

Volumen 5 - Número Especial - Abril/Junio 2018

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

Homenaje a

Maura de la Caridad Salabarría Roig y

José Sergio Puig Espinosa

MIEMBROS DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL

REVISTA INCLUSIONES

Portada: Felipe Maximiliano Estay Guerrero

221 B

WEB SCIENCES

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. © Carolina Cabezas Cáceres
Universidad de Los Andes, Chile

Subdirector

Dr. Andrea Mutolo

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Universidad de Los Lagos, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Cuerpo Asistente

Traductora Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

221 B Web Sciences, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

221 B Web Sciences, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero

221 B Web Sciences, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Lic. Juan Donayre Córdova

Universidad Alas Peruanas, Perú

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Julieta Ogaz Sotomayor

Universidad de Los Andes, Chile

Mg. Liliana Patiño

Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Dra. Leticia Celina Velasco Jáuregui

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores
de Occidente ITESO, México*

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía

Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu

Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

*Universidad Popular Autónoma del Estado de
Puebla, México*

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau

Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles,
Estados Unidos

Dr. José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura

Instituto de Estudios Albacetenses “don Juan
Manuel”, España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros

Diálogos en MERCOSUR, Brasil

Dr. Álvaro Márquez-Fernández

Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut

Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa

Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo

Universidad Nacional Autónoma de Honduras,
Honduras

Dra. Yolanda Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México,
México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa
Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla
Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba

Dra. Noemí Brenta
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca
Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel
Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik
Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec
INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti
Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant
Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro
Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez
Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

Dra. Carmen González y González de Mesa
Universidad de Oviedo, España

Mg. Luis Oporto Ordóñez
Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga
Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio
Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad de Varsovia, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía
221 B Web Sciences
Santiago – Chile
Revista Inclusiones
Representante Legal
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

REVISTA
INCLUSIONES
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

221 B
WEB SCIENCES

Indización y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



CATÁLOGO



DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS





WZB

Berlin Social Science Center



uOttawa

Bibliothèque
Library



REX

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA
DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA



Ministerio de
Ciencia, Tecnología
e Innovación Productiva



Uniwersytet
Wrocławski



Stanford University
LIBRARIES



PRINCETON UNIVERSITY
LIBRARY

WESTERN
THEOLOGICAL SEMINARY



ROAD

DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES

**MEDICIÓN DE VOCABULARIO PASIVO EN ESTUDIANTES DE TERCER AÑO
DE ENSEÑANZA BÁSICA CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
EN COMPARACIÓN A ESTUDIANTES DEL MISMO NIVEL¹**

**MEASUREMENT OF PASSIVE VOCABULARY IN THIRD-YEAR STUDENTS OF BASIC EDUCATION
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS COMPARED TO STUDENTS OF THE SAME LEVEL**

Mg. Karina Vásquez Burgos

Universidad Adventista de Chile, Chile
karinavasquez@unach.cl

Lic. María Gabriela Gajardo Morales

Universidad Adventista de Chile, Chile
mariagabrielagajardo@gmail.com

Lic. Amanda Macarena Plaza Valdés

Universidad Adventista de Chile, Chile
amandaplazavaldes@gmail.com

Lic. Daniel Alejandro Riquelme Matamala

Universidad Adventista de Chile, Chile
driquelmematamala@gmail.com

Lic. Dámariz Shalomm Sandoval Soto

Universidad Adventista de Chile, Chile
bestcorreover@gmail.com

Fecha de Recepción: 20 de marzo de 2018 – **Fecha de Aceptación:** 28 de marzo de 2018

Resumen

En siguiente estudio se llevó a cabo una medición del nivel de vocabulario pasivo de una muestra de estudiantes del tercer año básico del Colegio Coyam de la ciudad de Chillán. Esto fue medurado a través del test TEVI-R, el cual permitió la identificación de palabras según las imágenes que se presentaran al estudiante, luego se realizó una comparación en el nivel de vocabulario pasivo de los estudiantes pertenecientes al Programa de Integración Escolar (PIE) y los que no pertenecen a dicho programa. Los estudiantes no pertenecientes al PIE, es decir, que no presentan necesidades educativas especiales diagnosticadas, obtuvieron en promedio mejor puntaje en el test que los estudiantes que si pertenecen al PIE.

Palabras Claves

Vocabulario pasivo – NEE – PIE – TEVI-R

Abstract

In the next study, a passive vocabulary level was measured in a sample of students from the third year of the Coyam School in the city of Chillán. This was measured through the TEVI-R test, which allowed the identification of words according to the images presented to the student, then a comparison was made at the level of passive vocabulary of students belonging to the School Integration Program (PIE) and those that do not belong to said program. The students that do not belong to the PIE, that is to say, that do not present diagnosed special educational needs, obtained on average a better score on the test than the students that do belong to the PIE.

Keywords

Passive vocabulary – Special Educational Needs – School Integration program – Test of Vocabulary in Images – Revised

¹ El presente artículo se desprende del proyecto de investigación N° 67 titulado medición del vocabulario pasivo en niños de 8 años de edad en la comuna de Chillán, bajo los auspicios de la Dirección de Investigación de la Universidad de Chile.

Introducción

El vocabulario pasivo se refiere a “la cantidad de palabras que el niño es capaz de reconocer y comprender ante un estímulo dado”². Según lo planteado por Romero y Márquez, define el vocabulario pasivo como aquel que es conformado por todas aquellas palabras que una persona es capaz de comprender, las que tiene almacenadas y las que podría comprender dado el caso, por el contexto, por su relación con las otras palabras, por inferencia, etc. Dejando en claro que el vocabulario pasivo o bien llamado receptivo, es en el que la persona puede entender de manera personal, pero que no es capaz de utilizar para poder comunicarse³.

Entre las problemáticas que surgen para que exista un bajo nivel de vocabulario pasivo, se encontró, el desinterés en la lectura. La mayoría de los niños, tarde o temprano aprenden a leer, un bien y otros mal. No obstante, la lectura es para ellos un procedimiento pasivo y consiste en un simple reconocimiento de letras, palabras y oraciones que carecen de algún significado profundo. Esto significa, que leer “para los niños es algo mortalmente aburrido, algo ajeno totalmente a sus intereses, una tarea impuesta que no les proporciona ningún placer ni satisfacción, una experiencia que prefiere evitar”⁴.

La existencia de un bajo nivel de vocabulario pasivo de los estudiantes, tenemos el uso de la tecnología cada vez a más temprana edad y de manera más excesiva, lo que afecta considerablemente el uso adecuado del desarrollo de las habilidades sociales tales como, la lectura de claves no verbales, empatía y atención espacial, así también provocando una disminución en el vocabulario presentado por los niños.

Al respecto, la Academia Americana de Pediatría y la Sociedad Canadiense de Pediatría, sugiere que los niños no deberían ser expuestos a altas dosis de tecnología y que solo se les debería permitir ver televisión, sin violencia, unas cuantas veces al día. Médicos en todas partes del mundo reciben en sus consultas niños que parecieran padecer autismo, pero la realidad es que han pasado los primeros cuatro años de su vida mirando televisión. Todo esto sería un detonante importante en el retraso del habla, debido al exceso de estímulos visuales, con gran cantidad de movimientos de colores. Según Johnston, una mejor condición socioeconómica favorece el aprendizaje del lenguaje:

Desde los 1-3 años de edad, los niños provenientes de padres de familia “profesional” y muy verbal, habían oído prácticamente tres veces el número de palabras por semana, que niños provenientes de familias que viven de la “asistencia social” y son menos verbales⁵.

² María Bravo; Angélica González, Marcela Lagos, Incidencia de la escolaridad de los padres en el vocabulario pasivo y activo de los niños de cinco y seis años de edad (Chillán: Universidad Adventista de Chile, 1996), 35.

³ Francesca Romero y Pere Márquez, “La competencia léxica en el currículum bimodal”. Revista Didáctica, Innovación y Multimedia, (22), (2012): 1-10.

⁴ Rita Flores, Factores que influyen en el desinterés por la lectura (Tesis de licenciatura). (Guatemala: Universidad de San Carlos, 2000), 9.

⁵ Judith Johnston, Factores que afectan el desarrollo del lenguaje [documento online]. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. (Canadá: University of British, 2010), 1-5.

Sin embargo, la escasez de vocabulario, produce dificultades en la comprensión lectora. La posesión de un vocabulario amplio, rico, bien interconectado, es una característica de los lectores hábiles, por el contrario, los malos lectores identifican un menor número de palabras y tienen dificultades en las palabras abstractas, largas o poco frecuentes⁶.

Un estudio realizado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y el centro de micro datos de la Universidad de Chile, arrojó que el 84% de los chilenos no entiende lo que lee, es decir, no posee una buena comprensión lectora. En este mismo estudio el rango de edad establecido de 9-11 años, obtuvo en la prueba de comprensión lectora un 58% de asertividad, quedando en evidencia que en este grupo la edad sería una variable directamente proporcional, es decir, entre mayor era la edad del niño mejor es su puntaje en la prueba.

En promedio el mejor desempeño se dio en el ítem donde debían extraer información de manera textual de la lectura evidenciando una diferencia relevante en comparación con los ítems de interpretación y reflexión donde se necesitan un nivel de comprensión lectora superior que para extraer información textual. Esto evidencia la realidad que vive nuestro país, donde la mayoría no entiende lo que lee, lo que es una problemática alarmante⁷.

Si bien sabemos que la comprensión lectora tiene estrecha relación con la inteligencia verbal, que es la capacidad de expresar de manera acertada y eficaz, lo que se quiere decir ya sea de manera oral o de manera escrita⁸. Esto significa que nos encontramos con el factor de nivel del vocabulario que posee el lector, factor que muchas veces no se lo toma en cuenta al momento de evaluar la comprensión lectora, siendo que este es la base para tener una comprensión global de lo que se va a leer⁹. Ahora bien “se ha demostrado que el vocabulario que posee el lector es un factor influyente siendo que si no posee un conocimiento del significado de las palabras de un texto difícilmente llegará a comprenderlo”¹⁰. Esto es, si posee un bajo nivel de vocabulario pasivo la comprensión lectora será deficiente, lo que complicará su vida académica. En consecuencia, determinar el vocabulario pasivo es una variable que ayudará a conocer mejor el problema de la falta de comprensión lectora en Chile.

Actualmente en Chile, la cantidad de palabras que se conoce en comparación a la cantidad de palabras que se usa es una fracción mínima si esto se lleva a la realidad de los niños de nuestro país se acentúa aún más esta problemática¹¹. Esto

⁶ Ver Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía. Dificultades de comprensión lectora. Temas para la educación, (2012).

⁷ Consejo nacional de la cultura y las artes, Centro de micro datos de la Universidad de Chile. Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional, (2011) [online]. Obtenido de: <http://plandelectura.gob.cl/recursos/estudio-sobre-comportamiento-lector-a-nivel-nacional-2011/Chile> (2011)

⁸ Howard Gardner, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (Michigan: Basic Book, 2011), 35-66.

⁹ Ángel Suárez, Juan Manuel Moreno y María José Godoy, “Vocabulario y comprensión lectora: Algo más que causa y efecto”. *Álabe*, (1): (2010):1-19.

¹⁰ Federación de Enseñanza... 3.

¹¹ X. Sánchez, L. Blanco y T. Martínez, “Relación entre vocabulario pasivo y activo para desarrollar el lenguaje oral de los niños del Plan Turquino”. *Revista Científica Equipo Federal del Trabajo*, 107 (2014):1-8.

hace referencia a los conceptos de vocabulario pasivo (cantidad de palabras que se conocen) y vocabulario activo (cantidad de palabras que se usa), esto hace aparentar que el vocabulario es aún más reducido de lo que en realidad es:

Que se le llame pasivo no quiere decir que sea rígido y estático, pues a nivel neuropsicológico se realiza todo un análisis de registro de este, y a pesar de no ser utilizado [...], son capaces de reconocer las palabras¹².

Esto se puede ocasionar porque no se da el contexto para utilizar estas palabras, por una dificultad en la pronunciación, entre otros factores.

La investigación está dirigida al vocabulario pasivo debido a que esto es una variable que engloba más del conocimiento de los sujetos de estudio, sumado a lo anterior es un área de estudio que ha sido muy poco explorada y que no se ha tomado en cuenta al momento de investigar qué factores provocan una mala comprensión lectora¹³. En el proceso de la comprensión lectora convergen múltiples procesos que van:

(...) desde la percepción visual de las letras hasta la obtención global del significado, teniendo en cuenta tanto los datos aportados por el texto como la competencia, la motivación y el interés del lector¹⁴.

Aun cuando desarrollen todos estos procesos es probable que no se logre una comprensión lectora, se descifra lo que dice el texto sin lograr darle un significado a este. Se ha declarado que la lectura va más allá del simple desciframiento de unos signos gráficos; el niño debe interpretar lo que lee a partir de la información que proporciona el mensaje escrito¹⁵ y para poder interpretarlo debe conocer el significado de las palabras que conforman el texto.

El trabajo metodológico es de carácter cuantitativo, es decir usa la recolección de datos para probar la hipótesis con base en la medición numérica¹⁶. El diseño de esta investigación es transeccional correlacional, siendo la variable dependiente el nivel de vocabulario del estudiante y la variable independiente la presencia de necesidades educativas especiales o la ausencia de estas, tipo de familia y género del niño.

La población objeto de esta investigación está conformada por estudiantes pertenecientes al tercer año básico del Establecimiento Educativo Coyam de la comuna de Chillán, predominando un rango etario entre los 8 y 10 años.

La muestra de nuestra investigación es un total de 14 alumnos del tercer año básico del Colegio Coyam. Se seleccionaron 7 alumnos que poseen Necesidades Educativas Especiales y se equipara la muestra con 7 alumnos que no poseen Necesidades Educativas Especiales, teniendo en consideración: Tipos de familia y sexo del niño.

¹² Sánchez Blanco, & Martínez. "Relación entre vocabulario pasivo"... 1.

¹³ Sánchez Blanco, & Martínez. "Relación entre vocabulario pasivo"... 3-5.

¹⁴ A. Suárez; J. M. Moreno y M. J. Godoy, "Vocabulario y comprensión"... 2.

¹⁵ Ver M. V. De la Cruz, Evaluación de la comprensión lectora (Madrid: ECL, 1999)

¹⁶ Roberto Hernández; Carlos Fernández y Pilar Baptista, Metodología de la investigación (4ª. ed.). (Distrito Federal, México: McGraw-Hill Interamericana, 2006).

Para medir el nivel de vocabulario pasivo presente en alumnos de tercer año básico del establecimiento Coyam que poseen Necesidades Educativas Especiales y los alumnos que no poseen NEE, se utilizó el Test de Vocabulario en Imágenes, TEVI-R, el cual fue diseñado para medir el nivel de vocabulario pasivo presentado por niños entre los 2 y 17 años de edad¹⁷.

Este Test, intenta medir la comprensión que un sujeto tiene de un término que ha sido enunciado verbalmente por el examinador; para ello, el sujeto debe seleccionar una imagen que corresponda al término expresado, de entre cuatro posibles. Este instrumento permitió conocer la posición de un sujeto en relación con sus pares respecto a la comprensión de vocabulario, detectándose gracias a ello posibles retrasos en este nivel lingüístico, lo que facilita una adecuada y oportuna intervención remedial del sujeto¹⁸.

Se aplicó el Test TEVI-R a la muestra de manera individual. Al ser aplicada en un tercero básico por rango etario, corresponderá comenzar desde la pregunta número 30, donde el evaluador dará a conocer la palabra al estudiante sin el uso del artículo, realizando preguntas tales como, ¿Me puedes indicar donde esta perro? El estudiante deberá contestar, ya se apuntando la imagen o expresando por medio de alternativas, en este caso, en la parte inferior de cada imagen se encuentran las alternativas desde la A hasta la D y se le estimulará a continuar, ya sea que la respuesta sea correcta o no, con expresiones como “¡Lo hiciste muy bien, continuemos!”. A medida que el estudiante vaya contestando, sus respuestas se irán registrando en la hoja de respuestas correspondiente para cada uno. En el caso de que se llegaran a presentar la cantidad de 6 errores en las últimas 8 preguntas, de manera inmediata se detiene el test y se saca el puntaje teniendo en cuenta todos los errores.

Se entiende por validez la precisión con que una prueba mide la conducta especificada en el objetivo sometido a comprobación, es decir, un índice de validez indica el grado en que un test mide que se propone medir cuando se le compara con un criterio aceptado¹⁹. En área de validez de contenidos (la fidelidad con la que los ítems del test representan ciertas áreas del conocimiento) se utilizaron los siguientes criterios:

- Al seleccionar las palabras del “Diccionario de Oroz”, se obtuvo una muestra representativa de la población de uso corriente. Las limitaciones de este son dos: una está dada por el no poder preguntar por aquellas palabras que no es posible dibujar, y la otra es que al no fijar un número mínimo de sustantivos, verbos, adverbios, adjetivos, etc., la gran mayoría de las palabras son sustantivos debido a la mayor proporción existente en el vocabulario²⁰.

La validez de congruencia (validez al comparar con otro instrumento que mida las mismas funciones y que esté reconocido) no se pudo comprobar. La validez de ítem (que la dificultad de los ítems vaya incrementando y que estos tengan una correlación entre sí) los indicadores que validan este factor son:

¹⁷ Max Echeverría; María Oliva Herrera y Teresa Sègure, TEVI-R, test de vocabulario en imágenes (Concepción: Universidad de Concepción, 2002), 1-26.

¹⁸ M. Echeverría, Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española (Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción, 1978).

¹⁹ Echeverría, Desarrollo de la comprensión... 23-26

²⁰ Echeverría, Desarrollo de la comprensión... 23-26

- a.- Al aumentar la edad también aumentó el puntaje.
- b.- Hubo una alta correlación entre el grado de dificultad y el orden de presentación de las láminas.
- c.- Los niños de nivel socio-económico de extrema pobreza- bajo tuvieron un puntaje promedio más bajo que los niños de nivel socio-económico medio y alto.
- d.- El porcentaje de respuestas correctas, según el orden de presentación de las láminas, tuvo una tendencia decreciente.
- e.- La distribución de los índices de dificultad, discriminación y el coeficiente biserial para ambas temas fue la recomendada por los expertos para los test estandarizados²¹.

El Test de vocabulario pasivo TEVI-R es un instrumento de medición validado en Chile, y las palabras incluidas son propias del vocabulario chileno, por consiguiente, cumple con la condiciones para ser aplicado en el colegio Coyam.

Dentro de los aspectos éticos se tuvo como principio el respeto por las personas, por ende la medición se realizará con el consentimiento de todos los participantes, igualmente se respetará la privacidad de los estudiantes manteniendo su identidad en el anonimato.

Por lo tanto, en las siguientes páginas se analizará la medición del vocabulario pasivo en estudiantes de tercer año básico del Colegio de Coyam de la comuna de Chillán, con necesidades educativas especiales en comparación a estudiantes sin necesidades educativas especiales, con el propósito de resolver si las necesidades educativas especiales son variables relevantes en el nivel de vocabulario.

Adquisición del lenguaje y el habla

El lenguaje proporciona la capacidad al ser humano de expresar su pensamiento, comunicarse y ser parte del desarrollo integral en sociedad donde actúa como una habilidad cognitiva de orden superior que determina capacidades diferenciadoras en la niñez. Este proceso de habilidades se divide en vertientes receptoras y expresivas²².

El aprender a hablar implica factores que no solo dan importancia al desarrollo del lenguaje, sino que también se debe tener en cuenta que el hablar no es solo pronunciar, combinar sonidos y palabras con significados. También es aprender a usarlas y entenderlas de acuerdo con las circunstancias físicas, personales y sociales en las que se producen.

Por tanto, el estudio del desarrollo del lenguaje no es sólo el estudio de cómo se adquiere una estructura gramatical, no es solo una lingüística evolutiva, sino que también es el estudio de cómo se desarrolla su uso comunicativo por parte del niño²³.

²¹ Echeverría, Desarrollo de la comprensión... 23-26

²² Macarena Navarro, "Adquisición del lenguaje. Principio de la comunicación". Revista de Filología y su didáctica, 26, (2003): 321-347.

²³ Juan Manuel Cervera, Adquisición y desarrollo del lenguaje en preescolar y ciclo inicial, (2003) [pág. web]. Obtenido de: de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/adquisicin-y-desarrollo-del-lenguaje-en-preescolar-y-ciclo-inicial-0/html/ffbcf2e-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.html

Se debe considerar, la procedencia de los niños, el nivel económico, el nivel cultural e intereses de la sociedad, puesto que todos estos factores determinan las condiciones de adquisición y desarrollo del lenguaje.

Para que el niño pueda adquirir el lenguaje, son de suma importancia: los procesos de la adquisición del lenguaje, los cuales son por imitación y creatividad. Por imitación el niño puede lograr constantes aproximaciones a las distintas formas de habla que se encuentran en su alrededor. Se sitúa así en contacto con variedad de modelos lingüísticos y de casos en que la lengua opera de diversas maneras.

Por creatividad va descubriendo lo que hay de común entre unos casos y otros, con lo cual vislumbra el sistema de la lengua. Descubierta o, mejor dicho, intuido el sistema de la lengua, aunque el niño no tenga capacidad para formularlo ni explicar por qué hace las cosas, lo aplica. Esto le permite seguir avanzando en la adquisición de la lengua por creatividad, especialmente por analogía²⁴.

El niño en su desarrollo entra en contacto con variedad de modelos que proporcionan los distintos hablantes que se encuentran alrededor. En su proceso de imitación no se dedica a imitar a cada uno de sus interlocutores²⁵.

La vertiente receptiva involucra comprender el mensaje. Según Peña-Casanova, la recepción del lenguaje es posible por medio de la recepción auditiva del sonido, que comprende una vibración ondulatoria del aire hacia estructuras corticales, que es donde se produce la comprensión del mensaje.

Componentes del lenguaje

Los componentes de lenguaje son: fonético, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. Serón y Aguilar, manifiestan que se difiere por los grados de importancia de un componente u otro²⁶. Es por esto, que los innatistas dan mayor énfasis a la adquisición de la sintaxis, los cognitivos priorizan la adquisición de la semántica y los interaccionistas se centran en la pragmática.

La semántica se debe definir como la parte lingüística encargada del estudio del significado de los signos y combinaciones posibles a nivel de organización en torno al sistema lingüístico, en este sentido son palabras, frases, enunciados y el discurso e incluye conceptos espontáneos de experiencias de la vida cotidiana, que corresponden al conocimiento del mundo. Estos se incorporan conceptos científicos a través de procesos estructurales en torno al aspecto educativo determinado por las asignaturas. La semántica en su análisis histórico, se distinguen dos corrientes estructuralistas, una europea y la otra americana. La primera da mayor importancia al componente semántico de la lengua y la segunda se vincula al estudio del significado, considerando a la semántica como una unidad lingüística de uso comunicativo²⁷.

²⁴ M. Cervera, Adquisición y desarrollo...

²⁵ M. Cervera, Adquisición y desarrollo...

²⁶ Ver Juan Manuel Serón y Manuel Aguilar, M. Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje (Madrid: Editorial EOS, 1992).

²⁷ Víctor Acosta y Ana Marcia Moreno, Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: Del retraso al trastorno específico del lenguaje (Barcelona: Elsevier, 1999),

El contenido de la semántica propone los procesos de codificación y decodificación de los significados lingüísticos. En el caso de lenguaje receptivo involucra a la comprensión, por lo tanto, extraer el significado esto se genera a partir del sistema simbólico. Así como la expresión, logra ser una transferencia del significado, dependiendo del mensaje a comunicar.

En los niños, la adquisición y aumento del sistema léxico, que se denomina también competencia léxica, y del desarrollo conceptual, es un proceso en el cual va incorporando a través de unidades léxicas aisladas hasta llegar a categorías conceptuales amplias con diferente significado a lo que se denomina competencia semántica²⁸.

La competencia léxica es la capacidad, que posee una persona para reconocer, analizar e identificar las palabras según la constitución y uso de las reglas. Por otro lado, la competencia semántica es la capacidad de distinguir el significado de una palabra analizando a partir de un contexto en particular²⁹.

Los tipos de significado, contempla al significado referencial o léxico que hace referencia a otorgar etiqueta lingüística a un objeto o concepto. Para Acosta, tiene dos significados; uno léxico (nocional) y el otro gramatical (funcional). En el primero, éste posee información de tipo semántica y permite referir cualidades a los objetos, acciones y características de las acciones, nombres, verbos y adjetivos. En el caso del significado gramatical, es de carácter funcional, por tal razón no se referencia hacia algo concreto, ya que se utiliza para conectar oraciones, este es el caso de los artículos, preposiciones, conjunciones morfemas reflexivos y derivativos³⁰.

La etapa semántica, continuará hasta alrededor de los 5 años, donde los niños logran precisar el significado y asignar más vocablos. A su vez, se evidencia que a los 30 meses los niños incrementan en categorías y número de combinaciones de palabras en sus enunciados. En este sentido, ocurre la extensión del enunciado por medio de la utilización de las palabras funcionales entre ellos, artículos, preposiciones, etc. No obstante, el campo semántico, se encuentra en proceso de desarrollo, puesto que no pueden aún expresar atributos o categorías vinculadas a la forma, tamaño y cantidad.

La morfología estudia la estructura de la palabra y sus relaciones entre ellas. Moreno, plantea que el componente morfológico viene de la dimensión estructural. La palabra es la unidad lingüística de contenido léxico y gramatical que se descompone en lexema y morfema. El lexema, posee contenido semántico que pertenece al repertorio léxico³¹. El morfema determina y modifica el significado de los lexemas. Por lo tanto, las palabras se clasifican en simples constituidas por un único elementos léxico o gramatical, palabras complejas; que se forman de lexemas y varios morfemas dependientes. Como también, las palabras compuestas, que se construyen por dos lexemas o bien un prefijo y un lexema, además de un componente de morfema flexivo o derivativo³².

²⁸ Navarro, "Adquisición del lenguaje... 321-347.

²⁹ Eugenio Martínez. Lingüística teoría y aplicaciones (Barcelona: Editorial Masson S.A., 1998), 5-89

³⁰ Acosta, La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil (Málaga: Ed. Aljibe Acosta, 2002), 65-125.

³¹ Norberto Moreno, Lingüística general II: Semántica léxica. (Talavera: UCLM-CEU, 2008), 15 ss.

³² Martínez, Lingüística teoría... 5-89

La sintaxis es parte de la lingüística y cumple el rol de ordenar y estructurar las oraciones, que se utilizan cuando se hace uso de la estructura concreta, donde la oración determina la concordancia y relaciones entre ellas. En por esto que, las oraciones se clasifican en; oraciones simples; que son las organizadas en torno a un verbo de forma conjugada, es independiente con significado. También en oraciones complejas, que son aquellas donde la oración se inserta en otra, haciéndose parte de una misma. Y por último las oraciones compuestas, las que se presentan en dos oraciones independientes pero relacionadas entre sí.

Vocabulario

El concepto de vocabulario se puede bifurcar en vocabulario pasivo y activo:

El vocabulario activo o productivo [se refiere a] las unidades léxicas que un hablante utiliza en su comunicación diaria. [...] El vocabulario pasivo o receptivo [se relaciona con] las unidades léxicas que el hablante puede interpretar, es decir, puede entender de forma oral y/o escrita aunque seguramente no las ha incorporado a su vocabulario productivo, es decir, no las usa normalmente³³.

El aprendizaje receptivo (pasivo), implica ser capaz de reconocer una palabra y evocar su significado cuando es localizada. El aprendizaje productivo (activo), implica lo señalado para el aprendizaje receptivo y además la habilidad para pronunciarlo o escribirlo con corrección en el momento y estructura precisa³⁴. Por su parte Giovannini, plantea con respecto a la división de las palabras en vocabulario activo y pasivo lo siguiente:

“Esta división de las palabras en productivas y receptivas tiene importantes consecuencias para la enseñanza, en la selección del vocabulario que vamos a enseñar y en la manera de trabajar con él”, como bien dice este autor conocer cuál es el vocabulario pasivo y activo de los estudiantes es una labor primordial³⁵.

Medición del vocabulario

Test y pruebas

Para evaluar el nivel de vocabulario existen distintos métodos como por ejemplo es medir la densidad léxica, esto es la relación del número total de palabras dichas y el número de palabras distintas, a mayor número de palabras distintas mayor densidad léxica, otro método es contar el número de palabras mencionadas en un tiempo determinado y contar la suma de palabras distintas y las que se repitieron, otra manera de medir el vocabulario es contabilizar el uso de adjetivos, sustantivos y verbos distintos que se ocupan³⁶. Las únicas maneras de medir el vocabulario son basándose en una muestra del diccionario o basándose en un corpus o una lista de frecuencias extraídas de ese corpus³⁷.

³³ Encina Alonso, Soy profesor/a. Aprender a enseñar (Madrid: Edelsa, 2012), 32.

³⁴ Santiago Campión, “El fenómeno de la transferencia de vocabulario pasivo-activo en el aprendizaje de una lengua extranjera”. Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades (3), (2005): 7-41.

³⁵ Arno Giovannini, Profesor en acción 2. Áreas de trabajo (Madrid: Edelsa, 1996), 51.

³⁶ Ver I. S. Nation y S. A. Webb, Researching and analyzing vocabulary (Boston: Heinle, 2011)

³⁷ M. T. L. M. Molina, La evaluación de la competencia léxica: Test de vocabulario. Su fiabilidad y validez (No. 177). (Santiago: Ministerio de Educación, 2007)

Al respecto García, explica que la mayoría de los estudios relacionados con el vocabulario, ya sean acerca del vocabulario en si o sobre los efectos que este pueda tener, estos están enfocados en la pedagogía ya que es una herramienta esencial en cualquier área de la labor docente³⁸. El vocabulario se puede estudiar desde distintos enfoques como los son la etimología (la historia de las palabras), La lexicología (estudio del léxico, sus unidades y la relación de estos) y la lexicometría o lexicoestadística (estudio cuantitativo del vocabulario o léxico)³⁹.

TEVI-R

El TEVI-R es un test para medir el vocabulario pasivo a través de imágenes uno de sus creadores lo define de la siguiente manera: Para el primer nivel, disponemos, al menos para Chile de un test de vocabulario en imágenes denominado TEVI, que hemos estandarizado para las edades de 2 a 15 años⁴⁰.

El segundo nivel obedece a la necesidad de evaluar el léxico de los estudiantes orientados y orientables hacia la educación superior. Un trabajo que complementa el anterior; se está desarrollando y basada en la obra de García Hoz, “El vocabulario general de orientación científica y sus estratos”⁴¹. Por último, el perfil léxico especializado le entregaría un instrumento sensible al vocabulario de áreas de conocimiento o disciplinas. Así tendríamos información individualizada sobre tipo y nivel de intereses culturales de los sujetos⁴².

La manera de aplicación es la siguiente: se debe ubicar al niño en un lugar tranquilo libre de distracciones, se le debe presentar el test como un juego para que el infante presente la mejor disposición se le menciona una palabra al menor y una lámina con 4 diferentes ilustraciones este debe señalar la alternativa que considere correcta y se va registrando la respuesta, las láminas solo presentan representaciones pictóricas no está permitido que vea la palabra por escrito o en una oración a modo de ejemplo, se deben presentar las palabras en el orden que presenta el test, ya que, están ordenadas por nivel de dificultad, se debe siempre de obtener una respuesta por parte del niño, el test no es evaluado según el tiempo de demora, finalmente en la hoja de respuestas hay un apartado para observaciones donde se tiene que anotar si es que sujeto presento algún comportamiento inusual durante el transcurso del test⁴³.

Factores intervinientes en el lenguaje

Según el estudio realizado en Santiago de Chile titulado “Lenguaje e inteligencia de preescolares: Análisis de su relación y factores asociados”, se evaluaron las

³⁸ Eduardo García, La formación de profesionales para la educación inclusiva. Montevideo, (2003). Obtenido de: http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesionales_educacion_inclusiva_teske.pdf

³⁹ Gloria Alarcón, “La enseñanza del vocabulario”. Documentos Lingüísticos y Literarios, 13, (1987): 7-14.

⁴⁰ Echeverría; Herrera y Sègure. TEVI-R, test de vocabulario... 23-26.

⁴¹ Víctor García Hoz, El vocabulario general de orientación científica y sus estratos (Madrid: CSIC, 1976), 184

⁴² Echeverría; Herrera y Sègure. TEVI-R, test de vocabulario... 23-26

⁴³ Echeverría; Herrera y Sègure. TEVI-R, test de vocabulario... 23-26.

capacidades del lenguaje para indagar si es que estas tienen relación alguna con la Inteligencia y si otros factores pueden influir en este caso, un nivel socioeconómico bajo, a la muestra se les realizaron pruebas específicas de lenguaje, audiometría, WPSSI (escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria) y evaluación pediátrica y neurología completa a niños de un establecimiento de educación preescolar de nivel socioeconómico bajo obteniendo los siguientes resultados: El lenguaje y la inteligencia se asociaron significativamente, factores hereditarios y biológicos se correlacionaron con DL (dificultades del lenguaje), mientras que factores sociales con el rendimiento cognitivo⁴⁴.

Con esto se pueden extraer tres variables principales: la inteligencia, factores hereditarios y biológicos y los factores sociales cada una influenciando en el lenguaje de distinta forma.

Otras variables que pueden repercutir en el lenguaje son los factores emocionales, algunas de estas causas pueden ser:

La dificultad para interaccionar con otros niños, un ambiente familiar autoritario o poco estimulante, baja autoestima, celos fraternales, dificultades escolares, rechazo por parte de los compañeros, falta de aceptación personal, falta de afecto paterno, sobreprotección, conflictividad escolar, ausencia de padres, tensiones en el núcleo, actitudes ansiosas parentales, etc., pueden perturbar la personalidad de un niño⁴⁵.

Esto puede desencadenar en una patología del habla en el infante. Según Perelló, la dislalia en niños presentan una características similares entre sí (intranquilidad, facilidad para distraerse, apatía, entre otros rasgos), así también las madres de los infantes igualmente presentaban personalidades similares (neuróticas y altivas) lo que le hizo concluir que no solo la personalidad del niño es un factor influenciado si no también el de los padres⁴⁶.

Programa de integración escolar

El Programa de Integración Escolar es una estrategia inclusiva del sistema escolar, cuyo propósito es entregar apoyo incondicional (en el contexto del aula común) a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean estas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo con ello la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje como la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”⁴⁷. Por cada curso en el programa de integración

⁴⁴ Luisa Schonhaut; Mariangela Maggiolo; María Herrera; Kerima Acevedo y Mónica García, “Lenguaje e inteligencia de preescolares: Análisis de su relación y factores asociados”. Revista chilena de pediatría, 79(6), (2008): 601.

⁴⁵ Juan Manuel Moreno, “Características de la personalidad y alteraciones del lenguaje en educación infantil y primaria. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Moreno, (2005): 4

⁴⁶ Perelló J. Dislalia (Barcelona: Masson, 1990), 283-348.

⁴⁷ MINEDUC, Manual de orientaciones y apoyo a la gestión (Directores y Sostenedores), (2013). (documento online). Obtenido de: http://portales.MINEDUC.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310251011500.Final_ApoyogestionPIE.pdf

escolar se atenderá a un máximo de 5 niños con necesidades educativas especiales transitorias y dos con necesidades educativas especiales permanentes⁴⁸.

Según el Decreto Supremo N° 170, dentro del Programa de Integración Escolar, se atienden estudiantes con los siguientes diagnósticos:

Trastornos:

- Déficit atencional
- Específico del lenguaje
- Específico del aprendizaje
- Rango limítrofe en pruebas de medición del Coeficiente Intelectual, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa o Funcionamiento Intelectual limítrofe.

Discapacidades:

- Auditiva
- Visual
- Intelectual
- Autismo
- Disfasia
- Discapacidad múltiple
- Sordoceguera

También pueden participar en PIE los estudiantes que presentan NEE y los siguientes diagnósticos:

- Discapacidad motora
- Graves alteraciones del comportamiento, de la relación y de la comunicación
- Retraso global del desarrollo (para menores de 5 años)

Dentro de la muestra de estudiantes que son pertenecientes al Programa de Integración Escolar se tendrán como variables solo algunos de estos diagnósticos anteriormente mencionados, no la totalidad de estos, si no solo las que se diagnosticaron por especialistas en el curso en el cual se realizara la investigación.

Necesidades educativas especiales, permanentes y transitorias

Las necesidades educativas especiales, según la definición que se lee en la LGE o Ley General de Educación en el artículo 23:

Se entenderá que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando precisa ayuda y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo, aprendizaje y contribuir al logro de los fines de la educación⁴⁹.

⁴⁸ Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Diario oficial de la República de Chile, 2009

⁴⁹ Ley General de Educación N° 20370, Diario oficial de la República de Chile, 2009.

Estas se dividen en dos: Necesidades educativas especiales de carácter permanente, que son aquellas que se experimentan durante toda su escolaridad y las necesidades educativas especiales transitorias, aquellas que se presentan en un momento determinado de su vida escolar, ambos deben estar diagnosticados por un profesional capacitado⁵⁰.

Las necesidades educativas especiales permanentes, son barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de un déficit o trastorno asociado a una discapacidad, que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar⁵¹.

Se entiende por necesidades educativas especiales transitorias cuando dichos apoyos y recursos adicionales están acotados a un periodo determinado de la escolaridad⁵².

Educación inclusiva

Educación Inclusiva es un término relativamente nuevo se empezó a usar a mediados de la década de los noventa reemplazar el término de integración que se venía usando hasta ese momento, su principio básico es que el sistema es quien debe adecuarse al estudiante y no el estudiante al sistema⁵³.

La inclusión trata de la participación de todos los estudiantes y adultos. Trata de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra⁵⁴.

Tiene como principio el respeto sin importar las diferencias, el aprendizaje colaborativo como acción pedagógica mejora el cumplimiento del principio básico que responde la educación inclusiva: el respeto a la diversidad como valor fundamental de la sociedad⁵⁵

Booth y Ainscow en su libro "The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools"⁵⁶ hacen hincapié en que la mejora del centro educacional y el camino a lograr una educación inclusiva debe ser por ejercer los cambios en el centro educacional no en los estudiantes, su foco está en la autoevaluación y la mejora, a diferencia de las supervisiones o inspecciones regulares que normalmente se centran en la competencias entre colegios o el miedo a fracasar esta evaluación.

⁵⁰ Decreto 170.

⁵¹ MINEDUC, Manual de orientaciones

⁵² MINEDUC, Manual de orientaciones

⁵³ Tony Booth; Mel Ainscow y Kristine Black-Hawkins, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (INDEX FOR INCLUSION) Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. LEA, 2000, 98.

⁵⁴ Booth; Ainscow y Black-Hawkins, Guía para la evaluación...98.

⁵⁵ William Delgado, "Inclusión: Principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano". Revista Educación, 31(2), (2007): 45-58.

⁵⁶ Booth; Ainscow y Black-Hawkins, Guía para la evaluación...98.

La educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad –y a cada estudiante de la democracia– el derecho inalienable de pertenecer a un grupo, de no ser excluido. Es un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas⁵⁷.

Según García, hace referencia en el enfoque inclusivo, que pretende promover un profesional para la inclusión educativa y social, con actitudes fundamentadas en los principios de la inclusión; en el conocimiento del desarrollo de las personas con necesidades educativas específicas asociadas a su dificultad, al medio ambiente o con capacidades y aptitudes diferentes. Se requiere de un profesional con conocimientos de la realidad en diferentes ámbitos: familia, escuela, nivel socioeconómico, con habilidades para aplicar diversas estrategias de intervención a nivel escolar o psicoeducativas, se debe poseer habilidades para crear, adaptar y evaluar los programas o estrategias a implementar en el desarrollo de la función educativa utilizando técnicas tanto individuales como en conjunto, ya sean de asesoría, disciplina, tutoría, o de tipo colaborativo⁵⁸.

Así lo plantean Sarto y Venegas en su publicación aspectos claves de la educación inclusiva: El mérito de la Educación Inclusiva como un nuevo paradigma educativo está enmarcado por las características del componente humano, de manera más implícita sobre de la dirección del centro educativo, pero también por los profesionales de la educación⁵⁹.

La UNESCO plantea claramente en su guía para la inclusión que el lograr una educación inclusiva la responsabilidad debe asumirla el sistema educativo.

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales, comunitarias y al mismo tiempo reducir la exclusión tanto dentro como fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras, estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar con la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema circunstancial que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar de qué forma transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el propósito de responder a la diversidad de los estudiantes. La finalidad de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema,

⁵⁷ Ver Mel Ainscow Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. (Madrid: Narcea, 2001)

⁵⁸ García, La formación de profesionales...

⁵⁹ Ver M. Sarto y M. Venegas, Aspectos clave de la Educación Inclusiva (Salamanca: Publicaciones del INICO Colección Investigación Salamanca, 2009).

sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender⁶⁰.

Todos estos nuevos conceptos que iban surgiendo debido a las recientes investigaciones que se estaban realizando lograron que nacieran las denominadas escuelas inclusivas.

Las escuelas inclusivas, deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades⁶¹. Según Fernández las escuelas inclusivas deben reunir una serie de condiciones hacia las cuales es necesario avanzar progresivamente, considerando un elemento que favorece el desarrollo personal y social. Así como un proyecto educativo de toda la escuela que debe implementar un currículo que pueda implementarse con las distintas capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos⁶².

Para poder implementar escuelas inclusivas se requiere de una respuesta educativa adecuada para al alumnado en cuanto a las características educacionales, con las propuestas en las didácticas acordes a cada alumno, considerando la interacción entre la unidad educativa, la utilización de los recursos y las prácticas educativas⁶³.

A pesar de que la responsabilidad principal recae en los sistemas educativos, esto no deja exentos a las familias y a la sociedad en general para lograr una educación completamente inclusiva.

En la articulación actual de la educación inclusiva y la lucha contra la exclusión se apela constantemente en la dirección de crear y sostener ayudas escolares, familiares, comunitarias y sociales⁶⁴. De ese modo, la inclusión educativa ha de pensarse en la unión con la inclusión social⁶⁵.

Resultados

A continuación, se presentarán los datos estadísticos de los resultados que se obtuvieron al realizar el test en una muestra de 14 estudiantes, 7 de estos pertenecientes al Programa de Integración Escolar (PIE) y 7 no pertenecientes a este programa. El test mide el nivel de vocabulario a través de la identificación de conceptos que van aumentando en dificultad a medida que avanza el test, Según la edad de los participantes

⁶⁰ UNESCO, Guidelines for inclusión: Ensuring access to education for all. Paris, (2005): Obtenido de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

⁶¹ UNESCO, Informe final de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad (España: Salamanca, 1994).

⁶² A Fernández, "Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad". Revista Digital Umbral 2000, (2003): 13.

⁶³ María Pilar Sarto y María Eugenia Venegas, Aspectos clave de la Educación...

⁶⁴ A Parrilla, De la colaboración a la construcción de redes. (Bilbao: Universidad de Deusto, 2005)

⁶⁵ Gerardo Echeita y Verdugo Bristol Inclusión Standard. Good Practice Guidance for Schools, (2003). [document web]. Obtenido de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS/Index_para_la_inclusion_.Bristol_City.pdf

y su puntaje obtenido se transforma con la tabla que da el puntaje según el tramo correspondiente (en este caso se trabajó con los tramos 6 y 7) y se los divide en las siguientes categorías en su nivel de vocabulario.

Puntaje	Categoría
Menor a 35	Retraso grave
35 a 44	Retraso leve
45 a 54	Normal
55 a 64	Muy bueno
Mayor a 65	Sobresaliente

Tabla 1
Tabla de puntajes de TEVI-r
Fuente: Elaboración propia

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
EDAD	14	8,00	10,00	8,5714	,75593
TECHO	14	55,00	112,00	77,3571	14,16717
ERRORES	14	8,00	25,00	17,0714	6,00595
Puntaje en la prueba	14	42,00	87,00	59,5714	10,66781
Puntaje que obtuvo según su edad	14	33,00	71,00	52,6429	10,27774

Tabla 2.
Datos sociodemográficos
Fuente: Elaboración propia

La edad mínima de los participantes fue de 8 años, la edad máxima fue de 10 años, siendo la media 8,5 años aproximadamente. El techo mínimo que se llegó fue a la palabra número 55 y el techo máximo fue la palabra número 112, dando como media la palabra número 77. La cantidad mínima de errores fue de 8 y la máxima de 25 errores, siendo la media de 17 errores aproximadamente. El puntaje mínimo obtenido fue de 42 puntos, el puntaje máximo fue de 87 puntos dando como media 60 puntos aproximadamente. En el puntaje convertido a la escala según la edad de cada niño el mínimo fue de 33 puntos (retraso grave) y el máximo de 71 puntos (sobresaliente) dando como media aproximadamente 53 puntos (normal).

n=14		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Femenino	4	28,6
	Masculino	10	71,4
FORMA	A	8	57,1
	B	6	42,9
Pertenece o no al PIE	no PIE	7	50,0
	NO PIE	7	50,0
Rango etario	T6 7-9	12	85,7
	T7 9-11	2	14,3

Tabla 3
Variables sexo, forma, perteneciente o no al PIE, rango etario
Fuente: Elaboración propia

- En referencia a la variable sexo, existe un total de 14 estudiantes, siendo 4 damas (28,6%) y 10 varones (71,4%).
- Al momento de aplicar el test TEVI-R, se utilizaron dos formas. La forma A que tuvo un total de 8 estudiantes (57,1%) y la forma B un total de 6 (42,9%).
- Según su pertenencia al Programa de Integración Escolar, se puede discernir que la muestra fue equitativa, teniendo un total de 7 (50%) alumnos dentro del PIE y 7 (50%) alumnos no pertenecientes al programa mencionado anteriormente.
- De acuerdo al rango etario, se utilizaron dos tramos, el Tramo 6 correspondiente a las edades de 7 a 9 años, al que pertenecen 12 alumnos (85,7%) de un total de 14 (100%) y el Tramo 7, cuyas edades fluctúan entre los 9 y 11, destacándose así, solo 2 (14,3%) alumnos en este tramo.

n=14		Frecuencia	Porcentaje
TIPO FAMILIA	DEBiparental	6	42,9
	Monoparental	2	14,3
	Separados	2	14,3
	Compuesta	2	14,3
	Extensa	2	14,3

Tabla 4
Variable familia
Fuente: Elaboración propia

- De acuerdo a la variable familia se presentaron seis niños pertenecientes a familia biparentales (42,9%), dos pertenecientes a familias monoparentales (14,3%), dos con padres separados (14,3%), dos con familia compuesta (14,3%) y dos pertenecientes concernientes a familia extensa (14,3%).

	Pertenece o no al PIE		Desviación		Error típ. de la T media	Sig
	N	Media	típ.	típ.		
Techo	PIE	7	69,5714	9,44911	3,57143	-2,405 0,033
	NO PIE	7	85,1429	14,28786	5,40030	
Errores	PIE	7	14,4286	4,35343	1,64544	-1,778 0,101
	NO PIE	7	19,7143	6,55017	2,47573	
Puntaje en la prueba	PIE	7	55,1429	7,66874	2,89851	-1,654 ,124
	NO PIE	7	64,0000	11,91638	4,50397	
Puntaje que obtuvo según su edad	PIE	7	48,2857	8,80746	3,32891	-1,697 ,115
	NO PIE	7	57,0000	10,34408	3,90969	

Tabla 5
Resultados generales de la variable perteneciente o no al PIE
Fuente: Elaboración propia

Dentro de los resultados de la variable perteneciente o no al PIE, se puede observar lo siguiente en referencia a la Media:

- En el Techo los estudiantes pertenecientes al PIE llegaron a la palabra número 70 en comparación con los estudiantes no pertenecientes al PIE, quienes llegaron a la palabra número 85, teniendo estos resultados una significancia relevante.

- En los Errores los niños no pertenecientes al PIE, muestran un mayor número de estos con un total de 20 y en los estudiantes pertenecientes al PIE se observa un número menor siendo este 14.
- De acuerdo al puntaje en la prueba, los alumnos del PIE, tuvieron un puntaje de 55 en comparación con los alumnos no pertenecientes al PIE que obtuvieron un puntaje de 64.
- Según el puntaje que se obtuvo de acuerdo a la edad, se puede precisar que los estudiantes no pertenecientes al PIE obtuvieron un mayor puntaje siendo este un 57 (muy bueno), así mismo los estudiantes pertenecientes al PIE consiguieron un puntaje de 48 (normal).

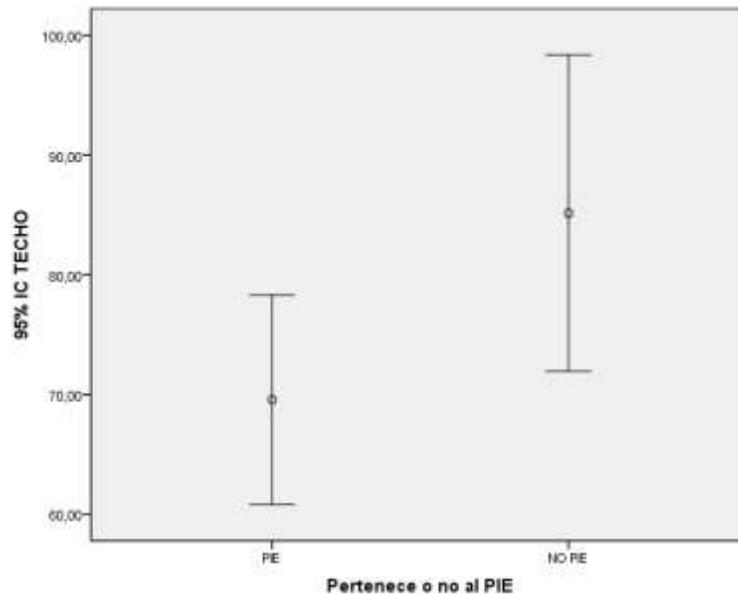


Figura 1
Barra de error para las variables pertenece o no al PIE y Techo

Se puede observar en la figura 1 que se presenta una diferencia significativa en el techo alcanzado por los alumnos pertenecientes al PIE (palabra número 70 aproximadamente) y los que no Pertenece al PIE (palabra número 85 aproximadamente), el techo alcanzado por estos últimos fue relevantemente mayor que los están el PIE (15 palabras más aproximadamente).

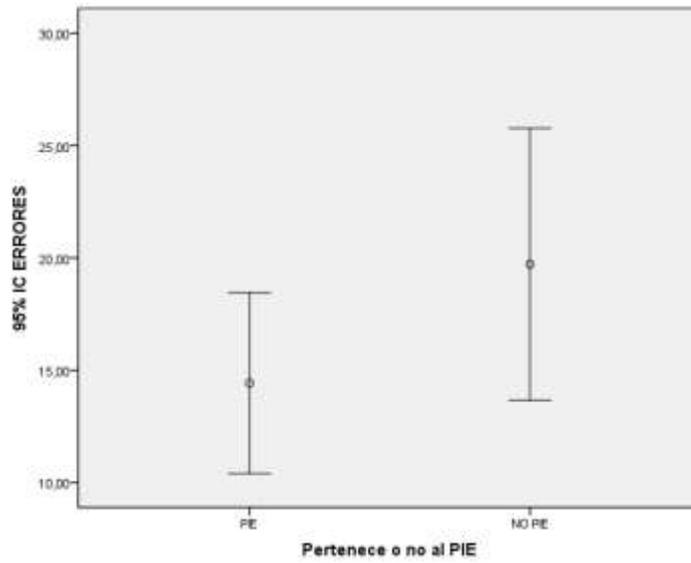


Figura 2
Barra de error para la variable de error perteneciente o no al PIE

En la figura número 2 se muestra la cantidad de errores en los estudiantes que pertenecen al PIE y los que no, los que pertenecen al PIE presentan una mayor cantidad de errores pero no es una diferencia relevante. La pregunta donde hubo más errores fue la 57 donde en la forma A la pregunta es probeta y en la forma B es guillotina.

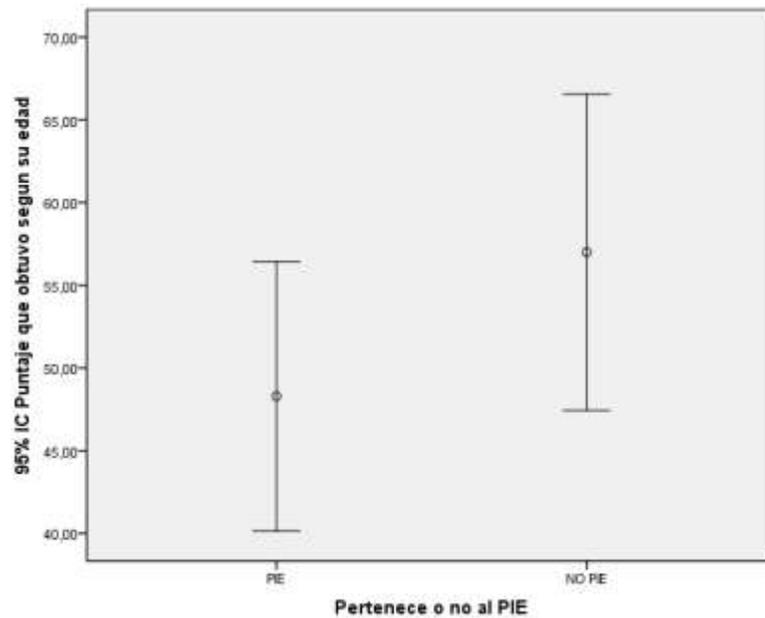


Figura 3
Barra de error de variable puntaje obtenido según rango etario.

La figura 3 muestra los puntajes finales obtenidos convertidos a la tabla según la edad del niño, divididos en los que no pertenecen al PIE y los que no, los alumnos pertenecientes al PIE presentan en promedio un puntaje más bajo que los estudiantes no pertenecientes al PIE, sin embargo no es una diferencia significativa.

En términos generales los estudiantes que no pertenecen al PIE obtuvieron cifras superiores que los estudiantes pertenecientes al PIE incluso en la cantidad de errores, sin embargo siendo la única que muestra una diferencia significativa el techo al que llegaban. Los estudiantes que no pertenecen al PIE lograron en promedio un puntaje en la categoría de nivel de vocabulario “muy bueno”, los estudiantes pertenecientes al PIE lograron un puntaje en promedio en la categoría de nivel de vocabulario “normal”.

Conclusiones

Según los resultados del presente estudio, se puede concluir lo siguiente:

Se cumplieron de manera satisfactoria, tanto objetivo general como los objetivos específicos, porque se logró determinar la medición de vocabulario pasivo en estudiantes de tercer año básico con Necesidades Educativas Especiales en comparación con estudiantes sin Necesidades Educativas Especiales, además de identificar a los estudiantes con NEE, seleccionar la muestra, aplicar el instrumento de mediciones y finalmente analizar y comparar los resultados.

Los resultados se vieron influenciados por las distintas variables, tales como, edad, sexo, tipo y presencia de NEE.

Los diagnósticos evidenciados en los estudiantes, DIL, TDA, Limítrofe, DEA, ejercieron una gran influencia al momento de aplicar el test y en la obtención de resultados, siendo el TDA el resultado más bajo y el más alto.

Los estudiantes pertenecientes al PIE obtuvieron un rendimiento menor en comparación a los que no pertenecen al programa, de manera que se infiere que la falta de seguridad y confianza en los estudiantes al momento de contestar afectó en los resultados.

El Programa de Integración Escolar tiene resultados satisfactorios dentro del tercer año básico del Colegio Coyam de la comuna de Chillán, puesto que los estudiantes pertenecientes a dicho programa se encuentra de acuerdo al promedio en un rango normal.

Bibliografía

Acosta, V. La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil. Málaga: Ed. Aljibe. 2002.

Acosta, V. M. & Moreno, A. M. Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: Del retraso al trastorno específico del lenguaje. Barcelona: Elsevier. 1999

Ainscow, M. Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea. 2001

Alarcón, G. “La enseñanza del vocabulario”. Documentos Lingüísticos y Literarios, 13: 7-14, (1987). Obtenido de: www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=310

Alonso, E.. Soy profesor/a. Aprender a enseñar. Madrid: Edelsa. 2012.

Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (INDEX FOR INCLUSION) Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. LEA. 2000.

Bravo, M., González, A. & Lagos, M. Incidencia de la escolaridad de los padres en el vocabulario pasivo y activo de los niños de cinco y seis años de edad. Chillán, Chile: Universidad Adventista de Chile. 1996.

Campión, R. S. El fenómeno de la transferencia de vocabulario pasivo-activo en el aprendizaje de una lengua extranjera. Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades, (3), 7-41: (2005). Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2010569>

Cervera, M. Adquisición y desarrollo del lenguaje en preescolar y ciclo inicial, (2003) [pág. web]. Obtenido de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/adquisicin-y-desarrollo-del-lenguaje-en-preescolar-y-ciclo-inicial-0/html/ffbcacf2e-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.html

Consejo nacional de la cultura y las artes, Centro de micro datos de la Universidad de Chile. Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional, (diciembre 2011) [online]. Obtenido de: <http://plandelectura.gob.cl/recursos/estudio-sobre-comportamiento-lector-a-nivel-nacional-2011/>

De la Cruz, M. V. ECL. Evaluación de la comprensión lectora. Madrid: TEA. 1999

Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Diario oficial de la República de Chile. 2009.

Delgado, W. Inclusión: Principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. Revista Educación, 31(2), (2007): 45-58.

Echeita & Verdugo. Bristol Inclusion Standard. Good Practice Guidance for Schools, (2003) [document web]. Obtenido de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Index_para_la_inclusion_.Bristol_City.pdf

Echeverría, M. Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española. Concepción, Chile: Editorial de la Universidad de Concepción. 1978.

Echeverría, M., Herrera, M. O. & Sègure, T. TEVI-R, test de vocabulario en imágenes. Concepción, Chile. Universidad de Concepción. 2002

Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía. Dificultades de comprensión lectora, 2012. Temas para la educación, 2. Obtenido de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9613.pdf>

Fernández, A. Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. Revista Digital Umbral 2000, 13, (2003). Obtenido de: <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACION%20INCLUSIVA.pdf>

Flores, R. Factores que influyen en el desinterés por la lectura (Tesis de licenciatura). Universidad de San Carlos Guatemala, Guatemala, 2000. Obtenido de: http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_1191.pdf

García Hoz, V. El vocabulario general de orientación científica y sus estratos. Madrid: CSIC. 1976.

García Hoz, V. Estudios experimentales sobre el vocabulario. Editorial CSIC-CSIC Press, 1976

García, E. La formación de profesionales para la educación inclusiva. Montevideo, (2003) Obtenido de: http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesionales_educacion_inclusiva_teske.pdf

Gardner, H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Michigan: Basic Book. 2011.

Giovannini, A. Profesor en acción 2. Áreas de trabajo. Madrid: Edelsa. 1996.

Hernández, S. R., Fernández, C. C. & Baptista, L. P. Metodología de la investigación (4^a. ed.). Distrito Federal, México: McGraw-Hill Interamericana. 2006

Johnston, J. Factores que afecta el desarrollo del lenguaje, 2010 [documento online]. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. University of British Columbia, Canadá. Obtenido de: <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2468/factores-que-afectan-el-desarrollo-del-lenguaje.pdf>

Ley General de Educación N° 20370, Diario oficial de la República de Chile. Santiago. 2009.

Martínez, E. Lingüística teoría y aplicaciones. Editorial Masson S. A. Barcelona. 1998.

MINEDUC, (2013). Manual de orientaciones y apoyo a la gestión (Directores y Sostenedores) (documento online). Obtenido de: http://portales.MINEDUC.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310251011500.Final_ApoyogestionPIE.pdf

Molina, M. T. L. M. La evaluación de la competencia léxica: Test de vocabulario. Su fiabilidad y validez (No. 177). Santiago de Chile: Ministerio de Educación. 2007.

Moreno, N. Lingüística general II: Semántica léxica. UCLM–CEU. Talavera. 2008.

Moreno, M. J. M. Características de la personalidad y alteraciones del lenguaje en educación infantil y primaria. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), 2005.

Nation, I. S., & Webb, S. A. Researching and analyzing vocabulary. Boston: Heinle. 2011.

Navarro, M. Adquisición del lenguaje. Principio de la comunicación. Revista de Filología y su didáctica, 26, (2003): 321-347. Obtenido de: https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_13.pdf

Parrilla, A. De la colaboración a la construcción de redes. Bilbao: Universidad de Deusto. 2005.

Perelló, J. Dislalia. En J. Perelló, Trastornos del habla (283-348). Barcelona: Masson. 1990.

Romero, F. & Márquez, P. La competencia léxica en el currículum bimodal. Revista Didáctica, Innovación y Multimedia, (22), (2012): 1-10.

Medición de vocabulario pasivo en estudiantes de Tercer Año de Enseñanza Básica con Necesidades Educativas... pág. 131

Sánchez, X., Blanco, L. & Martínez, T. Relación entre vocabulario pasivo y activo para desarrollar el lenguaje oral de los niños del Plan Turquino. Revista Científica Equipo Federal del Trabajo, 107, (2014). Obtenido de: <http://newsmatic.com.ar/conectar/245/107/articulo/3823/Relacion-entre-vocabulario-pasivo-y-activo-para-desarrollar-el-lenguaje-oral-de-los-ninos-del-Plan-Turquino-Tamara-Martinez-Rosa-et-alii.html>

Sarto, M. & Venegas, M. Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Salamanca: Publicaciones del INICO Colección Investigación Salamanca. 2009.

Schönhaut, L., Maggiolo, M., Herrera, M. E., Acevedo, K. & García, M. Lenguaje e inteligencia de preescolares: Análisis de su relación y factores asociados. Revista chilena de pediatría, 79(6), (2008): 600-606.

Serón, J. & Aguilar, M. Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje. Madrid: Editorial EOS. 1992.

Suárez, A., Moreno, J. M. & Godoy, M. J. Vocabulario y comprensión lectora: Algo más que causa y efecto. Álabe, (1): (2010). Obtenido de: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/5/3>

UNESCO. Informe final de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Salamanca, España: UNESCO, 1994

UNESCO. Guidelines for inclusión: Ensuring access to education for all. Paris: UNESCO, 2005. Obtenido de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

Para Citar este Artículo:

Vásquez Burgos, Karina; Gajardo Morales, María Gabriela; Plaza Valdés, Amanda Macarena; Riquelme Matamala, Daniel Alejandro y Saldoval Soto, Dámariz Shalom. Medición de vocabulario pasivo en estudiantes de Tercer Año de Enseñanza Básica con Necesidades Educativas Especiales en comparación a estudiantes del mismo nivel. Rev. Incl. Vol. 5. Num. Especial, Abril-Junio (2018), ISSN 0719-4706, pp. 109-131.

221 B
WEB SCIENCES

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.