



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Pedagogía

Programa didáctico para la intervención educativa en los trastornos de la comunicación, en espacios de educación no formal.

Tesina

Que para obtener el título de Licenciada en Pedagogía

Presenta:

Karen Galicia Cedillo

Asesora: Mtra. Ana Bertha Murow Troice

Ciudad Universitaria, Ciudad de México, 2018.





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.

Dedicado a mi familia:

A mi mamá y papá María Luisa y Alberto.

A mi hermano Alder, para honrar su vida y a
mis hermanas Montse y Marlem.

A Nito y Beto.

Y para Alder, Lupita, Lysander, Leo, Fany,
Matilde, Rafa, Luisa y Lysandro.

Los amo a todos.

Agradezco profundamente a:

Dios: Por darme la vida y por amarme.

La Universidad Nacional Autónoma de México por recibirme y abrazarme.

Mamá: Por ser la persona a través de la cuál vine a la vida y por enseñarme que el amor es lo más importante; por tus cuidados, tu apoyo; por darme una formación profesional, una trayectoria de éxitos y por tus pláticas sobre la tesina.

Papá: Por amarme mucho, mostrarme lo valioso que es el trabajo y compartirme tu gusto por el; por preocuparte por mi titulación y apoyarme. Sobre todo por permitirme acompañarte en muchos caminos de tu vida, durante todas las etapas de la mía.

Hermano Alder: Por demostrarme su amor y ser un hermano que siempre nos amó, por haber sido un gran hombre y enseñarme a ser fuerte y valiente, a disfrutar y aprovechar la vida. Por compartir tanto con toda mi familia. Le agradezco sus consejos, su sinceridad, su visión, su alegría, su amor y querer lo mejor para mí y para mis hermanas.

Hermana Montse: Por ser mi hermana, por cuidarme y por ser un ejemplo de vida desde que somos pequeñas, por demostrarnos a todos la pasión que tienes por la enseñanza. Gracias por mostrarnos la nobleza y la alegría que hay en tu corazón; y por acercarme a la Terapia de Lenguaje.

Hermana Marlem: Por ser mi mejor amiga, escucharme y brindarme palabras sabias y llenas de amor, por ser bondadosa, estar siempre para mí, acompañarme en mi vida y abrazarme en la tuya; por las actividades que hacemos juntas y porque escuchas mis consejos y todo lo que tengo que decir. Por abrir tu corazón y tu vida para mí.

A mis sobrinos: Lysander, por compartirme su alegría, inteligencia y dedicación; Estefany Marlem, por compartirme su espontaneidad, su empatía, su inteligencia y por preguntarme siempre por la tesina; Rafael Itzae por compartirme su amor por la naturaleza, su inteligencia y su creatividad; y Lysandro por amarnos mucho a todos en la familia; también a mis sobrinos Alder, Jennifer Guadalupe, Leonardo Alexander, Matilde y Luisa; por ser parte valiosa de mi sistema familiar.

A todo mi sistema familiar, en especial a mi bisabuelo paterno, a mis abuelas Carmelita y Juana; mis tías Vero, Esperanza, Genoveva, Francisca, Alicia y Gila; y mis tíos Rafael y Pablo.

A Esteban Isidoro: Por estar siempre acompañando y apoyando mi proceso de crecimiento personal. Gracias por ser una persona especial en mi vida y por creer en mí.

A todas las maestras y maestros que han sido parte de mi formación. Recuerdo con cariño a mi maestra de segundo de preescolar, Luz; de primero de primaria, Elvira; mi maestro de Física en la secundaria, Francisco; y del CCH: Alejandra Arana de Latín, Alfredo Hernández Máqueda de Taller de Lenguaje y Pedro Olea Franco de Investigación. Del Colegio de Pedagogía: la maestra Luz del Carmen Sánchez, de Conocimiento de la infancia; Sara Gaspar, de Iniciación a la investigación; Janett Rivera, de Organización educativa; Vasija, de Conocimiento de la adolescencia; Glenda, de Historia; Joaquín Santana Vela, de Historia de la Educación en México; Martha Erika Estrada, de Sistema Educativo Nacional, María de los Ángeles Valle, de Sociología de la Educación; Cecilia Ayometzi, de Didáctica, Ofelia Eusse, de Didáctica y práctica de la especialidad; Rebeca Caballero, de Filosofía de la educación. Y a mi maestra de Educación para la Salud en Técnicas de la Educación extraescolar. De la Facultad de Contaduría y Administración, a las maestras; Mildred Almaguer, de Liderazgo y Dirección; y Karla Jiménez, de Programación neurolingüística.

A Javier y a la Maestra Mayagoitia, por provocar visualizarme en el examen-ceremonia para titularme; con las que inicié este proceso. Por inspirarme a creer en mí.

A mi sínodo: Mtra. Ana Bertha Murow Troice, por creer en mí, por recibirme y brindarme su apoyo; a la Mtra. Cecilia Montiel Ayometzi por acompañarme, formarme, guiarme y apoyarme desde el proyecto; a la Lic. Flavia Yenisei Otañez Torres; a la Dra. Reyna Elena Calderón Canales y a la Mtra. Elsy Margarita Quijano Barahona; por sus excelentes participaciones y por ser parte de mi crecimiento con este proceso.

A mis amigas y amigos: Mónica, por cuidarme siempre; Lilian, por mostrarme un camino de fe; Chuchis y Greysi por divertirnos juntas; Mary Cruz, por ser parte de bellos recuerdos y buenos aprendizajes, María Fernanda, por ser un buen ejemplo y a Emmanuel, por compartirme su visión en la vida. A Edwin, Alejandra, Jorge, Ana, Ángel, Willie, Sara, Chuy, Jannine, Itzel, Mariana, Tania, David, Gustavo, Gera, Cinthya Paola, Amner Ulises, Oscar, Omar, Laura, Jazmín, Itzel, Julio César, Jair, Edgar Ulises, Rodolfo, Nancy, Gisela, Eliana, Almendra, Alma Karina, Saudi, Miguel, Cinthya, Lucía, Esteban Solís, Liliana Garín, Adriana y Daniela.

A Ozziel Escárcega: Por llegar a mi vida en el momento preciso y ser mi ángel.

A Mis maestros de vida: Carmen, por enseñarme a seguir siempre hacia adelante, Sergio Barrientos, por enseñarme que puedo cumplir todos mis sueños y José Caballero, por hacer demostrarme a mí misma que lo puedo hacer.

Índice

Introducción	2
Capítulo 1 Educación No Formal	6
1.1 Definición de Educación.....	7
1.1.1 Características de la Educación	11
1.2 Modalidades de Educación	14
1.2.1 Educación Formal	17
1.2.2 Educación No Formal.....	18
1.2.2.1 Definición de la Educación No Formal	18
1.2.2.2 Características de la Educación No Formal	19
1.2.3 Educación Informal	21
1.3 Ámbitos de aplicación en la Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación	23
Capítulo 2 Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación	28
2.1 Definición Lenguaje.....	29
2.2 Desarrollo del Lenguaje en el niño	34
2.2.1 Etapa prelingüística.....	35
2.2.2 Etapa lingüística	37
2.3 Trastornos de la Comunicación	39
2.3.1 Trastorno del lenguaje	41
2.3.2 Trastorno fonológico	42
2.3.3 Trastorno de la fluidez de inicio en la infancia (tartamudeo) ...	43
2.3.4 Trastorno de la comunicación social (pragmático)	45
2.3.5 Trastorno de la comunicación no especificado	46
2.4 Terapia de Lenguaje	46
2.4.1 Definición de Terapia	46
2.4.2 Definición Terapia de Lenguaje	47
2.4.3 Clasificación de la Terapia de Lenguaje	48
2.4.3.1 Modelo Médico	48
2.4.3.2 Modelo Terapéutico	51
2.4.3.3 Modelo Educativo.....	52
2.5 Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación	53
2.5.1 Conceptos clave de la Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación	54
2.5.2 Características de la Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación	56
2.5.3 Funciones de la Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación	57

Capítulo 3 Jean Piaget, David P. Ausubel y la Teoría Constructivista	60
3.1 Generalidades de la Teoría Constructivista	60
3.2 La Teoría del desarrollo de Jean Piaget	61
3.2.1 Estadios del desarrollo	66
3.2.1.1 Estadio sensorio-motriz.....	67
3.2.1.2 Estadio preoperatorio	70
3.2.1.3 Estadio operatorio concreto	72
3.2.1.4 Estadio operatorio formal.....	72
3.2.2 El aprendizaje del lenguaje según Jean Piaget	73
3.2.3 Las aportaciones del interaccionismo de Jean Piaget.....	74
3.3 La teoría del aprendizaje significativo de David P. Ausubel.....	76
3.3.1 Tipos de aprendizaje	78
3.3.1.1 Aprendizaje de representaciones	78
3.3.1.2 Aprendizaje de conceptos.....	78
3.3.1.3 Aprendizaje de proposiciones	79
3.3.2 El lenguaje y el aprendizaje según David P. Ausubel	81
3.3.3 Las aportaciones del interaccionismo de David P. Ausubel	85
Capítulo 4 Aspectos para la planificación del programa educativo.....	88
4.1 El Programa en los niveles operacionales de la planificación.....	88
4.2 Planificación y Programa	90
4.2.1 Una metodología para la elaboración de programas, según Ezequiel Ander-Egg.....	92
4.3 Planificación desde la Educación No Formal.....	96
4.4 Planificación desde el Modelo Educativo para Intervención en Trastornos de la Comunicación	97
4.5 Planificación desde la Teoría Constructivista	98
4.5.1 Propuesta para la organización de contenidos desde la teoría del Constructivismo Psicogenético de Jean Piaget	99
4.5.2 Propuesta para la organización de contenidos desde la Teoría del Aprendizaje Significativo de David P. Ausubel.....	101
Capítulo 5 Propuesta de programa didáctico para la Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación	106
5.1 Desarrollo del programa didáctico para la Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación	106
5.2 Programa de Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación.....	110
Conclusiones	162
Referencias.....	166

Introducción

El conocimiento acumulado por la humanidad se ha transmitido a las sociedades para satisfacer las necesidades que tienen del saber y seguir evolucionando; una de las formas a través de la cuál se ha realizado es la enseñanza; para la cuál ha sido necesario a su vez, el proceso de la planeación, éste último ha contribuido en la construcción del nuevo conocimiento.

La planeación forma un campo multidisciplinario que contribuye en la estructura de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; crea expectativas de cambio y en el mejor de los casos, su aplicación las supera y plantea nuevos retos.

La planeación guía hacia el proceso de acción, por ello su presentación a través de los programas, ha de asegurar de la mejor manera el logro de los fines que se pretenden alcanzar de acuerdo al contexto en que se propone.

En el campo de la Pedagogía la planeación resulta ser central para la tarea del pedagogo y la pedagoga; éste proceso se encuentra presente en cada tarea, al ser parte de todas las áreas y ámbitos de educación; también busca la armonía entre los elementos multidisciplinarios, porque sus fines van hacia el mejoramiento del ser humano.

En la presente tesina se propone un proceso de planeación en el que se han conjugado elementos de diferentes disciplinas impulsando el desarrollo de comprensión de la problemática educativa, y plasmándolo en un programa para la Intervención en los Trastornos de la Comunicación desde una visión pedagógica.

La importancia de un programa dirigido a personas con estos trastornos radica

en que la comunicación es la forma de comprender al mundo y de recrearlo, es el proceso que define al ser humano y a la vez le permite evolucionar.

El lenguaje hablado es el más usado para comunicarse, y comúnmente se desarrolla en los primeros años de vida. Varios autores han descrito el proceso del desarrollo del habla; por ejemplo; la teoría constructivista de David P. Ausubel dice que el lenguaje es una forma de percibir y representar la realidad, que es la forma en que el ser humano expone su conocimiento. Piaget enfatiza que el lenguaje es la representación de acciones realizadas, aunque puede ser un indicador engañoso de la inteligencia de un infante porque puede darse un caso en que el niño no tenga desarrolladas las habilidades del lenguaje hablado y ello le impida evidenciar sus conocimientos a través del habla.

Cuando los factores que son necesarios para el desarrollo del habla en una persona no están en plenitud, es posible que haya presente uno de los trastornos de la comunicación; es ahí donde se conjugan los procesos que guían ésta tesina: el de la planeación con la propuesta de intervención educativa en dichos trastornos, para actuar a favor de que la persona desarrolle el habla y logre comunicarse. A lo largo del siguiente texto se presenta dicha unión, la tesina está compuesta por cinco capítulos: primero, Educación No Formal; segundo, Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación; tercero, Jean Piaget, David P. Ausubel y la teoría constructivista; cuarto, Aspectos para la planificación del programa educativo; quinto y último capítulo, Propuesta de programa didáctico para la Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación.

En el **primer capítulo** se presenta la **Educación No Formal**; porque los

programas educativos como el que se procura desarrollar con base en la investigación, se insertan en una de las modalidades de educación, sea Formal, No Formal o Informal. Dado que la atención relacionada a los trastornos de la comunicación se encuentra entre los límites de la Educación Formal se establece de mejor forma en la modalidad No Formal, que es la referida a las acciones sistematizadas, extraescolares y con una intencionalidad expresada en un programa educativo, que no responde a un sistema oficial de educación; en función a las actividades y los espacios que manifiesta se consideran con mayor pertinencia a la intervención educativa en los trastornos de la comunicación.

Teniendo un marco de la modalidad de educación en donde desarrollar la planeación del programa, se presenta el **segundo capítulo: Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación**, en el que primero se refiere la definición de lenguaje para continuar mostrando las etapas que integran el proceso de su desarrollo en el niño y después identificar cuáles son los trastornos que llegan a presentarse y sus características, así como, las perspectivas profesionales que tratan estos trastornos, como son: la médica, la terapéutica y la intervención educativa. En éste capítulo se fundamenta la perspectiva de intervención del programa educativo.

A continuación, en el **tercer capítulo, Jean Piaget, David P. Ausubel y la teoría constructivista**; se expresa el fundamento teórico para los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se sugieren en el programa. La teoría constructivista sostiene que el sujeto es quien construye su conocimiento con base en nueva información y mediante una actividad de interacción, ésta teoría abraza a varios autores entre los que se encuentra Jean Piaget y David P. Ausubel.

La teoría de Jean Piaget describe las etapas del desarrollo por las que un ser humano ha de pasar desde su nacimiento para llegar a una etapa de madurez intelectual, que llamó estadio operatorio formal. La teoría de David P. Ausubel describe el proceso de aprendizaje significativo y desarrolla su complejidad explicando los tipos de aprendizaje y sus fases.

Asumiendo el marco de la modalidad de educación en donde desarrollar la planeación del programa, la definición de los trastornos de la comunicación con la perspectiva de intervención del programa educativo, y el fundamento teórico para los procesos de enseñanza y de aprendizaje; continua el **cuarto capítulo, Aspectos para la planificación del programa educativo** en el que se muestra que el diseño y la elaboración de un programa tienen bases pedagógicas. De la diversidad de propuestas para el proceso de planificación, la metodología de Ezequiel Ander-Egg se presenta en este capítulo como una forma sistemática de planificar a través de cuatro momentos que se complementan permanentemente, estos son: el momento analítico/explicativo, el momento normativo, el momento estratégico y el momento táctico/operacional.

En el **quinto y último capítulo** se despliega la **Propuesta de programa didáctico para la Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación** que es la aplicación de la metodología de planificación en relación a los conceptos de la Educación No Formal, la intervención educativa en los trastornos de la comunicación y las teorías constructivistas.

Se procura como resultado al proceso de investigación que se presenta durante la tesina, una propuesta de programa educativo para el desarrollo de habilidades del lenguaje y de las funciones de la comunicación.

Capítulo 1 Educación No Formal

El capítulo “Educación No Formal” es un panorama histórico acerca de la evolución del concepto de la Educación y de cómo surgieron sus modalidades. Muestra para comenzar, una característica del ser humano; la educabilidad, que da posibilidad de tener un segundo nacimiento; y de ahí en parte, que la educación haya evolucionado y se haya diferenciado en tres modalidades: la Educación Formal, la Educación No Formal y la Educación Informal; y expone lo importante de la escuela como institución que ha aportado a la estructuración de un sistema educativo y que ha posibilitado la práctica del pensamiento de los diversos modelos.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje son parte esencial de la acción que transforma al hombre y en ellos el educando y el educador son las personas alrededor de las que gira toda la acción.

El educando define la temática en el caso de la educación no formal, pues ésta atiende a la necesidad de una población en específico; de las necesidades que presenta el educando se forma la visión de la planeación, por ejemplo, en la Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación, la necesidad es el uso conveniente y apropiado del lenguaje; y de ahí surgen el proceso de enseñanza, así como las estrategias y tácticas a emplearse para fomentar el proceso de aprendizaje en el alumno.

El capítulo finaliza con un marco de referencia de los espacios de la Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación, en México; englobando su pluralidad en tres ámbitos; también especifica a qué tipo de educación se relaciona y por qué.

1.1 Definición de Educación

Las disciplinas que tienen como objeto de estudio la educación han sido llamadas en su conjunto Ciencias de la Educación; una de estas es la Pedagogía, en torno a la cuál acontece ésta tesina; existen otras disciplinas que tienen su propio objeto de estudio aunque desde su perspectiva se encuentran ligadas a este fenómeno, es en ello que se diferencian de la Pedagogía; algunas son la Psicopedagogía, la Sociología de la Educación, la Historia de la Educación y la Administración educativa.

Para entender el significado del término *educación* es necesario recordar aspectos históricos y filosóficos: la palabra viene de los términos en latín **educare** y **educere**; después en el siglo II a. C. fue articulado por Marco Tulio Cicerón al concepto griego *Paideia* con el término *Humanitas*, con lo que se dio origen al humanismo entonces el concepto comenzó a referirse al elevar del espíritu humano; (Camino y Murua, 2012), afirman: “La palabra educación no comenzó a emplearse hasta el siglo XVIII, coincidiendo con el surgimiento de los sistemas educativos nacionales” (p. 4).

Etimológicamente **educare** significa criar, nutrir, amamantar, alimentar, guiar, conducir; refiriéndose al cuidado y protección de las y los niños y en el que el conocimiento está en forma completa en el educador y hay que dársela al educando. En cambio, **educere** significa sacar, extraer, dar a luz, hacer salir, realizar el camino de dentro hacia fuera; refiriéndose a que el educando junto con la estimulación del educador va adquiriendo responsabilidad en su proceso de aprendizaje, así como desarrollando y mostrando lo mejor de sí mismo, (Camino y Murua, 2012).

Con las definiciones anteriores se puede mostrar que la figura del educando y del educador son indispensables en la tarea de la educación y que ha sido así desde el

surgimiento de ésta; en torno a estos roles encontramos la esencia de dos modelos que se desarrollaron y que guían el entendimiento y la evolución de las teorías de la educación: el primero, es el modelo Directivo o de Intervención, en el que entran las teorías clásicas con características de autoridad, disciplina e instrucción; y el segundo, es el modelo No Directivo o de Desarrollo, en el que se encuentra a las teorías de la Escuela Nueva y otras corrientes posteriores, con características como la libertad, la autonomía y la creatividad.

Ya desde los griegos se estableció el concepto de educación como el medio para trascender las limitaciones del tiempo y del espacio, concepto que no ha dejado de estar vigente aunque surgieron después otras posturas innovadoras, los griegos ya ponían énfasis en el desarrollo del lenguaje hablado y escrito; y lo hacía también al mundo de las ideas; pensaban que eran las que hacen transformar al hombre y por lo tanto lo hacen libre; en cambio, a otras actividades como la elaboración de las artesanías no las consideraban para hacer libre a un hombre.

Se estableció una institución para impartir la educación: la escuela; que fue el lugar para el cuál se reservaban los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, hasta principios del siglo XXI en que surgieron nuevos espacios y formas educativas. El desarrollo de la escuela comenzó en los griegos, en donde se reunían pequeños grupos de pensadores y al que se fueron agregando elementos por parte de cada cultura de occidente a la que se extendió; dando como resultado esta institución como hoy en día se conoce todavía con el libro de texto, alumnos en el aula y aprendiendo contenidos como la escritura, la recitación, contar...y los maestros frente a grupo; recientemente ha incluido otras formas de conocer al mundo que resultan más

actuales, como el uso del e-book, por dar un ejemplo.

La diferencia del modelo de escuela griego al actual radica significativamente en que se ha institucionalizado y se ha extendido buscando llegar a toda la población posible, por lo que ahora es de interés público, se ha organizado, descentralizado y racionalizado tanto como ha sido posible; surgiendo variedad de posturas: unas más conservadoras, otras más liberales y otras más radicalistas que quieren orientar todo el pensamiento y la práctica educativa.

El concepto de educación ha sido bastante explorado a lo largo del tiempo, de acuerdo con Rufino Blanco, (citado en Camino y Murua, 2012) en su enciclopedia de 1930 refiere que para entonces había 184 definiciones para la palabra educación.

Este concepto ha sido entendido desde diferentes perspectivas a lo largo de la historia; principalmente la filosófica, la psicológica y la sociológica; que han concedido explicaciones y teorías respondiendo a la época, experiencias e investigaciones dadas por sus autores y que sin duda, al ser revolucionarias en su momento, provocaron debates que las validaron o revocaron; de ellas se desprendieron a su vez, nuevas formas de explicar el fenómeno; que buscan en su mayoría, superar a las que se encuentren vigentes. Así el pensamiento educativo se ha modificando constantemente; se presenta la siguiente tabla como muestra de que en el pasado hubo pensadores con ideas conservadoras como las de Platón o Aristóteles, liberales de Rousseau y Dewey; y otros con ideas progresistas que sin dudar han influido en el cambio del fenómeno como lo conocemos hoy en día (Tabla 1).

Tabla 1.

Conceptos de educación.

PENSADOR	CONCEPTOS DE EDUCACIÓN
PITAGORAS	Es la formación armónica del hombre.
PLATON	Es el acto de formar al cuerpo y al alma con toda la belleza de que se es posible.
ARISTOTELES	Es la formación integral del ser humano. Busca su excelencia.
QUINTILIANO	Es el proceso de hacer al hombre lo menos imperfecto posible.
TOMAS DE AQUINO	Es el agente externo que pone en movimiento las potencialidades del alumno.
JHON LOCKE	Es el desarrollo del autocontrol. Se educa el carácter y la inteligencia con las ideas de significación universal.
JUAN JACOBO ROUSSEAU	Es el desarrollo armónico de la personalidad. Se llega a formulaciones científicas, la educación se vuelve laica y popular.
EMMANUEL KANT	Es la disciplina de la ética para la moralización del hombre.
PESTALOZZI	Es la formación armónica del hombre y la preparación para las circunstancias sociales e históricas, unido a la instrucción y el trabajo.
HERBART	Es el desarrollo de las capacidades humanas para alcanzar la autonomía y la libertad, con base científica en la psicología y la ética.
NIETZSCHE	Es la formación de hombres fuertes para que se conviertan en superhombres.
KARL FRIEDRICH KRAUSE	Es la cultura gradual y armónica del espíritu. Visión democrática y liberal.
SIMON RODRÍGUEZ JOSÉ MARTÍ EUGENIO DE HOSTOS	Es la formación del hombre en todas sus dimensiones: intelectuales, afectivas, sociales, éticas y artísticas. Educación liberadora.
LEV VIGOTSKY	El lenguaje es importante. Énfasis en lo histórico-cultural.
DURKHEIM	Es una socialización metódica de las nuevas generaciones.
DEWEY	Es la suma total de procesos por medio de los cuales la comunidad, trasmite sus poderes y sus objetivos a fin de asegurar su propia existencia y su continuo desarrollo.
LARROYO	Es el fenómeno mediante el cuál el individuo se apropia más o menos de la cultura de la sociedad en que se desenvuelve, adaptándose al estilo de vida en donde se desarrolla.
PAULO FREIRE	El desarrollo en el educando; de la actitud y habilidad de problematizar la realidad.
EDGAR MORÍN	Proceso complejo de construcción de conocimientos, a través de experiencias histórico-sociales.
MICHEL FOUCAULT	Trasmite los modos de la experiencia del sujeto consigo mismo. Invita a conocerse y ocuparse de sí mismo.
BOURDIEU	Es el proceso que produce cierto capital lingüístico y cultural que aventaja el desarrollo académico, social y cultural.
GIROUX	Un reconocimiento de cada ser humano en sus más plenos derechos, reconociendo las diferencias y defendiendo el pluralismo.

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de (Escobar E.; 1975; Rojas C. 2010).

Para esta tesina, la Educación está cercana al término latín ***educere***, en el cuál el educando extrae el conocimiento a través de la realización de un camino que guía el educador, mismo que representa el dar a luz al conocimiento.

La educación es una acción complementaria entre el conocimiento, el educando y el educador; es el medio a través del cual el hombre conoce, crea y transforma las ideas. El pensamiento es el principal motor de la educación y le siguen las acciones que sustentan y que de ella surjan; a través de las ideas es como el hombre transforma al mundo físico y cultural, y se transforma a sí mismo como individuo y parte de una sociedad, es decir, en esencia, la educación es la transformación del hombre a través de las ideas, así el hombre encuentra su propia armonía y se prepara para desarrollar sus potencialidades y convertirse en hombre, en ciudadano del mundo.

La educación es un proceso que trasmite saberes de toda la humanidad y que produce otros nuevos y si bien cada que se pone en práctica se justifica en ciertos fundamentos filosóficos; la educación debe buscar siempre los bienes mayores como humanidad, buscar la mejora de las capacidades humanas y la formación moral de todos los individuos tanto como su autonomía y su libertad.

1.1.1 Características de la Educación

Los seres humanos poseemos una *propiedad intrínseca* a nuestro propio ser, que es la *educabilidad*, misma que nos convierte en sujetos *educables* - proclives a ser mejores, a crecer como personas-. En virtud de esto podemos hablar de *educación* en el ser humano, Cuellar H. (2012).

La **educabilidad** es una característica del hombre, (Cuellar, 2012; Savater, 1997) coinciden que ésta lo distingue de otros seres vivos. Savater F. (1997) refiere que es a través de ella que el ser humano tiene su segundo nacimiento. Ni las plantas ni los otros animales son educables, ellos, por sus características genéticas alcanzan

su madurez y son cuestiones de instinto las que guían su vida y la crianza de su descendencia; en cambio, al ser humano es necesario que a las cuestiones biológicas se sumen elementos de socialización que le darán la madurez, es decir, el segundo nacimiento; y además, es importante puntualizar, esta característica no se termina en alguna etapa o alguna edad, sin importar cuántos años tenga una persona, sigue conservando la capacidad de aprender, la educabilidad.

Son la familia, primero, y después la escuela, las instituciones de la educación del ser humano por las que se da el proceso de socialización en su nivel primario y secundario, respectivamente (Camino y Murua, 2012). Cuando no se recibe educación no se puede dar el segundo nacimiento, y desde el primero de estos, los seres humanos vamos aprendiendo conocimientos que nos configuran como persona, que nos humanizan.

En la educabilidad existen tres planteamientos sobre qué tanto puede aprender un sujeto; su esencialidad, individualidad, exclusividad, intencionalidad, permanencia y receptividad se entremezclan para poder explicarlo, estos planteamientos son: el optimismo pedagógico, que dice que todo se puede aprender; el pesimismo pedagógico, que dice que el sujeto está condicionado a las cuestiones biológicas o sociológicas, que determinarán lo que aprenderá; y el realismo pedagógico, que es una postura ecléctica de las anteriores, (Camino y Murua, 2012). El primer nacimiento corresponde a la naturaleza, y el segundo a la educación y la cultura; como se explica, las cuestiones biológicas son importantes; las de la cultura y la educación, también; no puede haber segundo nacimiento sin una de ellas; en el segundo nacimiento el ser humano se complementa a sí mismo; y supera su condición natural como animal, es

decir, que conserva las características físicas que le permiten la supervivencia; sin embargo, su vida trasciende a través de la educación y de la cultura, mismas que le dan pertenencia al mundo físico y el de las ideas, convirtiéndose así en hombre.

La intencionalidad y la permanencia son características a su vez de la educabilidad. La intencionalidad por una parte, se refiere a las posibilidades con las que se encuentran tanto el educador como el educando y las elecciones que hacen entre estas, existe siempre una decisión en todo el proceso de la educación; y la permanencia se refiere a la continuidad: que es un proceso que dura toda la vida.

Las características de la educación son la **acción-intervención**, el proceso que ocurre entre el educando y el educador; y entre ellos, como en cualquier proceso de socialización; el **proceso de comunicación**, fundamental del ser humano, en el que básicamente se encuentra la función receptiva; y los **procesos de enseñanza y de aprendizaje**, al ir entendiéndolos se va formando más el concepto; cada uno de estos momentos tiene su complejidad en sí mismo, y habría que apuntar un capítulo para mostrarlo, aunque no es el cometido en este texto. De forma general, se apunta que estos procesos tratan de la sistematización, la estructuración, la flexibilidad del sujeto, las cuestiones de cómo se enseña a través de métodos, técnicas, etc., la formación, los contenidos, el sentido de enseñar y de aprender, la figura del docente y la del alumno; es decir, agrupa formas de saber, de querer y de saber hacer, Gimeno J. (2013).

Con las características que se han mostrado, se expresa la definición de partida: en síntesis, y de acuerdo con (Bowen y Hobson, 1986), la educación es el término que se utiliza para llamar a la acción por la cuál se busca transformar al hombre. Entendiendo que pone su atención más allá de los procesos de enseñanza y de

aprendizaje que pueden darse en cualquiera de sus modalidades (que se reconocen más adelante), en diversos espacios; es decir, se puede aprender dentro o fuera de la institución llamada escuela porque la educación centra su atención en las innovaciones al pensamiento y en la acción.

No se puede llamar educación solo a lo que se trasmite del pasado aunque se incluye todo el conocimiento que de la humanidad ha surgido, algo que también es interesante y beneficioso, es el nuevo conocimiento que de ahí se desprende para la transformación del hombre y de la sociedad, sin ser tampoco pretensioso o una utopía; integrando en cambio racionalidad, científicidad, laicismo, crítica y diálogo... porque la educación es plural en sus fines, en los procedimientos, en cuanto a los métodos de investigación que utiliza, en la valoración que hacen de ella los usuarios y las familias y grupos sociales, Gimeno J. (2013).

El concepto de educación se amplía de su connotación de socialización a la idea de trascendencia, (Bowen y Hobson, 1986). Incluye en primer aspecto a la persona, para poder después abrazar a la sociedad; pues como apunta Gimeno J. (2013) la educación es un derecho del ser humano, que es igual para todos, y que esa condición es un *a priori*.

1.2 Modalidades de Educación

La educación ha pasado de alfabetizar sin un sistema formal, a formalizar todo tipo de aprendizajes para la vida (Bowen y Hobson, 1986). Y es que la evolución del pensamiento y la práctica educativa en los diversos espacios, permitió que la educación ampliara sus horizontes transformándose de esta forma en extraescolar; es

decir, que el proceso de enseñanza, el proceso de aprendizaje y los programas educativos, salieron del contexto del aula escolar para atender a la necesidad que surgió, de formarse en nuevos conocimientos que existían pero no se en la escuela no se formaba para ellos, o de aprender en edades distintas de las que se establecían para acudir a ella.

La escuela es una institución de formación educativa, el término tiene orígenes griegos con la *scholé* y latinos con la *schola*, de los que se entiende como una actividad de reunir a personas dedicadas al cultivo del pensamiento, un lugar donde se enseña y se aprende una doctrina; y luego surgió la escuela moderna enfocada a la técnica; como efecto de la revolución industrial, la extensión de masas, las exigencias del trabajo y la necesidad de nacionalismos, (Camino y Murua, 2012).

En la escuela acontece una selección de contenidos para ser aprendidos de acuerdo con cuestiones que están basadas en la etapa evolutiva de los educandos; con los conocimientos generales que se necesitan en cada nivel educativo; y con cuestiones del tiempo que se dispone para el trabajo en las aulas; que además responden a las sugerencias de organizaciones mundiales y a los sistemas de educación según la interpretación de cada gobierno.

Para esta institución la demanda educativa se vio rebasada al surgir la necesidad social de aprender sobre nuevos conocimientos (otros que no se enseñaban en ella) y en otras edades a las establecía, además de que los avances tecnológicos tuvieron relevancia evidente; al verse limitada para atender a esas necesidades, se abrieron oportunidades para la formación en general y comenzó la educación extraescolar. Además de que surgieron otras instituciones que abrieron sus espacios

como fueron las bibliotecas, ludotecas, museos, etc., que tenían por una parte el potencial de ser un espacio para la educación y por la otra la necesidad de formar en ciertos saberes a las personas que acudían a ellas; éstos espacios buscaron cubrir la necesidad principalmente porque ésta no fue dada en la educación formal.

Una vez rebasado el límite de las escuelas ya fue necesario estar dentro de un aula escolar para aprender; hoy en día este proceso sucede en una ludoteca, un hospital, lo mismo que en una biblioteca o en un club deportivo. Aunque es importante señalar que no se aprenderá lo mismo en una ludoteca que en un club deportivo haciendo referencia a los contenidos, pues cada contexto lleva implícito un cierto cúmulo de conocimientos que le están relacionados directamente, mismos por los que las personas acudirán a estos lugares en su búsqueda de ser aprendices de dichas actividades. Por esta razón se presentan en este capítulo las modalidades de la educación.

Quintana J. (1991) argumenta dos razones sobre el surgimiento de la educación extraescolar: primero, que la educación ha ampliado su objeto en la dimensión institucional; segundo, que la sociedad obliga cada vez más a intervenir en campos más numerosos. Al surgir las posibilidades de ser extraescolar empezaron a hacerse notar nuevas propuestas en entorno a las siguientes preguntas: ¿En dónde, cuándo y hasta qué edad se puede recibir educación? y ¿Qué se puede enseñar y qué se puede aprender?; dando respuesta a las preguntas en los siguientes párrafos, se pretende explicar el porqué se distingue a la educación en tres tipos.

Al diferenciar la educación formal y la educación extraescolar, también se hizo necesaria la distinción y el reconocimiento de los aprendizajes que tenemos en la vida

diaria; estos últimos son los que otras personas nos enseñan comúnmente, sin intencionalidad ni planeación o también sin prever algún método o una técnica de aprendizaje; son los que aprendemos de otras personas aunque no nos lo estén enseñando directamente, son los que aprendemos de los medios de comunicación y de la sociedad. Ninguno de estos aprendizajes responde a un programa educativo.

Coombs (citado en Sarramona, Vázquez y Colom, 1998) hizo la distinción de la educación en los siguientes tres tipos:

1. Educación formal
2. Educación no formal
3. Educación informal

La Educación Formal se designó a la que se lleva a cabo en un proceso específico, organizado y sistematizado dentro de la escuela; el término de Educación No Formal se asignó a la educación extraescolar, la que está organizada pero no sistematizada, que en la actualidad tiene amplios horizontes de desarrollo en las sociedades del mundo; y con el término de Educación Informal se llamo a los aprendizajes, por llamarlos así, de la vida diaria.

En seguida se describen los tres tipos de educación para entender porqué ésta investigación está centrada en la Educación No Formal.

1.2.1 Educación Formal

Esta modalidad de la educación es sistematizada y escolar, se adjunta a un sistema de educación oficial que incluye un programa educativo de intervención intencionada; que

se imparte en una institución con ciertos fines, en un lugar especialmente construido para ello o un establecimiento físico fijo -ahora también virtual-; con horarios establecidos recientemente también –flexibles-; con profesionales de la educación que planean, desarrollan y evalúan todo el proceso; y que solicita cumplir con requisitos específicos para su ingreso y egreso. En esta modalidad se ubica al fenómeno que ocurre en la escuela, que solicita edad específica y grados anteriores concluidos con el certificado correspondiente que lo compruebe para poder ingresar al siguiente nivel, además; al finalizar el curso del programa y haber acreditado lo que solicite la institución, se otorga un certificado del grado que se encuentra adjunto a una lista en el sistema educativo oficial y que es verificable en cualquier momento.

1.2.2 Educación No Formal

Esta modalidad tiene sus orígenes en la Conferencia Internacional sobre Crisis Mundial de la Educación, celebrada en 1967 en Estados Unidos, en la que Philip H. Coombs en el documento informativo que de ahí surgió, expuso la necesidad de desarrollar medios educativos que no fueran escolares necesariamente. (Camino y Murua, 2012).

1.2.2.1 Definición de la Educación No Formal

Son las actividades que describió Coombs, definiéndolas como una acción organizada de forma sistematizada, extraescolar y con una intencionalidad en su programa educativo, aunque no responderían a un sistema formal de educación.

Las actividades que engloba son todas aquellas que se encuentran en la sociedad teniendo como una de sus finalidades la de ser transmitidas a través de la

enseñanza; pero que no están incluidas en los contenidos del sistema oficial de educación, (Camino y Murua, 2012). Las formas de educación extraescolar en el contexto de la sociedad que describe Colom, (citado en Quintana J. 1991) representan las dimensiones sociales que está alcanzando este ámbito (Tabla 2).

Tabla 2.
Formas de educación extraescolar.

Formas de Educación No Formal en el contexto de la sociedad.	1. En función de los espacios orgánicos sociales.	-Educación rural. -Educación urbana. -Educación a través de los medios de educación de masas.
	2. En función de los espacios supraorgánicos, o áreas funcionales.	-Función compensatoria, educación de adultos y educación permanente. -Función extraescolar o de ocio: clubs de tiempo libre, ludotecas, colonias, etc. -Función recuperadora: Acción sobre drogadictos, hogares de resocialización, educación en medio abierto, etc. -Función orientadora: en museos, bibliotecas, en centros específicos de orientación, en el campo sanitario. -Función difusora a través de los mass-media, y divulgadora a través de campañas genéricas de educación pública y/o del público. -Función asistencial: en hospitales, a la Tercera edad, etc. -Función dinamizadora: Sobre las escuelas y la sociedad en general, a partir de gabinetes especializados a nivel municipal –los Institutos Municipales de Educación- o a partir de empresas y otros estamentos públicos y privados de diversa índole.
	3. En función de los espacios mixtos (orgánicos y supraorgánicos a la vez). Tipología institucional.	-Instituciones político-administrativas: estatales, regionales, municipales que, en espacios concretos. -Instituciones sociales de diversa índole: sanitarias, culturales, empresariales, sindicales, etc. -Instituciones religiosas. -Instituciones ciudadanas -Instituciones altruistas: fundaciones de beneficencia, etc.

Fuente: Elaboración propia, basado en Quintana M. (1991).

1.2.2.2 Características de la Educación No Formal

Esta modalidad se imparte en instituciones que podría decirse no son propiamente de educación, sino que son espacios para la difusión de la cultura, del deporte o

dedicados a actividades sociales, etc., por ejemplo, en un lugar de difusión cultural se imparte un programa educativo que cubre una necesidad que se haya detectado de forma empírica o con base en un diagnóstico de necesidades; un profesional de la educación junto con especialistas de otras áreas son los que participan en la tarea educativa, y dependiendo del tema para el curso, los aspirantes tienen o no prerequisites para entrar, aunque en general tiene la característica de la no rigurosidad y su ingreso es voluntario; se acepta la variedad de edades en los participantes y para los temas que imparten generalmente no se requiere un pregrado; los horarios son flexibles y la duración es corta. Al finalizar el curso no se expide un certificado avalado por la institución que lo impartió, o se expide uno que solo lo valida la misma institución pero que no se encuentra adjunto al sistema educativo oficial.

En la actualidad la tecnología ha favorecido a que la Educación No Formal sea enriquecida, pues los medios a través de los que se aprende se han diversificado lo mismo que los temas que se imparten. Esta modalidad tiene sentido para la sociedad y es ella misma quien la ha creado y con la que tiene un vínculo estrecho porque los programas que se planean son por cuestiones que atañen en la realidad inmediata de un grupo de personas, de una comunidad, de una ciudad o de una sociedad específica y que busca su formación integral; este tipo de educación ha sido muy bien recibida porque se ha desarrollado en espacios donde ayuda a las personas a aprender fácil y rápidamente algo que les es de utilidad prontamente en cuestiones de diversa índole que van desde la educación para la salud, de la vida digna en el caso de los adultos mayores; hasta cuestiones culturales incluso recreativas, para todas las edades.

1.2.3 Educación Informal

Este tipo de educación es extraescolar y no sistematizada, se refiere a los aprendizajes que surgen de lo que se recibe espontáneamente al socializar durante la vida cotidiana, por ejemplo, en la casa con los padres de familia, hermanos, hermanas y familiares; o en la calle, con amigos y otras personas. Las personas que participan no han planeado las enseñanzas ni los aprendizajes, ni los medios, ni las formas con las que se han apoyado; los aprendizajes se dan de forma casi inconsciente; esta modalidad es permanente, se recibe todo el tiempo con las actividades diarias; no necesita horarios, ni requisitos, ni otorga certificación (Tabla 3).

Tabla 3.

Tipos de educación.

CARACTERÍSTICAS	TIPOS DE EDUCACIÓN		
	Formal	No Formal	Informal
PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN	Tiene el rol de docente y está dirigido y supervisado por otros profesionales de la educación. Titulación necesaria.	Tiene el rol de monitor o guía y trabaja solo o junto a un equipo de especialistas en otras disciplinas. Profesionales, semiprofesionales y voluntarios. Su formación ha sido en casos, cursos de corta duración. Titulación no necesaria.	No es necesario. Aprendemos o no de personas de la sociedad a través de la convivencia del día a día o de su influencia a través de los medios de difusión y comunicación.
OBJETIVOS Y FUNCIONES	Generales, a conseguir a largo plazo.	Objetivos concretos. Funciones de educación permanente a dimensiones no tomadas en consideración por la escuela. Respuesta adecuada a las necesidades cercanas y puntuales.	Socialización
CONTENIDOS	Estandarizados, teóricos y abstractos. Menor capacidad de adaptación a factores exteriores.	Pluralidad. Adecuación de acuerdo al lugar y sujetos. Funcionales y prácticos.	No especificado.

CARACTERÍSTICAS	TIPOS DE EDUCACIÓN		
	Formal	No Formal	Informal
METODOLOGÍA	Con estrategias de enseñanza y de aprendizaje, métodos, técnicas y materiales educativos.	No hay una concreta y única. Busca que sean alternativos e innovadores. Se decide en base a todos los aspectos: contenidos, situación, sujetos, etc. Impulsa la colectividad.	No tiene ninguno planeado, si se usa alguno es por espontaneidad.
INTENCIONALIDAD	Siempre.	Siempre.	Puede o no, tener.
LUGAR ESPACIAL	Riguroso con preparación para desarrollar la actividad pedagógica, como una escuela.	Aunque necesita uno adecuado, es flexible. Diferentes tipos de instalaciones. Posibilidad de traslado.	No necesita alguno específico.
NIVEL EDUCATIVO	Jerárquica. Se sujeta a los niveles del sistema nacional de educación: básica, media o superior.	Independiente a los niveles educativo del sistema de educación nacional.	Ninguno.
PROGRAMA EDUCATIVO	Programa que parte de un Plan de estudios con una filosofía y un concepto de educación específico.	Programa diseñado para una necesidad detectada. Puede estar dirigido a personas en diferentes condiciones de vida.	No tiene.
REQUISITOS DE INGRESO	El principal es contar con el certificado del grado que le antecede y con la edad.	En general no tiene, si llega a tener es flexible y depende del tema del curso que se imparte.	No necesita.
CONTENIDO TEMA	Queda organizado en el programa junto a otros temas.	El programa gira en torno a él alumno.	Ninguno específico.
DURACIÓN ESPECÍFICA TEMPORALIDAD	Generalmente es un año por grado escolar y un nivel puede contener varios años.	Generalmente es corto. Pueden ser semanas o algunos meses.	Ninguna específica, aunque es permanente.
HORARIO ESTABLECIDO	Fijo y riguroso. El educando tiene que adaptarse.	Es flexible y corto.	Ninguno.
EDAD A QUE VA DIRIGIDA	Rigurosa.	Flexible.	No necesaria.
EDUCANDOS	Cumplir con requisitos rigurosos. Homogeneidad en los grupos. En muchas ocasiones se presenta falta de voluntad y motivación.	Es flexible y en un grupo puede haber personas con diferentes edades, sexo, status económico, etc. Libre elección de continuar o no según se cumplan las necesidades del educando.	No especificada.
CERTIFICADO DE ESTUDIOS	Otorga certificado de estudios avalado por el sistema nacional de educación. Siempre que se cumplan los requisitos.	No otorga certificado. Alguna vez puede entregar un diploma avalado por la institución que la imparte, sin validez del sistema oficial.	Ninguno. Nunca.

CARACTERÍSTICAS	TIPOS DE EDUCACIÓN		
	Formal	No Formal	Informal
GESTIÓN	De organismos educativos gubernamentales.	Por organizadores del programa educativo, puede haber cierto control por los organismos gubernamentales; sin embargo no hay rigurosidad.	Ninguna.
FINANCIACIÓN	De organismos educativos gubernamentales.	Subvencionado por quienes siguen el programa. Por organismos públicos y privados. Departamentos gubernamentales. De menor coste.	No necesaria.
CONTROL Y EVALUACIÓN	De organismos educativos gubernamentales nacionales y en ocasiones internacionales. Ofrece titulación formal.	El sujeto decide si tiene la capacidad y el interés de seguir o a través de productos de trabajo y evaluación con base en el trabajo realizado.	Ninguno.

Fuente: Elaboración propia, adaptada de (Camino y Murua, 2012).

1.3 Ámbitos de aplicación en la Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación

La Educación No Formal está enfocada a una gran diversidad de temas y áreas; por sus características, el tema de esta tesina: la Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación; puede insertarse en este ámbito de la educación, y de ahí que el programa que se propone surge desde y para éste ámbito de la educación.

Los trastornos de la comunicación afectan en su mayoría a población en edad escolar, misma que requiere del desarrollo del lenguaje para participar activamente en su progreso dentro de las instituciones de educación formal así como en su vida cotidiana.

Si bien la intervención educativa que atiende estos trastornos es necesaria, excede los contenidos de la escuela por lo que la modalidad no formal ha abierto espacios para

su formación. Para tener un panorama general sobre los ámbitos de aplicación actuales para dicha intervención y en los que es posible insertar un programa como la propuesta que se quiere generar, se muestran en los siguientes párrafos, los lugares frecuentes de intervención.

Actualmente, en México los espacios más comunes en donde se desarrolla, pueden dividirse en tres grupos; primero, en hospitales y centros de salud pública de la Secretaría de Salud; segundo, en las aulas USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) implementadas por la Secretaría de Educación Pública; y tercero, en centros especializados en comunicación humana o afines, de carácter privado. Sin embargo, a su vez cada espacio que brinda alguna de las formas de aplicación de esta intervención tiene las características específicas que responden a su institución.

Los tres grupos de espacios mencionados cumplen las características de la educación no formal: los alumnos son personas que necesitan una intervención específica, puede ser de rehabilitación o porque presenten un problema emergente en el lenguaje. Los objetivos y funciones de estas intervenciones mencionadas responden a la forma compensatoria y complementaria; en el caso de las aulas USAER responden a los propósitos de la educación especial, y en los centros privados y de salud pública las tareas que se realizan están relacionadas a acciones educativas organizadas y sistemáticas; los contenidos relativos y específicos a la prevención y tratamiento para personas con discapacidad en la comunicación humana.

El programa educativo es creado por la institución siguiendo la misma temática y objetivos; la intencionalidad en esencia es la misma, y se refiere a que la persona supere alguna condición que la limite en relación al lenguaje o que mejore su desarrollo

en las habilidades del mismo.

Los lugares de acción son específicos para cada uno de los ejemplos, aunque comparten la característica de que no se desarrolla dentro de lugares del sistema oficial (también en el caso de las aulas USAER pues este es un programa complementario que busca atender a la diversidad); por lo que el nivel educativo es independiente para los tres casos; los requisitos de ingreso se especifican de acuerdo a las necesidades específicas; los contenidos del programa son limitados a los intereses de los participantes; la temporalidad variara de acuerdo a las necesidades individualizadas o atenderá a un grupo; el horario es de tendencia hacia la utilización del tiempo libre; la edad varia en función a la institución, en caso de hospitales atienden a personas de cualquier edad los mismo que en centros de carácter privado y en el caso de las aulas está dirigido a alumnos dentro de la comunidad escolar.

Las intervenciones pueden variar de ser individualizadas a colectivas y en forma general se realizan de forma presencial; los facilitadores, docente o guías de grupo son profesionales especializados en los tres casos: y no se otorga ningún certificado de estudios, sino que se dirige hacia el logro de objetivos: la gestión en hospitales responde a la secretaría de salud, en USAER a la Secretaría de Educación y en los centros privados dependen de sí mismos. Lo mismo todo lo referente en el control, la evaluación y la financiación en cada uno.

El capítulo ha comenzado describiendo el concepto de Educación que es fundamento filosófico para un programa educativo, y en todo caso se ha de tener claro para comenzar un proceso de planeación. Enseguida se han reconocido sus modalidades,

teniendo énfasis en la Educación No Formal, distinguiendo sus semejanzas y diferencias con la Formal y la Informal.

En la parte final del capítulo se han revisado los ámbitos de aplicación como parte de un panorama del cuál se tiene para referencia del trabajo precedente.

Se ha concluido que el marco de la Educación No Formal es la modalidad favorable para la planeación del programa de Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación, mismos que se definen en el siguiente capítulo.

Capítulo 2

Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación

La comunicación define al ser humano permitiendo la creación de sí mismo a través de ella, y posibilitando tanto el conocimiento como la construcción del mundo. En este capítulo: Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación, se muestra que la comunicación humana ayuda a la generación de nuevos conocimientos; y que el lenguaje, un sistema de códigos lingüísticos socialmente aceptados, es el que permite su proceso con el uso de sus funciones, sus componentes y su sistema de reglas.

A través de la lengua es como se manifiesta el lenguaje en cada sociedad del mundo, es decir que el idioma representa el uso y la aplicación del proceso de comunicación; de acuerdo con Piaget, citado en (Jiménez, 2016; Molina, s.f) el desarrollo del lenguaje sucede en dos etapas: la prelingüística y la lingüística. En los primeros años de vida el niño percibe que a su alrededor se crean experiencias y a partir de ello, él comienza a formar representaciones mentales, a reflexionar y a generar pensamientos a través de ellas, para finalmente, crear sus propias experiencias y manifestar sus conocimientos. A falta del desarrollo del habla o en su deficiencia, se manifiestan trastornos de la comunicación, los cuales incluyen: el trastorno del lenguaje, el trastorno fonológico, el tartamudeo, el trastorno de la comunicación social (pragmático) y el no especificado.

Finalmente, el capítulo presenta tres modelos de intervención. Se manejan los conceptos clave de la intervención educativa que busca principalmente que en un inicio en el participante surja el sentimiento de la necesidad de desarrollar el lenguaje para que a través de los métodos y técnicas que presenta, lo consiga.

2.1 Definición de Lenguaje

La comunicación es la acción de comprender y producir mensajes acerca del mundo a través de diferentes formas de expresión como el lenguaje. El **lenguaje** es el sistema de códigos lingüísticos socialmente aceptados, es decir, un sistema formado por palabras y símbolos con los que se puede establecer un diálogo al construir mensajes en los que se nombran los objetos, las acciones, las cualidades y las relaciones que se dan entre ellos y las personas en el mundo. El habla es la aplicación del lenguaje, y se realiza a través de una lengua común a una sociedad.

La lengua, a la que también se le llama idioma; es una forma de pensar la realidad, por eso cambia de acuerdo a los grupos humanos en el mundo y a las características de su cultura; aunque, en la diversidad lingüística existen similitudes entre unos idiomas y otros, sus fonemas (sus sonidos) son parecidos: la clasificación genética llamada también genealógica ha agrupado en 17 familias a casi todos los idiomas del mundo, que en total se calculan entre cinco mil; estas familias son las siguientes: Indoeuropea, Amerindia, Urálica, Altaica, Chucoto-camchatca, Esquimo-aleuta, Caucásica, Afroasiática, Nilo-sahariana, Nígero-cordofanesa, Joisan, Na-dene, Indo-pacífica, Australiana, Austrica, Dravídica, Sino-tibetana; y existe una clasificación número 18 que se nombra como: Lenguas aisladas, Arana A. (2006).

México es un país multicultural en el que se estiman 68 lenguas además del español que es la oficial; la clasificación genética tan sólo ha incluido a 13 de estas y las ubica entre sus familias Indoeuropea, Amerindia y la de Lenguas aisladas, Arana A. (2006). En los siguientes párrafos se retoman las 13 lenguas clasificadas.

La lengua del español deriva de la familia Indoeuropea, que tiene un origen

probable en el Norte del Mar Negro y fue evolucionando gracias a las migraciones, ésta contiene 10 grupos entre los que se encuentra el itálico, del que las lenguas romance es uno de sus subgrupos.

En la familia Amerindia que se extendió por algunos estados de Estados Unidos y algunos países de América Central; se encuentran 6 grupos, entre ellos: el Amerindio septentrional, del que el Hocano es un subgrupo al que pertenecen entre otras, el totonaco, el mije, el zoque y el maya; y el grupo Amerindio central del que se derivan entre sus subgrupos el Oto-mangueano al que pertenecen entre otras lenguas el otomí, el mixteco mazateco y el zapoteco; y el grupo Uto-azteca al que pertenecen las lenguas tarahumara, huichol y náhuatl. Arana A. (2006).

Entre las Lenguas aisladas que menciona la clasificación, es decir, que no se han relacionado con ninguna otra lengua, se encuentra entre otras, la lengua purépecha.

En el cometido de esta tesina alrededor del lenguaje, se encuentra incluida la lengua del español hablado en México; su desarrollo y propuesta de intervención giran alrededor de este idioma.

El **lenguaje** es uno de los elementos mas importantes que define a los seres humanos, permite que la comunicación humana sea fluida y ayuda a la generación de nuevos conocimientos que hacen posible la evolución; con el lenguaje oral-auditivo, visual y táctil se crean ideas y pensamiento y con el escrito se puede organizar la información que la humanidad genera cada día; es así como el hombre ha generado su acto más trascendental, el mundo del pensamiento y de la cultura.

Como explica Savater F. (1997) el ser humano no nace con el lenguaje, sino

que, nace con la posibilidad de desarrollarlo y su proceso es parte de lo que forma el segundo nacimiento; de acuerdo con lo que afirma el autor, el hombre necesita un segundo nacimiento porque con el primero solo obtiene la condición biológica, es decir, el aspecto humano; sin embargo, en el segundo, a través de la socialización sus semejantes lo contagian de *humanidad* en la crianza, la familia determinada claramente por su matriz social contiene simbologías intencionales por parte de los adultos: la primera de estas simbologías con la que se encuentra el niño es el lenguaje, que los adultos emiten constantemente en torno a él para que lo vaya desarrollando y aprendiendo.

El lenguaje tiene tres componentes, que son: forma, contenido y uso; la forma son aspectos relacionados a las reglas y la gramática (morfosintaxis y fonología); el contenido son los significados (semántica); y el uso, son aspectos de la pragmática de la lengua, es decir, la funcionalidad y el uso social que se le da.

Según lo que la persona quiere expresar son las variaciones que requieren usarse en la aplicación de cada uno de los componentes. Jiménez J. (2016) refiere que para un lenguaje socialmente aceptado como normal deben usarse las palabras de acuerdo a su significado, tener un vasto vocabulario, claridad de la articulación, una forma gramatical junto con un ritmo, velocidad y un tono de voz adecuados. Arregi A. (1998) expresa que si los componentes se usan de forma adecuada a la edad evolutiva de quien emite los mensajes dependiendo a quien se dirige, entonces es un lenguaje normal.

De modo que los tres componentes forman parte de dos competencias del lenguaje, como se muestran enseguida (Tabla 4):

Tabla 4.

Dimensiones y competencias del Lenguaje.

DIMENSIONES DEL LENGUAJE	COMPETENCIAS DEL LENGUAJE	REQUIERE
	P R A G M Á T I C A	Recoge los aspectos del uso social. -Compartir experiencias emocionales y de acción metarrepresentaciones así como de objetos, acciones y eventos sobre el mundo, sociales o a otra persona.
	L I N G Ü Í S T I C A	Recoge los aspectos de la fonología. Exposición a la lengua; representaciones fonológicas, morfolexicas, sintácticas y semánticas.

Fuente: Adaptación de (Arregi A., 1998; Molina M., s.f).

De acuerdo con Carpio E. (2015) el lenguaje implica necesariamente representaciones mentales, símbolos y signos. Puede decirse que es una representación mental de la realidad, con ello se designa todas las experiencias del ser humano y sus relaciones con todo lo que se encuentra en el mundo.

El lenguaje cumple con seis funciones, que son: la emotiva, la conativa, la referencial, la metalingüística, la fática y la poética (Tabla 5). Cada una se refiere a un conjunto de palabras usado en un orden determinado, la intencionalidad es conforme al contexto en que se usa y concuerda con las personas a las que va dirigido para que se puedan elaborar mensajes que conformen una conversación.

Tabla 5.

Funciones del lenguaje.

FUNCIONES DEL LENGUAJE	
FUNCIÓN	TIPO DE ORACIONES QUE USA
1	EMOTIVA
2	CONATIVA
3	REFERENCIAL
4	METALIGÜÍSTICA
5	FÁTICA
6	POÉTICA

Fuente: Adaptada de Jiménez J. (2016).

El lenguaje se organiza en sistemas de reglas: los fonemas, que son las unidades del sonido; los morfemas, que son combinaciones de unidades que crean una palabra; la sintaxis, que son combinaciones para crear oraciones; el léxico, que son las palabras y su concepto; la semántica, que son los significados; la prosodia, que es la entonación que se le da a una palabra; y, el discurso, que es el encadenamiento de las frases.

(Jiménez, 2016; Molina, s.f) Los componentes neurofisiológicos del lenguaje representan la parte biológica de las personas que también es importante para el desarrollo de la comunicación humana a través de la lengua, son los órganos que corresponden al aparato fonador y los que hacen posible el habla, aunque su función principal sea otra; los primordiales son los relacionados a la audición y la visión; el cerebro, la corteza cerebral y los órganos fonatorios; la cavidad bucal, labios, lengua, laringe, garganta, fosas nasales, tráquea y caja torácica: pulmones, y encéfalo.

2.2 Desarrollo del Lenguaje en el niño

El desarrollo del lenguaje es un proceso que comúnmente se da en la primera etapa de vida, es decir, en la infancia, y su éxito depende tanto de factores internos como externos de la persona (Tabla 6).

Entre los factores internos destacan el desarrollo correcto de los órganos en el niño, principalmente de los fonatorios y los sensoriales, además de la estructura de su sistema nervioso porque son los que hacen posible realizar los mecanismos necesarios con el cuerpo, para dar como resultado la emisión de fonemas y palabras; como de las habilidades intelectuales y afectivas que haya alcanzado; entre los externos destaca su entorno más inmediato, que es la familia, por la exposición que proporcionan al niño acerca del lenguaje o el uso que hagan de éste mientras participan en los cuidados necesarios para la supervivencia del niño.

Tabla 6.

Factores internos y externos del lenguaje

FACTORES INTERNOS	FACTORES EXTERNOS
Características físicas.	Personalidades y estilo de cuidado de familia.
Estado de desarrollo del niño.	Status socio-económico de la familia.
Otros atributos determinados genéticamente.	Cultura donde el niño ha nacido.

Fuente: Adaptada de Molina M. (s.f).

Distintos autores han mostrado su interés por el proceso de desarrollo del lenguaje en los niños; sus teorías se caracterizan porque tienen mayor enfoque en algún factor según la visión que tenga el autor acerca de cada uno.

El aprendizaje del lenguaje se facilita cuando el niño percibe que lo necesita para su vida; cuando su familia comparte la palabra día a día con él nombrando sus acciones, emociones, los objetos que usa y le dan un nombre propio le hacen saber que es un ser importante para ellos y que con el lenguaje puede entender las ideas que

le quieren expresar, el lenguaje se hace necesario en su vida porque su entorno se lo requiere de forma natural, lo necesita para su sobrevivencia y para comunicarse.

Con base en Piaget (citado en Jiménez, 2016; Molina, s.f) el lenguaje se desarrolla en dos etapas: la primera es la etapa prelingüística, en la que se activan los mecanismos que hacen posible su avance; y la segunda es la etapa lingüística, en la que se alcanza un crecimiento notable que le permite a su vez estar en constante mejoramiento. Smith, (citado en Jiménez, 2016) precisa que el desarrollo del lenguaje tiene tres fases, que son: la percepción, la ideación y la presentación; la primera se refiere a la atención que el niño presenta a las experiencias que vive en su entorno, la segunda a la reflexión y a la generación de pensamiento en torno a ellas; y la tercera es cuando el niño expresa el conocimiento que ha generado, comparte sus ideas y participa en la generación de nuevas experiencias; para entonces ha alcanzado el aprendizaje del lenguaje. Como veremos en las tablas 7 y 8 más adelante, estas fases se ven reflejadas tanto en la etapa prelingüística como en la lingüística.

2.2.1 Etapa prelingüística

Se refiere al periodo en que el niño percibe su propio cuerpo y se da cuenta de que es independiente al mundo externo; esta percepción incluye a su madre de la que descubre que consigue desprenderse; también percibe que puede relacionarse con los objetos y con las personas a su alrededor.

En este momento los niños presentan un crecimiento y fortalecimiento de los nervios y de los músculos del aparato fonador; a la vez que comienzan a formar relaciones con su cuerpo, con otras personas cercanas a ellos y con los objetos que

encuentran a su alrededor, lo anterior sucede en torno a las acciones que realizan para satisfacer sus deseos e intenciones propias. En un principio los adultos se dirigen hacia el bebé a través de gestos y después con una conversación adecuada al momento, poco a poco van haciendo notar el nombre específico de las acciones y de los objetos él lo escuche en todo momento, con este proceso aparecen en ellos los primeros sonidos y al final de esta etapa comienzan la construcción de conceptos alrededor de un contexto que les da significado y sentido; entonces forman la simbolización social.

Es importante desde los primeros momentos de vida que el adulto interactúe constantemente con el niño a través del lenguaje, este es uno de los factores que permiten y facilitan el desarrollo del habla en él; si esta interacción no ocurre impedirá o dificultará la aparición del lenguaje.

Esta etapa va desde el nacimiento hasta los 18 o 24 meses de edad, y tal como se muestra a continuación (Tabla 7), el desarrollo vocal va desde el llanto, los sonidos vegetativos y de reflejos, hasta la producción de las primeras palabras.

Tabla 7.

Desarrollo del lenguaje. Etapa prelingüística.

DESARROLLO DEL LENGUAJE. ETAPA PRELINGÜÍSTICA.		
Edad en meses	Lenguaje receptivo.	Lenguaje expresivo.
1-6	Atención al sonido y a la fuente que lo emite.	Lloros, gritos, gruñidos, sonrisa social, risas, inicio balbuceo y primeros sonidos. Después disminuye el llanto y controla más los sonidos que produce.
7-12	Atención al escuchar su nombre, asocia palabras con significados, observa los gestos que acompañan a las vocalizaciones.	Juego vocal, creciente control sobre los mecanismos del habla, inicio de la secuenciación de sonidos, producción de sílabas consonante-vocal. Combinación de sílabas asemejando las primeras palabras.
13-18	Cuando se le solicita que diga una palabra corta o señale o haga algo, lo realiza.	Mayor control sobre el acento y la entonación. Producción de las primeras palabras. El vocabulario se incrementa de forma gradual.

Fuente: Adaptada de Molina M. (s.f).

2.2.2 Etapa lingüística

En este periodo el niño reconoce el lenguaje y la importancia que tiene en su vida diaria porque escucha constantemente a los adultos e interactúa más con ellos. Los adultos hablan para el niño acerca de un objeto; él escucha las pláticas y como los adultos colocan cierto acento, usan ciertos modismos, modifican su entonación, aumentan o disminuyen el tono de voz, y como responden a información que se les solicita o a preguntas que se les formula, ahora los niños también responden a cuestionamientos breves y claros, los adultos se concentran en los aspectos correctos de sus respuestas, entonces el infante relaciona las palabras con los objetos, crea significado y construye un lenguaje coherente.

Una vez que el lenguaje se ha mejorado en la etapa lingüística, se siguen conociendo nuevas palabras que se adhieren al vocabulario del niño, las experiencias le van aportando nueva información con la que va generando su nuevo conocimiento hasta conseguir el lenguaje en su totalidad, un lenguaje de adulto.

La etapa comprende aproximadamente de los 2 hasta los 5 o 7 años de edad. Los niños coordinan mejor sus movimientos finos que permiten el habla, crean representaciones mentales de los objetos que les ayudan a formar pensamientos y además desarrollan otras habilidades como el dibujar, que les facilitan ordenar dicho pensamiento; así, cuando quieren hablar sobre los objetos, usan las representaciones creadas (Tabla 8).

Tabla 8.

Desarrollo del lenguaje. Etapa lingüística.

DESARROLLO DEL LENGUAJE. ETAPA LINGÜÍSTICA.		
Edad en años	Lenguaje receptivo.	Lenguaje expresivo.
2	Observan gestos y muecas. Asimilación de las primeras palabras.	Designa personas. Responde a gestos y muecas.
3	Escuchan historias y cuentos. Escuchan cantos. Tiempo de maduración de las nuevas palabras que ha adquirido.	Usa las palabras adquiridas. Designa conceptos, ideas y relaciones. El juego es su forma de usar el lenguaje. Oraciones breves de 3-4 palabras. "Leen" imágenes y nombran personajes y objetos en libros. Garabatean. Usan hasta 900 palabras. Participan en cantos.
4	Escucha mensajes. Comprende más palabras. Entiende que un texto contiene un mensaje.	Se expresa imitando, jugando, dibujando. Realiza preguntas. Habla solo o con un amigo imaginario. Disfruta hablar. Usa hasta 1300-1800 palabras. Intenta leer y escribir. Realiza cantos espontáneamente.
5	Pregunta para informarse. Aumenta la comprensión en el significado de las palabras que escucha y que usa. Analiza los sonidos de la palabras que escucha (fonemas y sílabas).	Tiene mayor fluidez, propiedad y pronunciación. Aumenta su vocabulario: más de 2000 palabras. Representa el mundo a través de imágenes. Establece comunicación, habla con sus pares y con adultos. Expresa con palabras sus sentimientos, vivencias e ideas. Monologa, critica, discute, da ordenes, ruega, amenaza y responde. Comienza el uso de tiempos verbales, genero, número y espacio.
DESARROLLO DEL LENGUAJE. ETAPA LINGÜÍSTICA		
Edad en años	Lenguaje receptivo	Lenguaje expresivo
6-7	Asimilación de frases largas que reciben. Entendimiento de textos y de mensajes orales más extensos.	Primeras frases complejas. Culminación de repertorios fonéticos. Adquisición de los sonidos problemáticos. Uso de complementos del verbo. Uso de palabras extensas. Mejora el uso de tiempos y modos verbales. Realiza la lectoescritura.

Fuente: Adaptada de (Jiménez J. 2016; Molina M. s.f).

2.3 Trastornos del Desarrollo del Lenguaje

Los niños y niñas con trastorno del desarrollo del lenguaje presentan dificultades (más allá de complicaciones propias que pueden considerarse normales en el aprendizaje del lenguaje); para adquirir o expresarse a través de la palabra oral, transmitir con éxito sus ideas y/o entender los mensajes que les dirigen; además su adquisición del proceso de lecto-escritura se ve limitado porque para ello necesita el dominio funcional de los procesos del habla; y también, lidian con la necesidades social, psicológica y cultural, de que sus mensajes sean comprendidos y de sentirse valiosos para las personas cercanas a ellos y para su entorno social.

Como resultado de la no adquisición del lenguaje todas las áreas de su vida se ven afectadas de alguna manera, aunque en cada niño se aparece en unas áreas más que en otras dependiendo de factores como el ambiente cultural, la familia, su desarrollo emocional, entre otros. Si aparece un trastorno del desarrollo de lenguaje también es distinto para todos, cada uno presenta dificultades en diferente medida, pueden ser leves o graves, dependiendo de sus características propias.

Las afectaciones en el lenguaje no solo ocurren en niños, en los adultos también surgen complicaciones con el uso y la producción derivados generalmente de condiciones cerebrales anormales adquiridas, sólo que en ellos los trastornos de la comunicación son nombrados de forma distinta a los de la etapa infantil, son llamados Afasias y se distinguen en cuatro: la expresiva, la receptiva, la anómica y la global, Jiménez J. (2016).

Algunas de las causas de las dificultades en el desarrollo del lenguaje en el niño son la inadecuada exposición al lenguaje por parte de los adultos; o condiciones

específicas de salud que afectan el avance del habla: puede ser alguna disfunción en la audición, visión, caja torácica, laringe, cavidad bucal, lengua, labios; o la causa puede también estar relacionada con su afectividad adaptativa por estar sometido a abuso ó a maltrato físico y/o emocional. También puede aparecer dificultad en el desarrollo del lenguaje junto a una enfermedad médica o deficiencia superior como son alteraciones neurológicas, deficiencias mentales, o trastornos generalizados del desarrollo; sin embargo, estos padecimientos no se consideran la causa de los trastornos del desarrollo del lenguaje aunque la afectación aumenta cuando se asocian.

Para dar apoyo y sustento al diagnóstico médico que se requiere para intervenir intencionalmente en el desarrollo del lenguaje de un niño, la Organización Mundial de la Salud creó una clasificación: el Manual Diagnóstico y Estadístico de trastornos mentales llamado DSM-V (2013), en el que se incluye un apartado sobre los referidos a la comunicación y se describen para el uso internacional ya sea clínico, educacional o de investigación; aunque el manual recomienda que se debe tener en cuenta factores étnicos y culturales antes de diagnosticar.

De acuerdo a la clasificación DSM-V en su quinta edición (2013), los trastornos de la comunicación incluyen las deficiencias del lenguaje, el habla y la comunicación; y son los siguientes: trastorno del lenguaje, trastorno fonológico, trastorno de la fluidez de inicio en la infancia (tartamudeo), trastorno de la comunicación social (pragmático) y, trastorno de la comunicación no especificado. En los siguientes párrafos se describe cada uno de acuerdo al DSM-V (2013).

Es preciso apuntar que Arregi A. (1998) señala que el retardo en el lenguaje no es un trastorno, éste sucede cuando el niño no pasa por las etapas esperadas en los

tiempos que se consideran adecuados para ser un desarrollo sano y normal, en estos casos el niño no integra el lenguaje de la manera en que ocurre comúnmente; pudiendo ocurrir que experimente estas etapas a destiempo más en la expresión que en la comprensión, y que además, también tenga complicaciones lingüísticas o estructurales que en un periodo más largo de lo habitual adquiere sin mayor problema.

2.3.1 Trastorno del lenguaje

Se refiere a deficiencias en la comprensión y en la producción, son dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades: hablado, escrito, signos, señas...

Se caracteriza por:

- Vocabulario reducido.
- Estructura gramatical limitada.
- Deterioro de la capacidad para conectar frases (discurso).
- Capacidades de lenguaje por debajo de lo esperado.
- Inicio retrasado de las primeras palabras y frases.
- Dificultades para seguir instrucciones largas y recordar datos verbales.

Este trastorno es heredable, los síntomas comienzan a notarse en las primeras fases del desarrollo y suele persistir hasta la edad adulta. Las dificultades no se pueden atribuir a un deterioro auditivo, sensorial o motor, discapacidad intelectual ni a otra afección médica aunque pueden asociarse a otros trastornos del neurodesarrollo como: trastorno específico del aprendizaje (lectoescritura y aritmética), trastorno por déficit de

atención/hiperactividad, trastorno del espectro autista y trastorno del desarrollo de la coordinación; así como a discapacidad auditiva, deficiencia sensorial, deficiencia motora del habla y al trastorno de la comunicación social (pragmático).

2.3.2 Trastorno fonológico

Su característica principal es la dificultad en la producción-combinación de los sonidos del habla que interfiere con su inteligibilidad.

Algunas características son:

- Deficiencias expresivas y escasas o nula inteligibilidad.
- Incoordinación en la adquisición de las habilidades que utilizan los articuladores o de su uso rápido de la musculatura relacionada.
- Dificultad en habilidades como masticar, mantener la boca cerrada y sonarse la nariz.
- Retraso de la aparición del habla.
- Errores o dificultad en torno a los fonemas (l, r, s, z, ch; los más comunes):
- Dificultad en la representación, producción (articulación), organización, sustitución, omisión y selección de palabras.
- Participación social limitada, interfiriendo en los logros académicos.
- Mutismo selectivo.

Las dificultades no se pueden atribuir a afecciones congénitas o adquiridas, aunque puede estar asociado con:

- Déficit auditivo.
- Déficit sensorial y estructural del mecanismo periférico oral del habla.
- Limitaciones cognoscitivas.
- Problemas psicosociales.

El inicio de los síntomas se produce en las primeras fases del período de desarrollo del niño.

Según la versión IV del DSM (1995), aparece en el 2-3% de niños entre 6-7 años, siendo grave y en porcentaje superior si es leve; es más probable que aparezca si hay antecedentes familiares. Este trastorno desciende con el tiempo al 0.5%, hacia los 17 años; en los casos en que se desconoce la causa puede desaparecer espontáneamente, si la causa es su entorno ambiental y lo que afecta se elimina rápidamente, la situación cambia.

2.3.3 Trastorno de la fluidez de inicio en la infancia. Tartamudeo

Su característica principal es una alteración persistente de la fluidez normal y estructuración temporal del habla.

Algunas características son:

- Repeticiones de sonidos, sílabas o palabras.
- Prolongación de sonidos de consonantes y de vocales.
- Interjecciones (palabras que expresan un sentimiento: ¡eh! ¡ay! ¡uy!).
- Fragmentación de palabras (pausa en medio de una palabra).
- Bloqueo audible o silencioso (pausas en el habla, llenas o vacías).

- Circunloquios (uso de palabras fáciles para evitar otras).
- Repetición de palabras monosílabas.
- Palabras producidas con exceso de tensión física.

Las dificultades no se pueden atribuir a deficiencias motoras o sensitivas del habla, pero si puede relacionarse con la deficiencia auditiva y puede ocurrir consecuencia de una medicación.

Algunos síntomas que se presentan pueden ser:

- Ansiedad.
- Frustración.
- Baja autoestima.
- Limitaciones al hablar, en la participación social y en el rendimiento académico.
- Movimientos como: Parpadeo, tics, temblor de labios y rostro, extensiones bruscas de la cabeza, movimientos respiratorios y puños apretados constantemente.

La edición IV del DSM (1995), apuntaba algunas consideraciones que son: este trastorno no se produce mientras se realiza la lectura oral, el canto o cuando se habla hacia objetos inanimados y animales; aumentando si hay tensión social para hablar. Al desarrollarse la consciencia de su problema aparece la ansiedad, que a su vez aumenta el tartamudeo, y después el cuerpo genera mecanismos para tratar de evitarlo, lo mismo, pueden aparecer respuestas emocionales negativas.

Aparece en 1% de niños entre los 2-7 años; se presenta en tres niños por cada niña que lo manifiesta y comúnmente comienza en las primeras fases del periodo de desarrollo, con anomalías que aumentan hasta convertirse en un problema. Un 65-85% se recupera de la alteración de la fluidez.

2.3.4 Trastorno de la comunicación social (Pragmático)

Se caracteriza por dificultades en el uso social de la comunicación verbal y no verbal.

Algunas características específicas son:

- Deficiencias en el seguimiento de reglas sociales de comunicación verbal, como: saludar y compartir información siendo apropiado al contexto.
- Falta de cambio para adaptar la comunicación al contexto de quién escucha.
- Dificultad para seguir normas de conversación y narración. (respetar turnos, utilizar signos verbales, expresarse de diferentes modos).
- Falta de comprensión de lo que no se dice explícitamente (expresiones de humor, metáforas, significados que dependen del contexto).
- Retraso para alcanzar los hitos del lenguaje.

Algunas limitaciones que se manifiestan con el tiempo son en la participación social, logros académicos y expresiones escritas. Los síntomas aparecen en las primeras fases del periodo de desarrollo y no pueden atribuirse a afecciones médicas ni al poco dominio de morfología o gramática.

2.3.5 Trastorno de la comunicación no especificado

Se refiere a trastornos de la comunicación que no cumplen los criterios de los trastornos antes mencionados pero se relacionan de alguna manera.

2.4 Terapia de Lenguaje

Existen diversos tipos de Terapia que se ocupan del tratamiento o curación de diferentes condiciones de vida en la que son requeridos. A continuación se describen la definición general como la de Lenguaje.

2.4.1 Definición de Terapia

La Real Academia Española a través del Diccionario de la lengua española, edición del tricentenario, versión virtual; define a la Terapia, del sustantivo griego *therapeía*, que significa curación o tratamiento, como: *-Tratamiento de una enfermedad o cualquier otra disfunción.*

El término se encuentra ligado a la medicina, se trata de tratamientos médicos o relacionados a elementos de la medicina que ayudan a superar, curar o aliviar distintos padecimientos o enfermedades o parte de su sintomatología.

Existen diversos tipos de terapia que se definen a través de los medios por los cuales se aplica dicha ayuda, algunos ejemplos son el aire, los químicos y la psique; de tal manera son llamados aeroterapia, quimioterapia y psicoterapia; y como estos ejemplos existen diferentes tratamientos por la multiplicidad de los recursos disponibles.

2.4.2 Definición Terapia de Lenguaje

Cuando la falta del desarrollo del lenguaje se encuentra en un niño, se vuelve necesaria una intervención de profesionales que faciliten a que el niño lo desarrolle. Una forma es la Terapia de Lenguaje que a través del uso de diferentes medios y métodos diseñados específicamente o aplicados a ésta, se ayuda al niño a que despliegue sus habilidades lingüísticas al máximo de su capacidad; que logre una comunicación funcional en sus entornos inmediatos que son la familia y la escuela; y que genere las habilidades para terminar de desarrollarlo y seguir mejorando considerablemente en la siguientes etapas; por lo que en principio, ésta terapia busca ayudar al niño a que tenga la necesidad de desarrollarlo y simultáneamente quiera lograrlo.

La Terapia de Lenguaje es una intervención intencional que se realiza desde diferentes perspectivas profesionales que trabajan juntas en este fin, entre ellas la pedagogía: que incluye a pedagogos, psicopedagogos y docentes; la medicina, en la que se incluye a médicos, psicólogos, terapeutas, fisioterapeutas y fisiatras; y también participan otros profesionales.

La Terapia de Lenguaje se planea y sucede en torno al niño y a su actividad lingüística real, así como a la esperada de la misma, busca realizar la intervención lo más pronto posible porque se prevén mayores posibilidades de éxito, además de que reduce las probabilidades de que aparezca la ansiedad en el niño por no cumplir con los requerimientos sociales de la comunicación; y es una forma que paralelamente (no es uno de sus fines) ayuda a aliviar la culpa de los padres por el surgimiento de las necesidades evidentes de su hijo en el uso del lenguaje, Molina M. (s.f).

2.4.3 Clasificación de la Terapia de Lenguaje

Se retoma la clasificación que muestra Carpío E. (2015) a razón de acercarse al planteamiento de que la Terapia de Lenguaje es una actividad continua y planificada en la que convergen diferentes puntos de vista de profesionales, y claro, participan en ella a favor del logro del desarrollo de las habilidades lingüísticas, por parte del niño.

La clasificación da tres modelos: el médico, el terapéutico y el educativo; que parten de los profesionales a cargo, el lugar o lugares donde se lleva a cabo, los métodos o técnicas que usan y los fines que plantean.

2.4.3.1 Modelo Médico

Está dirigido por profesionales relacionados directamente a la rama de estudio de la medicina, entre ellos: genetista, cirujano plástico, otorrinolaringólogo, cirujano oral, ortodoncista, dentista, audiólogo, fonoaudiólogo, enfermero y psicólogo; se enfoca completamente a aspectos ligados a la salud de los órganos que participan en el funcionamiento del habla.

Resuelve con tratamientos puramente médicos problemas en la función principal de dichos órganos, ya sean de nacimiento o adquiridos; y también problemas derivados de éstos, que surgen afectando la función principal de otros órganos que también están implicados en el habla. Una vez que notan alguna anomalía, revisan todo el aparato fonoarticulador para asegurarse de las partes que están afectadas y de las que están sanas.

Las condiciones más relacionadas histórica y estadísticamente al nulo o poco desarrollo del habla, son el frenillo lingual-corto, el labio hendido y el paladar hendido.

El frenillo lingual-corto (Figura 1) es una condición que se refiere a la longitud corta del frenillo lingual que es una delgada membrana mucosa ubicada de la base de la boca hasta la punta de la lengua, cuando es demasiado corta provoca que la lengua se tense, dificultando la alimentación del bebé, y posteriormente la producción de sonidos como r/rr/l/t/d/n/s/z.

Figura 1. Imagen de frenillo lingual-corto.



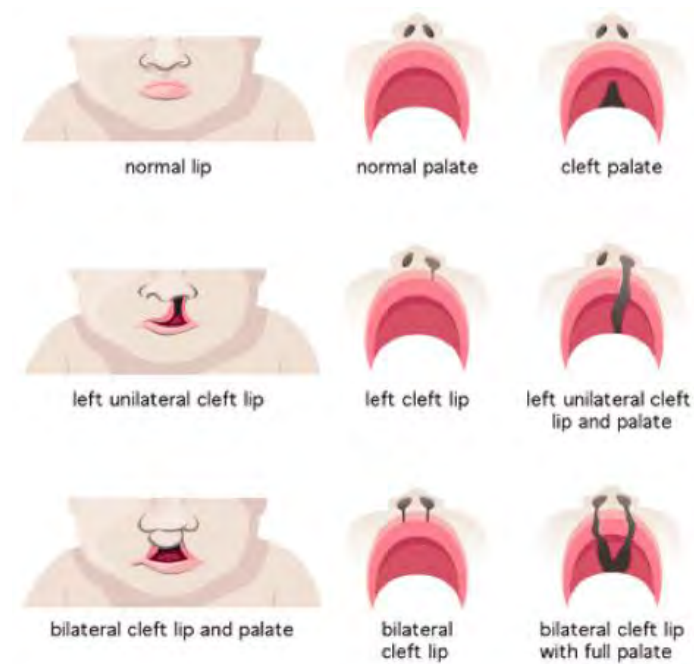
Fuente: Retomada de Vargas K. (2016).

Si el frenillo es corto y tensa excesivamente a la lengua, se hace necesaria una frenotomía, que es una intervención quirúrgica en la que se realiza un corte para permitir la movilidad. Cuando la tensión no es excesiva, se recomienda mioterapia funcional, para hacer posible la movilidad.

Las condiciones de labio hendido y paladar hendido surgen antes del nacimiento del bebé (Figura 2), en las primeras semanas de gestación, algunas veces por cuestiones relacionadas a la nutrición que recibe; otras, por el consumo de alcohol y tabaco por parte de la madre; unas más, como consecuencia de la toma de medicamentos de la madre; por la distribución de genes en su ADN; o como herencia familiar. Algunas condiciones que afectan la salud y se derivan de éstos, surgen en el oído como la sordera y la deficiencia auditiva; y, en la boca surgen los pólipos y los

nódulos en las cuerdas vocales que también son tratados médicamente para que se restablezca la audición y la emisión de sonidos, o proporcionar ayudas que los mejoren.

Figura 2. Imagen de labio hendido y paladar hendido.



Fuente: Retomada de Carpio E. (2015).

Como se muestra en la imagen (Figura 2), el labio hendido y paladar hendido se caracterizan por la falta completa del labio o del paladar; existen simultáneamente en algunos casos. La fisura llega a impedir o dificultar la alimentación, así como la respiración del bebé. El tratamiento puede ir desde un implante protésico o un auxiliar protésico hasta una o varias cirugías. Los especialistas médicos dan diagnóstico, así como curso y seguimiento al tratamiento hasta dar de alta al bebé o niño.

2.4.3.2 Modelo Terapéutico

Se aplica posterior al modelo médico, cuando ha sido exitoso y el niño se encuentra en la etapa escolar alrededor de los 3 años de edad o en niños con dificultades fonológicas de entre 3 y 12 años de edad. Se realiza por un especialista en lenguaje, dentro de instalaciones del sector salud, centros dedicados a la familia como el DIF, o en clínicas privadas.

El diagnóstico se da a través de una entrevista inicial y un examen plural que son test, entrevistas y sesiones de observación para recopilar información precisa en la que se valoran aspectos no lingüísticos; así da paso al diagnóstico, en el que se relaciona al aspecto médico si hubo una intervención quirúrgica, se realizan informes que especifican perfiles neuropsicológico y neurolingüístico, así como recomendaciones para otros profesionales de la salud, docentes, padres y niño; después se da paso a la orientación a través de tratamientos variados.

Es una terapia de atención constante y personalizada, con sesiones de 30-60 minutos, tres veces por semana, en las que se aprenden y practican ejercicios de respiración, soplo, psicomotricidad (praxias linguales y labiales), faciales, del velo del paladar, mejillas y mandíbula, sonido y canto de fonemas; además se ofrece una guía para padres, en la que se muestran ejercicios para realizar en casa por el niño y ayuda así a la constancia del tratamiento.

Se realizan evaluaciones a través de registros de interacciones de comunicación (por medio de “la hora de juego” lingüística), tests y resultados de cuestionarios evolutivos estandarizados; los resultados se ven reflejados en el desarrollo o mejora del habla, la escritura y la lectura.

Esta terapia da seguimiento a problemas derivados como problemas en motricidad, atención y memoria, en la etapa escolar. Si el tratamiento se aplica en forma temprana y constante, se esperan mejores resultados en las capacidades comunicativas en el niño.

2.4.3.3 Modelo Educativo

Corresponde a la etapa escolar, sea nivel preescolar o nivel básico de educación, alrededor de los 3 y 12 años de edad en los niños. Este modelo está ligado a los planes y programas educativos porque las actividades buscan que el niño logre aprendizajes escolares relacionados al lenguaje, aunque su cumplimiento no se limita a un aula escolar.

Se realiza dentro de instalaciones de educación oficial como las escuelas, en aulas regulares y aulas de educación especial; en espacios o instituciones de educación no formal como las áreas de educación en centros dedicados al aprendizaje o de difusión cultural y difusión de la información como la biblioteca y la ludoteca; y, en centros de salud o clínicas privadas; entre otros espacios. Entre los profesionales que pueden ser incluidos, están: el terapeuta; el docente, guía, facilitador y monitor; el especialista en educación especial y el pedagogo.

Es una **intervención** que busca la disposición y el gusto por la lectura, la escritura, el habla y la escucha. El proceso de este modelo inicia con la exploración de habilidades lingüísticas en el niño y sigue con el desarrollo de estas habilidades a través de actividades que ayudan a comprender el mundo, a pensarlo y expresarse en él, desde el lenguaje.

2.5 Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación

En esta visión de terapia, los enfoques médico y terapéutico son inclusivos con el educativo; por dos razones, principalmente:

1. El apoyo surge de observaciones de los padres o docentes y como resultado de un diagnóstico médico e incluir a niños que han llevado una terapia médica con intervenciones quirúrgicas y procesos de rehabilitación en algún órgano de su aparato fonoarticulador.
2. Las acciones que se realizan en el modelo terapéutico, es decir, los ejercicios (básicos para el habla) de respiración; soplo; praxias linguales-labiales; y canto; pueden estar incluidos como parte del fundamento de las actividades planteadas por la Intervención Educativa, debido a que la búsqueda de resultados exitosos exige la habilidad de expresarse en el mundo y una forma de hacerlo es a través de las palabras para lo que resulta necesario apropiarse de ellas técnicamente.

El profesional dedicado a la Intervención Educativa detecta problemáticas y deriva con el médico para un diagnóstico y su tratamiento si es necesario; realiza la evaluación de habilidades lingüísticas de acuerdo al grado escolar o al entorno en que se encuentra; así se planea y se aplica desde situaciones de enseñanza y de aprendizaje que toman en cuenta la institución o el espacio en el que se realiza, si sucede en una escuela estará más apegada a un programa escolar que si se realiza en otros espacios como la biblioteca o una casa de cultura. También se dirige a todas las áreas de vida del niño pues el lenguaje es una habilidad que ayuda al desarrollo de otras y acompaña al niño en su desarrollo general; todas las áreas se ven beneficiadas cuando está presente el

lenguaje, o afectadas cuando no lo está.

Tomados del modelo terapéutico se aprenden y se practican ejercicios de respiración, soplo, psicomotricidad (praxias linguales y labiales), faciales, del velo del paladar, mejillas y mandíbula, sonido y canto de fonemas; estos ejercicios son básicos para el desarrollo del habla y su desarrollo permite el desarrollo de actividades para la lectura, la escritura y la escucha.

La finalidad de la Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación es que el niño consiga comprender el mundo y forme su identidad dentro de una comunidad escolar en la que sea capaz de interactuar con sus pares y con su docente, así mismo, apoyar a su desarrollo general y al de una estabilidad emocional que le permita mejorar en el ámbito personal y desenvolverse en el social. Además de las praxias linguales y labiales apuesta por el logro de sus objetivos a través de actividades que tratan de cuatro acciones básicas que son: leer, entender (incluye escuchar), escribir y hablar; así, las actividades y tareas presentadas dan herramientas al niño, que él construye de acuerdo a sus características propias y a las de su comunidad escolar.

2.5.1 Conceptos clave de la Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación

Los conceptos que se manejan para la intervención son los referentes a las actividades principales y que se vienen mencionando desde los párrafos anteriores; las actividades de lectura, escritura, escucha y habla, además se apuntan ejercicios del aparato fonoarticulador.

- **Leer:** es la acción del desciframiento de signos y su conversión a palabras orales, el niño no solo las emite sino que se genera un pensamiento en torno al mensaje del texto, se orienta el pensamiento y de él surgen las acciones y la interacción con sus pares. Comenzar a leer es una forma de comenzar a comprender el mundo.
- **Entender:** es escuchar los sonidos y descifrar su significado, es pensar sobre lo que se escucha al hilar las palabras y las ideas.
- **Escribir:** es la representación de palabras e ideas a través de los signos de la lengua; es una forma de expresar la comprensión que se tiene del mundo y de aportar una idea a través del lenguaje escrito, es decir, también es la colaboración en la construcción del conocimiento.
- **Hablar:** es la expresión oral a través de la articulación de las palabras, es una forma de interactuar con las personas al formar conversaciones. Una comunidad escolar permite intercambio de significados y la creación de diversos contextos.

También se propone la realización de **Ejercicios:**

- **Respiración y soplo:** son ejercicios enfocados a que el niño regularice su respiración y genere los movimientos del soplo, hacer conciencia sobre cómo se realizan de forma adecuada y formar un hábito; para ser capaz de expresar fonemas, palabras y frases, en el momento que lo desee.
- **Praxias linguales y praxias labiales:** son ejercicios para dar movilidad a la lengua y a los labios, crear hábitos de movimiento sano, dar fuerza y agilidad y generarlos de forma natural y coordinada para decir las palabras.

- **Mejillas y mandíbula:** son ejercicios para estimular los músculos que se encuentran en las mejillas y movimientos para crear nuevos hábitos en la mandíbula, que estimulen el habla.
- **Faciales:** son movimientos de los músculos y tejidos de toda la cara para reducir la tensión y dar flexibilidad fomentando la movilidad facial.
- **Del velo del paladar:** son ejercicios para la movilidad velar.

2.5.2 Características de la Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación

A continuación se presentan sus características de acuerdo a los fines, la aplicación y la planeación que requiere durante el proceso. Una es la búsqueda de la **mejora del lenguaje funcional** antes que de la correcta pronunciación, porque se espera que el niño desarrolle la construcción del conocimiento, que tenga un entendimiento del mundo a su alrededor y que sea capaz de comprenderlo y sentirse seguro de explorarlo para poder construirlo. Como la acción antecede al lenguaje es importante que el niño perciba la importancia de éste y construya esquemas de acción antes; así el desarrollo de la funcionalidad facilita el posterior desarrollo de la pronunciación.

La funcionalidad se crea a través de otra característica de la intervención que es la **interacción** la cual fomenta y provoca la acción hacia los objetos y el material didáctico así como entre pares, con el docente y con los padres. Toda la acción provoca que el niño cree su pensamiento con el cual puede expresarse a los otros; de forma que la Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación apuesta a la educación inclusiva.

En su aplicación, una característica de la intervención es que tiene visión del espacio como un **escenario comunicativo**; puede ser grupal con participaciones individuales y tener opción a ser personalizada; procura que la práctica sea natural e interactiva creando y recreando situaciones naturales y reales, como otras de textos y expresiones. Otra de las características de la aplicación es la presentación en **forma progresiva de las tareas y actividades**, que para un buen resultado se realiza a través de la constancia y la perseverancia.

En cuestión a la planeación sus características son que **diseña un plan en función a necesidades** curriculares y evolutivas; apoyando el desarrollo de estudios escolares además de las propias del desarrollo del habla; la intervención evoca las acciones humanas y así diseña contextos dinámicos de enseñanza y de aprendizaje. Otra de las características es que las tareas y actividades van **de lo abstracto a lo concreto** de acuerdo al grado escolar o desarrollo evolutivo de sus participantes. Finalmente, contiene la **planeación, programación e intervención flexible y continua**, esta característica ayuda a que el educando mantenga su motivación en las actividades y que los fines se cumplan.

2.5.3 Funciones de la Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación

La Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación se realiza con intenciones en lo personal, lo académico y lo social.

La función Personal se refiere al restablecimiento o desarrollo de la comunicación, le ayudará al niño a desplegar su lenguaje y paralelamente a su mejora

general teniendo influencia en el plano emocional a través del conocimiento de sus emociones y la regulación de las mismas; la intervención le ayudará a sentirse más seguro en su entorno y a crear confianza en sí mismo.

La función Académica beneficia la comprensión de cuestiones escolares, ayuda al niño a desarrollar el pensamiento, a entender significados, a expresarse, a leer y a escribir; que son acciones que se emplean en la construcción del conocimiento. Se comprende el mundo para después construirlo.

La función Social es la que hace posible el aumento en la interacción con otras personas, permite la generación, el pensamiento y la reflexión de las acciones propias y las de los demás, y posibilita la regulación de lo que realiza en diferentes contextos. Le da al niño la libertad de actuar en una comunidad social.

El segundo capítulo se ha enfocado en definir al lenguaje y mostrar el proceso que se experimenta en la infancia durante el desarrollo del proceso de comunicación; se ha continuado enlistando y describiendo los trastornos de la comunicación y después ha mostrado las formas de intervención que se desprenden de la Terapia de Lenguaje.

Se ha resuelto que de los tres modelos, la intervención educativa es la que sirve de soporte para el desarrollo de un programa educativo, por lo que buscando una base metodológica en el tercer capítulo se ha abordado la teoría constructivista del aprendizaje y dos de los autores que la han desarrollado.

Capítulo 3

Jean Piaget, David P. Ausubel y la Teoría Constructivista del Aprendizaje

Las teorías constructivistas que se muestran a continuación son respuestas a preguntas acerca de cómo se construyen el conocimiento y el lenguaje en las personas; también manifiestan qué es lo que antecede a estos procesos; y demuestran ser una guía para el desarrollo de programas que ayuden a resolver las dificultades en el tema. La Teoría de Jean Piaget y la teoría de David P. Ausubel han sido bastante estudiadas y han sido marco para estudios de diversos temas relacionados a la educación.

Por su parte, Piaget centra su atención en la realización de acciones como antecedente riguroso del desarrollo del lenguaje y éstas se encuentran delimitadas entre estadios y otros factores importantes, como el caso de la interacción entre pares.

Ausubel afirma que el lenguaje es un factor esencial y que el conocimiento es lenguaje, es decir, que el pensamiento opera en palabras. El conocimiento se construye de forma significativa de modo que el capítulo señala las condiciones necesarias para el aprendizaje, éstas se convierten en fundamento para proponer formas de intervención y que un niño logre el desarrollo de una expresión verbal correcta.

3.1 Generalidades de la Teoría Constructivista del Aprendizaje

Para Hernández G. (2014) el **constructivismo** es una postura sobre cómo el ser humano adquiere el conocimiento; aunque reconoce que dentro de esta teoría coexisten diferentes posturas que tienen en común que el alumno construye el

conocimiento con información que ya tenía y algo nuevo que se forma durante la acción, es decir, durante la actividad constructiva, sea interna o externa.

Para este postulado el ser humano es producto de su capacidad para adquirir conocimiento y reflexionar sobre sí mismo; el alumno es una construcción propia (Díaz-Barriga y Hernández, 2010) que puede realizar actividades para formar el conocimiento y que puede conocerse a sí mismo y con ello conocer y construir el mundo, el mundo de la cultura.

A las tesis o teorías que se han derivado de las mencionadas, se les clasifica de acuerdo a las características que comparten relacionándolas a quién construye el conocimiento; qué construye (como se representa en el pensamiento); y cómo lo construye (qué mecanismos se asocian para construirlo).

De acuerdo con Hernández G. (2014) generalmente se aceptan tres variedades: el constructivismo psicogenético piagetiano, el constructivismo cognitivo y el constructivismo social o sociocultural; sin embargo, él reconoce cuatro: que son las anteriores y el constructivismo ausubeliano, que comparte características con el cognitivo aún teniendo sus propias aportaciones.

Para el programa que se propone desarrollar en el presente texto; en este capítulo, se definen con mayor amplitud algunos aspectos del constructivismo psicogenético de Jean Piaget y del constructivismo propuesto por David P. Ausubel.

3.2 La teoría del Constructivismo Psicogenético de Jean Piaget

A Piaget le interesó principalmente, la forma en que el conocimiento está representado en la mente, y la forma en que se desarrolla, sobre todo cómo se pasa de un nivel de

conocimiento a otro más complejo, Hernández G. (2014). Atendiendo a su interés, formuló la teoría psicogenética con la que llegó a un planteamiento sobre el sujeto cognoscente y el proceso de formación del conocimiento.

Para Piaget la vida es un **proceso de desarrollo** en el que el sujeto va construyendo sus aprendizajes; derivado de su teoría, describió las etapas del desarrollo evolutivo que descubrió, a las cuales llamó estadios, y señaló cuatro factores complementarios que intervienen en el proceso.

Los cuatro **factores** que intervienen en el desarrollo son: la maduración biológica; la experiencia sobre los objetos, sea física o lógico-matemática; la interacción social, como la transmisión social y el proceso de equilibración, Kamii C. (1990).

Piaget definió su teoría como constructivista y es la postura base en este paradigma; está fundamentada en que el pensamiento existe desde la infancia y que el sujeto que aprende es constructor del conocimiento y que éste último se elabora en la mente a partir de esquemas que se forman en situaciones de aprendizaje en donde confluyen conocimientos previos e información nueva que están relacionadas y que no son demasiado lejanas, lo que permite que el alumno sea capaz de interpretarla.

Al conocimiento, esencia de su teoría, lo define como un proceso en el que unas estructuras necesariamente organizadas dan sentido a contenidos y proporcionan su utilidad; tiene dos aspectos; el primero es el figurativo, se refiere a las características físicas de los objetos a conocer, a todo lo que es observable; y el segundo, es el aspecto operativo, que son las relaciones que se pueden tener con los objetos, es decir, las transformaciones, las acciones que se realizan o los esquemas de acción que pueden ser aplicados al objeto en particular.

La forma en que se asimila, organiza y representa la información es en esquemas de acción que se coordinan para realizar procesos de asimilación y acomodación, Duckworth E. (1990), ellos forman una estructura cognitiva y cada vez su organización se vuelve más compleja para abarcar los nuevos conocimientos que se van formando. Una estructura compleja contiene a su estructura anterior y como resultado el alumno puede realizar nuevas tareas o actividades, los esquemas van cambiando para ser complejos y organizarse. Pueden cambiar por modificación o por combinación según lo produzca la situación que se presente y de acuerdo a sus conocimientos previos.

Hay distintos tipos de asimilación (Tabla 9): funcional, generalizadora, reconocitiva y recíproca; y cada uno comprende alguna función de los esquemas de acción.

Cuando las estructura cognitivas se van complejizando, los tipos de asimilación se van incluyendo a sí mismos como si fueran niveles, se forman nuevos significados que se van acomodando para aumentar la complejidad de estructuras; la asimilación y la acomodación son procesos que se complementan.

Tabla 9.

Tipos de asimilación.

TIPOS DE ASIMILACIÓN	FUNCIÓN
1. Asimilación funcional.	Acción repetitiva.
2. Asimilación generalizadora.	Acción repetitiva que se aplica a diversos objetos.
3. Asimilación reconocitiva.	El esquema de acción diferencia objetos para su aplicación.
4. Asimilación recíproca.	Se asimila el objeto desde dos o más esquemas a la vez.

Fuente: Adaptada de Bendersky B. (2004).

De acuerdo con Hernández G. (2014) el alumno hace una lectura de la realidad desde su estructura cognitiva, es decir, con los conocimientos previos que tiene acerca de ella, es por eso que se entiende que es un sujeto activo, porque es pensante y constructor de su conocimiento a partir de complejizar sus esquemas para comprender la situación de aprendizaje que se le presenta y así adaptarse a la realidad.

Los esquemas y las estructuras cognitivas se enfrentan a nueva información cuando el alumno está interactuando con los contenidos y materiales de aprendizaje; la que encuentra novedosa y que no puede explicar hace surgir contradicciones en él, se convierte en una perturbación que le causa un desequilibrio cognitivo. Existe un proceso de **equilibración** que busca, a través de mecanismos de regulación, equilibrar las estructuras cognitivas al asimilar y acomodar los contenidos nuevos y abarcarlos en estructuras más complejas que comprenden a las anteriores; como Bendersky B. (2004) afirma: una estructura es estructurada y estructurante a la vez. Cuando el alumno está organizando la información previa y la nueva, es decir, que está produciendo conocimiento, también se está adaptando, se está equilibrando; esto se produce, por ejemplo, cuando el alumno percibe un problema y después da una explicación de lo que no comprendía, buscando resolver el conflicto cognitivo desde sus propios esquemas.

La misma autora afirma que el proceso de equilibración es permanente y los estados de equilibración son cada vez más complejos, va de equilibraciones simples a mayorantes, y presenta el siguiente esquema que incluye las etapas del proceso: EQUILIBRIO-perturbación-DESEQUILIBRIO-mecanismos de regulación-compensación-REEQUILIBRIO.

Las invariantes funcionales son los mecanismos que siempre están presentes para que se formen los esquemas y que las estructuras cognitivas se vuelvan más complejas.

Lo que ocurre cuando se forma el conocimiento es que el alumno interpreta la realidad con base en lo que ya conoce, desde sus posibilidades y con las estructuras que posee; la información que se asemeja a lo conocido se acomoda y la restante produce un desequilibrio en él que a su vez tiende a acomodar y esto le provoca una estructura nueva; así vuelve a ser una estructura con equilibrio y ahora con mayor funcionalidad. Aunque el docente tiene un rol de facilitador sólo el alumno puede construir sus estructuras cognitivas en la actividad, es él mismo quien piensa alrededor de la información cuando interactúa clasificando, relacionando, respondiendo, preguntando, argumentando, etc.

Otro aspecto importante para la formación del conocimiento es la **acción**, base de la interacción entre el sujeto y el objeto o los contenidos de aprendizaje, en la que se modifican mutua y constantemente. Las acciones son mediadoras que permiten conocer los objetos reales para después lograr representarlos mentalmente; se modifica la realidad en el interior del sujeto; son la organización de la información; y así se representa la realidad y se comprenden situaciones de aprendizaje así como el medio para reconocer un conflicto cognitivo que va a hacer que los esquemas se modifiquen.

Las acciones son relevantes desde el nacimiento del ser humano; deben coordinarse a través del tiempo, en un principio aisladas y sin una meta específica con el tiempo se van uniendo intencionalmente para lograr un fin y junto con este proceso,

estas acciones que se presentan desde el nacimiento son llamadas esquemas que a su vez constituyen las estructuras cognitivas en la mente y se vuelven cada vez más complejas a través de las experiencias.

Los esquemas son acciones interiorizadas; que se pueden aplicar a distintos objetos en diversas situaciones según se vaya construyendo el pensamiento, de acuerdo con la organización del mundo alrededor se organizan cada vez de forma más compleja, las acciones que se realizan y se aprenden, así como se van integrando en otras más elaboradas; como dice Bendersky B. (2004), los esquemas son marcos posibilitadores desde los cuales el sujeto conoce la realidad que lo rodea y que para Piaget el pensamiento es acción interiorizada porque cuando pensamos es como si en el interior hiciéramos algo con el objeto, sin que tengamos que hacerlo en la realidad. Además el pensamiento ofrece la posibilidad de repetirlo, de mirarlo en retroceso y de crear otras posibilidades de actuación sin tener que hacerlo físicamente.

3.2.1 Estadios del desarrollo

Los **estadios** son etapas que fueron planteadas por Piaget para explicar que el desarrollo del pensamiento se va complejizando cada vez más hasta llegar a su etapa de madurez intelectual, Bendersky B. (2004).

En la siguiente tabla se muestran las características de los estadios y puede notarse que estos deben cumplir con las condiciones de orden sucesivo, estructura, subordinación y equilibrio; para considerarse como tales (Tabla 10).

Tabla 10.

Condiciones de los estadios de Piaget.

CONDICIONES DE LOS ESTADIOS DE PIAGET	
CONDICIONES	DESCRIPCIÓN
1. ORDEN SUCESIVO	La constante está centrada en que los estadios ocurren en forma sucesiva para todos los niños, más que en la edad que se establece para ello, que no es uniforme, la edad es aproximada y cambiante de acuerdo a las sociedades y las épocas. Los procesos no se aceleran sino que se puede maximizar sus posibilidades y ellos implican avances y retrocesos.
2. ESTRUCTURA	Una estructura de conjunto formulada en términos algebraicos o lógicos define cada estadio y es el mecanismo para pasar de un estadio a otro. Siempre son los mismos mecanismos, aunque no pueden enseñarse dichas estructuras, solo va variando su organización, se va complejizando.
3. SUBORDINACIÓN	Cada estadio integra las características del anterior de forma subordinada, en una nueva estructura.
4. EQUILIBRIO	En cada estadio se distinguen procesos de formación y formas de equilibrio finales.

Fuente: Adaptada de (Luque y Galeote, 1998; Bendersky B., 2004).

3.2.1.1 Estadio sensorio-motriz

Se extiende desde el nacimiento hasta los dos años. Lo más importante en esta etapa es la acción, a través de ella el bebé conoce el mundo aunque no las interioriza, solo a partir de ellas comienza a estructurar. A lo largo de esta etapa se desarrolla la noción de permanencia del objeto, el bebé se da cuenta de que los objetos son independientes a su cuerpo y que existen por sí mismos, es decir, que no dependen de sus acciones. Al comienzo usa su capacidad sensorio-motriz azarosa para conocer su alrededor y después toman relevancia los aspectos perceptivos acerca de los objetos. En este estadio el bebé descubre la función de comunicación del habla que en realidad antecede al lenguaje.

Se divide en seis subestadios:

- **Subestadio 1.** El ejercicio de los reflejos: hasta el primer mes. Engloba los reflejos con los que se nace el bebé, a partir de estos reflejos es como conoce el

mundo; ejercitándolos los va convirtiendo en acciones, va asimilando su funcionalidad y comienza a aplicarlos a diferentes objetos en múltiples experiencias, así cada situación depende de las acciones anteriores. Por ejemplo, con el reflejo de succión forma el esquema de succión, que va cambiando, coordinando y complejizando a través de los procesos de asimilación y acomodación; después forma los esquemas de succión, visión y audición.

- **Subestadio 2.** El desarrollo de los esquemas: de 1 a 4 meses. Comienza la coordinación de dos esquemas, se establecen relaciones entre dos funciones independientes como la visión y la audición o la succión y la visión; el bebé puede realizar una acción de esquemas coordinados aunque son reacciones circulares primarias, es decir, conductas hacia su propio cuerpo que se han producido por azar y que el bebé trata de repetir porque le fueron agradables, de forma que crea los primeros hábitos.
- **Subestadio 3.** El descubrimiento de procedimientos: de 4 a 8 meses. Las reacciones circulares primarias se vuelven secundarias al pasar de conductas sobre su cuerpo a conductas hacia algún objeto porque comienza a interesarse por su entorno; para ello desarrolla la coordinación visión-prensión y usa este esquema. Para interactuar con los objetos, busca realizar una acción y repetir las que le sean placenteras, sin embargo, no hay intencionalidad en sus movimientos.
- **Subestadio 4.** La conducta intencional: de 8 a 12 meses. Comienza a haber inteligencia, ahora las acciones que realiza tienen una intención; Piaget las

define como conductas inteligentes, y para llevarlas a cabo el bebé organiza jerárquicamente sus esquemas; tiene claro que requiere de un procedimiento para cumplir su fin, es decir, distingue fines de medios. Empieza la noción de que el objeto existe por sí mismo, también comienza a mostrar imitación a modelos, que son los inicios de la creación de representaciones.

- **Subestadio 5.** La exploración de nuevos medios: de 12 a 18 meses. Examina abiertamente todo su entorno a través de los medios que conoce e incorpora otros al buscar activamente nuevas experiencias. Las reacciones circulares se vuelven terciarias, es decir, usa las conductas anteriores y con la repetición de acciones azarosas incorpora otras nuevas; así, estos actos de inteligencia se complejizan al alcanzar sus fines.

A través del ensayo y error experimenta activamente con los objetos, conociendo sus propiedades porque se interesa por la realidad a su alrededor, quiere conocerla y adaptarse a ella.

- **Subestadio 6.** La representación mental: de 18 a 24 meses. Su inteligencia sensorio-motriz se vuelve simbólica. Comienza a ensayar diferentes procedimientos para realizar una acción específica e imagina resultados posibles, esto es una <<invención de nuevos medios por combinación mental>>. Ahora puede inventar soluciones y realizar cálculos mentales, estas combinaciones facilitan que vaya comprendiendo el mundo, estructurándolo.

Con las categorías de objeto permanente, espacio, tiempo y causalidad que ha creado y que son dependientes entre sí; forma representaciones que le causan un

desequilibrio y anuncian el siguiente estadio; por ejemplo, en las imitaciones ya no es necesaria la presencia inmediata del modelo, Bendersky B. (2004).

3.2.1.2 *Estadio preoperatorio*

Se extiende desde los 2 a los 6-7 años, aproximadamente; en este periodo no se construyen nuevas estructuras cognitivas, las que existen se modifican volviéndose cada vez más complejas y preparándose para el siguiente estadio. El niño construye el pensamiento; va organizando su mundo alrededor, su realidad; interioriza todo lo que ha realizado en la práctica y junto con ello se desarrolla la capacidad de crear representaciones mentales que es llamada la función semiótica, es decir, representar un objeto ausente; lo que da al niño el poder del pensamiento; pensar en posibles soluciones a las situaciones que vive antes de que sucedan las cosas o antes de actuar, es un proceso paulatino cambiar el pensar en acciones por pensar en representaciones de los significados, sin embargo, en esta fase el pensamiento es irreversible al comienzo y semireversible al final.

Aunque en éste estadio la mayoría de las veces el niño puede centrarse en el aspecto figurativo de un objeto también comienza a darse cuenta de que algunos elementos de los objetos son invariables; construye una identidad para cada uno, percibe las relaciones que tiene con ellos en diferentes situaciones y las de los objetos entre sí.

La capacidad de representación de significados a través de diferentes significantes, característica principal de este estadio, tiene cinco formas de manifestarse:

1. La imitación diferida: el niño imita conductas ante un modelo y algunas otras cuando ha pasado un lapso de tiempo corto entre que ve al modelo y no lo ve; porque ha internalizado el gesto.
2. El juego simbólico: el niño da significado a cosas para crear situaciones en las que lleva a cabo acciones representativas a través del juego, juega a “como sí” y le resulta placentero por completo.
3. Las imágenes mentales: se refiere a una imitación interiorizada, se muestra con los conocimientos que el niño tiene acerca de algún objeto o una situación.
4. El dibujo: es la representación gráfica de objetos y situaciones. Comparte el gusto por el juego y el esfuerzo de imitar una imagen mental de algo real.
5. El lenguaje: representa la realidad a través de signos, que emplea para comunicarse a través del habla, de forma que comienza a construirla dedicando un esfuerzo importante para ello.

Además en este periodo el niño comienza a diferenciar la apariencia de la realidad y toma conciencia de su propia mente y pensamiento, aunque no le es tan fácil porque en un primer momento dentro del estadio en su mayoría actúa como si todos pensarán como él y percibirán el mundo desde su perspectiva; en un segundo, comienza a descentralizarse, a percibir que su mente es independiente a las demás y atribuye estados mentales a las demás personas, lo que permite, en parte, que tenga una mayor interacción social.

3.2.1.3 Estadio operatorio concreto

Se extiende desde los 6-7 años hasta los 11-12 años; el niño encuentra nuevas posibilidades comunicativas y desarrolla las representaciones mentales que posibilitan realizar operaciones, con la característica de la reversibilidad; por ejemplo, de la percepción de las relaciones entre forma y materia puede distinguir que en un objeto puede haber transformaciones. De acuerdo con (Luque y Galeote, 1998) las operaciones se definen como un conjunto de acciones interiorizadas y organizadas en un sistema, dependientes unas de otras.

Al dar una respuesta el niño realiza operaciones mentales apoyándose en la identidad que tiene del objeto y en la compensación que tiene con la transformación; sus argumentos se basan en sus operaciones mentales, y al ser reversibles, pueden incluir algunas opciones de actuación y plantear acciones contrarias a nivel de pensamiento, manteniendo el concepto de conservación del objeto. Las operaciones mentales que realiza son sobre todo acerca de situaciones o problemas concretos y reales. Su razonamiento es una lógica de clases y de relaciones.

Para entender las transformaciones se usa el concepto de conservación que incluye la realización de las operaciones básicas de seriación y clasificación. Con la seriación ordena elementos de acuerdo a dimensiones crecientes o decrecientes; con la clasificación, junta elementos de acuerdo a su figura o su concepto.

3.2.1.4 Estadio operatorio formal

Se extiende desde los 12-13 años y en adelante sigue desarrollándose hasta convertirse en un pensamiento característico del adulto. La persona desarrolla la

capacidad de razonar hipotéticamente. Su esquema operacional se ha complejizado y ahora tiene la capacidad de visualizar posibilidades de actuación sin tener que realizarlas antes de decidir, puede considerar la que es mejor para dar solución haciendo combinaciones de las operaciones mentales, también logra calcular probabilidades. Además puede realizar hipótesis en caso de que la situación cambie, su pensamiento es acerca de lo real y concreto como también acerca de lo posible o hipotético, es decir, puede hablar acerca de lo que ha sucedido, de lo que sucede y de lo que no. Esa es su lógica, basada en proposiciones, es una lógica verbal a partir de la cuál practica el pensamiento científico: la formulación y comprobación de hipótesis.

En éste estadio la visión del sujeto ha dejado de ser concreta y ahora mira el universo y sus transformaciones posibles.

3.2.2 El lenguaje y el aprendizaje según Jean Piaget

De acuerdo a la teoría Piagetiana, el niño comienza a **representar** cosas y acciones con la imitación, a través de los dibujos, los juegos y luego, con el lenguaje. Para el niño las palabras no crean el sentido, sino que, lo acompañan; es decir, no sabe exactamente lo que significa la palabra o no está seguro de ello, así que lo une a lo que está pasando o a lo que ya pensó; para él las palabras son pensamientos que ya tiene. Aunque es esencial para la comunicación, el lenguaje no es responsable del pensamiento, sino lo contrario; y su uso será siempre adecuado al pensamiento.

El lenguaje puede ser un indicador engañoso de la inteligencia de un niño porque puede ser que teniendo un pensamiento en desarrollo, el niño no tenga las habilidades de lenguaje para evidenciarlo; sin embargo, señala que sí será más

probable que esté desarrollado el lenguaje en un niño que amplíe constantemente el pensamiento.

Antes que aprender las palabras, el niño tiene que aprender a realizar las acciones y pensar en ellas; para esta teoría, la lógica del niño se encuentra en los actos más que en las palabras. Primero actúa, luego piensa en ello y después usará el lenguaje que los representa, es decir, que el niño desarrolla primero la inteligencia sensoriomotriz y después el lenguaje, Duckworth E. (1990) afirma: “Se aprende a pensar precisamente pensando. Si la lógica está presente, una persona podrá hallar las palabras para representarla. Si no lo está, no le servirá disponer de las palabras” (p. 185-186).

En el caso del lenguaje hablado, el primer descubrimiento que hace el niño es que el lenguaje sirve para comunicarse, después va haciendo relaciones entre fonemas y grafemas hasta establecerlas con el dibujo y la escritura para después diferenciar estos últimos y así los va desarrollando; una vez que lo logra decide los momentos que usa cada uno. Bendersky B. (2004) plantea que en los procesos de lectura y escritura, el sujeto y el objeto se construyen en progresiva interacción de acuerdo con la teoría piagetiana.

3.2.3 Las aportaciones del interaccionismo de Jean Piaget

Aunque pone mayor énfasis en el alumno que en lo social, Piaget plantea la idea de que la **interacción social** tiene un papel relevante para la construcción del aprendizaje, puesto que existe una inteligencia previa a la aparición del lenguaje que está directamente relacionada con la interacción y la acción.

Hay una relación entre el medio y el niño, en el sentido que el infante construye estructuras cognoscitivas en interacción con el medio y a partir de las estructuras que ya posee; Kamii C. (1990) dice que “La información que produce un estímulo está determinada por el nivel de desarrollo que produce dicha red” (p. 272).

El conocimiento requiere de experiencias para construirse y en la creación de otras nuevas interactuamos con la realidad; la mejor manera de ser objetivo al construir el conocimiento es la información a través de los sentidos; las estructuras cognitivas con las que se interactúa son las mismas que transforman la información.

Según Hernández G. (2014), el sujeto se transforma a sí mismo y esto puede ocurrir mientras transforma al objeto a través de la interacción; acción que ejerce el sujeto sobre el objeto para conocerlo y construir sus estructuras cognitivas; Kamii C. (1990) sostiene que “de acuerdo como nuestras estructuras cognoscitivas transforman los estímulos que llegan a través de nuestros sentidos” (p. 273). Y a su vez el objeto de conocimiento actúa sobre el sujeto. Sujeto y objeto se construyen uno al otro activamente. Cuando el objeto es transformado se vuelve más complejo y siempre se cuenta con posibilidades de seguir explorándolo y conociéndolo, el sujeto puede construir nuevas relaciones con él y va formando sus esquemas que a su vez se vuelven complejos.

De la misma forma que se interactúa con los objetos se hace con las personas, se intercambian y comparten puntos de vista. Piaget recalcó las interacciones entre los individuos; para el niño, una forma común es a través del juego con sus pares. Piaget afirma en (Kamii y DeVries, 1988) “es evidente que la confrontación de puntos de vista ya es indispensable en la infancia para la elaboración del pensamiento lógico, y que

esas confrontaciones se vuelven cada vez más importantes” (p.9). En el juego la confrontación entre los niños posibilita la interacción para compartir conocimientos.

3.3 La teoría del Aprendizaje Significativo de David P. Ausubel

La teoría del aprendizaje significativo creada por David P. Ausubel, se centra en los **aprendizajes significativos** y en el alumno o la persona que aprende. Toma atención a los contenidos que se le presentan al alumno y a la forma en que están organizados porque en el aprendizaje significativo no es que se aprenda toda la información nueva, si no que el alumno aprende la información novedosa que le produce un significado.

La finalidad de esta teoría es el aprendizaje, teniendo sus horizontes en lo que ocurre en el aula, y en las condiciones que son generadoras de la construcción de conocimientos por parte del alumno; se ocupa específicamente de cómo el individuo realiza un proceso en el que produce conocimientos complejos a partir de la transformación de otros menos elaborados, con los que cuenta previamente y la significatividad de la información nueva con la que se interactúa.

Lo que ocurre en esta transformación del conocimiento del alumno es que se agregan nuevos significados a las concepciones que existen en sí mismo a través de una interacción con la nueva información, tanto en el pensamiento, como en sentimientos y acciones; entonces, forma un aprendizaje significativo y su conocimiento se vuelve más elaborado, estable y perdurable.

Esta teoría dice que el conocimiento debe presentarse de forma organizada para que los aprendizajes sean significativos, y declara que existen condiciones para la construcción de significados reales: la primera, es que el alumno presente

disponibilidad, es decir, que quiera tener una interacción con la nueva información y/o con el material de significado lógico, que son las razones que él encuentra para querer hacer una interacción con la nueva información, transformarla y repensarla para crear nuevos significados que le serán útiles en el futuro; la segunda, que haya ideas en el alumno que sean estables y claras, es decir, un conocimiento previo menos elaborado relacionado a la nueva información, mismos que al presentársele una información descubre algo novedoso que lo hace retomarlo; la tercera, un material que esté preparado para ser significativo; además, enuncia la importancia de la estructura cognitiva del alumno para realizar la interacción necesaria en la transformación de las ideas, es decir, en la atribución de nuevos significados; y la importancia de la actividad misma que se realiza en torno a la información nueva.

La teoría, también es un conjunto de prescripciones para los docentes. Para Rodríguez, Ma. (2008) el aprendizaje significativo en el aula, es equiparable a enseñar preguntas en vez de respuestas, y aprender a partir de distintos materiales educativos y corrigiendo los errores. El docente maneja diferentes estrategias y plantea especial relevancia en el lenguaje para que los alumnos perciban y representen al mundo; siempre solicita, fomenta y valora la participación de los alumnos.

La finalidad del aprendizaje significativo, nos dicen (Díaz-Barriga y Hernández, 2010); es el de desarrollar en el alumno la capacidad de realizarlos por sí solo, en una amplia gama de situaciones. Si el alumno desarrolla esta capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo, entonces el proceso se vuelve continuo y permanente. En el lenguaje sería semejante a construir un lenguaje adulto y ser capaz de seguir aprendiendo palabras nuevas e incorporarlas en su discurso habitual.

3.3.1 Tipos de aprendizaje

Ausubel D. (2002) hace una distinción y descripción de “tres tipos básicos de aprendizaje significativo: el *aprendizaje representacional*, el *aprendizaje de conceptos*, y el *aprendizaje proposicional*”(p. 141) que se superponen siguiendo un orden establecido para su construcción.

3.3.1.1 Aprendizaje de representaciones

Ausubel D. (2002) afirma “El tipo más fundamental de aprendizaje significativo es el aprendizaje *representacional*, es decir, el aprendizaje de los significados de símbolos aislados” (p. 140). Se refiere a que el alumno identifica en una palabra o en un símbolo el significado de un referente y forma esa relación en el pensamiento, de forma que la palabra se vuelve representativa del referente; así ya no es necesario verlo cuando se menciona; bastará con decir ésta nueva palabra que se ha aprendido.

Las representaciones anteceden y facilitan el aprendizaje de conceptos pues ocurre como un aprendizaje básico y funciona después como un subsumidor, como un conocimiento menos elaborado con posibilidad de desarrollarlo.

3.3.1.2 Aprendizaje de conceptos

A través de diferentes experiencias con una palabra o un símbolo, se comprende que puede tener varios elementos y diferentes ejemplos; se hace una relación con los atributos comunes; la palabra se generaliza para que las características clave y todos esos ejemplos se puedan incluir al mencionarla; con lo que se forma y representa un concepto.

3.3.1.3 Aprendizaje de proposiciones

El alumno relaciona ahora los conceptos, los descifra y los enlaza para formar una oración; va dando significados a los conceptos que habla y que escucha en una idea compleja, de acuerdo con los significados que ha construido; y también aprende ideas a partir de la asimilación de los conceptos que se enlazan.

Es un aprendizaje de mayor complejidad que tiene a su vez variedades equivalentes a la de la estructura cognitiva; cada significado de los conceptos con los que se interactúa se organizan de cierta forma y de ahí la jerarquía que la estructura cognitiva tiene. En ésta diversidad se encuentran los aprendizajes subordinados, los supraordenados y los combinatorios.

Los aprendizajes subordinados están divididos en: derivativo, que es un aprendizaje previo que se enriquece; y correlativo, que es un aprendizaje previo que se modifica. Y pueden funcionar como subsumidores.

Los aprendizajes supraordenados son información nueva de mayor complejidad porque en ella se incluye o incorpora a la idea previa.

Y los aprendizajes combinatorios son una mezcla entre el conocimiento previo y la información nueva porque son del mismo nivel de inclusividad.

De acuerdo a esta teoría, los aprendizajes son la reestructuración activa de los conceptos y las ideas; el aprendizaje proposicional puede darse por recepción o estar basado en el descubrimiento, Ausubel D. (2002); estos últimos se pueden construir con el planteamiento y la realización de secuencias educativas que se comparten en el aula, en las que se interactúa emocional e intelectualmente entre compañeros y

docente, con los significados que se tienen y la información nueva.

De modo que los aprendizajes en el aula se distinguen por el modo en que se adquieren: por recepción o por descubrimiento, en éste se reconocen el descubrimiento autónomo y el guiado; y por la forma en que se incorporan a la estructura cognitiva: por repetición o significativamente. Estos aprendizajes se entrelazan, por lo que la teoría deriva como situaciones de aprendizaje: recepción-repetitiva, descubrimiento-repetitivo, recepción-significativa, y descubrimiento-significativo.

Las situaciones de aprendizaje se plasman en la interacción que se produce según se plantea en el currículum y que lleva a cabo el docente dentro del aula; para Ausubel, lo importante es centrarse en que los aprendizajes se construyan de forma significativa en vez de repetitiva.

Los aprendizajes significativos se generan y se organizan en el pensamiento para poder representar el mundo. De la misma forma que se plantea que los contenidos sean ordenados al enseñarse; al ser aprendidos van tomando un lugar en la organización del pensamiento en el alumno, un lugar de acuerdo a qué tipo de aprendizaje se trata y a la complejidad o estructura que tiene.

La estructura cognitiva del alumno organiza los aprendizajes de forma jerárquica para poder hacer usarlos y dar forma a su pensamiento. Se distinguen tres tipos de aprendizajes significativos: los representacionales, los conceptuales y los proposicionales.

Es fundamental identificar los tipos de aprendizaje significativo para realizar la planeación de la intervención educativa en los trastornos de la comunicación, pues para llevarla a cabo se requiere saber los contenidos que se quieren enseñar pero es de utilidad ubicarlos en un tipo de aprendizaje para poder organizarlos y de ahí generar

que dicha planeación sea potencialmente significativa.

Díaz Barriga presenta el ejemplo de las dimensiones del aprendizaje en un aula escolar con algunas actividades humanas; se observa en la tabla que sigue (Tabla 11).

Tabla 11.

Dimensiones del aprendizaje con algunas actividades humanas.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	Clarificación de relaciones entre conceptos	Instrucción audiotutorial bien diseñada	Investigación científica. Música o arquitectura innovadoras
	Conferencias o la mayoría de las presentaciones en los libros de texto	Trabajo en el laboratorio escolar	Mayoría de la investigación o la producción intelectual rutinaria
APRENDIZAJE MEMORÍSTICO	Tablas de multiplicar	Aplicación de formulas para resolver problemas	Soluciones de acertijos por ensayo y error
	Aprendizaje receptivo	Aprendizaje por descubrimiento guiado	Aprendizaje por descubrimiento autónomo

Fuente: Tomada de Díaz-Barriga F. (2010).

3.3.2 El lenguaje y el aprendizaje según David P. Ausubel

El lenguaje no es neutro, (Moreira, Caballero y Rodríguez, 2004) afirman que cada uno es una manera de percibir la realidad; y más allá, dicen que en cada disciplina y conjunto de acciones se encuentra una forma de ver el mundo que se muestra y se vive a través del uso de ciertas palabras que le dan sentido.

Comúnmente el ser humano piensa que el lenguaje existe en él, y es cierto; sin embargo, es él quién existe en el lenguaje, porque piensa, actúa y aprende de acuerdo a los significados limitados que descifra en su cultura y en su idioma; los que dirigen su pensamiento con cada palabra, (Ausubel y Sullivan, 1991) afirman:

Las pautas del pensamiento características de una sociedad determinada afectan la índole del lenguaje que se desarrolla en ese medio, y a su vez, el lenguaje modela y limita el tipo de pensamiento que sustentan los miembros individuales de la cultura. (p. 13-14)

Las posibilidades de una persona se amplían con cada nuevo idioma que aprende; de la misma forma que sucede cuando aprende una disciplina académica: primero tiene que conocer ciertas palabras, comprender sus significados para después aumentar su intelecto y también su capacidad de actuación frente a situaciones que le eran ajenas antes de adquirir el lenguaje de dicha disciplina.

En todo momento el lenguaje tiene un papel crucial para el ser humano; le permite tener la sociabilidad que lo caracteriza, es la vía y el vehículo para comunicarse consigo mismo y con las personas en el mundo y a partir de él pueden crear y transmitir una cultura modelando sus valores, tradiciones y modos de pensar en un grupo de personas. También es crucial en el aprendizaje porque el alumno debe construir conceptos y teoremas aceptados científicamente y esperados por el currículum; para construir aprendizajes significativos el alumno parte de un conocimiento previo: las ideas existentes se expresan verbalmente y mediante el lenguaje se interactúa y se comprenden y determinan nuevos significados; en el interior, los aprendizajes se organizan en términos lingüísticos; y de nuevo, los conocimientos ahora más elaborados se vuelven a verbalizar.

Para Ausubel, tiene implicación esencial en el aprendizaje significativo; Hernández G. (2014) dice que el conocimiento mismo es el lenguaje porque el

pensamiento opera en términos lingüísticos para aprender y para mostrar los aprendizajes. A través de los conceptos y sus significados que se determinan en palabras que se han organizado en la mente; se construyen nuevos conocimientos retomando ideas previas, y después se expresa a través de un discurso que se vale de la verbalización. Más allá, Moreira M. et al. (2004) dicen que los seres humanos no solamente muestran lo que saben a través del lenguaje, sino que existen en el lenguaje. Las palabras son más que la forma en que el ser humano expone su conocimiento, el ser humano es lo que piensa, lo que siente, lo que hace y lo que dice; y éstas acciones son en el lenguaje.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje tienen su propia naturaleza, aunque esperan que entre alumno y docente se compartan significados de un conocimiento específico, que es el que se quiere conocer y que estará comprendido en los materiales educativos con los que interactúan. La intencionalidad se encuentra tanto en el docente que quiere que el alumno transforme los significados, como en el alumno que quiere cambiarlos, y en el material que está hecho con tales fines.

El lenguaje es usado por el docente para mediar el cambio de significados en los alumnos y es usado por éstos para captar, comprender y comunicar los significados; en el proceso de aprendizaje el conocimiento se debate, se comparte a través de las palabras; y cambia, se vuelve complejo a través del tiempo y de las experiencias, a través del trabajo con los materiales y con las palabras como elemento principal.

El lenguaje ha sido pieza clave para el estudio del conocimiento y la forma en que se produce, así como para la planificación del aprendizaje; para Ausubel, los tipos de aprendizaje están basados en representaciones de la palabra; por ello, tener en

cuenta el lenguaje para una intervención pedagógica permite vislumbrar los conocimientos desde los que parte el alumno y los que se van a enseñar, así como su organización en el currículum y la planificación del uso e implementación en las estrategias y de los materiales educativos.

El conocimiento se organiza en campos conceptuales que el alumno adquiere durante un proceso que ocurre poco a poco, con la mediación del docente, en la diversidad de situaciones planteadas; para que su aprendizaje sea significativo necesariamente se incluye: comprender el referente en situaciones que den sentido; formar un conjunto de invariantes al compartir con el lenguaje, el significado del concepto; y formar un conjunto de representaciones simbólicas, es decir, el significante del concepto, que es el mismo lenguaje.

El alumno se expresa con definiciones, preguntas, metáforas, afirmaciones; comparte con el lenguaje sus experiencias para que puedan existir, porque se da cuenta que no existen por sí solas, que son creaciones humanas que existen en el lenguaje compartido con el que se construye una visión del mundo; por eso es que para dar sentido a las situaciones, la enseñanza promueve la asimilación, la formación de los esquemas, de la conciencia semántica que nombra las clases de cosas, de los modelos mentales hacia los conceptuales para el manejo de ideas abstractas y el empleo del lenguaje en situaciones reales. Tanto alumno como docente tienen responsabilidad en un proceso continuo; el docente enseña los conocimientos que son validados socialmente, los significados que construye con los alumnos están validados en un constructo social y científico; y el alumno comprueba si los significados que ha construido son los que se esperaban por el docente.

Las palabras no son por sí mismas aprendizaje, el aprendizaje es un proceso del que son parte y al mismo tiempo son mediadoras, aunque bien si ellas tampoco sería posible aprender.

3.3.3 Las aportaciones del interaccionismo de David P. Ausubel

La **interacción** es la acción principal que se realiza entre significados, alumno, docente, nueva información y materiales educativos; es el contexto en el que se establece el intercambio y la transmisión de significados; es decir, es en cierta manera, el proceso de desarrollo. (Ausubel y Sullivan, 1991) expresan que: “El desarrollo humano es siempre un producto de la continua interacción entre diversos factores estimulantes y una matriz de crecimiento prevaleciente” (p. 64).

Todo vínculo en el aula es interacción que determina los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El aula es un medio en el que se establece la interacción, al igual que lo son los signos, las palabras y los materiales.

Durante la interacción se establece una relación social que es externa y una emocional que es interna; para el aprendizaje representa el momento en que la información comienza a ser significativa en el alumno porque le permite formar una relación entre el conocimiento previo y la información nueva.

(Ausubel y Sullivan, 1991) ven una interacción especial entre el grupo de pares, porque es un grupo en el que los individuos encuentran un espacio para satisfacer su necesidad de una identidad personal. A través de sus relaciones dentro de este grupo obtienen reconocimiento, se expresan y se sienten realizados porque practican aptitudes sociales que no les es posible realizar de la misma manera entre los adultos;

para los autores, estar entre pares requiere que el alumno no tenga problemas de comunicación; sin embargo, la interacción entre pares también puede ser un contexto para superar estas dificultades porque es cuando se siente libre para interactuar y se forma a sí mismo más oportunidades de hacerlo con la información que le ayuda a mejorar su lenguaje, cuando el alumno actúa entre iguales despierta en él un sentimiento de “nosotros” que le proporciona seguridad y un espacio para practicar su afirmación personal, su identidad.

En este capítulo se ha presentado la teoría constructivista del aprendizaje que da sustento a los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de esta teoría se pueden planear actividades para el desarrollo del lenguaje. La planeación de procesos educativos se presenta en el siguiente capítulo.

Capítulo 4

Aspectos para la planificación del programa educativo

El capítulo muestra un panorama general de la planificación y del programa educativo bajo la perspectiva de una metodología; observándola como un proceso tanto con características y alcances propios, como exponiendo la relación que guarda con los aspectos que interesan al diseño de la propuesta de intervención.

De acuerdo con la metodología que se expone, el proceso para la planificación de programas, incluye cuatro fases y nueve criterios de elaboración que persiguen el fin último del diseño de un programa a través del cuál se cambie una situación inicial por una esperada y se lleve a cabo delineada por el mismo. Como las fases que se presentan lo van descubriendo, se toman en cuenta diversos factores, por lo que este capítulo presenta aspectos relevantes desde las perspectivas de la Educación No Formal, la intervención de los Trastornos de la Comunicación y un par de teorías constructivistas.

4.1 El Programa en los niveles operacionales de la planificación

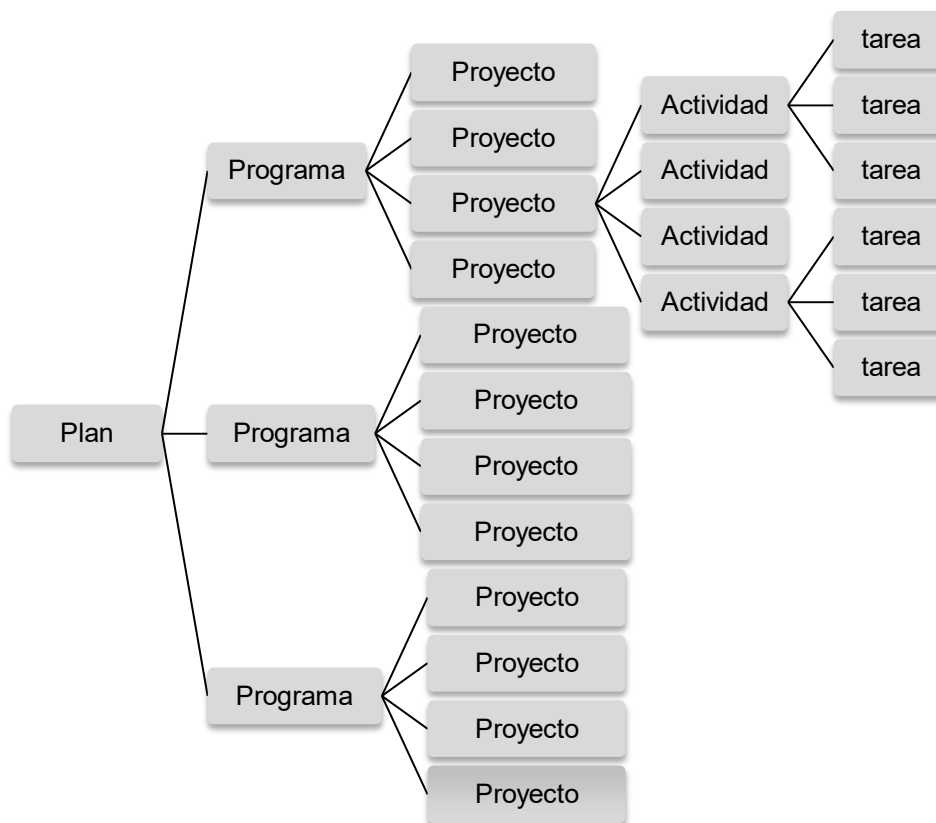
En la planeación existen diversos niveles operacionales para llevarla a cabo; siendo únicos en la magnitud de su labor y en su organización; cada uno tiene sus propias características y están acomodados de esta forma para que el fenómeno macro sea realizado en todas sus acciones hasta llegar a las más sencillas y completar así el hecho educativo; entre ellos encontramos el plan, el programa, el proyecto, la actividad y la tarea, Ander-Egg E. (2007); que se van incluyendo uno en el otro de acuerdo al orden jerárquico que guardan; misma forma en que se presentan a continuación:

- **Plan:** Es la forma más general de organización porque busca dar línea al desarrollo nacional o de un sector, por lo que recopila los principios generales, los fines y los objetivos últimos. Engloba a los programas y proyectos aunque se compone como un parámetro técnico-político que comprende desde las estrategias de acción hasta los medios, asignación y límites temporal-espaciales y de materiales.
- **Programa:** Expresa sus propios fines aunque responde a los fines planteados por el plan. Es un conjunto integrado de actividades con su propia organización, que se manifiestan en proyectos coordinados entre sí.
- **Proyecto:** Es la concreción de objetivos específicos donde se combinan los recursos humanos y materiales en actividades concretas y coordinadas en un determinado tiempo para su realización. Todos los proyectos resuelven problemáticas precisas.
- **Actividad:** Se refiere a la realización de acciones secuenciales que permiten alcanzar las metas y objetivos de un proyecto.
- **Tarea:** es el grupo de trabajos o acciones específicas que son más sencillas y sin embargo; son necesarias para llevar a cabo una actividad.

En el siguiente esquema se expresan las relaciones que guardan entre sí los distintos niveles de planificación (Figura 3), todos son importantes para el fenómeno educativo, se puede notar que el programa posee una relación con la parte más globalizadora que es el plan, así como con la parte más básica que son la actividad y la tarea.

Figura 3.

Esquema de los niveles operacionales de planificación.



Fuente: Tomada de Ander-Egg E. (2007).

4.2 Planificación y Programa

La **planificación** es un proceso que antecede a la acción educativa. Crea una alternativa donde antes no la había; se dirige a una población y se racionalizan los procesos involucrados en la acción, se selecciona el contenido y se toman las decisiones necesarias para alcanzar ciertos fines. Ander-Egg E. (2007) afirma que la idea de planificar es “fijar cursos de acción con el propósito de alcanzar determinados objetivos, mediante el uso eficiente de los medios” (p. 23). Se trata de prever acontecimientos y de cierta manera formarlos para llegar a los aprendizajes esperados.

La planificación asegura alcanzar los fines y ofrece un panorama del tiempo requerido y un esbozo de las acciones que acontecerán, Ander-Egg E. (2007) se planifica porque hay que reducir incertidumbres sobre la base de un mejor conocimiento de la realidad...y la previsión de lo que puede acontecer” (p.23). El marco que proporciona procura de forma deliberada, cambiar una situación inicial a través del conocimiento de la misma y a través del uso maximizado de recursos; de manera que organiza procesos y acciones encaminadas al logro de los objetivos, Ander-Egg E. (2007).

Se ve reflejada en un documento escrito que a su vez se manifiesta en la acción educativa y los fines alcanzados después de ésta. Los elementos que la caracterizan, son: que es un proceso, que implica reajustes de forma permanente en la práctica; no son decisiones inamovibles, en cambio, prepara para la toma en un conjunto de las que están relacionadas entre sí durante la elaboración del programa; que se planifica para la acción futura; que se enfoca en el cumplimiento de objetivos concretos traducidos en metas, y; que sostiene una relación entre los medios preferibles para la realización de los fines.

La planificación eficaz busca reflejar adecuadamente una más global a través del cambio efectivo de una situación por medio de instrumentos que transformen la realidad; los objetivos tienen que ser alcanzables y las acciones escalonadas.

Debido a que la planificación es una generalidad y se refiere a términos globales, se deriva la acción de **programar**, en la que también se decide lo que se quiere hacer para alcanzar lo deseable. Ander-Egg E. (2007) expresa que programar se refiere a:

El conjunto de procedimientos y técnicas por medio de las cuales se establece de manera sistemática una serie de actividades, previsiones, disposiciones, para formular o elaborar planes, programas o proyectos. La programación es un instrumento operativo que ordena y vincula cronológica, espacial y técnicamente las actividades y recursos necesarios para alcanzar en un tiempo determinado metas y objetivos. (p. 61-62)

Sobre todo, la programación hace posible que las finalidades y propósitos establecidos en un plan se conviertan en objetivos concretos y metas con el programa.

El **programa** es una de las formas concretas que se derivan de un plan. De acuerdo con (García y Arranz, 2011) es conveniente que (uno dirigido a la educación no formal) comprenda los aspectos institucionales, los organizativos y los estrictamente pedagógicos. Esta herramienta básicamente muestra su forma indicativa principalmente acerca de procedimientos y contenidos; su flexibilidad para la interpretación del docente, los espacios educativos y las personas a quienes va dirigido; y la dinámica para su aplicación dentro de un aula así como en diferentes contextos.

4.2.1 Una metodología para la elaboración de programas, según Ezequiel

Ander - Egg

En las propuestas metodológicas para la planeación y el diseño de programas también está presente la diversidad a razón de que existen variadas propuestas; sin embargo, las posturas se unifican en el punto referente a que no son algo dado que se tenga que

aplicar tal cual ni que se adecúe mecánicamente, sino que, son adaptables al contexto educativo de acuerdo a la situación docente, Pansza M. (1997).

Ezequiel Ander-Egg presenta una **metodología** en cuatro momentos: el momento analítico/explicativo, el momento normativo, el momento estratégico y el momento táctico/operacional.

Estas fases se complementan y manifiestan como escenarios diversos con una relación mutua, su formulación simultánea va provocando que el programa se reformule permanentemente, es decir que, es una forma de organización que toma en cuenta como se va construyendo en sus partes para irse así construyendo en su totalidad.

- **El momento analítico/explicativo.**

Define cuál es la situación de la que se parte. Es un momento de diagnóstico en el que se organiza la información que se tiene de la situación, derivada de una investigación. Se describe la situación y los factores que la han producido; se predice un comportamiento futuro; se hace un juicio a manera de explicarla; y se analizan los factores y actores sociales que influyen.

- **El momento normativo.**

Esta fase define a dónde se quiere llegar. Se diseña el “deber ser” como si fuera un sistema de valores para derivar el arco direccional, los objetivos, las finalidades y las estrategias de acción.

- **El momento estratégico.**

Busca definir el camino que se debe ir haciendo para superar los obstáculos que se presentan y transformar la situación inicial en la situación objetivo.

Matus (citado en Ander-Egg E. 2007) sostiene que esta fase busca definir un

camino eficaz y sobre todo viable para las diferentes perspectivas profesionales como la política, económica, social, cultural, ecológica, ética y organizativa.

· **El momento táctico/operacional.**

Este momento persigue la realización de todo lo planeado, siguiendo una relación mutua con las tres fases complementarias, y la vez, toma en cuenta sus interdependencias; para poder ver plasmado el proceso de planificación en un programa. Es la fase de elaboración, que se denomina **ejecución del programa**.

Se trata de una fase en la que, de acuerdo con Ander-Egg E. (2007):

- Se instrumentaliza e implementa el momento normativo,
- Se eligen los medios para el logro de objetivos,
- Se establecen los cursos de acción,
- Se busca coherencia, compatibilidad, consistencia, operatividad e integralidad de las diferentes decisiones.

Para la elaboración del programa Ander-Egg E. (2007) acentúa trabajar con los siguientes **criterios de planificación**:

1. Definir y enunciar claramente los objetivos y las metas.
2. Proponer objetivos y metas realistas.
3. Establecer prioridades para el logro de objetivos.
4. Hacer elecciones compatibles y complementarias entre los objetivos.
5. Articular coherentemente, de manera global y sistemática, los objetivos propuestos, las acciones a realizar y los recursos a movilizar.
6. Asignar y usar recursos, en cantidad y tiempo oportunos, para cada fase o

actividad del programa.

7. Determinar los instrumentos y medios adecuados a los fines.
8. Establecer el tiempo y ritmo del programa.
9. Integrar la flexibilidad en lo propuesto.

De manera que seguir los criterios es una forma convincente de programación, que asegura el desarrollo de los objetivos y apoya su cumplimiento de su puesta en acción.

Ya que es el momento de instrumentalización del momento normativo, se plantea complementarlo con el uso de las **secuencias didácticas** que presenta Tobón S. (2010), mismo que las describe como:

conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas. (p. 20)

De acuerdo con el autor, los componentes que las conforman son: las situaciones didácticas, las actividades permanentes (en las que se pueden observar los proyectos), la evaluación formativa, los recursos, el proceso metacognitivo y las competencias a formar; de los que se toman algunos para las que se quiere realizar en cada unidad del programa.

Es importante puntualizar que las secuencias se orientan al desarrollo de competencias; y es posible abordarlas desde las metodologías que fundamentan el programa de esta investigación y es por ello que se plantean, porque buscan mejorar el

proceso de formación y que el docente genere situaciones significativas de aprendizaje, fomentan el pensamiento constructivo creador y las actividades colaborativas.

4.3 Planificación desde la Educación No Formal

La intervención no formal requiere de una planificación reflejada en un programa, una de las formas concretas que se derivan de un plan. De acuerdo con Díaz-Barriga A. (1999) existen tres tipos de programas: a) del plan de estudios o del sistema educativo, b) de la institución o de la academia de maestros y c) del docente. Con base en ésta postura, una propuesta de intervención para la Educación No Formal esta más encaminada desde el tipo de programa del plan de estudios o del sistema educativo; estos son programas centrados en los contenidos, que se caracterizan por estar preparados para ser adaptados de acuerdo a la comunidad a la que están dirigidos y por ser un punto de partida para los desarrollos de los docentes.

Además de lo dicho acerca de la Educación No Formal en el primer capítulo; es importante señalar lo que la planificación desde esta perspectiva de la educación ha de tener en cuenta, que es sobre todo la posibilidad de la flexibilidad para su aplicación; las experiencias que construyen el conocimiento se viven en la acción (que varía en cada espacio de implementación, grupo o persona participante). Dewey J. (1967), lo dice con las siguientes palabras al afirmar que las materias de estudio no son algo fijo y se encuentran dentro de la experiencia del niño:

Cesemos de pensar en esta experiencia como algo rígido y acabado, veámosla como algo fluyente, embrionario, vital y comprenderemos que el

niño y el programa son simplemente dos límites que definen un solo proceso. (p. 30)

La realidad de la condición de un trastorno de la comunicación es pluridisciplinaria; por lo que un programa ha de atender a dicha realidad a través de la adecuación; posibilitar la comprensión y la reflexión sobre el saber en el niño; vincular e integrar el contenido a su mundo, a su contexto. Morin E. (2002) dice que “el conocimiento progresa principalmente no por sofisticación, formalización y abstracción sino por la capacidad para contextualizar y totalizar.” (p. 16). Es así que encuentra en: darles sentido a los saberes; lo fundamental para el desarrollo de las aptitudes generales del pensamiento y a éstas a su vez, como lo que posibilita un mejor desarrollo de las competencias particulares o especializadas.

4.4 Planificación desde el Modelo Educativo para Intervención en Trastornos de la Comunicación

Un programa de intervención en trastornos de la comunicación debe fomentar el uso del lenguaje en el niño para que él logre comunicarse. Iniciando por acercarse al lenguaje en sí mismo; después cambiar el miedo por el gusto de usarlo y el deseo de apropiarse de él; al igual que afirma Morin E. (2002) acerca de la educación; “debe favorecer la aptitud natural del pensamiento para plantear y resolver problemas” (p. 24), un problema para el niño sería distinguir las representaciones que hace con el lenguaje para hacer uso apropiado de él, Morin E. (2002) el alumno “estimulando el pleno empleo de la inteligencia general” (p. 24) a través de la generación de la duda, será

capaz de resolverlo y vislumbrar un panorama de mejora en el uso que haga del lenguaje.

Guiando al niño para la modificación de las estructuras cognitivas, la Intervención en los Trastornos de la Comunicación aporta positivamente tomar en cuenta sus conocimientos previos y su posicionamiento egocéntrico, teniendo mayor énfasis en cuanto a las acciones que realiza o que reconoce en la pronunciación que de ellas tiene; pues como afirma Dewey J. (1967) son el universo entero del niño: "Este universo es fluido y fluyente; su contenido se disuelve y se reconstituye con sorprendente rapidez" (p.25). El desarrollo de su actividad posibilita el mejoramiento de su lenguaje pues la experiencia es transitoria, es equivalente a decir que las estructuras cognitivas se modifican.

El papel del docente sin duda es fundamental para la puesta en práctica, es la persona que se encarga de mirar tanto al niño como al programa y ser capaz de adecuar a las condiciones necesarias para que sean parte de nuevas experiencias; es un reto con el que se encuentra indudablemente. Un docente debe acercarse al programa con una mirada amplia e interpretarlo de manera que favorezca el desarrollo del niño; Dewey J. (1967) dice que "es liberar el proceso vital para que alcance su desarrollo más adecuado"(p. 35).

4.5 Planificación desde la Teoría Constructivista

A continuación se presenta un enfoque de la planificación desde la Teoría del Constructivismo Psicogenético de Jean Piaget y la Teoría del Aprendizaje Significativo de David P. Ausubel.

4.5.1 Propuesta para la organización de contenidos desde la teoría del Constructivismo Psicogenético de Jean Piaget

La teoría de Piaget no es pedagógica aunque señala que puede hacerle aportes, que es la disciplina la que decide qué hacer con ellos; sin embargo, hace algunos señalamientos como que el conocimiento está centrado en el alumno, porque es el que construye. De acuerdo con Bendersky B. (2004), la “triada pedagógica” es un conjunto de relaciones entre el alumno que aprende, el maestro que enseña y el contenido. Es una visión que se centra en el alumno que establece relaciones que forman una unidad y le reconocen la característica de ser activo. Para los procesos de aprendizaje y de enseñanza habrá que tener en cuenta los estadios de desarrollo que señala Piaget; aunque no como una receta sino como una guía, fomentar la autonomía del niño y atender a sus necesidades intelectuales y a sus intereses personales.

El aprendizaje es un proceso progresivo y circunstancial, existen dos tipos para esta teoría: el aprendizaje en sentido amplio, que se refiere a los esquemas con que cuenta el sujeto y que permiten la interacción con nuevos contenidos; y el aprendizaje en sentido estricto, que se refiere a los que se hacen de los contenidos en sí mismos y que a su vez permite formar estructuras de mayor complejidad.

Existen condiciones que son necesarias para que ocurra el aprendizaje: la primera, es propiciar experiencias apropiadas para la interacción diversa con los materiales; y la segunda, es que exista disposición en el alumno y algunas estructuras cognitivas relacionadas a la información nueva; Piaget también tiene en cuenta que se cometen errores durante el proceso de aprendizaje y más que señalar estos acontecimientos reconoce su validez en el proceso, apunta que son constructivos.

Piaget destacó la promoción del trabajo en equipo, la colaboración entre alumnos que comparten ciertas características e intereses y también algunas diferencias que pueden ser una motivación para el aprendizaje y el desarrollo de nuevas estructuras que permitan pasar a otro estadio; también promovió el impulso del autogobierno como desarrollo de su autonomía y personalidad a través de la organización de su disciplina en la escuela, el respeto a reglas de convivencia y la coordinación con las diversas opiniones de sus compañeros en un clima de intercambio y diálogo.

Aunque el énfasis se encuentra en el alumno, Piaget no deja de lado la función del docente y enuncia su importancia; describe su rol como una guía o un facilitador que conduce y proporciona las herramientas necesarias o que presenta los contenidos requeridos así como las estrategias y tácticas necesarias para construir el conocimiento y el desarrollo de autonomía; quien genera los ambientes, las situaciones y las experiencias que son necesarias para producir un desequilibrio cognitivo en el alumno y después promover una reorganización y reestructuración. De acuerdo con Bendersky B. (2004), Piaget señala que el aprendizaje escolar no es espontáneo como el desarrollo, necesita de un docente que enseñe, que explique, que responda preguntas...que ofrezca situaciones y problemas que no se plantean fuera de la escuela.

El docente ha de promover valores como la reciprocidad, el respeto y la autoconfianza, formando un ambiente que permita al alumno adquirir habilidades para desarrollar algunos de sus propios aprendizajes y estrategias, y proporcionar las condiciones necesarias para lograrlo aún si presenta dificultades.

Piaget también especifica que el énfasis está en el aprendizaje antes que en la enseñanza, y en lo individual antes que en lo social porque el alumno es un sujeto activo y constructor.

Para Piaget el principal objetivo de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, con mentes que puedan criticar y verificar el conocimiento; con autonomía moral e intelectual y de pensamiento racional. Los objetivos deben plantearse para promocionar el desarrollo integral, es decir, el moral, el intelectual y el afectivo; y fomentar la autonomía. En la educación ha de crearse un ambiente de respeto y reciprocidad.

4.5.2 Propuesta para la organización de contenidos desde la Teoría del Aprendizaje Significativo de David P. Ausubel

La planificación es un proceso fundamental para la educación, es un proceso intencional que se lleva a cabo para que la educación pueda cumplir su propósito fundamental que es, de acuerdo a ésta teoría, encaminar la construcción de aprendizajes significativos.

La Teoría del Aprendizaje Significativo también es una propuesta de la forma de los contenidos para la enseñanza y el aprendizaje, señala que los deben organizarse para tener una estructura y una secuencia que permita y facilite los procesos de construcción de los aprendizajes.

Para organizar los contenidos es necesario emplear principios adecuados como la delimitación, el planteamiento de las intencionalidades, respetar la secuencia lógica, distinguir los niveles de inclusividad, de abstracción y de generalidad. Hernández G.

(2014) nos dice que se ha de ir de lo general a lo específico, es decir, se organizan los conceptos más inclusivos en clases iniciales y sus elaboraciones en los posteriores; así, el alumno podrá encontrar y formar la relación de los conceptos con otros significados del contenido, a través de sus experiencias en el aula.

Atendiendo a los tipos de aprendizajes significativos, los contenidos que se presentan serán de acuerdo a los sistemas conceptuales, es decir, que estarán organizados, interrelacionados y jerarquizados tanto en las actividades como en los materiales educativos. Se entiende que las actividades son intencionales, planificadas y sistemáticas, de manera que el alumno encuentra un orden que le da claridad para construir su proceso de aprendizaje; y los materiales también son intencionales por lo tanto tienen un significado potencial o lógico. Al aprender el contenido el alumno le atribuye un significado y se convierte en un significado real o psicológico.

Derivados de la teoría de Ausubel, hay variadas propuestas de presentar el contenido en materiales y actividades; en algunas, parte de los contenidos están ya elaborados o definidos porque con el paso de los años y la acumulación del conocimiento en la humanidad no es posible que el alumno descubra todo; y se presentan para que sean parte del proceso de construcción del conocimiento en sí mismo, dos ejemplos son los mapas conceptuales y la uve de Gowin.

El docente tiene el papel de facilitador; porque enseña a pensar y actuar sobre los contenidos significativos; cuando contextualiza los aprendizajes a través de ideas generales, forma un espacio en dónde las construcciones del conocimiento del alumno se enlazan con el saber colectivo y facilita su integración significativa. Constantemente el docente ha de buscar que la participación del alumno sea activa para que la

interacción sea efectiva, de forma que ayude a que el educando se siga motivando a estar activo en el proceso de aprendizaje.

El docente trata de acercar los aprendizajes al alumno, lo hace mediante la relación de los conocimientos con los intereses y motivos del aprendiz, comenzando por descubrir cuáles de las ideas que son parte de los contenidos que ya existen en él, y decidir cuáles son las que se relacionan más para reformular la información nueva; por su parte, el alumno es un ente activo, aunque recibe una ayuda del docente, de los materiales y de las actividades que se le presentan, es él el que construye sus conocimientos, es el que realiza las actividades para poder aprender, que se esfuerza cognitiva y afectivamente: desde el comprender lo que tiene que estudiar ya está activando conocimientos y experiencias previas a partir del lenguaje verbal y simbólico con que cuenta, interactuando con la información nueva y organizándola en el pensamiento, después es él quien realiza el proceso de elaboración cuándo selecciona, organiza, transforma y atribuye nuevos significados, los significados están en él.

Los conocimientos que se aprenden significativamente sirven como ideas previas de otros aprendizajes con el tiempo y otras experiencias; de esta forma se vuelven cada vez más elaborados; este tipo de conocimientos son más estables que los aprendizajes repetitivos porque al atribuirle un significado personal al contenido, que se relaciona a su vez con el mundo real, el alumno encuentra funcionalidad en lo aprendido, son conocimientos que puede aplicar y que le sirven para entender el mundo físico y el mundo social en el que se desenvuelve.

De modo que el centro de enseñanza, que es comúnmente la escuela, debe procurar que su planeación promueva los procesos de crecimiento en el alumno dentro

de su marco cultural, para que participe a su vez en los procesos de construcción y sea capaz de realizar aprendizajes por sí sólo tanto de socialización como de individualización.

En este capítulo se ha presentado la metodología de Ander-Egg a partir del cual se puede planear un programa de intervención educativa sobre los trastornos de la comunicación, mismo que se presenta en el siguiente capítulo.

Capítulo 5

Propuesta de programa didáctico para la Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación

En este capítulo se presenta el proceso de diseño del programa de intervención educativa. Para comenzar se expresa cómo ha sido el proceso de desarrollo y a continuación se muestra el programa.

Desarrollo del programa didáctico para la Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación

El camino emprendido para la planeación del programa didáctico para la Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación, se explica a través de los cuatro momentos o fases metodológicas de la planificación de acuerdo con Ander-Egg, como se reconoció en el cuarto capítulo; a continuación, se presenta una descripción breve de cómo ha sido cada fase en este proceso, incluyendo las formas en que se han fusionado para complementarse.

- **Momento analítico/explicativo:** Cuando existen problemas con el desarrollo del lenguaje las opciones para su aprendizaje pueden expandirse porque comúnmente se limitan a instituciones de salud públicas y privadas y de educación formal; mismas que brindan la atención especialmente cuando el problema es grave. Actualmente la Educación No Formal que ha abarcado diversas áreas posibilita la oferta educativa en cuanto a esta intervención.

Los factores que han contribuido a producir la situación actual son los diversos enfoques que se han desarrollado a lo largo del tiempo, que han ido

desde modelos de nula atención, después pasando por la visión puramente médica hasta llegar a la actualidad con la intervención humanista y educativa.

Desde el estudio de esta tesina se espera que el diseño del programa contribuya al desarrollo de la intervención educativa en los trastornos de la comunicación desde la Educación No Formal para que en un futuro cercano la intervención para este tipo de trastornos tome en cuenta más factores para ser desarrollados al mismo tiempo que las habilidades en el lenguaje para ampliar la mejora de este último; como por ejemplo, con el desarrollo de la inteligencia emocional, la coordinación de los hemisferios y la gimnasia cerebral, el uso de la programación neurolingüística y de las tecnologías, por nombrar algunas que son de interés general en la actualidad.

Evidentemente es un área que la educación ha de tener en cuenta para el desarrollo integral de los alumnos, de no considerarse, los niños que presentan dificultades en ésta área tendrían posiblemente más dificultades con todas las innovaciones que se están desarrollando y con las que se espera contar en un futuro cercano en cuanto a educación.

El análisis de los resultados de la prueba PISA 2017 apunta que en cuanto a conocimientos, en México los niños se encuentran tres ciclos atrás que los niños con la misma edad en los países que muestran los resultados más altos. Desatender cuestiones básicas como el aprendizaje de habilidades de lenguaje que anteceden a muchos otros conocimientos, sumaría a los bajos índices de desarrollo.

Se considera que la situación de la que se parte tiene bastantes

oportunidades de intervención y de enriquecimiento, comprendiendo a los diferentes factores que se ha mencionado y actores sociales relevantes como son: los interesados en primer plano que son los participantes del programa, los docentes, los padres de familia y los familiares directos, las instituciones de educación y la sociedad en general.

· **Momento normativo:** Se pretende llegar a un programa con proyectos que contengan actividades para los diferentes contextos como el desarrollo individual, el grupal, el escolar, el familiar y el conocimiento general del mundo; que se realicen a través de situaciones problema y generación del juego, la imitación, la duda, los cuentos y los dibujos; tomando en cuenta factores importantes para el crecimiento personal, académico y habilidades sociales con la particularidad de la interacción y la experiencia, la expresión y la reflexión.

La situación objetivo es desarrollar el gusto y el deseo de la apropiación del lenguaje con el simultáneo avance en el desempeño de las habilidades que lo caracterizan. De ahí el arco direccional del programa y las estrategias de acción.

· **Momento estratégico:** En cada momento de la planificación se han vislumbrado nuevas posibilidades de acción en cuanto al uso de estrategias, el desarrollo de actividades, la toma en cuenta de algún nuevo factor o una nueva configuración de la visión de la intervención. Los momentos de la programación se reconstruyen constantemente, por ejemplo, a lo largo del diseño se ha formado el panorama de un uso estratégico de los materiales a implementar.

- **Momento táctico/operacional:** Éste momento metodológico se conjuga con los otros y a la vez, todos se modifican y van creando el programa que se dispone. Es un lapso con bastantes cambios y lleno de reflexiones que generan ideas que se ven plasmadas en el diseño del programa. Es en esta fase que se crean las secuencias didácticas con las que se quiere complementar y apoyar el mejoramiento en el desempeño profesional del docente o facilitador a cargo de la tarea de formación, mismas que en el programa se han ubicado al final de cada unidad.

A continuación, se presenta el Programa de Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación que surgió del proceso de investigación y de la realización, trabajo y seguimiento de cada momento metodológico de la planificación.

Se encuentra fundamentado en los conceptos que se expresaron durante los capítulos de esta tesina y con ello se proponen los más altos fines para que a través del acompañamiento del docente y de su desempeño deliberado, niños y niñas logren el desarrollo del habla y las habilidades necesarias para participar en procesos de comunicación.

Programa de Intervención Educativa en los Trastornos de la Comunicación “Taller de escenarios comunicativos en la infancia”

I. Datos de presentación

Fecha de elaboración: Junio de 2018

Tipo: Práctico

Modalidad: Taller, debido a que se aplicarán técnicas y se realizarán diversas actividades para favorecer la comprensión del entorno y, por tanto, fomentar la comunicación en niños.

Responsable: Docente frente a grupo de trabajo.

Participantes: Está dirigido a personas con alguna necesidad de aprendizaje en el área del lenguaje o un trastorno de la comunicación no severo, especialmente, niños de entre 4 y 9 años.

Se sugiere al docente conformar grupos de trabajo de 4 a 6 años y de 7 a 9 años.

Duración: 24 semanas.

II. Presentación

Este programa con perspectiva pedagógica considera que la acción que se emprende con base en él ha de ser una intervención que toma en cuenta diversos factores que son necesarios para el desarrollo del lenguaje en un niño.

Se encuentra organizado para la construcción de escenarios comunicativos para el desarrollo del lenguaje; entre los factores que se toman en cuenta destacan las técnicas de movimientos del aparato fonoarticulador, los conceptos básicos acerca del lenguaje y elementos para lograr la interacción social haciendo uso del habla.

El programa se considera una herramienta fundamental en la tarea docente; manteniendo la característica de hacer un proceso reflexivo, se muestra como guía en su estructura y para sus actividades invitando a la realización de secuencias didácticas y abriendo la posibilidad a su rediseño, si el docente lo decide pertinente a su labor éstas pueden ser enriquecidas por su práctica y por su experiencia.

Derivadas de las secuencias, se proponen situaciones de aprendizaje que el docente diseñará y desarrollará con base en el programa; en los participantes del grupo que conforme, en las necesidades e intereses de su desempeño profesional y las del grupo; al contexto en el que se encuentren; así como del espacio en dónde se realiza su práctica y teniendo en cuenta su aplicación dentro de la Educación No Formal.

De acuerdo con la triada pedagógica, en este programa se considera tanto la trascendencia del docente como la del alumno y la de contenidos, todos son un complemento.

La figura del docente es la de un guía o facilitador; importante en el proceso porque ha de observar y tomar en cuenta tanto a los alumnos como a la temática, los contenidos y la integración de todos ellos para fomentar el aprendizaje y las formas que resulten más convenientes para los fines del curso dentro de y para la sociedad a la que se dirige. El docente ha de ser como lo llamara Giroux a partir de 1990, un intelectual transformativo; que combina la reflexión y la práctica para formar y transformar la realidad, que tienen entre sus conocimientos los diversos contenidos del curso; como los métodos, las técnicas, el conocimiento de sus alumnos, la observación del desarrollo del grupo y la creación de una comunidad escolar, entre otros que logran los cambios que se espera alcanzar.

Aunque la postura de Giroux H. (1990) tenía un enfoque hacia la enseñanza de los jóvenes y en lo político, se toma como referente para asumir el papel de intelectual transformativo en la tarea de la intervención educativa de los trastornos del lenguaje en niños y abrir un nuevo panorama en la realidad que viven estas personas y también para sus familias, mismas que se redefinirán en la visión de conocimiento que la sociedad forme hacia las personas en condiciones de vida que implican un trastorno del lenguaje.

La práctica que realice el docente se manifiesta en formas complejas como la muestra de respeto por parte de la sociedad y en nuevas formas de apoyo para el desarrollo del habla, como en maneras más particulares no por ello menos complejas e importantes como que un niño tenga la confianza de mostrar sus habilidades lingüísticas en diversos contextos en vez de elegir el mutismo selectivo una vez que las ha desarrollado.

III. Fundamentos teóricos

El marco de la Educación No Formal se convierte en un soporte para la intervención educativa de los Trastornos de la Comunicación; proporciona pauta para la realización de programas para personas con estas necesidades educativas ofreciendo espacios y posibilidades en cuanto a criterios amplios.

Este programa parte del modelo de intervención educativa en los trastornos de la comunicación y las tres fases de desarrollo del lenguaje: la de percepción, la de ideación y la de presentación; que apuntan que el lenguaje se desarrolla a través de la experiencia y la atención que se percibe a ellas genera reflexión de la experiencia y

nuevos pensamientos que a su vez crean nuevas experiencias e ideas que se expresan en conocimientos nuevos y comúnmente se expresan a través del lenguaje. El modelo educativo busca la mejora del lenguaje funcional, señala tanto ejercicios en los que intervienen los componentes neurofisiológicos como el desarrollo de habilidades lingüísticas que incluyen actividades básicas para hablar, escuchar, leer y escribir; fomentando principalmente la disposición y el gusto por el lenguaje y el proceso de comunicación.

De la misma forma, se fundamenta en la teoría constructivista de Piaget y la de Ausubel para la creación de escenarios comunicativos que presenten los contenidos de forma progresiva en la tareas y a través de las acciones, de las experiencias y de las representaciones del mundo para construirlo en su pensamiento y dar paso a la interacción con sus pares y con otras personas, en diferentes contextos.

IV. Justificación

Los modelos de intervención hacia las personas con trastornos de la comunicación buscan proporcionar un beneficio a la persona con alguna necesidad surgida de este trastorno; a razón que son diferentes modelos los que los abordan, algunos están más orientados hacia la terapia que proporciona técnicas para desarrollar el habla y los hay orientados a cuestiones elementales relacionados a la salud, también los hay orientados a aportar conocimientos para el desarrollo de la persona y fomenta aspectos personales que aporten a su sociabilidad.

Desde la perspectiva de la Psicología; los modelos terapéutico y el educativo comparten algunas semejanzas en cuanto a las áreas en que orientan sus esfuerzos,

por ejemplo: el desarrollo del soplo y de la respiración, movimientos orofaciales, movimientos linguales, y movimientos bucales; principalmente. El modelo terapéutico está centrado en la realización de ejercicios que desarrollan la motricidad, la atención y la memoria del habla; el modelo educativo sobresale porque busca que se desarrolle el habla con la finalidad de hablar, escuchar, comprender, leer y escribir. Otro enfoque es el médico, que realiza intervenciones de tipo quirúrgicas que den las condiciones necesarias para que el aparato fonoarticulador permita el desarrollo del habla.

Este programa tiene como fundamento el modelo educativo porque su finalidad es el desarrollo de un lenguaje funcional con el logro de la comprensión del mundo, para ello desarrolla las habilidades de hablar, escuchar, escribir y leer. La intervención educativa incluye los ejercicios y técnicas que aborda el modelo terapéutico para lograr el habla y va más allá al pretender la sociabilidad de la persona.

El programa de intervención educativa es pertinente porque la función de las instituciones de educación básica contempla sus actividades a partir casi por completo del lenguaje ya desarrollado en los alumnos, cuando un alumno entra al sistema escolar su habla ha de estar desarrollada además de solicitarse en muchas actividades de aprendizaje y para mostrar su desempeño académico. En los espacios de la Educación Formal, específicamente en primaria, los contenidos educativos referentes al lenguaje se encuentran limitados a ciertas características que se refieren más a los aspectos gramaticales que al desarrollo del habla; la perspectiva pedagógica de este programa para la Educación No Formal posee las características para ofrecer un espacio con elementos suficientes y necesarios para el desarrollo de habilidades del

habla como se describen según la intervención educativa de los trastornos del lenguaje.

El desarrollo del habla es un factor fundamental para el cual es óptimo que sigan creándose espacios y programas de intervención que sirvan de fundamento al desarrollo de la persona.

V. Objetivo general

Al finalizar el taller, los participantes mejorarán su lenguaje funcional descubriendo el gusto por el mismo y desarrollando una actitud positiva hacia su aprendizaje; usando habilidades básicas que le permitan reconocer y expresarse a través de diversos recursos en diferentes contextos.

VI. Contenidos

Los contenidos se proponen a través de cuatro unidades que completan el curso, en ellas va aumentando el grado de dificultad en un panorama que va de lo general a lo particular junto con el avance de las mismas, es decir, que se busca que sean representaciones múltiples del contenido; se muestran una y otra vez en distinto grado de complejidad, en diferentes actividades y con diferentes métodos para que el participante forme un conocimiento sólido y perdurable; así la enseñanza de los contenidos se mira flexible y continua, el docente puede decidir qué necesita desarrollar de acuerdo las necesidades que se le presenten en un momento específico y de acuerdo a sus grupos conformados para el curso, tomando como guía el programa.

Los contenidos que se sugieren son los siguientes:

1. Coordinación de hemisferios

Se proponen movimientos de gimnasia cerebral, es decir, ejercicios físicos que ayudan a la coordinación del hemisferio izquierdo y del hemisferio derecho; proporcionan mejoras en la concentración, la memorización, la creatividad y el manejo del estrés; para el curso aportan mejoras a la percepción y la comprensión del mundo, así como de la expresión de su construcción en el pensamiento.

2. Praxis del lenguaje

Que se proponen para el logro de la articulación de los fonemas con dificultad. Durante el texto se enuncian como praxis del lenguaje y se refieren indistintamente a ejercicios para el desarrollo del soplo y control de la respiración, movimientos orofaciales, linguales y bocales, principalmente.

Una práctica reflexiva de las praxis del lenguaje hace que el alumno logre identificar el fonema en palabras que le parecen complejas y con ello también logre su articulación.

3. Componentes del lenguaje

Se sugieren para tener una estructura básica de cómo se conforma el lenguaje en la sociedad, es decir, que el participante forme una idea de que las palabras se usan en oraciones que comunican un mensaje en determinado contexto y

que realice algunas practicas que posibiliten su desarrollo y uso.

4. Inteligencia emocional

Es un tema extenso que comprende el conocimiento y control de las emociones para “vivir bien”. Aunque no se retoma el tema en toda su profundidad debido a que el interés está puesto en el lenguaje, en este programa se cuenta el desarrollo de la inteligencia emocional para construir un sentimiento de confianza en sí mismo y superar dificultades emocionales que pudieran llevar al mutismo selectivo una vez que se han desarrollado algunas de las habilidades básicas del habla; así el desarrollo de esta inteligencia sirve para que el participante del curso pueda mostrar y practicar dichas habilidades en diversos contextos permitiendo a su vez más desarrollo de habilidades e interacción social.

5. Funciones del lenguaje

Para que el participante logre identificar que puede hacer uso de las palabras respondiendo a sus necesidades en cada contexto y que realice la práctica de estas funciones.

Los cinco contenidos se abordarán a lo largo de las unidades en las que se ha estructurado el curso.

VII. Estructura del curso

La estructura que se sugiere para el curso es a través de cuatro unidades de trabajo en las que se incluyen los contenidos en forma progresiva y en diferentes contextos; el primero de éstos contextos es el familiar; seguido del escolar y continuado de uno más específico que es el de la interacción entre pares, como sucede a través de la amistad; finalmente, se trabaja un contexto general del mundo para situar al participante como parte importante en diferentes contextos a su alrededor. Las unidades sugeridas son las siguientes:

Unidad 1. Platicando de mi familia.

Unidad 2. El lenguaje en mi escuela.

Unidad 3. Mensajes con amigos.

Unidad 4. Mi encuentro con el mundo.

VIII. Metodología del programa

Según la teoría constructivista del aprendizaje, en este taller se llevarán a cabo diversas actividades, grupales e individuales, donde se abordarán las fases del desarrollo del lenguaje a partir de los siguientes elementos:

- **Contexto:** Personal, académico y social. Actividades referentes al contexto escolar, el familiar y al mundo, tanto individuales como colectivas.
- **Experiencia:** Realización de acciones significativas que surgen de escuchar, decir, hacer, mirar, leer y escribir.

- **Reflexión:** Generación del pensamiento acerca de las experiencias.
- **Expresión:** Representaciones del mundo y de los pensamientos a través de las diversas actividades y de diferentes formas de representación, incluyendo el dibujo, la imitación y el lenguaje hablado.
- **Escenarios comunicativos:** Creación de escenarios de aprendizaje y de socialización a través del juego, el problema, la imitación, la generación de duda, el dibujo y los cuentos.
- **Recursos y materiales:** Uso estratégico del material educativo.

El proceso de enseñanza lleva de menos a más la dificultad con la que se presentan los contenidos; va de lo general a lo particular siendo flexible y continuo. Alguna de las tareas y actividades presentadas por el docente serán de forma individual y otras ha de presentarlas para el grupo o en equipos a modo de que los participantes del curso realicen una colaboración en la que practiquen sus aprendizajes y en la interacción con sus pares formen otros conocimientos y cada uno verifique si los significados que ha construido son compartidos; para complementar, dichas tareas y actividades se sugieren a través de métodos y técnicas que potencian el desarrollo del gusto por el aprendizaje de los contenidos y la constante renovación de la motivación de los participantes tanto extrínseca como intrínseca; estos métodos y técnicas principalmente son los que permiten la activación de conocimientos previos y dan sentido a que las situaciones se muestren lo más cercanas a la realidad a través de la participación activa para la construcción de aprendizajes significativos.

Con el contexto que se trabaja en cada unidad se otorga al participante el

espacio de creación de experiencias significativas y diferentes escenarios como serían los reales, para que practique sus aprendizajes y se minimice la ansiedad que comúnmente aparece junto a dichos trastornos; además de que son la base para la comprensión, la construcción y la representación del mundo para cada participante.

Métodos y técnicas

Se sugiere la aplicación de métodos y técnicas que generan que el alumno se encuentre en actividad e interacción tanto con los materiales como con las personas reunidas en el grupo de trabajo; viviendo experiencias que le llevan a la reflexión de sus actividades y encontrando espacios para la expresión de su desarrollo.

Entre los métodos y técnicas que se proponen y se amplían a continuación; se encuentran las praxis lingüísticas, el juego, la problematización, la imitación, la generación de dudas, los dibujos y los cuentos.

- **Praxis lingüísticas:** ejercicios bucofaciales para activar algunas zonas necesarias para el habla y realizadas con movimientos específicos para favorecer el desarrollo de la misma; procedimientos para el soplo y la respiración, movimientos orofaciales, linguales y bocales.
- **Juego:** las actividades serán derivadas de la vida cotidiana y de los juegos; que desarrollen el conocimiento de sí mismos y del contexto a través de actividades que implican el movimiento físico para que construyan el pensamiento y la cooperación interpersonal, (García y Arranz, 2011).

- **Problematización:** realización y seguimiento de procesos de exploración, prácticas, preguntas constantes sobre relaciones entre los conceptos que se trabajan y entre hechos que se estudian, así como descripción sobre los contenidos en forma de resolución a un problema que les clarifique los mismos.
- **Imitación:** representación y copia de acciones sociales para generar una mayor interacción social y realizar la práctica del habla.
- **Generación de dudas:** realización de preguntas y de respuestas acerca de los principios del contenido y de los diversos contextos del participante; con el fin de que use el lenguaje para repensar la realidad.
- **Dibujos:** representaciones propias acerca de la realidad que les proporciona la posibilidad de reflexionar las actividades que realizan y los contextos que observan a su alrededor.
- **Cuentos:** escucha, atención y seguimiento a la narración de hechos fantásticos que resulten de interés para los participantes y les facilitan la creación de cuentos y su representación en diversas formas; que generan el pensamiento de secuencias de hechos y el uso del lenguaje.

Actividades

Las actividades que se sugieren para el logro de los fines, se desprenden de las fases de desarrollo del lenguaje, que son: experiencia, reflexión y expresión.

1. Experiencia: Se refiere a la acción como base del pensamiento. Todas las actividades tienen la intención de ser en su fundamento acciones básicas que favorecen a la construcción de otras más complejas. A nivel tanto individual como grupal, se proponen las que siguen: escuchar, decir, leer, hacer, mirar.

2. Reflexión: Como la generación del pensamiento en relación a lo realizado. Se propone a través de la imitación, el juego, la problematización, la duda y los cuentos.

3. Expresión: Como la creación de ideas después de la experiencia y su reflexión. Se propone principalmente a través de la generación de cuentos, dibujos y mensajes orales.

IX. Recursos y materiales

Se propone el uso de materiales de diferentes formatos, tanto impresos como digitales. Se sugiere el uso de recursos impresos o tangibles, es decir, físicos; con los que el participante puede interactuar de la forma en que se le presenten ya sea individual o colectivamente, y que a la vez, le proporcionen oportunidad de generar una forma de interacción propia con el material mismo y que su uso sirva para diversos escenarios

adaptándose a cada unidad; estos materiales se refieren a los impresos y algunos objetos entre los que destacan tarjetas, rompecabezas, popotes, palillos, papel, pegamento, imágenes, dulces, globos, confeti, cuentos, videos, canciones, grabaciones, marcadores, colores, tijeras, rotafolio, jabón, teatrín, títeres, peluches, pelota, disfraces, antifaces, maquetas o juegos de casita y escuela, entre otros.

Se sugiere también el uso de materiales audiovisuales como son videos o audios de canciones o de ejercicios o imágenes y presentaciones; de la misma forma se propone el uso de recursos digitales en la nube como aplicaciones, juegos, animaciones de cuentos, extractos de películas o cortometrajes, entre otros.

X. Tiempo

Se sugiere que el trabajo que se desprende del programa se realice en un tiempo que consta de 24 semanas de curso para las 4 unidades. Puede ser repartido en 6 semanas de 3 sesiones por semana, con duración de una hora por sesión, para cada unidad.

A continuación se presenta una propuesta de la distribución del tiempo con una aproximación para cada sesión, se muestra el patrón de una semana; en general las secuencias de actividades pueden seguir esta guía; aunque sin dudar, se afirma que de acuerdo a distintas variables, algunas de las sesiones pueden presentar una diferenciación en los tiempos para el logro de sus fines, puesto que las actividades responderán a los contenidos y su nivel de dificultad en cada unidad.

Sesión 1:

Praxis: 15 min.

Actividad 1: 15 min.

Actividad 2: 15 min.

Actividad 3: 15 min.

Sesión 2:

Praxis: 30 min.

Cuento: 30 min.

Sesión 3:

Praxis: 15 min.

Actividad 1: 15 min.

Actividad 2: 15 min.

Actividad 3: 15 min.

XI. Evaluación

El proceso de evaluación que se sugiere es formativo, consta de un conjunto de actividades que se propone realizar a lo largo de las cuatro unidades; el programa se encuentra abierto a que el docente formule y sume las actividades de evaluación que considere pertinentes, de acuerdo a las situaciones de aprendizaje que realice con el grupo. Las actividades que se proponen son las siguientes:

- **Rúbrica:** De la expresión desarrollada por el participante, a través del reporte del uso adecuado de los recursos que se le presentan.

- **Registro y reporte:** Elaboración de un reporte elaborado por el docente acerca del desempeño del participante.
 Inicial: de la falta de pronunciación de los fonemas y su desarrollo, con fechas incluidas; donde consten los resultados obtenidos a través del tiempo.
 Intermedio: incluyendo los avances y decisión de las acciones a emprender hacia los obstáculos que se presentan.
 Final: comprendiendo especificaciones en todas las áreas de avance; aún en las que no se haya presentado alguna mejora y expresar las razones conclusivas.
- **Portafolio:** De las elaboraciones que realice el participante y de sus formas de expresión plasmadas principalmente a través de los dibujos representativos, que incluyan un texto breve (puede escribirlo el docente) de su significado.
- **Video:** De una charla entre docente-participante o participante-pares, o en su defecto, de alguna forma de expresión o comprensión oral; una inicial y otra final que evidencie las habilidades desarrolladas.

XII. Fuentes de información

Antón, E., Romera, R., Saavedra, M., Simal, M.M. y Villar, M.R. (s.f). *Actividades en educación infantil (3-6 años). Indicadores de evaluación*. Madrid, España: Editorial Escuela Española.

Cardozo, G. (2008). *La función metalingüística del lenguaje puesta en contexto* (pp.179-186). Colombia: Cuadernos de lingüística hispánica.

- Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo sociocultural*. México: Siglo XXI Editores, SA.
- García, C. (2011). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid, España: Paraninfo, SA.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Ediciones B México, S.A. de C.V.
- Guardia, N. V. (2009). *Lenguaje y comunicación*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana: CECC/SICA.
- Kamii, C. y DeVries, R. (1988). *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la Teoría de Piaget*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Lebrero, M. y Paz, M. (2006). *Proyecto de educación infantil a través del juego*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Planeación de actividades por unidad

En esta sección se presenta la secuencia de actividades a desarrollar por cada unidad del taller “Escenarios comunicativos en la Infancia”. Por cada unidad se incluyen nueve elementos:

1. Descripción general
2. Objetivo particular
3. Contenidos
4. Métodos y técnicas
5. Actividades
6. Recursos y materiales
7. Tiempo
8. Evaluación
9. Fuentes de información
10. Secuencia didáctica

Unidad 1. Platicando de mi familia.

Descripción general

En la primera unidad se propone la practica de ejercicios que hagan que se coordinen hemisferio izquierdo y hemisferio derecho como base cognitiva; estos son para acercarse a otros que se sugieren como las praxis del lenguaje; en esta unidad se realizan las que permiten que el cuerpo comience a prepararse físicamente para emitir los fonemas de las palabras realizando movimiento generales con el aparato fono articulador, para después llegar a otros más complejos y finos; y sobre todo la unidad es para acercarse al lenguaje que se encuentra en el contexto más próximo a sí mismo, que es el de la familia, a través de la reflexión y replica de escenarios o vivencias familiares que el docente o guía proporcione, por medio de diferentes experiencias para que practique su desarrollo.

En esta un unidad el participante crea imágenes y representaciones acerca del contexto familiar comenzando por la imagen de sí mismo, pasando por la de los miembros de su familia, así como de los espacios físicos y de algunos momentos que se comparten; en un ambiente creado por el docente que le permite mostrar sus habilidades, reflexionar acerca de ellas y practicar un par de veces otras nuevas habilidades para él a través de distintos escenarios en los que la presión social de familiares no está presente, el facilitador crea un escenario de respeto y confianza para y entre los participantes. Se trata de hacer cosas juntos para trabajar en un espacio de colaboración y que el participante haga cosas por sí mismo para desarrollar su propio potencial en el lenguaje.

Los componentes y las funciones del lenguaje que se proponen como parte de

los contenidos, se refieren en esta unidad a su forma más sencilla, para que constituya una base sobre la cual seguir una construcción cognitiva de forma progresiva.

De las fases de desarrollo las que han de sobresalir en esta unidad son sobre todo la experiencia, siguiéndole así la reflexión aunque no por ello deberá descartarse a la expresión, sólo que como en los componentes y funciones, su forma o elaboración de ésta última deberá solicitarse más sencilla.

Objetivo particular

Expresarse acerca del contexto familiar y acercarse a los elementos principales del habla con la práctica de ejercicios básicos y uso de recursos para su desarrollo, generando el gusto por el lenguaje.

Contenidos

- **Coordinación de hemisferios**
 - Movimientos de gimnasia cerebral
- **Praxis del lenguaje**
 - Soplo
 - Respiración
 - Movimientos orofaciales
 - Movimientos linguales
 - Movimientos labiales

- **Componentes del lenguaje**

Forma: Reconocer y practicar fonemas.

Contenido: Reconocer imagen del significante para construir significados del contexto familiar.

Reconoce significados del contexto familiar en un campo semántico.

Uso: Reconocer enunciados o frases posibles y adecuados en el contexto familiar.

- **Funciones del lenguaje**

Emotiva: Expresarse sobre sí mismo como sus sentimientos y emociones hacia los miembros de su familia.

Conativa: Reconocer el uso de los pronombres.

Referencial: Reconocer significados en el contexto familiar y transmitir un contenido o informar.

Metalingüística: Reconocer el uso de diminutivos, singular y plural en el contexto familiar.

Fática: Comprobar que escucha y comprende respondiendo a preguntas sencillas.

Poética: Relacionarse con mensajes en rima, acerca del contexto familiar.

Métodos y técnicas

Praxis lingüísticas

Juego

Problematización

Imitación

Generación de dudas

Dibujos

Cuentos

Actividades

Se propone la realización de actividades individuales y grupales a través de las siguientes fases de desarrollo:

- 1. Experiencia:** escuchar, decir, leer, hacer, mirar.
- 2. Reflexión:** imitar, jugar, escuchar cuentos.
- 3. Expresión:** generación de dibujos y mensajes orales.

Recursos y materiales

Son principalmente tangibles para esta unidad, materiales con los que el participante puede interactuar tanto física como intelectualmente para crear un vínculo con el lenguaje; aunque se propone que se introduzca brevemente a un recurso digital o un par de ellos, puede ser una aplicación para realización de praxis a manera de que el participante habiendo observado, practicado y reflexionado su procedimiento con el docente, con otros materiales y con sus compañeros; encuentre una forma más con el acompañamiento de la aplicación para realizar estas fases del desarrollo.

Se recomiendan: fotos familiares, tarjetas, rompecabezas, popotes, palillos, papel, pegamento, imágenes, dulces, globos, confeti, cuentos, videos, canciones,

grabaciones, marcadores, colores, tijeras, rotafolio, jabón, teatrín, pelota, disfraces, antifaces, casita, etc.

Tiempo

Se sugieren 6 semanas: tres sesiones por semana, con duración de una hora cada una.

Sesión 1:

Praxis: 15 min.

Actividad 1: 15 min.

Actividad 2: 15 min.

Actividad 3: 15 min.

Sesión 2:

Praxis: 30 min.

Cuento: 30 min.

Sesión 3:

Praxis: 15 min.

Actividad 1: 15 min.

Actividad 2: 15 min.

Actividad 3: 15 min.

Evaluación

- **Rúbrica:** De la expresión desarrollada por el participante, a través del reporte del uso adecuado de los recursos que se le presentan.

- **Registro y reporte:** Inicial: De la falta de pronunciación de los fonemas y su desarrollo con fechas incluidas; (elaborado por el docente) donde consten los resultados obtenidos a través del tiempo.
- **Portafolio:** De las elaboraciones del participante y sus formas de expresión plasmadas principalmente a través de los dibujos representativos, que incluyan un texto breve de su significado.
- **Video:** Inicial. De una charla entre docente-participante o participante-pares, o en su elección, de alguna forma de expresión oral que evidencie las habilidades con las que inicia el curso.

Fuentes de información

Antón, E., Romera, R., Saavedra, M., Simal, M.M. y Villar, M.R. (s.f). *Actividades en educación infantil (3-6 años). Indicadores de evaluación.* Madrid, España: Editorial Escuela Española.

Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo sociocultural.* México: Siglo XXI Editores, SA.

García, C. (2011). *Didáctica de la Educación Infantil.* Madrid, España: Paraninfo, SA.

Kamii, C. y DeVries, R. (1988). *Juegos colectivos en la primera enseñanza.* Implicaciones de la Teoría de Piaget. Madrid: Visor Distribuciones.

Lebrero, M. y Paz, M. (2006). *Proyecto de educación infantil a través del juego.* Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Secuencia didáctica:

UNIDAD 1. PLATICANDO DE MI FAMILIA		Tiempo requerido: 6 semanas
OBJETIVO:		
Expresarse acerca del contexto familiar y acercarse a los elementos principales del habla con la práctica de ejercicios básicos y uso de recursos para su desarrollo, generando el gusto por el lenguaje.		
APRENDIZAJE ESPERADO:		
* Asocia significados con su imagen correspondiente, reconociendo los fonemas que componen la palabra del significante.		
CONCEPTUAL:	PROCEDIMENTAL:	ACTITUDINAL:
<ul style="list-style-type: none"> * Movimiento * Fonema * Significado * Campo semántico * Emoción * Escucha * Mensaje 	<ul style="list-style-type: none"> * Practica las técnicas o praxis que se le presentan. * Enuncia el fonema que se le pide. * Reconoce imágenes de acuerdo a un significante. * Relaciona para reconocer un campo semántico. * Reconoce una emoción básica. * Reconoce un mensaje hacia otra persona. 	<ul style="list-style-type: none"> * Mantiene la atención para observar como se realizan los movimientos. * Participa con entusiasmo en la práctica de fonemas. * Expresa comprensión por los significados. * Expresa una emoción luego de una actividad. * Muestra interés cuando otra persona le dirige un mensaje. * Muestra empatía cuando otra persona le dirige un mensaje.
SITUACIONES DE APRENDIZAJE Sugeridas	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (Actividades permanentes)	
<ul style="list-style-type: none"> -Ésta es mi familia. -El trabajo de papá y mamá. -La familia tiene una fiesta. -Se perdió el suéter azul. -La bebé en camino. -Vamos con el doctor de los dientes. -La familia en el mercado -En mi cumpleaños -Mamá está contenta -Hago la tarea con mis hermanos -Paseo en bicicleta -El carro de papá -Preparamos un pastel de fresa -Mi programa favorito -El regalo de mamá -Mi receta favorita -Nuestra mascota familiar -El árbol del jardín 	<ul style="list-style-type: none"> Experiencias vivenciales individuales y grupales Canto Praxis lingüísticas Juego Problematización Imitación Generación de dudas Dibujos Cuentos 	
INDICADORES DE LOGRO		
Mira a los ojos cuando una persona le habla.	Enuncia secuencias de números.	
Cambia su expresión cuando una persona le habla.	Escucha cuando le hablan.	
Responde con palabras y movimientos.	Da información cuando se le solicita.	
Reconoce personas y objetos y los llama por su nombre.	Sigue canciones repitiendo palabras de las frases.	
Responde al escuchar su nombre.	Participa en cantos y juegos.	
	Habla sobre sí mismo.	

Responde a expresiones sociales como el saludo. Señala partes de su cuerpo cuando se le indica. Imita el sonido de animales y objetos. Comprende si y no. Realiza una acción que se le indica sí.		Escucha con atención el sonido de sus palabras. Observa los gestos y movimientos de las personas al hablar.	
ÁREA DE CONTENIDO: Componentes del lenguaje		TEMA: Contenido	
Identifica imagen del significante en diferentes formatos			
EJES TRANSVERSALES			
ÁREA DE CONTENIDO Coordinación de hemisferios	ÁREA DE CONTENIDO Praxis del lenguaje	ÁREA DE CONTENIDO Componentes del lenguaje	ÁREA DE CONTENIDO Funciones del lenguaje
TEMA Movimientos de gimnasia cerebral	TEMA Soplo Respiración Movimientos orofaciales, linguales y labiales	TEMA Forma, contenido y uso	TEMA Emotiva, conativa, referencial, metalingüística, fática y poética
Realiza movimientos de gimnasia cerebral manteniendo la atención en el procedimiento.	Realiza movimientos que se le indican. Controla su respiración y soplo.	Indica frases posibles en el contexto familiar Reconoce en una palabra los fonemas que se le dificultan y los practica. Reconoce imagen de significantes.	Reflexiona el contexto familiar, reconoce sus miembros y se refiere a ellos a través de las palabras.
EVALUACIÓN CONTINUA			
Rúbrica: De la expresión desarrollada por el participante, a través del reporte del uso adecuado de los recursos que se le presentan.			
Registro y reporte: De la falta de pronunciación de los fonemas y su desarrollo con fechas incluidas; (elaboración del docente) donde consten los resultados obtenidos a través del tiempo.			
Portafolio: De las elaboraciones del participante y sus formas de expresión plasmadas principalmente a través de los dibujos representativos, que incluyan un texto breve de su significado.			
Video: Inicial: De una charla entre docente-participante o participante-pares, o en su defecto, de alguna forma de expresión oral que evidencie las habilidades con las que inicia el curso.			

Unidad 2. El lenguaje en mi escuela.

Descripción general

En esta unidad el participante tiene mayor movilidad y control de su aparato fono articulador por lo que se le presentan praxis de mayor complejidad para la fono articulación de las palabras; aunque, se sigue con la práctica tanto de ejercicios para la coordinación de los hemisferios como con las praxias básicas. En esta unidad estos ejercicios fundamentan la consolidación de la base del desarrollo físico y cognitivo para el desarrollo del lenguaje que se comenzó en la primera unidad.

Con el conocimiento base tanto de los componentes como de las funciones del lenguaje en el contexto familiar se trasportan al contexto escolar para descubrir que en este (como en otros contextos, desarrollo de las siguientes unidades) se comparten las características principales del lenguaje que se conocen y se introduce al descubrimiento de lo que se va modificando como son las formas específicas de los componentes, por ejemplo, las relacionadas a la forma, el contenido y el uso.

Se consolida la práctica de lo que hasta ahora se conoce acerca de las funciones del lenguaje a través de la exposición y participación en diversas experiencias que así los soliciten acerca de un contexto escolar.

Las actividades son individuales y otras colectivas a través de las cuales se encamina el desarrollo escuchando, haciendo, mirando, hablando y leyendo imágenes, se busca la interacción tanto con los conceptos, como con los materiales y con los participantes del curso. En esta unidad las fases del desarrollo siguen siendo flexibles y continuas, la de experiencia y la de reflexión aún se superponen a la expresión.

Objetivo particular

Reconocer el valor de la comunicación en contextos de la escuela y la familia, fortaleciendo el gusto por el lenguaje.

Contenidos

- **Coordinación de hemisferios**

 - Movimientos de gimnasia cerebral

- **Praxis del lenguaje**

 - Soplo

 - Respiración

 - Movimientos orofaciales

 - Movimientos linguales

 - Movimientos labiales

 - Movimientos mandibulares

 - Movimientos velo del paladar

 - Practica de fonemas

- **Componentes del lenguaje**

 - Forma: Reconocer y practicar en diferentes palabras.

 - Contenido: Reconocer imagen del significante para construir significados del contexto escolar.

 - Reconoce significados del contexto escolar en un campo semántico.

 - Uso: Reconocer enunciados o frases posibles y adecuados en el contexto escolar.

· **Funciones del lenguaje**

Emotiva: Expresarse sobre sí mismo como sus sentimientos y emociones acerca del contexto escolar.

Conativa: Reconocer el uso de los pronombres, dirigirse a la 2da persona, ensayar las formas verbales.

Referencial: Reconocer significados y transmitir un mensaje acerca del contexto escolar.

Metalingüística: Reconocer el uso de diminutivos, singular y plural en el contexto escolar.

Fática: Realizar expresiones sencillas y comunes para unir o continuar con un mensaje.

Poética: Relacionarse con mensajes en rima, acerca del contexto escolar.

Métodos y técnicas

Praxis lingüísticas

Juego

Problematización

Imitación

Generación de dudas

Dibujos

Cuentos

Actividades

Se proponen actividades individuales y grupales a través de las siguientes fases de desarrollo:

- 1. Experiencia:** escuchar, decir, leer, hacer, mirar.
- 2. Reflexión:** imitar, jugar, escuchar cuentos.
- 3. Expresión:** generación de dibujos y mensajes orales.

Recursos y materiales

En esta unidad se continua con el uso de recursos impresos y objetos tangibles para la realización de ejercicios de praxis, se sugiere variar las presentaciones o versiones de dichos materiales impresos; principalmente fotos familiares, tarjetas, rompecabezas, imágenes y cuentos; de objetos se sugieren popotes, palillos, papel, pegamento, dulces pequeños, globos, confeti, marcadores, colores, tijeras, rotafolio, jabón, teatrín, títeres, peluches, pelota, disfraces, antifaces, maquetas o juegos de escuela, entre otros. En esta unidad se hace un uso más extensivo de los materiales audiovisuales, éstos pueden ser videos o audios de canciones o de ejercicios o imágenes y presentaciones de diversas temáticas; de la misma forma se propone el uso de recursos digitales en la nube como aplicaciones, juegos y animaciones de cuentos.

Tiempo

Se sugiere 6 semanas: tres sesiones por semana, con duración de una hora cada una.

Sesión 1:

Praxis: 15 min.

Actividad 1: 15 min.

Actividad 2: 15 min.

Actividad 3: 15 min.

Sesión 2:

Praxis: 30 min.

Cuento: 30 min.

Sesión 3:

Praxis: 15 min.

Actividad 1: 15 min.

Actividad 2: 15 min.

Actividad 3: 15 min.

Evaluación

- **Rúbrica:** De la expresión desarrollada por el participante, a través del reporte del uso adecuado de los recursos que se le presentan.
- **Registro y reporte:** Intermedio. De la falta de pronunciación de los fonemas y incluyendo los avances de su desarrollo con fechas incluidas; y decisión de las acciones a emprender hacia los obstáculos que se presentan.
- **Portafolio:** De las elaboraciones del participante y sus formas de expresión, principalmente en los dibujos representativos (incluyendo su significado escrito).

Fuentes de información

Antón, E., Romera, R., Saavedra, M., Simal, M.M. y Villar, M.R. (s.f). *Actividades en educación infantil (3-6 años). Indicadores de evaluación*. Madrid, España: Editorial Escuela Española.

Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo sociocultural*. México: Siglo XXI Editores, SA.

García, C. (2011). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid, España: Paraninfo, SA.

Kamii, C. y DeVries, R. (1988). *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la Teoría de Piaget*. Madrid: Visor Distribuciones.

Lebrero, M. y Paz, M. (2006). *Proyecto de educación infantil a través del juego*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Secuencia didáctica:

UNIDAD 2. EL LENGUAJE EN MI ESCUELA.		Tiempo requerido: 6 semanas
OBJETIVO:		
Reconocer el valor de la comunicación en contextos de la escuela y la familia, fortaleciendo el gusto por el lenguaje.		
APRENDIZAJE ESPERADO:		
* Asocia movimientos con los fonemas que produce y los practica.		
CONCEPTUAL:	PROCEDIMENTAL:	ACTITUDINAL:
* Movimiento * Partes del aparato fonador *Escuela *Imagen *Sonido *Diminutivo *Singular *Plural	* Controla sus movimientos y practica las técnicas que se le presentan. * Señala las partes del aparato fonador y las ubica en su cuerpo. * Reconoce imágenes de acuerdo a un significante en el contexto escolar. * Identifica imágenes de significantes en diminutivo, singular o plural.	*Muestra mayor control de sus movimientos. *Mantiene la atención para observar como se realizan los movimientos. * Expresa comprensión por los significados. * Participa en actividades que diferencian diminutivos, singular o plural.
SITUACIONES DE APRENDIZAJE Sugeridas	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (Actividades permanentes)	
-La escuela -Las reglas del salón -Los útiles escolares -Los compañeros de la escuela -La hora de recreo -Mi uniforme escolar -La clase de los números -Construimos un carro -Día de carreras -Las palabras mágicas -Los personajes del cuento -El experimento escolar -Día de museo -El periódico escolar -Un libro especial -Un cumpleaños en la escuela -Plantamos un árbol -Un teatro escolar	Experiencias vivenciales individuales y grupales Canto Praxis lingüísticas Juego Problematización Imitación Generación de dudas Dibujos Cuentos	
INDICADORES DE LOGRO		
Usa distintos tonos de voz para expresar emociones diferentes. Se involucra en una conversación. Intercambia palabras en una conversación. Intercambia mensajes en una conversación. Acompaña sus oraciones con gestos diferentes.	Relaciona una experiencia con algo de lo visto en la sesión. Comprende opuestos. Comprende diminutivos. Comprende singular y plural. Usa frases de cinco palabras.	

<p>Señala imágenes de animales, objetos y personas cuando se le solicita.</p> <p>Comprende los significados de palabras refiriéndose a objetos de uso común y una actividad relacionada a ellos.</p> <p>Dibuja experiencias propias.</p> <p>Dibuja representaciones de una narración.</p> <p>Dibuja objetos y acciones.</p> <p>Sigue dos ordenes que no tienen relación.</p> <p>Sigue indicaciones de una acción</p> <p>Entiende palabras que describen objetos y personas.</p> <p>Espera su turno para hablar.</p> <p>Usa palabras que describen objetos y personas.</p>	<p>Incorpora verbos ser y estar en sus frases.</p> <p>Usa posesivos.</p> <p>Imita gestos y movimientos que se expresan en una narración.</p> <p>Une dos o más ideas en una frase.</p> <p>Usa el pronombre yo y tú.</p> <p>Reconoce, comprende y relaciona objetos y eventos conocidos en imágenes.</p> <p>Muestra interés y gusto por mirar cuentos con imágenes relacionadas a sus contextos.</p> <p>Busca objetos que se relacionan con una imagen.</p> <p>Agrupar imágenes del mismo campo semántico.</p>	
ÁREA DE CONTENIDO:	TEMA:	
Praxis del lenguaje	Soplo, respiración; movimientos orofaciales, linguales, labiales, mandibulares, del velo del paladar y practica de fonemas.	
Controla sus movimientos para producir los fonemas que se le indican.		
EJES TRANSVERSALES		
ÁREA DE CONTENIDO	ÁREA DE CONTENIDO	ÁREA DE CONTENIDO
Coordinación de hemisferios	Componentes del lenguaje	Funciones del lenguaje
TEMA	TEMA	TEMA
Movimientos de gimnasia cerebral	Forma, contenido y uso	Emotiva, conativa, referencial, metalingüística, fática y poética
Realiza movimientos de gimnasia cerebral manteniendo la atención en el procedimiento.	Indica frases posibles en el contexto escolar Reconoce en una palabra los fonemas que se le dificultan y los practica.	Reflexiona el contexto escolar, se expresa sobre sí mismo en él y transmite un mensaje en el contexto.
EVALUACIÓN CONTINUA		
<p>Rúbrica: De la expresión desarrollada por el participante, a través del reporte del uso adecuado de los recursos que se le presentan.</p> <p>Registro y reporte: Intermedio: De la falta de pronunciación de los fonemas y incluyendo los avances de su desarrollo con fechas incluidas; y decisión de las acciones a emprender hacia los obstáculos que se presentan.</p> <p>Portafolio: De las elaboraciones del participante y sus formas de expresión plasmadas principalmente a través de los dibujos representativos, que incluyan un texto breve de su significado.</p>		

Unidad 3. Mensajes con amigos.

Descripción general

La unidad tres es la que busca la unión con las demás, es decir, que los conocimientos que se han construido en unidades uno y dos se complementan y tienen un espacio de expansión que prepara para la unidad cuatro.

Ha de elaborarse un ajuste que permita trabajar los conceptos, los fonemas y las prácticas en las que se haya notado dificultad por parte de cada participante durante la unidad anterior, si es necesario, el docente lo trabajará actividades para cada participante y las actividades colectivas se sugieren para complementar y seguir practicando habilidades desarrolladas ahora en el contexto de la amistad, se trata de que entre pares se compartan experiencias en los que se requiera demostrar su compañerismo, apoyo, gratitud, generosidad, escucha y la alegría de compartir mientras usen el lenguaje durante dichas experiencias y la reflexión de estas. Todas las actividades giran entorno a dicho contexto; mientras la práctica y conocimiento de los contenidos se presentan con mayor grado de complejidad.

El uso del lenguaje en el contexto social representa su uso en el contexto familiar y en el académico, que se han trabajado en las dos unidades anteriores; para esta unidad algunas habilidades ya han sido desarrolladas aunque con la posibilidad que se hayan dificultado algunos fonemas en particular o uno que otro concepto, de ello la forma de trabajo que se propone para esta unidad; sin embargo, la necesidad de uso de lo construido y la nueva complejidad que se presenta invita al acercamiento de la inteligencia emocional para que el uso del lenguaje sea un uso funcional, es decir, que

el participante desarrolle la voluntad de hacer uso de las habilidades que ha desarrollado.

Objetivo particular

Hace uso de habilidades básicas del lenguaje en un contexto de amigos, reconociendo los procedimientos necesarios en el aparato fono articulador y presentando una actitud positiva al aprendizaje.

Contenidos

- **Praxis del lenguaje**

 - Respiración

 - Movimientos orofaciales

 - Movimientos linguales

 - Movimientos labiales

 - Movimientos mandibulares

 - Movimientos velo del paladar

 - Practica de fonemas

- **Componentes del lenguaje**

 - Forma: Formación de palabras por derivación.

 - Contenido: Reconocer imagen del significante para construir significados del contexto de amistad.

 - Reconoce significados del contexto de amistad en un campo semántico.

 - Uso: Usar enunciados o frases posibles y solicitar información en el

contexto de amistad.

- **Inteligencia emocional**

Emociones

Autoestima

Seguridad

Empatía

Habilidades sociales: comunicación

- **Funciones del lenguaje**

Emotiva: Expresarse sobre sí mismo como sus sentimientos y emociones hacia sus amigos o compañeros.

Conativa: Elaborar mensajes dirigidos a otras personas usando las formas verbales.

Referencial: Reconocer significados y transmitir un mensaje acerca del contexto de amistad.

Metalingüística: Diferenciar palabras derivadas en el contexto de amistad.

Fática: Usar expresiones sencillas y comunes o frases hechas en el contexto de amistad.

Poética: Relacionarse con mensajes en rima, acerca del contexto.

Métodos y técnicas

Praxis lingüísticas

Juego

Problematización

Imitación

Generación de dudas

Dibujos

Cuentos

Actividades

Se propone la realización de actividades individuales y actividades grupales a través de las siguientes fases de desarrollo:

- 1. Experiencia:** escuchar, decir, leer, hacer, mirar.
- 2. Reflexión:** imitar, jugar, problematizar, dudar, escuchar cuentos.
- 3. Expresión:** generación de cuentos, dibujos y mensajes orales.

Recursos y materiales

Recursos impresos y objetos tangibles para la práctica de ejercicios de praxis; principalmente tarjetas, rompecabezas, popotes, palillos, imágenes, dulces, globos, confeti, cuentos, rotafolio, teatrín, títeres, peluches, pelota, disfraces, antifaces, maquetas o juegos de escuela y otros ambientes como cine o parque, entre otros. De materiales audiovisuales se proponen videos o audios de canciones o de ejercicios o imágenes y presentaciones de diversas temáticas; de la misma forma se sugiere el uso de recursos digitales en la nube como aplicaciones, juegos y animaciones de cuentos.

Tiempo

Se sugiere 6 semanas: tres sesiones por semana, con duración de una hora cada una.

Sesión 1:

Praxis: 15 min.

Actividad 1: 15 min.

Actividad 2: 15 min.

Actividad 3: 15 min.

Sesión 2:

Praxis: 30 min.

Cuento: 30 min.

Sesión 3:

Praxis: 15 min.

Actividad 1: 15 min.

Actividad 2: 15 min.

Actividad 3: 15 min.

Evaluación

- **Rúbrica:** De la expresión desarrollada por el participante, a través del reporte del uso adecuado de los recursos que se le presentan.
- **Registro y reporte:** Intermedio. De los avances de pronunciación de los fonemas, y la comprensión del lenguaje con fechas de evaluación incluidas; y decisión de las acciones a emprender hacia los obstáculos que se presentan.
- **Portafolio:** De las elaboraciones del participante y sus formas de expresión plasmadas principalmente a través de los dibujos representativos, que incluyan un texto breve de su significado.

Fuentes de información

Antón, E., Romera, R., Saavedra, M., Simal, M.M. y Villar, M.R. (s.f). *Actividades en educación infantil (3-6 años). Indicadores de evaluación*. Madrid, España: Editorial Escuela Española.

Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo sociocultural*. México: Siglo XXI Editores, SA.

García, C. (2011). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid, España: Paraninfo, SA.

Kamii, C. y DeVries, R. (1988). *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la Teoría de Piaget*. Madrid: Visor Distribuciones.

Lebrero, M. y Paz, M. (2006). *Proyecto de educación infantil a través del juego*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Secuencia didáctica:

UNIDAD 3. MENSAJES CON AMIGOS.		Tiempo requerido: 6 semanas
OBJETIVO:		
Hace uso de habilidades básicas del lenguaje en un contexto de amigos, reconociendo los procedimientos necesarios en el aparato fono articulador y presentando una actitud positiva al aprendizaje.		
APRENDIZAJE ESPERADO:		
* Reconoce las emociones básicas y expresa lo que siente.		
CONCEPTUAL:	PROCEDIMENTAL:	ACTITUDINAL:
*Fonema *Amistad *Emoción *Palabras derivadas *Frases hechas	* Enuncia el fonema que se le pide. * Reconoce una emoción básica. * Se expresa a partir de la emoción que siente. * Reconoce palabras derivadas y las asocia con hechos. * Usa frases hechas y las relaciona al contexto.	* Se muestra reflexivo para reconocer sus emociones * Habla acerca de sus emociones. * Reconoce la amistad y expresa empatía por sus amigos. * Comprende la importancia de la expresión de acuerdo al contexto.
SITUACIONES DE APRENDIZAJE Sugeridas	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (Actividades permanentes)	
-El valor de la amistad -Buscamos un tesoro -El paseo por el parque -Jugamos un juego -El valor de la responsabilidad -El valor de la generosidad -El valor de la paciencia -Nos divertimos preparando una sorpresa -Somos iguales pero diferentes -Un atardecer entre amigos -Paseamos al perro -Torneo de pelota -La casa de campo -Los juguetes de mi amigo -La llamada para mi amigo -Cuando quieras te ayudo -Resolvemos un problema -El rally de las palabras	Experiencias vivenciales individuales y grupales Canto Praxis lingüísticas Juego Problematización Imitación Generación de dudas Dibujos Cuentos	
INDICADORES DE LOGRO		
Indica el nombre de acciones que lleva a cabo. Responde con diferentes tonos de voz de acuerdo al contexto. Responde de diferentes formas de acuerdo al tono de voz que escucha. Demuestra que comprende expresiones como	Responde con gesto y de forma verbal a preguntas. Hace preguntas breves. Expresa amistad por algún grupo de pares. Reflexiona acerca de un problema sencillo. Usa dos o más adjetivos para referirse a un	

"hola" "adiós". Responde a preguntas sobre sí mismo. Responde cómo se siente.		sustantivo. Asocia imágenes que aparecen en diferentes historias.	
ÁREA DE CONTENIDO: Inteligencia emocional		TEMA: Emociones.	
Identifica las emociones y las reconoce en sí mismo.			
EJES TRANSVERSALES			
ÁREA DE CONTENIDO Inteligencia emocional	ÁREA DE CONTENIDO Praxis del lenguaje	ÁREA DE CONTENIDO Componentes del lenguaje	ÁREA DE CONTENIDO Funciones del lenguaje
TEMA Autoestima, seguridad, empatía y habilidades sociales.	TEMA Fonemas	TEMA Forma, contenido y uso	TEMA Emotiva, conativa, referencial, metalingüística, fática y poética
Reconoce que puede mejorar su autoestima.	Practica la emisión de los fonemas que se le dificultan dentro de las palabras.	Construye significados en el contexto de la amistad.	Usa frases sencillas y comunes para elaborar o seguir una conversación.
EVALUACIÓN CONTINUA			
Rúbrica: De la expresión desarrollada por el participante, a través del reporte del uso adecuado de los recursos que se le presentan.			
Registro y reporte: Intermedio: De los avances de pronunciación de los fonemas, y la comprensión del lenguaje con fechas de evaluación incluidas; y decisión de las acciones a emprender hacia los obstáculos que se presentan.			
Portafolio: De las elaboraciones del participante y sus formas de expresión plasmadas principalmente a través de los dibujos representativos, que incluyan un texto breve de su significado.			

Unidad 4. Mi encuentro con el mundo.

Descripción general

En esta unidad se busca la comprensión del mundo y su representación a través del lenguaje, es decir, por medio de la palabra; las actividades que se realizan han de ser en su mayoría de la fase de desarrollo de expresión, por ejemplo la generación de cuentos; aunque no se deja de lado a la experiencia y la reflexión.

Las actividades buscan que el participante haga uso de los conocimientos generados en las unidades anteriores y que desarrolle durante esta unidad la parte del conocimiento y control de sus emociones, que se comenzó a abordar en la unidad tres, para que superando la ansiedad que pudiera haber presentado en el pasado se logre el uso del lenguaje en diferentes contextos en cualquier momento, a través del desarrollo o elevación de la autoestima, la confianza y el conocimiento de sí mismo.

En esta unidad la representación del mundo es a través de la palabra, la forma progresiva de las tareas ha llegado a la generación de acciones en las que se solicita la solución a problematizaciones en escenarios no tan complejos que requieren el uso del lenguaje para su solución, se realizan juegos de imitación para usarlo de forma divertida y natural, se pide crear cuentos o cambiar alguna de sus partes sea el inicio, el desarrollo o el final; se puede notar que los recursos digitales que se proponen tienen un incremento en esta unidad, principalmente se sugiere que su uso se proponga interactivo y colectivo en la medida de lo posible de estas herramientas como parte de la experiencia y la reflexión que ya se comentaba, pues ha de ser un uso que propicie el uso del lenguaje en escenarios reales.

Sobre todo, se trata de que el lenguaje que se desarrolle y se alcance en esta unidad por parte de cada participante sea funcional; por lo que el escenario comunicativo que crea el docente tiene entre sus elementos el respeto, la escucha, la participación, la confianza, la creatividad y la curiosidad.

Objetivo particular

Desarrolla una actitud de seguridad para el uso del lenguaje de acuerdo al contexto en que se encuentre.

Contenidos

- **Praxis del lenguaje**

 - Movimientos orofaciales

 - Movimientos linguales

 - Movimientos labiales

 - Movimientos mandibulares

 - Movimientos velo del paladar

 - Practica de fonemas

- **Componentes del lenguaje**

 - Forma: Formación de palabras por derivación.

 - Contenido: Uso de palabras de acuerdo a su significado y al contexto que se requiere.

 - Uso: Usar enunciados o frases posibles, solicitar información o pedir algo

en el contexto que se requiera.

- **Inteligencia emocional**

Emociones

Autoestima

Seguridad

Habilidades sociales: comunicación.

- **Funciones del lenguaje**

Emotiva: Expresarse sobre sí mismo como de sus sentimientos y emociones en diferentes contextos y reconocer emociones en otras personas.

Conativa: Elaborar mensajes dirigidos a otras personas usando las formas verbales.

Referencial: Transmitir un mensaje con léxico claro, apropiado y sencillo.

Metalingüística: Expresar un mensaje haciendo uso de las palabras mas convenientes de acuerdo a diferentes contextos.

Fática: Usar expresiones sencillas para continuar una conversación.

Poética: Construir un mensaje poético acerca del contexto requerido.

Métodos y técnicas

Praxis lingüísticas

Juego

Problematización

Imitación

Generación de dudas

Dibujos

Cuentos

Actividades

Se propone la realización de actividades individuales y actividades grupales a través de las siguientes fases de desarrollo:

- 1. Experiencia:** escuchar, decir, leer, hacer, mirar.
- 2. Reflexión:** imitar, jugar, problematizar, dudar, escuchar cuentos.
- 3. Expresión:** generación de cuentos, dibujos y mensajes orales.

Recursos y materiales

Se propone el uso de materiales impresos y objetos tangibles para la práctica de ejercicios de praxis principalmente tarjetas, rompecabezas, popotes, palillos, papel, pegamento, imágenes, fotos familiares, dulces, globos, confeti, cuentos, marcadores, colores, tijeras, rotafolio, jabón, teatrín, títeres, peluches, pelota, disfraces, antifaces, maquetas o juegos de casita, escuela y de otros ambientes como cine o parque, entre otros. Se sugiere también el uso de materiales audiovisuales como son videos o audios de canciones o de ejercicios o imágenes y presentaciones de diversas temáticas; de la misma forma se propone el uso de recursos digitales en la nube como aplicaciones,

juegos, animaciones de cuentos, extractos de una película o cortometraje, entre otros.

Tiempo

Se sugiere 6 semanas: tres sesiones por semana, con duración de una hora cada una.

Sesión 1:

Praxis: 15 min.

Actividad 1: 15 min.

Actividad 2: 15 min.

Actividad 3: 15 min.

Sesión 2:

Praxis: 30 min.

Cuento: 30 min.

Sesión 3:

Praxis: 15 min.

Actividad 1: 15 min.

Actividad 2: 15 min.

Actividad 3: 15 min.

Evaluación

- **Rúbrica:** De la expresión desarrollada por el participante, a través del reporte del uso adecuado de los recursos que se le presentan.
- **Registro y reporte:** Final. Incluyendo especificaciones en todas las áreas de avance en relación al desarrollo de fonemas; especificando si en alguno no se

presento avance y expresar las razones conclusivas.

- **Portafolio:** De las elaboraciones del participante y sus formas de expresión plasmadas principalmente a través de los dibujos representativos, que incluyan un texto breve de su significado.
- **Video:** De una charla entre docente-participante o participante-pares, o en su defecto, de alguna forma de expresión y comprensión del mundo a través del lenguaje; que evidencie las habilidades desarrolladas.

Fuentes de información

Antón, E., Romera, R., Saavedra, M., Simal, M.M. y Villar, M.R. (s.f). *Actividades en educación infantil (3-6 años). Indicadores de evaluación*. Madrid, España: Editorial Escuela Española.

Cardozo, G. (2008). *La función metalingüística del lenguaje puesta en contexto* (pp.179-186). Colombia: Cuadernos de lingüística hispánica.

Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo sociocultural*. México: Siglo XXI Editores, SA.

García, C. (2011). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid, España: Paraninfo, SA.

Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Ediciones B México, S.A. de C.V.

Guardia, N. V. (2009). *Lenguaje y comunicación*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana: CECC/SICA.

Kamii, C. y DeVries, R. (1988). *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la Teoría de Piaget*. Madrid: Visor Distribuciones.

Lebrero, M. y Paz, M. (2006). *Proyecto de educación infantil a través del juego*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Secuencia didáctica:

UNIDAD 4. MI ENCUENTRO CON EL MUNDO.		Tiempo requerido: 6 semanas
OBJETIVO:		
Desarrolla una actitud de seguridad para el uso del lenguaje de acuerdo al contexto en que se encuentre.		
APRENDIZAJE ESPERADO:		
* Se expresa de acuerdo al contexto.		
CONCEPTUAL:	PROCEDIMENTAL:	ACTITUDINAL:
*Morfema *Palabras por derivación *Contexto *Emoción *Seguridad	* Enuncia palabras que incluye el fonema que se le dificulta. * Reconoce y asocia palabras formadas por derivación. * Relaciona imágenes y palabras de acuerdo a su contexto. * Reconoce las emociones básicas. *Habla de sus emociones.	* Demuestra seguridad al expresarse hacia otra persona. * Se expresa con gusto hacia otras personas. *Mantiene una conversación más larga. *Habla acerca de sus emociones. *Muestra mayor control de sus emociones y las canaliza en positivo.
SITUACIONES DE APRENDIZAJE Sugeridas	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (Actividades permanentes)	
-El país donde vivo -Mi comunidad -Una ceremonia para la comunidad -Los oficios en mi comunidad -Vacaciones en la playa -Experimentos -Teatro en la comunidad -La granja de Don Genaro - El clima del desierto -Un paseo por el bosque -El circo nos visita -Los derechos de los niños -Feria escolar -El cultivo de maíz -Los animales de la selva -Visita a las pirámides -El centro comercial -El trabajo en equipo	Praxis lingüísticas Experiencias vivenciales individuales y grupales Juego Problematización Imitación Generación de dudas Dibujos Cuentos	
INDICADORES DE LOGRO		
Responde a peticiones del docente y compañeros. Responde a preguntas de respuesta breve. Demuestra comprensión a peticiones y solicitud de información. Anticipa una situación conocida. Se refiere a acciones y actividades de su vida cotidiana. Sigue indicaciones para realizar un juego. Sigue el paso a paso de una actividad.	Responde a preguntas sobre cuentos y experiencias. Realiza comentarios breves en una conversación. Usa frases para continuar la conversación: ¿por qué? Relata un cuento usando frases sencillas. Utiliza de cinco a ocho palabras en una frase. Conjuga adecuadamente la mayoría de los verbos irregulares: puse, jugué, vine.	

<p>Responde a preguntas sobre eventos recientes. Sigue indicaciones de dos o tres acciones. Narra el cuento que se le contó. Describe una experiencia propia. Realiza secuencias de tres órdenes que guardan relación entre sí. Responde a preguntas sobre ¿qué? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuál? ¿Por qué? Entiende significados relacionados con ubicación, direcciones y acciones.</p>		<p>Narra experiencias propias. Sus oraciones incluyen sustantivos (muñeca), adjetivos (grande), adverbios de lugar (arriba, abajo), pronombres (tuya), preposiciones (a, con, de, en, para y por) y conjunciones (y). Anticipa lo que va a suceder en la historia que le narran o leen. Participa en narraciones y obras de teatro que representan un cuento. Pregunta ¿qué dice aquí? Pregunta el significado de palabras nuevas. Muestra preferencia por algunas historias, cuentos o temas.</p>	
<p>ÁREA DE CONTENIDO: Componentes del lenguaje</p>		<p>TEMA: Contenido</p>	
<p>Identifica imagen del significante en diferentes formatos</p>			
<p>EJES TRANSVERSALES</p>			
<p>ÁREA DE CONTENIDO Coordinación de hemisferios</p>	<p>ÁREA DE CONTENIDO Praxis del lenguaje</p>	<p>ÁREA DE CONTENIDO Componentes del lenguaje</p>	<p>ÁREA DE CONTENIDO Funciones del lenguaje</p>
<p>TEMA Gimnasia cerebral</p>	<p>TEMA Soplo Respiración Movimientos orofaciales, linguales y labiales</p>	<p>TEMA Forma y uso</p>	<p>TEMA Emotiva, conativa, referencial, metalingüística, fática y poética</p>
<p>Realiza movimientos de gimnasia cerebral manteniendo la atención en el procedimiento.</p>	<p>Realiza movimientos que se le indican. Controla su respiración y soplo.</p>	<p>Indica frases posibles en el contexto familiar Reconoce en una palabra los fonemas que se le dificultan y los practica.</p>	<p>Reflexiona el contexto familiar, reconoce sus miembros y se refiere a ellos a través de las palabras.</p>
<p>EVALUACIÓN CONTINUA</p>			
<p>Rúbrica: De la expresión desarrollada por el participante; reporte del uso adecuado de los recursos. Registro y reporte Final: especificaciones en todas las áreas de avance en relación al desarrollo de fonemas; especificando si en alguno no se presento avance y expresar las razones conclusivas. Portafolio: De las elaboraciones del participante y sus formas de expresión plasmadas principalmente a través de los dibujos representativos, que incluyan un texto breve de su significado. Video: De una charla entre docente-participante o participante-pares, o en su defecto, de alguna forma de expresión y comprensión del mundo a través del lenguaje; que evidencie las habilidades desarrolladas.</p>			

Conclusiones

La elaboración de un programa educativo es un proceso con etapas que se fusionan; porque se va construyendo a través del tiempo y de la reflexión de las ideas: tanto de la situación de partida como a la que se pretende llegar y sobre todo, de conectar la información importante para obtener resultados que van formando el camino, el cuál en un inicio no existía. Ese camino se convierte más que en cambios, en una unión constante y permanente de ideas que surgen.

Una idea fija de cómo se va elaborando en realidad no es de mucha ayuda; para elaborarlo hay que ser flexible y estar predispuesta o predispuesto al aprendizaje, a la reflexión del conocimiento en sí y también al conocimiento de sí misma, de la persona o personas que lo elaboran; al mejoramiento del desempeño profesional; y, además habrá que tomar en cuenta las variaciones que probablemente han surgido, puesto que se construye algo que al comenzar estaba en contextos que es posible hayan cambiado.

Contar con un fundamento para su creación es importante e incluso es preciso recordar que la metodología para su elaboración señala que no son etapas que se den una después de otra ni en una forma lineal: la metodología contiene esas fases que se enlazan y son inclusivas entre sí.

La elaboración de un Programa de Intervención Educativa en Trastornos de la Comunicación ha sido una construcción en la que se ha hecho necesario tomar en cuenta distintos factores: desde los conceptos básicos hasta las prácticas surgidas en esta área. Se concluye que la visión pedagógica es fundamental en los asuntos de la educación en los que de forma explícita se encuentran elementos de varias disciplinas;

en este caso, se ha encontrado que la diversidad de perspectivas es la que favorece que una persona desarrolle el habla y alcance el mejoramiento de su lenguaje funcional.

La realización del programa es una forma de contribución a la difusión del tema, aporta a la sensibilización por parte de la sociedad para favorecer los procesos educativos en esta materia, además es una fuente de consulta como de generación de ideas para el docente y sobretodo busca resultados a través de la aplicación en el espacio de educación.

El proceso de la planeación es un medio y no un fin, una vez que se ha realizado lo más importante es lo que le sigue, lo que se quiere lograr con ello, los fines que se pretenden alcanzar, es decir, los resultados de la puesta en práctica de un programa educativo. Su realización busca ayudar a cumplir expectativas de cambio, lo más importante es la acción.

El éxito del proceso de planeación acerca de un tema que puede ser más conocido y más elaborado como el de Intervención en Trastornos de la Comunicación; está en su contribución al proceso de aplicación a la educación, en este caso en modalidad No Formal; y las mejoras que de ello resulten.

Aprendí que una propuesta pedagógica resulta una base del conocimiento y una fuente generadora de cambio para la sociedad; que los fundamentos que se enlazan en una propuesta y la forma en que se organizan es una de las principales tareas que tiene la pedagogía; que desde su formulación se debe tener en cuenta: el problema que se desea cambiar; los diversos enfoques de las diferentes disciplinas que se ven implícitas en cada programa; las personas a las que va dirigida como los docentes y la

sociedad; los diversos contextos en que se va a llevar a la acción; así como, los ideales educativos de la sociedad y el ideal de hombre en que se fundamenta.

En cuanto al desarrollo personal profesional, hubo retos que emprendí en cada etapa de la investigación; por ejemplo, durante el primer capítulo principié la incertidumbre de comenzar una tarea de la que no sabía los resultados aunque tuviera un proyecto guía, experimenté una gama de emociones que influyeron en querer realizar la tarea profesional y obtener el mejor programa que pudiera desarrollar de la investigación que emprendí; durante el segundo capítulo principié la elaboración de la comprensión de forma más elaborada de la que hasta el momento de iniciar pudiera tener sobre los conceptos alrededor de los que gira el programa, que son los trastornos de la comunicación, el proceso fue arduo porque en la investigación descubrí que en realidad es una definición general de los trastornos que a su vez incluye y especifica a otros que los conforman; durante el tercer capítulo, el reto más grande fue la delimitación y síntesis de los aportes de las teorías constructivistas, toda la teoría es valiosa está bastante desarrolladas así que hubo que elegir las aportaciones esenciales para el trabajo; para el cuarto capítulo, uno de los desafíos fue la elección de la metodología que iba a seguir y también la elección como en el tercer capítulo de conceptos clave a incrementar durante la elaboración del programa que se mostró en el capítulo cinco; ya para ese momento el reto fue la aplicación de los conceptos que durante el proceso de investigación fui trabajando con mayor profundidad o que se convirtieron en un nuevo conocimiento para mí.

De los retos que emprendí durante el desarrollo de este trabajo profesional concluyo que la preparación académica es una base fundamental para emprender una

investigación y toda tarea de trabajo profesional; sin embargo, el emprender dicha tarea o actividad representa también aspectos nuevos a los que ya estoy abierta para construir saberes e incluirlos a mi labor a la vez que la estoy realizando.

Sobre todo ha sido una experiencia de crecimiento y satisfacción, es gratificante pensar en un conjunto de acciones que tienen el potencial de mejorar la vida de las personas y mucho más el plasmarlas en un programa de acción. Una vez con el programa en mano me llega el impulso de la realización de esta organización de actividades, de su puesta en práctica, y me doy cuenta que esta tarea y esta visión que ahora tengo gracias al trabajo de la investigación, es parte de mi formación pedagógica, por lo cual me llega un profundo agradecimiento a todas las personas y todos los conocimientos que son parte de mi y que estarán en cada proyecto que realizo.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. (DSM-5), 5ta. Ed. España: Editorial Médica Panamericana.
- Ander-Egg, E. (2007). *Introducción a la planificación estratégica*. Buenos Aires: Lumen.
- Arana, A. (2006). *Propuesta para la enseñanza de las etimologías Grecolatinas del Español en el Bachillerato*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Arregi, A. (1998). *Aulas de audición y lenguaje: orientaciones para la organización y el funcionamiento; criterios y estrategias para la evaluación del lenguaje*. Bilbao: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. España: Paidós.
- Ausubel, D., y Sullivan, E. (1991). *El desarrollo infantil. I –Teorías. Los comienzos del desarrollo*. México: Paidós.
- Ausubel, D., y Sullivan, E. (1991). *El desarrollo infantil. II –El desarrollo de la personalidad*. México: Paidós.
- Ausubel, D., y Sullivan, E. (1991). *El desarrollo infantil. III –Aspectos lingüísticos cognitivos y físicos*. México: Paidós.
- Bendersky, B. (2004). *La teoría genética de Piaget. Psicología educativa y educación*. Buenos Aires: Longseller.
- Bowen, J. y Hobson, P. (1986). *Teorías de la Educación*. México: Editorial Limusa.

- Camino, I. y Murua, C. (2012). *Teoría e Historia de la educación*. España: Delta, Publicaciones universitarias.
- Carpío, E. (2015). *Propuesta de un programa de atención dirigido a niños de 6 a 9 años de edad que presentan problemas de lenguaje a través de técnicas de fonoarticulación y psicomotricidad*. (Tesina de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Cuellar, H. (2012). *Qué es la filosofía de la educación*. México: Editorial Trillas.
- Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- Díaz-Barriga, A., (1999). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. México: Paidós.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill/Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Duckworth, E. (1990). Lenguaje y pensamiento. En Schwebel, M. & Raph, J. (Ed.), *Piaget en el aula*. (pp. 169-194). Argentina. Editorial Abril S.A.
- Escobar, E. (1975). *Introducción a la Pedagogía Contemporánea*. México: Librería de Porrúa Hnos.
- García, C. y Arranz, M.L., (2011). *Didáctica de la Educación Infantil*. España: Paraninfo, SA.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Hernández, G. (2014). *Miradas Constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Jiménez, J.G. (2016). *La importancia de la adquisición del lenguaje oral en el aprendizaje del niño preescolar*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Kamii, C. (1990). El desarrollo operacional: una cuestión teórica y práctica. En Schwebel, M. & Raph, J. (Ed.), *Piaget en el aula*. (pp. 269-286). Argentina. Editorial Abril S.A.
- Kamii, C. y DeVries, R. (1988). *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la Teoría de Piaget*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Luque, J.L., y Galeote, M. (1998). La teoría Piagetiana. En Trianes, M.V., y Gallardo, J.A. (Ed.). *Psicología de la educación y del desarrollo*. (pp. 179-208). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Molina, M. (s.f). *Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación*. Cataluña. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Moreira, M.A., Caballero M.C. y Rodríguez, M.L. (2004). *Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje*. Burgos, España: Universidad de Burgos. Servicio de publicaciones.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Pansza, M. (1997). Elaboración de programas. En Pansza, M., Pérez, E.C. y Mórán, P. (Ed.), *Fundamentación de la Didáctica*. Vol. II. (pp. 9-47). México: Gernika.
- Pichot, P. (1995). *DSM-IV Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. España: Instituto Municipal de Investigación Médica. Departamento de Informática Médica.
- Quintana, J. M. (1991). La Educación va más allá de la escuela. En García, V. (Ed.). *Iniciativas sociales en educación informal*. (pp. 15-55). Madrid: Rialp.
- Rodríguez, Ma. L. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. España: Octaedro.
- Rojas, C. (2010). *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad*. Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Sarramona, J., Vázquez, G. Y Colom, A. (1998). *Educación no Formal*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Tobón, S. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Vargas, K.V. (2016). *Propuesta-capacitación para la intervención del desarrollo de lenguaje en infantes que acuden al programa SOIPYM de la FES Aragón UNAM desde el campo de acción del pedagogo*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.