



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SEDUC
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



UNIDAD UPN 041

“María Lavalle Urbina”

**Barreras de aprendizaje curriculares en el desempeño escolar de un
alumno con dislalia funcional**

Yuliana Amairani Zurita Moo

San Francisco de Campeche, Campeche, México 2021



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

SEDUC
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



UNIDAD UPN 041

“María Lavalle Urbina”

**Barreras de aprendizaje curriculares en el desempeño escolar de un
alumno con dislalia funcional**

Yuliana Amairani Zurita Moo

**Tesis presentada para obtener el grado de Maestro en integración
educativa**

San Francisco de Campeche, Campeche, México 2021

DICTAMEN



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
"MARÍA LAVALLE URBINA"
CAMPECHE

DICTAMEN PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

San Francisco de Campeche, Cam., 16 de junio de 2021

**C. YULIANA AMAIRANI ZURITA MOO
P R E S E N T E.**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado: **"Barreras de Aprendizaje curriculares en el desempeño escolar del adolescente con dislalia funcional"**, asesorado por la Mtra. Esmeralda Martínez Alonzo, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución para aspirar al grado de Maestro en Integración Educativa.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen correspondiente.

**Atentamente
"Educar para Transformar"**

**Dra. Tatiana de los Reyes Suárez Turriza
Presidente de la Comisión de Titulación**



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
CAMPECHE
CLAVE: 04DUP00030

DEDICATORIA

Esta tesis está dedicada con todo mi cariño a los grandes amores de mi vida:

A Lalá, por haberme criado como una hija, gracias por amarme, por escucharme, por las noches en vela que pasaste a mi lado y por tu infinita paciencia.

A mis padres por todo su amor, comprensión y apoyo, pero sobre todo gracias por la libertad que siempre me dan para comenzar nuevos proyectos.

A mi hermano por llenarme de alegría día tras día, por compartir horas y horas de películas y series, por las peleas, los gritos y tu amor incondicional.

Y finalmente a ti Omar, mi amado esposo, por ser el mayor apoyo en mi vida, con su amor y esfuerzo, me ayuda a ser una mejor persona para lograr cada uno mis objetivos.

AGRADECIMIENTO

A mi familia porque con sus oraciones, consejos y palabras de aliento hicieron de mí una mejor persona y de una u otra forma me acompañan en todos mis sueños y metas. Pero sobre todo a mi esposo, gracias Omar por todo el apoyo que me has dado, por tu paciencia y dedicación, por tus consejos y regaños; esta tesis también te pertenece.

Agradezco enormemente a mi directora de tesis Mtra. Esmeralda Martínez quien con su experiencia, conocimiento y motivación me ha guiado, no solo en la elaboración de este trabajo de titulación, sino a lo largo de la maestría. Gracias por confiar en mí.

A Karen y mis Lupitas, gracias por su amistad. Conocerlas ha sido una gran aventura, y por quienes hicieron que el sábado fuese mi día favorito durante dos años.

Y finalmente al personal administrativo y docentes de la Escuela Secundaria Técnica 1, quienes me apoyaron en la realización del proyecto. A Juan y su familia por recibirme en su hogar y abrirme las puertas de su corazón.

A todos ustedes, mi agradecimiento infinito.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar las barreras de aprendizaje curriculares que inciden en el desempeño académico de un alumno diagnosticado con dislalia funcional y valorado en situación educativa de riesgo.

El estudio se dividió en dos etapas. En el primero se realizó una entrevista al alumno (estudio de caso) para identificar las barreras de aprendizaje curriculares y la socialización entre sus compañeros y maestros. En la segunda etapa se realizaron encuestas tipo Likert y entrevistas a 10 docentes, seleccionados mediante muestreo por conveniencia, para conocer las condiciones organizativas en las que desarrollan su práctica.

Con base en los resultados obtenidos, el profesorado muestra creencias que coinciden con un perfil docente inclusivo, además de contar con formación específica para atender a la diversidad. Sin embargo, la mayoría de ellos no realizan adecuaciones al currículo. Al enfrentarse al alumno con dislalia funcional, los docentes tienden a no involucrarlo, afectando su desarrollo escolar y la integración social. Las barreras de aprendizaje curriculares identificadas en el sujeto del estudio se deben a currículos rígidos o poco flexibles, metodologías y evaluaciones que se lleva a cabo de igual manera con todos los alumnos, sin tener en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje del alumno.

Palabras clave: Barreras de aprendizaje, dislalia funcional, desempeño escolar, currículum.

ABSTRAC

The objective of this research was to determine the curricular learning barriers that affect the academic performance of a student diagnosed with functional dyslalia and valued in an educational risk situation.

The study was divided into two parts. In the first part, an interview was conducted with the student (case study) to identify the curricular learning barriers and socialization among their classmates and teachers. In the second stage, Likert-type surveys and interviews were conducted with 10 teachers, selected through convenience sampling, to find out the organizational conditions in which they develop their practice.

Based on the results obtained, the teaching staff shows beliefs that coincide with an inclusive teaching profile, in addition to having specific training to attend to diversity. However, most of them do not make adjustments to the curriculum. When facing the student with functional dyslalia, teachers tend not to involve him, affecting his school development and social integration. The curricular learning barriers identified in the subject of the study are due to rigid or inflexible curricula, methodologies and evaluations that are carried out in the same way with all students, without taking into account the learning styles and rhythms of the student.

Keywords: Learning barriers, functional dyslalia, school performance, and curriculum.

ÍNDICE GENERAL

DICTAMEN	v
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	iv
ABSTRAC	v
LISTA DE TABLAS.....	viii
LISTA DE FIGURAS	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.1 Descripción de la situación problemática	4
1.2 Pregunta de Investigación	6
1.3 Objetivos	6
1.3.1 General	6
1.3.2 Específicos	6
1.4 Justificación o importancia del estudio.....	7
1.5 Hipótesis.....	8
CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO	9
2.1 Marco conceptual	10
2.1.1 Desarrollo del lenguaje	13
2.1.1.1 Definición de lenguaje.....	13
2.1.1.2 Elementos que conforman el lenguaje	14
2.1.2 El proceso del desarrollo del lenguaje oral.....	16
2.1.2.1 Teorías sobre el desarrollo del lenguaje.....	17
2.1.2.2 Etapas evolutivas del lenguaje	19
2.1.2.3 Causas de las dificultades del lenguaje	28
2.1.3 Trastorno del habla	32
2.1.3.1 Tipos de Trastornos del Habla	34
2.1.3.2 Concepto de dislalia.....	36
2.1.3.3 Características de las Dislalias	37
2.1.3.4 Clasificación de Dislalias.....	37
2.1.3.5 Dislalia funcional	40

2.1.4 Barreras para el Aprendizaje y la participación (BAP)	41
2.1.4.1 Clasificación de Barreras para el Aprendizaje	42
2.1.4.2 Barreras biológicas	43
2.1.4.3 Barreras físicas	43
2.1.4.4 Barreras metodológicas y curriculares	44
2.1.4.5 Barreras actitudinales	44
2.1.5 Desempeño escolar	45
2.1.5.1 Motivación docente y logro académico	45
2.1.5.2 Factores sociales que intervienen en el desempeño académico y adolescencia.....	46
2.2 Marco Referencial	48
2.3 Marco contextual	51
CAPITULO 3. METODOLOGIA	57
3.1 Tipo de estudio y diseño de la investigación.....	57
3.2 Ubicación y período de tiempo de la investigación	58
3.3 Población y muestra	59
3.4 Instrumentos.....	61
3.5 Procedimiento.....	67
CAPÍTULO 4. RESULTADOS, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	69
4.1 Análisis de los resultados	69
4.2 Discusión.....	119
4.3 Conclusiones.....	126
4.4 Recomendaciones.....	130
REFERENCIAS	131
ANEXOS	144

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la plantilla escolar de la Escuela Secundaria Técnica N°1	60
Tabla 2. Relación de variables de estudio.....	63
Tabla 3. Módulos de la entrevista semi- estructurada realizada al sujeto de estudio.	65
Tabla 4. Módulos de la entrevista semi- estructurada realizada a los padres de familia.....	66
Tabla 5. Frecuencia de variables incluidas en la Dimensión Creencias.....	75
Tabla 6. Frecuencia de variables incluidas en la Dimensión Planificación, Desarrollo y Evaluación del currículo	79
Tabla 7. Frecuencia de variables incluidas en la Dimensión Planificación, desarrollo y evaluación del currículo	82
Tabla 8. Frecuencia de variables incluidas en la Dimensión Creación de entornos de aprendizajes seguros	91
Tabla 9. Frecuencia de variables de la herramienta Reporte Docente.....	94
Tabla 10. Frecuencia de variables de la Evaluación del Desempeño escolar del alumno	100

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mobiliario adaptado para alumnos con necesidades específicas.....	71
Figura 2 Preparación docente para atender las NE de niños con mayor riesgo....	71
Figura 3 Uso de idiomas y sistemas alternativos y aumentativos de comunicación	72
Figura 4 Solución del docente cuando el alumno deja de asistir a la escuela.....	72
Figura 5 Porcentaje de la Importancia de los padres de familia a la Educación de sus hijos	73
Figura 6 Solvencia económica de las familias para atender las necesidades específicas de los hijos	73
Figura 7 Porcentaje de apoyo familiar para la participación del niño en actividades culturales, sociales y/o deportivas.....	74
Figura 8 Dimensión Creencias. De acuerdo + Totalmente de acuerdo	76
Figura 9 Dimensión Creencias. Desacuerdo + Totalmente en desacuerdo	77
Figura 10 Condiciones en las que se desarrolla mi práctica docente, ítems 1-5...	80
Figura 11 Condiciones en las que se desarrolla mi práctica docente, ítems 6-10.	80
Figura 12 Porcentaje de la Organización del aula.....	85
Figura 13 Porcentaje de la Planificación del currículo.....	86
Figura 14 Porcentaje del Desarrollo del currículo.....	87
Figura 15 Porcentaje de la Evaluación del currículo	90
Figura 16 Porcentaje de Establecimiento de normas y reglas	92
Figura 17 Porcentaje del Manejo de la conducta y de las emociones en el aula ..	93
Figura 18 Porcentaje “Casi Nunca” del área Desempeño académico	96
Figura 19 Porcentaje “Casi Nunca” del área Habilidades para el aprendizaje y motivación	97
Figura 20 Porcentaje “Casi Nunca” del área Competencia Lingüística y comunicativa	97
Figura 21 Porcentaje “Casi Nunca” del área Habilidades para la convivencia y de conducta social.....	99
Figura 22 Porcentaje “Casi Nunca” del área Colaboración familiar	99

Figura 23 Porcentaje área Motivación (ítem 1-9)	102
Figura 24 Porcentaje área Motivación (ítem 10).....	102
Figura 25 Porcentaje del área Proceso de atención, a) Tipo de atención y b) Tiempo de enfoque	103
Figura 26 Porcentaje del área Material de Trabajo (ítem 10-13)	104
Figura 27 Porcentaje del área Estrategias y estilos de aprendizaje (ítem 14-18)	105
Figura 28 Porcentaje del área Relaciones sociales fuera del aula (ítem 19-24) .	106
Figura 29 Porcentaje del área Relaciones sociales fuera del aula (ítem 25).....	106
Figura 30 Porcentaje del área Relación afectiva del alumno, a) Tipo de adolescente que es el alumno, b) Relación del alumno en la escuela, c) El alumno expresa lo que siente	117
Figura 31 Porcentaje del área Apreciación del lenguaje (ítem 1-3).....	118
Figura 32 Porcentaje del área Apreciación del lenguaje, a) Comportamiento del alumno al hablar, b) El problema de lenguaje empeora cuando	118

INTRODUCCIÓN

Se consideran como barreras para el aprendizaje y la participación a todo aquello que dificulta o limita el acceso a la educación y participación plena del alumno en el centro educativo (SEDUC, 2017).

Las barreras de aprendizaje curriculares hacen alusión a metodologías inadecuadas, tradicionales o grupales que no toman en cuenta la diversidad y el ritmo de aprendizaje de los alumnos dentro del aula.

El lenguaje es la principal herramienta que posee el ser humano para interactuar, comunicarse y formar vínculos con otros. Por lo anterior, si un niño o joven presenta dificultades para expresarse e interactuar con sus iguales, maestros o familiares tendrá como consecuencia un rendimiento escolar deficiente, aislamiento, deserción escolar, entre otros (Huanga, 2015).

En los niños, se dan con frecuencia trastornos en la articulación durante el proceso del desarrollo de lenguaje. Si los trastornos persisten es necesario tratar de forma específica al infante para que pueda superar la barrera y lograr la correcta expresión al comunicarse (Jiménez, 1995).

Es evidente que con frecuencia los trastornos de aprendizaje, el fracaso escolar y las dificultades en la inserción social y laboral tengan su inicio en trastornos del desarrollo y especialmente dada su elevada incidencia, en los trastornos del desarrollo del lenguaje y habla (Gorospe et al. 1997). La dislalia funcional es un trastorno de la articulación del lenguaje oral y su eficiencia depende en gran medida en la intervención oportuna y adecuada del trastorno (Corona, 2010).

En este contexto, el presente trabajo busca aportar información respecto a las barreras de aprendizaje curriculares que inciden en el desempeño escolar de un alumno con dislalia funcional.

La presente investigación estuvo conformada por dos etapas: en la primera se realizó un estudio de caso, cualitativo, descriptivo, transversal y no experimental; para conocer las barreras de aprendizaje curriculares que inciden el desempeño académico. En la segunda etapa para el análisis cuantitativo se realizó un muestreo por conveniencia, entre los docentes que imparten clases al sujeto del estudio de caso, para conocer las condiciones organizativas en las que el docente desarrolla su práctica. La información se recabó mediante entrevistas semiestructuradas y cuestionarios con escala tipo Likert.

Para su realización, el proyecto se organizó en cuatro capítulos:

Capítulo 1. Se describe la situación problema, la pregunta de investigación, los objetivos, justificación y la hipótesis de investigación.

Capítulo 2. Se presentan los marcos conceptuales, referenciales y contextuales. En el primero, se mencionan los conceptos más relevantes sobre las barreras de aprendizaje curriculares y la dislalia funcional; en la segunda parte se comentan las investigaciones relacionadas con el tema y por último, se describe la situación y condiciones contextuales donde se presenta la problemática en estudio.

Capítulo 3. Dedicado a la metodología seguida para la elaboración del proyecto. Se menciona el tipo de estudio y diseño de la investigación, la ubicación

y tiempo del estudio, los sujetos participantes, población y muestra; así como los instrumentos utilizados y su procedimiento.

Capítulo 4. En este capítulo se presenta de forma descriptiva el análisis de la información obtenida a través de los instrumentos, la discusión, conclusiones de la investigación, así como las recomendaciones para quienes deseen incursionar en este tipo de estudio y con temática similar. Por último, se relaciona la bibliografía utilizada así como los anexos necesarios que apoyaron el proceso de investigación.

CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la situación problemática

La educación en México responde plenamente a las aspiraciones de alcanzar una educación inclusiva de calidad y equidad, sustentada en el artículo 3° de la Ley Federal de Educación (LFE). Al ser un país pluricultural y pluriétnico, las escuelas están obligadas a diseñar estrategias que garanticen una educación incluyente de calidad con equidad como principios básicos.

Uno de los objetivos dentro del programa sectorial de educación 2016-2021 del estado de Campeche, es garantizar el respeto a los derechos humanos de las personas o grupos, que se encuentren en vulnerabilidad. Sin embargo, el estado presenta dos grandes retos en materia de educación: abatir la exclusión que genera el propio sistema educativo y mejorar la calidad educativa para todos los niveles y grupos de la población.

Campeche presenta un grado promedio de escolaridad de su población de 8.5 años, apenas un 0.1 puntos debajo de la media nacional. En 2019 el porcentaje más elevado de deserción escolar en el nivel básico en el estado fue la educación secundaria con un de 4.9%, comparado a la media nacional con 4.3%; el porcentaje en reprobación es del 6.2% contra la media nacional en 5.0%. Quienes más abandonan la educación secundaria en el estado son los hombres con el 7.7% a comparación del 4.4% de mujeres que lo abandonan.

La tasa de asistencia de la población con discapacidad en educación inicial y primaria es de 69.45% y para secundaria apenas el 49.1%.

Para lograr la atención de alumnos en situaciones vulnerables se ha implementado en las escuelas públicas de educación básica, modelos educativos y estratégicos de intervención pedagógica pertinentes a las condiciones y necesidades de los grupos en situación de vulnerabilidad; a través de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

La USAER es un servicio de apoyo a la inclusión de los alumnos señalados por el artículo 41 de la LFE, que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación dentro de las escuelas de educación básica y cuyo derecho a recibir una educación de calidad está en riesgo. En el Ciclo Escolar 2014-2015 se atendieron un total de 8 mil 566 alumnos, a través de los CAM y de las USAER en Campeche.

Bajo esta premisa, es importante reconocer y darles seguimiento a los alumnos que se encuentren en estado de vulnerabilidad o riesgo de deserción educativa en el nivel secundaria.

La Escuela Secundaria Técnica Núm. 1 situada en la localidad de San Francisco de Campeche se encuentra dentro del programa “Tránsito de la Educación Especial a la Educación Inclusiva” y cuenta con la participación del equipo USAER para la asesoría y atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. La escuela ocupa la posición estatal 134 de 244 en calidad educativa. El siguiente trabajo pretende reconocer las barreras de aprendizaje curriculares y las repercusiones en el desempeño académico de un alumno diagnosticado con

dislalia funcional, que asiste a la escuela antes mencionada y es considerado alumno en situación educativa de riesgo.

Juan (nombre ficticio) presenta deficiencia en las habilidades de lectura y escritura, en la comprensión y apropiación de la información, así como un vocabulario limitado; afectando el desempeño en las áreas académicas. Manifiesta pocas habilidades para comprender lo que escucha, pensar, expresarse oralmente, leer, escribir, generar estrategias de aprendizaje y hacer cálculos matemáticos.

1.2 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las barreras de aprendizaje curriculares que inciden en el desempeño escolar de un alumno con dislalia funcional?

1.3 Objetivos

1.3.1 General

Determinar las barreras de aprendizaje curriculares que inciden en el desempeño escolar de un alumno con dislalia funcional.

1.3.2 Específicos

- Identificar las barreras de aprendizaje curriculares del alumno con dislalia funcional.
- Describir las condiciones organizativas y curriculares en las que el docente desarrolla su práctica.
- Analizar la relación entre barreras de aprendizaje, dislalia funcional y desempeño escolar.

1.4 Justificación o importancia del estudio

El lenguaje es instrumento y medio fundamental en el proceso de socialización, ya que permite la adaptación al medio y su integración, la adquisición de valores, creencias, opiniones y costumbres, correspondientes al contexto social. Así, el desarrollo del lenguaje se constituye en una de las finalidades del sistema educativo que se concreta y adecua en los objetivos generales del Diseño Curricular de cada una de sus etapas, formulados en términos de las capacidades que se espera vayan desarrollando todos los alumnos y alumnas a lo largo de su escolarización (De Miguel, et al, 2006).

Las barreras curriculares (metodologías didácticas y de evaluación no diferenciadas), son ocasionadas por evaluaciones rígidas y poco adaptadas, metodologías tradicionales, unidireccionales y que no respetan el ritmo de aprendizaje, falta de uso de recursos y materiales didácticos, carencia de mobiliario y material para todos, actitudes y prácticas no incluyentes, tareas o actividades no adaptadas a las posibilidades de los alumnos, no considera las necesidades de apoyos específicos de algunos alumnos, poca colaboración efectiva entre docente y servicios de apoyo, poca atención al desarrollo social y convivencia formativa entre los alumnos (SEDUC, 2017).

Con base en lo anterior, la presente investigación es relevante ya que permitió determinar los factores que intervienen en el desempeño académico. Los beneficios se reflejan a partir de los siguientes aspectos:

- Identificar las necesidades y problemas académicos que enfrentan los alumnos con trastornos del habla en la escuela regular.
- Reducir las barreras de aprendizaje curriculares que dificultan el aprendizaje en alumnos con dislalia funcional, y con ello generar la oportunidad de recibir ayuda a tiempo lo cual les permitirá desarrollarse normalmente tanto en el ámbito personal, profesional, laboral y social.
- Generar nuevos conocimientos, a partir de los fundamentos científicos existentes sobre esta problemática.

La entrada a la escuela de un niño o joven con dislalia funcional supone un obstáculo para su integración y adaptación social, así como para conseguir el rendimiento escolar que se espera, de acuerdo al grado que cursa.

Conocer las barreras de aprendizaje curriculares de alumnos con dislalia funcional permite la aplicación de estrategias adecuadas para mejorar el desempeño académico y disminuir la deserción escolar, así como seleccionar los instrumentos que el docente pueda adoptar para crear una cultura a favor de la inclusión en el aula que reconozca las necesidades académicas no solamente de personas con algún tipo de discapacidad, sino de todo el alumnado.

La línea de investigación del presente estudio entra en la categoría de escuela, familia y sociedad.

1.5 Hipótesis

Las barreras de aprendizaje curriculares afectan de manera negativa el desempeño escolar del alumno con dislalia funcional.

CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico, que se desarrolla a continuación, permite conocer los conceptos básicos necesarios, así como las palabras claves contenidas en la presente investigación.

Se inicia con la definición de desarrollo del lenguaje con el fin de conocer el origen de los trastornos del habla y más específicamente de las dislalias. Se establecen los conceptos de barreras para el aprendizaje y la participación, y su clasificación. Seguidamente se describe el desempeño académico de los alumnos y la importancia que representa en el ámbito educativo y social.

Posteriormente, se describen investigaciones relacionadas con la temática principal del estudio que son las barreras de aprendizaje y el desempeño académico. De esta manera, se observa el contexto internacional y nacional, que puede ser usado como una base para explicar la naturaleza del objeto de estudio.

Por último, se habla del ámbito donde surge el fenómeno investigado. Cabe señalar que cada elemento del contexto que se menciona se encuentra vinculado con la presencia del problema de estudio, particularmente en el estado de Campeche.

2.1 Marco conceptual

Las Barreras para el aprendizaje y la participación son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Desde el enfoque de la Educación Inclusiva, este concepto rebasa al de necesidades educativas especiales ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente al alumno (SEP, 2012).

Las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción con personas, instituciones, políticas o circunstancias socioeconómicas. Pueden ser físicas (dificultades de acceso arquitectónicas a la escuela o áreas comunes dentro de ella), actitudinales (prejuicios, discriminación, exclusión, permisividad, indiferencia, sobreprotección, entre otras) o curriculares (metodologías didácticas y de evaluación no diferenciadas) (SEDUC, 2017).

La Declaración de Salamanca, defiende los principios de una educación inclusiva; propone que todos los alumnos tienen el derecho a desenvolverse de acuerdo a sus potencialidades y a desarrollar las competencias que les permitan participar en sociedad (Domínguez, 2009).

Según Aincow, Booth y Dyson, 2006; Echeita y Duk, 2008 (en Domínguez, 2009), avanzar hacia la inclusión supone reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje de calidad, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser éstos

los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación.

De acuerdo con Peñafiel y Fernández (2000), el modelo de enseñanza-aprendizaje en que se sustentan los nuevos planteamientos curriculares del Sistema Educativo destaca el papel del lenguaje en la elaboración del conocimiento escolar, pero su importancia no solo concierne al contenido esencial de la enseñanza obligatoria sino también a su función instrumental en el aprendizaje de los demás contenidos, porque la comunicación no se limita al uso de estructuras lingüísticas más o menos correctas, orales o escritas, sino que se convierte en función social del alumno, más allá del éxito académico, y el desarrollo equilibrado como persona.

Se puede definir el lenguaje como “la capacidad de expresar el pensamiento por medio de sonidos en la producción de los cuales interviene la lengua” (Merani, 1989).

El lenguaje, medio de expresión humano, es signo del despertar intelectual del niño, señal de vivacidad, imaginación, sentido de observación y maduración, así como índice de desarrollo de la inteligencia, equilibrio afectivo y expansión del carácter, por lo que su desarrollo normal es de suma importancia (Dabbah, 1994, p.86).

Sin embargo, existen casos en los que esta etapa es vivida a través de otras personas significativas, como los abuelos o las personas encargadas de su estimulación, tomando en cuenta que, sin dicha estimulación, el niño puede desarrollar ciertos tipos de problemas de lenguaje (Collaguazo y Riofrio, 2011).

Los trastornos del habla y los del lenguaje se consideran dos categorías distintas, de los denominados trastornos de la comunicación (Asociación Americana de Psiquiatría, 2015).

Un trastorno de lenguaje es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o alguno de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos del lenguaje suelen tener problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para el almacenamiento y recuperación por la memoria a corto plazo (Aram, D. M., 1991, p. 84-87)

Los trastornos de habla y articulación (THA) hacen referencia a las dificultades persistentes de producción de habla que no son consecuencia de alteraciones neurológicas evidenciables (disartrias, afasias), ni de déficits motores (apraxias) o perceptivos (hipoacusia), ni de malformaciones de los órganos fonoarticulatorios (disglosias). Estas dificultades se manifiestan en la ausencia de algunos sonidos en el repertorio fonético del niño y en diversos grados de incapacidad para organizar correctamente las secuencias de sonidos que forman las palabras, sustituyendo unos por otros, asimilando unos a los adyacentes, intercambiando el lugar de dos sonidos en la secuencia, invirtiendo el orden, etc.. (Coll-Florit, et al. 2013, p.13).

Son muchas las alteraciones que pueden presentarse, con orígenes diversos y distintos grados de severidad. En los adolescentes, el lenguaje oral influye en el desarrollo emocional y conductual, el rendimiento escolar y las relaciones con sus compañeros. Jóvenes que padecen trastornos del habla sienten que sus compañeros no llegan a entenderlos, ni aceptarlos por completo (Johnson, 1959).

La presencia de la dislalia funcional en niños y jóvenes lleva asociada frecuentemente, dificultades en la interacción e integración con su entorno como: rendimiento escolar, aislamiento, depresión, retraso en el desarrollo cognitivo, etc. (Corona, 2010).

2.1.1 Desarrollo del lenguaje

El hombre no nace conociendo el lenguaje sino que, conforme se desarrolla cognitiva, social, psicológica, fisiológica y culturalmente va adquiriendo y apropiándose de este medio de comunicación. Las etapas evolutivas del lenguaje son elementos claves para poder establecer en qué momento un niño se encuentra atrasado en este proceso, así como encontrar anomalías en alguna de estas etapas (Rojas, 2012).

De acuerdo con González (2003), el lenguaje es el principal medio de intercambio social que posee el hombre, lo hace poseedor de una razón social en su existencia y le abre las puertas para obtener experiencias ajenas y transmitir las propias, por lo que aumenta la acción social recíproca.

El lenguaje forma parte de una abstracción derivada de la observación y del comportamiento humano; el lenguaje hablado implica relaciones y las posibilita, siendo el primer medio de simbolización humana.

Según De Raffo (2002) el lenguaje se manifiesta siempre en una lengua determinada, es decir un idioma en concreto: alemán, francés, italiano, etc., define una lengua como un conjunto de tradiciones históricas, debido a que cada sujeto o hablante se apropia de la lengua nativa propia de su país.

2.1.1.1 Definición de lenguaje

El lenguaje es un medio de transmisión, conformado por un sistema de símbolos, comportamientos asociados, técnicas y modos de transmitir la comunicación (Pascual, 1995).

El lenguaje es instrumento y medio fundamental en el proceso de socialización, ya que permite la adaptación al medio y su integración, la adquisición de valores, creencias, opiniones y costumbres, correspondientes al contexto social (De Miguel et al. 2006).

Se entiende por lenguaje la facultad exclusivamente humana que sirve para la representación, expresión y comunicación de pensamientos o ideas mediante un sistema de símbolos. En este sentido se señala que el lenguaje es aquella función compleja que permite expresar y percibir estados afectivos, conceptos, ideas, por medio de signos acústicos o gráficos (Bautista, 2002).

La adquisición del lenguaje implica la coordinación de diferentes aptitudes y funciones, así como la intervención de diversos órganos, está ligado a la evolución nerviosa cerebral y se produce también gracias a la progresiva coordinación de los órganos bucofonatorios se encuentra simultáneamente ligado a capacidades potenciales como: la inteligencia, la percepción sensorial, la motricidad o la afectividad. La inteligencia es necesaria en el desarrollo del lenguaje ya que este último requiere cierta capacidad de representación mental para su adquisición. Por otra parte, el lenguaje contribuye al desarrollo intelectual, aportando precisión al pensamiento (Torres, Conesa y Brun, 2003).

2.1.1.2 Elementos que conforman el lenguaje

Para que el lenguaje pueda ser producido en su totalidad, comprende varios elementos que son: fonemas, morfemas, la sintaxis, la semántica, el pragmatismo, la comprensión y producción y la etiología (Castanedo, 1997).

a) **Fonemas.** Cada lenguaje tiene su sistema propio de sonidos conocido como fonemas (categorías de sonidos) que contrastan entre sí; por ejemplo las palabras “mata y pata” son diferentes, dado que se reconoce el contraste fonológico entre la /m/ y la /p/. La fonología concierne la producción de los sonidos y la comprensión de las categorías de sonidos (percepción del habla). Los problemas fonológicos se describen como trastornos de la articulación.

b) **Morfemas.** La palabra está hecha de morfemas, siendo la unidad mínima de significado que existe en el lenguaje. Una pequeña pieza o parte que junto a otros morfemas constituye una palabra, aportando cada uno su significado particular, para que la palabra pueda ser un todo.

c) **Sintaxis.** Consiste en unir palabras para formar frases. Implica el conocimiento del orden de las palabras, la morfología y el significado de las palabras.

d) **Semántica.** Concierne al significado de las palabras y de los morfemas, así como el significado de la combinación de palabras. Los lingüistas se interesan por los sinónimos y antónimos, significados múltiples de la misma palabra, la habilidad de parafrasear oraciones en significados equivalentes con diferentes estructuras en las oraciones, ambigüedad, idiomas y metáforas.

e) **Pragmatismo.** Implica: 1) reglas que el que habla tiene que respetar para comunicarse en un contexto social y 2) habilidad para utilizar el lenguaje en unidades mayores que la sola frase, como es llevar una conversación. La

competencia pragmática está íntimamente relacionada con otras dimensiones del lenguaje, como la estructura de las frases.

f) Comprensión y producción. El conocimiento del lenguaje implica estas dos formas de ejecución, comprensión y producción. En la comprensión el receptor es capaz de comprender lo que dice el emisor. En la producción los sujetos hablantes pueden formular y producir el lenguaje.

g) Etiología. Los trastornos de la comunicación pueden estar asociados a: retraso mental, pérdidas auditivas, algunas formas de trastornos emocionales, algunos tipos de disfunción o daño cerebral mínimo y al deterioro progresivo del cerebro.

En el caso de la fonología o trastorno de la articulación, esta evolución iniciada a finales del primer año se extiende hasta aproximadamente los cinco años. No obstante, algunas consonantes, pueden no ser correctamente articuladas antes de los siete u ocho años sin que por ello deba establecerse un diagnóstico de trastorno articulatorio funcional ni siquiera menor (Rondal, 1988).

2.1.2 El proceso del desarrollo del lenguaje oral

La adquisición del lenguaje oral se concibe como el desarrollo de la capacidad de comunicarse verbal y lingüísticamente por medio de la conversación en una situación determinada y respecto a determinado contexto y espacio temporal. Al efectuarse un balance, de una serie de producciones, es esencial hacer intervenir el contexto lingüístico y extralingüístico del intercambio verbal, del tema de conversación, las actitudes y motivaciones de los participantes, al igual que las

informaciones sobre la organización formal de los enunciados y las palabras que lo componen (Calderón, 2012).

El proceso del desarrollo oral implica la adquisición de vocabulario, la elaboración de frases que conlleva una serie de capacidades, que resultan ser las condiciones básicas para que se pueda desarrollar el mismo, así se constituyen en aspectos relevantes para desarrollar los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura (Calderón A., 2004, p. 5-6).

Calderón (2012), menciona que la adquisición del desarrollo adecuado del lenguaje en los primeros años de escolaridad es básica, porque proporcionan las herramientas iniciales para la integración al medio social que descubren el mundo y se integran; primero con su medio familiar y luego con la sociedad donde ejecutarán diversas actividades en el transcurso de su vida.

Además de tener en cuenta las características propias de cada niño y niña hay algunos factores significativos que permiten comprender el desarrollo del lenguaje que inciden en el aprendizaje de la lectura y escritura, relacionados con los distintos medios en los que ellos se desenvuelven, como son: el medio familiar, el social, y el escolar (Flores citado en Huanga, 2015. 10-11).

Flores citado en Huanga, (2015); señala que los niños tienen un ritmo de desarrollo propio, que se hace necesario estimular permanentemente, para lo cual se deben favorecer sus características propias, incentivando el acceso al lenguaje tanto oral como escrito, llevándolos a comprender la importancia que tienen estos procesos para la comunicación, sin que se sientan clasificados negativamente o quizá rechazados y/o desmotivados.

2.1.2.1 Teorías sobre el desarrollo del lenguaje

No existe en la actualidad ninguna teoría unánimemente aceptada sobre la adquisición del lenguaje. No obstante, las teorías sobre su desarrollo se pueden

agrupar en cuatro grandes tendencias: la innatista, la constructivista, la soviética y la conductista (Gallardo y Gallego, 2003).

a). La Innatista: Noam Chomsky (1988) es su representante más conocido y creador de la lingüística generativo-transformatoria. Defiende la teoría de que el ambiente sólo juega un papel desencadenador de estructuras lingüistas ya inscritas en el organismo del niño. El niño posee esa capacidad innata para la adquisición del lenguaje.

El medio ambiente lingüístico hace entrar en operación automática ciertos principios lingüísticos estructurados. El modelo hipotético utilizado para explicar esta teoría es el Mecanismo de Adquisición del Lenguaje. Los innatistas estiman que el aprendizaje de la lengua materna no sería posible sin la existencia de una capacidad innata previa.

b). La Constructivista: Según la escuela piagetiana, el lenguaje resulta de una acción constructiva del sujeto. Para Piaget, existe un paralelismo entre las actividades de manipulación y las actividades del lenguaje. Afirma que el lenguaje debe ser considerado dentro del desarrollo cognitivo del niño como un todo (Montañés, 1989).

Para él, hablar y comprender el lenguaje, así como separar y ordenar los objetos, son dos actos de naturaleza cognitiva. En el lenguaje, los objetos son reemplazados por palabras y los movimientos por evocaciones, pero se trata siempre de actos mentales.

Las estructuras lingüísticas emergen o aparecen cuando las demás precondiciones cognitivas y psicológicas son las apropiadas. La aparición de las primeras palabras corresponden a una traducción de los esquemas sensoriomotrices en el momento en que se ha generalizado lo suficiente como para aplicarse a numerosos objetos y situaciones.

c). Escuela Soviética: Para Vigotsky (1934), citado por Montañés (1989), la relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente; el pensamiento nace a través de la palabra. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra. La acción del entorno es la que explica los distintos niveles del lenguaje, según los ambientes socioculturales con los que se interrelacionen. Vigotsky (1934) pone el acento en la interacción social. La maduración sólo es posible en contacto con los demás.

d). Teorías Conductuales: Postulan que la conducta lingüística es una más de las conductas del hombre y está relacionada con determinados estímulos. Aprender el lenguaje es aprender conexiones estímulo-respuesta (Skinner, citado en Gallardo y Gallego, 2003). El sonido producido estimula a su vez al niño, por lo que lo repite. Esta acción se extingue o continúa en función del refuerzo. Los conductistas consideran que el lenguaje es un conjunto de hábitos aprendidos a través de los procesos de imitación y analogía.

2.1.2.2 Etapas evolutivas del lenguaje

Aunque el desarrollo del lenguaje no se produce exactamente igual ni al mismo ritmo en todos los niños, sí se puede afirmar, sin ánimo de precisión temporal, una serie de etapas o períodos con bastante similitud de un niño a otro y

de una cultura a otra. Las diferencias interindividuales en el ritmo de evolución del lenguaje están condicionadas por factores biológicos y medioambientales (Moreno, 2017).

En el aspecto biológico, hay que indicar que existen áreas específicas del cerebro que controlan la producción y comprensión del lenguaje (Moreno, 2017).

Esto se evidencia en que:

- El lenguaje se desenvuelve en una secuencia similar para todos los niños independientemente del medio.
- Los pilares del desarrollo del lenguaje están estrechamente correlacionados con los pilares del proceso motor.
- Niños procedentes de diferentes culturas que aprenden diferentes lenguas comienzan su lenguaje con expresiones similares.

De todos modos, ninguna adquisición en cualquiera de los diferentes niveles del lenguaje (fonología, léxico, sintaxis, etc.) debe ser interpretada de manera aislada sino en función del carácter global del lenguaje y de los mecanismos que éste comporta. En este sentido, Bacon (1267) citado por Hernández (2011) advierte del estado de alerta que se debe mantener para detectar dichos errores.

Por otro lado, en el desarrollo del lenguaje se distinguen diferentes etapas (Luque y Vila, 1990). A continuación, se destacan los logros más importantes según los diferentes componentes del lenguaje:

a). Desarrollo Morfosintáctico. En este periodo se distinguen la etapa Pre-lingüística y Lingüística:

- **Etapa pre-lingüística (0 - 12 meses aprox.)**

Desde que el bebé viene al mundo, se configura en un entorno social que le sirve de apoyo y que reacciona o responde a las iniciativas del bebé y viceversa. El pequeño establece una preferencia por los seres de la misma especie y percibe de forma innata estímulos de origen social (expresiones faciales, voz humana), estos son los denominados programas de sintonización.

Los programas de sintonización se completan con los de armonización, los cuales son conductas armónicas que preparan al bebé para dar respuestas a las estimulaciones de sus congéneres de acuerdo a ciertos esquemas. Destacan los siguientes programas que cita González (2010):

- Programa de sincronía interactiva: en ellos la madre actúa y el niño espera y cuando la madre deja de actuar el niño emite sonidos, gestos, etc. (Condon y Sanders, 1974).
- Programa de protoimitación neonatal: consiste en que la madre hace gestos exagerados y el niño responde con movimientos que se asemejan, como si imitara al adulto (Meltzoff y Moore, 1977).
- Ritmo de mamada: consiste en que cuando la madre habla, el bebé deja de succionar y cuando la madre deja de actuar vuelve a succionar. Son respuestas fisiológicas inconscientes, conductas reflejas que parecen tener armonía y que se repiten (Kaye, 1976).

A su vez, el adulto atribuye intenciones al bebé en conductas reflejas; son las denominadas percepciones de contingencias. Por tanto, la preferencia que el niño

muestra ante ciertos estímulos junto a las adaptaciones del adulto (que desde el comienzo atribuye intencionalidad a las acciones del niño) hacen que desde muy pronto se produzcan protoconversaciones: diálogos muy primitivos caracterizados por el contacto ocular, sonrisas, gorgojeos y alternancia en las expresiones. Se puede encontrar este tipo de conducta ya en niños de 2 meses.

Entre los 6 y los 9 meses, el niño percibe que cuando actúa influye en el ambiente y además es capaz de anticiparse a los juegos. Por ejemplo se tapa la cabeza para decir que quiere jugar.

El niño, con los primeros gritos expresa su malestar o hambre y constituyen una comunicación cuando toma conciencia del poder significativo de los mismos, emitiéndolos con la intencionalidad de producir una determinada respuesta en las personas que lo rodean.

A partir de los 9 meses el niño integra dos mundos, el de los objetos y el de los adultos y toda esta configuración hace que en un momento determinado se consoliden las conductas de intención comunicativa que tiene dos fases: protoimperativos y protodeclarativos.

- **Protoimperativos** (hacia los 9 meses) son, según González, (2010, p. 27), “el acto comunicativo en el que el niño utiliza a un adulto para obtener el objeto deseado, es el uso intencionado del oyente como instrumento para obtener un fin”. Por ejemplo, ante la imposibilidad de alcanzar algún objeto de su gusto mirará al adulto y al objeto alternativamente señalando hacia el mismo y vocalizando.

- **Protodeclarativos** (hacia los 12 meses), siguiendo a Bates citado por González (2010), “es el esfuerzo preverbal por dirigir la atención del adulto hacia un objeto del mundo”. Por ejemplo, el niño señala algo, mira al adulto, mira al objeto, se ríe y le transmite una sensación pero no le pide nada.

A los 12 meses aproximadamente, la combinación de sonidos dará lugar a las primeras palabras (papá, mamá, etc.) y también a esta edad comprende estas palabras familiares.

Por tanto, en la etapa preverbal, se establecen las bases de la funcionalidad comunicativa del lenguaje y son el fundamento del desarrollo lingüístico formal posterior.

- **Etapas lingüísticas** (a partir de los 12 meses aprox.)

Primer desarrollo sintáctico (de los 12 a los 24 meses): Alrededor del año y medio producirá ya palabras completas con sentido que adquieren el significado de palabra-frase, haciendo referencia al habla holofrásica (una palabra tiene el valor de una frase completa). Se podría considerar el comienzo de la gramática.

Entre los 18 y los 24 meses van apareciendo las frases de dos elementos para comunicar una idea, es una especie de lenguaje telegráfico. Comienzan a utilizarse oraciones negativas por medio del no, colocándolo al principio o final de la frase (dormir no). También utilizan las primeras interrogativas (¿qué?, ¿dónde?).

Expresión gramatical propiamente dicha (24 a 54 meses): A los 2 años destaca la permanencia de objetos (el niño busca el objeto en un lugar que no ve porque recuerda que allí estaba). Es el primer paso para el desarrollo de la función

simbólica que es la capacidad de representar cosas sin que estén físicamente presentes. Es una capacidad decisiva y necesaria para el desarrollo del lenguaje, del juego simbólico y de la imitación.

De los 24 a los 30 meses la construcción de varias palabras se hace más numerosa, aunque todavía con estructura simple, pues no contiene artículos, pronombres, adverbios, preposiciones. Es un lenguaje sin coordinación ni subordinación, para la acción inmediata.

Entre los 30 y los 36 meses la estructura de la frase va siendo más compleja, llegándose a la combinación de cuatro elementos. Empiezan a aparecer las primeras frases coordinadas así como la frecuencia del uso de flexiones género, número, pronombres de 1ª, 2ª y 3ª persona, artículos, adverbios de lugar, etc.

Desde los 36 a los 42 meses el niño aprende estructuras oracionales complejas con el uso frecuente de la conjunción “y”. Aparecen las subordinadas y estructuras comparativas, aumenta la complejidad de las frases interrogativas y a veces se usa el pasado de forma correcta. Con el uso del yo se implica personalmente en la comunicación pasando del monólogo al diálogo en la comunicación. Es la etapa de las preguntas.

De los 42 a los 54 meses, las diversas estructuras gramaticales van complementándose, eliminando progresivamente los errores sintácticos y morfológicos.

Empiezan a aparecer oraciones con estructuras pasivas y el uso correcto de las principales flexiones verbales: infinitivo, presente, presente perfecto, futuro, preposiciones, etc.

De los 54 meses en adelante el niño aprende estructuras sintácticas más complejas: pasivas, condicionales, circunstanciales de tiempo, subordinadas, etc. Se aprenden las excepciones de las reglas sintácticas. Se van perfeccionando las estructuras de frase no llegando a una completa adquisición hasta los 7 u 8 años aproximadamente.

b), Desarrollo Fonológico. En el periodo que va de los 18 meses a los 6 años se puede considerar estrictamente fonológico ya que en él se ponen en marcha la construcción y descubrimiento del sistema fonológico (Moreno, 2017).

Ingram, citado por Fikkert (2000) investigó que los niños no adquieren unos fonemas tras otros sino unos con otros, poniendo en marcha procesos de sustitución, asimilación y simplificación de la estructura silábica.

En general, entre los 5 y los 6 años la mayor parte del sistema fonológico se considera adquirido, si bien, en algunos niños, algunos fonemas como la /r/ aislado y en sinfonos precisan más tiempo.

En referencia a niños bilingües, Cubillas (2004), menciona que la emisión de enunciados comienza simultáneamente en ambas lenguas a pesar de que al principio sólo emplea el léxico de una lengua en ambos contextos para, de forma paulatina, emplear los léxicos correspondientes a cada registro. Hecho que afecta

de igual forma al componente morfosintáctico, evidenciando la inadecuada estructuración de las oraciones que, de forma progresiva y natural se corrigen.

c), Desarrollo Semántico. Las primeras cosas de las que habla el niño se refieren a objetos de su entorno actual. La adquisición del significado de palabras es paulatina. Los primeros significados de las palabras de los niños no se corresponden necesariamente con los significados que esas mismas palabras tienen para los adultos (por ejemplo guau = perro). También han sido objeto de estudio las sobre-extensiones: “extensión” del uso de una palabra a otros referentes (por ejemplo utilizar guau para perros, gatos, vacas, etc.) (Moreno, 2017).

Diversos estudios: Escobar, López, Velastegui, Maldonado, Guamaní, 2012.), destacan:

- ✓ De los 12 a los 18 meses aparece la utilización formal de los morfemas mamá, papá, agua, upa, etc.
- ✓ De los 18 meses a los 2 años utiliza una media de 50 palabras, muchas de ellas con valor de holofrases alcanzando al final del periodo unas 100 palabras.
- ✓ El número de palabras significativas adquiridas por los niños puede llegar a 250 ó 300 en el segundo año de vida.
- ✓ De los 2 a los 3 años destaca el desarrollo progresivo y rápido de su léxico. Su comprensión excede en gran manera a la producción de su lenguaje. Los niños utilizan un 50% de los nombres, un 20% de los verbos y un 70% de adjetivos.

- ✓ De los 3 a los 4 años su vocabulario es de 1,000 a 1,500 palabras y conoce su nombre completo, el nombre de colores, números, etc.
- ✓ Al llegar a los 5 años puede dominar de 2,000 a 2,500 palabras, según el medio.
- ✓ El vocabulario crece extraordinariamente de los 6 a los 12 años al ritmo de 1,000 palabras por año aproximadamente. También se producen cambios en el significado de las palabras (una misma palabra tiene significado diferente a los 8 que a los 12 años).

d). Adquisición de los aspectos funcionales-pragmática. Autores como Halliday, citado por Sosa, Valdez, Yuliani, (2007), han estudiado los usos funcionales de la comunicación en etapas lingüísticas y prelingüísticas y han destacado que el lenguaje evoluciona desde una base funcional-pragmática. Existe una interdependencia entre forma y función, de forma que la intención comunicativa sería previa a la utilización de formas, sin embargo, si no se da un desarrollo formal adecuado, paulatinamente más complejo, las funciones comunicativas se mantienen primitivas.

La función reguladora es la primera en hacer su aparición en el desarrollo del niño, seguida de la función declarativa. Los preludios de ambas se encuentran en la etapa preverbal (protoimperativos y protodeclarativos). Cuando el niño llega a los 2 años se considera que tiene ya adquiridas las funciones comunicativas más importantes.

En la etapa de los 2 a los 4-5 años, el niño tiene que empezar a conversar y para ello necesita el deseo de comunicarse, además de respetar los turnos, prestar atención al interlocutor, saber que éste tiene un papel distinto al suyo, etc.

La capacidad de la teoría de la mente está basada en los protodeclarativos y en la función simbólica que también es necesaria para el uso social del lenguaje. Los niños que no tienen capacidad de teoría de la mente (capacidad para discriminar los estados mentales propios de los demás, capacidad para ponerse en el lugar del otro) tienen una alteración pragmática.

A partir de los 5-6 años, utiliza verbos como creer, pensar, sentir y empieza a utilizar la capacidad de teoría de la mente que es la capacidad de engañar y atribuir intenciones en los demás. Esta capacidad de representar estados mentales es imprescindible para la conversación.

Como bases teóricas de la pragmática actual se menciona a Austin por que en su obra "How to do things with words" ("Cómo hacer cosas con palabras") estipula que el lenguaje no es sólo descriptivo, que cuando se habla se hacen cosas con palabras y que incluso se establecen relaciones estrechas entre la acción y el lenguaje (Hernández, 2001).

2.1.2.3 Causas de las dificultades del lenguaje

"Son muchos los factores a considerar a la hora de definir una causa para las dificultades del lenguaje oral de un niño" (Pereira, 1973). Sin embargo, la definición de la causa es fundamental para un posterior tratamiento especializado, ya que esta intervención va a variar según el problema orgánico o de aprendizaje.

Entre las causas que suelen generar alteraciones en la voz se citan las siguientes:

a). Escasa habilidad motora: Existe una relación directa entre el grado de retraso motor y el grado de retraso del lenguaje, los defectos irán desapareciendo al tiempo que se adquiere habilidad en las destrezas motoras finas.

Se presenta escasa habilidad motora cuando los niños y niñas no han desarrollado correctamente el área motora fina que es la que permite tener una buena vocalización, unido a esto la falta de detección y corrección oportuna al pronunciar las palabras.

Para poder mejorar el habla es necesario realizar ejercicios motores donde se le permita al niño o niña ejercitar los músculos más pequeños de la boca y se pueda establecer una articulación adecuada.

b). Dificultades respiratorias: Por la relación que tiene la función respiratoria con la realización del acto de la fonación y la articulación del lenguaje, “Las dificultades de anomalías en esta función pueden estar en parte alterando la pronunciación de la palabra y creando distorsiones en los sonidos por una salida anómala del aire fonador, principalmente en las vocales fricativas”. (Pereira, 1973).

Según Pereira (1973) el aparato respiratorio es de suma importancia para el lenguaje ya que éste es el encargado de receptor oxígeno para poder tener el sonido adecuado de los fonemas y por ende si tiene algún problema en él, se presentaría una anomalía para la pronunciación de ciertas palabras.

c) Dificultades en la percepción del espacio y el tiempo: El niño debe ser capaz de percibir los movimientos implicados en los sonidos y captar los matices que los distinguen. Si esto falla, falta por desarrollar la capacidad perceptiva. “Por ello, es muy importante para desarrollar un buen lenguaje trabajar el aspecto perceptivo” (Pereira, 1973).

Este mismo autor afirma que es muy difícil que puedan darse las primeras palabras si el niño tiene interiorizadas las nociones del espacio y el tiempo. El pequeño ve un movimiento pero no es capaz de diferenciar una articulación de otra, porque él las percibe de forma semejante sin lograr captar los matices que las distinguen por falta de desarrollo de la capacidad perceptiva.

Es necesario cuando un niño presente esta dificultad se le ayude con ejercicios de percepción e imitación como por ejemplo realizar el sonido de un animal y que lo adivine y lo imite, realizando su movimiento.

d). Falta de comprensión o discriminación auditiva: Constituye junto con la escasa habilidad motriz, una de las principales causas de las dificultades del lenguaje, sobre todo en aquellas en las que destaca el trastorno fonológico. “Hay niños que oyendo bien analizan o integran mal los fonemas correctos que oyen; al tener la dificultad para discriminación acústica de los fonemas de unos a otros” (Pereira, 1973).

Por otra parte, también señala que algunos niños tienen dificultades en cuanto a la diferenciación de los fonemas de unos a otros, por ello, no pueden imitar los sonidos distintos. La falta de capacidad para distinguir los momentos entre dos

sonidos, las diferencias de intensidad y las duraciones; igualmente, el sentido rítmico es muy mediano. En este caso, el niño oye bien, pero al hablar, analiza o integra mal los fonemas correctos que oye.

e). Factores psicológicos: “Cualquier trastorno de tipo afectivo (falta de cariño, adaptación familiar, celos, un hermano pequeño) puede incidir sobre el lenguaje del niño haciendo que quede fijado en etapas anteriores impidiendo una normal evolución en su desarrollo” (Medina-Valenzuela, 2000).

Medina Valenzuela (2000) señala que la falta de cariño, inadaptación familiar, problemas de celos ante la venida de un hermano pequeño, la actitud ansiosa de los padres, la existencia de un rechazo hacia el niño, experiencias traumatizantes por ambiente familiar desunido, por falta de alguno de los padres o algún accidente, pueden provocar un trastorno en el desarrollo de la personalidad del niño que se refleja en la expresión de su lenguaje, ya que existe una interacción continuada entre el lenguaje y el desarrollo de la personalidad.

f). Factores ambientales: “El ambiente en el que se desarrolla un niño junto con sus capacidades personales irá determinando su desarrollo y maduración” (Medina Valenzuela, 2000). Este autor señala que las situaciones ambientales más negativas que pueden influir en un mal desarrollo lingüístico son: carencia de un ambiente familiar (centros de acogida, bajo nivel cultural, fluidez de vocabulario, de expresión, modo de articulación) bilingüismo mal integrado, sobreprotección, desequilibrio o desunión familiar, etc.

El contexto en el que se desenvuelve un niño es un factor de gran importancia para su evolución, por ello deberá tener un ambiente agradable para un desarrollo eficaz, y un vocabulario adecuado para que pueda desarrollar un lenguaje correcto.

g). Factores hereditarios: “Puede darse una predisposición al trastorno articulatorio que estará reforzado por la imitación de los errores que cometen los familiares al hablar”. (Medina Valenzuela, 2000).

Este autor señala que cuando en la familia o en el entorno más cercano del niño pronuncian mal las palabras, las dirá tal y como las escucha. Por ello, la familia debe corregir la forma que pronuncia los fonemas, para que el niño tenga una buena articulación de las palabras.

h). Factores intelectuales: “La deficiencia intelectual presenta como síntoma, en muchas ocasiones, una alteración en el lenguaje para su articulación”. (Medina Valenzuela, 2000). La capacidad intelectual de los niños está ligada con el lenguaje por ello cuando existe una dificultad en el habla se debe reforzar con ejercicios que ayuden a tener una mejor articulación.

2.1.3 Trastorno del habla

El medio fundamental de la comunicación humana es el lenguaje oral, la voz y el habla, que le permiten al individuo expresar y comprender ideas, pensamientos, sentimientos, conocimientos y actividades. El lenguaje hablado se da como resultado de un proceso de imitación y maduración a través de la riqueza de estímulos que existen en el ambiente (Calderón, 2012).

Se sabe que los trastornos del habla han existido desde la antigüedad, pero no fue sino hasta el siglo XX cuando este problema fue abordado por diferentes especialistas; las primeras clasificaciones datan de 1970 y con el paso del tiempo han ido cambiando y enriqueciéndose con información que ha sido recopilada en los últimos años.

Algunas clasificaciones son:

- Clasificación de Azcoaga J. (1970).- Utiliza un enfoque fisiopatológico basado en la actividad del sistema nervioso central, específicamente a nivel cerebral a través de fenómenos de excitación e inhibición de la actividad cortical.
- Clasificación De Ajuariguerra (1973). Esta clasificación de tipo clínico no solo está basada en los síntomas lingüísticos sino que incorpora antecedentes del desarrollo cognitivo, la percepción y los aspectos psicomotores y conductuales.
- Clasificación de Rapin y Allen (1987). Esta clasificación utiliza un enfoque clínico y es actualmente la más usada por los terapeutas, debido a su carácter práctico y la más citada por la literatura especializada.
- Clasificación de los trastornos del Lenguaje según Asociación Americana de Psiquiatría, DSM-IV (2000). Esta clasificación utiliza un criterio puramente clínico para referirse a los trastornos del lenguaje y se basa en diferencias de tipo cognitivo.

Los trastornos del habla hacen referencia a la articulación del mensaje verbal, cuando la persona codifica correctamente lo que quiere decir y programa adecuadamente la secuencia de actos motores necesarios para su realización. La dificultad surge en la ejecución motriz, y por tanto audible de la articulación de los fonemas (Gorospe et al., 1997).

2.1.3.1 Tipos de Trastornos del Habla

Como se mencionó con anterioridad los trastornos del habla son alteraciones y/o dificultades que presenta el sujeto a la hora de emitir sonidos articulados con un contenido significativo, cuya etiología es generalmente variada, ya que las causas pueden ser orgánicas, psíquicas, funcionales, etc.

Pascual (2001) clasifica los diferentes trastornos de la siguiente manera:

Disartria. Trastorno en la articulación de determinados fonemas al hablar, con dificultades añadidas para mover los órganos bucales en general aunque no se refieran al habla. Aunque su etiología es compleja, las causas de este trastorno suelen estar relacionadas con el sistema nervioso, con algún tipo de lesión en partes del mismo que afectan el lenguaje oral.

Disfonía. Trastorno en la emisión (sonido) de la voz. Se habla de disfonías orgánicas cuando se deben a causas orgánicas, por ejemplo, cuando hay alguna alteración en algún órgano relacionado con la fonación y esto da lugar a ellas, por ejemplo, lesiones en la laringe, deficiencias neurológicas, estructura anómala del velo del paladar, lesiones bucales, etc. Y se habla de disfonías funcionales cuando

la afectada es la función y no algún órgano, como en el caso anterior. La apariencia de los trastornos puede ser idéntica, no así sus causas.

Disfemia. Trastorno en la elocución lingüística, en la secuencia o flujo del habla. Las expresiones con que se manifiesta este trastorno son repetición de sílabas o palabras e interrupciones espasmódicas. Según estudios realizados, es un trastorno más frecuente en los hombres que en mujeres y en la mayoría de los casos se presenta antes de los siete años. Se trata de la tartamudez. Es un trastorno que se establece de menor a mayor intensidad y frecuencia, desde una disfemia leve (tartamudeo en alrededor del 2% de las palabras, poca tensión y pocos bloqueos), hasta una disfemia grave (tartamudeo en el 25% de las palabras, gran tensión y muchos y prolongados bloqueos). Según investigaciones (Pascual 2001) tanto clásicas como recientes, las causas atribuibles son de carácter fisiológico, psicosocial y/o psicolingüístico. Se distinguen dos clases de disfemia:

- **Tónica:** La interrupción del habla se da al iniciar el discurso o partes de éste.
- **Clónica:** Caracterizada por repeticiones de sílabas o palabras. Hay una conducta y trastorno, distinto a la disfemia, aunque a veces se confunde con ella. Es el farfuleo, habla excesivamente rápida, con la articulación desordenada y sin que el sujeto que la padece (al contrario de lo que ocurre al disfémico) tome conciencia del problema.

Dislalias. Trastorno en la articulación pero no debido a lesiones o alteraciones del sistema nervioso (en eso se distingue de la disartria, aunque los síntomas de una y otra pueden ser prácticamente idénticos), sino por función

incorrecta de los órganos periféricos, sin que haya lesiones o malformaciones de los mismos.

2.1.3.2 Concepto de dislalia

El término dislalia, significa dificultad en el habla. “Del griego *dis*, dificultad y *lalein*, hablar, se define como trastornos de la articulación de los sonidos del habla (pronunciación), donde no exista como base una entidad neurológica” (Figueredo, 1984. pp. 114-138.). El término dislalia no existió siempre; por mucho tiempo se agrupaban los trastornos de la pronunciación bajo el nombre de dislabias. Fue el suizo Schulter, en los años 30 del siglo XIX, quien comenzó a utilizar el término dislalia para diferenciarlo de la alalia (sin lenguaje) (Regal, 1999).

De acuerdo con Pascual (2001) se denomina con el término de dislalia a la dificultad que tienen algunos niños para lograr una articulación correcta. Por otro lado Bautista (2002) define este concepto como el trastorno en la articulación de uno o varios fonemas por sustitución, omisión, inserción o distorsión de los mismos.

Es decir, un ejemplo de dislalia puede notarse cuando un niño en vez de decir la palabra mariposa dice *maiposa*, en donde se omite el fonema /r/ o en lugar de plato dice *palato* insertando el fonema /a/ en dicha palabra.

Las características más comunes sobre dislalia, según Corona (2010) son:

- Problema de pronunciación de la palabra hablada (articulación).
- Es la distorsión, sustituciones del fonema emitido u omisión de un fonema.
- El problema no depende de daños en el Sistema Nervioso Central (SNC).

2.1.3.3 Características de las Dislalias

Pascual (2001), menciona cuatro aspectos principales que caracterizan a las dislalias, posteriormente se revisará de manera breve cada una de ellas:

- Escasa habilidad motora en los órganos bucofonatorios. La mayoría de los niños que sufren esta alteración, tienen torpeza en los movimientos de los órganos de la articulación, que les impide una correcta imitación de los sonidos.
- Falta de comprensión y discriminación auditiva. Esta situación puede dar lugar a la aparición de una dislalia, con fallos en la correcta imitación de los sonidos, que son reproducidos según la interpretación que de ellos hace el niño.
- Falta de control de la función respiratoria. Por la relación que tiene la función respiratoria con la fonación y la articulación del lenguaje, las dificultades, malos hábitos o falta de control de esta función pueden alterar el habla, con deformaciones o distorsiones en los sonidos, por una salida anómala del aire fonador.
- Tensión muscular. Rigidez en los órganos oro-faciales, que impiden una pronunciación ágil y fluida. Las tensiones emocionales que vive el sujeto se convierten en tensiones musculares que pueden dificultar la articulación.

2.1.3.4 Clasificación de Dislalias

Pascual (1995) explica que la dislalia puede ser motivada por distintas causas, pero en cualquier caso fuera de la dislalia de evolución que forma parte de un proceso normal del desarrollo del lenguaje, debe ser tratada lo más pronto

posible, para conseguir su rehabilitación, a continuación se explican en qué consisten los tipos de dislalia, de acuerdo con el autor:

- ✓ **Audiógena:** Su causa está en una deficiencia auditiva. El niño o la niña que no oye bien, no articula correctamente, confundirá fonemas que ofrezcan alguna semejanza al no poseer una correcta discriminación auditiva. A este tipo de alteraciones se les denomina dislalias audiógenas. El deficiente auditivo presentará otras alteraciones del lenguaje, fundamentalmente de voz y el estudio de su audiometría dará la pauta sobre la posible adaptación de prótesis. La intervención irá encaminada básicamente a aumentar su discriminación auditiva, mejorar su voz o corregir los fonemas alterados e implantar los inexistentes
- ✓ **Evolutiva:** aquella fase del desarrollo del lenguaje infantil en la que el niño no es capaz de repetir por imitación las palabras que escucha, de formar los estereotipos acústicos articulatorios correctos. A causa de ello repite las palabras de forma incorrecta desde el punto de vista fonético. En esta etapa va pasando por momentos en los que, los sonidos que no sabe articular son omitidos o sustituidos.
- ✓ **Funcional:** Sin causa orgánica de base. Ejemplos: sustituir un fonema por otro, omisiones de una letra o sílaba, etc. Estos errores suelen denominarse en función de la letra y/o fonema afectados. Así, rotacismo (problemas con la r), lambdacismo (defectos con la l), gammacismo (defectos con la c, g, k, q), deltacismo (defectos con d y t), etc.

- ✓ **Orgánica:** Aquí hay de base una causa orgánica, aunque no en el sistema nervioso. Si la causa orgánica está en una audición incorrecta, se da lugar a una dislalia audiógena. Si la causa orgánica consiste en alteraciones de los órganos del habla y sin origen neurológico, se trata de disglosia. En función del órgano del habla que la origina se llama disglosia labial, mandibular, lingual, palatina o nasal.

2.1.3.5 Dislalia funcional

La dislalia funcional “es una perturbación en la articulación del habla, que se caracteriza por la dificultad para pronunciar correctamente los fonemas de una lengua, ya sea por ausencia, alteración o por sustitución de unos fonemas por otros” (Gallego, 2000).

La dificultad articulatoria se debe a un mal funcionamiento de los órganos articulatorios. El niño o la niña con dislalia funcional, no utilizan en forma adecuada esos órganos en el momento de articular un fonema, a pesar de que no exista una causa de tipo orgánico (Corona, 2010).

Aunque “la dislalia funcional puede darse en cualquier fonema, los más frecuentes son aquellos que afectan a: /r/, /k/, /l/, /s/, y /ch/” y palabras compuestas con /br/, /bl/, /dr/, /gl/, etc. Según Corona (2010), la alteración en la articulación de estos fonemas es producida cuando el niño omite el sonido de la letra o lo cambia, de forma que realiza la pronunciación de manera inadecuada.

La dislalia funcional en jóvenes, supone un obstáculo para su integración y adaptación social, así como para conseguir el rendimiento escolar que se espera, de acuerdo al grado escolar.

Además, un alumno con dislalia funcional puede sentirse marginado por sus compañeros, incluso humillado y frustrado, generándole sentimientos de inferioridad y minusvalía respecto de sí mismo, lo que puede repercutir negativamente en el desarrollo afectivo y de su personalidad, por lo que, conocer y aplicar estrategias adecuadas para el trastorno se vuelve fundamental (Corona, 2010).

2.1.4 Barreras para el Aprendizaje y la participación (BAP)

Las barreras del aprendizaje (BA) son todos aquellos factores que aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y el contexto. Por lo tanto, serán los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad (López, 2011).

La definición de barreras para el aprendizaje y la participación, se implementa por primera vez en el nuevo modelo de atención en educación especial producto de la Reforma Integral de Educación Básica en México. Al delimitar las barreras de aprendizaje y la participación existe cierta concordancia con los retos y compromisos que asume el Sistema Educativo Nacional, que se enlistan de acuerdo con las prioridades y jerarquías de las siguientes necesidades (RIEB, 2009):

- Lograr reducir las brechas en el acceso a la Educación Básica y a la capacitación para el trabajo entre las y los alumnos de los diferentes grupos vulnerables.
- Atender a la segregación de estudiantes en los centros escolares.

Esto tiene dos efectos, por una parte impide a los alumnos aprender de experiencias distintas a las propias y, en segundo lugar, significa que en las escuelas en las que se concentran los estudiantes con iguales características tienen menor capacidad para reclamar los derechos educativos de sus hijos

2.1.4.1 Clasificación de Barreras para el Aprendizaje

Las barreras para el aprendizaje pueden ser **físicas** (dificultades de acceso arquitectónicas a la escuela o áreas comunes dentro de ella), **actitudinales** (prejuicios, discriminación, exclusión, permisividad, indiferencia, sobreprotección, entre otras) o **curriculares** (metodologías didácticas y de evaluación no diferenciadas) (SEDUC, 2017). Como menciona Echeita, (2002):

Comprender la dependencia de cualquier alumno en situación de desventaja de los factores sociales que influyen en su vida y que interactúan desde sus condiciones personales nos permite apreciar que, cuando su entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, se hace accesible en todos los sentidos y se moviliza para prestar los diferentes apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se «diluye» y nos encontramos con personas que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad. En caso contrario, si el entorno se encuentra rodeado de «barreras» (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas,...), que dificultan el acceso al sistema educativo, su permanencia en él con calidad o la transición entre etapas y a la vida adulta, la discapacidad «reaparece» (p.135).

Las barreras para el aprendizaje y la participación pueden coexistir en tres contextos:

- En el plano o dimensión de la cultura escolar (valores, creencias y actitudes compartidas).
- En los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro (proyectos educativos y curriculares, comisiones y equipos, dirección y consejo escolar, horarios, agrupamientos, distribución de recursos, etc.
- En las prácticas concretas de aula; metodología de enseñanza, tipo de interdependencia entre los alumnos, prácticas evaluadoras, recursos, etc.

2.1.4.2 Barreras biológicas

Este tipo de barrera incluye a los diferentes tipos de discapacidades, las cuales representan barreras para el alumnado con deficiencias o enfermedades crónicas, como pueden ser: la ausencia o dificultad para el control de movimientos, deficiencias sensoriales (visión, audición), deficiencias o alteraciones mentales, enfermedades internas crónicas y desnutrición. Las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias. La deficiencia se puede definir como “una limitación permanente de la función física, intelectual o sensorial” (Ulloa, 2010).

2.1.4.3 Barreras físicas

Como su nombre lo indica, las barreras físicas son todos aquellos objetos, materiales o lugares que limitan la libertad de movilidad de las personas. Estas pueden ser: ausencia de vías de acceso adecuadas para personas con problemas de movilidad como falta de rampas, bancas inapropiadas para alumnos con problemas motores, zurdos o hiperactivos; aulas mal ventiladas, mal iluminadas, o bien aulas con poco espacio para el desarrollo de actividades y la movilización segura. Ausencia de referencias o señalizaciones para la orientación de personas con pérdida de la visión o de la audición.

Otra cuestión dentro de las barreras físicas se encuentra la dificultad para el uso de servicios como los sanitarios, las fuentes de agua, los teléfonos, la tienda de alimentos, etc., y la cercanía de la escuela a vías muy transitadas o fuentes de ruido lo cual puede provocar distracciones al alumno (Ulloa, 2010).

2.1.4.4 Barreras metodológicas y curriculares

Las barreras curriculares se refieren al currículo rígido o nada flexible, que se aplica de igual manera con todos los alumnos, sin tener en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje; por otra parte, el contenido de dicho currículo está poco relacionado con las experiencias previas y la vida diaria de los alumnos, motivo por el cual no se logra el aprendizaje significativo. Las barreras metodológicas se encuentran relacionadas con las curriculares.

Las barreras metodológicas se refieren principalmente a la manera o forma en que se aborda cada uno de los contenidos curriculares, es decir, si se atiende a la diversidad de alumnos con los que se cuentan en el aula; la metodología se convierte en una barrera cuando existe poca o ninguna utilización de apoyos para el aprendizaje, esto se relaciona con la atención a los estilos de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico) de los alumnos; asimismo la no adecuación del currículo según las características de aprendizaje del alumno (cognición, ritmo y estilo), la no ampliación o creación de recursos que faciliten el acceso al currículo, y que el material de enseñanza sea poco comprensible para los alumnos.

Fallar en la motivación del alumno, y no reforzar lo enseñando implica una barrera más para el aprendizaje del estudiante (Ulloa, 2010).

2.1.4.5 Barreras actitudinales

Las barreras actitudinales describen las posturas de los profesores, alumnos, padres de familia o directivos, hacia alguna situación determinada en el contexto escolar. Ejemplos de barreras actitudinales son: los prejuicios, ignorancia, discriminación abierta o encubierta por parte del personal de la escuela, actitud

sobreprotectora ya sea de padres, de docentes o compañeros, conductas como el acoso por parte de los demás alumnos (bullying), (Ulloa, 2010).

2.1.5 Desempeño escolar

2.1.5.1 Motivación docente y logro académico

La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la auto valoración, auto concepto, etc. (Alcalay y Antonijevic, 1987).

Dentro del estudio de variables motivacionales afectivas, las teorías de la motivación al logro y en particular el modelo de “auto valoración de Covington”, postulan que la valoración propia que un estudiante realiza se ve afectada por elementos como el rendimiento escolar y la auto percepción de habilidad y de esfuerzo (Bañuelos, 1993).

La motivación es un constructo psicológico también asociada con el rendimiento académico que consiste en interacciones recíprocas entre tres componentes que se presentan en la clase: a) el contexto de la clase, b) los sentimientos y creencias de los alumnos sobre su propia motivación y c) los comportamientos observables de los alumnos (Pintrich, citado por Anaya-Durand & Anaya-Huertas, 2010).

La motivación de acuerdo con Ospina (2006) es el motor del aprendizaje; es como una chispa que enciende e incentiva el desarrollo del proceso de aprendizaje y que esta motivación puede provenir de manera intrínseca o extrínseca, la primera se origina en el propio sujeto, está relacionada con el interés, la satisfacción y el placer que se obtiene en el desarrollo de la misma; la segunda proviene fuera del sujeto y es la que conduce a la ejecución de la tarea con el propósito de obtener algún reconocimiento o evitar castigo o alguna consecuencia negativa (Anaya-Durand & Anaya-Huertas, 2010; Sánchez-Oliva, Leo, Amado, González-Ponce y García-Calvo, 2012; Mercado y Niño, 2012).

Dado que una situación de fracaso pone en duda su capacidad, es decir, su autovaloración, algunos estudiantes evitan este riesgo, y para ello emplean ciertas estrategias como la excusa y manipulación del esfuerzo, con el propósito de desviar la implicación de inhabilidad (Covington y Omelich, 1979).

El empleo desmedido de estas estrategias trae como consecuencia un deterioro en el aprendizaje, se está propenso a fracasar y se terminará haciéndolo tarde o temprano (Covington, 1984).

2.1.5.2 Factores sociales que intervienen en el desempeño académico y adolescencia

El rendimiento escolar es influenciado por variables contextuales (Casassus, Cusato, Froemel, y Palafox, 2000) y variables personales (Zimmerman y Schunk, 2001).

El periodo de la adolescencia suele entenderse como una etapa de transición de la niñez a la adultez. Ochaíta y Espinosa (2004) consideran que se trata de un

periodo de moratoria social, de una especie de compás de espera en el que se sitúan los adolescentes hasta que empiezan a ejercer los roles de los adultos, como resultado de un proceso de adaptación que incluye diversos cambios de tipo físico y psicológico.

Esta adaptación según Izquierdo (2003) consiste en una adaptación interna, que abarca ciertas necesidades psicológicas y una adaptación externa, que comprende ciertas necesidades de integración social.

En razón de que los adolescentes se desenvuelven la mayor parte del tiempo en el contexto educativo, las necesidades surgidas a este nivel son de gran importancia en esta etapa del desarrollo.

Debido a que es allí donde se fortalece la responsabilidad y autonomía de pensamiento y conducta; igualmente, allí el adolescente interactúa con sus pares logrando confianza y seguridad en sí mismo. Para asegurar que los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales reciban una educación adecuada surgen las escuelas inclusivas, las cuales deben garantizar el derecho a la educación (Izquierdo, 2003).

Sin embargo, aún se encuentran barreras para acceder a este derecho pues “en todos los países las instituciones educativas no siempre son accesibles a las personas con impedimentos y en muchos casos éstas no son admitidas en las mismas escuelas que los demás. Lo mismo se aplica a la formación profesional y a los estudios académicos” (Despouy, 1993).

2.2 Marco Referencial

Collaguazo y Riofrio (2011) realizaron una investigación denominada “Los problemas del lenguaje oral y su incidencia en el rendimiento escolar de las niñas y niños de los Centros Educativos San Gabriel y Pio Jaramillo Alvarado de la ciudad de Loja”, teniendo como población muestra a 57 niñas y niños, con el objetivo general de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación atendiendo de manera oportuna y adecuada aquellos problemas que inciden en el rendimiento escolar de las niñas y niños de la ciudad de Loja y como objetivo específico determinar si los problemas del lenguaje oral (dislalia) inciden en el rendimiento escolar del eje de aprendizaje de comunicación verbal y no verbal de las niñas y niños de los Centros Educativos.

Los métodos aplicados fueron: científico y analítico, los cuales sirvieron para recopilar información y realizar un análisis de los resultados, llegando a la conclusión que los problemas del lenguaje que presentan las niñas y los niños, de los centros educativos “San Gabriel ” y “Pio Jaramillo Alvarado”, son de un 30% en las dislalias, por consiguiente éstas no inciden en el rendimiento escolar de los mismos, tomando en cuenta que dichos problemas son leves y su aprovechamiento escolar es de un 70%, dando como resultado un normal desarrollo dentro de los aprendizajes, de esta manera los problemas que presentan algunos no les afecta en su educación.

Rojas (2012) investigó sobre la atención a un niño con dificultades de articulación del lenguaje (dislalia funcional). Son dos los objetivos que dirigieron este trabajo de investigación e intervención: 1) Realizar una evaluación

b) A partir de los resultados de evaluación, intervenir en los niños que presentan dificultades articulatorias para mejorar la pronunciación. El trabajo se dividió en dos estudios de campo.

En el primero de ellos participó una muestra de 44 niños a quienes se les aplicaron dos pruebas: la prueba de Articulación de Melgar y una prueba de elicitación espontánea de la expresión. El segundo, corresponde al estudio final: la muestra constituida por 11 sujetos (tres niñas y ocho niños) que presentan dislalia funcional. El estudio se llevó a cabo en una escuela primaria pública ubicada en el sur de la ciudad de México. a) Se les aplicó una entrevista a los padres de familia. b) Se utilizó el instrumento de Melgar de Gonzáles (1999) el cual sirve para detectar a los sujetos que sufren de alguna dificultad de lenguaje en especial de dislalia funcional; c) Se aplicó también una prueba informal de elicitación de la expresión (expresión espontánea) que consistía en mostrarles imágenes a los sujetos y ellos tenían que contar un cuento, esto con el fin de evaluar su vocabulario, su articulación y la pronunciación de los fonemas.

La intervención consistió en dos tipos de tratamiento: Indirecto (ej. ejercicios de respiración) y directo (ej. imitación de sonidos) y tuvo una duración de 20 sesiones, las primeras tres fueron utilizadas para la evaluación inicial y las siguientes 15, para la intervención en sí las cuales tuvieron una duración de 50 minutos cada una, una más para la clase de papás y la última sesión para la evaluación final. Después de la intervención los once niños mejoraron notablemente en la articulación de los fonemas que antes de ésta.

2.3 Marco contextual

En México, se está presentando una problemática para la articulación correcta de los fonemas en el lenguaje de niños y jóvenes. Según Gómez (2017) quien trabajó con terapias de lenguaje para niños desde el año 2001 al 2016, afirma que los casos de problemas de lenguaje en la población infantil han aumentado en los últimos años en casi un 40%.

En la mayoría de las familias mexicanas donde ambos padres trabajan, los niños tienden a presentar sentimientos de abandono; además de que desarrollan en menor medida la comunicación y lenguaje. La falta de atención de los progenitores ocasiona problemas escolares en el niño, al no existir comunicación padre-hijo, los primeros tardarán en darse cuenta de los errores, fallas o problemas que tienen sus hijos al hablar y poder corregirlos. Otra posible causa es la falta de gimnasia cerebral, los niños pasan una gran cantidad de tiempo viendo la tele, jugando con el celular, la computadora o la tableta, ocasionando aislamiento y menos interacción con otras personas.

El mayor problema que presenta un niño es el aprendizaje de la lecto-escritura, ya que escribirá de la misma manera en la que habla. Otro problema derivado del anterior es que se puede afectar la autoestima del menor, al tener problemas al hablar y pronunciar correctamente los fonemas, puede ser objeto de burlas por parte de sus compañeros de escuela.

En el país habitan 4, 350,966 niños entre las edades de 4 y 5 años, según el Censo de Población y Vivienda realizado por el INEGI en el año 2015. Alrededor

de un 40% del total de la población, equivalente a 1, 740,386 niños, presentan una mala articulación de pronunciación de fonemas (Gómez, 2017).

En el estado de Campeche, el Censo de Población y vivienda 2010 registró un total de 822,441 habitantes, de los cuales, 37,710 personas presentan alguna discapacidad y representan el 4.58% de la población total de la entidad, con respecto al 4.03% de la población total del país (Consejo Estatal de Población, 2016).

... la limitación con más frecuencia que se puede observar es la relacionada con la movilidad con el 54.33%. Le siguen las personas con dificultades o limitaciones para ver con el 31.10%, para hablar o comunicarse el 9.94%, para escuchar el 9.65%, mientras que las que tienen deficiencias mentales concentran el 8.74%, las que tienen problemas para atender el cuidado personal el 4.93% y por último se encuentra el grupo de personas con limitaciones para poner atención o aprender con el 4.82% (p.10).

En el estado, se están promoviendo campañas para la inclusión de las personas en diferentes ámbitos. A principios del año 2018, se inauguró el Centro Regional de Desarrollo Infantil y Estimulación Temprana (CEREDI), lugar en el que se realizan pruebas EDI (Evaluación del Desarrollo Infantil), donde el 16% de los casos obtuvo rezago en el desarrollo (niños que no cumplen con los hitos esperados para su edad) y el 22% de menores resultaron con probable retraso en el desarrollo. Santoyo (2018) afirma que las tres principales áreas afectadas en estos niños y niñas son: Lenguaje, exploración neurológica y señales de alarma. Los trastornos de mayor prevalencia en los servicios del CEREDI son: Trastornos específicos del desarrollo psicomotor y trastornos específicos del lenguaje y habla.

La Universidad Autónoma de Campeche (UAC) a través de su Facultad de Enfermería aperturó el servicio de “terapia de lenguaje”, para atender los problemas de lenguaje derivados de diversas causas. “Entre las físicas destacan: el labio y paladar hendido, malformaciones en orofaringe, así como problemas de audición, estimulación o privación social y del rubro neurológico. Cuando se detecta, que un niño mayor de dos años, no logra conformar la estructura del lenguaje, se sugiere la canalización a un área de especialización para su diagnóstico y tratamiento de rehabilitación”. (Pérez, 2013).

A principios del 2018 se impulsó el programa federal “Aprende con discapacidad” de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que beneficia a los niños y niñas con discapacidad de los 21 Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) del estado a través del equipamiento con el objetivo de lograr la inclusión a través de la tecnología.

En los CAM de la entidad predomina la discapacidad intelectual con 656 niños; le sigue la discapacidad motriz con 102; auditiva con sordera 18; hipoacusia 54; visual con ceguera 13; baja visión 3; discapacidad múltiple 97; y psicosocial 11.

En los USAER se atienden a menores que padecen discapacidad intelectual con 445, motriz 82, sordera 12, hipoacusia 6, ceguera 6, baja visión 63, discapacidad múltiple 42 y psicosocial 85.

A nivel nacional, Campeche se halla entre los 11 primeros estados que han implementado políticas educativas para fortalecer la inclusión en el sector escolar,

promoviendo estrategias de igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas y jóvenes en el marco de la estrategia: “Tránsito de la Educación Especial a la Educación Inclusiva”. La fase inicial del programa contó con la partición de nueve escuelas y posteriormente se agregaron seis, a la fecha suman 15 centros escolares (Gallegos, 2018).

La Escuela Secundaria Técnica Núm. 1, situada en la localidad de San Francisco de Campeche, imparte educación básica (secundaria técnica), y de control público (federal transferido), actualmente se encuentra dentro del programa “Tránsito de la Educación Especial a la Educación Inclusiva” y cuenta con la participación del equipo USAER para la asesoría y atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

El profesor de grupo refiere que Juan presenta dificultad para comunicarse, que es tranquilo en el salón de clases pero se distrae fácilmente y es algo retraído. Comenta que presenta deficiencia en las habilidades de lectura y escritura y tiene un vocabulario limitado; el equipo de profesionales de la USAER, detectó que presenta dislalia funcional, por lo cual necesita terapia de lenguaje.

Los padres de Juan se casaron a una temprana edad, entre los 20 y 22 años, debido a un embarazo no planeado. Tienen tres hijos varones y Juan es el menor. El hijo mayor cuenta con 20 años y asiste al segundo año de educación superior, el segundo hijo con 16 años cursa el tercer grado de secundaria y Juan con 15 años cursando el segundo año de secundaria. Juan (nombre ficticio) es un adolescente

con 15 años de edad, cursa el segundo grado de secundaria regular, es el menor de tres hermanos. De complexión robusta, con estatura de 1.56 cm, tez clara y cabello oscuro.

Se expresa lingüísticamente bien salvo en los fonemas “r, rr, s y z”, cuya dificultad es evidente. Presenta condiciones regulares de higiene y aliño personal, desde muy temprana edad ha tenido problemas constantes de infección en los oídos. Repitió el segundo grado de primaria, ocasionado por un bajo desempeño académico.

Sus padres se casaron jóvenes motivo de un embarazo no planeado, los dos embarazos siguientes también no fueron planeados. La primera sospecha que tuvieron de que su hijo tenía problemas del habla fue al ingresar a preescolar a la edad de 4 años y que él no avanzaba a la par de sus compañeros.

Para comunicarse, el niño utilizaba palabras monosilábicas, su vocabulario era muy reducido y no podía pronunciar fonemas (r, rr, s, z); además prefería señalar los objetos en vez de hablar. Al cursar el segundo grado de primaria se les indicó a los padres que debía recibir atención en una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para el desarrollo del lenguaje, y a pesar de que asistió por 5 años, no mejoró significativamente.

El psicólogo de la primaria en la que estudió, le realizó diversas pruebas para diagnosticar un posible trastorno. Sin embargo, los resultados obtenidos se encontraron en el rango promedio acorde a la edad, por lo que el profesional

determinó que “el niño era flojo”. Los padres afirman que nunca se les entregaron los exámenes realizados.

Actualmente, al no poderse expresar con claridad se siente excluido del resto de sus compañeros, causándole desesperación y frustración cuando tiene que repetir más de una vez la misma oración. Manifiesta que ocasionalmente se siente deprimido por su forma de hablar y su físico corporal.

El trabajador social de la secundaria, lo canalizó para recibir terapias de lenguaje con el equipo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Juan presenta deficiencia en las habilidades de lectura y escritura, en la comprensión y apropiación de la información, así como un vocabulario limitado; afectando el desempeño en las áreas académicas. Manifiesta pocas habilidades para comprender lo que escucha, pensar, expresarse oralmente, leer, escribir, generar estrategias de aprendizaje y hacer cálculos matemáticos. Por lo anterior, el personal de USAER considera que el alumno requiere apoyos específicos en la categoría de problemas severos de aprendizaje. Una vez a la semana, se realizan sesiones de tutorías en español y matemáticas.

CAPITULO 3. METODOLOGIA

3.1 Tipo de estudio y diseño de la investigación

La metodología empleada en la presente investigación tuvo un enfoque mixto. En la etapa cualitativa se realizó un estudio de caso, descriptivo, transversal y no experimental.

El estudio de caso es el método mediante el cual se estudia a profundidad la problemática que se está presentando, con una serie diversa de técnicas e instrumentos que recogen información en varias áreas del desarrollo del niño así como de los contextos en los que se desenvuelve (Rojas, 2012).

Es un estudio descriptivo porque la investigación detalla el problema en sus causas y consecuencias. “Su objetivo es llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas” (Briseño, 2013).

Es un estudio transversal, por recoger información una sola vez en el tiempo y de una población definida.

Con respecto al diseño de la investigación se considera No experimental, por la razón que solo se aplicaron entrevistas y con base en los resultados se realizó la descripción de los datos, por tal sentido no existe manipulación de las variables intervinientes en la investigación, “puesto que el investigador suele limitarse a observar en condiciones naturales el fenómeno analizado sin modificarlo o alterarlo,

peculiaridad que permite confiar en la existencia de altos niveles de validez de los resultados obtenidos” (Guisam, 2014).

En la etapa para el análisis cuantitativo se realizó un muestreo por conveniencia, y cuestionarios con escala tipo Likert.

La metodología cuantitativa, según Miguel (1998), “es aquella que se dirige a recoger información objetivamente medible y es utilizada para obtener datos primarios, sobretodo características, comportamientos y conocimientos”.

El muestreo por conveniencia permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Otzen y Manterola, 2017).

Las llamadas “escalas Likert” son instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional (Bertram, 2008).

3.2 Ubicación y período de tiempo de la investigación

La investigación se realizó en dos etapas durante los meses de septiembre-diciembre de 2019 y enero-febrero de 2020.

El estudio se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Técnica N°1, ubicada en la ciudad de San Francisco de Campeche, Campeche. De carácter público, con una jornada promedio de 7 horas, los alumnos entran a las 7:00 am y la salida es a la 1:50 pm.

3.3 Población y muestra

La investigación tiene como actor principal a Juan, un adolescente de 15 años que cursa el segundo año de secundaria. Presenta dificultades a la hora de pronunciar los fonemas con “r, rr, s, z”. El alumno pertenece a una familia que posee un nivel socio-económico y cultural bajo, es el único miembro que presenta trastorno del habla.

A principios del curso escolar 2018-2019 fue diagnosticado por el equipo de la USAER en la categoría “problemas severos de aprendizaje y rotacismo”. Una vez a la semana acude a las sesiones que se realizan en la escuela para terapias de lenguaje, así como apoyo escolar, entre otras funciones.

Los docentes consideran que Juan es un alumno tranquilo, aunque se distrae fácilmente y no realiza tareas. Mencionan que presenta deficiencia en las habilidades de lectura y escritura, en la comprensión y apropiación de la información, así como un vocabulario limitado.

Juan, al no poderse expresar con claridad se siente excluido del resto de sus compañeros, provocándole desesperación y frustración cuando tiene que repetir más de una vez la misma oración. Manifiesta que ocasionalmente se siente deprimido por como habla y su físico corporal.

La Escuela Secundaria Técnica N°1, de carácter público, está conformada por 9 grupos, 3 por cada grado en el turno matutino. El promedio de alumnos por grupo es de 35 estudiantes. La población total de la escuela es de 628 alumnos: 206 de primer año, 210 de segundo año y 212 de tercer año, entre edades de 13 a 16 años.

La plantilla escolar se encuentra formada por 77 personas, descritos en la tabla 1. La secundaria cuenta con 16 clubes: 10 sobre nuevos contenidos relevantes, 3 sobre ampliar la formación académica y 3 para potenciar la autonómica curricular.

Tabla 1. Distribución de la plantilla escolar de la Escuela Secundaria Técnica N°1

Cantidad	Descripción
2	Directivos: director y subdirector
15	Administrativos
5	Prefectos
1	Trabajador social
1	Psicóloga
10	Personal de apoyo y veladores
43	Docentes

Para la selección de docentes se utilizó un muestreo por conveniencia, se entrevistó un total de 10 docentes que impartieron clases a Juan en el ciclo escolar 2019-2020. La formación académica de los docentes en cuestión, es de licenciatura en pedagogía, exceptuando a los maestros de artística, inglés y educación física, quienes tienen licenciatura en sus áreas afines.

3.4 Instrumentos

- *Instrumentos para identificar las Barreras para el aprendizaje y la participación*

El cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las Ciencias Sociales para la obtención y registro de datos. Consiste en un conjunto de preguntas preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación (Pérez, 1991, García, 1996), que permite abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos, así como el registro de una información proveniente de una población amplia, de forma rápida y económica (Estévez, 2015).

Para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación del adolescente se utilizó el cuestionario “Identificación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación” propuestos por Tomasevsky (2004), basado en cuatro indicadores para garantizar la Calidad de la Educación que son: disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

El instrumento contiene una serie de indicadores para determinar la frecuencia con la cual se presentan. En este proceso, será importante considerar como principales barreras aquéllas que se señalan como Nunca y A veces (Anexo 1). El cuestionario se conforma en 3 bloques con 77 ítems: contexto aula (31), contexto escolar (23) y contexto socio-familiar (23).

Los bloques contexto aula y socio-familiar fueron aplicados a cada docente, mientras que el contexto escolar fue aplicado solamente al subdirector del plantel educativo.

Se aplicó un cuestionario para estudiar las características metodológicas y organizativas que se dan en el aula con la finalidad de conocer si los docentes cumplen con un perfil inclusivo, tomado de Estevez (2015) y validado mediante el juicio de expertos (Anexo 2). El instrumento compuesto por 91 ítems (de los cuales 11 corresponden a datos de identificación), distribuidos en cuatro dimensiones (variables independientes): a) Creencias (7 ítems), b) Condiciones en las que desarrollo mi práctica docente (10 ítems), c) planificación, desarrollo y evaluación del currículo (42 ítems) y d) Creación de entornos de aprendizaje seguros (22 ítems).

- *Instrumentos para determinar el desempeño académico*

Para la evaluación del desempeño escolar del alumno se utilizó el instrumento del Manual de Apoyo a la Educación Inclusiva (SEDUC, 2017), realizado por docentes que dan clases al grupo del sujeto de estudio (Anexo 3). La evaluación del desempeño del alumno incluye el análisis de:

- a. El proceso de atención, que permite determinar la capacidad del alumno de acuerdo con su facilidad para enfocar y sostener la concentración voluntariamente (concentración).
- b. La Motivación para Aprender, relacionada con la disposición que presenta el alumno para trabajar/aprender, hay que tener en cuenta si las tareas le provocan

un reto interesante, si están alejadas de las posibilidades actuales del alumno (que puede provocar frustración y desmotivación).

- c. El Estilo y las Estrategias de Aprendizaje, como conjunto de aspectos que conforman la manera de aprender del alumno y los recursos cognitivos a los que recurre cuando carece del conocimiento.
- d. Relaciones sociales dentro y fuera del aula, como las habilidades sociales que le permiten interactuar con éxito o no con otros compañeros y adultos, las características del juego, así como las habilidades para resolver conflictos o necesidades personales.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas y cuestionarios a los docentes que interactúan con Juan (Tabla 2). La finalidad de dichas herramientas consistió en identificar lo que conocen del alumno, el rendimiento académico y conductas percibidas en el aula. (Anexo 4 y 5). A continuación se describen los ítems por cada herramienta usada.

Tabla 2. Relación de variables de estudio.

Herramienta	Aspectos	Variable cualitativa	Variable cuantitativa
Entrevista semi-estructurada	Identificación del docente	1. Nombre del docente	
	Contexto del aula	2. Rendimiento del alumno	
		3. Objetivos instrumentos	
		4. Expectativa del alumno	
		5. Programa de enseñanza	

		6.Trabajo individual	
		7. Progreso del alumno	
		8. Conductas detectadas en el alumno	
Cuestionario docente	Datos generales	1. Nombre	1. Edad
		2. Formación académica	
		3. Materia impartida	
	Relación afectiva del alumno	4. Tipo de adolescente que es el alumno.	
		5. Relación del alumno con la escuela	
		6. Amistad escolar	
		7. Expresión emocional	
		8. Cumplimiento de deberes	
	Apreciación del lenguaje	9. Comportamiento del alumno	
		10. Problema de respiración	
		11. Comportamiento al hablar	
		12. Tartamudeo	
		13. Problema de lenguaje	

- *Instrumentos para conocer el contexto académico y social del sujeto*

Los instrumentos utilizados para la obtención de datos fueron la entrevista y el cuestionario. Ambos persiguen recoger información relativa a aspectos profesionales, personales o sociales de un número determinado de sujetos. En este caso se recabaron datos sobre las características (edad, sexo, nivel académico,

etc.) y opiniones, actitudes, motivaciones, intenciones, conductas, entre otros (Cuevas, 2017).

Se realizarán entrevistas semi-estructuradas a Juan y sus padres y validada a través de la técnica: juicio de expertos. Para la entrevista del sujeto de estudio se modificó el guion de Andújar (2013), formado por preguntas abiertas con la finalidad de conocer diferentes ámbitos: escolar, social, emocional y familiar (Anexo 6). Divididos en 9 módulos con 69 ítems (tabla 3).

Tabla 3. Módulos de la entrevista semi- estructurada realizada al sujeto de estudio.

Modulo	Ítems
1) Datos generales	10
2) Antecedentes escolares	12
3) Medidas previas	4
4) Historial medico	3
5) Personalidad	6
6) Sociabilidad	10
7) Adaptación	12
8) Potencial de aprendizaje	11
9) Causas que inciden en el desajuste	1

Para la entrevista de los padres se modificó el guion de entrevista de Flores (2015) y Valladares (2008). El instrumento evalúa las áreas de desarrollo del niño y se divide en 13 módulos con un total de 128 ítems (Anexo 7), dispuestos en la tabla 4.

Tabla 4. Módulos de la entrevista semi- estructurada realizada a los padres de familia

Modulo	Ítems
1) Datos generales	11
2) Historia familiar	26
3) Antecedentes familiares	3
4) Condiciones del embarazo	6
5) Condiciones del parto	7
6) Desarrollo general del niño	16
7) Historia escolar del niño	9
8) Aspectos de socialización y afectivos	11
9) Intereses y pasatiempos	6
10) Desarrollo psicosexual	15
11) Síntomas neuróticos	14
12) Castigos	3
13) Observaciones finales	1

3.5 Procedimiento

La aplicación de los instrumentos y la interpretación de resultados se realizaron en el ciclo escolar 2019 -2020, durante los meses de septiembre-diciembre de 2019 y enero-mayo 2020.

- *Entrevistas al sujeto de estudio y padres de familia.*

La aplicación de la entrevista se dividió en dos sesiones durante la última semana del mes de septiembre y la primera semana de octubre 2019, ambas realizadas en el domicilio particular del sujeto. Para evitar situaciones que comprometieran la veracidad de respuesta por parte de Juan y de sus padres, se optó por realizar las entrevistas por separado. Cada sesión tuvo una duración de hora y media.

Durante la primera reunión el primero en ser entrevistado fue Juan, el lugar designado para la entrevista fue la sala del hogar. Durante la reunión se tomaron notas del comportamiento del joven y su interacción con el ambiente que lo rodeaba. Terminada la entrevista con Juan, se prosiguió con los padres.

De la misma manera, durante la primera semana de octubre se realizó la segunda parte de la entrevista. Se anotaron los comentarios y dudas de los participantes.

El análisis de la información de los datos cualitativos se realizó durante los meses de noviembre-diciembre.

- *Aplicación de encuestas y entrevistas a los docentes*

Durante la primera quincena del mes de enero 2020, se realizó la solicitud al subdirector de educación secundaria, el Ing. Ramón Agustín Berzunza Cruz, para obtener el permiso de entrar a las instalaciones de la Escuela Secundaria Técnica N° 1 con la finalidad de aplicar los instrumentos de evaluación a los docentes.

Una vez obtenida la autorización, se realizó una reunión con el directivo de la secundaria para explicar los objetivos del proyecto, así como las herramientas a emplear. De dicha reunión se obtuvo un calendario para la aplicación de las entrevistas a los docentes y las indicaciones para llevarlas a cabo (Anexo 9).

Se realizaron visitas del 21 de enero al 7 de febrero de 2020, a la escuela Secundaria Técnica N°1, para observar el comportamiento de Juan en el aula y la relación con sus compañeros; así como para la aplicación de los instrumentos a los docentes.

La entrevista docente se realizó durante la primera semana, en sesiones individuales. Por motivos escolares, las sesiones se efectuaron en el periodo comprendido entre el final y principio de las clases, tiempo que permitió reuniones de 15 minutos aproximadamente para cada docente.

Las herramientas “Identificación de las barreras de aprendizaje y participación”; y “Desempeño escolar del alumno” fueron entregadas a los docentes al principio de la semana y fueron acopiadas al término del plazo asignado.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS, DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Análisis de los resultados

A partir de los datos colectados de la aplicación de cuestionarios y entrevistas, se desarrollaron dos tipos de análisis. Por una parte, los datos de los cuestionarios con escalas tipo Likert se procesaron en el programa SPSS versión 20.0 mediante estadísticos descriptivos. Por otra parte, las entrevistas fueron procesadas a través del análisis descriptivo e interpretativo.

Del total de maestros encuestados el 75% se encuentra en la categoría edad de +40 años, el 50% de la población corresponde a hombres y el 50% a mujeres. El 87.5% de los docentes tiene licenciatura en educación y solamente el 12.5% tiene estudios de posgrado. El 50% tiene más de 20 años practicando la labor docente, el 37.5% de 10 a 20 años de experiencia y el 12.5% menos de 5 años.

El 62.5% de los docentes encuestados menciona que tienen formación complementaria para atender la diversidad; el 85.7% reconoce la presencia de alumnos con trastorno de conducta (TDH), mientras que el 14.3% reconoce alumnos con discapacidad u otros trastornos.

- *Instrumentos para identificar las Barreras para el aprendizaje y la participación*

El cuestionario para la Identificación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación, Tomasevsky (2004), considera como principales barreras aquellas que se señalan como Nunca y A veces.

Se obtuvieron los siguientes resultados de las encuestas aplicados a docentes:

a) Contexto escolar

En el indicador de disponibilidad del derecho a la educación, la escuela carece de infraestructura y mobiliario suficiente y en buenas condiciones para atender a todo el alumno, no cuenta con libros y materiales didácticos especializados. Así como no existe la orientación a los padres de familia respecto al uso continuo y cuidado de los libros y materiales educativos.

b) Contexto aula

Se identificaron barreras en los indicadores “Disponibilidad del Derecho a la educación” y “Disponibilidad de accesibilidad”. El 75% de los participantes opinan que los estudiantes con necesidades específicas (NE) no cuentan con mobiliario adaptado (Figura 1).

El 62.5% de los docentes consideran que no se encuentran preparados para atender las necesidades específicas de los niños con mayor riesgo (Figura 2).

Figura 1 *Mobiliario adaptado para alumnos con necesidades específicas*

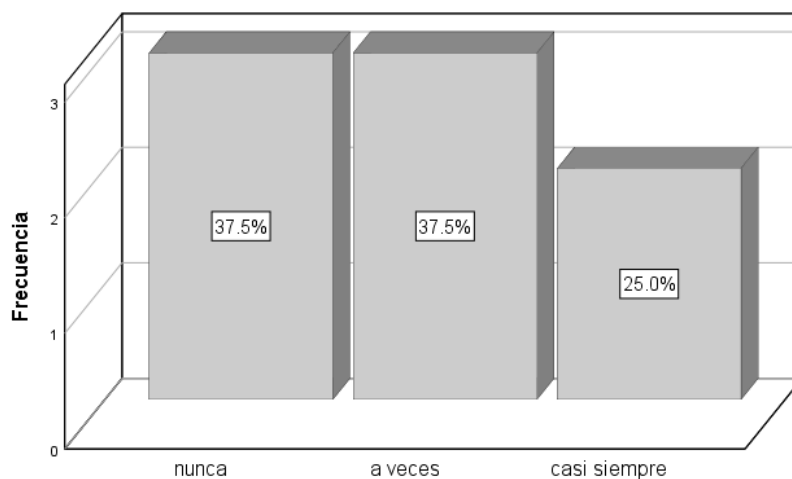
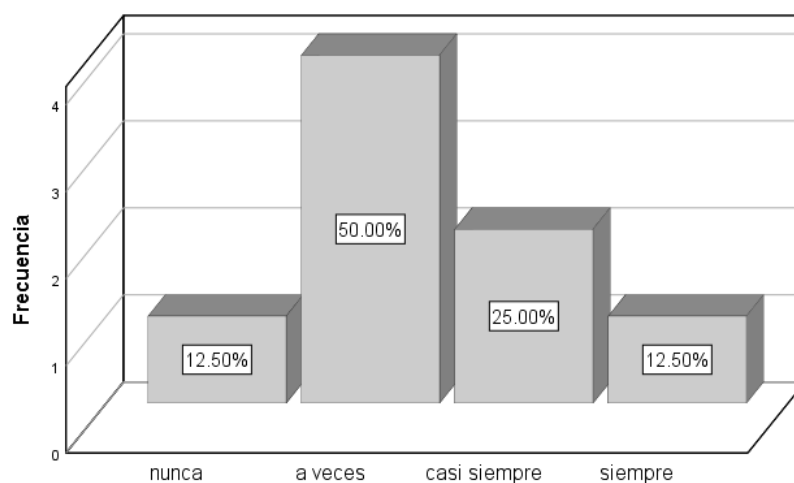


Figura 2 *Preparación docente para atender las NE de niños con mayor riesgo*



El 62.5% de las personas encuestadas, considera que no se promueve en el aula el uso de idiomas y sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (Sistema de Escritura en Braille, Lenguaje de Señas Mexicano y/o Tablero de Comunicación) para el alumnado con necesidades específicas (Figura 3).

Del mismo modo, el 62.5% de la población encuestada indica que tampoco se buscan soluciones por parte del docente cuando algún alumno deja de asistir a la escuela (Figura 4).

Figura 3 *Uso de idiomas y sistemas alternativos y aumentativos de comunicación*

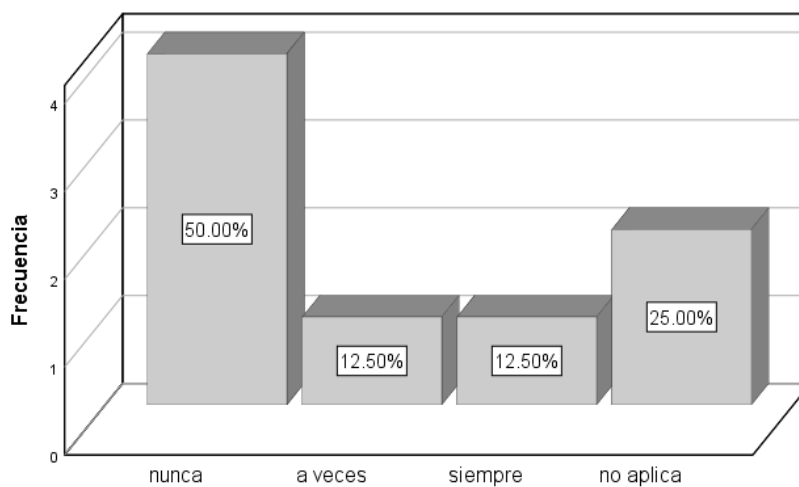
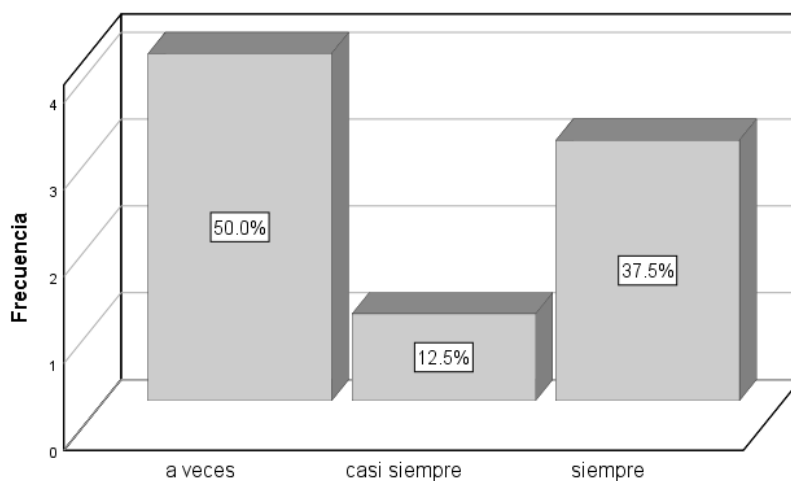


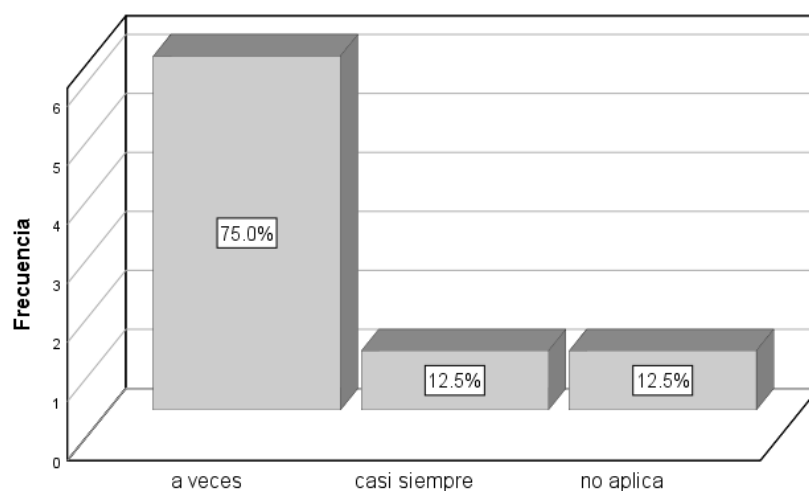
Figura 4 *Solución del docente cuando el alumno deja de asistir a la escuela*



c) Contexto socio-familiar

Se identificaron barreras en el indicador “Disponibilidad del Derecho a la educación”. El 75% de los docentes coinciden con que los padres de familia no le dan la importancia a la educación de sus hijos (Figura 5).

Figura 5 Porcentaje de la Importancia de los padres de familia a la Educación de sus hijos



El 62.5% de los docentes encuestados menciona que la mayoría de las familias no cuentan con solvencia económica para atender, en caso necesario, las necesidades específicas de sus hijos (estudios médicos y/o medicamentos), expresado en la figura 6. El 62.5% concuerda en que la familia no promueve con el niño su asistencia y/o participación en actividades culturales, sociales y/o deportivas (Figura 7).

Figura 6 Solvencia económica de las familias para atender las necesidades específicas de los hijos

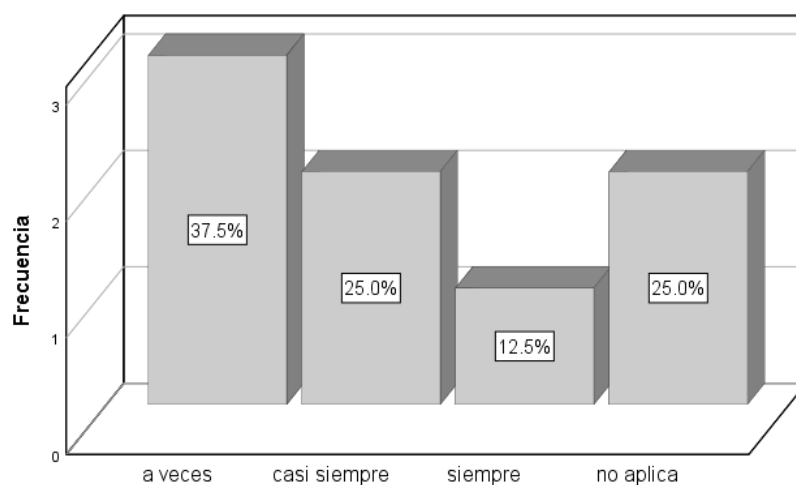
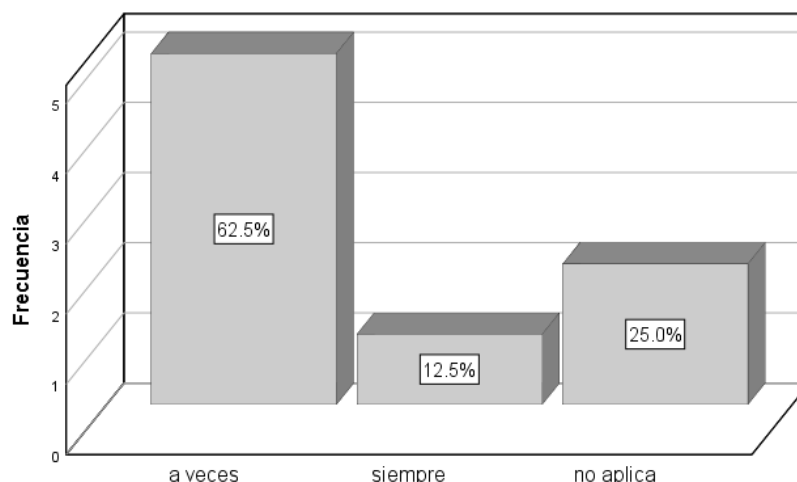


Figura 7 Porcentaje de apoyo familiar para la participación del niño en actividades culturales, sociales y/o deportivas



Se realizó el análisis descriptivo de los ítems que conforman el instrumento “Cuestionario para el estudio de las condiciones organizativas y curriculares en las aulas de Educación Secundaria para responder a las necesidades educativas del alumnado”; a continuación se muestran las tablas de frecuencia y porcentajes, destacando lo más significativo de los ítems que lo incluyen.

Las tablas de frecuencia se han organizado con base en las dimensiones que estructuran el cuestionario, para facilitar su revisión:

a) Creencias

Los ítems pertenecientes al primer bloque de preguntas pretenden conocer las creencias del profesorado participante respecto de la inclusión escolar en las aulas (Estevez, 2015).

En este primer bloque de preguntas, el posicionamiento de los participantes muestra creencias que coinciden con un perfil docente inclusivo. De esta manera,

los ítems 1, 3, 5 y 7 (Tabla 8) recogen un grado muy alto de acuerdo o de total acuerdo con las afirmaciones recogidas en el cuestionario.

Tabla 5. Frecuencia de variables incluidas en la Dimensión Creencias

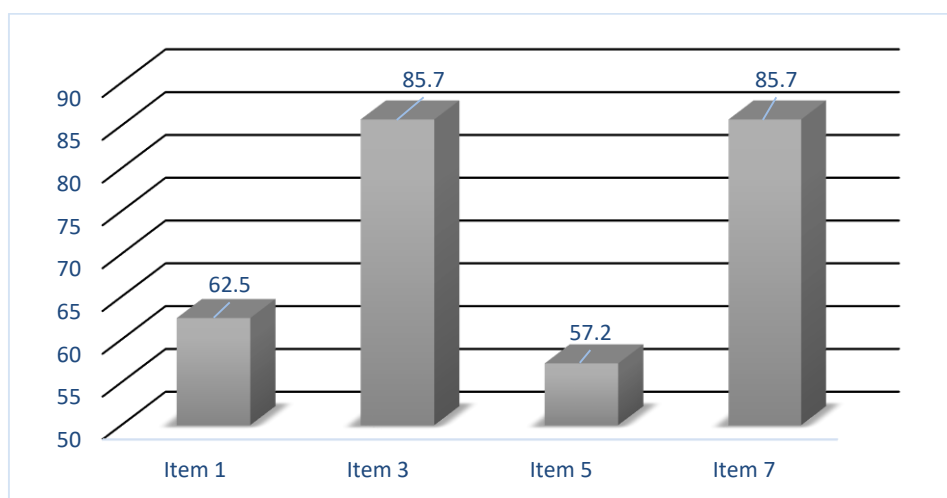
Ítems	% Respuesta			
	Totalmente en desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	25	12.5	50	12.5
2	14.3	71.4	14.3	-
3	14.3	-	57.1	28.6
4	14.3	71.4	14.3	-
5	14.3	28.6	14.3	42.9
6	42.9	14.3	42.9	-
7	14.3	-	28.6	57.1

Estos ítems indican un posicionamiento inclusivo, cuando se suman las opciones de respuesta “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” (Figura 8), (Estevez, 2015).

- Ítem 1. Todos los escolares pueden aprender juntos en una misma aula, con independencia de sus condiciones personales, sociales o culturales: 62.5%.
- Ítem 3. Todos los escolares, con independencia de sus características personales, pueden alcanzar logros académicos y sociales en su escolarización ordinaria: 85.7%.
- Ítem 5. Todos los escolares presentan habilidades destacadas que deben ser consideradas en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje: 57.2%.

- Ítem 7. La participación de otros miembros de la comunidad escolar (otros docentes, familias, voluntarios, etc.) influye positivamente en el éxito escolar del estudiante: 85.7%.

Figura 8 Dimensión Creencias. De acuerdo + Totalmente de acuerdo



Los ítems 3 y 7, obtuvieron un alto grado de aprobación relacionado a los alumnos que pueden alcanzar logros académicos y sociales, sin importar sus características personales, así como la participación de otros miembros de la comunidad escolar en el aula produce una influencia positiva en el éxito escolar del alumnado.

Respecto a los ítems 2, 4 y 6 (Tabla 8) recogen un alto grado en desacuerdo o en totalmente en desacuerdo con las afirmaciones recogidas en el cuestionario. Estos indican un posicionamiento inclusivo, cuando se marcan las opciones de respuesta “desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” (Figura 9).

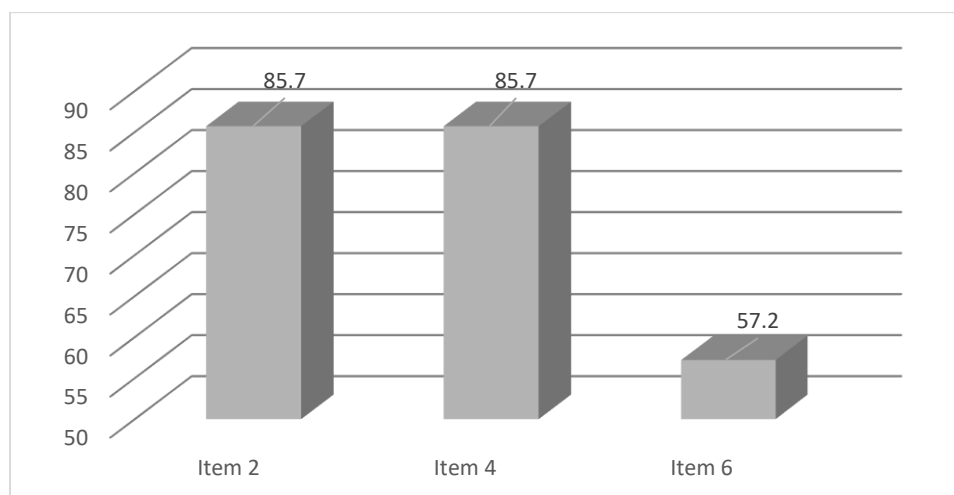
- Ítem 2. El éxito en el aprendizaje del alumnado está condicionado por la diversidad de escolares en la misma aula: 85.7%.

- Ítem 4. Sólo se debe diseñar una respuesta educativa específica cuando hay estudiantes diagnosticados con algún trastorno o discapacidad que les impida o dificulte conseguir los objetivos generales: 85.7%.
- Ítem 6. El fracaso escolar de los estudiantes es consecuencia de sus capacidades personales: 57.2%.

El profesorado participante muestra creencias que perfilan un escenario escolar que cuenta con la adaptación ante cualquier estudiante que presente necesidades específicas de apoyo educativo en su desarrollo académico sin que necesariamente éstas deban responder a un diagnóstico de una enfermedad, discapacidad o trastorno, entre otros.

Además, se trata de un profesorado que entiende que la diversidad no es un obstáculo para alcanzar logros escolares.

Figura 9 Dimensión Creencias. Desacuerdo + Totalmente en desacuerdo



Sin embargo, solamente el 57.2% de los participantes presenta un desacuerdo con la afirmación de que el éxito escolar no es consecuencia de las capacidades personales contrastante con lo expresado al respecto en la creencia recogida en el Ítem 3 (todos los escolares, con independencia de sus características personales, pueden alcanzar logros académicos y sociales en su escolarización ordinaria, 85.7%), con lo que se puede afirmar que los encuestados creen en la posibilidad de alcanzar logros desde el contexto escolar ordinario con independencia de la presencia de discapacidad, trastorno o enfermedad, en este caso dislalia funcional.

Estos resultados indican la existencia de una cultura inclusiva entre el profesorado encuestado.

b) Condiciones en las que se desarrolla la práctica docente

Los ítems que componen esta dimensión permiten identificar las condiciones que determinan la existencia de una cultura escolar inclusiva en los centros escolares en los que se desarrollan los docentes participantes, atendiendo a los siguientes aspectos: formación, relaciones y cooperación con el resto de agentes de la comunidad educativa y recursos materiales y humanos (Tabla 9).

Los ítem del 1 al 5 pretenden medir si la manera de formar y construir conocimiento para desarrollar la práctica docente nace de la investigación-acción, metodología puesta al servicio de un desarrollo profesional inclusivo y cooperativo con el resto de profesionales (docentes, personal de apoyo...).

Además de conocer si creen poseer suficiente formación para atender a la diversidad, expresado en el ítem 2.

Tabla 6. Frecuencia de variables incluidas en la Dimensión Planificación, Desarrollo y Evaluación del currículo

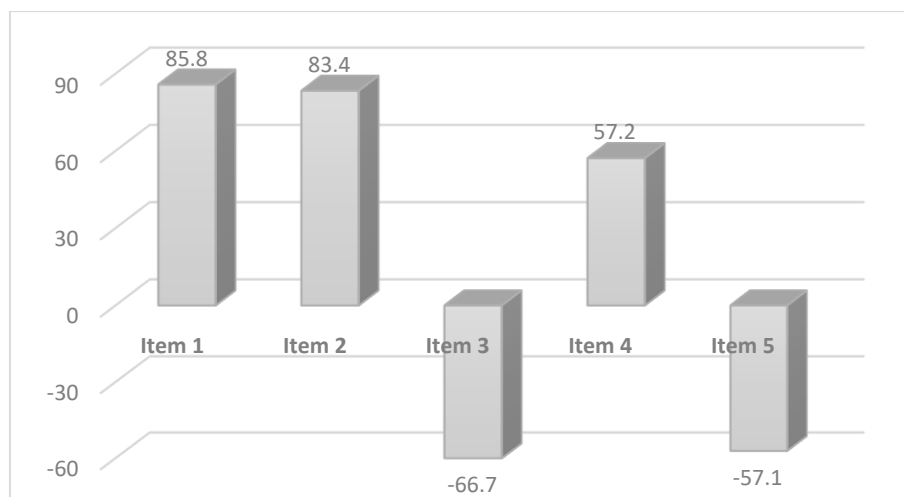
Ítems	% Respuesta			
	Nunca	Esporádicamente	Frecuentemente	Siempre
1	-	14.3	42.9	42.9
2	-	16.7	66.7	16.7
3	-	66.7	33.3	-
4	-	42.9	42.9	14.3
5	-	57.1	28.6	14.3
6	14.3	28.6	42.9	14.3
7	62.5	37.5	-	-
8	50.0	-	37.5	12.5
9	25.0	62.5	-	12.5
10	12.5	25.0	37.5	25.0

Los ítems 1, 2 y 4; con respecto a la metodología para transformar los entornos educativos desde la reflexión de la propia práctica docente, obtuvieron porcentajes considerablemente altos (Fig.10). El ítem 1: Desarrollo profesional en escuelas que ponen en valor las diferencias, promoviendo la participación y aprendizaje de todo el alumnado, recibe el mayor porcentaje, 85.8%.

Además, los participantes afirman poseer la suficiente formación para atender a la diversidad, en un 83.4%, dato recogido con el ítem 2; que concuerda con el 62.5% de los docentes que cuentan con formación complementaria para atender a la diversidad, obtenido del apartado: “datos de Identificación”. Los ítems 3 y 5 (referido a la liberación de horas lectivas para programar el currículum y

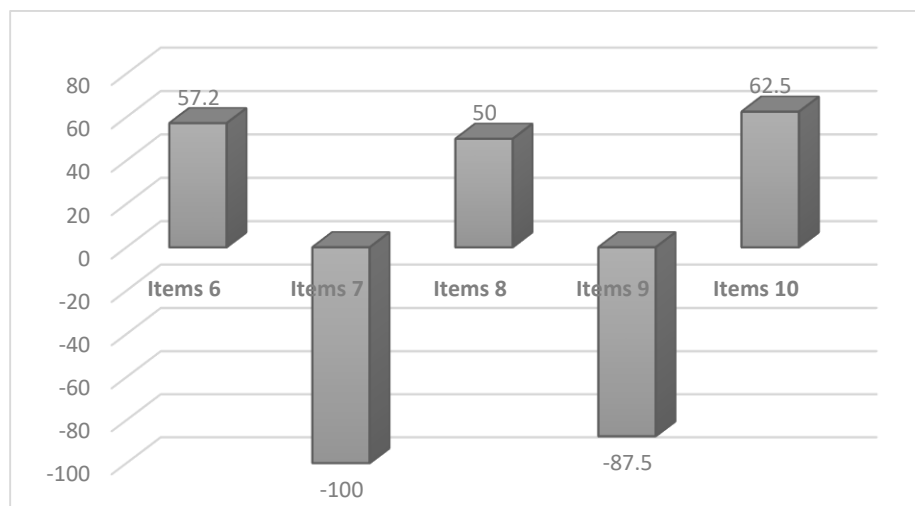
organizar el aula y apoyo y acompañamiento entre profesionales en el aula) obtuvieron puntajes negativos altos, 66.7% y 57.1% respectivamente (Figura 10).

Figura 10. Condiciones en las que se desarrolla mi práctica docente, ítems 1-5



Por otra parte, las relaciones de los docentes con las familias se han estudiado a través de los ítems 6 al 10 (Figura 11), los resultados definen que los docentes realizan prácticas inclusivas para beneficiar el desarrollo escolar del alumnado.

Figura 11. Condiciones en las que se desarrolla mi práctica docente, ítems 6-10



La mayoría de los docentes utilizan las tutorías para obtener información relevante del escolar con la intención de usarla para diseñar una propuesta escolar individualizada (ítem 6, 57.2%), así como informar las adaptaciones llevadas a cabo en el aula (ítem 8, 50%).

Respecto de la suficiencia de recursos materiales, un 62.5% manifiesta que siempre o frecuentemente disponen del material para atender las necesidades de sus estudiantes (ítem 10). Lo cual indica que la barrera para producir aprendizajes eficaces y exitosos, que supone el no contar con los recursos materiales necesarios para atender las necesidades educativas específicas o especiales derivadas de la diversidad presente en un aula, no presenta un problema en el centro escolar.

Con respecto al ítem 7 referido a la participación de las familias en el aula para apoyar la formación académica de sus hijos e hijas, es negativo en un 100%. Además de no mantener una comunicación activa y fluida con las familias (ítem 9, 87.5%) (Figura 11).

Estos resultados conducen a pensar que no existe comunicación entre el profesorado y las familias, lo que impide el enriquecimiento entre ambas partes y, por tanto la influencia negativa en el desarrollo escolar de los estudiantes con discapacidades o trastornos.

c) Planificación, desarrollo y evaluación del currículo

El tercer bloque de preguntas, referido a la organización del aula (espacio físico y recursos humanos y materiales) y a la planificación, desarrollo y evaluación

del proceso de enseñanza y aprendizaje incluye un total de 41 ítems, con los que describir el entorno curricular y organizativo del aula (Tabla 12).

La mayoría de las respuestas afirman que siempre o frecuentemente realizan las cuestiones que se plantean en cada uno de los ítems, expresando porcentajes de frecuencia muy altos, siendo la menor frecuencia 57.1% que corresponde con el ítem 32 “Establezco un calendario de exámenes que los estudiantes y familias conocen de antemano”.

El mayor porcentaje 100%, representada por los ítems 16, 17, 20, 35 “Las instrucciones para realizar las tareas son claras y de fácil comprensión, Repito las instrucciones para desarrollar las actividades, Superviso el avance y el desarrollo del trabajo del alumnado, las evaluaciones se adaptan en tiempo y desarrollo a las características y necesidades que así lo requieran”.

Sin embargo, en los ítems 10 “Adecuo las actividades en grado de dificultad, cantidad y requisitos de resolución en función de las características y necesidades presentes en el aula” y 29 “Mi aula esta provista de espacios que permiten la realización de actividades y dinámicas”, con el 57.1% cada uno respectivamente; indica ciertas limitaciones que no permiten un currículo tan flexible.

Tabla 7. Frecuencia de variables incluidas en la Dimensión Planificación, desarrollo y evaluación del currículo

Ítems	% Respuesta			
	Nunca	Esporádicamente	Frecuentemente	Siempre
1	-	12.5	37.5	50
2	-	12.5	37.5	50
3	-	25	37.5	37.5

Ítems	% Respuesta			
	Nunca	Esporádicamente	Frecuentemente	Siempre
4	-	25	25	50
5	14.3	-	25	50
6	-	14.3	42.9	42.9
7	-	28.6	57.1	14.3
8	-	14.3	71.4	14.3
9	14.3	-	28.6	57.1
10	-	57.1	-	42.9
11	-	14.3	28.6	57.1
12	-	42.9	42.9	14.3
13	-	14.3	42.9	42.9
14	-	14.3	71.4	14.3
15	-	14.3	42.9	42.9
16	-	-	12.5	87.5
17	-	-	25	75
18	-	12.5	12.5	75
19	-	12.5	12.5	75
20	-	-	25	75
21	-	12.5	62.5	25
22	-	12.5	37.5	50
23	-	12.5	25	62.5
24	12.5	12.5	50	25
25	-	12.5	25	62.5
26	12.5	-	50	37.5
27	12.5	12.5	50	25
28	-	28.6	71.4	-
29	-	57.1	28.6	14.3
30	14.3	14.3	57.1	14.3
31	-	14.3	71.4	14.3
32	14.3	28.6	57.1	-
33	14.3	14.3	28.6	42.9

Ítems	% Respuesta			
	Nunca	Esporádicamente	Frecuentemente	Siempre
34	-	42.9	42.9	14.3
35	-	-	71.4	28.6
36	-	14.3	42.9	42.9
37	-	14.3	57.1	28.6
38	-	12.5	50	37.5
39	-	12.5	37.5	50
40	-	25	37.5	37.5
41	12.5	25	25	37.5

El planteamiento de los ítems incluidos en esta dimensión responde a un perfil docente cuyas condiciones organizativas y curriculares de aula son limitadas para garantizar una respuesta escolar ajustada a las necesidades educativas del alumnado.

El profesorado participante en este estudio dispone de una organización del aula y una disposición curricular medianamente adecuada para atender las carencias educativas y escolares del alumnado, que contrasta con el porcentaje de docentes (62.5%) que tienen formación complementaria para atender la diversidad.

Los ítems de esta dimensión pueden ser agrupados en distintas subdimensiones (Estévez, 2015):

➤ Organización del aula (espacio físico, recursos humanos y materiales)

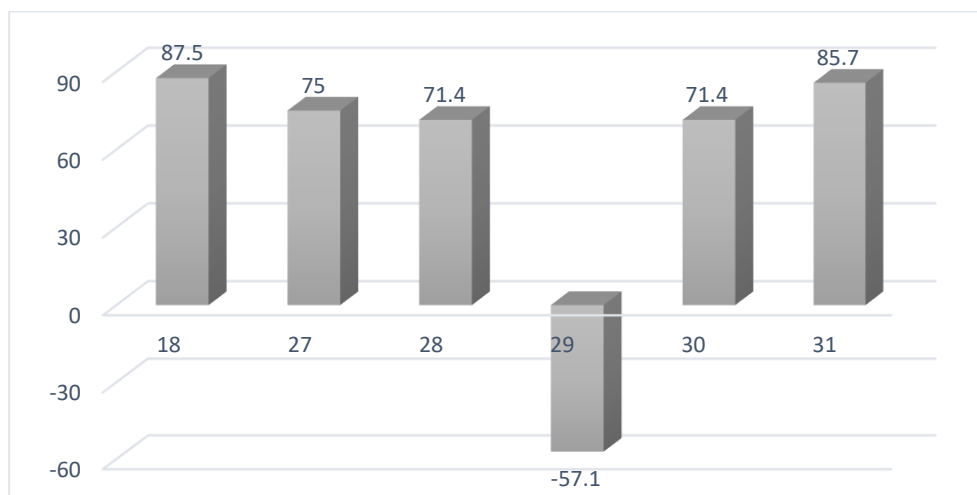
Representada en los ítems 18 y del 27 al 31. Se trata de organizar el espacio y los materiales de manera que aumenten las posibilidades de los alumnos con alguna discapacidad o trastorno, de mantenerse en una tarea determinada y así

favorecer la aplicación de las habilidades de planificación, organización y resolución de actividades satisfactoriamente.

Los resultados obtenidos en la figura 12, mencionan que la población docente encuestada aplica estrategias de organización de los espacios, materiales y rutinas académicas (horarios, materias a impartir...) adecuadas para favorecer el éxito escolar del alumnado.

En este apartado, únicamente el ítem 29 con el 57.1% se encuentra en la categoría de nunca y esporádicamente, referente a la disposición de espacios en el aula para realizar prácticas activas y dinámicas.

Figura 12 *Porcentaje de la Organización del aula*



➤ Planificación del currículo

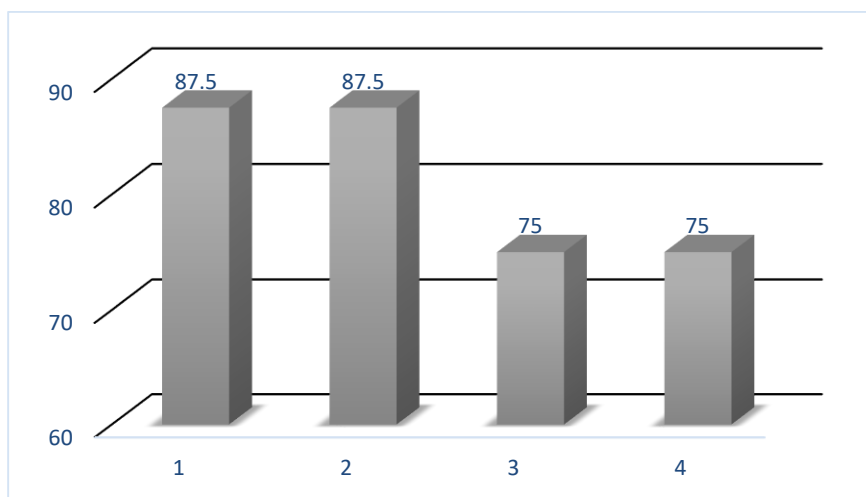
Esta sub-dimensión incluye la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje que el docente lleva a cabo en el curso escolar, incidiendo en la forma de llevarla a cabo (Ítems del 1 al 4). Es decir, conocer si la planificación de la puesta en marcha de los elementos del currículo se realiza y se revisa con una periodicidad

anual al comenzar el curso escolar, adaptándose al grupo y si ésta sirve de base para realizar las adaptaciones oportunas para dar respuesta a los escolares que así lo requieran, una vez evaluadas tanto las condiciones personales como las contextuales.

Los resultados obtenidos en estos ítems (Figura 13), indican que la muestra corresponde con un docente de perfil inclusivo. Al posicionarse un alto porcentaje de profesorado entre las respuestas “frecuentemente” y “siempre” (más del 75%, en todos los casos), demuestra una planificación educativa organizada y adaptada; así como la existencia de una evaluación previa tanto de las barreras personales como contextuales.

Destaca la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes (ítem 1), así como la planificación curricular por año escolar en función del grupo adjudicado (ítem 2).

Figura 13 Porcentaje de la Planificación del currículo

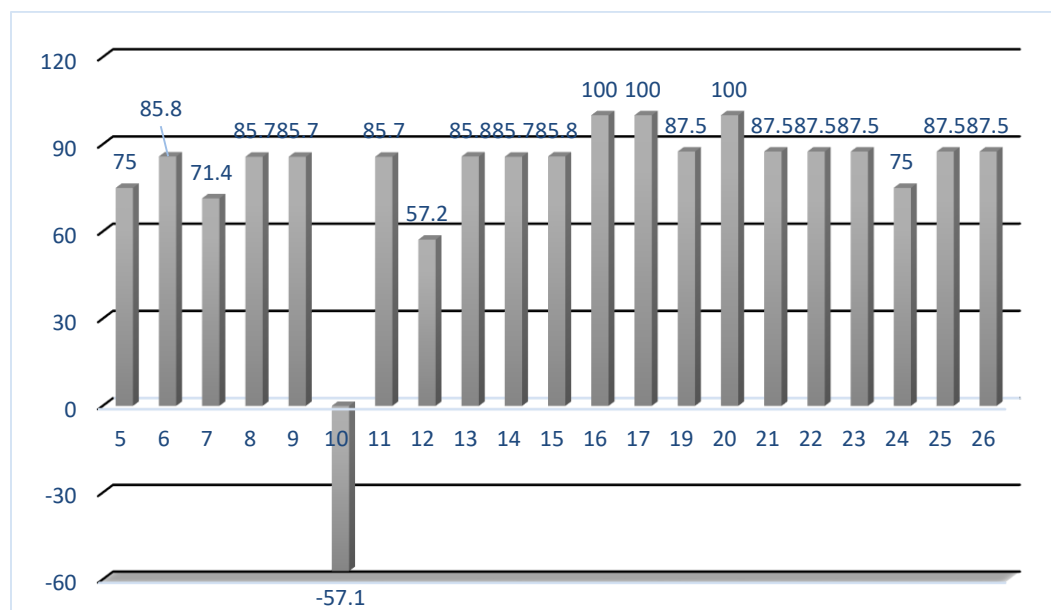


➤ Desarrollo del currículo (metodología, contenidos, actividades y materiales)

La formulación de los ítems que componen esta sub-dimensión se orienta a la presentación de la disposición curricular de contenidos y tareas, que favorecen la participación del alumnado: metodología (ítems 6 y 24), contenidos (ítems 5 y 8), actividades (ítems del 9 al 17, del 19 al 23, 25 y 26) y materiales (ítem 7) (Figura 14).

Con los datos obtenidos, el profesorado en la mayoría de los casos ofrece un ambiente educativo que potencia la autorregulación cognitiva, optimizando así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 14 Porcentaje del Desarrollo del currículo



A continuación se destacan las estrategias que han obtenido un porcentaje mayor al 85%, atendiendo a las respuestas “frecuentemente” y “siempre” de manera conjunta, ya que su alta incidencia indica una mejora académica del alumnado,

además del potencial inclusivo, es decir estrategias que al ser aplicadas favorecen al grupo en su conjunto y no solo al alumnado al que se dirige:

- Ítem 16 (100%): “Las instrucciones para realizar las tareas son claras y de fácil comprensión”.
- Ítem 17 (100%): “Repito las instrucciones para desarrollar las actividades”.
- Ítem 19 (87.5%): “Mantengo el contacto ocular y empleo señales para redirigir la atención de aquellos que la pierden con mayor facilidad”.
- Ítem 20 (100%): “Superviso el avance y el desarrollo del trabajo del alumnado”.
- Ítem 21 (87.5%): “Proveo de listas de control a los estudiantes sobre la secuenciación de tareas que hay que hacer a diario”.
- Ítem 22 (87.5%): “Permito tiempo extra de resolución de la actividad a aquellos que así lo requieren”.
- Ítem 23 (87.5%): “Estoy disponible para responder a las preguntas y orientar al alumnado cuando participan en las actividades, proporcionando una retroalimentación inmediata”.
- Ítem 25 (87.5%): “Reduzco las tareas dispuestas para casa siempre que el escolar así lo requiere”.
- Ítem 26 (87.5%): “Me aseguro de que los estudiantes han apuntado correctamente los deberes y tareas para casa, así como cualquier otra información que se debiera tener en cuenta: exámenes, fechas de realización o entrega de trabajos”.

Únicamente el ítem 10 “Adecuo las actividades en grado de dificultad, cantidad y requisitos de resolución en función de las características y necesidades presentes en mi aula” obtuvo un porcentaje alto entre las respuestas “nunca” y “esporádicamente” con un 57.1%, supondría la estrategia que presenta menor uso para conseguir medidas de adaptación curricular a las necesidades escolares de los alumnos.

➤ Evaluación del currículo

Para convertir las demandas escolares en metas alcanzables para el alumnado el profesorado debe adecuar un elemento más del currículo, la evaluación, usándola como una herramienta que le va a permitir medir lo que el escolar sabe pero también el esfuerzo que ha realizado (Estévez, 2015). La evaluación del currículo se encuentra expresada en los ítems del 32 al 41 (Figura 15). Los ítems con el porcentaje más alto fueron:

- Ítem 35 (100%): “Las evaluaciones se adaptan en tiempo y desarrollo a las características y necesidades que así lo requieren”.
- Ítem 38 (87.5%): “El alumnado dispone de las instrucciones necesarias para realizar las pruebas de evaluación mientras las desarrolla”.
- Ítem 39 (87.5%): “Oriento al alumnado mientras realiza las pruebas de evaluación”.

Por otro lado, los ítems con puntaje más bajo:

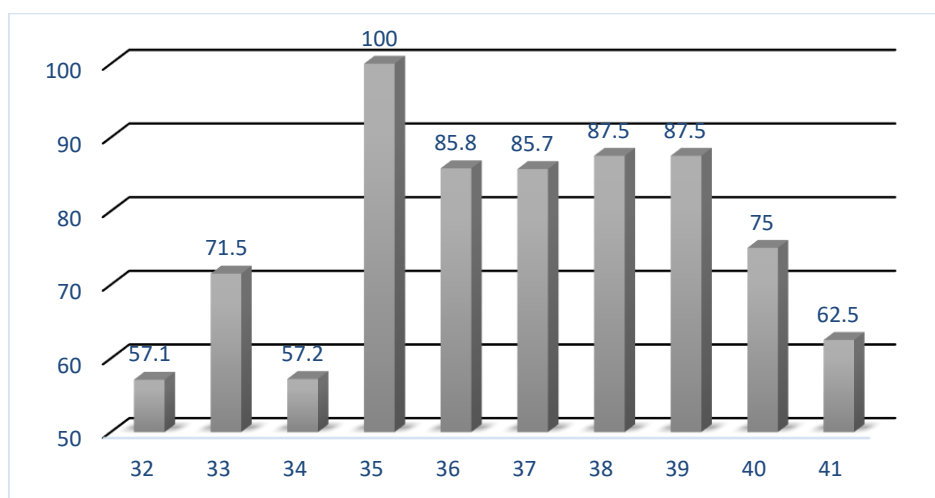
- Ítem 32 (57.1%): “Establezco un calendario de exámenes que los estudiantes y las familias conocen de antemano”.

- Ítem 34 (57.2%): “Previo a la realización de las pruebas se efectúan ensayos de las mismas”.

- ítem 41 (62.5%): “La evaluación del alumnado me sirve para mejorar el programa curricular y su desarrollo”.

Con base en los resultados obtenidos más del 80% de los docentes emplean instrumentos de diferentes tipos para evaluar las competencias curriculares desarrolladas, tanto en la forma como en contenido. Adaptándose a los ajustes de los elementos curriculares con los que se haya adecuado la respuesta escolar ofrecida.

Figura 15 Porcentaje de la Evaluación del currículo



Por otro lado, es importante señalar que los docentes deben organizar el tiempo designado a las actividades y llevar un seguimiento puntual de éstas, así como una retroalimentación de las temáticas que serán evaluadas para que los alumnos conozcan las limitaciones que poseen, previas al examen.

Posteriormente a las evaluaciones, es recomendable que el docente reflexione sobre su práctica docente y de qué manera mejorar según sea el caso.

Por todo ello, es relevante que se deba seguir trabajando para que ningún escolar vea sus posibilidades de éxito académico reducidas.

d) Creación de entornos de aprendizaje seguros

El último bloque del cuestionario contiene un total de 22 ítems. Éstos se dirigen a identificar la presencia de estrategias que se usan para controlar y dinamizar el aula (Tabla 11).

Tabla 8. Frecuencia de variables incluidas en la Dimensión Creación de entornos de aprendizajes seguros

Ítems	% Respuesta			
	Nunca	Esporádicamente	Frecuentemente	Siempre
1	-	25	25	50
2	-	12.5	37.5	50
3	12.5	-	37.5	50
4	-	25	25	50
5	-	12.5	75	12.5
6	-	25	50	25
7	-	12.5	50	37.5
8	-	28.6	57.1	14.3
9	14.3	-	42.9	42.9
10	-	14.3	57.1	28.6
11	57.1	-	28.6	14.3
12	14.3	14.3	42.9	28.6
13	-	14.3	42.9	42.9
14	28.6	-	14.3	57.1
15	-	14.3	42.9	42.9
16	-	14.3	28.6	57.1
17	-	28.6	28.6	42.9
18	-	25	-	75
19	12.5	-	12.5	75

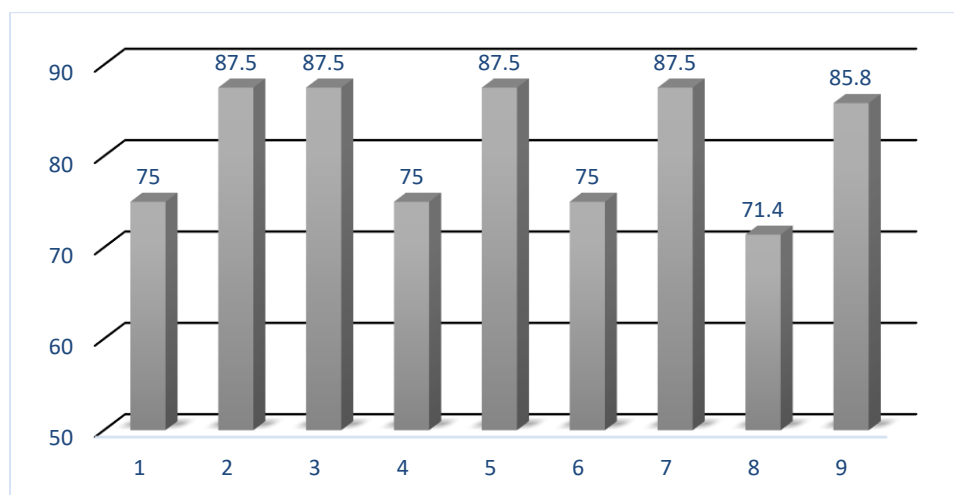
Ítems	% Respuesta			
	Nunca	Esporádicamente	Frecuentemente	Siempre
20	-	12.5	37.5	50
21	12.5	-	-	87.5
22	-	-	87.5	12.5

Al igual que en la dimensión anterior, ésta se divide en dos. La primera se refiere al establecimiento de normas y reglas (ítems del 1 al 9) y la segunda al manejo de la conducta y de las emociones (ítems del 10 al 22).

➤ Establecimiento de normas y reglas

Los resultados obtenidos en los ítems que conforman esta categoría reúnen un porcentaje de frecuencia mayor del 70% (Figura 16). Por tanto, el personal docente encuestado establece normas y reglas en clase y lo hace desde una postura inclusiva. Los ítems con mayor frecuencia han sido: 2, 3, 5 y 7 con un 87.5%. Referentes al cumplimiento de las normas, reglas formuladas en términos positivos y no de prohibición, el uso y organización del material escolar y la ayuda entre el docente y los estudiantes.

Figura 16 Porcentaje de Establecimiento de normas y reglas



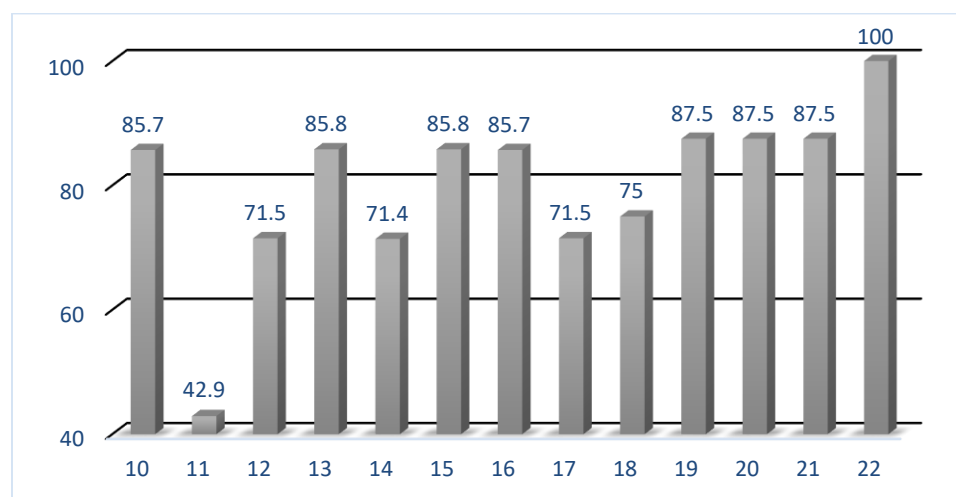
➤ Manejo de la conducta y de las emociones en el aula

La mayoría de los indicadores han recogido puntuaciones altas, consideradas las respuestas “frecuentemente” y “siempre” de manera conjunta (superiores al 85%) (Figura 17).

El porcentaje más bajo se observa en el ítem 11 con el 42.9% referente al uso del castigo como técnica ante el incumplimiento de las normas; lo que demuestra el uso de una disciplina positiva.

En ésta el castigo es la consecuencia menos valorada y efectiva que se postula, ya que enseña al estudiante lo que no debe hacer en lugar de lo que sí.

Figura 17 Porcentaje del Manejo de la conducta y de las emociones en el aula



La creación de ambientes educativos que planteen entornos amistosos, distendidos y cordiales, basados en valores que acojan a todos y cada uno de sus miembros con independencia de sus características, y que les permita un desarrollo emocional y conductual sano hace que los alumnos aumenten sus posibilidades de inclusión social y escolar (Estévez, 2015).

- *Instrumentos para determinar el desempeño académico*

Con respecto a la herramienta “Reporte docente”, se obtuvieron los siguientes resultados para cada área. En éste se analiza el desempeño en el aula del alumno con dislalia, desde el punto de vista del docente (Tabla 12).

Para cada área se seleccionaron las puntuaciones más altas en la categoría “casi nunca” para señalar las dificultades que el alumno presenta. Por otro lado los porcentajes altos en las categorías “A veces” y “Casi siempre” indican que el alumno se encuentra dentro del rango normal. A continuación se identifican las áreas en las que el desempeño del alumno está mostrando dificultades.

Tabla 9. Frecuencia de variables de la herramienta Reporte Docente

Área	Ítems	% Respuesta		
		Casi nunca	A veces	Casi siempre
Desempeño académico	1	25	75	-
	2	50	37.5	12.5
	3	62.5	37.5	-
	4	12.5	75	12.5
	5	25	62.5	12.5
	6	25	25	50
	7	28.6	71.4	-
	8	28.6	71.4	-
	9	42.9	57.1	-
	10	57.1	42.9	-
Habilidades para el aprendizaje y motivación	11	50	50	-
	12	75	12.5	12.5
	13	87.5	-	12.5
	14	50	50	-
	15	25	62.5	12.5
	16	37.5	62.5	-
	17	50	50	-
	18	62.5	37.5	-

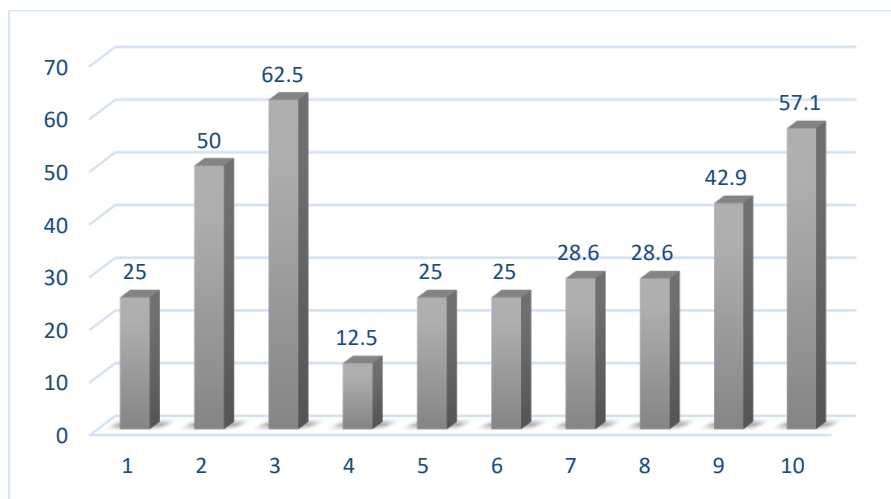
	19	75	12.5	12.5
	20	62.5	25	12.5
Competencia	21	28.6	42.9	28.6
lingüística y	22	28.6	57.1	14.3
comunicativa	23	28.6	14.3	57.1
	24	14.3	57.1	28.6
	25	14.3	71.4	14.3
	26	42.9	57.1	-
	27	42.9	42.9	14.3
	28	71.4	-	28.6
	29	42.9	42.9	14.3
	30	14.3	71.4	14.3
Habilidades	31	14.3	71.4	14.3
para la	32	28.6	57.1	14.3
convivencia	33	14.3	42.9	42.9
y de	34	85.7	-	14.3
conducta	35	57.1	28.6	14.3
social	36	28.6	57.1	14.3
	37	14.3	71.4	14.3
	38	42.9	42.9	14.3
	39	28.6	71.4	-
	40	42.9	42.9	14.3
Colaboración	41	16.7	66.7	16.7
familiar	42	16.7	50	33.3
	43	33.3	66.7	-
	44	33.3	16.7	50
	45	25	75	-
	46	50	50	-
	47	66.7	33.3	-
	48	33.3	50	16.7
	49	16.7	66.7	16.7
	50	33.3	66.7	-

a) Desempeño académico

El alumno presenta problemas o dificultades en los ítem 2 (50%), 3 (62.5%), 9 (42.9%) y 10 (57.1); los cuales indican que Juan presenta problemas para

comprender lo que lee, no muestra interés por la lectura, en algunos casos no aplica su conocimiento matemático para la resolución de problemas cotidianos y la mayoría de las veces no puede resolver operaciones usando cálculo mental (Figura 18).

Figura 18 Porcentaje “Casi Nunca” del área Desempeño académico



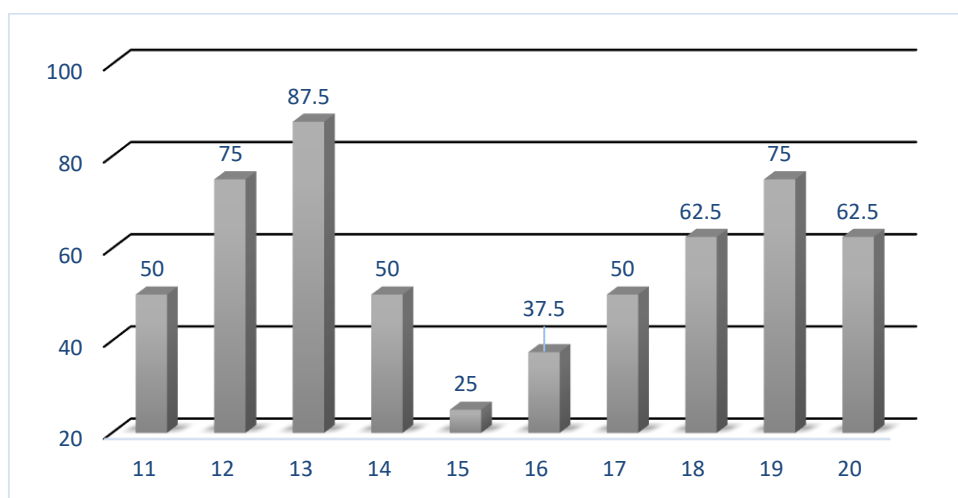
b) Habilidades para el aprendizaje y motivación

Para esta área, la mayoría de los ítems presenta porcentajes elevados en la categoría “casi nunca”, exceptuando el ítem 15 (25%) y 16 (37.5%) respecto a las capacidades del alumno para recordar narraciones, películas o hechos de relevancia y comprender lo que tiene que hacer y planificar lo que hará, respectivamente (Figura 19).

El alumno presenta problemas para concentrarse durante las explicaciones o para desarrollar las actividades (ítem 11, 50%), mantener la atención (ítem 12, 75%), terminar los trabajos (ítem 13, 87.5%), no logra recordar lo que ha estudiado o aprendido (ítem 14, 50%), no aprende con facilidad (ítem 17, 50%), no emplea

estrategias adecuadas para resolver las tareas (ítem 18, 62.5%), no se esfuerza por trabajar (ítem 19, 75%) y no muestra interés por aprender en la mayoría de los casos (ítem 20, 62.5%).

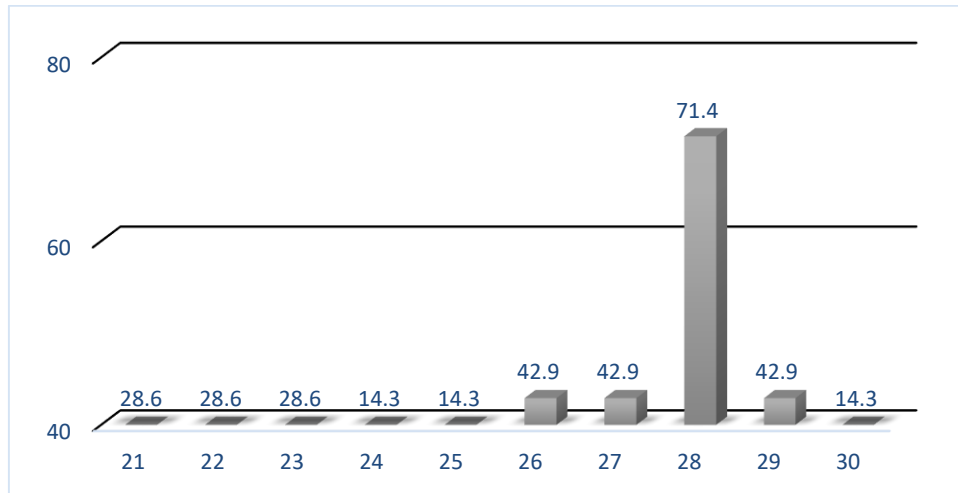
Figura 19 Porcentaje “Casi Nunca” del área Habilidades para el aprendizaje y motivación



c) Competencia lingüística y comunicativa

Únicamente el ítem 28 con 71.4% nadie entiende cuando el alumno habla, presenta el mayor porcentaje que determina una dificultad, los ítem 26, 27, y 29 con 42.9%, que aunque no presentan un porcentaje tan elevado si muestran un posible riesgo de no ser atendido: problemas para pronunciar acorde a su edad y grupo, dificultad al explicar con orden y coherencia cuando se le pregunta y dificultad para comprender el sentido figurado (Figura 20).

Figura 20 Porcentaje “Casi Nunca” del área Competencia Lingüística y comunicativa



d) Habilidades para la convivencia y de conducta social

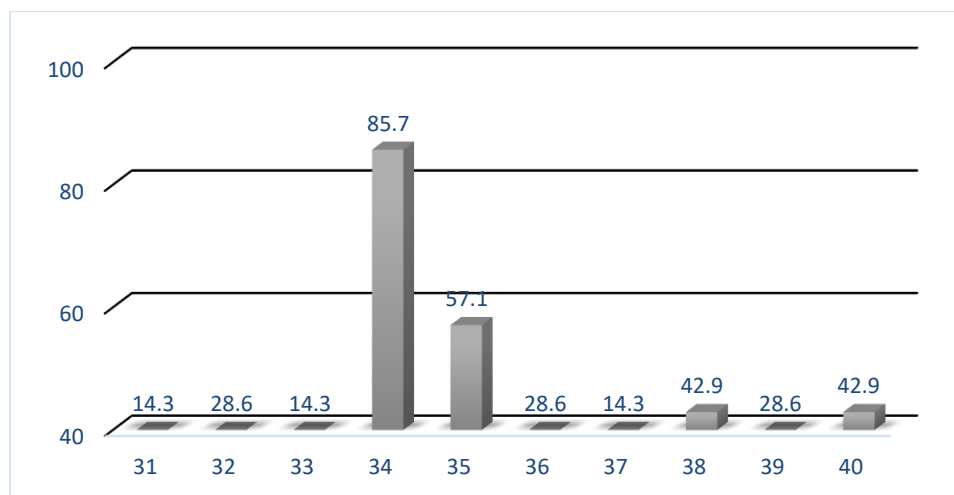
El alumno presenta dificultades para relacionarse adecuadamente con sus compañeros expuesto en el ítem 34 (85.7%). Así como poca disposición para colaborar con otros al realizar algún trabajo o tarea, ítem 35 (57.1%) (Figura 21).

Estos ítems indican que el alumno es una persona introvertida que presenta problemas para socializar, perfil que encaja con problemas comunes de la adolescencia y la transición de la niñez a la adultez.

Sin embargo, en la mayoría de las situaciones se desenvuelve de manera satisfactoria como por ejemplo evitar situaciones de peligro (ítem 31, 85.7%), resolver adecuadamente sus conflictos con otros (ítem 32, 71.4%), respetar a compañeros y adultos (ítem 33, 85.7%), acatar las normas y reglas del aula y escuela (ítem 36, 71.4%), mostrar sentimientos de solidaridad o empatía (ítem 37, 85.7%), comportamiento adecuado para el trabajo y convivencia (ítem 38, 57.1%),

tolerancia a la frustración cuando algo no le sale (ítem 39, 71.4%) y rasgos de liderazgo sobre sus compañeros (ítem 40, 57.1%).

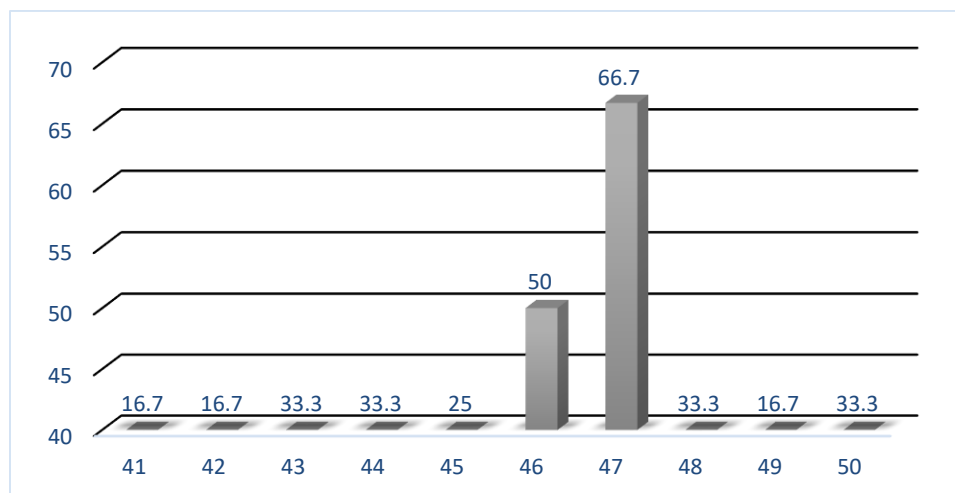
Figura 21. Porcentaje “Casi Nunca” del área Habilidades para la convivencia y de conducta social



e) Colaboración familiar

El ítem 47 con un porcentaje de 66.7% indica que el alumno no realiza las encomiendas que lleva a casa (tareas, investigaciones, exposiciones, etc.) y alineo personal promedio, representado en el ítem 47 (50%) (Figura 22).

Figura 22. Porcentaje “Casi Nunca” del área Colaboración familiar



Este apartado señala que existe una participación activa-pasiva por parte de la familia en la educación del joven. Es necesario que sean más firmes para exigir el cumplimiento de las tareas, así como la supervisión para la realización de éstas.

De igual manera el instrumento “Evaluación del desempeño escolar del alumno” (Tabla 13), se encuentra dividido en áreas para determinar las habilidades y estrategias que dispone el alumno para enfrentarse al trabajo escolar y la convivencia cotidiana.

Se analizaron los estilos de aprendizaje y el desempeño escolar del alumno permitiendo tener indicadores para orientar la práctica docente en favor de un aprendizaje más significativo.

Tabla 10. Frecuencia de variables de la Evaluación del Desempeño escolar del alumno

Área	Ítem	% Respuesta		
		Si	A veces	No
Motivación	1	-	71.4	28.6
	2	57.1	28.6	14.3
	3	14.3	14.3	71.4
	4	-	16.7	83.3
	5	14.3	14.3	71.4
	6	57.1	42.9	-
	7	14.3	57.1	28.6
	8	14.3	28.6	57.1
	9	-	25	75
Material de trabajo	10	-	28.6	71.4
	11	-	42.9	57.1
	12	-	28.6	71.4
	13	-	14.3	85.7
Estrategias	14	42.9	42.9	14.3
y estilos de	15	-	28.6	71.4
aprendizaje	16	28.6	42.9	28.6

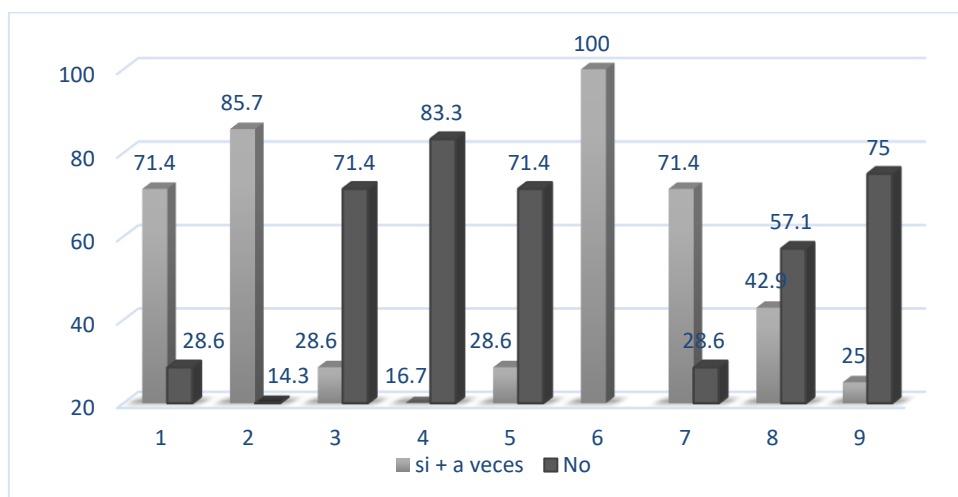
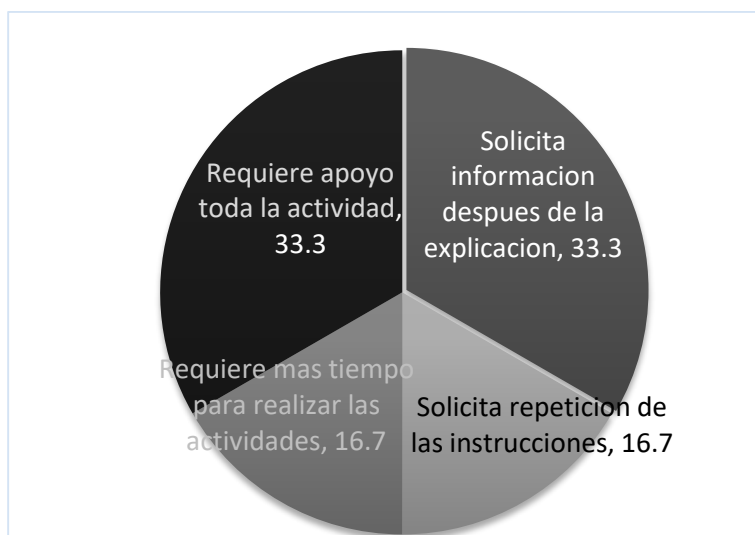
	17	14.3	28.6	57.1
	18	57.1	-	42.9
Relaciones	19	-	-	100
sociales	20	-	20	80
fuera del	21	80	20	-
aula	22	50	50	-
	23	20	20	60
	24	20	20	60

a) Motivación

Se sumaron los porcentajes de las categorías “sí” y “a veces”. El alumno se enfrenta con curiosidad y sin miedo al fracaso (ítem 1, 71.4%), no siente la tarea como una amenaza que pone en evidencia su falta de dominio (ítem 5, 71.4%), ni siente el error como un fracaso (ítem 7, 71.4%) y no es necesario que el docente ofrezca recompensas para que realice una tarea (ítem 8, 57.1%) (Figura 23). Lo cual indica que el alumno percibe de manera positiva la realización de actividades y tareas que ha entendido y que no son fáciles para él (ítem 6, 100%).

Sin embargo se aburre con tareas que ya domina (ítem 2, 85.7%), pero no busca nuevas tareas o que le supongan retos (ítem 3, 72.4%), no suele resolver dudas de sus compañeros (ítem 4, 83.3%). (Figura 23).

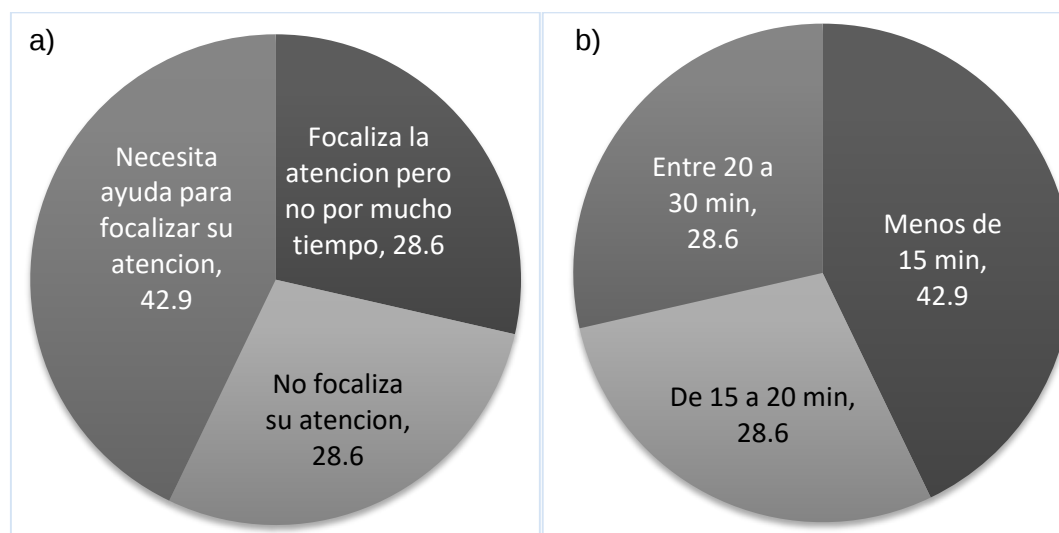
Al realizar actividades dentro del salón, el 66.6% de las veces el alumno solicita información después de la explicación y/o necesita del apoyo docente durante toda la actividad (Figura 24).

Figura 23 Porcentaje área Motivación (ítem 1-9)**Figura 24** Porcentaje área Motivación (ítem 10)

b) Proceso de atención

El 42.9% de las veces al presentarle una tarea o iniciar alguna actividad el alumno necesita ayuda del docente para focalizar su atención (Fig. 25a), y cuando lo consigue solamente logra mantenerse atento a la actividad por menos de 15 minutos (42.9%) (Fig. 25b).

Figura 25. Porcentaje del área Proceso de atención, a) Tipo de atención y b) Tiempo de enfoque



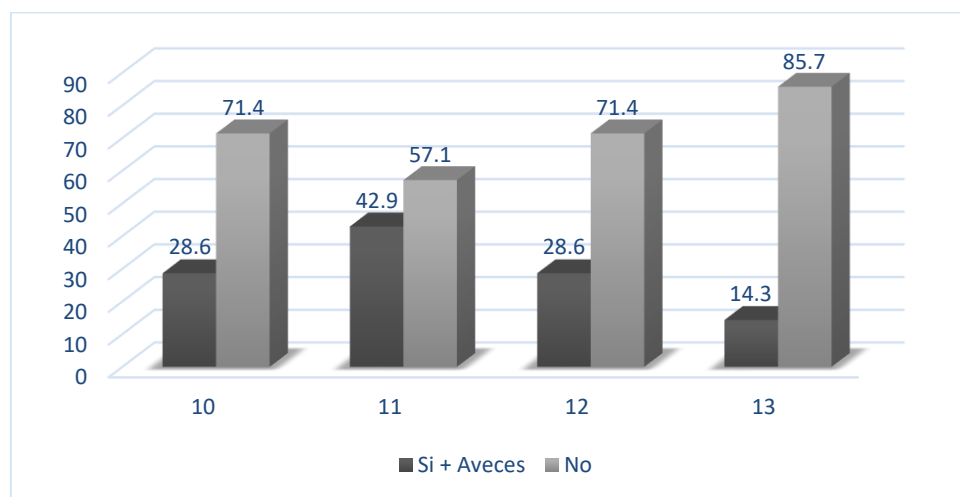
Para que el alumno focalice su atención es necesario que el docente le dé instrucciones sencillas y claras, de manera visual, individual y que exista una supervisión constante para poder concluir la.

Los docentes concluyen que la actividad que más focaliza la atención del alumno son actividades lúdicas, videos y manualidades. Mientras que los estímulos que contribuyen a la pérdida de atención durante las actividades es la conversación con sus compañeros.

c) Materiales de trabajo

El 71.4% de las veces el alumno no tiene disponible su material de trabajo (lápiz, borrador, cuadernos, etc.), y de existir no se encuentran en orden (ítem 10) o con las tareas terminadas (ítem 12).

El 57.1% de las veces no es cuidadoso con el material de trabajo sea suyo o prestado (ítem 12) y el 85.7% al entregar las tareas, éstas se encuentran sucias, con tachaduras o borrones (ítem 13) (Figura 26).

Figura 26 Porcentaje del área Material de Trabajo (ítem 10-13)

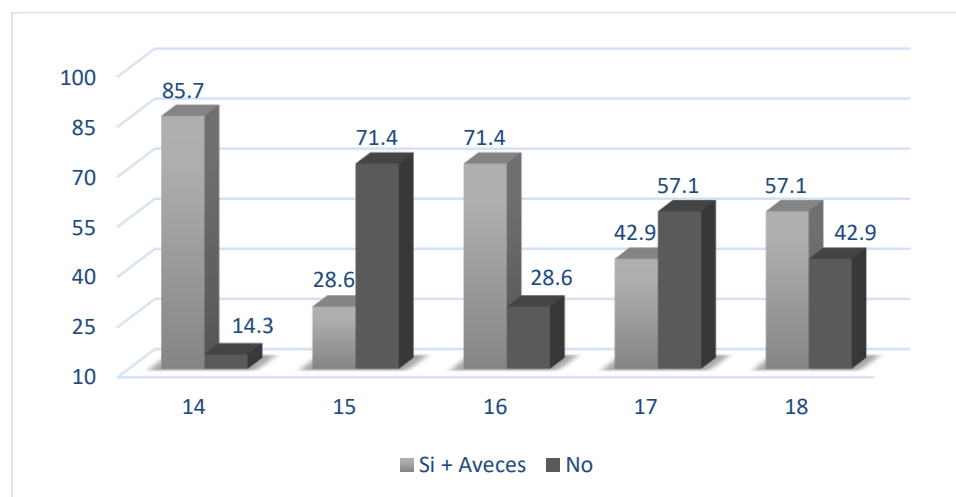
d) Estrategias y estilos de aprendizaje

El 85.7% de las veces el alumno prefiere tener las indicaciones completas y saber que hacer antes de empezar (Ítem 14), el 71.4% no realiza las actividades de manera secuencial (ítem 15), trabaja de manera desordenada, por ensayo y error e impulsividad (ítem 16).

El 57.1% de las veces no piensa detenidamente antes de resolver las actividades (ítem 17) y sin deliberar mucho ya que esto le causa fatiga mental o cansancio (ítem 18) (Figura 27).

Con respecto a los estilos de aprendizaje, el estudiante capta, retiene y comprende mejor la información visual con un 83.3% (trabaja con gráficos, esquemas, ilustraciones, etc.).

El 16.7% se muestra más interesado, concentrado y participativo en actividades que implican hacer algo (Kinestésico).

Figura 27. Porcentaje del área Estrategias y estilos de aprendizaje (ítem 14-18)

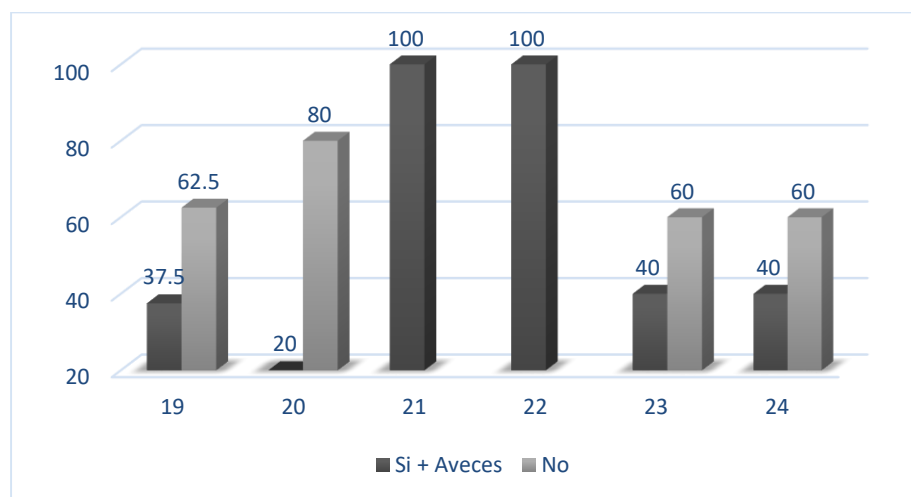
e) Relaciones sociales en el aula

Los docentes consideran que Juan es una persona que se lleva bien con sus compañeros, sin embargo es demasiado platicador y tiende a distraer a sus compañeros. Ocasionando que las actividades planteadas en la clase terminen inconclusas.

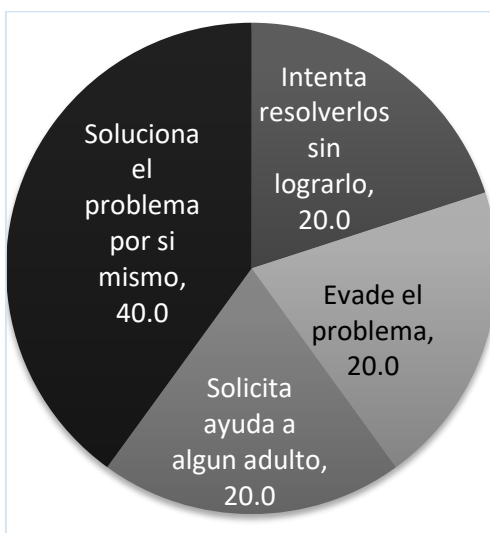
Con respecto a la relación que el alumno tiene con el docente, las opiniones se encuentran divididas. Algunos maestros coinciden que Juan es respetuoso y participativo, mientras que otros consideran que el alumno los evita o no atiende a la clase.

f) Relaciones sociales fuera del aula

Solamente el 37.5% de las veces el alumno tiende a estar solo durante el recreo, y sin saber qué hacer (ítem 19), el 20% de las ocasiones busca la compañía del maestro o de otros alumnos (ítem 20), el 100% se acerca a otros jóvenes y juega con ellos (ítem 21) y sus compañeros lo buscan para jugar o platicar (ítem 22) (Figura 28).

Figura 28 Porcentaje del área Relaciones sociales fuera del aula (ítem 19-24)

El 40% de las veces juega con niños más pequeños o más grandes (ítem 23) y puede molestar a sus compañeros sin integrarse en el juego (ítem 24). Cuando existe un conflicto o necesidad el alumno soluciona el problema por sí mismo el 40% de las veces (ítem 25) (Figura 29). Esto indica que Juan tiene un comportamiento promedio de acuerdo al rango de edad, discierne entre buenas y malas acciones y comprende las consecuencias de sus actos.

Figura 29 Porcentaje del área Relaciones sociales fuera del aula (ítem 25)

- *Instrumentos para conocer el contexto académico y social del sujeto*

Entrevista al sujeto de estudio

Datos personales

Juan (nombre ficticio) nació el 25 de abril de 2005, tiene 15 años de edad y asiste al segundo grado de educación secundaria. Es el menor de tres hermanos, de 20 y 16 años respectivamente. Su madre trabaja para un negocio de comida y su padre actualmente tiene un trabajo como eventual de pacotillero en un barco camaronero.

Antecedentes escolares

Entró a educación preescolar a la edad de 4 años, solamente cursó dos años (primero y tercero) para evitar su entrada tardía a la primaria. La educación primaria la terminó en 7 años, reprobó el segundo grado debido a un bajo desempeño académico y por tal motivo fue cambiado de escuela, donde cursó nuevamente el grado y concluyó la primaria. Actualmente se encuentra en segundo año de educación secundaria, las asignaturas en las cuales Juan presenta mayor dificultad son: español, formación cívica, historia, inglés y matemáticas. En el ciclo anterior obtuvo bajas calificaciones y pasó la mayoría de las materias en examen extraordinario.

Juan menciona que obtiene bajas calificaciones porque no entiende la explicación del maestro y se le dificultan las actividades individuales en el aula. Prefiere actividades con dinámicas y trabajo en equipo, las cuales le ayudan a comprender los objetivos del trabajo.

Medidas previas

Desde hace un año asiste una vez a la semana a sesiones en la USAER, donde se le da asesoría en las asignaturas de español y matemáticas. Menciona que puede observar cambios positivos en su desempeño académico, sin embargo le gustaría asistir dos veces a la semana al USAER. Además de la ayuda proporcionada académicamente, la escuela le brinda atención social y psicológica.

Historial médico

Juan desconoce cómo fueron las condiciones en las que se dio su nacimiento, menciona que nunca ha tenido el valor de preguntarle a su madre debido a que esos temas le avergüenzan. Él considera que no presenta ninguna minusvalía.

Con respecto a enfermedades frecuentes que padece, comenta que desde que tiene memoria ha sufrido de infecciones en el oído medio y que poco a poco han ido disminuyendo, sin embargo desconoce el motivo de las infecciones recurrentes.

Personalidad

Juan se describe a sí mismo, como una persona feliz, tranquila, con temperamento fuerte y un poco depresivo. Lo que más le gusta de él, es que es una persona positiva, siente la presión por querer ser un mejor estudiante, por lo que trata de esforzarse en los exámenes.

Sociabilidad

Menciona que tiene una buena relación con sus padres y prefiere la compañía de éstos. A pesar de tener una comunicación fluida con sus hermanos, éstos continuamente le hacen burlas por su físico o modo de hablar.

Juan tiene un amigo desde hace 7 años y menciona que llevan una buena amistad, mantienen relaciones cordiales con la mayoría de sus compañeros de clase y maestros, excepto con un grupo de personas que hacen comentarios hirientes sobre él o sus familiares.

Adaptación

Respecto a la adaptación personal, Juan considera que le gusta su forma de ser y no la cambiaría. En cuanto a la adaptación familiar, se siente a gusto en su casa rodeado de su familia, considera que tiene unos buenos padres. Tiene presente los valores de la educación, el respeto y la confianza.

Se siente contento en el ámbito escolar y entre sus compañeros de clase, se siente integrado a su grupo social. Con respecto al consumo de alcohol, tabaco y uso de drogas el cree que está mal, sin embargo, si lo presionaran para alcoholizarse o fumar lo aceptaría.

Potencial de aprendizaje

Con respecto al interés por el trabajo escolar, Juan menciona que su nivel es medio y que no le servirá puesto que quiere embarcarse igual que su progenitor. En su familia se le da mucha importancia al hecho de que él estudie, ambos padres desean que se supere y siga aprendiendo.

Asiste a tutorías una vez a la semana; en el pasado pertenecía a un equipo de futbol pero actualmente ya no se interesa por el deporte. Menciona que le gustaría asistir a sesiones de terapia de lenguaje, ya que el apoyo que proporciona el equipo de la USAER se centra en asesorías de asignaturas o sesiones con el psicólogo.

Entrevista a los padres de familia

Datos generales

La madre de 40 años y su esposo de 42 años, llevan 20 años de casados. Son una familia de 5 integrantes conformada por sus 3 hijos varones en edades de 20, 16 y 15 años, respectivamente. Hace aproximadamente 3 años cambiaron de domicilio a una casa propia, durante casi 18 años vivieron con la abuela materna de Juan.

Historia familiar

Al momento de la entrevista no se encontraba el padre debido a su trabajo, por lo que la reunión se llevó a cabo únicamente con la progenitora. La madre de Juan menciona que la relación con su hijo es estable y tienen mucha comunicación. La relación con el padre es buena pero no hay mucha comunicación debido a que el señor por su trabajo pasa 40 días en altamar y regresa únicamente por una semana, para volverse a embarcar.

Con respecto a la relación con su esposo, la madre de Juan comenta que fueron novios por 2 meses, se conocieron por un amigo en común. Se casaron

debido a que se embarazó de su primer hijo, al principio la familia de su esposo la rechazó debido a que éste salía con otra persona al mismo tiempo que con ella.

En cuanto a la relación con sus hermanos la señora menciona que es un poco conflictiva aunque estable y existe mucha comunicación entre estos. Los hermanos de Juan se burlan de su forma de hablar y de su apariencia física, por lo que frecuentemente le hacen comentarios ofensivos.

Antecedentes familiares

El único caso de problemas de lenguaje en la familia de Juan, corresponde al hermano mayor de su padre. A la edad de un año se le ingresó de urgencia por una enfermedad desconocida que lo llevó a estar hospitalizado por un mes, el médico les comunicó a los familiares que el infante tendría problemas de tartamudez, pero nunca supieron qué lo ocasionó.

Condiciones del embarazo

La madre de Juan tuvo un total de 4 embarazos, tres de los cuales llegaron a término. Su segundo embarazo lo perdió debido a que no sabía que estaba embarazada y tuvo un aborto espontáneo ocasionado por el consumo de medicamentos. Se embarazó de Juan a los 27 años, no fue planeado pero sí deseado, ya que se presentó a los 40 días de haber dado a luz a su segundo hijo. Al octavo mes de gestación presentó problemas en los riñones y los dolores ocasionados indujeron a parto prematuro, sin embargo el médico la pudo estabilizar. En el mes siguiente no presentó molestias ni tuvo riesgos de parto prematuro.

Condiciones del parto

Cumplidos los 9 meses y por medio de parto natural nace el niño. La duración del parto fue de 4 horas iniciando a las 4 am y terminando a las 8 am, el niño lloró al instante y pesó 3.300 kg, con talla de 52 cm. y seguidamente le realizaron el test de APGAR con una puntuación de 8. Para disminuir el dolor de las contracciones durante el parto a la madre le pusieron la epidural, estuvo separada del niño durante 12 horas debido a que presentó una hemorragia interna. La lactancia comenzó 24 horas después del parto.

Desarrollo general del niño

La madre menciona que el niño pudo sostener la cabeza sin ayuda a los dos meses, se sentó a los 5 meses, aprendió a gatear a los 6 meses y al año pudo caminar con ayuda. A los dos años de edad aprendió a ir al baño. La lactancia materna duró 6 meses y después pasó a usar biberón hasta la edad de 6 años.

La madre comenta que Juan comenzó a balbucear a los 4 meses y sus primeras palabras fueron al año de nacido. A los 4 años de edad lo llevaron con un otorrinolaringólogo infantil porque presentaba frecuentes y dolorosas infecciones en los oídos, la madre menciona que no le diagnosticaron ningún daño y descartaron posible sordera. En la actualidad el joven sigue presentando regulares infecciones en el oído.

Durante el periodo de preescolar y primaria el niño tuvo dificultades para comunicarse en la casa y la escuela motivo por el cual tuvo que repetir el segundo año de primaria. A los 7 años de edad le hicieron pruebas para la dislexia por el psicólogo de la primaria, las cuales salieron negativas. La conclusión del psicólogo

fue que “el niño era muy flojo”, ya que en los test realizados obtenía resultados dentro del rango promedio acorde a su edad.

Sin embargo, el maestro de lenguaje de la USAER, designado a la primaria, detectó que Juan tenía un retraso en el habla que ocasionaba un bajo desempeño escolar por lo que fue canalizado a recibir terapia de lenguaje. Asistió durante 5 años a sesiones USAER, las terapias de lenguaje lo ayudaron significativamente y puede hablar con mayor fluidez. Actualmente asiste a la USAER adscrito a la secundaria donde realiza sus estudios.

En lo que respecta a su lenguaje actual la madre menciona que ha mejorado, pero continúa confundiendo la “B” con la “D” al hablar y escribir palabras, así como para pronunciar la “R”.

Historia escolar del niño

Juan ingresó al preescolar a la edad de 4 años y cursó el primer y tercer grado, por motivos administrativos y para que el niño no retrasara su entrada a la primaria el segundo año no lo cursó. Lloró los primeros días pero se adaptó bien. Entró a la primaria a los 6 años y repitió el segundo año debido a su bajo desempeño escolar. Se cambió de escuela donde cursó nuevamente el segundo año y en esta institución fue canalizado a la USAER donde recibió atención durante 5 años.

Actualmente cursa el segundo año de secundaria y también ha sido canalizado a la USAER. Le gusta ir a la escuela y asiste de manera regular, la madre le pregunta qué hizo durante el día y comenta que nunca ha visto que su hijo realice

tareas en su casa, cuando le pregunta a Juan si tiene tareas, éste le dice que no marcaron.

Al asistir a las juntas escolares la mayoría de los maestros comentan que no realiza los ejercicios en clase y tareas para la casa, así como tampoco lleva el material que se le solicita. La madre al pedir explicaciones a su hijo él responde que no las hizo por “flojera”, cabe mencionar que no existe un castigo o amonestación por estos comportamientos y de haberlos tampoco son cumplidos por Juan.

Aspectos de socialización y afectivos

La madre comenta que la relación de Juan con sus compañeros es buena. Menciona que su hijo es sociable y conoce a sus amigos de vista aunque nunca los ha llevado a su casa. Señala que su hijo es una persona comunicativa, pasiva e independiente, que realiza actividades recreativas como ir al cine o al parque.

Lo considera un hijo hogareño, que no se pelea con otros y evita los conflictos, cuida de su higiene personal y le desagrada cuando se burlan de su apariencia y de la manera en la que habla. Menciona que las pláticas que ha entablado con su hijo, él afirma que quiere superarse en la vida, estudiar y tener un buen futuro.

Intereses y pasatiempos

Actualmente Juan se dedica a estar exclusivamente en su domicilio, ver televisión o estar en redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, YouTube, etc.); antes jugaba en un equipo de futbol en la cancha deportiva de la colonia, pero dejó de ir sin explicación aparente al respecto.

Desarrollo psicosexual

La madre de Juan, a pesar de tener tres hijos varones, nunca habla de sexualidad con ninguno, ya que lo considera un tema tabú y que lo pueden aprender por medio de la escuela, el internet o sus amigos.

Ignora si su hijo ha tenido la primera polución o alguna experiencia sexual, puesto que nunca ha tenido novia. Menciona que preferiría que no tuviera novias hasta que llegara a la preparatoria, pero que si tuviera alguna relación en este momento la aceptaría.

Síntomas neuróticos

La madre menciona que su hijo tenía continuas pesadillas entre los 3 y 4 años. Entre los 8 y 9 años de edad comenzó a mentir sobre las tareas que dejaban en la escuela, pues las rompía o se las comía.

A los 10 años presentó episodios de sonambulismo con una duración de un año aproximadamente. Juan se salía del cuarto y en ocasiones de la casa, por lo que tuvieron que atarlo a la cama para evitar que se pudiera caer de las escaleras. No lo llevaron con ningún especialista.

Castigos

La madre es la responsable de la disciplina, menciona que cuando su esposo era taxista, hace aproximadamente 2 años, les quitaba los castigos a sus hijos y los dejaba salir. Sin embargo, ahora que no está sus hijos le hacen caso en todo.

Entrevista docente

Los docentes concuerdan en que Juan posee un rendimiento escolar de medio a bajo. Los instrumentos utilizados para este alumno son los mismos que el resto de sus compañeros, aun si el docente reconoce que la actividad es complicada para él.

Las expectativas del alumno (calidad de trabajo, participación en clase, necesidades de apoyo, etc.) desde la perspectiva docente son: que el alumno necesita del apoyo de la USAER y de los padres de familia, así como mucha motivación para superarse.

Los resultados de las evaluaciones diagnósticas y de estilos de aprendizaje realizadas a los alumnos con consideradas pero no se toman en cuenta ya que al ser grupos considerablemente grandes es imposible poder adecuar las clases para un alumno en específico y en el caso de Juan los docentes optan por dedicarle un mayor tiempo de atención para explicarle las instrucciones y supervisar que realice la actividad.

El trabajo individual del alumno (cantidad de ejercicios, tipos de tarea que puede hacer individualmente, proporción de textos, tareas terminadas) es bajo, los no realiza o concluye las actividades, no entrega la libreta u olvida los libros de texto y cuando entrega las tareas éstas son de baja calidad. Los docentes están de acuerdo con que Juan es tranquilo y callado en las clases, sin embargo, cuando se realizan actividades en el aula se muestra demasiado ensimismado y tiende a

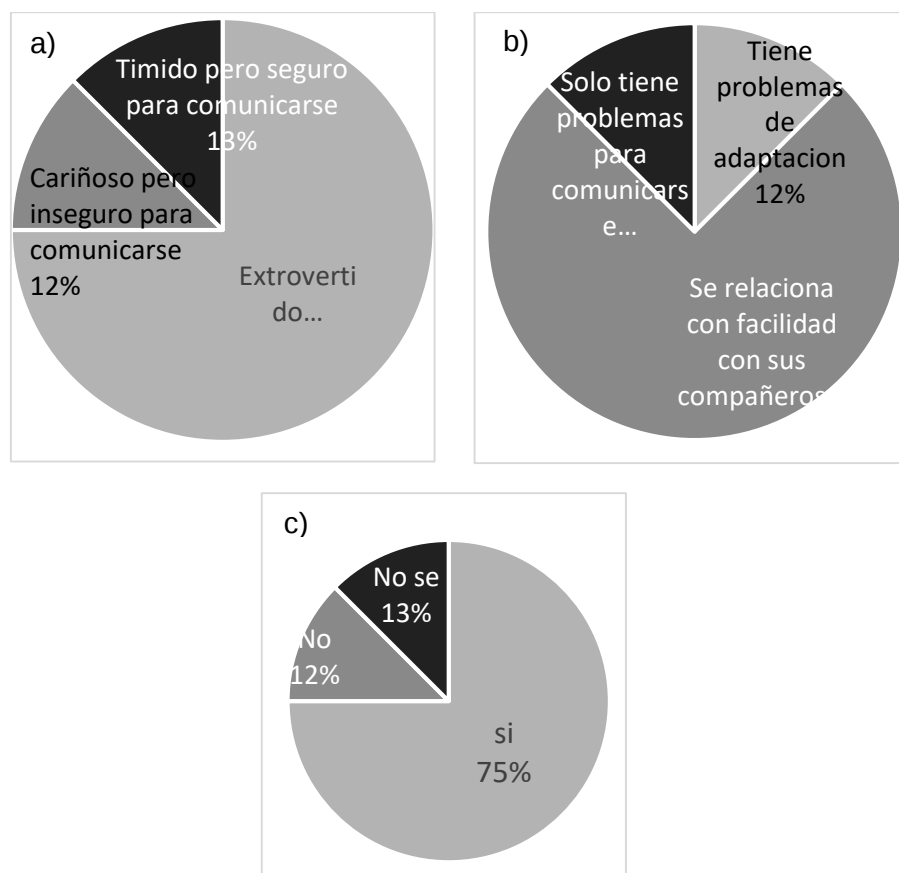
distraer a los demás; es demasiado conversador y puede llegar a mostrarse un poco agresivo cuando se le exige que entregue la actividad.

A continuación se exponen los resultados obtenidos del cuestionario de Corona (2010), donde se identificó cuánto conoce el docente de su alumno, así como si es capaz de detectar algún problema o discapacidad en el lenguaje.

a) Relación afectiva del alumno

El 75% de los docentes consideran que Juan es un alumno extrovertido, que se relaciona con facilidad con sus compañeros y expresa lo que piensa o siente. El 100% de los docentes mencionan que hablan con el alumno cuando no realiza sus actividades (Figura 30).

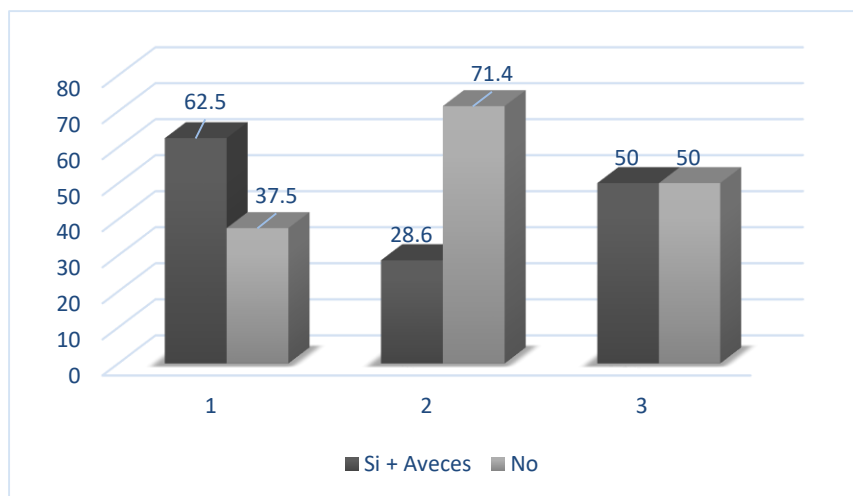
Figura 30 Porcentaje del área Relación afectiva del alumno, a) Tipo de adolescente que es el alumno, b) Relación del alumno en la escuela, c) El alumno expresa lo que siente



b) Apreciación del lenguaje

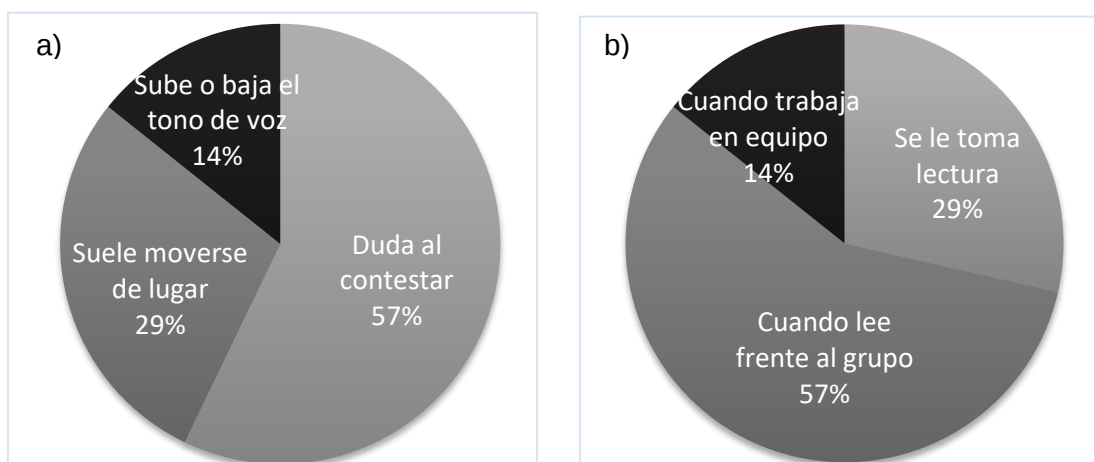
El 62.5% de las veces el alumno repite las palabras cuando habla (ítem 1), solamente el 28.6% de las veces se bloquea al hablar, el 50% de las veces se pone nervioso cuando habla (ítem 3) (Figura 31).

Figura 31 Porcentaje del área Apreciación del lenguaje (ítem 1-3)



El 100% de los docentes mencionan que Juan respira por la nariz y boca (ítem 4) y tartamudea al hablar frente al grupo (ítem 6). El 57.1% de los docentes indica que el alumno duda al contestar cuando habla frente a sus compañeros (ítem 5) y el problema empeora cuando lee frente al grupo (ítem 7) (Figura 32).

Figura 32 Porcentaje del área Apreciación del lenguaje, a) Comportamiento del alumno al hablar, b) El problema de lenguaje empeora cuando



4.2 Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo determinar las barreras de aprendizaje curriculares que inciden en el desempeño escolar de un alumno con dislalia funcional. Para ello se realizó un análisis de los resultados con respecto a los objetivos específicos.

Se consideran barreras para el aprendizaje y la participación a todo aquello que dificulta o limita el acceso a la educación y participación plena del alumnado en el centro educativo (SEDUC, 2017). Se entiende como “barreras curriculares” al currículo rígido o nada flexible, metodologías y evaluaciones que se llevan a cabo de igual manera con todos los alumnos, sin tener en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos (Ulloa, 2010). Los resultados obtenidos de las evaluaciones a docentes coinciden con lo antes señalado.

A pesar de que los docentes han tomado cursos de formación complementaria a la diversidad, mencionan no sentirse preparados para atender las necesidades educativas específicas de jóvenes con mayor riesgo. Se evidencia que los docentes no adecuan las clases para un alumno en particular, ni las actividades de acuerdo a grado de dificultad, cantidad y requisitos de resolución en función de las características y necesidades presentes en el aula.

La organización del aula y disposición curricular es medianamente adecuada para atender las carencias educativas y escolares del alumnado. Pudiese ser por el número de alumnos por aula que tienen que atender.

Ulloa (2010), menciona que la metodología se convierte en una barrera cuando existe poca o ninguna utilización de apoyos para el aprendizaje, esto se relaciona con la atención a los estilos de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico) de los alumnos; asimismo, la no adecuación del currículo según las características de aprendizaje del alumno (cognición, ritmo y estilo), la no ampliación o creación de recursos que faciliten el acceso al currículo, y que el material de enseñanza sea poco comprensible para los alumnos.

En el caso particular de Juan, los instrumentos utilizados por los docentes son iguales para todos los alumnos, aun si estos se dan cuenta que las actividades son complicadas para él. Puesto que prefieren dedicarle mayor tiempo de atención para explicarle las instrucciones y supervisar que realice la actividad.

Al identificar las condiciones en las que el docente desarrolla su práctica se puede conocer el origen de las barreras que limitan el desarrollo de una práctica educativa inclusiva (Estevez, 2015).

Con base en los resultados obtenidos, el profesorado muestra creencias que coinciden con un perfil docente inclusivo, además de contar con formación específica para atender a la diversidad. Sin embargo, la mayoría de ellos no realizan adecuaciones al currículo y no participan en grupos de trabajo. Es muy destacable la participación en grupos de trabajo, ya que se estaría frente a docentes que practican metodologías activas y participativas (Ainscow, 2002; Parrilla, 2007) y fomentan una cultura inclusiva (León, 2012).

El compartir experiencias, necesidades, dificultades o éxitos con los que un docente se encuentra con otros iguales o profesionales, (Angelides, Antoniu y Charalambous, 2010; Duran y Miquel, 2003), produce prácticas inclusivas que favorecen la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales (Arnaiz, 2008) al procurar que los procedimientos para enseñar y aprender estén en continua revisión, evolución y adaptación. Por tanto, el alumnado se ve altamente beneficiado en su rendimiento escolar cuando el docente perfecciona su práctica docente de manera continua.

Si bien es cierto, que para que se de este tipo de formación renovada, es necesario que sus responsables (docentes) dispongan de tiempo para planificar y programar el currículo, así como para organizar el aula (Estévez, 2015).

Los resultados del presente estudio indican que la mayoría de los docentes no disponen de horas no lectivas para realizar dichas tareas, mientras que las condiciones organizativas y curriculares del aula son limitadas para garantizar una respuesta escolar ajustada a las necesidades educativas dentro del aula.

Compartir las experiencias, necesidades, dificultades o éxitos del docente con sus iguales produce prácticas inclusivas que favorecen la inserción del alumnado con necesidades educativas especiales.

Al procurar una continua revisión y evaluación de los procedimientos para enseñar, se beneficia al rendimiento escolar del alumnado. Para que se de este tipo de formación renovada, es necesario que sus responsables (docentes) dispongan de tiempo para planificar y programar el currículo, así como para organizar el aula.

El uso de horas no lectivas para la planificación y adecuación del currículo está condicionada a los propios centros educativos al fomentar o no una formación permanente.

Así, el profesorado participante propone una organización del aula y una disposición curricular medianamente adecuada para atender las carencias educativas y escolares del alumnado, que contrasta con el porcentaje de docentes (62.5%) que tienen formación complementaria para atender la diversidad.

Los docente al evitar el uso de agendas escolares, plataformas u otros medios de comunicación que posibilitan nuevas vías de comunicaciones bidireccionales y continuas, crean un clima de poca confianza y apoyo entre ambas partes que limitan sus aprendizajes (Saumell et al. 2011, Miranda y Soriano, 2011 y Siegenthaler y Presentación, 2011, Ocampo, 2013).

El desempeño o rendimiento académico se define como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional (Figuerola, 2004). Por otra parte, Himmel (1985) citado en Reyes, (2003) define el rendimiento académico o efectividad escolar como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas escolares.

La información obtenida de los instrumentos indican que el joven presenta un desempeño académico bajo. Los docentes señalan que Juan presenta problemas para comprender lo que lee, no muestra interés por la lectura, no aplica el conocimiento matemático para resolver problemas cotidianos, se le dificulta el cálculo, no entrega tareas y le cuesta trabajo poner atención.

La motivación es un constructo psicológico también asociada con el rendimiento académico que consiste en interacciones recíprocas entre tres componentes que se presentan en la clase: a) el contexto del aula, b) los sentimientos y creencias de los alumnos sobre su propia motivación y c) los comportamientos observables de los alumnos, Pintrich, citado por Anaya-Durand y Anaya-Huertas, (2010).

Con respecto al contexto del aula, los resultados indican que mantiene una buena relación con sus compañeros, pero presenta problemas para relacionarse y formar lazos de amistad, sin embargo, es empático en diversas situaciones. La opinión de los docentes en cuanto a la relación que tienen con el sujeto se encuentra dividida. La mitad de los maestros considera que Juan es respetuoso y participativo; mientras que la otra parte considera que Juan es evasivo y poco participativo.

La motivación se ve limitada por diversos factores. Sentimientos de insuficiencia propios del sujeto que ocasionan rechazo hacia la figura autoritaria del docente, poco entusiasmo por realizar actividades individuales dentro del aula y baja autoestima por temor al rechazo de sus compañeros.

Por su parte, los docentes han observado las siguientes características del alumno: no dispone del material necesario (lápiz, borrador, cuadernos, etc.), no realiza tareas y cuando la termina la entrega sucia, con tachaduras o borrones. Trabaja de manera no secuencial, ni ordenada, tiene problemas de concentración durante la explicación o desarrollo de la actividad. Fallar en la motivación del alumno y no reforzar lo enseñando implica crear una barrera, más que favorecer el aprendizaje del estudiante (Ulloa, 2010).

La dislalia funcional en jóvenes, supone un obstáculo para su integración y adaptación social, así como para conseguir el rendimiento escolar que se espera, de acuerdo al grado escolar. Un alumno con dislalia funcional puede sentirse marginado por sus compañeros, incluso humillado y frustrado, generándole sentimientos de inferioridad y minusvalía respecto de sí mismo, lo que puede repercutir negativamente en el desarrollo afectivo y de su personalidad (Corona, 2010). Lo anterior queda establecido en los resultados del instrumento para determinar el desempeño académico.

El alumno se siente intimidado por sus compañeros cuando tiene que exponer frente al grupo, como por ejemplo: repetición de palabras, bloqueo, tartamudeo, respiración por nariz y boca o duda al contestar.

Contrastante a la investigación de Collaguazo y Riofrio (2011) sobre los problemas del lenguaje oral y su incidencia en el rendimiento escolar del eje de aprendizaje de comunicación verbal y no verbal en el cual concluyeron que las dislalias no inciden en el rendimiento escolar de los mismos, los resultados del presente estudio explica que la dislalia del joven presenta un reto para los docentes, quienes al mantener un currículo rígido que no toma en cuenta las necesidades del alumno provoca barreras curriculares que repercuten en el rendimiento escolar.

Por lo tanto, existe una relación negativa entre dislalia-desempeño académico- prácticas docentes. El alumno al presentar problemas propios del trastorno (dislalia), como la dificultad para pronunciar correctamente los fonemas o la falta de comprensión y discriminación auditiva, su aprendizaje tiende a ir más lento que el resto de sus compañeros.

Los docentes, en este caso, conocen las limitaciones del alumno y al no realizar modificaciones en la forma de explicar o evaluar, se obtiene una respuesta negativa de aprendizaje en el alumno y se contribuye al aislamiento dentro del grupo, ocasionando barreras curriculares que afectan la motivación y repercuten en el desempeño académico.

Si bien el estudio indica que los docentes creen tener una cultura inclusiva y poder manejar situaciones para establecer un aula diversa, aún queda camino y acciones que tomar para llevar a cabo la inclusión en el salón de clases.

Al elegir el muestreo por conveniencia, no es posible generalizar la práctica docente y por lo tanto pudiese no reflejar la situación real del centro escolar. Sin embargo, es importante acentuar que los docentes encuestados imparten clases al alumno sujeto de estudio, por lo cual los resultados son confiables y pueden dar una respuesta significativa a esta investigación.

Es importante señalar la influencia que tiene el docente en los alumnos, las prácticas sean incluyentes o no, afectan a todos los estudiantes dentro del aula.

4.3 Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos se puede responder a la pregunta de investigación. La práctica docente al pasar por alto y/o ignorar las necesidades y limitaciones del alumno con dislalia funcional, afecta el desarrollo escolar y la integración social creando barreras de aprendizaje que se reflejan en un bajo desempeño escolar, desinterés por la escuela e inclusive la deserción. Corroborando la hipótesis que indica que las barreras de aprendizaje curriculares afectan de manera negativa el desempeño escolar del alumno con dislalia funcional

Las barreras de aprendizaje curriculares identificadas en el sujeto del estudio se deben a currículos rígidos o nada flexibles, metodologías y evaluaciones que se lleva a cabo de igual manera con todos los alumnos, sin tener en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje del alumno.

Las BA curriculares implantadas por los docentes se especifican a continuación:

- En la práctica docente existen limitaciones que dificultan la creación de un currículo flexible y adecuado a la realidad del grupo.
- No existen adecuaciones para las actividades realizadas en el aula por grado de dificultad, cantidad y requisitos de resolución en función de las características y necesidades de los alumnos.
- Los docentes consideran limitadas las posibilidades de alcanzar logros desde el contexto escolar ordinario en alumnos con discapacidades, trastornos o enfermedades.
- Carente disposición curricular para atender las Necesidades Educativas del alumno.

- Desconocimiento y desinterés sobre el tema de dislalia funcional.
- Escasa motivación por parte de los docentes hacia el alumno.
- Nulo reforzamiento y generalización de lo enseñado.
- Poca disposición del uso de horas lectivas por parte del docente para programar el currículo y organizar el aula.
- La inexistente participación en grupos de trabajo docente, ocasiona prácticas metodológicas pasivas y desvinculadas.
- La indiferencia de los docentes por generar conocimiento en el centro de trabajo ocasiona un estancamiento hacia la práctica de una cultura inclusiva.
- Escasa reflexión sobre su práctica docente y autoevaluación para mejorar.
- Existe una relación complicada entre la dirección y los docentes, quienes sienten que sus opiniones son pasadas por alto o no tienen el valor suficiente para ser tomadas en cuenta.
- Nula o inexistente comunicación entre el profesorado y las familias, lo que impide el enriquecimiento entre ambas partes y, por tanto la influencia negativa en el desarrollo escolar de los estudiantes con discapacidades o trastornos.

A lo largo de la investigación en la escuela, se observó que el trabajo personalizado de los docentes hacia alumnos con necesidades educativas es complicado.

Al enfrentarse al alumno con dislalia funcional, los docentes tienden a no involucrarlo.; afectando su desarrollo escolar y la integración social. Podemos clasificar las BA curriculares mencionadas en variables contextuales y personales.

Las variables contextuales que afectan el desempeño escolar en Juan son las siguientes:

- Socio-ambientales: Nula o inexistente comunicación entre el profesorado y las familias, lo que impide el enriquecimiento entre ambas partes y, por tanto la influencia negativa en el desarrollo escolar de los estudiantes con discapacidades o trastornos. Los padres de Juan presentan limitaciones económicas para solventar gastos médicos o tratamientos. Por lo cual, los padres prefieren aceptarlo y vivir con ello en lugar de corregir y superar el trastorno.
- Institucionales: La escuela carece de infraestructura y mobiliario suficiente o en buenas condiciones para todo el alumnado. Ambiente escolar autoritario en la cual los docentes no se sienten escuchados y apoyados. Cultura poco inclusiva por parte de los docentes al admitir el desconocimiento e indiferencia por cómo abordar la dislalia funcional.
- Instruccionales: currículo rígido, poco o nada flexible, no adecuación del currículo según las características de aprendizaje del alumno, fallo al motivar, escasa o ninguna coordinación metodológica entre docentes, no existe el reforzamiento y generalización de lo enseñado.

Por otro lado las variables personales que afectan el desempeño escolar en Juan son las siguientes:

- Cognitivas: presenta dificultades para asimilar y comprender temas abordados en el Plan de Estudios, ocasionando obstáculos en la integración y adaptación social. Problemas de concentración durante la explicación o

desarrollo de la actividad, las tareas suponen un reto y necesita de la ayuda del docente para finalizar la actividad.

- Motivacionales: el alumno esta consiente de la marginación por parte de sus compañeros. A pesar del intento por socializar existen situaciones de inferioridad y minusvalía respecto a su persona, lo que ocasiona su timidez y desconfianza. Presenta dificultades para lograr el rendimiento que se espera de él, reflejado en su desempeño escolar y poca disposición para colaborar en equipo con sus compañeros.

4.4 Recomendaciones

Para catalogar a la escuela secundaria Técnica N° 1, como una escuela inclusiva y que acepta la diversidad en el aula, así como practicas docentes que implementan adecuaciones curriculares para satisfacer las demandas del alumnado, es necesario realizar una muestra más grande de maestros.

El estudio se enfocó a la práctica docente y la dislalia funcional de un estudiante en específico; no se consideraron otros factores que también son importantes e influyen en el contexto del alumno, como: sus compañeros de clase y el equipo de profesionales de la USAER.

Si bien se llevó a cabo una entrevista con los padres de familia, el análisis de la información se realizó con respecto al contexto académico y las relaciones sociales del sujeto en la escuela, por lo que es necesaria una evaluación de sus relaciones familiares y cómo influyen en el desempeño académico.

Con respecto a la USAER, es necesario conocer la dinámica que se establece entre el sujeto y el personal de apoyo, pues si bien se mencionó que ayudan dando asesoría con tareas escolares, no se profundizó en las acciones específicas que le pudieron haber brindado apoyo más sólido a su trastorno del habla, debido a que el objetivo del presente trabajo era conocer las barreras curriculares y su incidencia en el desempeño académico.

El objetivo del presente estudio consistió en conocer las repercusiones que tienen las barreras de aprendizaje curriculares en el desempeño académico. Al término del mismo se conocieron cuáles son estas barreras; el siguiente paso sería diseñar, proponer y evaluar un programa de intervención que permitan a Juan superar sus dificultades y mejorar su desempeño escolar.

REFERENCIAS

Libros

Ainscow, M., Booth, T y Dyson, A. (2006). *Mejorando las escuelas, desarrollando la inclusión*. (1ª ed.). Editorial Routledge.

Asociación Americana de Psiquiatría. (2015). DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Editorial Panamericana.

Asociación Americana de Psiquiatría. (2000). DSM-IV. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Editorial Masson.

Azcoaga, J. E. (1970). *¿Qué son los estereotipos del lenguaje?* Editorial Bibliotecas.

Bautista, R. (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. (3ª ed.). Editorial Aljibe.

Buendía, L.; Colás, P. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Editorial McGraw-Hill.

Castanedo, C. (1997). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial: Evaluación e intervención*. Editorial CCS.

Chomsky, N. (1988). *La nueva sintaxis*. Ediciones Paidós.

Coll Florit, M., Aguado, G., Fernandez Zuñiga, A., Gamba, S., Perelló, E., Vila Roviera, J. (2013). *Trastornos del habla y de la voz*. (1a ed.). Editorial UOC.

Cubillas, E. (2004). Análisis de las producciones sintácticas en niños bilingües de primaria. Trabajo presentado en el I Congreso Nacional sobre atención a la diversidad y calidad educativa, Granada. Grupo Editorial Universitario.

- De Ajuariagerra, J. (1973). *Manual de psiquiatría infantil*. (4a ed.). Editorial Masson.
- De Miguel, J., Etxebarria, A., Jaussi, M., Mendía, R y Ruiz, C. (2006). *Desarrollo del lenguaje y de la comunicación en el marco de un modelo inclusivo de intervención*. Editorial Eusko Jaurlaritzar.
- De Raffo, R. (2002). *Lenguaje, comunicación y discurso*. Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Despouy, L. (1993). *Los Derechos Humanos y las personas con discapacidad*. Editorial de las Naciones Unidas.
- Figueredo E. (1984). *Logopedia I*. Editorial Pueblo y Educación.
- Figueroa, C. (2004). *Sistemas de Evaluación Académica*. Editorial Universitaria.
- Fikkert, P. (2000). *Adquisition of phonology*. Editorial Mouton de Gruyter.
- Gallardo, J.R., Gallego, J.L. (2003). *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Ediciones Aljibe.
- Gallego, O. (2000). *Dificultades de la articulación en el lenguaje infantil*. Ediciones Aljibe.
- García, M. (1996). *La encuesta. El Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (3a ed.). Editorial Alianza Universidad Textos.
- Gómez, M. (2017). *Guía Práctica de Terapia de Lenguaje*. Consejo Editorial H. Cámara de Diputados.
- González, J. (2003). *Alteraciones del habla en la infancia. Aspectos clínicos*. Editorial Médica Panamericana.

- González, E. (1999). *Necesidades educativas especiales*. Editorial CCS.
- Gorospe JM, Garrido M, Vera J, Málaga J. (1997). *Valoración de la deficiencia y la discapacidad en los trastornos del lenguaje, el habla y la voz*. Editorial IMSERSO
Ministerio de Migraciones y Servicios Sociales.
- Guisam de, C (2014). *Tratamiento de datos*. (3a ed.). Editorial España.
- Hernández, A. (2001). *Los trastornos del lenguaje entre dos culturas. En Atención a la diversidad en contextos multiculturales*. Grupo Editorial Universitario.
- Himmel. (1985). *Rendimiento académico previo y el currículo en el hogar sobre la autoestima de los alumnos*.
- Izquierdo, C. (2003). *El mundo de los adolescentes*. México: Trillas.
- Jiménez G y Ortiz G. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Editorial Síntesis.
- Johnson, W. (1959). *Problemas de habla infantil*. Editorial Kapelusz.
- Kaye, K. (1976). *Infants' effects upon their mothers' teaching strategies*. Editorial Gardner.
- León, M.J. (2012). *Educación Inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Editorial Síntesis, S.A.
- Luque, A. y Vila, I. (1990). Desarrollo del lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. (2a ed.). Editorial Alianza.
- Medina, V. (2000) *Factores de las dificultades del lenguaje en los niños*. Editorial Cincel.

- Merani, A. (1989). *Diccionario de psicología*. Editorial Grijalbo.
- Miguel, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. 3ª ed. México. Editorial Trillas.
- Ochaíta, E. y Espinosa, M. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes*. Editorial McGraw Hill.
- Parrilla, A. (2007). La Educación Inclusiva en España: una visión desde dentro, en Barton, L y Armstrong, F. (Eds). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive education*. Editorial Springer.
- Pascual, G. (1995). *La dislalia naturaleza, diagnóstico y rehabilitación*. Editorial CEPE.
- Pascual, G. (2001). *Tratamiento de los defectos de articulación en el lenguaje del niño*. Editorial Cisspraxis
- Peñafiel, F. y Fernandez, J. (2000). *Como intervenir en logopedia escolar: resolución de casos prácticos*. Editorial CCs.
- Pereira, (1973). *Trastornos del habla*. Científico Médica.
- Pérez, R. (1991). *Pedagogía Experimental. La Medida en Educación. Curso de Adaptación*. (6a ed.). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rapin, I., Allen, D. A. (1987). *Developmental language disorders: nosologic considerations*. Editorial Academic Press.

RIEB. (2009). *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Docentes de Primaria. Módulo 1: Elementos básicos*. SEP/UNAM.

Rondal, J. (1988). *Trastornos del lenguaje I. Lenguaje oral, lenguaje escrito, neurolingüística*. Editorial Paidós.

Saumell, C., Alsina, G y Arroyo, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento. (Vol.I) Infantil y Primaria*. Editorial Grao.

SEDUC (2017). *Manual de Apoyo a la Educación Inclusiva: Operatividad de los Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*. Gobierno del estado de Campeche.
<https://es.scribd.com/document/392605348/Manual-Usaer-Campeche>

SEP. (2012). *Glosario de Educación Especial. Programa de Fortalecimiento: Educación Especial, Integración Educativa*. Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos. http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/glosario/Glosario_final.pdf

Torres, J., Conesa, M., Brun, C. (2003) *Infancia y desarrollo especial. Trastornos del lenguaje en niños con necesidades educativas especiales*. Editorial CEAC.

Vigotsky, L. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Fausto. Reedición 1995.

Zimmerman, B. y Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Editorial Routledge.

Artículos científicos

- Ainscow, Mel (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, (327), 69-82.
- Alcalay, L. y Antonijevic, N. (1987). Motivación para el aprendizaje: Variables afectivas. *Revista de Educación*, (144), 29-32.
- Anaya-Durand, A. y Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25 (1), 5-14.
- Angelides, P., Antoniou, E. y Charalambous, C. (2010). Making sense of inclusión for leadership and schooling: a case study from Cyprus. *International Journal of Leadership in Education*, 13 (3), 319-334.
- Aram, D.M. (1991) Comments on specific language impairments a clinical cathegory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, (22), 84-87.
- Arnaiz, P. (2008). Cómo promover prácticas inclusivas en educación secundaria. *Revista Opiniones*, (4), 57-71.
- Bañuelos, A. (1993). Motivación escolar. Estudio de variables afectivas. *Perfiles Educativos*, (60), 50-61. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206011.pdf>
- Chomsky, N. (2011). Language and other cognitive systems. What is special about language? *Language Learning and Development*, (7), 263-278.
- Condon, W y Sander, S. (1974). Neonate Movement Is Synchronized with Adult Speech Interactional Participation and Language Acquisition. *Science*, (183), 94- 101.

- Covington, M. (1984). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 85(1), 5-20.
- Covington, M. y Omelich, C. (1979). ¿Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, (37), 1487-1504.
- Dabbah, J. (1994). Trastornos específicos del lenguaje. *Psicología Iberoamericana*, (2), 86-98.
- Domínguez, A. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), pp. 45-51.
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>.
- Durán, D., Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, (331), 73-76.
- Echeita, G. (2002) Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención. *Revista Studia Académica UNED*, (13), 135-152.
- Hernández, A. (2011). Bases del pensamiento logopédico. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(3), 117-144. <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/14-9.pdf>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54.
- Meltzoff, A. y Moore, M. (1977). Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates. *Science*, (198), 75-78.

- Mercado T. & Niño, C. (2012). Factores académicos y personales asociados al rendimiento académico de los estudiantes del Programa de Administración de Empresas de la Universidad de Sucre. *Zona Próxima*, (16), 54-67.
- Miranda, A. y Soriano, M. (2011). Investigación sobre dificultades en el Aprendizaje en los Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad en España. *Learning Disabilities Worldwide*, 1 (1), 2-45.
- Montañés, J. (1989). Psicología evolutiva y educación. Piaget versus Vygotski. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (3), 185-204.
- Otzen, T. & Manterola C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232.
- Ospina, R. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud Bogotá*, (4), 158-160.
- Regal, C. (1999). Dislalias. *Revista Cubana Ortod*, 14(2), 89-93.
- Sánchez, D., Leo, F., Amado, D., González, I y García, T. (2012). Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(2), 227- 250.
- Siegenthaler, R. y Presentación, M. (2011). Estrategias didácticas inclusivas en TDAH. *Quaderns Digitals*, (71), 1-11. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/36960/52132.pdf?sequence=1>
- Tomasevsky, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, (40), 341-388. <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1623/revista-iidh40.pdf>
- Ulloa, M. (2010). Evaluación para construir equidad. *Educación 2001*, (176), 7-9.

Valladares, G. (2008). La familia. Una mirada desde la Psicología. *Medisur*, 6(1), 4-13.

<http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/402>

Artículo periodístico

Gallegos, T. (31 de agosto de 2018). Campeche promueve políticas de inclusión en el aprendizaje. *Novedades Campeche*. <https://www.novedadescampeche.com.mx/vivir/tendencias/campeche-promueve-politicas-de-inclusion-en-el-aprendizaje/>

Tesis

Briseño, L. (2013). *Trastornos del lenguaje y su incidencia en el rendimiento académico de los niños del tercer grado de educación básica paralelo a de la unidad educativa Luis A. Martínez del Cantón Ambato provincia de Tungurahua* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/5804/1/TESIS%20LICENCIADA.pdf>

Collaguazo, A. y Riofrio, R. (2011). *Los problemas del lenguaje oral y su incidencia en el rendimiento escolar de las niñas y niños de los centros educativos “San Gabriel” y “Pío Jaramillo Alvarado”, de la ciudad de Loja, periodo 2010 - 2011* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Loja] <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/3508/1/COLLAGUAZO%20QUIZHPE%20ANDREA%20BEATRIZ%20-%20RIOFRIO%20GAONA%20RUTH%20MARIANELA.pdf>

Corona, C. (2010). *La dislalia funcional: un trastorno del lenguaje, en la Escuela Primaria* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/27218.pdf>

- Cuevas, M. (2017). *Análisis y valoración de un programa de intervención logopedia como elemento de mejora de la práctica docente en la especialidad de audición y lenguaje. Un modelo de investigación- acción en un IES de Ceuta* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/48202/26778154.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Estévez, B. (2015). *La inclusión educativa del alumnado con TDA/TDAH. Rompiendo con las barreras curriculares y organizativas en los centros escolares de educación primaria* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/flexpaper/handle/10481/41749/25615117.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flores, I. (2015). *Intervención psicopedagógica a dos niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación que asisten a una escuela primaria del sur de la Cd. De México* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/31633.pdf>
- Huanga, Y. (2015). *Dificultades Del Lenguaje Oral En Niños Y Niñas De Primer Año De Educación Básica De La Escuela Juan Montalvo De La Ciudad De Pasaje. 2014 – 2015* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica De Machala]. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/4589/1/CD00005-2016-TESIS%20COMPLETA.pdf>
- Moreno, R. (2017). *Análisis y valoración de un programa de intervención logopédica como elemento de mejora de la práctica docente en la especialidad de audición y lenguaje. Un modelo de investigación-acción en un IES de CEUTA* [Tesis doctoral,

Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/flexpaper/handle/10481/48202/26778154.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ortiz, I. y Robles, R. (2013). *Detección e intervención de dislalia funcional en niños del ciclo inicial de primaria en una escuela pública* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/30060.pdf>

Reyes, Y. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/reyes_t_y/contenido.htm

Rojas, S. (2012). *Atención a un niño con dificultades de articulación del lenguaje (dislalia funcional)* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/28891.pdf>

Informe

Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J., y Palafox, J. (2000). Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica (segundo informe). UNESCO, OREALC, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. https://www.researchgate.net/publication/315662094_PRIMER_ESTUDIO_INTERNACIONAL_COMPARATIVO SOBRE LENGUAJE MATEMATICA Y FACTORES ASOCIADOS PARA ALUMNOS DEL TERCER Y CUARTO GRADO DE LA EDUCACION BASICA

Consejo Estatal de Población. (2016). La discapacidad en el estado de Campeche y su distribución municipal. COESPO. <http://www.coespo.campeche.gob.mx/phocadownload/La%20Discapacidad%202016.pdf>

Páginas web

Andújar. (2013). *Entrevista de evaluación psicopedagógica*. Orientación Andújar. <https://www.orientacionandujar.es/>

Bertram, D. (2008). *Likert Scales... are the meaning of life*. Universidad de Belgrado. <http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf>.

Calderón, A. (2004). *El proceso del desarrollo del lenguaje oral (Parte 1)*. Santa Fe Provincia. <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/174430/858460/file/Desarrollo%20del%20Lenguaje%20Oral.pdf>

Calderón, N. (2012). *Detección de Trastornos de Lenguaje*. INFOMED, Red de Salud de cuba. http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitaciontemprana/deteccion_de_trastornos_del_lenguaje.pdf

Escobar, X., López, M^a, Velastegui, A., Maldonado, D., Guamaní, G. (2012). *La Organización Semántica*. Slideshare. <http://www.slideshare.net/andrevelastegui/la-organizacion-semantic>.

González, A. (2010). *Tema 11. El desarrollo de la comunicación en los dos primeros años de vida*. Researchgate. https://www.researchgate.net/publication/314119007_el_desarrollo_de_la_comunicacion_durante_los_dos_primeros_años_de_vida.

Ocampo, G. (2013). *Manejo de estudiantes con dificultades de atención en el aula de clase.*

Números y letras. <http://blog.numerosyletras.com/2010/03/manejo-de-estudiantes-condificultades-de-atencion-en-el-aula-de-clase/>

Pérez, J. (2013). *UAC apertura servicio de rehabilitación de lenguaje.* Universidad

autónoma de Campeche. https://www.uacam.mx/noticias/ver_noticia/359_1

Santoyo, R. (2018). *Más de mil pacientes atendidos en el CEREDI se han beneficiado en su*

desarrollo psicomotor, trastornos del lenguaje y habla. Secretaria de Salud.

<http://www.campeche.salud.gob.mx/index.php/comunicados-comunicacion-social/3015-mas-de-mil-pacientes-atendidos-en-el-ceredi-se-han-beneficiado-en-su-desarrollo-psicomotor-trastornos-del-lenguaje-y-habla>

Sosa, C.M; Valdez, V. Yliani, Y. (2007). *Teoría del funcionalismo (Halliday).* Blogger.

<http://hallidayfuncionalismo.blogspot.com/2007/05/funcionalismo.html>

ANEXOS

Anexo 1. Identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos

Tomado de Tomasevsky (2004), del Manual de Apoyo a la Educación Inclusiva 2017

Este primer instrumento a utilizar en el proceso de identificación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación de los alumnos; está integrado a partir del análisis cualitativo de tres apartados definidos como: Contexto Escolar, Contexto del aula y Contexto Socio familiar.

Al evaluar cada contexto, se pretende identificar aquellos aspectos que se constituyen en barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos. Analizar cómo influyen los diversos factores que dan vida a la escuela, cómo se generan las barreras y de qué manera condicionan el logro educativo, a fin de diseñar o modificar las estrategias pertinentes que permitan enriquecer los ambientes de aprendizaje que contribuyan a la inclusión de los alumnos en la vida escolar.

Cada contexto se describe a partir de cuatro de indicadores del derecho a la educación (Tomasevsky, 2004):

Disponibilidad: ¿Existen los recursos humanos y materiales suficientes y pertinentes para su atención educativa? ¿El servicio educativo opera en forma regular para este alumno/a? ¿Existe la infraestructura, mobiliario y equipo indispensable para el logro de los propósitos educativos con el alumno/a?

Accesibilidad: ¿Existen impedimentos para que el alumno/a asista regularmente a la escuela o para que acceda y haga uso de los bienes y servicios escolares? ¿Se le excluye de las actividades por razones de etnia, origen, color, género, condición socioeconómica, discapacidad, lengua, religión y otra característica y condición?

Adaptabilidad ¿La escuela y la enseñanza se adecúan a las condiciones, características y necesidades específicas del alumno/a para potenciar su aprendizaje y participación? ¿La educación que se le ofrece es significativa, pertinente y relevante?

Aceptabilidad: ¿El alumno/a se siente seguro/a, respetado/a, acogido/a en la escuela y aula? ¿Cree que está aprendiendo y eso que aprende coincide con sus intereses y le resulta útil para su vida actual y futura?

IDENTIFICACIÓN DE LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN.

ESCUELA:
DOCENTE DE GRUPO:

NIVEL:
GRADO:

CONTEXTO AULA		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	No aplica
INDICADORES DE DISPONIBILIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN						
1	Cuenta el salón de clases con el mobiliario y los libros de textos para todos los alumnos					
2	Los alumnos con necesidades específicas* cuentan con mobiliario adaptado					
3	Todos los niños cuentan con sus libros de texto y materiales didácticos, incluyendo a los que requieren libros adaptados y materiales didácticos especiales para compensar sus necesidades					
4	Existe un trabajo colaborativo entre el maestro de grupo regular y el personal de la USAER para la atención de los alumnos de mayor riesgo*					
5	Las condiciones físicas del aula son adecuadas para la atención del alumnado con necesidades específicas					
6	El personal de la USAER brinda los apoyos para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los alumnos que lo requieren					
7	El grupo regular todo el tiempo tiene maestro					
8	Se propicia en los alumnos con necesidades específicas el uso de las TICS como estrategia para potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje					
9	El maestro de grupo tiene la preparación para atender las necesidades específicas de los niños con mayor riesgo					
INDICADORES DE ACCESIBILIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN						
1	Se promueve en el aula el uso de idiomas y sistemas alternativos y aumentativos de comunicación* (Sistema de Escritura en Braille, Lenguaje de Señas Mexicano y/o Tablero de Comunicación) para el alumnado con necesidades específicas	Nunca	A/V	C/S	Siempre	N/A
2	El profesor brinda un trato equitativo a todos sus alumnos					
3	El profesor promueve una mayor participación de todos sus alumnos en las actividades dentro y fuera del aula					
4	El docente busca soluciones cuando algún alumno deja de asistir a la escuela					
5	Todos los alumnos participan activamente en las actividades planteadas en el aula de clase					
6	La clase se imparte en la lengua materna de los niños					
7	Los niños con necesidades específicas participan en actividades culturales, cívicas y/o deportivas					
INDICADORES DE ADAPTABILIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN						
1	El docente de grupo regular implementa acciones que favorezcan la educación de los alumnos que se ausentan de la escuela temporalmente por problemas de salud y/o económicos	Nunca	A/V	C/S	Siempre	N/A
2	El docente de grupo regular identifica a los niños que presentan mayor riesgo					
3	El docente de grupo regular aplica metodologías diferenciadas para atender a la población con necesidades específicas					
4	El docente de grupo regular respeta los estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos					
5	Los docentes de grupo regular realizan ajustes pertinentes* a los elementos del currículo de su asignatura, de acuerdo con las características de sus alumnos para favorecer los aprendizajes					
6	La enseñanza que reciben los niños es acorde a su contexto					
7	El docente de grupo regular ofrece una educación significativa, pertinente y relevante					
INDICADORES DE ACEPTABILIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN						
1	Los estudiantes tienen confianza para solicitar ayudas, preguntar o participar en el aula	Nunca	A/V	C/S	Siempre	N/A
2	En el salón de clases se fomenta la comunicación y la convivencia sana y pacífica entre todos los alumnos					
3	En el aula de clases se desarrollan valores inclusivos compartidos*					
4	Se fomenta el trabajo colaborativo y la ayuda entre los alumnos					
5	Los alumnos son valorados por su esfuerzo, no por los resultados obtenidos en los exámenes					
6	Los alumnos con necesidades específicas son aceptados y respetados por el docente de grupo regular y sus compañeros					
7	En el aula se respetan las diferencias étnicas, religiosas, lingüísticas, etc., de todos					
8	El docente de grupo regular y los alumnos evitan usar apodos para tratarse entre ellos					

CONCLUSIÓN:

Aplicó: _____

IDENTIFICACIÓN DE LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN.

ESCUELA:

NIVEL:

DIRECTOR/A:

C.C.T.:

CONTEXTO ESCOLAR**INDICADORES DE DISPONIBILIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN**

- | | Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre | No aplica |
|--|-------|---------|--------------|---------|-----------|
| 1 La escuela recibe el apoyo del personal de la USAER de manera permanente | | | | | |
| 2 Todos los grupos tienen docente titular de grupo, de manera permanente | | | | | |
| 3 La escuela cuenta con la infraestructura y mobiliario suficiente y en buenas condiciones para atender a todo el alumnado | | | | | |
| 4 La escuela cuenta con los libros de texto y materiales didácticos, incluyendo a los que requieren libros adaptados (Braille, Macrotipo) y materiales didácticos especiales | | | | | |
| 5 La escuela proporciona orientación a los padres de familia respecto al uso continuo y cuidado de los libros y materiales educativos | | | | | |

INDICADORES DE ACCESIBILIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

- | | NUNCA | A VECES | CASI SIEMPRE | SIEMPRE | NO APLICA |
|--|-------|---------|--------------|---------|-----------|
| 1 La escuela garantiza el ingreso de todos los niños que cumplen con los requisitos normativos, sin importar su condición física, social, económica, religiosa, etc. | | | | | |
| 2 Se promueve el uso de idiomas y sistemas alternativos y aumentativos de comunicación para el alumnado con necesidades específicas | | | | | |
| 3 En la escuela se promueve una mayor participación de todos los alumnos incluyendo a los que presentan alguna necesidad específica | | | | | |
| 4 La escuela busca alternativas de solución para los alumnos de mayor riesgo (abandono escolar) | | | | | |
| 5 La escuela cuenta con adaptaciones (rampas, sanitarios, barandales, señalizaciones) para los niños con discapacidad o con un idioma diferente del resto del alumnado | | | | | |

INDICADORES DE ADAPTABILIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

- | | NUNCA | A VECES | CASI SIEMPRE | SIEMPRE | NO APLICA |
|---|-------|---------|--------------|---------|-----------|
| 1 La escuela implementa acciones que favorezcan la educación de los alumnos que se ausentan de la escuela temporalmente por problemas de salud y/o económicos | | | | | |
| 2 En la escuela se identifica a los niños con discapacidad, capacidades sobresalientes, con problemas de salud, migrantes, etc. | | | | | |
| 3 La escuela modifica sus programas adecuando las actividades extracurriculares para fortalecer el aprendizaje de los alumnos que presentan mayor riesgo de rezago o abandono escolar | | | | | |
| 4 La enseñanza que reciben los niños responde a su cultura y a su contexto inmediato | | | | | |

INDICADORES DE ACEPTABILIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

- | | NUNCA | A VECES | CASI SIEMPRE | SIEMPRE | NO APLICA |
|--|-------|---------|--------------|---------|-----------|
| 1 El alumno se siente seguro, respetado y aceptado en la escuela | | | | | |
| 2 El personal que labora en la escuela ofrece apoyo y orientación al alumno cuando tiene algún problema | | | | | |
| 3 Se promueve la participación de todos los niños en actividades académicas, cívicas, culturales y deportivas independientemente de sus condiciones individuales | | | | | |
| 4 Se toma en cuenta las opiniones de los padres y las necesidades específicas de los niños para mejorar las condiciones de la escuela y el proceso educativo | | | | | |
| 5 En la escuela se fomentan la comunicación y la convivencia sana y pacífica entre todos los alumnos | | | | | |
| 6 En la escuela se favorecen los valores inclusivos* entre la comunidad escolar (directores, docentes, padres de familia y alumnos) | | | | | |
| 7 El personal participa en acciones de sensibilización y se interesa por conocer las barreras para el aprendizaje y la participación* | | | | | |
| 8 En las reuniones del CTE se asumen compromisos para atender a los niños de mayor riesgo | | | | | |
| 9 Se aplica y se da seguimiento a los compromisos que se establecen en el CTE, para atender a los niños de mayor riesgo | | | | | |

CONCLUSIÓN:

FECHA DE REALIZACIÓN:

ELABORÓ:

IDENTIFICACIÓN DE LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN.

ESCUELA:

MTRO DE GRUPO:

NIVEL:

GRADO:

NOMBRE DEL ALUMNO (en caso de llenarlo a la fam. de un alumno específico):

CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR

INDICADORES DE DISPONIBILIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

- 1 Los padres de familia le dan la importancia a la educación de sus hijos
- 2 Los padres de familia brindan los apoyos a sus hijos en el hogar para enriquecer los aprendizajes
- 3 Los padres de familia proporcionan a sus hijos los útiles escolares básicos que requieren en sus aprendizajes
- 4 Los padres de familia cuidan de la salud de sus hijos
- 5 La Asociación de Padres de Familia y el Consejo Escolar de Participación Social, colaboran para la mejora de la escuela
- 6 La familia cuenta con solvencia económica para atender en caso necesario las necesidades específicas de su hijo (estudios médicos y/o medicamentos)
- 7 La familia promueve con el niño su asistencia y/o participación en actividades culturales, sociales y/o deportivas

Nunca A veces Casi siempre Siempre No aplica

INDICADORES DE ACCESIBILIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

- 1 Se informa a los padres de familia acerca de los proyectos de mejora escolar
- 2 Los padres de familia se involucran y contribuyen en la gestión para mejorar y garantizar accesos acordes a las necesidades de los alumnos
- 3 Los padres de familia manifiestan altas expectativas para el aprendizaje de sus hijos
- 4 Los padres de familia fomentan y respetan los valores que promueve la inclusión como el respeto a otras familias y a la no discriminación

NUNCA A VECES CASI SIEMPRE SIEMPRE NO APLICA

INDICADORES DE ADAPTABILIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

- 1 El padre de familia conoce las actividades y propósitos de la escuela
- 2 Los padres de manera permanente asisten a la escuela para indagar los avances de su hijo y tomar acuerdos con los profesores
- 3 Los padres de familia reconocen y aceptan las necesidades específicas de sus hijos
- 4 En el hogar existen los apoyos adecuados para las necesidades específicas de los niños
- 5 La familia favorece la asistencia y la participación del niño en actividades culturales, sociales y/o deportivas

NUNCA A VECES CASI SIEMPRE SIEMPRE NO APLICA

INDICADORES DE ACEPTABILIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

- 1 El padre de familia se siente parte de la comunidad escolar
- 2 Se informa a los padres de familia en tiempo y forma acerca de las necesidades de su hijo
- 3 El padre de familia contribuye a fortalecer una cultura para abatir el Bullying
- 4 El padre de familia contribuye a resolver los desacuerdos, escuchando, hablando y comprometiéndose
- 5 Los padres de familia reciben información acerca de la concordancia que existe entre los propósitos de la escuela y la familia
- 6 Los padres de familia contribuyen en la construcción de un ambiente familiar de respeto, afecto y apoyo al desempeño escolar
- 7 El padre de familia reporta si su hijo es víctima de violencia en la escuela

NUNCA A VECES CASI SIEMPRE SIEMPRE NO APLICA

CONCLUSIÓN:

IMPRESIÓN GENERAL. (Análisis interdisciplinario).

FECHA _____

Anexo 2. Cuestionario para el estudio de las condiciones organizativas y curriculares en las aulas de educación secundaria para responder a las necesidades educativas del alumnado.

Modificado de Estevez (2015).

NOMBRE:

FECHA:

INSTRUCCIONES: SELECCIONE UNA DE LAS SIGUIENTES OPCIONES

DATOS DE IDENTIFICACION

1. EDAD

20-30 AÑOS 30-40 AÑO MÁS DE 40 AÑOS

2. GÉNERO.

FEMENINO MASCULINO

3. TITULACIÓN.

DIPLOMATURA LICENCIATURA ESTUDIOS DE POSTGRADO

4. CATEGORÍA PROFESIONAL.

TUTOR DOCENTE DOCENTE DE APOYO

5. EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA

- 5 AÑOS DE 10 A 20 AÑOS DE 5 A 10 AÑOS + DE 20 AÑOS

6. CICLOS ESCOLARES.

PRIMERO SEGUNDO TERCERO

7. FORMACIÓN COMPLEMENTARIA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD.

SI NO

8. PRESENCIA EN EL AULA DEL ALUMNADO CON NEE.

DISCAPACIDADES TRASTORNO DE CONDUCTA TDH OTROS TRAST

DIMENSIÓN I. CREENCIAS

Para responder a los ítems de la primera dimensión, "CREENCIAS", seleccione sólo una de las respuestas y exprese el grado de acuerdo con el enunciado propuesto, graduado en una escala de 1 a 4: 4: totalmente de acuerdo, 3: de acuerdo, 2: desacuerdo, 1: totalmente en desacuerdo; seleccionando sólo una de las respuestas.

1. TODOS LOS ESCOLARES PUEDEN APRENDER JUNTOS EN UNA MISMA AULA, CON INDEPENDENCIA DE SUS CONDICIONES PERSONALES, SOCIALES OCULTURALES.

1 2 3 4

2. EL ÉXITO EN EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO ESTÁ CONDICIONADO POR LA DIVERSIDAD DE ESCOLARES EN LA MISMA AULA
1 2 3 4
3. TODOS LOS ESCOLARES, CON INDEPENDENCIA DE SUS CARACTERÍSTICAS PERSONALES, PUEDEN ALCANZAR LOGROS ACADÉMICOS Y SOCIALES EN SU ESCOLARIZACIÓN ORDINARIA.
1 2 3 4
4. SÓLO SE DEBE DISEÑAR UNA RESPUESTA EDUCATIVA ESPECÍFICA CUANDO HAY ESTUDIANTES DIAGNOSTICADOS CON ALGUN TRASTORNO O DISCAPACIDAD QUE LES IMPIDA O DIFICULTE CONSEGUIR LOS OBJETIVOS GENERALES.
1 2 3 4
5. TODOS LOS ESCOLARES PRESENTAN HABILIDADES DESTACADAS QUE DEBEN SER CONSIDERADAS EN EL DISEÑO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.
1 2 3 4
6. EL FRACASO ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES ES CONSECUENCIA DE SUS CAPACIDADES PERSONALES.
1 2 3 4
7. LA PARTICIPACIÓN DE OTROS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR (OTROS DOCENTES, FAMILIAS, VOLUNTARIOS...) INFLUYE POSITIVAMENTE EN EL ÉXITO ESCOLAR DEL ESTUDIANTE.
1 2 3 4

DIMENSIÓN II. CONDICIONES EN LAS QUE DESARROLLO MI PRÁCTICA DOCENTE

Para responder a los ítems de la segunda dimensión, "CONDICIONES EN LAS QUE DESARROLLO MI PRÁCTICA DOCENTE", exprese el grado de acuerdo con el enunciado propuesto, graduado en una escala de 1 a 4: 4: siempre, 3: frecuentemente, 2: esporádicamente y 1: nunca; seleccionando sólo una de las respuestas.

1. EN EL CENTRO ESCOLAR EN EL QUE DESARROLLO MI TRABAJO SE FOMENTA UNA PRÁCTICA DOCENTE BASADA EN EL RESPETO Y LA VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS, QUE PROMUEVE LA PARTICIPACIÓN Y EL APRENDIZAJE DE TODO EL ALUMNADO.
1 2 3 4
2. POSEO LA SUFICIENTE FORMACIÓN PARA ATENDER LAS DIVERSIDADES QUE PUEDAN HABER EN MI AULA.
1 2 3 4
3. ESTOY LIBERADO O LIBERADA DE HORAS LECTIVAS PARA PROGRAMAR EL CURRÍCULO Y LA ORGANIZACIÓN DE MI AULA.
1 2 3 4
4. PARTICIPO EN GRUPOS DE TRABAJO Y ACCIONES FORMATIVAS RELACIONADAS CON LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
1 2 3 4

5. PRACTICO EL APOYO Y ACOMPAÑAMIENTO ENTRE PROFESIONALES EN MI AULA
1 2 3 4
6. EN LAS TUTORIAS QUE MANTENGO CON LAS FAMILIAS OBTENGO INFORMACIÓN DEL ESCOLAR RELEVANTE PARA DISEÑAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.
1 2 3 4
7. LAS FAMILIAS PARTICIPAN EN EL AULA APOYANDO LA FORMACIÓN ACADÉMICA DEL ALUMNADO.
1 2 3 4
8. EN LAS TUTORÍAS QUE MANTENGO CON LAS FAMILIAS INFORMO DE LAS ADAPTACIONES REALIZADAS EN EL AULA
1 2 3 4
9. USO HERRAMIENTAS COMO LA AGENDA O PLATAFORMAS EDUCATIVAS PROPIAS DEL CENTRO, COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN ACTIVO Y FRECUENTE CON LAS FAMILIAS.
1 2 3 4
10. EN MI AULA DISPONGO DE LOS RECURSOS MATERIALES NECESARIOS PARA ATENDER LAS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES DE MIS ESTUDIANTES.
1 2 3 4

DIMENSIÓN III. PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO

Para responder a los ítems de la tercera dimensión, "PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO", exprese el grado de acuerdo con el enunciado propuesto, graduado en una escala de 1 a 4: 4: siempre, 3: frecuentemente, 2: esporádicamente y 1: nunca; seleccionando sólo una de las opciones.

1. PLANIFICO EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, TENIENDO EN CUENTA LAS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES DE MIS ESTUDIANTES.

LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR QUE REALIZO LA REVISO, CONCRETO Y DETALLO CADA AÑO ESCOLAR EN FUNCIÓN DEL GRUPO ADJUDICADO.

1 2 3 4

2. EVALUO E IDENTIFICO LAS DIFICULTADES PERSONALES DE CADA ESTUDIANTE QUE LIMITAN SU APRENDIZAJE Y LE IMPIDEN SU PARTICIPACIÓN EN CLASE, PARA REALIZAR ADECUACIONES EN MI PROGRAMACIÓN.

1 2 3 4

3. EVALUO E IDENTIFICO LAS CARACTERÍSTICAS CONTEXTUALES (PLANIFICACIÓN, DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA, CLIMA Y ORGANIZACIÓN DEL AULA, RECURSOS MATERIALES Y HUMANOS...) QUE LIMITAN EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE Y LE IMPIDEN SU PARTICIPACIÓN EN CLASE PARA REALIZAR ADECUACIONES EN MI PROGRAMACIÓN.

1 2 3 4

4. ENSEÑO CONTENIDOS Y DESARROLLO COMPETENCIAS QUE TIENEN SIGNIFICADO PARA LOS ESCOLARES.

1 2 3 4

5. TRABAJO CON DISTINTAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA CON LOS ESTUDIANTES.

1 2 3 4

6. CREO Y DISPONGO DE MATERIALES VARIADOS (VISUALES, SONOROS, MANIPULABLES...) PARA QUE EL ALUMNADO SIGA MIS EXPLICACIONES Y REALICE LAS ACTIVIDADES ENCOMENDADAS.

1 2 3 4

7. PARA PRESENTAR LOS CONTENIDOS DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS INCLUYO GUÍAS DIDÁCTICAS PARA EL ALUMNADO QUE SEÑALAN LOS ASPECTOS MÁS RELEVANTES, ASÍ COMO TAREAS, FECHAS Y EVALUACIONES.

1 2 3 4

8. PROPORCIONO DIFERENTES ACTIVIDADES PARA QUE TODO EL ALUMNADO PUEDA PARTICIPAR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

1 2 3 4

9. ADECUO LAS ACTIVIDADES EN GRADO DE DIFICULTAD, CANTIDAD Y REQUISITOS DE RESOLUCIÓN EN FUNCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES PRESENTES EN MI AULA.

1 2 3 4

10. COMBINO ACTIVIDADES INDIVIDUALES Y GRUPALES.

1 2 3 4

11. CADA GRUPO DE TRABAJO PUEDE ESTAR OCUPADO EN UNA ACTIVIDAD DIFERENTE.

1 2 3 4

12. ME ASEGURO DE QUE TODOS LOS ESTUDIANTES ESTÁN PARTICIPANDO EN LA RESOLUCIÓN DE LA ACTIVIDAD PROPUESTA AL GRUPO.

1 2 3 4

13. EL ALUMNADO PUEDE ASUMIR ROLES PROPIOS DEL DOCENTE AL DESARROLLAR LAS ACTIVIDADES, PARA APOYARSE ENTRE SI.

1 2 3 4

14. EL FORMATO EN EL QUE SE PRESENTAN LAS ACTIVIDADES ES SENCILLO EN SU REDACCIÓN Y ESTÉTICA.

1 2 3 4

15. LAS INSTRUCCIONES PARA REALIZAR LAS TAREAS SON CLARAS Y DE FÁCIL COMPRENSIÓN.

1 2 3 4

16. REPITO LAS INSTRUCCIONES PARA DESARROLLAR LAS ACTIVIDADES.

1 2 3 4

17. USO SEÑALIZADORES, MARCADORES, SEÑALES SONORAS O CUALQUIER HERRAMIENTA QUE LE PERMITA AL ALUMNADO ORGANIZAR LOS MATERIALES Y EL INICIO, DESARROLLO Y FINALIZACIÓN DE LAS TAREAS.

1 2 3 4

18. MANTENGO EL CONTACTO OCULAR Y EMPLEO SEÑALES PARA REDIRIGIR LA ATENCIÓN DE AQUELLOS QUE LA PIERDEN CON MAYOR FACILIDAD.

1 2 3 4

19. SUPERVISO EL AVANCE Y EL DESARROLLO DEL TRABAJO DEL ALUMNADO.

1 2 3 4

20. PROVEO DE LISTAS DE CONTROL A LOS ESTUDIANTES SOBRE LA SECUENCIACIÓN DE TAREAS QUE HAY QUE HACER DIARIAMENTE.

1 2 3 4

21. PERMITO TIEMPO EXTRA DE RESOLUCIÓN DE LA ACTIVIDAD A AQUELLOS QUE ASÍ LO REQUIEREN.

1 2 3 4

22. ESTOY DISPONIBLE PARA RESPONDER A LAS PREGUNTAS Y ORIENTAR AL ALUMNADO CUANDO PARTICIPAN EN LAS ACTIVIDADES, PROPORCIONANDO UNA RETROALIMENTACIÓN INMEDIATA.

1 2 3 4

23. INCENTIVO LOS LOGROS CONSEGUIDOS, CONCEDIENDO PRIVILEGIOS, RECOMPENSAS MATERIALES O DE CUALQUIER OTRO TIPO CUANDO SE CUMPLEN LOS OBJETIVOS MARCADOS.

1 2 3 4

24. REDUZCO LAS TAREAS DISPUESTAS PARA CASA SIEMPRE QUE EL ESCOLAR ASÍ LO REQUIERE.

1 2 3 4

25. ME ASEGURO DE QUE LOS ESTUDIANTES HAN APUNTADO CORRECTAMENTE LOS DEBERES Y TAREAS PARA CASA, ASÍ COMO CUALQUIER OTRA INFORMACIÓN QUE SE DEBIERA TENER EN CUENTA: EXÁMENES, FECHAS DE REALIZACIÓN O ENTREGA DE TRABAJOS.

1 2 3 4

26. DISPONGO AL ALUMNADO EN EL AULA TENIENDO EN CUENTA SUS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES.

1 2 3 4

27. MI AULA ESTÁ PROVISTA DE ESPACIOS QUE FAVORECEN LA CONCENTRACIÓN Y LA ATENCIÓN.:

1 2 3 4

28. MI AULA ESTA PROVISTA DE ESPACIOS QUE PERMITEN LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES ACTIVAS Y DINÁMICAS.

1 2 3 4

29. CERCA DE MI MESA SE SIENTAN AQUELLOS NIÑOS Y NIÑAS QUE REQUIEREN DE MEJORES CONDICIONES PARA SU ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN.

1 2 3 4

30. LA DISTRIBUCIÓN DE LA JORNADA ESCOLAR ES SIEMPRE LA MISMA, Y SI HAY ALGÚN CAMBIO AL RESPECTO AVISO CON ANTELACIÓN.

1 2 3 4

31. ESTABLEZCO UN CALENDARIO DE EXÁMENES QUE LOS ESTUDIANTES Y LAS FAMILIAS CONOCEN DE ANTEMANO.

1 2 3 4

32. NO PROGRAMO MÁS DE UN EXAMEN POR DÍA.

1 2 3 4

33. PREVIO A LA REALIZACIÓN DE LAS PRUEBAS, SE EFECTÚAN ENSAYOS DE LAS MISMAS.

1 2 3 4

34. LAS EVALUACIONES SE ADAPTAN EN TIEMPO Y DESARROLLO A LAS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES QUE ASÍ LO REQUIEREN.

1 2 3 4

35. PRACTICO DIFERENTES MODALIDADES DE EVALUACIÓN: INDIVIDUAL O EN EQUIPO, ESCRITAS U ORALES.

1 2 3 4

36. LOS RESULTADOS ESPERADOS ADMITEN DISTINTOS NIVELES Y GRADOS DE COMPETENCIA, EN FUNCIÓN DE LAS HABILIDADES Y CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO.

1 2 3 4

37. EL ALUMNADO DISPONE DE LAS INSTRUCCIONES NECESARIAS PARA REALIZAR LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN MIENTRAS LAS DESARROLLA.

1 2 3 4

38. ORIENTO AL ALUMNADO MIENTRAS REALIZA LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN.

1 2 3 4

39. DOY COPIAS O INFORMO DE LAS EVALUACIONES REALIZADAS A LAS FAMILIAS PARA REFORZAR Y MEJORAR LAS DIFICULTADES DETECTADAS.

1 2 3 4

40. LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO ME SIRVE PARA MEJORAR EL PROGRAMA CURRICULAR Y SU DESARROLLO.

1 2 3 4

DIMENSIÓN IV. CREACIÓN DE ENTORNOS DE APRENDIZAJES SEGUROS

Para responder a los ítems de la cuarta dimensión, "CREACIÓN DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE SEGUROS", exprese el grado de acuerdo con el enunciado propuesto, graduado en una escala de 1 a 4: 4: siempre, 3: frecuentemente, 2: esporádicamente y 1: nunca; seleccionando sólo una de las respuestas.

1. EN CLASE HAY REGLAS BÁSICAS, ELABORADAS POR TODOS, QUE REGULAN LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO.

1 2 3 4

2. IMPLICO A LOS ESCOLARES EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS, OTORGÁNDOLES A TODOS Y CADA UNO DE ELLOS RESPONSABILIDADES

1 2 3 4

3. LAS REGLAS DE MI AULA ESTÁN FORMULADAS EN TÉRMINOS POSITIVOS Y NO DE PROHIBICIÓN (NO).

1 2 3 4

4. LAS REGLAS PERMANECEN VISIBLES Y SE RECUERDAN A DIARIO.

1 2 3 4

5. EL USO Y ORGANIZACIÓN DEL MATERIAL ESCOLAR ESTÁ REGULADO.

1 2 3 4

6. EL ALUMNADO SE ENCARGA DE CUIDAR EL MATERIAL, RECOGERLO Y ALMACENARLO A DIARIO.
1 2 3 4
7. LOS ESTUDIANTES SABEN CÓMO PUEDEN RECIBIR MI AYUDA DE FORMA NO DISRUPTIVA O LA AYUDA DE OTROS ESTUDIANTES.
1 2 3 4
8. RECUERDO A DIARIO VARIAS VECES CUÁNDO SE PUEDE HABLAR ENTRE SÍ EN CLASE Y EN QUÉ TONO DE VOZ DEBEN HACERLO*
1 2 3 4
9. PERMITO EL MOVIMIENTO EN EL AULA, DEFINIENDO CÓMO PUEDEN MOVERSE POR EL ESPACIO DE CLASE DE MANERA NO DISRUPTIVA Y, CÓMO Y CUÁNDO SE PUEDE SALIR DE CLASE.
1 2 3 4
10. SOY CONSCIENTE EN LA APLICACIÓN DE LAS CONSECUENCIAS CUANDO LAS REGLAS NO SON RESPETADAS.
1 2 3 4
11. EL CASTIGO ES LA TÉCNICA QUE MÁS UTILIZO CUANDO SE INCUMPLEN LAS NORMAS.
1 2 3 4
12. CUANDO UN ESTUDIANTE REPITE COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS, CONSIDERO QUE NECESITA DE UN CONTROL EXTERNO DEL FAMILIAR O DEL DIRECTOR O DIRECTORA DEL COLEGIO PARA QUE APRENDA A REGULAR SUS COMPORTAMIENTO.
1 2 3 4
13. SUSTITUYO EL VERBO "SER" POR EL VERBO "ESTAR" PARA NO ATACAR LA AUTOESTIMA Y MOSTRAR LA CONDUCTA CORRECTA.
1 2 3 4
14. PARA LLAMAR LA ATENCIÓN SOBRE EL MAL COMPORTAMIENTO, LO HAGO DESDE LA CERCANÍA FÍSICA Y MANTENIENDO EL CONTACTO OCULAR, EVITANDO LAS REPRIMENDAS PÚBLICAS Y LA CULPABILIDAD.
1 2 3 4
15. LLAMO LA ATENCIÓN SOBRE EL COMPORTAMIENTO ESPECÍFICO Y NO SOBRE EL ESTUDIANTE, PARA EVITAR SU ETIQUETAMIENTO Y CULPABILIDAD.
1 2 3 4

16. PLANTEO ACTIVIDADES QUE AYUDAN AL ESCOLAR A ENFRENTARSE CON LAS DIFICULTADES QUE ENCUENTRA EN SU RELACIÓN CON EL ENTORNO, EN TÉRMINOS POSITIVOS Y CONSTRUCTIVOS.

1 2 3 4

17. GESTIONO LOS CONFLICTOS PROMOVRIENDO EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE AUTOEVALUACIÓN, PARA QUE EL ESCOLAR TOMÉ MAYOR CONCIENCIA DE SU ACTUACIÓN, LOS ERRORES COMETIDOS Y LAS POSIBLES SOLUCIONES.

1 2 3 4

18. PREVENGO LAS SITUACIONES QUE PUEDAN GENERAR CONFLICTO, ESPECIALMENTE EN LOS TIEMPOS DE RECREO O ACTIVIDAD FÍSICA.

1 2 3 4

19. BRINDO OPORTUNIDADES PARA QUE EL ESTUDIANTE EXPERIMENTE EL ÉXITO Y SE SIENTA VALORADO.

1 2 3 4

20. A LA HORA DE APLICAR LAS CONSECUENCIAS DE UN MAL COMPORTAMIENTO, TENGO EN CUENTA LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES DEL ESCOLAR.

1 2 3 4

21. RECONOZCO, REFUERZO Y RECOMPENSO LA BUENA CONDUCTA DE FORMA CONCRETA.

1 2 3 4

22. ACUERDO LOS SISTEMAS DE REFORZAMIENTO CON LAS FAMILIAS PARA SU APLICACIÓN EN CASA.

1 2 3 4

¡Gracias por su colaboración!

Anexo 3. Reporte docente

Tomado del Manual de Apoyo a la Educación Inclusiva 2017

REPORTE DEL DOCENTE DETECCIÓN DE ALUMNOS EN SITUACIÓN DE MAYOR RIESGO.

ALUMNO/A: _____ Edad: _____ Grado: _____

Docente de grupo: _____

Instrucciones: Para determinar el nivel de riesgo de la situación del alumno es importante poder determinar en qué medida se hace presente cada indicador, siguiendo los siguientes valores:

1: Casi nunca

2: A veces

3: Casi siempre

Recuerde que puede ampliar información que considera relevante que no esté contemplada en los indicadores. La información que proporcione es confidencial.

A) DESEMPEÑO ACADÉMICO.	1	2	3
1. Su lectura es como la de otros alumnos de su grupo.			
2. Comprende lo que lee			
3. Muestra interés por la lectura			
4) Su escritura es legible			
5) Se expresa por escrito de forma coherente			
6) Logra escribir al dictarle.			
7) Resuelve operaciones matemáticas básicas acordes a su grado			
8) Resuelve problemas usando estrategias convencionales y no convencionales			
9) Aplica su conocimiento matemático en problemas cotidianos			
10) Resuelve operaciones usando cálculo mental.			
Otros aspectos a considerar:			
B) HABILIDADES PARA EL APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN.	1	2	3
1) Se concentra durante las explicaciones o al hacer las tareas.			
2) Mantiene la atención, aunque haya otros estímulos que pudieran distraerlo.			
3) Termina los trabajos.			
4) Logra recordar lo que ha estudiado o aprendido.			
5) Recuerda narraciones, películas y hechos de relevancia.			
6) Comprende lo que tiene que hacer y planifica lo que va a hacer.			
7) Aprende con facilidad.			
8) Emplea estrategias adecuadas para resolver las tareas.			
9) Se esfuerza por trabajar.			
10) Muestra interés por aprender.			
Otros aspectos a considerar:			
C) COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y COMUNICATIVA.	1	2	3
1) Escucha con atención cuando se le habla.			
2) Comprende cuando le dan indicaciones.			
3) Es capaz de mantener una conversación.			
4) Emplea un vocabulario adecuado.			
5) Muestra fluidez cuando se expresa oralmente			

6) Muestra una pronunciación acorde a su edad y grupo.			
7) Es capaz de explicar con orden y coherencia algo cuando se le pregunta.			
8) Todos le entienden cuando habla.			
9) Comprende el sentido figurado, las moralejas, los refranes			
10) Es capaz de narrar o explicar algo que le sucede o quiere comunicar			
Otros aspectos a considerar:			
D) HABILIDADES PARA LA CONVIVENCIA Y DE CONDUCTA SOCIAL	1	2	3
1) Evita situaciones de peligro			
2) Resuelve adecuadamente sus conflictos con otros (diálogo, negociación)			
3) Respeta a compañeros y adultos			
4) Se relaciona adecuadamente con sus compañeros			
5) Muestra disposición para colaborar con otros al realizar algún trabajo o tarea			
6) Acata las normas y reglas del aula y escuela			
7) Muestra sentimientos de solidaridad o empatía con sus compañeros			
8) Su comportamiento habitual es el adecuado para el trabajo y convivencia			
9) Tiene una adecuada tolerancia a la frustración cuando algo no le sale			
10) Muestra características de liderazgo sobre sus compañeros.			
Otros aspectos a considerar:			
E) COLABORACIÓN FAMILIAR.	1	2	3
1) La familia está pendiente del progreso del alumno.			
2) La madre o padre asiste a las reuniones que convoque el docente.			
3) El alumno asiste a la escuela con el material de trabajo indispensable.			
4) El alumno asiste a la escuela todos los días y puntualmente.			
5) El alumno acude a la escuela alimentado.			
6) El alumno tiene un buen aseo personal (cabello, uñas, ropa)			
7) El alumno cumple con las encomiendas que lleva a su casa (tareas, invest.).			
8) La familia apoya y atiende las necesidades de aprendizaje del niño			
9) La familia muestra interés por la situación de su hijo			
10) La familia sigue las recomendaciones que le da el docente de grupo			
Otros aspectos a considerar:			

Fecha: _____

Docente de grupo

Especialista

Vo.Bo. Director/a U

Anexo 4. Evaluación del desempeño escolar del alumno

Tomado del Manual de Apoyo a la Educación Inclusiva, 2017

Primaria y Secundaria.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO ESCOLAR DEL ALUMNO

Modificado de: CUESTIONARIO PARA LA VALORACIÓN DEL ESTILO DE APRENDIZAJE.
de Baltasar Ramos Gisbert.

Alumno/a: _____
Grado: _____ Docente: _____
Especialista: _____ Fecha: _____

A continuación, se le presentan una serie de indicadores para que usted, pensando en las conductas que el niño (a) realiza con mayor frecuencia, pueda identificar el estilo con que su alumno afronta la tarea y las relaciones sociales.

1. MOTIVACIÓN.	SÍ	A/V	NO
Se enfrenta a la tarea con curiosidad y sin miedo al fracaso.			
Se aburre con tareas que domina.			
Busca tareas nuevas o que le supongan retos.			
Orienta la actividad de sus compañeros			
Siente la tarea como una amenaza que pone en evidencia su falta de dominio.			
Prefiere tareas fáciles que ya domina.			
Siente el error como un fracaso.			
Para que realice y termine una tarea es necesario que se le dé recompensas.			
¿De qué tipo? Premios () Elogios o reconocimiento () Algún beneficio ()			
Tipo de ayuda que necesita al trabajar:			
Solicita información después de la explicación () Solicita repetición de las instrucciones ()			
Requiere más tiempo para realizar las actividades () Requiere apoyo toda la actividad ()			
Constantemente pide aprobación sobre su trabajo o pregunta si está bien.			

2. PROCESO DE ATENCIÓN.
Cuando se le presenta una tarea o inicia alguna actividad:
Focaliza su atención sin problema () Focaliza la atención pero no por mucho tiempo ()
No focaliza su atención () Necesita ayuda para focalizar su atención ()
Para que focalice su atención ¿qué tipo de ayuda requiere?
¿A qué tipo de actividad o información focaliza más la atención?
Tiempo que logra mantenerse atento en una actividad o tarea
Preescolar: Menos de 5 min () De 5 a 10 min () De 10 a 20 min () De 20 a 30 min ()
Prim/Secund.: < 15 min. () De 15 a 20 min. () Entre 20 a 30 min. () Hasta 40 min. ()
¿Qué estímulos o factores contribuyen a que pierda la atención durante una actividad?

3. MATERIALES DE TRABAJO.	SÍ	A/V	NO
Tiene su material de trabajo siempre disponible (lápiz, borrador, cuadernos...)			
Es cuidadoso con su material de trabajo o con el que le prestan.			
Sus materiales de trabajo están en orden y con las tareas terminadas.			
Las tareas están limpias, sin tachaduras o borrones.			
¿Qué tipo de material concreto requiere para poder comprender o trabajar?			

4. ESTRATEGIAS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE.			
Prefiere tener indicaciones completas y saber qué hacer antes de empezar.			
Trabaja de manera secuencial, yendo de paso en paso hasta culminar.			
Trabaja de manera desordenada, por ensayo y error, con impulsividad.			
Prefiere pensar detenidamente las cosas antes de resolverlas.			
Trabaja sin pensar mucho ya que esto le causa fatiga mental o cansancio.			
Auditivo: Capta, retiene y comprende mejor la información escuchada, incluso cuando aparentemente parece no estar atendiendo. Algunos de sus rasgos son: -Escucha: Prefiere escuchar, aprende escuchando y atendiendo las explicaciones () -Verbales externos: Tiene la necesidad de verbalizar lo que están tratando de aprender o recordar, como pensar en voz alta () -Verbales internos: Tiende a concentrarse en sí mismo, es como hablar hacia su interior ()			
Visual: Capta, retiene y comprende mejor la información visual. Trabaja con gráficos, esquemas, ilustraciones () Es observador, comprende mejor las tablas, cuadros y esquemas ()			
Kinestésico: Capta, retiene y comprende mejor la información en la que se involucra activamente. Se muestra más interesado, concentrado y participativo en actividades que implican hacer algo () Recuerda más fácilmente y puede explicar las cosas que aprendió haciéndolas ()			

5. RELACIONES SOCIALES EN EL AULA.
¿Cómo se relaciona con sus compañeros en el aula?
¿Cómo se relaciona con el docente?
¿Cómo se relaciona con otros adultos?

En caso de que su comportamiento no sea adecuado, ¿qué tipo de conductas generan problema?

6. RELACIONES SOCIALES FUERA DEL AULA.	SÍ	A/V	NO
En el recreo tiende a estar solo, aislado, sin saber qué hacer.			
Busca la compañía de su maestro o de otros adultos.			
Se acerca a otros niños y juega con ellos.			
Sus compañeros lo buscan para jugar o platicar.			
Prefiere jugar con niños más grandes () o más pequeños ()			
Molesta a otros compañeros sin integrarse en el juego.			
Otros:			
¿Qué juegos prefiere?			
Formas de resolver un conflicto o una necesidad. Intenta resolverlos sin lograrlo () Intenta resolverlos agrediendo () Evade el problema () Solicita ayuda a algún adulto () Soluciona el problema por sí mismo () Otro:			

7. ÁMBITO ACADÉMICO.
¿En qué áreas escolares (asignaturas/campos formativos) tiene buen desempeño?
¿En qué áreas escolares (asignaturas/campos formativos) tiene mal desempeño?

Alguna otra información que considere pertinente agregar:

Nombre y firma

Anexo 5. Entrevista para el sujeto de caso

Modificado de Andújar, (2013)

1. DATOS PERSONALES.

Nombre y Apellidos:

Fecha de Nacimiento:

Curso:

Nombre del Padre:

Edad y Profesión:

Nombre de la Madre:

Edad y Profesión:

Hermanos (Edad y Ocupación):

Dirección:

Teléfono:

2. ANTECEDENTES ESCOLARES.

- ¿En qué año ingresaste en el centro?
- ¿Estuviste en algún centro anteriormente?
- ¿Por qué te cambiaste?
- ¿Cómo te ha ido en los cursos anteriores?
- ¿Has repetido alguna vez? ¿Qué curso? ¿Por qué crees que repetiste?
- ¿Cómo te va este curso?
- ¿En Matemáticas? ¿Cómo se te dan? Calificación.
- ¿En Lengua? ¿Cómo se te da? Calificación.
- ¿En las otras áreas? Calificación.
- ¿Tienes asignaturas suspensas del curso pasado?
- Tus asignaturas preferidas son..... ¿Por qué?
- Las asignaturas más difíciles para ti son....¿Por qué?

3. MEDIDAS PREVIAS.

- ¿Has ido alguna vez a refuerzo de alguna asignatura?
- ¿Cómo te fue? ¿Crees que te ayudó?
- ¿Cuánto tiempo has estado?
- ¿Has asistido al aula de apoyo a la integración?

4. HISTORIAL MÉDICO.

- ¿Cómo fue tu parto? ¿Hubo alguna incidencia que te hayan contado?

- ¿Tienes alguna minusvalía?
- ¿Padeces o has padecido alguna enfermedad?

5. PERSONALIDAD.

- ¿Cómo te describirías a ti mismo/a?
- ¿Cómo crees que te ven los demás?
- ¿Qué es lo que más te gusta de ti?
- ¿Y lo que menos?
- Cuando apruebas una asignatura crees que se debe:
 - Tu esfuerzo
 - Buena suerte
 - Lo bueno que eres.
- Cuando suspendes una asignatura crees que se debe:
 - Falta de esfuerzo.
 - Mala suerte
 - Se te dan mal.

6. SOCIABILIDAD.

- ¿Qué tal te llevas con tus padres? ¿Crees que son justos contigo?
- ¿Y con tus hermanos?
- ¿Te gusta pasar tiempo con la familia?
- ¿Tienes buenos amigos?
- ¿Confías en ellos?
- ¿Pasas mucho tiempo con ellos o prefieres pasar más tiempo sólo?
- ¿Qué es lo que más te preocupa de tu relación con los amigos?
- ¿Qué tal te llevas con la gente de clase?
- ¿Hay alguien con quien te lleves mal?
- ¿Con quién te llevas mejor?

7. ADAPTACIÓN.

Personal.

- ¿Estás contento/a con tu forma de ser y con tu físico?
- ¿Cambiarías algo de tu forma de ser o de tu físico?

Familiar.

- ¿Te sientes a gusto en casa?
- ¿Te sientes comprendido por tus padres y hermanos?

- ¿Cómo calificarías a tus padres en su educación?

Escolar.

- ¿Estas contento de pertenecer a tu clase?
- ¿Te encuentras a gusto con tus compañeros de clase?
- ¿Crees que estas integrado/a? ¿Por qué?
- ¿Crees que se conocen y respetan las normas de funcionamiento de la clase?

Social.

- ¿Estás de acuerdo con la sociedad en que vivimos?
- ¿Qué valores te parecen mejores?
- ¿Qué opinas del consumo de alcohol y tabaco? ¿Y de otras drogas?

8. POTENCIAL DE APRENDIZAJE.

Aspectos que lo propician o dificultan.

- Tu interés por el trabajo escolar es: alto, medio o bajo.
- ¿Qué razones tienes para estudiar?
- ¿Crees que en tu clase hay un clima que permite aprender?
- ¿Estas contento/a con tus profesores en general?
- En tu casa al hecho de que estudies le dan: mucha importancia o poca importancia.
- Cuando sacas buenas notas ¿qué hacen tus padres?
- Cuando sacas malas notas ¿qué hacen tus padres?
- ¿Tus padres te apoyan para seguir estudiando?
- ¿En tu casa hay buenas condiciones para el estudio?
- ¿Dispones de apoyos extraescolares?
- ¿Asistes a actividades fuera del horario escolar? ¿Cuáles?

9. CAUSAS QUE INCIDEN EN EL DESAJUSTE.

- ¿Ha pasado algo últimamente en tu vida personal, familiar o escolar tan importante como para haber influido mucho?

Anexo 6. Entrevista a los padres de familia

Modificado de Valladares (2008) y Flores (2015)

1. Datos Generales

A) Datos del niño

Nombre: _____ Edad: _____

Sexo: _____ Fecha de Nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Grado escolar: Escuela: _____

Domicilio particular de la Familia: _____

Teléfono: _____

Personas que viven con el niño:

a) Madre b) Padre c) Ambos d) Otros

Si no vive el Padre y la Madre con el niño especificar la causa: _____

2. Historia Familiar

A) Datos del Padre

Nombre: _____

Escolaridad: _____ Ocupación: _____

Dirección de oficina: _____

Teléfono: _____

Horario de Trabajo: _____

Ingreso mensual aproximado: _____

Relación con el niño:

a) Estable b) Inestable c) Conflictiva

Comunicación con el niño:

a) Mucha b) Poca c) Ninguna

B) Datos de la Madre

Nombre: _____

Escolaridad: _____ Ocupación: _____

Dirección de oficina: _____ Teléfono: _____

Horario de Trabajo: _____

Ingreso mensual aproximado: _____

Relación con el niño:

a) Estable b) Inestable c) Conflictiva

Comunicación con el niño:

a) Mucha b) Poca c) Ninguna

C) Datos de la pareja:

Estado de la relación:

- a) Pareja b) Casados c) Separados d) Viudos

Relación de pareja:

- a) Buena b) Mala c) Regular d) abandono total

¿Cómo fue la relación de su pareja durante el noviazgo?

¿Cuál fue la sociabilidad que había entre usted y los padres de la novia (a)

Tiene Hermanos el niño: Si: No:

Relación con el niño:

- a) Estable b) Inestable c) Conflictiva

Comunicación con el niño:

- a) Mucha b) Poca c) Ninguna

3. Antecedentes Familiares

A) ¿Existe algún caso semejante a la forma de ser del niño?

a) Por parte del
padre:

b) Por parte de la
Madre:

B) ¿Existen antecedentes de enfermedades como diabetes, epilepsia, etc.; en la familia?

a) Por parte del
padre:

b) Por parte de la
Madre:

C) ¿Existen antecedentes de drogadicción en la familia?

a) Por parte del
padre:

Nombre	Edad	Sexo	Ocupación
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

b) Por parte de la
Madre:

4. Condiciones del Embarazo

A. ¿Se planeó el nacimiento del niño?

a. Si _____

b. No _____

- c. ¿Se encontraba la madre bajo tratamiento anticonceptivo?
- d. El embarazo se detectó inmediatamente_____
- B. ¿Qué número de embarazo fue?
-
- C. ¿Hubo pérdidas (abortos) antes de este embarazo?
- a. No_____
- b. Si_____¿Cuántos?_____Causas:

- D. ¿Tuvo la madre alguna enfermedad,traumatismo problema psicológico durante el embarazo?
- a. No_____
- b. Si_____Especifica el problema:

1. ¿En qué mes del embarazo?

2. ¿Se presentaron complicaciones?

- E. ¿Ingirió la madre algún medicamento durante el embarazo?
- a. No
- b. Si Especifica cual:
En qué mes de embarazo

Motivo

¿Bajo prescripción médica?
- F) Consumo de sustancias:
- a) Tabaco b) Alcohol c) Otras sustancias d) Ninguna

Condiciones del parto

- A) Edad de la madre al nacer el niño:_____
- B) Edad del padre al nacer el niño:

- C) El parto fue:
- a) Al termino
- b) Gemelar
- c) Prematuro:_____Causa:

- d) Después del termino:_____Causa:

- D) Tipo del parto:
- a) Natural

- b) Espontaneo
 c) Inducido
 d) Podálico
 e) Cefálico
 f) Epidural
 g) Mediante fórceps/ventosa: Causa: _____
 h) Mediante cesarí: _____ Causa: _____
- E) ¿Se utilizó algún tipo de anestesia? (bloqueo, anestesia general, etc.)
 a) No _____
 b) Si _____ Especifique: _____
- F) ¿Cuál fue la duración aproximación del parto (desde que se iniciaron los dolores o contracciones hasta el nacimiento del niño)?

- G) ¿En dónde fue atendida la madre durante el parto?
 a) Su domicilio: _____ Causa: _____
 b) Hospital o Sanatorio Nombre: _____
 Dirección: _____
- H) ¿Hubo llanto inmediato del bebe al nacer?
 a) Si _____
 b) No _____ ¿Sabe la causa? _____
- I) ¿Cuál fue el peso del niño al nacer?

- J) Circunstancias destacables durante el parto:
 a) Necesito oxígeno el niño: Si No
 b) Necesito oxígeno la madre: Si No
 c) Presentaba placenta previa: Si No
 d) Test Apgar: Si No
- K) Otras circunstancias destacables del parto:
 a) Nacido con síntomas de asfixia (anoxia de parto): Si No
 b) Presento ictericia al nacer (color amarillenta en la piel): Si No
 c) Nació con vueltas de cordón: Si No
 d) Nacido con síntomas de deshidratación: Si No
 e) Nacido con traumatismo o deformación de cabeza: Si No
 f) Estuvo en incubadora (indicar días y motivo): Si No
 g) Estuvo separado de la madre (indicar días y motivo): Si No
 h) Dificultad para tomar alimento los primeros días: Si No

5. Desarrollo general del niño

A) Aproximadamente a qué edad el niño logro:

- a) Sostener su cabeza:_____
- b) Sentarse sin ayuda:_____
- c) Gatear:_____
- d) Caminar sin ayuda:_____
- e) Decir sus primeras palabras:_____
- f) Controlar sus esfínteres:_____
- g) Alimentación y lactancia:
Biberón: Pecho:
- h) Edad a la que empezó a tomar alimento semisólido y solido:
Tipos de alimento semisólido y solido:
- i) Problemas de alimentación:
- j) Dificultades para dormir:
- k) Reacciones del niño (tranquilo, inquieto, etc.):

B) Alguna vez el niño se ha accidentado o a enfermado:

- a) No_____
- b) Golpes en la cabeza ____Edad: ____ ¿Con pérdida de conocimiento o vomito posterior?
- a) Enfermedad:_____Especifique:_____Edad:_____

C) Ha presentado temperaturas altas o prolongadas:

- a) No_____Si_____De cuantos grados:_____Causa:_____

D) Ha presentado crisis convulsivas:

- a) No_____
 - b) Si_____Causa
Edad:_____
- Conque frecuencia y periodicidad:_____
- Mencione si ha recibido tratamiento, especificando de que tipo:_____

E) Ha presentado infecciones en el oído:

- a) No_____Si_____Causa:_____Frecuencia:_____

F) Figuras de apego durante el primer año (con quien estuvo la mayor parte del tiempo, padres, abuelos, cuidado, etc.)

6. Historia Escolar del Niño

A) Ha estado incorporado el niño en alguna escuela o institución especializada:

- a) No_____Causas:_____
 - b) Si_____Nombre de la escuela:
Dirección:_____
- Tiempo que asistió (fecha o rango de edad):
- Hubo progres o en algún área:

B) Preescolar

- a) Nombre de la escuela:

- b) Dirección: _____
- c) Tiempo que asistió (fecha o rango de edad): _____
- d) Problemas escolares o conductuales: _____
- C) Primaria
- a) Nombre de la escuela: _____
- b) Dirección: _____
- c) Tiempo que asistió (fecha o rango de edad): _____
- D) Secundaria
- a) Nombre de la escuela: _____
- b) Dirección: _____
- c) Tiempo que asistió (fecha o rango de edad): _____
- d) Problemas escolares o conductuales: _____
- e) ¿Cómo es con las tareas?
- f) ¿Qué problemas posee a nivel de lectura, escritura, cálculo?
- g) ¿Cómo se relaciona con la maestra?
- h) ¿Cómo se relaciona con los compañeros?

8. Aspectos de Socialización y afectivos

¿Hace amigos con facilidad? (comunicativo, poco comunicativo, participa en grupo, tendencia al aislamiento, pasivo, agresivo, dependiente, independiente).

¿De qué edad son los niños con los que se relaciona?

¿Qué tipo de juegos realiza?

¿Qué hace con otros niños de su mismo sexo?

¿Cómo se relaciona con los niños de otro sexo?:

¿Por qué cosas se pelea con otros niños?:

¿Qué lo hace feliz?

¿Qué lo hace entristece?

¿Qué lo enoja?

¿Sobre qué aspecto de la vida pregunta con mayor frecuencia?

¿Qué tan bien se baña, se viste, come, duerme, en la actualidad?

9. Intereses y pasatiempos

¿Qué le gusta hacer en su tiempo libre?

¿Qué hace cuando está solo?

¿Qué no le gusta hacer?

¿Qué tipo de deportes le gustan?

¿Cuáles son sus juegos favoritos?

¿Qué programas de televisión mira?

10. Desarrollo Psicosexual:

Niñez

Destete:

¿Qué tipo de alimentos prefería de niño?

¿Alguna vez dejo de alimentarse?

Edad a la que controló ir al baño:

Técnica

Succión del dedo

¿Con quién dormía?

¿Alguna vez observó actos sexuales?

¿Qué conocimientos tiene acerca de la sexualidad?

Información sexual adquirida y fuentes:

Pre adolescencia y adolescencia:

Polución: _____ experiencia: _____

¿Fue informado?: _____

Reacciones emocionales propias de la adolescencia: (Extrovertido, tímido, ansioso, voluntarioso, mal humorado, lábil).

Noviazgo: _____

Aceptación familiar o restricción familiar ante el noviazgo:

11. Síntomas Neuróticos

Pesadillas: _____ Terrores nocturnos: _____

Sonambulismo: _____ Berrinches: _____

Regresiones: _____ Enuresis: _____

_____ Encopresis: _____

_____ Onicofagia: _____

_____ Tricotilomanía: _____

_____ problemas del lenguaje: _____

Tics: _____ Convulsiones: _____

Robo: _____ Mentira: _____

12. Castigos

¿Quién es el responsable de la disciplina?:

¿Qué comportamientos le molestan del niño?

¿Qué tipo de castigos utiliza frecuentemente?

13. Observaciones finales

¡Muchas gracias por contestar la encuesta!

Anexo 7. Guion de la entrevista docente

Tomado de Rojas (2012)

Nombre:

Fecha:

1. ¿Cuál es el nivel de rendimiento de este alumno en un día cualquiera?
2. ¿Son diferentes los objetivos instrumentos de este alumno que los de sus compañeros?
3. ¿Cuáles son sus expectativas para este alumno? (Calidad de trabajo, participación en clase, realización de tareas, orden, necesidades de apoyo)
4. ¿Cómo realiza el programa de enseñanza para este alumno? (recoge áreas fuertes y débiles, niveles de habilidades, necesidades emocionales, intereses).
5. ¿Cómo determina cual es el nivel de enseñanza apropiado para este alumno?
6. Comente sobre el trabajo individual de este alumno. (cantidad de ejercicios, tipos de tareas que puede hacer individualmente, proporción de textos, tareas terminadas).
7. ¿Cómo evalúa el progreso de este alumno? (registro de observación, decisiones sobre que enseñar después, etc.)
8. ¿Qué conductas ha detectado en el alumno y en que situaciones? (disruptivas, agresivas, renuncia, rabietas).

Anexo 8. Cuestionario para los docentes

Modificado de Corona (2010)

Fecha:

I. Datos generales

Nombre:

Edad:

Formación académica:

Años laborando en la escuela:

Materia impartida:

Años impartiendo la materia:

II. Relación afectiva del alumno

1. ¿Qué tipo de adolescente es su alumno?
 - a) Tímido
 - b) Extrovertido
 - c) Cariñoso pero inseguro para comunicarse
 - d) Tímido pero seguro para comunicarse
2. ¿Cuál es la relación de su alumno en la escuela?
 - a) Tiene problemas de adaptación
 - b) Se relaciona con facilidad con sus compañeros
 - c) Solo tiene problemas para comunicarse
3. ¿Su alumno tiene amigos?
 - a) Si
 - b) No
 - c) No lo se
4. Su alumno expresa lo que piensa o siente
 - a) Si
 - b) No
 - c) No lo se
5. ¿Cuándo el alumno no realiza sus actividades en clase usted...?
 - a) Habla con el
 - b) Lo regaña
 - c) No le toma importancia

III. Apreciación del lenguaje

1. Cuando su alumno habla:

a) Repite las palabras	Si	No	A veces
b) Se bloquea con facilidad	Si	No	A veces
c) Se pone nervioso	Si	No	A veces
2. ¿Ha observado algún problema de respiración en su alumno?
 - a) Le cuesta trabajo respirar por la boca
 - b) Respira por la nariz y por la boca
 - c) Le cuesta trabajo respirar porque habla muy rápido
3. ¿Qué comportamiento tiene su alumno al hablar?
 - a) Duda al contestar
 - b) Suele moverse de lugar
 - c) Sube o baja el tono de voz

4. Si el niño tartamudea, lo hace cuando:
 - a) Habla con una persona en especial
 - b) Cuando habla frente al grupo
 - c) Cuando habla con adultos
5. ¿el problema de lenguaje empeora cuándo?
 - a) Se le toma lectura
 - b) Cuando lee frente al grupo
 - c) Cuando trabaja en equipo

Gracias por su tiempo

