

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

POSGRADO EN PEDAGOGIA

**“DESARROLLO DEL PROCESO COGNITIVO EN EL ALUMNO CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL, A PARTIR DE UN PROGRAMA DE TRABAJO
EN EL ÁREA DE LENGUAJE, BASADO
EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO FUNCIONAL”**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

MARIA ELENA GÓMEZ GALLEGOS

DIRECTORA DE TESIS

MAESTRA ALICIA ANGÉLICA LÓPEZ CAMPOS

MÉXICO D. F.

CIUDAD UNIVERSITARIA 2008.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

"Felicidad no es hacer lo que uno quiere
Sino querer lo que uno hace".

Jean Paul Sartre.

A mis alumnos:

Que me dejaron aprender,
compartir la sencillez de vivir,
Y la alegría de existir.

"El futuro tiene muchos nombres:
Para los débiles es lo inalcanzable,
Para los temerosos lo desconocido,
Para los valientes la oportunidad"

Víctor Hugo.

A mis pa's,
Por ser una fortaleza incondicional,
donde siempre hay amor,
pese a las dificultades que
en mi camino encontré.

A Elisa,
quien es mi razón de vivir,
Y por ser
una nena
linda, bonita y lista.

A mi tío Toño,
por el amor que me brinda
y creer en mí, desde que nací.

A Belem
que sin estar, está.

A Rosaura, Sonía, Flor y Elí
Por estar conmigo,
compartir su saber
y no dejarme caer.

A la Dra. Adriana Cosío Pascal (+)
Por apuntalar mi construcción cuando
más débil estaba.

A la Mtra. Alicia Angélica López Campos
Quién comprendió mi pensar, mi sentir e
hizo posible culminar este trabajo.

ÍNDICE

	página
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1:	
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
CAPÍTULO 2:	
2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MEXICO ENFOQUE ECOLÓGICO.....	30
CAPÍTULO 3:	
3. EL MÉTODO DE INDAGACIÓN.....	49
3.1 EVALUACIÓN INICIAL.....	52
3.2 PLANEACIÓN	56
3.3 DESCRIPCIÓN DE PROTAGONISTAS.....	65
3.4 ELABORACIÓN DE PROGRAMA.....	78
3.5 EVALUACIÓN FINAL.....	80
CAPÍTULO 4:	
4. PROGRAMA DE LENGUAJE.....	81
CAPÍTULO 5:	
5. ANALISIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	140
CONCLUSIONES	
APORTES.....	160
LIMITACIONES.....	163

	página
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	166
ANEXOS.....	169
I. INSTRUMENTO “EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN” ECO.....	170
II. CONCENTRADO DE RESPUESTAS DE LOS CUESTIONARIOS APLICADOS ANTES Y DESPUÉS DEL PROGRAMA DE LENGUAJE.....	183

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza aprendizaje es complejo, comprender estos conceptos nos lleva a identificar las diversas posturas teóricas que existen en el ámbito de la educación. Asimismo poder llevar a la práctica las diferentes metodologías de estas teorías en las formas de enseñanza, nos presentan situaciones que pueden favorecer o entorpecer dicho proceso en el aula.

Cada teoría presenta un concepto de alumno, de profesor, de la metodología empleada en el proceso enseñanza-aprendizaje, sin embargo, aunque algunos docentes se avoquen por una determinada teoría, es necesario que reconozcan cómo definen el papel del alumno, del profesor es decir, de sí mismos como docentes y de la metodología que emplean para lograr los aprendizajes en sus alumnos. En este proceso la interacción verbal y no verbal se encuentra inmersa en las formas de comunicación entre profesores y alumnos.

En la mayoría de las prácticas educativas el papel del profesor es: plantear los tiempos en que deberá impartir ciertos contenidos durante el ciclo escolar o curso, seleccionar los materiales que debe emplear, dar instrucciones e indicaciones a los alumnos. En él recae toda la responsabilidad del aprendizaje del alumno. Algunos profesores al inicio del curso conciben a sus alumnos como personas con habilidades, cualidades, potenciales por desarrollar, etc. Sin embargo, mientras transcurre el período escolar, poco a poco va menguando esta percepción, presumiblemente por la rutina escolar. El alumno se convierte en un sujeto-objeto que debe seguir instrucciones, obedecer, aprobar exámenes, tomar apuntes, leer lo que le indican, investigar sin cuestionar. En este contexto la interacción verbal solo permite escuchar indicaciones, responder lo esencial, y ser un buen alumno.¹

¹ Considero que para muchos profesores el buen alumno es: obediente, disciplinado, trabajador, es aquel alumno, que no cuestiona sus aprendizajes, ni la forma en que le son presentados por el profesor. Sencillamente produce y acredita los cursos.

En este sentido, se reduce la interacción verbal en el aula a dar y recibir indicaciones e instrucciones; es necesario enfatizar que el lenguaje es crucial para el desarrollo cognitivo, Vigotsky nos plantea que “el lenguaje surge como un medio de comunicación entre el niño y las personas que conviven con él, después se convierte en lenguaje interno y ayuda organizar su pensamiento. Con la aparición del lenguaje, las conductas se modifican en el aspecto afectivo y cognitivo. Cuando el niño es capaz de reconstruir las acciones pasadas y anticipar el futuro, se logran tres condiciones para el desarrollo cognitivo:

1. La socialización de la acción, el lenguaje permite al niño interactuar con las demás personas.
2. La aparición del pensamiento, como consecuencia de la interiorización del lenguaje.
3. La acción pasa de ser receptiva y motriz a reconstruirse en el plano de las imágenes”².

Retomar los fundamentos teóricos de Vigotsky sobre el lenguaje, presenta una posibilidad más en el ámbito de la educación especial de desarrollar el proceso cognitivo en alumnos con discapacidad intelectual.

Si bien estos alumnos “pasan por los mismos estadios evolutivos que los niños normales y en el mismo orden pero su ritmo de desarrollo es más lento”.³ Tenemos todavía más elementos para lograr incidir a través del uso del lenguaje en el aula.

A lo largo de veinte años de experiencia profesional en el área de lenguaje, he podido observar y cuestionar las formas de interacción verbal y no verbal que se tienen con alumnos con alguna discapacidad, la mayoría de ellos presentan un lenguaje inteligible, sin embargo, todos poseen una intención comunicativa. La necesidad de interactuar, de ser reconocido, y percibido por los demás, en ocasiones se anula al momento de que los otros no los entienden. Sin embargo,

² Citado en Joaquín González-Pérez, *Discapacidad Intelectual, concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. Prol. De Víctor Santiuste Bermejo. Madrid. Edit. CCS, 2003 pp. 345 p-58.

³ Op. cit. p.53

muchos de ellos no dejan de seguir experimentando diferentes formas para comunicarse, principalmente cuando se sienten en ambientes seguros, como la casa o la escuela.

El alumno con discapacidad intelectual ha sido objeto de múltiples formas de concebirlo, desde: “esta enfermito”, “tiene deficiencia mental profunda”, hasta: “esta tontito”. Estas acepciones lo despersonalizan, lo convierten en un sujeto-objeto que solo puede recibir indicaciones y algunas personas o lo más indignante algunos profesores expresan: “haber si las entiende”.

Es necesario resaltar que para lograr una interacción verbal que facilite la adquisición de conocimientos y saberes dentro del aula, es determinante sentirse aceptado, reconocido. Si definimos a nuestros alumnos como personas y no como sujetos-objetos que solo siguen indicaciones, podremos lograr avances, es por ellos que la metodología empleada por el maestro se vuelve fundamental para favorecer el pensamiento en los alumnos.

La escuela entendida como una educación formal, es una institución con carácter social, y su objetivo principal es favorecer el aprendizaje del alumno, porque en ella se experimenta, se aprende y se enseña, pero sobretodo se convive, se comunica, se vive. Desafortunadamente el vivir en el aula se olvida, porque estamos inmersos en ambientes creados en un control, donde el deber, la obligación, la autoridad, la imagen institucional ante la sociedad y la competencia por ser mejor, van automatizando una producción académica, sin significados para el alumno. La escuela simplemente es un requisito, no toma en cuenta la convivencia y la interacción verbal que en ella se gesta, determinando las formas de convivencia, de participación, a través de las conductas desarrolladas por nuestro pensamiento.

Cuando se identifica en los alumnos sus logros a través de expresiones de descubrimiento, de satisfacción por haber comprendido un concepto, una idea o haber contestado correctamente, así como la insistencia de repetir algún

acontecimiento por presentar errores, que modifique la situación para identificar la causa del error. Podemos entender que el alumno está inmerso en una situación de aprendizaje.

Sin embargo, lo anterior puede percibirse como un ideal, y la pregunta obligada es: **¿cómo lograr que el maestro mejore su práctica docente a partir de identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad?**, la respuesta puede sonar muy sencilla, pero no de manera simple; el profesor puede mejorar su propia práctica docente, a través de ser el investigador de la misma. En esta investigación se plantea la metodología de la investigación-acción. Porque el maestro no solo enseña, también aprende. En la investigación-acción se concibe a la enseñanza como una actividad investigadora y a la investigación como una actividad auto reflexiva realizada por el profesor, con el fin de mejorar su práctica educativa.

Con base en lo descrito, el objetivo de esta investigación es: ***que el profesor sea el propio investigador de su práctica docente, y a partir de cuestionar cómo se trabaja el área de lenguaje en los alumnos con discapacidad intelectual, identifique cómo puede desarrollar el proceso cognitivo de los alumnos a través de permitir la interacción verbal y lo lleve a la práctica, reflexionando sobre sus prácticas de enseñanza.***

Esta investigación fue realizada en el CAM no. 71, es decir en el Centro de Atención Múltiple No. 71, turno matutino, ubicado en la Dirección General de Servicios Educativos en la Delegación Iztapalapa. Se realizó durante el ciclo escolar 2003-2004, debido a que en ese tiempo mi labor profesional era cubrir las funciones de docente de lenguaje. La inquietud de mejorar mi práctica docente y beneficiar el trabajo con los alumnos a partir de la comunicación me llevó a planear el registro de las sesiones en un diario, donde logré identificar las formas para poder incidir en su expresión verbal. El propósito con estos alumnos fue

trabajar un programa de lenguaje que ayudara al desarrollo de su pensamiento a través del uso del mismo. Debido a que este los habilita para interactuar con su medio, por ser una herramienta para poder comunicar sus ideas, sentimientos, emociones y deseos.

Cabe mencionar que la investigación y el análisis que en ella se realiza sobre la interacción verbal que se presenta en una clase, no es exclusiva del ámbito de la educación especial. Analizar un diálogo, nos lleva a reflexionar sobre todas las habilidades de pensamiento que el alumno emplea; para poder estructurar un discurso coherente y acorde al contexto en el que se encuentra con su interlocutor, y éste a través de su actuación presenta elementos que pueden favorecer o entorpecer esa interacción verbal, en donde su desempeño es crucial para lograr la comunicación.

La postura teórica para desarrollar este programa es: *La ecología del desarrollo humano*, planteada por Urie Bronfenbrenner⁴, él concibe a las personas en un continuo desarrollo, al igual que el ambiente, y la interacción que se desenvuelve entre ambos.

Parte de la investigación es analizar la interacción verbal en un entorno natural: el salón de clase. Los protagonistas son ocho alumnos con discapacidad intelectual y la maestra de lenguaje, todos nos vislumbramos como personas, no como objetos, el objetivo es anular la concepción del alumno con discapacidad intelectual en las etiquetas médicas “está malito”, psicológicas “deficiencia mental profunda, leve o moderada”, en el uso de términos peyorativos “está loquito”, se trata de comprender que es una persona que al estar en un ambiente educativo formal e informal, puede tener acceso a múltiples oportunidades para desarrollarse en todas las áreas: social, cognitiva, biológica y emocional.

Esta investigación es de corte cualitativo, tiene sus bases teóricas en la perspectiva fenomenológica, porque determina el modo y la interpretación de lo

⁴ Urie Bronfenbrenner. *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Trad. De Alejandra Devoto. Prol. de Urie Bronfenbrenner. Barcelona: edit. Paidós. 1987. pp. 346

que se estudia. Para llevar a cabo este análisis se emplea la metodología utilizada en la Investigación-Acción por ser una opción que responde al concepto de reflexionar sobre la práctica docente. En este sentido, se concibe a la educación “como una acción intencional, propositiva que se rige por reglas sociales, no por leyes científicas. La enseñanza deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales”⁵

Ambiciosamente en esta investigación, yo soy el profesor que investiga sobre mi propia práctica docente. Me baso en la postura teórica del enfoque “Ecológico del desarrollo humano”, parte del análisis del uso del lenguaje y las situaciones sociales experimentadas: la interacción verbal en la aplicación de un programa de trabajo para desarrollar el pensamiento a través del lenguaje.

Si bien el investigador profundiza en la comprensión de su problema con el fin de plantear una acción adecuada a su resolución. También adopta una postura teórica para cambiar la situación problemática. Explica lo que sucede y lo relaciona con un contexto a través de descripciones concretas, para llegar a una interpretación de lo que ocurre y poder incidir favorablemente en la problemática detectada.

Las bases teóricas de la investigación-acción dentro del aula, responden a la tradición “interpretativa”, “fenomenológica” o “hermenéutica” de la investigación social, en la que se plantea influir en la autoconciencia de la práctica de los profesores. Gadamer interpreta el texto de Aristóteles al plantear que hay “.....una dominación de la tecnología basada en la ciencia, una falsa idolatría del experto, una mistificación científica de la moderna sociedad de la especialización y una peligrosa ansiedad intrínseca por encontrar en la ciencia un sustituto, de la pérdida orientación del maestro”⁶

⁵ Antonio Latorre. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: editorial Graò. 2003 pp. 138 p. 9

⁶ John Elliot. *La investigación-acción en educación*. 4ª. Trad. De Pablo Manzano. Madrid: ediciones Morata, 2000. pp. 334. p118

Con referencia a lo anterior, es importante no permitir la falsa idolatría del experto, buscar sustitutos en la ciencia que orienten la función del maestro, porque es en las aulas donde se logra identificar esta función, en ellas se gestan las formas de enseñanza, los alumnos son quienes orientan en el docente comprometido y reflexivo, su práctica educativa.

Para los alumnos con discapacidad intelectual, la propuesta en este trabajo es plantear una enseñanza a través del uso del lenguaje, partir de eventos que les sean significativos, con el fin de beneficiar su pensamiento como un agente regulador de sus comportamientos. El término “enseñar” que guía el trabajo en esta investigación, se retoma de una definición del filósofo alemán Martín Heidegger, quien fue citado en la obra de Carl Rogers.

“Enseñar es más difícil aún que aprender....¿y por qué es más difícil enseñar que aprender? No porque el maestro deba contar con un mayor caudal de información y tenerlo siempre preparado. Enseñar es más difícil que aprender porque lo que el enseñar exige es esto: permitir que se aprenda. El verdadero maestro, en realidad no permite que se aprenda otra cosa que...aprender. Por eso, su conducta produce a menudo la impresión de que en rigor no aprendemos nada de él, si por aprender entendemos ahora, con ligereza, meramente la obtención de información útil. El maestro aventaja a sus alumnos sólo en esto: en que él tiene que aprender mucho más que ellos todavía... pues tiene que aprender a permitirles que aprendan. El maestro debe poder ser enseñado más que los alumnos. El maestro está mucho menos seguro de su base de lo que están de la suya aquellos que aprenden. En consecuencia, si la relación entre educador y educando es genuina, jamás hay lugar en ella para la autoridad del sabelotodo ni para la autoritaria potestad del funcionario. O sea, entonces que es enaltecedor poder ser maestro... lo cual es algo enteramente diferente de llegar a ser un profesor famoso”...⁷

Con base en lo anterior, podemos comprender, que sin importar la población de alumnos a la que se enfrenta el maestro, ni el nivel académico donde sea docente, su tarea fundamental es permitir que el alumno aprenda. Despertar su curiosidad,

⁷ Carl Rogers, H. Jerome Freiberg. *Libertad y creatividad en la educación*. 3ª. Edición. Trad. de Joan Soler Chic. Prol. De Natalie Rogers, Ph.D..Barcelona. Editorial Paidós Educador, 1996. pp.443 p.67

escucharlo, crear la necesidad de aprender, fundamentalmente en un ambiente de seguridad y de confianza, donde pueda equivocarse sin ser reprimido o discriminado, entendiendo el error como parte del proceso para desarrollar sus aprendizajes.

Bajo el entendido de encontrar una orientación a nuestra labor docente, esta investigación presenta la siguiente estructura:

En el capítulo uno se aborda el planteamiento del problema, sobre las dificultades sociales que traspasan las paredes del aula, para trabajar con los alumnos con discapacidad intelectual, a partir del mismo concepto, así como de los apoyos necesarios para favorecer su desarrollo, destacando que es una persona.

El capítulo dos, presenta la situación actual de las políticas de Integración Educativa en México, las cuales guían el deber ser de la educación en nuestro país con relación a las personas con discapacidad, así como el interés de coadyuvar a su desarrollo integral, sin embargo, esos lineamientos no plantean **el ser**, solo el **deber ser**, dejando un abismo entre ellos, dentro del aula. En estos lineamientos no se establece **el cómo**, razón por la cual se plantea la postura del enfoque ecológico, al ser una respuesta favorable, **al cómo**, y poder llevar a cabo las prácticas docentes en beneficio de los alumnos con discapacidad.

Para lograrlo se plasma en el capítulo tres, la metodología empleada para llevar a cabo el programa de lenguaje basado en el enfoque comunicativo-funcional, así como la explicación de los instrumentos utilizados en la recolección de los elementos que dan lugar a la aplicación del programa, la descripción de los alumnos que integran la población analizada, los aspectos que se trabajan en cada una de las sesiones de lenguaje.

En el cuarto capítulo se muestra el programa de lenguaje, el cual fue diseñado en función de los resultados del perfil inicial, y su interpretación. Posteriormente se ejemplifica con dos sesiones de trabajo, la forma de abordar las diferentes funciones comunicativas durante la clase y la conformación de las relaciones entre las personas, llamadas: díadas. Para culminar con el perfil grupal final, y su interpretación.

El capítulo cinco se refiere al análisis de los resultados del trabajo realizado, se plantean los logros obtenidos por cada uno de los alumnos durante el trabajo en las sesiones.

Posteriormente se encuentra las conclusiones, donde se incluyen: los aportes y las limitaciones de la investigación.

Al término del trabajo se encuentran las referencias bibliográficas consultadas y los anexos I (cuestionario entregado a los padres de familia) y el anexo II, el concentrado de las respuestas del cuestionario aplicado a los padres de familia de cada alumno, (antes y después de la aplicación del programa).

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo del tiempo a las personas con discapacidad intelectual se les ha denominado de diferente forma, la mayoría de estas nominaciones han sido peyorativas: *anormal, imbecil, deficiente mental, enfermo mental, tarado, etc...*

Actualmente todavía nos encontramos con estas denominaciones cuando se dirigen a estas personas, el problema es y sigue siendo la falta de información, el temor de convivir; en la escuela y en el salón de clase se observa la actitud que los profesores muestran cuando están cerca de ellos, y al momento de trabajar en el aula. Si bien es una situación socio-cultural, se continúan repitiendo paradigmas que no sabemos la razón de ellos, simplemente los reproducimos, sin reflexionar que son personas al igual que nosotros y que requieren de más apoyos para poder vivir en una sociedad cambiante.

La Organización Mundial de la Salud en el 2001, en la clasificación Internacional de la discapacidad, propone el uso del término “discapacidad intelectual”, y la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR), se encuentra en debate para modificar el nombre por el de Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual (AAID).

En el año 2002 aparece la décima edición en la que se revisa la anterior conceptualización; en ella se intentan recoger las aportaciones surgidas durante estos últimos diez años, tanto en lo que se refiere a potenciar los aspectos positivos como a corregir los negativos.

La nueva definición dice así:

"El retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años."

Para poder considerar a una persona con discapacidad intelectual deberán cumplirse los siguientes criterios:

1. **Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual.** El funcionamiento intelectual se define en función de un CI obtenido mediante evaluaciones realizadas con uno o más test de inteligencia apropiados al contexto cultural, lingüístico y social de la persona evaluada. La puntuación obtenida por el sujeto debe estar al menos dos desviaciones típicas por debajo de la media de su grupo de referencia. Los datos deben ser contrastados y validados con informaciones obtenidas mediante pruebas adicionales o informaciones de distinta procedencia.
2. **Limitaciones significativas en la conducta adaptativa.** Un funcionamiento intelectual limitado por si solo, se considera suficiente para un diagnóstico de discapacidad intelectual. Deben coexistir limitaciones lo suficientemente amplias en las habilidades adaptativas conceptuales sociales y prácticas.
3. **Esta discapacidad se manifiesta antes de los dieciocho años de edad.** Se considera los 18 años, por ser la edad en que un individuo en nuestra sociedad asume generalmente roles de adulto.

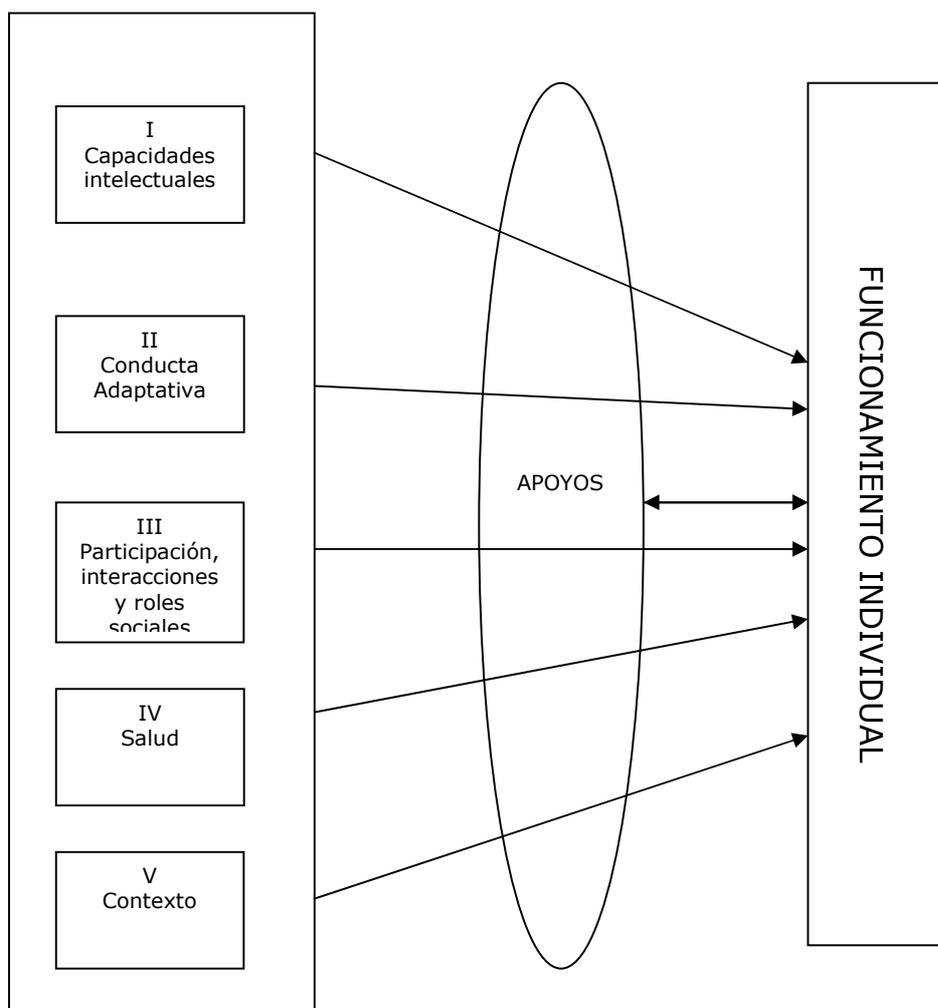
Según la AAMR (2002) para poder aplicar la definición deben tomarse en consideración las siguientes premisas:

1. Las limitaciones que presenta el individuo en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes sociales típicos de los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación, aspectos sensoriales, motores y comportamientos.
3. En un individuo, las limitaciones a menudo coexisten con capacidades adaptativas.
4. Un propósito importante de la descripción de las limitaciones es desarrollar un perfil de apoyos adecuados.
5. Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un período prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad generalmente mejorará.

En este sentido la discapacidad intelectual se visualiza como una expresión de la interacción entre la persona con sus capacidades intelectuales y sus habilidades adaptativas limitadas a su entorno.

La AAMR basa la definición anterior en un modelo teórico multidimensional que permite describir los cambios que se producirán a lo largo del tiempo para evaluar las respuestas de la persona a sus demandas, a los cambios del medio en el que vive, a las actividades educativas y a las intervenciones terapéuticas.

A continuación se presenta el modelo teórico de la DISCAPACIDAD INTELLECTUAL y las características de cada dimensión:



Dimensión I: Capacidades intelectuales. La inteligencia se considera una capacidad general que incluye “razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia” (Luckasson et.al.2002, p.40)⁸

⁸ Citado en Joaquín González-Pérez, *Discapacidad Intelectual, concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. Prol. De Víctor Santiuste Bermejo. Madrid. Editorial CCS, 2003 pp. 32

La evaluación de la inteligencia es esencial para el diagnóstico de la discapacidad intelectual, pero se debe considerar en relación a las otras cuatro dimensiones. Los instrumentos que propone la AAMR son las escalas de inteligencia de Weschsler, el Stanford-Binet, el K-ABC, entre algunos.

Dimensión II: Conducta adaptativa. Ésta es definida como “el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (Luckasson et. al. 2002, p. 73)⁹

Entre estas habilidades se encuentran las siguientes:

CONCEPTUAL	SOCIAL	PRÁCTICA
1. lenguaje (receptivo y expresivo). 2. Lectura y escritura. 3. Conceptos de dinero. 4. Autodirección.	1. Interpersonal. 2. Responsabilidad. 3. Autoestima. 4. Credulidad (probabilidad de ser engañado o manipulado) 5. Ingenuidad. 6. Sigue las reglas. 7. Obedece las leyes. 8. Evita la victimización.	1. Actividades de la vida diaria: -comida -transferencia/movilidad. -aseo -vestido 2. Actividades instrumentales de la vida diaria. -preparación de comidas. -mantenimiento de la casa. -transporte. -toma de medicinas. -manejo de dinero. -uso del teléfono. 3. Habilidades ocupacionales. 4. Mantiene entornos seguros.

Fuente: Verdugo (2003).

Dimensión III. Participación, interacciones y roles sociales. Se refiere a la participación en la vida de la comunidad en donde se encuentra. Se dirige a evaluar las interacciones con los demás y el papel que desempeña la persona.

⁹ Op. cit. p.33

Esta es evaluada a partir de la observación directa de las interacciones del individuo con su mundo material y social en las actividades diarias (Verdugo, 2003)¹⁰

Dimensión IV: Salud. Definida como el estado completo de bienestar físico, mental y social, en las personas con discapacidad intelectual se refiere a la dificultad en que pueden presentar y reconocer en sí mismos problemas físicos o mentales, comunicar síntomas, sentimientos, solicitar tratamientos y completar el plan de tratamiento.

Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura). Se refiere a las condiciones en las que vive a diario la persona discapacitada:

1. espacio social inmediato que incluye a la persona, familia y personas próximas.
2. el vecindario, la comunidad y las organizaciones que le proporcionan servicios educativos o apoyos.
3. el contexto cultural, la sociedad, los grupos de población, el país.

En esta dimensión es importante resaltar los valores y comportamientos que en la cultura y en la sociedad se presentan respecto a las personas con discapacidad intelectual.

Con respecto a la definición de la novena edición, se añade una dimensión a las cuatro existentes: Participación, Interacciones y Roles Sociales, lo que la acerca a la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud.

Tomando como base la definición de discapacidad intelectual expuesta anteriormente, la presente investigación está centrada principalmente en **la dimensión II**, refiriéndose a la conducta adaptativa, específicamente en las habilidades conceptuales del lenguaje receptivo y expresivo. Entendiendo al lenguaje como una herramienta necesaria para comunicar emociones, conocimientos y experiencias, con el propósito de relacionarse con otras personas.

¹⁰ Op. cit. 34

Si bien el lenguaje “es una habilidad para comprender y usar símbolos verbales para pensar y para comunicarse.... El niño aprende los sonidos y las imágenes, asociándolos con su experiencia y los emplea como medio para expresarse” (Reynell).¹¹

Vygotski señala, “el lenguaje es crucial para el desarrollo cognitivo; las funciones psicológicas superiores son el resultado del desarrollo social y no del biológico, estas funciones se adquieren a través de la internalización del lenguaje.”¹²

Para Lenneberg “las adquisiciones del lenguaje de los niños con discapacidad intelectual no son diferentes a las de los niños normales. Pasan por las mismas etapas y en el mismo orden, con la única diferencia de que el ritmo de desarrollo es más lento y hay una prevalencia mucho más elevada de desordenes de locución y del lenguaje”¹³.

Así mismo, Carroll dice que “los trastornos de lenguaje en los niños con discapacidad intelectual constituyen un retraso más que una alteración del lenguaje”.¹⁴

Con base en estos planteamientos, podemos analizar que el lenguaje al ser un proceso en el individuo que favorece su desarrollo cognitivo. Nosotros como educadores podemos brindar los apoyos que el alumno requiere, al analizar e identificar cómo lleva a cabo la codificación y decodificación de las expresiones verbales en un interacción verbal, a través de la observación de sus actos, de incluirse en el diálogo, de completar la frase que emite, o presentarle un modelo de expresión que le permita concluir la idea que tiene, obteniendo presumiblemente un avance significativo en sus procesos mentales. El propósito es incidir en esos momentos donde se elabora un pensamiento, a través de situaciones cotidianas que le permiten adaptarse a su entorno.

¹¹ Citado en Joaquín González-Pérez, *Discapacidad Intelectual, concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. Prol. de Victor Santiuse Bermejo. Madrid., Edit. CCS, 2003 p.58

¹² Op. cit. p. 58

¹³ Op. cit. p. 60

¹⁴ Op. cit. p. 61

Por consiguiente la conducta adaptativa puede representarse por las habilidades conceptuales, sociales y prácticas. A su vez nos permite identificar los aspectos claves acerca de la evaluación, y determinar la intensidad de los apoyos que requiere una persona. En consecuencia, se definen los apoyos como: *"Recursos y estrategias que persiguen promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual. Los servicios son un tipo de apoyo proporcionado por los profesionales y agencias"*.¹⁵

Se propone un Modelo del Proceso de Planificación y Evaluación del Apoyo en cuatro pasos:

1. Identificar áreas relevantes de apoyo.
2. Identificar, para cada área, las actividades relevantes.
3. Evaluar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo.
4. Escribir el Plan Individualizado de Apoyos.

Los aspectos clave del modelo de apoyos son:

- *"El modelo se basa en un **enfoque ecológico** que lleva a comprender que la conducta depende de evaluar la discrepancia entre las capacidades y habilidades de una persona y las competencias y habilidades adaptativas requeridas para funcionar en un contexto.*
- *Los apoyos que mejoran el funcionamiento individual pueden estar influidos por factores protectores y riesgo idiosincrásico con respecto a la salud física y psicológica, por el entorno y sus demandas y por otras discapacidades relacionadas.*
- *La discrepancia entre habilidades y requisitos se evalúa en términos de nueve áreas de apoyo potencial: desarrollo humano, enseñanza y*

¹⁵ Asociación Americana de Retraso Mental (traducción al castellano Verdugo, M.A. y Jenaro, C.) "Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo", Madrid, Alianza Editorial, 1997.

educación, vida en el hogar, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, área conductual, área social y protección y defensa.

- *Los apoyos tienen varias funciones que actúan reduciendo la discrepancia entre una persona y los requisitos de su entorno. Estas funciones de apoyo son: enseñanza, amistad, planificación financiera, ayuda en el empleo, apoyo conductual, ayuda en la vida en el hogar, acceso a y uso de la comunidad, y ayuda en lo referente a la salud.*
- *Las fuentes de estas funciones de apoyo pueden ser bien naturales o bien basadas en servicios. En este sentido, los servicios deberían considerarse como un tipo de apoyo proporcionado por las agencias y/o por profesionales.*¹⁶

Existen Asociaciones, e Instituciones que se dedican al estudio de las discapacidades y realizan clasificaciones, es necesario resaltar que en este trabajo no se hará mención a esta clasificación porque delimita y limita las capacidades a desarrollar en el alumno con discapacidad intelectual.

En el trabajo continuo como docente y directora en dos Centros de Atención Múltiple, se ha podido corroborar un mayor desarrollo en los alumnos, cuando se les trata como personas, y no con etiquetas a partir de un Coeficiente Intelectual (CI).

Sin embargo, existen factores internos y externos en los profesores, los padres de familia¹⁷, que limitan las formas de apoyo y atención hacia los alumnos. En la escuela es frecuente escuchar por parte del profesor: *“pues algo que se le quede, ya es bueno”, “no aprende nada”, “de qué sirve que me esfuerce, si de todas formas no entiende”, “lo mandan para que no de lata en su casa, sino aquí”, “que lo aguante su mamá, porque no le voy a permitir otro berrinche”, “no hace nada,*

¹⁶ Op. cit.

¹⁷ Cito a estas personas por ser quienes están más cerca de los alumnos con discapacidad intelectual.

míralo". Y por parte de algunos padres: *"lo tengo que llevar"*, *"por lo menos se distrae"*, *"así me da tiempo de ir con sus hermanos"*, *"aunque no aprenda, recíbamelo, no sé que hacer con él"*.

Ante estas situaciones, encontramos lo siguiente:

- Cuando el profesor etiqueta, segrega, discrimina, anula a los alumnos con discapacidad intelectual en la escuela, es un problema.
- Cuando sabe que estas etiquetas afectan el desarrollo del alumno, y continúa segregando, discriminando y anulando, sigue siendo un problema.
- Cuando permite que estos comportamientos y actitudes se presenten en el ámbito de la educación especial con sus colegas, el problema es todavía mayor.

Estas actitudes y conductas son el resultado de los paradigmas de atención que se han ofrecido a las personas con discapacidad a través del tiempo. Algunos profesionistas las conocen, otros las recuerdan, y otros simplemente las reproducen expresando "pues así le dicen aquí". "así lo tratan aquí", "la maestra que vine a cubrir dice que así le funciona".

Muchas de estas actitudes, tienen su base en los diferentes enfoques que se han presentado para abordar el trabajo con los alumnos de educación especial, de manera amplia y general se vislumbran cuatro enfoques:

1. El médico, en él se percibe al individuo con un déficit, el procedimiento es clínico. La atención se basa principalmente en curarlo y se le interna en una institución, ***se concibe al individuo como un enfermo.***

2. El psicológico, el procedimiento también es clínico, se mide la capacidad intelectual, habilidades y destrezas a través de los test psicométricos. El Coeficiente intelectual determina la atención, basada principalmente en la rehabilitación, terapia de lenguaje, de aprendizaje, de socialización, de conducta. **Se etiqueta al individuo**, limítrofe, débil mental moderado, hiperactivo, etc...limitando los alcances que pueda obtener a través de la estimulación que el medio social y educativo le puedan ofrecer.

3. El educativo, tiene como referencia la Integración Educativa. En ésta se generan las condiciones que permiten a los niños, aprender de acuerdo con sus potencialidades, reconociendo que es indispensable contar con información suficiente y objetiva que nos permita superar los prejuicios y las prácticas estereotipadas. **Se ve al individuo como un alumno**.
El procedimiento es pedagógico (proceso E-A, relación maestro-alumno), la atención se brinda en el contexto de la clase.

4. El ecológico, relaciona al individuo y al entorno. Tiene como referencia la Inclusión Educativa, menciona que el entorno rara vez se adapta al individuo, por lo tanto éste se encuentra en una desventaja. El procedimiento es asistirlo para que se adapte al entorno, y el entorno a él a través de un programa educativo y social. **Se percibe al individuo como una persona y como parte de un entorno**.

Estos enfoques son plasmados en el trabajo de los profesores de acuerdo a sus referentes teóricos, pero principalmente de acuerdo a su propio proceso en la comprensión del alumno con discapacidad intelectual. Traducen en sus prácticas de enseñanza los comportamientos y actitudes, que muchas veces no son los adecuados para mejorar el aprendizaje de los alumnos. El maestro se encuentra

inmerso en una rutina, en ella escasamente reflexiona sobre su práctica docente, con frecuencia reproduce y automatiza su enseñanza.

Por ejemplo, es común observar lo siguiente: inician la clase refiriéndose a ellos como sujetos con un déficit *“Carlos no puede pensar, está enfermo”*; después lo etiquetan *“claro, si en su valoración psicométrica salió que es deficiente mental moderado, es lento y no va aprender”*; después de recreo, lo ven como alumno y trabajan los mismos contenidos que sus iguales, *“pero de todas formas tiene que aprender lo que aprenden los demás”*; y termina la jornada de clase solicitando a los padres que lo apoyen *“hagan la tarea con él como si estuviera en la escuela, jueguen a la escuelita”*, en esta última parte, piden que el entorno de la escuela, se extrapole al entorno del hogar, para que funcione en el salón de clase.

En este ejemplo, es necesario resaltar las contradicciones que el profesor presenta en la forma de vislumbrar al alumno, el profesor no se da cuenta de lo que hace, pero el alumno logra percibir que no es aceptado, que no es tomado en cuenta y aprende precisamente eso, *aprende a que no debe ser tomado en cuenta* y logra acomodarse en una situación de dependencia.

Desafortunadamente estas formas de relacionarse con los alumnos en algunos casos son conscientes, en otros no, sólo reproducen los docentes lo que oyen, ven, suponen situaciones. Estas acciones van menguando el desarrollo del niño, lo van aniquilando, van dejando una huella que difícilmente se logra borrar, van regulando sus capacidades y comportamientos en un ambiente de *“no puede”*. No logran identificar el punto de partida para trabajar con ellos en clase. El alumno está aprendiendo a *“no poder”*, a *“no saber”*.

Otra situación es la dificultad para aterrizar la postura teórica del constructivismo de la currícula de educación básica¹⁸, en sus formas de enseñanza, algunos desconocen los enfoques: Comunicativo y Funcional en el área de Español, y de

¹⁸ SEP. Reforma educativa de los planes y programas de estudio en 1993.

Resolución de Problemas en el área de Matemáticas, el profesor realiza de forma coherente o incoherente una amalgama de las diferentes formas de enseñanza que posee para abordar su trabajo.

Aunado a lo anterior se vislumbra la función y actitud del profesor, en ocasiones toma el papel de ser el único poseedor del saber, otras el mediador y otras el facilitador. Algunas veces es autoritario, controlador, y otras es flexible, amable, con disposición, denotando inconsistencias en su trabajo.

Es necesario analizar, si todo lo anterior se debe a la concepción que tiene el profesor del alumno con discapacidad intelectual, si ha logrado reflexionar para tomar una decisión: ¿es un enfermo?, ¿es un deficiente mental profundo?, ¿es un niño con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad?, ¿es un alumno con barreras al aprendizaje?, ¿es una persona que requiere apoyos para desarrollar sus capacidades, habilidades y destrezas?. Al no tener claridad en esta concepción, es frecuente observar planeaciones que limitan, controlan y automatizan los aprendizajes de los alumnos. Estas planeaciones niegan la oportunidad de descubrir que el alumno con discapacidad intelectual puede ser valioso para sí mismo y para su entorno.

- ❖ Con base a todo lo anterior el problema que se vislumbra y pretende evidenciar es: cuando el profesor concibe al alumno como un sujeto-objeto y no como persona, refleja en su metodología una inestabilidad sobre:
 - La forma de dirigirse con cada alumno.
 - La manera de presentar los contenidos al grupo.
 - La formas realizar una evaluación adecuada a las necesidades del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Asimismo, es oportuno conocer los fundamentos legales en los que esta inmerso nuestro país, dentro de las políticas educativas que dan lugar a la forma de

concebir al alumno con discapacidad motriz, auditiva, visual e intelectual como una persona.

Por esta razón en el siguiente capítulo se presenta la situación actual de la Integración Educativa en México, y cómo se han modificado los diferentes enfoques de atención en la Educación Especial para llegar a un enfoque Ecológico.

CAPÍTULO 2

SITUACIÓN ACTUAL DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

La Educación Especial en México se ha transformado paulatinamente, desde los años treinta con la creación de Escuelas de Educación Especial (EEE) atendiendo específicamente las diferentes discapacidades en escuelas especializadas en la atención de personas con: ceguera, sordera, deficiencia mental, y problemas neuromotores, hasta la creación en los noventa de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).

En este capítulo se abordará la situación actual de la integración educativa en México, presentando algunos fragmentos de documentos legales que han brindado los elementos necesarios para poder explicar, entender y comprender el ámbito de la Educación Especial en México.

Es necesario puntualizar que estos documentos conciben al alumno con discapacidad como una persona que tiene todas las posibilidades de integrarse a la escuela, a la sociedad en la que está inmerso y a un trabajo. Sin embargo, no plantean las formas de interacción, de participación, de aceptación, de cómo hacerlo, cómo comportarse, cómo favorecer su integración.

El cómo, se gesta en la sociedad, citando a Gorman “toda sociedad tiende a desarrollar sus propias representaciones de lo que considera como persona “normal”. Expresado en forma llana, lo “normal” se ha concebido como una serie de atributos y características reconocidas y establecidas que debe poseer una persona en forma típica; es lo que se espera de alguien que pertenezca a una comunidad. Cualquiera que carezca de alguna de esas características típicas (físicas, sociales, culturales, intelectuales, escolares, etcétera) se convierte automáticamente en alguien diferente o anormal”.¹⁹

De acuerdo con el párrafo anterior, según la concepción que tengan las sociedades sobre la discapacidad intelectual, se van a presentar las formas de interacción con estas personas. Se han presentado situaciones a través de la historia de la humanidad, donde las personas con discapacidad han sido eliminadas, perseguidas, rechazadas, segregadas, veneradas y sobreprotegidas. Actualmente hay sociedades en las que estas personas están siendo aceptadas, apoyadas. Todas las sociedades presentan cambios, evolucionan de acuerdo a su entorno y al lugar en el que se encuentran, el bienestar depende de cómo interactúen.

Para poder responder al cómo de esta interacción, las políticas educativas actuales nos presentan el qué, a través del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, el cual se fundamenta en los siguientes documentos:

¹⁹ Citado en GARCÍA, Cedillo et. al. “La integración Educativa en el aula regular” SEP, p. 10

+ **El Artículo 3º constitucional**²⁰

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –federación, estados, Distrito Federal y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. **La educación preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica obligatoria.**

La educación que imparta el Estado **tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano** y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

- I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación **será laica** y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa.
- II. **El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.....**
c) **Contribuirá a la mejor convivencia humana**, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el **aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia**, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que tenga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres **evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.**

²⁰ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Edit. Alco 2003. p.9-11

- III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, **el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República.** Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en lo términos que la ley señale.
- IV. **Toda educación que el Estado imparta será gratuita.**
- V. Además de impartir la educación, preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, **el Estado promoverá y atenderá a todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación inicial y a la educación superior- necesarios para el desarrollo de la nación,** apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

+ Ley General de Educación:

Artículo 39: En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, **la educación especial** y la educación para adultos.

Artículo 41: **La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes.** Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

Tratándose de menores con discapacidades, esta educación **propiciará su integración a los planteles de educación regular** mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para **quienes no logren esa integración**, esta educación procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo específicos.

Esta educación incluye **orientación a los padres o tutores**, así como también a los **maestros y personal de escuelas de educación básica regular** que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

+ **Declaración Mundial sobre Educación para Todos**: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990). Toda persona debe contar con las posibilidades para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

+ **Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad** (1993). Se debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en entornos integrados, además de velar porque la educación de las personas con discapacidad ocupe una parte importante en el sistema de enseñanza.

+ **Declaración de Salamanca** (1994). Educación para todos, es urgente impartir la enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación.

+ **Conferencia Nacional, Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: equidad para la diversidad** (SEP_SNTE. Huatulco México 1997) Compromiso de la Secretaria de Educación Pública y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para ofrecer una educación de calidad a la población con necesidades educativas especiales.

+ **Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006**. Uno de los ejes de la política social es la equidad en los programas y la igualdad de oportunidades, orientada a los grupos vulnerables: indígenas, niños, ancianos y “discapacitados”.

+ **Reglas de Operación del programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa para el ejercicio fiscal del 2007**²¹. En este se plantea lo siguiente:

“La atención de las personas con discapacidad ha sido, desde hace varios años, una preocupación del gobierno de nuestro país, como parte de las acciones encaminadas a alcanzar la justicia y la equidad educativa, el PROGRAMA se plantea promover y fortalecer el desarrollo de las personas con discapacidad para facilitar su integración plena en todos los ámbitos de la vida nacional.

²¹ SECRETARIA DE GOBERNACIÓN. “DIARIO OFICIAL” 27-febrero-2007. SEP. Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

El PROGRAMA plantea el fortalecimiento de la educación especial, a través, principalmente, de los siguientes aspectos:

1) la definición de la orientación y funcionamiento de los servicios que la conforman para ofrecer una atención educativa con calidad a los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otras condiciones;

2) la actualización del personal con la finalidad de proporcionarle las herramientas que le permitan dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que presentan los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad o con otras condiciones como las aptitudes sobresalientes, y

3) la ampliación de su cobertura para atender a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales ubicados en zonas urbano-marginadas, zonas rurales e indígenas, así como a un mayor número de alumnos con este tipo de necesidades derivadas de la presencia de alguna discapacidad.

Respecto al fortalecimiento del proceso de integración educativa, señala que éste implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otras condiciones, estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación.

Los aspectos necesarios a considerar para lograr la integración son los siguientes:

1) la sensibilización e información permanente de la comunidad educativa,

2) la actualización permanente del personal directivo y docente y

3) la respuesta educativa específica para los alumnos con necesidades educativas especiales (implica la realización de la evaluación psicopedagógica, su informe, la elaboración y seguimiento de la propuesta curricular adaptada, considerando los apoyos técnicos y/o personales que requiere). Al fortalecer las escuelas de educación inicial y básica, se caracterizarán por su trabajo colectivo y participativo y por la promoción del acceso, la permanencia y el logro educativo en sus alumnos y alumnas.

El fortalecimiento del proceso de integración educativa implica la participación decidida de todas las autoridades educativas, fundamentalmente de los responsables de educación especial, inicial y básica, de las diferentes modalidades, así como de los supervisores y directores de las escuelas, los maestros de grupo, el personal de apoyo escolar, de la familia y del personal de educación especial.

La integración educativa es de gran beneficio para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, ya que constituye una experiencia educativa y social valiosa que les permitirá desarrollarse en mejores condiciones. Sin embargo, también es una oportunidad para la comunidad educativa de crecer como personas y de fortalecerse como equipo de trabajo, además de generar cambios en la organización de la escuela y en las prácticas del personal docente que, sin duda, impactarán favorablemente al resto de las alumnas y los alumnos. Lo que se busca es conformar comunidades educativas comprometidas en el mejoramiento continuo de la calidad y equidad educativas, reflejado en el aprendizaje de los alumnos y el desempeño de sus diferentes actores”.

Con base en todo lo anterior, podemos considerar que el marco legal de la Educación Especial está respaldado por una serie de declaraciones, normas, conferencias, reglas de operación etc.. no sólo a nivel nacional, sino que se

entrelazan en una política educativa mundial, como lo es la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, así como la Declaración de Salamanca.

Si bien la intención es responder a estas políticas, la pregunta que muchos profesionistas, padres de familia, maestros y autoridades que tienen alguna relación con la población que presenta necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, es: **¿Cómo lograremos una igualdad de oportunidades, una satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, una educación que imparta la enseñanza a las personas con necesidades educativas especiales dentro de un sistema común de educación como lo acuerdan en la Declaración de Salamanca? ¿Cómo aterrizo en mis prácticas de enseñanza estos planteamientos si todo el grupo es diferente?**

La respuesta puede ser tan compleja o tan sencilla, de acuerdo con la óptica que se desee ver, pero de algo si estoy segura, el cómo se logra:

- trabajando con el alumno, observando su desarrollo, interesarse en sus procesos de adquisición del conocimiento, brindándole atención, sencillamente pero no simple, identificarlo como una persona y comunicarse con él, la comunicación nos une, nos permite conocer y reconocernos como agentes que podemos modificar nuestro entorno a partir de interactuar con él mismo.

Algunos elementos que nos pueden beneficiar es tratar conocer y familiarizarnos con la terminología que se emplea en el área de Educación Especial, a continuación se presentan algunas siglas y definiciones:

CAM: Centro de Atención Múltiple.

CAPEP: Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar.

CRIE: Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa.

DGDGIE: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa.

PEC: Programa Escuelas de Calidad.

PROGRAMA: Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

SEB: Subsecretaría de Educación Básica.

SEP: Secretaría de Educación Pública.

UOP: Unidad de Orientación al Público.

USAER: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

Alumno con necesidades educativas especiales. Es aquel que presenta un ritmo de aprendizaje significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo y que requiere apoyos extras y/o diferentes en su proceso educativo.

Aptitudes sobresalientes. Es el conjunto de características que permiten que los alumnos destaquen significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o acción motriz (referido a acciones relacionadas con los juegos motores, la actividad física y el deporte educativo).

Discapacidad. Deficiencia física, mental o sensorial, de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de las personas para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, y puede ser causada o agravada por el entorno económico y social.

Escuela con las condiciones básicas para la integración educativa. Son aquellas en las que se realizan las siguientes acciones: sensibilización e información permanente de la comunidad educativa, actualización permanente del personal directivo y docente, trabajo permanente con la familia, realización de evaluaciones psicopedagógicas e informe psicopedagógico, elaboración y seguimiento de propuestas curriculares adaptadas para los alumnos con necesidades educativas especiales, dotación de apoyos técnicos y materiales para los alumnos con discapacidad, acompañamiento por parte del personal responsable de educación básica y especial de fortalecer el proceso de integración educativa.

Evaluación psicopedagógica. Es el proceso que implica conocer las características del alumno en interacción con su contexto, para identificar las necesidades educativas especiales que presenta.

Informe psicopedagógico. Documento en el que se recupera la información obtenida en la evaluación psicopedagógica, se precisan las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos y se definen los recursos/apoyos profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares que se necesitan para que el alumno que presenta necesidades educativas especiales logre los propósitos educativos.

Integración educativa. Es el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales estudien en aulas y escuelas de educación regular, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación.

Propuesta Curricular Adaptada. Es la propuesta de trabajo específica para el alumno con necesidades educativas especiales, que parte del plan de trabajo que el maestro tiene para todo el grupo y de las fortalezas, debilidades y necesidades identificadas en la evaluación psicopedagógica del alumno.

Servicios de educación especial. Son las instancias que están a disposición de la comunidad para apoyar la atención escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales. Estos están organizados de la siguiente manera:

- a) **Servicios de apoyo.** Son los servicios encargados de apoyar el proceso de integración educativa de las alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación inicial y básica regular de las diferentes modalidades educativas.

Los principales servicios de apoyo son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (**USAER**) y el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (**CAPEP**); los Centros de Atención Múltiple (**CAM**), a través de equipos itinerantes, también ofrecen apoyos específicos a alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad en su proceso de integración educativa.

- b) **Servicios escolarizados.** Son los servicios que tienen la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo, o que por la discapacidad que presentan, requieren

de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes, a quienes las escuelas de educación regular no han podido integrar por existir barreras significativas para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos para participar plenamente y continuar con su proceso de aprendizaje. El Centro de Atención Múltiple (CAM) es la instancia de educación especial que tiene la responsabilidad de llevar a cabo esta tarea.

c) Servicios de orientación. Son los servicios que ofrecen información, asesoría y capacitación al personal del Sistema Educativo Nacional, a las familias y a la comunidad sobre las opciones educativas y estrategias de atención para las personas que presentan necesidades educativas especiales prioritariamente asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes; asimismo, estos servicios ofrecen orientación sobre el uso de diversos materiales específicos para dar respuesta a las necesidades educativas de estas personas y desarrollan estudios indagatorios con el fin de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación en las escuelas. Los principales servicios de orientación son el Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) y la Unidad de Orientación al Público (UOP).

d) Servicio de educación especial que acompaña a la escuela con las condiciones básicas para la integración educativa. Es aquel servicio de educación especial que apoya directa o indirectamente a aquella escuela que cuenta con sensibilización, información y actualización permanente; trabajo permanente con la familia; una

respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas de los alumnos; material y recursos didácticos específicos y acompañamiento por parte de los equipos técnicos.

Tomando en cuenta que la Misión de la Educación Especial es: **“Favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo a niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, particularmente a aquellos con alguna discapacidad, con los recursos que les permitan desarrollar sus potencialidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente”**.²²

Como ya se planteó anteriormente, conocer el marco legal que sustenta la Integración Educativa en México, **nos permite iniciar la relación que se presenta en nuestros salones de clase**. Para lograr la misión, el objetivo de la integración educativa, se requiere partir de las formas de enseñanza que se gestan en nuestras aulas.

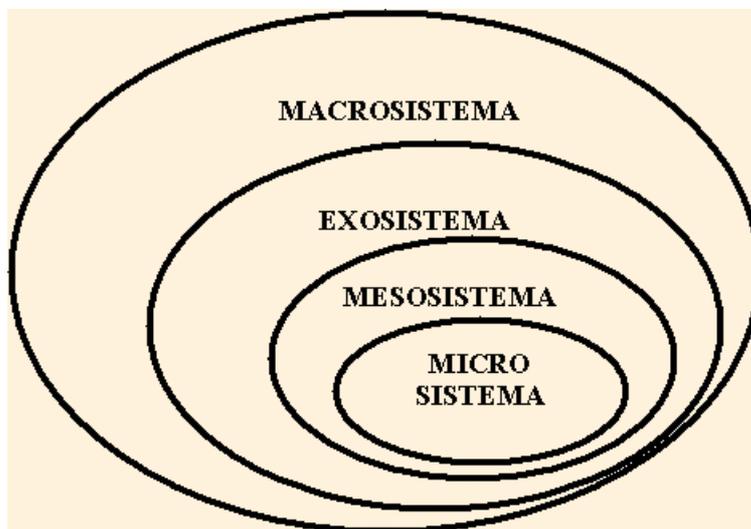
Por esta razón es fundamental enmarcar que esta investigación, parte de conocer y reconocer el enfoque Ecológico, cómo se presenta en el entorno del aula y cómo permite ubicar a cada participante como agentes de cambio que interactúan constantemente, en un beneficio propio y social. Es necesario reiterar que el alumno con discapacidad intelectual se concibe como una persona, no existen categorías, ni etiquetas que predispongan al otro de acuerdo a sus referentes sociales. Así mismo el entorno familiar, escolar y social son ambientes que pueden favorecer o dificultar su desarrollo físico, psicológico, cognitivo y social.

En este sentido, y dentro del marco de la Integración Educativa, se encuentra el enfoque ecológico; este responde a la Ecología del Desarrollo Humano planteado

²² Op. cit.

por Urie Bronfenbrenner, nos ofrece una perspectiva teórica para la investigación en el desarrollo humano, al concebir a la persona en su desarrollo, en su ambiente y la interacción que se desenvuelve entre ambos. El desarrollo es entendido como “un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él”²³. En esta interacción lo que cuenta para identificar ciertas conductas o modificarlas, “es cómo se percibe el ambiente, más que cómo pueda existir en la realidad objetiva”²⁴.

Partiendo de esta percepción, es fundamental la interacción entre los individuos, por esta razón la Ecología del Desarrollo Humano, es el estudio de la progresiva acomodación mutua entre la persona y el entorno donde se desarrolla, estos entornos son conocidos como: micro, meso, exo y microsistema, los cuales están inmersos unos en otros.



²³ Urie Bronfenbrenner. *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Trad. De Alejandra Devoto. Prol. de Urie Bronfenbrenner. Barcelona: Edit. Paidós. 1987. pp. 346 p. 23

²⁴ Op.cit. p.24

El microsistema abarca las interrelaciones en el entorno inmediato que tienen significado para la persona, en esta investigación esta formada por el alumno con discapacidad intelectual, las relaciones interpersonales, padre-hijo, maestro-alumno.

El mesosistema comprende las relaciones entre los escenarios, padre-maestro, escuela hogar. Se identifica la percepción de la discapacidad intelectual en ambos ambientes.

El exosistema plantea la relación entre las interacciones grupales escuela, vecindario, trabajo.

El macrosistema se refiere a los valores y las culturas en que se encuentra inmerso y los modelos de atención que se tienen sobre la discapacidad intelectual, así como las creencias, los estilos de vida de la sociedad de acuerdo a la ubicación temporal y espacial.

El ambiente se analiza en términos de sistemas, en el nivel más interno del esquema ecológico se presenta el análisis de la díada o sistema de dos personas, en donde se resalta que si uno de los miembros experimenta un proceso de desarrollo, lo mismo le ocurrirá al otro, reconocer esta relación es la clave para comprender no solo los cambios evolutivos del niño sino también del adulto que se ocupa de él habitualmente como: la madre, el padre, el profesor

En la estructura del ambiente ecológico, "no se destacan los procesos psicológicos tradicionales de percepción, motivación, pensamiento y aprendizaje, sino su *contenido: aquello* que se percibe, se desea, se teme, se piensa o se adquiere conocimiento, y el modo en que la naturaleza de este material psicológico cambia

según la exposición de la persona al ambiente y su interacción con él. Se define el desarrollo como la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico, y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades”.²⁵ Es decir, todas las funciones cerebrales superiores son beneficiadas a través de la interacción que la persona tiene, expresando lo que siente, percibe, desea, teme, su pensamiento va adquiriendo una lógica de acuerdo a los referentes cognoscitivos que posee y los que va aprendiendo.

Cuando traspolamos esta interacción al salón de clase, los alumnos y el profesor determinamos nuestro desarrollo, todos aprendemos.

En este sentido, no podemos limitar los conocimientos, las formas de interacción, el pensamiento y la interpretación de los alumnos con discapacidad intelectual por el simple hecho de tener un ritmo diferente en el desarrollo de las capacidades cognitivas. Un ejemplo es el siguiente, en 1943 Balber Inhelder²⁶ realizó una investigación sobre el desarrollo cognitivo de los niños con discapacidad intelectual, al ser discípula de Piaget, aplicó las tareas típicas de Piaget, entre las que se incluían la conservación de la cantidad, peso y volumen, a las conclusiones que llegó fueron:

1. “Los niños con discapacidad intelectual pasan por los mismos estadios evolutivos que los niños normales y en el mismo orden, pero su ritmo de desarrollo es más lento.

²⁵ Op. cit. p. 29

²⁶ Joaquín González-Pérez, *Discapacidad Intelectual, concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. Prol. De Víctor Santiuste Bermejo. Madrid. Edit. CCS, 2003 p.53

2. Los niños con discapacidad intelectual presentan en su desarrollo muestras de viscosidad, es decir, a pesar de que dan muestras de niveles más avanzados de pensamiento, suelen funcionar de forma menos madura.
3. Los niños con esta discapacidad no llegan al período de las operaciones formales, siendo ésta una característica definitoria de las personas con discapacidad intelectual. Sin embargo, en la medida que algunos niños con discapacidad intelectual alcanzan unos estadios jerárquicamente más elevados que otros, pueden establecerse los siguientes grados:
 - a) Los discapacitados intelectuales graves y profundos no consiguen desarrollar la capacidad de conservación de la sustancia.
 - b) Los discapacitados intelectuales moderados adquieren la conservación de la sustancia, pero no del peso.
 - c) Los discapacitados intelectuales leves adquieren la conservación de la sustancia y del peso, pero no del volumen.”²⁷

Con relación a la cita anterior si bien, han pasado 64 años de la realización de esta investigación, es plausible comprender que el entorno determinó sus resultados, sin embargo, estamos en otro tiempo, con otra concepción de la persona con discapacidad intelectual y con otras formas de relacionarse en el salón de clase, lo que suena prometedor en los alcances que se puedan obtener

²⁷ Citada en op.cit. pp. 53-54

para mejorar sus condiciones de vida. Fundamentalmente poder desenvolverse en un ambiente familiar, escolar y laboral.

Asimismo la investigación de Inhelder, nos permite valorar la capacidad que puede tener un alumno con discapacidad intelectual y no clasificarlo por lo que no hace, es necesario observar al alumno en un ambiente natural, sin etiquetarlo; identificar las conductas y actitudes que se gestan en este ambiente las cuales pueden favorecer o entorpecer su desarrollo.

Al ser la educación una acción intencionada que permite desarrollar las capacidades de los alumnos, se plantea en el siguiente capítulo el método de indagación que permitió planear con esta intención un programa de trabajo en el área de lenguaje, destinado a un grupo de ocho alumnos con discapacidad intelectual.

CAPÍTULO 3

EL MÉTODO DE INDAGACIÓN

En esta investigación se emplea la metodología de la Investigación-Acción, en ella el profesor es el investigador de su propia práctica docente. En este sentido se concuerda con Dewey²⁸ con relación a que el desarrollo educativo en los profesores procede por saltos acrícos de una técnica a otra, de tal manera que propone al profesorado reflexionar sobre su práctica, e integrar sus observaciones en las diferentes teorías que emergen de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de esta forma prefiguró el concepto del “profesorado como práctico reflexivo” que posteriormente desarrollo Schön (1988).²⁹

En la metodología de la Investigación-Acción, el profesor problematiza sus prácticas educativas a través de la práctica en el aula, recoge datos, los analiza e interpreta, genera preguntas que serán sometidas a indagación, en el mismo transcurso del trabajo diario en el salón de clase.

Actualmente se sigue abordando la enseñanza del lenguaje en los alumnos con discapacidad intelectual, de forma aislada, con escenarios predeterminados, y con patrones lingüísticos que no son significativos para los alumnos, es decir, sólo se automatiza la funcionalidad del lenguaje, se crean los escenarios en el cubículo de lenguaje y de acuerdo al estímulo el alumno responde, lo cual no favorece conscientemente el desarrollo del pensamiento ni de la acción.

Éste es el antecedente que dio origen al presente trabajo, debido a que surge de una serie de incógnitas sobre el desarrollo cognitivo del alumno con discapacidad intelectual en el salón de clase, y se planteó responder en la práctica con la aplicación de un programa de trabajo en el área de lenguaje basado en el enfoque

²⁸ Antonio Latorre. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona., Editorial Graò. 2003 p. 11

²⁹ Op. cit. p.11

comunicativo-funcional, con el fin de favorecer una competencia comunicativa oral y escrita, a partir de los usos y las funciones sociales de la lengua, cabe señalar que este enfoque se encuentra en los planes y programas del currículum de primaria.

En la expresión oral se persigue que el alumno posea la capacidad de exponer ideas con claridad y precisión (lenguaje expresivo), y la capacidad de escuchar a otros, de retener la esencia de lo que escucha (lenguaje receptivo). Como ya se mencionó, el lenguaje es una herramienta que favorece el desarrollo del pensamiento, y regula la acción del individuo.

Algunos autores generaron programas denominados interactivos, naturalistas o conversacionales. Estos programas se iniciaron en Rusia. Uno de los primeros trabajos en donde se presentaba esta metodología fue de Luria, en donde se describe la forma de intervención como “conversaciones en forma de diálogo, relato de historias y conversaciones a través de láminas de dibujo”³⁰. Así mismo en 1970 Bronfenbrenner aplicaba estas mismas características con el denominado “baby-talk” o lenguaje de características peculiares que se dirige a los niños pequeños, en la reeducación de niños con retrasos de lenguaje. A mediados de los años setenta aparecen los programas dirigidos a “enseñar” el lenguaje y las habilidades comunicativas de modo fortuito y espontáneo en el contexto natural del sujeto, a estos programas se les denominó por algunos autores como Hart y Rogers-Warren en 1978 *incidental teaching o enseñanza fortuita, milieu language teaching o enseñanza del lenguaje en contexto*. Por Hecht y Morse en 1984: *pragmatic teaching o enseñanza pragmática, por Harten en 1985 functional teaching o enseñanza funcional*, por Mac Donald en el mismo año *interactional teaching o enseñanza interactiva y conversational training o practica a través de la conversación*. El común de estos programas es que la intervención se presenta en el contexto natural del sujeto, a través de situaciones conversacionales y utilizando

³⁰ María José del Río. *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Biblioteca de psicología, psiquiatría y salud. Serie Práctica. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 2001. pp.205. p 125

una metodología basada en los procesos interactivos/educativos observados entre madres y niños que están en vías de desarrollar su lenguaje, se enfatiza la importancia de seguir la iniciativa del niño a la hora de decidir los objetivos de la intervención, de usar consecuencias funcionales y lingüísticas a las demandas del niño en lugar de refuerzos artificiales, de realizar las sesiones en entornos familiares y atractivos para el niño en lugar de la decoración de los consultorios o cubículos de lenguaje.

El programa de lenguaje en este trabajo, se lleva en un ambiente natural, **el salón de clase**; el profesor cubre las demandas de los alumnos a partir de expresiones verbales y no verbales, es decir, “los niños aprenden lo que es el lenguaje, aprendiendo lo que hace el lenguaje”, Bates ³¹

El programa de lenguaje se llevó a cabo con un grupo de ocho alumnos inscritos en el Centro de Atención Múltiple no. 71 turno matutino, pertenece a la Supervisión no. 2 de Educación Especial en la región Centro, en la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI), ubicado en la delegación Iztapalapa de la Ciudad de México. Es necesario señalar que la Delegación Iztapalapa esta descentralizada del resto de las delegaciones políticas del Distrito Federal, permitiendo cierta autonomía en cuanto a su organización y operación en los diferentes servicios que presta. Por ejemplo, la DGSEI se divide en cuatro regiones: Centro, Juárez, San Miguel Teotongo y San Lorenzo Tezonco, el resto del Distrito Federal se divide en coordinaciones de Educación Especial, abarcando las diferentes delegaciones políticas.

³¹ citado en Op. cit. p. 127

Los instrumentos de indagación que se emplearon responden a diferentes momentos de la investigación:

3.1 Se presenta un **primer momento** designado: **evaluación inicial**.

En la evaluación el instrumento utilizado fue un cuestionario³² llamado “Evaluación de la Comunicación” (ECO), adaptado de Dewart y Summers (1988)³³. Se aplica a través de una entrevista con las personas que conocen bien al niño/a, como los padres o los abuelos. El propósito es obtener información de cada uno de los alumnos, sobre las habilidades comunicativas espontáneas; cómo las usa y la forma en que se comunica en el contexto familiar.

El resultado de esta evaluación es conocer el perfil grupal inicial sobre las dimensiones comunicativas del lenguaje que posee cada alumno y en general el grupo.

Se evalúan los actos comunicativos, los cuales son definidos como *“un conjunto de conocimientos y de elementos de diverso tipo –lingüísticos, sociolingüísticos y comunicativos- que el alumno/a debe poner en juego para participar en los intercambios y para producir o comprender mensajes adecuados a la situación y al contexto de la comunicación. Así todo acto comunicativo tiene una forma y una modalidad específica, sirve para una función particular, expresa ciertos significados a través de palabras o unidades semejantes, y ocurre en un contexto determinado, un contexto con suficiente presión comunicativa y responsividad”*³⁴

³² Ir Anexo I p. 165

³³ Citada en: Juana Ma. Hernández Rodríguez. *Propuesta curricular en el área de lenguaje. Educación infantil y alumnos con trastornos en la comunicación*. Madrid. Edit. CEPE. Madrid.1995. pp.150 p.59-99.

³⁴ Op. cit. p. 61

Cada pregunta tiene una guía de posibles respuestas, sin embargo, para poder ubicar el nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas del alumno, se clasificaron en tres rubros³⁵:

- a) No consolidado
- b) En proceso de consolidación
- c) Consolidado

Esta clasificación permitió obtener el perfil grupal inicial, a partir de las respuestas que dieron los entrevistados se ubicaron en esta clasificación, determinando los aspectos no consolidados a trabajar en el programa de lenguaje.

Los aspectos evaluados responden a las siguientes dimensiones de los actos comunicativos:

Dimensiones de los actos comunicativos:

1. **Dimensión de uso:** las funciones comunicativas, la respuesta a la comunicación, así como las estrategias y normas que regulan los intercambios comunicativos.
2. **Dimensión contextos:** los contextos y situaciones en que se produce la comunicación.
3. **Dimensión vocabulario:**³⁶ las palabras o unidades semejantes que hacen referencia a objetos, personas y hechos externos.
4. **Dimensión modalidad:** el medio (habla, signos, gestos...) que sirve de vehículo a la comunicación.
5. **Dimensión formal:** la forma o nivel de complejidad que toma la comunicación.

³⁵ Ir Anexo II p.178

³⁶ Esta dimensión no fue evaluada debido a que la mayoría del grupo presenta un lenguaje inteligible, razón por la cual se trabajó principalmente con la intención comunicativa.

En la **dimensión uso** se evalúan:

Las funciones comunicativas, se refieren a las formas en que el alumno llega a ser capaz de usar mensajes para expresar una variedad de intenciones comunicativas, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

1. Llamada de atención.
2. Petición.
3. Rechazo.
4. Rutina social.
5. Expresión de sentimientos.
6. Denominación.
7. Comentarios.
8. Dar información.
9. Narración.
10. Búsqueda de información.
11. Uso interpersonal del lenguaje.

La respuesta a la comunicación, es la manera en que alumno reacciona cuando otra persona se dirige a él. Los aspectos abordados son:

1. Obtener la atención del alumno.
2. Interés en la comprensión.
3. Comprensión de gestos.
4. Reconocimiento de las palabras.
5. Comprensión de las intenciones del interlocutor.
6. Anticipación.
7. Responde divertido.
8. Responde al no y negocia.

Las estrategias y normas que rigen la participación en el intercambio comunicativo es la forma en que el alumno participa en la conversación. Se evalúan los siguientes aspectos en la interacción y conversación:

1. Inicia la interacción.
2. Mantiene la interacción o conversación.
3. Inteligibilidad.
4. Atribución y conocimiento compartido.
5. Habilidades para hacerse entender.
6. Petición de clarificación.
7. Finaliza la interacción o conversación.
8. Participa en una conversación.
9. Conocimiento de las formas socialmente establecidas.
10. Utilización de señales extralingüísticas.

En la **dimensión contexto** se evalúan:

El estilo comunicativo de acuerdo a los diferentes contextos: en función de la hora, el tema, el lugar, el interlocutor, los contextos que favorecen la comunicación. Los aspectos que se abordan son:

1. Interlocutores.
2. Lugar.
3. Hora.
4. Tema.
5. Interacción con iguales.
6. Los libros como contexto favorecedor de la comunicación.

En la **dimensión modalidad** se evalúa:

El medio empleado para hacer llegar al interlocutor las intenciones comunicativas: las cuales se pueden expresar de forma lingüística y no lingüística, con una palabra, frase simple, o sonido.

Es necesario señalar que el instrumento tal como se les presentó a los familiares de los alumnos entrevistados se encuentra en el apartado de anexos.

3.2 Posteriormente se presenta un **segundo momento**: se realiza la planeación de un programa a partir de los aspectos *no consolidados* que arrojó el perfil grupal inicial.

De acuerdo a la evaluación y en congruencia para mejorar la competencia comunicativa en el alumno, se prioriza la enseñanza y el uso de las habilidades comunicativas en diferentes contextos y situaciones, por lo que se da mayor prioridad a las dimensiones de uso y de contexto, porque “tradicionalmente han sido más olvidadas en la enseñanza, tanto en la evaluación como en la intervención. La razón de ello quizás sea que constituye una parte tan natural de las situaciones sociales normales que es difícil aislarlas como dimensión e incluso más difícil pensar cómo enseñarlas”³⁷, porque se ponen en juego todas las habilidades de pensamiento que el alumno posee.

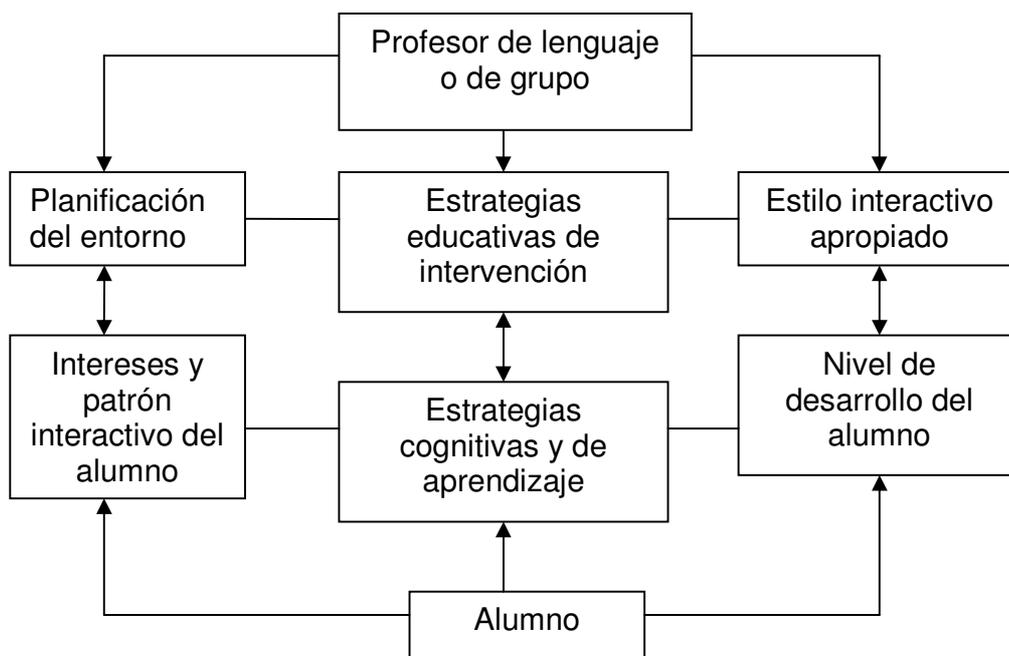
Se empleó como instrumento en la recolección de datos, el uso del diario de clase (sesión de lenguaje), debido a que proporciona una continuidad y sistematicidad de los procesos didácticos empleados, para favorecer los aspectos del lenguaje en cada una de las sesiones. Retomando a Zabalza el diario refleja cómo cada alumno va construyendo su conocimiento, y el uso didáctico que le favoreció en la práctica educativa la mejora de las funciones comunicativas a desarrolladas. En este sentido en el diario se “integran tres posiciones complementarias: la del actor (el que hace o participa en las acciones que son narradas en el diario); la del narrador (el que situándose fuera de la acción, la cuenta) y la del investigador (el que se aproxima a un esquema conceptual y operativo que le permitan leer, analizar, valorar y mejorar las acciones narradas). Los diarios son útiles para provocar la reflexión y el mejor conocimiento de uno mismo y sus acciones”³⁸ En el ámbito pedagógico nos sirve para explorar la dinámica de las situaciones

³⁷ Juana Ma. Hernández Op. cit. p. 63

³⁸ Miguel Ángel Zabalza. *Diarios de clase, un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Edit. Narcea Madrid 2004. pag. 27 Op. cit. pag. 29

concretas a través de la percepción y relato que de ella hacen sus protagonistas. En el siguiente capítulo se describen dos sesiones y las producciones verbales realizadas durante la actividad planeada.

A continuación se presenta un esquema en donde se enfatiza el doble proceso entre el niño y el profesor de lenguaje, la relación e influencia mutua a través de la actividad conjunta, donde ambos se encuentran en desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ambos enseñan y ambos aprenden. El alumno contribuye al proceso de intervención con sus propias estrategias cognitivas y de aprendizaje, con sus recursos comunicativos y verbales actuales, con sus preferencias y con sus iniciativas y respuestas.



NOTA: Este cuadro se retoma de un modelo de intervención en el área de lenguaje (de Vilaseca y Del Río, 1997, *La intervención en el área del lenguaje: un modelo interactivo y naturalista*)³⁹

³⁹ Citado en: María José del Río. *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Biblioteca de psicología, psiquiatría y salud. Serie Práctica. Barcelona. Ediciones Martínez Roca. 2001. pp.205. p 128

Para conocer el desarrollo lingüístico del alumno con discapacidad intelectual, hay que evaluar las interrelaciones e influencias mutuas, verbales y no verbales que se establecen entre el niño y los adultos que conviven con él.

En este sentido, con el propósito de conocer y apoyar el desarrollo humano de las personas con discapacidad intelectual, pero principalmente, la forma en que se beneficia empleando el lenguaje como un instrumento. En esta investigación se ha decidido respaldar teóricamente el programa de lenguaje con una perspectiva teórica que posee una postura ecológica, en donde se *concibe a la persona, al ambiente y a la interacción entre ambos en un constante desarrollo.*

Para tener una mayor precisión, se plantean algunos conceptos y definiciones de Urie Bronfenbrenner, que están inmersos en el programa y que son la pauta para identificar la relación entre el alumno, el profesor y el ambiente en el salón de clase, durante su aplicación, la cual se presenta en el siguiente capítulo.

En una primera instancia se define **el desarrollo** “como un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él”⁴⁰.

El ambiente ecológico se concibe: “como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente”.⁴¹ Se encuentran 4 niveles: microsistema, mesosistema, exosistema, microsistema.⁴²

La ecología del desarrollo humano: comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se

⁴⁰ Op. cit. Urie Bronfenbrenner p. 23.

⁴¹ Ídem

⁴² Ver esquema del capítulo 2 de esta investigación, p. 39

establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos.

En esta definición la persona se percibe como una entidad creciente, dinámica, que va adentrándose progresivamente y reestructurando el medio en que vive. En este sentido, la persona con discapacidad intelectual se encuentra en actividad constante.

El ambiente influye para que se pueda dar la acomodación mutua, el ambiente no se limita al entorno inmediato, sino que se extiende a otros entornos en los que están inmersos, es decir, se amplía a más ambientes, los cuales están contenidos entre si. Estos ambientes poseen estructuras llamadas micro-meso-exo y macrosistemas.

El Microsistema: “es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares”.

En esta investigación el rol que juega la persona con discapacidad intelectual en la escuela, es del alumno, del compañero, del amigo. Y el rol que juega el adulto que se encuentra en el salón de clase, es del maestro. Sin embargo, se presenta el cambio de roles, en donde el maestro se convierte en alumno y el alumno en maestro.

La relación entre la persona en desarrollo y algún aspecto de su ambiente, hay que intentar cambiar la una y observar qué ocurre en el otro, es decir, perturbar el equilibrio existente

En el microsistema se forman las díadas, entendidas como un sistema de dos personas. Se establece una relación cuando una persona en un entorno presta atención a las actividades de otra o participan cada una en las actividades de la otra.

La díada es importante en el desarrollo porque:

- 1) constituye un contexto crítico par el desarrollo por sí misma.
- 2) hace posible la formación de estructuras interpersonales. (tríadas, tétradas etc).

Se inicia esta relación con la llamada **díada de observación**, ésta se produce cuando uno de los miembros presta atención de una manera estrecha y duradera a la actividad del otro, el cual reconoce el interés que se demuestra. Posteriormente se puede presentar una **díada de actividad conjunta**, en la cual los dos participantes se perciben así mismos haciendo algo juntos, no significa que hagan lo mismo. De esta aprenden durante el transcurso de la actividad común y aumenta la motivación para llevar a cabo y perfeccionar la actividad cuando los participantes ya no están juntos.

En toda relación diádica, lo que hace A influyen en B y viceversa, a esto se le llama **reciprocidad**, promueve la adquisición de habilidades interactivas y estimula la evolución de un concepto de interdependencia, siendo importante para el desarrollo cognitivo. Se aplica en otros entornos.

Así mismo en la díada, se presenta el **equilibrio de poderes**, en donde uno de los participantes tiene más influencia que el otro. El equilibrio de poderes va cambiando poco a poco a favor de la persona en desarrollo. Estimula al niño o adolescente a conceptualizar y a enfrentarse a las relaciones de poder.

Cuando los participantes realizan una interacción, se desarrollan sentimientos más fuertes, pueden ser: positivos, negativos, ambivalentes o asimétricos, es decir se presenta una **relación afectiva**. Estas se hacen más fuertes mientras dura la actividad. Si son positivas aumentan el ritmo de los procesos de desarrollo. Si la relación afectiva es negativa interrumpe el proceso del desarrollo.

Todo lo anterior lleva a la conformación de una **díada primaria**, esta sigue existiendo aún cuando los participantes no están juntos, aparece en los pensamientos del otro y sigue influyendo en los comportamientos del otro. Logran una motivación en el aprendizaje y en la orientación del curso del desarrollo.

Estas díadas pueden ocurrir simultáneamente o separadas. **SI UNO DE LOS MIEMBROS DE UNA DÍADA EXPERIMENTA UN CAMBIO EVOLUTIVO, ES PROBABLE QUE AL OTRO LE OCURRA LO MISMO.**

Más adelante en el capítulo 5, se presenta la identificación y análisis de las díadas de cada uno de los participantes, donde se puede relacionar precisamente la regulación de su comportamiento a partir de la interacción verbal llevada a cabo en el aula.

El Mesosistema: comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Para el niño, son las relaciones entre el hogar, la escuela y los amigos del vecindario. Para el adulto, son la familia, el trabajo y la vida social. Un mesosistema es un sistema de microsistemas, este se amplía cuando la persona en desarrollo entra a un nuevo entorno.

En este apartado, se presenta la relación que tiene la escuela con el hogar del alumno con discapacidad intelectual, y la forma en que estos dos ambientes al interactuar favorecen o entorpecen su adaptación.

El Exosistema: se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno. En este sistema, es frecuente observar diversas actitudes y comportamientos hacia los padres que tienen hijos con discapacidad intelectual, debido a las diferentes concepciones sociales que se tienen sobre la discapacidad

El Macrosistema: se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias.

En este apartado corresponde a las instancias políticas, económicas, educativas y sociales la concepción que se tiene de la persona con discapacidad intelectual, y de los recursos materiales y humanos que determinan para apoyar o entorpecer su desarrollo, debido a que diferentes programas gubernamentales, solo los perciben como personas en los documentos, pero en la actuación siguen siendo objetos.

Transición ecológica: se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de ambos a la vez. Es decir, cuando la persona pasa de ser niño, a adolescente, a adulto, y en cada una de las etapas de su vida juega roles diferentes, con las personas con discapacidad intelectual les permitimos esta transición, o ¿los seguimos viendo, y tratando como niños cuando tienen 30 años?

Es necesario resaltar que las posibilidades que podamos brindar a nuestros alumnos con discapacidad intelectual, es percibir su desarrollo en un marco de una teoría ecológica, el desarrollo no se produce en el vacío, este se incluye y se expresa a través de la conducta en un determinado contexto ambiental, y es en la escuela donde podemos favorecer esta interacción generando un ambiente de confianza, confort y sobre todo ensayando diferentes ambientes en los que se pueda encontrar para desarrollar lo mejor posible su adaptación, cuando se encuentre en situaciones similares. Por ello **“el desarrollo humano es el proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese**

ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido”⁴³

En este sentido, el desarrollo supone un cambio en las características de la persona, constantemente se esta reorganizando en el tiempo y en el espacio. Este cambio se da en el campo de la percepción y en el de la acción, los cuales se presentan en los cuatro niveles del ambiente ecológico, y de acuerdo al punto de vista que tiene del mundo, se va incluyendo una imagen de los otros entornos en los que participa activamente, así como la influencia de aquellos entornos en los que no tiene un papel activo pero que determinan su percepción y actuación. De esta manera puede generar estrategias que le permitan adaptarse.

Es en el microsistema en donde se analizan tres elementos: actividad, rol y relación, en esta investigación a partir del programa de lenguaje se designan las actividades, el rol de los participantes y la relación de los mismos con el ambiente. Durante la aplicación del programa, se presenta la existencia de un desarrollo, para clarificar con mayor precisión, se define lo siguiente:

“Para demostrar que ha habido desarrollo humano es necesario establecer que un cambio producido en las concepciones y/o actividades de la persona se extiende también a otros entornos y otros momentos.”⁴⁴ En este estudio se extiende y analizan estos cambios solo en el mesosistema.

De esta idea, se desprende en la investigación cómo investigar empíricamente la interacción de la persona y su ambiente, cómo se da esta interconexión. Bronfenbrenner nos presenta el experimento ecológico y lo define de la siguiente manera:

“Un experimento ecológico es un intento de investigar la acomodación progresiva entre el organismo humano en crecimiento y su ambiente, a través de un contraste sistemático entre dos o más sistemas ambientales o sus componentes estructurales, procurando controlar con todo cuidado otras fuentes de influencia, ya sea por medio de asignaciones hechas al azar

⁴³ Urie Bronfenbrenner Op. Cit. p.47

⁴⁴ Op. cit. p.54

(en un experimento planeado) o por comparación (en un experimento natural)”⁴⁵.

Con base en la cita anterior, el programa de lenguaje se plantea como un experimento ecológico, natural, debido a que permite analizar de forma sistemática la naturaleza de la acomodación que existe entre la persona (alumnos-profesor) y el medio (entorno en el salón de clase). Investigar la acomodación entre la persona y el ambiente es una tarea ardua, no basta con observar.

Bronfenbrenner hace alusión a una cita de Goethe: *¿qué es lo más difícil de todo? Lo que te parece más sencillo, ver con tus propios ojos lo que está ante ellos?* Para comprender algo un profesor del autor le dijo: **<Bronfenbrenner, si quieres comprender algo, intenta cambiarlo>**. Partiendo del supuesto de comprender y comprobar que el alumno con discapacidad intelectual tiene una lógica que le permite actuar sobre su ambiente, se presenta el siguiente propósito: ***“para comprender la relación entre la persona en desarrollo y algún aspecto de su ambiente, hay que intentar cambiar la una, y observar qué ocurre con el otro... Es intentar perturbar el equilibrio existente”***.⁴⁶

En este sentido, se tiene como objetivo perturbar el equilibrio de los alumnos a través de la aplicación del programa de lenguaje, directamente en las formas de expresión que poseen, generando la necesidad de comunicarse para lograr sus deseos, transmitir sus ideas, experiencias y situaciones. En la mayoría de los casos es el profesor quien limita la expresión verbal, y la sustituye con sólo dar instrucciones a los alumnos y ellos a obedecer sin cuestionar.

⁴⁵ Op. cit. p. 55

⁴⁶ Op. cit. p. 56

3.3 Un **tercer momento** se refiere a la descripción de los protagonistas, en donde se revisó la información requerida, a través de los expedientes escolares. En la descripción de los protagonistas⁴⁷ se abordan los diagnósticos médicos, algunas características del ambiente familiar en el que se desenvuelven, las habilidades que poseen en su lenguaje verbal y socialización, así como el nivel de conceptualización en la hipótesis de lecto-escritura y en la lógica matemática.

DESCRIPCIÓN DE LOS PROTAGONISTAS

Alumno 1: Manuel

Edad: 9 años, 9 meses. 3º de primaria

Menor masculino de 9 años de edad, producto de la cuarta gesta, con amenaza de aborto a las 30 semanas, Parto pretérmino. Fue atendido en el Instituto Mexicano del Seguro Social S. XXI (IMSS), al nacer se da el diagnóstico: “Miopatía, deambulación con marcha tambaleante e hiperreflexia generalizada, con perímetro cefálico dentro de la percentil baja. Cursa con hipotonía proximal”.⁴⁸

La familia del menor se integra por padre y madre quienes están separados, hermano de 18 años (empleado), una hermana de 14 años (estudia la secundaria) y una hermana de 9 años (estudia la primaria). En la entrevista realizada por el área de psicología, el ambiente familiar no es favorable para el menor, debido a la separación de los padres, él padre apoya económicamente pero casi no convive con ellos, su hermana menor no lo acepta y la madre minimiza la situación física de su hijo, razón por la cual no le ha dado la atención requerida. Sin embargo, debido a que viven en el mismo predio que los hermanos de la familia materna, los tíos y primos son quienes conviven con el menor, dándole apoyo.

Es un alumno tímido, prefiere relacionarse con adultos. Es amable, cuando se percibe en un ambiente confiable, platica y participa con sus compañeros. Su

⁴⁷ Los datos se tomaron de los expedientes escolares de los alumnos, en el Centro de Atención Múltiple no. 71 turno matutino. Con autorización de la directora. Por cuestiones de privacidad se modificaron los nombres reales de los alumnos.

⁴⁸ Expediente no. 46

lenguaje es lento (bradilalia), logra la emisión de palabras, la codificación y decodificación, realiza descripción de sucesos, así como rescatar las ideas centrales de los cuentos e historias que se le presentan.

Es ordenado y cuidadoso en sus cosas, es obediente, respetuoso y sigue las normas de convivencia como el saludo, respeta los turnos y está pendiente de lo que pasa con sus compañeros a su alrededor.

En la lecto-escritura se encuentra en un nivel silábico, conoce las letras y empieza a leer, la reproducción de las grafías presentan distorsiones, razón por la cual usa el alfabeto móvil. En el área de matemáticas, logra agrupar, desagrupar, clasificar por color, forma y tamaño. Realiza sumas y restas con un dígito, conoce los números del 1 al 20. Tiene habilidad para reproducir líneas rectas, horizontales y verticales. Presenta dificultad para trazar círculos, ángulos, puntos de intersección y fallas en la integración de figuras por la discapacidad motora.

Alumno 2: Pamela

Edad: 9 años 2 meses. 3º de primaria.

Menor femenina, producto de la 2ª gesta, embarazo a término 40 semanas, por cesárea, con un diagnóstico del Instituto Mexicano del Seguro Social. Los Reyes la Paz (IMSS) Presenta síndrome Down.

Cariotipo con banda S "G". Se analizaron células en metafase, encontrándose un complemento cromosómico de 47 XX+21. Presenta estrabismo y pie plano."⁴⁹

La familia se compone por padre, (bachillerato terminado) su ocupación es agente de ventas; madre (estudios de carrera comercial) se dedica al hogar; hermana de 10 años estudiante de 5º de primaria. El ambiente familiar es favorable, desde los tres meses de nacida, la niña ha recibido atención especializada, es sociable, extrovertida, y sobreprotegida. Se observa disposición de la familia para ayudarla en la realización de sus tareas, así como para reafirmar las actividades escolares, interés por participar en las actividades y festividades escolares. En entrevista con

⁴⁹ Expediente no. 34

el área de psicología la madre plantea sus expectativas: “que su hija sea más independiente y autosuficiente en relación a su cuidado personal y de ser posible sea capaz de realizar alguna actividad que le reporte algún ingreso económico”

A pesar de presentar problemas de lenguaje en la articulación, su lenguaje es inteligible pero tiene intención comunicativa dándose a entender. Invento juegos, personajes y diálogos.

De acuerdo a sus intereses respeta los límites y las normas que se manejan en el salón de clase. El ritmo de su trabajo es lento, y logra concluirlo siempre y cuando le es significativo y responde a sus intereses. Requiere de un reforzamiento y reconocimiento constante. Prefiere actividades al aire libre, por lo cual constantemente ensucia su uniforme.

Tiene habilidad para reproducir líneas rectas, horizontales, verticales y curvas. Logra reproducir figuras del pizarrón en su espacio gráfico del cuaderno.

En el área de lecto-escritura es presilábica, realiza seudografías, reconoce su nombre, conoce los colores primarios, identifica las diferentes actividades que se realizan de día y de noche, menciona los días de la semana.

En el área lógica-matemática, se ubica en un nivel gráfico, reconoce hasta el número 4, hace conteo verbal sin equivocarse hasta el número 10 (automatizado), hace correspondencia uno a uno, agrupaciones de tres elementos, identifica entre grande y pequeño, arriba y abajo, adelante y atrás. Clasifica por color, tamaño y forma. Reconoce figuras geométricas como triángulo, cuadrado, se encuentra en consolidación de los límites al colorear y recortar.

Alumno 3: Gerardo

Edad: 10 años. 4º de primaria

Menor masculino producto de la 2ª gesta, sin complicaciones durante el embarazo y el parto. Presenta un diagnóstico de Síndrome Down con soplo fisiológico, pie plano, rodillas valgus.⁵⁰

Familia funcional, compuesta por padre (contador), madre (dedicada al hogar) y medio hermano de 18 años por parte de la madre. Desde pequeño ha sido atendido y estimulado, el padre es sobreprotector.

Sociable, extrovertido, le gusta cantar, bailar, su lenguaje le permite darse a entender, aunque algunas palabras que tienen el fonema /r/ las dice despacio. Con imaginación, le gusta escenificar sus diálogos, inventa y crea personajes, en ocasiones integra a otras personas en sus escenificaciones.

Su competencia comunicativa le permite interactuar con otras personas (principalmente adultos) las cuales responden favorablemente, y respetan su ritmo en la conversación.

En el área de lecto-escritura es silábico, le gustan los cuentos, las historias, inventa los textos a partir de las imágenes. Maneja secuencias. La escritura la realiza cuando responde a sus intereses y necesidades.

En el área lógica-matemática, logra la correspondencia 1 a 1, clasifica por color tamaño y forma, agrupa y desagrupa, logra series hasta de 5 objetos. La convencionalidad y el conteo de los números es hasta el 10. Enumera verbalmente hasta el 20 de forma automatizada.

Alumno 4: Alberto

Edad: 9 años 1 mes. 3º de primaria.

Menor masculino, producto de la 1ª gesta, sin complicaciones durante el embarazo ni el parto, la madre reporta que desde pequeño observaba que se

⁵⁰ Expediente no. 56

quedaba muy atento a las cosas que se movían, como imágenes que oscilan. Le gustaba girar las tapas de las latas. Y el desarrollo de su lenguaje no correspondía con su edad cronológica.

Se presenta una valoración del Centro de Rehabilitación Neurológica Integral y Educación Especial con un Dx. “retraso generalizado del desarrollo, de variedad Síndrome de Asperg con conductas de comportamiento afásico”.⁵¹

Familia integrada y funcional compuesta por padre (editor) madre (maestra) y un hermano estudiante de 3er grado de primaria. Conviven con los abuelos maternos. La abuela materna es consentidora, y la madre sobreprotectora.

El menor ha sido estimulado desde pequeño, ha estado en escuelas regulares desde el jardín de niños; al ingresar a la primaria aprende a escribir y leer, pero su adaptación no fue la adecuada, recibía agresiones (rechazo y golpes) por parte de sus compañeros de escuela y algunos profesores (aislamiento). Provocando angustia y resistencia para acudir a la escuela. Denotando irritabilidad, baja tolerancia a la frustración y perseverancias (morder la playera a la altura del pecho o los botones de su camisa hasta romperlos).

Durante su estancia en el CAM, el menor se aísla de sus compañeros, sigue mucho a una sola maestra quien le inspira confianza, constantemente entra en angustia y se muerde la camisa, la interacción con sus compañeros es limitada. Cuando se siente seguro se integra en las actividades del grupo, requiere de indicaciones precisas, reconocimiento y supervisión para realizar juegos conjuntos.

Su lenguaje es comprensible, logra la coherencia lineal pero en ocasiones no corresponde con lo que el interlocutor le dice. Solo se comunica si se siente seguro, y para cubrir sus necesidades (pedir algo).

En el área de lecto-escritura es alfabético, le gusta leer principalmente los libros de historia, cuentos, periódico (la jornada), logra memorizar las páginas de los textos que le interesan, así como recuperar los significados de los mismos. Su escritura

⁵¹ Expediente no. 63

es realizada con grafías distorsionadas y grandes (macrografías), sólo él se entiende. Logra trazos rectos, curvos y reproducir dibujos del pizarrón.

En el área lógica-matemática agrupa, desagrupa, clasifica por color, tamaño y forma, series de 5 objetos, conteo verbal hasta el 50 (automatizado), correspondencia 1 a 1.

Alumno 5: Tomás

Edad: 9 años 9 meses. 1º de primaria

Menor masculino, producto de la primera gesta, al inicio del embarazo tuvo fiebre y después principios de preclamsia, llegó a término a las 38 semanas. Dx. Retardo en el desarrollo psicomotor, caracterizado por ausencia de la fijación de la mirada, incapacidad para dar giros y dificultad en la toma de objetos. Al año es valorado en el Hospital Infantil de México “Federico Gómez”, dando el Dx. Microcefalia, retraso del desarrollo psicomotor, también fue evaluado por el servicio de oftalmología encontrando “alteraciones en la vía visual con expropia secundaria discreta”. Al mes vuelve a ser valorado por el mismo servicio dando un diagnóstico “Amaurosis clínica bilateral, con potenciales evocados visuales que revelan y ratifican esta ausencia de respuesta al estímulo visual”. Al día siguiente lo valora el servicio de neurología, considerando “daño neurológico secundario e hipoxia crónica por presencia de preclamsia, durante el último trimestre de su embarazo”.⁵²

A los dos años de edad se realizó TAC de cráneo el día 20 de abril 95, “revela estructuras óseas sin alteraciones, con heterogenicidad del parenquima cerebral en región frontal y parietal, con agrandamiento de las cisuras de Silvio, y zonas de hipodensidad en región occipital, compatibles con leucomalacia, con un sistema ventricular discretamente dilatado. El diagnóstico encontrado es compatible con disgenesia cerebral. El día 24 de abril 95, se realizó EEG, el cual resultó anormal, con brotes de Ondas Agudas y lentas principalmente en región frontotemporal

⁵² Expediente no. 55

bilateral. También se solicitó valoración al servicio de psiquiatría para la realización de la prueba Besell, la cual reportó:

área Motriz 8 meses, 38%;

área adaptativa 9 meses 42%;

área de lenguaje 1 mes 40 %;

área personal social 10 meses 47%

Edad del desarrollo 32.75 %, déficit 67.25%

DX. retardo medio, canalizándose a centro de rehabilitación temprana. Se valora el 11 de agosto 95, encontrando leve mejoría en su desarrollo psicomotor, siendo capaz de tomar mamila, con datos piramidales generalizados.

El servicio de rehabilitación lo valora el día 1 de septiembre se de alta del servicio y envía al Instituto Nacional de Rehabilitación de Niños Ciegos “Dr. Germán Criollo Cruz”.

La familia del menor es disfuncional, los padres están separados, el padre es alcohólico, presenta epilepsia, no apoya económicamente a la familia trabaja en una empresa de seguridad privada. La madre se dedica al hogar, tiene una hermana de 8 años, cursa 3º de primaria, Viven con la abuela, dos tíos y una prima (familia materna). Desde hace 7 años el menor no ha tenido atención especializada.

La madre informa que “no hace travesuras, es un niño pasivo, no convive con más niños, es irritable, fácilmente se enoja, se orina en la cama, llora mucho, se chupa la mano, se golpea la cabeza, huele objetos es cariñoso y lo castigo diciéndole que se va a quedar solo”

Es la primera vez que el menor asiste a una escuela, debido a la discapacidad visual que presenta requiere de apoyo para desplazarse, la madre lo ayuda a desplazarse tomándole el brazo, se encuentra en proceso de controlar esfínteres.

Cuando llega al salón se ubica en su lugar y en caso de ser motivado se desplaza ayudado por sus compañeros o profesor.

Interacciona con sus compañeros, su lenguaje le permite pedir las cosas que requiere, si se siente seguro habla, no tiene dificultades para articular, le gusta bailar, a veces canta, es tímido, sonríe cuando le hacen cosquillas sus compañeros y juega cuando lo integran los demás. Es obediente, realiza seguimiento de instrucciones sencillas: agarra la silla, siéntate, toma la cuchara etc...

En el área de lecto-escritura, realiza trazos distorsionados con pintura digital, está en un nivel presilábico, identifica la acción de leer y escribir, se usa el punzón (el más grande de madera) para ubicarlo en el espacio gráfico. Le gusta escuchar cuentos, y logra rescatar las ideas principales.

En el área lógica-matemática realiza la agrupación de objetos a partir de un modelo, es decir, coloca los mismos objetos que hay en la mesa. (a través del tacto), identifica tamaños con la supervisión de la maestra.

Alumno 6: Juan

Edad: 8 años 8 meses. 2º de primaria.

Menor masculino, producto de la 2ª gesta, embarazo no planeado, llegó a término a los 8 meses por cesárea debido a desproporción céfalo-pélvica detectándose al nacimiento síndrome down, desarrollo del lenguaje y psicomotor con retraso⁵³. En la entrevista con la psicóloga la madre reporta que la actitud de la familia durante el embarazo fue de negación, no lo aceptaban porque tenían un bebé de 9 meses y querían que lo abortara, tomó medicamento para abortar pero no resultó. Al nacer el menor estuvo en incubadora 8 días, no recibió pecho porque no tenía la madre.

Es una familia presumiblemente funcional, compuesta por padre (contador) madre con secundaria terminada (se dedica al hogar), hermano de 9 años (4º primaria). La casa donde viven es propia. Casi no convive con otros familiares.

⁵³ Expediente no. 36

El ambiente familiar cubre sus necesidades básicas, cuando hace algo mal lo castigan pegándole en las manos, su educación es rígida, tiene hábitos de limpieza, utiliza los cubiertos adecuadamente, siempre está bien vestido, es obediente. A los 4 años acudió al jardín de niños, después al CAM.

En la escuela es sociable, introvertido, obedece si le hablan fuerte, es selectivo con sus amigos, sólo tiene una, y es con la única que comparte sus cosas.

Su lenguaje es inteligible, emite entre una o dos palabras, sin embargo, su intención comunicativa le permite darse a entender, logra comprender las indicaciones que se le dan y obedece si la actividad le es significativa. Le gusta jugar, cantar, bailar y reír.

En el área de lecto-escritura es presilábico, realiza pseudografías, colorea respetando contornos, le gusta que le lean cuentos, platicuen historias, y cuando toma algún texto que le interesa, inventa los textos a partir de las imágenes y lee en voz alta, identifica las acciones de leer y escribir. La producción de sus trabajos las lleva a cabo siempre y cuando le agraden.

En el área lógica-matemática clasifica por color, tamaño y forma, logra series de 3 objetos, agrupa y desagrupa, y realiza la correspondencia 1 a 1.

Alumno 7: Lupita

Edad: 6 años 1º de primaria

Menor femenino, producto de la 2ª gesta, sin dificultades durante el embarazo, durante el parto a la madre se le bajó la presión, tuvo falta de oxígeno y hubo sufrimiento fetal. Dx. Daño neurológico, cuadriparesia, estrabismo, disartria, deficiencia mental, pie plano.⁵⁴

La familia es funcional compuesta por padre (chofer) madre bachillerato terminado (hogar) hermano de 8 años (2º de primaria), hermana de 2 años. La familia

⁵⁴ Expediente no. 74

materna apoya más a la niña. La madre es sobreprotectora, con dificultades para establecer límites en casa.

A la edad de 3 años entra a preescolar y es atendida por el Centro de Atención Psicopedagógica en Educación Preescolar (CAPEP), y es canalizada al CAM.

Es una niña extrovertida, impulsiva, le gusta cantar, reír, colorear, si se siente segura logra convivir con los demás.

Presenta algunos problemas de articulación lo que genera dificultades para darse a entender, habla rápido. Su competencia comunicativa le permite darse a entender y decodificar los mensajes que recibe.

En el área de lecto-escritura se encuentra en un nivel presilábico, realiza pseudografías, comprende las acciones de leer y escribir, sus trazos son grandes y distorsionados. Le gusta que escuchar la lectura de cuentos, y que le narren historias, cuando ella toma algún texto que le interese inventa los textos a partir de las imágenes, maneja las secuencias.

En el área lógica-matemática, agrupa, desagrupa, clasifica por tamaño, color y forma, logra series de 2 a 3 objetos, logra la correspondencia 1 a 1.

Alumno 8: Isaac

Edad: 9 /4 meses. 3º de primaria

Menor masculino, producto de la 3ª gesta, embarazo y parto sin dificultades. A la edad de 2 años es atendido en el Instituto Nacional de Pediatría, con un Dx. "Epilepsia mixta de difícil control, probable secuela de disgenesia cerebral, retraso psicomotor, con problemas visuales".⁵⁵ La madre presenta problema neurológico.

La familia del menor es funcional está compuesta por padre (comerciante) madre (hogar) 1 hermana de 12 años (6º de primaria), 1 hermano de 14 años (2º de secundaria).

⁵⁵ Expediente no. 58

El ambiente familiar del menor es adecuado, desde pequeño ha sido atendido y apoyado, el padre la hermana y los abuelos paternos son sobreprotectores, generando dificultades para establecer límites en cuanto a su conducta.

Su lenguaje no presenta dificultades en su articulación, es telegráfico, realiza pausas prolongadas, su competencia comunicativa le permite darse a entender, sin embargo, en ocasiones no responde a las emisiones de su interlocutor, sigue instrucciones precisas.

Es introvertido, tímido, sólo cuando se siente seguro inicia la interacción verbal, le gusta jugar, cantar. Solo se junta con un amigo.

En el área de lecto-escritura se encuentra en un nivel presilábico, realiza grafías grandes, con presión excesiva, distorsionadas, conoce algunas vocales, /a,i,o/. Le gusta escuchar cuentos e historias. así como manipular cuentos.

En el área lógico-matemática logra agrupar y desagrupar, series de dos objetos, clasifica por tamaño, color y forma. Realiza el conteo automático del 1 al 10, y la correspondencia 1 a 1.

Es indispensable señalar que a pesar de las dificultades de desarrollo que presentan cada uno de los protagonistas, la forma de interactuar entre ellos, parte de las experiencias en que han sido tratados por las personas que los rodean, ya sea en ambientes familiares, escolares o del medio social en el que se ubican. La mayoría de las veces han percibido que son objetos de burlas, que son ignorados, agredidos verbalmente, físicamente o simplemente no son tomados en cuenta. Muchos de estos comportamientos los reproducen cuando ellos mismos no aceptan a alguien para poder convivir. Razón por la cual se demuestran conductas y actitudes no deseadas, entendiendo a estas como aquellas que alteran negativamente la dinámica de convivencia en el salón de clase y que determinan la interacción del grupo.

Este es un factor que el profesor del grupo no puede pasar por alto, y que en el momento de enfrentarse ante situaciones donde alguno de los alumnos es agredido, tiene como tarea fundamental erradicar conductas no deseadas a través de ser claro con los alumnos de las conductas que benefician el ambiente en el aula, para poder tener una convivencia positiva y por ende productiva. El profesor es el mediador ante las agresiones que se pueden presentar entre ellos, y es el regulador de las conductas negativas, que si bien no logran desaparecer, si pueden ser inhibidas en determinadas situaciones.

En este sentido, para dar una validez a la investigación desde una postura ecológica, Bronfenbrenner plantea que es necesario tener en cuenta, el modo en que los sujetos del estudio percibieron e interpretaron la situación de la investigación. Aunque esto es difícil, es esencial que el maestro, tenga el dominio del conocimiento de lo que estudia, a partir de conocer el desarrollo del individuo, y reconocer los apoyos que requiere para favorecerlo, al generar un entorno óptimo en el salón de clase, que permita identificar a través de sus producciones verbales y gráficas la percepción y acción que generó el ambiente en el aula. Por tal razón Bronfenbrenner incluye el concepto de actividad molar, definida como:

“Una actividad molar es una conducta progresiva que posee un momento propio, y que tiene un significado o una intención para los que participan en el entorno”.⁵⁶

La forma en que el profesor reconoce la interpretación y percepción de la situación que experimentaron los alumnos durante el trabajo realizado, se presenta a partir de las actividades molares que éstos realizan, es decir, de sus acciones, las cuales se identifican a partir de la intención de su acción. Por ejemplo: construir una torre de bloques, leer un libro, pintar, escribir en el pizarrón, cantar, modelar con plastilina, contar un cuento, platicar que le pasó antes de llegar a la escuela.

⁵⁶ Bronfenbrenner Op. cit.p. 65

La actividad molar se reconoce cuando ésta tiene una necesidad y un deseo. A medida que el niño se desarrolla, llega a ser capaz de llevar a cabo más de una actividad molar: construir una torre y platicar un cuento.

“Las actividades molares que van apareciendo en el niño reflejan el mayor alcance y complejidad del ambiente ecológico percibido, tanto dentro como más allá del entorno inmediato, así como la capacidad del niño para relacionarse con su ambiente y modificarlo, de acuerdo con sus necesidades y deseos”.⁵⁷

Cuando el profesor realiza actividades molares frente al alumno, es un efecto directo del ambiente inmediato sobre el desarrollo psicológico, haciéndolo participar en una actividad conjunta o atrayendo su atención. Durante el programa de lenguaje estas actividades son continuas y alternadas para los diferentes integrantes del grupo.

A partir de generar un experimento ecológico, con el programa de lenguaje se apostó a generar un experimento transformador, Bronfenbrenner los define así:

“Un experimento transformador comprende la modificación y la reestructuración sistemáticas de los sistemas ecológicos existentes, de una manera que desafía a las formas de organización social, los sistemas de creencia y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura en particular”.⁵⁸

Esta transformación se puede presentar en cualquier nivel del ambiente ecológico, del microsistema, al mesosistema, al exosistema o microsistema, eliminando, modificando o agregando elementos e interconexiones, las cuales se presentan su alcance en el siguiente capítulo con el desarrollo de las sesiones y los resultados obtenidas de los mismos en la aplicación del programa de lenguaje.

⁵⁷ Op. cit. p. 68

⁵⁸ Op. cit. p.60

3.4 En este sentido llegamos al **cuarto momento**: La elaboración del programa con base a las características de los protagonistas y los resultados del perfil inicial⁵⁹. El programa corresponde a un ciclo escolar, con una frecuencia de dos sesiones por semana.

Se abordan los siguientes aspectos del lenguaje.

- ❖ Lenguaje:
 - Aspecto Fonológico
 - Respiración y soplo.
 - Vocalización y ritmo.
 - Motricidad bucofacial.
 - Discriminación auditiva.
 - Articulación.
 - Relajación.
 - Aspecto Sintáctico-Semántico:
 - Nominación de objetos, acciones, sentimientos
 - Aspecto Pragmático:
 - Uso de la nominación de los objetos, acciones, sentimientos.
 - Actos comunicativos.

Con el fin de enlazar los aspectos de la sesión de lenguaje con los aprendizajes de la currícula básica de primaria, se abordan las áreas de:

- ❖ Lecto-escritura:
 - Estrategias de lectura
 - Motricidad fina, trazo y ubicación en el espacio gráfico.
- ❖ Lógica-matemática:
 - Agrupamientos-desagrupamientos
 - Clasificación, seriación, conteos
 - Representación oral del número

⁵⁹ Se presenta en el capítulo 4.

- Representación gráfica del número.
- Representación convencional del número.
- Algoritmo de suma.
- Algoritmo de resta.

Se incluyen, con el fin de no segmentar los procesos de adquisición del lenguaje a los contenidos curriculares en el proceso enseñanza-aprendizaje. Debido a que comúnmente se presentan aislados, limitando y condicionando la capacidad del alumno de comprender de forma global sus experiencias de aprendizaje.

La forma de enseñanza es:

- A partir de sus demandas lingüísticas, se modela la expresión verbal y la acción que ésta genera.
- En el modelado, se exagera la gesticulación en la emisión de las palabras acompañado del lenguaje corporal (mímica).
- Se observa directamente a los alumnos cuando se les dirige la palabra.
- Se toma en cuenta los intereses de los alumnos a partir de la exploración de los ambientes que generan en casa. (gustos, miedos, alimentos, juguetes, paseos, amigos, preferencias de familiares, libros, música)
- Se genera la necesidad de comunicarse (intención comunicativa) para cubrir sus demandas en el salón de clase.
- Se promueve la participación de todos respetando el uso de turnos, generando la atención para escuchar y comprender lo que los otros dicen.
- Se presentan materiales visuales relacionados con la emisión. Secuencias de imágenes, letreros.
- La presentación de los aspectos es de forma global, continua y significativa, es decir, se realiza una clase integradora, se presenta una secuencia de los aspectos, con el fin de permitir asociar la emisión a la acción.

3.5 Por último se encuentra el **quinto momento** en donde se realiza el perfil grupal final, se aplica nuevamente el instrumento del Cuestionario “Evaluación de la Comunicación” (ECO). Realizado a los padres de familia de los alumnos que participaron en el programa de lenguaje a través de una entrevista, las respuestas se registran al igual que en el perfil grupal inicial, con el fin de identificar los avances o retrocesos en las dimensiones de los actos comunicativos, a partir de su interpretación y análisis.

El siguiente capítulo los resultados obtenidos del perfil inicial, el programa que se originó a partir del mismo, así como el ejemplo de dos sesiones de trabajo en donde se puntualizan los actos verbales que se reforzaron así como las diadas que se presentaron con cada uno de los participantes involucrados en el curso.

Para concluir con el perfil grupal final en donde se muestran los resultados obtenidos a partir de la estimulación en el área de lenguaje. Se presenta también un apartado en donde se lleva a cabo el análisis de cada uno de los alumnos, con el fin de resaltar los logros obtenidos.

Capítulo 4

Programa de Lenguaje

El presente programa forma parte de la gran diversidad que existe entre los educadores, para abordar el trabajo en el área de lenguaje en alumnos con discapacidad intelectual, basándose en el enfoque comunicativo-funcional.

Los alumnos que tienen discapacidad intelectual, en su mayoría desconocen el valor del lenguaje oral como herramienta de comunicación, debido a esto, surge la necesidad en el salón de clase de incidir en este aspecto, no basta con decir palabras, sino de conocer y reconocer el impacto que producen en su comportamiento, para lograr una comunicación efectiva y funcional.

En este sentido, “trabajar educativamente la comunicación implica potenciar las capacidades del niño (a), tanto las relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes como las dirigidas a emitirlos o producirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo que lo rodea y su expresión original, imaginativa y creativa”.⁶⁰ Por tal razón las formas de evaluar y de enseñar se modifican a partir de las necesidades de los alumnos.

La estructura de este cuarto capítulo principia con el perfil grupal inicial; se representan gráficamente las respuestas obtenidas de cada uno de los cuestionarios aplicados a las personas que son responsables de los alumnos en estudio. Así como la interpretación del mismo.

Posteriormente se incluye el *Programa de Lenguaje*: especificando el objetivo, la metodología, los contenidos y temas trabajados en cada sesión.

Como parte central de esta investigación, se ejemplifica el trabajo realizado en dos sesiones del programa, las cuales responden a la **sesión 1: Encuadre**, y la

⁶⁰Juana Ma. Hernández Op. cit. p. 26

sesión 50: Leer es divertido. En cada una se plasma el plan de clase o de la sesión, con el propósito de identificar cómo se abordan todos los aspectos del lenguaje y se amalgaman con los aspectos de lecto-escritura y lógica matemática. En estas sesiones se muestran las expresiones verbales de los participantes, así como las situaciones de aprendizaje que utilicé para estimular como docente de lenguaje, las funciones comunicativas en los alumnos cuando intervenían verbalmente, y el reconocimiento de las diadas que se presentaban durante los diálogos.

La finalidad es que el lector, identifique cómo en las intervenciones verbales, el alumno codifica, decodifica los mensajes, y responde con una producción verbal aunado a una intención comunicativa, que a su vez regula su comportamiento para acceder al conocimiento, así como las actitudes que presenta ante las personas o persona que interactúa con él. Asimismo pueda reflexionar sobre las formas de expresión que los docentes usamos en el aula, y que son elementos que pueden favorecer o entorpecer la comunicación con los alumnos, determinando el acceso a los contenidos del curso.

Al finalizar los ejemplos de las dos sesiones del programa, se plantea de forma gráfica los resultados del perfil grupal final, en donde se registraron las respuestas obtenidas de los cuestionarios aplicados a las personas responsables de los alumnos. Así como la interpretación del perfil grupal final.

En este programa se abordan tres tipos de contenido: los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales. Cada uno influye en el proceso del uso del lenguaje oral en los alumnos con discapacidad intelectual.

Contenidos conceptuales:

Éstos constituyen hechos sencillos, basados en las primeras nociones para la construcción de aproximaciones sucesivas al concepto-objeto de aprendizaje.

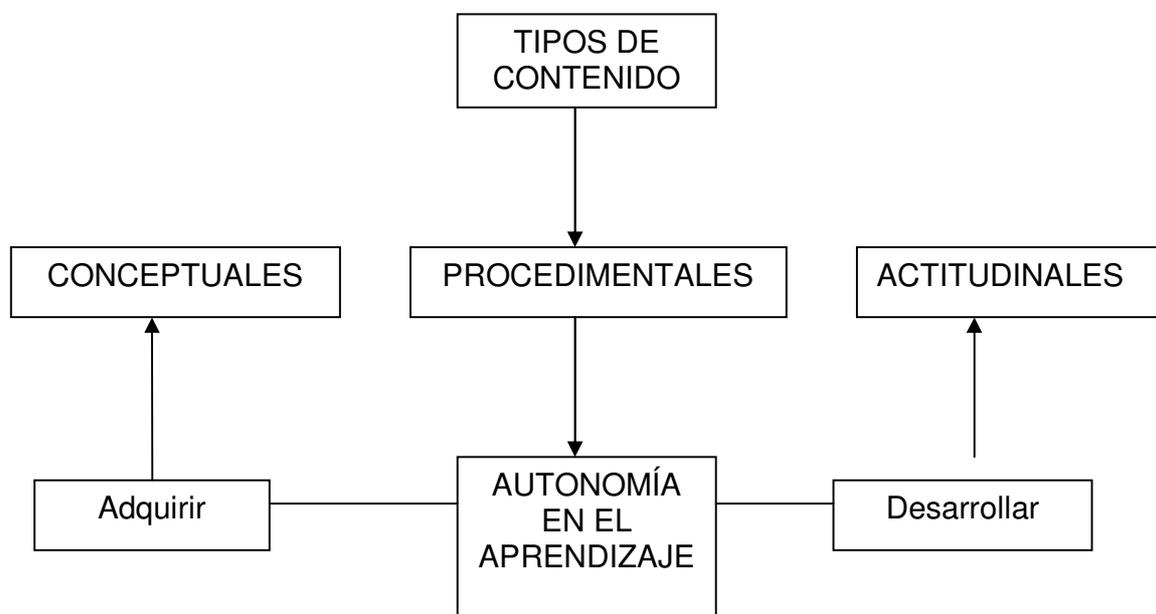
Contenidos procedimentales:

Estos permiten desarrollar, mejorar y completar el desarrollo de ciertas habilidades, por ejemplo: la habilidad de comunicarse cuyo grado de desarrollo es diferente en las personas, este se completa en la educación primaria, sin embargo, en el alumno con discapacidad intelectual se vislumbra de acuerdo a la estimulación que ha obtenido a lo largo de su vida diaria tanto en el hogar como en la escuela.

Contenidos actitudinales:

Todo evento comunicativo está inmerso en actitudes, y es a través de éstas que el alumno logra identificar la intención del hablante. Trabajar diferentes situaciones comunicativas en el aula determina que el alumno exprese necesidades, deseos, inquietudes.

Cabe señalar que los **contenidos procedimentales** son la punta de lanza para llevar a cabo un lenguaje funcional y comunicativo en donde se van insertando los conceptos y las actitudes, como parte del desarrollo del alumno. (ver diagrama)



Tomado de Juana Ma. Hernández.⁶¹

⁶¹ Juana Ma. Hernández Op. cit. p.33

La necesidad en este programa es trabajar situaciones activas y significativas, que proporcionen oportunidades a los alumnos para establecer relaciones recíprocas entre ellos a través del uso de los turnos para expresarse, así como el intercambio en la conversación debido a que desarrolla diferentes funciones comunicativas.

En este sentido, el enfoque comunicativo-funcional del lenguaje, es un elemento metodológico que favorece el programa. Se plantea trabajar en el aula situaciones de comunicación, porque a través de éstas, los alumnos pueden expresar necesidades, deseos, informaciones, emociones, sentimientos. El programa de lenguaje trabaja el intercambio verbal entre iguales (compañeros de clase), con adultos (el profesor de clase), y está adaptado a las posibilidades de desarrollo en el proceso de la adquisición del lenguaje verbal.

El alumno con discapacidad intelectual al igual que los que no tienen discapacidad, requieren aprendizajes significativos, así como ser agentes activos en su proceso de aprendizaje, los cuales pueden realizar aprendizajes significativos por sí mismos y a contar con la mediación del profesor y otros compañeros para aprender.

Al plantear los objetivos del programa se debe tener presente el criterio evolutivo del alumno para partir de las posibilidades de su razonamiento y su aprendizaje.

Éste se complementa con el criterio de funcionalidad, es decir, aprender significativamente es aprender funcionalmente, y esto depende de la intervención educativa, la cual responde al grado y tipo de ayuda que el alumno recibe, con el objeto de que el alumno resuelva una actividad y consiga los objetivos que se han propuesto.

El lenguaje es la mediación, sin embargo, requiere de ayudas físicas y visuales, implicando una actividad intensa del alumno y del profesor. El alumno debe darse

cuenta de lo que es capaz de hacer y de aprender por sí solo, y con ayuda de los demás.

No hay que perder de vista que el docente es la parte central del proceso, tiene una intención basada en los objetivos que persigue. Asimismo, el alumno con discapacidad intelectual requiere de más ayuda para que los aprendizajes puedan ser funcionales. Es necesario recordar que *enseñar, significa ayudar a los alumnos a progresar a través de la secuencia de etapas de aprendizaje*. Debido a su ritmo, es importante recalcar que se puede permanecer más tiempo trabajando los objetivos, pero visualizando el grado de avance en los objetivos propuestos, los cuales se incrementan paulatinamente.

La metodología empleada en el programa de lenguaje recae directamente en el profesor de lenguaje, o en el profesor que está frente al grupo, ambos pueden ser los portadores de una responsabilidad en el progreso del alumno con discapacidad intelectual, sin importar el nivel de desarrollo en el que se encuentran, es por ello que planear desde edades muy tempranas posibilita brindar oportunidades de aprendizaje, las cuales inciden en su desarrollo. Por esta razón los procedimientos conductuales fueron rebasados por metodologías más interactivas caracterizadas por:

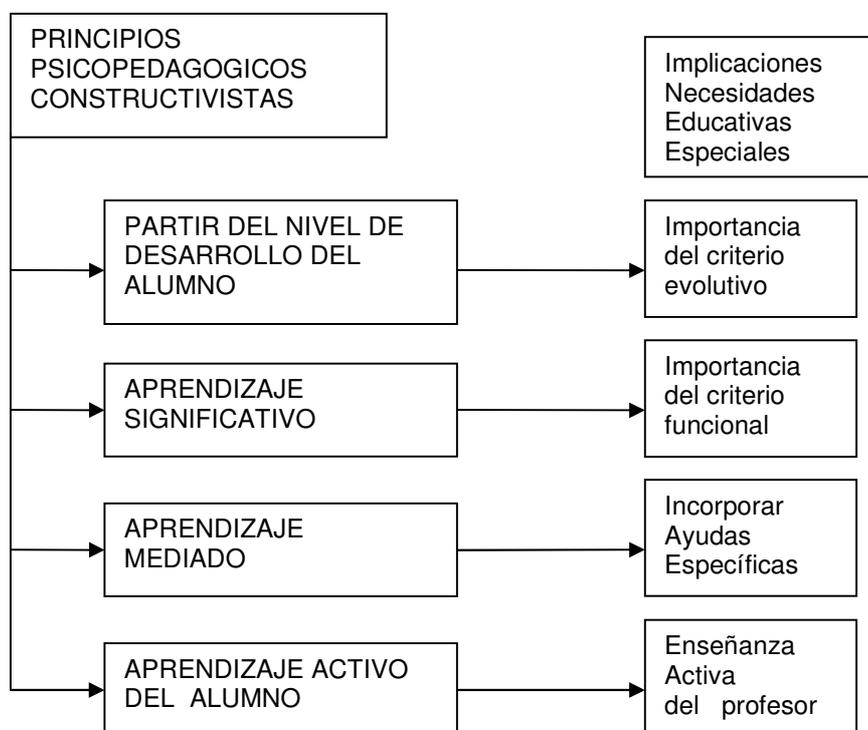
- ✓ “El predominio de la enseñanza natural del lenguaje frente a la enseñanza en contextos aislados.
- ✓ Se da prioridad al uso de la metodología de “Enseñanza Natural del Lenguaje”, cuyo objetivo es la participación del alumno en situaciones de intercambio comunicativo, que tienen lugar en el contexto natural del empleo del lenguaje.
- ✓ Se desarrollan técnicas de enseñanza natural como la Enseñanza Incidental.

- ✓ Se cuidan todos los aspectos con la motivación para comunicarse e interactuar, por lo que se incrementa el uso de técnicas motivacionales y de “reforzadores naturales”, es decir, refuerzos que están significativamente relacionados con la respuesta comunicativa.
- ✓ Se propone una mayor diversidad de actividades de enseñanza-aprendizaje, tal y como ocurre en las interacciones comunicativas naturales.
- ✓ La metodología de enseñanza natural puede ser aplicada tanto a la enseñanza de modos alternativos de comunicación, como a la enseñanza de lenguaje oral.
- ✓ Padres, profesores y compañeros de clase tienen mayor protagonismo en la enseñanza del lenguaje, frente al protagonismo del especialista del lenguaje.
- ✓ La organización y preparación del entorno educativo (materiales, espacios, personas) cobra importancia, ampliándose el número de contextos de enseñanza y relativizándose en la importancia del aula⁶²

De acuerdo a la cita anterior el aprendizaje en escenarios naturales permite un desarrollo óptimo; sin embargo, con frecuencia nuestra formación tradicional nos remite a la formalidad del aprendizaje, y pensamos en que sin esta formalidad el alumno no aprende. Lograr ambientes informales en situaciones formales (horario y lugar establecido para recibir clases), es difícil; en un ambiente informal, el alumno se siente confiado, seguro y atendido lo cual le permite acceder con mayor facilidad al conocimiento. La apertura al cambio por parte de los maestros es progresivo, a través de reflexionar sobre nuestra práctica docente vamos comprendiendo las necesidades de nuestros alumnos para darles ambientes seguros en donde participar en su propio aprendizaje no sea un riesgo para ser señalado por los demás por sus desaciertos.

⁶² Op. cit. p.47

Con base en lo anterior la metodología en la que se basa el programa de lenguaje, se fundamenta en los principios pedagógicos constructivistas, partiendo del nivel del desarrollo del alumno, generando un aprendizaje significativo, a través de ayudas o apoyos específicos y de la enseñanza activa del profesor. A continuación se presenta un esquema, donde se precisa con mayor detalle las relaciones en esta postura teórica en el proceso enseñanza-aprendizaje.



Cuadro Tomado de Juana María Hernández⁶³

⁶³ Hernández Rodríguez Op. cit. p.35

El programa de lenguaje se apoya en los aspectos claves de la enseñanza del área de español (currículum de primaria).⁶⁴

Expresión oral	Lectura	Escritura	Reflexión sobre la lengua
Interacción en la comunicación	Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.	Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.	Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita
Funciones de la comunicación oral	Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores.	Funciones de la escritura, tipos de texto y características	Reflexión sobre las funciones de la comunicación.
Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas	Comprensión lectora. Conocimiento y uso de fuentes de información.	Producción de textos.	Reflexión sobre las fuentes de información.

⁶⁴ Subsecretaría de Educación Básica y Normal. "PROGRAMAS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL Educación Primaria" SEP 2000. p.17

A continuación se presenta el perfil grupal y sus características, así como las áreas evaluadas, los parámetros utilizados y su interpretación.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE NO. 71 MATUTINO

PERFIL GRUPAL INICIAL

El perfil grupal presenta las siguientes características:

1. Las áreas que se evalúan son:
 - a. Las funciones comunicativas.
 - b. La respuesta a la comunicación.
 - c. Interacción y conversación.
 - d. Contexto.

2. Se manejan los colores del semáforo para ubicar los niveles de consolidación:
 - a) COLOR ROJO (R): No consolidado.
 - b) COLOR AMARILLO (A): En proceso de consolidación.
 - c) COLOR VERDE (V): Consolidado.

3. Se presentan los cuadros del perfil correspondiente a cada uno de los rubros evaluados.

4. Se enumeran los aspectos que no están consolidados.

5. Se realiza la interpretación a partir de los aspectos que presentaron mayor frecuencia.

FUNCIONES COMUNICATIVAS

FUNCIONES COMUNICATIVAS	PERFIL INICIAL								PERFIL FINAL							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1. llamada de atención	V	A	A	R	R	A	R	A								
2. petición de objeto	V						R	A								
3. petición de acción	V	R	V	R	V	R	R	A								
4. petición de permiso	V	R	A	R	V	R	R	A								
5. rechazo a objetos ofrecidos	A	A	A	V	A	A	R	A								
6. rechaza la ayuda de otra persona	A	A	V	R	A	A	A	A								
7. saludar	V	A	A	R	A	V	V	R								
8. decir adiós	V	V	V	A	V	A	V	V								
9. alegría	V	A	V	V	A	A	V	V								
10. malestar	V	V	V	R	V	V	R	V								
11. denominación ⁶⁵	V	R	V	V	V	A	A	V								
12. comentarios	A	R	V	R	A	R	R	A								
13. dar información	V	A	V	R	V	A	A	A								
14. narración o descripción de sucesos	A	R	V	R	R	R	A	A								
15. búsqueda de información	V	R	A	V	A	R	R	A								
16. uso intrapersonal ⁶⁶ del lenguaje	V	A	V	R	R	A	A	A								

Aspectos **no consolidados**:

- a) petición de acción (3)
- b) petición de permiso (4)
- c) comentarios (12)
- d) narración o descripción de sucesos (14)

Aspectos **en proceso** de consolidación:

- a) Llamada de atención. (1)
- b) Petición de objeto (2)
- c) Rechazo a objetos ofrecidos (5)
- d) Rechaza la ayuda de otra persona (6)
- e) Saludar (7)
- f) Dar información (13)
- g) Búsqueda de información (15)
- h) Uso intrapersonal del lenguaje (16)

⁶⁵ Se refiere a "identificar características de sí mismo o de otras personas objetos o acontecimientos que son reconocibles fácilmente por el oyente y pertinentes en el contexto inmediato, para compartir la atención con su interlocutor" Op. cit. HERNANDEZ Rodríguez p.80

⁶⁶ Este uso, "es el lenguaje que acompaña la acción y que está dirigido a uno mismo, para planificar y regular la propia conducta" Op. cit. p. 82

Aspectos consolidados:

- a) Decir adiós (8)
- b) Alegría (9)
- c) Malestar (10)
- d) Denominación(11)

RESPUESTA A LA COMUNICACIÓN

	PERFIL INICIAL								PERFIL FINAL							
RESPUESTA A LA COMUNICACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1. obtener atención	A	R	A	R	A	R	R	R								
2. interés en la interacción	V	R	V	A	R	R	R	A								
3. comprensión de gestos.	V	A	V	R	R	R	A	R								
4. reconocimiento de las palabras	V	R	V	R	A	A	R	R								
5. respuesta a una petición de acción	V	A	A	A	R	A	A	R								
6. respuesta a una petición de información	V	R	A	R	A	R	R	V								
7. respuesta a preguntas indirectas	V	A	V	A	R	R	A	V								
8. anticipación	V	V	V	R	A	V	V	A								
9. responde divertido	A	R	A	R	R	R	R	R								
10. responde al "no" negocia	V	R	V	A	R	R	R	A								
11. responde a la espera	V	R	V	R	V	R	R	R								

Aspectos no consolidados:

- a) obtener atención (1)
- b) comprensión de gestos (3)
- c) reconocimiento de palabras (4)
- d) responde divertido (9)
- e) responde al "no" negocia (10)
- f) responde a la espera (11)

Aspectos en proceso de consolidación:

- a) interés en la interacción (2)
- b) respuesta a una petición de acción (5)
- c) respuesta a una petición de información (6)
- d) respuesta a preguntas indirectas (7)

Aspectos consolidados:

- a) anticipación (8)

INTERACCIÓN Y CONVERSACIÓN

	PERFIL INICIAL								PERFIL FINAL							
INTERACCIÓN Y CONVERSACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1. inicia la interacción	V	A	V	R	V	A	A	R								
2. uso del turno	V	A	V	R	R	A	R	R								
3. continúa con la interacción o conversación	V	A	A	R	R	R	R	R								
4. inteligibilidad	V	R	V	R	R	R	R	A								
5. ausencia de coherencia temática	V	R	A	R	R	R	R	R								
6. pide ayuda a otras personas	V	A	V	R	A	A	A	R								
7. habilidad para darse a entender	V	A	V	R	R	R	R	R								
8. petición de clarificación	V	A	V	R	R	A	A	V								
9. finaliza la conversación	V	R	V	R	R	R	R	R								
10. participa en una conversación	V	A	A	R	R	R	A	A								
11. conocimiento de formas establecidas socialmente	V	R	A	R	V	R	R	R								
12. utilización de señales extralingüísticas	V	A	V	R	R	A	A	R								

Aspectos **no consolidados**:

- a) uso del turno (2)
- b) continúa con la interacción o conversación (3)
- c) inteligibilidad (4)
- d) ausencia de coherencia temática (5)
- e) habilidad para darse a entender (7)
- f) finaliza la conversación (9)
- g) conocimiento de formas establecidas socialmente (11)

Aspectos **en proceso** de consolidación

- a) inicia la interacción (1)
- b) pide ayuda a otras personas (6)
- c) petición de clarificación (8)
- d) participa en una conversación (10)
- e) utilización de señas extralingüísticas (12)

Aspectos **consolidados**:

- a) ninguno

CONTEXTO

	PERFIL INICIAL								PERFIL FINAL							
CONTEXTO	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1. preferencias	A	A	V	R	R	A	R	R								
2. cambio según interlocutores	A	A	V	R	R	A	R	R								
3. lugar de preferencia donde se comunica	R	A	A	R	R	R	R	R								
4. contexto escolar	A	A	V	R	R	A	R	R								
5. hora	V	R	V	A	A	R	R	R								
6. tema	V	R	A	V	R	R	R	R								
7. interacción con iguales	V	A	V	R	A	A	A	R								
8. los textos como contexto favorecedor de la comunicación.	V	R	V	A	R	R	R	R								

Aspectos **no consolidados**:

- a) preferencias (1)
- b) cambio según interlocutores (2)
- c) lugar de preferencia donde se comunica (3)
- d) contexto escolar (4)
- e) hora (5)
- f) tema (6)
- g) los textos como contexto favorecedor de la comunicación (8)

Aspectos **en proceso** de consolidación:

- a) interacción con iguales. (7)

Aspectos **consolidados**:

- a) ninguno.

A partir de los resultados del perfil grupal inicial se presentan los aspectos no consolidados, determinando las áreas a trabajar en las sesiones durante la aplicación del programa.

También se realiza la interpretación del perfil en forma de listado con el propósito de brindar claridad sobre los aspectos a trabajar con los alumnos.

Posteriormente se plantea el programa y su contenido

AREA	ASPECTOS NO CONSOLIDADOS
FUNCIONES COMUNICATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ petición de acción ▪ petición de permiso o ayuda ▪ comentarios ▪ narración o descripción de sucesos
RESUESTA A LA COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ obtener atención. ▪ comprensión de gestos ▪ reconocimiento de palabras ▪ responde divertido ▪ responde al “no” negocia ▪ responde a la espera
INTERACCIÓN Y CONVERSACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ uso del turno. ▪ continúa con la interacción o conversación ▪ inteligibilidad ▪ ausencia de coherencia temática ▪ habilidad para darse a entender ▪ finaliza la conversación ▪ conocimiento de formas establecidas socialmente
CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ preferencias ▪ cambio según interlocutores ▪ lugar de preferencia donde se comunica ▪ contexto escolar ▪ hora ▪ tema ▪ los textos como contexto favorecedor de la comunicación

INTERPRETACIÓN DEL PERFIL GRUPAL INICIAL

FUNCIONES COMUNICATIVAS:

- ❖ El grupo no presenta la necesidad de comunicarse, no se interesa en expresar sus deseos o gustos, así como comentar sobre algún suceso que le haya sido significativo.
- ❖ Es capaz de dar a entender e indicar lo que le molesta o causa alegría, a través de mímica, gestos y vocalizaciones.
- ❖ Presenta las formas convencionales de saludo y despedida.
- ❖ Identifica las características de sí mismo, de otras personas, objetos o acontecimientos, sin desear compartirlos con algún interlocutor.
- ❖ Cuando se lleva a cabo alguna interacción verbal, el interlocutor debe inferir las intenciones comunicativas del grupo, de acuerdo al contexto en el que se presenta el evento comunicativo.

RESPUESTA A LA COMUNICACIÓN:

- ❖ A pesar de lograr decodificar los mensajes, sólo realiza la acción si ésta le es significativa.
- ❖ Debido a que no existe la necesidad de comunicarse la atención es escasa con el interlocutor.
- ❖ La negociación hacia alguna negativa se dificulta, porque no hay tolerancia.
- ❖ Ante la negativa, la estrategia empleada es insistir, hasta conseguir lo que desea.
- ❖ El interlocutor es reconocido por el grupo, solo para cubrir sus demandas.

INTERACCIÓN Y CONVERSACIÓN:

- ❖ Es el área más afectada, al no existir la necesidad de interactuar a través de la comunicación verbal, resuelve sus deseos de forma aislada.
- ❖ Cuando llegan a interactuar con sus iguales, con frecuencia no reciben respuesta, motivo por el cual realizan las cosas por si solos.
- ❖ La interacción con el adulto, se realiza para dar respuesta a sus demandas de forma inmediata, emplea gestos, expresiones verbales inteligibles acompañado de acciones.

CONTEXTO:

- ❖ Realizan la interacción sólo en contextos que les son confiables.
- ❖ El contexto que brinda confianza es el familiar.
- ❖ El contexto familiar brinda seguridad y cubre sus demandas, con frecuencia en este contexto no se requiere una interacción verbal, en la que se genere la necesidad de expresarse con la mayor claridad posible.⁶⁷
- ❖ La interacción en el contexto escolar, es escasa debido a la inteligibilidad en sus producciones verbales, limitándose a la elección de una o dos personas que les inspiran confianza.
- ❖ La interacción con sus iguales en el contexto escolar, todavía no es significativa para generar situaciones conjuntas.
- ❖ El uso de los textos como contexto favorecedor para entablar una interacción solo se limita al contexto familiar.

⁶⁷ El adulto en el contexto familiar obstaculiza la producción verbal, debido a que se van adquiriendo las habilidades de traducción e interpretación de los gestos, vocalizaciones y las producciones inteligibles de sus hijos.

De acuerdo a los resultados del perfil inicial, es necesario resaltar que es en el ámbito familiar donde se presentan los actos comunicativos, debido a que este lugar les genera confianza; las personas que interactúan con ellos, sólo responden a sus demandas, es decir no hay una comunicación.

Como grupo no tiene interés en entablar alguna comunicación, la interacción entre ellos sólo se presenta de forma unilateral, solo demandan ayuda y si no se les atiende inmediatamente, simplemente actúan por sí mismos, sin medir consecuencias ni riesgos.

En este sentido el profesor de grupo, tiene como reto que los alumnos identifiquen al compañero como una persona con la que pueden intercambiar ideas, expresar deseos y manifestar emociones; todo esto en la realización diferentes actividades que les sean significativas.

PROGRAMA DE LENGUAJE

OBJETIVO:

Favorecer en el alumno los aspectos: fonológico, sintáctico, semántico y pragmático en su lenguaje a través de diferentes estrategias para lograr una expresión verbal que le permita ser comunicativo y funcional.

METODOLOGÍA:

FORMA DE ENSEÑANZA

Se modela la acción, se genera la necesidad de trabajar dirigiendo la participación de todos. Se crea un ambiente de confianza esperando la respuesta del alumno de acuerdo a su ritmo. Se acompaña la acción con una verbalización⁶⁸ se exagera la gesticulación apoyándose del lenguaje corporal.

⁶⁸ Por ejemplo: **Maestra:** -¿qué sonido es?,
Alumno 1: -ruuun

PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS

En cada una de las sesiones se trabajan los aspectos de:

- Respiración.
- Soplo.
- Vocalización.
- Ritmo.
- Motricidad bucofacial.
- Articulación.
- Relajación
- Expresión verbal.

La expresión verbal se desarrolla a través de los siguientes temas:

1. Encuadre: ¿por qué estamos aquí?
2. Encuentro y reencuentro
3. ¿Cómo te sientes hoy?
4. Yo me pongo alegre cuando..... ¿y tú?
5. Hoy soñé.....
6. ¿Quién vive en mi casa? (mi familia).
7. Mostrar y decir
8. Veo, veo
9. ¿Qué frutas como?
10. Se me traba la lengua
11. Oídos atentos
12. ¿Qué objetos usamos en el salón?
13. Al derecho y al revés (ubicación espacial de imágenes y grafías)

Maestra: ¡muy bien!, tomo el dibujo que corresponde al sonido del carro, tomo un pedazo de cinta adhesiva y lo pego en el pizarrón, tomo otro pedazo y ya quedó. ¿Todos lo ven? escuchemos el sonido otra vez. Ruuuun.

Grupo: ruuuun

14. Vamos a contar un cuento del cuento de:.....
15. Pregúntale a las nubes: Figuras escondidas
16. Pregúntale a las letras: Palabras escondidas
17. Adivina, adivinador: ¿Qué ropa nos ponemos?
18. ¿De qué hablará este libro?
19. ¿Qué bebidas tomamos?
20. Un navío, navío cargado de.....
21. Verdad o mentira. (características de objetos)
22. Atrévete hacerlo: temores
23. La bolsa misteriosa
24. Quisiera que mi mamá fuera.....
25. Mi mamá hace de comer..... (guisados)
26. Pangramas con la bolsa misteriosa. (reconocimiento de letras)
27. Voy a viajar a:.....
28. Leyendo con imágenes. (animales, lugares)
29. ¿Qué nos platican los animales?
30. ¿Dónde viven los animales? (domésticos, salvajes, que vuelan, que nadan)
31. Me gustaría ser.....
32. La bolsa misteriosa: lugares donde viven los animales
33. Cadena de palabras
34. ¿Cómo me siento hoy?
35. Quisiera que mi papá fuera.....
36. Las aventuras con mi papá.....
37. Yo me pongo triste cuando..... ¿y tú?
38. Lo que más me gusta de trabajar contigo es:.....
39. Vamos a cantar lo que más te gusta
40. Hoy nos entrevistamos y nos conocemos
41. Acuérdate de..... (la persona que entrevistó)
42. Escribe o dibuja para recordar (diario)

43. Palabras parecidas
44. Garabateo musical
45. Me gusta jugar a:.....
46. ¿Qué nos platican las cosas?
47. ¿Qué nos platican los insectos?
48. ¡Cuéntanos algo!
49. ¿Qué pasaría si.....? (situaciones de riesgo)
50. Leer es divertido
51. Que todos se enteren (Periódico mural)
52. Mis hermanos dicen.....
53. Con mis amigos.....
54. Estoy enojado cuando.....
55. Me gustaría.....
56. La música que me gusta
57. Adivina adivinador, ¿quién es?
58. Dime ¿cómo son? (descripción)
59. ¿Qué hago siempre? (rutinas)
60. Yo quiero a:.....

A continuación se presentan dos sesiones que corresponden al inicio (sesión 1) y al final (sesión 50) del programa, para ejemplificar la forma en que se estimuló el uso de las diferentes funciones comunicativas no consolidadas, y las relaciones diádicas durante la interacción verbal. Favoreciendo el desarrollo cognitivo de cada uno de los alumnos.

- Sesión 1: Encuadre: ¿porqué estamos aquí?
- sesión 50: Leer es divertido.

SESIÓN 1: ¿POR QUÉ ESTAMOS AQUÍ?

El plan de clase en esta sesión integra los aspectos del lenguaje, con el fin de lograr paulatinamente el interés de los alumnos en la realización de la tarea asignada, en donde se observa la funcionalidad del lenguaje en actividades de lecto-escritura y lógica-matemática, integrando la currícula a los diferentes eventos comunicativos que se producen

OBJETIVO:

El alumno reconocerá la necesidad de trabajar en el taller de lenguaje, para lograr una comunicación que le permita interactuar con sus compañeros y maestro en el salón de clase.

ASPECTOS	CONTENIDO	ESTRATEGIA
Fonológico: Respiración y soplo	Inspiración nasal, lenta. Espiración bucal, lenta, regular y completa.	Tomar aire y soplar papeles de colores (recortados) en un recipiente hondo.
Vocalización y ritmo	Emisión de vocales cerradas: a,o,u. Ritmos de 2/4 de tiempo.	Caminar por el salón de clase hacia los sitios que se les indique, emitiendo el sonido vocálico que se les pide: a, o, u. escuchando el ritmo de 2/4, a-a (el maestro marca el ritmo con la mano en el escritorio).
Motricidad bucofacial	Dar masaje a las mejillas de arriba hacia abajo, al mismo tiempo y alternado.	Igual que la estrategia anterior, pero ahora moviendo con sus manos las mejillas, emitiendo el sonido indicado al ritmo de 2/4.
Discriminación auditiva	Identificar la voz de las personas que estamos en el salón de clase	Con los ojos cerrados, cada una de las personas que estamos dice buenos días..... y quien tiene los ojos cerrados trata de adivinar el nombre de la persona.
Articulación Sintáctico-semántico Pragmático	Pronunciar correctamente el nombre de todas las personas que estamos en el salón de clase. Decir la frase Yo soy..... Yo me llamo..... respetar el turno.	Se les pide decir el nombre de cada una de las personas que estamos en el salón. A cada quien se le da un dibujo que los representa: pasan al frente y dicen Yo soy Y pegan su dibujo en el pizarrón. Después se les da su nombre, pasan al frente y dicen: Yo me llamo..... Y pegan el nombre debajo de su dibujo.

Lecto-escritura	Escribir su nombre y la frase: Yo me llamo.....	Se les da un dibujo a lápiz igual al anterior y abajo su nombre escrito, el cual deben de remarcar con plumón.
Lógica-matemática	Contar cuantas personas somos en el salón. Escribir los números.	A cada una de los dibujos pegar el número que le corresponde. (cada alumno tiene un juego de números). Posteriormente se les dan los números escritos con lápiz los cuales remarcan con plumón.
Relajación	Recoger las cosas que usamos cantando. Al terminar de guardar las cosas, se les pide sentarse, cerrar los ojos, y tomar aire por la nariz y sacarla por la boca lentamente. Se repite el ejercicio 8 veces.	Cantar la canción al mismo tiempo que realizan la acción. "levanto, y guardo para descansar" Se sientan y realizan las indicaciones de la maestra.

Descripción de la sesión⁶⁹

M: Maestra

G: Grupo

A1: Alumno 1 Manuel

A7: Alumno 7 Lupita

A2: Alumno 2 Pamela

A8: Alumno 8 Isaac

A3: Alumno 3 Gerardo

A4: Alumno 4 Alberto

A5: Alumno 5 Tomás

A6: Alumno 6 Juan

La maestra de lenguaje entra al salón de clase:

M: - Hola buenos días. **Saludo, normas socialmente establecidas.**

G: - (solo saludan algunos) buenos días. **(diada de observación⁷⁰)**

M: - dirigiéndose a los que no contestaron (mira a Alberto), les dice –díganme "Buenos días" **petición de acción**

G: contestan todos, menos Tomás. **(reciprocidad)⁷¹**

⁶⁹ Se muestran las producciones verbales de los alumnos y maestra, así como indicar las funciones comunicativas, (con letra cursiva y en negritas) y las diadas que se presentan durante la interacción en el salón de clase, (en negritas subrayada)

⁷⁰ Esta se produce cuanto uno de los alumnos presta atención de forma estrecha y duradera a la actividad del otro, reconoce el interés que demuestra. Por lo regular se presenta cuando la maestra da indicaciones.

⁷¹ Se refiere a que todo lo que hace A (maestra) influye en B (alumno) y viceversa, genera habilidades interactivas y estimula el concepto de interdependencia, siendo importante para el

M: (dirigiéndose a Tomás), - dime buenos días Tomás. **Petición de acción**

A5: buenos días.

M: muy bien, ahora vamos a tener nuestra primera clase del taller de lenguaje, quien me puede decir ¿por qué estamos aquí?, **narración o descripción de sucesos, (diada conjunta en la interacción verbal, la maestra inicia el diálogo y los alumnos contestas)**

A3: porque si,

M: -muy bien, pero porque si, ¿qué venimos hacer?,

A1: a aprender,

M: bien, porque vengo yo a su salón,

A8: para cantar, para comer,

M: estas seguro que para comer

A1: No

M: entonces para qué Manuel

A1: para aprender a hablar.

M: Perfecto Manuel, muy bien, así es para hablar mucho mejor y podernos entender. ¿están de acuerdo?

G: si.

M: muy bien entonces empecemos. Cada uno me va a decir porqué estamos aquí. Paola dime ¿porqué estamos aquí? **Uso de turnos (inicia el equilibrio de poderes, a través de una diada conjunta durante el diálogo)**⁷²

A2: canta (cantar)

M:(la maestra toma el dibujo que muestra a una niña cantando y escribe abajo del dibujo cantar). Muy bien, Juan ¿para qué estamos aquí?

A6: canta (cantar)

M: bien igual que Pamela. Lupita ¿para qué estamos aquí?

A7: canta (cantar)

M: oye que bien igual que Juan y Pamela. Alberto, ¿para qué estamos aquí?

A4: para cantar,

M: Que bien, todos quieren cantar. Isaac ¿para qué estamos aquí?

A8: Para hablar y decir cosas.

M: Muy bien, así es vamos a decir muchas cosas además de cantar. Gerardo ¿para qué estamos aquí?

A3: Para contar cuentos y pintar. (la maestra toma unos dibujos en los que se muestra a niños cantando, hablando, otros que tienen cuentos, están pintando) **(diada de observación)**

M: Muy bien Gerardo, así es para cantar, hablar, decir cosas, contar cuentos pintar. Ahora es el turno de Manuel dime ¿para qué estamos aquí?

A1: Para hablar mejor y aprender cosas maestra.

desarrollo cognitivo. Se observa cuando el alumno contesta o actúa como respuesta a la influencia de A (maestro) de acuerdo a sus referentes y acorde al contexto, con el fin de invertir los papeles durante la interacción verbal en la sesión de lenguaje.

⁷² Recordar que en el equilibrio de poderes, uno de los participantes tiene más influencia que el otro, en este caso es la maestra, a partir de aquí, se inicia enfrentar al alumno a situaciones donde él pueda enfrentarse a las relaciones de poder.

M: Perfecto, vamos anotar aprender cosas. Ahora por último el turno de Tomás, dime Tomás, ¿para qué estamos aquí?

A5: canta (cantar)

M: Perfecto entonces vamos a cantar la canción del sapo, todos hacen lo que yo haga. **Petición de acción, comprensión de gestos, reconocimiento de palabras**

- Había un sapo, sapo, sapo. (se aplaude con los brazos estirados hacia adelante, al mismo tiempo que se dice sapo, sapo, sapo, tres aplausos) **(díada de observación)**

- Ahora ustedes conmigo 1,2,3, **(díada de actividad conjunta)**

G: (todos menos Tomás) había un sapo, sapo, sapo.

M: Que nadaba en el río, río, río. (se hace la acción de nadar tres veces, por cada vez que se dice río)

- Ahora todos. Que nadaba en el río, Tomás, no te oigo (la maestra se acerca hacia Tomás).

A5: hace el movimiento, pero no canta.

M: con su traje verde, verde, verde. (toca su playera, tres veces indicando el traje verde). - Bien, (se acerca a Lupita) y le dice -canta bien.

A7: tii vede, vede, vede (si, verde, verde, verde)

M: La señora sapa, sapa, sapa. (mueve los brazos hacia los lados tres veces, se dirige a Alberto al tiempo que le dice: estira bien los brazos)

A4: (moviéndolos sólo una vez) dice: - sapa, sapa

M: Tenía un amigo, amigo, amigo. (cruza los brazos tocándose los hombros, camina hacia Gerardo, y le dice: -bien,

A3: sonrío, y canta más fuerte.

M: (se dirige hacia Juan) ¡eso es Juan!

A8: sigue cantando y sonrío.

M: que era pro-fe-sor (hace el ademán de tener anteojos y mueve las manos tres veces). Muy bien, ahora la cantamos otra vez, ok.

A1: Si

(Se repite la canción y todos realizan su mejor esfuerzo imitando las acciones de la maestra. Al término de la canción la maestra interviene) **(reciprocidad)**

M: -Muy bien, entonces vamos a empezar, el día de hoy vamos a ver quienes estamos, pero antes vamos a respirar, todos se sientan derechos, así como yo, **(díada de observación)** (se sienta enfrente del grupo con la espalda derecha), fíjense tomamos aire por la nariz, (exagera el movimiento) sin levantar los hombros (los detiene con sus manos), y lo sacamos por la boca, despacio, ahora todos juntos, bien, muy bien, ahora les voy a dar estos envases que tienen ¿cómo se llama? (se les enseña y reparte los envases con confeti). **Reconocimiento de palabras.**

A1 y A3: confeti,

M: muy bien, así es tienen confeti, **(reciprocidad)**

A7: cofeti (confeti)

A2: eti (confeti)

M: entonces vamos a tomar aire por la nariz, y van a soplar despacio para que no se salgan, ok. Bien muy bien contamos hasta tres y empezamos 1, 2 3. ahora tomamos aire, y los sacamos por la boca despacio. **Petición de acción**

(Todos realizan la acción) **(díada de actividad conjunta)**

M: Ahora otra vez pero tomamos aire con más energía, y ahora afuera un poco más fuerte (sopla). Bien otra vez igual 1, 2, 3 ahora tomamos aire, y afuera, que no se salga el confeti.

G: realiza la acción y Lupita dice:

A7: mia, eti (mira el confeti) le sopla pero se sale el recipiente. **Coherencia temática.**

M: no importa, hazlo con más cuidado.

M: Bien, ahora tomamos aire con más fuerza que se infle nuestro estómago, sientan como se infla, (modela la acción y se toca el estómago con las manos, los chicos también lo hacen), ahora afuera soplen fuerte el confeti para que se salga del recipiente. (todos se tocan el estómago y soplan), Bien, muy bien otra vez, 1,2,3 ahora, tomamos aire, y afuera soplen fuerte ¡ay! se sale el confeti, así.

(díada de actividad conjunta)

A2: ia, (mira)

A8: se me cayó

M: bien muy bien Isaac, de eso se trata, que salga todo del recipiente.

A8: que salga todo el confeti.

M: Bien muy bien. Denme los recipientes. **Petición de acción y realización de normas socialmente establecidas: gracias.**

A2: te (ten)

M: Gracias Pamela

A7: te meta (ten maestra)

M: Gracias Lupita

A8: te (ten)

M: Gracias Juan, los demás tráiganlas (las entregan a la maestra sin decir nada). Isaac, dime: ten maestra.

A8: Ten maestra.

M: gracias Isaac, Alberto dime ten maestra: **(equilibrio de poderes)**

A4: ten

M: Gracias Alberto, Tomás, dime: ten maestra.

A3: si así, mira, ten maestra.

A5: te (ten)

M: así es muy bien Tomás y Gerardo. Ahora les voy a pedir que muevan las sillas hacia la pared, vamos a pegarlas todas, bien, y van a caminar con el ritmo que van a escuchar así, (pega con la palma de la mano en el escritorio y dice: ta-ta-ta-ta-ta-ta-ta) ya escucharon? **Petición de acción (díada de observación)**

G: si

M: bien y van a decir el sonido "a", cada vez que oigan el golpe. Una dos tres, ¡ahora! ta-ta-ta-ta-ta-ta-ta-ta, caminamos. Muy bien, así. **Obtener atención, reconocimiento de palabras. (díada de actividad conjunta)**

G: ta-ta-ta-ta-ta-ta-ta-ta,
M : bien cambiamos al sonido “o”. to-to-to-to-to-to-to-to-to-to
G: to-to-to-to-to-to-to-to-to-to (se desplazan todos por el salón)
M: bien ahora el sonido “u” tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu, bien otra vez porque andan un poco fuera de ritmo, escuchen bien (hace el sonido en la mesa)
G: tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu
M: ahora con “o” to-to-to-to-to-to-to-to-to-to
G: to-to-to-to-to-to-to-to.
M: bien ahora otra vez con “u” tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu
G: tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu
M: muy bien, ahora vamos a mover con nuestras manos las mejillas, así (modela la acción) y seguimos el ritmo y caminando: ta-ta-ta-ta-ta-ta-ta-ta
G: ta-ta-ta-ta-ta-ta
M: muevan sus mejillas cada vez que den un paso. Así Isaac (se acerca a Isaac).
A8: si (pero no se mueve)
M: ahora con “o”, to-to-to-to-to-to-to-to-to-to
G: to-to-to-to-to-to-to-to-to-to
M: ahora con “u” tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu-tu, hazlo bien Juan, bien Manuel muy bien. (se acerca a ellos cuando les dice algo) **(relación afectiva positiva)**
A1: así maestra. **(reciprocidad)**
M: muy bien así, perfecto, vamos a fijarnos ahora en el pizarrón, todos volteen para acá.
Les voy a pegar está lámina y movemos los pies al mismo tiempo que decimos “a”, contamos 1,2, a-a/ a-a/ a-a/ a-a/ a-a/ a-a/ a-a/ Alberto no te oigo, Gerardo bien, (la maestra hace el movimiento frente a ellos). **Petición de acción, reconocimiento de palabras y comprensión de gestos.**
G: a-a/ a-a/ a-a/ a-a/ (al mismo tiempo mueven los pies) **(díada de actividad conjunta)**
M: bien, ahora la línea de abajo con “o” o-o/ o-o/ o-o/ o-o/ o-o/ o-o/, Bien Isaac
G: o-o/ o-o/ o-o/ o-o/ o-o/ o-o/
M: fíjense bien en el ritmo con los pies. Bien Lupita, bien Juan, así es Pamela.
M: ahora la última línea u-u-u-u-u-u-u-u-u-u, Tomás, muévete **(reciprocidad)**
G: u-u/ u-u/ u-u/ u-u/ u-u/ u-u/
A5: solo se ríe. **(relación afectiva positiva)**
M: bien Manuel, eso es, ya tomaron el ritmo. Ahora fíjense bien, vamos a combinarlas, cambio la lámina y ya está. Ahora 1,2: a-o/ a-u/ a-o/ a-o/ a-u/
G: a-o/ a-u/ a-o/ a-u/ a-o/ a-u/
M: bien, ahora: 1, 2 aa-oo-aa-oo-aa-oo.
G: aa/ oo/ aa/ oo/ aa/ oo/
M: bien, ¡que niños tan listos! ahora con “o” y “u”, así: oo/ uu/ oo/ uu/ oo.
G: oo/ uu/ oo/ uu/ oo/
M: Alberto no te distraigas. Mira hacia acá (señala el pizarrón)
A4: si, (voltea hacia el pizarrón)
M: bien Gerardo, muy bien Isaac. Ahora nos vamos a sentar, y quiero que venga Manuel. **(relación afectiva positiva)**

A1: (se levanta y va hacia la maestra).

M: te voy a tapar los ojos, y vas a escuchar la voz de alguien y nos tienes que decir quién es. **Petición de acción, de ayuda, reconocimiento de personas. (diada de actividad conjunta)**

A1: si, tu me tapas los ojos y digo quien habla. **(reciprocidad)**

M: así es. (le venda los ojos, se acerca a Alberto) muy bien, di buenos días.

A4: buenos días.

M: ¿quién es?

A1: Alberto. (se quita la venda)

M: muy bien, (toma el dibujo de Alberto que tiene su nombre abajo y se lo da para pegarlo en el pizarrón). Es Alberto. **(relación afectiva positiva)**

A1: (lo toma y entre los dos lo pegan en el pizarrón).

M: (pregunta al grupo) ¿Quién es?

A2: Ato (Alberto)

A7: yo, yo

M: yo que Lupita. **(equilibrio de poderes)**

A7: yo, yo

M: dime bien, yo quiero pasar.

A7: yo eo pasa (yo quiero pasar)

M: Muy bien. Pasa, (le venda los ojos), dinos quien habla. (le indica a Manuel, que diga buenos días)

A1: Buenos días Lupita.

A7: él, (señala hacia donde escucha la voz)

M: si pero ¿quién es?

A8: Manuel

M: bien, pero Lupita lo tiene que decir. ¿quién es Lupita?

A7:Lupita (se quita la venda) él, (señala a Manuel)

M: muy bien, él es Manuel.

A7: Manuel

M: (le da el dibujo a Lupita de Manuel con su nombre escrito abajo para que lo pegue en el pizarrón). Ten pégalo en el pizarrón

A7: ti

M: ahora pasa Pamela

A2: si (se levanta y le vendan los ojos)

M: dinos quien es. (le indica a Gerardo que diga buenos días)

A3: Buenos días Pamela.

A2: Geao (Gerardo; se quita la venda)

M: bien muy bien, ten pega su dibujo (le da el cartel). Ahora pasa Juan **(relación afectiva positiva)**

A6: (hace muecas de que no quiere pasar) **(equilibrio de poderes)**

M: ándale Juan,

A6: no

M: bueno entonces que pase, Alberto

A4: (se levanta de su lugar, pasa al frente y le venda los ojos)

M: dinos quién es (le indica a Pamela le diga Buenos días)

A2: buenos días Abeo (buenos días Alberto)
A4: (se quita la venda) no sé, (mira a Pamela) no sé.
M: si sabes la estas viendo, se llama Pamela.
A4: no sé.
M: di Pamela.
A4: Pamela
M: muy bien ahora vas a pegar su dibujo en el pizarrón (le da el cartel).
A4: (no contesta, solo lo pega)
M: hazle así, pum (cuando pega la cinta adhesiva en cada uno de los extremos del cartel). **Petición de acción acompañado de verbalizaciones. (diada de actividad conjunta)**
A4: pum
M: bien, muy bien, otra vez.
A4: pum.
M: ya solo nos faltan dos: pum, pum
A4: pum, pum.
M: muy bien pasa a tu lugar, **(relación afectiva positiva)** ahora le toca a Tomás (Tomás se levanta y le vendan los ojos) Indica a Juan que le diga buenos días.
A6: Eo dia (buenos días)
M: quien es Tomás.
A5: Lupita,
A3: no, es Juan
M: Así es Tomás, no es Lupita, es Juan.
A5: (se quita la venda de los ojos y mira a Juan). ¡ah!
M: ahora ten pega el cartel (le da el dibujo de Juan).
A5: si.
M: mira cada vez que peguemos una orilla, decimos pum. Ok? **(diada de actividad conjunta)**
A5: si
M: bien, pum, pum.
A5: pum, pum
M: sólo nos faltan dos: pum, pum.
A5: pum pum
M: muy bien pasa a tu lugar. **(relación afectiva positiva)** (dirigiéndose al grupo) ¿quién nos falta? **(reciprocidad)**
A1: Isaac.
M: si muy bien, ¿quién más?
A3: Pamela.
M: no, Pamela ya está.
A8: tu
M: si también, pero quien más nos falta. Vamos a ver quien está (señala en el pizarrón), éste quién es: **reconocimiento de personas (equilibrio de poderes)**
A2: Abeo, (Alberto), bien.
M: éste (señala otro dibujo).
A3: Manuel.

M. muy bien, éste (señala otro dibujo)

A1: Gerardo.

A3: yo

M: bien, ahora quién es? (señala dibujo)

A8: Pamela.

M: bien, y éste último:

A6: yo

A7: Jua (Juan).

M: Bien entonces nos falta: Lupita, Tomás, Isaac, y yo. (va tomando los carteles que están en el escritorio). Ahora los vamos a pegar junto a los demás. ¿quién me ayuda? **(reciprocidad)**

A1: yo maestra.

A7: yo, yo

A2: yo, tae (yo también)

M: muy bien, cada quien tome un cartel y me lo pasa. Gracias Manuel. **(díada de actividad conjunta)**

A1: de nada maestra.

M: Gracias Pamela.

A2: ti (si)

M: bien, dime de nada maestra:

A2: e a mata (de nada maestra)

M: Gracias Lupita

A7: ti. (si)

M: dime de nada maestra.

A7: e-aa-mata. (de nada maestra).

M: ahora regresen a su lugar y vamos a decir el nombre de todas las personas que estamos aquí. ¿quién es? (señala un cartel) **(relación afectiva positiva)**

G: Alberto

M: ¿Quién es?

G: Manuel.

M: ¿Quién es?

G: Gerardo

M: ¿Quién es?

G: Pamela.

M: ¿Quién es?

G: Juan

M: ¿Quién es?

G: Lupita

M: ¿Quién es?

G: Tomás.

M: ¿Quién es?

G: Isaac.

M: ¿Quién es?

G: la maestra.

M: Muy bien, ahora cada uno va a pasar y dice: (el pizarrón y lee las palabras que están escritas: “Yo soy (niña-niño) y me llamo _____”. Empezamos con Gerardo. **Habilidad para darse a entender (Equilibrio de poderes)**

A3: Yo soy niño y me llamo Gerardo.

M: muy bien, Gerardo. Pasa Manuel

A1: Yo soy niño y me llamo Manuel.

M: muy bien Manuel ahora pasa Lupita.

A7: (solo se para frente al dibujo, no dice nada)

M: Lupita di: yo soy niña

A7: o-o ni-a (yo soy niña)

M: bien, ahora di y me llamo Lupita.

A7: y a-mo u-i-ta (Y me llamo Lupita)

M: muy bien, gracias, ahora pasa Tomás.

A5: yo, yo, (se ríe)

M: si tu Tomás, pasa ven te ayudo.

A5: (se levanta la maestra va por él a su lugar)

M: por aquí, (lo lleva hasta el pizarrón y lo coloca frente a su dibujo) ahora di “yo soy un _____”

A5: yo soy un niño

M: bien ahora dí, como te llamas.

A5: Tomás

M: si pero dilo completo así “Yo me llamo Tomás” **(reciprocidad)**

A5: (se ríe) yo me llamo Tomás

M: Muy bien. (Se dirige al grupo y les pregunta), ¿quién falta de decir su nombre?

A8: yo

M: muy bien pasa.

A2: yo, yo

A6: yo (levanta la mano)

M: si ahorita van a pasar, primero Isaac, Pamela y después Juan.

A8: Yo soy un niño.

M: bien y....

A8: me llamo Isaac.

M: Muy bien Isaac, ¿cómo dijo que se llama Alberto?

A4: No contesta, solo voltea a ver a la maestra.

M: Alberto, dime cómo se llama él.

A4: voltea para otro lado y no contesta.

M: Alberto dime: se llama Isaac.

A2: Isa (Isaac).

M: gracias Pamela, muy bien se llama Isaac. Ahora pasas tú (refiriéndose a Pamela)

A2: (se levanta y busca su dibujo) yo o ña. Y yao Paela. (Yo soy niña y llamo Pamela).

M: gracias Pamela, ahora el último es Juan, pasa Juan.

A6: (se ríe) yo ao Jua.

M: esta bien, pero dinos si eres niño o niña (señala los carteles de niño y niña).

A6: señala el cartel dónde está él) io. (niño)

M: bien dinos soy un niño.

A6: oi io. (soy niño).

M: muy bien, ya pasaron todos ahora yo. Yo soy una mujer y me llamo Elisa, (señala el dibujo de ella). Ahora vamos a escribir nuestro nombre y a pintar nuestro dibujo. **Reconocimiento de personas (día de observación y actividad conjunta)**

A2: Paola: ata Abeo (falta Alberto). **(reciprocidad y equilibrio de poderes)**

M: no te entiendo Paola.

A2: (señala a Alberto) ata Abeo.

M: qué tiene Alberto.

A3: que falta Alberto.

M: de qué falta.

A1: de pasar.

M: ¡ah!, es verdad, (dirigiéndose a Alberto) pasa Alberto.

A4: (se levanta y va hacia el pizarrón, ahí si queda)

M: di Alberto ¿qué eres?. **(reciprocidad)**

A4: niño.

M: si pero todo completo.

A4: Alberto.

M: quiero decir, que digas la frase completa.

A4: Niño Alberto.

M: bien, pero debes decir: Soy un niño y me llamo Alberto.

A4: soy niño y Alberto

M: muy bien, ahora señala dónde estas en el pizarrón.

A4: (busca su dibujo y se señala) ahí

M: muy bien ahora estamos todos. Les voy a dar estas hojas y escriben su nombre y pintan el dibujo (reparte las hojas a cada quien, el nombre lo tienen escrito con lápiz, para que ellos lo remarquen). Este es para Pamela, (lo entrega a Pamela) y así sucesivamente. **(día de actividad conjunta, en la entrega de los dibujos genera una relación afectiva positiva)**

A3: gracias maestra.

A1: gracias

A8: gracias.

(Cada uno inicia su trabajo, las mesas están acomodadas en media luna para poder acercarse a cada desde el centro. Se les entregan tres cajas de plumones para que los usen todos)

M: aquí les dejo los plumones para que coloreen, los deben compartir. **Petición de acción, colaboración**

(Pamela, acapara el frasco de plumones. Lupita le arrebató la caja y empieza el jaloneo) **(día de actividad conjunta, relación afectiva negativa)**

A2: ¡noooooooooo!.

A7: ¡nooooo!.

A2: ea e o mio. (deja son míos)

A7: ¡nooooooooo! to pa mi (son para mi)

M: Pamela y Lupita deben de usar uno a la vez, toman uno y trabajan. (la maestra le quita la caja de plumones a Pamela y se las ofrece para que tomen uno).

(equilibrio de poderes)

A2: no eta, mio (no maestra, míos)

M: No Pamela, son míos y yo se los presto, toma uno y trabaja.

A2: (molesta) hace lo que le pide la maestra.

M: ahora tu Lupita.

A7: no.

M: Si Lupita toma uno, yo te lo presto, pero si van a pelear no.

A7: ti.

M: muy bien ahora dejo la caja aquí para que dejen los que están usando y tomen otro cuando lo quieran cambiar. (se dirige a Tomás y le ayuda a remarcar) Ahora Tomás, elige un plumón, bien, te voy ayudar a remarcar. (su tono muscular es débil).

A5: si.

M: muy bien, empecemos con.....***Petición de acción***

A5: no continúa la frase.

M: Tomás ¿con qué quieres empezar, a colorear o escribir?

A5: cororear. (colorear).

M: bien, empecemos ¿qué color quieres?

A5: azu. (azul)

M. Bien, aquí está. Empezamos, vamos a cantar: “pinto para arriba, pinto para abajo y si me salgo me sale mal”. **(díada de actividad conjunta)**

A3: pito pa adiba pito pabajo y si me sago me sago ma. (pinto para arriba pinto para abajo y si me salgo me sale mal. **(reciprocidad)**

M: bien Gerardo, así, canten los demás.**(relación afectiva positiva)**,Alberto no has empezado.

A4: voltea a ver a la maestra.

M: vamos a ver, toma un plumón. **(díada de actividad conjunta)**

A4: (toma cualquier plumón).

M: Alberto ¿qué color es el que tomaste?.

A4: (no contesta)

M: Alberto que te parece, si escoges un color para iluminar tu playera. **(reciprocidad)**

A4: (toma un plumón y se jala la playera).

M: no Alberto, hay que pintar la playera del dibujo. **(aclaración de indicaciones)**

A4: (suelta su playera, se muerde el botón de su playera y se levanta de su lugar).

M: Alberto ven, vamos a colorear juntos, mira te dibujé muy bien. **(díada conjunta)**

A4: (regresa a su lugar y se muerde con más energía su botón, pero no se sienta)

M: muy bien, mira te gustaría el color rojo como tu suéter. Ten tu uno y yo otro, ven siéntate junto a mí. Ahora empecamos, “pinto para arriba, pinto para abajo y si me salgo me sale mal”. **Descripción de acción. (díada de actividad conjunta y relación afectiva positiva)**

A4: empieza a pintar pero vuelve a morderse el botón de la playera.

M: muy bien, ahora canta conmigo, pinto para arriba.

A4: (lo dice sin cantar) pinto para arriba. (hace la acción).

M: bien, ahora decimos: pinto para abajo

A4: (lo dice sin cantar), pinto para abajo (hace la acción).

M: bien así vas muy bien, ahora lo último: y si me salgo me sale mal.

A4: me sale mal.

M: bien fíjate de no salirte, así vas bien, ahora sigue. **(relación afectiva ambivalente)**⁷³

A1: ¿así?

Maestra si Manuel, pero no los oigo cantar, todos juntos “Pinto para arriba, pinto para abajo, bien Isaac, y si me salgo, me sale mal”. Bien Juan, Tomás, ándale, te estas atrasando.

A3: ya cabe. (ya acabé)

M: Bien, quien más va acabar.

A1: yo.

M: Lupita ¿cómo vas?

A7: Ya

M: Isaac, ¿cómo vas?

A8: todavía no,

M: Tomás, ¿ya terminaste?

A5: Si.

M: Alberto, apúrate

A4: (voltea a ver a la maestra).

M: Juan ¿ya terminaste?.

A6: Ya.

M: Muy bien ahora que ya terminaron todos vamos a remarcar el nombre. Cambien de plumón elijan otro color. (Lupita y Pamela, quieren el mismo, y empiezan a pelearse otra vez) ***Petición de acción, elección preferencias.***

M: a ver denme este plumón, qué color quieres Pamela. **(díada de actividad conjunta)**

A2: ojo (rojo)

M: ¿Y tú Lupita?

A7: ojo (rojo)

M: muy bien, vamos a buscar en esta otra caja otro color rojo. (Toma la otra caja y la acerca a Lupita para que escoja el color rojo) Toma el rojo Lupita.

A7: (agarra otro color).

M: muy bien, ¿ese es el rojo?.

A7: ti

M: ese no es el rojo, el rojo es éste (le muestra el color rojo) pero si quieres puedes escribir con ese.

A7: ti.

⁷³ Es ambivalente, porque el alumno la hizo desesperar en esa actividad.

M: Muy bien ahora empezamos todos. A ver Tomás, te ayudo. Le quitamos la tapa y empezamos a escribir ten. **(díada de actividad conjunta)**

A5: si.

M: que bien, así vamos muy bien. Quien vaya terminando me da su dibujo.

Cuando le entregan el dibujo los niños a la maestra, ella les entrega 9 tarjetas con los números del 1 al 9.

A3: ya (entrega el dibujo)

M: gracias Gerardo. **Normas socialmente establecidas (relación afectiva positiva al dar y recibir el material)**

A3: de nada.

M: ten tus tarjetas de números.

A3: gracias.

A1: tenga maestra:

M: Gracias Manuel, ten tus tarjetas.

A1: si

A7: te (ten)

M: gracias Lupita, ten tus tarjetas.

A7: ti (si)

A2: te mata. (ten maestra)

M: Gracias Pamela ten tus tarjetas.

A2: ti. (si)

M: Juan ven a dejar tu dibujo, tu también Alberto, Tomás te estoy esperando.

A6: (entrega su dibujo).

M: gracias Juan, ten tus tarjetas de números.

A6: (se sonríe, toma las tarjetas y se va)

A4: avienta el dibujo en la mesa.

M: Alberto, ven recógelo y dámelo en la mano, dime ten Maestra. **(reciprocidad)**

A4: (toma el dibujo y lo entrega)

M: Alberto, dime: ten Malena.

A4: ten malena.

M: gracias Alberto, ten tus tarjetas de números.

A4: (se muerde su botón nuevamente, toma las tarjetas y se va a su lugar).

M: ¿quién me falta?.

A1: Tomás

M: Es verdad quien le ayuda. Mándame el dibujo Tomás.

A3: yo.

A2: yo (le arrebató el trabajo a Gerardo) **(relación afectiva negativa)**

A3: no, yo (se lo arrebató a Pamela).

M: a ver, no lo arrebaten porque se puede romper, hay que tratarlo con cuidado.

Entre los dos tráiganlo, sin romperlo. **(equilibrio de poderes)**

A3: ya ves Pamela.

A2: ya e (ya ves)

M: gracias, ahora tú le llevas estas tarjetas a Tomás (se dirige a Pamela) y tú Gerardo, estas otras.

A3: si maestra.

A2: si mata. (si maestra)

M: Muy bien Ignacio, dame tu trabajo.

A8: Si

M: Gracias ten tus tarjetas. Ahora todos tenemos 9 tarjetas con números del 1 al 9, verdad?

G: Si

M: Entonces vamos a contar cuantas personas estamos aquí. Este es el número 1 (enseña al grupo la tarjeta con el número 1) y la vamos a poner en el dibujo de Alberto. -Pasen todos a colocarla. Toman un pedazo de maskin-tape⁷⁴ del borde del pizarrón y la pegan junto a Alberto. ***Petición de acción, coherencia temática.***

A1: así maestra.

M: Si Manuel que esté cerca de Alberto el número. Bien, ahora ya terminaron todos, quien me falta.

A1: Alberto

M: Alberto ven a pegar tu número. Tomás, ven te ayudo. Todos los demás se regresan a su lugar. (mientras da la indicación va por Tomás y le ayuda a pegar la tarjeta. **(diada de actividad conjunta)**

A4: va a pegar su número (se muerde otra vez el botón de la playera)

M: Gracias Alberto, no te muerdas tu botón. Ahora tomamos la tarjeta número 2.

Y se lo pegamos al dibujo de Manuel. **(diada de observación)**

G: (buscan el número en sus tarjetas y lo pegan en el pizarrón). Juan pega el número 5.

M: Juan fíjate bien en el número que pegaste, ¿es igual a éste? (le enseña el número 2)

A6: (se ríe y busca el número 2 en sus tarjetas, cuando lo encuentra, (toca el brazo de la maestra y se lo enseña).

M: bien Juan ese es, dime; ya encontré el dos Maestra. **(relación afectiva positiva)**

A6: (se ríe) a,ee, aa. Os. (ya encontré el dos).

M: bien Juan pégalo junto al dibujo de Manuel. Muy bien ya terminaron de pegar todos?

G: si

M: ¿Quién sigue ahora con el número 3? (les enseña la tarjeta con el número 3).

A8: Gerardo

M: Bien Isaac, ahora el número 3 se lo pegamos al dibujo de Gerardo.

A1: ¿así maestra?

A8: ¿así, maestra?

M: así es, ahora vamos a esperar a que termine Isaac

A8: si.

M: ahora sigue..... Tomás pasa a pegar tu número, ya no te regreses a tu lugar, aquí te quedas junto al pizarrón. **(relación afectiva positiva)**

A5: si (sonríe)

M: en qué me quedé, quién sigue:

⁷⁴ Cinta adhesiva

A3: Pamela, maeta. (Pamela maestra)

M: bien a su dibujo le toca el número 4. pasen todos a pegarlo junto al dibujo de Pamela. Te ayudo Tomás, (toma la tarjeta con el número 4, le da el maskin-tape⁷⁵ a Tomás para que él lo pegue). Ten Tomás, pégalo.

A7: (lo jala del brazo para que lo pegue, pero se cae Tomás). (se espanta y mueve los hombros hacia arriba y con miedo voltea a ver a la maestra).

M: con cuidado Lupita, porque si lo jalas rápido se cae, ya viste? Vamos ayudarlo a levantar. Tomás estás bien? **(díada de actividad conjunta y relación afectiva positiva)**

A5: (se sonríe).

A7: ta en? (¿estás bien?) *lo toma de la mano y acompaña su mano con la tarjeta para que la pegue en el pizarrón junto al dibujo de Pamela. A ti ti to (aquí si Tomás).*

A5: sólo se ríe.

M: bien después de este incidente, ya terminaron?

A1 y A3: ya maestra.

M: sigue el número: 5 pero vamos aprovechar el viaje y colocamos el número 5 y 6 al dibujo de Juan y Lupita. ¿Me entendieron?

G: si

M: muy bien, Isaac y Alberto se están atrasando, vengan a pegar todos los números donde van.

A4: (se levanta de su lugar, deambula por el salón y sigue mordiéndose el botón de la playera, espera que no haya nadie en el pizarrón y es cuando va a pegar las tarjetas). **(equilibrio de poderes)**

A8: ¿así maestra?,

M: bien Isaac muy bien. Todos a su lugar menos Tomás para que no se tarde. Fíjense bien, ahora vamos a poner los números que nos faltan. (muestra las tarjetas con el número 7, 8 y 9) el 7 es para Tomás, el 8 para Isaac y el 9 para mi. Pueden pasar a pegarlos. **(díada de actividad conjunta)**

(Todos se levantan menos Alberto, quien sigue mordiéndose el botón de la playera y espera a que todos terminen para ir).

M: bien, muy bien, ya entendieron, aquí hay más maskin-tape⁷⁶

A7: ti, eo año. (si quiero baño). (jala el brazo de la maestra y hace la seña de querer ir al baño) **habilidad para darse a entender.**

M: ¿quieres ir al baño Lupita?

A7: ti.

M: bien, dime: Maestra me das permiso de ir al baño. **(equilibrio de poderes)**

A7: eta, ea peso de i año. (Maestra me das permiso de ir al baño).

M: si Lupita, llévate papel de baño, ten (le acerca el rollo de papel de baño)

A7: ti.

A2: año. (hace la seña de querer ir al baño)

M: qué me dices Pamela, no te entiendo.

⁷⁵ Cinta adhesiva.

⁷⁶ Cinta adhesiva.

A2: o, eo, ño. (se toca con su mano, en medio de sus piernas, seña de ir al baño).
M: ¿tu también quieres ir al baño?
A2: i. (si).
A6: (se levanta y también se toca en medio de las piernas y se mueve constantemente de un lado a otro)
M: ¿por qué bailas Juan?
A1: porque quiere ir al baño maestra.
M: si Juan también quieres ir al baño?
A6: ti, (se ríe y va hacia la puerta del salón)
M: a dónde vas Juan?
A6: se detiene y se ríe.
M: dime a donde vas o dónde quieres ir.
A2: ti, ño (si baño)
M: Pamela, si pero debes esperar a que regrese Lupita, pasa a sentarte a tu lugar. Y tú Juan dime qué es lo que quieres.
A2: (se ríe).
A3: dile que quieres ir al baño.
A2: iaño. (ir al baño)
M: bien, claro que si pero tendrás que esperar a que regrese Lupita, vaya Pamela y luego tu. (con ademanes indica las acciones: esperar, regrese, vaya). Siéntate y cuando llegue tu turno vas. Ahora en que nos habíamos quedado. **(día de observación y equilibrio de poderes)**
A8: en contar.
M: bien, empecemos a ver cuántos somos aquí. (va señalando cada uno de los dibujos y contando) uno, dos, tres repiten conmigo. **(día de observación y de actividad conjunta)**
G: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve.
M: muy bien.
A7: (entra al salón, con la falda mal puesta) ya.
M: ya regresaste Lupita
A7: ya eta (ya maestra)
M: muy bien, puedes ir al baño Pamela, (Pamela se levanta toma el papel de baño y sale del salón), Lupita, arréglate la falda, ven te digo cómo. **(día de actividad conjunta)**
A7: ti (si, se acerca y se deja ayudar).
A8: se le ven los calzones (señala a Lupita y se ríe burlescamente) **(relación afectiva negativa)**
A3: si, se le ven los calzones.
A1: maestra se están burlando.
M: Tienes razón, no se deben de burlar, porque Lupita todavía no se sabe arreglar sola su ropa, y claro que se le ven los calzones, porque todos usamos calzones debajo de nuestro pantalón o falda. Véanse si traen calzones. **Petición de acción.**
(día de observación)
A8: (se jala el pantalón en la cintura) si yo traigo calzones.
A3: yo también.

A6: (imita la acción de Gerardo e Isaac) a-en (también).

M: bien, ahora vamos a terminar la sesión de lenguaje, vamos a cantar y a levantar todas las cosas que usamos. Me ayudan a despegar los números, estos los colocamos en el lado derecho del escritorio, y los dibujos del lado izquierdo. Una, dos, tres, cantamos: "levanto y guardo para descansar". **Petición de acción**

(díada de actividad conjunta)

A5: solo canta, no se mueve de su lugar.

A4: se levanta de su lugar y sigue caminando por el salón sin ayudar.

M: Alberto, ven a despegar algunos dibujos. **(reciprocidad)**

A4: (voltea a ver a la maestra y quita un número del pizarrón, lo deja en la mesa, sin importarle de qué lado va)

A3: (toma el número y le dice) -aquí no va, va aca.

A4: (lo voltea a ver y se va a su lugar)

A1: ya maestra.

M: muy bien, ahora todos a su lugar y nos sentamos derechitos.

A2: ya le mata (ya vine maestra).

M: muy bien Pamela, ahora va Juan al baño.

A6: (se ríe y le arrebató el papel de baño a Pamela y camina hacia la puerta).

M: Juan dime: ¿Maestra puedo ir al baño?

A6: (se ríe y sigue caminando)

M: Juan dime, para que puedas ir al baño? (la maestra intercepta su camino hacia la salida del salón). (díada de observación)

A6: (se ríe y trata de burlar el camino).

M: Si no me dices, no sales (toma una actitud enérgica).

A6: (se ríe), a año. (al baño)

M: muy bien, claro que puedes ir al baño. Ahora vamos a terminar la sesión de lenguaje: Tomamos aire por la nariz, nos sentamos derechos, las espaldas derechas, uno, dos, tres, otra vez. (la maestra camina atrás de ellos y va corrigiendo la postura de la espalda en cada uno, al mismo tiempo que va contando). Sacamos el aire por la nariz. Bien, ahora cerramos los ojos y hacemos el ejercicio 8 veces, una, dos, tres. Uno. Bien Gerardo, Alberto, cierra los ojos.

Petición de acción, reconocimiento de palabras y acciones. (díada de observación y actividad conjunta)

A4: (cierra los ojos, pero los abre inmediatamente).

M: Alberto, trata de mantener los ojos cerrados para concentrarse. Seguimos, tomamos aire, uno, dos, tres. Dos. Afuera. Tomamos aire, uno, dos, tres, tres, afuera. Tomamos aire, uno, dos tres, cuatro. Afuera. Tomamos aire, uno dos, tres, cinco. Retengan el aire, bien ahora afuera. Otra vez, uno, dos, tres, Seis. Detengan el aire. Afuera, bien muy bien, otra vez, uno, dos, tres, siete, afuera. Y el último uno, dos, tres ocho. Retengan Afuera el aire. Bien muy bien, hemos terminado la sesión nos vemos la próxima semana. Les gustó. Hasta luego.

Saludo, normas socialmente establecidas. (díada de observación y actividad conjunta)

G: si

A1: si maestra hasta luego.

A8: si adiós.

A5: dios. (adiós)

M: (recoge sus cosas y Gerardo, se acomoda ayudarla) Gracias Gerardo, nos vemos luego. (relación afectiva positiva)

A3: de nada maeta.

M: dime maestra (hace énfasis en el sonido "S").

A3: (repite la pronunciación) maestra.

M: muy bien, nos vemos. Bye

A3: bye

Sesión 50: Leer es divertido

En esta sesión el plan de clase al igual que todas las del programa, presenta los aspectos del lenguaje, sin embargo, la complejidad de los ejercicios va en aumento conforme a las habilidades que se requieren estimular en los alumnos.

OBJETIVO:

Que los alumnos identifiquen el texto como portador de ideas, con el cual pueden obtener experiencias a través de los personajes de los cuentos, favoreciendo su comunicación.

ASPECTOS	CONTENIDO	ESTRATEGIA
Fonológico: Respiración y soplo	Inspiración nasal lenta total y regular. Espiración bucal lenta, total y regular.	Tomar aire y soplar a través de un popote para mover bolitas de papel de acuerdo a la intensidad que se solicite.
Vocalización y ritmo	Emitir las palabras de los objetos que ven, llevando un ritmo de 4/4. Se presentan dibujos claves del cuento "Rufus"	Leer la secuencia de los objetos que están en el pizarrón a un ritmo de 4/4, al momento en que aplauden con cada tiempo llevando el ritmo al mismo tiempo que el maestro marca el ritmo en el escritorio con la mano.
Motricidad bucofacial	Exagerar la gesticulación en la emisión de los objetos que ven en el pizarrón.	Cambiar el orden de los objetos y gesticular con exageración el nombre de los mismos.
Articulación Sintáctico-semántico Pragmático	Escuchar el cuento y después expresar lo que ven en las diferentes imágenes del cuento.	Se les muestran las imágenes del cuento al momento en que la maestra lo va leyendo.
Lecto-escritura	Dibujar y escribir lo que más les gustó del cuento.	Se les entrega una hoja con los espacios indicados para dibujar y escribir. (observar la hipótesis silábica en la que se encuentran)
Lógica-matemática.	Agrupamiento de objetos que empiezan con la misma letra.	De los objetos que se vieron al principio de la actividad agrupar los que empiezan con la misma letra.
relajación	Recoger las cosas que usamos cantando. Al terminar de guardar las cosas, se les pide sentarse,	Cantar la canción al mismo tiempo que realizan la acción. "levanto, y guardo para descansar" Se sientan y realizan las indicaciones de la maestra.

	cerrar los ojos, y tomar aire por la nariz y sacarla por la boca lentamente. Se repite el ejercicio 8 veces.	
--	--	--

Descripción de la sesión:

Llega la maestra al salón y saluda a los niños:

M: Buenos días, ¿cómo están? **Normas socialmente establecidas, Saludo (día de observación, reciprocidad, y relación afectiva positiva)**

G: buenos días, bien.

M: muy bien, ahora vamos a darnos cuenta que leer es divertido, ¿les gusta leer? **El texto como contexto favorecedor de la comunicación (día de observación y reciprocidad)**

A1: si

A3: si cuentos.

A8: mi papá me lee cuentos

A2: si

A6: ti

M: muy bien entonces vamos a empezar nuestra sesión: qué es lo que hacemos siempre cuando iniciamos: **Reconocimiento de palabras y de acciones (día de actividad conjunta)**

A1: respiramos,

M: Muy bien marcos entonces iniciamos. Nos sentamos derechos, y tomamos aire por la nariz, lo retenemos y lo sacamos por la boca. **Petición de acción (día de observación)**

G: respira, retiene y saca el aire por la boca, **(reciprocidad)**

M: muy bien ahora les voy a dar estos popotes y vamos a mover estas bolitas de papel, van a pasar y toman un popote, un recipiente y un puño de estas bolitas de papel, me entendieron. **Comprensión de indicaciones, reconocimiento de palabras y acciones (día de observación)**

G: si

M: Alberto, ven por tus materiales. ¿Quién le ayuda a Tomás?.

A4: (se levanta), si

A3: yo

A2: yo

M: Muy bien, soplamos lentamente, ahora, uno, dos, tres lento, tomamos aire, lentamente. Retenemos y lo sacamos lentamente.

Bien muy bien, otra vez. Ven como se mueven las bolitas de papel. Marcos ¿cómo se mueven? **(día de actividad conjunta, relación afectiva positiva)**

A1: despacio,

M: Gerardo, cómo se mueven.

A3: despacio,

M: Isaac ¿cómo se mueven?

A8: despacio.

M: bien, otra vez, uno, dos, tres, tomamos aire, retenemos y soplamos. Ahora lo vamos hacer con un poco más de fuerza y tomamos aire, así.

(toma aire de forma regular). Retenemos, y afuera, que las bolitas se muevan un poco más rápido. **(díada de observación y actividad conjunta)**

A1: así, maestra,

M: bien muy bien, a ver los demás, toman aire, retiene y afuera, bien Tomás, eso es Lupita, una vez más tomamos aire, retenemos, y afuera, eso es Isaac, bien Gerardo. Juan no te atrases, tomas aire, retienes y afuera, hazlo, eso es.

A6: se ríe. Y realiza la acción. **(relación afectiva positiva)**

M: bien Juan. Ahora lo vamos hacer rápido. Uno, dos, tres tomamos aire, retenemos y afuera, que las bolitas de papel se salgan del recipiente. Bien Tomás, Así es Manuel, vamos Lupita, otra vez, tomamos aire, retenemos y soplamos fuerte, que todas se salgan. Eso es, ahora levantamos las que se nos cayeron, a levantarlas todas. **(díada de actividad conjunta)**

A2: eta e ia (esta es mía) **(reciprocidad y relación afectiva negativa)**

A7: no, e mia, mia maeta, Paea (no es mía, mira maestra Pamela)

M: no se enojen, cada quien tome una hay muchas tiradas,

A2: peo e ia, (pero es mía)

M: a ver, Lupita ¿dice la verdad? ¿dime de quién es? **Descripción de sucesos**

A7: ia, maeta (mía maestra)

M: bueno como no se ponen de acuerdo entonces esta la descansamos, recojan las otras. (se voltean a ver molestas y Pamela, le enseña la lengua a Lupita) **(relación afectiva negativa, equilibrio de poderes)**

A7: mia maeta, e saco la legua. (Mira maestra saco la lengua)

M: Pamela ¿le enseñaste la lengua?.

A2: no maeta (no maestra)

M: di la verdad Pamela, si o no.

A8: si yo la ví, le hizo así (hace la acción, enseña la lengua). **(díada de observación)**

A3: si pero Lupita le pego.

M: Lupita ¿le pegaste a Pamela?

A7: no,

A1: no maestra Lupita no le pegó, Gerardo, dice mentiras.

A3: no digas mentiras, dime ¿si le pegó?

M: Alberto, dime ¿le pegó Lupita a Pamela?

A4: no

M: Bueno, entonces ¿qué hacemos?, Pamela, le enseñó la lengua por que está enojada, ¿eso esta bien? **Coherencia temática. (equilibrio de poderes, díada de actividad conjunta)**

A1: no está bien

A8: castíguela

M: ¿y cómo?

A8: que no salga al recreo,

M: creen ustedes que este bien ese castigo,

A1: no, que le pida disculpas.

M: eso está mucho mejor. Pamela, por mucho que estés enojada no debes de insultar, pídele disculpas a Lupita por favor, y tan amigas como siempre. ***Petición de acción. (relación afectiva positiva)***

A2: no, (sigue enojada).

M: bueno vamos a dejar que se te quite el coraje y después le pides disculpas cuando estés más tranquila, ahora vamos a seguir, ya todos tienen sus bolitas de papel en el recipiente. ***(equilibrio de poderes)***

G: Si.

M: empecemos una, dos, tres, ahora tomamos aire, retenemos, soplamos fuerte y rápido, eso, muy bien, última vez, que se salgan todas, una, dos tres, tomamos aire, retenemos y afuera. Eso es. Ale ve por la escoba para barrer todas las bolitas. ***Petición de acción (día de observación y actividad conjunta)***

A4: (voltea a ver a la maestra y sale)

A3: yo voy maestra

M: Gracias Gerardo, acompaña a Alberto, ¿quien va por el recogedor?

A6: yo oy. (yo voy)

M: gracias Juan, pero ya fueron ellos. Mientras regresan les voy a poner este ejercicio, fíjense en el pizarrón.

M: (pega una tira de ritmo 4/4 con diferentes dibujos de objetos: murciélago, noche, autocinema, pinturas, pincel, estrella, personas, rifle, jardín, doctor, medicinas, películas, red). ***Reconocimiento de objetos, palabras (día de observación)***

A3: ya maestra, ¿se puede pasar? ***Normas socialmente establecidas, pedir permiso para entrar a un lugar (reciprocidad)***

Maestra: si Gerardo, pasa.

A4: (se mete al salón sin pedir permiso)

M: Alberto, regrésate y di: ¿puedo pasar? ***Petición de acción, (reciprocidad)***

A4: (se regresa) ¿puedo pasar?

M: Si Alberto, pasa, empiecen a barrer.

A3: si maestra

M: bien, mientras barren, ***(día de actividad conjunta)***, díganme que dibujos están en el pizarrón: ***(día de observación)***

A1: un murciélago,

A8: pinturas.

A2: doto (doctor).

A5: (repite lo que oye) doto (doctor)

A6: itoa (pistola)

A4: medicina.

A3: cine

M: bien, esta para cazar mariposas ¿cómo se llama? ***reconocimiento de objetos***

A1: cazamariposas.

A8: bolsa.

A3: red

M: muy bien Gerardo, se llama red.

A3: si, Alberto trae el recogedor:

A4: si, (pone el recogedor en el piso)

A3: ahora llévalo al bote de basura.

A4: si.

M: bien Alberto, ahora regresa a tu lugar. Isaac lleva la escoba a su lugar.

A8: ¿yo porqué? Yo no la traje. (**reciprocidad, equilibrio de poderes**)

M: tienes razón tu no la trajiste, estoy pidiéndote que la llesves porque todos debemos cooperar en el trabajo. (**díada de actividad conjunta**)

A1: yo la llevo maestra.

M: bien Marcos, acompaña a Isaac. Vayan los dos juntos, también se llevan el recogedor.

A8: (ya no reclama, se va con la escoba atrás de Manuel). **Responde al no.**

A1: vamos Isaac.

M: ahora vamos a decir los nombres de los objetos que están en el pizarrón, yo pronuncio la palabra y ustedes después de mí. ¿Me entendieron? (**díada de actividad conjunta**)

G: si.

M: empezamos. Murciélago-noche, Lupita, repite por favor. **Expresión verbal, reconocimiento de objetos, inteligibilidad. (díada de observación y actividad conjunta)**

A6: usegao-oche (murciégalo-noche)

M: bien, ahora Pamela.

A2: usego-oche. Bien, sigue Juan

A6: eago-oe, bien ahora Alberto.

A4: murciélago-noche.

M: Perfecto Alberto, sigue Manuel.

A1: murciélago-noche.

A3: murciélago-noche maestra.

M: bien Gerardo, sigues tu Tomás

A5: murciégo-noche. Ahora es tu turno Isaac.

A8: murciélago-noche.

M: bien, ¿ya me entendieron verdad? entonces vamos a decirlas de corrido, fíjense en los dibujos, repiten todos juntos después de mí. (señala cada uno de los dibujos y dice su nombre) murciélago. (**díada de observación, de actividad conjunta y reciprocidad**)

G: murciélago.

(Así continúa con todos los dibujos que están en el pizarrón).

M: ahora vamos a decir el nombre de los dibujos cada vez que escuchen el sonido, (palmea en el escritorio en un ritmo de 4/4). Vamos a contar antes: uno, dos, tres, cuatro, murciélago-noche-autocinema-pinturas/ pincel-estrella-cazadores-rifle/ jardín-doctor-medicinas-películas//. Ahora lo dicen Gerardo, Manuel, Alberto e Isaac. ¿listos? **Petición de acción.**

Subgrupo 1⁷⁷: uno, dos, tres, cuatro, murciégalo-noche-autocinema-pinturas/
pincel-estrella-personas-rifle/ jardín-doctor-medicinas-películas//. **(díada de actividad conjunta)**

Maestra: muy bien, ahora Juan, Pamela, Lupita y Tomás. Uno, dos, tres, cuatro.
(reciprocidad)

Subgrupo 2⁷⁸: egao-ocher-aucine-pituas/ pice-etella-peoa-ife/ adi-doto-ecina-ecula//
(díada de actividad conjunta)

M: muy bien, la última vez pero aplaudiendo al decir cada palabra. Todos juntos:

G: (van siguiendo el ritmo con las palmas al mismo tiempo que la maestra hace el sonido en la mesa y señala cada uno de los dibujos)

M: muy bien, deben mover muy grande la boca al decir el nombre de los dibujos.

G: (imitan la gesticulación de la maestra)

M: muy bien, ahora se van a sentar alrededor de mi, para que les lea este cuento, ¿están de acuerdo? **(díada de observación)**

G: si

A3: a ve maeta. (a ver maestra)

M: mira, acomódense todos, ¿ya están listos?

A8: no, Pamela tiene sus pies e mi espalda. ***Demuestra Inconformidad.***
(relación afectiva negativa)

M: dile a Pamela que los quite por favor.

A8: Pamela quitate, (la empuja)

A2: Maeta, mia iaso. (Maestra, mira Isaac)

M: pues sí Pamela, para que le pones tus pies en la espalda. Ignacio no la empujes, dile que los quite. **(equilibrio de poderes)**

A8: (enojado se hace para adelante)

M: ¿ya están acomodados?

A1: no, falta Tomás

M: bien quien le ayuda. **(equilibrio de poderes)**

A6: lo toma de la mano y lo sienta en la alfombra. **(díada de actividad conjunta)**

M: ahora vamos a empezar. (les enseña el libro) Este libro lo escribió un señor que se llama Tomi Ungerer, y habla de un murciélago que se llama Rufus.
Descripción de sucesos.

A3: Dufus.

A1: no Rufus.

M: así es, (les muestra la primera página, aparece el murciélago que vieron en los dibujos de ritmo) **(díada de observación)**

A2: mía (en cuanto lo ve señala el dibujo del pizarrón).

A7: ti (si)

M: Rufus era un murciélago. Durante el día, colgaba del techo de su cueva y dormía. Cuando pase la hoja todos mueven su lengua así: la-ra-la-ra-la-ra-la. Vamos hacerlo todos juntos: ***Petición de acción (ejercicio de movilidad lingual)***
(díada de observación y actividad conjunta)

⁷⁷ Está conformado por Gerado, Manuel, Alberto e Isaac.

⁷⁸ Está conformado por Juan, Pamela, Lupita y Tomás.

G: la-ra-la-ra-la-ra-la.

M: muy bien, eso es, que niños tan listos. (Continúa en la siguiente hoja). Por la noche abandonaba la cueva y se iba a cazar. (**díada de observación**)

A7: mia (mira), (ve que es el mismo dibujo del ejercicio de ritmo pero ahora con Rufus). **Reconocimiento de imágenes**

M: (cambia de página) la-ra-la-ra-la-ra-la (**díada de actividad conjunta con la maestra**)

G: la-ra-la-ra-la-ra-la (**díada de actividad conjunta grupal**)

M: Bien, muy bien. Una noche vio un cine al aire libre, donde estaban poniendo una película en tecnicolor. Rufus nunca había visto los colores luminosos, sólo el gris y el negro de la noche. (cambia de página) (**díada de observación**)

G: la-ra-la-ra-la-ra-la (**díada de actividad conjunta grupal**)

M: Pensó que sería bonito ver el día, con todos sus hermosos colores. Así que, en vez de irse a dormir, cuando llegó la mañana, se quedó despierto. Salió el sol, y Rufus miró entusiasmado. Un mundo magnífico y lleno de color se extendió ante él. (cambia de página) (**díada de observación**)

G: la-ra-la-ra-la-ra-la (**díada de actividad conjunta grupal**)

M: había flores brillantes y pájaros encantadores. (cambia de página)

G: la-ra-la-ra-la-ra-la.

M: Pero Rufus pronto se sintió insatisfecho con un vestido tan apagado como el suyo. Encontró una caja de pinturas abandonada en un prado y empezó a pintarse a sí mismo con vistosos colores. **uso de señales extralingüísticas, ademanes**

A6: ia. (señala el dibujo del libro) **Reconocimiento de imágenes**

A7: mia (señala el dibujo del pizarrón)

M: (espera a que Juan y Lupita vean los dibujos y cambia de página) (**díada de observación**)

G: la-ra-la-ra-la-ra-la

M: Se pintó las orejas de rojo (le toca las orejas a Tomás), las manos de azul (le toca las manos a Alberto), los pies violetas (le toca los pies a Manuel), y se dibujó una gran estrella verde en el estómago (le toca el estómago a Isaac y le pega una estrella verde, enseguida le pega una a Lupita, a Juan, a Pamela). Luego se echó a volar orgullosamente al sol. (cambia de página). **Interacción del texto con el lector.**

A3: yo también quiero estrella, **Petición de acción, (equilibrio de poderes)**

M: claro Gerardo, ten tu estrella. También quieres una Alberto.

A4: si.

M: ¿tu Tomás?

A5: si

M Ten Tomás, ¿Manuel quieres una estrella?

A1: si maestra.

M: ten Manuel, ahora una estrella para mi. Todos muevan sus manos como si estuviéramos volando. (hace ruido de aire) vuelen alto, suban las manos, ahora.(cambia de página) **Petición de acción (díada de observación y actividad conjunta)**

G: la-ra-la-ra-la-ra-la

M: Algunas personas se asustaron al ver a Rufus, y empezaron a dispararle. (cambia de página) **(relación afectiva negativa en el cuento)**

A7: ayiiii ***El texto como portador de emociones.***

G: la-ra-la-ra-la-ra-la

M: Malherido, Rufus cayó en un jardín lleno de tulipanes.

A2: a e. (a ver)

M: miren aquí esta: cayó herido al jardín (cambia de página)

G: se quedan en silencio. **(díada de actividad conjunta)**

M: digan la-ra-la-ra-la-ra-la ***Petición de acción***

G: la-ra-la-ra-la-ra-la

M: El jardín pertenecía a un famoso coleccionista de mariposas, cuyo nombre era Dr. Tarturo. (cambia de página)

G: la-ra-la-ra-la-ra-la

M: El Dr. Tarturo creyó que Rufus era una extraña mariposa. Pero cuando miró atentamente se dio cuenta de su error. Llevo a Rufus a su casa y le lavó la pintura (cambia de página)

G: la-ra-la-ra-la-ra-la

M: Luego desinfectó las heridas del murciélago (cambia de página)

G: la-ra-la-ra-la-ra-la

M: y le proporcionó un sitio para dormir en el sótano. Rufus se repuso rápidamente de sus heridas. El y el Dr. Tarturo se hicieron buenos amigos. Pero Rufus pronto se dio cuenta de que el sol le hacía daño en los ojos, y tenía que llevar gafas oscuras y tomar píldoras para los dolores de cabeza.(cambia de página). ***El texto como generador de palabras desconocidas por el lector.***

A1: ¿que son gafas? ***Petición de clarificación***

M: son unos lentes, como los míos pero los que usa Rufus eran oscuros como estos (les muestra unos de cartón con micas oscuras) **(díada de observación)**

A7: a e (a ver) (los toma)

M: si Lupita, mira pónelos.

A3: Gerardo, Yo también.

A2: yo en (yo también).

M: muy bien todos vamos a ponerlos en nuestros ojos. (les entrega a cada uno un par de anteojos). Ahora voy a cambiar la página, ¿listos? ***Interacción con el texto. Los lentes como elemento significativo de la narración del cuento. Apropiación del personaje. (díada de actividad conjunta)***

G: la-ra-la-ra-la-ra-la

M: Un día. Rufus y el Dr. Tarturo estaban viendo la televisión. La película en blanco y negro le produjo a Rufus nostalgia de su cueva. Dijo adiós al Dr. Tarturo y voló a casa. (cambia de página).

G: la-ra-la-ra-la-ra-la

M: Pero, a menudo, después de ponerse el sol, Rufus visitaba al Dr. Tarturo y cazaba mariposas nocturnas para su colección. Esto les hacía muy felices a los dos. (cambia la página)

G: la-ra-la-ra-la-ra-la

M: les gustó el cuento que acabamos de leer? **Expresión de preferencias (equilibrio de poderes)**

A1: si maestra.

G: si.

M: muy bien: ahora vamos a ver las imágenes del cuento, para acordarnos qué pasó (pega la lámina 1: el dibujo de Rufus) ¿quién está en el dibujo? **Narración de sucesos, coherencia temática, habilidad para darse a entender. (reciprocidad)**

A1, A8 y A3: Rufus. **(díada de actividad conjunta)**

M: muy bien, (pega la lámina 2: Rufus volando en la noche viendo el autocinema) ¿qué hace Rufus aquí Alberto? **(reciprocidad, actividad conjunta al responder las preguntas en el diálogo)**

A8: ve el cine.

M: ¿y qué le asombra Manuel?

A1: los colores de la película.

M: Muy bien Manuel. (pega la lámina 3: Rufus esperando el amanecer) y aquí que está haciendo Gerardo

A3: ve el sol, las flores y los pájaros.

M: bien, muy bien, ahora Ignacio dime qué pasa aquí (pega la lámina 4: Rufus pintándose el cuerpo).

A8: se está pintando de colores.

A1: con el pincel y la caja de colores.

A7: ea intano. (se está pintando)

M: Muy bien, (pega la lámina 4: donde Rufus está pintado de colores) usa el color rojo, en las

A4: orejas

M: bien, el azul en las.....

A8: manos.

M: y una estrella verde en.....

A2: a aza (la panza)

A7 y A8: e aza (la panza).

M: bien muy bien, pero luego qué pasó (pega la lámina 5: donde la gente lo ve y le dispara)

A7: mata (matan)

M: fíjense bien, ¿lo matan?

A1: No, le disparan con un rifle.

M: así es ¿por qué le dispararon?

A3: porque les dio miedo.

M: bien Gerardo, Alberto ¿porqué le dispararon?.

A4: ¿porqué le dispararon, malelena? **Petición de clarificación**

M: no sé tu dime:

A4: porque se asustaron las personas.

M: muy bien, ahora que pasó aquí (pega la lámina 6 donde Rufus esta tirado en un jardín).

A6: ea eto (esta muerto).

A5: se cayó en el pasto.

M: si así es Tomás, se cayó en el pasto. Y ahora qué pasó aquí (pega la lámina 7: donde el Dr. Tarturo lo levanta con la red)

A1: lo encontró el Dr. Y se da cuenta que es un murciélago.

A3: si lo cura.

A8: y le da medicinas para el dolor de cabeza

M: ¡¡¡¡¡Guau!!!!, no se me adelanten, pero muy bien aquí está la lámina donde lo cura (pega la lámina) y le da unas pastillas para el dolor de**Relación con el contexto en el que vive el alumno.**

A8: aspirinas para la cabeza.

M: muy bien Isaac, como sabes que son para el dolor de cabeza las aspirinas.

A8: mi mamá las toma cuando le duele la cabeza.

A4: aspirinas para el dolor de cabeza.

M: así es muy bien, y qué pasa el final (pega la lámina no. 8 donde el Dr. Y Rufus ven una película sin colores en la televisión).

A3: ven la tele.

A1: pero se acuerda de su casa y se va.

A2: i e a (si se va).

A6: i e a quea (si se va cueva)

M: pero se hacen amigos o enemigos.

A3 y A4: amigos. **(día de actividad conjunta)**

M: y a qué le ayudaba Rufus al Dr.

A3: No sé.

A8: no sé

M: piensen bien, (pega la lámina 9: Rufus está cazando mariposas extrañas)

A1: le ayuda a cazar mariposas raras.

M: muy bien, que bien, miren todas los dibujos, ¿les gustó? **(día de observación)**

G: si.

M: perfecto ahora se van a quitar los lentes, los dejan en el escritorio.

A1: aquí maestra? (señala un lado del escritorio vació)

M: si Manuel, todos déjenlos aquí.

A7: noooo.

M: Si Lupita, cuando terminemos te los llevas.

A7: (se quita los lentes y los deja en la mesa)

M: gracias Lupita, ahora voy a poner unos dibujos aquí en la alfombra y ustedes van a escoger alguno para pintarlo y van a escribir en las líneas lo que más les gustó o les desagradó. ¿me entendieron?

G: si (pasan a elegir su dibujo y se van a su lugar, hay ocho de cada lámina, están a lápiz para que lo remarquen).

M: aquí están los colores y plumines. Recuerden que debemos compartir y agarrar sólo el que están usando. (las mesas están acomodadas en media luna para que pueda tener visibilidad de todos los alumnos cuando trabajan). **Petición de acción. (día de observación)**

A7: ¿ati eta?. (¿así maestra?) **Confirmación de la acción.**

M: muy bien Lupita. **(relación afectiva positiva)**

A2: mata, ¿a ti? (Maestra ¿así?)

M: (se acerca a Juan) ¿vas bien Juan? **(relación afectiva positiva)**

A6: ti.

M: Tomás ¿cómo vas?, ¿te ayudo? **(día de actividad conjunta, relación afectiva positiva)**

A5: si,

M: muy bien, todos los demás van bien. Ahora vamos a ver con qué letras empiezan los objetos que están aquí, ustedes me dicen: murciélago empieza con:

Reconocimiento de palabras (día de observación y actividad conjunta)

A4: eme

M: Bien ponemos la eme (M). qué otra cosa empieza con eme de las que están aquí.

A1: medicinas.

M: Muy bien, ahora pinturas con qué letra empieza.

A3: con la pe

M: Muy bien, ponemos la (p) cuál otra empieza con p

A4: pincel, película.

M: bien Ale,

A1: personas.

A2: (imita a Manuel) peoas (personas)

A6: (imita a Pamela) peosa (personas)

A7: (imita a Pamela) peoa (personas)

M: muy bien, personas. Ahora con que letra empieza estrella (señala el dibujo)

A4: con e.

A7, A2 y A6: (imitan a Alberto), co e (con e).

M: ahora vamos a guardar nuestras cosas sus dibujos los vamos a pegar aquí en la pared, para adornar el salón, los pasan a dejar en el escritorio por favor.

Y cantamos "levanto y guardo para descansar". **Petición de acción. (día de actividad conjunta)**

G: (realizan las acciones que se les indicaron y cantan) levanto y guardo para descansar. **(día de actividad conjunta grupal)**

M: (entrega los lentes a cada quien), acuérdense cómo se sentía Rufus de ver tanta luz, descansen, nos sentamos derechos, cerramos los ojos y respiramos uno, respiramos dos, respiramos tres. Lo retenemos y sacamos el aire lentamente.

Continuación de la acción del personaje. (día de observación y actividad conjunta)

G: realiza las indicaciones:

M: otra vez, tomamos aire 1, retenemos 2 y sacamos 3. Juan no te distraigas.

Petición de acción

A6: (se quita los lentes: y sonrío)

M: tomamos aire 1, retenemos 2 y sacamos 3, cierra bien tus ojos Alberto. Seguimos en silencio, tomamos aire 1, retenemos 2 y sacamos 3. otra vez, tomamos aire 1, retenemos 2 y sacamos 3. (se acerca hacia Pamela y le acomoda la espalda derecha) tomamos aire 1, retenemos 2 y sacamos 3, (se acerca a Tomás

y le corrige la espalda) tomamos aire 1, retenemos 2 y sacamos 3. (se acerca a Manuel y le dice al oído) Muy bien Manuel, tomamos aire 1, retenemos 2, y sacamos 3, por último tomamos aire 1, retenemos 2 y sacamos 3. Muy bien, pueden abrir sus ojos. Nos vemos la próxima sesión. **(día de observación y actividad conjunta)**

G: si

M: hasta luego. ***Normas socialmente establecidas. Despedida. Relación afectiva positiva***

A1: hasta luego maestra.

M: bye Manuel

A1: bye

A3: bye

A2: bye

A6: bye

A4: adiós.

A5: adiós.

A8: bye

M: bye, bye, bye, bye, bye, bye.

PERFIL GRUPAL FINAL
FUNCIONES COMUNICATIVAS

	PERFIL INICIAL								PERFIL FINAL							
FUNCIONES COMUNICATIVAS	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1. llamada de atención	V	A	A	R	R	A	R	A	V	V	V	V	V	V	V	V
2. petición de objeto	V							R	A	V	V	V	V	V	V	V
		A	V	A	V	A										
3. petición de acción	V	R	V	R	V	R	R	A	V	V	V	V	V	A	V	V
4. petición de permiso	V	R	A	R	V	R	R	A	V	A	V	V	V	A	A	A
5. rechazo a objetos ofrecidos	A	A	A	V	A	A	R	A	V	A	A	V	V	A	V	A
6. rechaza la ayuda de otra persona	A	A	V	R	A	A	A	A	V	V	V	V	V	A	A	V
7. saludar	V	A	A	R	A	V	V	R	V	V	V	V	V	V	V	V
8. decir adiós	V	V	V	A	V	A	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
9. alegría	V	A	V	V	A	A	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
10. malestar	V	V	V	R	V	V	R	V	V	V	V	V	V	V	V	V
11. denominación ⁷⁹	V	R	V	V	V	A	A	V	V	A	V	V	V	A	A	V
12. comentarios	A	R	V	R	A	R	R	A	V	A	V	V	V	A	A	V
13. dar información	V	A	V	R	V	A	A	A	V	V	V	V	V	V	V	V
14. narración o descripción de sucesos	A	R	V	R	R	R	A	A	A	A	V	A	A	A	A	A
15. búsqueda de información	V	R	A	V	A	R	R	A	V	A	V	V	A	A	A	V
16. uso intrapersonal ⁸⁰ del lenguaje	V	A	V	R	R	A	A	A	A	V	V	A	V	V	V	A

Aspectos no consolidados:

- a) ninguno

Aspectos en proceso de consolidados:

- a) petición de permiso (4)
b) rechazo a objetos ofrecidos (5)
c) rechaza la ayuda de otra persona (6)
e) comentarios (12)
f) narración o descripción de sucesos (14)
g) búsqueda de información (15)

⁷⁹ Se refiere a "identificar características de sí mismo o de otras personas objetos o acontecimientos que son reconocibles fácilmente por el oyente y pertinentes en el contexto inmediato, para compartir la atención con su interlocutor" Op. cit. HERNANDEZ Rodríguez p.80

⁸⁰ Este uso, "es el lenguaje que acompaña la acción y que está dirigido a uno mismo, para planificar y regular la propia conducta" Op. cit. p. 82

Aspectos consolidados:

- a) llamada de atención (1)
- b) petición de objeto. (2)
- c) petición de acción (3)
- d) saludar (7)
- e) decir adiós (8)
- f) alegría (9)
- g) malestar (10)
- h) denominación (11)
- i) dar información (13)
- j) uso intrapersonal del lenguaje. (16)

RESPUESTA A LA COMUNICACIÓN

	PERFIL INICIAL								PERFIL FINAL							
RESPUESTA A LA COMUNICACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1. obtener atención	A	R	A	R	A	R	R	R	V	V	V	V	V	V	V	V
2. interés en la interacción	V	R	V	A	R	R	R	A	V	V	V	A	V	V	V	V
3. comprensión de gestos.	V	A	V	R	R	R	A	R	V	V	V	V	V	V	V	V
4. reconocimiento de las palabras	V	R	V	R	A	A	R	R	V	A	V	A	V	A	A	A
5. respuesta a una petición de acción	V	A	A	A	R	A	A	R	V	V	V	V	A	V	V	A
6. respuesta a una petición de información	V	R	A	R	A	R	R	V	V	A	V	V	A	A	A	V
7. respuesta a preguntas indirectas	V	A	V	A	R	R	A	V	V	V	V	A	V	V	V	V
8. anticipación	V	V	V	R	A	V	V	A	V	V	V	V	V	V	V	V
9. responde divertido	A	R	A	R	R	R	R	R	A	A	A	A	A	A	A	A
10. responde al "no" negocia	V	R	V	A	R	R	R	A	V	A	V	A	V	A	V	V
11. responde a la espera	V	R	V	R	V	R	R	R	V	A	V	A	V	A	A	A

Aspectos no consolidados:

- a) ninguno.

Aspectos en proceso de consolidación:

- a) reconocimiento de las palabras (4)
- b) respuesta a una petición de información (6)
- c) responde divertido (9)
- d) responde a la espera (11)

Aspectos consolidados:

- a) obtener atención (1)
- b) interés en la interacción (2)
- c) comprensión de gestos (3)
- d) respuesta a una petición de acción (5)
- e) respuesta a preguntas indirectas (7)
- f) anticipación (8)
- g) responde al "no" negocia. (10)

INTERACCIÓN Y CONVERSACIÓN

	PERFIL INICIAL								PERFIL FINAL							
INTERACCIÓN Y CONVERSACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1. inicia la interacción	V	A	V	R	V	A	A	R	V	A	V	A	V	A	A	A
2. uso del turno	V	A	V	R	R	A	R	R	V	V	V	V	V	V	V	V
3. continúa con la interacción o conversación	V	A	A	R	R	R	R	R	V	A	A	A	A	A	A	A
4. inteligibilidad	V	R	V	R	R	R	R	A	V	A	V	A	A	A	A	V
5. ausencia de coherencia temática	V	R	A	R	R	R	R	R	V	A	V	A	A	A	A	A
6. pide ayuda a otras personas	V	A	V	R	A	A	A	R	V	V	V	V	V	V	V	V
7. habilidad para darse a entender	V	A	V	R	R	R	R	R	V	V	V	A	A	A	A	V
8. petición de clarificación	V	A	V	R	R	A	A	V	V	V	V	A	A	V	V	V
9. finaliza la conversación	V	R	V	R	R	R	R	R	V	A	V	A	A	A	A	A
10. participa en una conversación	V	A	A	R	R	R	A	A	V	V	V	A	A	A	V	V
11. conocimiento de formas establecidas socialmente	V	R	A	R	V	R	R	R	V	V	V	V	V	A	V	V
12. utilización de señales extralingüísticas	V	A	V	R	R	A	A	R	V	V	V	A	A	V	V	V

Aspectos **no consolidados**:

- a) ninguno

Aspectos **en proceso** de consolidación:

- a) inicia la interacción (1)
- b) continúa con la interacción o conversación (3)
- c) inteligibilidad (4)
- d) ausencia de coherencia temática (5)
- e) habilidad para darse a entender (7)
- f) finaliza la conversación (9)

Aspectos **consolidados**:

- a) uso del turno (2)
- b) pide ayuda a otras personas (6)
- c) petición de clarificación (8)
- d) conocimiento de formas establecidas socialmente (11)
- e) utilización de señales extralingüísticas (12)

CONTEXTO

	PERFIL INICIAL								PERFIL FINAL							
CONTEXTO	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1.preferencias	A	A	V	R	R	A	R	R	A	A	V	A	A	A	A	A
2. cambio según interlocutores	A	A	V	R	R	A	R	R	A	A	V	A	A	A	A	A
3. lugar de preferencia donde se comunica	R	A	A	R	R	R	R	R	A	A	V	A	A	A	V	A
4. contexto escolar	A	A	V	R	R	A	R	R	A	A	V	A	A	A	V	A
5. hora	V	R	V	A	A	R	R	R	V	V	V	V	V	V	V	V
6. tema	V	R	A	V	R	R	R	R	V	V	V	V	V	V	V	V
7. interacción con iguales	V	A	V	R	A	A	A	R	A	V	V	A	V	V	V	V
8. los textos como contexto favorecedor de la comunicación.	V	R	V	A	R	R	R	R	V	V	V	V	V	V	V	V

Aspectos no consolidados:

- a) ninguno

Aspectos en proceso de consolidación:

- a) preferencias (1)
- b) cambio según interlocutores (2)
- c) lugar de preferencia donde se comunica (3)
- d) contexto escolar (4)

Aspectos consolidados:

- 1. hora (5)
- 2. tema (6)
- 3. interacción con iguales (7)
- 4. los textos como contexto favorecedor de la comunicación. (8)

Favorablemente, al término del programa del lenguaje, los aspectos que no estaban consolidados en un inicio, se encuentran en proceso de consolidación. A continuación se muestran en el siguiente cuadro:

AREA	ASPECTOS EN PROCESO DE CONSOLIDACIÓN
FUNCIONES COMUNICATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ petición de permiso ▪ rechazo a objetos ofrecidos ▪ rechaza la ayuda de otra persona ▪ comentarios ▪ narración o descripción de sucesos ▪ búsqueda de información
RESUESTA A LA COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reconocimiento de las palabras ▪ respuesta a una petición de información ▪ responde divertido ▪ responde a la espera
INTERACCIÓN Y CONVERSACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ inicia la interacción ▪ continúa con la interacción o conversación ▪ inteligibilidad ▪ ausencia de coherencia temática ▪ habilidad para darse a entender ▪ finaliza la conversación
CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ preferencias ▪ cambio según interlocutores ▪ lugar de preferencia donde se comunica ▪ contexto escolar

INTERPRETACIÓN DEL PERFIL GRUPAL FINAL

FUNCIONES COMUNICATIVAS:

- ❖ El grupo logró expresar sus necesidades y demandar la atención del interlocutor, a través de la expresión verbal acompañada de acciones. En las siguientes situaciones:
 - Cuando solicita algún objeto.
 - Al saludar y despedirse.
 - Cuando desea expresar sentimientos de alegría y malestar.
 - Cuando quiere jugar.
- ❖ Se encuentra en proceso de consolidar la descripción de sucesos, narrar situaciones y hacer comentarios.
- ❖ Inicia el análisis para saber cómo identificar las preguntas que debe de hacer al interlocutor cuando quiere saber algo.
- ❖ Logró identificar al otro como parte necesaria para entablar una interacción verbal.

RESPUESTA A LA COMUNICACIÓN

- ❖ El grupo logró interesarse en llevar a cabo una conversación y responder acertadamente al decodificar los mensajes.
- ❖ A pesar de presentar algunas dificultades para reconocer el significado de algunas palabras, la interacción es funcional.⁸¹
- ❖ Continúa en proceso de consolidación al responder con la información que se le solicita, siempre y cuando le interese el tema, la acción o la persona. En caso contrario, divaga y evade.

⁸¹Debido a que la interpretación de los significados es literal, es necesario que el interlocutor se exprese con claridad en la situación comunicativa.

INTERACCIÓN Y CONVERSACIÓN

- ❖ Participa en conversaciones cortas, respetando su turno, solicitando apoyo y ayuda a otras personas, en caso de no comprender, pide se le aclaren las cosas, así como reforzar sus expresiones al utilizar gestos más o menos complejos para dar a conocer sus deseos y expresar el mensaje con la mayor claridad posible.
- ❖ Así mismo se encuentra en proceso de consolidar el inicio de una conversación, continuar en ella y finalizarla adecuadamente, respetando la coherencia de la misma, así como emplear un lenguaje menos inteligible.
- ❖ Todavía hay dificultades para continuar con un mismo tema, durante la conversación, constantemente cambian de tópico.

CONTEXTO

- ❖ El grupo logró identificar el contexto escolar como otro espacio para realizar la interacción o conversación, específicamente con los maestros que le inspiran confianza, y con sus iguales al momento de abordar un tema en común.
- ❖ El trabajo con los textos como contexto favorecedor de la comunicación, se da sólo cuando se aborda en el salón de clase, haciendo partícipes a todos, cuando es significativo continúan con la historia del texto en casa, extendiendo el aprendizaje en el contexto familiar.
- ❖ Se encuentra en proceso de consolidar la elección de las personas con quien desean conversar, ésta sigue limitada al contexto familiar y escolar (microsistema) y en cada una eligen a las personas que son confiables.

El resultado del perfil grupal final, nos permite reconocer que el grupo logró identificar a otras personas en el salón de clase, que le pueden escuchar, ver, tocar; así mismo con las que puede jugar, platicar, reír, enojar, molestar y no solo exigirles que cubran sus demandas.

El uso del lenguaje dentro del salón de clase, les permitió experimentar las consecuencias de sus emisiones a través del comportamiento de sus compañeros.

El profesor permitió situaciones de aprendizaje en donde los eventos comunicativos les permitieran reconocer las acciones o comportamientos que generan sus expresiones verbales, identificando las intenciones comunicativas de los mismos.

En el siguiente capítulo se presenta el análisis de las díadas en que participaron cada uno de los alumnos y la relación que tuvieron con la maestra de grupo y con sus compañeros de clase, el propósito es identificar cómo lograron interactuar a través del lenguaje, a pesar de que en algunos de ellos su lenguaje es inteligible, pero al poseer una intención comunicativa se logra la interacción verbal, estimulando su pensamiento y regulando su comportamiento.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

En los años 60's Urie Bronfenbrenner, parte del dilema de unir el enfoque descriptivo y el enfoque explicativo, construyendo una disciplina que fuera la vez experimental y descriptiva de nuestras vidas. Plantea que la psicología puede decirnos de qué manera las conductas y los lugares se relacionan con los contextos de nuestra vida diaria. Destaca la necesidad de estudiar los ambientes en los que actuamos, porque los efectos principales están en la interacción.

De esta manera la investigación permitió reconocer a través de la interacción con el alumno y el ambiente (salón de clase), cómo se puede incidir en el desarrollo del alumno con discapacidad intelectual, con el fin de favorecer el desarrollo cognitivo a través del uso del lenguaje en diferentes situaciones, es decir, regular sus acciones y comportamientos requeridos en diferentes contextos a los que se enfrentan.

Retomando el concepto de la Asociación Americana de Retraso Mental AAMR, se visualiza a la discapacidad intelectual como una expresión de la interacción entre la persona, con sus capacidades intelectuales y sus habilidades limitadas a su entorno. Por esta razón el análisis que se presenta, responde a los logros obtenidos en la aplicación del programa de lenguaje, en donde se planteó trabajar esta interacción, a través de estimular el desarrollo del pensamiento, utilizando como herramienta el lenguaje, con el fin de beneficiar su acceso a los diferentes contextos y entornos en los que se encuentre.

La relación establecida con los alumnos y el profesor, favoreció parte de su desarrollo, debido a que se generó la necesidad de comunicarse, modelando las diferentes funciones comunicativas.

La interacción en el grupo se presentó a través de la composición de las díadas, durante las sesiones de trabajo.

Para su mayor comprensión se presenta el análisis de cada alumno y las situaciones que se presentaron las díadas:

Alumno 1: Manuel

Díadas	Con la maestra de lenguaje	Con sus compañeros de clase
<p>De observación Se produce cuando uno de los miembros presta atención de una manera estrecha y duradera a la actividad del otro, el cual reconoce el interés que se demuestra.</p>	<p>Siempre estuvo atento a lo que la maestra decía y hacía para poder llevarlo a cabo. Cuando había algo que o entendiera, solicitaba su explicación.</p>	<p>Estaba atento a lo que sus compañeros hacían, más que lo que decían, porque no le interesaba interactuar, sencillamente observaba para poder decirle a la maestra cuando le preguntara, qué era lo que había pasado.</p>
<p>De actividad conjunta Los dos participantes se perciben así mismos haciendo algo juntos, no significa que hagan lo mismo. De esta aprenden durante el transcurso de la actividad común y aumenta la motivación para llevar a cabo y perfeccionar la actividad cuando los participantes ya no están juntos.</p>	<p>Participa activamente en las actividades, en un primer momento se equivocaba con la intención de que la maestra hiciera las cosas junto con él. Cuando la maestra le indicó que no era necesario que se equivocara para ir con él, si lo pedía con mucho gusto se acercaría. Lo cual permitió mayor eficiencia en sus producciones.</p>	<p>Las actividades con el grupo las llevaba a cabo porque la maestra lo indicaba. Sin embargo, ya en el trabajo individual, sólo interactuaba con Isaac, recortando, iluminando, pegando.</p>
<p>Reciprocidad Todo lo que hace A influye en B y viceversa. Se promueve la adquisición de habilidades interactivas y estimula la evolución de un concepto de interdependencia, siendo importante par el desarrollo cognitivo.</p>	<p>Existió gran influencia por parte de la maestra para que realizara sus actividades con calidad, se esforzaba por hacer bien las cosas, la influencia hacia la maestra fue, identificar cómo seguir estimulando positivamente su trabajo y avanzar de acuerdo a sus intereses y</p>	<p>Manuel tenía influencia sobre Isaac, le indicaba que debería de hacer, como: que color tomar, cómo destapar el resistol, que objeto buscar. etc.. Manuel no permitió ser influído por los demás.</p>

	necesidades. La calidad en su trabajo mejoró considerablemente.	
<p>Equilibrio de poderes</p> <p>Uno de los participantes tiene más influencia que el otro. El equilibrio de poderes va cambiando poco a poco a favor de la persona en desarrollo. Estimula al alumno a enfrentarse a las relaciones de poder.</p>	Percibió la confianza que la maestra le depositó, al momento de exigirle calidad en sus trabajos; paulatinamente él fue indicando cómo debía de presentar su trabajo, demandando ciertas características en sus producciones.	En un inicio le indicaba a Isaac cómo hacer las cosas, y lo que debería decir, posteriormente le indicaba a todo el grupo, pero sólo era Alberto, y Lupita quienes lo obedecían. Los demás Tomás, Pamela, Juan y Gerardo solo si les interesaba lo que decía o hacía le tomaban en cuenta.
<p>Relación afectiva</p> <p>Al realizar alguna interacción, se desarrollan sentimientos más fuertes, pueden ser: positivos, negativos, ambivalente o asimétricos. Se hacen más fuertes mientras dura la actividad. Si son positivas aumentan el ritmo de los procesos de desarrollo. Si es negativa interrumpe el proceso del desarrollo.</p>	Se presentó empatía con la maestra, favoreciendo una relación afectiva positiva, lo cual le generó confianza, y seguridad para poder expresar sus deseos, molestias e inquietudes con relación a lo que iba descubriendo en las clases.	Con Isaac, Alberto y Tomás eran relaciones positivas, con los demás eran ambivalentes. Si alguno se interesaba en lo que el otro hacía respondían positivamente, pero si les imponía algo, la relación se tornaba negativa.
<p>Díada Primaria</p> <p>Se conforma a partir de las diadas anteriores. Y sigue existiendo a pesar de no estar juntos. Aparece en los pensamientos del otro y sigue influyendo en los comportamientos del otro. Logra una motivación en el aprendizaje y en la orientación del curso del desarrollo.</p>	Se logró conformar, debido a la relación de apoyo que recibió de la maestra. En sus comentarios mencionaba con frecuencia que le platicaba a su mamá lo que habíamos hecho en el salón y le pedía que le contara cuentos como la maestra, y como no sabía pues él lo hacía.	No se consolidó con Isaac, debido a que éste faltaba constantemente a clases.

ALUMNO 2: Pamela

Díadas	Con la maestra de lenguaje	Con sus compañeros de clase
<p>De observación</p> <p>Se produce cuando uno de los miembros presta atención de una manera estrecha y duradera a la actividad del otro, el cual reconoce el interés que se demuestra.</p>	<p>Al inicio de las sesiones, era difícil que observara con atención, posteriormente las esperaba con gusto, le eran atractivas las actividades, participando inmediatamente.</p>	<p>Observaba con detenimiento lo que Gerardo hacía para imitar sus acciones y comportamientos, también observaba a Lupita con el fin de evidenciar sus errores y acusarla con la maestra.</p>
<p>De actividad conjunta</p> <p>Los dos participantes se perciben así mismos haciendo algo juntos, no significa que hagan lo mismo.</p> <p>De esta aprenden durante el transcurso de la actividad común y aumenta la motivación para llevar a cabo y perfeccionar la actividad cuando los participantes ya no están juntos.</p>	<p>Si la actividad le agradaba, disfrutaba que la maestra trabajara junto a ella. Demandaba mucho la atención preguntando: “¿meta ti?” (¿maestra así?), Durante el trabajo realizado en las sesiones logró mayor independencia para valorar su trabajo y darle la calidad necesaria para preguntar, hasta terminarla.</p>	<p>Prefería trabajar y jugar con Juan.</p> <p>Sólo jugar con Gerardo y Tomás.</p> <p>Durante la realización de los trabajos, corregía principalmente las producciones de Lupita, con ella la actividad era discutir y pelear.</p>
<p>Reciprocidad</p> <p>Todo lo que hace A influye en B y viceversa. Se promueve la adquisición de habilidades interactivas y estimula la evolución de un concepto de interdependencia, siendo importante para el desarrollo cognitivo.</p>	<p>Sólo se presentó cuando había interés en la actividad de la maestra. Lograba ser influenciada, para actuar de determinada forma, sin embargo, paulatinamente, obtuvo cierta autonomía para realizar sus trabajos como la maestra solicitaba sin necesidad de dar nuevamente las especificaciones.</p> <p>Sus comportamientos se modificaron, la disposición al trabajo, el interés por el material presentado, y el gusto por realizar las actividades.</p>	<p>Con el fin de ser aceptada por Gerardo, lo imitaba y accedía a sus propuestas de juego o trabajo, sin embargo, poco a poco, empezó a tomar la iniciativa para proponer actividades diferentes, como colorear, en vez de recortar, apilar en vez de agrupar, o decidir no jugar con él.</p> <p>Pamela influía en Juan, las actitudes, comportamientos y acciones, ella realizaba, Juan, las imitaba, después durante la sesión, en el trabajo conjunto, él proponía acciones y ella las realizaba sin resistencia.</p>

<p>Equilibrio de poderes</p> <p>Uno de los participantes tiene más influencia que el otro. El equilibrio de poderes va cambiando poco a poco a favor de la persona en desarrollo. Estimula al alumno a enfrentarse a las relaciones de poder.</p>	<p>La maestra logró a través de la presentación de las actividades durante las sesiones, mantener su interés y modificar ciertas conductas de dependencia en la realización de sus tareas. Con frecuencia la enfrentaba a situaciones en donde ella debía elegir una opción y asumir las consecuencias, como realizar un esfuerzo mayor o menor según la opción elegida.</p>	<p>Gerardo tenía mayor poder sobre ella, le proponía realizar, juegos, ademanes, gestos, cualquier movimiento que les permitiera llamar la atención de las personas que estuvieran a su alrededor.</p> <p>Se logró cierta autonomía para que ella propusiera algunas situaciones y él las aceptara.</p>
<p>Relación afectiva</p> <p>Al realizar alguna interacción, se desarrollan sentimientos más fuertes, pueden ser: positivos, negativos, ambivalente o asimétricos. Se hacen más fuertes mientras dura la actividad. Si son positivas aumentan el ritmo de los procesos de desarrollo. Si es negativa interrumpe el proceso del desarrollo.</p>	<p>En un inicio los afectos, eran ambivalentes, principalmente cuando se ponían límites por parte de la maestra. Posteriormente le se lograron sentimientos positivos y buscaba el apoyo cuando era contrariada por alguno de sus compañeros.</p>	<p>Con Juan y Tomás se establecieron sentimientos positivos.</p> <p>Con Gerardo ambivalentes cuando ella debía realizar algo que él quería.</p> <p>Con Lupita se presentaron sentimientos negativos, siempre hubo competencia en ver quien hacía mejor las cosas.</p>
<p>Díada Primaria</p> <p>Se conforma a partir de las diadas anteriores. Y sigue existiendo a pesar de no estar juntos. Aparece en los pensamientos del otro y sigue influyendo en los comportamientos del otro. Logra una motivación en el aprendizaje y en la orientación del curso del desarrollo.</p>	<p>El trabajo durante todo el ciclo escolar, permitió consolidar esta díada, traspolando los comportamientos a contextos similares en la escuela y casa.</p>	<p>Pamela, establece las díadas primarias con Juan, Gerardo y Tomás, con quienes se identifica mejor para convivir.</p>

ALUMNO 3: Gerardo

Díadas	Con la maestra de lenguaje	Con sus compañeros de clase
<p>De observación Se produce cuando uno de los miembros presta atención de una manera estrecha y duradera a la actividad del otro, el cual reconoce el interés que se demuestra.</p>	<p>Siempre estuvo atento a lo que se le presentaba, e inmediatamente demostraba el interés preguntando y repitiendo las indicaciones que se planteaban al grupo.</p>	<p>Prestaba atención a Pamela y a Juan porque sabía que ellos estaban al pendiente de lo que él hiciera. Iniciando así actividades conjuntas.</p>
<p>De actividad conjunta Los dos participantes se perciben así mismos haciendo algo juntos, no significa que hagan lo mismo. De esta aprenden durante el transcurso de la actividad común y aumenta la motivación para llevar a cabo y perfeccionar la actividad cuando los participantes ya no están juntos.</p>	<p>Su participación era dinámica en todas las actividades con el grupo. En el trabajo individual, requería de constante reconocimiento, sino se le atendía, mostraba desganó. Razón por la cual la maestra realizaba el trabajo con él, poco a poco fue permitiendo su autonomía en las producciones, monitoreando y reforzando la calidad de su trabajo.</p>	<p>Durante las actividades se acercaba con Pamela, Juan y Tomás para llevarlas a cabo. Le gustaba demostrarles que él lo hacía más rápido y mejor, favoreciendo el ritmo de trabajo de todos.</p>
<p>Reciprocidad Todo lo que hace A influye en B y viceversa. Se promueve la adquisición de habilidades interactivas y estimula la evolución de un concepto de interdependencia, siendo importante para el desarrollo cognitivo.</p>	<p>La maestra influyó positivamente debido a que logró plantearle la calidad en su trabajo a partir de observar qué producciones le gustan más, las que tienen trazos distorsionados, al colorear con trazos débiles, rayones, borrones, o en donde no se presentan estos aspectos, es decir, ¿cuál se ve mejor? Favoreciendo en él un parámetro de calidad y decidir qué es lo que prefiere y cómo lo haría.</p>	<p>Sus acciones, comportamientos y actitudes, influyen considerablemente en Pamela y Juan. En Tomás debido a la debilidad visual que presenta, le da indicaciones precisas, le dice lo que debe hacer. Durante el desarrollo del programa, Pamela y Juan fueron proponiendo en él situaciones para poder realizarlas conjuntamente, si no estaba de acuerdo y quería estar con ellos iniciaba la negociación, en caso contrario simplemente se retiraba.</p>

<p>Equilibrio de poderes</p> <p>Uno de los participantes tiene más influencia que el otro. El equilibrio de poderes va cambiando poco a poco a favor de la persona en desarrollo. Estimula al alumno a enfrentarse a las relaciones de poder.</p>	<p>Se logró influir positivamente para acceder a las actividades que no le agradaban. Fue necesario establecer límites, permitiendo regular su conducta, sin embargo, estuvo pendiente de las equivocaciones de la maestra, corrigiéndolas inmediatamente. La respuesta de la maestra fue aceptar los errores y modificarlos.</p>	<p>La influencia que tiene hacia Pamela y Juan poco a poco se fue debilitando porque él deseaba que las cosas fueran siempre como él decía, lo que originó en algunas situaciones molestia, por lo que lo ignoraban. Por tal razón tuvo que aceptar las propuestas de ambos para poder trabajar y jugar conjuntamente. Cabe señalar que esto se agudizó más al término de programa</p>
<p>Relación afectiva</p> <p>Al realizar alguna interacción, se desarrollan sentimientos más fuertes, pueden ser: positivos, negativos, ambivalente o asimétricos. Se hacen más fuertes mientras dura la actividad. Si son positivas aumentan el ritmo de los procesos de desarrollo. Si es negativa interrumpe el proceso del desarrollo.</p>	<p>Se conformaron relaciones positivas, sin embargo, cuando se establecían límites, reaccionaba con afectos ambivalentes. Durante el trabajo, fue comprendiendo las razones para llamarle la atención cuando no hacía las cosas adecuadamente, favoreciendo su capacidad para determinar sus acciones y obtener un reconocimiento positivo.</p>	<p>Es con Pamela y Juan que se establecen positivamente, pero sólo mientras hacen lo que él dice, posteriormente se vuelven ambivalentes, porque sólo si los necesita esta con ellos. Con Lupita la relación afectiva la mayoría de las veces es negativa, pero si se trata de molestar a Pamela y Juan se vuelve positiva por un determinado tiempo. No logra identificarse con sus pares, debido a que siempre espera el reconocimiento de los adultos.</p>
<p>Díada Primaria</p> <p>Se conforma a partir de las diadas anteriores. Y sigue existiendo a pesar de no estar juntos. Aparece en los pensamientos del otro y sigue influyendo en los comportamientos del otro. Logra una motivación en el aprendizaje y en la orientación del curso del desarrollo.</p>	<p>Durante el desarrollo del programa, se logró traspolar el trabajo al contexto familiar, en la forma de leer los cuentos, cantar, y dibujar. Favoreciendo una mejoría en sus conductas.</p>	<p>A pesar de tener algunos comportamientos de sus compañeros, no logra establecer en su pensamiento la presencia de ellos, cuando están ausentes. Para él es más significativa la figura del adulto.</p>

ALUMNO 4: Alberto

Díadas	Con la maestra de lenguaje	Con sus compañeros de clase
<p>De observación Se produce cuando uno de los miembros presta atención de una manera estrecha y duradera a la actividad del otro, el cual reconoce el interés que se demuestra.</p>	<p>Al principio del programa, no lograba mantener la atención debido a que no le era significativa la actividad, así mismo evadía por completo el contacto visual. Conforme se fue trabajando, las indicaciones fueron más precisas hacia él, logrando el contacto visual y la decodificación de las indicaciones de la maestra.</p>	<p>Solo observaba sus acciones para confirmar sus interpretaciones, preguntando constantemente cuando se presentaba la situación: ¿Porqué Lupita grita?, ¿Porqué Tomás no habla?, ¿Porqué no vino Isaac?, ¿Porqué Pamela le pego a Lupita?</p>
<p>De actividad conjunta Los dos participantes se perciben así mismos haciendo algo juntos, no significa que hagan lo mismo. De esta aprenden durante el transcurso de la actividad común y aumenta la motivación para llevar a cabo y perfeccionar la actividad cuando los participantes ya no están juntos.</p>	<p>Con dificultades realizaba las actividades grupales, se le tenía que decir directamente “Alberto ahora hazlo tú”. Era necesario realizar los movimientos con él, y dar las indicaciones precisas. Se logró exigirle calidad y rapidez en sus producciones, denotando en casa, la misma calidad y las formas de trabajo de la maestra.</p>	<p>Solo se presentaban de forma grupal, por sí mismo no logró entablar actividades conjuntas con sus compañeros.</p>
<p>Reciprocidad Todo lo que hace A influye en B y viceversa. Se promueve la adquisición de habilidades interactivas y estimula la evolución de un concepto de interdependencia, siendo importante para el desarrollo cognitivo.</p>	<p>La interacción con la maestra fue determinante para obtener seguridad, confianza y libertad, manifestándose en la expresión de algunas ideas, pero sólo con ella. Muchas de estas expresiones regularon su comportamiento.</p>	<p>No se presentó reciprocidad con sus compañeros, si Gerardo, Pamela, Manuel o Juan le pedían que hiciera algo, lo realizaba sin tomar en cuenta las consecuencias. Solo obedecía.</p>
<p>Equilibrio de poderes Uno de los participantes tiene más influencia que el otro.</p>	<p>La influencia de la maestra para guiarlo en el desarrollo de sus actividades durante las sesiones de lenguaje,</p>	<p>No se logró debido a que sólo se dejaba influir, no cuestionaba lo que le indicaban.</p>

<p>El equilibrio de poderes va cambiando poco a poco a favor de la persona en desarrollo. Estimula al alumno a enfrentarse a las relaciones de poder.</p>	<p>benefició considerablemente su desenvolvimiento, debido a que paulatinamente él fue tomando decisiones sobre las opciones que le planteaba. Él siempre cuestionó las razones que se le daban, recibiendo explicaciones por parte de la maestra acordes a las acciones que realizaba. Identificando la coherencia entre el decir y el hacer.</p>	
<p>Relación afectiva Al realizar alguna interacción, se desarrollan sentimientos más fuertes, pueden ser: positivos, negativos, ambivalente o asimétricos. Se hacen más fuertes mientras dura la actividad. Si son positivas aumentan el ritmo de los procesos de desarrollo. Si es negativa interrumpe el proceso del desarrollo.</p>	<p>Al principio la relación se presentó ambivalente, porque se le establecieron límites, posteriormente percibió que no le haría daño la maestra, convirtiéndose en una relación positiva, beneficiando su desarrollo a través de las interacciones verbales, solicitando explicaciones de todas las situaciones que pasaban con sus compañeros.</p>	<p>Con sus compañeros se presentaron relaciones afectivas ambivalentes. Principalmente porque no sabía cómo interactuar con ellos, porque sólo lo buscaban cuando tenían algún interés.</p>
<p>Díada Primaria Se conforma a partir de las díadas anteriores. Y sigue existiendo a pesar de no estar juntos. Aparece en los pensamientos del otro y sigue influyendo en los comportamientos del otro. Logra una motivación en el aprendizaje y en la orientación del curso del desarrollo.</p>	<p>Con la maestra se consolida, muchas de las actitudes, y comportamientos de la maestra él los traspoló a otros contextos, principalmente el familiar. (referencias de la madre)</p>	<p>No se consolidó con ninguno de sus compañeros, debido a la falta de interés para reconocer al otro (grupo de pares), y poder relacionarse socialmente con ellos.</p>

ALUMNO 5: Tomás (debilidad visual, percibe sombras)

Díadas	Con la maestra de lenguaje	Con sus compañeros de clase
<p>De observación Se produce cuando uno de los miembros presta atención de una manera estrecha y duradera a la actividad del otro, el cual reconoce el interés que se demuestra.</p>	<p>Está atento a las indicaciones, las cuales deben ser precisas, le agrada escuchar los diferentes tonos e inflexiones de voz, decodificando la intención comunicativa, generando en él una mejor comprensión.</p>	<p>Está atento, sin embargo, luego se confunde porque todos hablan al mismo tiempo. Razón por la cual se regula el uso de turnos por parte de la maestra con sus compañeros, se les pide que se acerquen a él cuando quieran decirle algo, entablando inmediatamente su interés.</p>
<p>De actividad conjunta Los dos participantes se perciben así mismos haciendo algo juntos, no significa que hagan lo mismo. De esta aprenden durante el transcurso de la actividad común y aumenta la motivación para llevar a cabo y perfeccionar la actividad cuando los participantes ya no están juntos.</p>	<p>La maestra genera en él, la necesidad por trabajar juntos, indicándole con precisión las acciones a realizar, tomándolo de los brazos y verbalizando todas las acciones. Conforme se desarrolla el programa, va adquiriendo cierta autonomía, en donde se le recuerda: "hazlo como la otra vez, cuando..... (se ubica el contexto).</p>	<p>Es apoyado por Pamela y Juan principalmente, con ellos realiza las actividades. La maestra solicita y modela en ellos las formas para ayudarlo, principalmente cuando son actividades corporales y desplazamientos.</p>
<p>Reciprocidad Todo lo que hace A influye en B y viceversa. Se promueve la adquisición de habilidades interactivas y estimula la evolución de un concepto de interdependencia, siendo importante para el desarrollo cognitivo.</p>	<p>La interacción verbal establecida con Tomás, influyó considerablemente para organizar su pensamiento manifestándose en sus comportamientos, se generó mayor apertura y confianza para que él se expresara.</p>	<p>No era capaz de oponerse a las actividades que le sugerían Juan y Pamela. Sin embargo, debían de darle las indicaciones muy precisas por que no hay iniciativa por parte de él, lo cual generó en ellos no exigirle demasiado. No logró influir en ellos a través proponer actividades para realizar de manera conjunta, pero si influyó con su comportamiento para que no le exigieran demasiado.</p>

<p>Equilibrio de poderes</p> <p>Uno de los participantes tiene más influencia que el otro. El equilibrio de poderes va cambiando poco a poco a favor de la persona en desarrollo. Estimula al alumno a enfrentarse a las relaciones de poder.</p>	<p>A pesar de influir considerablemente en la realización de sus actividades y responder favorablemente. El equilibrio de poderes fue escaso, debido a que presenta un patrón de conducta en donde nivel de tolerancia a la espera es alto, lo cual genera una falta de iniciativa, porque siempre esta a la espera del estímulo</p>	<p>Lo mismo sucede con sus compañeros, sin embargo, en ellos se generó la comprensión de no exigirle más de lo que podía dar.</p>
<p>Relación afectiva</p> <p>Al realizar alguna interacción, se desarrollan sentimientos más fuertes, pueden ser: positivos, negativos, ambivalente o asimétricos. Se hacen más fuertes mientras dura la actividad. Si son positivas aumentan el ritmo de los procesos de desarrollo. Si es negativa interrumpe el proceso del desarrollo.</p>	<p>Se presenta de forma positiva, logran tener ambos la paciencia para trabajar conjuntamente, la maestra genera un ambiente de confianza y seguridad para que pueda realizar las actividades que se le presentan. Poco a poco va aumentando el nivel de exigencia en la realización de sus producciones.</p>	<p>Con Pamela y Juan es positiva, le gusta interactuar con ellos, principalmente en los juegos.</p> <p>Con el resto del grupo, es de indiferencia porque no se acercan a él.</p> <p>Para Tomás si no te acercas no existes.</p>
<p>Díada Primaria</p> <p>Se conforma a partir de las diadas anteriores. Y sigue existiendo a pesar de no estar juntos. Aparece en los pensamientos del otro y sigue influyendo en los comportamientos del otro. Logra una motivación en el aprendizaje y en la orientación del curso del desarrollo.</p>	<p>Se encuentra en proceso debido a que no logra extrapolar las situaciones trabajadas en clase a otros contextos. Solo cuando se presenta el estímulo verbal (tono de voz) identifica el contexto.</p>	<p>Al igual que con la maestra, se presenta en proceso de poder ser consolidado, porque identifica la situación cuando escucha las voces de Pamela y Juan principalmente.</p>

ALUMNO 6: Juan

Díadas	Con la maestra de lenguaje	Con sus compañeros de clase
<p>De observación Se produce cuando uno de los miembros presta atención de una manera estrecha y duradera a la actividad del otro, el cual reconoce el interés que se demuestra.</p>	<p>La mayoría de las veces siempre estuvo atento y observando las acciones que hacía la maestra al explicar las actividades a realizar.</p>	<p>Observaba continuamente las acciones de Pamela, y Gerardo, inmediatamente deseaba hacer lo que ellos hacían.</p>
<p>De actividad conjunta Los dos participantes se perciben así mismos haciendo algo juntos, no significa que hagan lo mismo. De esta aprenden durante el transcurso de la actividad común y aumenta la motivación para llevar a cabo y perfeccionar la actividad cuando los participantes ya no están juntos.</p>	<p>Para él era agradable que la maestra realizara las actividades cerca de él, se motivó para desarrollar mejor sus trabajos. Conforme transcurrió el programa de lenguaje, ya no requería de la cercanía, sencillamente con que supiera que lo observaba y se interesaba en su trabajo, lo realizaba con mejor calidad.</p>	<p>Con Pamela prefería trabajar y jugar. Realizaba señalamientos para que las producciones fueran mejor, mostrándole su trabajo. Así mismo, era su compañera de juegos, y cómplice para molestar a Lupita.</p>
<p>Reciprocidad Todo lo que hace A influye en B y viceversa. Se promueve la adquisición de habilidades interactivas y estimula la evolución de un concepto de interdependencia, siendo importante para el desarrollo cognitivo.</p>	<p>Durante el trabajo conjunto, sus acciones se vieron influenciadas por las propuestas que la maestra presentó. Poco a poco se le incitó a tomar decisiones para realizar sus trabajos con mayor eficiencia, el cual desarrollo con aceptación.</p>	<p>Imitaba y reproducía lo que hacía Pamela y Gerardo, sin embargo, durante el desarrollo de las actividades, él fue tomando decisiones para realizar solamente lo que le agradaba y en algunas ocasiones para molestar a Lupita.</p>
<p>Equilibrio de poderes Uno de los participantes tiene más influencia que el otro. El equilibrio de poderes va cambiando poco a poco a favor de la persona en desarrollo. Estimula al alumno a enfrentarse a las relaciones de poder.</p>	<p>La maestra influye considerablemente en la realización de sus actividades, con el fin de modelar la acción indicándole cómo mejorar sus producciones. Con base a su interés logra decidir la calidad de sus trabajos, demandando mayor participación por parte de la maestra.</p>	<p>Pamela y Gerardo tenían inicialmente poder sobre él, ellos proponían y él actuaba, paulatinamente Juan empezó a sentirse seguro par poder proponer y que los otros realizaran lo que decía, trabajando de manera conjunta.</p>

<p>Relación afectiva</p> <p>Al realizar alguna interacción, se desarrollan sentimientos más fuertes, pueden ser: positivos, negativos, ambivalente o asimétricos. Se hacen más fuertes mientras dura la actividad. Si son positivas aumentan el ritmo de los procesos de desarrollo. Si es negativa interrumpe el proceso del desarrollo.</p>	<p>Los afectos en un inicio fueron ambivalentes, negativos cuando se le establecían límites. Durante el trabajo conjunto se logró establecerlos positivamente, manifestándose en la calidad de sus producciones, y el gusto por realizar las actividades propuestas.</p>	<p>Con Gerardo, Paola y Tomás, las relaciones fueron positivas, con Lupita se presentaron negativas, con Isaac, Manuel y Alberto ambivalentes generalmente cuando faltaban algunos de sus amigos</p>
<p>Díada Primaria</p> <p>Se conforma a partir de las diadas anteriores. Y sigue existiendo a pesar de no estar juntos. Aparece en los pensamientos del otro y sigue influyendo en los comportamientos del otro. Logra una motivación en el aprendizaje y en la orientación del curso del desarrollo.</p>	<p>Durante el desarrollo del programa se consolida, denotándose en sus actitudes y comportamientos debido a que los padres informan que muchas cosas las hace en casa como ademanes, canciones y la forma de trabajar cuando escribe.</p>	<p>Se consolida con Pamela, se siguen mucho y cuando ella falta a clase, no permite que nadie se siente en su lugar, y propone juegos que ella realiza.</p>

ALUMNO 7: Lupita

Díadas	Con la maestra de lenguaje	Con sus compañeros de clase
<p>De observación Se produce cuando uno de los miembros presta atención de una manera estrecha y duradera a la actividad del otro, el cual reconoce el interés que se demuestra.</p>	<p>A pesar de ser inquieta, durante la presentación de las actividades a realizar durante la sesión, estuvo atenta, observando, su interés se reconocía porque constantemente preguntaba y/o repetía lo que la maestra acababa de decir.</p>	<p>Siempre estuvo en alerta observando cómo hacían sus compañeros las actividades, denunciado inmediatamente hacia la maestra sus comportamientos.</p>
<p>De actividad conjunta Los dos participantes se perciben así mismos haciendo algo juntos, no significa que hagan lo mismo. De esta aprenden durante el transcurso de la actividad común y aumenta la motivación para llevar a cabo y perfeccionar la actividad cuando los participantes ya no están juntos.</p>	<p>En el inicio del programa, no le gustaba que la maestra hiciera las cosas junto con ella, estaba, renuente y a la defensiva. Conforme transcurrió el tiempo de trabajo se le dio confianza para aceptar ayuda. Logrando que por sí sola lo realizara con mayor calidad y se monitorearan sus producciones.</p>	<p>Participaba en las actividades grupales, en algunas ocasiones jugaba con Juan y Pamela, pero constantemente peleaba con Pamela. En el trabajo se volvieron competitivas, debido a que no se caían bien, favoreciendo la rapidez y la exigencia en la calidad en sus producciones.</p>
<p>Reciprocidad Todo lo que hace A influye en B y viceversa. Se promueve la adquisición de habilidades interactivas y estimula la evolución de un concepto de interdependencia, siendo importante para el desarrollo cognitivo.</p>	<p>La influencia de la maestra fue favorable, debido a que motivó su desenvolvimiento a través de sentirse segura y con confianza para realizar las cosas y expresarse mejor aunque no se le entendiera (lenguaje inteligible). Regulando sus comportamientos.</p>	<p>Gerardo influía en ella considerablemente cuando éste quería jugar con alguien, brindándole elementos para poder interactuar con los demás de forma pacífica, no así con Pamela, porque peleaban constantemente. Gerardo le decía que le hiciera. Lupita no logró influir en nadie para que hicieran lo que ella decía.</p>
<p>Equilibrio de poderes Uno de los participantes tiene más</p>	<p>La influencia de la maestra favoreció su desarrollo porque una vez que Lupita</p>	<p>No se logró el equilibrio entre sus compañeros principalmente con Gerardo, porque siempre hacía</p>

<p>influencia que el otro. El equilibrio de poderes va cambiando poco a poco a favor de la persona en desarrollo. Estimula al alumno a enfrentarse a las relaciones de poder.</p>	<p>accedió a que la ayudaran, se logró incidir en la producción de sus trabajos y la calidad de los mismos, manifestando su interés en decidir qué deseaba hacer cuando se le daban opciones.</p>	<p>lo que le indicaban. Así mismo con sus otros compañeros no interactuaba por lo cual se presentaron influencias significativas.</p>
<p>Relación afectiva Al realizar alguna interacción, se desarrollan sentimientos más fuertes, pueden ser: positivos, negativos, ambivalente o asimétricos. Se hacen más fuertes mientras dura la actividad. Si son positivas aumentan el ritmo de los procesos de desarrollo. Si es negativa interrumpe el proceso del desarrollo.</p>	<p>Al inicio del programa, se manifestó una relación afectiva negativa y ambivalente porque se establecieron límites, sin embargo, se fue conformando poco a poco una relación positiva, cuando comprendió que no había intenciones de la maestra de perjudicarla. Lo cual generó un desarrollo favorable en su participación durante todas las actividades.</p>	<p>Con Gerardo, Juan y Tomás, eran ambivalentes, cuando ella quería interactuar con ellos se presentaba. Con Pamela eran negativas. Con Manuel, Isaac y Alberto de indiferencia.</p>
<p>Díada Primaria Se conforma a partir de las diadas anteriores. Y sigue existiendo a pesar de no estar juntos. Aparece en los pensamientos del otro y sigue influyendo en los comportamientos del otro. Logra una motivación en el aprendizaje y en la orientación del curso del desarrollo.</p>	<p>Se logró establecer con la maestra manifestando actitudes en casa, (informes de la madre), al realizar comportamientos vistos en clase: como el saludo, pedir permiso, cantar, bailar.</p>	<p>No se consolidó con ninguno de sus compañeros, debido a la falta de interés y de habilidad social para interactuar con otros.</p>

ALUMNO 8: Isaac

Díadas	Con la maestra de lenguaje	Con sus compañeros de clase
<p>De observación</p> <p>Se produce cuando uno de los miembros presta atención de una manera estrecha y duradera a la actividad del otro, el cual reconoce el interés que se demuestra.</p>	<p>Su atención era dispersa, constantemente había que involucrarlo durante la explicación verbal, de esta manera fue prolongando los tiempos de observación, comprendiendo las expresiones verbales en la interacción.</p>	<p>Debido a que su atención es dispersa, no se percataba de las acciones de los demás, sólo si él se acercaba a ellos, indicando inmediatamente lo que estaban haciendo enjuiciando: ¡Mira lo que está haciendo!</p>
<p>De actividad conjunta</p> <p>Los dos participantes se perciben así mismos haciendo algo juntos, no significa que hagan lo mismo.</p> <p>De esta aprenden durante el transcurso de la actividad común y aumenta la motivación para llevar a cabo y perfeccionar la actividad cuando los participantes ya no están juntos.</p>	<p>Su participación es de desgano, espera que el otro haga las cosas por él, al no conseguirlo, empezó demandando atención al trabajar, para obtener un reconocimiento. Se le alentó por parte de la maestra hasta obtener un trabajo conjunto, sin tomar en cuenta el ritmo de producción con relación a sus compañeros.</p>	<p>Debido a que a nadie le hacía caso, la maestra le solicitó a Manuel acercarse y trabajar con él, Isaac logró imitar la calidad de sus producciones, favoreciendo así su trabajo. Posteriormente elegía jugar con él y hacer todas las cosas juntos, durante las sesiones. Así mismo, se integró a todas las actividades de forma grupal.</p>
<p>Reciprocidad</p> <p>Todo lo que hace A influye en B y viceversa. Se promueve la adquisición de habilidades interactivas y estimula la evolución de un concepto de interdependencia, siendo importante para el desarrollo cognitivo.</p>	<p>La influencia de la maestra fue determinante para realizar las actividades conjuntamente. Logró pedir que lo dejara hacer las cosas él solo y en otras indicarle a la maestra cómo lo debía hacer.</p>	<p>Debido a la interacción con Manuel, todo lo que él hacía influía en sus comportamientos positivos., beneficiando su disposición al trabajo. Cuando se trataba de hacer maldades o burlarse de alguien él influía en Pamela y Juan.</p>
<p>Equilibrio de poderes</p> <p>Uno de los participantes tiene más influencia que el otro. El equilibrio de poderes va cambiando poco a poco a favor de la persona en desarrollo. Estimula al alumno a enfrentarse a las relaciones de poder.</p>	<p>La influencia se presentaba siempre y cuando las actividades le fueran significativas, se genera un clima de confianza para que él lograra trabajar por sí mismo, y tomara decisiones sobre la calidad de sus producciones.</p>	<p>Con Manuel poco a poco fue tomando confianza para realizar las cosas por sí mismo, y proponer actividades que con gusto Manuel realizaba o se negaba, cuando esto sucedía, explicaba la razón, favoreciendo la negociación en la toma de decisiones, cuando alguien no quería hacer lo que el otro decía.</p>

<p>Relación afectiva</p> <p>Al realizar alguna interacción, se desarrollan sentimientos más fuertes, pueden ser: positivos, negativos, ambivalente o asimétricos. Se hacen más fuertes mientras dura la actividad. Si son positivas aumentan el ritmo de los procesos de desarrollo. Si es negativa interrumpe el proceso del desarrollo.</p>	<p>Los sentimientos fueron positivos y de aliento para llevar a cabo el trabajo en las sesiones de lenguaje, manifestándose en el gusto por trabajar en ellas. En algunas ocasiones al plantear límites en su comportamiento se manifestaron sentimientos ambivalentes.</p>	<p>Con Manuel estableció relaciones de afecto positivas, con Tomás, Gerardo, Juan, Pamela y Lupita ambivalentes, y con Alberto de indiferencia.</p>
<p>Díada Primaria</p> <p>Se conforma a partir de las díadas anteriores. Y sigue existiendo a pesar de no estar juntos. Aparece en los pensamientos del otro y sigue influyendo en los comportamientos del otro. Logra una motivación en el aprendizaje y en la orientación del curso del desarrollo.</p>	<p>Se consolidó, debido al trabajo conjunto y la forma de plantearle los apoyos requeridos. Algunas formas de expresión de la maestra (¡Claro!), las reproducía en otros contextos.</p>	<p>Es con Manuel con quien la conforma, debido a la aceptación que establecieron entre ambos.</p> <p>Cuando Manuel llegaba a faltar, constantemente evocaba algunas de sus acciones, trabajando como él lo haría.</p>

Con base en los resultados presentados en las páginas anteriores, podemos llegar al siguiente análisis:

- Las personas, al igual que el ambiente y la interacción entre ellos, se encuentran en un continuo desarrollo. Todos evolucionan de acuerdo a las características que cada uno posee. Por tal razón en el ámbito educativo, es fundamental conocer y reconocer que las formas en que interactuemos con nuestro entorno, posibilitan cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El proceso enseñanza-aprendizaje es complejo, debido a que todo lo que suceda en esta interacción, influye en cada uno de sus componentes.
- En este sentido se puede llevar a cabo, un experimento transformador porque **“comprende la modificación y la reestructuración sistemáticas de los sistemas ecológicos existentes, de una manera que desafía a las formas de organización social, los sistemas de creencia y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura en particular”**.⁸²
- El alumno con discapacidad intelectual es una persona que requiere apoyos para favorecer su desarrollo y adaptación en la interacción con el entorno en el que se encuentra.
- Como respuesta al modelo de la Asociación Americana de Retraso Mental, el programa de lenguaje planteado en esta investigación dio respuesta al Modelo del Proceso de Planificación y Evaluación del Apoyo, basado en el enfoque ecológico.

⁸² Urie Bronfenbrenner Op. cit. p. 60

- Porque identifica las áreas relevantes de apoyo a trabajar: **aspecto cognitivo.**
 - Evalúa el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo al plantear: **el uso del lenguaje como una herramienta para el desarrollo cognitivo del alumno.**
 - Escribe el plan individualizado de apoyos, a través de la estructuración de un **Programa de Lenguaje.**
-
- El pensamiento regula los comportamientos a través del lenguaje.
 - El enfoque **comunicativo-funcional** en el programa de lenguaje, permitió expresar necesidades, deseos, informaciones, emociones, sentimientos, a partir de experiencias significativas.
 - La forma en como se percibe el ambiente en el aula, y nos relacionamos con él se manifestó a través del desarrollo de las **díadas: maestro-alumno, alumno-alumno.**
 - Se identificaron **actividades molares** en los alumnos, debido a que se presentaron, conductas progresivas que posee un momento propio y que tiene un significado o una intención para los que participan en el entorno (sesión de lenguaje).
 - Se problematiza la práctica educativa en un ambiente natural (el salón de clase) durante la sesión de lenguaje.
 - Los niños lograron aprender lo que es el lenguaje, aprehendiendo lo que hace el lenguaje.

- Se presentó la **Transición ecológica** al momento de trabajar en las sesiones diferentes roles en el mismo entorno.⁸³
- Con algunos alumnos Juan, Pamela, Gerardo, Manuel, Alberto e Isaac, se logró identificar un desarrollo con ellos, al establecer algunos cambios de actitudes y comportamiento, extendidos a otros entornos y momentos (otras áreas de la escuela, pasillo, dirección, en el patio durante el recreo) se extiende a otros entornos y momentos.
- Se ayudó a los alumnos a progresar en el desarrollo de su pensamiento, a través de la secuencia de las diferentes etapas de su aprendizaje.
- Se llevaron a cabo, en las formas de enseñanza durante las sesiones de lenguaje, los principios pedagógicos constructivistas, al enfrentar al alumno a situaciones que le generaran interés y descubrimiento en la construcción de sus aprendizajes.
- Se reforzaron los componentes de la asignatura de español: la expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua.

⁸³ Ver el programa de lenguaje.

CONCLUSIONES

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

Con base en la revisión teórica y los resultados obtenidos en el desarrollo cognitivo de los alumnos a través del uso del lenguaje, se plantean las siguientes afirmaciones:

1. El alumno con discapacidad intelectual es una persona, que responde a las formas de interacción que se le presentan.
2. “Los niños con discapacidad intelectual pasan por los mismos estadios evolutivos que los niños normales y en el mismo orden, pero su ritmo de desarrollo es más lento”.⁸⁴ Es necesario resaltar que todo proceso, tiene fases, que el proceso cognitivo en el ser humano tiene estadios y por lo tanto en el alumno con discapacidad intelectual, este proceso también se presenta. Sin embargo, es indispensable plantear que el medio social en el que se desenvuelve es determinante para responder a situaciones de aprendizaje que favorezcan dicho proceso. Es la escuela el principal agente generador de situaciones de aprendizaje que lo favorece.
3. La concepción que tiene el profesor del alumno con discapacidad intelectual, determina las formas de interacción con él.
4. Reconocer y analizar en las prácticas diarias de enseñanza, qué comportamientos y actitudes son los que segregan, etiquetan, y

⁸⁴ Joaquín González- Pérez Op. cit. p. 53

anulan al alumno, favorecen la modificación en las formas de enseñanza en beneficio de su desarrollo cognitivo.

5. Identificar que la tarea fundamental a la que se enfrenta el maestro en el salón de clase, es permitir que el alumno aprenda. Ayuda a reconocer en el educando su lógica en la codificación y decodificación del lenguaje, por ende de su pensamiento, a la vez que permite realizar un trabajo conjunto en donde todos los actores se desarrollan.
6. Reconocer que un entorno que brinda seguridad y confianza, genera mejores posibilidades de desarrollo.
7. Cuando se ofrecen apoyos personalizados durante un período prolongado a los alumnos con discapacidad intelectual, su desarrollo cognitivo se beneficia.
8. El lenguaje es fundamental para el desarrollo cognitivo, retomando a Vygotski "...las funciones psicológicas superiores son el resultado del desarrollo social y no del biológico, estas funciones se adquieren a través de la internalización del lenguaje".
9. Corroborar que al basar las formas de enseñanza en la aplicación de un programa, con el enfoque ecológico, permitió comprender que la conducta de los alumnos, depende de evaluar la diferencia entre sus capacidades, habilidades y las competencias y habilidades adaptativas requeridas para funcionar en un contexto determinado como lo fue el salón de clase, durante la sesión de lenguaje.

10. Cuando se generan situaciones significativas a partir de los conocimientos que poseen y de los entornos que conocen los alumnos, estos se involucran en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
11. Hacer funcional el lenguaje para lograr la comunicación de deseos, malestares, temores, percepciones, de las situaciones a las que se enfrentan, favorece el desarrollo cognitivo. Porque deben estructurar su pensamiento para poder expresar sus ideas.
12. La forma en que se analiza el evento comunicativo en cada una de las sesiones, permitió conocer en el maestro cómo usa su lenguaje, y que tan confuso puede ser para el grupo, al decodificar los mensajes cuando estos no son claros, principalmente cuando hay ideas que requieren la inferencia y anticipación de los alumnos, ya que en ellos estas estrategias requieren de un apoyo mayor.

Cabe señalar que la educación al ser una actividad intencionada tiene una infinidad de posibilidades para incidir en los pensamientos de los alumnos.

LIMITACIONES

1. Los diferentes enfoques para referirse a una persona con discapacidad intelectual continúan vigentes en la sociedad, en menor grado pero siguen concibiendo como enfermitos, con etiquetas y clasificaciones, (débil mental severo, moderado, anormal).
2. El art. 41, de la Ley General de Educación dice: *la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.* Sin embargo, en la práctica diaria en las aulas, siguen traspasando las paredes las diferentes concepciones de los alumnos, influyendo en las formas de interacción entre profesores y alumnos.
3. Lograr la *Misión*⁸⁵ de la educación especial, resulta confuso porque no todos los profesionistas parten del mismo referente teórico y el marco de valores éticos y profesionales para comprender que son personas. Para cumplir la misión es necesario analizar las posturas teóricas en las que se basan las formas de enseñanza del profesor en el aula y reflexionar sobre la vocación pedagógica que presentan. Es necesario tener profesores auténticos, es decir, que sean coherentes con su pensamiento y acción.

⁸⁵ “favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo a niños, niñas y jóvenes que presenten nee, particularmente a aquellos con alguna discapacidad, con los recursos que les permitan desarrollar sus potencialidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente.”

4. En la investigación sólo se trabajó **con el microsistema**, relación entre maestro-alumno. No se llega al mesosistema, es decir, no se involucró el ámbito familiar en la escuela. Debido a que era necesario consolidar con los alumnos un ritmo de trabajo, al que no estaban habituados. Sin embargo, de haberse dado la investigación estaría más completa.
5. El experimento transformador,⁸⁶ no se consolidó debido a que el trabajo sólo se situó en el microsistema, a pesar de que la visión de los padres se modificó en cuanto al reconocimiento de las habilidades y potencialidades que sus hijos lograron desarrollar, no se continuó el seguimiento en los siguientes sistemas.
6. Durante la aplicación del programa, no se involucró a la maestra de grupo en las actividades, el rol que se le asignó fue de observadora, en algunas ocasiones se le pidió registrar las actividades realizadas durante la sesión. Sin embargo, siempre fue de su conocimiento el contenido de las sesiones y la metodología a realizar.
7. El análisis detallado de las sesiones de lenguaje, a través de la identificación de las funciones comunicativas, y la presencia de los diferentes tipos de diádas, es en un principio complicado y laborioso, sin embargo, conforme se va trabajando, el profesor de grupo puede identificar las formas de interacción que le permitan al alumno expresarse con mayor claridad.

⁸⁶ “Un experimento transformador comprende la modificación y la reestructuración sistemáticas de los sistemas ecológicos existentes, de una manera que desafía a las formas de organización social, los sistemas de creencia y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura en particular”.

8. Esta investigación se avocó a una sola instancia: el alumno. Era necesario corroborar las producciones y desarrollo de su pensamiento, al ser ubicado en un entorno confiable y seguro, para que lograra expresar sin sanciones su pensamiento.

Por todo lo anterior y como conclusión general, esta investigación es una posibilidad más, para favorecer el desarrollo cognitivo de los alumnos con discapacidad intelectual, a través de brindarles la herramienta del lenguaje, como un elemento fundamental para poder expresar y comunicar sus ideas, sin importar el estadio cognoscitivo en el que se encuentren.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACLE, Tomasini Guadalupe. *Educación Especial. Investigación y Práctica*. México Edit. Plaza y Valdés. 2006. pp. 201

ASOCIACIÓN AMERICANA DE RETRASO MENTAL (traducción al castellano VERDUGO, M. A. y C. Jenaro) *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*, Madrid. Alianza Editorial. 1997.

BADIA, Armengol Dolors, VILÁ, Santasusanna, Monserrat. *Juegos de expresión oral y escrita*. 7ª. Barcelona. Edit. Graò 2000. pp. 113

BUSTO, Barcos María del Carmen. *Manuel de Logopedia Escolar. Niños con alteraciones del lenguaje oral en Educación Infantil y Primaria*. Madrid. Editorial CEPE. 2001. pp. 319

BRONFENBRENNER, Urie. *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Trad. De Alejandra Devoto. Prol. de Urie Bronfenbrenner. Barcelona. Edit. Paidós. 1987. pp. 346

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Edit. Alco 2003. p.9-11

CONDEMARIN, Mabel., GALDAMES, Viviana., MEDINA Alejandra. *Taller de lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Madrid. Editorial CEPE. 1999. pp.232.

CONDEMARIN, Mabel, MEDINA, Alejandra. *Taller de lenguaje-2. Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas*. Madrid, Editorial CEPE. 2000. pp. 352

DEL RIO, Maria José. *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Biblioteca de psicología, psiquiatría y salud. Serie Práctica. Barcelona. Ediciones Martínez Roca, 2001. pp.205. p 125

SECRETARIA DE GOBERNACIÓN. *Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. DIARIO OFICIAL. 27- febrero-2007. SEP.

ELLIOT, John. *La investigación-acción en educación*. 4ª. Trad. De Pablo Manzano. Madrid. Ediciones Morata. 2000. pp. 334.

ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 4ª. Madrid. Ediciones Morata. 2005 pp. 190

FLY, Jones, Beau., SULLIVAN, Palincsar Annemarie., OGLE, Donna., CARR, Eileen. *Estrategias para aprender. Un enfoque cognitivo para todas las áreas y niveles*. Trad. Miguel Wald. 3ª. Argentina. Editorial Aique. 2001. pp. 227

GARCIA, Cedillo Ismael., ESCALANTE, Herrera Iván. *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. SEP, Materiales de Trabajo. SEP-COOPERACIÓN ESPAÑOLA. 2000. México pp. 203

GOODMAN Kennet. *El lenguaje integral*. Edit. Aique. 1995. Argentina. pp. 107

GONZÁLEZ-PÉREZ, Joaquín. *Discapacidad Intelectual, concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. Prol. De Víctor Santiuste Bermejo. Madrid. Edit. CCS. 2003. pp. 345 p-58.

GOTEES, J. P., LECOMPTE M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Prol. Jurjo Torres Santomé, trad. Antonio Ballesteros. Madrid. Editorial Morata. 1988. pp. 279.

HERNÁNDEZ, Rodríguez, Juana Ma. *Propuesta curricular en el área de lenguaje. Educación infantil y alumnos con trastornos en la comunicación*. Madrid. Edit. CEPE. Madrid. 1995. pp. 150 p. 59-99.

HOBMAIR, Herman., GERD, Treffer. *Psicología Individual*. Edit. Herder 1981. Barcelona. pp. 142

ILLAN, Romeo Nuria. *Didáctica y organización en Educación Especial*. Málaga. Ediciones Aljibe. 1996. pp. 160

JUÁREZ, Sánchez Adoración, MONFORT, Marc. *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. 2ª. Madrid. Edit. Aula XXI/Santillana. 1999. pp. 231

LATORRE, Antonio. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Editorial Graò. 2003 pp. 138

LOMAS, Carlos. OSORO, Andres. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Edit. Paidós. 1998 Barcelona, pp. 276

MAQUEO, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. México. Edit. Limusa 2004. pp. 406

MOLINA, García, Santiago. "Deficiencia mental, aspectos psicoevolutivos y educativos" Ediciones Aljibe 1999. Málaga, pp. 454

PIAGET, Jean. *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación.* 17ª. México D. F. Editorial Fondo de Cultura Económica. 2006. pp. 401

PUIGDELLIVOL, Ignasi. *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad.* Edit. Graò. 2005 Barcelona. pp. 428

RODRÍGUEZ, Gómez Gregorio., GIL, Flores Javier., GARCIA, Jiménez. *Metodología de la investigación cualitativa.* 2ª. Málaga. Editorial Aljibe. 1999. pp. 378.

ROGERS, Carl., FREIBERG, H. Jerome. *Libertad y creatividad en la educación.* 3ª. Edición. Trad. De Joan Soler Chic. Prol. De Natalie Rogers, Ph.D..Barcelona. Editorial Paidós Educador. 1996. pp.443

SEP. Reforma educativa de los planes y programas de estudio en 1993.

STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos.* 2ª. Trad. Roc Fililla. Madrid. Ediciones Morata. 1999. pp. 159

Subsecretaría de Educación Básica y Normal. *PROGRAMAS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL Educación Primaria.* SEP 2000. p.17

TAYLOR, S.J., BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Trad. De Jorge Piatigorsky. España. Editorial Paidós Básica. 1987. pp.343.

ULZURRUN DE PAUSAS, Ascen Díez. *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. 1. Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos.* 6ª. España. Editorial Graò. 2006. pp.124

ZABALZA, Miguel Ángel. *Diarios de clase, un instrumento de investigación y desarrollo profesional.* Edit. Narcea. Madrid 2004. pag. 27

ANEXOS

- **INSTRUMENTO: CUESTIONARIO
“EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN” ECO**
- **CONCENTRADO DE RESPUESTAS DE LOS
CUESTIONARIOS APLICADOS ANTES Y
DESPUES DEL PROGRAMA DE LENGUAJE.**

ANEXO 1⁸⁷**“Evaluación de la comunicación” ECO.⁸⁸**

(Fuente: Dewart y Summers, 1988)

Alumno (a): _____

Edad: _____

Persona entrevistada: _____

1. ¿Qué hace para obtener tu atención?
 - a) *grita,*
 - b) *te toca,*
 - c) *vocaliza,*
 - d) *repite lo que ha hecho gracia,*
 - e) *te llama (por ejemplo: mamá),*
 - f) *dice algo así como “mírame”.*

2. Si ve algo que quiere coger⁸⁹ y que no puede alcanzarlo, ¿cómo te lo hace saber?
 - a) intenta alcanzarlo por sí mismo o con la ayuda de algo (palo etc...)
 - b) dirige tu mano hacia el objeto o te empuja en la dirección adecuada.
 - c) dirige tu mano (o hace otro gesto) y espera.
 - d) dirige tu mano y te mira a los ojos al tiempo que mira lo que quiere agarrar.
 - e) señala y dice algo así como “dame”, “dame galletas”.

⁸⁷ Cuestionario aplicado a los padres de familia de los alumnos al inicio y al final de la aplicación del programa de lenguaje.

⁸⁸ A este cuestionario se le adaptaron las opciones de respuesta que se manejan en el instrumento, para que los padres de los alumnos sólo eligieran la que más se acercara a las expresiones de sus hijos.

⁸⁹ Agarrar.

3. ¿Qué hace para darte a conocer que quiere que lo cojas?⁹⁰
coloca sus brazos encima de los tuyos.tira de tu vestido, levanta los brazos y espera.

- a) dice “aupa”, “arriba”
- b) dice “estoy cansado”,
- c) “me duelen los pies”.

4. Cuando necesita tu ayuda, ¿cómo suele pedirte?

- a) grita,
- b) hace ruidos que no son palabras,
- c) te da el objeto o te muestra la acción en que necesita ayuda y espera,
- d) te llama,
- e) dice algo así como “no puedo”, “lavabo”, “ayúdame”

5. Si está sentado/a en la mesa y le ofreces algún alimento que no le gusta, ¿qué suele hacer?

- a) grita,
- b) mira hacia el lado contrario,
- c) aparta lo que se le ofrece,
- d) mueve la cabeza horizontalmente,
- e) dice algo así como “no me gusta”, “no quiero”....

6. Si intentas ayudarle/la a hacer algo como, por ejemplo, vestirse y quiere hacerlo solo/a, ¿cómo te lo comunica?

- a) se escapa y grita,
- b) se deja hacer
- c) colabora
- d) dice “yo” o “yo lo hago solo”

⁹⁰ Que lo cargues.

7. Si un familiar llega a la casa, ¿cómo suele reaccionar?
- a) no se da cuenta
 - b) sonríe y hace un sonido como de saludo.
 - c) se echa en los brazos de la persona
 - d) agarra la mano
 - e) dice “hola”
8. ¿Qué hace cuando alguien se despide?
- a) parece que no reacciona,
 - b) menea la mano en imitación
 - c) menea la mano espontáneamente
 - d) dice “adiós”, “adiós, papá”
9. Si está contento ¿cómo lo demuestra?
- a) sonríe.
 - b) se ríe.
 - c) aplaude con las manos.
 - d) te pide que lo hagas de nuevo.
 - e) dice algo así como “me gusta”, “es divertido”
10. Si a le duele algo, ¿cómo lo manifiesta?
- a) llora.
 - b) te pide que lo abracés
 - c) te dice dónde le duele o qué le ocurre
 - d) te explica qué le ocurrió

11. Si ve algo interesante ¿cómo se refiere a ello?

- a) hace un gesto (por ejemplo, lo señala y te mira),
- b) lo señala y hace un sonido (“miau” para gato, “rum” para coche),
- c) dice algo así como “mira”
- d) usa el nombre.
- e) dice una frase (por ejemplo, “esto es....”)

12. Si se da cuenta de que algo no está donde debería estar, ¿cómo te lo comunica?

- a) señala con extrañeza la localización habitual de un objeto,
- b) dice el nombre del objeto ausente.
- c) dice algo así como “avión no está”

13. ¿Cómo te daría a conocer algo que sucedió mientras tú estabas fuera? (Por ejemplo: algo que se rompió, alguien que vino de visita).

- a) corre a tu alrededor y grita.
- b) señala triste el juguete roto
- c) dice una palabra para decir lo que sucedió (ejemplo: “roto” o el nombre de la persona).
- d) dice algo pero tú tienes que intentar entender
- e) habla extensamente de lo que ocurrió.

14. ¿Cómo relata una historia o un cuento que acabas de contarle?

- a) cuenta sólo el final.
- b) relata uno o más hechos.
- c) señala el inicio, nudo y desenlace,
- d) cuenta la mayor parte de la historia por sí mismo,
- e) cuenta la historia a otra persona.

15. ¿Cómo pregunta cuando quiere saber algo?

- a) ve algo diferente y te mira extrañado para que le des información.
- b) dice “¿dónde está el balón?”, “¿cuando se lo llevaron?”.
- c) dice “¿qué es esto?”

16. Cuando está jugando solo/a, ¿qué clase de sonidos hace?

- a) normalmente está muy callado,
- b) se balancea,
- c) hace sonidos parecidos al habla, pero no son palabras,
- d) hace ruidos apropiados (ruido de los coches, sonido de animales),
- e) se comunica a sí mismo lo que está haciendo (“se cae” al tiempo que el niño/a aterriza el avión que tiene en la mano),
- f) hace conversar a diferentes juguetes.
- g) inventa un compañero de juego imaginario.

17. ¿Cómo consigues que preste atención?

- a) te mueves cerca de su cara
- b) lo tocas,
- c) dices su nombre

18. Si te sientas cerca de..... Y le hablas, ¿cómo suele responder?

- a) generalmente no mira,
- b) mira si es cerca,
- c) mira incluso si está bastante lejos.

19. Si señalas algo que quieres quemire, ¿qué hace generalmente?

- a) generalmente no mira,
- b) mira si es cerca,
- c) mira incluso si está bastante lejos.

20. Cuando hablas con..... ¿cómo sabes que se da cuenta de que le estás hablando?

- a) te mira a los ojos,
- b) sonrío y asiente,
- c) dice o hace algún sonido,
- d) imita palabras sencillas,
- e) responde hablando,

21. Si le das a una orden sencilla, como por ejemplo “coge tu chaqueta”⁹¹ ¿cómo responde?

- a) no presta atención,
- b) mira, pero no responde,
- c) va decidido, pero no regresa,
- d) responde sólo si forma parte de las rutinas regulares,
- e) responde apropiadamente

22. Si pides información –por ejemplo, “¿dónde has puesto tu oso?”- ¿cómo suele responder?

- a) no presta atención,
- b) busca el oso, pero no responde,
- c) señala,
- d) dice “allí” o “el oso se fue”,
- e) dice “en la habitación” o “yo no sé”

⁹¹ Agarra tu chamarra

23. Si llaman por teléfono y preguntan por su mamá, ¿cómo responde?

- a) no responde,
- b) dice “sí”, pero no la llama
- c) llama “mamá”

24. ¿Cómo reacciona..... a si canción o juego favorito?

- a) No se interesa,
- b) Se ríe o tiene cosquillas anticipadamente.
- c) Dice la última palabra o hace la última acción,
- d) Participa y juega conjuntamente,
- e) Se da cuenta si cambias una parte.

25. ¿Qué cosas le hacen reír?

- a) Hacerle cosquillas,
- b) Balancearlo en el aire,
- c) Canciones divertidas,
- d) Contar chistes o bromear,
- e) Decir palabras que para él son groseras

26. Si tienes que decirle “no”, ¿cómo suele responder?

- a) Lo acepta
- b) Hace un berrinche
- c) Sigue pidiendo lo mismo
- d) Hace una propuesta alternativa (“sólo una”, “mañana”)

27. Si le dices que “espere un momento”, ¿cómo suele responder?

- a) No comprende y sigue pidiendo
- b) Logra conseguirlo
- c) Espera y vuelve a pedirlo después de un momento

28. ¿Hace.....algo para iniciar la interacción?, ¿qué hace?

- a) Llama la atención
- b) Establece contacto visual
- c) Hace un sonido,
- d) Pregunta o señala algo,
- e) Llama por el nombre.

29. ¿Qué hace..... cuando le toca el turno de conversación?

- a) Mueve el cuerpo mostrando que está interesado
- b) Hace sonidos
- c) Mantiene contacto visual
- d) Usa gestos
- e) El adulto dice “veamos lo que hay dentro de la cada” él dice “sí”

30. ¿Cómo continúa o prosigue la interacción/conversación?, ¿puede....., mantener un tema y seguirlo a lo largo de la conversación?

- a) un solo turno conversacional
- b) varios turnos conversacionales
- c) indefinidamente

31. ¿En qué grado se entiende la producción (vocalizaciones, gestos, palabras...) de.....?

- a) Por la familia más cerca
- b) Por otras personas que conocen al niño (a). El profesor.
- c) Por extraños: cualquiera puede entenderlo.
- d) Dificultad para entender las producciones no contextualizadas.

32. ¿Hay ocasiones en que.....saca un tema o comenta algo que no está relacionado con lo que está hablando o con lo que está ocurriendo?, ¿cómo lo hace?

- a) Introduce el tema como "llovido del cielo"
- b) Se refiere a ello sin explicación
- c) Menciona la persona o acontecimiento desconocido sin introducirlo previamente
- d) Introduce el tema nuevo haciendo una presentación previa

33. ¿Qué hace.....cuando quiere agua y tú no puedes dársela porque estás ocupada y a tu lado hay una persona disponible?

- a) No comprende y sigue pidiendo
- b) Hace una rabieta
- c) Se dirige a la persona que si puede darle agua

34. Si.....está intentando decir algo y no lo entienden ¿qué hace?

:

- a) Se muestra contrariado,
- b) Hace una rabieta
- c) Lo repite con cuidado intentando que lo entiendan
- d) Intenta buscar otra forma de decirlo
- e) Cambia la forma de decirlo

35. Si.....no comprende algo que le han dicho ¿cómo se muestra?

- a) Se muestra desconcertado
- b) Repite lo que no comprende
- c) Pide una explicación “qué” “qué dices”, “qué quieres decir”.

36. ¿Qué hace.....para terminar la interacción?

- a) Desvía la mirada
- b) Se va,
- c) Cambia de tema
- d) Lleva la conversación al final.

37. Si.....quiere participar en una conversación que otras personas están manteniendo, ¿qué hace?

- a) Hace ruidos,
- b) Permanece de pie inmóvil
- c) Tira de ti o cuchichea
- d) Habla al mismo tiempo que otra persona
- e) Participa en la conversación cuanto hay una pausa o guarda el turno de intervención
- f) Participa agregando nueva información en la conversación

38. Se trata de saber si.....utiliza ciertas formas que hacen posible el intercambio comunicativo.

- a) Utiliza gestos más o menos complejos para dar a conocer sus deseos
- b) La expresión facial acompaña el mensaje comunicativo
- c) Volumen, tono, velocidad y ritmo adecuado al mensaje
- d) Acentúa de forma distinta las palabras que conllevan información nueva.

39. Se trata de saber si.....utiliza determinadas señales extralingüísticas para atribuir y reforzar el significado de los mensajes que se reciben y transmiten.

- a) Utiliza gestos más o menos complejos para dar a conocer sus deseos
- b) La expresión facial acompaña el mensaje comunicativo
- c) Volumen, tono, velocidad y ritmo adecuado al mensaje
- d) Acentúa de forma distinta las palabras que conllevan información nueva.

40. ¿Hay personas con las que.....prefiere estar o comunicarse?

- a) Padres,
- b) Otros miembros de la familia
- c) Profesores, niñeras
- d) Amigos de la familia
- e) Otros compañeros
- f) Extraños

41. ¿La manera de comunicarse de.....cambia según los interlocutores?
¿En qué sentido?

- a) Solo se comunica con una o dos personas
- b) Apenas se comunica con otras personas que no sean de la familia cercana.
- c) Se comunica con los adultos que conoce
- d) Se comunica con otros niños (as)
- e) Platica con extraños

42. ¿Dónde es más probable que quiera comunicarse?

- a) En casa,
- b) En la escuela,
- c) En la calle.

43. En el contexto escolar es más probable que se comunique en?

- a) Aula habitual: sesión individual
 - i. Sesión grupal.
 - ii. Trabajo independiente.
- b) Otras aulas próximas, donde se dan actividades compartidas con otros alumnos (as).
- c) Otras dependencias del centro: comedor, dirección, sala de juegos.
- d) Zonas del recinto eterno de la escuela: canchas, pasillos, patio.
- e) Alrededores de la escuela: lugares, locales y servicios públicos, locales comerciales.
- f) “Contextos circunstanciales” (excursiones, visitas a museos)
- g) Tiempo libre.

44. ¿Cuándo es más probable que se comunique?

- a) A la hora de cambiarse: bañarse, vestirse
- b) A la hora de comer.
- c) A la hora de contar cuentos
- d) Mientras juega con los amigos (as).
- e) Al salir del colegio
- f) A la hora de acostarse
- g) Cuando está solo, antes de dormir.

45.prefiere hablar sobre.

- a) Lo que está haciendo en ese momento
- b) Lo que el interlocutor está haciendo
- c) Sus juguetes favoritos, su comida favorita, su cuento favorito.
- d) Los programas de T.V.
- e) Sus amigos

46. ¿Cómo se comunica con los compañeros de la misma edad?

- a) De ninguna manera, prefiere jugar solo
- b) Mira a los niños (as)
- c) Se comunica usando gestos o quitándole las cosas,
- d) Le gusta jugar al lado de otros niños (as) pero no interacciona
- e) Se comenta cosas a sí mismo acerca del juego y ocasionalmente
- f) Hace algún comentario al otro niño (a).
- g) Le comunica al otro niño (a) lo que está haciendo.
- h) Sugiere un juego, por ejemplo “jugar a la pelota”
- i) Explica a otros niños (as) cómo jugar

47. Si estáis mirando un cuento conjuntamente, ¿qué hace.....?

- a) Señala un objeto familiar.
- b) Responde a la pregunta ¿qué es esto?
- c) Responde a la pregunta ¿qué está haciendo?
- d) Señala y nombra cosas espontáneamente
- e) Habla acerca de lo que está ocurriendo en las imágenes
- f) Se da cuenta si cambias una palabra o si no cuentas un episodio
- g) Conoce de memoria las partes de algunos libros
- h) Narra el cuento que acabas de contarle (inicio, nudo y desenlace)

ANEXO II⁹²

CONCENTRADO DE RESPUESTAS DE LOS CUESTIONARIOS APLICADOS A LOS PADRES DE FAMILIA, ANTES Y DESPUÉS DEL PROGRAMA.

“Evaluación de la comunicación” ECO.

(Fuente: Dewart y Summers, 1988)⁹³

A. FUNCIONES COMUNICATIVAS

Llamada de atención: Trata de obtener la atención de otra persona.

HACIA SÍ MISMO.

1. *¿Qué hace _____ para obtener tu atención?*

Respuesta	Antes del programa	Después del programa
R ⁹⁴ grita	Lupita, Tomás	
R Te toca	Alberto	
A vocaliza	Pamela, Juan	
A Repite lo que ha hecho gracia	Gerardo, Isaac	
V Te llama (por ejemplo: mamá)		Lupita, Tomás, Pamela, Juan,
V Dice algo así como “mírame”	Manuel	Manuel, Gerardo, Alberto, Isaac

⁹² Debido a la gran cantidad de hojas requeridas para presentar las respuestas de los cuestionarios de cada uno de los 8 alumnos, se decide, simplificarla, realizando un concentrado de las respuestas obtenidas en los cuestionarios, con el fin de no cansar al lector y hacer más práctica su comprensión.

⁹³ Tomado de: HERNÁNDEZ, Rodríguez Juana María., “Propuesta curricular en el área de lenguaje” edt. CEPE, Madrid 1995. pp. 76-98.

⁹⁴ R. rojo A. amarillo. V. verde

Expresión de deseos o petición.

a) PETICIÓN DE OBJETO

2. Si.....ve algo que quiere coger⁹⁵ y que no puede alcanzarlo, ¿cómo te lo hace saber?

Respuesta	Antes del programa	Después del programa
R. Intenta alcanzarlo por sí mismo o con la ayuda de algo (palo etc.)		
R. dirige tu mano hacia el objeto o te empuja en la dirección adecuada	Lupita, Pamela, Juan	
A. dirige tu mano (o hace otro gesto) y espera.		
A. dirige tu mano y te mira a los ojos al tiempo que mira lo que quiere agarrar	Alberto, Isaac	
V. señala y dice algo así como "dame", "dame galletas".	Gerardo, Manuel, Tomás	Lupita, Pamela, Juan, Alberto, Isaac, Gerardo, Manuel, Tomás

b) PETICIÓN DE ACCIÓN

3. ¿Qué hace.....para darte a conocer que quiere que lo cojas?

Respuesta	Antes del programa	Después del programa
R. coloca sus brazos encima de los tuyos.	Alberto, Pamela	
R. tira de tu vestido, levanta los brazos y espera.	Lupita, Juan	
A. dice "aupá", "arriba"	Isaac	
V. dice "estoy cansado", "me duelen los pies".	Gerardo, Tomás, Manuel	Alberto, Pamela, Lupita, Juan, Isaac, Gerardo, Tomás, Manuel

⁹⁵ agarrar

c) PETICIÓN DE PERMISO O AYUDA para coger o hacer algo.

4. Cuando necesita tu ayuda, ¿cómo suele pedirte?

Respuesta	Antes del programa	Después del programa
R. grita,	Pamela, Lupita	
R. hace ruidos que no son palabras,	Alberto, Juan	
A. te da el objeto o te muestra la acción en que necesita ayuda y espera		
A. te llama,	Gerardo, Isaac.	Pamela, Juan, Lupita, Isaac
V. dice algo así como “no puedo”, “lavabo”, “ayúdame”	Tomás, Marcos	Manuel, Gerardo, Alberto, Tomás

Rechazo.

a) RECHAZA OBJETOS OFRECIDOS

5. Siestá sentado/a en la mesa y le ofreces algún alimento que no le gusta, ¿qué suele hacer?

Respuesta	Antes del programa	Después del programa
R. grita		
R. mira hacia el lado contrario,	Lupita,	
A. aparta lo que se le ofrece,	Isaac, Manuel, Juan, Pamela	
A. mueve la cabeza horizontalmente,	Gerardo, Tomás	Pamela, Juan
V. dice algo así como “no me gusta”, “no quiero”....	Alberto	Alberto, Tomás, Manuel, Isaac, Lupita, Gerardo

b) RECHAZA LA AYUDA DE OTRA PERSONA

6. Si intentas ayudarle a hacer algo como, por ejemplo: vestirse y quiere hacerlo solo (a) ¿cómo te lo comunica?

Respuesta	Antes del programa	Después del programa
R. se escapa y grita,	Alberto	
A. se deja hacer	Lupita, Isaac, Juan, Pamela, Tomás	
A. colabora	Manuel	Juan, Lupita
V. dice “yo” o “yo lo hago solo”	Gerardo	Alberto, Isaac, Pamela, Tomás, Manuel, Gerardo.

Rutina social

a) SALUDAR.

7. Si un familiar llega a la casa, ¿cómo suele reaccionar?

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. no se da cuenta	Alberto, Isaac	
A. sonríe y hace un sonido como de saludo.	Tomás	
A. se echa en los brazos de la persona	Gerardo, Pamela	
V. agarra la mano	Lupita, Juan	Juan
V. dice "hola"	Manuel	Alberto, Isaac, Tomás, Gerardo, Pamela, Lupita, Manuel

a) DECIR ADIÓS

8. ¿Qué hace.....cuando alguien se despide?

Repuestas	Antes del programa	Después del programa
R. parece que no reacciona,		
A. menea la mano en imitación	Alberto, Juan	
V. menea la mano espontáneamente	Pamela, Lupita	
V. dice "adiós", "adiós, papá"	Gerardo, Manuel, Isaac, Tomás.	Alberto, Juan, Pamela, Lupita, Gerardo, Manuel, Isaac, Tomás.

1. Expresión de sentimientos

a) ALEGRÍA

9. Si..... está contento ¿cómo lo demuestra?

Respuesta	Antes del programa	Después del programa
R. sonríe.		
A. se ríe.		
A. aplaude con las manos.	Juan, Pamela, Tomás	
V. te pide que lo hagas de nuevo.	Gerardo, Lupita, Alberto	Juan, Alberto, Pamela,
V. dice algo así como "me gusta", "es divertido"	Manuel, Isaac	Manuel, Isaac, Gerardo

b) MALESTAR.

10. Si a.....le duele algo, ¿cómo lo manifiesta?

Respuesta	Antes del programa	Después del programa
R. llora.	Alberto, Lupita	
A. te pide que lo abracés		
V. te dice dónde le duele o qué le ocurre	Gerardo, Pamela, Juan, Isaac	Gerardo, Pamela, Josué, Isaac, Alberto, Lupita
V. te explica qué le ocurrió	Tomás, Manuel	Tomás, Manuel

Denominación

Se trata de identificar características de sí mismo o de otras personas, objetos o acontecimientos que son reconocibles fácilmente por el oyente y pertinentes en el contexto inmediato, para compartir la atención con su interlocutor:

11. Sive algo interesante ¿cómo se refiere a ello?

Respuesta	Antes del programa	Después del programa
R. hace un gesto (por ejemplo, lo señala y te mira),	Pamela	
A. lo señala y hace un sonido ("miau" para gato, "rum" para coche),	Juan, Lupita	
A. dice algo así como "mira"		Juan, Pamela, Lupita
V. usa el nombre.	Alberto, Isaac, Tomás,	Tomás
V. dice una frase (por ejemplo, "esto es....")	Gerardo, Manuel	Gerardo, Manuel, Isaac, Alberto

Comentarios

Se trata de hacer comentarios sobre objetos que no están presentes, sobre algo que no está donde debería estar o sobre sucesos que deberían haber ocurrido.

12. Si.....se da cuenta de que algo no está donde debería estar, ¿cómo te lo comunica?

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. señala con extrañeza la localización habitual de un objeto,	Alberto, Pamela, Juan, Lupita	
A. dice el nombre del objeto ausente.	Isaac, Manuel, Tomás,	Pamela, Juan, Lupita
V. dice algo así como "avión no está"	Gerardo	Alberto, Isaac, Manuel, Tomás, Gerardo

Dar información

Se trata de decir algo a otra persona que ésta no sabe o no conoce aún. Puede incluir información sobre una actividad protagonizada por él mismo o por otra persona, que ocurrió en el pasado o que se espera que ocurra en el futuro. También puede incluir la respuesta a una pregunta para dar información que no conoce la persona que pregunta.

13. *¿Cómo te daría.....a conocer algo que sucedió mientras tú estabas fuera? (Por ejemplo: algo que se rompió, alguien que vino de visita).*

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. corre a tu alrededor y grita.	Alberto	
A. señala triste el juguete roto	Juan, Pamela	
A. dice una palabra para decir lo que sucedió (ejemplo: "roto" o el nombre de la persona).	Isaac, Lupita	
V. dice algo pero tú tienes que intentar entenderlo,	Tomás	Pamela, Lupita, Isaac, Juan Tomás, Alberto
V. habla extensamente de lo que ocurrió.	Gerardo, Manuel	Gerardo Manuel

Narración o descripción de sucesos

14. *¿Cómo relata una historia o un cuento que acabas de contarle?*

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. cuenta sólo el final.	Alberto, Pamela, Juan, Tomás	
A. relata uno o más hechos.	Lupita, Isaac	Pamela, Lupita, Juan, Tomás
A. señala el inicio, nudo y desenlace,	Manuel	Alberto, Isaac
V. cuenta la mayor parte de la historia por sí mismo,	Gerardo	Manuel,
V. cuenta la historia a otra persona.		Gerardo

Búsqueda de información

Se trata de transmitir un deseo para obtener información del interlocutor. Mediante esta función se investiga la realidad, ya que hace preguntas para conocer el nombre de los objetos, para localizarlos y sabe también buscar objetos mediante el lenguaje del otro.

15. ¿Cómo pregunta.....cuando quiere saber algo?

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. ve algo diferente y te mira extrañado para que le des información.	Juan, Pamela, Lupita	
A. dice "¿dónde está el balón?", "¿cuando se lo llevaron?".	Gerardo, Tomás, Isaac,	Juan, Pamela, Lupita, Tomás, Isaac
V. dice "¿qué es esto?"	Alberto, Manuel	Alberto, Manuel, Gerardo

Uso impersonal del lenguaje

Es el lenguaje que acompaña a la acción y que está dirigido a uno mismo, para planificar y regularla propia conducta. A menudo, el niño/a se comenta cosas a sí mismo, comunica consigo mismo, pero no con el interlocutor.

16. Cuando.....está jugando solo (a), ¿que clase de sonidos hace?

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. normalmente está muy callado,	Alberto	
R. se balancea,	Tomás	
A. hace sonidos parecidos al habla, pero no son palabras,	Juan, Pamela, Lupita	
A. hace ruidos apropiados (ruido de los coches, sonido de animales),	Isaac	Alberto
A. se comunica a sí mismo lo que está haciendo("se cae" al tiempo que el niño/a aterriza el avión que tiene en la mano),		
V. hace conversar a diferentes juguetes	Manuel	Juan, Isaac, Pamela, Lupita, Tomás
V. inventa un compañero de juego imaginario.	Gerardo	Manuel, Gerardo

B. RESPUESTA A LA COMUNICACIÓN

Obtener la atención.

1. *¿Cómo consigues que.....preste atención?*

Respuesta	Antes del programa	Después del programa
R. te mueves cerca de su cara	Alberto, Pamela, Juan, Lupita, Manuel	
A. lo tocas,	Gerardo, Tomás, Isaac	
V. dices su nombre.....		Alberto, Pamela, Juan, Lupita, Manuel, Gerardo, Tomás, Isaac

Interés en la interacción.

2. *Si te sientes cerca dey le hablas, ¿cómo suele responder?*

Respuesta	Antes del programa	Después del programa
R. se muestra interesado, mueve su cuerpo y su cara,	Juan, Pamela, Tomás	
A. mira interesado y hace contacto visual,	Alberto, Lupita, Isaac,	Alberto
V. participa en la conversación usando sonidos, gestos o palabras...	Gerardo, Manuel	Lupita, Juan, Pamela, Tomás, Isaac, Gerardo, Manuel.

Comprensión de gestos

3. *Si señalas algo que quieres que mire, ¿qué hace él generalmente?*

Respuesta	Antes del programa	Después del programa
R. generalmente no mira,	Alberto, Juan, Tomás, Isaac	
A. mira si es cerca,	Lupita, Pamela	
V. mira incluso si está bastante lejos.	Gerardo, Manuel	Alberto, Juan, Tomás, Isaac, Lupita, Pamela, Gerardo, Manuel.

Reconocimiento de las palabras

4. *Cuando hablas con.....¿cómo sabes que se da cuenta de que le estás hablando?*

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. te mira a los ojos,	Alberto, Isaac	
R. sonrío y asiente,	Lupita, Pamela.	
A. dice o hace algún sonido,	Juan	Alberto
A. imita palabras sencillas	Tomás	Luia, Pamela, Juan, Isaac
V. responde hablando,	Gerardo, Manuel	Tomás, Manuel, Gerardo

¿QUÉ TIPO DE COSAS ENTIENDE SIEMPRE?

Comprensión de las intenciones del interlocutor

a. RESPUESTA A UNA PETICIÓN DE ACCIÓN

5. Si le das auna orden sencilla, como por ejemplo "agarra tu chamarra", ¿cómo responde?"

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. no presta atención,	Isaac	
R. mira, pero no responde,	Lupita, Tomás	
A. va decidido, pero no regresa,	Gerardo, Pamela	Isaac, Tomás
A. responde sólo si forma parte de las rutinas regulares,	Alberto, Juan	
V. responde apropiadamente	Manuel	Alberto, Juan, Gerardo, Pamela, Lupita, Manuel

b. RESPUESTA A UNA PETICIÓN DE INFORMACIÓN

Si pides información por ejemplo:

6. "¿dónde has puesto tu oso?", ¿cómo suele responder?"

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. no presta atención,		
R. busca el oso, pero no responde,	Alberto, Juan, Pamela	
A. señala,	Lupita	
A. dice "allí" o "el oso se fue",	Gerardo, Tomás	Pamela, Juan, Lupita, Tomás
V. dice "en la habitación" o "yo no sé"	Manuel, Isaac	Gerardo, Alberto, Isaac, Manuel

c. RESPUESTA A PREGUNTAS INDIRECTAS

7. Si llaman por teléfono y preguntan por su mamá, ¿cómo responde?"

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. no responde,	Juan, Lupita, Tomás	
A. dice "sí", pero no la llama.	Alberto, Pamela	Alberto
V. llama "mamá"	Gerardo, Isaac, Manuel	Pamela, Juan, Lupita, Tomás, Gerardo, Isaac, Manuel

Anticipación

8. *¿Cómo reacciona.....a su canción o juego favorito?*

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. No se interesa,	Alberto	
A. Se ríe o tiene cosquillas anticipadamente.	Tomás	
A. Dice la última palabra o hace la última acción,	Isaac, Lupita	
V. Participa y juega conjuntamente,	Pamela, Juan	Isaac, Lupita, Tomas, Juan,
V. Se da cuenta si cambias una parte.	Gerardo, Manuel	Pamela, Gerardo, Manuel, Alberto.

Responde divertido

9. *¿Qué cosas le hacen reír?*

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. Hacerle cosquillas,	Lupita, Juan, Pamela, Isaac, Tomás, Alberto	
R. Balancearlo en el aire,		
A. Canciones divertidas,	Gerardo, Manuel	Lupita, Juan, pamela, Isaac, Tomás, Alberto, Gerardo, Manuel
V. Contar chistes o bromear,		
V. Decir palabras que para él son groseras		

Responde al "no" negocia

10. *Si tienes que decirle "no", ¿cómo suele responder?*

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. Hace un berrinche	Lupita, Juan, Pamela, Tomás	
A. Sigue pidiendo lo mismo	Alberto, Isaac,	Juan, Pamela, Alberto
V. Lo acepta	Manuel	Manuel,
V. Hace una propuesta alternativa ("sólo una", "mañana")	Giovanni	Lupita, Gerardo, Tomás

1. Si le dices que espere un momento, ¿cómo suele responder?

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. No comprende y sigue pidiendo	Alberto, Lupita, Pamela, Juan, Isaac.	
A. Logra conseguirlo		Alberto, Lupita, Pamela, Juan, Isaac.
V. Espera y vuelve a pedirlo después de un momento	Gerardo, Manuel, Tomás	Gerardo, Manuel, Tomás

C. INTERACCION Y CONVERSACIÓN

Inicia la interacción

1. ¿Hace.....algo para iniciar la interacción?, ¿qué hace?

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. Llama la atención	Isaac	
R. Establece contacto visual	Alberto	
A. Hace un sonido,	Lupita, Juan	
A. Pregunta o señala algo,	Pamela	Isaac, Lupita, Pamela, Juan
V. Llama por el nombre.	Gerardo, Manuel, Tomás	Alberto, Manuel, Tomás, Gerardo

Mantiene la interacción o conversación

1. ¿Qué hace..... cuando le toca el turno de la conversación?

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. Mueve el cuerpo mostrando que está interesado	Lupita, Tomás	
R. Mantiene contacto visual	Alberto, Isaac	
A. Hace sonidos	Juan, Pamela	
A. Usa gestos		
V. El adulto dice "veamos lo que hay dentro de la caja" él dice "sí"	Gerardo, Manuel	Lupita, Tomás, Alberto, Isaac, Juan, Pamela, Gerardo, Manuel

2. ¿Cómo continúa o prosigue la interacción/conversación", ¿puede.....mantener un tema y seguirlo a lo largo de la conversación?

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. un solo turno conversacional	Alberto, Isaac, Lupita, Juan Tomás	
A. varios turnos conversacionales	Gerardo, Pamela	Alberto, Isaac, Lupita, Juan, Tomás, Gerardo, Pamela
V. Indefinidamente	Manuel	Manuel

Inteligibilidad

4. *¿En qué grado se entiende la producción (vocalizaciones, gestos, palabras.....) de.....?*

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. Por la familia más cercana	Alberto, Pamela, Juan, Lupita, Tomás	
A. Por otras personas que conocen al niño (a). El profesor.	Isaac	Alberto, Pamela, Juan, Lupita, Tomás
V. Por extraños: cualquiera puede entenderlo.	Gerardo, Manuel	Manuel, Gerardo, Isaac
V. Dificultad para entender las producciones no contextualizadas.		

Atribución y conocimiento compartido

5. *¿Hay ocasiones en quesaca un tema o comenta algo que no esta relacionado con lo que está hablando o con lo que está ocurriendo?, ¿cómo lo hace?*

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. Introduce el tema como "llovido del cielo"	Alberto, Isaac, Pamela, Juan, Lupita	
R. Se refiere a ello sin explicación	Tomás	
A. Menciona la persona o acontecimiento desconocido sin introducirlo previamente	Gerardo	Pamela, Juan, Isaac, Tomás, Lupita, Alberto
V. Introduce el tema nuevo haciendo una presentación previa	Manuel	Gerardo, Manuel

6. *¿Qué hacecuando quiere agua y tú no puedes dársela porque estas ocupada y a tu lado hay una persona disponible?*

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. No comprende y sigue pidiendo	Alberto, Isaac	
A. Hace una rabieta	Lupita, Pamela, Juan, Tomás	
V. Se dirige a la persona que si puede darle agua	Gerardo, Manuel	Alberto, Isaac, Lupita, Pamela, Juan, Tomás, Gerardo, Manuel

7. Habilidades para hacerse entender. *Si.....está intenta decir algo y no lo entienden ¿qué hace?*

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. Se muestra contrariado,	Alberto, Lupita, Juan	
R. Hace una rabieta	Tomás, Isaac	
A. Lo repite con cuidado intentando que lo entiendan	Pamela	Alberto, Lupita, Juan, Tomás
V. Intenta buscar otra forma de decirlo	Gerardo	Pamela, Isaac
V. Cambia la forma de decirlo	Marco	Marco, Gerardo

8. Petición de clarificación *Sino comprende algo que le han dicho ¿cómo se muestra?*

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. Se muestra desconcertado	Alberto, Tomás	
A. Repite lo que no comprende	Lupita, Pamela, Juan	Alberto, Tomás
V. Pide una explicación "qué" "qué dices", "qué quieres decir".	Gerardo, Manuel, Isaac.	Pamela, Juan, Liliana, Gerardo, Isaac, Manuel

2. Finaliza la conversación. *¿Qué hace para terminar la interacción?*

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. Desvía la mirada	Tomás, Isaac	
R. Se va,	Alberto, Pamela, Juan, Lupita	
A. Cambia de tema		Tomás, Isaac, Alberto, Pamela, Juan, Lupita
V. Lleva la conversación al final.	Gerardo, Manuel	Gerardo, Manuel

3. Participa en una conversación. *Si Quiere participar en una conversación que otras personas están manteniendo, ¿qué hace?*

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. Hace ruidos,	Juan	
R. Permanece de pie inmóvil	Alberto, Tomás	
A. Tira de ti o cuchichea	Pamela, Lupita, Isaac	
A. Habla al mismo tiempo que otra persona	Gerardo	Alberto, Tomás, Juan
V. Participa en la conversación cuanto hay una pausa o guarda el turno de intervención	Manuel	Gerardo, Pamela, Isaac, Lupita
V. Participa agregando nueva información en la conversación		Manuel

4. Conocimiento de las formas socialmente establecidas. *Se trata de saber si utiliza ciertas formas que hacen posible el intercambio comunicativo.*

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. Usa el saludo y la despedida	Pamela, Alberto, Juan, Lupita,	
R. Dice "por favor" para solicitar algo	Isaac	
A. Pide explicaciones cuando no comprende	Gerardo	Juan
V. No hace comentarios sobre la apariencia de la gente		Pamela, Alberto, Lupita, Isaac, Gerardo
V. No usa palabras que son groseras o descorteses	Manuel, Tomás,	Manuel, Tomás

5. utilización de señales extralingüísticas

Se trata de saber si utiliza determinadas señales extralingüísticas para atribuir o reforzar el significado de los mensajes que se reciben y transmiten

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. Utiliza gestos más o menos complejos para dar a conocer sus deseos	Alberto, Tomás, Isaac	
A. La expresión facial acompaña el mensaje comunicativo	Lupita, Pamela, Juan	Alberto, Tomás
V. Volumen, tono, velocidad y ritmo adecuado al mensaje	Gerardo, Marco	Lupita, Pamela, Juan, Isaac
V. Acentúa de forma distinta las palabras que conllevan información nueva.		Gerardo, Manuel

A. CONTEXTO

Interlocutores

1. *¿Hay personas con las que..... prefiere estar o comunicarse?*

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. Padres,	Alberto, Tomás, Isaac, Lupita	
R. Otros miembros de la familia	Juan, Pamela	
A. Profesores, niñeras		Juan, Alberto, Lupita, Tomás
A. Amigos de la familia	Manuel	Pamela
V. Otros compañeros		Manuel, Isaac
V. Extraños	Gerardo	Gerardo

2. *¿La manera de comunicarse de..... cambia según los interlocutores? ¿En qué sentido?*

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. Solo se comunica con una o dos personas	Alberto, Isaac, Lupita, Tomas	
R. Apenas se comunica con otras personas que no sean de la familia cercana.		
A. Se comunica con los adultos que conoce	Manuel	Alberto, Isaac, Tomás
A. Se comunica con otros niños (as)	Juan, Pamela	Lupita, Juan, Manuel
V. Platica con extraños	Gerardo	Pamela, Gerardo

Lugar

3. *¿Dónde es más probable que quiera comunicarse?*

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. En casa,	Alberto, Juan, Lupita, Tomás, Isaac	
A. En la escuela,	Gerardo, Pamela, Manuel	Alberto, Juan, Lupita, Tomás, Isaac
V. En la calle.		Gerardo, Pamela, Manuel

4. ¿En el contexto escolar e más probable que se comunique en?

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. Aula habitual: sesión individual: Sesión grupal. Trabajo independiente.	Tomás, Alberto, Isaac, Lupita	
R. Otras aulas próximas, donde se dan actividades compartidas con otros alumnos (as).		
A. Otras dependencias del centro: comedor, dirección, sala de juegos.		Alberto.
A. Zonas del recinto eterno de la escuela: canchas, pasillos, patio.	Pamela, Juan, Manuel	Isaac, Lupita, Tomás, Juan
V. Alrededores de la escuela: lugares, locales y servicios públicos, locales comerciales.		
V. "Contextos circunstanciales" (excursiones, visitas a museos)		
V. Tiempo libre.	Gerardo	Pamela, Manuel, Gerardo

Hora

5. ¿Cuándo es más probable que se comunique?

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. A la hora de cambiarse: bañarse, vestirse	Juan, Isaac, Lupita	
R. Cuando está solo, antes de dormir.		
A. A la hora de comer.	Pamela	
A. Al salir del colegio		
A. A la hora de acostarse	Alberto, Tomás	
V. A la hora de contar cuentos	Manuel	Lupita, Manuel, Alberto, Tomás
V. Mientras juega con los amigos (as).	Gerardo	Juan, Pamela, Isaac, Gerardo

Tema

6..... *prefiere hablar sobre:*

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. Lo que está haciendo en ese momento	Isaac, Juan, Pamela, Tomás	
R. Lo que el interlocutor está haciendo	Lupita	
A. Sus juguetes favoritos, su comida favorita, su cuento favorito.	Gerardo	
V. Los programas de T.V.	Alberto, Manuel	
V. Sus amigos		Juan, Pamela, Lupita, Alberto, Manuel, Gerardo, Tomas, Isaac.

Interacción con iguales

7. *¿Cómo se comunica con los compañeros de la misma edad?*

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. De ninguna manera, prefiere jugar solo	Isaac	
R. Mira a los niños (as)	Alberto	
A. Se comunica usando gestos o quitándole las cosas,	Juan, Pamela, Lupita	
A. Le gusta jugar al lado de otros niños (as) pero no interacciona	Tomás	
A. Se comenta cosas a sí mismo acerca del juego y ocasionalmente		
V. Hace algún comentario al otro niño (a).	Gerardo	Gerardo, Alberto
V. Le comunica al otro niño (a) lo que está haciendo.	Manuel	Tomás
V. Sugiere un juego, por ejemplo "jugar a la pelota"		Isaac, Liliana
V. Explica a otros niños (as) cómo jugar		Pamela, Liliana, Manuel

Los libros como contexto favorecedor de la comunicación

8. Si estás mirando con él un cuento conjuntamente, ¿qué hace?

Respuestas	Antes del programa	Después del programa
R. Señala un objeto familiar.	Lupita, Juan, Pamela	
R. Responde a la pregunta ¿qué es esto?	Isaac, Tomás	
R. Responde a la pregunta ¿qué está haciendo?		
A. Señala y nombra cosas espontáneamente	Alberto	
A. Habla acerca de lo que está ocurriendo en las imágenes	Marco	
V. Se da cuenta si cambias una palabra o si no cuentas un episodio	Gerardo	Lupita, Isaac, Tomás
V. Conoce de memoria las partes de algunos libros		Alberto, Pamela, Juan, Gerardo
V. Narra el cuento que acabas de contarle (inicio, nudo y desenlace)		Manuel