de nuevos prerrequisitos de funcionamiento cognitivo (Prieto, 1989 citado en Bautista, 1993).

Considerando que el sujeto con privación sociocultural es “diferente”, pero no inferior al de otras clases, con posibilidades de adaptación a otras culturas, y cuyas mayores dificultades están relacionadas con el aprendizaje, es posible mejorar la calidad de sus procesos de adaptación y aprendizaje.

a) Características generales

- Dirigido a sujetos con desventajas culturales y sociales, con bajos rendimientos.
- Se apoya en funciones prerrequisitos para el desarrollo de las operaciones cognitivas.
- Usa la motivación intrínseca para la formación y desarrollo de hábitos
- Se basa en tarea de “lápiz y papel”.
- Consta de 14 instrumentos de trabajo.
- Siendo el contenido libre, las tareas guardan estrecha relación con el mismo.

- Concede una importancia fundamental al mediador, que debe estar específicamente entrenado.
- Tiene una duración media de 2-3 años. Concientización a profesores, padres y alumnos de este hecho.

b) Objetivos específicos

- Corregir las dificultades cognitivas deficientes.
- Enriquecer el vocabulario del alumno para que pueda analizar el proceso de su razonamiento.
- Elevar el nivel de la motivación intrínseca del sujeto.
- Desarrollo del ensayo para la comprensión del proceso mental.
- Sacar al niño de la pasividad, para que adopte un papel activo en su proceso de aprendizaje.

c) Instrumentos de trabajo

- Instrumentos no verbales (accesibles incluso a sujetos sin dominio lector):

- Organización de puntos: organizar y estructurar un campo, tomando como referencia puntos.
- Percepción analítica: discriminación de detalles y reestructuración de un campo que se presenta fraccionado.
- Ilustraciones: enseñanza de los procesos de solución de problemas.

- Instrumentos que requieren un nivel mínimo de vocabulario y lectura:

- Orientación espacial I y II: relaciones espaciales.
- Comparaciones: comprensión del proceso comparativo.
- Relaciones familiares: concepto de sistema y jerarquía.
- Progresiones numéricas: búsqueda de reglas y leyes de los problemas.

- Silogismos: razonamiento lógico y operaciones formales.

- Instrumentos que exigen cierto nivel de comprensión lectora:

- Clasificaciones: Organizar datos a partir de categorías.
- Relaciones temporales: percepción, estructuración y ordenación del tiempo.
- Instrucciones: codificación y desciframiento de instrucciones escritas.
- Relaciones transitivas: extraer inferencias y nuevas relaciones a partir de las existentes.
- Diseño de patrones: Representación mental de un diseño o dibujo modelo.

d) Metodología

Según Feuerstein el programa es de igual forma aplicable a sujetos con C.I. entre 40-90 y con sujetos normales con dificultades de aprendizaje y ciertas deficiencias cognitivas. Todo ello condicionada a la existencia de habilidades mínimas como son accesibilidad verbal, funcionamiento mínimo visomotor y cierta actividad gráfica para realizar las tareas de lápiz y papel (Prieto, 1989 citado en Bautista, 1993).

Características del desarrollo de una lección:

- Duración aproximada de la sesión 30-40 minutos.
- Tiempo óptimo de aplicación 3-5 semanales.
- Lugar de aplicación: fundamentalmente aula.
- Material: ejercicios de lápiz y papel.
- Existe un orden lógico de la aplicación de los instrumentos, condicionado por el nivel de dificultad de cada uno.

Desarrollo de una lección:

- Introducción y explicación de la tarea (10 min.):

Se definen los objetivos, tareas, discusión de estrategias, anticipación de soluciones. La labor fundamental del mediador debe ser cuidar el aspecto de la motivación intrínseca del sujeto, reflexionando sobre el problema planteado.

- Ejercicio individual (20 min. aprox.):

El alumno trabaja solo a su ritmo, el mediador lo va guiando, motivando y supervisando la resolución de los problemas.

- Análisis y comentarios de las estrategias desarrolladas (10 min.):

Se estudian y analizan las estrategias de intervención empleadas en la resolución del problema y se identifican los errores cometidos. Se trata de potencializar el pensamiento divergente y reflexivo, favoreciendo el autocontrol en las respuestas y estimulando los procesos de generalización y transferencia a nuevas situaciones personales, sociales y escolares.

e) Evaluación del programa

La evaluación (individual o colectiva) se realiza a través de tres momentos fundamentales, pretest-entrenamiento-postest, permitiendo valorar la situación inicial de partida del sujeto, y por otro la capacidad de mejora en el aprendizaje.

Implica un análisis del acto mental en cada una de sus tres fases, determinando las funciones cognitivas deficientes y estableciendo, al mismo tiempo, un modelo de interacción distinto entre el examinador-examinado, basado en: motivación, mediación, cooperación, retroalimentación, etc.

Las dificultades que se presentan en alumnos con privación sociocultural, pueden ser reducidas con programas compensatorios, que apoyen cada una de las áreas en las que exista un atraso que impida que los alumnos accedan al currículum de manera regular.

Como ya hemos revisado, la privación sociocultural suele acarrear un retraso en todos los aspectos del desarrollo, pero especialmente marcado en el desarrollo del lenguaje, ya que éste aparece más tarde de lo habitual y evoluciona lentamente. La intervención es necesaria por las implicaciones que tiene el lenguaje en los aprendizajes escolares.

CAPITULO III

LENGUAJE

En este capítulo se presenta el desarrollo normal del lenguaje y algunos trastornos que se pueden llegar a presentar como: digrafía, disfasia, dislexia, entre otras; posteriormente se describen algunas características de lenguaje en alumnos con privación sociocultural al ser ésta una de las áreas que se afecta principalmente debido al código lingüístico restringido que emplean. Cabe señalar también que con la afectación del lenguaje, también se afecta el desarrollo cognitivo, impactando en áreas como la comprensión lectora, por ejemplo, lo que a su vez repercute en el aprendizaje escolar.

3.1 Concepto de lenguaje

Empezaremos por definir qué es el lenguaje; luego hablaremos sobre qué es lo característico de su desarrollo normal.

El lenguaje puede definirse como un código socialmente compartido, o un sistema convencional, que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y de combinaciones de éstos, que están regidas por reglas (Owens, 2003).

La construcción del lenguaje está ligada a las prácticas de cada grupo social, de tal forma que los que van naciendo van aprendiendo un modo “de ser”, “de sentir”, “de hacer” y “de entender” la realidad. El niño, al ir interactuando con los objetos y los adultos, va interiorizando inevitablemente un lenguaje que irá incorporando a su vida.

Para Vygotsky desde el nacimiento todo es comunicación y por ello todo es ya socialización. El lenguaje hace posible la aparición del pensamiento y gracias a él se interioriza la acción, imágenes y experiencias.

Cazden (1983 citado en Garton y Pratt, 1991) propuso tres modelos en los que el adulto ofrece ayuda al niño que aprende el lenguaje.

El primer modelo se conoce por *andamiaje*, adoptando el termino de Bruner, pero distingue entre andamiaje vertical y secuencial. El andamiaje *vertical* implica la extensión del lenguaje del niño por parte del adulto mediante la formulación de preguntas “¿cómo hacen los perros?” o podría pedir una elaboración “¿qué aprendimos hoy en la biblioteca?”. El andamiaje *secuencial* se encuentra en los juegos, en rutinas y en actividades convencionales como en las comidas y el baño.

El segundo tipo de ayuda es el uso de modelos de lenguaje, los adultos ofrecen ocasionalmente al niño modelos de lenguaje, algunas veces en respuesta a la producción incorrecta de una forma lingüística.

El tercer tipo de ayuda es la instrucción directa donde el adulto espera que el niño repita la palabra o frase dada “di gracias” o “di adiós”.

Según Nieto (1984), la evolución del vocabulario infantil se clasifica en las siguientes etapas:

1. Etapa pre-lingüística (0-12 meses)

Durante el primer año de vida el niño no puede aún comunicarse por medio del lenguaje, su comprensión es aún muy vaga o imprecisa y su expresión se limita a balbuceo, risa, llanto y a la emisión de sus primeras palabras, que logra al final de este periodo.

Los niños comienzan a tener una reacción refleja al sonido, la discriminación auditiva gruesa, la discriminación global del significado afectivo-emocional guiándose por la entonación de la voz.

2. Etapa inicial (12-24 meses)

En esta etapa, se inicia la evolución del lenguaje desde la emisión de las primeras palabras hasta el uso de las primeras combinaciones sustantivo-verbales o sustantivo-adjetivales, con las que ya trata de comunicar ideas.

Su habla frecuentemente es ininteligible y se acompaña de gestos, ademanes o actividades concurrentes que ayuden a reforzar el sentido de su mensaje oral; el desarrollo de su nivel de audición le permite la discriminación de sonidos, ruidos y voces, por el conjunto de sus características acústicas con las cuales se eleva su nivel de comprensión.

Puede señalar cada vez un mayor número de objetos familiares, partes de su cuerpo, identificar canciones infantiles y vocalizar cuando las oye, puede ejecutar órdenes que requieren la comprensión de algunos verbos (toma, dame, mira, oye, ven, come, sube, baja, etc.) e inicia la comprensión de algunos adjetivos (feo, bonito, malo, limpio, sucio).

3. Etapa de estructuración del lenguaje (2-7 años)

Es en el transcurso de este periodo de la vida del niño, cuando este alcanza el dominio del lenguaje para poder utilizarlo en sus adquisiciones futuras en el terreno del aprendizaje escolar, razonamiento intelectual, así como en su comunicación social. Se divide en tres periodos:

3.1 La edad de la imitación (2-3 años)

El niño ya imita desde fechas anteriores, pero es hasta esta edad cuando se desarrolla al máximo esta habilidad, lo cual repercute en su aprendizaje del lenguaje, ayudándolo a superar sus dificultades anteriores al aplicar palabras según su contenido conceptual.

Empieza a diferenciar los modos y tiempo verbales, lo que significa que es más consciente de sus acciones; declara su sexo con facilidad; contesta a preguntas sencillas; ya usa el artículo y empieza a usar algunos pronombres como mío, mi, tú, yo; usa algunos adverbios y adjetivos, lo cual significa que su conocimiento del espacio y el tiempo sigue su desarrollo ascendente, por lo tanto, usa términos como adentro, afuera, mete, saca, por arriba, abajo, etc.

Clasifica objetos por ciertas características como forma, color, tamaño; nombra el parentesco de algunos familiares como tío, tía, abuelito; suele hablar de sí mismo en tercera persona.

El soliloquio es un canto; repite porque le gusta, los “clichés” o patrones sonoros rimados, que son la base de la estructura sintáctica de la oración; relata sus experiencias en presente, aún no identifica el pasado. Estructura oraciones de 3 o 4 palabras, expresa sus deseos e inicial el control social.

3.2 Edad preescolar (3-5 años)

Esta edad es la preparación para el aprendizaje escolar, para que el niño esté capacitado para aprender el sistema de señalación constituido por el lenguaje gráfico, es necesario que pueda hablar correctamente, lo cual significa poseer un vocabulario y estructuración gramatical suficientes en relación al conocimiento que tiene hasta este momento de él mismo y de su mundo.

El lenguaje rige su acción. Frecuentemente habla para sí mismo. Es la etapa del “monologo individual y el monologo colectivo”, expresión esta última que parece paradójica pero no lo es; está indicando el hecho de que el niño de esta edad suele hablar para sí mismo aunque se encuentre en un grupo de niños; de tal forma que cada quien habla y actúa por su cuenta, sin tomar en cuenta a los otros.

Esto es debido a que el pensamiento del niño de esa edad aún conserva el egocentrismo que está rigiendo su comportamiento.

3.3 Integración de la articulación (5-7 años)

El niño logra perfeccionar su articulación porque ya va precisando las asociaciones auditivo-fónicas indispensables en un habla clara e inteligible; pasa al lenguaje socializado, que puede cumplir su misión como medio de comunicación interpersonal; ya se encuentra dentro de los límites normales comunes a la generalidad del medio social.

La amplitud de su vocabulario revela las adquisiciones que ya ha logrado desarrollar en relación a su noción corporal, espacial, temporal, ritmo, coordinación ojo-mano, viso espacial, gnosias visuales, táctiles, etc.

La dificultad en la articulación a esta edad, puede repercutir después en dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Su construcción gramatical y vocabulario son suficientes ya para comunicarse con los otros pero aún son susceptibles de mejorarse en su calidad, según el nivel de sus adquisiciones futuras en el terreno cultural e intelectual.

4. Edad escolar (7-13 años)

La estructuración del lenguaje articulado prepara al niño para próximas adquisiciones:

- a) El lenguaje escrito y el aprendizaje escolar
- b) Desarrollo de la lógica y la operación concreta para dirigir la evolución de su lenguaje hacia la abstracción mental, paralelamente con la evolución de su pensamiento.

El lenguaje oral, una vez establecido, permite el desarrollo del pensamiento y luego será éste el que facilite la evolución del lenguaje a niveles más altos.

Al asistir a la escuela, el niño amplía su vocabulario paulatinamente según la información que reciba.

5. Etapa de abstracción e introspección (12-13 años en adelante)

En esta etapa la evolución lingüística depende del nivel cultural, intelectual, el tipo de ocupación y de las características del ambiente social de cada persona.

Cabe también agregar aquí que las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles son: hablar, escuchar, leer y escribir. La frecuencia de uso y la importancia de cada habilidad lingüística varían notablemente según el individuo y el tipo de vida comunicativa que lleve.

3.2 Habilidades lingüísticas

Los procesos lingüísticos implicados al hablar, escuchar, leer y escribir son el nivel fonológico, referido a la producción de sonidos; el nivel morfosintáctico, referido a la forma que adoptan las palabras y sus funciones textuales; el nivel semántico, relacionado con la significación que adquiere la simbiosis palabra-sonido y, por último, el nivel pragmático, donde ya se hace referencia a los actos de habla contextualizados, y que deben ser la culminación de los anteriores (Flavell, 1993 citado en López y Encabo, 2001).

Las habilidades lingüísticas no funcionan aisladas, sino que suelen utilizarse integradas entre sí; es decir, relacionadas unas con otras de múltiples maneras. El usuario de la lengua intercambia con frecuencia los papeles de receptor y emisor en la comunicación.

Tradicionalmente, se entendía que el objetivo fundamental de la escuela era enseñar a leer y escribir; y se daba a entender que el niño y la niña ya sabían hablar, sin embargo, muchos alumnos tienen dificultades en la expresión como: falta de fluidez y autocorrección, pobreza léxica e inmadurez sintáctica, así como para realizar un exposición, hablar en público o leer en voz alta.

El uso de la comunicación escrita se ha desplazado de ámbito personal a los ámbitos laboral y académico, por lo que la adquisición de la lectoescritura siempre ha sido uno de los objetivos fundamentales de la escolarización, ya que las exigencias sociales hacen que sea prácticamente imposible hacer algo sin haber rellenado una solicitud o redactado un informe.

Puesto que las personas se desarrollan en contextos y situaciones diferentes el lenguaje se irá adquiriendo a diferentes ritmos, en ocasiones se presentan problemas debido a alteraciones fisiológicas, algunas pueden ser compensadas con una intervención temprana.

3.3 Dificultades relacionadas con el lenguaje

Cuando se habla de retrasos en el desarrollo del lenguaje se suele hacer referencia a varios fenómenos: 1) el lenguaje no aparece a la edad en la que normalmente se presenta, 2) la permanencia de patrones lingüísticos que corresponden a estadios anteriores a los que, por su edad cronológica, le corresponderían al niño, y 3) todos los componentes del lenguaje están o pueden estar afectados en mayor o menor grado.

De acuerdo con Jiménez y Alonso (2000), algunos de los trastornos específicos del lenguaje son los siguientes:

- Afasia

Llamamos afasia a la falta de habilidad para usar el lenguaje de modo coherente, establecer la relación concepto-palabra o recordar los conceptos expresados por cierto número de palabras. Se distingue entre afasia congénita y la adquirida.

- La afasia congénita se entiende como un trastorno específico del lenguaje, tanto a nivel comprensivo como expresivo, presente en el niño de inteligencia normal que no tiene problemas motrices, sensoriales o intelectuales.

Se caracteriza por la insuficiencia de las capacidades necesarias para la comprensión, la expresión y la integración de las secuencias auditivas que componen el lenguaje oral. Esta deficiencia suele manifestarse en el niño antes de haber cumplido los dos años y medio.

- La afasia adquirida ocasiona la pérdida o el deterioro del lenguaje como consecuencia de una lesión cerebral producida en una persona que ya ha asimilado ciertos niveles de comprensión y expresión verbal.
- Afasia oral, semántica o visual, la primera es aquella en que el individuo presenta dificultades para expresar o decir las palabras deseadas; en la afasia semántica el niño puede repetir correctamente las palabras, pero no

entiende su significado; la afasia visual consiste en la incapacidad de la persona para comprender que las palabras escritas representan lo mismo que las pronunciadas oralmente.

- Agrafía

Consiste en que el niño puede identificar o reconocer las letras pero no recuerda cómo se realiza su trazado.

- Disfasia

Es la incapacidad parcial para el uso del lenguaje: el niño presenta deficiencia en el desarrollo verbal y en los procesos de simbolización, los cuales pueden traducirse en errores al aplicar las palabras, escasez de vocabulario, problemas en la comprensión de los mensajes, torpeza al expresar sus ideas y frases gramaticalmente mal estructuradas.

- Ecolalia

Es la tendencia a repetir mentalmente o mediante murmullos o susurros la palabra que están leyendo o escribiendo. Se puede manifestar moviendo los labios y dejando oír a los demás una leve y más o menos ininteligible letanía (vocalización), o bien repitiendo a nivel mental (subvocalización) las sílabas de palabras que se escriben o leen. Tiende a entorpecer la velocidad, ritmo y comprensión en la lectura y escritura.

- Endofasia

Consiste en mover los labios repitiendo las palabras que otra persona está expresando verbalmente.

- Disfemia

Trastorno patológico en el ritmo del habla que se manifiesta por una interrupción en la fluidez de la palabra.

- Dislalia

Trastorno o déficit en la articulación de los fonemas. Es una de las dificultades que se presenta con mayor frecuencia entre los niños. Los síntomas más importantes que se observan son:

- Sustituciones. El niño emite un fonema por otro.
- Distorsiones. Por una mala postura de la lengua o labios el niño emite defectuosamente algunos fonemas.
- Omisiones. No pronunciación de algunos fonemas.

- Disgrafía

Escritura defectuosa sin que un importante trastorno neurológico o intelectual lo justifique.

- Disgrafía motriz. Comprende la relación entre los sonidos escuchados y la representación gráfica de estos sonidos, pero encuentra dificultades en la escritura como consecuencia de una motricidad deficiente.
- Disgrafía específica. La dificultad para reproducir las letras o palabras no responde a un trastorno exclusivamente motor, sino a la mala percepción de las formas, a la desorientación espacial y temporal, a los trastornos de ritmo, etc., compromete a toda la motricidad fina.

- Dislexia

Dificultad para aplicar el código alfabético, normas gramaticales, para el recuerdo de la forma ortográfica de las palabras y poca capacidad para automatizar las reglas ortográficas (Buisán, Carmona, García, Noguera y Rigau, 2009).

Ya hemos revisado algunas de las dificultades del lenguaje, sin embargo existen otros tipos que se relacionan con el nivel socioeconómico y cultural, ya que

la experiencia temprana del niño se estructura a través del sistema de transmisión familiar en el que se participa, vamos a revisarlos a continuación.

3.4 Dificultades de lenguaje relacionadas con la privación sociocultural

Algunos expertos en el lenguaje consideran que la forma tan similar en que los niños de todo el mundo adquieren el lenguaje es una fuerte evidencia de que el lenguaje tiene una base biológica. Sin embargo, otros expertos argumentan que las experiencias del niño, el idioma específico que se aprende y el contexto del aprendizaje pueden afectar de manera importante la adquisición de esta habilidad (Marchman, 2003 citado en Santrock, 2007).

El lenguaje del niño depende de una interacción entre sus capacidades potenciales y su entorno, de modo que cuando la estimulación afectiva o social, no es la adecuada, su desarrollo se retrasa en todas las facetas, siendo el lenguaje uno de los aspectos de la personalidad que sufre las consecuencias de la privación ambiental (Domenech, 2001). Teniendo en cuenta la naturaleza del trabajo del padre y de la madre, del lugar de la familia en la sociedad, de los ingresos, de la educación, etc.

Según Bernstein (1971 citado en Gallardo y Gallego, 1993), cuando en un medio familiar la contextualización está orientada hacia significados relativamente independientes del contexto, el niño desarrolla un lenguaje elaborado, un lenguaje que pone el énfasis en los rasgos generales de los objetos, relaciones y situaciones percibidas.

Adquiere así un código lingüístico elaborado, propio de las clases medias que, cultivado desde los primeros años en el ambiente familiar, sirve de soporte a toda la instrucción posterior, la refuerza y es un vehículo fácil y natural de transmisión de conocimiento.

En cambio cuando este hecho se realiza en familias o en ambientes con privación sociocultural, se desarrolla un código lingüístico restringido, un lenguaje limitado esencialmente a la comunicación concreta e inmediata, insuficiente para el medio escolar.

Para Bernstein (Peñafiel y Fernández, 2000) el éxito o fracaso en la escuela dependería en gran medida del código lingüístico que el niño utiliza.

Este autor distingue dos tipos de código:

- Código lingüístico elaborado, que se caracteriza por la precisión en la organización lexical y sintáctica, el uso de construcciones gramaticales complejas, el uso frecuente de proposiciones que indican relaciones lógicas, así como de pronombres impersonales, pronombre anafóricos y la elección rigurosa de adjetivos y adverbios. Los sujetos que dominan este código utilizan en mayor proporción los siguientes elementos:

-Orden gramatical exacto y la sintaxis regula lo que se dice

-Uso frecuente de preposiciones que indican relaciones lógicas, así como de preposiciones que expresan contigüidad temporal y espacial.

-Grupos verbales complejos, voz pasiva, adjetivos, adjetivos poco frecuentes, adverbios poco frecuentes.

-Conjunciones poco frecuentes

- Código lingüístico restringido, que se distingue por el uso de frases cortas, gramaticalmente simples y a menudo inacabadas, con formas verbales en modo activo, utilización repetitiva de conjunciones, frases hechas, uso rígido y limitado a los adjetivos y adverbios, la práctica ausencia de oraciones subordinadas y uso abusivo de pronombres exofóricos. Los sujetos en este código utilizan en mayor proporción:

-Frases cortas, gramaticalmente simples, a menudo sin concluir, una construcción sintáctica pobre

-Uso simple y repetitivo de conjunciones (o sea, entonces, y, porque)

-Uso frecuente de órdenes y preguntas cortas

-Uso limitado y rígido de adjetivos y adverbios

Existe una distancia entre los códigos culturales de la escuela y los cotidianos aprendidos en los diferentes niveles de socialización, para facilitar el intercambio en la comunicación es necesario compartir el contexto en la que ésta tiene lugar, en el contexto escolar hablar o leer y comprender constituyen un elemento importante en la intervención didáctica, sin embargo, en ocasiones, el significado de las palabras pronunciadas por el enseñante o escritas en los textos escolares no corresponden a la significación de las palabras oídas o leídas por el alumno ya que están alejadas de sus experiencias (Edwards y Mercer, 1988; Shuard y Rothery, 1984 citado en Aguilar, et. al. 1998).

El lenguaje está influenciado por la clase social y determina a su vez las actividades cognitivas, las adquisiciones futuras y todos los comportamientos de los individuos.

Ausubel, Novak y Hanesian (1983) contemplan la posibilidad de que niños que vivan en ambientes socioculturales deficitarios sufran retrasos lingüísticos; "por principio de cuentas el hogar del niño culturalmente marginado carece de gran variedad de objetos, utensilios, juguetes...que requieren etiquetas y que sirven de referentes en la adquisición del lenguaje en los hogares de clase media. Los adultos no le hablan, ni le leen mucho al niño marginado culturalmente".

Las causas de este retraso las basan en los siguientes criterios:

1. Escasa retroalimentación correctiva sobre su enunciación, pronunciación y su gramática.
2. El estilo de conducta verbal de la madre de clase inferior para comunicarse con sus hijos es comúnmente "restringido"; esto es, su manera de hablar tiende a ser abreviada, no es precisa ni explícita, y es indiferente con respecto a la persona, al asunto y a las circunstancias. Además, el estilo de control social se basa en decisiones arbitrarias que se justifican invocando a la autoridad y las diferencias de estatus. Este medio ofrece una gama muy estrecha de alternativas de

pensamiento y de acción, hay pocas oportunidades para aprender expresiones lingüísticas exactas y diferenciadas.

3. El uso cognoscitivo del lenguaje es inexistente. Los padres de clase inferior, a diferencia de sus contrapartes de clase media, emplean principalmente el lenguaje como medio de expresar sus sentimientos y de controlar la conducta de sus hijos, pero no lo emplean para comunicar ideas: nombrar, identificar, comparar, explicar, diferenciar.

Una de las desventajas con las que llegan a la escuela los alumnos procedentes de bajo nivel social y cultural es el lenguaje; las dificultades que presentan son:

- En cuanto al lenguaje comprensivo:
 - ✓ En los primeros años de escolarización tienen más dependencia de aspectos contextuales o gestuales del emisor que el resto de sus compañeros.
 - ✓ La asociación mensaje-conducta depende más del tono, intensidad y gesticulación que el mensaje propiamente dicho.
 - ✓ Su vocabulario para las interacciones sociales es normal, no así el vocabulario necesario para comprender los mensajes de los textos o el de los enseñantes. Éste evoluciona rápidamente en los dos o tres primeros años de escolaridad.

- En cuanto al lenguaje expresivo
 - ✓ Plantea problemas articulatorios, que se traducen en un periodo más largo de evolución de las jergas o dislalias. Hacia los 7 u 8 años se normaliza.
 - ✓ Arrastrar múltiples formas incorrectas de palabras, que propias del uso vulgar, sin tener referente correcto de su pronunciación, lo que

hace prácticamente imposible interiorizar su corrección. Estos niños llegan a adultos arrastrando estas formas incorrectas (ej. “haiga” en vez de “haya”, o “llévos” en vez de “llevemos”, “ahoy” en vez de “hoy”, etc.)

- ✓ Falta de vocalización y de separación de palabras en el discurso. No es consciente de la existencia de consonantes medias y finales.
 - ✓ Limitaciones para la metalingüística, incluso la más elemental como segmentar una frase en palabras o una palabra en sílabas.
- En cuanto al lenguaje interno:
 - ✓ Representa la realidad con esquemas poco elaborados, más con base a aspectos afectivos que a objetivos, ya que tiene déficit para representar lingüísticamente aspectos de relatividad y causalidad.
 - ✓ Tienen interiorizado sólo el código de lenguaje vulgar, con sus pobres estructuras. No posee el código formal de la lengua.

Algunas de las áreas afectadas en las habilidades lingüísticas son a nivel sintáctico y gramatical.

Los problemas particulares que presentan los niños con trastornos en el aprendizaje de la morfología verbal pueden deberse a su escaso vocabulario (Contreras, 2004).

A nivel semántico presentan problemas reflejados no sólo en la extracción del significado de las palabras, sino también de la oración y del discurso, desempeñando un papel importante en esta situación su escasa habilidad de recuperación de palabras (Fried-Oken, 1987; Wiig y Semel, 1980 citado en Contreras, 2004), junto con problemas formales y organizativos que pueden obstaculizar la puesta en marcha de los esquemas de comprensión del mundo y de las situaciones, así como la extracción de inferencias (Pérez, 1997; Copmann y Griffith, 1994 citado en Contreras, 2004).

En cuanto a la morfosintaxis, las dificultades más habituales se establecen con relación a los aspectos formales y organizativos (utilización de los sintagmas en las oraciones y concordancia gramatical entre las diversas estructuras oracionales, comprensión y producción de flexiones verbales, etc.). Es decir, el conjunto de la frase puede alterarse si la información no se encuentra correctamente organizada (Serra, 1997; Copmann y Griffith, 1994 citado en Contreras, 2004) y, además, la recuperación de palabras (contenido y función) está limitada (James, Steenbrugge y Chiveralls, 1994 citado en Contreras, 2004). Sin embargo, se debe señalar que los errores no son constantes en todos los niños, y varían en función de las demandas del discurso, lo que demuestra la heterogeneidad de la población.

Los retrasos en el desarrollo del lenguaje en alumnos con privación sociocultural pueden ser reducidos a través de programas de intervención estos ayudarán a que los alumnos amplíen su vocabulario, así como mejoren en la comprensión y expresión verbal.

3.4.1 Programas de intervención para dificultades de lenguaje relacionadas con la privación sociocultural

Los programas de intervención permiten a los alumnos con privación sociocultural recuperar ciertos retrasos del lenguaje, eliminando así deficiencias de aprendizaje provocadas por el código lingüístico restringido.

Para realizar una intervención se parte de determinados principios:

- Trabajar, explícita y programadamente, el código formal a partir del público. Como el máximo respeto al sistema de habla de cada zona y grupo social o étnico, hemos de dotar al niño de los códigos formales de la lengua española. No es sustituir un código por otro, sino dotar a todos los alumnos de ambos.

- La clave es el lenguaje oral, y concretamente las estructuras que organizan los vocablos, no tanto la articulación y el aumento de vocabulario.
- Intervención preventiva, con especial fuerza en educación infantil y primer ciclo de primaria.
- Intervención compensadora, sabiendo que para muchos de nuestros alumnos la escuela es única oportunidad de acceder al código formal del lenguaje, vehículo y herramienta para aprender el conocimiento y acceder a las relaciones sociales sin complejo de inferioridad.
- Trabajo conjunto de todo el centro, dentro del proyecto curricular y con tareas programadas y secuenciadas. De forma específica con programas concretos de intervención y de forma transversal con todo el currículum.

A continuación se presentan algunos ejemplos de programas que se han elaborado para compensar las deficiencias del lenguaje en alumnos con privación sociocultural.

3.4.1.1 Programas específicos de intervención

- ❖ Programa de Bereiter-Hengemann para niños desaventajados culturalmente (1977 citado en Peñafiel y Fernández, 2000)

El objetivo básico de este programa es el entrenamiento en el uso eficaz del lenguaje, en la manipulación no sólo de los hechos, sino de los conceptos, y las habilidades de pensamiento, la lógica, el razonamiento. Se entrena a edad temprana al niño en estas capacidades, tanto a nivel de lenguaje oral como escrito.

1. Frases de primer orden

La frase de identidad en singular. “Esto es un...”

- La frase de identidad en plural. “Esto es una mano.” “Esto son las manos.” “Tócate la oreja.” “Tócate las orejas.”
- La frase negativa. “Esto es un...” “Esto no es un...”

2. Frases de segundo orden

- Atributos polares
 - Discriminaciones polares. “Este... es...”
 - Discriminaciones polares múltiples. “Esta... es... y no es...”
 - Discriminaciones polares-plural. “Estas... son... y...”
 - Deducciones polares. “Si esto es..., esto no es...”
 - Polares especiales. Junto a, antes, después.
- Atributos no polares. “Este... es...”
 - El color
 - La ubicación: las preposiciones
 - Frases de identidad de segundo orden. “Este edificio es una casa” (ambos sirven para identificar).

3. Lenguaje a nivel superior

- Los conceptos “y”, “solamente”, “o”, “todos”, “algunos”, “sí”, “entonces”.
- Expansiones del verbo
- Pronombres
- Conceptos polares ampliados
 - El más grande de todos

- El más pequeño de todos
- Cambios polares

❖ Programa de “Filosofía para niños”. Matthew Lipman. 1975 (citado en Peñafiel y Fernández, 2000).

Intenta hacer pensar a los alumnos sobre su propia mente. Va dirigido a escolares de entre 6 y 16 años. Este programa concede mucha importancia a la discusión en clase, planteándose el desarrollar habilidades para discutir y así construir las bases de las habilidades para pensar. El papel del profesor es el de “cuestionador talentoso” que guía –no domina- las discusiones, en las que anima a los niños a compartir ideas y explorarlas en grupo; es el responsable de que crear un clima que favorezca las interacciones entre los alumnos.

El programa está formado por cuatro novelas (por edades) que los alumnos deben leer colectivamente y por cuadernillo-manuales para el profesor.

El programa intenta desarrollar las siguientes habilidades:

- Analizar las proposiciones de valor
- Desarrollar hipótesis
- Definir términos
- Desarrollar conceptos
- Descubrir alternativas
- Extraer inferencias a partir de silogismos hipotéticos
- Formular explicaciones causales
- Formular preguntas
- Generalizar
- Dar razones

- ❖ Programa para la estimulación de las habilidades de la inteligencia (PROGRESINT) de Carlos Yuste, 2007.

Tiene por objetivo mejorar y desarrollar las habilidades de la inteligencia en niños de educación básica; algunas son: comprensión de lenguaje, razonamiento espacio-temporal, pensamiento creativo, memoria y estrategias de aprendizaje, entre otras.

En el área de comprensión de lenguaje, se trabaja insistiendo fundamentalmente en aspectos semánticos, tanto en los factores de comprensión como en los de fluidez. Se pretende mejorar la comprensión del vocabulario básico, insistiendo en el reconocimiento de relaciones entre las palabras (sinonimia, antonimia, analogías, formación de frases con sentido) y en la búsqueda de sentido en textos escritos.

Como objetivos en el Progresint 9 se persigue:

- Aprender a describir conceptos según sus características de semejanza y diferencia.
- Mejorar la comprensión lectora: Mejorando la comprensión de órdenes escritas. Aprendiendo a clasificar y ordenar conceptos. Aumentando el número de sinónimos y antónimos conocidos. Aprendiendo a relacionar conceptos en torno a sus variables semejantes. Aprendiendo algunos nuevos conceptos.
- Lograr una mayor fluidez en el uso de la lengua oral y escrita.

Algunos ejercicios propuestos son:

1. Relacionar pares de dibujos o palabras: Relacionar dibujos, pidiendo una explicación acerca de la relación encontrada. Encontrar constancias, características que pueden reconocerse como similares en conceptos diferentes, tales como: mismo uso, habilidad común, mismo material, pertenencia común a una clase o concepto más general, presencia de cualquier característica común.

2. Búsqueda de sinónimos: Con la finalidad de aumentar el vocabulario usable por el niño, se realizan entre otros bastantes ejercicios de búsqueda de palabras que signifiquen algo parecido y de otras que signifiquen lo contrario.

3. Búsqueda de antónimos: Hemos contrastado que cuando existen conceptos contrapuestos como arriba-abajo los niños suelen mostrar el mismo índice de dificultad para ambos conceptos. Lo cual indica que el asociar un concepto con su opuesto puede ser una buena forma de retener ambos.

4. Comprensión de un texto: Se intercalan a lo largo de todo el cuaderno una serie de historietas de dos niños (Jonás y Salomé), pidiéndoles, para apoyar la comprensión de su lectura:

A) Completar algún término que falta en el texto.

B) Responder a algunas preguntas relacionadas con la lectura.

C) Buscar el significado de alguna palabra usada en el texto.

5. Formación de frases: En encajar correctamente un conjunto de palabras con sus relacionantes ejercita la tarea de completar estos rompecabezas verbales, de manera que cada pieza encuentre su sitio y orden correcto según las leyes de la lingüística.

6. Comprensión de órdenes escritas complejas: La comprensión de órdenes escritas es una labor indispensable para solucionar muchas tareas y problemas. Por ello se integran ejercicios en que se pide por escrito realizar alguna acción teniendo como material perceptivo o de experiencia un grupo de dibujos.

7. Formar grupos de conceptos y determinar su característica común.

8. Ordenar en secuencias series de conceptos según una característica o variable determinada.

9. Formulación de hipótesis.

Un adecuado desarrollo del lenguaje facilita el aprendizaje instrumental; al ser éste la base del rendimiento escolar, contribuye de forma evidente al éxito escolar y éste, a su vez, ayuda a promover una mayor participación y adaptación social del niño al grupo escolar tanto en sus objetivos sociales como académicos (Muñoz, 1991 citado en Lou y Jiménez, 1999).

La escuela debe prevenir posibles alteraciones lingüísticas, ampliar y perfeccionar las habilidades de lenguaje en sus distintos niveles (fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático) pues muchos de los aprendizajes escolares posteriores dependen, en buena medida, del nivel de desarrollo lingüístico alcanzado por el sujeto.

Del mismo modo es importante que se realice la detección temprana de alteraciones del lenguaje que tuvieron su inicio en el contexto familiar. Un diagnóstico temprano permitirá ajustar la intervención docente a las necesidades del sujeto desde los primeros momentos.

Por último, debe ofrecer una compensación lingüística a los alumnos con privación sociocultural ya que la enseñanza del lenguaje oral es de suma importancia para el dominio de la lengua escrita.

Ya se han mencionado el normal desarrollo del lenguaje y las dificultades de lenguaje que los alumnos con privación sociocultural pueden llegar a presentar, por lo que en el siguiente capítulo se abordarán las áreas que conforman la evaluación psicopedagógica para una detección y atención temprana, así como la función de la escuela para integrar a los niños con dificultades de aprendizaje derivadas de la privación sociocultural.

CAPITULO IV

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y ADECUACIONES CURRICULARES DEL NIÑO CON PRIVACIÓN SOCIOCULTURAL

La escuela, a partir del psicólogo educativo como ya se mencionaba en la introducción, tiene la función de identificar las dificultades educativas en los alumnos a través de evaluaciones psicopedagógicas, ya que es importante la detección temprana para poder apoyarlos con estrategias que mejoren su desempeño escolar y de esta manera evitar el rezago educativo.

Por lo tanto, se revisará a continuación qué es la evaluación psicopedagógica, las adecuaciones curriculares y cómo se realizan en términos generales.

4.1 Concepto de evaluación psicopedagógica

La evaluación psicopedagógica es un proceso compartido de recogida y análisis de información relevante de la situación de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características propias del contexto escolar y familiar, a fin de tomar decisiones para promover cambios que hagan posible mejorar la situación planteada (Colomoer-Masot, Navarro, 2001, citados en Bonals y Sánchez, 2005).

La evaluación psicopedagógica no se reduce a una actuación puntual o bien a unas actuaciones aisladas, sino que tienen un inicio y una continuidad de actuaciones interrelacionadas, destinadas a investigar y comprender mejor el hecho de enseñar y aprender.

Normalmente se inicia con la detección de una necesidad, se concreta en una demanda de intervención profesional con la finalidad de buscar mejoras en la situación planteada. Pone en marcha un proceso compartido de recogida y análisis de información, formulación de hipótesis y toma de decisiones.

Se desarrolla en colaboración con el conjunto de participantes en el proceso: el alumnado, la familia, el centro educativo, otros profesionales, etc., tiene un carácter interdisciplinario con aportaciones de cada uno.

Cuando hablamos de alumnos con necesidades educativas específicas derivadas de privación sociocultural, nos referimos al alumnado que, por diferentes razones, proviene de un medio familiar y social poco favorable, que ha sufrido o sufre la falta de estímulos o de respuestas adecuadas a sus necesidades, factores que dificultan su desarrollo personal.

Estos alumnos corren el riesgo de padecer procesos de inadaptación al sistema escolar, que pueden estar vinculados a: falta de motivación relacionada con el aprendizaje académico, desfase escolar significativo, conflictos con los compañeros y profesores y absentismo y abandono de la escolaridad.

Ahora bien, en todo proceso de evaluación y en el seguimiento individual de la escolaridad de alumnos con privación sociocultural, es necesario el trabajo de equipo y la colaboración con los centros educativos en diferentes ámbitos:

- ❖ Trabajo conjunto con los profesionales de los centros para conocer las situaciones que propicien la marginación y aportar recursos para conectar a los alumnos con espacios más normalizados: tiempo libre, autonomía ante posible consumo de sustancias tóxicas, protagonismo social y criterios de inducción de modelos positivos.
- ❖ Colaboración con los centros educativos en la planificación de actuaciones dirigidas a las familias con desventajas sociales.
- ❖ Intervención en la comunidad educativa a fin de que sea inclusiva y para favorecer la conexión escuela-padres y escuela-barrio, a través de programas de prevención del absentismo, grupos de autoayuda, consejos escolares, planes de apoyo escolar...

Para conocer en profundidad las necesidades del alumno así como para fundamentar y justificar la necesidad de introducir cambios en el proceso educativo se realiza una evaluación en distintas áreas del desarrollo con el fin de obtener información sobre los factores genéticos y la interacción del ambiente sobre los factores biológicos que pudieran afectar el desarrollo del niño.

Sattler (1998 citado en Esquivel, Heredia y Gómez-Maqueo, 2007), propone usar una batería multimodal en la evaluación, que pueda ayudar a:

- Determinar fortalezas y debilidades de los niños y de los padres.
- Entender la naturaleza del síntoma y qué tanto éste impide la funcionalidad del niño.
- Evaluar qué tanto el menor se encuentra en riesgo de presentar psicopatología u otro tipo de trastorno conductual.
- Determinar las condiciones que inhiben al niño para desarrollar habilidades apropiadas, o bien que mantienen la conducta problema
- Proveer la información base en el establecimiento de un programa de intervención.
- Proporcionar una guía útil que ayude al terapeuta a seleccionar la intervención clínica o educativa adecuada.
- Evaluar los cambios que se ven durante el tratamiento tanto en los niños como en sus padres o cuidadores.
- Medir el impacto de la intervención en programas institucionales.

Así, para realizar una adecuada evaluación psicopedagógica es necesario evaluar las distintas áreas de desarrollo así como al contexto en el que se desarrolla el alumno, para tener un conocimiento global de la situación en la que se encuentra inmerso.

4.2 Áreas de evaluación psicopedagógica

Se evalúa el nivel del desarrollo del alumno en áreas como cognición, lenguaje, habilidad motora y socio-afectiva.

➤ **Evaluación del área cognitiva** (Esquivel, Heredia y Gómez-Maqueo, 2007)

Con las pruebas del área cognitiva es posible evaluar diferentes habilidades, lo que en un momento dado permite no solo conocer el rendimiento intelectual general del individuo y cómo lo utiliza en el desempeño escolar, así como el desarrollo de sus diferentes funciones cognoscitivas.

➤ **Evaluación del área de lenguaje** (Puyuelo, Rondal y Wiig, 2000):

- Determinar si el niño presenta alteración del lenguaje, retraso o un lenguaje diferente.
- Identificar factores etiológicos
- Identificar las alteraciones en el uso del lenguaje
- Describir las habilidades positivas en la conducta lingüística del niño
- Para finalizar se realizarán recomendaciones adecuadas para el alumno.

➤ **Evaluación del área motora**

Se evalúa la coordinación del niño al ejecutar diferentes tareas motoras finas y gruesas, coordinación de piernas, coordinación de brazos y acción imitativa permiten evaluar la aptitud motora gruesa.

Es importante evaluar la percepción visomotora, debido a que esta función interviene de manera sustancial en todo el proceso de aprendizaje. Al valorar la percepción visomotora es posible conocer el nivel de madurez neurológica del niño, así como detectar si existe alguna alteración a nivel cerebral, debido a que la percepción y la coordinación motora dependen en gran medida de la maduración y de las condiciones en que se encuentra el cerebro (Puyuelo, Rondal y Wiig, 2000).

➤ **Evaluación del área socioafectiva**

Se evalúa cómo el alumno percibe subjetivamente las relaciones entre los miembros de la familia y cómo se incluye en este sistema al que se considera como un todo. Además, permite investigar acerca de los aspectos de la comunicación del pequeño con otros miembros de su familia, y de los miembros restantes entre sí. Se investiga la personalidad y cómo se manifiesta en las relaciones interpersonales, así como, la percepción que tiene del ambiente.

➤ **Evaluación del área socioeconómica**

Utilizado para identificar y reunir información acerca del nivel socioeconómico de los padres de los alumnos. El nivel socioeconómico se asigna de acuerdo con las características que el sujeto indica que tiene en su vivienda y el salario que recibe por su trabajo.

➤ **Evaluación del área sociocultural**

Indaga el nivel cultural que existe en la familia, el código lingüístico así como el valor que le da la familia al conocimiento y al aprendizaje.

Las áreas de evaluación psicopedagógica sirven para tener conocimiento de la situación en la que se encuentra el alumno.

Sobre la base de información obtenida, ordenada, reelaborada y analizada, se procede a la interpretación: ¿qué nos dicen los datos recogidos?, ¿cómo evaluamos lo que pasa?, ¿qué recursos y medios tenemos para superar las situaciones problemáticas?, ¿qué aspectos facilitan u obstaculizan la realización de un proyecto que permita mejorar o cambiar la situación? (Bonals y Sánchez, 2005).

Ahora bien, la escuela debe promover prioritariamente el desarrollo del alumno en su doble vertiente personal y social, a través de unos contenidos educativos, pero teniendo en cuenta las características y necesidades

individuales, sociales y de aprendizaje. Por ello revisamos a continuación qué le toca hacer a la escuela, cuál es su función y cómo la aborda.

4.3 Función de la escuela para integrar a niños con dificultades de aprendizajes debidas a privación sociocultural

En un proyecto educativo, la equidad obliga a los gobiernos a la búsqueda continua de la igualdad en el acceso a las oportunidades educativas de buena calidad y a la posibilidad de que los alumnos concluyan, oportunamente, los programas educativos en los que se encuentran inscritos.

La educación con equidad es un instrumento eficaz para disminuir las desigualdades sociales, lo que demanda construir y operar mecanismos que compensen las condiciones socioeconómicas adversas de alumnos (Solana, 2005).

El concepto *escuela* para todos va más allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela; también se relaciona con la calidad.

Una escuela para todos sería aquella que:

- ✓ Se asegura de que todos los niños aprendan, sin importar sus características.
- ✓ Se preocupa por el progreso individual de los alumnos, con un currículum flexible que responda a sus diferentes necesidades.
- ✓ Cuenta con los servicios de apoyo necesarios.
- ✓ Reduce los procesos burocráticos.
- ✓ Favorece una formación o actualización más completa de los maestros.
- ✓ Entiende de manera diferente la organización de la enseñanza. El aprendizaje es un proceso que construye el propio alumno con su experiencia cotidiana, conjuntamente con los demás (García, 1993; Remus, 1995; Marchesi y Martín, 1990 citado en Garcia, et. al. 2000).

En la nueva ideología de inclusión educativa es importante que la escuela reconozca la diversidad, valore las diferencias de cada alumno, para que pueda ofrecer a cada uno las mejores condiciones para el máximo desarrollo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades.

Para que la integración escolar sea posible necesitamos contar con currículos flexibles, capacitación docente y personal especializado para lograr el mejoramiento de la calidad educativa

Una herramienta para la atención a la diversidad son las adaptaciones curriculares individualizadas que son un elemento esencial para personalizar los procesos de aprendizaje, guían la toma de decisiones, con respecto a qué es lo que el alumno debe aprender, cómo y cuándo debe hacerlo, así como el proceso de evaluación.

Se deben tomar en cuenta para las adaptaciones curriculares individualizadas de acuerdo con Cabrerizo y Rubio (2007) los siguientes elementos:

1. *Partir del nivel de desarrollo del alumno.* Partir de una evaluación inicial para determinar el de conocimientos que el alumno ha construido.
2. *Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.* Se pretende huir de concepciones repetitivas que no logran arraigar en la estructura cognitiva de la persona teniendo en cuenta para ello sus capacidades y potencialidades individualmente consideradas.
3. *Modificar los esquemas de conocimiento.*
4. *El aprendizaje significativo debe suponer intensa actividad por parte del alumno.* Consiste en establecer relaciones seguras entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento ya existentes.

4.3.1 Proceso de elaboración de una adaptación curricular individualizada

▪ Adaptar la metodología

Se deben planificar estrategias, actividades, materiales didácticos diferenciados, graduando la dificultad de las actividades, programando recursos diferentes atendiendo a las distintas necesidades.

Algunos indicadores para adecuar la programación didáctica en el aula (Cano y Nieto, 2006):

- Priorización de los métodos que favorezcan la expresión directa, la reflexión, la expresión y la comunicación.
- Adecuación del lenguaje según el nivel de comprensión de los alumnos.
- Selección de técnicas y estrategias metodológicas (técnicas de demostración y modelado, técnicas de trabajo cooperativo o enseñanza tutorizada).
- Priorización de técnicas que favorezcan la experiencia y reflexión.

▪ Adaptación de contenidos

Es necesaria la contextualización y la secuenciación de contenidos, su adaptación se realizará de acuerdo con las características y capacidades de cada alumno.

▪ Adaptación de la evaluación

No sólo se deben tomar en cuenta los resultados obtenidos, sino el proceso de enseñanza aprendizaje que el alumno ha seguido, deteniéndonos en averiguar las dificultades que el alumno ha presentado.

Se deben establecer criterios de evaluación objetivos en cada una de las áreas curriculares que permiten evaluar a todos los alumnos.

Los profesores deben cuestionarse las condiciones organizativas en las que se desarrolla la escolaridad; debe producirse un cambio cultural, que se refleje en la vida ordinaria de la escuela.

Cada escuela, en cada momento, debe valorar sus circunstancias y su contexto para desarrollar propuestas organizativas idóneas para atender a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos, con la finalidad de favorecer su proceso de aprendizaje.

La atención a la diversidad se caracteriza por ofrecer una variedad de alternativas, tanto en el currículum como en las prácticas pedagógicas y en el propio funcionamiento de la institución, y permitir que sea la escuela la que se adapte al alumno, y no a la inversa.

Una vez revisado lo que la literatura reporta sobre la evaluación psicopedagógica y las consiguientes adaptaciones curriculares a medida del educando, en el siguiente capítulo se presenta el método que se empleó para llevar a cabo la intervención, tanto en su diseño como en su desarrollo y evaluación, para desarrollar habilidades lingüísticas en alumnos de 1° de primaria con privación sociocultural.

CAPITULO V MÉTODO

5.1 Objetivo general

Diseñar un programa de intervención para alumnos de 1° de primaria con privación sociocultural para desarrollar habilidades lingüísticas de: comprensión verbal, aptitud numérica, aptitud perceptiva, discriminación de sonidos, recuperación de nombres ante la presentación de láminas, conocimiento del significado de palabras, comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordendas, repetición de un cuento, captando las ideas principales y los detalles, diferenciación entre dibujo y texto y expresión espontánea.

5.2 Objetivos específicos

- Identificar a alumnos que presentan privación sociocultural realizando una evaluación psicopedagógica.
- Identificar previamente las habilidades lingüísticas con las que cuentan estos alumnos que presentan privación sociocultural.
- A partir de las dificultades encontradas proporcionar a los alumnos con privación sociocultural estrategias para desarrollar cada una de las habilidades contempladas en el programa de intervención.
- Evaluar la mejora de las habilidades lingüísticas especificadas en el programa de intervención.

5.3 Participantes

Cuando se inició la detección de alumnos con privación sociocultural se tomó en cuenta a los alumnos de 1° de primaria, sin embargo, como se acudió a unos meses de finalizar el ciclo 2011 escolar se le dio seguimiento en el ciclo escolar 2012.

Los alumnos que fueron detectados con privación sociocultural y que presentan bajas habilidades lingüísticas son cinco, una niña y cuatro niños; solo dos de ellos lograron aprobar el ciclo escolar, mientras que los otros tres están recursando el primer grado.

Los alumnos son hijos de madres y padres solteros quienes no concluyeron el nivel de primaria, por lo que, algunas son amas de casa mientras que otros cuentan con trabajos temporales.

A continuación se presenta una breve descripción de los alumnos:

Participante 1

Es un alumno de siete años de edad, tez morena, complexión delgada y estatura media. Vivía con su mamá y sus dos hermanas menores pero hace unos meses la mamá dejó al alumno a cargo de su abuelita ya que decidió irse a vivir con su nueva pareja.

Él es uno de los alumnos que está recursando el primer grado, debido a que, al concluir el ciclo pasado aun no conocía todas las letras y por lo tanto no puede establecer la relación entre los sonidos y símbolos, dificultándole el reconocimiento de las palabras.

Participante 2

Es un alumno de siete años de edad, complexión media, de estatura normal, tez morena y cabello oscuro. Vive con mamá y su hermana.

Logró aprobar el ciclo escolar ya que conocía las letras del abecedario con lo que lograba leer o escribir palabras cortas al establecer la relación entre los sonidos y símbolos.

Participante 3

Es un alumno de siete años de edad, complexión delgada, estatura media, tez morena y cabello negro. Respecto al contexto familiar sabemos que el alumno vive sólo con su mamá y un hermano que es mayor (19 años), en una sola habitación la cual rentan.

No aprobó el ciclo escolar, pues tenía dificultades en la lecto-escritura además de dificultades para mantener la atención y para expresarse.

Participante 4

Es una alumna de ocho años de edad, complexión delgada, estatura baja, tez morena clara, cabello castaño claro, que ingresó a la primaria hasta los siete años. Vive con su papá, dos hermanas y un hermano mayores, en una sola habitación, la cual es prestada por la abuelita.

No aprobó el ciclo escolar, debido a que no conoce ninguna letra y no establece la relación entre los sonidos y símbolos, presenta dificultades para expresar sus ideas pues sólo en muy pocas ocasiones se le ha escuchado hablar, y utiliza para expresarse frases muy cortas.

Participante 5

Es un alumno de siete años de edad, delgado, de estatura baja, tez morena clara y cabello obscuro.

Aprobó el ciclo escolar, conoce algunas letras y logra establecer la relación entre los sonidos y símbolos lo que le permite escribir si se le deletrean las

palabras. Además, la mamá acudió a la escuela a firmar una carta donde se comprometía a apoyar al alumno en sus tareas escolares para intentar nivelarse con el resto del grupo.

5.4 Escenario

Escuela primaria pública de tiempo completo (8 a.m. a 4 p.m.) ubicada en el municipio de Netzahualcóyotl, Estado de México, en la colonia Campestre Guadalupeana.

El municipio de Netzahualcóyotl se ubica al oriente de la Ciudad de México, colindando con la Delegación Gustavo A. Madero, Iztapalapa, Iztacalco y Venustiano Carranza. Colinda al norte con los municipios de Ecatepec de Morelos y Texcoco al Oriente con Chimalhuacán; al sur con el municipio de La Paz.

El municipio es una de las 20 localidades del estado de México donde se concentra parte de los 6 millones de habitantes que viven en condiciones de extrema pobreza (Ayuntamiento de Netzahualcoyótl).

La escuela primaria en donde se realiza el trabajo de campo es grande, de dos pisos, cuenta con un salón de inglés, uno de computación, una biblioteca y una ludoteca, tiene una cooperativa y un comedor; cuenta con servicio de USAER y Psicología. El patio de la escuela de igual forma es muy grande y está pavimentado, en el piso tiene dibujado el avión para que los alumnos jueguen.

5. 5 Técnicas e instrumentos

Las técnicas de recolección de datos (entrevista, cuestionario y observaciones), fueron creadas ex profeso y validadas por cuatro profesores de la UPN, quienes imparten materias como: seminario de tesis de problemas del escolar, técnicas de reeducación, métodos y técnicas de investigación, problemas de aprendizaje, evaluación educativa y modelos de enseñanza de la lectura y escritura. Los jueces tomaron en cuenta los siguientes criterios para la validación:

- Claridad: que las preguntas/categorías fueran entendibles.
- Exhaustividad: que se incluyeran todas las categorías o preguntas necesarias.
- Pertinencia: que las preguntas/categorías fueran acordes al objetivo de la entrevista.
- Relevancia: que las preguntas fueran importantes para incluirse en el instrumento de recogida de datos.

Se entregaron a los profesores el objetivo y justificación de la intervención, así como los instrumentos, anexándoles su objetivo, para asegurarse que los instrumentos aportaran la información necesaria acorde a los objetivos.

Los instrumentos también tienen validez teórica ya que las preguntas fueron realizadas con base en las características que la literatura reporta sobre alumnos con privación sociocultural. Además, se tomaron en cuenta las habilidades que de acuerdo con el Programa de Educación Preescolar, los alumnos deben tener al concluir el preescolar.

Después de la primera revisión se tomaron en cuenta las observaciones realizadas por los profesores y se hicieron las correcciones, dejando aquellas categorías/preguntas en las que todos los jueces estuvieron de acuerdo. Entre las correcciones que se hicieron fueron: agregar instrucciones a cada uno de los instrumentos; cambiar una escala Likert de competencias comunicativas por un cuestionario, pues no cumplía con las características de escala; modificar algunas categorías y reubicar ciertas preguntas, así como corregir su redacción.

Se entregó la nueva versión para cerciorarse que ya no hubiera más observaciones, quedando así los instrumentos que se emplearon en la evaluación.

5.5.1 Entrevista al docente. Anexo 1

La entrevista al docente consta de 28 preguntas que indagan sobre aspectos como la situación escolar de los alumnos en cuanto a: desempeño académico, participación en clase y el interés de los padres por las actividades escolares y se

realizó con el objetivo de conocer cuál es la situación escolar de los cinco alumnos en cuanto a desempeño académico, participación en clase y el interés de los padres por las actividades escolares.

5.5.2 Cuestionario para el docente. Anexo 2

El cuestionario para el docente evalúa el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, se realizó con base en el Programa de Educación Preescolar (PEP). Con el objetivo de conocer las habilidades lingüísticas (orales y escritas) que el profesor considera tienen sus alumnos, cómo se expresan, el vocabulario que emplean o si presentan dificultades para comprender y/o seguir instrucciones por causa de la privación sociocultural.

5.5.3 Observación al alumno. Anexo 3

La observación al alumno se realizó con el fin de comprobar si los alumnos que identificó el docente no presentaban habilidades lingüísticas por causa de la privación sociocultural, la observación a los alumnos en aula permitió conocer el desempeño que presentan en áreas como atención, comprensión, relaciones sociales y lenguaje.

5.5.4 Observación al docente. Anexo 4

La observación al docente se llevó a cabo para describir la situación que se presentaba en el aula e identificar si las dificultades que mostraba el alumno se debían al método de enseñanza empleado por el profesor o eran por causa de la privación sociocultural. Las áreas que se observaron fueron: estrategias de enseñanza, actitud del docente durante la clase así como la organización de las actividades.

5.5.5 Observación al alumno durante el recreo. Anexo 5

La observación del alumno durante el recreo ayudó a conocer cómo eran las relaciones sociales del alumno y algunas habilidades lingüísticas en situaciones de juego.

5.5.6 Cuestionario socioeconómico. Anexo 6

El cuestionario socioeconómico se llevó a cabo con el objetivo de indagar aspectos acerca de la vivienda y labor ocupacional de los padres, para determinar el nivel socioeconómico (NSE) de los alumnos, se tomaron como referencia los niveles socioeconómicos determinados por la Asociación Mexicana de Investigación de Mercado y Opinión A.C. (Ramos, 2009).

El nivel socioeconómico no se refiere a la clase social, estilo de vida o ingreso económico de manera aislada, ya que se toman en cuenta estos rubros en conjunto para poder determinar el nivel de vida, entendiendo como *nivel de vida* el nivel de bienestar económico y social del hogar o qué tan satisfechas están sus necesidades.

Los miembros de esta asociación acuerdan estratificar a la población-objetivo en seis niveles socioeconómicos, los cuales fueron nombrados con letras.

- Nivel “A-B” es el estrato que contiene a la población con el más alto nivel de vida e ingresos del país.
- Nivel “C+” considera a las personas con ingresos o nivel de vida ligeramente superior al medio.
- Nivel “C” es el segmento que considera a las personas con ingresos o nivel de vida medio.

- Nivel “D+” en este segmento se considera a las personas con ingresos o nivel de vida ligeramente por debajo del nivel medio, es el nivel bajo que se encuentra en mejores condiciones.
- Nivel “D” está compuesto por personas con un nivel de vida austero y bajos ingresos.
- Nivel “E” se compone de la gente con menos ingresos y nivel de vida en todo el país.

5.5.7 Cuestionario sociocultural. Anexo 7

El cuestionario sociocultural permitió conocer intereses culturales, código lingüístico, valor dado al conocimiento y al aprendizaje, ya que otro de los factores ambientales que afecta el desarrollo escolar de los alumnos es el nivel cultural en el que se desenvuelven, dicho instrumento consta de 17 reactivos (Ramos, 2009).

5.5.8 Evaluación del área lingüística y académica

5.5.8.1 Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLÉ; Vega, 1991). Anexo 8

El EPLÉ fue probado y validado en México con una muestra de niños y niñas de nivel socioeconómico medio, próximos a concluir el nivel preescolar (Vega, 1991 citado en Guevara y Macotela, 2002).

Es una prueba de tipo conductual que sigue los lineamientos de la evaluación referida a criterios, en términos de destrezas específicas. Se diseñó para evaluar habilidades de tipo lingüístico y conceptual que los niños y niñas deben dominar antes de iniciar el aprendizaje de la lengua escrita.

El instrumento evalúa 10 áreas específicas: pronunciación correcta de sonidos del habla, discriminación de sonidos, análisis y síntesis auditivos, recuperación de nombres ante la presentación de láminas, seguimiento de

instrucciones, conocimiento del significado de palabras, comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordendas, repetición de un cuento, captando las ideas principales y los detalles, diferenciación entre dibujo y texto y expresión espontánea.

A continuación se describe lo que evalúa cada una de las áreas:

- Pronunciación correcta de los sonidos del habla: capacidad del alumno para articular de manera correcta palabras que contienen diversas combinaciones de vocales y consonantes.
- Discriminación de sonidos: capacidad del alumno para conocer semejanzas y diferencias entre sonidos.
- Análisis y síntesis auditivos: capacidad del alumno para desintegrar en un todo o en sus partes las palabras.
- Recuperación de nombres ante la presentación de láminas: capacidad del alumno para evocar el nombre correcto de un objeto presentado.
- Seguimiento de instrucciones: capacidad del niño para responder a los requerimientos del adulto (órdenes o indicaciones).
- Conocimiento del significado de palabras: capacidad del alumno para describir la idea que tiene sobre una palabra.
- Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordendas: capacidad del alumno para expresar la variedad de su vocabulario.
- Repetición de un cuento, captando las ideas principales y los detalles: capacidad del alumno para recordar las ideas principales de un cuento.
- Diferenciación entre dibujo y texto: capacidad del alumno para identificar el dibujo o texto de una palabra.

- Expresión espontánea: capacidad del alumno para narrar situaciones sobre la vida cotidiana.

5.5.8.2 Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE; De la cruz, 1989). Anexo 9

El BAPAE fue diseñado, validado y estandarizado en España para su aplicación en escuelas primarias, a alumnos del primer grado y, en 1999, fueron obtenidos los baremos mexicanos (Romero 1999, pp. 255-277 citado en Guevara y Macotella, 2002) entendiendo baremo como una escala de valores que se emplea para evaluar los elementos o características de un conjunto de personas.

Es un instrumento para evaluar habilidades pre-académicas que se consideran prerequisite para la lectoescritura y las matemáticas.

Las pruebas que conforman el BAPAE se dividen en niveles 1 y 2. El primero está conformado por cinco subpruebas: comprensión verbal; relaciones espaciales; aptitud numérica: conceptos cuantitativos; aptitud perceptiva: constancia de forma y aptitud perceptiva: orientación espacial.

Las pruebas EPLE Y BAPAE incluyen un sistema de calificación de acuerdo con las características de las respuestas del niño (correctas o incorrectas) y una plantilla donde aparecen las respuestas correctas a cada reactivo. Con base en ellos, cada prueba es calificada, reactivo por reactivo.

Para obtener la calificación se utiliza la fórmula “número de aciertos” entre el total de reactivos por cien.

5.5.9 Evaluación del área cognitiva. Test de matrices progresivas RAVEN

Se aplicó una evaluación del área cognitiva para medir la capacidad intelectual para comparar formas y razonar por analogías, independientemente de los conocimientos adquiridos. Brinda información sobre la capacidad y claridad de pensamiento presente del examinado para la actividad intelectual en un tiempo

ilimitado; esta prueba obliga a poner en marcha el razonamiento analógico, la percepción y la capacidad de abstracción (Chávez y Gutiérrez, 2009).

Es una prueba no verbal que consiste en encontrar la pieza faltante en una serie de figuras que se irán mostrando. Se debe analizar la serie que se le presenta y siguiendo la secuencia horizontal y vertical, se escoge una de las seis piezas sugeridas, la que encaje perfectamente en ambos sentidos.

5.6 Procedimiento

Para identificar a los alumnos que presentan privación sociocultural se realizó lo siguiente:

Se acudió a una escuela primaria ubicada en el municipio de Nezahualcóyotl, donde se hizo una cita con la directora para explicarle en qué consistían los objetivos del trabajo de tesis y el programa de intervención. Una vez aceptado el proyecto, se nos presentó con las profesoras a cargo de los grupos de primer grado.

Posteriormente se realizaron las entrevistas a las docentes, para conocer cuáles son los alumnos que consideran tienen un vocabulario escaso, dificultad para expresarse, dificultades para comprender y/o seguir instrucciones por causa de la privación sociocultural. Previamente se le explicó al profesor qué es la privación sociocultural y sus características.

Una vez realizada la entrevista al docente se llevó a cabo una observación no participante dentro del aula, para comprobar si los alumnos que identificó el docente no presentan habilidades lingüísticas por causa de la privación sociocultural y/o por causa de una inadecuada praxis docente.

Finalmente se aplicó un cuestionario socioeconómico y uno sociocultural a los padres de familia de los alumnos con posible privación sociocultural para confirmar este dato.

Una vez identificados los alumnos con privación sociocultural se realizó una evaluación (pre-test) del área cognitiva, habilidades sociales y lenguaje, que repercuten en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, con la finalidad de conocer el nivel en que se encontraban.

A partir de los resultados obtenidos, se diseñó el programa de intervención para desarrollar habilidades lingüísticas. De las trece habilidades propuestas, sólo se tomaron diez: comprensión verbal, aptitud numérica, aptitud perceptiva, discriminación de sonidos, recuperación de nombres ante la presentación de láminas, conocimiento del significado de palabras, comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordendas, repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles, diferenciación entre dibujo y texto y expresión espontánea, ya que, en seguimiento de instrucciones, pronunciación y discriminación auditiva los alumnos mostraron tener la competencia suficiente para llevarlas a cabo.

5.7 Programa de intervención

El objetivo de esta intervención fue desarrollar habilidades lingüísticas, en alumnos de 1° de primaria con privación sociocultural, el cual está fundamentado en la teoría del desarrollo mental de Vygotsky la cual tiene como premisa fundamental que el desarrollo tiene lugar en un nivel social, dentro del contexto cultural. El funcionamiento individual está determinado exclusivamente por el funcionamiento social y que la estructura de los procesos mentales de un individuo refleja el medio social del cual proviene (Garton y Pratt, 1991).

De acuerdo con Vygotsky, el pensamiento y el desarrollo individual dependen del lenguaje, dado que la perspectiva historia y la interacción social en algún sentido crea el lenguaje. A través del lenguaje y de la comunicación, la información cultural puede ser transmitida al niño, quien entonces interioriza este conocimiento y lo utiliza en función de sus propias necesidades.

El desarrollo posterior posibilita el uso de instrumentos cada vez más sofisticados, es decir, signos, el lenguaje hablado y después el escrito (tanto la lectura como la escritura).

Vygotsky (1978 citado en Garton y Pratt, 1991) propuso la zona de desarrollo próximo que es “la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado mediante la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial estimado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces”. Lo que el niño pueda conseguir en un momento dado con ayuda de materiales concretos y guías adecuadas, será capaz de hacerlo mañana por sí mismo.

La instrucción juega un papel fundamental en la teoría de Vygotsky esencialmente porque para él instrucción significada enseñanza y aprendizaje combinados.

Es por eso que se decidió hacer una pre-evaluación para conocer la zona de desarrollo real de los alumnos y con ello detectar las áreas en las que necesitaban apoyo, posteriormente se realizó una intervención con la que se pretendía que los alumnos desarrollaran intelectualmente e interiorizaran los procesos necesarios para el perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas en las cuales estaban deficientes.

El programa está conformado por veinte sesiones de una hora cada una, la intervención se llevó a cabo de lunes a viernes durante un mes en un horario de 3:00 a 4:00pm pues fue en el que se ajustaban los grupos, al ser una escuela de tiempo completo los temas del plan de estudios se veían de 8:00 am a 1:00pm, posteriormente los grupos pasaban al comedor de acuerdo al horario establecido, mientras los otros se dedicaban a actividades extraescolares como música, danza y computación, las cuales eran opcionales ya que para entrar había que realizar el pago correspondiente.

De acuerdo con los resultados que arrojaron las pruebas BAPAE y EPLE se diseñó el programa de intervención, para cada una de las habilidades lingüísticas

se diseñaron actividades que pudieran reforzarlas, partiendo de las más sencillas a las más complejas.

Los cinco alumnos presentaron mayor dificultad en las siguientes habilidades, dedicando más actividades a las más complejas. Discriminación auditiva, comprensión de sinónimos antónimos y palabras supraordenadas, expresión espontánea del lenguaje y repetición de un cuento captando las ideas principales, cuatro actividades a cada una. Aptitud numérica, aptitud perceptiva y diferenciación entre dibujo y texto, tres actividades por cada una. Recuperación de nombres ante la presentación de láminas y significado de palabras, dos actividades para cada habilidad.

Capítulo VI

Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en las áreas, académica, cognitiva, económica y sociocultural.

Entrevista al docente

Se realizó la entrevista a dos profesoras ya que los cinco alumnos estaban divididos en dos grupos, para saber qué alumnos presentaban características de privación sociocultural.

Los datos obtenidos de forma general en cuanto a las características del ambiente familiar es que son alumnos que viven solo con su mamá o papá, además de que éstos no muestran interés en las actividades escolares de sus hijos, pues no asisten a las juntas que la escuela convoca, como las firmas de boleta, no hay evidencia de que revisen o apoyen en las tareas escolares y en algunos casos sufren violencia intrafamiliar.

Ambas profesoras coinciden en que los padres tienen poco interés por la educación de sus hijos, situación que es característica de ambientes con privación sociocultural al vivir en condiciones de desesperación, cansancio, impotencia y violencia, lo que puede comprenderse por el contexto en que viven pero no significa que deban tolerarse. Las profesoras atribuyen al ambiente en el que se desarrollan los alumnos, que dos de ellos hayan presentado casos de robo de dinero a alumnos y profesores.

Referente al ámbito escolar las profesoras mencionan que los alumnos muestran dificultades de atención, logrando mantenerla en periodos muy breves, mostrándose impacientes, por lo que no logran realizar todas las actividades planteadas en el aula, a veces tienen que explicarles las tareas en varias ocasiones y de diferentes maneras; sin embargo, les es más fácil realizar las actividades cuando se trabaja con materiales concretos.

Los alumnos presentan mayores dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura; algunos solo conocen algunas letras, no saben leer ni escribir las palabras completas. Aunque esto pudiera parecer normal para alumnos que cursan el primer grado de primaria, se debe tomar en cuenta que los alumnos estaban por finalizar el ciclo escolar.

Las profesoras comentaron que se les mandó a llamar a los padres de familia de dichos alumnos para hablar acerca de su bajo desempeño académico, lo que los tenía en riesgo de recursar el ciclo escolar, por ello se les pediría que firmaran una carta donde se comprometerían a apoyar a sus hijos. Sin embargo, solo acudieron tres padres de familia a quienes la directora les advirtió que si no veía apoyo en las actividades escolares de su hijo iban a recursar el año.

Las profesoras también han observado como consecuencia de las dificultades de tipo económico en los alumnos, que al no realizar los pagos correspondientes en el área de comedor, deben dejarlos fuera y sin comer. La misma situación pasa en clase de música e inglés, pues son materias opcionales.

Como medida a la segregación a la hora de comer, una de las profesoras optó por pedirles a los alumnos que no quisieran la comida si ya están satisfechos o no les gusta, compartieran con sus compañeros que no tienen la posibilidad de pagar el comedor.

Las profesoras concluyen que han podido percibir que la privación sociocultural genera distintas situaciones en el hogar que repercuten inevitablemente en el ámbito escolar de los alumnos.

Questionario al docente

A continuación se presentan las apreciaciones que las maestras externan sobre los alumnos en esta intervención.

Participante 1

Cuando se expresa dando información acerca de un tema, sus oraciones son cortas, haciendo referencias espaciales y temporales poco precisas (*aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana*). Identifica que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones y que se hace de izquierda a derecha, sin embargo, no sabe leer ni escribir. Tampoco establece relaciones con la letra inicial de su nombre y otras palabras (“palabras que empiezan o terminan con...”).

Cuando narra cuentos, no sigue la secuencia de las ideas, se le dificulta expresar sus ideas acerca del contenido de un texto por lo que sugiere el título o las imágenes.

Participante 2

Da poca información sobre sí mismo (nombre, características y datos de su familia), cuando evoca sucesos o eventos y habla sobre ellos, no hace referencias espaciales y temporales precisas (*aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana*). Identifica que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones y que se hace de izquierda a derecha, sin embargo, no sabe leer ni escribir.

Cuando narra cuentos, se le dificulta seguir la secuencia de las ideas y expresar sus ideas acerca del contenido de un texto por lo que sugiere el título o las imágenes.

Participante 3

Se expresa dando información acerca de un tema con oraciones cortas utilizando un volumen de voz bajo, lo que dificulta comprender lo que dice. Cuando evoca sucesos o eventos y habla sobre ellos, no hace referencias espaciales y temporales precisas (*aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana*). Cuando narra cuentos, no sigue la secuencia de las ideas, se le dificulta expresar sus ideas acerca del contenido de un texto por lo que sugiere el título o las imágenes.

Identifica que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones y que se hace de izquierda a derecha, sin embargo, no sabe leer ni escribir.

Participante 4

No participa, se le dificulta expresar lo que está pensando así como sus sentimientos. Rara vez se dirige a alguien para preguntar algo. No relaciona aún fonema-grafema, incluidos los de su nombre. Identifica que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones y que se hace de izquierda a derecha, sin embargo, no sabe leer ni escribir.

Las pocas veces que evoca sucesos o eventos y habla sobre ellos no hace referencias espaciales y temporales precisas (*aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana*). No logra realizar una narración de un cuento y cuesta trabajo que participe para expresar sus ideas acerca del contenido de un texto por lo que sugiere el título o las imágenes.

Participante 5

Cuando se expresa dando información acerca de un tema, sus oraciones son cortas, haciendo referencias espaciales y temporales poco precisas (*aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana*). Aunque aún no sabe leer ni escribir, identifica que se hace de izquierda a derecha y que se lee en el texto y no en las ilustraciones.

Cuando narra cuentos, no sigue la secuencia de las ideas, se le dificulta expresar sus ideas acerca del contenido de un texto por lo que sugiere el título o las imágenes.

Observación al docente

Se realizó la observación a las docentes al inicio de la clase, durante la materia de español. Antes de comenzar la clase se reparten los desayunos, mientras los niños desayunan: se cobra el comedor para la hora de la comida, ya que el alumno que no pague no podrá comer y tendrá que esperar en las mesas asignadas para los alumnos que no pagan.

Docente A

En el grupo "A" se encontraban los participantes 1 y 2. La profesora reflejó organización en su clase, control sobre el grupo utilizando un método de enseñanza tradicionalista, aunque se mostraba flexible cuando los alumnos no entendían, así como en la implementación de reglas y sanciones dentro del salón de clase. Aclaraba sus dudas y apoyaba en la corrección de errores de los alumnos.

Al dar las instrucciones, empleó un vocabulario accesible para el nivel de los alumnos. La forma de trabajo fue siempre individual y pasiva por parte del alumno. No se observó que la profesora se preocupara por ver que todos los alumnos estuvieran realizando la misma actividad y no se atrasaran, tampoco que estableciera relación entre las actividades del aula con la vida cotidiana.

La actitud de la profesora hacia los participantes 1 y 2 en ocasiones llegaba a ser de indiferencia, pues si ellos no querían trabajar en clase les dejaba hacer lo que quisieran o les pedía que se quedaran fuera del salón.

Docente B

En este grupo se encontraban los participantes 3,4 y 5. La profesora no reflejó organización en su clase, su método de enseñanza es tradicionalista, se mostró autoritaria y en ocasiones agresiva con los alumnos. A pesar de esto no tiene control sobre el grupo.

Cuando dio las instrucciones no fueron claras, ya que las dijo mientras realiza actividades como cobrar y repartir los desayunos, lo que ocasionaba que los alumnos no le pusieran atención.

La forma de trabajo fue siempre individual y pasiva por parte de los alumnos. Al realizar un dictado, escuchamos mientras calificaba que le decía a uno de ellos que tenía que entregar el dictado completo “aunque se lo copies a tu compañero” para poder salir al recreo. Sus regaños siempre eran gritando o los castigaba dejándolos parados detrás de la puerta del salón.

No mostró apoyo en las correcciones de las actividades, en ocasiones no revisaba que la tarea estuviera hecha correctamente o incluso le encargaba a una de sus alumnas que les calificara. No se observó que la profesora estableciera relación entre las actividades del aula con la vida cotidiana.

La actitud de la profesora hacia los participantes 3, 4 y 5 es de total indiferencia, pues considera que “nada se puede hacer con ellos”.

Registro de observación al alumno

Participante 1

Se presenta siempre limpio y bien arreglado, sin embargo, no lleva los útiles escolares completos por lo que notamos que tuvo que pedir prestado material a otro compañero.

Se la pasa todo el tiempo fuera de su lugar, jugando, no presta atención a las indicaciones de la maestra, no realiza los trabajos en clase, molesta a sus compañeros, situación que los distrae y hace que la maestra le llame la atención o lo haga salir del salón. En algunas ocasiones lleva dinero para gastar en el recreo y para poder pagar el comedor.

No se sabe las letras del abecedario, por lo tanto, no sabe leer ni escribir lo que lo lleva a no realizar las actividades en clase, como los dictados. Se expresa

con oraciones cortas y en ocasiones no utiliza expresiones como: *por favor, gracias o pedir permiso.*

Participante 2

Se presenta limpio, lleva sus útiles escolares completos. Presta atención a las actividades de español (dictados, planas de enunciados), sin embargo, presenta dificultades para la lecto-escritura porque aún no se sabe todas las letras del abecedario, y puede escribir una palabra, siempre y cuando, se la deletreen; en ocasiones no realiza los dictados y termina copiando de la libreta de sus compañeros. Se expresa con oraciones cortas siempre que la profesora le pide su participación.

Durante la observación nos dimos cuenta que el alumno discutía con su compañera de mesa, ésta le decía llorando que le regresara su dinero (que era para el pago del comedor) que le había robado; unos minutos antes había pedido permiso para salir del salón e ir a entregar dinero a su hermana mayor (que cursa el 4°). Cuando la profesora se percató de la situación, llamó al alumno para preguntarle si era verdad lo que decía su compañera, él negó haber tomado el dinero de la lapicera; la profesora sólo le dijo a la alumna que la iba a dejar entrar al comedor pero que al día siguiente iba a tener que pagar lo de los dos días de comida.

Participante 3

Se presenta limpio y arreglado, no lleva sus útiles completos por lo que tiene que pedir prestado a sus compañeros. Muestra disposición e interés por aprender, sin embargo, le cuesta trabajo concentrarse y mantenerse en su lugar por periodos prolongados. Al no conocer las letras del abecedario, no sabe qué escribir y comienza a ver lo que sus demás compañeros hicieron para copiarles.

Se expresa con oraciones cortas y con un volumen de voz bajo y sólo después de insistirle para que responda. Con frecuencia dice que no puede o que no sabe realizar las actividades escolares sin siquiera intentarlo.

Participante 4

Se presenta sin asearse y desarreglada, no lleva el uniforme completo ni útiles y tampoco pide prestado. Se la pasa fuera de su lugar y en ocasiones se sale del salón y la profesora no se percata de la situación.

No pone atención a ninguna instrucción y no realiza las actividades planteadas en clase, ya que no sabe leer ni escribir, la profesora en ningún momento le llama la atención por no realizar las actividades y tampoco busca la manera de que la alumna se integre a las actividades.

La alumna es rechazada por sus compañeros del salón, quienes le hacen comentarios como “eres una ratera”, “estás sucia”, “hueles mal”. La maestra nunca interviene, lo que hace que la alumna se aparte aún más de sus compañeros. Durante la sesión no vimos que hablara y permanece con la cabeza agachada.

Participante 5

Se presenta sin asearse y desarreglado, no lleva el uniforme ni útiles completos, por lo que tiene que pedir prestado a sus compañeros.

Se distrae fácilmente, sus periodos de atención son muy cortos, permanece sentado en su lugar pero no realiza las actividades completas, ya que no se sabe todas las letras del abecedario, por lo tanto, se tarda en escribir y se va retrasando en las actividades.

Se expresa con oraciones cortas y se pone la mano en la boca, además su volumen de voz es bajo, lo que hace que se dificulte entenderle.

Observación en el recreo

Para tener información más precisa se realizó la observación en dos días a la hora del recreo, en el primero se observaron los primeros tres alumnos y en el segundo los dos restantes.

Participante 1

Le gusta jugar fútbol, se junta con algunos de sus compañeros pero en ocasiones llega a agredirlos, pues es muy impaciente al esperar su turno. Lleva dinero para comprar a la hora del recreo.

Participante 2

No tiene un grupo específico de amigos, en algunas ocasiones está con unos y luego con otros, rechazan al alumno porque en ocasiones llega a agredirlos. Lleva dinero para comprar a la hora del recreo.

Participante 3

No tiene dificultades para establecer contacto con otros compañeros, sabe esperar su turno en los juegos. No lleva dinero para comprar a la hora del recreo, pero lleva refrigerio.

Participante 4

Presenta dificultades para establecer relación con sus compañeros, ya que existe rechazo por parte de ellos. A veces da vueltas por todo el patio o se queda sentada en un solo lugar observando cómo juegan los demás alumnos.

No lleva dinero y tampoco refrigerio, siempre una compañera le lleva un sándwich que es lo único que come durante el tiempo que permanece en la escuela.

Participante 5

Juega con sus compañeros fútbol, responde agresivamente cuando las cosas no son como las desea. No lleva dinero para comprar a la hora del recreo, pero lleva refrigerio.

Cuestionario socioeconómico

Conforme los datos recabados y de acuerdo a la Asociación Mexicana de Investigación de Mercado y Opinión A.C., las familias se ubican en un nivel socioeconómico “E” el cual tiene como características: que el jefe de familia de estos hogares cursó, en promedio, estudios a nivel primaria sin completarla, y generalmente tiene subempleos o empleos eventuales, no poseen un hogar propio teniendo que rentar, sus viviendas poseen 1 ó 2 cuartos en promedio, mismos que utilizan para todas las actividades (en ellos duermen, comen, etc.), los electrodomésticos con los que cuentan son únicamente radio y televisión. Cuentan con servicio de agua potable, drenaje y luz. Ninguna de las familias cuenta con servicio médico (IMSS, ISSSTE, u otras instituciones de Salud).

Mencionan realizar tres comidas al día, de las cuales solo una es completa, ya que el desayuno y cena se limitan a leche y pan. Los hábitos de higiene, según los padres de familia, dicen realizarse a diario, sin embargo, algunos de los alumnos se presentan poco aseados y desarreglados.

Cuestionario del clima sociocultural

Las actividades familiares se centran en ver la televisión y en ocasiones escuchar la radio. La programación de telenovelas, programas de drama y concursos son los que más atienden.

No existen hábitos de lectura, no realizan visitas a museos, parques, teatro o cine ya que no cuentan con tiempo ni los recursos suficientes para llevar a cabo estas actividades. Las salidas son principalmente para realizar las compras de víveres.

La interacción dentro de las familias se limita a dar o recibir órdenes, los padres no dedican tiempo para hablar con sus hijos acerca de las actividades que realizaron en la escuela, tampoco se encargan de supervisar y apoyar las

actividades escolares de sus hijos, pues su tiempo lo invierten en trabajar y realizar las labores del hogar.

Los padres reconocen que sus hijos presentan dificultades en la adquisición de la lectura y escritura más que en matemáticas, sin embargo, creen que no pueden hacer nada respecto a eso ya que su nivel educativo es nivel primaria en algunos casos incompleta, ya que es responsabilidad de los profesores enseñar.

En el momento de realizar los cuestionarios, pudimos percatarnos que los padres de familia tenían dificultad para recordar datos esenciales como su dirección, fecha de nacimiento y edades de sus hijos. Cuando se les pedía que realizaran descripciones acerca de sus actividades, eran muy cortas y con pocos descriptores.

Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPPLE).

El Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura se aplicó de manera individual, en una sesión. Durante la aplicación los alumnos se mostraron participativos aunque se distraían constantemente.

Resultados generales por alumno

A continuación se desglosan los resultados generales obtenidos por los alumnos en el pre-test y pos-test para poder compararlos con la media poblacional mexicana.

Tabla 1. Comparación de resultados pre-test, pos-test y media poblacional mexicana

Alumno	Porcentaje pre-test	Media poblacional mexicana	Porcentaje pos-test
Participante 1	72.59 %	72.84	94.07 %
Participante 2	71.85 %		91.11 %
Participante 3	68.88 %		91.85 %
Participante 4	37.03 %		85.92 %
Participante 5	77.77 %		91.85 %

Como se observa en la tabla 1 el participante 1 obtuvo 72.59% en el pre-test encontrándose dentro de la media poblacional y alcanzó un 94.07% después de la intervención. El participante 2 obtuvo 71.85% en el pre-test encontrándose por debajo de la media poblacional y alcanzó un 91.11% después de la intervención. El participante 3 obtuvo 68.88% en el pre-test encontrándose por debajo de la media poblacional y alcanzó un 91.85% después de la intervención. El participante 4 obtuvo 37.03% en el pre-test encontrándose por debajo de la media poblacional y alcanzó un 85.92% después de la intervención. El participante 5 obtuvo 77.77% en el pre-test encontrándose por encima de la media poblacional y alcanzó un 91.85% después de la intervención.

De acuerdo con el puntaje obtenido en el pre-test, tres de los alumnos se encuentran por debajo de la media poblacional, mientras que uno está dentro de la media y el por encima de ésta. Sin embargo al desglosar los porcentajes obtenidos por cada área, podemos notar que las habilidades más altas son las más básicas, después de la intervención los cinco alumnos se encuentran por arriba de la media, ya que se trabajaron las habilidades más complejas que fueron las de menos puntaje, siendo éstas la base para el desarrollo de la lecto-escritura.

Resultados generales por área

A continuación se presenta el promedio alcanzado por los alumnos en el pre-test y pos-test en cada área del EPLE.

Tabla 2. Promedios alcanzados en cada área del EPLE

Subtest	Porcentaje por área pre-test	Porcentaje por área pos-test
1. Pronunciación correcta de sonidos del habla	71%	86%
2. Discriminación de sonidos	56%	96%
3. Análisis y síntesis auditivas	74%	100%
4. Recuperación de nombres ante la presentación de láminas	60%	84%
5. Seguimiento de instrucciones	100%	100%
6. Conocimiento del significado de las palabras	51%	90%
7. Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas	35%	87%
8. Repetición de un cuento, captando las ideas principales y los detalles	30%	82%
9. Diferencias entre dibujo y texto	62%	100%
10. Expresión espontánea	52%	70%

En el área de pronunciación el promedio inicial fue de 71% alcanzando un 86% al finalizar la intervención. En el área de discriminación de sonidos el promedio inicial fue de 56% alcanzando un 96% al finalizar la intervención. En el área de análisis y síntesis auditivas el promedio inicial fue de 74% alcanzando un 100% al finalizar la intervención. En el área de recuperación de nombres el promedio inicial fue de 60% alcanzando un 84% al finalizar la intervención. En el área de seguimientos de instrucciones el promedio inicial fue de 100% manteniendo el 100% al finalizar la intervención. En el área de significado de las palabras el promedio inicial fue de 51% alcanzando un 90% al finalizar la intervención. En el área de sinónimos y antónimos el promedio inicial fue de 35% alcanzando un 87% al finalizar la intervención. En el área de repetición de un cuento el promedio inicial fue de 30% alcanzando un 82% al finalizar la intervención. En el área de diferencia entre dibujo y texto el promedio inicial fue de 62% alcanzando un 100% al finalizar la intervención. En el área de expresión espontánea el promedio inicial fue de 52% alcanzando un 70% al finalizar la intervención.

Resultados por subtest

A continuación se desglosan los resultados del pre-test y pos-test de cada área del EPLE por alumno.

Tabla 3. Promedios alcanzados en cada área del EPLE del participante 1

PARTICIPANTE 1		
Subtest	Porcentaje pre-test	Porcentaje pos-test
1. Pronunciación correcta de sonidos del habla	93.33%	93.33%
2. Discriminación de sonidos	60%	100%
3. Análisis y síntesis auditivas	100%	100%
4. Recuperación de nombres ante la presentación de laminas	50%	80%
5. Seguimiento de instrucciones	100%	100%
6. Conocimiento del significado de las palabras	35%	85%
7. Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas	15%	95%
8. Repetición de un cuento, captando las ideas principales y los detalles	50%	90%
9. Diferencias entre dibujo y texto	70%	100%
10. Expresión espontanea	70%	70%

Como se aprecia en la tabla 3 de acuerdo con el puntaje obtenido en el pre-test, el alumno se encontró dentro de la media poblacional. Después de la intervención aumentó su puntuación global y en algunas mantuvo el mismo número de respuestas correctas.

En pronunciación mantuvo la puntuación de 93.33%. Discriminación de sonidos aumentó de 60% al 100%. Análisis y síntesis auditivas mantuvo el 100%. Recuperación de nombres aumentó de 50% al 80%. Seguimiento de instrucciones mantuvo el 100%. Significado de palabras aumentó de 35% a 85%. Sinónimos y antónimos aumentó de 15% a 95%. Repetición de un cuento aumentó de 50% a 90%. Diferencias entre dibujo y texto aumentó de 70% a 100%. Expresión espontanea mantuvo el 70%.

Resultados por subtest

Tabla 4. Promedios alcanzados en cada área del EPLE del participante 2

PARTICIPANTE 2		
Subtest	Porcentaje pre-test	Porcentaje pos-test
1. Pronunciación correcta de sonidos del habla	86.66 %	86.66 %
2. Discriminación de sonidos	30 %	100 %
3. Análisis y síntesis auditivas	100 %	100 %
4. Recuperación de nombres ante la presentación de laminas	70 %	80 %
5. Seguimiento de instrucciones	100 %	100 %
6. Conocimiento del significado de las palabras	70 %	95 %
7. Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas	40 %	85 %
8. Repetición de un cuento, captando las ideas principales y los detalles	40 %	90 %
9. Diferencias entre dibujo y texto	40 %	100 %
10. Expresión espontanea	60 %	60 %

Como se observa en la tabla 4 de acuerdo con el puntaje obtenido en el pre-test, el alumno se ubicó por debajo de la media poblacional. Después de la intervención alcanzó mayor puntuación general y en algunas mantuvo el mismo número de respuestas correctas.

En pronunciación mantuvo la puntuación de 86.66%. Discriminación de sonidos aumentó de 30% al 100%. Análisis y síntesis auditivas mantuvo el 100%. Recuperación de nombres aumentó de 70% al 80%. Seguimiento de instrucciones mantuvo el 100%. Significado de palabras aumentó de 70% a 95%. Sinónimos y antónimos aumentó de 40% a 85%. Repetición de un cuento aumentó de 40% a 90%. Diferencias entre dibujo y texto aumentó de 40% a 100%. Expresión espontanea mantuvo el 60%.

Resultados por subtest

Tabla 5. Promedios alcanzados en cada área del EPLE del participante 3

PARTICIPANTE 3		
Subtest	Porcentaje pre-test	Porcentaje post-test
1. Pronunciación correcta de sonidos del habla	53.3 %	73.33 %
2. Discriminación de sonidos	100 %	100 %
3. Análisis y síntesis auditivas	55 %	100 %
4. Recuperación de nombres ante la presentación de laminas	60 %	80 %
5. Seguimiento de instrucciones	100 %	100 %
6. Conocimiento del significado de las palabras	65 %	95 %
7. Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas	45 %	90 %
8. Repetición de un cuento, captando las ideas principales y los detalles	30 %	90 %
9. Diferencias entre dibujo y texto	30 %	100 %
10. Expresión espontanea	50 %	80 %

Como se observa en la tabla 5 de acuerdo con en el puntaje obtenido en el pre-test, el alumno se situó por debajo de la media poblacional. Después de la intervención logró mayor puntuación global y en algunas mantuvo el mismo número de respuestas correctas.

En pronunciación aumentó de 53.3% a 73.33%. Discriminación de sonidos mantuvo el 100%. Análisis y síntesis auditivas aumentó de 55% al 100%. Recuperación de nombres aumentó de 60% al 80%. Seguimiento de instrucciones mantuvo el 100%. Significado de palabras aumentó de 65% a 95%. Sinónimos y antónimos aumentó de 45% a 90%. Repetición de un cuento aumentó de 30% a 90%. Diferencias entre dibujo y texto aumentó de 30% a 100%. Expresión espontanea aumentó de 50% a 80%.

Resultados por subtest

Tabla 6. Promedios alcanzados en cada área del EPLE del participante 4

PARTICIPANTE 4		
Subtest	Porcentaje pre-test	Porcentaje post-test
1. Pronunciación correcta de sonidos del habla	33.33 %	86.66 %
2. Discriminación de sonidos	40 %	100 %
3. Análisis y síntesis auditivas	15 %	100 %
4. Recuperación de nombres ante la presentación de laminas	50 %	90 %
5. Seguimiento de instrucciones	100 %	100 %
6. Conocimiento del significado de las palabras	40 %	85 %
7. Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas	5 %	80 %
8. Repetición de un cuento, captando las ideas principales y los detalles	0 %	50 %
9. Diferencias entre dibujo y texto	80 %	100 %
10. Expresión espontanea	0 %	60 %

Como se observa en la tabla 6 y gráfica 6 de acuerdo con en el puntaje obtenido en el pre-test, el alumno se situó por debajo de la media poblacional. Después de la intervención superó su puntuación general y en un área mantuvo el mismo número de respuestas correctas.

En pronunciación aumentó de 33.33% a 86.66%. Discriminación de sonidos aumentó de un 40% al 100%. Análisis y síntesis auditivas aumentó de 15% al 100%. Recuperación de nombres aumentó de 50% al 90%. Seguimiento de instrucciones mantuvo el 100%. Significado de palabras aumentó de 40% a 85%. Sinónimos y antónimos aumentó de 5% a 80%. Repetición de un cuento aumentó de 0% a 50%. Diferencias entre dibujo y texto aumentó de 80% a 100%. Expresión espontánea aumentó de 0% a 60%.

Resultados por subtest

Tabla 7. Promedios alcanzados en cada área del EPLE del participante 5

PARTICIPANTE 5		
Subtest	Porcentaje pre-test	Porcentaje pos-test
1. Pronunciación correcta de sonidos del habla	93.33 %	93.33 %
2. Discriminación de sonidos	50 %	80 %
3. Análisis y síntesis auditivas	100 %	100 %
4. Recuperación de nombres ante la presentación de laminas	70 %	90 %
5. Seguimiento de instrucciones	100 %	100 %
6. Conocimiento del significado de las palabras	45 %	90 %
7. Comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordenadas	25 %	85 %
8. Repetición de un cuento, captando las ideas principales y los detalles	30 %	90 %
9. Diferencias entre dibujo y texto	90 %	100 %
10. Expresión espontanea	60 %	80 %

Como se observa en la tabla 7 de acuerdo con el puntaje obtenido en el pre-test, el alumno se situó por encima de la media poblacional. Después de la intervención logró superar su puntuación global y en algunas mantuvo el mismo número de respuestas correctas.

En pronunciación mantuvo el 93.33%. Discriminación de sonidos aumentó de un 50% a 80%. Análisis y síntesis auditivas mantuvo el 100%. Recuperación de nombres aumentó de 70% a 90%. Seguimiento de instrucciones mantuvo el 100%. Significado de palabras aumentó de 45% a 90%. Sinónimos y antónimos aumentó de 25% a 85%. Repetición de un cuento aumentó de 30% a 90%. Diferencias entre dibujo y texto aumentó de 90% a 100%. Expresión espontanea aumentó de 60% a 80%.

Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (BAPAE)

La prueba se aplicó en una sola sesión, durante la cual los alumnos mostraron disposición y una actitud positiva, sin embargo mantenían la atención por periodos muy cortos.

Resultados generales por alumno

A continuación se desglosan los resultados generales obtenidos por los alumnos en el pre-test y pos-test para poder compararlos con la media poblacional mexicana y el total de aciertos posibles del BAPAE.

Tabla 8. Comparación de aciertos pre-test, pos-test y media poblacional mexicana

Alumno	Total de aciertos pre-test	Total de aciertos pos-test	Media poblacional mexicana
Participante 1	39	83	43.68
Participante 2	40	85	
Participante 3	33	83	
Participante 4	23	79	
Participante 5	33	86	

De acuerdo con el puntaje obtenido en el pre-test, los cinco alumnos se encuentran por debajo de la media aumentando significativamente los puntajes después de la intervención.

Como se observa en la tabla 8 el participante 1 obtuvo 39 aciertos aumentando a 83. El participante 2 obtuvo 40 aciertos aumentando a 85. El participante 3 obtuvo 33 aciertos aumentando a 83. El participante 4 obtuvo 23 aciertos aumentando a 79. El participante 5 obtuvo 33 aciertos aumentando a 86.

Resultados generales por área del BAPAE

En la tabla 9 se representa el promedio global del pre-test y pos-test de los cinco alumnos en cada área.

Tabla 9. Comparación de promedios obtenidos en pre-test y pos-test respecto al total de aciertos posibles

Resultados generales por área				
Sub-prueba		Promedio pre-test	Total de aciertos posibles	Promedio pos-test
1. Comprensión verbal		9	20	19
2. Aptitud numérica		8	20	18
3. Aptitud perceptiva	4. Constancia de la forma	17	50	46
	5. Orientación espacial			
	6. Igualación			

En el área de comprensión verbal el promedio inicial fue 9 aciertos, aumentando a 19 de 20 posibles aciertos después de la intervención. En el área de aptitud numérica el promedio inicial fue 7 aciertos, aumentando a 18 de 20 posibles aciertos después de la intervención. En el área de aptitud perceptiva el promedio inicial fue de 16 aciertos, aumentando a 46 de 50 posibles aciertos después de la intervención.

Resultados por sub-prueba

A continuación se desglosan los resultados del pre-test y pos-test de cada área del BAPAE por alumno.

Tabla 10. Promedios alcanzados en cada área del BAPAE del participante 1

PARTICIPANTE 1					
Sub-prueba		Total de aciertos posibles	Aciertos pre-test	Aciertos post-test	Media poblacional
1. Comprensión verbal		20	10	18	13.23
2. Aptitud numérica		20	9	19	10.08
3. Aptitud perceptiva	4. Constancia de la forma	50	20	46	20.29
	5. Orientación espacial				
	6. Igualación				

En el área de comprensión verbal de 20 posibles aciertos obtuvo 10 quedando por debajo de la media poblacional, superándola después de la intervención con 18 aciertos. En el área de aptitud numérica de 20 posibles aciertos obtuvo 9 quedando por debajo de la media poblacional superándola después de la intervención con 19 aciertos. En el área de aptitud perceptiva de 50 posibles aciertos obtuvo 20 quedando por debajo de la media poblacional superándola después de la intervención con 46 aciertos.

Los resultados anteriores indican una mejoría notable con respecto a su propio desempeño anterior, y una ejecución muy por encima de la media poblacional en el post-test.

Resultados por sub-prueba

Tabla 11. Promedios alcanzados en cada área del BAPAE del participante 2

PARTICIPANTE 2					
Sub-prueba		Total de aciertos posibles	Aciertos pre-test	Aciertos pos-test	Media
1. Comprensión verbal		20	12	20	13.23
2. Aptitud numérica		20	10	19	10.08
Aptitud perceptiva	4. Constancia de la forma	50	18	46	20.29
	5. Orientación espacial				
	6. Igualación				

En el área de comprensión verbal de 20 posibles aciertos obtuvo 12 quedando por debajo de la media poblacional, superándola después de la intervención con 20 aciertos. En el área de aptitud numérica de 20 posibles aciertos obtuvo 10 quedando por debajo de la media poblacional superándola después de la intervención con 19 aciertos. En el área de aptitud perceptiva de 50 posibles aciertos obtuvo 18 quedando por debajo de la media poblacional superándola después de la intervención con 46 aciertos.

Los resultados anteriores indican una mejoría notable con respecto a su propio desempeño anterior, y una ejecución muy por encima de la media poblacional en el post-test.

Resultados por sub-prueba

Tabla 12. Promedios alcanzados en cada área del BAPAE del participante 3

PARTICIPANTE 3					
Sub-prueba		Total de aciertos posibles	Aciertos pre-test	Aciertos pos-test	Media
1. Comprensión verbal		20	8	18	13.23
2. Aptitud numérica		20	8	19	10.08
Aptitud perceptiva	4. Constancia de la forma	50	17	46	20.29
	5. Orientación espacial				
	6. Igualación				

En el área de comprensión verbal de 20 posibles aciertos obtuvo 8 quedando por debajo de la media poblacional, superándola después de la intervención con 18 aciertos. En el área de aptitud numérica de 20 posibles aciertos obtuvo 8 quedando por debajo de la media poblacional superándola después de la intervención con 19 aciertos. En el área de aptitud perceptiva de 50 posibles aciertos obtuvo 17 quedando por debajo de la media poblacional superándola después de la intervención con 46 aciertos.

Los resultados anteriores indican una mejoría notable con respecto a su propio desempeño anterior, y una ejecución muy por encima de la media poblacional en el post-test.

Resultados por sub-prueba

Tabla 13. Promedios alcanzados en cada área del BAPAE del participante 4

PARTICIPANTE 4					
Sub-prueba		Total de aciertos posibles	Aciertos pre-test	Aciertos pos-test	Media
1. Comprensión verbal		20	7	19	13.23
2. Aptitud numérica		20	5	16	10.08
Aptitud perceptiva	4. Constancia de la forma	50	11	44	20.29
	5. Orientación espacial				
	6. Igualación				

En el área de comprensión verbal de 20 posibles aciertos obtuvo 7 quedando por debajo de la media poblacional, superándola después de la intervención con 19 aciertos. En el área de aptitud numérica de 20 posibles aciertos obtuvo 5 quedando por debajo de la media poblacional superándola después de la intervención con 16 aciertos. En el área de aptitud perceptiva de 50 posibles aciertos obtuvo 11 quedando por debajo de la media poblacional superándola después de la intervención con 44 aciertos.

Los resultados anteriores indican una mejoría notable con respecto a su propio desempeño anterior, y una ejecución muy por encima de la media poblacional en el post-test.

Resultados por sub-prueba

Tabla 14. Promedios alcanzados en cada área del BAPAE del participante 5

PARTICIPANTE 5					
Sub-prueba		Total de aciertos posibles	Aciertos pre-test	Aciertos pos-test	Media
1. Comprensión verbal		20	9	20	13.23
2. Aptitud numérica		20	6	17	10.08
Aptitud perceptiva	4. Constancia de la forma	50	18	49	20.29
	5. Orientación espacial				
	6. Igualación				

En el área de comprensión verbal de 20 posibles aciertos obtuvo 9 quedando por debajo de la media poblacional, superándola después de la intervención con 20 aciertos. En el área de aptitud numérica de 20 posibles aciertos obtuvo 6 quedando por debajo de la media poblacional superándola después de la intervención con 17 aciertos. En el área de aptitud perceptiva de 50 posibles aciertos obtuvo 18 quedando por debajo de la media poblacional superándola después de la intervención con 49 aciertos.

Los resultados anteriores indican una mejoría notable con respecto a su propio desempeño anterior, y una ejecución muy por encima de la media poblacional en el post-test.

Resultados del test de matrices progresivas RAVEN

Nombre	RESULTADOS DE LA PRUEBA RAVEN PRE-TEST			
	PUNTAJE	PERCENTIL	RANGO	DIAGNOSTICO
Participante 1	6	5	IV-	Deficiente
Participante 2	8	5	IV-	Deficiente
Participante 3	12	10	IV-	Inferior al término medio
Participante 4	4	5	IV-	Deficiente
Participante 5	6	5	IV-	Deficiente

Nombre	RESULTADOS DE LA PRUEBA RAVEN POS-TEST			
	PUNTAJE	PERCENTIL	RANGO	DIAGNOSTICO
Participante 1	29	95	I	Superior
Participante 2	30	95	I	Superior
Participante 3	27	95	I	Superior
Participante 4	25	90	II	Superior al término medio
Participante 5	33	95	I	Superior

De acuerdo con el puntaje obtenido de la prueba RAVEN, en el pre-test podemos observar que cuatro de los alumnos se encuentran con un diagnóstico de “deficiente” y uno de ellos inferior al término medio. Sin embargo, debemos tomar en cuenta que los resultados obtenidos en esta prueba no son determinantes de la capacidad intelectual de los alumnos, pero sirve de apoyo para la evaluación psicopedagógica que se completa con entrevistas, observaciones y cuestionarios.

Una vez realizada la pre-evaluación pudimos concluir que los alumnos estaban deficientes en las habilidades lingüísticas, preacadémicas y de pensamiento que favorecen el proceso de adquisición de la lectura y escritura, debido a que en sus familias no existe la suficiente estimulación e interacción,

mientras que en la escuela sus necesidades tampoco son atendidas, lo que ha llevado a algunos de los alumnos a la repetición del ciclo escolar.

Por lo tanto, los alumnos no están preparados para enfrentarse a la instrucción escolar, por lo que consideramos necesaria una intervención para evitar posteriormente la deserción escolar de alguno de los alumnos.

Después de la intervención, los puntajes obtenidos cambian significativamente ya que durante las sesiones se estimularon habilidades como atención, percepción y concentración lo que favoreció a los alumnos al momento de la aplicación del pos-test.

CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue diseñar un programa de intervención para alumnos de 1° de primaria con privación sociocultural para desarrollar habilidades lingüísticas de comprensión verbal, aptitud numérica, aptitud perceptiva, discriminación de sonidos, recuperación de nombres ante la presentación de láminas, conocimiento del significado de palabras, comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supraordendas, repetición de un cuento, captando las ideas principales y los detalles, diferenciación entre dibujo y texto y expresión espontánea.

Estas habilidades cognitivas son necesarias para la adquisición de la lecto-escritura, las cuales se da por sentado que los alumnos las tienen al ingresar a la primaria; sin embargo, si viven en ambientes poco estimulantes en cuanto al desarrollo de habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) los alumnos presentan dificultades para poder iniciarse en el proceso de lecto-escritura.

Antes de la intervención, se pudo corroborar que los alumnos tenían dificultades en la expresión como falta de fluidez, poco vocabulario e inmadurez sintáctica, debido a que su contexto, tanto escolar como familiar, no les favorece. Por un lado la escolaridad de los padres es de nivel primaria, no demostraron interés en las tareas escolares de sus hijos, el vocabulario que utilizaban era escaso empleando frases cortas para expresarse, así como palabras altisonantes, aunado lo anterior a que en algunos casos se presentaba violencia intrafamiliar.

En lo que se refiere al ambiente escolar, a pesar del rezago que presentaban los alumnos la escuela no llevaba a cabo ninguna intervención; los profesores dejaban de lado a los alumnos enfocándose solo en aquellos que “trabajaban”, y el servicio de USAER y Psicología tampoco cumplían su función con todos los alumnos pues le dan prioridad a aquellos que presentan dificultades de lenguaje y Síndrome de Down y que se encuentran integrados en la escuela.

Con lo anterior podemos concluir que es necesaria la aplicación de más programas que brinden atención a alumnos con privación sociocultural en zonas suburbanas, para compensar las carencias que tienen tanto a nivel de lenguaje como de áreas cognitivo, afectivo y social. Se cree que estos alumnos no tienen necesidades educativas especiales porque su problemática escolar no está relacionada a trastornos sensoriales, físicos o mentales, por lo que pasan el ciclo sin haber logrado adquirir los conocimientos necesarios para el siguiente curso y en algunos casos deben repetir el ciclo escolar generándose rezagos.

El programa de intervención y los instrumentos de evaluación fueron solicitados por la dirección para su posterior uso, quedando a cargo del psicólogo de la institución.

La intervención que se llevó a cabo con estos alumnos seguramente fue de suma importancia, especialmente para los propios alumnos atendidos, ya que se logró dejar de estereotipar a éstos como “flojos”, primeramente por informar a los profesores la situación en la que viven los alumnos debido a la privación sociocultural y cómo ésta repercute en el desempeño escolar. Y secundariamente, por mostrar a los profesores los avances que los cinco alumnos tuvieron después de la intervención.

Durante las primeras sesiones los alumnos se mostraron poco participativos pues cuando se les preguntaba algo (aunque fueran preguntas rompehielo) se cohibían e incluso en algunas ocasiones agachaban la cabeza y no nos volteaban a ver.

Las agresiones y faltas de respeto en un inicio eran constantes, los alumnos en ocasiones se pegaban, se quitaban el material, se decían groserías e insultos, se subían a las sillas, se tiraban al suelo, se metían debajo de la mesa e incluso llegaron a salirse del salón; poco a poco se hizo que los alumnos tomarán conciencia que es necesario respetar y tolerar para tener un buen ambiente de trabajo, se utilizaba el tiempo fuera para que los alumnos se tranquilizaran y se

hacían reflexiones de la conducta que estaban presentaban y cómo afectaba el ritmo de trabajo.

Otra de las situaciones que se presentaba era que los alumnos no querían realizar las actividades donde se incluían ejercicios con letras ya que decían constantemente “no puedo” y “es que no sé” teniendo que motivarlos a intentar y apoyándolos escribiendo las palabras en el pizarrón para que las copiaran e irlos familiarizando con las letras y sus sonidos (relación grafema-fonema) y de esta manera concluyeran la actividad y demostrándoles que tenían la capacidad para realizar las tareas planteadas.

Los alumnos mostraban preferencia por las actividades lúdicas, por ejemplo en una ocasión los alumnos tenían que representar una historia inventada por ellos, utilizando como personajes títeres que habían realizado con materiales como platos, palitos, estambre, colores, figuras de foami. En esta actividad los alumnos mostraron disposición y lograron organizarse sin nuestra ayuda, realizando una buena representación.

Durante las últimas sesiones los alumnos lograron realizar las actividades de manera completa, haciendo sus participaciones más elaboradas utilizando un vocabulario más amplio. Por ejemplo cuando se les presentaban imágenes para que los alumnos crearan una historia a partir de éstas, sólo se lograba que describieran imagen por imagen sin conseguir una historia, después de algunas sesiones los alumnos pudieron elaborar el cuento a partir de las imágenes.

En los resultados podemos ver que los alumnos obtuvieron mayores puntuaciones después de la intervención, por lo que podemos concluir que la intervención ayudó a los alumnos, primero, no sólo a mejorar sus habilidades lingüísticas a través de la programación de actividades para desarrollar las áreas en las que los alumnos tenían mayor dificultad sino, segundo, también a desarrollar habilidades cognitivas como recuperación, comprensión y análisis de la información así como procesos mentales de atención, percepción y concentración. Esta segunda ganancia es evidencia para los programas de enriquecimiento

cognitivo y lingüístico, revisados en el capítulo III de este trabajo, respecto de que es posible, en general, desarrollar la inteligencia, y en particular, desarrollar la inteligencia en poblaciones con desventajas socioculturales que viven en zonas suburbanas.

Una de las razones por las que el programa de intervención tuvo resultados favorables es que la institución nos dio la oportunidad de asistir todos los días durante un mes, lo que permitió que los alumnos trabajaran de manera constante con el programa de intervención, reforzando cada día lo aprendido con anterioridad. Además las actividades del programa están diseñadas específicamente para estimular cada una de las habilidades lingüísticas.

Las actividades diseñadas fueron de lo sencillo a lo complejo intercalando actividades de lecto-escritura con actividades lúdicas para evitar que se aburrieran o que ya no quisieran ir al taller, lo que fue un acierto pues cuando íbamos por los alumnos a sus salones se mostraban contentos y motivados de irse a trabajar al taller, incluso sus compañeros pedían asistir.

Los materiales utilizados en el taller eran en su mayoría didácticos, se llevaron grabaciones, videos, memoramas, loterías, rompecabezas, domino de figuras, ilustraciones, colores, revistas, entre otros con el fin de ampliar el vocabulario, estimular la percepción, expresión y comprensión oral.

Logramos que los alumnos trabajaran ya que nos sentábamos en círculo lo que evitaba que hubiera distracciones y a la vez ayudaba a que prestaran mayor atención al dar las instrucciones. Además al ser sólo cinco alumnos se lograba una atención más individualizada.

Además de las razones mencionadas anteriormente otro de factor que favoreció los resultados del pos-test es que durante la aplicación los alumnos mencionaron que recordaban las actividades del instrumento pre-test, lo que hacía que contestaran con mayor confianza y fluidez.

Con relación al papel del psicólogo educativo en la problemática planteada por este trabajo, la integración escolar de alumnos que presentan privación sociocultural para que sigan el currículo ordinario junto con sus compañeros de clase, es una figura central en la determinación de las adecuaciones de centro, de aula e individualizadas dirigidas a la integración escolar y social y a la apropiación del currículo en estudiantes que presentan NEE (ej.: Bautista, 1993; Calvo y Martínez, 2001).

En las adaptaciones curriculares de centro y de aula organizativas y didácticas el papel del psicólogo educativo es clave pues es él quien planifica, orienta, evalúa, diagnostica, interviene, así como recoge, sistematiza y devuelve información, a las diferentes figuras involucradas en el proceso de integración escolar, a saber, directivos, profesores tutores y de apoyo, padres de familia, especialistas, y el mismo alumno. Aunque las tareas de otros miembros del equipo multiprofesional (por ej.: el logoterapeuta, el profesor de apoyo, el trabajador social) también son muy importantes, finalmente, quien sistematiza y devuelve la información a los diferentes receptores (profesor de grupo, profesor de apoyo, padres de familia, alumno, etc.) es el psicólogo educativo.

ALCANCES Y LIMITACIONES

La intervención reportada tuvo durante la implementación los siguientes aciertos, facilidades e imperfecciones.

Alcances

- Los alumnos obtuvieron mejor desempeño en las pruebas y en las sesiones al expresar sus ideas haciéndolas más completas y extensas, ya que en un inicio sus intervenciones eran cortas y en algunos casos nulas.
- Conforme avanzaban las sesiones, los alumnos se veían más motivados para realizar las tareas, pues en un principio mostraban poca participación e interés hacia las actividades planteadas.
- Se logró mejorar la conducta, pues en un inicio existían agresiones físicas y verbales entre ellos, pero haciéndoles reflexionar sobre la importancia de respetar para ser respetado y poder trabajar en un ambiente en el que no se sintieran agredidos.
- Al inicio algunos alumnos no expresaban sus opiniones ni sentimientos, era difícil que nos contestaran un saludo, pero con el paso de las sesiones logramos que expresaran su sentir, ya que en todo momento se trató de establecer un clima de confianza.
- Los alumnos lograron mantener la atención al momento en el que se les daban las instrucciones y durante la realización de las actividades, de esta manera se lograba que las actividades se realizaran sin interrupciones, logrando así que las actividades fueran más enriquecedoras.
- Se incorporaron nuevas palabras al vocabulario de los alumnos a través de diferentes juegos didácticos como lotería, memorama, adivinanzas, así como la presentación de imágenes, videos y cuentos.

- Se desarrollaron habilidades cognitivas como recuperación, comprensión y análisis de la información, así como procesos mentales de atención, percepción y concentración, ya que mostraban mejor desempeño en la realización de las actividades.

Limitaciones

- La realización de la evaluación psicopedagógica se retrasó porque los padres de familia no asistían a los llamados para aplicar los cuestionarios socioeconómico y sociocultural. Entonces tuvimos que aplicarlo por partes fuera de la escuela cuando los padres iban a dejar a sus hijos, ya que decían no tener tiempo.
- Algunos alumnos faltaban constantemente, lo que retrasaba la aplicación de las evaluaciones.
- No contábamos con un espacio específico para trabajar con los alumnos, por lo que teníamos que preguntar diario dónde había un lugar disponible, compartiendo algunas ocasiones el espacio con las maestras de USAER, el psicólogo e incluso en la dirección.

SUGERENCIAS

A partir de las experiencias, se pueden ofrecer las siguientes sugerencias.

- Realizar un trabajo en colaboración, profesores, psicólogo, servicio de USAER, directivos y padres de familia para brindar la atención a los alumnos con privación sociocultural ya que se observó que no hay trabajo colectivo, cada uno responsabiliza al otro de no realizar el trabajo que le corresponde.
- Se debe realizar una evaluación en la que se identifiquen cuáles son las principales dificultades que tiene el alumno en su desempeño escolar, cuáles son los contenidos que le están costando más trabajo, para que a partir de esto se pueda saber desde qué punto partir y qué estrategias se pueden emplear.
- Que los profesores aprovechen el servicio de USAER y Psicología, derivando aquellos alumnos que presenten algún rezago para que se les haga una evaluación y si es necesario la aplicación del programa de intervención para alumnos con privación sociocultural, sin dejar de hacer el seguimiento correspondiente.
- Para que los profesores puedan realizar una mejor mediación con los alumnos es recomendable sentar a los alumnos cerca del profesor lo que permitirá una mejor observación de las actividades que se están realizando.
- Se recomienda dividir las tareas extensas en pasos sencillos para lograr que el alumno termine cada segmento.
- Que los profesores empleen estrategias de *modelamiento* que consiste en mostrarle al alumno cómo debe realizar la tarea y no sólo decirle, lo que ayudará a un mejor entendimiento de cómo debe realizarse la tarea.

REFERENCIAS

Aguilar, A. (2000). *De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad: Pilar básico en la Escuela del Siglo XXI*. Argentina: Espacio.

Aguilar, T. et. al. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural: una propuesta de intervención*. Madrid: Narcea.

Alarcón, R. (1986). *Psicología, pobreza y subdesarrollo*. Lima: INIDE.

Aldrete, M. G., Amezcua, M. T., Aranda, C., Mendoza, P. I. y Pando, M. (2003). *Desarrollo madurativo del niño en zonas socialmente deprimidas del Estado de Michoacán*. Investigación en Salud. Núm. 003. Extraído el 17 de octubre del 2010 desde: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/142/14250304.pdf>

APA. (2009). Division Educational Psychology. Extraído el 8 de abril de 2011 desde: www.apadiv15.org/apa/index.php.

Aragón, L. (2001). *Evaluación y tratamiento de niños disléxicos*. México: Trillas.

Arcilia, M. A. y Dimaté, C. (2003). *Repitencia escolar: ¿La ruta del fracaso o del éxito académico?* Colombia: Universidad Externado de Colombia.

Ardila, R. (1979). *Psicología social de la pobreza*. En J. Whittaker (Ed.) *La psicología social*.

Ausubel, Novak y Hanesian (1983). *Psicología cognitiva: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas

Bautista, R. (Comp.). (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe. Pp. 187-209. Ç

Bengoechea, P. (1999). *Dificultades de aprendizaje escolar en niños con necesidades educativas especiales: un enfoque cognitivo*. España: Universidad de Oviedo

Bonals, J. y Sánchez, M. (2005). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.

Buisán, N., Carmona, C., García, K., Noguera, S, y Rigau, E. (2009). *El niño incomprendido*. Barcelona: Amat.

Cabrerizo, J. y Rubio, Ma. J. (2007). *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. España: Pearson

Calvo, A. y Martínez, A. (1999). *Técnicas y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: Escuela Española.

Cano, A. y Nieto, E. (2006). *Programación didáctica y de aula: de la teoría a la práctica docente*. España: Universidad de Castilla- La Mancha.

Cano, J. (2005) *Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con el contexto sociocultural. Aula intercultural*. (3). Extraído el 17 de octubre del 2010 desde: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/cano.pdf>.

Castanedo, C. (1997). *Bases psicopedagógicas de la educación especial: evaluación e intervención*. Madrid: CCS.

CENEVAL, (2011), Extraído el 8 de abril de 2011 desde: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=2843>.

Chávez, M. A. y Gutiérrez, E. (2009). *Programa educativo para mejorar la comprensión de lenguaje en niños de cuarto grado de educación primaria con privación sociocultural*. Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional. México.

CONAFE, *Consejo Nacional de Fomento Educativo*. Extraído el 16 de noviembre del 2010 desde: <http://www.gobierno.com.mx/conafe.html>

CONEVAL. (2008). *Informe de pobreza multidimensional en México 2008*. Extraído el 21 de octubre del 2010 desde: <http://medusa.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/medicion/glosario.es.do>

CONEVAL, 2010. Consultado el 16 de Noviembre del 2011. Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/medicion/index.es.do>

Contreas, M. (2004). *Perfiles psicolingüísticos y poder discriminante de una batería de lenguaje entre trastornos específicos del lenguaje y privación sociocultural*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audilología. Vol. 24. Nº 2.

Croll, P. (2002). *Social deprivation, school-level achievement and special educational needs*. Educational Research. Vol. 44, Núm. 1

Delgado, U., García, G., Guevara, Y., Hermosillo, A. y López, A. (Enero-Marzo 2007). *Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 12, Núm. 31, Pp. 405-434. Recuperado el 13 de octubre del 2010 desde: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003219.pdf>

Delgado, U., García, G., Guevara, Y., Hermosillo, A., López, A. y Rugerio, J.P. (Abril-Junio 2008). *Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 11. Núm. 37, Pp. 573-597. Extraído el 13 de octubre del 2010 desde: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART37009>

Domenech, E. (2001). *Trastornos emocionales y patologías del lenguaje*. Barcelona: Masson.

Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusión*. Madrid: narcea.

Esquivel, F., Heredia, M.C. y Gómez-Maqueo, E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: Manual moderno.

Estefanía, M. y Tarazona, D. (2003). *Psicología y pobreza. ¿Hay algo psicológico en la pobreza o es la pobreza algo psicológico?*. Explorando Psicología. N° 12.

Galíndez, E, y Martínez, A. (2003). Coords. Villa, A. y Álvarez, M. *Familia y entorno: implicación de la familia en la organización escolar*. Bilbao: Mensajero.

Gallardo, J. R. y Gallego, J.L. (1993). *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.

García et. al. (2000). *Integración educativa en el aula regular, principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.

García, R., Martínez, B. y Ortega, P. (1987). *Educación compensatoria. Fundamentos y programas*. OCDE: París.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

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

González, B. y García, N. (2000). *Marginación y diversidad étnica*. España: Universidad de Oviedo. Recuperado de: <http://www.unioviedo.es/mdelbuey/documentos/area%20academica/bases/cursos%202000-2001/diversidad%20etnica%2000-01.PDF> el 2 de abril del 2012

González, E. et al. (1999). *Necesidades Educativas Especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid: CCS.

Guevara, Y. y Macotela, S. (2002). *Sondeo de habilidades preacadémicas en niños y niñas mexicanos de estrato socioeconómico bajo*. Revista Iberoamericana de Psicología. Vol. 36, Núm. 1 y 2.

INEGI. (2010). *México en cifras, información nacional por entidad federativa y municipios*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx> el 20 de Noviembre del 2011.

Jiménez, J. y Alonso, J. (2000). *Corregir problemas de lenguaje*. Barcelona: RBA práctica.

Jimenez, P. y Vilá M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Karagianis, L. y Nesbit, W. (1981). *The Warnock Report: Britain's Preliminary Answer to Public Law 94-142*. Exceptional Children, Volume 47, Number 5.

La integración educativa en el aula regular, principios, finalidades y estrategias, (2002), SEP: México.

Ley General de Educación. (1993). México: SEP. Recuperado el 15 de octubre del 2010 desde: basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/normateca/LeyGeneraldeEducacion.pdf

López, A. y Encabo, E. (2001). *El desarrollo de habilidades lingüísticas. Una perspectiva crítica*. España: Grupo Editorial Universitario.

López, A. y Encabo, E. (2000). *Intervención psicopedagógica en poblaciones con privación sociocultural: el cambio de actitudes hacia el aprendizaje de la lengua y la literatura*. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Nº. 15. Recuperado el 2 abril del 2012 desde: http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista15/15_15.pdf

Lou, A. y Jiménez, A. (1999). *Logopedia. Ámbitos de intervención*. Málaga: Aljibe

Moore, D. y Jefferson, J. (2005). *Manual de Psiquiatría Médica*. Madrid: Elsevier.

Nieto, M. (1984). *Evolución del lenguaje en el niño*. México: Porrúa

Ortiz, M. E. (2006). *Efectos de conocimientos previos, actitudes y un procedimiento de apoyo a la enseñanza sobre el desempeño de estudiantes de*

psicología. Tesis de doctorado en Psicología, Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México

Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson

Peñañiel, F. y Fernández, J. de D.(2000). *Cómo intervenir en la logopedia escolar. Resolución de casos prácticos*. Madrid: CCS

Pérez, R. (2003). *Educación Especial, atención a la diversidad y LOCE: un enfoque teórico y comprensivo*. Málaga: Aljibe.

Plan de estudios, educación básica. (2009). México: SEP. Extraído el 8 de noviembre del 2010 desde:
basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/.../plan/PlanEstEduBas09.pdf

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Extraído el 8 de noviembre del 2010 desde: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-oportunidades.html>

Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. (2002). México: SEP.

Pugliese, M. (2005). *Las competencias lingüísticas en la escuela infantil: Escuchar, hablar, leer y escribir*. Buenos Aires: Novedades Educativas

Puyuelo, M., Rondal, J.A. y Wiig, E. (2000). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson.

Ramos, V. (2009). *Intervención psicoeducativa a dos niños de cuarto grado de primaria con necesidades educativas especiales derivadas de la desventaja sociocultural*. Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional. México.

Real Academia de la Lengua Española, (2001). *Diccionario de la lengua española*. Extraído el 26 de abril del 2012 desde:
http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=sociocultural.

Romero, M., Aragón, L. y Silva, A. (2000) *Baremación de una batería de aptitudes para el aprendizaje escolar: zona metropolitana de la ciudad de México*. *Psicothema*. Vol. 12. nº 2.

Ruiz, Ma. R., Calero, A. y Toledo, M. *Relación entre pobreza simbólica y privación sociocultural*. Extraído el 8 de abril del 2011 desde:
http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=393

Sánchez, A. y Torres, J. A. (coord.) Villegas, F. (1997). *Educación especial II*. Madrid: Pirámide.

Sánchez, A. y Torres, J. A. (1997). *Educación Especial I: una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide

Santrock, J. (1982). *Desarrollo infantil*. México: McGraw-Hill

Solana, F. (2005). *Educación y Desigualdad*. México: Siglo XXI

Solano, J. (2002). *Estratificación Social y trayectorias académicas*. España: Universidad de Murcia

Strumpel, B., Morgan, J. y Zhan E. (1979). *La conducta humana en las relaciones económica..* México: Trillas.

Tilstone, C., Florian, L. y Rose, R. (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS.

Vygotsky, J. V. (1977): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.

Warnock, M. (2005). *Special Educational Needs: A New Look* (Philosophy of Education Society of Great Britain Publications). Beyond the Dilemma of Difference.

Yuste, C. (2007). Programa para la estimulación de las habilidades de la inteligencia (PROGRESINT). Extraído el 23 de junio del 2011 de: <http://www.educacionespecialylogopedia.es/educacion-especial-logopedia-a/8478690034/ficha/Progresint-09.-Comprensi%C3%B3n-del-lenguaje.html>

ANEXOS

Anexo 1

Entrevista al docente

1. ¿Cuál es su profesión?
2. ¿En qué institución realizó sus estudios?
3. ¿Cuántos años lleva ejerciendo su profesión?
4. ¿Hace cuantos años labora en esta institución?
5. ¿Cuál considera que es el nivel socioeconómico predominante en su salón de clases?
6. ¿Sabe que es la privación sociocultural?
7. ¿Ha identificado obstáculos para la enseñanza de los contenidos por causa de la privación sociocultural?

Desempeño académico del alumno

8. ¿En qué proceso de aprendizaje en específico, ha notado que presenta dificultades?
9. ¿Qué actividades realiza con mayor facilidad?
10. ¿Cuáles son las actividades en las que muestra mayor interés?
11. ¿Falta a clases con frecuencia?
12. ¿Llega con retardos?
13. ¿Realiza todas las actividades planteadas en el aula?
14. ¿Muestra disposición para realizar actividades?
15. ¿Logra mantener la atención en las actividades que se le piden?
16. ¿Sigue las instrucciones?
17. ¿Con frecuencia tiene que explicarle algo en varias ocasiones y de diferentes maneras?
18. ¿Presenta dificultades al expresar sus ideas?
19. ¿Recuerda con facilidad las actividades realizadas el día anterior?
20. ¿Olvida fácilmente lo aprendido?
21. ¿Entiende el significado de lo que escucha y sus respuestas son adecuadas?
22. ¿Se expresa con claridad?
23. ¿Combina palabras en frases y oraciones?

Participación de los padres

24. ¿Los padres asisten a las citas que la escuela determina?
25. ¿Los padres solicitan juntas extraordinarias con usted?
26. ¿Los padres de familia muestran interés por las actividades escolares de su hijo?
27. ¿Considera que las tareas del alumno son deficientes por falta de supervisión de los padres?

Anexo 2

Cuestionario para el docente

Instrucciones: Marque con una **X** la opción que mejor describa lo que piensa usted acerca de las habilidades lingüísticas con las que cuenta el alumno.

LENGUAJE ORAL					
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Da información sobre sí mismo (nombre, características, datos de su familia o domicilio, entre otros).					
Evoca sucesos o eventos y habla sobre ellos haciendo referencias espaciales y temporales cada vez más precisas (aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana).					
Solicita la palabra.					
Respeto los turnos de habla de los demás.					
Explica los pasos a seguir para realizar juegos y experimentos.					
Explica por qué está de acuerdo o en desacuerdo con lo que otros opinan sobre un tema.					
Se expresa de maneras diferentes cuando se dirige a un adulto y cuando se dirige a otros niños, en diversas situaciones comunicativas.					

Narra anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas.					
Narra utilizando la entonación necesaria para hacerse comprender por quienes lo escuchan.					
Narra utilizando el volumen de voz necesarios para hacerse comprender por quienes lo escuchan.					
Distingue en una historia entre hechos fantásticos y reales.					
Identifica que existen personas o grupos que se comunican con lenguas distintas a la suya.					
Conoce términos que se utilizan en diferentes regiones del país y reconoce su significado.					

LENGUAJE ESCRITO					
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Diferencia entre un texto y otro a partir de sus características gráficas y del lenguaje que se usa en cada uno (un cuento de una receta, una carta de una invitación, revista, diccionario entre otros).					
Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará (por lo que sugiere el					

título, las imágenes, algunas palabras o letras que reconoce).					
Identifica que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones.					
Identifica que se lee y escribe de izquierda a derecha.					
Reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y el sonido inicial correspondiente.					
Establece relaciones con la letra inicial de su nombre y otras palabras (palabras que empiezan o terminan con...).					
Recrea cuentos modificando, cambiando o agregando personajes y sucesos.					

Anexo 3

Registro de observación del alumno

Fecha de Observación: _____	Observador: _____
Nombre del alumno: _____	Edad: _____
Materia: _____	Tiempo: _____

	Se presenta	No se presenta
Seguimiento de instrucciones		
Permanece atento mientras el profesor da las instrucciones		
Escucha cuando se le habla		
Asimila y relaciona conceptos verbales "pon el cuaderno encima de la mesa"		
Entiende el significado de lo que escucha		
Sus respuestas son adecuadas a lo que se le pregunta		
Realiza la actividad tal y cómo se la indicaron		
Discriminación auditiva y pronunciación		
Decodifica las palabras escritas de manera fluida y automática		
Deletrea las palabras		

Lee de izquierda a derecha		
Lee línea por línea		
Lee palabra por palabra		
Deletrea las palabras		
Lee rápido		
Al leer omite silabas		
Relaciona las letras con su sonido		
Respetar los signos de puntuación		
Utiliza la entonación y el volumen de voz necesarios		
Expresión espontánea del lenguaje		
Se expresa con oraciones cortas (menos de 3 elementos)		
Realiza repeticiones al expresarse		

Da su opinión durante las actividades		
Pide sugerencias		
Expresa sus emociones o sentimientos		
Mantiene una conversación		
Saluda a otra persona		
Utiliza expresiones como: por favor, gracias, pedir permiso, etc.		
Se expresa verbalmente con facilidad		
Se expresa correctamente de acuerdo a la situación		
Comprensión de narraciones		
Recuerda ideas principales de una historia corta		
Recuerda las características de los personajes principales que participan en la historia		
Describe el escenario en el que sucede la historia		

Responde a preguntas del profesor respecto a los personajes de una narración		
Describe la acción que se acaba de realizar		
Significado de palabras		
Puede cambiar el orden de un enunciado manteniendo el significado de la oración		
Puede cambiar las palabras de un enunciado manteniendo el significado de la oración		
Utiliza las palabras de acuerdo al contexto		

Anexo 4

Registro de observación del docente

Fecha de Observación: _____	Observador: _____
Nombre del alumno: _____	Edad: _____
Materia: _____	Tiempo: _____

	Se presenta	No se presenta
Da las instrucciones con claridad		
Su clase es organizada		
Tiene control sobre el grupo		
Explica a los alumnos la finalidad de las actividades		
Da retroalimentación		
Propicia la participación		
Aclara las dudas de los alumnos		
El profesor es autoritario		
El profesor es flexible		

La metodología de enseñanza es tradicionalista		
Relaciona las actividades del aula con la vida cotidiana		
Promueve el trabajo en equipo		
Emplea un vocabulario complejo para el nivel de los alumnos		
Apoya al alumno para corregir sus errores		

Anexo 5

Registro de observación del alumno durante el recreo

Fecha de Observación: _____	Observador: _____
Nombre del alumno: _____	Edad: _____

	Se presenta	No se presenta
Juega con otros niños		
Sabe esperar su turno en los juegos		
Sabe perder		
Hizo trampa		
Da su opinión en los juegos		
Actitud positiva		
Actitud pasiva		
Actitud agresiva		
Actitud negativa		
Actitud indiferente		

Agrede verbalmente a sus compañeros		
Se expresa con claridad		

DATOS DE LA VIVIENDA

La casa donde vive es:

Rentada ¿Cuánto paga? \$ _____ Prestada Propia La cuidan

¿De qué materiales está construida su vivienda? _____

Paredes: _____ Pisos: _____

Techos: _____ ¿Cuántos focos? _____

¿Cuál es el total de habitaciones con las que cuenta su hogar?, por favor incluya baños, medios baños, pasillos, patios y zotihuellas. _____

¿Cuántos baños completos con regadera y W.C. (excusado) hay para uso exclusivo de los integrantes de su hogar? _____

En su hogar ¿cuenta con calentador de agua o boiler? Sí No

¿Cuenta su hogar con lavadora de ropa que lave y enjuague automáticamente que funcione? Sí No

¿Cuenta su hogar con horno de microondas que funcione? Sí No

¿Cuenta su hogar con videocasetera o DVD que funcione? Sí No

¿Cuenta su hogar con tostador eléctrico que funcione? Sí No

¿Cuenta su hogar con computadora personal que funcione? Sí No

¿Cuántos automóviles propios, excluyendo taxis, tienen su hogar? Sí No

Cuenta con Luz Agua potable Drenaje

¿Cuántas personas habitan actualmente en su vivienda? _____

Tiempo de vivir en esa casa: _____ En esa población: _____

Piensa cambiarse: Sí No Porqué: _____

SALUD

¿Cuántas comidas hace al día? 3 veces 2 veces 1 vez

¿Qué alimentos consumen con más frecuencia?

Alimentos que incluye en:

Desayuno:

Comida:

Cena: _____

¿Con que frecuencia cambia la ropa de cama? _____

Cada cuando se bañan los niños: _____ Los adultos: _____

Cada cuando se cepillan los dientes: Diario De vez en cuando Nunca

¿Existe un caso especial de enfermedad en la familia? Sí No

¿Cuál? _____ ¿De quién? _____

¿Existe algún problema de drogadicción, tabaquismo, pandillismo, etc. en su familia?

Sí No ¿Cuál? _____

¿De quién? _____ ¿Desde cuándo? _____

¿Cuenta la comunidad con los servicios necesarios?

Luz Agua Drenaje Médico Mercado

¿De qué se enferma más seguido? _____

¿Quiénes? _____

¿Conoce la causa? _____

¿El agua que toma proviene de pozo, río o potable? _____

¿Cómo limpian el agua que beben? _____

¿Cuenta con IMSS, ISSTE, u otras instituciones de Salud?-

¿Cuenta con cartilla de vacunación? Sí No ¿Completa? Sí No

¿La comunidad cuenta con los siguientes servicios educativos?

Kinder Primaria Secundaria Preparatoria Técnicas

Universidad

Observaciones Físicas:

Observaciones psicológicas:

Observaciones Generales:

CLIMA SOCIOCULTURAL DEL NIÑO Y LA NIÑA

Fecha de elaboración: _____

NOMBRE DEL NIÑO (A): _____ EDAD: _____

GRADO ESCOLAR: _____

DATOS ESCOLARES

1) ¿Ha repetido algún grado escolar?

Sí

No

2) ¿Cuál fue la causa?

3) Presenta alguna dificultad específica en:

a) Lectura: _____ ¿Cuál? _____

b) Escritura: _____ ¿Cuál? _____

c) Matemáticas: _____ ¿Cuál? _____

4) ¿En alguna ocasión el niño ha suspendido sus estudios? _____

¿Por qué razón? _____

ACTIVIDADES FAMILIARES

5) ¿Les gusta leer? _____ ¿Se lee regularmente? _____

¿Qué tipo de lectura? Libros Cómics Revistas Cuentos Periódicos

¿Cuánto de este material se lee a la semana en casa? _____

¿Cuál ha sido el material que recientemente se ha leído (nombre o título)? _____

6) ¿Qué tipo de programas de televisión ve con mayor frecuencia?

Noticieros Telenovelas Programas de debate Películas Series

¿Qué tiempo, al día, se dedica a esta actividad? _____

Por favor, mencione el nombre de algún programa que recientemente haya visto:

7) ¿Les gusta escuchar la radio? _____ ¿Qué estación de radio escucha con mayor frecuencia? _____

¿Qué tiempo, al día, se dedica a esta actividad? _____

8) ¿Cuántas veces al mes, asisten a museos? _____

9) ¿Asisten al teatro? _____ ¿Qué tipo de obras? _____

¿Cuántas veces al mes asisten al teatro? _____

Por favor, mencione el nombre de alguna obra teatral a la que haya asistido recientemente: _____

10) ¿Les gusta el cine? _____ ¿Qué tipo? ¿Comercial o de arte? _____

11) ¿Asisten a conciertos de música? _____ ¿De qué tipo? _____

¿Cuántas veces al mes? _____

12) ¿Utiliza su familia el internet? _____ ¿Con qué frecuencia? _____

¿Qué páginas visitan con mayor frecuencia? _____

13) ¿Asisten a algún parque recreativo, cerca de su casa? _____

¿Cuántas veces a la semana? _____

14) ¿Quién le ayuda al niño (a) a realizar sus tareas? _____

15) ¿Con quién pasa el niño (a) la mayor parte del tiempo? _____

16) Por favor, describa un día normal de las actividades familiares: _____

17) Por favor, describa un fin de semana de las actividades familiares: _____

OBSERVACIONES:

Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPLE)

Lizbeth O. Vega Pérez (1989)

PROTOCOLO

Nombre del niño _____

Edad _____ años _____ meses _____ Grado Escolar _____

Nombre del padre _____ Edad _____

Ocupación _____ Escolaridad _____

Nombre de la madre _____ Edad _____

Ocupación _____ Escolaridad _____

Dirección _____

Teléfono _____

Motivo de la evaluación _____

Fecha de aplicación _____

Inicio _____ Termina _____

Nombre y Profesión del aplicador _____

P 100

O 90

R 80

C 70

E 60

N 50

T 40

A 30

J 20

E 10

0 _____

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

SUBTEST 1. PRONUNCIACIÓN CORRECTA DE SONIDOS DEL HABLA

Reactivo	Rs del niño	C	I
Gis	_____	_____	_____
Flan	_____	_____	_____
Real	_____	_____	_____
Alto	_____	_____	_____
Baño	_____	_____	_____
Olmo	_____	_____	_____
Pedro	_____	_____	_____
Blusa	_____	_____	_____
Grito	_____	_____	_____
Mixto	_____	_____	_____
Perfil	_____	_____	_____
Araña	_____	_____	_____
Objeto	_____	_____	_____
Plebeyo	_____	_____	_____
Desglosa	_____	_____	_____

Total de aciertos _____ % _____

Comprendió instrucción ____ 1 ____ 2 _____

Comentarios _____

SUBTEST 2. DISCRIMINACIÓN DE SONIDOS

Reactivo

C I

Pan-ban

Día-tia

Pata-bata

Rama-rama

Mono-mono

Corredor-comedor

Paleta-paleta

Besará-pesará

Alemán-ademán

Panal-banal

Total de aciertos _____ % _____

Comprendió instrucción ____ 1 ____ 2 _____

Si tradujo _____

Comentarios _____

SUBTEST 3. ANÁLISIS Y SÍNTESIS AUDITIVAS

a) SÍNTESIS

Reactivo	C	I
Co-che	_____	_____
Te-ma	_____	_____
Ca-rre-ta	_____	_____
Co-ro-na	_____	_____
Ro-pe-ro	_____	_____
Te-lé-fo-no	_____	_____
La-pi-ce-ro	_____	_____
Ce-ni-ce-ro	_____	_____
Te-le-vi-sión	_____	_____
Des-ar-ma-dor	_____	_____

Total de aciertos _____ % _____

Comprendió instrucción ____ 1 ____ 2 _____

Si tradujo _____

Comentarios _____

b) ANÁLISIS

Reactivo	C	I
Anteojos	_____	_____
Sobrecargo	_____	_____
Interpersonal	_____	_____
Teléfono	_____	_____
Autopista	_____	_____
Cuentagotas	_____	_____
Marcapasos	_____	_____
Antesala	_____	_____
Portaaviones	_____	_____
Cumpleaños	_____	_____

Total de aciertos _____ % _____

Comprendió instrucción ____ 1 ____ 2 _____

Si tradujo _____

Comentarios _____

SUBTEST 4. RECUPERACIÓN DE NOMBRES ANTE LA PRESENCIA DE LÁMINAS.

LAMINAS

Reactivo.	C	I
1. Ventana	_____	_____
2. Cortina	_____	_____
3. Periódico	_____	_____
4. Cuadro	_____	_____
5. Televisión	_____	_____
6. Florero	_____	_____
7. Carreola	_____	_____
8. Librero	_____	_____
9. Mesita	_____	_____
10. Lámpara	_____	_____

Total de aciertos _____ % _____

Comprendió instrucción _____ 1 _____ 2 _____

Si tradujo _____

Comentarios _____

SUBTEST 5. SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES.

Respuestas:

	C	I
1.	_____	_____
2.	_____	_____
3.	_____	_____
4.	_____	_____
5.	_____	_____
6.	_____	_____
7.	_____	_____
8.	_____	_____
9.	_____	_____
10.	_____	_____
11.	_____	_____

SUBTEST 6. CONOCIMIENTO DEL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS.

Anote exactamente y textualmente cada respuesta del niño.

Flor _____

Casa _____

Libro _____

Suéter _____

Bebé _____

Lápiz _____

Sonaja _____

Carro _____

Perro _____

Papá _____

Total de aciertos _____ % _____

Comprendió instrucción _____ 1 _____ 2 _____

Si tradujo _____

Comentarios _____

SUBTEST 7. COMPRENSIÓN DE SINONIMOS, ANTONIMOS Y PALABRAS SUPRAORDENADAS.

Anote exactamente y textualmente cada respuesta del niño.

A) Sinónimos

Hogar _____

Can _____

Oveja _____

Asno _____

Terminado _____

B) Antónimos

Día _____

Fácil _____

Arriba _____

Flaco _____

Lento _____

c) Palabras supraordinadas (conceptos)

Un perro, un gato, un ratón _____

Una margarita, una rosa y una azucena _____

Un plátano, una naranja y un durazno _____

Un coche, un avión y un barco _____

Un piano, una guitarra y un violín _____

Total de aciertos _____ % _____

Comprendió instrucción _____ 1 _____ 2 _____

Si tradujo _____

Comentarios _____

SUBTEST 8. REPETICIÓN DE UN CUENTO, CAPTANDO LAS IDEAS PRINCIPALES Y LOS DETALLES.

Anote exactamente y textualmente la respuesta del niño.

Total de ideas principales _____

Total de detalles _____

Total de aciertos _____ % _____

SUBTEST 9. DIFERENCIAS ENTRE DIBUJO Y TEXTO.

ILUSTRACIÓN			TEXTO		
1.	C	I	C	I	
2.	C	I	C	I	
3.	C	I	C	I	
4.	C	I	C	I	
5.	C	I	C	I	
6.	C	I	C	I	
7.	C	I	C	I	
8.	C	I	C	I	
9.	C	I	C	I	
10.	C	I	C	I	
					Total de aciertos _____ % _____
Comprendió instrucción _____ 1 _____ 2 _____					
Si tradujo _____					
Comentarios _____					

SUBTEST 10. EXPRESIÓN ESPONTANEA.

Anote exacta y textualmente la respuesta del niño.

Uso adecuado de sustantivos _____

Vocabulario rico en términos de:

Número _____

Diversidad _____

Elaboración gramatical adecuada _____

Adecuada b secuenciación de ideas _____

% _____

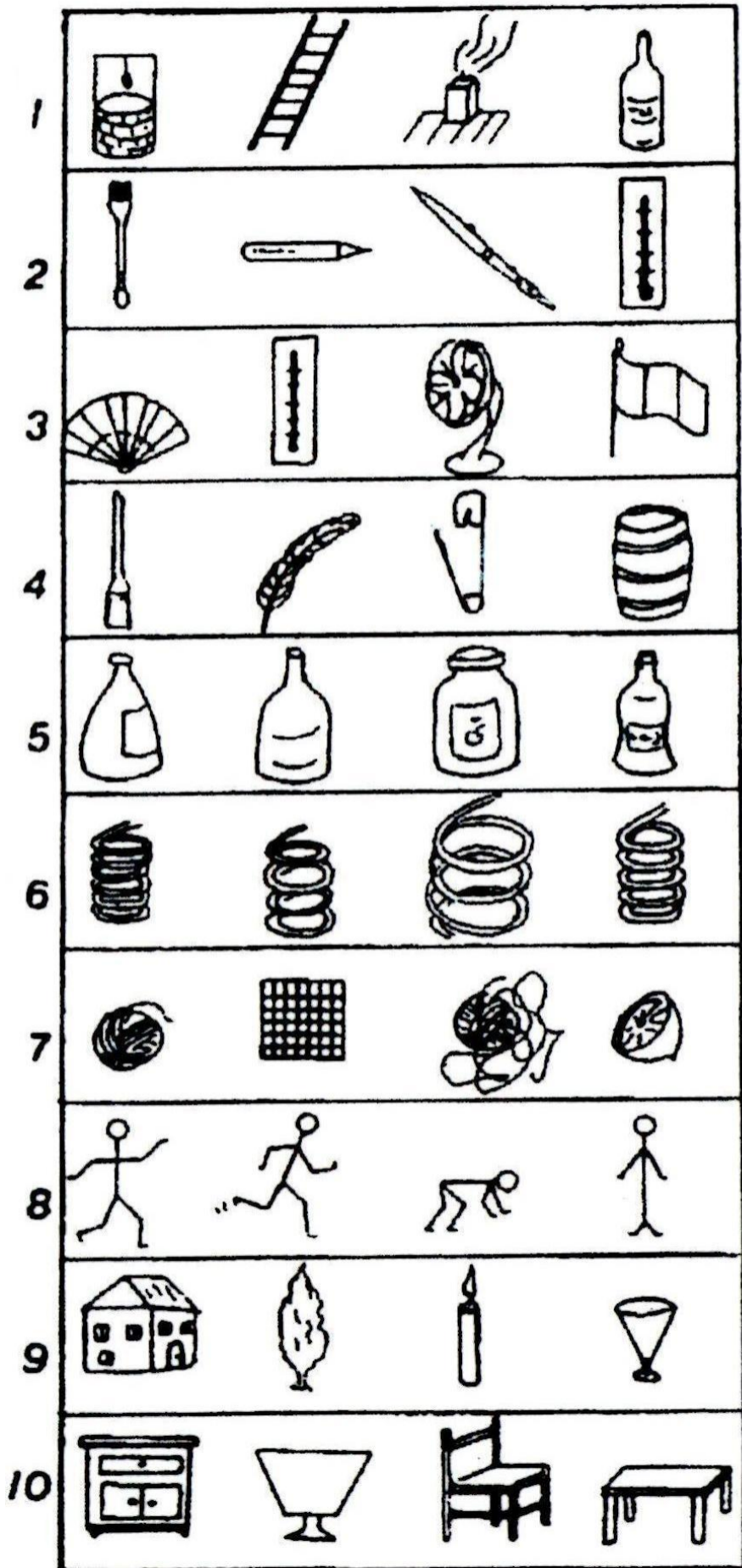
Total de aciertos posibles EPLE _____

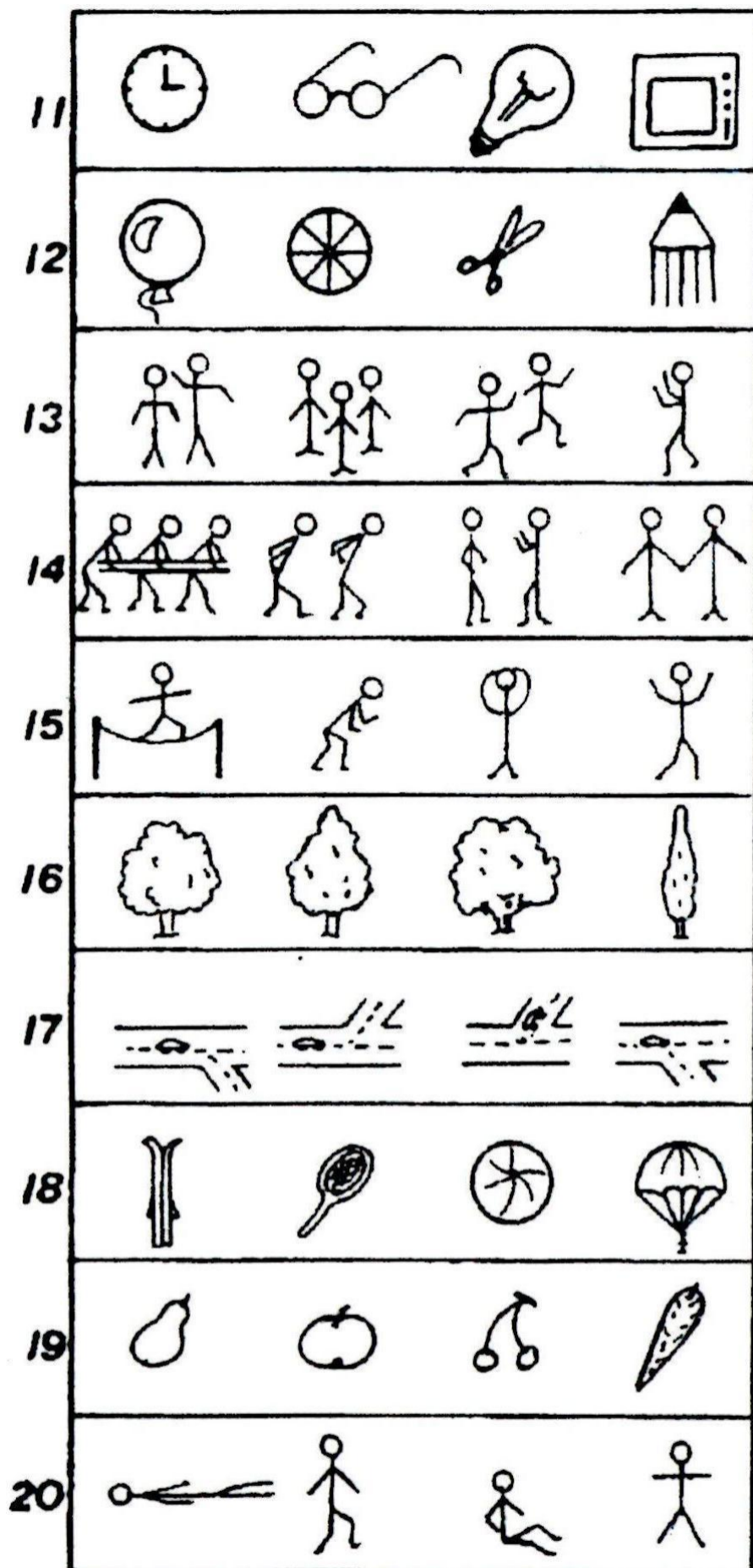
Total de aciertos _____ % _____

Conclusiones _____


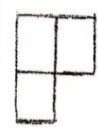

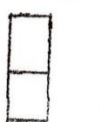

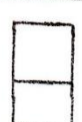
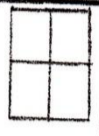













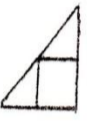



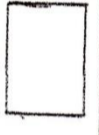
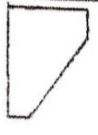








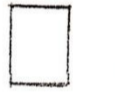































Firma _____

1





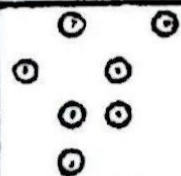
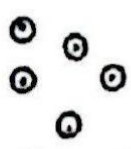
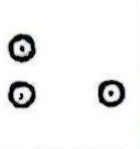
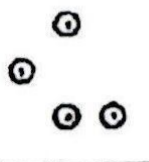
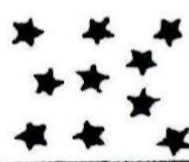




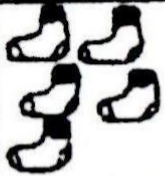
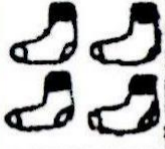
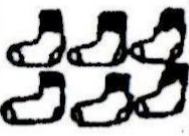
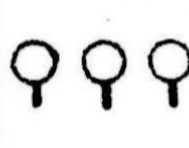
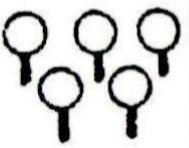


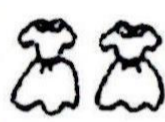
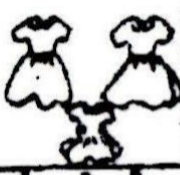
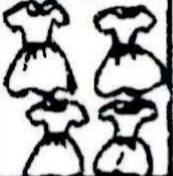
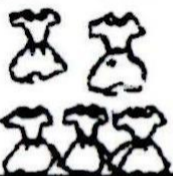
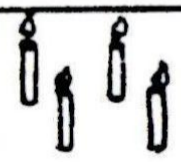
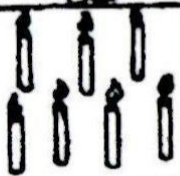
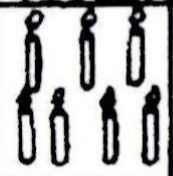


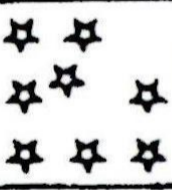
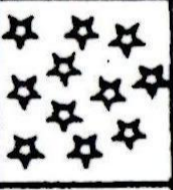
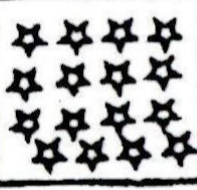




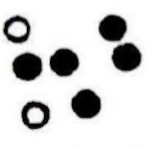
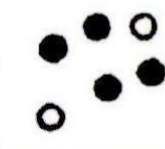
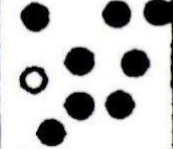
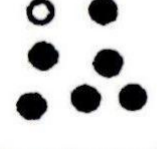




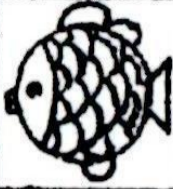

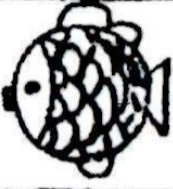

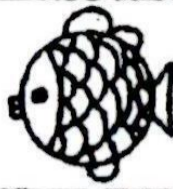






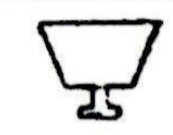


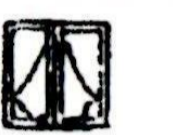












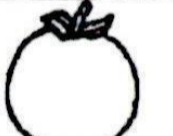

















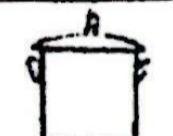


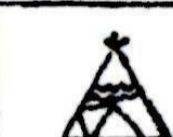


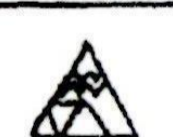






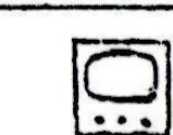
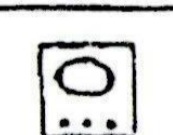


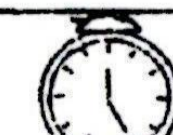


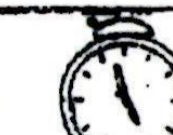
2

7						
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						















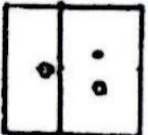

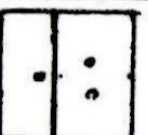






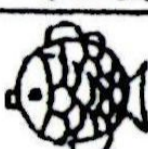












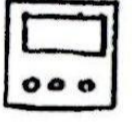
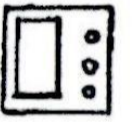
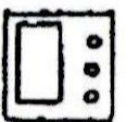
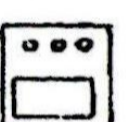
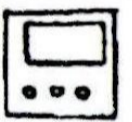
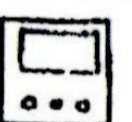
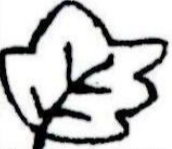



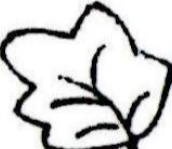
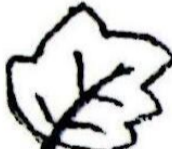
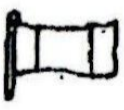
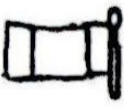
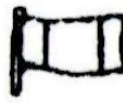

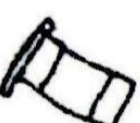








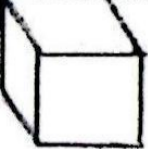
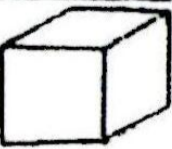
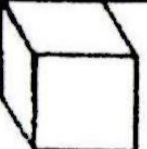
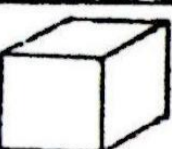
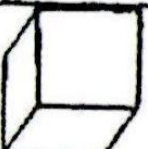
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

4

E						
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

5

E		    
1		    
2		    
3		    
4		    
5		    
6		    
7		    
8		    
9		    
10		    

HABILIDAD LINGÜÍSTICA		DISCRIMINACIÓN AUDITIVA Y APTITUD NUMÉRICA				
S E S I Ó N 1	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
	Caramelo	Crear un ambiente de confianza e integración del grupo.	<p>1. Las facilitadoras deben traer caramelos y ofrecérselos a los participantes diciéndoles que agarren los que quieran. Unos toman más, otros toman menos. Las facilitadoras también toman caramelos.</p> <p>2. Una vez iniciado el encuentro los participantes deben decir una característica suya por cada caramelo que han agarrado. También se puede asignar un tema a cada color del caramelo y hablar de él. Por ejemplo: rojo = deporte favorito, verde = programa favorito y azul = hobbies favoritos...</p>	<p>Pizarrón.</p> <p>Gis.</p> <p>Caramelos con envolturas de distintos colores</p>	10 minutos	Se logra la integración y la participación de todos los alumnos.
	Emparejar	Identificar sonidos, distinga semejanzas y diferencias	<p>1. Se les dará a los alumnos cuatro botes con tapa y una caja con objetos que puedan caber dentro.</p> <p>2. Los alumnos pondrán los objetos en los botes y luego los agitarán para ver cuáles hacen más ruido y cuáles menos.</p> <p>3. Se les pide que los ordenen de los más suaves a los más fuertes.</p>	<p>4 Botes con tapa</p> <p>Frijoles, pluma, hojas, pelotita, piedritas.</p>	30 minutos	Se logra ordenar correctamente los botes.
	Domino	Relacionar la cantidad de objetos con la representación gráfica del número correspondiente.	<p>1. Se les proporciona a los alumno un domino de números e imágenes.</p> <p>2. Los alumnos deberán jugar con las reglas convencionales.</p>	<p>Domino de números e imágenes.</p>	15 minutos	Se logra establecer la relación entre el objeto y la representación gráfica del número.

HABILIDAD LINGÜÍSTICA		DISCRIMINACIÓN AUDITIVA/ SIGNIFICADO DE PALABRAS/ APTITUD NUMÉRICA				
S E S I Ó N 2	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
	Sumas y restas	Estimular la capacidad para realizar sumas y restas	1. Se les proporciona a los alumnos una hoja con sumas y restas, representadas gráficamente.	Hojas con sumas y restas	10	Se logra realizar la mayor cantidad de sumas y restas correctamente.
	¿Qué escuchas?	Estimular la agudeza auditiva	1. Se les presenta unas grabaciones a los alumnos con varios sonidos (timbre, teléfono, risa, llanto, etc.). 2. Se les proporcionan imágenes que representen cada sonido, las cuales debe poner en el orden en el que se oyen los sonidos. 3. Se presentan varias secuencias de sonidos.	Grabadora. Dibujos que representen los sonidos.	15 minutos	Se pone el mayor número de imágenes en el orden correcto.
	Retrato robot	Conocer la capacidad del alumno para describir la idea que tiene sobre un personaje.	1. Uno de los alumnos "dicta" a los demás las características físicas de un personaje (real o ficticio) a quien todos conocen. 2. El resto de los alumnos dibujan en función de las indicaciones: Un lunar en la mejilla, gafas, sombrero, etc.	Hojas Colores	20 minutos	Se dibuja el personaje con la mayor cantidad de características posibles.

HABILIDAD LINGÜÍSTICA		DISCRIMINACIÓN AUDITIVA Y APTITUD PERCEPTIVA				
S E S I Ó N 3	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
	Objetos escondidos	Conocer la aptitud perceptiva de los alumnos	1. Se les dará a los alumnos una hoja con un paisaje, donde tendrán que buscar las imágenes ubicadas del lado derecho.	Hojas con paisajes	10 minutos	Se logra encontrar tantas imágenes como le sean posibles.
	Emparejar	Identificar todo tipo de sonidos ocasionales que se produzcan dentro del aula.	1. Los alumnos con los ojos tapados, deberán reconocer el sonido u onomatopeya que se realice (cerrar la puerta, mover la silla, imitación de una ambulancia)	Ninguno	15 minutos	Identifica el mayor número de sonidos posibles.
	Collage	Identificar los conceptos que los alumnos tienen sobre la clasificación de distintos sonidos.	1. Se divide al grupo en dos equipos y se les proporciona una cartulina y revistas. 2. Se les pide que clasifiquen objetos que produzcan sonidos fuertes y débiles. 3. Al finalizar el collage los alumnos deberán presentarlo al resto de sus compañeros	Revistas Tijeras Cartulina Pegamento	15 minutos	Se clasifica de manera correcta los sonidos.

HABILIDAD LINGÜÍSTICA		DISCRIMINACIÓN AUDITIVA Y APTITUD NUMÉRICA				
S E S I Ó N 4	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
	Los sonidos del campo y la ciudad.	Estimular la sensibilidad auditiva.	1. Se les presentan una serie de sonidos del campo y la ciudad intercalados. 2. Los alumnos tendrán que clasificar los sonidos en campo y ciudad.	Grabadora Sonidos del campo y la ciudad.	10 minutos	Se distinguen y clasifican los diferentes tipos de sonido.
	Igual o diferente	Identificar los sonidos que se escuchan igual o diferente.	1. El alumno deberá señalar la palabra indicada dentro de una lista de palabras/dibujos. 2. Es conveniente, en un primer momento, realizar este entrenamiento auditivo mediante apoyo visual. El alumno debe discriminar entre dos palabras fonéticamente muy parecidas: rana-rama , tose-cose, goma-coma, etc.	Serie de palabras con sus respectivos dibujos.	35 minutos	Se logra diferenciar los sonidos.
	Sumas y restas	Estimular la capacidad para realizar sumas y restas	1. Se les proporciona a los alumnos una hoja con sumas y restas, representadas gráficamente.	Hojas con sumas y restas	10	Se logra realizar la mayor cantidad de sumas y restas correctamente.

HABILIDAD LINGÜÍSTICA		COMPREENSIÓN DE SINÓNIMOS, ANTÓNIMOS Y PALABRAS SUPRAORDENADAS				
S E S I Ó N 5	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
	Lotería	Ampliar el vocabulario respecto a los nombres de los animales.	1. Se juega lotería con los alumnos	Lotería de animales	15 minutos	Están atentos y reconocen los nombres de los animales con facilidad.
	El rey revés	Ampliación de vocabulario y utilización de antónimos.	1. Se explica a los alumnos qué son las acciones contrarias. 2. Se elegirá a un “rey revés” quién irá dando indicaciones y los demás deben hacer lo contrario. Cuando un alumno se equivoca, pasa a ser el “Rey revés”. 3. Las indicaciones se marcarán cuando los niños canten: “Lo que diga el rey revés, lo contrario yo haré”.	Una corona para identificar al rey revés.	20 minutos	Se realizan las acciones contrarias.
	Las siluetas	Ampliar el vocabulario.	1. Se divide al grupo en dos equipos. Habrá una línea de salida y de tras de ella los dos equipos colocados en fila. Al lado de cada equipo una caja y a una distancia considerable colocaremos la línea de llegada. 2. Al primer alumno se la dirá una palabra y correr a buscar la silueta correspondiente, una vez que la encuentre tendrá que regresar a hacer relevo con su equipo. Gana el que más siluetas consiga.	Siluetas de varios objetos.	20 minutos	Se hace la relación correcta entre la palabra y su silueta.

HABILIDAD LINGÜÍSTICA		COMPRESIÓN DE SINÓNIMOS, ANTÓNIMOS Y PALABRAS SUPRAORDENADAS				
S E S I Ó N 6	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
	Lotería	Ampliar el vocabulario respecto a profesiones.	1. Se juega lotería con los alumnos	Lotería de profesiones.	15 minutos	Están atentos y reconocen las profesiones con facilidad
	Relaciona las columnas	Ampliación de vocabulario y utilización de sinónimos.	1. Se explica a los alumnos qué son las cosas semejantes. 2. Se le entrega a cada alumno una hoja con dos columnas para que las relacionen con su sinónimo. 3. Las palabras se leerán en voz alta para que los alumnos vayan identificando las letras.	Anexo.	15 minutos	Se relacionan correctamente los sinónimos.
	Caja de adivinanzas	Ampliar el vocabulario.	1. En una caja se introduce un objeto sin que los alumnos sepan de qué se trata. 2. Uno de ellos pasará a ver qué hay dentro de la caja. 3. Sus compañeros le harán preguntas para adivinar qué hay dentro. El alumno solo puede contestar si o no.	Una caja y varios objetos.	20 minutos	Se emplea el mayor número de adjetivos. Se adivina el objeto de la caja.

HABILIDAD LINGÜÍSTICA		COMPRENSIÓN DE SINÓNIMOS, ANTÓNIMOS Y PALABRAS SUPRAORDENADAS				
S E S I Ó N 7	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
	Lotería	Ampliar el vocabulario respecto a los muebles.	1. Se juega lotería con los alumnos	Lotería de muebles.	15 minutos	Están atentos y reconocen los muebles con facilidad.
	La frase adecuada	Identificar el uso correcto de los antónimos.	1. Se le entrega a cada alumno una hoja con oraciones apoyadas de imágenes.	Anexo.	20 minutos	Se relacionan correctamente los antónimos.
	Sinónimos y antónimos	Ampliar el vocabulario de sinónimos y antónimos.	1. Se colocan los alumno en círculo y se le dice a uno de ellos una palabra, éste tendrá que buscar un sinónimo y así seguirán hacia el compañero de la derecha, cuando no hayan más sinónimos se dirá el antónimo y se buscarán los sinónimos de la nueva palabra.	Ninguno.	20 minutos	Se logra la mayor cantidad de rondas posibles.

HABILIDAD LINGÜÍSTICA		COMPREENSIÓN DE SINÓNIMOS, ANTÓNIMOS Y PALABRAS SUPRAORDENADAS				
S E S I Ó N 8	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
	Lotería	Ampliar el vocabulario respecto a las partes del cuerpo.	1. Se juega lotería con los alumnos	Lotería de las partes del cuerpo.	15 minutos	Están atentos y reconocen las partes del cuerpo con facilidad.
	Las familias.	Clasificar los objetos de acuerdo a su campo semántico.	1. Se les entrega a cada alumno tarjetas con imágenes correspondientes a diferentes campos semánticos (revueltos). 2. Los alumnos deben agruparlas según correspondan. 3. Una vez clasificados las pegarán en su cuaderno.	Anexo.	25 minutos	Se clasifican correctamente los campos semánticos.
	Cadena de palabras.	Ampliar el vocabulario.	1. Se colocan los alumnos en círculo y se le dice a uno de ellos una palabra, éste tendrá que buscar una palabra que inicie con la última letra de la palabra anterior, así se continúa con el compañero de la derecha. 2. No se puede tardar más de cinco segundos en contestar, sino quedará fuera del juego.	Ninguno.	10 minutos	Se logra la mayor cantidad de rondas posibles.

HABILIDAD LINGÜÍSTICA		COMPRENSIÓN VERBAL Y APTITUD PERCEPTIVA				
S E S I Ó N 9	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
	¿Cómo se ven?	Estimular la percepción de los alumnos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se le proporcionan a los alumnos hojas, mostrando animales de frente y de atrás, arriba y abajo, ellos tendrán que unir la vista que le corresponda a cada uno. 2. Posteriormente tendrán que colorearlos. 	Hojas con imágenes de animales diferentes vistas.	15 minutos	Los alumnos logran unir correctamente las vistas de cada animal.
	La caja mágica	Estimular la expresión y comprensión oral.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se colocan en una caja varias imágenes de animales 2. Cada alumno tomará una imagen y sin enseñársela a los demás, deberá nombrar características de éste hasta que los demás alumnos adivinen de qué animal se trata. 	Una caja Imágenes de animales	25 minutos	<p>Se dan adjetivos calificativos adecuados.</p> <p>Se logran adivinar el mayor número de animales.</p>
	No reírse	Lograr la distensión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se forman dos hileras, una de enfrente de otra. 2. Una hilera comenzará haciendo muecas y diciendo cosas graciosas, tienen que conseguir que los otros se rían. Los niños que se rían serán eliminados. 3. Cuando queda un solo niño todos los demás se colocan a su alrededor y tratan de hacerlo reír. Si no lo consiguen enseguida ese niño será el ganador. 	Ninguno	10 minutos	

HABILIDAD LINGÜÍSTICA		COMPRENSIÓN VERBAL Y APTITUD PERCEPTIVA				
S E S I Ó N 10	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
	Encuentra las diferencias	Estimular la percepción de los alumnos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les proporcionará a los alumnos, una hoja con dos imágenes las cuales tendrán que comparar, para encontrar las diferencias. 2. Los alumnos iluminaran las imágenes. 	<p>Hojas con imágenes de diferencia.</p> <p>Colores</p>	15 minutos	Los alumnos logran identificar las diferencias.
	“El hechicero Nirva y el hada mágica”	<p>Estimular la capacidad expresiva.</p> <p>Estimular la comprensión verbal.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les explica a los alumnos que se les leerá un cuento en el cual deben ir realizando las acciones que se irán marcando. 2. Se coloca en círculo a los alumnos y se leerá el cuento. 3. Al finalizar se realizarán preguntas para comprobar el grado de procesamiento de la información. 	Anexo	25 minutos	<p>Se ejecutaron el mayor número de acciones del cuento.</p> <p>Se captaron ideas principales del cuento.</p>
	Pio-pio	Crear un clima distendido y favorable a la cooperación en el grupo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les pide a todos que cierran los ojos y se le murmurará a uno o una. "Tú eres papá o mamá gallina". 2. Ahora todos empiezan a mezclarse, con los ojos cerrados, cada uno busca la mano de otro, la aprieta y pregunta: "¿Pío - pío?". Si el otro también pregunta "¿Pío - pío?" se suelta de la mano y siguen buscando y preguntando. Cuando una persona no le contesta; ésta sabe que ha encontrado a papá o a mamá gallina y se queda agarrado de la mano guardando silencio. Se continúa hasta que todos estén de la mano. 	Ninguno	10 minutos	

HABILIDAD LINGÜÍSTICA		COMPRENSIÓN VERBAL Y RECUPERACIÓN DE NOMBRES ANTE LA PRESENTACIÓN DE LAMINAS				
S E S I Ó N 11	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
	Identifica y nombra	Estimular la capacidad del alumno para evocar el nombre correcto de un objeto presentado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se le entrega al alumno una hoja con distintas imágenes. 2. Se le señalará en distinto orden una imagen y tendrá que decir su nombre correcto. 	Hojas con imágenes	15 minutos	Los alumnos logra evocar el nombre correcto de cada imagen.
	Historia con agujeros	Asociar la información del cuento con conocimientos previos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se leerá una historia en la que se reemplazarán algunas palabras por “bip”. 2. Primero se leerá una vez completa la historia, para que puedan tener una idea del sentido general. 3. Se leerá por segunda ocasión y los alumnos tendrán que ir reemplazando el “bip” por las palabras correspondientes. Cada alumno tendrá una oportunidad por cada “bip”. 	Historia corta	20 minutos	Se logra cambiar la mayor cantidad de “bip” por la palabra correcta.
	La mímica de verbos	Estimular la capacidad expresiva.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se colocan en bote papelitos con verbos. 2. Cada alumno irá pasando a tomar un papel para representar el verbo con mímica. 3. El resto de sus compañeros tendrá que adivinar de qué verbo se trata. Todos los alumnos deben pasar. 	Una caja Papelitos con verbos	20 minutos	

HABILIDAD LINGÜÍSTICA		COMPREENSIÓN VERBAL Y RECUPERACIÓN DE NOMBRES ANTE LA PRESENTACIÓN DE LAMINAS				
S E S I Ó N 12	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
	Imitando el sonido de...	Estimular la capacidad del alumno para evocar el nombre correcto de un objeto presentado	1. Se colocan en el pizarrón algunas tarjetas con imágenes y los alumnos tendrán que imitar el sonido que hace el objeto de la tarjeta. (Teléfono, rrrring; Moto, brrron; Carro, rrrrang, etc.) y decir cómo se llama ese objeto.	Tarjetas con imágenes	15 minutos	Los alumnos logran nombrar correctamente los objetos.
	Acabar historias	Estimular la capacidad para inferir.	1. Se lee a los alumnos los primeros párrafos de un cuento poco conocido. 2. Se les pide que piensen en un final y después lo compartan al resto de sus compañeros. 3. Se lee el final del cuento y se compara con el de los alumnos.	Cuento corto	25 minutos	Lograron elaborar un final coherente con la historia.
	La letra envenenada	Ampliar el vocabulario	1. Se coloca a los alumnos en círculo y se les dirá que tienen que decir palabras correspondientes a distintas categorías (animales, ropa, caricaturas, etc.) sin usar “la letra envenenada” que será cualquiera que se decida. 2. Los alumnos que digan “la letra envenenada” quedarán fuera del juego, las letras podrán ir cambiando.	Ninguno	10 minutos	Se logra realizar la mayor cantidad de rondas posibles.

HABILIDAD LINGÜÍSTICA		EXPRESIÓN ESPONTANEA DEL LENGUAJE Y SIGNIFICADO DE PALABRAS				
S E S I Ó N 13	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
	Mensajes amigos	Estimular el desarrollo de la expresión oral.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se reparte una hoja y un sobre a cada alumno con su nombre para que la decoren. 2. Se forma un círculo, cada uno con su hoja dentro del sobre. Se les indica que al comenzar la música irán pasando los sobres hacia la derecha y cuando pare la música, dibujarán algo bonito en la hoja, al oír de nuevo la música, los sobres volverán a girar en el mismo sentido. 3. Después de varias rondas, se colocarán los sobres en un buzón para regresarlo a cada uno. 4. Se les dejará que hablen entre ellos, que descubran quién les ha dibujado una u otra cosa, que se den las gracias, etc. 	Hojas Sobres Colores Plumones Un buzón de	15 minutos	Se expresan opiniones acerca de los dibujos, lo divertido o no que ha resultado la actividad.
	Secuencia de imágenes	Crear una historia a partir de la interpretación de imágenes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se le da a los alumnos varias imágenes de un cuento pero en desorden. 2. Los alumnos tienen que ordenar las imágenes con la secuencia que consideran adecuada. 3. Una vez ordenada, deberán inventar una historia y contarla al resto de sus compañeros. 	Imágenes de cuento	20 minutos	Se logra crear una historia coherente a las imágenes.
	Adivinanzas	Estimular la capacidad del alumno para describir la idea que tiene sobre una palabra.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se escriben en el pizarrón las adivinanzas y los alumnos tendrán que ir contestando. 	Anexo	10 minutos	Se responde el mayor número de adivinanzas

HABILIDAD LINGÜÍSTICA		EXPRESIÓN ESPONTANEA DEL LENGUAJE Y SIGNIFICADO DE PALABRAS				
S E S I Ó N 14	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
	Historia en cadena	Construir una historia entre todos los integrantes del grupo.	<ol style="list-style-type: none"> Se coloca a los alumnos en círculo y se comienza a contar una historia, se le pide a uno de ellos que continúe. La historia la continuará el compañero de la derecha. 	Ninguno	10 minutos	Se logra construir una historia coherente.
	Fiesta de muñecos	Promover el intercambio verbal	<ol style="list-style-type: none"> Se les da a los alumnos el material para que elaboren sus muñecos. Una vez que terminen, deberán presentar un espectáculo por parejas. 	Platos Palitos Plumones Estambre	30 minutos	Se logra crear un dialogo fluido.
	¿Qué es?	Estimular la capacidad del alumno para describir la idea que tiene sobre una palabra.	<ol style="list-style-type: none"> Se le entrega a cada alumno una imagen y dará las características de ella. Sus compañeros tendrán que adivinar de que objeto se trata. 	Tarjetas con imágenes	10 minutos	Se logran adivinar todos los objetos.

HABILIDAD LINGÜÍSTICA		EXPRESIÓN ESPONTANEA DEL LENGUAJE Y DIFERENCIA ENTRE DIBUJO Y TEXTO				
S E S I Ó N 15	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
	Abecedario	Estimular el aprendizaje del abecedario.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les presentará a los alumnos una imagen seguida de la letra con la que inicia el objeto (todo el abecedario). 2. Se revuelven las imágenes y se le da una letra a cada alumno para que la coloque al lado de la imagen que le corresponde. Se continuará así hasta el terminar el abecedario. 	Letras del abecedario con imágenes que empiecen con cada una de las letras.	15 minutos	Se logra relacionar el mayor número de letras con sus imágenes.
	Cuentos a la carta	Diseñar una historia a partir de una lista de verbos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les entrega a los alumnos cinco verbos. 2. Cada alumno inventará una historia corta en la que tienen que incluir todos los verbos de la lista. 3. Se comparten las historias con el resto de los compañeros. 	Lista de verbos	25 minutos	Se elabora una historia coherente utilizando todos los verbos.
	De lunes a domingo	Practicar el proceso de comunicación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se le asigna a cada alumno un día de la semana. Cada alumno debe elegir sus actividades favoritas. 2. Comenzará el lunes diciendo: "buenos días, hoy es lunes y he pensado que podemos pasarlo... (las actividades por el alumno)". La actividad se realizará hasta que el señor lunes diga: "Buenas noches, ha sido un lunes maravilloso, pero es hora de ir a dormir". 3. Se continúa hasta el día domingo. 	Ninguno	15 minutos	Se expresan tantas acciones cómo sea posible.

HABILIDAD LINGÜÍSTICA		EXPRESIÓN ESPONTANEA DEL LENGUAJE Y RECUPERACIÓN DE NOMBRES ANTE LA PRESENTACIÓN DE LAMINAS				
S E S I Ó N 16	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
	¿Cómo se llama?	Estimular la capacidad del alumno para evocar el nombre correcto de un objeto presentado.	1. Se les presentan distintas imágenes a los alumnos y cada uno tendrá que ir diciendo el nombre del objeto representado.	Imágenes	10 minutos	Los alumnos logran nombrar correctamente los objetos.
	Cómic	Elaborar una historia a partir de viñetas de un cómic.	1. Se elabora en una cartulina un cómic sin diálogos. 2. Entre todo el grupo se elaborará una versión del cuento de acuerdo a las viñetas del cómic. 3. Las facilitadoras escribirán en los espacios, de modo que los niños se den cuenta que escribir es poner lo que se habla en letras escritas.	Cartulina con cómic	25 minutos	Se logra una historia coherente a las imágenes.
	Si fueras un superhéroe	Estimular la expresión espontánea del lenguaje	1. Se les dice a los alumnos que piensen cuál es su superhéroe favorito. 2. Que compartan con el resto de sus compañeros ¿qué harían si fueran él?, ¿Dónde vivirían?, ¿Quién sería su mejor amigo?, etc.	Ninguno	15 minutos	Se expresa el mayor número de acciones posibles.

HABILIDAD LINGÜÍSTICA		REPETICIÓN DE UN CUENTO CAPTANDO LAS IDEAS PRINCIPALES Y DIFERENCIA ENTRE DIBUJO Y TEXTO				
S E S I Ó N 17	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
	Relación imagen-palabra	Estimular el aprendizaje del abecedario.	1. Se le proporciona a los alumnos una hoja en la que tendrán que relacionar la columna de imágenes con la de palabras.	Hojas con imágenes y palabras	10 minutos	Se logran relacionar correctamente el mayor número de palabras.
	Cuento a oscuras	Estimular la comprensión lectora.	1. Crear un clima agradable que facilite tapar los ojos a los niños o simplemente que los cierren. 2. Se les narra un pequeño cuento. Una vez finalizado, y nuevamente con los ojos abiertos, se les formularán preguntas para responder individualmente sobre lo que se han imaginado. Las preguntas versarán sobre el lugar donde transcurría la acción, cómo era, tamaño, forma, decoración; cómo estaban vestidos los personajes; llovía o hacía sol; si los protagonistas les recordaba a alguien conocido, que expresión tenía su cara, etc.	Cuento corto	30 minutos	Se logra el mayor número de descripciones posibles.
	El mensaje secreto	Identificar las letras correspondientes a su nombre.	1. Se le proporciona a cada alumno una hoja con un código secreto (su nombre), que deberá descifrar mediante la observación de un código general que estará colocado en el pizarrón.	Una hoja de rotafolio con el código general. Una hoja con el código secreto.	10 minutos	Se logra descifrar el mensaje secreto.

HABILIDAD LINGÜÍSTICA		REPETICIÓN DE UN CUENTO CAPTANDO LAS IDEAS PRINCIPALES				
S E S I Ó N 18	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
	Reordenar escenas fragmentadas de una historia	Estimular la comprensión lectora.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se lee un cuento corto a los alumnos. 2. Se les entrega a cada uno una secuencia de imágenes que tendrá que ordenar conforme fueron presentándose. 3. Se comparan las secuencias de imágenes con sus compañeros. 	Cuento corto Secuencia de imágenes del cuento	15 minutos	Se logran ordenar las imágenes de forma correcta.
	Encuentra las imágenes	Potenciar la comprensión.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les lee un cuento a los alumnos. 2. Se les proporciona a los alumnos una hoja con imágenes, en la cual tendrán que encerrar las imágenes que se mencionaron en el cuento. 	Hoja con dibujos Lápiz.	15 minutos	Se marcan todas las imágenes correspondientes al cuento.
	Explica tú el significado	Mejorar la fluidez en el alumno y potenciar la comprensión.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se presenta una lista de palabras que aparecen en el cuento leído en la actividad anterior. 2. Los alumnos deberán explicar el significado de cada palabra. 	Hoja con palabras.	20 minutos	Se logra decir el significado correcto para cada palabra.

HABILIDAD LINGÜÍSTICA		REPETICIÓN DE UN CUENTO CAPTANDO LAS IDEAS PRINCIPALES Y DIFERENCIA ENTRE DIBUJO Y TEXTO				
S E S I ÓN 19	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
	Diferencia el dibujo del texto	Estimular la capacidad del alumno para identificar el dibujo o texto de una palabra.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se le entrega al alumno una hoja con una columna de imágenes y otra de palabras, sin relación entre ellas. 2. Se le dirá al alumno la palabra o el nombre del dibujo y tendrá que señalar la indicada. 	Hojas con imágenes y palabras	15	Se logra identificar la palabra indicada.
	Un buen escenario	Estimular la comprensión lectora.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se leerá un cuento a los alumnos. 2. Cada alumno deberá elegir un momento del cuento y deberá dibujarlo. 3. Cada alumno comparte con el resto de sus compañeros su dibujo. 	Cuento Hojas Lápiz Colores	30 minutos	Se logra dibujar un momento de acorde al cuento.
	Rompecabezas	Estimular la comprensión lectora.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les entrega a los alumnos un momento del cuento en forma de rompecabezas, el cual tendrán que armar. 2. Una vez armado, cada alumno explicará al resto de sus compañeros, qué momento del cuento le tocó. 	Rompecabezas de un momento del cuento.	10 minutos	Se logra armar el rompecabezas y explicar de manera coherente el momento que le tocó.

HABILIDAD LINGÜÍSTICA		REPETICIÓN DE UN CUENTO CAPTANDO LAS IDEAS PRINCIPALES				
S E S I Ó N 20	ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESARROLLO	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN
	¿Qué cuento disfrutaremos hoy?	Estimular la comprensión lectora.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se leerán algunos enunciados que pertenecen a uno de los cuentos ya leídos, los alumnos identificarán a qué título del cuento pertenece. Por ejemplo, si se lee ella comió una manzana y cayó dormida en bosque, tacharán el título "Blanca nieves", ese cuento no es el que se leerá. 2. Sucesivamente se leen enunciados extraídos de cuentos y se realiza la asociación con el título. 3. Al final hay un título al que no le corresponden enunciados y así los alumnos descubren el cuento que se leerá en el taller. 	Enunciados de cuentos leídos anteriormente.	15 minutos.	Se logra adivinar el título del cuento de ese día.
	Preguntas guía	Estimular la comprensión lectora.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se leerá un cuento a los alumnos 2. Se formulan preguntas acerca del contenido del cuento. Por ejemplo: personajes principales, ¿dónde se encontraban?, ¿qué había dentro del castillo?, ¿quién mandaba en el castillo?, etc. 3. Si los alumnos no logran responder, se leerá el cuento por segunda ocasión y se les pregunta nuevamente. 	Cuento Preguntas sobre el cuento	25 minutos.	Se logra contestar el mayor número de preguntas de manera precisa.
	Cierre del taller	Conocer la opinión de los alumnos acerca del taller.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se pide a los alumnos que formen un círculo y que cada uno comparta ¿Qué fue lo que más le gusto?, ¿qué no le gusto?, ¿qué aprendió?, etc. 	Ninguno	10 minutos	Se logra que los den su opinión del taller.