



Universidad de Valladolid

Campus María Zambrano

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO:

**Entorno familiar y habilidades lingüísticas.
Estudio de casos múltiple**

Presentado por Marta Hernando Detmer

Dirigido por Sofía Díaz de Greñu Domingo

Segovia, 2017

*“El niño, con su enorme potencial físico e intelectual,
es un milagro frente a nosotros.
Este hecho debe ser transmitido a todos
los padres, educadores y personas interesadas en niños,
porque la educación desde el comienzo de la vida
podría cambiar verdaderamente el presente y futuro de la sociedad”.*

~ María Montessori ~

A Sofía, por todo.

RESUMEN

El trabajo ante el que nos encontramos recoge una investigación llevada a cabo con cuatro alumnos de Educación Primaria de la provincia de Ávila, con la que se pretende conocer si existe relación entre el entorno familiar y las dificultades que presentan en el ámbito comunicativo – lingüístico. Con el fin de alcanzar este objetivo se ha realizado una revisión bibliográfica sobre el desarrollo del lenguaje y la comunicación, principales dificultades que pueden surgir en este ámbito e importancia de la familia en su trascurso. Una vez establecidas las bases teóricas nos introducimos de lleno en la investigación, la cual se ha basado en un estudio de casos múltiple en el que se han utilizado como instrumentos la lectura detallada de expedientes académicos y una serie de entrevistas al profesorado tutor, a las familias y a los propios protagonistas, los niños. Los resultados muestran que el nivel sociocultural familiar no guarda relación con la aparición de dificultades fonológicas, de atención o de lectoescritura. Asimismo, tampoco está relacionado con la evolución de esas necesidades hacia valores esperables por edad después de recibir un tratamiento individualizado. Sin embargo, un nivel sociocultural medio coincide con unos padres que participan más activamente en la vida de sus hijos y que son responsables con su educación. Estos niños tienen un ambiente más rico en estímulos y un desarrollo lingüístico más próximo al esperable por edad. Por su parte, los alumnos que tienen familias con un nivel sociocultural medio – bajo poseen un lenguaje empobrecido a todos los niveles y no reciben una estimulación ambiental adecuada. Estos padres no están demasiado implicados en la educación de sus hijos.

Palabras clave: entorno familiar, habilidades lingüísticas, desarrollo comunicativo - lingüístico, investigación cualitativa, estudio de casos múltiple.

ABSTRACT

This project has been carried out with from primary children from the province of Ávila. The end of this study is to find out if there is a link connection between the family environment and the communicative and language difficulties. To achieve this a

bibliographic revisión has been done on language and communication development, language difficulties and the importance on the family. This investigation is based on a multiple case study furthermore academic files and interviews to teachers, relatives and pupils have been used in this investigation. Conclusions show that the sociocultural level is not related to the emergence of communicative and lenguaje, attention or literacy needs. However, the average sociocultural level is connected to active parents involved in their children's education.

In this case there is an encouragingly atmosphere and a typical lenguaje development. On the contrary, pupils from families with a low sociocultural level have a impoverished - deficient lenguaje in general and they don't get enough studies. These parents are not very involved in their children's education.

Keywords: family environment, language skills, communicative – linguistic development, qualitative research, multiple case study.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
1. OBJETIVOS	9
2. JUSTIFICACIÓN	10
3. MARCO TEÓRICO	12
3.1 Desarrollo comunicativo – lingüístico	12
3.2 Clasificación de las dificultades del lenguaje oral	16
3.3 Importancia de la familia en el desarrollo del niño	17
4. MARCO DE INVESTIGACIÓN	20
4.1 Estudio de casos	20
4.2 Metodología	22
4.3 Alumnado: características y contextos	24
4.4 Instrumentos	27
4.5 Puesta en práctica	32
4.6 Resultados	31
5. ALCANCE: OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES	39
6. CONSIDERACIONES FINALES: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	41
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
ANEXOS	48

Anexo 1. Registro de expedientes.....	49
Anexo 2. Entrevistas a alumnado	64
Anexo 3. Entrevistas a familias	60
Anexo 4. Entrevistas a profesorado - tutor	70

TABLAS

Tabla 1. Preguntas de la entrevista al alumnado	31
Tabla 2. Preguntas de la entrevista a las familias	31
Tabla 3. Preguntas de la entrevista al profesorado – tutor	32

INTRODUCCIÓN

Como seres sociales que somos, en nuestro desarrollo contamos con la influencia de diferentes entornos y agentes: familia, escuela, iguales, medios de comunicación, etc. Pero, a pesar de ello, la familia es el contexto más importante (Busto Barcos, 2001; Juárez Sánchez y Monfort, 2002; Maccoby, 1992). Como han argumentado algunos autores (Grusec, 2002; Juárez Sánchez y Monfort, 2002), esto es debido a que las influencias familiares son las primeras y más persistentes. Así, indudablemente, este contexto va a marcar el desarrollo del niño pero ¿qué ocurre cuando hay dificultades? ¿Está este contexto ligado a las alteraciones del lenguaje oral?

El Trabajo Fin de Grado (TFG en adelante) que se expone en estas páginas tiene por objeto dar respuesta a este interrogante. Recoge una investigación que se ha llevado a cabo con cuatro alumnos escolarizados en un Centro Rural Agrupado (CRA) de la provincia de Ávila, un colegio educativo público dependiente de la Junta de Castilla y León. Está integrado por tres localidades, cuyas aulas funcionan como un único centro y comparten los mismos compromisos educativos. Es importante tener en cuenta estos datos puesto que son relevantes a la hora de extrapolar los resultados a otros contextos y alumnos.

El trabajo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar se especifican los objetivos que pretendo conseguir con la realización del TFG, objetivo general y objetivos específicos. A continuación se justifica la elección del tema, la vinculación del mismo con los objetivos del Grado de Educación Primaria y se hace una brevemente a los estudios previos relacionados con la presente investigación. En tercer lugar se abordan aspectos teóricos relacionados con la temática que vamos a tratar en el trabajo: cómo es el proceso de adquisición y desarrollo comunicativo – lingüístico, principales dificultades del lenguaje oral que podemos encontrar en la escuela e importancia del entorno familiar en el desarrollo del niño. Una vez asentadas las bases teóricas da comienzo el marco de investigación, donde conoceremos qué es un estudio de casos, la metodología utilizada en esta investigación, las características generales de los alumnos partícipes así como de sus contextos, los instrumentos utilizados, las fases en las que se ha llevado a cabo la investigación y los resultados obtenidos. Finalmente, en último

lugar, se exponen las bases y fuentes documentales revisadas y estudiadas para su realización, así como un listado de anexos con el material complementario que facilita la comprensión del trabajo.

Dentro de la investigación cualitativa existen diferentes métodos de exploración, cuyo objetivo común es recabar datos en forma de palabras e imágenes para analizarlos posteriormente a través de diferentes procedimientos, que no incluyen la estadística ni la cuantificación. Dentro de esta diversidad de recursos hemos utilizado un estudio de casos, un medio que sirve para comprender la realidad social y educativa. La principal característica de este método es el estudio intensivo y profundo de uno o varios casos o una situación con cierta intensidad (Muñoz y Muñoz, 2001). Teniendo en cuenta que la finalidad de la investigación es el análisis para conseguir una mayor claridad sobre el tema que nos ocupa, y dado que las unidades de análisis son cuatro, nos encontramos ante un estudio de casos múltiple de tipo instrumental.

En cuanto a los instrumentos utilizados en la investigación, estos han sido dos: el análisis de los expedientes académicos de los alumnos y las entrevistas. Para la lectura y estudio de los expedientes de los alumnos hemos utilizado un registro, con objeto de recabar los datos personales de los alumnos, información destacable de su historia personal, datos del ámbito familiar e información relevante de su escolarización. El otro tipo de instrumentos que hemos usado han sido las entrevistas, dirigidas al alumnado, familias y maestros tutores. Hemos elaborado tres entrevistas de carácter semiestructurado, en las que se ha determinado de antemano cuál es la información relevante que se quiere conseguir a través de una serie de preguntas abiertas que dan la oportunidad de recibir más matices de respuesta y que permiten entrelazar temas.

1. OBJETIVOS

Como hemos anunciado más arriba, el punto de partida de este TFG es el siguiente interrogante: ¿está el contexto familiar ligado a las alteraciones del lenguaje oral?

Así, el objetivo general que nos proponemos es conocer si hay *relación entre las dificultades comunicativo - lingüísticas que un alumno puede presentar y su contexto familiar*. Para dar respuesta a esta cuestión nos hemos marcado los siguientes objetivos específicos:

1. Describir cuatro casos reales y concretos de niños con dificultades del lenguaje oral.
2. Analizar el contexto familiar, escolar y social de este alumnado.
3. Establecer el grado de relación entre el contexto y las dificultades detectadas.

2. JUSTIFICACIÓN

Está demostrado que el entorno que rodea a las personas tiene un papel determinante en su desarrollo y en su aprendizaje. Así, desde el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1986) se destaca la importancia que tiene el contexto social en la adquisición de hábitos. Este autor descubrió, tras realizar numerosos estudios, que los distintos contextos provocan importantes diferencias en las personas en cuanto a inteligencia, carácter, relaciones humanas y especialmente en la forma de educar a sus criaturas (Moreno, 2002).

Relevancia del tema y motivaciones personales para elegirlo

Vista la trascendencia del contexto en el desarrollo del niño, resulta interesante estudiar a un grupo de alumnos concreto así como su ámbito familiar, social y escolar a fin de comprobar si existe una relación entre estos espacios y la presencia de dificultades lingüísticas. Dada mi condición de especialista de Audición y Lenguaje, el título me resulta especialmente atrayente. Uno de los motivos por los que he elegido este tema es el interés que me suscita el efecto que el entorno del niño le puede reportar en su desarrollo lingüístico y, por ende, la posible relación que pueda haber con la aparición de dificultades en este ámbito. Aunque con esta investigación no se van a poder generalizar los resultados a otros contextos, me va a permitir hacerme una idea de la posible vinculación entre las dificultades comunicativo – lingüísticas y el entorno, con objeto de proyectar acciones sobre él que permitan prevenirlas.

Vinculación con los objetivos del Grado de Educación Primaria

La temática de esta investigación está relacionada con gran parte de los objetivos que se pretenden para conseguir el Título del Grado de Maestro en Educación Primaria. Concretamente, cumple con el objetivo general: “*formar profesionales con capacidad para la atención educativa al alumnado de Educación Primaria y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el Artículo 16 de la*

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación”, en redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa; ya que debemos atender al conjunto del alumnado, con independencia de las necesidades específicas de apoyo educativo que presenten y de las medidas de adaptación curricular y/o de acceso que requieran para conseguir los contenidos establecidos por la Ley.

Por otro lado, este estudio también está relacionado con la mayoría de objetivos que se pretenden conseguir con los alumnos con la realización del Trabajo Fin de Grado, recogidos en la “Guía Docente de TFG. Grado en Educación Primaria. Curso 2016 - 2017”, destacando: (1) diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro, (2) diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana, y (3), colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Estudios previos

Son varias las publicaciones que recogen investigaciones cuyo objetivo es relacionar el contexto familiar y el desarrollo del niño. Estos estudios resaltan la indudable importancia de la familia para el niño, y la reconocen como un factor determinante en los procesos de socialización (Isaza, 2012). Por ejemplo, el estudio realizado por Cuervo (2010) concluye resaltando la importancia de la familia para facilitar el desarrollo de conductas prosociales y la autorregulación emocional y la prevención de problemas de salud mental en la infancia. En el trabajo llevado a cabo por Robledo y García (2009) se afirma que el contexto del hogar influye fuertemente sobre el desarrollo y adaptación educativa y personal de los alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. O la investigación de Isaza – Valencia y Henao – López (2012) muestra unos resultados que indican que a mayor presencia de acciones equilibradas y clima de participación, los niños presentan un mayor desempeño social. Sin embargo, pese a estos hallazgos, no hemos encontrado ninguna publicación que relacione directamente el contexto familiar con la presencia de alteraciones de la comunicación y el lenguaje.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Desarrollo comunicativo – lingüístico

El lenguaje oral

El lenguaje es entendido como el conjunto convencional de signos arbitrarios y el conjunto de reglas para combinar esos signos, a fin de representar ideas acerca del mundo con un propósito comunicativo. Estos signos son representaciones habladas, gráficas o manuales de objetos, acciones, relaciones, etcétera. Por tanto, existen diferentes lenguajes en función de los símbolos utilizados. El lenguaje oral es un sistema de signos que nos permite expresar contenidos relacionando sonidos y significados. Utilizamos el lenguaje para comunicarnos, para pensar, para simbolizar la realidad y para regular las conductas propias y ajenas. Así, el lenguaje cumple tres funciones: comunicativa, representacional y reguladora (Vygotsky, 1978).

Breve estudio filogenético del lenguaje

Se cree que el lenguaje como medio comunicativo de tipo simbólico apareció hace 200.000 años, aunque no hay acuerdo dentro de la comunidad científica. ¿Por qué empezamos a hablar? El desarrollo filogenético del lenguaje fue totalmente fortuito, al igual que cualquier cambio evolutivo. El cerebro del homo sapiens se desarrolló y aumentó su volumen en relación al de los chimpancés, además, también aumentó el número de circunvoluciones y la densidad neuronal, y se produjeron diferencias en la constitución cerebral. Deacon (1997) afirma que la ampliación del cerebro que tiene lugar en los primeros Homos conllevó un aumento desproporcionado del córtex prefrontal, lo que provocó a su vez una reorganización de las conexiones en el interior del cerebro, favoreciendo del desarrollo lingüístico. Parece que el cerebro humano actual es prácticamente igual al de los primeros homo sapiens, es el desarrollo cultural y las herramientas que ella reporta al ser humano lo que nos diferencia de ellos.

¿Herencia o ambiente?

El debate sobre si el lenguaje está en la herencia o es producto de la interacción en el ambiente no es nuevo y, en torno a él, han surgido diferentes teorías: (1) los *innatistas modulares* (Chomsky, 1957) afirman que los individuos tenemos un dispositivo genético y universal que nos permite adquirir el lenguaje. (2) Desde el *constructivismo genérico* (Piaget, 1923) se expone que existe un componente innato y otro ambiental que, en conjunción, permiten la adquisición normal del lenguaje. Y (3), el constructivismo específico (Karmiloff – Smith, 1994) plantea que existen una serie de habilidades innatas que permiten adquirir el lenguaje.

El periodo relativamente escaso que le lleva a un niño a adquirir su idioma hace factible la idea de que se trate de una capacidad innata. Sin embargo, los estudios dedicados a la observación de conductas comunicativas entre madres e hijos pequeños, han mostrado la existencia de procedimientos muy elaborados, aunque poco conscientes, que configuran un tipo de “enseñanza materna” del lenguaje oral que parece ir mucho más allá del simple aprendizaje de un idioma concreto (Juárez y Monfort, 2002). En este sentido, Vygotsky (1962) desarrolló un concepto fundamental: Zona de Desarrollo Próximo (ZDP); se refiere a la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más eficaz. Desde este punto de vista, las ayudas del adulto serían adecuadas y tendrían éxito siempre y cuando permitan pasar de la zona de desarrollo actual a la zona de desarrollo potencial (Juárez y Monfort, 2002). En resumen, podemos afirmar que la adquisición del lenguaje es un largo viaje que empieza en el fluido mundo del útero y continúa a través de la infancia, la adolescencia e, incluso, después. Durante este largo periodo de adquisición, el aprendiz se enfrenta a un extenso conjunto de desafíos. Desde los primeros intentos del bebé para hacer que el sistema articulatorio de su boca, garganta y laringe produzcan los sonidos específicos de su lengua materna, hasta las complejidades muy posteriores de la producción y comprensión de las largas narraciones, las capacidades lingüísticas del niño sufren numerosos cambios (Karmiloff – Smith, 2005). Todo este desarrollo lingüístico que evoluciona en un ambiente determinado tiene como base un componente genético.

Desarrollo prelingüístico

Durante el primer año de vida, el niño, con la interacción con los adultos, va a lograr alcanzar las competencias necesarias para comunicar intenciones y contenidos, imprescindibles para el aprendizaje de la lengua. De acuerdo con Kaye (1982) la génesis de las funciones cognitivas, lingüísticas y afectivas debemos buscarla en las pautas de relación que se establecen entre el bebé y los adultos desde el mismo momento del nacimiento. Así pues, podemos establecer cinco fases en las que se desarrolla la génesis del sujeto y del objeto social, así como los propios mecanismos de relación.

Fase I: ejercicio de los programas de sintonización y armonización: 0 - 1 mes y medio.

Fase II: las reacciones circulares y las primeras estructuras de relación: 2 – 4/5 meses.

Fase III: reconocimiento, anticipación y apego: 4/5 – 8/9 meses.

Fase IV: esquemas de interacción y comunicación intencional: 8 – 12/13 meses.

Fase V: la evolución de los esquemas interactivos y la aparición del símbolo: 12/13 meses en adelante.

Todas estas fases posibilitan el verdadero desarrollo de la intencionalidad comunicativa, que exige la diferenciación entre medios – fines y la construcción de un triángulo de relación adulto – objeto – niño. Las figuras de crianza son perfectamente competentes para optimizar el desarrollo de los bebés. Implican, en primer lugar, la inserción de pautas relacionales en los ritmos biológicos del bebé, programa de armonización (Riviére, 1983) y, en segundo lugar, la atribución de intencionalidad a las conductas del bebé. Es esta última estrategia la que, en términos vygotskianos (Vygotski, 1978), convierte la Zona de Desarrollo Potencial en Zona de Desarrollo Actual a través de la Zona de Desarrollo Próximo en el periodo sensoriomotor.

Desarrollo lingüístico

Una vez que aparece la palabra con verdadero contenido comunicativo podemos analizar el lenguaje del niño entorno a los cinco componentes que lo conforman (Acosta y Moreno, 2001; Alarcos, 1986; Coll, 1994).

El *componente fonológico* se refiere a cómo los niños aprenden a reconocer y a distinguir las palabras para poder comprenderlas y a cómo aprenden a articularlas para ser comprendidas por el entorno. El desarrollo de la percepción fonológica comienza en el desarrollo embrionario y no finaliza hasta los cinco años. El desarrollo de la producción fonológica comienza desde el momento del nacimiento, con los primeros sonidos producidos a través del llanto y la deglución y no finaliza hasta, aproximadamente, los seis o siete años.

El *componente morfológico* se refiere a cómo y en qué forma los niños aprenden a comprender y utilizar los morfemas. Este desarrollo es más lento y con una adquisición más tardía.

El *componente sintáctico* se refiere a cómo y en qué forma los niños aprenden a comprender y utilizar las estructuras de su lengua. Situamos el inicio del desarrollo sintáctico en torno a los 18 meses, cuando el niño comienza a juntar palabras o cuando utiliza una palabra con sentido de frase (holofrase), y finaliza sobre los 4 años y medio, cuando ya tiene adquirida la formación sintáctica y le queda la ardua tarea de enriquecer su discurso.

El *componente semántico* se refiere al conocimiento que los hablantes tenemos para comprender oraciones y vincularlas a los conocimientos que tenemos sobre la realidad. Comienza con la comprensión (hacia los nueve meses, aproximadamente) y con la producción de las primeras palabras (entre los diez y dieciocho meses). Este desarrollo es un proceso que no finaliza nunca, dura toda la vida, y se produce de forma organizada en forma de mapas conceptuales para poder almacenar la información. Este componente es el que está más ligado al desarrollo cognitivo, ayudando a organizar y categorizar la realidad.

Finalmente, el *componente pragmático* se refiere al conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas y lingüísticas que facilitan el uso de la lengua en un contexto específico con la función de transmitir significados. Se lleva a cabo tanto en situaciones prelingüísticas como lingüísticas. Las situaciones interactivas en las que se va a desarrollar este componente le sirven al niño para adquirir competencia lingüística (fonética, morfosintaxis y semántica) y comunicativa (utilizar el lenguaje en función de las demandas comunicativas y sociales de la situación).

3.2. Clasificación de las dificultades del lenguaje oral

A la hora de catalogar las dificultades del lenguaje oral debemos tener en cuenta que toda clasificación tiene parte de arbitrariedad (Bouton, 1976) pues, como seres humanos únicos e irrepetibles que somos, las características que presentamos no siempre encajan en las categorías preestablecidas. No obstante, tomadas con cierta prudencia, estas clasificaciones son positivas y permiten conectar a los profesionales, definen un vocabulario común para saber a qué nos estamos refiriendo y posibilitan establecer las fronteras entre los diferentes cuadros (Juárez y Monfort, 2002).

Existen diferentes clasificaciones que tratan de categorizar las principales alteraciones del habla y el lenguaje (Busto Barcos, 2001). Para Del Río y Bosch (1988), los trastornos más frecuentes en la escuela son: los retrasos globales del lenguaje, los trastornos de la articulación, la pobreza general del lenguaje oral, el tartamudeo infantil, las pérdidas auditivas y el mutismo selectivo. Juárez y Monfort (1989) diferencian entre: deficiencia mental; retraso simple del lenguaje; afasia y disfasia congénitas; dislalias, disartrias y disgolias; trastornos fonológicos; trastornos del ritmo; tartamudez o disfemia y deficiencia auditiva. También Bloom y Lahey (1978) clasifican los trastornos del lenguaje diferenciando entre: las alteraciones de la forma (fonología, morfología y sintaxis), las alteraciones del contenido (semántica), las alteraciones del uso (funcionalidad del lenguaje), las alteraciones entre la interacción de los tres componentes (forma, contenido y uso) y las alteraciones por la desintegración de los tres componentes.

A continuación se presenta una clasificación que engloba las diferentes categorías enunciadas por autores de referencia:

- Alteraciones del lenguaje en alumnos con discapacidad motora, intelectual, auditiva y con Trastorno del Espectro Autista.
- Alteraciones del lenguaje oral: Retraso Simple del Lenguaje, Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) / Disfasia y afasia.
- Alteraciones del habla: dislalias, disglosia, dispraxia, disartria, apraxia, anartria, disfemia.
- Alteraciones de la voz: disfonía y afonía.
- Alteraciones de la comunicación: mutismo y mutismo selectivo.

3.3. Importancia de la familia en el desarrollo del niño

La familia es un contexto de referencia. Durante la primera etapa de desarrollo del niño, las acciones de la madre (o figura de apego), su comportamiento afectivo con el niño, ejercen una influencia selectiva sobre determinadas potencialidades, promueven el crecimiento de algunas y detienen otras. La interacción temprana entre un niño pequeño y su madre es de crucial importancia para el desarrollo futuro de este, tanto a nivel afectivo como intelectual. De acuerdo con Pérez – López y G. Benito de la Nuez (2004), el ser humano se desarrolla en un ambiente social. Desde el momento del nacimiento el niño debe ser cuidado y protegido por los otros. En el proceso de satisfacción de las necesidades biológicas que aseguran la supervivencia, los padres, mediante las emociones que expresan al niño y mediante el contenido y la secuenciación de su conducta, podrían influir sobre las competencias emergentes de sus hijos a nivel cognitivo, lingüístico, social y emocional. Es decir, las interacciones adulto – niño tienen un papel importante sobre el desarrollo posterior de los niños.

En resumen, se entiende que la familia desempeña una función fundamental en el desarrollo de los niños, tanto, que se puede afirmar que es el contexto de desarrollo por excelencia durante los primeros años de vida.

Si nos centramos en la adquisición y desarrollo del lenguaje, varios autores (Juárez y Mofort, 1989; Rondal, 1980) coinciden en afirmar que el modelo materno (baby – talk) es el más eficaz para que el bebé y el niño adquiera y desarrolle el lenguaje oral. La madre (o figura de referencia) es quien se adapta y se ajusta a la capacidad del bebé simplificando su habla. De acuerdo con las teorías basadas en el aprendizaje, el entorno puede proporcionar a los niños las experiencias necesarias para adquirir el lenguaje.

A pesar de estar de acuerdo en reconocer la importancia del contexto familiar en el desarrollo, no parece haber tanto consenso en lo que se entiende por familia. Desde el punto de vista evolutivo (Bornstein, 2002; Bradley, 2002) podemos expresar que las funciones de la familia en relación a los hijos son las siguientes: (1) asegurar su supervivencia y su crecimiento sano, (2) aportarles el clima de afecto y apoyo emocional necesarios para un desarrollo psicológico saludable, (3) aportarles la estimulación que haga de ellos seres con capacidad para relacionarse de modo

competente en su entorno físico y social, y (4) tomar decisiones respecto a la apertura hacia otros contextos educativos que van a compartir con la familia la tarea de educar y socializar (como la escuela).

Por otro lado, no podemos olvidar el hecho de que la familia ha sufrido una progresiva transformación en nuestra sociedad actual, dando lugar a diferentes modelos de familia. Aunque son muchas las teorías que han tratado de explicar esos cambios (Bronfenbrenner, 1987; Lerner, 1986; Parke y Buriel, 1998, entre otros), la que proporciona el armazón conceptual más abierto a la perspectiva evolutivo – educativa de la familia es el enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1979, 1986, 1987). Según este modelo, el ambiente se estructura en cuatro niveles jerarquizados, además del organismo individual, que van desde el micro hasta el macro sistema. El microsistema supone la interacción entre la persona en desarrollo y las circunstancias ambientales inmediatas. El microsistema más importante del niño durante la primera infancia es la familia. El mesosistema implica las relaciones entre varios contextos o situaciones (microsistemas) entre los que se encuentra la propia persona. El exosistema incluye las estructuras sociales primarias que influyen en la persona en desarrollo. El macrosistema se refiere a las correspondencias de los sistemas de orden menor (micro-, meso- y exo) que existen o podrían existir, en el plano de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideologías que sustenten estas correspondencias.

En resumen, esta concepción del desarrollo implica que los sujetos no son independientes y que, a pesar de sus comunidades desde el punto de vista biológico, ellos comparten experiencias e influencias debidas a su pertenencia a sistemas de más alto nivel, tales como la familia, entre otros (Pérez – López y Martínez Fuentes, 2001).

En relación al contexto alfabetizador familiar, podemos afirmar que este es el conjunto de recursos y experiencias hogareñas en las que el niño participa durante los primeros años de vida, relativos al contacto con eventos de lectura y escritura, y a las interacciones específicas con los adultos de su entorno que favorecen el desarrollo del lenguaje oral y escrito (Graves, Juel y Graves, 2006). Las interacciones específicas son aquellas que tienden a desarrollar habilidades de lenguaje oral y escrito, incluyendo conocimiento conceptual, conocimiento sobre las funciones de la escritura, prácticas de prelectura y habilidades metalingüísticas (Snow y Beals, 2006).

Para terminar señalamos que el nivel socioeconómico familiar, entendido como el nivel laboral, cultural y de ingresos de la familia (Fernández y Salvador, 1994), posee una asociación significativa con el rendimiento académico de niños en edad escolar (Magnuson, 2007). De hecho, se ha constituido como un predictor del desempeño académico de los niños en tareas de lectura y escritura al inicio del primer curso. Se considera que la disponibilidad de medios culturales (libros, periódicos, televisión, enciclopedias...) en el hogar es un componente del entorno familiar con una influencia importante en los resultados escolares. Tanto la exposición a material escrito en general como la cantidad de libros presentes en una casa poseen efectos sustanciales en el desarrollo del vocabulario y de habilidades de prelectura en niños de edad preescolar (Echols, West, Stanovich y Zehr, 1996).

Un estudio realizado por Gil Flores (2013), concluye que las condiciones sociales, económicas y culturales han sido identificadas como elementos importantes en la explicación del estado de salud, el desarrollo emocional y cognitivo de los niños, de tal manera que el estatus socioeconómico se constituye como factor clave para valorar procesos que ocurren en el ámbito de las familias, las escuelas o las instituciones sanitarias. De este modo, la detección de situaciones de desventaja es el primer paso para intentar paliar desde la escuela los efectos negativos que la situación socioeconómica tiene sobre el rendimiento escolar, y contribuir de ese modo a suavizar los obstáculos para una igualdad de oportunidades real en el sistema educativo.

Con todo ello, se puede decir que la familia se constituye como un factor clave y determinante que influye de manera directa en el desarrollo del niño.

4. MARCO DE INVESTIGACIÓN

La investigación cualitativa ha ganado un amplio reconocimiento como enfoque válido y valioso. La metodología de investigación cualitativa es aplicable a una gran variedad de paradigmas de investigación (enfoque interpretativo y crítico), dentro de los cuales hay muchos métodos de investigación, como la investigación de la acción, los estudios de campo, la Etnografía y los estudios de casos. Estos métodos tienen un elemento común en la investigación cualitativa, que consiste en recabar datos en forma de palabras e imágenes, para después analizarlos mediante diversos procedimientos que no incluyen la estadística ni la cuantificación (Cepeda, 2006; Gummesson, 2000; Hartley, 1994; Morgan y Smirich, 1980; VanWynsberghe y Khan, 2007).

4.1. Estudio de casos

Un estudio de casos es un método de investigación cualitativa que se utiliza con frecuencia para comprender en profundidad la realidad social y educativa. De acuerdo con Yin (1989) es una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. La principal característica de este método es el estudio intensivo y profundo de uno o varios casos o una situación con cierta intensidad (Muñoz y Muñoz, 2001).

En cuanto a las características de un estudio de casos, siguiendo a Pérez Serrano (1994), son las siguientes:

- Es particularista: el objeto es comprender una realidad singular. Su cometido es la particularización, no la generalización. Esta característica es una de las principales críticas que recibe el estudio de casos.
- Es descriptivo: el resultado final de un estudio de casos es una amplia descripción de tipo cualitativo, que tiene siempre en cuenta al contexto y a las variables que definen la situación.
- Es heurístico: permite descubrir nuevos significados, ampliar su experiencia o confirmar lo que ya se sabe. Es una estrategia dirigida a la toma de decisiones.

- Es inductivo: se basa en el razonamiento inductivo para generar hipótesis y descubrir relaciones. Las observaciones detalladas permiten estudiar múltiples y variados aspectos, examinarlos en relación con los otros y al tiempo de verlos dentro de sus ambientes.

En relación a las ventajas de basar una investigación en un estudio de casos, de acuerdo con Arnak, Del Rincón y Latorre (1994) podemos señalar, entre otras, las siguientes:

- Permite profundizar a partir de unos primeros datos analizados.
- Es apropiada para investigaciones a pequeña escala, que no cuenten con mucho tiempo, ni espacio ni recursos.
- Lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones, etcétera.

Respecto a los objetivos que persigue un estudio de casos, siguiendo a Yin (1989), estos son:

- Explorar: los resultados se pueden usar como base para formular preguntas de investigación.
- Describir: se pretende describir lo que sucede en un caso particular.
- Explicar: facilita la interpretación.

Existen diferentes tipos de estudios de casos, pudiendo clasificarse de una manera u otra en función de dos variables: el objeto que se pretende y el informe que se emite.

Si atendemos al objetivo que persigue el estudio de casos, podemos hablar de tres tipos diferentes (Stake, 1998):

- El estudio intrínseco de casos: su objeto es alcanzar la máxima comprensión posible del caso en sí mismo. No se genera ninguna teoría ni se generalizan datos. El producto final es un informe descriptivo.
- El estudio instrumental de casos: su objetivo es el análisis para conseguir una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico (el caso concreto es secundario, es un medio para conseguir fines indagatorios).

- El estudio colectivo de casos: el interés se centra en indagar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos.

Por otro lado, si atendemos a la naturaleza del informe final, podemos hablar de tres tipos diferentes (Merriam, 1998):

- El estudio de casos descriptivo: se elabora un informe detallado del caso eminentemente descriptivo, sin fundamentación teórica ni hipótesis previas. Aporta información básica generalmente sobre programas y prácticas innovadoras.
- El estudio de casos interpretativo: aporta descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso. El modelo de análisis es inductivo para desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información.
- El estudio de casos evaluativo. Este estudio describe y explica pero además se orienta a la formulación de juicios de valor que constituyan la base para la toma de decisiones.

Teniendo en cuenta estos datos, el TFG ante el que nos encontramos recoge una investigación cualitativa basada en un estudio de casos múltiple, dado que las unidades de análisis son cuatro alumnos. Además, en función del objetivo que pretendemos con él, es un estudio de tipo instrumental y, según la naturaleza del informe, un estudio de casos interpretativo.

A la hora de llevar a cabo un proceso de investigación basado en un estudio de casos, Stake (1998) señala que, por sus características, es difícil estructurarlo en unos pasos delimitados; pero la propuesta de Montero y León (2002) desarrolla este método en cinco fases: selección y definición del caso, elaboración de una lista de preguntas, localización de las fuentes de datos, análisis e interpretación y, elaboración del informe.

4.2. Metodología

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, nos proponemos llevar a cabo un estudio de casos múltiples. Siguiendo la propuesta mencionada más arriba (Montero y León, 2002), vamos a llevar a cabo nuestro estudio de casos en cinco pasos.

En primer lugar seleccionamos y definimos el caso. Se decide elegir a cuatro alumnos escolarizados en las etapas de Educación Infantil y Primaria que presentan dificultades del lenguaje oral, por lo que reciben tratamiento específico por parte de la maestra especialista de Audición y Lenguaje. Nos proponemos como ámbito relevante para el estudio el entorno familiar, puesto que es donde los alumnos se desenvuelven y queremos analizar la posible vinculación con las dificultades del lenguaje oral.

En segundo lugar elaboramos una lista de preguntas. Con objeto de guiar la investigación nos proponemos una serie de cuestiones que van a ayudarnos a la hora de recopilar los datos. El objetivo fundamental que pretendemos coincide con el objeto principal de este TFG: comprobar si existe relación entre las dificultades lingüísticas de estos alumnos y su contexto familiar. Para establecer si hay o no correspondencia entre dificultades y familia nos formulamos las siguientes preguntas:

- ¿Desde cuándo presentan los niños dificultades comunicativo – lingüísticas?
- ¿Están los padres concienciados con las dificultades de sus hijos?
- ¿Qué medidas o actuaciones han realizado para tratar de ayudar a sus hijos?
- ¿Están los padres implicados en la educación de sus hijos?
- ¿Cuál es el nivel socio - cultural de los padres?
- ¿Utilizan los recursos del entorno?
- ¿Qué tipo de actividades realizan con sus hijos?

En tercer lugar, localizamos las fuentes de datos. Estos los vamos a extraer, por un lado, de los expedientes académicos de los alumnos y, por otro, de las entrevistas realizadas al alumnado, a las familias y al profesorado tutor.

En cuarto lugar analizamos e interpretamos la información. En el análisis de datos, los temas y conceptos que se han recolectado de las diferentes fuentes, se tejen en una explicación más amplia de importancia teórica o práctica, que luego guiará el reporte final (Rubin y Rubin, 1995). Una vez que se ha obtenido la información, es momento de ordenarla y codificarla, esto es, transcribirla en un formato que sea perfectamente legible y agruparla en categorías que concentren las ideas, conceptos o temas descubiertos por el investigador. Llegados a este punto, es momento de integrar todos los datos, relacionando las categorías entre sí con los fundamentos teóricos de la investigación para poder elaborar una explicación integrada.

Finalmente, en quinto lugar, elaboramos el informe. En este informe que se debiera redactar en último lugar se explicaría cómo se ha recabado toda la información (recogida de datos, elaboración de preguntas, etcétera) y se contaría, de manera cronológica, con descripciones minuciosas, los eventos y situaciones más relevantes, con objeto de trasladar al lector a la situación relatada y provocar su reflexión sobre el caso. Dada la naturaleza de este TFG este informe no se emitirá puesto que se van detallando las fases seguidas en la investigación.

4.3. Alumnado: características y contextos

Tal y como ya hemos comentado, en estas páginas se recoge una investigación que se ha llevado a cabo con cuatro alumnos escolarizados en Educación Infantil y Primaria. Todos ellos conviven una zona de montaña de la provincia de Ávila y asisten a los centros a los que pertenecen por domicilio. El Centro Rural Agrupado (CRA) en el que están escolarizados los alumnos es un colegio educativo público dependiente de la Junta de Castilla y León. Está integrado por tres localidades, cuyas aulas funcionan como único centro y comparten los mismos compromisos educativos. El CRA cuenta con un total de sesenta y tres alumnos, distribuidos de la siguiente manera:

- En el pueblo de cabecera están escolarizados treinta y ocho alumnos (tres de los alumnos partícipes del estudio están en este centro). Es un centro incompleto en el que toda la etapa de Educación Infantil comparte la misma aula; en Educación Infantil 3 años hay cuatro alumnos, en Educación Infantil 4 años también hay cuatro niños y en Educación Infantil 5 años hay tres alumnos. En la etapa de Educación Primaria los alumnos de 1º y 2º (seis y un alumno, respectivamente) comparten la misma aula, los de 3º y 4º (cuatro y siete) también, y lo mismo ocurre con 5º y 6º (con cinco y cuatro alumnos por curso).
- Otro pueblo que forma parte del CRA también es un centro incompleto. Cuenta con un total de 18 alumnos, divididos en dos aulas: el aula que abarca la etapa de Educación Infantil (en cada curso hay dos alumnos) y 1º de Educación Primaria (con cuatro alumnos), y el aula que comprende el resto de la etapa de Primaria, con un alumno en 3º, tres alumnos en 4º, dos alumnos en 5º y otros dos en 6º.

- El tercer pueblo que conforma el CRA es un aula unitaria, esto es, todos comparten clase dado el número de alumnos. Hay un total de siete alumnos y se distribuyen de la siguiente manera: en Educación Infantil 4 años hay una alumna, en Educación Infantil 5 años dos niñas (una de ellas es la cuarta alumna partícipe de la investigación), en 1º de Educación Primaria hay un alumno, en 3º un alumno, en 4º un alumno y en 5º otro alumno.

Para atender a los alumnos, el CRA cuenta con suficientes recursos personales: maestros tutores, especialistas de Música, Inglés, Francés, Educación Física y Religión, especialistas de atención a la diversidad (Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje), un Orientador y un Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad. En cuanto a los Órganos Unipersonales, dado que es un centro incompleto, el Equipo Directivo está formado por el Director y la Secretaria. Respecto a los Órganos Colegiados, el Consejo Escolar está compuesto por un total de once representantes, entre los que están los padres y madres, un representante del AMPA, representantes de los Ayuntamientos de las tres localidades, los maestros seleccionados, el Director y el Secretario. El Claustro de Profesores está formado por dos maestras de Educación Infantil, cinco maestros de Educación Primaria, dos especialistas en lengua extranjera: Inglés, un especialista en lengua extranjera: Francés y Música, un especialista en Educación Física, una maestra de Religión Católica, una especialista en Pedagogía Terapéutica y una especialista en Audición y Lenguaje.

Por otro lado, todos estos municipios cuentan con suficientes dotaciones en cuanto a infraestructuras (parques, biblioteca, polideportivo...), servicios (supermercados, comercios, transporte...), emplazamientos (ríos, pozas, bosques...), etcétera, para atender las necesidades, gustos, preferencias y demás inquietudes de sus habitantes. Una vez que hemos contextualizado la localización donde se ha llevado a cabo la investigación, es momento de describir a los alumnos que han participado en ella.

La alumna 1 está cursando actualmente Educación Infantil 5 años. Está escolarizada en un aula unitaria, pues en su pueblo solo hay siete niños (tercer pueblo que forma el CRA). Las mayores dificultades de la alumna están relacionadas con la inteligibilidad de su lenguaje y con la conducta. Está integrada en el aula de manera

parcial, ya que los compañeros, aunque aceptan sus dificultades, están cansados de su comportamiento. Presenta continuas rabietas, patalea, llora y grita sin control, incluso en ocasiones suele manifestar conductas agresivas hacia sus compañeros. El desarrollo lingüístico ha sido muy lento, hasta el punto de no emitir casi ninguna palabra hasta los tres – cuatro años y, al hacerlo, ser prácticamente ininteligibles. Recibe apoyo de Audición y Lenguaje desde Educación Infantil 4 años. La valoración inicial realizada en el mes de septiembre de este curso muestra que presenta dificultades en los cuatro componentes del lenguaje: fonología, morfosintaxis, semántica y pragmática, así como dificultades de atención. La tutora detecta dificultades de atención, conducta, motricidad fina y acceso a la lectoescritura.

El alumno 2 cursa 1º de Educación Primaria. En su mismo curso son seis alumnos y comparten aula con otra niña de 2º. Está integrado en su grupo de referencia, aunque ha habido algún momento concreto en el que los compañeros se han burlado de él por su manera de hablar. El desarrollo comunicativo – lingüístico del alumno fue tardío. Comenzó a hablar sobre los cuatro años y su evolución fue lenta. Recibe apoyo de Audición y Lenguaje desde Educación Infantil 4 años, tanto en el centro educativo como en un gabinete privado. En la evaluación inicial del curso presente se detecta que las mayores dificultades están relacionadas con el componente fonológico, aunque están alterados todos los componentes del lenguaje. El tutor señala que el alumno tiene dificultades en el desarrollo de la lectoescritura.

La alumna 3 cursa 3º de Educación Primaria. En su mismo curso son cuatro alumnos y comparten aula con el curso de 4º (en el que se encuentra escolarizado su hermano que es el alumno 4 de este estudio). La alumna está integrada en su grupo de referencia de manera parcial, pues suele tener conflictos con sus compañeros, a veces se burlan de ella y a veces ella se burla de sus iguales. Su desarrollo durante los primeros años fue con normalidad. Comienza a recibir apoyo de Audición y Lenguaje, tanto en el centro educativo como en gabinete privado, desde Educación Infantil 4 años por presentar dislalias y disfonía. En 1º de Educación Primaria se detectan dificultades de atención y en la adquisición de la lectoescritura pero no es hasta el primer trimestre de 2º cuando se realiza la primera valoración psicopedagógica. Al realizar la evaluación en el mes de septiembre observo que la alumna tiene dificultades en dos ámbitos: en el componente fonético – fonológico y en la lectoescritura.

El alumno 4 cursa 4° de Educación Primaria. En su mismo curso son siete alumnos y comparten aula con el curso de 3°, en el que está escolarizada su hermana pequeña (alumna 3). Está totalmente integrado con sus compañeros, tanto con los de su propia aula como con los del resto del colegio. Aunque su desarrollo inicial surge con total normalidad, a los 19 meses le diagnostican Hipotonía axial, algo que le ha marcado en todo su desarrollo. Nada más comenzar la escolarización se realiza una evaluación psicopedagógica y empieza a recibir apoyo por parte de los especialistas de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. En 2° de Educación Primaria no adquiere los objetivos mínimos, por lo que se decide que lo más conveniente es la permanencia durante un año más en el curso. En el mes de septiembre, al realizar la evaluación inicial en el aula de apoyo, determino que las principales dificultades del alumno están relacionadas con los prerrequisitos del lenguaje y elementos suprasegmentales, con la tonicidad y motricidad fina y gruesa y con el desarrollo de la lectoescritura. Además, se observan dificultades de atención y escaso tiempo de permanencia en la tarea.

Por tanto, en resumen, podemos decir que las principales dificultades de estos alumnos están relacionadas con el componente fonético – fonológico (aunque dos de ellos también presentan dificultades con el resto de componentes), con el acceso y desarrollo de la lectoescritura (cada uno acordes a su periodo evolutivo), con la motricidad fina y con la atención y el tiempo de permanencia en la tarea.

4.4. Instrumentos

Los instrumentos que hemos empleado en esta investigación son fundamentalmente dos: el análisis de los expedientes y las entrevistas.

El análisis de contenido es una técnica de interpretación de textos basada en la lectura como instrumento de recogida de información. Siguiendo a Bardin (1996) es “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción / reproducción (contexto social) de estos mensajes”. Así pues, son técnicas de análisis de contenido aquellas que pretenden explicar y sistematizar el contenido de los mensajes comunicativos y que después expresan ese

contenido con ayuda de indicios, cuantificables o no, con objeto de hacer deducciones lógicas. Las investigaciones que utilicen la técnica de análisis de contenido han de llevar a cabo cuatro pasos diferentes (Abela, 2000):

- Esquema teórico: la estrategia cualitativa va orientada a descubrir, captar y comprender una teoría, una explicación, un significado (Olabuenaga, 2012).
- Tipo de muestra: los sujetos no son elegidos al azar, sino que se hace de forma intencional.
- Sistema de códigos: se pueden usar números, pero conviene no perder nunca la riqueza de los datos para futuros análisis.
- Control de calidad: se realiza mediante la comprobación de que se ha localizado, al menos tentativamente, el núcleo neurálgico y central del fenómeno que se quiere estudiar.

En cuanto a las ventajas del análisis de contenido cualitativo, siguiendo a (Abela, 2000), estas son:

- Analizar el material dentro de un modelo de comunicación, donde se puede determinar qué parte de la comunicación infiere sobre el comunicador (experiencias, sentimientos...), la propia situación del texto, sus aspectos socioculturales, los efectos del mensaje, etcétera.
- El material analizado paso a paso crea reglas y procedimientos que permitir dividirlo en unidades de análisis más interpretables.
- La investigación e interpretación continua del texto crea categorías cuidadosamente revisadas mediante procesos de “feedback” que ayudan a construir las ideas fundamentales del investigador.
- Los procedimientos de control de calidad permiten comparar los resultados con otros estudios, lo que mejora la subjetividad de los análisis puramente cualitativos.

Los diferentes procedimientos de análisis de contenido cualitativo se desarrollan alrededor de dos orientaciones: el desarrollo de categorías inductivas y la aplicación de categorías deductivas (Abela, 2000). El foco central está en desarrollar categorías tan cerca como sea posible del material a interpretar. Por norma, son procedimientos reductivos a través de preguntas tras preguntas sobre las categorías que corresponden a los distintos segmentos del texto. El material se trabaja continuamente y las categorías

se van deduciendo paso a paso. Los modelos de desarrollo de categorías deductivas se formulan a partir de la teórica, después se construye paso a paso todo un libro de códigos y categorías que se va aplicando en el texto.

En este TFG, para la lectura y estudio de los expedientes de los alumnos hemos usado como técnica de análisis de contenido cualitativo un registro, que se ha ido completando a medida que se han revisado dichos documentos. Para su elaboración se han tenido en cuenta las preguntas que nos hemos planteado como guías para el desarrollo de la investigación (preguntas de investigación expuestas al inicio del trabajo). El objetivo que se pretende conseguir con este registro es recabar la siguiente información:

- Datos personales de los alumnos: fecha de nacimiento, número de hermanos, curso en el que está actualmente escolarizado, nivel sociocultural familiar...
- Datos relevantes de su historia personal.
- Datos relevantes que estén reflejados en los informes psicopedagógicos que se han emitido a lo largo de su existencia.
- Otro tipo de informes que tengan relevancia en su historia, como puede ser: informes médicos, del Equipo de Atención Temprana, del fisioterapeuta, etcétera.

Este registro consiste en tres tablas: en la primera se recogen los datos personales (fecha de nacimiento, curso actual, número de hermanos / lugar que ocupa, estructura familiar, relaciones familiares, nivel socio – cultural), en la segunda tabla se reflejan los datos relevantes de la anamnesis y en la tercera los antecedentes más significativos de la escolarización.

El otro tipo de instrumentos que hemos usado en el estudio son las entrevistas, dirigidas al alumnado, a las familias y al profesorado tutor. Para Denzin y Lincoln (2005) la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. En investigación cualitativa la entrevista no se basará en cuestionarios cerrados y altamente estructurados, aunque se puedan utilizar, sino en entrevistas más abiertas cuya máxima expresión es la entrevista cualitativa en profundidad. Existen diferentes tipos de entrevistas en función de su estructura y diseño:

- Entrevista estructurada: el investigador lleva a cabo una planificación previa de todas las preguntas y serán de tipo cerrado y solo se podrá afirmar, negar o responder con una respuesta concreta.
- Entrevista semiestructurada: el investigador prepara un guion sobre lo que se quiere hablar y las preguntas son abiertas, a fin de que el informante exprese opiniones, matice respuestas, etcétera.
- Entrevista no estructurada o abierta: son los reiterados encuentros cara a cara entre entrevistador y entrevistado, dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones. En este tipo de entrevistas el investigador es el instrumento de la investigación y no el protocolo o formulario de la entrevista. Su rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. Requiere de muchos encuentros con los informantes, por lo que el avance es muy lento (Taylor y Bogdan, 1984).

Del mismo modo que es importante preparar previamente las preguntas de la entrevista, es fundamental organizar y acondicionar el espacio y la conducta y actitud del entrevistador. Por ello, hay que tener presente que el objetivo es que el entrevistado nos dé información (Ruiz, 1999), para lo que se debe:

- Crear un clima de confianza y facilitador de la comunicación.
- Acondicionar el lugar para que sea lo más acogedor posible (luz, ventilación...).
- Mostrar una actitud positiva y receptiva.
- Registrar la información que proporcione el entrevistado.
- Tener presente, en todo momento, que es una conversación, no un interrogatorio.

En nuestro estudio, hemos elaborado tres entrevistas de carácter semiestructurado; para ello, hemos determinado de antemano cuál es la información relevante que queríamos conseguir a través de una serie de preguntas abiertas que daban la oportunidad de recibir más matices de respuesta y permitían entrelazar temas. A la hora de preparar la estructura de la entrevista también hemos tenido como base las preguntas que nos hicimos como punto de partida a la investigación; a partir de ellas, hemos formulado las preguntas específicas para cada grupo y las hemos secuenciado para dar continuidad a la entrevista. Los objetivos específicos que pretendemos conseguir con cada entrevista y las preguntas planteadas son las siguientes:

La entrevista al alumnado tiene los siguientes objetivos: (1) conocer el grado de implicación parental en las tareas escolares y, (2) establecer la rutina familiar.

Tabla I

Preguntas de la entrevista al alumnado

1. <i>¿Haces alguna tarea del cole por las tardes en casa? ¿Con quién?</i>
2. <i>¿Vas a algún sitio a que te ayuden a hacer los deberes?</i>
3. <i>¿Vas a algún sitio para aprender a decir palabras nuevas?</i>
4. <i>¿Qué sueles hacer por las tardes cuando acaba el cole?</i>
5. <i>¿Y los fines de semana?</i>

Fuente: elaboración propia

Los objetivos de la entrevista dirigida a las familias son: (1) establecer el nivel cultural y profesional de los padres, (2) conocer las actividades cotidianas familiares, y (3) determinar el grado de conocimiento y aceptación de las dificultades de sus hijos, así como las medidas adoptadas con intento de solventarlas o mejorarlas.

Tabla II

Preguntas de la entrevista a las familias

1. <i>¿Qué personas viven en el domicilio familiar?</i>
2. <i>¿Cuál es el nivel de estudios del padre / madre?</i>
3. <i>¿Cuál es su situación laboral actual?</i>
4. <i>Describe brevemente como es, aproximadamente, un día normal del niño.</i>
5. <i>¿Cómo es la vida familiar los fines de semana?</i>
6. <i>¿Cuándo se dieron cuenta de que su hijo tenía dificultades? ¿Qué hicieron?</i>
7. <i>¿Recibe apoyo externo al colegio?</i>
8. <i>¿Cómo ayudan al niño en sus dificultades?</i>
9. <i>¿Cómo reaccionan ante las dificultades de su hijo?</i>

10. *¿Creen que las dificultades del niño son severas o que se solucionarán pronto?*

Fuente: elaboración propia

La entrevista al profesorado tutor tiene como objetivos: (1) conocer el nivel sociocultural familiar que se percibe desde el centro, (2) definir su opinión sobre el grado de aceptación de los padres sobre las dificultades de los alumnos, (3) determinar el grado de implicación familiar, por un lado, en las responsabilidades de los alumnos y, por otro, en sus dificultades comunicativo – lingüísticas, y (4) comprender el grado de integración de los alumnos en sus aulas de referencia.

Tabla III

Preguntas de la entrevista al profesorado tutor

1. <i>¿Cuál dirías que es el nivel socio – cultural de la familia?</i>
2. <i>¿Crees que los padres están implicados en el proceso educativo del alumno?</i>
3. <i>¿Crees que los padres aceptan las dificultades de su hijo?</i>
4. <i>¿Crees que la estimulación que recibe el niño en su entorno familiar es correcta?</i>
5. <i>¿Realizan actividades fuera del hogar con el niño? ¿Cuáles?</i>
6. <i>¿Es el alumno responsable con las tareas y obligaciones de la clase?</i>
7. <i>¿Cuáles son las mayores dificultades que detectas en el alumno?</i>
8. <i>¿Cuál dirías que es su grado de integración en el grupo – aula?</i>
9. <i>¿Cómo reaccionan sus compañeros ante las dificultades del alumno?</i>

Fuente: elaboración propia

4.5. Puesta en práctica

La investigación se ha llevado a cabo en dos momentos: primero, se han confeccionado y utilizado los instrumentos elaborados para la realización de la investigación, esto es, registro y entrevistas; en segundo lugar, hemos procedido al análisis de los datos recopilados e interpretación.

En los meses de septiembre y octubre, se comenzó con la lectura de los expedientes académicos, con objeto de recopilar los datos necesarios para poder contestar a los ítems del registro elaborado a tal fin (anexo 1). Por otro lado, en el mes de abril se ha procedido a la puesta en marcha de las entrevistas. La entrevista dirigida al alumnado (anexo 2) se ha realizado en las sesiones de apoyo, destinando el tiempo de conversación inicial que se programa con objeto de establecer o mantener el vínculo entre el alumno y el maestro, para indagar sobre las cuestiones planteadas. La entrevista a las familias (anexo 3) se ha realizado después de las vacaciones de Semana Santa, acordando citas de manera individual con cada una de las familias partícipes del estudio. Finalmente, nos hemos reunido con el profesorado tutor en las horas de coordinación para preguntarles sobre las cuestiones propuestas (anexo 4).

Una vez recopilada toda la información hemos procedido a su análisis. Para ello hemos agrupado los datos recogidos de cada alumno y los hemos leído de manera minuciosa y detallada, anotando aquellas referencias o circunstancias más relevantes. Finalmente, hemos interpretado todos esos datos, como así queda reflejado en el siguiente apartado.

4.6. Resultados

Los datos más destacables de cada alumno, una vez revisada toda la información recogida (triangulación de informes y entrevistas), se muestran a continuación.

Alumna 1

Cursa Educación Infantil 5 años en un aula unitaria. Está integrada en el aula de manera parcial. Las mayores dificultades de la alumna están relacionadas con la inteligibilidad de su lenguaje y con el comportamiento. Recibe apoyo de Audición y Lenguaje en el centro desde el curso anterior, aunque la evolución no fue positiva. El progreso de la alumna durante este curso ha sido muy favorable, pues ha adquirido todos los fonemas que le corresponden por edad cronológica y alguno de ellos lo está generalizando a sus producciones espontáneas. También ha enriquecido su léxico y las estructuras morfosintácticas que emplea, aunque aún no tiene consolidada la estructura básica de la oración y presenta dificultades para utilizar adecuadamente algunos

morfemas (género, número...). En cuanto a la competencia emocional, es capaz de identificar estados emocionales, aunque le cuesta gestionarlas en situaciones tensas. Las rabietas han disminuido y su comportamiento ha mejorado, no obstante, es preciso captar continuamente su atención, el tiempo de permanencia en la tarea es corto, es necesario pedirle que se siente adecuadamente, etcétera. Por otro lado, en cuanto a los contenidos curriculares, la tutora señala en las evaluaciones que la alumna tiene dificultades de motricidad fina y no está desarrollando adecuadamente las habilidades previas de lectoescritura. No está adquiriendo los contenidos mínimos en varias de las áreas propias de su curso. En el aula de referencia también ha mejorado su comportamiento, aunque podría ser mejor (análisis de expediente 1).

Según la alumna hace algunas tareas escolares en casa, aunque es su hermano quien le ayuda ya que los padres no muestran demasiado interés. Las actividades de ocio y tiempo que realiza fuera del horario lectivo son salidas a la casa de sus familiares acompañada de sus padres o al parque con su hermano (análisis de entrevista a alumna 1).

Estos datos no concuerdan con la información proporcionada con la madre, que es la que acudió a la reunión convocada (con hora y cuarto de retraso). Según ella, hacen diferentes actividades, como rutas, excursiones, visitas a exposiciones... La familia detectó pronto las dificultades, pero las aceptan con normalidad y creen en un pronóstico positivo no muy lejano. Pidieron consejo al centro sobre la conveniencia o no de que la alumna asistiera a un gabinete privado y se recomendó que lo mejor era esperar a ver el progreso durante el curso. Los padres tienen un nivel de estudios de Formación Profesional y Bachillerato y ambos trabajan como comerciales (análisis de entrevista a familia 1).

La tutora considera que los padres no están implicados en el proceso educativo de la niña y que no recibe la estimulación necesaria, según le consta está todo el día sola con su hermano por el pueblo. Cree que los padres no son verdaderamente conscientes de las dificultades de la alumna, están convencidos de que habla mal porque quiere y cuando quiere, no son realistas con el grado de dificultad. Estima un nivel sociocultural bajo (análisis de entrevista a tutora 1).

Alumno 2

Cursa 1º de Educación Primaria y está integrado en su aula. Recibe apoyo específico de Audición y Lenguaje desde Educación Infantil 4 años, tanto en el centro ordinario como en un gabinete privado. Después de estos meses de intervención el avance del alumno ha sido muy positivo; ha adquirido todos los fonemas que le corresponden por edad, excepto los sonidos g y r vibrante, y los ha ido generalizando a sus producciones espontáneas. En cuanto a su vocabulario, este también se ha ido enriqueciendo paulatinamente a medida que han transcurrido las sesiones y ha adquirido los conceptos básicos que antes no dominaba y se suponían esperables por edad. A nivel morfosintáctico es reseñable la ampliación de la longitud media de sus emisiones, en las que ya no suele cometer errores de concordancia ni estructuración. Finalmente, respecto al componente pragmático, es llamativo el aumento de la intencionalidad comunicativa, suele responder a las preguntas que se le van haciendo en la conversación de manera más elaborada; no obstante, sigue manifestando baja motivación por iniciar intercambios comunicativos. El contacto ocular también es mayor cuando te diriges al alumno, aunque este es un objetivo que debemos seguir reforzando. Respecto a los contenidos curriculares, el tutor afirma en las evaluaciones, y así se constata con los resultados obtenidos en las diferentes pruebas, que el alumno sobresale positivamente en algunas asignaturas, como matemáticas. No suspende ningún área aunque las mayores dificultades que presenta dentro del aula están relacionadas con el desarrollo de la lectoescritura (análisis de expediente 2).

Según el alumno, la madre le ayuda a hacer las tareas. No sale mucho de casa y, cuando lo hace, le acompaña su padre o un primo mayor. El ocio del alumno transcurre en el domicilio o en la calle con la bicicleta (análisis entrevista alumno 2). La madre confirma que esas son las actividades que suele hacer el niño, añadiendo los video – juegos; dejan que sea él quien elija qué hacer, dónde y con quién. Vieron desde el principio las dificultades, pero reaccionan con normalidad y creen que pasarán pronto. Los padres tienen estudios básicos y trabajan en una panadería y peluquería (análisis de entrevista familia 2).

El tutor considera que la familia no está del todo implicada en la educación del niño ni cree que reciba demasiada estimulación, aunque si hacen salidas, excursiones... Constata que el ocio y tiempo libre del alumno se basa en el uso de video – juegos y

salidas por el pueblo, él solo o acompañado de un primo que no es buena influencia, ya que tienen problemas de conducta. Establece un nivel sociocultural familiar medio – bajo (análisis de entrevista tutor 2).

Alumna 3

Cursa 3º de Educación Primaria y está integrada en su aula de manera parcial. Recibe apoyo de Audición y Lenguaje, tanto en el propio centro como en un gabinete privado, desde Educación Infantil 4 años por presentar dislalias y disfonía, aunque en el privado ya fue dada de alta. Además, a partir de 2º de Educación Primaria se añaden al tratamiento objetivos de lectoescritura. Durante este curso ha evolucionado positivamente: a nivel oral, ha adquirido el fonema objetivo y está en proceso de generalización al lenguaje espontáneo. El componente lectoescritor evoluciona más lentamente; aunque ha mejorado en todos los aspectos trabajados, aún continúa presentando dificultades de fluidez lectora, comprensión, composición, etcétera. A nivel curricular la tutora señala una mejoría y subraya el trabajo que realizan los padres con ella en el entorno familiar (análisis de expediente 3).

Según la alumna, la madre le ayuda a hacer los deberes cuando tiene alguna duda concreta y hacen diferentes actividades de estimulación y desarrollo personal; entre semana asiste a clases de baile, catequesis... y los fines de semana hacen diferentes actividades en familia: preparar la comida, ir de excursión, hacer una ruta por la montaña... (análisis de entrevista alumna 3).

La actitud de la madre es de total preocupación e implicación con cualquier aspecto que esté relacionado con sus hijos. Detectaron las dificultades desde Educación Infantil, pero las aceptaron con normalidad y creen en un pronóstico positivo. El padre ha estudiado EGB y trabaja como albañil y la madre estudió Formación Profesional II y es ama de casa (análisis de entrevista familia 3).

Según la tutora el nivel sociocultural de la familia es medio y subraya la gran implicación que tiene la familia en el proceso educativo de la alumna; la madre muestra mucho interés en ayudar todo lo posible a sus hijos y hace cuánto está en su mano. Aceptan sus dificultades y hacen diferentes actividades de estimulación para el crecimiento personal de la niña (análisis de entrevista tutora 3).

Alumno 4

Cursa 4º de Educación Primaria y está integrado en su grupo de referencia. Recibe apoyo de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica desde el inicio de la escolarización. Además, también acudía a un gabinete privado para reforzar los aspectos relacionados con el lenguaje oral y al fisioterapeuta, al que sigue acudiendo en la actualidad. Tras la intervención llevada a cabo este curso, se puede decir que las dificultades con los elementos suprasegmentales, soplo y coordinación fonorrespiratoria, aunque han mejorado ligeramente, siguen estando presentes. La causa que no hace posible adquirir niveles adecuados es la hipotonía que le caracteriza. A nivel de lectoescritura se ha introducido el uso del teclado y el ordenador, lo que ha supuesto una auténtica mejoría en el alumno, tanto de fluidez a la hora de escribir y de comprensión de sus escritos como de motivación, pues le suponía una verdadera frustración escribir de manera convencional. Ha reducido el número de errores de ortografía, tanto natural como arbitraria, aunque sigue teniendo dificultades para organizar el discurso escrito. En relación a la lectura ha mejorado también, aunque tiene dificultades de precisión que pueden estar relacionadas con los movimientos asociados que presenta. A nivel curricular la tutora está muy contenta con los avances del alumno y subraya el trabajo que realizan los padres con él en el entorno familiar. No suspende ninguna asignatura (análisis de expediente 4).

Según el alumno, la madre le ayuda a hacer los deberes cuando tiene alguna duda específica y hacen diferentes actividades de estimulación y desarrollo personal; entre semana asiste a clases de música, deporte... y los fines de semana realizan diferentes actividades en familia: preparar la comida, ir de excursión, hacer una ruta por la montaña... (análisis de entrevista alumno 4).

La actitud de la madre es de total preocupación e implicación con cualquier aspecto que esté relacionado con sus hijos. Detectaron las dificultades a los 19 meses y en el momento actual las aceptan con normalidad, aunque les ha costado asimilarlo. No se atreven a imaginar cuál será la evolución del alumno, dado que están estudiando la posibilidad de aplicar diferentes tratamientos que no sabe cómo van a afectar al niño. El padre ha estudiado EGB y trabaja como albañil y la madre estudió Formación Profesional II y es ama de casa (análisis entrevista familia 4).

Según la tutora el nivel sociocultural de la familia es medio y subraya la gran implicación que tienen en el proceso educativo del alumno, muestran mucho interés por su desarrollo y hacen todo lo posible por ayudarlo; realizan diferentes actividades de estimulación para su crecimiento personal. Aceptan sus dificultades, aunque les ha costado asumir la situación (análisis de entrevista tutora 4).

5. ALCANCE: OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES

La principal oportunidad que surge a partir de este trabajo es la mejora de la práctica docente, pues supone abrir nuevas líneas de intervención dirigidas al ámbito familiar. Desde los centros educativos ya se hacen actuaciones con los padres de los alumnos, principalmente con aquellos que tienen hijos con necesidades específicas de apoyo educativo; además, el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad trabaja directamente con aquellas familias que viven en situación de desventaja, por la índole que sea; y el Orientador del centro también mantiene reuniones con las familias, asesora, orienta, ofrece pautas educativas, etcétera. Sin embargo, podría resultar interesante elaborar un Proyecto de Centro dirigido a formar a las familias a través de talleres teórico – prácticos en relación a ciertas cuestiones como: uso y utilización de los recursos del entorno, hábitos educativos a tener en cuenta en el hogar, estilos de crianza, estimulación del niño...

Asimismo, parece positivo estrechar el vínculo entre el centro educativo y el Ayuntamiento del municipio, a fin de trabajar en conjunción en la línea que acabamos de vislumbrar. Se puede aprovechar la Casa Consistorial para realizar talleres, charlas, actividades... que vayan en la misma línea pedagógica que las realizadas en el colegio o que sean complementarias. También se podría establecer una coordinación con los miembros del Ayuntamiento para mejorar la difusión y/o disposición de actividades relacionadas con la estimulación y el desarrollo personal, con el uso del ocio y el tiempo libre y con la concienciación sobre la importancia de la crianza consciente.

Otra de las oportunidades que brinda este TFG es la abertura de horizontes sobre los que investigar o profundizar. Sería interesante hacer una investigación, contando con expertos, que permitiese poder generalizar los datos a otras poblaciones, para lo que habría que incrementar el número de alumnos, los contextos de desarrollo, los tipos de centros, etcétera. Por otro lado, también surge la curiosidad de otros interrogantes que vienen derivados de esta investigación, como qué relación existe entre las dificultades del lenguaje oral y las dificultades en lectoescritura, qué posibilidades hay de que un niño tenga alterado el componente fonético – fonológico si su hermano mayor tuvo dificultades en este ámbito, qué relación existe entre el trabajo de los padres y la aparición de alteraciones comunicativo – lingüísticas...

En relación a las limitaciones, ante esta investigación nos encontramos con una gran restricción, el hecho de no ser fácilmente extrapolables los resultados a otros contextos. Al habernos centrado en un grupo de alumnos concreto de una zona determinada, se hace difícil poder generalizar los datos a un contexto urbano, a un contexto en el que la mayoría de su población sean inmigrantes, a familias en situación de desventaja sociocultural, a familias con un nivel alto de ingresos, etcétera. No obstante, esta limitación es a su vez una oportunidad, como ya hemos comentado, se constituye como una ocasión para ampliar la investigación y que, de ese modo, se puedan generalizar los resultados.

6. CONSIDERACIONES FINALES: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El objetivo que nos propusimos como punto de partida a este TFG fue establecer el grado de relación entre el contexto familiar y las alteraciones del lenguaje oral de los alumnos partícipes de la investigación. Para ello nos marcamos tres objetivos específicos.

En primer lugar hemos descrito cuatro casos reales y concretos de niños con dificultades del lenguaje oral. Hemos establecido que los elementos comunes a todos ellos son varios, como la aparición temprana de las dificultades comunicativo - lingüísticas. Todos presentan alteraciones (aunque no de forma exclusiva) del desarrollo fonológico y los cuatro tienen dificultades con el acceso y desarrollo de la lectoescritura (cada uno acorde a su periodo evolutivo). Además, tres de ellos tienen dificultades de atención y en dos casos se observa escaso desarrollo de la motricidad fina. Por otro lado, en cuanto al género, dos alumnos son del sexo masculino y las otras dos alumnas del femenino. Respecto a los antecedentes, tres de los casos tienen hermanos que han presentado o presentan dificultades con el lenguaje oral. Los cuatro alumnos empiezan a recibir apoyo específico de Audición y Lenguaje desde la etapa de Educación Infantil, uno en Educación Infantil 3 años y los otros tres en Educación Infantil 4 años; y tres de ellos acuden, o lo han hecho, a gabinetes logopédicos particulares, además de al apoyo dentro del centro escolar, con objeto de superar sus dificultades; la alumna 1 no acude por recomendación del centro educativo. Respecto a la integración dentro del aula ordinaria, dos alumnos están bien integrados y los otros dos tienen una integración parcial. En cuanto a los contenidos curriculares, tres alumnos adquieren los contenidos del curso en el que están escolarizados y la alumna 1 no supera los objetivos mínimos, aunque sí promociona dado que está en la etapa de Educación Infantil. Todos están en el curso que les corresponde por edad cronológica, excepto un alumno que repitió curso en el pasado.

En segundo lugar hemos analizado su contexto familiar. Llegados a este punto hemos determinado que las relaciones familiares de todos ellos son buenas. En cuanto a los estudios de los progenitores, estos son de formación básica en tres de los casos y una

madre inició estudios universitarios aunque no los finalizó. La principal diferencia entre los casos radica en el nivel sociocultural; la familia de los alumnos 3 y 4 tiene un nivel medio, el padre trabaja en la construcción y la madre es ama de casa; el hecho de que la madre no trabaje fuera del domicilio quizá tenga relación con el compromiso más activo en todo lo concerniente a sus hijos. Estos padres están muy implicados en la educación y desarrollo de los niños, muestran interés en su proceso educativo y proporcionan una estimulación ambiental correcta. Sin embargo, las familias de los alumnos 1 y 2 tienen un nivel sociocultural medio – bajo y todos los padres desempeñan puestos de trabajo no cualificados. Estas familias no muestran excesivo entusiasmo por el proceso educativo de sus hijos, no hacen un uso adecuado del ocio y tiempo libre ni los estimulan demasiado. Respecto a las dificultades, todos los padres aceptan las características de sus hijos y han tomado medidas para tratar de solventarlas (a través de los apoyos del centro educativo y de los gabinetes privados); sin embargo, como acabos de ver, la familia de los alumnos 3 y 4 trata de compensar esas limitaciones y proporcionar ambientes estimulantes, mientras que las familias de los alumnos 1 y 2 no han realizado actuaciones especiales en el entorno familiar en función de las necesidades de sus hijos.

En tercer lugar hemos establecido el grado de relación entre el contexto y las dificultades detectadas. Una vez realizada la investigación podemos decir que todos los alumnos tienen dificultades desde temprana edad aunque, actualmente, su pronóstico es positivo, excepto el alumno 4 que presenta discapacidad motora y por ello algunas de sus características no van a variar demasiado a lo largo de su vida. Es común en los cuatro casos la alteración del componente fonológico. Sin embargo, los alumnos 1 y 2, cuyas familias tienen un nivel sociocultural medio – bajo, presentan además dificultades con los componentes morfosintáctico, semántico y pragmático, que pueden explicarse, en parte, por la escasa estimulación ambiental recibida. Por otro lado, la familia de los alumnos 3 y 4, con un nivel sociocultural medio y con una madre presente e implicada en el día a día de los niños, presentan un nivel de vocabulario adecuado a su edad, hacen un uso correcto de los diferentes morfemas y elaboran enunciados acordes a su periodo evolutivo.

Con todo ello, se concluye que el nivel sociocultural familiar no guarda relación con la aparición de dificultades fonológicas, de atención o de lectoescritura. Asimismo,

tampoco está relacionado con la evolución positiva de esas necesidades hacia valores esperables por edad después de recibir un tratamiento individualizado. Sin embargo, un nivel sociocultural medio coincide con unos padres que participan más activamente en la vida de sus hijos y que son responsables con su educación. Estos niños tienen un ambiente más rico en estímulos y un desarrollo lingüístico más próximo al esperable por edad. Por su parte, los alumnos que tienen familias con un nivel sociocultural medio – bajo poseen un lenguaje empobrecido a todos los niveles y no reciben una estimulación ambiental adecuada. Estos padres no están demasiado implicados en la educación de sus hijos.

Con esta síntesis, se abren nuevos interrogantes, como ¿qué relación existe entre las dificultades del lenguaje oral y la lectoescritura?, ¿hay algún vínculo entre las dificultades de atención y las dificultades de lenguaje oral y/o de lectoescritura?, ¿hay alguna relación entre las dificultades de lenguaje oral y el sexo? Por otro lado, surge la incertidumbre de valorar la relación entre el grado de implicación familiar con el hecho de que uno de los progenitores se dedique en exclusiva a la crianza de los hijos. Todas estas cuestiones suponen un punto y seguido a esta investigación, que abre el camino a realizar otros muchos estudios que pretendan arrojar luz sobre estos asuntos. Por tanto, las principales recomendaciones que surgen a raíz de esta investigación son dos: hacer un estudio con expertos que permita generalizar los resultados a otros contextos y poblaciones y hacer nuevas investigaciones que contesten los interrogantes que nos acabamos de hacer.

Las dificultades encontradas a la hora de realizar este TFG no han sido demasiadas, aunque si me gustaría señalar el escaso tiempo disponible para recoger la información procedente de los expedientes. Dado que el trabajo que realizo como maestra se desarrolla en las mismas horas que la secretaría está abierta y los tiempos de recreo los destino a la itinerancia, he tenido que buscar momentos concretos para extraer esos datos. La otra dificultad ha sido indagar cierta bibliografía referida al estudio de casos, ya que era un tema nuevo para mí y que no dominaba; la información proporcionada por la tutora ha sido de gran utilidad en este sentido. Sin embargo, pese a estos contratiempos, en general, la realización del TFG ha sido muy motivador y fructífero, tanto a título personal como profesional. Personalmente, me ha supuesto gran gratitud ampliar conocimientos sobre lo que es una investigación y todo el proceso que

conlleva. Profesionalmente, me ha llevado a incrementar las miras de actuación, no solo en lo referido a mis programaciones con alumnos y familias, sino a nivel de centro, con planes de propuestas de mejora dirigidos a acrecentar las intervenciones destinadas a los diferentes contextos que están relacionados con la práctica docente, como son el familiar y el social. Por todo ello, la realización del TFG ha sido toda una fruición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andréu Abela, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces*, V.10, nº 2, p. 1 – 34.

Arnak, J., Del Rincón D., y Latorre A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Acosta Rodriguez, V. M. y Moreno Santana, A.M. (2001). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson.

Alarcos, E. (1976). En Navarro Pablo, M. (2003). *Adquisición del lenguaje en Principio de comunicación*. *Cauce*, 26. 321-347.

Busto Barcos, M^a C. (2001). *Manual de logopedia escolar. Niños con alteraciones del lenguaje oral en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: CEPE.

Esteban Alonso, A. (2015). *Relación familia – escuela: estudio descriptivo derivado de una experiencia de investigación – acción en el aula* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid.

Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (2000). *Libro blanco de la atención temprana*. Madrid: Real Patronato de Atención a Personas con Discapacidad.

Gil Martínez, V. (2015). *Estimulación y desarrollo del lenguaje en la escuela infantil* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Almería.

Guía del Trabajo de Fin de Grado. Grado en Educación Primaria. Universidad de Valladolid.

Guía Docente del Trabajo Fin de Grado. Grado en Educación Primaria. Curso 2016 – 2017.

Juárez Sánchez, A., Monfort, M. (2002). *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid: Aula XXI. Santillana.

Karmiloff, K. y Karmiloff – Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata.

Kaye, K. (1982). *The mental and social life of babies: How parents create persons*. Chicago: The University of Chicago Press.

Martín Serrano, M. (2009). *La teoría de la comunicación, la vida y la sociedad*. Intercom. Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, 32 (1), Pag. 245 – 257.

Moreno Sánchez, E. (2002). *La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de hábitos lectores*. Portularia: Revista de Trabajo Social, V. 02. Universidad de Huelva.

Muñoz Silva, A. (2005). *La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social*. Portularia: Revista de Trabajo Social, V. 05, nº 2. Universidad de Huelva.

Navarro Pablo, M. (2003). *Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación*. Cauce, nº 26, Pag. 321 – 347. Universidad de Sevilla.

Pérez – López J., G.Brito de la Nuez, A. (2004). *Manual de atención temprana*. Madrid: Pirámide.

Puente Ferreras, A. (2006). *Los orígenes del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Quintana Alonso, A. M^a (2004). *Un estudio de las dificultades del lenguaje en la educación infantil* (Tesis Doctoral). Universidad de La Laguna.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Texto consolidado* (última actualización: 3 de junio de 2006).

Resolución de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, *por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado* (aprobado por el Consejo de Gobierno sesión de 18 de enero de 2012, “B.O.C.yL.”, nº 32, de 15 de febrero, modificado el 27 de marzo de 2013).

Riviére, A., Coll, C. (1985). *Individualización e interacción en el período sensoriomotor: Apuntes sobre la construcción genética del sujeto y del objeto social*. Lisboa: XXème Journées d'Étude de l'APSLF.

Vasta, R., Haith M., Miller, S. (2001). *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.

ANEXOS

ANEXO 1. Registro de expedientes.....	p. 49
ANEXO 2. Entrevistas a alumnado	p. 56
ANEXO 3. Entrevistas a familias	p. 60
ANEXO 4. Entrevistas a profesorado - tutor	p. 70

ANEXO 1. REGISTRO DE EXPEDIENTES

ALUMNA 1

Fecha de nacimiento: 2 de mayo de 2011
Curso actual (2016/2017): Educación Infantil 5 años
Número de hermanos: 2 / Lugar que ocupa: 2º
Estructura familiar: conviven en el domicilio los dos padres y los dos hijos
Relaciones familiares: normales
Nivel sociocultural: medio

Datos relevantes de la anamnesis:
Embarazo y parto sin incidencias reseñables. El desarrollo general de la niña durante los primeros años ha sido normal, no ha tenido enfermedades significativas y el desarrollo psicomotor también está dentro de los parámetros típicos. Las mayores dificultades están relacionadas con el lenguaje oral, según los padres las primeras palabras aparecen en torno a los dos años, sin mucha evolución posterior; su forma de comunicación en estos años es gestual. No creen que tenga problemas de comprensión. Como antecedentes familiares, el padre afirma que tuvo dislexia, detectada en el instituto. No recibió intervención psicopedagógica.

Datos relevantes de la escolarización:
La alumna se escolariza a los tres años en el centro al que pertenece. En Educación Infantil 4 años la tutora envía a la orientadora una hoja de derivación, pues tiene “dificultades de memoria, capacidad intelectual, atención – concentración, ritmo de aprendizaje, motivación e interés, comportamiento y lenguaje”. Al finalizar el segundo trimestre (diciembre de 2015) se realiza por primera vez una evaluación psicopedagógica y se emite informe en el que se concluye que la alumna presenta “dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico. Tipología: trastornos de la comunicación y el lenguaje significativos. Categoría: Retraso Simple del Lenguaje. Por ello, la alumna comienza a recibir apoyo por parte de la especialista de Audición y Lenguaje.

En el mes de septiembre, tras valorar a la alumna, concluyo que presenta un desarrollo comunicativo – lingüístico inferior al que le correspondería por edad cronológica. Comete múltiples errores de simplificación fonológica que hacen que su habla sea prácticamente inteligible (reducción de grupos consonánticos, omisión de fonemas, sustitución, etcétera). Además tiene poco vocabulario y la estructuración de las oraciones es asintáctica.

En las sesiones de evaluación llevadas a cabo durante el curso presente la tutora apunta que tiene dificultades de motricidad fina y no está desarrollando adecuadamente las habilidades previas de lectoescritura. No está adquiriendo los contenidos mínimos en varias de las áreas propias de su curso.

ALUMNO 2

Fecha de nacimiento: 14 de abril de 2010
Curso actual (2016/2017): 1º de Educación Primaria
Número de hermanos: 4 / Lugar que ocupa: 4º
Estructura familiar: viven en el hogar tres hermanos y los dos padres
Relaciones familiares: normales
Nivel sociocultural: medio

Datos relevantes de la anamnesis:
Embarazo y parto sin incidencias reseñables. El desarrollo general del niño durante los primeros años ha sido normal, no ha tenido enfermedades significativas y el desarrollo psicomotor también está dentro de los parámetros típicos. Las mayores dificultades están relacionadas con el lenguaje oral, pues básicamente utiliza el fonema /t/ en combinación con las vocales. Antecedentes familiares: la madre señala que los hermanos mayores del niño también presentaron dificultades en la adquisición del lenguaje oral, siendo necesario el apoyo del maestro de AL, aunque destaca que en el caso de este hijo las dificultades son más importantes.

Datos relevantes de la escolarización:

El alumno se escolariza a los tres años en el centro al que pertenece por domicilio. En Educación Infantil 4 años se realiza por primera vez una valoración psicopedagógica pues, según la tutora, no habla. Es incluido en la aplicación ATDI en el grupo principal: alumno con necesidades educativas especiales; tipología: trastornos de la comunicación y del lenguaje muy significativos; categoría: disfasia. En consecuencia, comienza a recibir apoyo específico de AL en el centro escolar y apoyo logopédico en gabinete privado. El avance del alumno es lento y en su lenguaje espontáneo hace una explotación del sonido favorito “t”, lo hace que su lenguaje sea poco inteligible. Además, también presenta dificultades en el componente morfosintáctico: no es capaz de repetir más de dos elementos de una frase de cinco y realiza un uso deficiente de elementos morfosintácticos, aunque resulta difícil valorar este nivel dado su lenguaje. Respecto al componente pragmático, se observan carencias en el uso del lenguaje de manera funcional para comunicarse y para organizar el pensamiento verbal. No pide información adicional, no realiza descripciones ni narraciones.

Actualmente está cursando 1º de Educación Primaria. Cuando realizo la evaluación inicial de curso en el mes de septiembre detecto que las principales dificultades del alumno están relacionadas con el componente fonético – fonológico. Comete múltiples procesos de simplificación fonológica que deberían estar superados; no tiene gran parte de los fonemas que le corresponden por edad y en sus emisiones espontáneas realiza sustituciones de sonidos (sobre todo por el fonema /t/) y distorsiones. No tiene adquiridos todos los conceptos básicos que son esperables por edad y su vocabulario, tanto comprensivo como expresivo, es inferior a su edad cronológica. La estructuración de sus oraciones es corta y sencilla, a veces asintáctica. A nivel pragmático lo más llamativo es la falta de intencionalidad comunicativa y de contacto ocular durante la interacción.

Según el tutor, el alumno sobresale positivamente en algunas asignaturas, como matemáticas, y se encuentra por encima de la media en relación a algunos contenidos. Además, señala que no sobresale de manera negativa en ningún aspecto en relación con sus otros compañeros. Aprueba todas las asignaturas. Las mayores dificultades que presenta están relacionadas con el desarrollo de la lectoescritura.

ALUMNA 3

Fecha de nacimiento: 28 de agosto de 2008
Curso actual (2016/2017): 3° de Educación Primaria
Número de hermanos: 2 / Lugar que ocupa: 2 ^a
Estructura familiar: conviven los dos progenitores y los dos hijos en el mismo domicilio
Relaciones familiares: normales
Nivel sociocultural: medio

Datos relevantes de la anamnesis:
<p>Embarazo y parto sin datos relevantes. Durante la primera infancia ha presentado algunas dificultades de salud: catarros, infecciones de orina, otitis, alergias y laringitis. El desarrollo psicomotor fue normal. Las primeras palabras aparecieron a los 11 meses, aunque los padres no recuerdan la fecha de producción de frases, sin embargo, refieren que el desarrollo lingüístico fue normal. En relación a la alimentación, durante sus primeros años la niña comía mal, aunque con el paso a la etapa de infantil comenzó a comer mejor. No tiene responsabilidades establecidas a nivel familiar. En cuanto al carácter, la madre la describe como muy cabezota, algo celosa de su hermano, cariñosa... No se lleva muy bien con las niñas de su edad, prefiere jugar con niños más pequeños. Es poco organizada y poco responsable. Habla mucho, es inquieta, cambia mucho de actividad y tiene baja concentración. Las pautas educativas familiares se basan en el chantaje como medio para conseguir que haga las cosas. Los dos padres actúan de la misma manera; no obstante, el padre, por trabajo, llega a casa tarde, por lo que es la madre quien asume mayormente las responsabilidades educativas.</p> <p>Como antecedentes: tres primos paternos tienen dificultades de atención. Además, el hermano (que es el alumno 4 de este estudio) tiene discapacidad física.</p>

Datos relevantes de la escolarización:
<p>La alumna fue escolarizada en el centro en Educación Infantil 3 años. Al comenzar este curso, acude a otorrinolaringología para valorar disfonía de repetición relacionada con esfuerzos vocales. Se diagnostica disfonía funcional sin patología orgánica evidente y</p>

el tratamiento consiste en pautas de higiene de la voz. Con 4 años se detecta hipertrofia de frenillo lingual y se decide realizar resección del mismo. En Educación Infantil 5 años la tutora solicita valoración por parte del equipo de orientación para valorar disfonía y dislalias; en consecuencia comienza a recibir apoyo de audición y lenguaje en el centro escolar y también en un gabinete privado. En el informe final de la etapa se reseña que supera con éxito dicha etapa, pero en observaciones se especifica que es una alumna a la que le cuesta trabajar sentada y se despista con facilidad, es nerviosa e inquieta.

En 1º de Primaria se detectan dificultades de atención y en la adquisición de la lectoescritura pero, no es hasta el primer trimestre de 2º cuando se realiza la primera valoración psicopedagógica, previa solicitud de la tutora por detectar dificultades en: atención, ritmo de aprendizaje, comportamiento, comprensión lectora, composición y expresión escrita, y dificultades de razonamiento y comprensión. Tras la emisión del informe psicopedagógico es incluida en la aplicación ATD en el grupo principal: dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento escolar; tipología: trastornos de la comunicación y del lenguaje no significativos; categoría: dislalias y disfonía. Al finalizar este curso se vuelve a realizar evaluación psicopedagógica y se actualiza la clasificación en la ATDI: grupo principal: dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico; tipología: dificultades específicas de aprendizaje; categoría: lectoescritura. Grupo secundario: dificultades específicas de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico; tipología: trastornos de la comunicación y del lenguaje no significativos; categoría: dislalias. Por otro lado, en el informe final de 2º, el tutor señala que presenta dificultades en lectoescritura y problemas para estar atenta y sentada durante la realización de tareas. Además, apunta que es una niña que inicialmente se muestra muy positiva ante la tarea que se propone pero, pasados unos minutos, se vuelve remolona y perezosa, dejándola sin completar.

Al realizar la evaluación en el mes de septiembre observo que la alumna tiene dificultades en dos ámbitos: por un lado, no tiene adquirido el fonema /r/ vibrante y en sus emisiones espontáneas realiza una distorsión; por otro lado, tiene dificultades con la lectoescritura, en todos sus procesos. A nivel curricular, durante este curso la tutora afirma que va adquiriendo los contenidos y subraya el trabajo que realizan los padres en el entorno familiar.

ALUMNO 4

Fecha de nacimiento: 17 de marzo de 2006
Curso actual (2016/2017): 4º de Educación Primaria
Número de hermanos: 2 / Lugar que ocupa: 1º
Estructura familiar: viven los dos progenitores y los dos hijos
Relaciones familiares: normales
Nivel sociocultural: medio

Datos relevantes de la anamnesis:
<p>El embarazo y parto transcurren con normalidad. Comienza a andar a los 13 meses y sus primeras palabras las dice a los 9 – 10 meses. A los 19 meses el pediatra le deriva al Centro Base de Ávila donde se diagnostica Hipotonía axial. Desde allí se pronostica que el niño, probablemente, no consiga la marcha, pronóstico que finalmente no se cumple. En consecuencia le proponen recibir sesiones de fisioterapia; estuvo asistiendo dos meses pero, finalmente, las abandona por decisión de los padres ante la resistencia del niño a acudir a las mismas. Sigue estimulación en casa siguiendo pautas y ejercicios que el fisioterapeuta aconseja a los padres.</p> <p>Como antecedentes familiares, la madre señala que la familia paterna tiene dificultades psicomotoras similares a las del niño y, también recuerda que ella no consiguió hablar hasta los 3 años.</p>

Datos relevantes de la escolarización:
<p>En 2009, cuando inicia la escolarización, se procede a realizar una valoración psicopedagógica, que resulta muy compleja puesto que el alumno, aunque sí colabora, tiene muchas dificultades de atención, no persiste en la tarea, se cansa rápido de las actividades... En el informe psicopedagógico se concluye que en términos generales, se puede intuir que las capacidades cognitivas están intactas y su dificultades de ejecución es lo que determina que no pueda realizar correctamente las pruebas, especialmente, aquellas que requieren cierto control voluntario de movimientos. Sus dificultades motoras repercuten, también, en su lenguaje, resultando ininteligible. Se comunica e inicia temas de conversación sin dificultad, aunque no se le entienda. En el</p>

aula de referencia, la tutora reconoce que los avances del alumno se deben, especialmente, al gran trabajo realizado en casa, pero aun así, las dificultades psicomotoras y articulatorias son más que evidentes y repercuten en los avances del alumno. Con todos estos datos es incluido en la aplicación ATDI en el grupo principal: alteraciones de la comunicación y del lenguaje; tipología: trastornos de la comunicación y del lenguaje; categoría: disartria. Comienza a recibir apoyos de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica. En 2012 se realiza revisión del alumno y su categorización es actualizada: grupo principal: alumno con necesidades educativas especiales; tipología: discapacidad física; categoría: motóricos; grupo secundario: alteraciones de la comunicación y del lenguaje; tipología: trastornos de la comunicación y del lenguaje; categoría: disartria.

El alumno sigue su escolarización superando los objetivos, aunque tiene grandes dificultades derivadas de sus antecedentes, por ello, en 2º de Educación Primaria se decide que repita, con objeto de asentar los contenidos adquiridos durante la etapa y adquirir los que le corresponderían por ley.

En el mes de septiembre, al realizar la evaluación inicial en el aula de apoyo, determino que las principales dificultades del alumno están relacionadas con la coordinación fonorrespiratoria, capacidad de soplo, y elementos suprasegmentales (melodía, intensidad, prosodia...). A nivel articulatorio tiene adquiridos todos los fonemas, su nivel de vocabulario es adecuado a su edad y la estructuración de las oraciones es correcta. El otro ámbito en el que presenta dificultades está relacionado con la lectoescritura: dificultades para leer de forma adecuada (relacionadas con la impulsividad, los movimientos asociados y la falta de atención) y para escribir, tanto palabras de forma aislada como para hacer composiciones.

A nivel curricular la tutora está muy contenta con los avances del alumno y subraya el trabajo que realizan los padres con él en el entorno familiar.

ANEXO 2. ENTREVISTAS A ALUMNADO

ALUMNA 1

1. ¿Haces alguna tarea del cole por las tardes en casa? ¿Con quién?

“Si, unas poquitas. Con mi hermano. Con mis papás no, no quieren. Es que están así... están viendo una peli, pero es que a mí no me gusta”.

2. ¿Vas a algún sitio a qué te ayuden a hacer los deberes?

“Aquí, al cole”.

3. ¿Vas a algún sitio para aprender a decir nuevas palabras?

“A este cole. Me lo paso muy bien, mucho”.

4. ¿Qué sueles hacer por las tardes cuando acaba el cole?

“Salir de casa con mamá y papá, unas veces, otras veces con papá solo y otras veces con mamá solo; voy a casa de mi abuela o de la otra abuela. Yo no sé ir sola a casa de mis abuelas, yo sola no puedo. Otro día he estado en casa de mi abuela. A casa de una abuela y a casa de la otra abuela. Otras veces viene a mi casa la abuela. También voy al parque con mi hermano, pero una vez había muchos monstruos, en otro lado... para... pero no hablan, y yo “hola, hola”, y ellos no hablan, es que están sordos, son tontos. Al parque no me acompañan mis papás, solo mi hermano”.

5. ¿Y los fines de semana?

“Nada. Solo en casa, aburrida. No hago nada. Aburrida en casa. Nada. Solo voy a la plaza con mi hermano. Es que yo tengo una plaza bebé, así... Hay una casa, tres casas, una casa de una amiga... Con mis papás solo voy a casa de mis abuelas”.

ALUMNO 2

1. ¿Haces alguna tarea del cole por las tardes en casa? ¿Con quién?

“Sí. Hago los deberes con mamá”.

2. ¿Vas a algún sitio a qué te ayuden a hacer los deberes?

“A otro pueblo. Hago deberes de lengua”.

3. ¿Vas a algún sitio para aprender a decir nuevas palabras?

“Sí, a otro pueblo. Voy un día con mi madre y mis hermanos”.

4. ¿Qué sueles hacer por las tardes cuando acaba el cole?

“Salir con la bici y nada más. Voy con papá y con mi primo Víctor. También voy al parque con papá, con mamá no porque trabaja”.

5. ¿Y los fines de semana?

“Estar en casa, voy en bici y ver pelis”.

ALUMNA 3

1. ¿Haces alguna tarea del cole por las tardes en casa? ¿Con quién?

“Sí, los deberes que me mandan. Los hago con mi madre a veces, las cosas que no entiendo me las explica”.

2. ¿Vas a algún sitio a qué te ayuden a hacer los deberes?

“No. Si es trabajo con alguien quedamos a veces en la casa de él o en mi casa”.

3. ¿Vas a algún sitio para aprender a decir nuevas palabras?

“No. Antes iba al logopeda, pero ya me ha dado el alta”.

4. ¿Qué sueles hacer por las tardes cuando acaba el cole?

“Pues... hacer los deberes y como días de hoy, los martes, de 4 a 5, una hora tengo catequesis. Y cuando termino, si no he terminado los deberes, pues me voy a mi casa, los termino, y luego me voy a jugar a la calle. Luego me voy a mi casa, me ducho y ceno. Y después de cenar juego un rato con mi hermano o con la tablet”.

5. ¿Y los fines de semana?

“Pues a veces, si tengo examen, estudiar. Y lo que suelo hacer es ayudar a mi madre a hacer la comida, que ayer ya hice la comida yo sola. Hice espaguetis y la nata y la cebolla lo echó mi madre y lo demás yo, pero la nata no me la comía. También me doy paseos con mis padres, todos los domingos, que andamos muchos kilómetros. Y también, pues, ir a misa los domingos, mi hermano se pone de monaguillo y yo al año que viene hago la Comunión. Y... también los sábados, si están mis primos de Madrid, pues voy a jugar con ellos. Y también, pues... fff... jugar. La tablet solo la suelo tener por la noche. Y también los fines de semana, a veces, si no he terminado de hacer los deberes el viernes, pues los hago los fines de semana. Y nada más”.

ALUMNO 4

1. ¿Haces alguna tarea del cole por las tardes en casa? ¿Con quién?

“Muchas. A veces las hago yo solo y a veces me ayuda mi madre”.

2. ¿Vas a algún sitio a qué te ayuden a hacer los deberes?

“No. En mi casa. Solo me ayuda mi madre”.

3. ¿Vas a algún sitio para aprender a decir nuevas palabras?

“No. Antes iba al logopeda pero ya me dieron el alta”.

4. ¿Qué sueles hacer por las tardes cuando acaba el cole?

“A las 3 vengo aquí a tocar y luego me voy a mi casa a hacer los deberes hasta que

termino. Después de hacer los deberes me van a entrenar unos amigos, de lunes a viernes, para un torneo de las 24 horas, puede ser de 12 a 12, de las 12 de la noche a 12 de la mañana. Eh... también puede... también... yo también a veces me voy a correr con dos profes, pero en mayo, cuando el polen, no puedo. Entonces me quedo aquí jugando al fútbol. A veces me voy a la biblioteca a leer libros o a escuchar música. Luego a las 8 vengo aquí a ensayar, a las 8 de la noche, pero a las 8 es con toda la banda en el gimnasio. Me encanta ser portero, porque me compré los guantes auténticos de Keylor. Los martes voy a religión, los miércoles aquí otra vez, los jueves no tengo nada y los viernes a disfrutar del día”.

5. ¿Y los fines de semana?

“El sábado me voy con mi padre a veces a ayudarle a desbrozar. Yo también desbrozo y corto árboles. El domingo vengo a misa y hago de monaguillo y por las tardes, cuando me necesitan en el campo de fútbol, cuando hay un partido importante, voy de recogepelotas. Y los que no me voy a pescar con mi padre y mi abuelo. Yo tengo licencia en toda Castilla y León. También juego con mis amigos. También a veces grabo juegos en el canal mío, uno que no lo he sacado aún, aún lo estoy haciendo, se tarda dos años”.

ANEXO 3. ENTREVISTAS A FAMILIAS

FAMILIA DE ALUMNA 1

1. ¿Qué personas viven en el domicilio familiar?

“El padre, el hermano, la perra y yo”.

2. ¿Cuál es el nivel de estudios del padre/madre?

“Eh... el padre tiene formación profesional en joyería y yo... pues... hasta 3º de historia, sin terminar está la carrera”.

3. ¿Cuál es su situación laboral actual?

“Los dos somos comerciales”.

4. Describa brevemente cómo es, aproximadamente, un día normal del niño.

“Se levanta por la mañana, muy contenta, desayuna. Pues... se va al cole y... la recojo, y pues nada, preparo la comida y por las tardes o bien nos vamos al campo porque para mí es mi pasión, cuando los convezco. Cuando hay biblioteca, porque ahora la han quitado, a ver si lo sigo reclamando, se van allí con todos los colegas, los cuatro que hay, y... un día normal. Hay días que vamos a comprar, otros días... entre diario tampoco hacemos cosas de ir a ningún sitio, ¿sabes?, a no ser que haya alguna actividad en el pueblo de al lado que me interese de libros y tal, porque tengo muchos amigos que escriben, pero... por lo general, vamos... Vamos al campo por lo general, al parque no vamos mucho porque es que se cansan, ¿sabes? Se tiran por el tobogán un par de veces y se cansan. Andan mucho, mucho. Les divierte más. O si no me cojo en el campo y les llevo con el monopatín, la bici y tal. Y a la plaza también van mucho a jugar. Pero, aquí, es que aquí el parque dime tú qué hay. Hay un parque ahí con un tobogán, y no es muy fiable por que se mueve por todos lados”.

5. ¿Cómo es la vida familiar los fines de semana?

“Pues depende. Este fin de semana nos hemos ido al chalet de mis suegros. El pasado nos fuimos al medieval de otro pueblo, que yo tengo casa allí. Pues no sé, si nos quedamos por aquí pues quedamos con los amigos, para hacer barbacoa, o... nos vamos al campo, por que como yo tengo historia, me gusta mucho ver los yacimientos, me gusta mucho ver piedras, entonces... Además a la niña le encanta, le encanta, más que a su hermano. Nos quedamos las dos en las escombreras, y además...Esto es tal... “hemos encontrado una joya”... y es una piedra. Pero a mí me encantan, tengo una colección... A ella le gustan mucho los minerales, entonces intenta encontrar que sean diferentes, aquí hay mucho cuarzo, pero le encantan. Pero a la niña le gusta más que sea como vestigio, aunque me lo esté inventando, y yo digo “pero si es un ladrillo” (risas) y la digo “pues con esto construían...”, claro y la llevo al... donde hacían, el fuego, y tal... Y luego pues nada, ahora cuando llueve y tal pues nada, luego en el buen tiempo pues ya es rio y eso. Aquí hay muchísimas charcas, aquí hay dos. Lo que pasa que yo como tengo la perra me bajo ahí a una que hay abajo, que hay una cascada que se pueden tirar. A mí me da pánico, yo pego más gritos, porque el hermano se tira y yo me cago, pero es muy bonita, es preciosa. Y allí puedes bajar al perro porque en las otras lógicamente molesta. Pero si, vamos, solemos ir sobre todo a sitios que podamos ir con la perra, porque... Es una más”.

6. ¿Cuándo se dieron cuenta de qué su hijo tenía dificultades? ¿Qué hicieron?

“Desde el principio. Yo desde el principio, porque además su hermano empezó a andar muy prontito, y a leer también; empezó a leer con 2 o 3 años. Pero la niña ha ido retrasada en todo: en el habla, en andar, en los dientes... en todo. Ha tenido retraso en todo, hasta en comer, o sea ha empezado a comer patatas fritas ahora, con 6 años, porque se le quedaban aquí, no se... Siempre he entendido que era algo madurativo, no sé, que no la permitía desarrollarse de manera normal. De hecho, yo tengo muchos amigos logopedas, y se lo decía “¿qué hago?”, bueno espérate, y la pediatra “espérate, que todo lleva una evolución...”. Así que si me preocupaba, ¿cómo no me iba a preocupar? Si es que no hablaba. Con 3 – 4 años no hablaba nada, nada. Cuando empezó el cole prácticamente no hablaba nada, se comunicaba señalando, todo señalando y balbuceando, pero no era capaz de articular casi ninguna palabra, ni

siquiera agua. O sea nada, o sea es que no hablaba nada. Tengo una amiga que se dedica a niños especiales... pues lleva hiperactividad, bueno Asperger, autismos... y me decía "a ver", porque yo la he hecho muchísimas pruebas neuronales, de oído, médicas... ¿vale? Porque a mí me preocupaba que tuviera algo más neurológico que de... "me decía, mira, esto es muy sencillo, la niña entiende bien, intenta modular, pero por lo que sea hay un proceso que no lo consigue. No le metas mucha caña, métele la justa, pero vete..." Claro, lógicamente se la va viendo la evolución, no la ves siempre estancada, pero ¿cómo no te vas a preocupar? Cuando entró en el cole no sé por qué no le hicieron una valoración porque además yo lo propuse, los dije además de llevarla a un logo y me dijeron que no, que no era necesario por el tema de la edad. Y yo, yo creo que hace falta un apoyo porque no está hablando bien, vamos, que es que no hablaba y... no se lo pusieron. Yo insistí, joer, ¿es que no se dan cuenta?... pero no fue hasta el año pasado. El año pasado hablaba un poco más, pero como ahora imposible, es que ya pronuncia palabras complicadas como "señal", o incluso frases; hoy por ejemplo la iba a despertar y me ha dicho "mamá, estoy muy a gustito", ¿eso? Era inviable. Claro, yo lo noto como un logro brutal, pero es que tiene 6 años, ¿sabes? Este fin de semana hemos estado con una amiga que es logo y ha flipado, o sea, a flipado, ha dicho "madre mía que salto más grande", claro porque de no entenderla absolutamente nada a decir ahora frases más complejas, y claro, yo la digo "joer, que bien", pero tampoco intento animarla con algo que tiene que hacer por sí sola, ni castigarla, ni animarla, es decir, una normalidad, es que es lo que tienes que hacer, pero yo pienso "qué bien lo ha dicho", si, si".

7. ¿Recibe apoyo externo al colegio?

"No, porque me recomendasteis que no para no liarla, es como lo de yo enseñarla a dividir en mis casa. O sea si el hermano no sabe dividir que se lo enseñe la tutora, porque yo a lo mejor le estoy enseñando de una manera".

8. ¿Cómo ayudan al niño en sus dificultades?

"A ver, no somos mucho de corregirla, ¿vale?, sí que es verdad que la digo "no te entiendo" y lo vuelve a decir, "no te entiendo", y ya si lo dice medio bien la dejo en

paz, si la he entendido la digo "vale, vale", y la vuelvo a repetir la palabra bien, pero no la digo "que no se dice bien, no sé qué", la digo "que no te entiendo, si no te esfuerzas no te entiendo" y aunque le haya entendido a la primera, es mi hija, y la entiendo a la primera. Ayer, por ejemplo, se frustró un poco con los deberes, porque no la mandan nunca y se la hicieron muy grandes. Y lloró un montón. Digo "no pasa nada, haz lo que puedas, pero tienes que llevarlo". La ayudó su hermano, digo "ayúdala tú", porque lo mismo si la ayudo yo se siente más agredida, porque además yo sé hacerlo mucho... y como su hermano está ahí en clase... pero yo estaba ahí vigilando. "No mamá, házmelos tú", y yo "no, hazlos tú, a ver cómo lo hacéis"; y hoy no quería traerse el cuaderno al colegio porque llevaba la mitad hechos y la daba vergüenza, "que no, que no", y digo "que no pasa nada, que la profe no te va a regañar". Prefiero que lo lleve medio hecho a que no lleve nada.

Además de las dificultades con el lenguaje tiene un pie torcido y hasta hace nada tenía que llevarla siempre en brazos, era muy torpe, o sea, se iba cayendo todo el tiempo. Ahora ya no, ahora muy bien. Y han descubierto que tiene la cadera echada para delante, lo que es la pelvis, pero también madurativo, o sea que no es nada que tenga que llevar aparato ni nada, tiene que andar descalza por casa y que intente sentarse como los indios para que la cadera vaya tomando su posición, pero vamos que eso también se le va corrigiendo. Yo todos los defectos los veo pero es cierto que se van corrigiendo, entonces tampoco pongo tango hincapié porque digo "madre mía", van corrigiéndose. Sí que es verdad que por ejemplo el balón, que hacen muchos ejercicios de balón y es muy inútil, o sea es como... es muy inútil y me río por dentro. ¿Sabes? Ciertas cosas que... la voltereta, que también quiero que la haga, pues... se va de lado, pero bueno, todo eso al final lo aprenderá. Haciendo mucho ejercicio se agilizan muchas cosas, porque al final tienes que ser resolutivo, o sea, si yo la llevo al campo y la estoy llevando en brazos no la estoy ayudando, y lo que hago es que ande. El otro día la pegué una paliza de 3 horas, pero como íbamos jugando a la patrulla canina iba encantada, entonces dije "joer, tía, cómo has currao hoy", digo, "me encanta". Se cayó, se pinchó... como una campeona. Digo "¿ves como no pasa nada?" y dice "pero es que yo prefiero ir de compras", jajaja".

9. ¿Cómo reaccionan ante las dificultades de su hijo?

“Como una normalidad, porque ya sabemos que... que... que... no, es una normalidad porque ya sabemos que... A ver, por ejemplo, para comer, ella es autónoma y come sola y tal. Si coge mal la cuchara pues se la dice que no, o... al final se cansa y coge las cosas con la mano “no, hija no, que eso es una guarrada”, pero tampoco es una cosa ni de regañarla ni de enfadarla. Es una cosa de decirla un poco, dirigirla y ya está, porque sabemos sí que es verdad, que no es tan hábil, pero bueno, no pasa nada, ya lo será, si es que es pequeña”.

10. ¿Creen que las dificultades de su hijo son severas o qué se solucionarán pronto?

“Se pasarán paulatinamente, con su tiempo, sin prisas. Tampoco hay que agobiar, o sea, tampoco hay que estar todo el día agobiándola y haciendo hincapié en que ella... ¿sabes?”.

FAMILIA DE ALUMNO 2

1. ¿Qué personas viven en el domicilio familiar?

“Ahora viven dos hermanos, Iker, su padre y yo”.

2. ¿Cuál es el nivel de estudios del padre/madre?

“Yo tengo la EGB y su padre también”.

3. ¿Cuál es su situación laboral actual?

“Su padre es panadero y yo peluquera”.

4. Describa brevemente cómo es, aproximadamente, un día normal del niño.

“Pues se levanta, va al cole, come, si le apetece hace los deberes, si no los hace un poco más tarde... Se va a montar en bici, juega a la consola, tiene mucho vicio, bueno, a días, porque juega con sus hermanos. Pues luego ya ducha, cena y a la cama”.

5. ¿Cómo es la vida familiar los fines de semana?

“A ver el sábado yo trabajo, así que nada, él está... suele estar a su aire; en casa, va por ahí... él está a su aire. Va a buscar a su primo, se van a montar en bici, o... ayer se fueron con los patines. Nosotros nos fuimos a hacer parapente, que a su padre le gusta, no se quiso venir y estuvo patinando; se subieron al frontón a patinar.

El domingo nos vamos a comer por ahí y.... pues igual. Si se quiere venir de paseo o si no él se queda con sus hermanos... o si no se queda en casa, o se va con su primo, o viene él a casa... están un rato jugando y se van por ahí...”

6. ¿Cuándo se dieron cuenta de qué su hijo tenía dificultades? ¿Qué hicieron?

“¡Ay...! (Risas) desde pequeño. A ver, sus hermanos también lo han tenido, entonces... Yo lo veía normal. Sus hermanos tuvieron logopeda aquí en el colegio en 1º, empezaron en 1º, pero Iker lleva más tiempo. Iker tiene más dificultades que sus hermanos”.

“Cuando me di cuenta de las dificultades no hice nada, yo nada, yo lo dejé... Luego ya fue aquí en el cole, porque luego no hablaba, a su hermano mayor también le pasaba lo mismo, en el cole no hablaba. Hablaba, bueno, con la profesora menos, a ver, porque por ejemplo él con 4 años era consciente de que no hablaba bien evidentemente, y en navidades se pasó todo el tiempo diciéndome que le leyera el patito feo, y me decía: “eso “mu” mal, mama”, cuando se reían del patito. De él también se han reído alguna vez claro”.

7. ¿Recibe apoyo externo al colegio?

“Sí. Por la Seguridad Social. También dice la logopeda que ha prosperado muchísimo. Está muy contenta porque ha mejorado muchísimo, aun no queriendo ir”.

8. ¿Cómo ayudan al niño en sus dificultades?

“Ahora ya si le entienden. Antes no le entendían, pues yo repito como lo decía él. Él lo decía mal y yo detrás bien. Y me decían las madres, anda pero si le he entendido, porque cogía el teléfono y contestaba. Porque claro los niños llegaban a casa y decían que el niño no hablaba, pero sí hablaba en casa”.

9. ¿Cómo reaccionan ante las dificultades de su hijo?

“Bien, es que como ya lo he pasado con sus hermanos... no es una cosa que me haya... Él sí tuvo una temporada que se frustraba mucho cuando decía algo y no le entendíamos. Y yo le decía “hijo es que no te entiendo, inténtalo otra vez”, uy... hasta que le entendía”.

10. ¿Creen que las dificultades de su hijo son severas o qué se solucionarán pronto?

“Yo creo que van a pasar. Es que lo que ha mejorado en meses...”.

FAMILIA DE ALUMNA 3

1. ¿Qué personas viven en el domicilio familiar?

“Los cuatro”.

2. ¿Cuál es el nivel de estudios del padre/madre?

“El padre la EGB y yo tengo administración de empresas, lo que antes era formación profesional II”.

3. ¿Cuál es su situación laboral actual?

“Yo no trabajo y el padre en la construcción”.

4. Describa brevemente cómo es, aproximadamente, un día normal del niño.

“Pues se levanta, desayuna, se viste, va al cole, luego viene a comer y después hace los deberes. Luego se va al parque, ducha, cena... y luego juega un rato con su hermano o con la Tablet y después a dormir sobre las 9 y media o 10”.

5. ¿Cómo es la vida familiar los fines de semana?

“Intentamos salir al campo o ir a algún sitio. Este fin de semana, al llover, pues se ha notado bastante...”.

6. ¿Cuándo se dieron cuenta de qué su hijo tenía dificultades? ¿Qué hicieron?

“Fue cuando estaba en Infantil, porque se queda afónica, entonces fuimos al pediatra y nos mandó al otorrino. Como cada vez eran más frecuentes la miraron por si era algo grave”.

7. ¿Recibe apoyo externo al colegio?

“No. Estuvo yendo al pueblo de al lado al foniatra y recibió sesiones por la disfonía”.

8. ¿Cómo ayudan al niño en sus dificultades?

“Cuando tiene que leer leemos con ella, los deberes los hace ella y si tiene dudas nos pregunta. A la hora de estudiar nos dice las lecciones... Y ya está”.

9. ¿Cómo reaccionan ante las dificultades de su hijo?

“Cuando a veces dice mal la r le pregunto qué ha dicho para que repita la palabra bien dicha, o le ayudo a estudiar los trabalenguas que le has mandado... También le ayudo con los deberes si tiene dudas, a leer y eso”.

10. ¿Creen que las dificultades de su hijo son severas o qué se solucionarán pronto?

“Hombre, ¡espero que pronto!”.

FAMILIA DE ALUMNO 4

1. ¿Qué personas viven en el domicilio familiar?

“Los cuatro”.

2. ¿Cuál es el nivel de estudios del padre/madre?

“El padre la EGB y yo tengo administración de empresas, lo que antes era formación profesional II”.

3. ¿Cuál es su situación laboral actual?

“Yo no trabajo y el padre en la construcción”.

4. Describa brevemente cómo es, aproximadamente, un día normal del niño.

“Se levanta, desayuna, se viste, lo único que yo le ato los cordones por que le gusta muy apretado. Luego va al cole, después a comer, a las 3 se pone a hacer los deberes. Luego ya cuando termina, si tiene actividades, se va a ellas. Después luego ya se va al parque a jugar. Y luego vuelve a casa, ducha, cena, juega un rato con su hermana y a la cama”.

5. ¿Cómo es la vida familiar los fines de semana?

“Intentamos salir al campo o ir a algún sitio. Este fin de semana, al llover, pues se ha notado bastante...”.

6. ¿Cuándo se dieron cuenta de qué su hijo tenía dificultades? ¿Qué hicieron?

“Fue con 19 meses. Antes tuvo un desarrollo normal, fue en una revisión cuando su pediatra nos mandó a Salamanca a hacerle un TAC y de ahí nos mandaron al Niño Jesús y a partir de ahí fenomenal, estoy encantada ahí porque le han hecho pruebas de todo tipo. Están mirando a ver si es hereditario, le han hecho muchas pruebas para ver de dónde venía el Síndrome. El miércoles pasado fuimos a revisión y cuál fue nuestra sorpresa que nos dijeron que su padre y yo somos portadores de lo que él tiene. Así que ahora van a valorar la posibilidad de hacerle un tratamiento, que es que lo suyo hay tan pocos casos, que es que no saben decir... entonces la opción cuando nos juntamos con los neurólogos, nos dijeron que van a intentar, primero hacerle pruebas de hematología, porque si le ponen un tratamiento tienen que hacerle cada 20 días o un mes analíticas, y hay que ver si le va a afectar el tratamiento, y ahora nosotros tenemos que pensar, porque no sabemos los efectos secundarios... por lo que tiene nos dicen que podría venirle bien pero no nos lo garantizan ni al 100% ni al 50%. Entonces ahora tenemos... ffff... un dilema “cojonudo”, las cosas como son. Entonces también nos han dicho que, los neurólogos, que verían factible que a su hermana también le hicieran las pruebas. No porque lo tenga, si no por ver si es portadora para

el día de mañana cuando ella quiera tener familia, y como me dijeron, el tiempo pasa tan rápido, a lo mejor nos encontramos que la niña tiene 18 años y no lo sabemos. Entonces ahora que su hermano está en el Niño Jesús se puede pedir también, a ver si genética acepta hacerla las pruebas también”.

7. ¿Recibe apoyo externo al colegio?

“No. Bueno, va al fisio, pero es a través del cole. Baja los martes, vengo a por él a las 11 y cuarto, y los jueves a las 11 menos 10. O sea que el baja desde aquí, pierde clase. Es algo que va a través del cole”.

8. ¿Cómo ayudan al niño en sus dificultades?

“Bueno... (risas) de muchas maneras. Pues eso, a ver, a la hora de los deberes pues sabes que sí, eso, si tiene el resumen, le lee, lo hacemos entre los dos, bueno yo se lo copio en sucio y luego él lo pasa a limpio. Y de vestirle y eso, lo único, lo único las deportivas, todo lo demás lo hace él. Los fines de semana él se hace su cama, o sea que... pone la mesa, hace, vamos, le encanta hacer la cena. O sea que... tanto uno como otro, en ese aspecto los dos ayudan, recogen la mesa, si tienen que poner el lavavajillas lo ponen... o sea que, todas esas cosas no tengo...”.

9. ¿Cómo reaccionan ante las dificultades de su hijo?

“Pues... con normalidad... a ver... yo acepto a mi hijo. Me tocó y me tocó, pero mi hijo no lo cambio por nada. La forma de ser, lo cariñoso, yo no le veo defecto como tal. Si, tiene su problema, pero punto. A parte, él nunca tiene problemas en el colegio, nunca con ningún... nada, nada”.

10. ¿Creen que las dificultades de su hijo son severas o qué se solucionarán pronto?

“Fff... ahora mismo no sé nada. Te lo digo sinceramente, ahora mismo.... Estamos ahí en... en un come come”.

ANEXO 4. ENTREVISTAS A PROFESORADO TUTOR

TUTORA ALUMNA 1

1. ¿Cuál dirías que es el nivel sociocultural de la familia?

“Bajo”.

2. ¿Crees que los padres están implicados en el proceso educativo del alumno?

“No lo suficiente”.

3. ¿Crees que los padres aceptan las dificultades de su hijo?

“Pues... Tampoco lo suficiente. Están convencidos de que lo hace cómo quiere y cuando quiere. No son conscientes del grado de dificultad real que tiene la niña”.

4. ¿Crees que la estimulación que recibe el niño en su entorno familiar es correcta?

“No. Parece que no recibe ningún tipo de estimulación”.

5. ¿Realizan actividades fuera del hogar con el niño? ¿Cuáles?

“Es que creo que no las realizan. Yo no vivo aquí pero tengo entendido que los niños están solos por el pueblo. Este fin de semana sí que se han ido a otro pueblo a la casa de la abuela a celebrar algo, no sé exactamente el qué, pero es a lo único que van. Hay, por ejemplo, actividades culturales en el pueblo de al lado y no van. Estos días que había “titirimundis” y me dijeron que no iban a ir. Sus compañeros si van a algunas actividades pero ella y su hermano son los que menos”.

6. ¿Es el alumno responsable con las tareas y obligaciones de la clase?

“No, para nada”.

7. ¿Cuáles son las mayores dificultades que detectas en el alumno?

“A nivel motor, la motricidad fina, tiene un dominio inferior a su edad, de hecho los rotuladores los mete la punta para dentro, no tiene control motriz. Y luego las dificultades del lenguaje, las dificultades de articulación”.

8. ¿Cuál es su grado de integración en el grupo – aula?

“Bajo con el grupo en general, destacando que interacciona peor con una de las niñas en concreto, pero con el resto del grupo mal también. Es que el grupo se cansa, de sus rabietas y de su comportamiento”.

9. ¿Cómo reaccionan sus compañeros ante las dificultades del alumno?

“Con indiferencia”.

TUTOR ALUMNO 2

1. ¿Cuál dirías que es el nivel sociocultural de la familia?

“Medio – bajo”.

2. ¿Crees que los padres están implicados en el proceso educativo del alumno?

“Podrían hacer más. Ponen interés, le llevan al logopeda a otra localidad, ponen interés en el cole, pero porque yo estoy detrás de ellos. El padre nunca me ha preguntado nada, ha venido a hablar una vez conmigo al colegio pero por que no podía venir la madre. Y... no, pueden hacer mucho más”.

3. ¿Crees que los padres aceptan las dificultades de su hijo?

“Si”.

4. ¿Crees que la estimulación que recibe el niño en su entorno familiar es correcta?

“No. Mucho video – juego, y está solo por el pueblo, un niño de 6 años. Sale con la

bici y está horas por ahí solo. Va mucho con un primo suyo, pero no es buena compañía ya que no tiene un comportamiento muy adecuado”.

5. ¿Realizan actividades fuera del hogar con el niño? ¿Cuáles?

“Si, van a otro pueblo al logopeda los miércoles y la mamá a veces los lleva de excursión, al zoo, a la playa... El niño está feliz”.

6. ¿Es el alumno responsable con las tareas y obligaciones de la clase?

“Si, es responsable. Pocas veces se le olvidan las tareas que le mando. La madre le echa un ojo y le revisa que haga las actividades. Alguna vez se le olvida alguna cosa, pero el 90 % de las veces lo trae hecho”.

7. ¿Cuáles son las mayores dificultades que detectas en el alumno?

“La motivación para leer y escribir. Antes le gustaba mucho leer, pero ahora la lectura espontánea ha disminuido mucho y tiene algunas dificultades de comprensión. Y escribir tampoco le gusta demasiado, las mayores dificultades están con la expresión escrita, que está relacionado con las dificultades de lenguaje oral”.

8. ¿Cuál es su grado de integración en el grupo – aula?

“Es bueno. Ha habido momentos puntuales en los que los niños le han increpado por sus dificultades con la lectoescritura, le dicen que no sabe leer y se han intentado burlar. Pero ha sido algo puntual, dijeron que no lo iban a volver a hacer y no he vuelto a detectar nada. Ellos interpretan sus dificultades de articulación con “no sabes leer”, y lo utilizan cuando él saca mejores notas en los exámenes de matemáticas o de lengua. Todo esto ha sido fuera del horario lectivo”.

9. ¿Cómo reaccionan sus compañeros ante las dificultades del alumno?

“Nada, lo tienen asumido. Salvo momentos puntuales, llevan 4 años con él y es algo que está normalizado”.

TUTORA ALUMNA 3

1. ¿Cuál dirías que es el nivel sociocultural de la familia?

“De la madre medio, del padre no lo sé porque no lo conozco”.

2. ¿Crees que los padres están implicados en el proceso educativo del alumno?

“Si, si. La madre tiene mucho interés en ayudar todo lo posible a los niños; hace todo cuanto está en su mano”.

3. ¿Crees que los padres aceptan las dificultades de su hijo?

“Si”.

4. ¿Crees que la estimulación que recibe el niño en su entorno familiar es correcta?

“Dentro de sus posibilidades, si”.

5. ¿Realizan actividades fuera del hogar con el niño? ¿Cuáles?

“Si, salen mucho al campo, de ruta, a pescar... Además van a los pueblos de alrededor a visitar museos, a diversos actos, etcétera. También van a Madrid con frecuencia y allí hacen visitas culturales”.

6. ¿Es el alumno responsable con las tareas y obligaciones de la clase?

“Depende. Los deberes los trae hechos, aunque creo que es porque la madre está mucho encima. Cuando estamos en clase si atiende y hace lo que se le pide, pero tiende a despistarse fácilmente y con cualquier cosa”.

7. ¿Cuáles son las mayores dificultades que detectas en el alumno?

“La atención y la concentración”.

8. ¿Cuál es su grado de integración en el grupo – aula?

“Está integrada en el aula, aunque suele tener bastantes conflictos con sus compañeros. A veces se meten con ella, pero ella también se mete con sus iguales cuando puede”.

9. ¿Cómo reaccionan sus compañeros ante las dificultades del alumno?

“En general no suelen hacer referencia a ellas, aunque a veces lo utilizan para burlarse de ella”.

TUTORA ALUMNO 4

1. ¿Cuál dirías que es el nivel sociocultural de la familia?

“De la madre medio, del padre no lo sé porque no lo conozco”.

2. ¿Crees que los padres están implicados en el proceso educativo del alumno?

“Sí, sí. La madre tiene mucho interés en ayudar todo lo posible a los niños; hace todo cuanto está en su mano”.

3. ¿Crees que los padres aceptan las dificultades de su hijo?

“Ahora ya sí, pero les ha costado, como es normal”.

4. ¿Crees que la estimulación que recibe el niño en su entorno familiar es correcta?

“Dentro de sus posibilidades, si”.

5. ¿Realizan actividades fuera del hogar con el niño? ¿Cuáles?

“Si, salen mucho al campo, de ruta, a pescar... Además van a los pueblos de alrededor a visitar museos, a diversos actos, etcétera. También van a Madrid con frecuencia y allí hacen visitas culturales”.

6. ¿Es el alumno responsable con las tareas y obligaciones de la clase?

“Si, también lo es, aunque, igual que su hermana, es debido a la constancia de la madre. Y respecto a las dinámicas de la clase también suele despistarse con mucha frecuencia, en vez de estar haciendo sus trabajos está pendiente de lo que estoy explicando a tercero, por ejemplo”.

7. ¿Cuáles son las mayores dificultades que detectas en el alumno?

“Principalmente las relacionadas con el movimiento y la motricidad, tanto fina como gruesa, como es obvio. Y también presenta bastantes dificultades de atención y concentración”.

8. ¿Cuál es su grado de integración en el grupo – aula?

“Está muy integrado con todos los compañeros, es uno más”.

9. ¿Cómo reaccionan sus compañeros ante las dificultades del alumno?

“De manera muy positiva. Siempre están dispuestos a ayudarle en cualquier actividad que pueda suponerle un problema o cierta dificultad, como recortar, pegar...”.