



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN
PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN NEUROPSICOLOGÍA CLÍNICA**

**“TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE Y
DISLEXIA. ANÁLISIS DE UN CASO E
INTERVENCIÓN”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :**

GABRIELA LETICIA SÁNCHEZ MARTÍNEZ

TUTOR ACADÉMICO:

DRA. MA. GUILLERMINA YÁÑEZ TÉLLEZ

REVISOR:

DR. RODRIGO ERICK ESCARTÍN PÉREZ

**DRA. MARTHA ELBA ALARCÓN ARMENDARIZ
PSIQ. CARLOS LÓPEZ ELIZALDE
NEUROL. VICENTE GUERRERO JUÁREZ**

MÉXICO, D.F. 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A mis padres, que siempre han estado para apoyarme, me han enseñado a ser quien soy y a dar lo mejor de mí en todo momento.

A mi tía Belém, quien aún en la distancia siempre ha estado presente en los momentos más importantes de mi vida.

A mis hermanos, por ser mis compañeros de vida, los que me han impulsado a lograr muchas cosas y me han ayudado a conseguirlas.

A mis Profesores, por ser más que aquellos que enseñan conocimientos, sino también aquellos que enseñan formas de vida.

A mis compañeros y amigos, por compartir tantos momentos de alegría, tensión y perseverancia, y estar presentes en esos recuerdos tan importantes de mi vida, no sólo dentro de la escuela.

A los Jaguares, por todos esos momentos mágicos que hemos compartido al tener triunfos y derrotas, al formar parte de esa gran familia deportiva que somos todos.

Y en general a todas aquellas personas que de un modo u otro han colaborado en que yo alcance mis metas y sueños. A todos ellos

¡Gracias!

ÍNDICE

Resumen	2
Introducción	4
Capítulo 1 Lenguaje	
1. Lenguaje	10
1.1 Adquisición del Lenguaje	11
1.2 Adquisición de la Lectoescritura	16
1.2.1 Conciencia Fonológica	17
1.2.2 Etapas de la Adquisición de la Lectoescritura	19
1.3 Neuroanatomía del lenguaje	22
1.3.1 Estudios en lesiones	25
1.3.2 Plasticidad Cerebral	26
1.4 Elementos tempranos de alarma en el desarrollo del lenguaje	26
Capítulo 2 Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)	
2. Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)	29
2.1 Definición	29
2.2 Historia	30
2.3 Retraso en el lenguaje	31
2.4 Déficits y alteraciones en los TEL	33
2.4.1 Déficits fonológicos	33
2.4.1.1 Errores fonéticos vs. fonológicos	33
2.4.2 Déficits morfosintácticas	34
2.4.3 Déficits pragmáticos	35
2.5 Clasificación y subtipos	35
2.6 Alteraciones cognoscitivas asociadas en los TEL	38

Capítulo 3 Dislexia

3. Dislexia	42
3.1 Definición	42
3.1.1 Errores típicos en la dislexia	43
3.1.2 Síntomas tempranos	46
3.2 Historia	47
3.3 Modelos Neurocognoscitivos y tipos de dislexia	49
3.3.1 Teorías sobre los déficits cognoscitivos en la dislexia	52
3.3.1.1 Teorías centradas en un déficit específico	53
3.3.1.2 Teorías centradas en un déficit general	54
3.4 Hallazgos con neuroanatómicos	56

Capítulo 4 TEL y Dislexia. Intervención y tratamiento.

4. TEL y dislexia. Intervención y Tratamiento	60
4.1 TEL y dislexia	60
4.1.1 Hipótesis de la Severidad	61
4.1.2 Trastornos independientes que comparten características	62
4.2 Intervención y tratamiento	65
4.3 Conclusiones	68

Capítulo 5 Caso clínico. Descripción y análisis.

5. Caso Clínico. Descripción y análisis	71
5.1 Presentación del caso clínico	73
5.1.1 Evaluación previa a la intervención	73
5.1.1.1 Pruebas aplicadas	74
5.1.2 Resultados de la evaluación diagnóstica	75
5.2. Planteamiento del problema y Objetivo	78
5.3 Programa de intervención	78
5.3.1 Características	79
5.3.1.1 Fase 1 Lectura y escritura global	80

5.3.1.2 Fase 2 Asociación fonema-grafema a partir del reconocimiento de sílabas	83
5.3.1.2.1 Vocales	83
5.3.1.2.2 Consonantes	84
5.3.1.3 Fase 3 Letras Individuales	88
5.4 Evaluación post intervención	88
5.4.1 Pruebas aplicadas	88
5.4.1.1 Resultados de la evaluación previa y posterior a la intervención	89
5.5 Discusión	104

Capítulo 6 Conclusiones.

6. Conclusiones	111
-----------------------	-----

Referencias	116
--------------------------	-----

Anexos

1. Programa de Intervención	124
2. Materiales y ejercicios	239

RESUMEN

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y la dislexia son trastornos conocidos desde hace varios años, han ido cambiando de nombre y las definiciones son cada vez más precisas. Se han planteado diferentes hipótesis con respecto a la posible relación entre ellos debido a que en ambos trastornos se puede encontrar afectado el desarrollo del procesamiento fonológico y éste parece ser la base de los mismos. Se han empleado diferentes tipos de programas de intervención para el tratamiento de ambos trastornos y la mayoría parecen converger en basarse en el desarrollo de la conciencia fonológica con buenos resultados. El objetivo del presente trabajo consistió en el análisis del caso de un paciente con TEL y dislexia, así como la elaboración de un programa de intervención basado en la conciencia fonológica (comenzando con lectura y escritura global), para el aprendizaje de la lectoescritura, aplicado al mismo. Se presentan los resultados previos y posteriores a la intervención siendo estos últimos muy alentadores, dado que muestra una mejoría importante. La importancia de un diagnóstico oportuno y el planteamiento de un programa de intervención basado en el desarrollo de la conciencia fonológica; punto en común de ambos trastornos, favoreció la adquisición de la lectoescritura, afectando de manera positiva otras áreas como la escolar, familiar y personal. Aún queda trabajo por hacer, sin embargo, las bases para el trabajo posterior han quedado asentadas.

Palabras clave: trastorno del lenguaje, dislexia, conciencia fonológica.

SUMMARY

Specific Language Impairment (SLI) and Dyslexia are well known since several years ago, their names and definitions have become more precise nowadays. Different hypotheses about a possible relationship between both of them have been exposed because in both, the development of phonological processes is can be affected and it can be the base of them. Different types of intervention programs have been used in both disorders and most of them are based in the development of phonological awareness with good results. The objective of the present work is to analyse the case of a patient with SLI and dyslexia, and the design of an intervention program based in phonological awareness (beginning with global reading and writing), for the acquisition of reading and writing abilities. The current work presents the results before and after the intervention program, not to mention the results after the intervention are encouraging. The importance of an appropriate diagnostic and the design of an intervention program based in the development of phonological awareness supported the acquisition of the reading and writing skills, affecting positively in other areas like academic, familiar and personal too. There is still much more to do but the bases are established here for future work.

Key Words: language impairment, dyslexia, phonological awareness.

TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE Y DISLEXIA. ANÁLISIS DE UN CASO E INTERVENCIÓN



INTRODUCCIÓN

Luis es un niño de 7 años, se encuentra recursando el 1er grado de su educación primaria. No habla bien, sustituye fonemas o los omite. Su lenguaje oral es comparable con el de un niño de menor edad.

Pese a que cursa por segunda ocasión el primer grado, aún no ha sido capaz de aprender a leer ni a escribir. No reconoce las letras ni es capaz de denominarlas.

Los maestros dudan de que llegue a aprender a leer y escribir por lo que ya no le prestan atención, lo ignoran. Esto ha generado que el niño ya no quiera ir a la escuela y haya perdido todo interés en aprender a leer y escribir. No cree ser capaz de lograrlo algún día.

En la sociedad actual, para comunicarnos con los que nos rodean necesitamos conocer la lengua de la sociedad en que vivimos. Unos cuantos fonemas se combinan para formar innumerables palabras, las cuales a su vez, se enlazan para formar oraciones y de esta forma transmitir una idea.

Del mismo modo, en sentido inverso, la persona debe aprender a decodificar los diferentes sonidos para así comprender el mensaje que se le esta transmitiendo. Es así como la expresión oral se convierte en la forma de transmitir a los demás nuestras ideas, emociones y necesidades. Cuando esta capacidad se encuentra alterada, se dificulta la comunicación con los otros y se vuelve necesario el uso de otras formas de comunicación alternativas como la mímica y el lenguaje de señas.

Sin embargo, cuando se presenta un problema en la adquisición del lenguaje, el cual no involucra la presencia de daño en estructuras anatómicas relacionadas con la articulación del lenguaje oral, ni en las encargadas de la recepción de estímulos auditivos, nos encontramos frente a otro tipo de alteración en la que el problema principal radica en el procesamiento de los diferentes sonidos, tanto al momento de ser emitidos como al ser recibidos.

Por otra parte, los grandes avances de la sociedad en que vivimos nos ponen en contacto de manera cotidiana con el lenguaje escrito, el cual se convierte cada día más en una

necesidad para estar comunicado con otras personas. Desde que ingresamos a la escuela (preescolar o primaria), se nos presentan las letras. Una serie de símbolos que representan sonidos y al juntarse forman sílabas; posteriormente al juntar esas sílabas formaremos palabras y luego con ellas podremos formar oraciones.

Los pequeños comienzan a conocer otra forma de comunicación más allá del lenguaje hablado, donde por medio de esos códigos se pueden transmitir ideas; ideas que prevalecen para ser leídas unas y otra vez, por unos y otros, sin perder nunca la forma original, conservando su integridad en todo sentido; contrario a lo que sucede con el lenguaje oral, el cual al ser retransmitido no puede evitar ser víctima de la interpretación del interlocutor.

La lectura es definida como la habilidad para extraer información visual de la página y comprender el significado del texto; es un proceso complejo que va desde la percepción de los rasgos de las letras de un texto hasta la obtención final del significado y sentido del mismo (la comprensión); “es una habilidad mediante la cual un set arbitrario de símbolos se usa para transmitir información de una mente a otra” (Lovett & Barron, 2003). Los teóricos del procesamiento de la información postulan diferentes modelos compuestos por una serie de subprocesos o niveles de análisis: el procesamiento fonológico, el procesamiento semántico y el procesamiento sintáctico (Yáñez-Téllez, 2000).

La lectura exige una serie de habilidades de tipo cognoscitivo como son: atención, memoria, lenguaje y abstracción, además del desarrollo de algunos prerrequisitos cognoscitivos como son: la atención, el procesamiento fonológico, la denominación serial rápida, la automaticidad motora, la percepción del habla y la memoria de corto plazo (MCP) (Rosselli, Matute, Ardila, 2006). Si se presenta alguna alteración en cualquiera de ellos, el desempeño en la lectura se verá afectado. Por ello, es importante llegar a un buen diagnóstico determinando qué proceso o procesos se encuentran afectados para así poder proponer y poner en marcha un buen programa de intervención de manera oportuna.

En el caso mencionado al inicio de esta introducción, pudiéramos pensar que se trata de un niño consentido que no habla bien porque está mimado por la familia, pero: ¿qué

pasa cuando notamos que en ocasiones que cambia los fonemas, sin ser constante y no sólo eso, sino que es capaz de articular todos lo fonemas adecuadamente?, ¿qué sucede cuando se observa en él una verdadera imposibilidad para realizar el análisis y síntesis fonológica?, ¿podemos culpar al medio de los problemas en el lenguaje hablado? Esto, ¿tendrá algo que ver con qué no haya aprendido a leer y no conozca aún las letras?

Para comprender las dificultades que presenta el pequeño, es necesario hacer una revisión de las implicaciones de los trastornos específicos del lenguaje (TEL), los subtipos y sus características más importantes; así como de las alteraciones descritas para los trastornos en la adquisición de la lectoescritura (dislexia del desarrollo). En ambos trastornos, se ha visto implicada la falla en el desarrollo del procesamiento fonológico, es por ello que se han empleado para el tratamiento de los dos, estrategias para el desarrollo de la conciencia fonológica como parte de los programas de intervención, sin embargo, pese a que en la actualidad se encuentra en discusión la posible relación entre ambos trastornos, de forma general se han estudiado de forma independiente.

Se presenta el caso de un niño que tiene los dos trastornos de forma comórbida; por un lado, se observan los problemas en el lenguaje oral: problemas de omisión y sustitución de fonemas durante el habla; mientras que por otro lado, existen problemas propiamente de la adquisición de la lectoescritura, la cual se encuentra ausente.

El objetivo de este trabajo consistió en el análisis del caso de un paciente con TEL y dislexia y la elaboración de un programa de intervención basado en la conciencia fonológica (comenzando con el empleo de estrategias de lectura y escritura global), para el aprendizaje de la lectoescritura.

El presente trabajo está compuesto por 4 capítulos teóricos y un quinto que abarca lo correspondiente al caso clínico. Los capítulos se encuentran distribuidos de la siguiente manera:

En el capítulo 1 se explica el lenguaje en general, cómo se adquiere el lenguaje oral, la lectoescritura y sus etapas, qué es la conciencia fonológica, la neuroanatomía del

lenguaje, estudios en pacientes lesionados y los elementos tempranos de alarma en el desarrollo del lenguaje.

En el capítulo 2, se describe el trastorno específico del lenguaje, la historia del término, su definición, la diferencia con el retraso en el lenguaje, las teorías acerca de los déficits presentes en el mismo, la clasificación y los diferentes subtipos.

En el capítulo 3, se realiza una revisión de la dislexia del desarrollo: historia, definición, modelos utilizados para explicarla, teorías a partir de esos modelos, hallazgos neuroanatómicos y algunos de los síntomas identificables en etapas escolares.

En el capítulo 4, se revisan diferentes posturas acerca de las posibles relaciones existentes entre ambos trastornos y las bases teóricas de los programas de intervención empleados en cada caso.

En el capítulo 5, se procede al análisis del caso clínico completo, con base en 5 puntos:

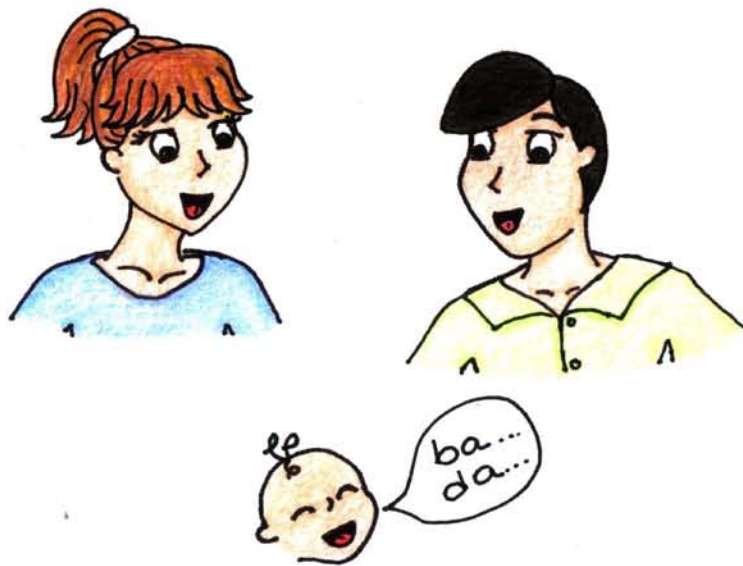
1. Descripción del caso clínico, evaluación previa a la intervención.
2. Se plantea el problema y se presenta el objetivo.
3. Diseño del programa de intervención para el caso, descripción de bases teóricas y desglose por fases.
4. Análisis de los resultados de la evaluación posterior a la intervención.
5. Discusión.

En el capítulo 6 se presentan las conclusiones generales del trabajo.

Finalmente se presentan las referencias de todo el trabajo seguidas de los anexos en los que aparecen los cuadros descriptivos del programa de intervención junto con el material empleado en él.

CAPÍTULO 1

LENGUAJE



CAPÍTULO 1

LENGUAJE

El lenguaje es el resultado de la actividad nerviosa compleja que permite la comunicación interindividual de estados psíquicos, a través de la materialización de signos multimodales, que simbolizan tales estados de acuerdo con una convención propia de cada comunidad lingüística. “El lenguaje es un sistema de signos simbólicos que nos sirve para comunicarnos con sonidos y/o gestos... es creativo, impredecible y posee propiedades específicas que lo hacen diferente de todos los códigos de comunicación conocidos en animales no humanos.... La conducta lingüística está gobernada por una serie de convenciones que deben ser compartidas por los oyentes y los hablantes de una lengua determinada. Estas convenciones regulan la manera como organizamos las unidades sin significado del lenguaje, para construir unidades con significados” (Peña, 2008, p. 117). Sin embargo, la actividad lingüística no la podemos reducir únicamente a la conducta observable y al conjunto de respuestas mediadoras; sino que también implica una serie de operaciones internas en las que interceden procesos de memoria y razonamiento (López-Higes, 2003).

La adquisición del lenguaje es un proceso que comienza desde el nacimiento y continúa a lo largo de toda la vida. Se considera que es un sistema de comunicación arbitrario, convencional y complejo que se puede dividir en 2 modalidades: el lenguaje oral y el escrito. El primero hace referencia a la forma hablada del lenguaje, al uso y manipulación de diferentes sonidos para formar palabras y oraciones; la segunda corresponde a aquel lenguaje que se realiza a través de signos gráficos (grafemas), los cuales, en los lenguaje alfabéticos, corresponden con determinados sonidos del lenguaje (fonemas) (Cárdenas-Gajardo, Espinoza-Peña, González-Varas, Hermosilla-Ríos, & Tapia-Saavedra, 2004; Peña, 2008).

El lenguaje oral es una actividad propiamente lingüística primaria y se adquiere sin necesidad de una educación formal; mientras que el lenguaje escrito requiere de una enseñanza formal y sistemática (Cárdenas-Gajardo, *et al.*, 2004).

Cada lenguaje tiene un número limitado de elementos sonoros individuales llamados fonemas, los cuales son las unidades más pequeñas de sonido con significado en una lengua (Rains, 2002). La conducta lingüística supone la utilización de señales sonoras articuladas, las cuales se generan y se transmiten a través de la cultura. Mediante procesos de selección y secuenciación, un número pequeño de fonemas permiten construir numerosas palabras, las cuales se combinan de forma infinita en el discurso.

El lenguaje se estructura en relación a la forma en que se pueden combinar los fonemas (morfología) y a la manera en como se combinan las palabras en frases y oraciones (sintaxis o gramática) (Rains, 2002). Los niños adquieren su primera lengua (lengua materna) de forma implícita, debido a que están dotados de una capacidad innata para descubrir las reglas subyacentes al sistema lingüístico del entorno.

De acuerdo con Narbona (en prensa), “para el desarrollo verbal son necesarios unos requisitos instrumentales (audición, motricidad fono-articulatoria) y cognitivos (inteligencia simbólica, capacidades intersubjetivas)” (p.1). Los componentes formales del lenguaje serían la fonología, el léxico y la sintaxis, que corresponden con la estructura de la lengua que se trasmite mediante la comunicación; mientras que los componentes funcionales serían la semántica (que se relaciona con los significados) y la pragmática (que hace referencia al contexto en el que se emplea, junto con la parte social del mensaje).

1.1 Adquisición del Lenguaje

A pesar de las diferencias individuales y culturales, existen regularidades universales en la adquisición del lenguaje; los niños pasan por una progresión ordenada de etapas, como el balbuceo, el habla monosilábica, el habla con bisílabos hasta llegar al habla compleja. El establecimiento promedio para cada etapa es el mismo para un amplio rango de culturas (Rains, 2002).

A partir del segundo semestre de vida, el niño comienza a ser capaz de compartir su atención con la de otro ser humano preferentemente a través de la mirada; al final del primer año utilizará gestos declarativos, como señalar un objeto mediante el dedo índice tratando de compartir su interés con otra persona acerca de dicho objeto.

De acuerdo con López-Higes (2003), las primeras producciones lingüísticas de los niños consisten en emisiones de una sola palabra (holofrase), que posee una naturaleza predictiva al ser interpretada en función del contexto en que se produce y cumple con las funciones semánticas características de las oraciones. El juego del primer año se enriquece con esquemas de juego funcional o simbólico con objetos reales. A partir de los 18 meses, el niño incorpora pautas de ficción, lo cual supone dejar en suspenso las propiedades del objeto real para atribuirle otro uso. A esta edad, las holofrasas pasan a combinaciones de 2 palabras. Las emisiones de palabras se ajustan a un análisis gramatical semejante al que establecen las gramáticas de casos, puesto que son del tipo: agente-objeto, agente-acción, objeto-localización, etc. Dichas expresiones son de naturaleza sistemática y responden a reglas de uso de elementos léxicos de contenido (nombres, verbos, adjetivos) de forma similar al lenguaje telegráfico (sin preposiciones, conjunciones, etc.). Con la aparición de las combinaciones de 2 palabras se da un crecimiento importante en la gramática infantil, el cual comienza a hacerse evidente en la producción de emisiones que van desde 3 a 8 palabras. A partir de este momento, el lenguaje del niño se incrementa de forma importante hasta alrededor de los 4 años (López-Higes, 2003). Algunos errores son los que harán evidente para el adulto que el niño aún desconoce algunas reglas propias del lenguaje (p.e. en los tiempos verbales).

Frente a la aparente regularidad del proceso de adquisición del lenguaje, el habla infantil muestra grandes diferencias individuales que se pueden observar desde la etapa del balbuceo. Los niños utilizan diferentes estrategias para aprender el lenguaje y el estilo de aprendizaje se relaciona con 3 variables: la personalidad, el ambiente social y el estilo lingüístico de los padres. La secuencia de adquisición depende en gran medida, del lenguaje que se adquiere. En el español, el orden es secundario, ya que las relaciones entre los elementos se definen por la concordancia gramatical.

Si un niño no es expuesto al lenguaje durante un periodo extenso entre los 2 años y la pubertad, no aprenderá el lenguaje de manera normal. Se ha observado que existe una preparación del cerebro, sobre todo del hemisferio izquierdo para la articulación del lenguaje oral y el lenguaje a señas.

Los recién nacidos son capaces de distinguir fonemas en todas las lenguas, pero dicha capacidad va declinando para aquellos fonemas no presentes en el lenguaje ambiental. Asimismo, se ha observado la presencia de asimetrías hemisféricas cerebrales desde las 31 semanas de gestación, en el planum temporal, el cual es de mayor tamaño en el hemisferio izquierdo; además, de que el ángulo de la cisura de Silvio es menos pronunciado en el hemisferio izquierdo, lo que hace que el lóbulo parietal de ese hemisferio sea de mayor tamaño (Rains, 2002).

Las propiedades formales del lenguaje se desarrollan con base en las siguientes etapas de acuerdo con Narbona (en prensa):

- 1) Gorgceo y balbuceo primario indiferenciado – Primer semestre.
- 2) Balbuceo² imitativo o canónico – Segundo semestre. Necesita de la retroalimentación auditiva para ir adaptando las propias emisiones a los diferenciadores fonéticos del entorno fonológico.
- 3) Primeras palabras y holofrase – Segundo año. Ya ha despuntado la capacidad representativa.
- 4) Expansión morfosintáctica elemental – Tercer año. Nombre-adjetivo, verbo-objeto, vocativo-nombre, vocativo-verbo. Empleo de pronombres personales, posesivos y adverbios; el vocabulario se amplía considerablemente hasta incorporar entre 600 y 1000 palabras.
- 5) Expansión morfosintáctica compleja – Cuarto al sexto año. Se completa la adquisición de todos los componentes gramaticales del lenguaje y continúa enriqueciéndose el léxico de forma rápida; también se van extinguiendo las incorrecciones articulatorias observadas en los años anteriores para alcanzar una forma expresiva madura.

Por su parte, Papalia, Feldman y Gross (2002), proponen un esquema de desarrollo tomando el periodo de tiempo entre el nacimiento y los 3 años, el cual se resume en la Tabla 1.

² Como balbuceo se entiende la repetición de secuencias de consonantes y vocales como p.e. ‘ma-ma-ma’

Tabla 1. Desarrollo del lenguaje del nacimiento a los 3 años

Edad en meses	Desarrollo
Nacimiento	Puede percibir el habla, llora, da algunas respuestas a los sonidos.
1 ½ a 3	Arrullos y risas.
3	Juega con sonidos del habla.
5 a 6	Produce sonidos consonantes, tratando de imitar lo que oye.
6 a 10	Balbucea en series de consonantes vocales.
9	Utiliza gestos para comunicarse y juega con éstos.
9 a 10	Comienza a comprender palabras (generalmente su nombre y “no”) e imita sonidos.
9 a 12	Utiliza gestos sociales
10 a 12	Ya no puede discriminar sonidos que no sean del propio idioma.
10 a 14	Dice su primera palabra (por lo general una etiqueta para algo).
10 a 18	Dice palabras aisladas.
13	Comprende la función simbólica de los nombres y utiliza gestos más elaborados.
14	Utiliza gestos simbólicos.
16 a 24	Aumenta su vocabulario de aprox. 50 a 400 palabras; emplea verbos y adjetivos.
20	Utiliza menos gestos; nombra más cosas.
20 a 22	Surge la comprensión.
24	Emplea muchas frases de dos palabras; ya no balbucea.
30	Combina tres o más palabras; comprende muy bien; comete errores gramaticales.
36	Dice hasta 1000 palabras (80% inteligibles); comete algunos errores de sintaxis.

Extraído de Papalia *et al.*, 2002.

Portellano (2008), a su vez, describe el desarrollo del lenguaje hasta los 12 años de edad (ver Tabla 2) y distingue entre 2 estadios en el desarrollo del lenguaje: 1) El Prelingüístico, que abarca desde el nacimiento hasta el primer año de edad, a su vez se divide en 2 fases, la de comunicación no verbal y la del balbuceo; y 2) El Lingüístico, que comienza al término del anterior y se divide en 2 fases: la holofrástica, en la cual el niño utiliza una sola palabra para referirse a hechos u objetos distintos, aunque relacionados entre sí; y la locutoria, en la cual emplea de forma diferencial los elementos de la frase, dando comienzo a la significación; su vocabulario pasa de 100 palabras a los 20 meses, a más de 1000 a los 3 años; a los 30 meses puede comprender

numerosas órdenes y puede preguntar el nombre de las cosas, mantiene un estilo telegráfico, pero construye frases de más de dos palabras. El lenguaje es inteligible para el adulto.

Tabla 2. Principales hitos en la adquisición del lenguaje infantil

EDAD	HITOS ALCANZADOS
<i>0-12 meses</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Al mes presta atención a sonidos. - A los 2 meses reacciona a la voz y a la cara. - Susurros y llanto a los 2 meses, cuyo significado puede ser interpretado por la madre. - Emite sonidos vocálicos a los 3 meses. - Emite respuestas de orientación ante estímulos verbales a los 4 meses. - Balbuceo y ecolalia a partir de los 3 meses. - Emisión de sonidos consonánticos a los 4-6 meses. - A los 9 meses comprende algunas palabras dentro de un contexto específico y muestra intención comunicativa mediante gestos no verbales. - Emisión de las primeras palabras a partir del primer año. - Al finalizar el primer año comprende 5-10 palabras.
<i>12-24 meses</i>	<ul style="list-style-type: none"> - A los 12 meses utiliza algunas palabras comprensibles fuera de contexto. - A los 15 meses aparecen los verbos. - Lenguaje holofrástico: frases de una sola palabra a partir de los 12 meses. - Progresivo aumento del léxico denominativo y coloquial. - Inicia el desarrollo de la conciencia fonológica. - A los 15 meses utiliza adjetivos y pronombres. - Dispone de un vocabulario de unas 100 palabras a los 20 meses. - A los 20 meses emplea lenguaje ‘telegráfico’ utilizando 2-3 palabras, generalmente nombres. - Comprende palabras que se refieren a objetos ausentes. - A los 2 años dispone de un vocabulario de 250-300 palabras.
<i>2 a 3 años</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Emplea frases de 2-3 palabras. - Desarrollo del sintagma nominal y del sintagma verbal. - A los 30 meses enuncia frases utilizando dos o tres adjetivos. - A los 30-36 meses emplea adverbios y ejecuta órdenes de 2 acciones. - A partir de los 30 meses empieza a utilizar artículos y pronombres personales. - Entre 2 años y medio y 3 utiliza el lenguaje para pedir información. - Utiliza el singular y el plural a los 36 meses. - A los 3 años pregunta: ‘¿Qué es?’ y es capaz de señalar acciones en una lámina. - Aprendizaje de juegos verbales y pequeñas canciones a los 36 meses.
<i>3 años</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Dispone de un vocabulario de 900-1000 palabras. - Utiliza tercera persona. - Experimenta un amplio desarrollo fonológico: emite sonidos y sílabas complejas, utiliza diferentes tiempos verbales, empieza a emplear adecuadamente los conceptos de cuantificación. - Utiliza adverbios y preposiciones de forma creciente. - Realiza frases de 6-8 elementos. - Utiliza frases subordinadas. - Utiliza el pasado en los tiempos verbales.

4 años	<ul style="list-style-type: none"> - Inicio de la utilización de las reglas gramaticales en frases simples. - Dispone de un vocabulario de 1500-2000 palabras. - Define objetos familiares por su uso. - Expresa bien sus necesidades. - Inicia la expresión de frases complejas.
5 a 6 años	<ul style="list-style-type: none"> - Su vocabulario oscila entre 2500-3000 palabras a los 5 años. - Consigue la articulación sistematizada de todos los sonidos del lenguaje. - El lenguaje se hace inteligible en su totalidad. - Dispone de un vocabulario de 4000 palabras a los 6 años.
7 a 12 años	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la conciencia metalingüística. - Comprensión de la voz pasiva. - Comprensión de frases inusuales. - Enriquecimiento del léxico. - Aumento de la complejidad sintáctica.

Extraída de Portellano, 2008.

Se ha propuesto que el lenguaje se desarrolla en 4 niveles: el fonológico, el morfosintáctico, el semántico y el pragmático. A cada uno de ellos le corresponde una habilidad metalingüística específica, pudiéndose distinguir habilidades metasemánticas, metasintácticas, metapragmáticas y metafonológicas. Dichas habilidades son las que permiten al niño tomar conciencia de las distintas estructuras que componen el lenguaje otorgándole la posibilidad de manipularlo y utilizarlo con distintos fines comunicativos; además de ser fundamentales en el aprendizaje de la lectoescritura (Cárdenas-Gajardo, *et al.*, 2004).

1.2 Adquisición de la Lectoescritura

Para la adquisición de la lectoescritura es necesario haber desarrollado con anterioridad habilidades que le permitirán al niño tener acceso al lenguaje escrito. La decodificación fonológica es el centro del aprendizaje de la lectoescritura, requiere cierto conocimiento de la estructura fonológica del lenguaje oral (conciencia fonológica), aprender la asociación entre las letras y su correspondencia lingüística (conversión grafema-fonema) y el combinar los segmentos fonológicos para obtener la pronunciación de las palabras.

Para que la decodificación fonológica sea exitosa, el niño necesita encontrar las unidades que la forman en el sistema de símbolos y la fonología de su lenguaje (Ziegler & Goswami, 2005).

1.2.1. Conciencia Fonológica

La metafonología o conciencia fonológica, se entiende como la capacidad que tienen los hablantes de reconocer, identificar y manipular las estructuras y unidades fonológicas mínimas que conforman las palabras (fonemas, rima y sílabas) de su lengua, se adquiere de forma paulatina y permite predecir la adquisición de la lectoescritura (Cárdenas-Gajardo, *et al.* 2004; Jiménez-González & Ortiz-González, 1998; Ziegler & Goswami, 2005).

Existen al menos dos posturas relacionadas con los niveles de conciencia fonológica:

- a) La primera sugiere que los niveles se establecen de acuerdo a la dificultad de la tarea, la cual puede variar dependiendo de las demandas lingüísticas, analíticas y de memoria. Esta postura hace referencia a dos componentes de la conciencia fonológica: la sensibilidad a las similaridades fonológicas (sensibilidad a la *rima*³ y al *onset*⁴; contar, aislar o detectar la posición de fonemas) y la conciencia segmental (omitir o invertir fonemas).
- b) La segunda, se refiere a la conciencia de diferentes unidades lingüísticas, por lo que los niveles se dan en función de las mismas. No se ha establecido aún un consenso sobre cuales debieran ser dichas unidades. Podemos retomar el modelo jerárquico de Treiman (1991; cit. en Cárdenas-Gajardo, 2004; Jiménez-González & Ortiz-González, 1998; Ziegler & Goswami, 2005), que consta de tres niveles⁵:

1. Conciencia silábica. Se refiere a la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra. Las sílabas son unidades que se perciben directamente y que se pueden producir de forma aislada sin problemas.

³ Rima: Se refiere a la parte final de la palabra.

⁴ *Onset*: Se refiere a la parte inicial de la palabra.

⁵ En un modelo anterior, Goswami & Bryant (1990), colocaban en un primer estadio la identificación de las palabras como unidades del habla siguiendo el mismo principio, basado en que el desarrollo va de la conciencia de grandes unidades a la posterior conciencia de unidades más pequeñas.

2. Conciencia Intrasilábica. Es la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de *onset* y rima.
3. Conciencia fonémica. Es la habilidad que implica la comprensión de que las palabras habladas están constituidas por fonemas (debido al fenómeno de coarticulación durante el habla y las características acústicas propias de cada uno, se dificulta la toma de conciencia de las mismas –sobretudo de los consonánticos-).

Foy y Mann (2001), también consideran que la conciencia de la rima y la de los fonemas son habilidades independientes; para ellos, la rima se relaciona con la percepción del habla y la memoria a corto plazo (MCP), mientras que la conciencia fonémica se relaciona con la lectura y el conocimiento de las letras.

El desarrollo de la conciencia fonológica en el preescolar se puede dividir en la adquisición de una temprana sensibilidad implícita a sonidos similares y una posterior conciencia explícita para los fonemas; está última se construye a partir de los fundamentos tempranos de la conciencia de segmentos grandes y depende adicionalmente del desarrollo de las habilidades articulatorias en el niño (Carroll, Snowling & Hulme, 2003).

Se ha observado que los niños con TEL expresivo muestran un déficit en el desempeño en las pruebas que evalúan la conciencia fonológica, debido a lo cual pueden tener problemas en la adquisición de la lectoescritura, ya que a medida que se desarrolla la conciencia fonológica, el conocimiento del lenguaje escrito se simplifica (Cárdenas-Gajardo, *et al.* 2004). Asimismo, se ha observado que los niños con dislexia presentan problemas en la decodificación. Diversos estudios han revelado que la diferencia fundamental entre los buenos y malos lectores se refiere a las habilidades de decodificación (Jiménez-González & Ortiz-González, 1998).

1.2.2 Etapas de la Adquisición de la Lectoescritura

Se han descrito varias etapas en la adquisición de la lectoescritura. Frith (1985), propuso un modelo con cuatro etapas, que hacen referencia a todos los niveles, del básico al más elaborado:

- 1) En niño desarrolla sus capacidades logográficas. Es capaz de reconocer las palabras como un todo.
- 2) Se adquieren las capacidades alfabéticas. El niño aprende a identificar cada fonema con una letra o grafema. Se desarrollan habilidades de decodificación fonológica.
- 3) Se adquieren las habilidades ortográficas. Se identifican conjuntos de letras de un nivel superior que teóricamente corresponden con un morfema. Se desarrollan estrategias de reconocimiento directo a partir de la representación ortográfica de la palabra.
- 4) La capacidad de leer el lenguaje escrito se independiza completamente del lenguaje oral (esta etapa es la más difícil de alcanzar).

Siguiendo el modelo de Frith (1985), Jiménez-González y Ortiz-González (1998), mencionan que existen dos hipótesis acerca de cómo los niños reconocen las primeras palabras escritas:

- a. Como logogramas, gracias a que aprenden algunas ‘reglas de asociación’ entre la forma escrita y oral de la palabra. Los niños emplean una estrategia visual de lectura sirviéndose de las características globales de las palabras (p.e. longitud) además de características analíticas (p.e. letras salientes, posición de las letras); por lo tanto, la estrategia logográfica sería una estrategia de aprendizaje simple de pares asociados, el cual sólo sirve para palabras conocidas, pudiendo presentar fallas cuando se modifica algún rasgo de las grafías.
- b. El niño sólo usa una parte de la palabra para reconocerla, dicha parte actúa como clave en el reconocimiento.

Múltiples investigadores han observado que algunos niños desarrollan habilidades fonológicas desde edades tempranas, por lo que han propuesto que esta etapa no es indispensable para la adquisición de la lectoescritura. Asimismo, también se ha mencionado que todos los niños pasan por esta etapa, pero que la duración de la misma dependerá del desarrollo de las habilidades fonológicas.

Las siguientes etapas, la alfabética y la ortográfica, se relacionan con el modelo de la doble ruta propuesto por Coltheart, Patterson y Marshall (1980), el cual describe la existencia de 2 rutas por medio de las cuales el lector puede acceder al significado de las palabras: la ruta visual u ortográfica y la ruta fonológica o indirecta. La primera hace referencia a realizar la comparación entre la forma ortográfica de la palabra escrita con las representaciones de la misma previamente almacenadas en el lexicón visual; es decir, durante la etapa alfabética se desarrollaría la ruta fonológica y, en la etapa ortográfica se desarrollaría la ruta visual u ortográfica; siguiendo a Frith (1985), al ser consolidada la etapa ortográfica, ésta no sustituye a la fonológica, sino que permiten al niño leer por ambas rutas. En las etapas iniciales de la adquisición de la lectoescritura, se acentúa la importancia de la ruta fonológica, debido a que contribuye a crear representaciones ortográficas en el léxico interno que permitirán posteriormente el acceso directo a las mismas (Jiménez-González & Ortiz-González, 1998).

Por su parte, Cárdenas-Gajardo, *et al.* (2004), distinguen tres niveles en el desarrollo de la lectoescritura, que hace referencia a los niveles más básicos:

- 1) *Primer Nivel*. Los niños desarrollan criterios para distinguir entre dibujo y escritura, gracias a ello logran reconocer dos principales características distintivas entre ambos. La escritura, a diferencia del dibujo, está constituida por formas arbitrarias que se ordenan de forma lineal. Por otro lado, el niño advierte que la escritura debe tener condiciones que la faculten para ser 'capaz de decir algo'. Un problema cuantitativo es saber cuántas letras son las mínimas necesarias para decir algo (el principio de la cantidad mínima), concluyendo que tres letras ordenadas linealmente son las mínimas necesarias; del mismo modo, el niño se da cuenta de que las letras son diferentes. Aún no son capaces de explicar las variaciones en el significado.

- 2) *Segundo Nivel*. Los niños buscan diferencias objetivas que les permitan realizar interpretaciones distintas, basándose en las características cuantitativas y cualitativas del lenguaje escrito. Las variaciones en el significado se explican por mayores cambios en la representación de la palabra. La longitud de la palabra es de tres letras mínimo, alcanzando un máximo de 6 a 7, lo cual parece deberse a las características físicas de lo representado de forma escrita; es decir, si el objeto es grande, la palabra debe necesitar más letras. Las modificaciones en el significado parecen estar determinadas también por los cambios en el tipo de letras usadas por el niño. Estas variaciones pueden ser de tres tipos: utilizar todas las letras diferentes en una palabra, cambiar sólo una o dos letras o cambiar el orden de las mismas letras. Dichas características preceden el conocimiento de la relación entre el sonido de la palabra y la palabra escrita.

- 3) *Tercer Nivel*. Se refiere a la fonetización de la escritura y se manifiesta por medio de tres hipótesis elaboradas por los niños:
 - a. *Hipótesis Silábica*. Los niños tratan de controlar la cantidad de letras necesarias para escribir alguna palabra, asignando a cada sílaba una letra cualquiera. Comienzan a comprender que la representación de una palabra depende de la pauta sonora de ésta.
 - b. *Hipótesis Silábica-Alfabética*. Es una etapa de transición, en la que algunas letras continúan representando sílabas, mientras que otras ocupan el lugar de unidades sonoras menores (fonemas).
 - c. *Hipótesis Alfabética*. Los niños han comprendido que un sonido implica una letra, es decir, que diferentes sonidos suponen letras distintas (principio fundamental de la escritura alfabética).

Por su parte Ziegler y Goswami (2005), consideran que existen tres problemas a los que se enfrentan los lectores principiantes:

- 1) Disponibilidad. No todas las unidades fonológicas son concientes (explícitas) o accesibles antes de adquisición de la lectura.

- 2) Consistencia. Algunas unidades ortográficas tienen múltiples pronunciaciones y algunas unidades fonológicas tienen múltiples formas de ser escritas.
- 3) Granularidad. Existen más unidades ortográficas que aprender cuando el acceso al sistema fonológico se basa en unidades grandes en oposición a unidades pequeñas.

1.3 Neuroanatomía del lenguaje

Las estructuras neuroanatómicas involucradas en la comprensión y producción del lenguaje pertenecen a una vasta red de conexiones córtico-corticales que comunican recíprocamente áreas de asociación de la región temporoparietal con la corteza prefrontal. Esta red se asocia con funciones como la atención, el lenguaje, la imitación y especialmente con la memoria de trabajo (Peña, 2008).

Las estructuras fundamentales para la integración del lenguaje se ubican de manera general en el hemisferio izquierdo, a lo largo de la zona perisilviana y se extienden en sentido rostral hasta el opérculo rolándico y el pie de la tercera circunvolución frontal. Dichas estructuras poseen una especial jerarquía en el procesamiento fonológico, morfosintáctico y lexical del lenguaje. Las estructuras homólogas del hemisferio derecho, junto con las áreas prefrontales de ambos hemisferios, se han asociado con la pragmática, la prosodia, la adecuación contextual, la atención y, en general, con lo que se ha denominado las cualidades socio-emocionales del lenguaje (Narbona, en prensa).

La cara superior de la primera circunvolución temporal izquierda, por detrás del área auditiva primaria, junto con la región posteroinferior del lóbulo parietal (circunvolución supramarginal y el pliegue curvo), constituyen el área de Wernicke, la cual corresponde a una encrucijada de la corteza asociativa, esencial para el reconocimiento de las palabras como significantes sonoros y para el acceso a las reglas sintácticas. Aquí, se confrontan e intercambian los significantes (formas sonoras de la palabra y de las marcas gramaticales) con los significados (acceso al léxico). En el pie de la tercera circunvolución frontal, adyacente al opérculo rolándico, se sitúa el área de Broca, que es la encargada de la actividad expresiva verbal (formulación cognitiva y programación motora de los enunciados). Desde la corteza motora parten las vías córtico-tronco

encefálicas hacia los núcleos de los nervios craneales que gobiernan la motricidad del diafragma, la laringe, la cavidad bucofaríngea y la lengua. Entre el área de Wernicke y la de Broca encontramos “un fascículo de asociación directo (excitador) y una vía indirecta (inhibidora); ésta última actúa a través del tálamo, el neocórtex y el área prefrontal; ello permite por una parte, la repetición de mensajes percibidos y, por otra, el autocontrol de la producción verbal” (Narbona y Fernández, 2001).

Portellano (2008) resume en la siguiente tabla las diferentes estructuras encefálicas que participan en el lenguaje junto a su función dentro del mismo (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Estructuras encefálicas implicadas en el lenguaje

Estructura	Función
Área Prefrontal	– Inicio de la motivación para el lenguaje.
Área de Broca	– Programación motora del habla. – Programación motora de la escritura.
Área Motora Primaria	– Inicio de los movimientos bucofonatorios para pronunciar las palabras. – Inicio de los movimientos manuales para la escritura.
Circunvolución de Heschl	– Registra las propiedades físicas de los sonidos del habla.
Área de Wernicke	– Comprensión fonológica y semántica del lenguaje.
Circunvolución Supramarginal	– Integración multimodal de la información sensorial, permitiendo la comprensión del lenguaje lectoescrito.
Circunvolución Angular	– Centro de la lectura. – Coordina las diversas informaciones sensoriales para producir los modelos visuales de letras y palabras. – Convierte los estímulos visuales en formas auditivas adecuadas.
Fascículo Arqueado	– Conecta las áreas de Broca y Wernicke entre sí. – Sincroniza el lenguaje comprensivo y expresivo.
Tálamo	– Forma parte de la red asociativa que conecta entre sí las áreas del lenguaje receptivo y expresivo. – Coordina la actividad de las zonas corticales del habla, integrando las aferencias visuales y acústicas. – Los núcleos geniculados son responsables del procesamiento inicial de los sonidos lingüísticos.
Ganglios basales	– Regulación de la fluidez del lenguaje oral. – Coordinación de las secuencias motoras del lenguaje oral y escrito.
Cerebelo	– Coordina la fluidez de los movimientos de articulación del lenguaje oral y de la escritura. – Regula la ejecución de movimientos precisos que intervienen en la articulación de los sonidos del lenguaje.

Extraído de Portellano, 2008.

Mediante estudios de imagen, se ha observado que el habla en las primeras etapas evolutivas se encuentra representada en ambos hemisferios. Se ha postulado que hasta los 4 ó 5 años ambos hemisferios se desarrollan juntos en su capacidad lingüística, especializándose después (Zaidel, 1976, citado en Aguilar-Alonso y Aguilar-Mediavilla, 2004).

Se ha señalado la importancia de la memoria de trabajo (MT) en el lenguaje y se ha observado similitud estructural entre la red neural asociada al lenguaje y la involucrada con la MT fonológica. En estudios en primates se ha observado la presencia de un circuito de reforzamiento fonológico, en el cual, el sistema esclavo de la MT verbal contiene un componente de depósito o amortiguador fonológico situado en la corteza parietal inferior izquierda⁶ (que correspondería al giro supramarginal, área 40 de Brodmann), y otro componente de reforzamiento localizado en las áreas frontales izquierdas asociadas al lenguaje. Esto sugiere que las representaciones fonológicas son inicialmente procesadas en las regiones posteriores del lenguaje, depositadas transitoriamente en la región parietal inferior y luego transferidas al área de Broca para la fase de reforzamiento. De forma adicional, se ha planteado que el funcionamiento de la corteza frontal granular (áreas 9 y 46 de Brodmann), podría participar en funciones de MT más complejas asociadas al procesamiento sintáctico y semántico de orden superior; así como en la planeación del discurso (Peña, 2008).

Estudios de imagen han podido constatar la presencia de un sistema de MT verbal, el cual está constituido por un componente de depósito transitorio localizado en la corteza parietal posterior izquierda y uno de reforzamiento situado en el área de Broca y aledañas (Peña. 2008).

Por otra parte, en el lenguaje escrito participan, además de los lóbulos cerebrales, el cerebelo, los ganglios basales y el sistema nervioso periférico. “De manera muy esquemática, la habilidad lecto-gráfica requiere la participación de 2 formas de aprendizaje: una, esencialmente cognitiva que explica las funciones léxica y semántica;

⁶ Denominado loop fonológico o bucle fonológico por Baddeley y Hitch (1974). Consta de 2 partes: 1) Memoria fonológica a corto plazo, la cual posee las huellas mnésicas auditivas que están sujetas a desaparecer rápidamente; 2) Componente articulatorio, el cual puede revivir las huellas mnésicas.

y otra, motora que describe los actos finos y precisos implicados en la escritura” (Puente-Ferreras & Ferrando-Lucas, 2000).

Se puede decir que la lectura activa los lóbulos occipitales (receptores visuales), además de activar el lóbulo frontal, temporal y parietal izquierdo, donde se sustentan funciones importantes del lenguaje que se relacionan con el reconocimiento de las palabras y sus significados así como del almacenamiento léxico. Al leer en voz alta, adicionalmente a las estructuras mencionadas anteriormente, también participan el hemisferio derecho y el cerebelo, en la articulación y la prosodia del lenguaje. En el caso de la escritura, también se requiere de la participación de áreas motoras al momento de ejecutar la grafías, que se van a relacionar con la motricidad fina y el control de los movimientos del miembro superior (Puente-Ferreras & Ferrando-Lucas, 2000).

1.3.1 Estudios en Lesiones

Se ha observado en los niños que la extensión y lugar de las lesiones influyen (al igual que en los adultos) en la gravedad y tipo de trastorno del lenguaje. En las lesiones masivas quedaría afectada la personalidad general, tornando al niño más inhibido, particularmente en actividades expresivas verbales. La comprensión se ha observado menos afectada o las alteraciones parecen ser más transitorias que las expresivas (Aguilar-Alonso & Aguilar-Mediavilla, 2004).

Posterior a una lesión, sobretodo si es muy extensa, en un principio se puede dar una casi total mudez y cuando aparece el habla, se pueden observar desintegración fonética, Se suele notar una reducción de la actividad expresiva espontánea, la cual contrasta con una mejor capacidad comprensiva. Cuando la lesión ocurre entre los 5 y 7 años, se ha observado perturbación de la lectura, la cual se torna silabeante dificultando la comprensión de la misma. En edades posteriores se ha observado una mayor dificultad para leer letras o sílabas sueltas que palabras o unidades mayores. Se han reportado mayores alteraciones en la escritura, observándose errores de sustitución y omisión de letras, acompañadas de disgrafías y disortografía general (Aguilar-Alonso & Aguilar-Mediavilla, 2004).

Siguiendo la evolución, se observa recuperación del habla pero con vocabulario reducido, con presencia de anomia (dificultad para la evocación de palabras). La anomia parece afectar a cerca del 50% de los casos, con persistencia posterior a 6 meses en muy pocos casos. Posterior a esos 6 meses, se puede observar pobreza lexical general, pérdida definitiva de parte del vocabulario y dificultad para el aprendizaje de palabras nuevas (Aguilar-Alonso & Aguilar-Mediavilla, 2004).

1.3.2 Plasticidad Cerebral

La plasticidad cerebral infantil corresponde con los cambios en el metabolismo cerebral así como con el propio desarrollo del sistema nervioso y las modificaciones sinápticas. Se ha observado que el metabolismo de la glucosa es más activo sobre todo en la corteza primaria, tálamo, tallo cerebral y vermis cerebeloso a lo largo de los 2 primeros meses de vida; el metabolismo frontal es bajo y se va incrementado entre los 8 y 12 meses, igualando al del adulto a partir de los 2 años y superándolo entre los 3 y 9 años.

La plasticidad en estas etapas correspondería con cambios y modificaciones sinápticas, proliferación dendrítica, mielinización progresiva, etc. Esto permitiría que en caso de lesión, el otro hemisferio asumiera con mayor facilidad el aprendizaje del lenguaje. Mora (2001, citado en Aguilar-Alonso & Aguilar-Mediavilla, 2004), sugiere que los circuitos neuronales de las partes más posteriores del cerebro (parietales y temporales) tienen un papel importante en la semántica mientras que las anteriores lo son para el procesamiento sintáctico, gramatical o construcción del lenguaje.

1.4 Elementos tempranos de Alarma en el Desarrollo del Lenguaje

Las primeras sospechas de la presencia de un problema en el desarrollo del lenguaje comienzan con la tardía emisión de las primeras palabras, así como la falta de respuesta al lenguaje del adulto. A los 2 ó 3 años, los problemas se vuelven más evidentes, dependiendo un poco de la afectación del niño en cuanto al lenguaje receptivo. La mayoría de los padres comienza a alarmarse alrededor de los 23 meses de edad, y

reportan haber observado una especie de ‘enlentecimiento’ o ‘estancamiento’ en la adquisición del lenguaje posterior a los 12 meses de edad (Martos & Ayuda, 2004).

Narbona (en prensa), realiza una clasificación de los elementos de alarma a lo largo del desarrollo en cinco momentos:

- a) A los 10 meses hay ausencia o pobreza de balbuceo (se debe descartar sordera u otro trastorno del desarrollo).
- b) A los 18 meses existe emisión de menos de 10 palabras diferentes.
- c) A los 24 meses, existe ausencia de enunciados de 2 palabras (vocativo-nombre, vocativo-verbo, nombre-calificativo, nombre-afirmación o negación, verbo-afirmación o negación).
- d) A los 30 meses, ausencia de enunciados de 2 palabras de las cuales una es un verbo.
- e) A los 36 meses, existe ausencia de enunciados de 3 palabras, con estructura sujeto-verbo-objeto.

El desarrollo del lenguaje representa la adquisición de diferentes habilidades que le permitirán al niño el posterior intercambio de ideas con sus pares y los adultos que le rodean, ya sea por medio del habla o de la lectoescritura. Cuando se presenta alguna alteración en el mismo, se observan problemas para la comunicación, tanto en el lenguaje expresivo como el impreso.

A lo largo de los siguientes capítulos se exponen 2 trastornos en el desarrollo del lenguaje tanto oral (trastorno específico del lenguaje –TEL–) como escrito (dislexia) y se retoman algunos de los puntos expuestos en el presente capítulo.



CAPÍTULO 2

TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)



CAPÍTULO 2

TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE (TEL)

2.1 Definición

Hasta hace poco, los trastornos o déficits observados en el desarrollo del lenguaje en el niño recibían el nombre de disfasias, reservando el término de afasia para denominar la pérdida del lenguaje –previamente adquirido– a consecuencia de lesiones cerebrales focales. La disfasia se definía como una alteración del lenguaje que no puede justificarse por sordera, déficit motor, retraso mental, daño cerebral, trastornos emocionales o exposición insuficiente al lenguaje (Castaño, 2002; Jurado, 2004; Kovac, Gopnik & Palmour, 2002). Actualmente es aceptado el término de trastornos específicos del lenguaje (TEL), mismo que progresivamente ha desplazado al término de disfasia.

De acuerdo con Fresneda y Mendoza (2005), entendemos por TEL el conjunto de dificultades en la adquisición del lenguaje presentes en un niños que no evidencian problemas neurológicos, cognoscitivos, sensoriales, motores, sociofamiliares ni afectivos; es decir, se refiere a la adquisición inadecuada del lenguaje (presenta retraso o alteraciones), en el curso simultáneo de desempeño y desarrollo normal (coeficiente intelectual no verbal y la esfera auditiva), y que persiste a lo largo del tiempo (Arboleda-Ramírez, *et al.*, 2007; Jurado, 2004). Los niños con TEL poseen todos los prerrequisitos para la adquisición del lenguaje (habilidad intelectual, agudeza auditiva, mecanismos neuromotores sin defectos y desarrollo socioemocional adecuado) y sin embargo no lo desarrolla adecuadamente (Acosta, 2003).

Actualmente se estima que el TEL afecta entre el 5 y el 7.4% de la población infantil, es más común en hombres que en mujeres (2.8:1) (Arboleda-Ramírez, *et al.*, 2007; Jurado, 2004). A la fecha la etiología no se ha definido, aunque los estudios muestran la importancia de los factores genéticos, aunque existen casos en los que no hay antecedentes familiares.

Los déficits significativos en el desarrollo del lenguaje conllevan a un elevado porcentaje de trastornos en la lectoescritura además de una limitación en el desarrollo del pensamiento formal y del coeficiente intelectual verbal. Aunque el trastorno se refiere a alteraciones de tipo lingüístico, éstas pueden acompañarse por alteraciones de otro tipo como son: en la discriminación derecha-izquierda, trastornos oculomotores, en las habilidades motoras (torpeza motora fina y gruesa, dificultades constructivas), la MT e inclusive en comorbilidad con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) (Arboleda-Ramírez, *et al.*, 2007; Jurado, 2004).

2.2 Historia

Fue a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando se propuso una serie de tipologías para clasificar a la población heterogénea de niños que presentan un cuadro de TEL. Estas tipologías se ha efectuado con diversos criterios; algunas de ellas se han desarrollado con base en observaciones clínicas, mientras que otras se han apoyado en datos empíricos o en criterios experimentales. Finalmente se han establecido otras taxonomías con el objetivo de validar experimentalmente los datos derivados de observaciones y de agrupaciones clínicas.

El término trastorno específico del lenguaje (TEL) es una traducción al español de *specific language impairment* (SLI), popularizado por Bishop y Leonard (2001) o el *language learning impairment* (LLI) de Tallal (1990).

Los niños con trastorno específico del lenguaje (TEL) tienen dificultades en alguna o todas las dimensiones del lenguaje tales como la fonológica, la léxica y la semántica relacional, la sintaxis, la morfológica y la pragmática, por lo que no se trata de un trastorno homogéneo, sino que existen muchos subtipos de TEL.

Los criterios que se han seguido para la identificación de los niños con TEL, han sido principalmente los criterios de exclusión, de especificidad, de discrepancia y de desarrollo. Un niño presentaría un TEL si el trastorno no se puede atribuir a ninguna causa obvia, si sólo afecta a alguna o algunas habilidades lingüísticas, si sus ejecuciones en tareas relativas al lenguaje son significativamente peores que las que se refieren a

otras habilidades (principalmente de tipo cognoscitivo) y si los problemas lingüísticos perduran en el tiempo, aunque cambien de alguna forma sus manifestaciones.

2.3 Retraso en el Lenguaje

Hace falta hablar acerca de lo que se entiende por retraso en el lenguaje, para dejar más clara la definición de los TEL.

Como retraso del lenguaje haremos referencia a la alteración que se centra principalmente en el lenguaje expresivo, en la que se observa un retraso homogéneo en el desarrollo de todos los componentes del sistema lingüístico. El problema se refiere a la ausencia de lenguaje, su aparición tardía o la permanencia de patrones lingüísticos pertenecientes a un estadio evolutivo inferior al que correspondería al niño por su edad cronológica (Portellano, 2008). La comparación entre sujetos con el mismo diagnóstico ofrece poca variabilidad; las alteraciones fonológicas y la limitación del léxico son las características más relevantes. Pese al retraso temporal, se observa una evolución paralela a la estándar en los rasgos característicos de cada etapa. Muchos sujetos compensan el desajuste temporal si cuentan con un entorno estimulador y buenas capacidades intelectuales (Acosta, 2003).

En el retraso del lenguaje, Sosa-Licona, *et al.* (2007), consideran que se pueden encontrar las siguientes características:

- 1) A nivel fonológico. Se toman en cuenta las medidas de complejidad silábica, la cantidad y la variedad, las cuales se encuentran con deficiencias.
- 2) Vocabulario. No son capaces de nombrar objetos o imágenes con la misma frecuencia ni velocidad; no pueden repetir palabras sin sentido. Se observa un menor número de palabras adquiridas, aunque con un nivel de comprensión cercano a la normalidad. Su nivel de producción de lenguaje es bajo.
- 3) Sintaxis. Poca o nula construcción de frases.
- 4) Pragmática. Inician menos las conversaciones, se observan menos intenciones comunicativas, producción de gestos de uso convencional.

Este grupo de pacientes responden muy bien al tratamiento, mejorando en poco tiempo la competencia lingüística.

Por su parte, Portellano (2008), menciona que las manifestaciones más frecuentes son:

1. Retraso en el inicio del lenguaje, el cual suele presentarse pasando los 2 años de edad.
2. Vocabulario limitado en comparación con los niños de su edad.
3. Retraso en la aparición del uso de los pronombres, generalmente por encima de los 4 años.
4. Dificultad para el empleo de artículos.
5. Frecuente uso de frases simples y de palabras yuxtapuestas.
6. Poco empleo de plurales.
7. Frases mal estructuradas sintácticamente.
8. Dificultades en la repetición de palabras.
9. Incremento de signos neurológicos menores (problemas de orientación, agnosias, trastornos del ritmo, etc.).
10. Retraso motor que afecta especialmente a los movimientos de precisión.
11. Retraso en la aparición de la marcha liberada.
12. Indefinición de la lateralización manual.
13. Dificultad para la realización y organización del dibujo libre o a la copia.
14. Inmadurez psicoafectiva.

La diferencia de estos niños con los niños con TEL radica en que en el caso de los niños con retraso del lenguaje estamos hablando de un desfase cronológico en el desarrollo del lenguaje, el cual no correspondería con la edad cronológica y sería muy similar al de un niño de menor edad. Sin embargo, en el caso de los niños con TEL, estamos frente a un niño que presenta problemas en la adquisición del lenguaje que no pueden explicarse por medio de un desfase en el desarrollo de la habilidad, sino que corresponden con la presencia de un trastorno.

2.4 Déficiets y alteraciones en los TEL

Para comprender lo que sucede en los pacientes con TEL, se han realizado preguntas como: ¿existirán limitaciones en el procesamiento?, es decir, los problemas serán al momento del procesamiento de la información que les llega a través del lenguaje hablado; o ¿se deberá a limitaciones en los mecanismos lingüísticos?, es decir, a déficiets selectivos en las representaciones mentales subyacentes de estructuras lingüísticas.

Con base en estos cuestionamientos se ha formulado una serie de hipótesis con base en tres tipos de déficiets observados en los niños con TEL.

2.4.1 Déficiets Fonológicos

2.4.1.1 Errores Fonéticos vs. Fonológicos

Entendemos como errores fonéticos aquellos en los cuales, los fonemas no aparecen en el inventario del sujeto. Cometten errores estables, incurriendo siempre en la misma incorrección cuando emiten el sonido o sonidos problemáticos. Por su parte, los errores fonológicos se derivan de una mala estructuración del sistema de contrastes de la lengua, pero en el que las unidades estarían presentes en el repertorio del niño. "...se pierde el poder de oposición entre fonemas en un contexto determinado como consecuencia del desconocimiento del niño de las reglas que gobiernan su lengua natal" (Acosta, 2003).

La alteración se produce más en el nivel perceptual y organizativo que en el articulatorio; es decir, en los procesos de discriminación auditiva, afectando a los mecanismos que se ocupan de conceptuar los sonidos y a la relación entre significante y significado. Por lo tanto, los niños con TEL forman representaciones basadas en unidades mayores que el fonema, sea el contorno general de la palabra, sea la sílaba o sus componentes (inicio y rima). Los niños persisten en utilizar estrategias perceptuales muy inmaduras, codificando las palabras en términos de sílabas enteras, completas, sin conciencia de que el habla puede ser analizada en términos de unidades subsilábicas (Bishop, 1997).

Se han generado 2 hipótesis principalmente:

- 1) Tallal (1976, 1990), propone la hipótesis de alteraciones en el procesamiento temporal. Supone dificultades en el procesamiento de sonidos muy breves, así como en sucesiones rápidas.
- 2) Otros autores, proponen que los TEL se deben a alteraciones en el almacén fonológico de la memoria a corto plazo (MCP).

2.4.2 Déficit Morfosintácticos

Los déficits morfosintácticos se relacionan con el aprendizaje y el uso de morfemas gramaticales. Se han propuesto tres teorías explicativas:

- 1) **TEL = Retraso del Lenguaje**⁷. Los niños con TEL no muestran gramáticas inusuales o dificultades específicas con morfemas particulares. Su desarrollo del lenguaje es más lento y por lo tanto, necesitan más tiempo para finalizar la adquisición morfosintáctica; es decir, no existen diferencias entre la gramática de los niños con TEL y los más pequeños con desarrollo normal.
- 2) **Hipótesis Superficial vs. Dificultad para procesar de manera fluida la entrada de la cadena hablada**. Se refiere a una limitada capacidad de discriminación auditiva. Las limitaciones en la habilidad para percibir, procesar y desarrollar reglas que faciliten las generalizaciones lingüísticas conduce a un sistema gramatical con fisuras. Las dificultades en el aprendizaje de determinadas inflexiones morfológicas se atribuye a una distorsión sistemática del *input*, el problema es de naturaleza morfofonémica. “Los mecanismos subyacentes de adquisición lingüística se encuentran intactos, pero la formación de las representaciones lingüísticas está incompleta” (Acosta, 2003).
- 3) **Mecanismos Lingüísticos Limitados (Modelo de los rasgos distintivos perdidos)**. Se considera que los niños con TEL pierden los rasgos distintivos abstractos del procesamiento sintáctico-semántico, los cuales son necesarios para provocar o desencadenar las reglas morfológicas afines o relacionadas. Los pacientes con TEL pierden dichas marcas distintivas para los rasgos de número,

⁷ Como se mencionó anteriormente, existen diferencias importantes entre ambas alteraciones, por lo que esta primera hipótesis ha sido descartada.

género, entidad animada o no animada, distinción entre nombres contables y no contables, nombres propios, y tiempos verbales (Acosta, 2003).

Por otro lado, los déficits observados en estos niños se han asociado con los problemas en el desarrollo del vocabulario. Se sabe que los niños con TEL conocen un menor número de palabras y presentan limitaciones en el vocabulario comprensivo, así como en la recuperación de palabras desde la memoria. Las limitaciones en el componente morfosintáctico del lenguaje en niños con TEL, reduce su capacidad para emplear el conocimiento sintáctico en la búsqueda del significado de las palabras (Bishop, 1997).

2.4.3 Déficit Pragmáticos

El desarrollo de la competencia social se desarrolla en paralelo con la competencia comunicativa. En el caso de los niños con TEL, se ha visto una mala selección de la función comunicativa cuando el acto comunicativo se ejecuta en contextos sociales. Se observan problemas en la comprensión de los actos comunicativos, el niño no responde adecuadamente a una circunstancia comunicativa dada (no comprende el vocabulario, tiene problemas por la longitud de la frase y/o complejidad de las oraciones; problemas con el estilo indirecto del habla, etc.)

Una conversación exige: iniciar y replicar, mantener el tópico, tomar turnos, corregir frases en función de la retroalimentación del oyente o de las interrupciones producidas. Cuando estas exigencias fallan, como se ha observado en los niños con TEL, se presentan cambios rápidos de tópico, sin embargo, presentan menos problemas a la hora de respetar los turnos para hablar y de realizar las correcciones necesarias, modificando sus frases originales mediante la alteración de detalles fonéticos o añadiendo información.

2.5 Clasificación y subtipos

En busca de una clasificación se han observado las siguientes características: alteraciones tanto en el lenguaje expresivo como receptivo; asincronías en el desarrollo

de los distintos componentes, coexistiendo habilidades lingüísticas propias de su edad con la ausencia o formulación errónea de otras más simples. Por otro lado, la comparación entre sujetos con el trastorno ofrece perfiles lingüísticos poco uniformes (Acosta, 2003).

También, se habla de que el componente morfosintáctico es uno de los más alterados, sobre todo cuando se analiza el uso de reglas en situaciones de interacción espontánea, tales como conversación acerca de un tema, narración de una historia o hechos ocurridos, explicación de sucesos, etc. También presentan patrones de errores que no corresponden con los usuales en los procesos de adquisición (Acosta, 2003).

La clasificación clásica de los TEL procede de los trabajos de Rapin y Allen (1983) (Castaño, 2002; Fresneda & Mendoza, 2005; Hernández-Carrión & Maldonado-Castro, 2005; Mulas, Etchepareborda, Díaz-Lucero & Ruíz-Andrés, 2006), la cual se basa en la clasificación en 3 categorías principales de trastornos del lenguaje:

- Trastornos mixtos receptivo-expresivos. Aquí se incluyen la agnosia auditiva verbal (problemas de procesamiento auditivo central) y los déficits fonológico sintácticos. En ambos casos el trastorno afecta tanto a la comprensión como a la expresión del lenguaje.
 - Agnosia Verbal Auditiva. Afectación masiva del lenguaje desde el nivel más básico de reconocimiento de los diferenciadores fonéticos. Baja comprensión verbal, comprenden palabras sueltas con apoyo de lectura labial –sordera para el lenguaje-. Escaso lenguaje oral, pero adecuado en contenido. Los niños con este problema no comprenden el lenguaje, aunque si gestos simbólicos y, si su edad y madurez lo permiten, pueden aprender rudimentos de lectura. Este tipo de trastorno es poco frecuente.
 - Trastorno o Déficit fonológico-sintáctico. Dificultades de comprensión cuando el enunciado incluye estructuras sintácticas complejas, es largo o se presenta descontextualizado. Fonología expresiva alterada con errores fonológicos. Discurso hipofluente e hipogramatical. Vocabulario expresivo reducido.

- Trastornos expresivos. Incluyen la dispraxia verbal (que conlleva problemas de fluidez y dificultades motoras del habla, alterando principalmente los aspectos organizativos del habla), y los trastornos de programación fonológica (afectando principalmente la inteligibilidad del habla).
 - Trastorno fonológico. Presentan un habla sin problemas importantes de fluidez, pero caracterizada por la imprecisión articulatoria y por los cambiantes defectos de pronunciación. Pueden producir fonemas y sílabas aisladamente, pero se omiten o desestructuran al utilizarlos en el contexto de la palabra o frase. El nivel de vocabulario expresivo es aceptable con errores en la pronunciación. Mejoría articulatoria en tareas de repetición.
 - Trastorno Pragmático. No se aprecian problemas en los aspectos formales del lenguaje (fonología y morfosintaxis), ni en las referencias semánticas de las emisiones verbales. Déficit específico en la adaptación del lenguaje al contexto y al interlocutor.

- Trastornos de procesamiento de orden superior. Incluye los déficits léxico-sintácticos, caracterizados principalmente por problemas para encontrar palabras; y los déficits semántico-pragmáticos, que limitan principalmente las destrezas conversacionales.
 - Trastorno léxico-sintáctico. Nivel pobre de comprensión de vocabulario. Limitada comprensión de enunciados –no deducen el significado de palabras nuevas a partir de las características sintácticas de la frase–. El déficit principal es la evocación lexical –problemas para encontrar la palabra correcta: anomias, pobreza terminológica, circunloquios y autocorrecciones frecuentes–. La sintaxis ha sido descrita como inmadura para la edad, aunque las habilidades fonológicas y articulatorias se encuentran dentro de la normalidad.
 - Trastorno semántico-pragmático. Además del trastorno pragmático existe un déficit en el uso cognoscitivo del lenguaje. La comprensión tiende a ser literal o puede limitarse a frases sencillas y concretas. La expresión verbal es fluida con frases sintácticamente correctas. Suelen utilizar frases sin conocer bien el significado. No responden adecuadamente a las preguntas o lo hacen basándose en alguna palabra que hayan

comprendido, sin tener en cuenta el mensaje en su conjunto. Pueden presentar lenguaje ecolálico y perseveraciones.

Mulas et al. (2006), proponen otra clasificación que se basa en el área deficitaria:

- a) Trastornos del *Input* (o de entrada). Agrupa todos los trastornos relacionados con el déficit en la percepción del estímulo y la decodificación posterior. Se caracterizan por una pobre comprensión y una expresión no siempre con alteraciones.
- b) Trastornos del *Performance* (o desempeño). Agrupa los trastornos con alteraciones en el procesamiento asociativo del estímulo decodificado, otros estímulos acompañantes y la relación con los bancos de memoria inmediata, mediata y remota, a fin de ejecutar posteriormente una respuesta adecuada. Tanto la expresión como la comprensión suelen estar alterados.
- c) Trastornos del *Output* (o salida). La alteración en este grupo radica en las estructuras encargadas de la ejecución del lenguaje, tanto en las áreas corticales responsables como en los órganos periféricos involucrados. La comprensión suele estar conservada pero existen déficits expresivos.

2.6 Alteraciones cognoscitivas asociadas con los TEL

Se ha planteado que los niños con este trastorno pueden presentar limitaciones en la capacidad cognoscitiva general o en habilidades cognoscitivas específicas (p.e. el procesamiento temporal, la planeación y la formulación de estrategias), pese a contar con un CI no verbal normal.

Ésto ha llevado a la formulación de varias hipótesis, una de las cuales considera que la causa principal es una alteración o deficiencia cognoscitiva en el procesamiento no lingüístico general, que afectaría al lenguaje y a las demás funciones cognoscitivas. Esta hipótesis se basa en que los problemas presentados por los niños son bastante generales

en su naturaleza, como la lentificación en el procesamiento o las limitaciones en ciertas capacidades para procesar la información (Arboleda-Ramírez, *et al.*, 2007).

De manera específica, se han observado problemas en tareas cognoscitivas como la recuperación de palabras en tareas simultáneas y la discriminación fonológica. Asimismo, se reportan deficiencias en el desempeño en tareas de MCP visoespacial (precisión relacionada con el recuerdo de patrones; así como un volumen inicial de almacenamiento –span– más pequeño). También se han descrito problemas en tareas de repetición de pseudopalabras, particularmente cuando están formadas por varias sílabas, que aparentemente se relacionan con problemas de almacenamiento en la MCP.

Algunos autores consideran que el lenguaje de estos niños está selectivamente afectado debido a deterioro en un módulo especializado en el aprendizaje del lenguaje. Las investigaciones en este sentido se centran en el contenido lingüístico del *output* del lenguaje de dichos niños. Se basan en que las deficiencias en la estructura gramatical se deben a defectos o fallos en los programas innatos implicados en el inicio y desarrollo del lenguaje. Otras investigaciones se basan en teorías que atribuyen los problemas del lenguaje a un déficit en uno o más procesos relacionados con el desarrollo normal del lenguaje, como sería el procesamiento auditivo o la memoria fonológica; propiciando así formas gramaticales menos salientes y fonéticamente débiles.

Diversas investigaciones han mostrado que además de las alteraciones en el lenguaje, los niños con TEL presentan alteraciones en otras tareas relacionadas con el procesamiento cognoscitivo tales como el juego simbólico, el reconocimiento táctil y el procesamiento temporal de señales auditivas y visuales (son más lentos y tienen problemas en tareas de discriminación visual) (Muñoz-López & Carballo-García, 2005).

Por otro lado se han observado alteraciones en la memoria verbal a corto plazo además de alteraciones en la gramática y el vocabulario (la primera está más afectada que la segunda). Dichas dificultades se manifiestan durante los años preescolares y en los diferentes contextos conversacionales; al crecer, se manifiestan dificultades en la comprensión y en la producción de estructuras literales en el lenguaje oral y escrito, provocando problemas en el aprendizaje de la lectoescritura y aumentando el riesgo del fracaso escolar.

De manera más específica dentro de la lingüística, se han descrito alteraciones en la fonología, la gramática y el léxico. Su rendimiento en pruebas psicométricas suele mostrar discrepancia significativa entre el CI verbal y el CI ejecutivo, en detrimento del primero. Asimismo, se han observado problemas de coordinación motora (Narbona, en prensa).



CAPÍTULO 3

DISLEXIA





CAPÍTULO 3

DISLEXIA DEL DESARROLLO

Se entiende por dislexia la dificultad específica para la lectura o trastorno en la lectura. Dependiendo de si aparece antes o después de la adquisición de la lectura podemos clasificarla en dislexia adquirida (cuando el sujeto habiendo adquirido un determinado nivel lector, pierde en mayor o menor grado algunas de las habilidades lectoras que poseía como consecuencia de una lesión cerebral) y dislexia evolutiva o del desarrollo (cuando el sujeto sin ninguna razón aparente presenta dificultades especiales en el aprendizaje de la lectura y que se manifiesta a pesar de una instrucción convencional, inteligencia adecuada y presencia de oportunidades socioculturales para aprender la lectoescritura de su idioma) (Galaburda & Cestnick, 2003; Macías-Cuevas, 2004).

En el presente capítulo se realiza una revisión de la dislexia del desarrollo comenzando por un breve recorrido a través de la historia en torno al trastorno. Asimismo, se revisan las definiciones actuales además de las alteraciones presentes en él. Por otro lado, también se revisan los distintos modelos explicativos de los déficits, las hipótesis planteadas hasta la fecha y los correlatos anatómicos observados.

3.1 Definición

Como se mencionaba previamente, el término dislexia hace referencia a una alteración en la lectura. La dislexia del desarrollo o evolutiva constituyen un síndrome caracterizado por un fracaso inesperado en el reconocimiento de las palabra, que se manifiesta en la incapacidad para desarrollar una lectura fluida sin esfuerzo, además de la presencia de dificultades en la comprensión de textos (Soriano-Ferrer, 2004).

De acuerdo con el DSM-IV-R (2003), la dislexia ha sido clasificada dentro de los trastornos del aprendizaje; correspondería con el trastorno de la lectura, el cual se caracteriza por un rendimiento en la lectura por debajo de lo esperado para la edad,

escolaridad y coeficiente intelectual del niño, el cual influye significativamente en el rendimiento académico y/o actividades de la vida cotidiana que requieren de la lectura.

3.1.1 Errores típicos en la Dislexia

La lectura es realizada con distorsiones, sustituciones u omisiones; tanto la lectura oral como la silenciosa se caracterizan por lentitud y errores en la comprensión. Se presentan problemas con la lectura de palabras gramaticales (artículos, preposiciones, conjunciones, etc.), mismos que quizá se deban al intento del niño por adivinar la frase partiendo de la lectura de unas pocas palabras; falta de fluidez en la lectura, particularmente en palabras largas o poco frecuentes. Dentro de los errores visuales se incluyen no sólo las rotaciones especulares de las letras (p.e. ‘d’ por ‘b’), sino también la direccionalidad en la lectura (p.e. ‘al’ por ‘la’) y la sustitución de las palabras por otras visualmente similares (p.e. ‘mes’ por ‘mas’).

También llegan a observarse equivocaciones en la equivalencia fonológica (p.e. ‘paga’ por ‘paja’), identificación de la primera letra con cambio de la palabra, omisiones y adiciones de letras y palabras, además de deletreo inadecuado. En tareas específicas de lectura de pseudopalabras suele haber una alta frecuencia de lexicalizaciones⁸ (Ardila, Rosselli & Matute, 2005). Las principales alteraciones observadas en la lectura y escritura de los niños con dislexia se observan en las tablas 4 y 5.

Tabla 4. Principales dificultades en la lectoescritura en niños con dislexia

Principales dificultades en la Lectura en niños con Dislexia	
1.	Lectura lenta, falta de fluidez con vacilaciones en palabras polisilábicas (p.e. leer: ‘ <i>fre-frecu-frecuen-frecuencia</i> ’, por <i>frecuencia</i>).
2.	Errores de equivalencia fonológica (p.e. leer ‘ <i>seso</i> ’ por <i>queso</i>).
3.	Dificultades en el reconocimiento espacial de direccionalidad (p.e. leer ‘ <i>lodo</i> ’ por <i>lobo</i>).
4.	Omisiones de palabras (conjunciones, artículos).
5.	Adiciones de palabras (artículos, conjunciones).
6.	Sustituciones no corregidas de palabras de diferentes tipos visuales (p.e. leer ‘ <i>maleta</i> ’ por <i>maceta</i>) y derivaciones (p.e. leer ‘ <i>violinista</i> ’ por <i>violín</i>).
7.	Sustituciones de letras que conllevan a una palabra inexistente (p.e. leer ‘ <i>pontolón</i> ’ por <i>pantalón</i>).

⁸ Lectura de pseudopalabras como si fueran verdaderas.

8.	Identificación de la primera letra o segmento con cambio de palabra (p.e. leer ‘camiseta’ por camioneta).
9.	Dificultad en la comprensión de textos.
10.	Lectura silenciosa superior a la lectura en voz baja.

Extraída de Ardila, Rosselli & Matute, 2003.

Tabla 5. Principales alteraciones en la escritura en niños con dislexia

Principales Alteraciones en la Escritura en Niños con Dislexia	
1.	Dificultades para expresarse por escrito.
2.	Omisiones de letras o segmentos al interior de una palabra (p.e. escribir ‘choolate’ por chocolate).
3.	Sustituciones de letras (p.e. escribir ‘ñeve’ por nieve).
4.	Frecuencia elevada de errores ortográficos: homófonos (p.e. escribir ‘lovo’ por lobo), no homófonos (p.e. escribir ‘jitarra’ por guitarra).
5.	Manejo inadecuado de la separación entre palabras.

Extraída de Ardila, Rosselli & Matute, 2003.

Adicional a estas alteraciones, se han descrito también sincinesias, dificultades en el reconocimiento de los dedos, confusión izquierda-derecha, trastornos en los movimientos oculares, dificultades en el aprendizaje de series, dificultades en el aprendizaje de la lectura del reloj, fallas en el empleo de relaciones espaciales, así como el denominado síndrome de Gerstmann del desarrollo (dislexia, disgrafía, discalculia, confusión izquierda-derecha, dificultades en el reconocimiento de los dedos de la mano) (Ardilla, Rosselli & Matute, 2005).

Si el trastorno se asocia con un CI elevado, el niño puede rendir de acuerdo con sus compañeros durante los primeros cursos y el trastorno se pone de manifiesto posterior a los primeros años de educación básica.

Para realizar el diagnóstico de dislexia es necesaria la ausencia de cualquier trastorno psiquiátrico o de inteligencia, y que el sujeto haya crecido en un ámbito cultural donde tuviera la oportunidad de aprender la lectoescritura de su idioma (Galaburda & Cestnick, 2003).

Usualmente, la dislexia se reconoce durante los primeros años escolares y de forma general se han descrito dos tipos de errores en los disléxicos:

- a) Fonológicos. Se refieren a dificultades en el reconocimiento de letras y palabras. Se manifiestan como un desconocimiento de que las palabras están compuestas por fonemas, lo cuales corresponden con los grafemas.

- b) Semánticos. Se manifiestan como dificultades en la comprensión.

Los errores fonológicos o alteraciones fonológicas (dificultades en la discriminación y el procesamiento fonológico), serían la base de los problemas para la identificación de palabras y estarían causados por deficiencias en la representación alfabética y la decodificación fonética, asociada con déficits en la segmentación de fonemas (Ardila, Rosselli & Matute, 2005; Puente-Ferreras, 2003).

Algunos niños, desde antes de los 4 años de edad dan señales de tener cierto conocimiento fonológico, el cual va tener una relación muy estrecha con el aprendizaje de rimas infantiles y el posterior reconocimiento de las letras, esto a su vez podría ser un buen indicador de la futura capacidad lectora (Ardila, Rosselli & Matute, 2005).

De acuerdo con Snowling (1995), existe una fuerte correlación entre el desarrollo de habilidades fonológicas y el aprendizaje de la lectura "... si la representación fonológica no se encuentra bien asimilada al ingresar a la escuela, el niño tendrá dificultades para aprender a leer" (cit. en Ardila, Rosselli & Matute, 2005).

También se han señalado los defectos de tipo espacial y visoperceptual. Se ha mencionado que hay alteraciones en los movimientos de seguimiento y exploración visual; fallas en el sentido de la direccionalidad visual y de la percepción profunda; defectos en el control de la convergencia ocular (p.e. fijación binocular inestable); un umbral de fusión visual disminuido y menor sensibilidad al movimiento (Stein, 1994; citado en Ardila, Rosselli & Matute, 2005). Asimismo, se menciona que existe un retraso en el procesamiento de letras presentadas visualmente (Remschmidt, 1992; citado en Ardila, Rosselli & Matute, 2005).

3.1.2 Síntomas Tempranos de Dislexia

Se han evidenciado algunos indicativos tempranos que parecen ser precursores de la dislexia como son: un discreto retardo en la adquisición del lenguaje, problemas de articulación, dificultades para aprender los nombres de las letras y/o de los colores, problemas en la secuenciación de sílabas (p.e. ‘parajito’ por ‘pajarito’), dificultades para evocar palabras, nombrar objetos o ilustraciones; además de problemas para recordar direcciones, números de teléfono y otras secuencias verbales (Penington, 1991, citado en Ardila, Rosselli & Matute, 2005; Puente-Ferreras, 2003).

De acuerdo con Etchepareborda (2002), en el caso de la dislexia, son síntomas identificables desde el jardín de niños los siguientes:

1. Retraso en el habla
2. Inmadurez fonológica
3. Incapacidad de rimar a los 4 años de edad
4. Imposibilidad de atarse los cordones
5. Pronunciadas alergias y graves reacciones a las enfermedades infantiles, en grado más intenso que la mayoría de los niños
6. Confundir derecha e izquierda, abajo y arriba, antes y después, atrás y adelante (palabras y conceptos direccionales)
7. Falta de dominio manual (invertir tareas que se realizan con la mano izquierda y derecha, entre una tarea y otra, o bien dentro de la misma)
8. Dificultad para realizar juegos sencillos que apunten a la conciencia fonológica
9. Dificultad para aprender nombres de letras o sonidos del alfabeto

El mismo autor, recomienda la evaluación de: gnosias visuales (percepción figura-fondo); memoria visual; gnosias del color⁹; coordinación visomotora (imitación de trazos); gnosias auditivas (percepción auditiva, memoria auditiva y audiosecuencial, grado de inteligibilidad de la palabra y la comprensión de la frase); repetición de rimas

⁹ A los 4 años deben reconocer y nombrar espontáneamente de 4 a siete colores; a los 5 años, de siete a nueve, y a los 6 años de nueve a once. La dificultad en la identificación de colores se considera un síntoma precoz de dislexia.

y frases; síntesis de sílabas y letras; reconocimiento del esquema corporal¹⁰; organización espacial (orientación del cuerpo en el espacio)¹¹; gnosias espaciales (ubicación en el espacio); gnosias temporales (hoy, ayer, mañana)¹²; los movimientos simultáneos y alternos; praxias bucolinguales, dígito manuales y oculomotoras; examen de la articulación y la mecánica del lenguaje.

Se considera que las primeras dificultades disléxicas aparecen en la decodificación fonológica, cuando el niño trata de asociar los signos gráficos con las secuencias fonológicas para articular las palabras. En éste proceso, intenta un reconocimiento visual de las palabras y su asociación con el nombre de los objetos. Es un proceso superior a la percepción visual dado que implica la discriminación de los grafemas de acuerdo a su manera de ser pronunciados y su eventual significado; todo lo cual depende tanto de la configuración gráfica como de la valencia psicolingüística (Etchepareborda, 2002).

3.2 Historia

Las primeras conceptualizaciones de la dislexia se dieron a partir de los estudios con pacientes que perdieron la habilidad de leer posterior a una lesión cerebral. Hace más de un siglo, Dejerine, tras un estudio postmortem de pacientes disléxicos observó que siempre aparecía una lesión en la región temporal posterior del hemisferio izquierdo, en la zona contigua a los lóbulos occipital y parietal (1871; cit. en Puente-Ferreras, 2003); asimismo, demostró que la pérdida de comprensión en la lectura y la escritura, dependía de una lesión unilateral izquierda; con base en lo anterior, la dislexia era entendida como un trastorno neurológico específico cuyo origen era un traumatismo cerebral.

¹⁰ A los 4 años, debe ser capaz de reconocer diferentes partes de su cuerpo; a los 7 años ya debe reconocer detalles del esquema corporal como: párpados, mejillas, muñecas, etc, y también reconocer las partes de un muñeco e imitar movimientos.

¹¹ A los 4 años, debería reconocer las nociones de arriba-abajo y dentro-fuera; a los 5 años, cerca-lejos, delante-atrás; a los 6, debería reconocer en sí mismo la noción de derecha-izquierda y, a los 8 en los demás y las cosas.

¹² A los 6 años, debe ser capaz de distinguir los días de la semana; a los 8, los meses del año, también el sentido rítmico de la palabra y la frase, con el acompañamiento, p.e. de cada sílaba con una palmada.

Hacia 1895 y 1896, Hinshelwood y Morgan, hacían referencia a un síndrome al que llamaron “ceguera para las palabras”; Hinshelwood¹³ descubrió un trastorno similar aparentemente no causado por lesión alguna y definió la dislexia del desarrollo como un “defecto congénito que se presentaba en niños sin ninguna lesión o anomalía cerebral y que se caracterizaba por una incapacidad para aprender a leer de tal magnitud que ponía de manifiesto que su origen se debía a una situación patológica, y frente a la cual los intentos de enseñar al niño a leer por métodos ordinarios fracasaba” (1900; cit. en Puente-Ferreras, 2003); a su modo de ver, el trastorno era el resultado de un defecto en el desarrollo de la función cerebral asociada con la memoria visual de las palabras, letras o cifras, una función vinculada al giro angular. Suponía que existía un registro primario de letras y un sistema de memoria auditiva que las transformaría en recuerdo visual. Con base en ello, los niños que estaban aprendiendo a leer utilizaban inicialmente algún tipo de estrategia de decodificación de sonidos y al final aprenderían a leer las palabras directamente por su significado. Sostenía que algunos métodos de enseñanza no eran apropiados para los disléxicos y que para ayudar a un disléxico a alcanzar el segundo estadio de este proceso era necesaria la lectura letra a letra, pronunciando los sonidos y usando la memoria auditiva para formar palabras, es decir, un enfoque fonético.

Después de los estudios de Hinshelwood, se comenzó a perfilar la existencia de diferencias entre la pérdida de la habilidad para leer posterior a la previa adquisición de la misma (dislexia adquirida o alexia), y las fallas en la adquisición de la lectura (dislexia evolutiva o del desarrollo) (Lovett & Barron, 2003).

Posteriormente, el neurólogo Samuel Orton¹⁴, en 1925, trabajó con niños que presentaban problemas para la lectura y escritura; descubrió que algunos de ellos escribían en espejo; también observó que los niños que hacían inversiones en espejo en la lectura y la escritura tendían a ser inestables en cuanto a preferencia manual (Puente-Ferreras, 2003). Propuso que la dislexia podía ser atribuida a una dominancia cerebral incompleta o mixta (Ardila, Rosselli & Matute, 2005; Lovett & Barron, 2003). Si la

¹³ En 1900, escribió su libro: *Congenial Word-blindness* (Ceguera congénita para las palabras).

¹⁴ Para 1928, Orton considera a la dislexia como un síndrome neurológico específico y le da el nombre de estrefosimbolia (Jurado, 2004), cuya etimología alude a la rotación de símbolos, enfatizando de éste modo la tendencia a las rotaciones e inversiones observadas en estos niños con problemas en el aprendizaje de la lectura (Ardila, Rosselli & Matute, 2005).

dominancia cerebral no estaba suficientemente desarrollada, las dos representaciones, una correctamente orientada y la otra al revés, podrían dar lugar a la confusión en la lectura y escritura. La idea central consistía en que los trastornos de la lectura podrían estar relacionados con la asimetría hemisférica. Sus postulados dieron origen al Método Orton-Gillingham, el cual consiste en la retroalimentación multisensorial para reforzar el aprendizaje de las relaciones letra-sonido (Lovett & Barron, 2003).

El término dislexia fue propuesto por Critchley y adoptado por la Federación Mundial de Neurología en 1968, y se definió como: el desorden donde el aprendizaje de la lectura se dificulta pese a la instrucción convencional, adecuada inteligencia y oportunidad sociocultural; era atribuido a una inhabilidad cognitiva fundamental que era frecuentemente de origen constitucional (Ardila, Rosselli & Matute, 2005; Lovett & Barron, 2003).

3.3 Modelos Neurocognoscitivos y tipos de Dislexia

A la fecha, se han realizado diferentes clasificaciones de las dislexias. A continuación se presentan algunas de las mismas, hasta llegar a las más actuales.

Boder en 1973, menciona 2 tipos de niños disléxicos:

- 1) Diseidéticos. Experimentan dificultad para identificar palabras completas.
- 2) Disfonéticos. Presentan dificultades para decodificar los sonidos asociados a las letras.

Por su parte Bakker (1990), plantea la existencia de otros 2 tipos:

- a) Lingüística. Leen sin tomar en cuenta los rasgos perceptivos del texto. La lectura es rápida pero imprecisa; cometen errores que reflejan su incapacidad para atender a los rasgos superficiales de las letras. Entre los errores más frecuentes se encuentran: confusión de letras, sílabas y palabras de sonidos similares; errores fonológicos, sintácticos, semánticos y problemas de comprensión.
- b) Perceptiva. Aprenden a leer utilizando estrategias perceptivo-visuales y continúan utilizándolas en exceso a medida que progresa la lectura. El excesivo apoyo de estos niños en estrategias del hemisferio derecho se acompaña de un

escaso uso de estrategias del hemisferio izquierdo. Entre las características de estos niños encontramos: preferencia por la modalidad auditiva, reconocimiento lento de palabras, confusión de letras, sílabas, palabras o números de grafía similar, errores visuales y comprensión variable.

Se han utilizado distintos modelos para explicar el tipo de problemas que se presentan en la dislexia; entre estos modelos encontramos los neurocognoscitivos, que se basan en 2 elementos clave: los ‘módulos’ o unidades elementales del procesamiento y los ‘diagramas de flujo’ que representan de forma gráfica las distintas rutas que pueden ser utilizadas en una función determinada, a lo largo de los distintos módulos. Los modelos cognoscitivos del lenguaje son los herederos de las teorías asociacionistas clásicas de los ‘centros de imágenes’ de Wernicke, Lichteim y Dejerine (Pascual-Millán & Fernández, s.f.).

Los modelos neurocognoscitivos subdividen las subfunciones del lenguaje, tales como habla, denominación, comprensión de lectura, escritura, en múltiples ‘módulos’. Cada uno realiza una función particular de procesamiento de la información. De acuerdo con ellos, la lectura requiere inicialmente de un sistema de análisis indirecto de la palabra, el cual puede darse mediante el reconocimiento de cada uno de sus elementos no significativos (análisis sublexical) o del reconocimiento de la palabra en su totalidad (análisis lexical) (Rosselli, Matute & Ardila, 2006).

De acuerdo con Marshall y Newcombe (1973), existen dos rutas para explicar la adquisición de la lectura: una ruta de análisis semántico y una ruta de análisis grafofonémico (ruta fonológica). Si el lector se encuentra con una palabra escrita que le es familiar, puede ser que la reconozca inmediatamente, derivando su significado (ruta semántica); o en caso de no resultarle familiar procede a través de un análisis grafofonémico que le permitirá pronunciar la palabra y posteriormente acceder a su significado. Este sistema permite diferenciar al lector principiante, que se tiene que apoyar en la segmentación de la palabra en grafemas para llegar a la pronunciación y al significado, del lector experto o experimentado, que a través de la práctica ha desarrollado un léxico ortográfico que le permite rápidamente reconocer las palabras escritas y acceder al significado. Mientras que el lector inexperto ha automatizado la decodificación, el lector experto reconoce las palabras como una unidad ortográfica que

le permite llegar rápidamente al significado, activar la pronunciación y leer con fluidez (Ferrerres, Martínez-Cutiño, Jacobovich, Olmedo & López, 2003; Ijalba-Peláez & Cairo-Valcárcel, 2002). De acuerdo con Rosselli, Matute y Ardila (2006), en español, la lectura se lleva a cabo preferentemente mediante la identificación de grafemas y sílabas; y, por lo tanto, en español la ruta más importante sería a través de un análisis sublexical o de la ruta fonológica.

Por su parte, Ellis y Young (1988) presentan un modelo basado en la neuropsicología cognoscitiva que analiza las rutas que sigue el lector desde el reconocimiento a la producción de palabras orales y escritas (ver fig. 1)

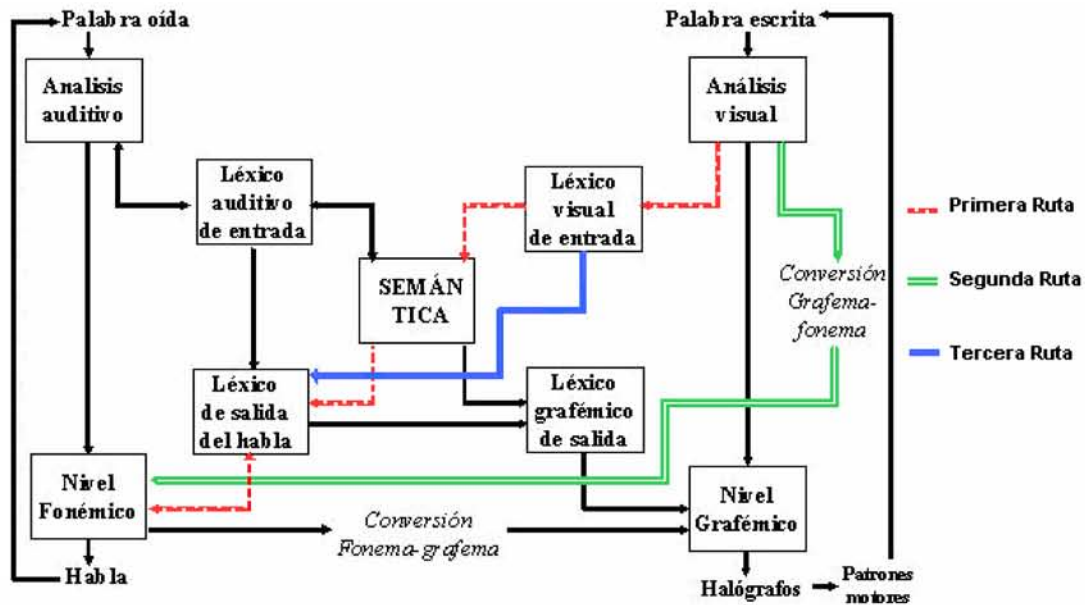


Fig. 1. Modelo de Ellis y Young.

La primera ruta es la que seguiría el lector entrenado, que consiste en ir del sistema de análisis visual al lexicón visual, de ahí al sistema semántico y finalmente al lexicón de salida del habla (ver fig. 1).

La segunda ruta, es la que se emplearía para palabras no familiares o por lectores poco entrenados, donde se llega a la pronunciación identificando en primer lugar las letras (grafemas) para posteriormente convertirlas en sonidos (fonemas) (ver fig. 1).

La tercera ruta consiste en que las palabras familiares escritas pueden activar directamente el lexicón visual y éste a su vez el lexicón de salida del habla, de manera tal que pueden ser pronunciadas sin activar sus significados (ver fig.1).

Este modelo sirve como base para la clasificación de las dislexias dependiendo del mal funcionamiento de las rutas de acceso al léxico. Se ha utilizado de manera más general para clasificar las dislexias adquiridas, aunque se ha buscado su adaptación para las dislexias del desarrollo; dicha clasificación es la siguiente:

- Dislexia fonológica. Existe un mal funcionamiento en la ruta fonológica o vía indirecta. Se caracteriza por grandes dificultades en la lectura de pseudopalabras, emisión de errores visuales, dificultades para leer palabras funcionales y una pérdida selectiva de la capacidad para manejar la relación letra-sonido (grafema-fonema).
- Dislexia superficial. Existe un mal funcionamiento de la vía directa o ruta léxica. No hay dificultades especiales para leer palabras regulares ajustadas a las reglas de asociación grafema-fonema; presentan serios problemas con palabras irregulares, tendiendo a regularizarlas.
- Dislexia profunda. Hay presencia de errores semánticos acompañados de errores visuales, sustituciones de palabras funcionales y errores derivativos; dificultades para leer no-palabras y palabras abstractas e incapacidad para obtener la fonología de una palabra en base a su ortografía.

Por otro lado, existen teorías sobre los déficits cognoscitivos en las dislexias que proponen diferentes posturas acerca de la explicación acerca de la sintomatología presente en el trastorno.

3.3.1 Teorías sobre los déficits cognoscitivos en la dislexia

De acuerdo con Soriano-Ferrer (2004), existen 2 posturas antagónicas que ofrecen una explicación de las manifestaciones centrales en los disléxicos: la que considera que la

dislexia está causada de manera exclusiva por un déficit cognoscitivo específico y la que considera que las deficiencias cognoscitivas son secundarias a un déficit más general.

3.3.1.1 Teorías centradas en un déficit específico

Desde esta perspectiva, se han desarrollado dos teorías: la de un déficit en el procesamiento fonológico y la del déficit en la velocidad de procesamiento.

- a) *Déficit en el procesamiento fonológico.* Se refiere a la presencia de deficiencias en la habilidad de transformar el discurso en códigos lingüísticos, manipular esos códigos en la memoria de trabajo (MT), almacenarlos y recuperarlos en la memoria a largo plazo (MLP). Se mencionan varios aspectos del procesamiento fonológico afectados. Un déficit en algún aspecto del procesamiento fonológico dificulta la comprensión y la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema. Se observan dificultades en tareas de síntesis, aislamiento, segmentación y omisión de fonemas; también al nombrar y utilizar códigos de MCP ineficientes; lo que ha llevado a muchos investigadores a considerar que el problema central se encuentra en fallas en el reconocimiento de palabras (López-Escribano, 2007). Los correlatos neurobiológicos que subyacen este déficit se centran alrededor de las regiones perisilvianas del hemisferio izquierdo (Soriano-Ferrer, 2004). El niño que comienza a leer debe haber desarrollado la conciencia fonológica (CF) para poder aprender el principio alfabético, es decir, la correspondencia grafema-fonema es la habilidad más básica para analizar los sonidos de las palabras. Una carencia o defecto en el procesamiento fonológico perturbará la decodificación e impide la identificación de las palabras (López-Escribano, 2007). La alteración en el módulo fonológico disminuye la capacidad para segmentar la palabra escrita y descubrir los componentes fonológicos (Puente-Ferreras, 2003).

- b) *Déficit en la velocidad de procesamiento.* Geshwind (1965; citado en Soriano-Ferrer, 2004) propone que la velocidad en la denominación de colores podría ser un buen predictor de la ejecución lectora, puesto que ambas tareas tienen exigencias cognoscitivas similares. Años después, Denckla y Rudel (citado en

Soriano-Ferrer, 2004) confirmaron altas latencias en la denominación de estímulos caracterizada por una falta de automatización.

Wolf y Bowers (2000), proponen la teoría del doble déficit, de acuerdo con la cual, el déficit fonológico y los procesos que subyacen a la velocidad de denominación tienen una contribución diferente a las dificultades de lectura, su combinación conduciría a una grave dificultad lectora (Soriano-Ferrer, 2004). Se propone la existencia de tres subtipos:

- 1) El fonológico, que no presenta problemas en tareas de denominación serial rápida (DSR), sino dificultades significativas en las tareas de ejecución fonológica (omisión de fonemas, sustitución fonológica o ambas), mayor latencia en la lectura de palabras y dificultades en la comprensión.
- 2) El de déficit en la velocidad de denominación, que no experimenta déficit en la conciencia fonológica ni en tareas de decodificación; pero manifiesta dificultades significativas en tareas de velocidad de denominación, tiempo total de lectura y fluidez, además de dificultades en la comprensión.
- 3) El de doble déficit, que se caracteriza por manifestar ambos tipos de deficiencia.

3.3.1.2 Teorías centradas en un déficit general

Estas teorías se han desarrollado bajo la premisa de que existe un déficit primario, una deficiencia sensorial o motora que da como resultado la sintomatología de la dislexia (Soriano-Ferrer, 2004).

- 1) Déficit sensorial (déficit en el procesamiento temporal). Se basa en la evidencia de dificultades en el procesamiento temporal de una gran cantidad de estímulos visuales y auditivos, que dará lugar a problemas en el desarrollo de la conciencia fonológica (percepción rápida de letras y palabras,

reconocimiento visual-ortográfico). Se hace referencia a un déficit general, no lingüístico en el procesamiento temporal para discriminar cambios rápidos o sucesivos de estímulos, tanto en la modalidad auditiva como en la visual (Tallal, 1976).

- a. Deficiencias Visuales. En los 70's surgió la Teoría de la Persistencia Visual, que sugería que el sistema visual magnocelular inhibía el sistema parvocelular de manera que, durante el movimiento de un objeto, la imagen anterior se inhibía para dar paso al procesamiento de la imagen siguiente. Posteriormente esta teoría fue retomada por algunos autores y aplicada a la dislexia; sugiriendo que durante los movimientos sacádicos de los ojos a lo largo del texto, el sistema magnocelular, incapaz de inhibir al sistema parvocelular, podría ocasionar un borrado deficiente o con retraso del texto leído ocasionando interferencia con la percepción del nuevo texto; así, los disléxicos necesitarían intervalos interestímulo más amplios para procesar la información visual.

Para comprobar estas hipótesis se han utilizado tareas de contrastes y movimiento. Se han encontrado diferencias significativas en estudios de imagen, que hacen referencia a distintas regiones de activación, relacionadas con el sistema magnocelular en sujetos disléxicos comparados con sujetos control. Sin embargo, otros estudios descartan la presencia de alteraciones visuales pero proponen la presencia de alteraciones en el procesamiento temprano occipitotemporal exclusivamente para tareas de cadenas de letras, las cuales no aparecen durante el procesamiento de imágenes (López-Escribano, 2007). Los oponentes a esta teoría, sostienen que los disléxicos con déficits visuales también muestran déficits en la decodificación fonológica, siendo esto último la causa más probable de dificultades lectoras.

- b. Deficiencias Auditivas. Esta teoría, postula que existe un déficit general, no lingüístico, en el procesamiento temporal de estímulos auditivos presentados sucesivamente de forma rápida. Esta teoría fue

propuesta por Tallal (1980), sugiriendo que estos niños requieren un intervalo interestímulo más largo y de tonos más elevados para poder discriminar entre estímulos auditivos presentados de forma sucesiva rápidamente. Estos estudios han sustentado la hipótesis de que la dislexia se debe a disfunciones fisiológicas del procesamiento temporal y que el procesamiento fonológico es solamente una de sus expresiones clínicas. De acuerdo con esta teoría, la dificultad en el procesamiento temporal impide una percepción clara del habla y origina como resultado las dificultades observadas en el procesamiento fonológico.

En estudios de neuroimagen durante tareas de discriminación de sonidos, se ha visto que cuando los estímulos auditivos se presentan con un intervalo temporal de 100ms, la respuesta de activación en el hemisferio izquierdo es mucho menor en niños disléxicos (López-Escribano, 2007). Los oponentes a esta postura, mantienen que los disléxicos no exhiben un déficit de procesamiento general, dado que en un estudio se observó que las dificultades observadas en tareas de discriminación de estímulos auditivos, se limitaban a estímulos fonética y acústicamente similares, p.e. /ba/ /da/, y no se producían en estímulos como /ba/ /sa/.

- 2) Déficit cerebelar/motor. Al parecer los disléxicos experimentan problemas no necesariamente ligados al dominio lingüístico como son: problemas en tareas de equilibrio, habilidades motoras, habilidades fonológicas y velocidad de denominación. Los niños con dislexia manifiestan signos cerebelares clásicos con problemas de tono muscular y equilibrio en el 80-90% de los casos (Fawcett & Nicolson, s.f.).

3.4 Hallazgos neuroanatómicos

En un intento por entender las bases biológicas de la dislexia, se han realizado diferentes tipos de estudios entre los cuales encontramos los post mortem y aquellos con diferentes técnicas de imagen; gracias a ellos, se han descrito múltiples diferencias entre

pacientes disléxicos y sujetos control. De forma general, se han descrito alteraciones en la actividad cerebral en los lóbulos temporal, parietal y frontal izquierdos; aunque también se ha observado disminución de la sustancia gris en la unión temporoparietooccipital bilateral, ambos lóbulos frontales, el caudado, el tálamo y el cerebelo (Artigas-Pallares, 2002).

En estudios histológicos post mortem, se han encontrado anomalías en la migración neuronal (ectopías¹⁵ y microgiros¹⁶ focales), en la corteza persilviana de pacientes adultos disléxicos, predominantemente en el hemisferio izquierdo. Asimismo, se han observado anomalías citoarquitectónicas en el tálamo, sobretodo en ambos núcleos geniculados (lateral y medial) también del hemisferio izquierdo; se han observado células de menor tamaño que en sujetos control y que en su homólogo del lado derecho, así como menor número de células grandes (magnocélulas), éstas últimas son las encargadas de procesar rápidamente la información proveniente de los órganos sensoriales y enviarlas a la corteza (Galaburda, Menard & Rosen, 1994; Galaburda, 1999; Rasmus, 2004). Por otro lado, también se ha observado menor volumen cerebral y un índice reducido en los giros (Casanova, Aranque, Giedd & Rumsey, 2004).

Se han encontrado anomalías en la organización neuronal a nivel microscópico, que se han asociado con la lectura; mientras que a nivel macroscópico se ha visto una asimetría hemisférica atípica en regiones temporales relacionadas con el lenguaje. Por otra parte, los estudios de flujo sanguíneo cerebral muestran un incremento en la asimetría cerebral (mayor activación izquierda que derecha) en una tarea de clasificación semántica. La exagerada asimetría parece sugerir la posibilidad de un procesamiento menos eficiente de la información o una inadecuada integración interhemisférica. También se ha reportado reducción en el gradiente anteroposterior del flujo sanguíneo cerebral, que puede reflejar un déficit en la habilidad del sistema frontal para responder adecuadamente a las demandas cognitivas (Flowers, 1993; Rumsey, *et al.*, 1987).

¹⁵ Ectopías: Consisten en 50-100 neuronas (y glía) que durante la migración neuronal, perdieron su objetivo en la corteza y han escapado hacia la capa molecular por un pasaje en la membrana exterior de la glía limitante. Se acompañan de moderada desorganización de las capas corticales subadyacentes (Rasmus, 2004).

¹⁶ Microgiros: son alteraciones más severas donde la organización de todas las capas corticales se encuentran severamente afectas (Rasmus, 2004).

Se ha observado una anormal simetría en el *planum* temporal. Estudios con Tomografía Computarizada por Emisión de un solo Fotón (SPECT: Simple Photon Emission Computerized Tomography) y Tomografía por Emisión de Positrones (TEP o PET) han confirmado un inusual patrón de activación principalmente en el hemisferio izquierdo de pacientes disléxicos; también se han reportado diferentes correlaciones entre el flujo sanguíneo cerebral en el giro angular en la corteza occipital y regiones del lóbulo temporal. Utilizando resonancia magnética funcional (RMf), se encontraron diferentes patrones de activación en pacientes disléxicos, tanto en áreas posteriores como anteriores, así como entre los dos hemisferios. Se ha visto menor activación en el área de Wernicke, el giro angular y la corteza estriada; así como mayor actividad en el giro frontal inferior (Gordon, 2004).

Asimismo, se han realizado estudios durante tareas que requieren de procesamiento fonológico en adultos disléxicos y se ha encontrado disfunción cerebral en regiones perisilvianas del hemisferio izquierdo, que se caracteriza por la ausencia o la reducción de activación en dicha región, en contraste con lo observado en grupos control, en las mismas tareas. Se observa así mismo, un incremento de activación (probablemente compensatoria) en la misma región en el hemisferio derecho y en áreas de la corteza prefrontal en sujetos disléxicos (Artigas-Pallares, 2004).

En niños, los resultados han sido muy similares, la diferencia radica en que en los adultos la disfunción en el hemisferio posterior izquierdo sugiere un incremento de activación en regiones posteriores del hemisferio derecho y regiones frontales bilaterales; mientras que en los niños sólo se observa dicho incremento en regiones posteriores del hemisferio derecho. Esto sugiere que la actividad frontal surge a consecuencia del desarrollo de mecanismos compensatorios en los disléxicos adultos.



CAPÍTULO 4

TEL Y DISLEXIA INTERVENCIÓN Y TRATAMIENTO



CAPÍTULO 4

TEL Y DISLEXIA INTERVENCIÓN Y TRATAMIENTO

Este capítulo se divide en dos secciones, en la primera se hace una revisión de las relaciones que existen entre el TEL y la dislexia, así como de las dos hipótesis en torno a su interacción. En la segunda parte, se revisan algunas propuestas de intervención que se han empleado por diferentes autores.

4.1 TEL y Dislexia

Como se ha mencionado a lo largo de los capítulos anteriores, el TEL y la dislexia han recibido mucha atención a lo largo de los años. Diferentes autores se han dedicado a investigar la forma en la que cada uno de ellos se comporta, tratando de establecer criterios diagnósticos y subtipos cada vez más precisos. Sin embargo, también a lo largo de los años, se han puesto de manifiesto algunos puntos donde ambos parecen converger, dado que comparten algunas de sus características. Esto ha llevado a los investigadores a plantearse la posibilidad de que no se trate únicamente de dos entidades que comparten algunas características sino que sean parte de un mismo continuo y la diferencia radique sólo en la severidad.

En este capítulo se revisan las dos hipótesis acerca de la relación que existe entre estos trastornos, las características que comparten, así como las posturas de diferentes investigadores.

Las dos hipótesis a analizar son:

- 1) Ambos trastornos son parte de un continuo, diferenciados solamente por el grado de severidad
- 2) Ambos trastornos son independientes aunque comparten algunas características.

Por otra parte, se revisan algunas propuestas de intervención en estos pacientes y las bases teóricas de las mismas.

4.1.1 Hipótesis de la Severidad

Con base en esta postura, el TEL y la dislexia pertenecen a una misma patología la diferencia radica en el grado de severidad; la dislexia sería un grado de severidad menor y el TEL sería la expresión más severa (ver Fig. 2).

La severidad de los síntomas se vería reflejada en la rapidez del diagnóstico, los TEL generalmente se detectan desde etapas preescolares; los niños con afectación moderada presentarían retrasos en la adquisición del lenguaje, pero no lo suficientemente llamativos para requerir intervención; solo al inicio del aprendizaje de la lecto-escritura se volverían más aparentes dichos problemas.

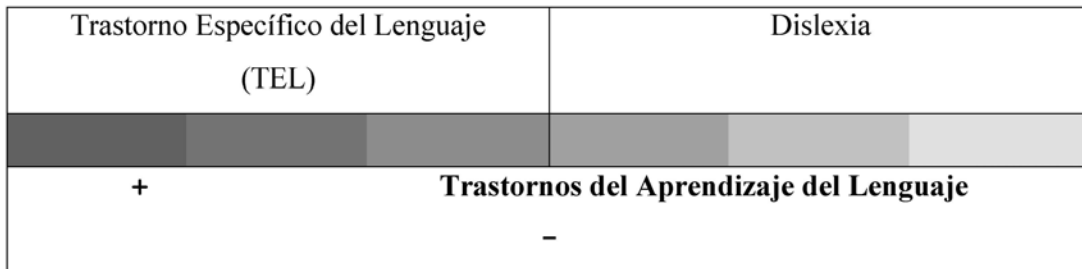


Fig. 2. Gradiente de Severidad entre el TEL y la Dislexia.

La barra de color indica la severidad: entre más oscuro, más severo.

En esencia, los problemas en la lectura observados en los niños con TEL tendrían las mismas bases que los observados en la dislexia (particularmente en las habilidades fonológicas). Estos dos trastornos diferirían únicamente en la severidad de las dificultades observadas en el lenguaje, las cuales se encontrarían ‘expuestas’ en el TEL y ‘ocultas’ en la dislexia (Snowling, Bishop & Stothard, 2000).

Esta teoría se basa en que se ha detectado que varios niños que padecen de dislexia, previamente ya mostraban las características de un trastorno del lenguaje; es decir, los retrasos observados en la adquisición del lenguaje parecen ser predecesores de dificultades en la adquisición de la lectoescritura (Manis & Keating, 2004).

Catts (1991), considera que la mayoría de los casos de dislexia se han caracterizado como instancias de un desorden en el desarrollo del lenguaje, dichos casos hacen referencia a una alteración que se encuentra presente desde edades tempranas y que se manifiesta de diferentes formas a lo largo del desarrollo. Argumenta que tanto el TEL como la dislexia son parte de los Trastornos del Aprendizaje del Lenguaje y pertenecen a subtipos que se clasifican con base al gradiente de severidad.

Se ha reportado que los niños con dislexia, previamente presentaron retrasos en el desarrollo de la morfología expresiva, la articulación, la recuperación de palabras y la conciencia fonológica. Asimismo, se ha visto que los niños disléxicos presentan el mismo nivel de habilidades de lenguaje oral que los niños que presentan un TEL, aunque salen más bajos en la lectura y deletreo de palabras y pseudopalabras. Se ha observado que los disléxicos tienen un desempeño similar a los niños con TEL persistente en la lectura de palabras y pseudopalabras, salieron más bajos en el deletreo y más altos en lectura de comprensión, así como en habilidades fonológicas y de lenguaje. Snowling, Gallagher y Frith (2003) y Leonard, *et al.*, (2006), mencionan que, siguiendo esta teoría, esto se debe a que ambos trastornos hacen referencia a un espectro dentro de los problemas de procesamiento fonológico y lenguaje, los cuales son los que dan lugar a las dificultades en el lenguaje y la adquisición de la lecto-escritura. De acuerdo con estos últimos, existen diferencias cualitativas en el sustrato neurológico, que de acuerdo con sus observaciones corresponde con diferencias en la severidad dentro del espectro del trastorno.

Sin embargo, existen una serie de alteraciones presentes en los niños con dislexia que no se pueden explicar a través de este modelo, dado lo cual varios autores se inclinan a favor de que se trata de trastornos independientes que pueden compartir algunas características.

4.1.2 Trastornos independientes que comparten características

Esta postura se refiere a que ambos trastornos son independientes, no forman parte de un mismo continuo aunque comparten algunas características. De acuerdo con Bishop y

Snowling (2004), ambos trastornos se ubican en diferentes áreas dentro de un espacio bidimensional (ver Fig. 3).

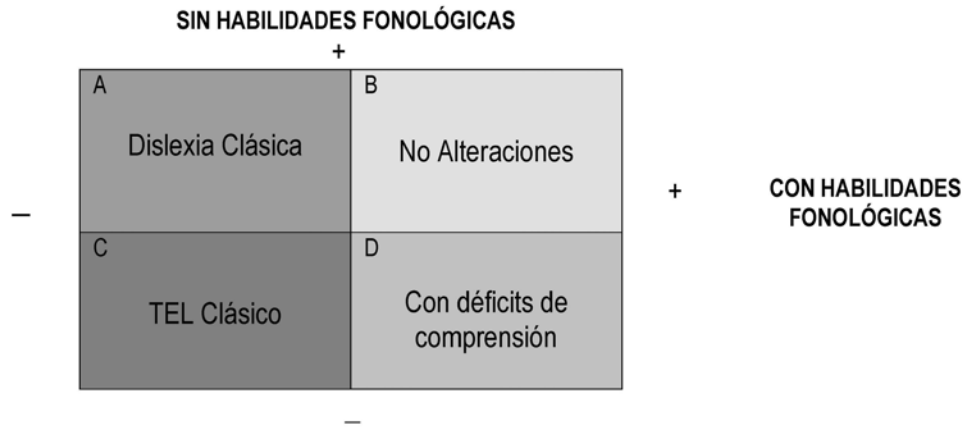


Fig. 3. Modelo Bidimensional sobre la relación entre el TEL y la dislexia de Bishop y Snowling (2004).

Con base en este modelo, el TEL y la dislexia no se encuentran dentro de un mismo continuo, las diferencias en los subtipos no pertenecen a gradientes de severidad. Bishop y Snowling (2004), mencionan que pese a que las manifestaciones de ambos trastornos son similares, se deben a diferentes causas; aunque a nivel conductual, las manifestaciones se traslapen, eso no significa necesariamente que ambos trastornos sean iguales.

Cuando se han realizado comparaciones entre lectura y escritura (p.e. de palabras regulares e irregulares, así como de la identificación de incongruencias gramaticales y semánticas en oraciones), se ha observado que los pacientes con el mismo problema a nivel conductual, tiene diferente problema a nivel cognitivo; es decir, aunque los errores que cometen son similares, no todos corresponden, p.e. a déficits en el desarrollo de las habilidades fonológicas.

Snowling, Bishop y Stothard (2000), sugieren que los niños con una historia de alteraciones en el lenguaje deberían considerarse en riesgo de presentar dificultades con la lecto-escritura, basándose en que es un proceso requerido para el aprendizaje de la lectura. De acuerdo con estos autores, las habilidades fonológicas pueden predecir la adquisición de la lectura, aunque observaron que los niños que presentaban alteraciones expresivas aisladas de tipo fonológico a los 4 años podían tener un buen desempeño en

la lectura; pero, si los problemas fonológicos persistían hasta los 5 ½ años, había un mayor riesgo de problemas. También señalan que, si el niño ha desarrollado buenas habilidades de decodificación no es posible asegurar que tendrá un desempeño dentro de lo normal en la lectura. Con el incremento del nivel de dificultad de las tareas de lectura, los niños con antecedentes de TEL continúan en riesgo de presentar problemas con la lectura, relacionados con la sintaxis, la semántica y la pragmática.

Por otro lado, las fallas en el desarrollo de las habilidades lectoras también tienen un fuerte impacto en el desarrollo del lenguaje, adquiriendo un vocabulario más pobre y con menos habilidades para la comprensión del significado de oraciones más complejas, así como un menor empleo y comprensión de estructuras gramaticales de mayor complejidad.

Como se puede observar, pese a que ambos trastornos confluyen en parte de la sintomatología, sobretodo al hablar de déficit fonológicos, existen variantes de los mismos en las cuales no es posible encontrar esta relación, como es el caso de los problemas de tipo espacial y perceptual que se han correlacionado con problemas en los movimientos de exploración y seguimiento visual en la dislexia (Ardila, Rosselli & Matute, 2005).

Coloma y De Barbieri (en prensa) de la Universidad de Chile, realizaron una investigación con 120 niños de entre 4 y 5 años, y observaron que el 60% de niños que presentan un TEL, presentan problemas en la conciencia fonológica, en la escritura o en ambas; mientras que el 40% restante no presenta alteraciones en ninguna de ellas. Si seguimos el continuo que propone la hipótesis anterior (donde la dislexia es el grado menos severo), se esperaría que todo niño con TEL presentara dislexia; pero no es así.

Por otra parte, se han descrito problemas de memoria visual, gnosias visuales (p.e. de color), gnosias auditivas, gnosia temporales, coordinación visomotora, reconocimiento del esquema corporal, alternancia de movimientos (Etchepareborda, 2002), equilibrio (Fawcett & Nicolson, s.f.), entre otras, las cuales no necesariamente están presentes en un niño con TEL.

4.2 Intervención y Tratamiento

De forma general, para el tratamiento de los TEL, las propuestas van dirigidas al desarrollo de las habilidades fonológicas en el niño. La finalidad es desarrollar la metafonología o conciencia fonológica (CF)¹⁷, de esta manera se posibilitaría un mejor desarrollo de las habilidades lingüísticas. Dichos programas han demostrado su utilidad y eficacia a través de los años y se han convertido en los modelos de intervención más empleados.

Etchepareborda (2002), hace una diferenciación entre conciencia fonemática y conciencia fonológica:

- a) Conciencia Fonemática. Es el conocimiento de que cada palabra hablada puede concebirse como una unión de fonemas; dicha comprensión es la clave para la comprensión de la lógica del principio alfabético.
- b) Conciencia Fonológica. Se refiere a la capacidad general para atender a los sonidos del lenguaje como diferentes de su significante (es decir, dejar de lado el significado de la palabra y enfocarse únicamente en la estructura sonora de la misma; en todos los sonidos que la componen), para reconocer y utilizar todas las medidas de las unidades de sonido, como palabras, sílabas y fonemas. También incluye la capacidad para notar semejanzas entre los sonidos de las palabras, rimar palabras, contar sílabas, etc.

En el caso de la dislexia se han propuesto diferentes formas de intervención, la mayoría apuntando, del mismo modo, hacia un tratamiento basado en el desarrollo de la conciencia fonológica. Sin embargo, también se han propuesto programas que incluyen ejercicios para el desarrollo de la lateralidad y la motricidad. Cervera e Ygual (2001), proponen que el primer paso para determinar el tipo de intervención que se requerirá en cada caso de dislexia, donde existe una historia de problemas del habla y que poseen pocas habilidades de conciencia fonológica, es determinar el tipo de trastorno del habla,

¹⁷ Se entiende como conocimiento metafonológico “el conocimiento que tenemos los hablantes de una lengua acerca de los significantes de las palabras... También es conocimiento metafonológico saber el número de sílabas de una palabra, el número de fonemas y el deletreo” (Etchepareborda, 2002). Para adquirir ese conocimiento, es necesario el desarrollo de la abstracción, así como poder realizar operaciones mentales de síntesis y análisis del material verbal presente en la memoria de trabajo.

evaluar el nivel de conciencia fonológica, incluir un programa que permita el desarrollo de la conciencia fonológica.

Los programas clásicos, consisten básicamente en trabajar 2 áreas, la motricidad y la percepción. Dentro de la motricidad se encaminan a la educación de los movimientos corporales básicos, el control del tono muscular, educación rítmica, imitación motora, ritmo con acentos, respuestas motoras rápidas, secuencias motoras, movimientos alternos y simultáneos, ritmos complejos, relajación y fraseo, coordinación visomotora y caligrafía (ejercicios de coordinación ojo-pie, ejercicios visoespaciales, actividades manuales, ejercicios de coordinación ojo-mano y ejercicios con los dedos). Por otra parte, en lo referente a lo perceptual, buscan la estimulación de gnosias auditivas (decodificación fonológica, reproducción de claves rítmicas), estimulación de gnosias visuales (ejercicios de figura-fondo, completar dibujos, trazos, figuras y/o letras), estimulación de gnosias táctiles, gnosias espaciales, temporales, cinestésicas y propioceptivas (Etchepareborda, 2002).

Desde la terapéutica evolutiva se procura desarrollar las áreas sensoriales del niño, permitiéndoles así, adquirir los elementos necesarios para la lecto-escritura. Esta terapia debería iniciarse antes de que empiece a leer e incluye el desarrollo de funciones complejas como son las gnosias, praxias, ritmo, coordinación visomotora, decodificación fonológica, etc. (Etchepareborda, 2002).

Retomando los modelos descritos en los capítulos anteriores, si nuestro punto de partida se refiere al déficit fonológico, los programas a desarrollar tendrían como objetivo la estimulación y desarrollo de la CF. Normalmente, estos programas comienzan examinando las relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado. Las técnicas son similares a ciertos ejercicios propios de las terapias del lenguaje. La primera etapa consiste en hacer al niño conciente de su propio sistema sonoro y hablado; es decir, enseñar al niño a escuchar y prestar atención a las gesticulaciones del hablante, especialmente de sus labios y lengua, para luego pedirle que los imite. Del mismo modo se le enseña a poner atención e interpretar las señales no verbales.

Algunos de estos programas continúan con el estudio de los sonidos, desde el fonema como unidad menor, avanzando gradualmente a unidades mayores como la sílaba y la

palabra, hasta llegar a la frase y el texto. De acuerdo con López-Escribano (2007), se busca un incremento gradual en la complejidad de la tarea; tales programas se caracterizan por ser estructurados, secuenciales, acumulativos, sistemáticos y multisensoriales. Sin embargo, otros autores consideran que esta secuencia corresponde más con un método inductivo y que representa mayores problemas para los niños.

Jiménez-González y Ortiz-González (1998), proponen un programa al que denominan: Programa de Entrenamiento en Conciencia Fonológica: PECONFO, el cual comienza con la segmentación de oraciones en palabras (segmentación léxica), posteriormente la segmentación silábica, luego pasa por el reconocimiento de unidades intrasilábicas (*onset* y rima), hasta finalmente llegar a los fonemas. Estos autores mencionan que esto facilita el acercamiento del niño a la conciencia fonológica.

Por su parte, Etchepareborda (2002), describe un programa en un sentido similar, el cual se estructuraría de la siguiente manera:

- a) Estructura silábica de la palabra
 - Síntesis silábica
 - Análisis silábico

- b) Identificación de sílabas
 - Según su posición
 - Según su naturaleza

- c) Comparación de sílabas
 - Según su posición
 - Según su naturaleza

- d) Recombinación fonológica
 - Omisión de sílaba final
 - Omisión de sílaba inicial
 - Omisión de sílaba central
 - Inversión de bisílabos
 - Adición de sílaba final

- Adición de sílaba inicial

Se considera que el desarrollo de la conciencia silábica es la habilidad precursora para la comprensión del principio alfabético, favoreciendo el desarrollo de la CF.

Se ha demostrado que la aplicación efectiva de los programas produce cambios importantes en los perfiles de actividad cerebral de los niños. Se observan cambios en la actividad cerebral regional, incrementos en la actividad en áreas temporoparietales del hemisferio izquierdo, que se asemeja más a la que muestran lectores sin problemas.

Shaywitz, *et al.*, (2004), compararon 2 tipos de intervenciones educativas: una de carácter fonológico y otra de carácter más general dirigida a la práctica de la lectura. Los niños disléxicos que recibieron la intervención fonológica mejoraron de forma significativa en fluidez lectora e incrementaron la activación de regiones del hemisferio izquierdo. Concluyen que estos resultados demuestran que el uso de intervenciones basadas en el procesamiento fonológico facilitan el desarrollo de los sistemas neurológicos implicados en la lectura eficiente.

4.3 Conclusiones

Para el presente trabajo, se tomó como base la postura de que la dislexia y el TEL comparten características, sin embargo se trata de trastornos independientes, siguiendo el modelo bidimensional anteriormente expuesto.

Se ha visto que pese a que ambos trastorno presentan rasgos similares en las deficiencias en el desarrollo fonológico, la presencia de uno no condiciona la presencia u ausencia del otro.

La hipótesis de que ambos trastornos pertenecen a un mismo espectro implica que la dislexia es la manifestación del trastorno en su menor grado de severidad; sin embargo, se han reportado casos en los cuales un paciente con TEL no presenta alteraciones del tipo que se observan en la dislexia y que desarrollan la lectoescritura sin complicaciones particulares, como lo observaron Coloma y De Barbieri.

Por otro lado, en el caso de la dislexia también se han reportado alteraciones relacionadas a las habilidades de análisis visoespacial, éstas no se pueden explicar por un problema de lenguaje, sino que se relacionan más con alteraciones en el procesamiento de información visual. Es por ello que se decidió tomar la segunda postura presentada en este capítulo.



CAPÍTULO 5
CASO CLÍNICO
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS





CAPÍTULO 5

CASO CLÍNICO DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

El presente capítulo, contiene la descripción de un caso clínico diagnosticado con TEL y dislexia, el programa de intervención diseñado y aplicado para favorecer el desarrollo del procesamiento fonológico, así como los resultados de las evaluaciones realizadas pre y post intervención. Los datos se presentan de la siguiente manera:

- 1) Descripción del paciente. Se comienza con la descripción del caso y sus antecedentes, dando un marco general del mismo. Las conclusiones de la evaluación previa a la intervención, además de las conclusiones diagnósticas que sirven de base para el establecimiento del programa de intervención.
- 2) Planteamiento del problema y del objetivo. Se realiza el planteamiento del problema y del objetivo de éste trabajo, los cuales son los puntos de partida para el desarrollo del programa de intervención.
- 3) Programa de intervención. Con sus respectivas fases y la descripción general de las actividades.
- 4) Resultados de la Evaluación. Se presentan los resultados de la evaluación posterior a la intervención y se realizan las comparaciones entre los resultados obtenidos en ambas evaluaciones.
- 5) Finalmente se presenta la discusión del presente trabajo.

A manera de resumen se presenta una tabla que contiene una descripción de las fases que siguió el presente trabajo, la evaluación previa a la intervención, la intervención y la evaluación posterior a la intervención (ver Tabla 6).

Tabla 6. Fases del Presente trabajo.

EVALUACIÓN PREINTERVENCIÓN	PROGRAMA DE INTERVENCIÓN				EVALUACIÓN POSTINTERVENCIÓN	
	FASE 1	FASE 2		FASE 3		
4 sesiones	6 sesiones (1-6)	24 sesiones (7-30)			4 Sesiones (31-35)	5 sesiones
		4 sesiones (7-10)	7 sesiones (9-15)	15 sesiones (16-30)		
<p>Se aplicaron las siguientes pruebas para poder determinar un diagnóstico y a partir de éste estructurar el programa de intervención.</p> <ul style="list-style-type: none"> - WISC-R - BNTAL - TAVECI - DTVP-2 - Figura de Rey 	Lectura y Escritura Global	Asociación fonema-grafema a partir del reconocimiento de sílabas			Trabajo con las letras de forma individual	Se aplicaron las mismas pruebas que en la evaluación preintervención. De manera adicional se aplicó el TALE.
		Reconoci- miento de las vocales al inicio de las palabras	Sílabas iniciales CV, con las consonantes M, B y T	Sílabas iniciales CV, con el resto de las consonantes		

5.1 Presentación del Caso Clínico

‘Luis’, es un niño que llegó a valoración a la edad de 7 años. En ese momento, se encontraba asistiendo por segunda ocasión al 1º de primaria. No hablaba bien, aún no sabía leer ni escribir y no era capaz de reconocer las letras por su nombre ni por su sonido.

Fue el segundo hijo de la pareja, producto de la segunda gestación (GII), con duración de 34 semanas. Se reportó que el nacimiento fue por cesárea no programada debido a sufrimiento fetal y falta de líquido amniótico. No estuvo en incubadora, se menciona que lloró y respiró inmediatamente al nacer. La madre comentó que únicamente presentó problemas en el desarrollo del lenguaje. No se reportaron alteraciones en otros aspectos.

Como antecedentes escolares de importancia, se reportó que tuvo dificultades para aprender en el kinder; en primero de primaria no pudo aprender las letras y aún así lo pasaron a 2º. La madre se dio cuenta de la situación y decidió hablar con el director para que el niño regresara a 1º de primaria como oyente para que aprendiera. Cuando llegó para ser evaluado ya había cursado 3 meses de primer grado y continuaba sin poder aprender las letras. No era capaz de denominarlas ni de identificarlas.

Asistió por un año a regularización y terapias de lenguaje a razón de 2 veces por semana, pese a las cuales no se observaron mejoras significativas.

Otro dato obtenido en la entrevista es que se mencionó que la copia de letras y números era realizada con inversiones.

5.1.1 Evaluación previa a la intervención

Se decidió hacer una evaluación del desarrollo del lenguaje en el niño, para determinar la presencia/ausencia de un posible trastorno del lenguaje. Se inició con la aplicación del WISC-R como prueba de rastreo. De manera particular, se evaluó el desarrollo fonológico, la memoria verbal y visual, además de la percepción visual.

5.1.1.1 Pruebas Aplicadas

Se aplicaron las siguientes pruebas:

- *Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar: WISC-R, (Wechsler, 1981).*

Es una escala de inteligencia que permite valorar habilidades y conocimientos básicos de niños de 6 a 16 años.

- *Batería Neuropsicológica para Niños con Trastornos del Aprendizaje de la Lectoescritura: BNTAL, (Yáñez-Téllez, 2000).*

Permite valorar diferentes habilidades relacionadas con el aprendizaje de la lectoescritura, incluyendo la conciencia fonológica, la velocidad de denominación, entre otras. Sólo se aplicaron algunas tareas: 1) pruebas de procesamiento fonológico: discriminación fonológica, segmentación, categorización fonémica, análisis de palabras, denominación serial rápida de: dígitos, letras, colores, figuras; 2) pruebas de denominación y vocabulario receptivo: Test de denominación de Boston, Test de vocabulario receptivo Peabody, además de las tareas de incongruencias gramaticales y percepción de letras invertidas.

- *Test de Aprendizaje Verbal España-Complutense Infantil: TAVECI, (Benedet, Alejandro & Pamos, 2001).*

Es una prueba que permite evaluar los diferentes tipos de memoria verbal y la curva de aprendizaje.

- *Método de Evaluación de la Percepción Visual de Frostig: DTVP-2, (Hammil, Pearson & Voress, 1995).*

Permite valorar la percepción de figuras, además de la coordinación ojo mano, las habilidades de reproducción de figuras a la copia y la velocidad y precisión visomotora.

- *Test de Copia y Reproducción de Memoria de Figuras Geométricas Complejas, de Rey (1999).*

Permite valorar la memoria visual, así como la percepción espacial, las capacidades de análisis y síntesis, entre otras cosas.

El objetivo de la aplicación de dichas pruebas consistió en brindar las bases para establecer un diagnóstico certero, además de permitir determinar las habilidades mejor desarrolladas para poder establecer los criterios de un buen programa de intervención.

5.1.2 Resultados de la evaluación diagnóstica

De acuerdo con el WISC-R, obtuvo un CI verbal de 68, un CI ejecutivo de 100 y un CI total de 81, el cual se ubica por debajo de lo normal definiéndolo como normal torpe. Si tomamos los puntajes por separado, podemos observar que existe una diferencia importante de 32 puntos entre el CI verbal y el ejecutivo. Se observaron problemas con las subescalas de Aritmética, Comprensión, Información y Retención de dígitos. Mientras que Semejanzas y Vocabulario se encuentran dentro de lo normal. Las subescalas que se encuentran con deficiencias requieren de procesos cognoscitivos como memoria de trabajo, memoria a corto y largo plazo, pero a la vez, requieren de un buen desarrollo de la comprensión del lenguaje, sobretodo de convenciones sociales (en el caso de la subescala de comprensión), y de un buen vocabulario para poder realizar descripciones más precisas (como es el caso de la subescala de vocabulario, que se encuentra en el límite inferior). Cabe mencionar que en la subescala de semejanzas, sus respuestas fueron breves pero correctas, p.e. en la pregunta ‘¿en qué se parecen una manzana y un plátano?’, respondió: ‘comida, frutas’.

De manera general se encontró que: su lenguaje expresivo presenta deficiencias, se observaron errores de tipo fonológico; es decir, los fonemas o unidades están presentes en el repertorio del niño pero aparecen de forma inconsistente (los errores no son constantes; es decir, en una palabra puede cambiar la ‘r’ por ‘d’, mientras que en otra palabra la cambia por ‘l’ o sí es pronunciada). Dichos errores se presentan en ausencia

de problemas de articulación. En ocasiones no es fácil entender lo que dice, por lo que es necesario pedirle que lo repita.

Se observaron problemas con tareas que requieren de procesamiento fonológico para su ejecución. No es capaz de discriminar fonemas, no es capaz de analizar las palabras en su sílaba inicial (*onset*) y final (*rima*). También presentó problemas en la tarea de discriminación fonológica, categorización fonémica, síntesis de fonemas y análisis de palabras.

Asimismo, tuvo problemas en tareas de repetición de palabras, cabe destacar que fue capaz de pronunciar todos los fonemas, incluyendo el fonema 'r', aunque realizó sustituciones y omisiones de fonemas dentro de las palabras. Llamó la atención que su capacidad de segmentación se encontró por arriba de lo esperado para su edad, en contraste con lo observado con las otras tareas de procesamiento fonológico.

Su lenguaje impreso se observa con ligeras dificultades sobretodo al tratarse de instrucciones que hacen referencia a dos indicaciones simultáneas, se observa pérdida de información ocasionando alteraciones en el desempeño. Es capaz de comprender y seguir instrucciones sencillas sin observarse alteraciones.

No reconoce las letras ni mayúsculas ni minúsculas (ver Fig. 4); no es capaz de escribir su nombre ni de identificarlo (ver Fig. 5 y 6). Se observa que es capaz de escribir los números aunque presenta errores de inversión en los mismos (ver Fig. 7). No se observan alteraciones en el reconocimiento de estos últimos.

Handwritten letters: e, e, i, m. The letters are written in a simple, cursive style. The first 'e' is a simple loop, the second 'e' is a more complex loop, the 'i' has a small dot above it, and the 'm' is a simple vertical stroke with a hump.

Fig. 4 Dictado de las letras: A, M, P, L.

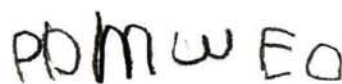
Handwritten letters: p, m, w, e, o. The letters are written in a simple, cursive style. The 'p' is a simple vertical stroke with a hump, the 'm' is a simple vertical stroke with a hump, the 'w' is a simple vertical stroke with a hump, the 'e' is a simple loop, and the 'o' is a simple loop.

Fig. 5 Escritura de su nombre (Luis)

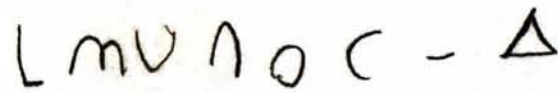


Fig. 6 Escritura de su nombre (Luis) en una segunda ocasión.



Fig. 7 Dictado de números. De izquierda a derecha: 9, 8, 1, 3, 4, 5, 2, 6 y 7.

Se observan problemas en el análisis y síntesis visoespacial de figuras. Su desempeño se encuentra con deficiencias dado que es incapaz de organizar los elementos dentro de un todo con figuras bidimensionales. Su análisis es fraccionado y pierde la figura global. Sin embargo, con materiales de tres dimensiones, los cuales puede manipular, su desempeño se encuentra dentro de lo esperado para su edad.

Debido a que presenta problemas de tipo fonológico en su lenguaje expresivo oral, es decir, en su repertorio si existen todos los fonemas, sin embargo, al momento de la emisión, presenta una mala estructuración de las palabras omitiendo o sustituyendo los fonemas. Por otra parte, no ha adquirido la lectoescritura, es incapaz de denominar o de identificar los grafemas, no ha aprendido las reglas de conversión grafema fonema (pese a recibir una instrucción normal, inclusive al repetir grado escolar). Con base en lo descrito anteriormente se concluye que presenta un trastorno específico del lenguaje de tipo expresivo fonológico, con una dislexia predominantemente de características fonológicas.

Como se ha mencionado en los capítulos anteriores, aún no existe un acuerdo en si un TEL condiciona la dislexia, en el presente trabajo, se retoma la postura de que se trata de trastornos independientes que comparten algunas características. Nos basamos en el modelo bidimensional propuesto por Bishop y Snowling (2004), expuesto en el capítulo anterior. Coincidimos en considerar que ambos trastornos pueden compartir ciertas manifestaciones conductuales, más no necesariamente tienen el mismo origen a nivel cognoscitivo. Se ha observado que existen casos en los cuales está presente uno u otro trastorno, adicionalmente, existen déficits y alteraciones dependiendo del tipo de

trastorno (ya sea del lenguaje o dislexia) que no se pueden explicar dentro de la teoría del grado de severidad, p.e. las alteraciones observadas en el sistema visual o los déficit en la organización visoespacial.

5.2 Planteamiento del problema y objetivo

‘Luis’ presenta 2 trastornos comórbidos; por un lado TEL y por el otro dislexia. Mediante la evaluación se determinó que el desarrollo de las habilidades de procesamiento fonológico se encuentran con deficiencias importantes. Se observa que la segmentación se encuentra con un desarrollo superior al esperado para su edad. A la fecha los programas que interviene en el desarrollo de la conciencia fonológica han resultado muy eficaces en el tratamiento de ambos tipos de trastornos de forma independiente.

Dado lo anterior, el objetivo del presente trabajo consistió en el análisis del caso clínico previamente presentado y la elaboración de un programa de intervención basado en el desarrollo de la conciencia fonológica (comenzando con lectura y escritura global, para posteriormente pasar a la identificación de las sílabas, y finalmente las letras individuales, buscando aprovechar el excelente desarrollo de la segmentación), para el aprendizaje de la lectoescritura.

5.3 Programa de Intervención

A continuación se presenta de forma resumida el programa de intervención. Se encuentra dividido en 3 fases (ver Tabla 7):

- 1) Lectura y escritura global.
- 2) Sílabas.
- 3) Letras.

El programa completo, sesión por sesión, se encuentra en el anexo 1 y el material utilizado, en el anexo 2.

5.3.1 Características

Se aplicó un programa basado en el desarrollo de habilidades fonológicas en el niño comenzando por la conciencia fonológica para después pasar a la conciencia fonemática.

El programa se dirigió al aprendizaje de la lectoescritura. Se puede dividir en tres fases, que van desde la lectura y escritura global hasta la lectura y escritura de palabras sin aprendizaje previo; basándose en la lectura silábica.

Tabla 7. Fases del Programa de Intervención

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN				
FASE 1	FASE 2			FASE 3
6 sesiones (1-6)	24 sesiones (7-30)			4 Sesiones (31-35)
	4 sesiones (7-10)	7 sesiones (9-15)	15 sesiones (16-30)	
Lectura y Escritura Global	Asociación fonema-grafema a partir del reconocimiento de sílabas			Trabajo con las letras de forma individual
	Reconoci- miento de las vocales al inicio de las palabras	Sílabas iniciales CV, con las consonantes M, B y T	Sílabas iniciales CV, con el resto de las consonantes	

Se trabajó a lo largo de 35 sesiones con una duración de hora y media a razón de 1 ó 2 veces por semana.

De forma inicial (fase 1), se trabajó bajo un método analítico global (lectura global), dado que las exigencias de la escuela y de la familia eran que se demostrara que el pequeño era capaz de aprender a leer y a escribir. Por otro lado, se consideró como un método para motivar al niño a darse cuenta de que es capaz de aprender a leer y a escribir algunas palabras (ver Tabla 7).

Esta fase, estuvo basada en el modelo de Ellis y Young (1988), dado que se combinaron las habilidades de la ruta léxica, como una forma de contrarrestar el rechazo del niño hacia el aprendizaje de la lecto-escritura, además de permitir demostrar las facultades de aprendizaje del pequeño.

Posteriormente, a partir de habilitar la ruta fonológica, favoreciendo de forma inicial el aprendizaje de la sílaba, ya que la segmentación silábica se encontraba con un buen desarrollo; para finalmente llegar al aprendizaje de las reglas de conversión grafema-fonema (fases 2 y 3) (ver Tabla 7).

5.3.1.1 FASE 1 LECTURA Y ESCRITURA GLOBAL

(Sesiones 1 a 6)

Las primeras sesiones consistieron en enseñar al pequeño a reconocer y escribir su nombre (Luis), así como otras 5 palabras como fueron: mamá, gato, casa, cama, vaca; todas formadas por 2 sílabas CV y 4 signos gráficos.

En todos estos ejercicios se enfatizó la importancia de las palabras como un todo, no haciendo hincapié en las letras que las conforman.

Las actividades se dividieron de la siguiente manera:

a) Escritura del Nombre

Se comenzó con la escritura de su nombre ('Luis'), se le presentó escrito en una hoja y se le pidió que lo copiara 5 veces repitiendo en cada ocasión 'Luis', voz alta.

b) Tarea de Apareamiento

Para estos ejercicios se emplearon tarjetas con las 5 palabras escritas con letras minúsculas, además de 5 tarjetas con las imágenes correspondientes a cada palabra.

La tarea consistió en mostrar las tarjetas de las imágenes acompañadas de las palabras en 5 ocasiones. Posteriormente se mezclaban las tarjetas y se le pedía que las organizara correctamente imagen-palabra.

Se contabilizó el número de ensayos que le llevó a alcanzar el máximo de aciertos habiendo, fue en el séptimo cuando lo logró.

b) Reconocimiento

Se mostraban las tarjetas con las palabras y se le pedía que dijera el nombre de la imagen a la que correspondían. Asimismo, se colocaron todas las tarjetas y se le pidió que señalara alguna en particular, p.e. gato, y se registró el número de aciertos por sesión.

c) Copia y repetición

Se le dejó de tarea que realizara la copia de las palabras, así como la repetición de ellas 5 veces, mientras repetía en voz alta el nombre cada una (incluyendo su propio nombre).

d) Ilustración de las palabras

Se le pidió que ilustrara las palabras que repitió de tarea, buscando favorecer la asociación entre la palabra y la imagen, por lo tanto entre la palabra y su significado.

e) Escritura al Dictado

Se le pidió que escribiera las palabras vistas en la sesión sin necesidad de ver el modelo. Se le dijo a la madre que de tarea debía de dictarle las 6 palabras y que en caso de error, las tendría que repetir 5 veces.

Para todos estos ejercicios se utilizó un cuaderno de cuadrícula grande.

Se hizo énfasis en la ubicación de las letras dentro de la cuadrícula (letra por cuadro), y el respetar los espacios, los cuales se señalaron por medio de puntos y cruces.

Al paso de 3 sesiones se incluyeron 2 palabras nuevas y el empleo de logogramas¹⁸ (ver Fig. 8) Se observó que era capaz de reconocer y realizar correctamente los ejercicios de apareamiento palabra-imagen, sin embargo, aún no fue capaz de escribir las palabras sin ver el modelo. Las nuevas palabras fueron sol y pez, de 3 símbolos gráficos cada una (ver anexo 2).



Fig. 8 Ejemplo de logograma

Junto con los logogramas se incluyeron canciones para el trazado de cada una de las palabras p.e. gato – ‘este es un gato, sentado en una barda, juega con una bola de estambre, y una cruz, y con una pelota’, permitiendo así, un mejor aprendizaje de cada trazo.

Otro ejercicio de reconocimiento que se incluyó a partir de la 4ª sesión a manera de evaluación, consistió en una lámina en la que aparecían los nombres de las palabras con las letras intercambiadas (p.e. Lius - Luis - Lais, gato – gaot – gota) y él debía identificar la correcta. Se observaron pocos problemas en el reconocimiento de las palabras correctas.

Asimismo, se incluyeron 3 nuevas palabras; papá, niño y niña (a petición del pequeño), por medio de las tarjetas de apareamiento y de logogramas.

¹⁸ Son signos escritos que por sí mismos simbolizan una idea o concepto. Pueden ser la exageración de la escritura cursiva, la exageración de algún rasgo o elemento de una letra.

En la sesión 6 se agregaron a la lista 4 palabras nuevas: pan, uva, dado y oso. En total se trabajó con 15 palabras de forma global, incluyendo el primer nombre del niño.

5.3.1.2. FASE 2 ASOCIACIÓN FONEMA-GRAFEMA A PARTIR DEL RECONOCIMIENTO DE SÍLABAS

En esta fase del programa, se buscó aprovechar las habilidades del niño en la segmentación de palabras para introducir la identificación de sílabas. El objetivo consistió en fomentar la asociación de los fonemas con los grafemas a partir del reconocimiento e identificación de sílabas.

Debido a que nuestra lengua es transparente (cada grafema corresponde con un fonema), el reconocimiento de las sílabas puede facilitar la posterior identificación de cada grafema con un fonema de manera individual, permitiendo al niño la adquisición de las reglas de conversión grafema-fonema.

5.3.1.2.1 VOCALES (Sesiones 7 a 10)

Se comenzó propiamente con las tareas cuyo objetivo consistió en desarrollar las habilidades fonológicas. Se comenzó a trabajar con la identificación de sílabas. Para ello se inició con la identificación de palabras con la misma vocal inicial.

a) Discriminación de vocales. Asociación de imagen con vocal inicial

Se utilizaron tarjetas con imágenes de palabras que comenzaban con cada una de las vocales y se le pedía que las organizara con base en ese criterio (las que comienzan con ‘a’, con ‘e’, etc.).

b) Generación de nuevas palabras

Se le pedía que mencionara nuevas palabras utilizando alguna vocal inicial en particular (p.e. ‘e’), si se observaban problemas, se le brindaba un ejemplo (p.e. elefante) haciendo énfasis en la letra de inicio.

c) Reconocimiento de la letra

Se colocó cada una de las vocales y se le asoció con una de las imágenes correspondientes a la misma.

Se le dejó de tarea que buscara más palabras y las ilustrara en su cuaderno

d) Escritura de la letra

Se le pidió que realizara una plana de cada una de las vocales acompañada de una imagen de una palabra que la llevara como inicial (ver Fig. 9), en el caso de la 'u' y la 'o' la plana incluía la palabra (o – oso, u – uva).



Fig. 9 Ejemplo de los modelos utilizados para las planas de las vocales.

5.3.1.2.2 CONSONANTES (Sesiones 9-15)

Del mismo modo se comenzó a trabajar con las sílabas CV, comenzando con la M: 'ma', 'me', 'mi', 'mo', 'mu'. A lo largo de las siguientes sesiones se trabajaron las sílabas con B y T.

Se incluyeron otros ejercicios de clasificación; uno de los cuales consistió en láminas de trabajo, en las cuales él debía encerrar en un círculo las imágenes que correspondieran a cada sílaba (ver anexo 2).

También, para la escritura de las sílabas, se emplearon ejercicios que consistían en que anotará en la parte inferior a cada imagen, la sílaba inicial correspondiente.

Asimismo, se comenzaron a utilizar los libros ‘Juguemos a leer’ de editorial Trillas, tanto el de trabajo como el de lectura, como material de apoyo para las sesiones y la escuela.

Ejercicio de evaluación

En este momento se realizó un ejercicio de evaluación, el cual consistió en una serie de láminas en las cuales el pequeño debía colocar la sílaba inicial correspondiente bajo cada figura. Asimismo, se utilizaron láminas en las cuales debía unir las imágenes con su sílaba inicial.

Por otra parte, se le dictaron nuevamente las palabras que se trabajaron de forma global junto con las sílabas individuales.

Con base en los resultados obtenidos en estos ejercicios de evaluación, se procedió con la siguiente fase del programa de intervención.

(Sesiones 16 a 30)**a) Sílabas iniciales**

Se continuó trabajando del mismo modo las siguientes sílabas CV, siguiendo este orden de introducción:

L, S, R, P, N, C, D, F, J, Ñ, G, CH, LL, Q, K, Y, X, W, Z.

Para cada una de ellas se trabajó siguiendo el mismo tipo de ejercicios mencionados anteriormente.

De manera adicional, se utilizó un memorama que contenía tarjetas con imágenes y tarjetas con las sílabas. Se utilizó para las tareas de apareamiento y también como juego de memoria.

En la sesión 20 se incluyeron oraciones, como ejercicios de lectura y escritura; p.e. se le dejó de tarea que escribiera lo siguiente:

Mi mamá me ama

Ese oso mimoso
Me llamo Luis
Mi gato come pan

Se dejaron de tarea dictados de las diferentes sílabas vistas y se comenzaron a realizar dictados de palabras no vistas anteriormente como:

tapa
lata
masa
mesa
mina

Estas palabras cumplían con el criterio de ser escritas con las sílabas trabajadas previamente. Dichas palabras debían ser dictadas lentamente para darle tiempo al pequeño de realizar el análisis correspondiente y posteriormente la escritura de las mismas. El análisis que realizó de cada palabra fue silábico. Se observó, sobretodo a lo largo de las primeras sesiones, la necesidad del niño de repetir el conjunto completo de sílabas para determinar la escritura de la correcta, p.e. ‘moto’ – ‘mo... ma, me, mi, mo... mo’ (lo escribe), ‘to... ta, te, ti, to... to’ (lo escribe), utilizando los dedos para contar las sílabas. Con el paso de las sesiones se notó disminución de dicha estrategia aunque no había desaparecido por completo.

b) Rima

De manera conjunta con el trabajo con las sílabas iniciales, se inició en trabajo de las sílabas finales, la rima.

a) Identificación de la sílaba final de las palabras

Se comenzó con las palabras terminadas con ‘ma’, p.e. cama, mamá, rama, puma, yema, toma, goma, tema etc., y se le presentaron acompañadas de otras de igual o distinta terminación. Se presentaron por pares y se le pidió que prestase atención a la parte final de cada palabra.

En un principio se emplearon tarjetas con imágenes de cada una de las palabras terminadas con ‘ma’, lo que le facilitó la comprensión de la tarea.

Durante los primeros ejercicios, se observaron problemas debido a que continuaba prestando más atención a las sílabas iniciales que a las finales de las palabras. Con el paso de las sesiones, se vio un avance importante en la identificación de los finales de las palabras. Aún se observan ligeros problemas, que se relacionan más con la velocidad de análisis y falta de automatización del proceso; pero pese a ello su desempeño es bueno en este tipo de tarea.

b) Discriminación de palabras que terminan diferente por medio de imágenes

Se le presentaron láminas en las cuales la tarea consistía en buscar aquellas imágenes terminadas con p.e. la sílaba ‘sa’. En las primeras sesiones sólo debía identificar las que no terminaban con ‘ma’. Posteriormente, cuando se consideró que ya tenía clara la tarea, se agregaron otras sílabas finales a identificar.

Otro ejercicio consistía en láminas en las cuales aparecían 3 imágenes y debía señalar aquella que terminaba distinto a las demás.

c) Colocación de la sílaba final correspondiente

Se presentaron láminas con imágenes bajo las cuales aparecían los nombres pero faltaba la última sílaba. Él debía de colocar la sílaba correcta al final de cada palabra. En los primeros ejercicios aparecían las sílabas escritas en la parte superior para fungir como modelos.

En los ejercicios subsecuentes, sólo se debían completar las palabras bajo las imágenes.

Se continuó con el trabajo en el libro de ejercicios y en el cuaderno.

5.3.1.3 FASE 3 LETRAS INDIVIDUALES

(Sesiones 31 a 35)

Se inició el trabajo con letras individuales. Se agregó al material una lotería con las letras del abecedario, con la cual además de decir la letra y marcarla en la plantilla debía de mencionar una palabra que comenzase con ese sonido.

Junto con esa lotería, se agregó un dado y se realizó otro juego que consistía en tirar un dado, en el cual aparecía alguna de las 5 vocales. El juego consistía en que la lotería determinaba la consonante y el dado la vocal que formarían la sílaba inicial de la palabra a formar. Acto seguido debía escribirla.

Al término de esta fase del programa de intervención se procedió a realizar la evaluación post intervención.

5.4 Evaluación Post Intervención

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada una de las pruebas en comparación con los puntajes obtenidos en la evaluación previa a la intervención.

5.4.1 Pruebas Aplicadas

Se aplicaron las mismas pruebas utilizadas en la evaluación previa a la intervención. Sólo se agregó el Test de Aprendizaje de la Lectoescritura (TALE) (Toro & Cervera, 1990), que es una prueba que permite valorar el aprendizaje de la lectoescritura.

Las pruebas aplicadas fueron las siguientes:

- WISC-R
- BNTAL
- TAVECI
- DPTP-2 (Frostig)
- Figura de Rey
- TALE

5.4.1.1 Resultados de la evaluación previa y posterior a la intervención

WISC-R

En la evaluación post intervención obtuvo un CI verbal de 77, un CI ejecutivo de 96 y un CI total de 85, el cual se ubica en el límite inferior de la primera desviación estándar y se puede considerar como normal. Si tomamos los puntajes por separado, podemos observar que existe una discrepancia importante entre el CI verbal y el ejecutivo; dado que el CI verbal se ubica por debajo de la norma; la puntuación correspondería con un CI limítrofe, de acuerdo con el WISC-R.

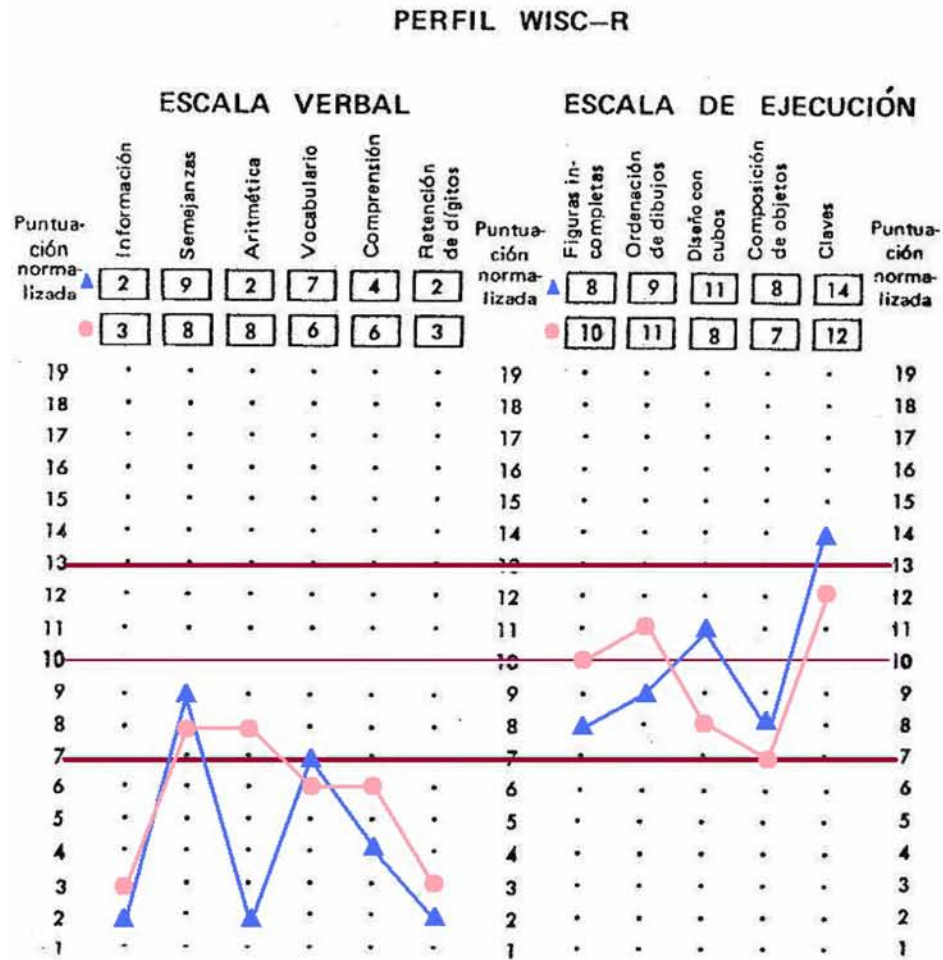


Fig. 10. Perfil del WISC-R donde se muestran de manera conjunta los resultados obtenidos en ambos momentos. En color azul (triángulos) los puntajes que corresponde a la evaluación previa intervención, y en rosa (círculos) los que corresponden con la evaluación posterior a la intervención.

Analizando con mayor detenimiento las subescalas verbales, se observan problemas importantes en información y retención de dígitos. Vocabulario y comprensión se encuentran a su vez, por debajo de la norma. Semejanzas y aritmética se ubican dentro de la norma, cercanas a la media. Las subescalas que se encuentran con deficiencias requieren de procesos cognoscitivos como memoria de trabajo, memoria a corto y largo plazo, pero a la vez, requieren de un buen desarrollo de la comprensión del lenguaje, sobretodo de convenciones sociales (en el caso de la subescala de comprensión) y de un buen vocabulario para poder realizar descripciones más precisas (como es el caso de la subescala de vocabulario, que pese a encontrarse cercana a la norma se observó con deficiencias). Sin embargo, las escalas de semejanzas y aritmética, que se relacionan con abstracción se encontraron dentro de la norma (ver Fig. 10).

Con respecto a las escalas ejecutivas, las tareas que se observaron con mayores dificultades corresponden con ensamble de objetos y diseño con cubos, las cuales pese a encontrarse dentro de límites normales, son puntuaciones bajas respecto al resto. Dichas tareas requieren de habilidades de análisis y síntesis visoespacial.

Aún se observan diferencias importantes entre los resultados de las escalas verbales y ejecutivas, siendo estas últimas en las que se puede apreciar un mejor desempeño.

BNTAL

En contraste con lo observado en la evaluación previa a la intervención, se nota un avance importante en el desarrollo del procesamiento fonológico.

Su desempeño en las tareas de denominación serial rápida se ubicaron dentro de lo esperado y podemos notar que en esta ocasión si se le pudo aplicar la lámina de letras, en cuyo caso, el desempeño se encontró con ligeras deficiencias. Llama la atención el excelente desempeño en la lámina de colores.

Se observaron más errores de los esperados para su edad, los cuales se cometieron en las láminas de número (3), colores (2) y figuras (2). En la lámina de letras no se presentaron errores. Esto se puede explicar con base en que le tomó más tiempo del esperado, lo que

indica mayor cuidado en cada una de ellas. En el caso de las demás láminas, debido a la familiaridad con los elementos el tiempo disminuyó pero aparecieron más errores que se pueden deber a pequeños descuidos, debidos al incremento en la velocidad de denominación.

También se puede observar un mejor desempeño en las tareas de procesamiento fonológico, las cuales en su mayoría se ubicaron dentro de la media. Sin embargo, se apreciaron pocos avances con respecto a las tareas de análisis de palabras y síntesis de fonemas.

En lo referente a atención, se observó un desempeño similar al obtenido en la evaluación previa a la intervención, se encontró ligeramente por arriba de lo esperado para su edad en la tarea de ejecución continua. Comete pocos errores de omisión y comisión. No presentó problemas atencionales, fue capaz de focalizar y sostener su atención durante la realización de una tarea, así como de inhibir estímulos irrelevantes para la ejecución de la misma. Su desempeño en el Test de Ejecución Continua (TEC), se encontró dentro de lo esperado (ver Fig. 11).

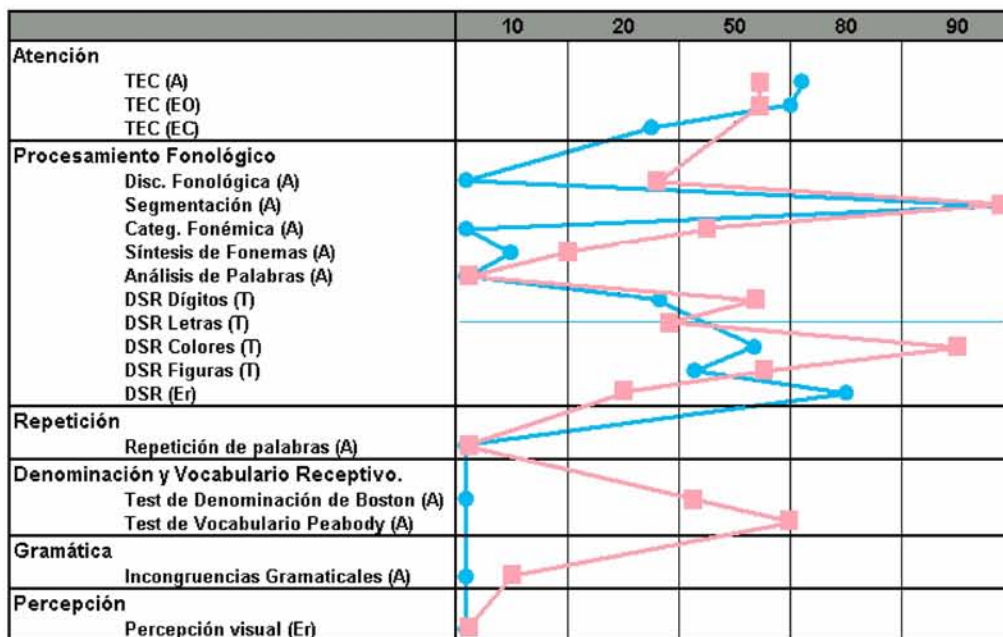


Fig. 11 Perfil Pre y Post de la BNTAL. En azul (círculos) la preevaluación y en rosa (cuadrados) la evaluación post intervención. Cabe recordar que en la previa no se aplicó la lámina de letras en la tarea de denominación serial rápida, mientras en la post si.

Se observó un mejor desempeño en el test de denominación de Boston respecto a su ejecución previa, alcanzando colocarse dentro de la media.

No se apreciaron cambios importantes en la tarea de vocabulario receptivo.

Aún presentó dificultades para detectar inconcordancias gramaticales, fue capaz de identificar y denominar números de 2 cifras y comenzó a identificar y denominar algunos mayores.

Si se analizan juntos ambos perfiles, se hacen más evidentes los cambios en las tareas de discriminación fonológica, categorización fonémica, análisis de palabras, denominación serial de colores, así como en denominación y vocabulario receptivo e incongruencias gramaticales; sin embargo, dado que los perfiles hacen referencia a lo esperado para la edad del niño, es claro que no en todos los casos alcanza el percentil 50, o la media (ver Fig. 11).

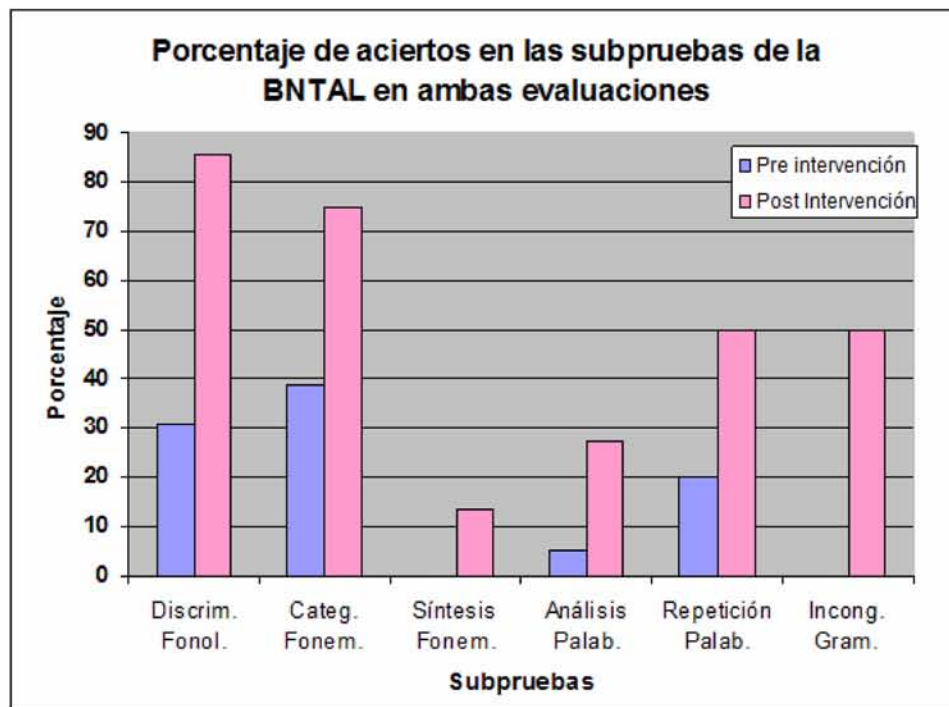


Fig. 12 Porcentaje de aciertos en las subpruebas de la BNTAL en ambas evaluaciones.

Cabe señalar que pese a que no alcanza las puntuaciones que corresponden con la norma en varias de las tareas, se observa un incremento en el porcentaje de aciertos en la mayoría de ellas, el cual se puede apreciar en la Fig. 12.

TAVECI

Cómo se puede observar en la Fig. 13, en los 5 ensayos su desempeño fue de 5/15 a un máximo de 9/15 en la prueba de memoria inmediata. La recuperación de elementos se vio favorecida por la repetición. El empleo de estrategias seriales o semánticas para favorecer la recuperación, se encontró dentro de lo esperado para su edad.

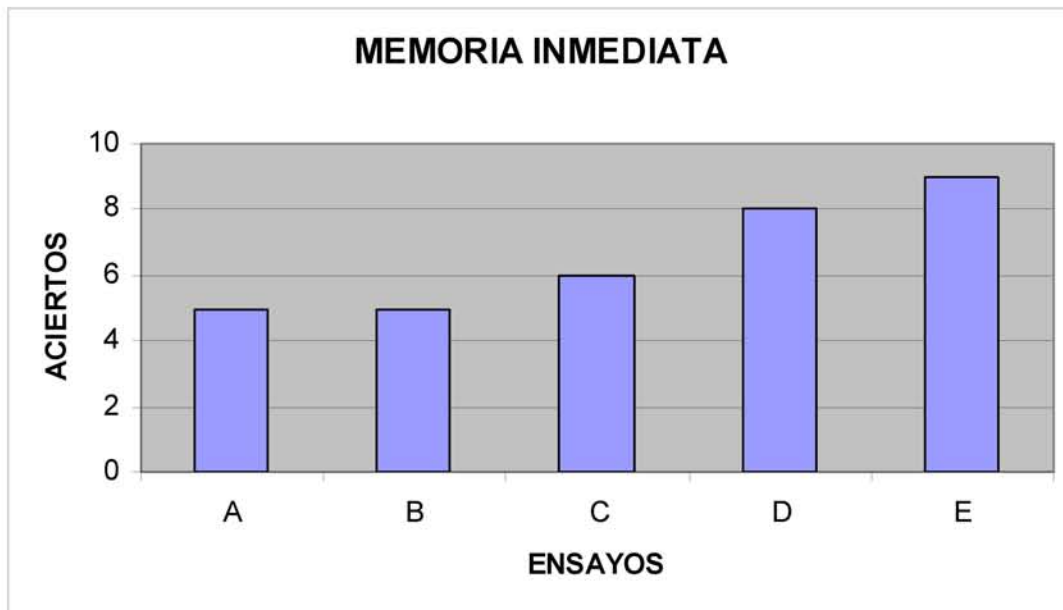


Fig. 13. Resultados de los 5 ensayos de la prueba de memoria inmediata.

En la memoria a corto y a largo plazo se observó que en la prueba de memoria a corto plazo, fue capaz de evocar correctamente 6 elementos de forma libre (sin clave semántica) y con clave alcanzó los 7. Por otro lado, en la recuperación a largo plazo, sus puntuaciones fueron de 9/15 sin clave y 10/15 con clave semántica. En la prueba de reconocimiento nuevamente alcanza los 15/15 aciertos. Todos los puntajes obtenidos son normales para su edad (ver Fig. 14).

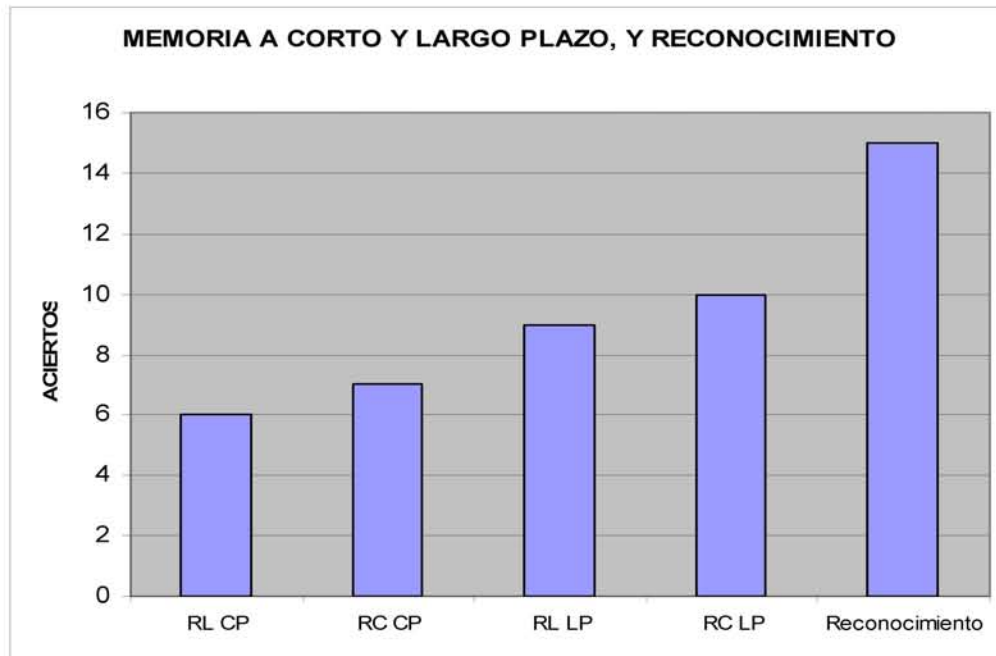


Fig. 14. Resultados de las pruebas de memoria de corto y largo plazo, y de la prueba de reconocimiento (RL CP – Recuerdo libre a corto plazo, RC CP – Recuerdo con clave semántica a corto plazo, RL LP – Recuerdo libre a largo plazo, RC LP – Recuerdo con clave semántica a largo plazo).

DPTP-2 (Frostig)

Se observó un mejor desempeño en la mayoría de las tareas. Sin embargo, aún se presentaron problemas en la prueba de cierre visual. Todas las puntuaciones, a excepción de esta última se ubicaron dentro de la norma (ver Fig. 15).

Con respecto a los cocientes, puede verse que obtiene mejores puntuaciones en la evaluación post intervención, ubicándose éstas dentro de la norma (ver Fig. 15).

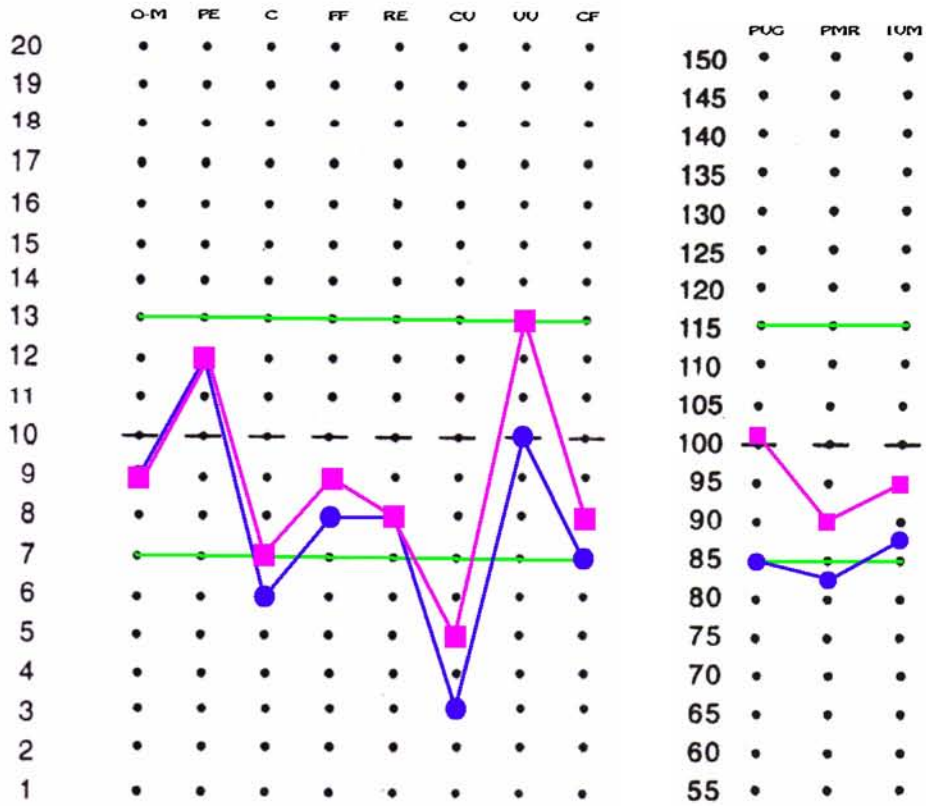


Fig. 23. Perfiles de la Prueba de Percepción visual de Frostig, de ambas evaluaciones. En azul (círculos), los resultados en la evaluación previa, y en rosa (cuadrados) los que corresponden con la posterior.

Del lado izquierdo: OM- Coordinación ojo-mano, PE- Posición en el espacio, C-Copia, FF- Figura-fondo, RE- Relaciones Espaciales, CV- Cierre visual, VV-Velocidad vasomotora, CF- Constancia de Forma.

Del lado derecho: PUG- Percepción Visual General, PVRM- Percepción visual con respuesta motriz reducida, IVM-Integración Visomotora.

FIGURA DE REY

Los resultados en la evaluación previa a la intervención se pueden apreciar en las siguientes figuras. Como se puede observar, se aplicaron ambas (A y B), debido a la ejecución que tuvo desde la copia de la figura A (ver Fig. 16 y 17).

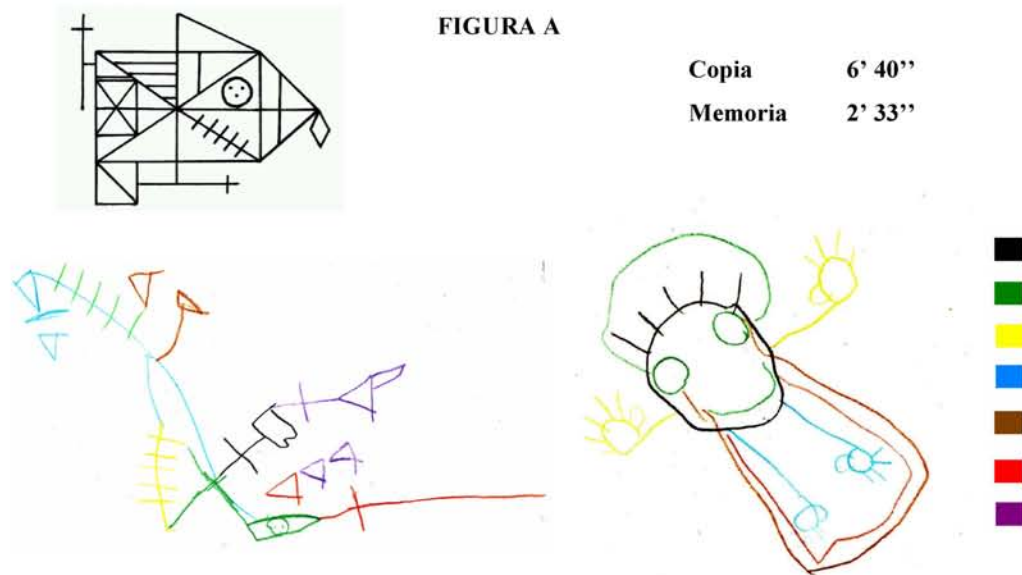


Fig. 16. Reproducción a la copia (izquierda) y a la memoria (derecha) de la Figura compleja de Rey A. En la esquina superior izquierda aparece la figura original. En la parte superior derecha los tiempos correspondientes a cada ejecución. Obsérvese la clave de color en el costado derecho de la imagen, corresponde a la secuencia de los trazos de la imagen. El orden es de arriba abajo.

En la Evaluación post intervención se observaron cambios en el análisis visoespacial. Se aprecia que utiliza el límite de la hoja como marco de referencia en la reproducción de la figura A, lo cual implica la pérdida de las posiciones y la ubicación de los elementos que se encuentran por fuera del rectángulo mayor. Comienza trazando las líneas centrales que cortan el rectángulo mayor, para posteriormente utilizarlas como guía en la reproducción. Llama la atención que para el trazado de las 5 líneas que cortan una de las diagonales él trace una sola línea serpenteante. Además, cabe destacar que conforme avanza la reproducción de la imagen, coloca un 2º rectángulo mayor dentro de las líneas diagonales.

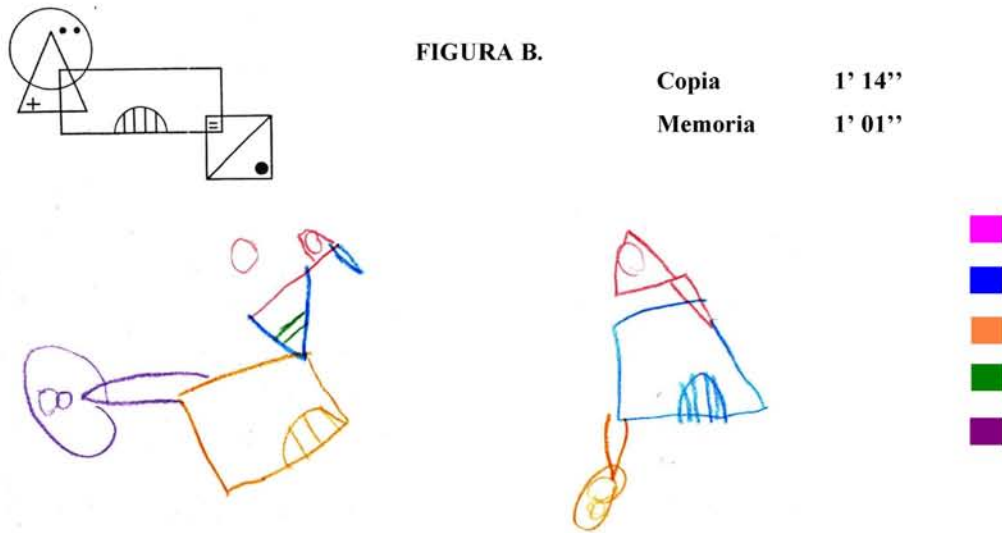


Fig 17. Reproducción a la copia (izquierda) y a la memoria (derecha) de la Figura compleja de Rey B. En la esquina superior izquierda aparece la figura original. En la parte superior derecha los tiempos correspondientes a cada ejecución. Obsérvese la clave de color en el costado derecho de la imagen, corresponde a la secuencia de los trazos en la imagen. El orden es de arriba abajo.

Por otra parte, la copia implicó la reducción a un esquema familiar (en este caso una casa; da la vuelta a la figura, el triángulo del lado derecho del rectángulo mayor, es el techo y el rombo es una bandera) (ver Fig. 18).

COPIA 4'40''

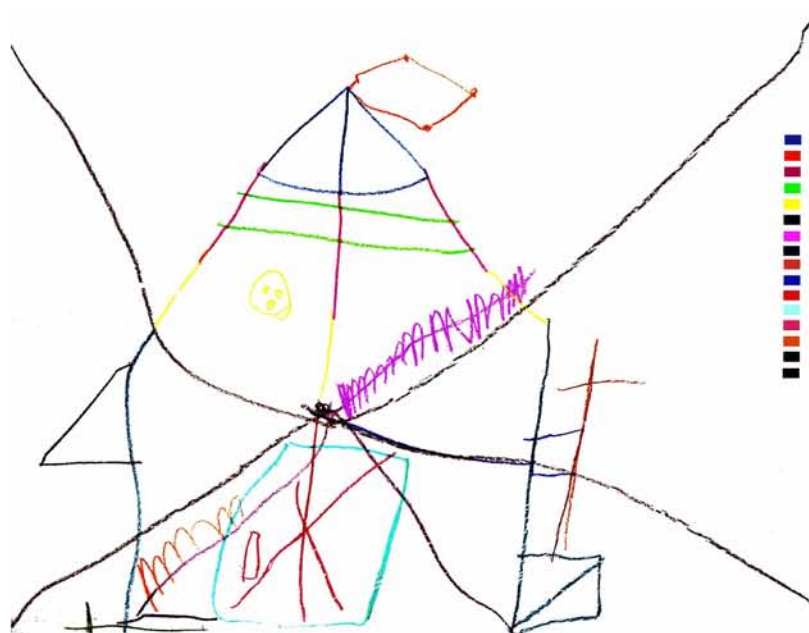


Fig. 18 Figura de Rey A a la copia en la evaluación posterior a la intervención.

A la memoria se observa una mejor recuperación de elementos gráficos, nuevamente emplea el marco de la hoja de papel cual si se tratase del rectángulo mayor es capaz de colocar varios elementos reconocibles (ver Fig. 19). Sin embargo, la figura ha perdido gran cantidad de elementos, lo cual la vuelve confusa, aunque con algunos elementos reconocibles. El triángulo del lado derecho del rectángulo mayor es ‘absorbido’ por este y los elementos se sitúan en el espacio interior del mismo.

MEMORIA 1'32"

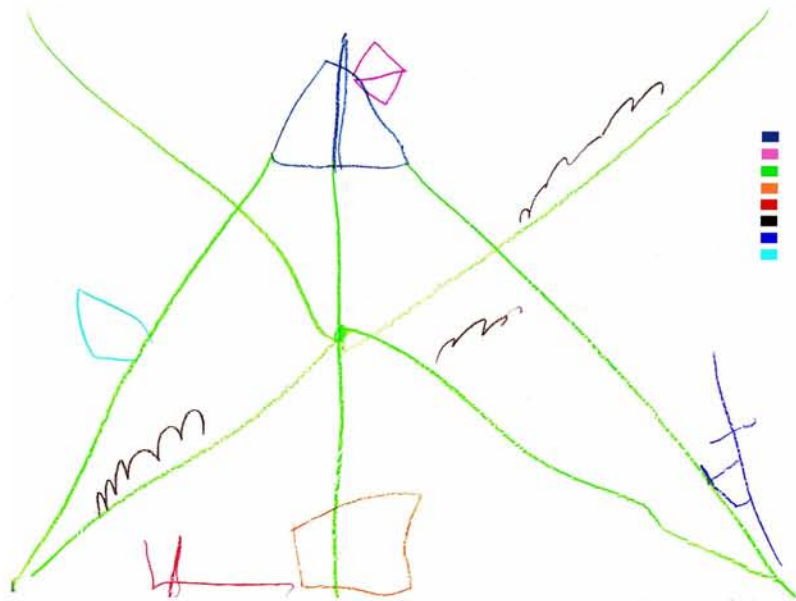


Fig. 19 Figura de Rey A, a la copia y a la memoria en la evaluación posterior a la intervención.

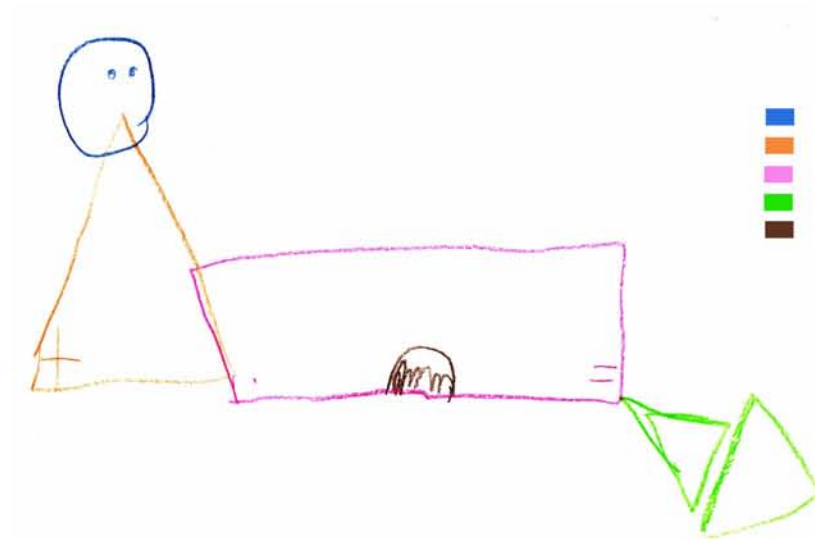
En esta figura alcanza los niveles V – VI, los cuales corresponden con edades de entre 5 y 7 años¹⁹.

En el caso de la figura B, se observan todos los elementos, ligeros problemas con los traslapes. Nuevamente se aprecia el trazado de las líneas verticales internas del medio círculo, trazadas como una sola línea serpenteante. El cuadrado inferior es trazado en parte, 2 triángulos. Aparecen los elementos principales y los secundarios.

¹⁹ En esta prueba, los niveles van de VII a I en escala de menor desempeño a mayor; por lo tanto los niveles V y VI corresponden con menor desarrollo evolutivo.

A la memoria, nuevamente aparecen todos los elementos principales. De los elementos secundarios falta el punto dentro del cuadrado. Se aprecian particulares problemas con los traslapes de las figuras, sobre todo en el caso el cuadrado inferior, el cual traza como 2 triángulo. Nuevamente las líneas verticales del medio círculo son una sola línea serpenteante (Ver fig 20).

COPIA 1'27



MEMORIA 1'

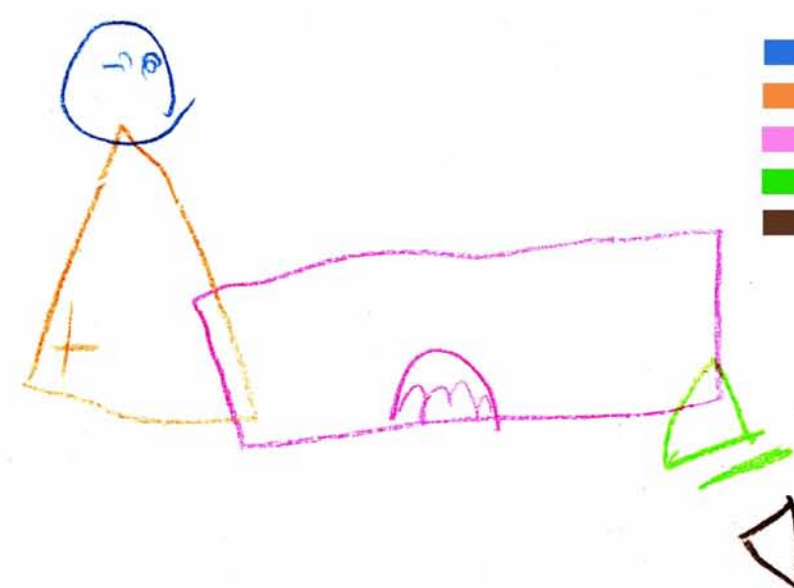


Fig. 20 Figura de Rey B a la copia y a la memoria en la evaluación posterior a la intervención.

TALE

Debido a que, posterior a la intervención el pequeño ya era capaz de leer y escribir, se decidió aplicar esta prueba que valora de forma específica esta habilidad. Los resultados en la prueba fueron los siguientes²⁰:

Lectura**Letras**

Reconoce e identifica las letras, aunque no en todos los casos por nombre, sino por sonido (p.e. /f/ - 'fe'). Le toma 43'' la lectura, y solo comete un error en la lectura de mayúsculas: /Q/ - 'O'. Alcanza el nivel I por el tiempo y supera ese mismo nivel debido a la precisión.

Silabas

Se observaron problemas importantes en la lectura de sílabas CCV y VC (p.e. /op/ - 'opo'; /pla/ - 'pe-le-a'). Comete más errores de los esperados incluso para el nivel I. La lectura de sílabas es realizada en 78'', lo cual lo ubica por debajo del nivel I.

Palabras

La lectura es silabeante. Se aprecian errores con sílabas CCV y VC, lo que le impide tener una buena lectura de muchas de las palabras. El número de errores sobrepasa el máximo de los esperados para el nivel I. Le toma 4'30'' terminar la lectura de todas las palabras. No alcanza el nivel I por tiempo.

Comete varias adiciones de letras, p.e. /esponja/ - 'esponeja', rotaciones: /máquina/ - 'mapuina', entre otros.

Textos

Se aplicaron los 2 textos de nivel I, el A y el B. En ambos casos le toma más tiempo del esperado la lectura. En el A, sólo comete 2 errores, uno de adición (/Mis/ - 'Mise'), y otro de omisión (/Mis/ - 'Mi').

²⁰ Es necesario explicar que esta prueba determina el nivel de adquisición de la lectoescritura en 2 sentidos: el tiempo de lectura y la precisión. Los niveles de lectura van de I al IV, siendo el I el nivel más bajo y el IV el más alto. El nivel I es el que corresponde con niños con escolaridad de 1º de primaria.

En el B, se observan mayor número de errores, no sólo de adición y omisión, sino también de sustitución y rotación.

Por precisión, alcanza el nivel I para el texto IA, aunque excede el tiempo de lectura. En el caso del texto IB, no alcanza el nivel.

Comprensión

Se observa que los errores en la lectura ocasionan interferencia en la comprensión del texto, lo cual impide la posterior recuperación de elementos. Sin embargo, obtiene un total de 5 aciertos en el texto de nivel I. Le toma 1'50'' la lectura. Por tiempo, no alcanza el nivel I; sin embargo por precisión si alcanza este nivel.

Copia

Sílabas

Como puede apreciarse en la figura 21, presenta un error de inversión en la copia de sílabas en letra script. En la copia de sílabas con letra ligada, es capaz de reconocer algunas letras, pero presenta problemas en la copia. En las letras mayúsculas, se observa que sólo en algunos de los casos las escribe con letra minúscula²¹. Le toma 3'25'' realizar la copia de sílabas.

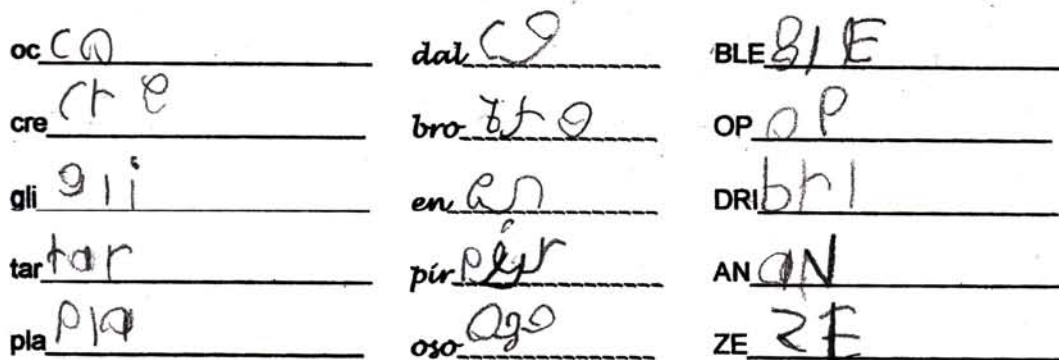


Fig. 21 Copia de Sílabas en el TALE.

²¹ Cabe recordar que en esta parte, se le pide al niño que copie las sílabas con su letra de siempre (script), utilizando minúsculas en los 3 casos.

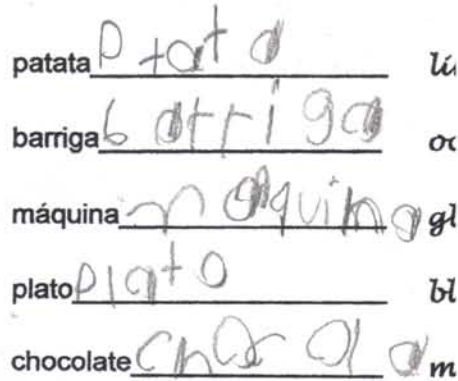


Fig. 22 Copia de Palabras en el TALE

Palabras

A la copia de palabras se observaron problemas similares a los descritos anteriormente, pero se agregan errores de omisión y de sustitución (ver Fig. 22).

Textos

Se aprecian problemas en la separación de la palabras, en la conservación de los espacios y la proporcionalidad (ver Fig. 23).

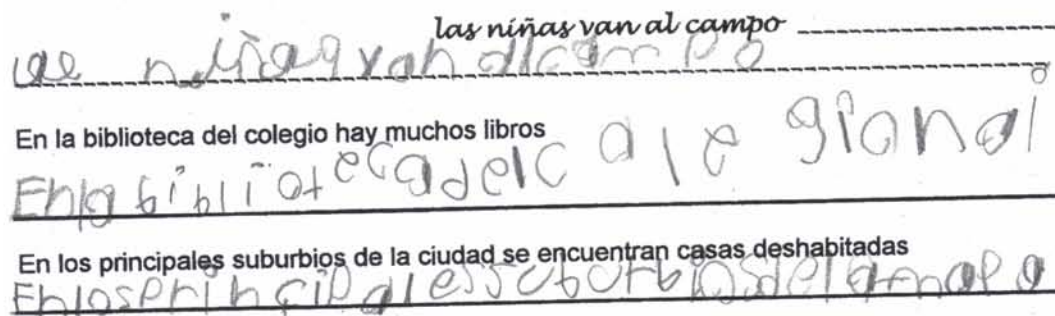


Fig. 23. Copia de Textos en el TALE.

De manera general se puede decir que los grafismos son reconocibles como letras, presenta algunos problemas en la formación de las letras y en la conservación de la proporcionalidad. Mezcla mayúsculas y minúsculas.

Como se puede observar, sólo en algunos de los casos alcanza el nivel I, en la mayoría se queda por debajo del mismo. Sin embargo, antes de la intervención el tratar de aplicar dicha prueba o similares resultaba imposible. Lo que se puede concluir con esta

prueba es que, pese a que aún no alcanza el nivel adecuado de lectura para su edad, se observan avances importantes en la adquisición de esta habilidad, la cual ya puede ser evaluada. Fue capaz de identificar y denominar prácticamente todas las letras superando en precisión lo esperado para su edad. Asimismo, es capaz de realizar la lectura silábica de palabras y textos aunque cometió errores de adición, sustitución y omisión.

A la fecha es capaz de escribir su nombre completo (ver Fig. 24), escribir al dictado palabras formadas por sílabas CV y CVC (ver Fig. 25), aunque presenta problemas con estas últimas. Al dictado de oraciones, se aprecian problemas de falta de espacio para la separación de palabras, escribe todo de corrido.

Luis Enrique Peña

Fig. 24 Escritura de su nombre.

mama
gato
sol
niño
oso
uva

sala
foca
peso
taco,
camino
dominó

Fig. 25 Del lado izquierdo un ejemplo de dictado de las palabras trabajadas (mamá, gato, sol, niño, oso, uva). Del lado derecho un ejemplo de dictado de palabras no trabajadas (sala, foca, peso, taco, camino, dominó).

En la siguiente figura se puede apreciar uno de los últimos dictados de palabras, en el cual, se le dictaron palabras no trabajadas en las diferentes sesiones (ver Fig. 25). Se puede apreciar que es capaz de realizar la escritura de las mismas. Cabe mencionar que aún le toma algo de tiempo el realizar el análisis de las mismas para posteriormente realizar la escritura de cada una; necesita hacer la descomposición silábica de la palabra para poder escribirla de esta manera.

5.5. Discusión

El presente trabajo tuvo como objetivo el análisis del caso de un paciente con TEL y dislexia, así como la elaboración de un programa de intervención basado en la conciencia fonológica (comenzando con lectura y escritura global) para el aprendizaje de la lectoescritura en el mismo caso. A lo largo de los diferentes apartados, se ha enfatizado que para fines de este trabajo, se consideró a ambos trastornos como independientes pero comórbidos y que además compartían los déficits fonológicos.

Las características que se tomaron en cuenta para realizar esos diagnósticos fueron:

1. Los errores de sustitución y omisión de fonemas durante el lenguaje oral, los cuales no son constantes ni consistentes, por lo cual se determinó que eran de tipo fonológico.
2. Era capaz de producir fonemas adecuados en sílabas aisladas, pero los omitía o sustituía dentro de las palabras y frases.
3. No presentó problemas de fluidez.
4. Tuvo problemas al realizar tareas que requieren de procesamiento fonológico (no fue capaz de discriminar fonemas, ni de analizar palabras por sílaba inicial (*onset*) y final (rima)).
5. No se observaron problemas en las tareas de denominación serial rápida.
6. Presentó ligeras dificultades en el seguimiento de instrucciones cuando se presentaban 2 de manera simultánea. Sin embargo, era capaz de seguir instrucciones sencillas sin problemas.
7. A los 7 años, y pese a encontrarse cursando el primer grado de educación primaria, era incapaz de identificar las letras (ni mayúsculas, ni minúsculas).

8. Era incapaz de escribir su nombre o de identificarlos en un grupo de palabras.
9. Era capaz de identificar y denominar los números, además de poder escribirlos realizando inversiones.
10. Presentó problemas en el análisis y síntesis visoespacial de figuras. Fue incapaz de organizar los elementos dentro de un todo al trabajar con figuras bidimensionales. El análisis que realizó fue fraccionado y con pérdida de la figura global.

Siguiendo los criterios de clasificación basados en los trabajos de Rapin y Allen (1983), corresponde con un Trastorno Específico del Lenguaje, de tipo expresivo fonológico. Por otro lado, los déficits en la adquisición de la lectoescritura, se consideraron resultado de dislexia debido a que la presencia de un TEL no condiciona problemas tan marcados en el aprendizaje de la lectoescritura. De acuerdo con Wolf y Bowers (2000), correspondería a una dislexia del subtipo fonológico, dado que no presentó problemas en la denominación serial rápida.

Sin embargo, es importante recordar que ambos trastornos pueden compartir algunas características, en este caso, los déficits en el procesamiento fonológico.

Debido a esto último, el programa de intervención se basó, en su mayor parte, en el desarrollo de la conciencia fonológica. Cabe recordar que de forma inicial se trabajó con lectura y escritura global debido a las demandas familiares y escolares. Esto sirvió como punto de partida para comenzar a trabajar con la identificación de las sílabas iniciales de las palabras durante los ejercicios silábicos, con los que propiamente se comenzó el trabajo en conciencia fonológica.

En el caso del TEL; se ha dicho que la alteración se encuentra en un nivel previo al articulatorio (perceptual y organizativo), dando lugar a fallas en la discriminación auditiva ocasionando problemas en la conceptualización de los sonidos y afectando la relación entre significado y significante. Esto ocasiona que los niños con TEL formen representaciones de los sonidos basándose en unidades mayores al fonema, como son las sílabas, o en el caso de las palabras escritas, tomando el contorno general de las mismas (Bishop, 1997). Es por ello, que al comenzar a trabajar con lectura y escritura

global se le permitió al niño hacer uso de otras herramientas para acercarse a la lectura y la escritura. Las fases posteriores enfatizaron el reconocimiento de la sílaba como unidad menor, buscando finalmente llegar al reconocimiento de sonidos aislados (fonemas).

Autores como Jiménez-González y Ortiz-González (1998), Etchepareborda (2002), Puente-Ferreras (2003), Soriano-Ferrer (2004) y López-Escribano (2007), consideran que para que un niño pueda comenzar a leer es necesario que haya desarrollado previamente la conciencia fonológica, para posteriormente poder aprender el principio alfabético, el cual rige en el español la lecto-escritura. La correspondencia grafema-fonema sería entonces la habilidad básica para analizar los sonidos que forman las palabras. Algunos programas de intervención comienzan a trabajar la conciencia fonológica antes de introducir las letras; sin embargo, en el presente caso, se trabajó directamente sobre las palabras y las letras debido a la exigencia de que el niño debía saber leer y escribir para su edad. De manera intencional se dejó de lado el trabajo con el lenguaje expresivo oral y se trabajó directamente con la lecto-escritura.

Rosselli, Matute y Ardila (2006), consideran como prerrequisitos para la lectura no sólo el procesamiento fonológico, sino que incluyen la denominación serial rápida, la automaticidad motora, la percepción del habla y la memoria de corto plazo (MCP).

La lectura exige habilidades cognoscitivas como son (Rosselli, Matute & Ardila, 2007):

1. Atención. Indispensable para lograr una adecuada decodificación de los estímulos y para la comprensión del texto. La atención requerida para la lectura y comprensión de un texto depende de la familiaridad del lector con el mismo y de sus propias habilidades lectoras. Para un niño que se inicia en la lectura, la atención se depositaría en la decodificación y le sería imposible decodificar y comprender al mismo tiempo. En un lector eficiente la atención puede dirigirse simultáneamente hacia ambas cosas.
2. Memoria
 - a. Visual. Reconocimiento de unidades visuales (grafema, sílaba y palabra).
Un lector eficiente se caracteriza por su velocidad de reconocimiento.

- b. Fonémica. Correspondencia fonémica a los estímulos visuales. Contiene unidades que se ligan a la información auditiva y articuladora previamente almacenada. Funciona como puente entre la memoria visual y la semántica.
 - c. Semántica. Contiene los significados de las palabras. Recupera los conocimientos generales previamente adquiridos. Durante la lectura permite entender las palabras y, por lo tanto, comprender lo que se lee. Las palabras leídas se buscan en el vocabulario y se almacenarían allí. Cuando lo leído no es equiparable con la información de esta memoria, no se logra la adecuada comprensión del texto.
3. Memoria de trabajo. Mecanismo dinámico que permite tanto el almacenamiento como el procesamiento de productos parciales de análisis, a través del mantenimiento activo de la información relevante y de la inhibición de la información irrelevante.
 4. Denominación Serial Rápida. Refleja la habilidad para encontrar códigos fonológicos en la memoria a largo plazo. Posee también características no fonológicas, como son: el componente lexical y la capacidad de procesamiento temporal. Sus déficits se han relacionado con problemas en la fluidez lectora y en la ortografía.

Un buen lector requiere la recodificación grafema-fonema que le permita no sólo identificar los grafemas, sino también encontrar la correspondencia apropiada con el fonema. La lectura exige también un buen tratamiento visoespacial con un correcto seguimiento de las palabras dentro del renglón.

Autores como Geshwind (1965), Savage, *et al.*, (2005), Leonard, Ecker, Given, Virginia y Eden (2006), mencionan que la velocidad en tareas de denominación serial rápida (sobre todo de colores, en el caso de Geshwind), podría ser un buen predictor de la futura ejecución lectora. Sin embargo, en el presente caso, las puntuaciones obtenidas en esta tarea, en la evaluación pre intervención, se ubicaron dentro de la norma y en la evaluación realizada post intervención inclusive salen muy por encima de lo esperado para la edad. De acuerdo con Wolf y Bowers (2000), esto sería normal, con base en su clasificación de la dislexia en la cual, el subtipo fonológico no presenta problemas en la

denominación serial rápida, pero si dificultades en tareas de ejecución fonológica (omiten o sustituyen fonemas).

Por otro lado, se ha considerado que la tarea de claves del WISC-R pudiera servir como referencia para determinar la presencia/ausencia de problemas en las habilidades de codificación, que siguiendo esta postura, debieran estar por debajo de la norma en una persona con problemas en el aprendizaje de la lectoescritura. En este reporte, se descarta esta posibilidad debido a que el niño desde la evaluación previa a la intervención obtuvo puntuaciones por arriba de lo esperado para su edad.

Con respecto a los problemas de organización visoespacial, éstos tampoco fueron el foco del programa de intervención, sin embargo, se observaron mejorías sobretudo en la organización visoespacial, esto pudo deberse a que al momento de realizar la copia y repetición de las palabras, se le enfatizó el empleo de puntos de referencia en la hoja, se marcaron los renglones en los cuales debía escribir con una X y aquellos en los que no con puntos. Todo el tiempo se empleó un cuaderno de cuadrícula grande y hojas cuadrículadas del mismo tipo. Esto obligó al niño a seguir un orden dentro de las mismas, respetando márgenes, renglones y espacios entre las letras y palabras. Todo ello, pudo influir en el mejor análisis de la información visual que se observó en la evaluación post intervención.

En un estudio realizado por Buiza-Navarrete, Adrián-Torres y González-Sánchez (2007), encontraron que en los niños con TEL existía lo que denominaron, disfunción en el procesamiento complejo para la codificación de signos visuales y su posterior reproducción gráfica a una velocidad determinada. Asimismo, en la memoria visual, presentaron más errores que los niños del grupo control cuando se trataba de trabajar con estímulos visuales complejos y no con figuras simples. En el caso de este reporte, el paciente presentó problemas en el análisis y organización visoespacial, sobretudo en el caso de las tareas de cierre visual, copia y constancia de forma del DPTP-2.

A lo largo de las diferentes sesiones se fueron observando cambios importantes no sólo en el aprendizaje, sino también en la confianza y seguridad del niño. Recuperó el entusiasmo por ir a la escuela y por realizar las tareas y labores escolares.

Los resultados de la evaluación posterior a la intervención, en contraste con los de la evaluación previa, muestran mejoras en el desempeño de tareas de procesamiento fonológico; además de que en esta segunda ocasión ya fue posible realizar la valoración de la lecto-escritura, cuando en la evaluación previa esta se encontraba ausente. Pese a no alcanzar las puntuaciones propias para su edad en varios de los casos, actualmente ya es capaz de escribir y leer su nombre completo, además de palabras de dificultad moderada. Aún presenta problemas con la lectura y escritura de sílabas VC y CCV, y requiere del silabeo para realizar dichas actividades.

Tiene problemas en la comprensión de textos cortos leídos por el mismo; y a la copia, presenta algunas inversiones, su grafismo es grande y no muy legible, además de que sus trazos tienen problemas de proporcionalidad. Se observó una tendencia a repasar rasgos de las letras, como por ejemplo en el caso de la 'a', repasa la línea vertical varias veces. Aún queda mucho trabajo por hacer, se propone continuar con el trabajo con letras individuales, así como comenzar el manejo de materiales que le faciliten la identificación de cada palabra para favorecer el respeto a la separación entre palabras al dictado y a escritura espontánea. Además, se recomiendan ejercicios de caligrafía, los cuales no sólo le permitirán mejorar sus trazos, sino también ubicarse mejor dentro de la hoja obligándole a respetar espacios definidos. Sin embargo, pese a lo anterior, se puede decir que ya lee y escribe.



CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES



CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

En el caso presentado anteriormente, se mostraron los avances que puede tener un niño al tener un diagnóstico e intervención de manera oportuna. El niño del caso, presentó 2 trastornos comórbidos, trastorno específico del lenguaje y dislexia, ambos con déficits fonológicos. El programa de intervención se basó en el desarrollo de la conciencia fonológica, dado que esto permitiría incidir en ambos trastornos. Se trabajó básicamente con la lectoescritura debido a las demandas escolares y familiares, dado que el niño tenía la necesidad inminente de aprender a leer y escribir, y esto estaba repercutiendo de manera importante no sólo en el ámbito académico, sino también en el personal (se sentía ignorado, incapaz, etc.).

Con base en los resultados presentados en el capítulo anterior podemos darnos cuenta de los importantes avances que tuvo el niño a lo largo de las 35 sesiones que se trabajaron. Sin embargo, queda mucho trabajo por delante.

Se mencionó en el capítulo 4 que a la fecha existen 2 posturas distintas acerca de la posible relación entre los trastornos presentes en este caso. Pareciese que los resultados obtenidos por varios investigadores apuntan en ambas direcciones. Ya desde hace varios años, se ha buscado delinear un perfil diagnóstico identificando los marcadores o las características de los trastornos, en el caso del TEL y la dislexia, en la fonología, la morfología, la sintaxis, el léxico y la pragmática. Ésto se ha realizado desde diferentes aproximaciones teóricas: por un lado a nivel subléxico, desde la hipótesis del déficit perceptivo y la hipótesis del déficit en la memoria de trabajo; por otra parte, desde orientaciones que subrayan la deficiencia específica para el conocimiento lingüístico; y, finalmente, desde una perspectiva que defiende un déficit cognoscitivo para el procesamiento general del lenguaje (Buiza-Navarrete, Adrián-Torrers & González-Sánchez, 2007). Sin embargo, aunque se han encontrado convergencias entre ambos

trastornos, aún no se ha llegado a un acuerdo sobre si son o no parte de un mismo espectro dentro un sólo trastorno.

Se presentaron 2 hipótesis que buscan resolver esta problemática, la del gradiente de severidad, en la cual se plantea que el TEL y la Dislexia son manifestaciones diferentes grados dentro de un mismo trastorno, siendo el TEL el más severo y la dislexia el menos. Si partimos desde este punto de vista, no existiría un TEL sin dislexia; y sin embargo, se han encontrado casos aislados en ambos.

Por otro lado, se planteó la hipótesis que aborda ambos trastornos desde el punto de vista de un modelo bidimensional, en el cual ambos son entidades independientes, pero pueden converger en la expresión conductual, sin que la base cognoscitiva sea la misma. Este modelo considera las posibles relaciones ente ambos trastornos con base en le presencia/ausencia de habilidades fonológicas, pudiendo existir ambos de manera independiente (Bishop y Snowling, 2004; Leonard, *et al.*, 2006; Snowling, Bishop & Stothard, 2000; Snowling, Gallagher y Frith, 2003).

Adicionalmente, se han observado alteraciones, sobretodo en el caso de la dislexia, que no se pueden explicar con base en la hipótesis del gradiente de severidad, como son las alteraciones y déficits en la percepción visual, en las gnosias temporales, en el reconocimiento corporal, en la coordinación visomotora y la alternancia de movimientos (Etchepareborda, 2002), las alteraciones en el equilibrio (Fawcett & Nicholson, s.f.) entre otras.

En el capítulo 2, se presentó el modelo de dislexia de Ellis y Young (1988), en el cual se observan las rutas que sigue el lector desde el reconocimiento de la palabra escrita hasta la emisión oral o escrita de la misma. Con base en ese modelo, existen 3 rutas para la lectura, y dependiendo de la ruta afectada, será el tipo de dislexia al que nos enfrentemos. La primera parte del programa de intervención se basó precisamente en este modelo, al combinar las habilidades de la ruta léxica favoreciendo la motivación en el niño y

permitiéndole recuperar su confianza y deseos de aprender. Posteriormente se retoman las aportaciones de Jiménez-González y Ortiz-González (1998), Etchepareborda (2002), Puente-Ferreras (2003), Soriano-Ferrer (2004) y López-Escribano (2007), quienes consideran que el entrenamiento en el desarrollo de la conciencia fonológica es indispensable para el aprendizaje de la lectoescritura. Varios de los programas de intervención basados en este principio en un inicio no emplean letras ni palabras, sin embargo, por las necesidades del niño se tuvieron que hacer modificaciones, y fue por ello que se comenzó con lectura y escritura global, para demostrar que el niño si era capaz de aprender, y posteriormente la introducción de la sílaba mediante estrategias para el desarrollo de la conciencia fonológica.

Los resultados obtenidos en la evaluación post intervención muestra avances importantes en el desempeño de tareas de procesamiento fonológico. No obstante, el mejor resultado es que el niño ya es capaz de leer y escribir, pese a que aún no alcanza el nivel adecuado para su edad. Las pruebas en general, pero sobre todo el TALE, no reflejan los avances extraordinarios que se observaron en el pequeño, quien fue literalmente de '0' lectura y escritura, a algo.

La estrategia de comenzar con lectura y escritura global parece haber favorecido el motivar al niño y darle la seguridad de que era capaz de aprender a leer, lo cual los maestros dejaban en franca duda¹, fomentando en el niño sentimiento de inseguridad e incapacidad de aprendizaje, que expresaba en llanto por no querer regresar al aula escolar. Sin embargo, el darse cuenta de que él era capaz de escribir y leer su nombre junto con algunas palabras, le devolvió el interés por las actividades escolares y volcó de nueva cuenta el interés de los profesores hacia que el niño aprendiera.

Cabe mencionar que cuando el niño se dio cuenta de que era capaz de aprender a leer y escribir, mejoró su concepto de sí mismo, lo cual se vio reflejado en mayor seguridad al hablar y por comentarios de la madre y la profesora, en los que se resaltaban que él ya se

¹ Incluso ya no era tomado en cuenta durante las revisiones de actividades realizadas en clase.

sentía parte del grupo y había comenzado a participar y entregar de nueva cuenta trabajos; ya no lloraba para no ir a la escuela; recuperó el gusto que había perdido por ir al colegio y realizar las actividades escolares.

Esto nos da una idea muy clara de lo que un buen y oportuno diagnóstico y tratamiento pueden lograr en la vida de un niño. Las implicaciones desde familiares, escolares y finalmente sociales en general son muy grandes. Las expectativas escolares, sociales y familiares con respecto al niño se pueden modificar de manera importante, permitiendo que el niño no sea excluído de las actividades o incluso ‘etiquetado’ como ‘incapaz’, ‘torpe’, etc.

La etapa escolar, sobretodo los primeros años, son en los que los niños adquieren los conocimientos básicos para poder enfrentarse a los grados posteriores; si el niño no los adquiere, irá acumulando sentimientos de frustración y fracaso y terminará por perder el sentido de asistir a una institución educativa, pues, aunque pase de grado, sin los conocimientos necesarios, no tendrá las herramientas para poder adquirir nuevos.

La lectoescritura se ha convertido en un mediador muy importante del conocimiento, dado que aún ahora en la era de la informática, en la que el internet y los programas de computadora se han convertido en el ‘pan de cada día’, una persona que no sepa leer y escribir, no puede fácilmente entrar en contacto con todo el conocimiento que ahora está a su alcance. La lectura sigue siendo una herramienta muy importante para el desarrollo y adquisición de conocimientos, grandes volúmenes de conocimiento se encuentran por escrito y la clave para acceder a ellos está en descifrar con éxito las letras, palabras y oraciones que se encuentran dentro de ellos.



REFERENCIAS



Referencias

- Acosta, V.M. (2003). Trastorno específico del lenguaje. En M. Puyuelo, J.A. Rondal (Eds.), *Manual de Desarrollo y Alteraciones del Lenguaje* (pp. 253-271). Ed. Masson.
- Aguilar-Alonso, A., Aguilar-Mediavilla, E. (2004). *La persona con trastornos del lenguaje, del habla y de la voz*. Promociones y publicaciones Universitarias, España.
- American Psychiatric Association (2003). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-IV-TR*. Ed. Masson Elsevier.
- Arboleda-Ramírez, A., Lopera-Vázquez, J.P., Hincapié-Henao, L., Giraldo-Prieto, M., Pineda, D.A. Lopera, F., Lopera-Echeverri, E. (2007). Trastorno específico del desarrollo del lenguaje: problema selectivo o generalizado de la cognición. *Revista de Neurología*; 44 (10): 596-600.
- Ardila, A, Roselli, M. & Matute, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. Editorial El Manual Moderno. México.
- Artigas-Pallares, J. (2002). Problemas asociados a la dislexia. *Revista de Neurología*; 34 (Supl 1): S7-S13.
- Bakker, D.J. (1990). *Neuropsychological Treatment of Dyslexia*. New York: Oxford University Press.
- Benedet, M.J., Alejandr e, M.A., & Pamos, A. (2001). *Test de aprendizaje verbal España-Complutense infantil: TAVECI*. Publicaciones de Psicología Aplicada. TEA Ediciones. Madrid. España.
- Bishop, D. V. M. 1997. Is specific language impairment a valid diagnostic category? Genetic and psycholinguistic evidence. En J. Rispen, T. A. Yperen & W. Yule (Eds), *Perspectives on the Classification of Specific Developmental Disorders*. Dordrecht: Kluwer, 139-153.
- Bishop, D. & Leonard, L. (2001). *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. Oxford: Psychology Press.
- Bishop y Snowling (2004). Developmental dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130 (6): 858-886.
- Boder, E. (1973). Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading spelling patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 25, 663-687.

- Buiza-Navarrete, J.J., Adrián-Torres, J.A. & González-Sánchez, M. (2007). Marcadores Neurocognitivos en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de Neurología*; 44 (6): 326-333.
- Cárdenas-Gajardo, L., Espinoza-Peña, A., González-Varas, A., Hermosilla-Ríos, S., Tapia-Saavedra, S. (2004). Conciencia Fonológica y Desarrollo del Conocimiento del Lenguaje Escrito en niños con Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo. *Universidad de Chile*.
- Carrol, J.M., Snowling, M.J. & Hulme, C. (2003). The Development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*; 39 (5): 913-923.
- Casanova, M. F., Araque, J., Giedd, J. & Rumsey, J. M. (2004). Reduced brain size and gyrification in the brains of dyslexic patients. *Journal of Child Neurology*, 19 (4), 275-281.
- Castaño, J. (2002). Formas Clínicas de las Disfasia infantiles. *Revista de Neurología*; 34 (Supl 1): S107-S109.
- Catts, H. W. (1991). Early identification of dyslexia: Evidence from a follow-up study of speech-language impaired children. *Annals of Dyslexia*; 41, 163–177.
- Cervera-Mérida, J.F. e Ygual-Fernández, A. (2001). Intervención Logopédica en los trastornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla. *Revista de Neurología*; 36 (Supl 1): S39-S53.
- Coltheard, M., Patterson, K. y Marshall, J.C. (Eds.) (1980). *Deep Dyslexia*. Londres: Routledge & Kegan Paul Ltd. Boston, Mass.
- Coloma, C.J. & De Barbieri, Z. (en prensa). Escritura y Conciencia Fonológica en niños con TEL. *Escuela de fonoaudiología*. Universidad de Chile.
- Ellis, A.W. & Young, A. (1988). *Neuropsicología Cognitiva Humana*. Londres; Laurence Erlbaum Associates. Traducción en castellano. Ed. Masson, Barcelona, 1992.
- Etchepareborda, M.C., Habib, M. (2001). Bases neurobiológicas de la conciencia fonológica: su compromiso con la dislexia. *Revista de Neurología Clínica*; 2 (1): 5-23.
- Etchepareborda, M.C. (2002). Detección precoz de la dislexia y enfoque terapéutico. *Revista de Neurología*; 34 (supl 1): S13-S23.
- Fawcett, A. y Nicolson, R. (s.f). El cerebelo y su implicación en la dislexia. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*; 2 (2): 35-58.

- Ferreres, A., Martínez-Cutiño, M., Jacobovich, S., Olmedo, A., López, C. (2003). Las alexias y los modelos de doble ruta de lectura en hispanohablantes. *Revista Argentina de Neuropsicología*; 1: 37-52.
- Flowers, L. (1993): Brain basis for dyslexia: a summary of work in progress. *Journal of Learning Disabilities*; 26: 575-582.
- Foy, J.G., & Mann, V. (2001). Does strength of phonological representations predict phonological awareness? *Applied Psycholinguistic*, 22, 301-325.
- Fresneda, M.D., Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de Neurología*; 41 (Supl 1): S51-S56.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. (pp. 301-330). London: Erlbaum.
- Galaburda, A. M., Menard, M. T. & Rosen, G. D. (1994). Evidence for aberrant auditory anatomy in developmental dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences (USA. Medical Science)*, 91, 8010-8013.
- Galaburda, A.M. (1999): Developmental dislexia: A multilevel syndrome. *Dyslexia. An International journal for research and practice*; 5 (4): 183-191.
- Galaburda, A.M., Cestnick, L. (2003). Dislexia del Desarrollo. *Revista de Neurología*; 36 (supl 1): S3-S9.
- Geschwind, N. (1965) Disconnection syndromes in animals and man. *Brain*; 88 (2): 237-294.
- Gordon, N. (2004). The “medical” investigation of specific learning disorders. *Journal of pediatric neurology*, 2 (1): 3-8.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove, East Sussex, England. Psychological Press.
- Hammil, D.D., Pearson, N.A. & Voress, J.K. (1995). *Método de evaluación de la percepción visual de Frostig: DTVP-2*. Editorial El Manual Moderno, Segunda edición, México.
- Hernández-Carrión, E., Maldonado-Castro, M. P. (2005). Análisis Fonológico: Instrumento al servicio del Diagnóstico. *Revista de Investigación y Educación*.

- Ijalba-Peláez, E., Cairo-Valcárcel, E. (2002). Modelos de doble ruta en la lectura. *Revista Cubana de Psicología*; 9 (3): 201-204.
- Jiménez-González, J.E. & Ortiz-González, M.R. (1998). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Síntesis, Madrid.
- Jurado, M.A. (2004). Disfasias, dislexias y discalculias. En C. Junqué, O. Bruna, M. Mataró (Eds). *Neuropsicología del Lenguaje. Funcionamiento Normal y patológico* (pp. 79-94). Barcelona, España: Ed. Masson.
- Kovac, I., Gopnik, M. & Palmour, R.M. (2002). Sibling resemblance for specific components of linguistic competence in families of speech/language impaired children. *Journal of Neurolinguistics*; 15 (6): 497-513.
- Leonard, C., Eckert, M., Given, B., Virginia, B., y Eden, G. (2006). Individual differences in anatomy predict reading and oral language impairments in children. *Brain*; 129: 3329-3342.
- López-Escribano, C. (2007). Contribuciones de la Neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*; 44 (3): 173-180.
- López-Higes Sánchez, R. (2003). *Psicología del Lenguaje*. Ediciones Pirámide. Madrid, España.
- Lovett, M. W. & Barron, R.W. (2003). Neuropsychological perspectives on reading development and developmental reading disorders. En S.J. Segalowitz, I. Rapin (Eds.) *Handbook of Neuropsychology* (2a ed.) (671-709). Vol. 8, part II. Elsevier Science.
- Lozano, A., Ramírez, M. & Ostrosky-Solis, F. (2003). Neurobiología de la dislexia del desarrollo: Una revisión. *Revista de Neurología*, 36 (11): 1077-1082.
- Macías-Cuevas, M.I. (2004). Dislexia. *Gabinete logopédico y pedagógico*. Granada, España.
- Manis, F. & Keating, P. (2004). Speech Perception in dyslexic children with and without language impairments. *Working papers in phonetics*; 103 (3): 30-47.
- Martos J. & Ayuda, R. (2004). Desarrollo temprano: algunos datos procedentes del autismo y los trastornos del lenguaje. *Revista de Neurología*; 38 (Supl 1): S39-S46.
- Mody, M. (2003): Phonological basis in Reading disability: A review and analysis of the evidence. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*; 16, (21-39).

- Mulas, F., Etchepareborda, M.C., Díaz-Lucero, A. & Ruíz-Andrés, R. (2006). El lenguaje y los trastornos del neurodesarrollo. Revisión de las características clínicas. *Revista de Neurología*; 42 (Supl 2): S103-S109.
- Muñoz-López, J., Carballo-García, G. (2005). Alteraciones lingüísticas en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de Neurología*; 41 (Supl 1): S57-S63.
- Narbona, J. (en prensa). El lenguaje del Niño y sus trastornos. *Neurología Pediátrica*.
- Narbona, J. (2005): Hacia la base común de los trastornos del desarrollo lingüístico. *Revista de Neurología*; 41 (Supl 1): S131-133.
- Narbona, J., Fernández, S. (2001) Bases neurobiológicas del desarrollo del lenguaje. En *El Lenguaje del niño*. Barcelona: Editorial Masson.
- Papalia, D. E., Feldman, R.D. y Gross, D. (2002). *Child Development. A topical approach*. Ed. McGraw Hill.
- Pascual-Millán, L.F., y Fernández T. Afasias: Tipología clínico-topográfica. Hospital Clínico Universitario, Zaragoza, Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza, España.
- Peña, M. (2008): Modelos Cognitivos del lenguaje. En E. Labos, A. Slachevsky, P. Fuentes, F. Manes (Eds.). *Tratado de Neuropsicología Clínica. Bases conceptuales y técnicas de evaluación* (pp. 117-126). Librería Akadia Editorial, Buenos Aires, Argentina.
- Portellano, J.A. (2008). *Neuropsicología Infantil*. Editorial Síntesis. Madrid, España.
- Puente-Ferreras, A. & Ferrando-Lucas, M.T. (2000). Cerebro y Lectura. *Congreso Mundial de Lectoescritura*. Valencia.
- Puente-Ferreras, A. (2003). Neuropsicología de la Lectura. *Fundación de Neuropsicología Clínica*. Disponible en: www.fnc.org.ar
- Rains, D. (2002): *Principios de Neuropsicología Humana*. Ed. McGraw Hill, México.
- Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: specific phonological déficit or general sensoriomotor dysfunction? *Neurobiology* (13): 212-218.
- Ramus, F. (2004). Neurobiology of dyslexia: a reinterpretation of the data. *Trends of Neuroscience*; 27 (12): 720-726.
- Rapin, J. y Allen, D.A. (1983) *Developmental language disorders Nosologic disorders*. Editorial New-York.

- Rey, A. (1999): Test de copia y reproducción de memoria de figuras geométricas complejas. Publicaciones de Psicología Aplicada. TEA Ediciones. Séptima edición. Madrid, España.
- Roselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2006). Predictores Neuropsicológicos de la Lectura en Español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210.
- Rumsey, J.M., Berman, K.F., Denckla, M.B., Hamburger, S.D., Kruesi M.J. y Weinberger, D.R. (1987). Regional cerebral blood flow in severe developmental dyslexia. *Archives of Neurology*, 44 (11), 1144-1150.
- Savage, R.S., Frederickson, N., Goodwin, R., Patni, U., Smith, N., Tiersley, L. (2005). Relationship among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity, and speech perception in poor, average, and good readers and spellers. *Journal of Learning Disabilities*, 38;12-28.
- Shaywitz, B., Shaywitz, S., Blachman, B., Pugh, K., Fulbright, R., et al. 2004. Development of left occipito-temporal systems for skilled reading in children after a phonologically-based intervention. *Biol. Psychiatry* 55:926–33
- Snowling, M.J., Bishop, D.V. & Stothard, S.F. (2000): Is pre-school language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 41 (5), 587-600.
- Snowling, M.J., Gallagher, A. & Frith, U. (2003) Family risk of dyslexia is continuous: individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development*, 74, 358-373.
- Soriano-Ferrer, M. (2004): Implicaciones educativas del déficit cognitivo de la dislexia evolutiva. *Revista de Neurología*; 38 (Supl. 1): S47-S52.
- Sosa-Licona, G., Jackson-Maldonado, D., García-Pawling, P., Rodríguez-Hernández, T., Velasco-Orta, M. (2007): Proyecto retraso del lenguaje y trastorno específico del lenguaje. México.
- Tallal, P. (1976). Rapid auditory processing in normal and disordered language development. *Journal of Speech and Hearing Research*, 19: 561-571.
- Tallal, P. (1980): Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children. *Brain and Language*; 9: 182-198.

- Tallal, P. (1990). Fine-grained discrimination deficits in language-learning impaired children are neither specific to the auditory modality or to speech perception. *Journal of Speech and Hearing Research*, 616-621.
- Toro, J. y Cervera, M. (1990): Test de análisis de la lectoescritura: T.A.L.E. Visor Distribuciones. Tercera edición. Madrid, España.
- Wechsler, D. (1981): Escala de Inteligencia revisada para el nivel escolar: WISC-R-Español. Editorial El Manual Moderno. México.
- Wolf, M. y Bowers, P.G. (2000): Naming-speed processes and developmental reading disabilities: an introduction to the special issue on the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 33: 322-324.
- Yañez-Tellez, M.G. (2000): Batería Neuropsicológica para la evaluación de niños con trastornos del aprendizaje: Estandarización con niños de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Tesis Doctorado. UNAM, Facultad de Psicología.
- Ziegler J, Goswami U. 2005. Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*; 131 (1): 3–29.

ANEXOS

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN MATERIALES Y EJERCICIOS.



1. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN



FASE 1. LECTURA Y ESCRITURA GLOBAL

SESIÓN 1

1. Identificación de su nombre.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la identificación y reproducción de su nombre.

OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir su nombre e identificarlo.

OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño identifique y escriba su nombre sin necesidad de copiarlo.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presenta al niño su nombre escrito y se le explica que ahí dice ‘Luis’. Se escribe el nombre en su cuaderno, respetando un cuadro por letra, y haciendo uso de señalizaciones en la hoja.	<ul style="list-style-type: none"> • Lámina en la que aparece escrito el nombre del niño (‘Luis’). • Cuaderno de trabajo. Consiste en un cuaderno de cuadrícula grande con las señalizaciones (en la primera columna del lado izquierdo aparecen puntos y ‘x’, siendo los renglones marcados por las ‘x’ en los que se va a trabajar). • Marcador negro. 		Se observa que el niño se siente emocionado de conocer su nombre. Pone especial atención a la realización de cada trazo.
Se le pide que copie y repita la palabra 5 veces. Mientras lo realiza, se le pide que vaya repitiendo en voz alta ‘Luis’. Al finalizar la repetición de su nombre, se le pregunta: ‘¿qué dice ahí?’, a lo que él debe responder: ‘Luis’.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma • Sacapuntas 	Al término del ejercicio, se le pide que escriba su nombre sin tener el modelo presente.	Se observa que es capaz de escribir su nombre correctamente sin necesidad del modelo.

2. Apareamiento de imágenes y palabras.

OBJETIVO GENERAL:			
Evaluar la capacidad del niño para aprender palabras cortas por asociación.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Qué el niño sea capaz de asociar palabras cortas de manera global, con una imagen.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Establecer la asociación palabra-imagen de 5 elementos.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño 10 tarjetas, de las cuales 5 contienen imágenes y 5 las palabras correspondientes (gato, cama, mamá, casa y vaca) cuya longitud es de 4 letras.	<ul style="list-style-type: none"> • 5 tarjetas con imágenes. • 5 tarjetas con palabras 	Se registra el número de ensayos necesarios para que pueda asociar las palabras con la imagen.	Le toma 7 ensayos aparear las imágenes con las palabras sin errores.

3. Asociación de la palabra con su escritura.

OBJETIVO GENERAL:			
Que asocie la palabra con su escritura.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Fortalecer la asociación palabra-imagen mediante la escritura de las palabras.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Que el niño sea capaz de asociar cada palabra con su escritura.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que copie las palabras trabajadas en el ejercicio previo. Se le pide que las repita en voz alta mientras realiza la copia de cada una de ellas.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • 5 tarjetas con palabras • Lápiz • Goma 	Se pregunta sin que la imagen esté presente, y de manera aleatoria: '¿Qué dice aquí?'	Es capaz de identificar las 5 palabras sin errores.

4. Evaluación del aprendizaje.

OBJETIVO GENERAL:
Evaluar el aprendizaje del niño en la primera sesión de intervención.

OBJETIVO PARTICULAR:
Evaluar los avances del niño en ésta sesión.

OBJETIVO ESPECÍFICO:
Evaluar si el niño puede escribir su nombre.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que escriba su nombre sin tener el modelo presente.	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de cuadrícula grande con las señalizaciones. • Lápiz • Cuaderno de trabajo. 	Se le pide que escriba su nombre.	Sólo escribe 'L', dice no recordar el resto. Se le muestra nuevamente el modelo y se le pide que nuevamente lo copie y lo repita 5 veces mientras repite en voz alta 'Luis'.

OBJETIVO ESPECÍFICO:
Evaluar si el niño es capaz de asociar las palabras trabajadas con su imagen respectiva.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le muestran nuevamente las tarjetas con las imágenes y las palabras, y se le pide que las acomode correctamente.	<ul style="list-style-type: none"> • 5 tarjetas con imágenes • 5 tarjetas con palabras. 	Se le pide que acomode las imágenes con las palabras correspondientes.	Es capaz de asociar correctamente 2 palabras ('gato' y 'mamá'). Se observa confusión con las otras 3 palabras.

5. Actividades para casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:
Reforzar lo aprendido en la sesión.

ACTIVIDADES	MATERIAL
<p>NOMBRE: Se le pide que realice una plana de su nombre ('Luis').</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz
<p>ESCRITURA DE PALABRAS: Se le deja de tarea que realice una plana de cada una de las palabras que se vieron en la sesión y que las ilustre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Tijeras • Pegamento • Recortes
<p>ELABORACIÓN DE TARJETAS: Se le deja hacer, en compañía de su mamá, tarjetas con las imágenes y palabras trabajadas en la sesión. Se le proporcionaron las imágenes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas blancas • Tijeras • Pegamento • Recortes • Marcador negro

SESIÓN 2

1. Revisión de la Tarea.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar y corregir las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que muestre su cuaderno de trabajo y enseñe su tarea. Se revisa en conjunto.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma • Marcador azul 	<p>Se revisan las planas. Se le pregunta señalando palabras al azar: ‘¿qué dice aquí?’ No se realizaron las tarjetas.</p>	<p>La madre comenta que no se realizaron las tarjetas debido a falta de tiempo, dado que ella tuvo que asistir al médico y el niño tuvo muchas actividades por parte de la escuela.</p>

2. Apareamiento de imágenes y palabras.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar la capacidad del niño para aprender palabras cortas por medio de la asociación con imágenes.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificar palabras cortas, utilizando estrategias de escritura global, asociándolas con una imagen.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Establecer la asociación palabra-imagen de 5 elementos.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño 10 tarjetas , de las cuales 5 contienen imágenes, y 5 las palabras que corresponden a cada una de ellas. Se le pide que las coloque con la correspondiente.	<ul style="list-style-type: none"> • 5 tarjetas con imágenes • 5 tarjetas con palabras 	<p>Se registra el número de ensayos necesarios para alcanzar el máximo de aciertos.</p>	<p>Le toma 7 ensayos alcanzar el total de aciertos.</p>

3. Escritura de las palabras.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la reproducción escrita y el reconocimiento de las palabras trabajadas.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir las palabras que se están trabajando.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Favorecer la reproducción de las palabras trabajadas.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que copie y repita 5 veces cada palabra. Mientras lo hace debe ir repitiendo en voz alta cada una de ellas.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma • 5 tarjetas con palabras. 	Al término, se le pregunta: '¿qué dice aquí?'	

4. Evaluación del aprendizaje. Escritura de su nombre.

OBJETIVO GENERAL:
Que sea capaz de escribir su nombre.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que escriba correctamente su nombre.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que sea capaz de escribir su nombre sin necesidad de tener el modelo presente.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide que escriba su nombre	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma 	Que sea capaz de escribir su nombre	

5. Evaluación del Aprendizaje. Escritura de las palabras de forma global.

OBJETIVO GENERAL:
Evaluar el aprendizaje del niño.
OBJETIVO PARTICULAR:
Evaluar el aprendizaje de las 5 palabras trabajadas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Evaluar si el niño es capaz de escribir las palabras sin necesidad del modelo.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le dictan las 5 palabras.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de cuadrícula grande con las señalizaciones • Lápiz • Goma 	Se registra el número de palabras correctas.	Escribe correctamente 2 ('casa' y 'mamá').

6. Actividades para casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:
Reforzar lo aprendido en la sesión.

ACTIVIDADES	MATERIAL
NOMBRE: Se le pide que realice una plana de su nombre ('Luis').	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz
ESCRITURA DE PALABRAS: Se le deja de tarea que realice una plana de cada una de las palabras que se vieron en la sesión y que las ilustre.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Tijeras • Pegamento • Recortes
ELABORACIÓN DE TARJETAS: Se le deja nuevamente la actividad de la sesión anterior.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas blancas • Tijeras • Pegamento • Recortes • Marcador negro

SESIÓN 3

1. Revisión de las actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:
Llevar el control de las actividades realizadas en casa.

OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.

OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar y corregir las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que muestre su tarea y se revisa en conjunto.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma • Marcador azul 	Mientras se realiza la revisión de los ejercicios de repetición se pregunta: '¿qué dice aquí?' Se registra que el niño hizo su tarea a excepción de las tarjetas.	Se le pregunta a la madre la razón por la cual no se hicieron las tarjetas y ella menciona que el niño no quiso trabajar, porque las tarjetas no iban a ser 'iguales a las de la doctora'. Se queda con la madre de que la próxima sesión se le hará entrega de un juego de tarjetas iguales a las empleadas en las sesiones.

2. Apareamiento de imágenes y palabras.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar la capacidad del niño para aprender palabras cortas por medio de asociación.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificar palabras cortas, utilizando estrategias de lectura global, así como de asociarlas con una imagen.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Establecer la asociación palabra-imagen de 5 elementos.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño 10 tarjetas, de las cuales 5 contienen imágenes y 5 las palabras correspondientes. Se le pide que las coloque por parejas.	<ul style="list-style-type: none"> • 5 tarjetas con imágenes • 5 tarjetas con palabras. 	Se registra el número de ensayos que requiere para alcanzar el total de aciertos.	Le toma 4 ensayos alcanzar el total. En el primer ensayo aparea correctamente 'mamá' y 'gato'. Al segundo 'vaca'. Al cuarto 'casa' y 'cama'.

3. Copia y repetición.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar la escritura de las palabras.
OBJETIVO PARTICULAR:
Fomentar la asociación de los trazos con las palabras.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño sea capaz de escribir las palabras sin necesidad del modelo.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le proporcionan logogramas de las palabras Se agregan canciones para cada palabra para fomentar el reconocimiento de los signos gráficos que la componen, y se introducen 2 nuevas palabras ('pez' y 'sol'). Se le pide que las copie y las repita 5 veces.	<ul style="list-style-type: none"> • Lámina con logogramas • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma 	Al término de las repeticiones se retiran los logogramas y se pregunta de forma aleatoria: '¿qué dice aquí?'	Se observan poco errores. Se aprecia un mejor desempeño debido a los logogramas.

4. Dictado de palabras.

OBJETIVO GENERAL:
Evaluar la escritura de las palabras sin el modelo presente.
OBJETIVO PARTICULAR:
Evaluar si el niño es capaz de escribir correctamente las palabras trabajadas hasta el momento, sin necesidad del modelo.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Valorar si el niño es capaz de escribir las palabras trabajadas sin necesidad del modelo.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le dictan al niño las palabras vistas en las sesiones incluyendo su nombre.	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de cuadrícula grande con las señalizaciones. • Lápiz • Goma 	Se contabilizan los aciertos y los errores.	Escribe correctamente 4 palabras: ‘gato’, ‘mamá’, ‘cama’ y su nombre.

5. Evaluación de aprendizaje.

OBJETIVO GENERAL:
Evaluación de la sesión.
OBJETIVO PARTICULAR:
Evaluar los avances de la sesión.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Evaluar al aprendizaje de las palabras trabajadas mediante estrategias de apareamiento palabra-imagen.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se colocan las 14 tarjetas (7 con imágenes y 7 con palabras), y se le pide que las acomode correctamente.	<ul style="list-style-type: none"> • 7 tarjetas con imágenes • 7 tarjetas con palabras 	Se contabilizan los ensayos necesarios para alcanzar el máximo de aciertos.	Le toma 2 ensayos alcanzar el total de aciertos. En el primer ensayo acomoda correctamente ‘gato’, ‘mamá’ y ‘vaca’.

6. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:	
Reforzar lo aprendido en la sesión.	
ACTIVIDADES	MATERIAL
<p>NOMBRE: Se le pide a la madre que de forma intermitente durante la semana, le pida al niño que escriba su nombre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma
<p>REPETICIÓN DE PALABRAS: Se le pide al niño que repita las palabras nuevas ('sol' y 'pez') 5 veces y que las ilustre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Tijeras • Pegamento • Recortes
<p>DICTADO: Se le pide a la madre que le dicte al niño la lista de palabras trabajadas, en orden aleatorio. De ser necesario, que realice las correcciones pertinentes. El niño deberá repetir 5 veces cada palabra en la que se equivoque.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma
<p>APAREAMIENTO: Se habla con el niño y se le explica que deberá trabajar con las que se le proporcionaron, del mismo modo en que se trabaja en las sesiones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con las palabras e imágenes que se han trabajados hasta el momento.

SESIÓN 4

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar y corregir las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que muestre su cuaderno de trabajo y enseñe su tarea. Se revisa en conjunto.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma • Marcador azul 	Se revisan las planas. Se le pregunta señalando palabras al azar: ‘¿qué dice aquí?’	Se le pregunta a la madre sobre el ejercicio de apareamiento y comenta que el niño ya conoce las palabras y que comente muy pocos errores; también menciona que la maestra de la escuela ha notado avances.

2. Apareamiento palabra-imagen.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar la capacidad del niño para aprender palabras cortas por medio de la asociación con imágenes.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificar palabras cortas, utilizando estrategias de escritura global, asociándolas con una imagen.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Establecer la asociación palabra-imagen de 5 elementos.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño las 14 tarjetas, y se le pide que las organice por parejas.	<ul style="list-style-type: none"> • 7 tarjetas con imágenes • 7 tarjetas con palabras 	Se registra el número de ensayos necesarios para alcanzar el total de aciertos.	Le toma 2 ensayos alcanzar el total de aciertos. Al primer ensayo coloca correctamente: ‘gato’, ‘mamá’, ‘sol’, ‘pez’ y ‘casa’. En el segundo ‘cama’ y ‘vaca’.

3. Introducción de nuevas palabras.

OBJETIVO GENERAL:
Introducir nuevas palabras.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de asociar nuevas palabras con su imagen respectiva.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño asocie 3 nuevas palabras con su imagen correspondiente.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño nuevas palabras por medio de tarjetas ('papá', 'niño', 'niña')	<ul style="list-style-type: none"> • 3 tarjetas con imágenes • 3 tarjetas con palabras 	Se registra el número de ensayos requerido para el total de aciertos.	Le toma 3 ensayos alcanzar el total.

4. Apareamiento de imágenes y palabras.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar la capacidad del niño para aprender palabras cortas por medio el método de lectura.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificar palabras cortas, utilizando estrategias de escritura global, asociándolas con una imagen.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Establecer la asociación palabra-imagen de 10 elementos.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño 20 tarjetas , de las cuales 10 contienen imágenes, y 10 las palabras que corresponden a cada una de ellas. Se le pide que las coloque con su pareja.	<ul style="list-style-type: none"> • 10 tarjetas con imágenes • 10 tarjetas con palabras 	Se registra el número de ensayos necesarios para alcanzar el total de aciertos.	Las palabras trabajadas previamente las acomoda correctamente en el primer ensayo. Con las nuevas tarda 4 ensayos en alcanzar el total de aciertos.

5. Evaluación del reconocimiento de las palabras.

OBJETIVO GENERAL:
Evaluar el reconocimiento de las palabras trabajadas.
OBJETIVO PARTICULAR:
Evaluar si el niño es capaz de identificar las palabras trabajadas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Evaluar si es capaz de discriminar las palabras correctas de las incorrectas.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentó al niño una lámina que contenía las palabras trabajadas junto con otras formadas por las mismas letras. El ejercicio consistió en pedirle que identificara las palabras correctas de cada grupo de 3.	<ul style="list-style-type: none"> Lámina que contenía las palabras trabajadas, junto con otras 2 formadas por las mismas letras (p.e. 'Lius', 'Luis', 'Lusi'; 'gato', 'gaot', 'gota'). Al inicio de cada renglón aparecía la imagen correspondiente. 	Se califica en presencia del niño. Se le pide que sea el mismo quien determine si están bien o mal sus respuestas, mientras explica porque empleando las tarjetas de las palabras empleadas en los ejercicios de apareamiento.	Sólo cometió un error. Marcó como correcto 'los' en vez de 'sol'.

6. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:
Reforzar lo aprendido en la sesión.

ACTIVIDADES	MATERIAL
APAREAMIENTO DE TARJETAS Se le pide al niño que acomode las palabras con su imagen correspondiente.	<ul style="list-style-type: none"> 10 tarjetas con imágenes. 10 tarjetas con palabras
COPIA Y REPETICIÓN Se le pide al niño que repita 10 veces cada palabra nueva mientras menciona en voz alta el nombre de la misma. Se le pide que las ilustre.	<ul style="list-style-type: none"> Cuaderno de trabajo Lápiz Tijeras, pegamento y recortes.
DICTADO: Se le pide a la madre que le dicte al niño la lista de palabras y en caso de error el niño las repitiera 5 veces.	<ul style="list-style-type: none"> Cuaderno de trabajo Lápiz Goma

SESIÓN 5

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar y corregir las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que muestre su cuaderno de trabajo y enseñe su tarea. Se revisa en conjunto.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma • Marcador azul 	Se revisan las planas. Se le pregunta señalando palabras al azar: ‘¿qué dice aquí?’	Se le pregunta a la madre acerca del desempeño, y comenta que el niño ya escribe más palabras, pero que todavía comete muchos errores.

2. Apareamiento palabra-imagen.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar la capacidad del niño para aprender palabras cortas por medio de la asociación.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificar palabras cortas, utilizando estrategias de escritura global, asociándolas con una imagen.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Establecer la asociación palabra-imagen de 5 elementos.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño las 20 tarjetas, y se le pide que las organice por parejas.	<ul style="list-style-type: none"> • 10 tarjetas con imágenes • 10 tarjetas con palabras 	Se registra el número de ensayos necesarios para alcanzar el total de aciertos.	Le toma 3 ensayos acomodar correctamente las 10 palabras.

3. Reconocimiento de palabras.

OBJETIVO GENERAL:
Evaluar si el niño es capaz de reconocer las palabras.
OBJETIVO PARTICULAR:
Evaluar la capacidad para identificar las palabras que conoce.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Evaluar si el niño es capaz de identificar las palabras que conoce entre varias de escritura similar.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presenta al niño una lámina con las palabras trabajadas junto con otras formadas por las mismas letras.	<ul style="list-style-type: none"> Lámina con las palabras trabajadas mezcladas con otras formadas por las mismas letras. 	Se registra el número de aciertos y errores; y se realizan las correcciones pertinentes.	Identifica correctamente las 10 palabras.

4. Apareamiento palabra-imagen.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar la capacidad del niño para identificar las palabras.
OBJETIVO PARTICULAR:
Incrementar la capacidad de identificación de las palabras.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Establecer la asociación palabra-imagen de 10 elementos.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presenta al niño una lámina en la cual aparecen las palabras y las imágenes mezcladas. Él debe unir con una línea la imagen con la palabra que le corresponde.	<ul style="list-style-type: none"> Lámina con palabras e imágenes para unir. Colores Goma 	Se registra el número de aciertos y errores.	Comente 2 errores. Se realizan las correcciones correspondientes.

5. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:	
Reforzar lo aprendido en la sesión.	
ACTIVIDADES	MATERIAL
<p>APAREAMIENTO PALABRA-IMAGEN Se le pide al niño que acomode las palabras con su imagen correspondiente.</p> <p>Se le dejan de tarea 2 láminas en las cuales aparecen las palabras y las imágenes, las cuales debe unir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 10 tarjetas con imágenes. • 10 tarjetas con palabras • 2 láminas en las que aparecen las palabras y las imágenes entremezcladas, para unir.
<p>COPIA Y REPETICIÓN Se introducen 4 palabras nuevas ('pan', 'uva', 'oso' y 'dado') Se le pide al niño que repita 5 veces cada palabra nueva mientras menciona en voz alta el nombre de la misma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz
<p>DICTADO: Se le pide a la madre que le dicte al niño la lista de palabras y en caso de error el niño las repitiera 5 veces.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma

SESIÓN 6

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar y corregir las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que muestre su tarea y se revisa en conjunto.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma • Marcador azul 	Se le pregunta señalando palabras al azar: ‘¿qué dice aquí?’	Se le pregunta a la madre sobre el ejercicio de apareamiento y comenta que el niño ha trabajado poco con las tarjetas pero si cumplió con la tarea.

2. Apareamiento palabra-imagen. Introducción de nuevas palabras.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar la capacidad del niño para aprender palabras cortas por medio de la asociación.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificar palabras cortas, utilizando estrategias de escritura global, asociándolas con una imagen.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Establecer la asociación palabra-imagen de 14 elementos.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño las 8 tarjetas con las nuevas palabras, y se le muestran sus correspondencias. Se le presentan las 28 tarjetas y se le pide que las organice por parejas.	<ul style="list-style-type: none"> • 14 tarjetas con imágenes • 14 tarjetas con palabras 	Se registra el número de ensayos necesarios para alcanzar el total de aciertos.	Le toma 5 ensayos.

3. Apareamiento imagen-palabra.

OBJETIVO GENERAL:
Evaluar el aprendizaje de nuevas palabras.
OBJETIVO PARTICULAR:
Evaluar la capacidad de aparear palabras con su respectiva imagen.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Ecaluar la capacidad de identificar y asociar las palabras con su imagen.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presenta al niño una lámina con las imágenes y las palabras correspondientes. Se le pregunta previamente cual va con cual y posteriormente se le pide que las una.	<ul style="list-style-type: none"> Lámina con las 14 imágenes y palabras para unir. 	Se registra cuáles palabras asoció correctamente y cuáles requirieron ayuda.	Identifica correctamente 11 de las 14. Sólo presenta problemas con 3 de las nuevas.

4. Copia y repetición.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer el establecimiento de la asociación entre palabra y significado.
OBJETIVO PARTICULAR:
Fomentar la asociación entre las grafías y las palabras.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño sea capaz de identificar las palabras con sus imágenes correspondientes.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que repita por escrito las palabras 5 veces mientras las dice en voz alta. Se solicita que realice la ilustración en cada caso.	<ul style="list-style-type: none"> Cuaderno de trabajo Lápiz Goma Colores 	Al finalizar el ejercicio se le pregunta ‘¿qué dice ahí?’ señalando de forma aleatoria las palabras.	No comete errores.

7. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:
Reforzar lo aprendido en la sesión.

ACTIVIDADES	MATERIAL
<p>APAREAMIENTO Se le pide al niño que trabaje con las tarjetas acomodando las palabras con su imagen correspondiente.</p> <p>Unir las palabras con las imágenes.</p>	<ul style="list-style-type: none">• 14 tarjetas con imágenes.• 14 tarjetas con palabras. • 2 láminas con las imágenes y las palabras entremezcladas para unir.
<p>ESCRITURA Se le pide que escriba el nombre de cada imagen en la línea correspondiente.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Lámina con las imágenes, y la línea para colocarles el nombre.• Lápiz• Goma

FASE 2. ASOCIACIÓN FONEMA-GRAFEMA A PARTIR DEL RECONOCIMIENTO DE SÍLABAS.

SESIÓN 7

1. Discriminación de los sonidos de las vocales.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la discriminación de los fonemas de las vocales.

OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar los sonidos de cada una de las vocales.

OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño diferencie e identifique los sonidos de las vocales.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le dice al niño que vamos a trabajar con 5 sonidos: ‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’, y ‘u’. Se menciona una palabra con cada vocal como sonido inicial, alargando el sonido de la misma (p.e. ‘a-árbol’)	<ul style="list-style-type: none"> Lista de las vocales con la palabra a asociar. 		No se observan dificultades para la identificación de los sonidos.
Se le presentan tarjetas en las que aparecen imágenes de palabras que comienzan con cada vocal, y se organizan con base en el sonido inicial. Haciendo énfasis en el mismo al mencionar el nombre de cada imagen.	<ul style="list-style-type: none"> 10 Tarjetas con imágenes de palabras que inician con el sonido de las vocales (2 para cada vocal) 	Se le pide al niño que las organice con base en el sonido inicial.	Tiene que repetir las palabras para poder acomodar las tarjetas. Logra concluir la actividad con éxito, aunque le toma tiempo el análisis de cada sonido inicial

2. Generación de nuevas palabras.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la identificación del fonema mediante la asociación con nuevas palabras.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de generar nuevas palabras con base en el fonema inicial.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño sea capaz de generar nuevas palabras con base en el fonema inicial para cada vocal.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño nuevamente las tarjetas con las imágenes que corresponden con el fonema 'a', y se le pide que busque otras palabras que comiencen igual. (Se trabaja con los fonemas 'a', 'e', 'i')	<ul style="list-style-type: none"> 6 tarjetas con imágenes cuyo fonema inicial correspondía con el sonido de cada vocal (2 para cada vocal) 	Se registra el número de palabras que es capaz de generar con cada vocal.	Con el fonema 'a' es capaz de mencionar 3 palabras, con el fonema 'e' 1 y con el fonema 'i' 1. Se tiene que hacer énfasis en el sonido alargándolo al inicio de las palabras.

3. Repaso.

OBJETIVO GENERAL:
Reforzar el ejercicio 1 mediante la repetición del mismo.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificar los fonemas iniciales de las palabras.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño sea capaz de identificar los fonemas iniciales de las palabras empleado imágenes.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan tarjetas en las que aparecen imágenes de palabras que comienzan con cada vocal, y se organizan con base en el sonido inicial. Haciendo énfasis en el mismo al mencionar el nombre de cada imagen.	<ul style="list-style-type: none"> 10 Tarjetas con imágenes de palabras que inician con el sonido de las vocales (2 para cada vocal) 	Se le pide al niño que las organice con base en el sonido inicial.	Tiene que repetir las palabras para poder acomodar las tarjetas. Logra concluir la actividad con éxito, aunque le toma tiempo el análisis de cada sonido inicial

4. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:
Reforzar lo aprendido en la sesión.

ACTIVIDADES	MATERIAL
IDENTIFICACIÓN DE FONEMA INICIAL Se le pide al niño que trabaje con las tarjetas acomodando con base en el sonido inicial. Se le brindan 2 tarjetas por cada vocal.	<ul style="list-style-type: none">• 20 tarjetas con imágenes.
IDENTIFICACIÓN DE FONEMA INICIAL Se le pide a la madre que en diferentes momentos le pregunte al niño por el fonema inicial de las palabras (no importa la ortografía), (p.e. 'helado empieza con..)	

SESIÓN 8

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar y corregir las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pregunta a la madre acerca del ejercicio.	<ul style="list-style-type: none"> 20 tarjetas con imágenes de palabras que comienzan con las vocales (4 para cada vocal). 		Menciona que algunas le cuestan trabajo pero que en general tuvo un buen desempeño.

2. Discriminación de los sonidos de las vocales.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la discriminación de los fonemas de las vocales.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar los sonidos de cada una de las vocales.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño diferencie e identifique los sonidos de las vocales.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan tarjetas en las que aparecen imágenes de palabras que comienzan con cada vocal, y se organizan con base en el sonido inicial. Haciendo énfasis en el mismo al mencionar el nombre de cada imagen.	<ul style="list-style-type: none"> 20 Tarjetas con imágenes de palabras que inician con el sonido de las vocales (4 para cada vocal) 	Se le pide al niño que las organice con base en el sonido inicial.	Aún tiene que repetir las palabras para poder acomodar las tarjetas. Logra concluir la actividad con éxito.

3. Generación de nuevas palabras.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la identificación del fonema mediante la asociación con nuevas palabras.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de generar nuevas palabras con base en el fonema inicial.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño sea capaz de generar nuevas palabras con base en el fonema inicial para cada vocal.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño nuevamente las tarjetas con las imágenes que corresponden con el fonema ‘a’, y se le pide que busque otras palabras que comiencen igual. (Se trabaja con los fonemas ‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’ y ‘u’)	<ul style="list-style-type: none"> 6 tarjetas con imágenes cuyo fonema inicial correspondía con el sonido de cada vocal (2 para cada vocal) 	Se registra el número de palabras que es capaz de generar con cada vocal.	El fonema ‘a’ es el que más se le facilita. Presenta ligeras dificultades con los fonemas ‘u’ e ‘i’.

4. Repaso.

OBJETIVO GENERAL:
Reforzar el ejercicio 2 mediante la repetición del mismo.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificar los fonemas iniciales de las palabras.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño sea capaz de identificar los fonemas iniciales de las palabras empleado imágenes.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan tarjetas en las que aparecen imágenes de palabras que comienzan con cada vocal, y se organizan con base en el sonido inicial.	<ul style="list-style-type: none"> 20 Tarjetas con imágenes de palabras que inician con el sonido de las vocales (4 para cada vocal) 	Se le pide al niño que las organice con base en el sonido inicial.	Las acomoda correctamente.

5. Presentación de los grafemas de las vocales.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer que el niño identifique el fonema con su grafema.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificar el fonema de cada vocal con su grafema correspondiente.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño identifique el fonema con su grafema mediante imágenes.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño láminas en las cuales aparece el fonema, junto con imágenes de palabras que inician con dicho fonema.	<ul style="list-style-type: none"> Láminas con las vocales e imágenes de palabras que inician con cada una de ellas. 	Se le pide al niño que mencione las palabras, diga con que empiezan e identifique la letra correspondiente.	Se muestra emocionado porque estamos trabajando letras.

6. Asociación grafema-imagen.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer que el niño identifique el grafema de cada vocal con una imagen.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificar el grafema que corresponde con cada vocal.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño identifique el grafema de cada vocal con una imagen.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño las vocales en tarjetas individuales, junto con las tarjetas con las imágenes y se le pide que las acomode correctamente	<ul style="list-style-type: none"> 20 tarjetas con imágenes 5 tarjetas con las vocales 	Se registra el número de respuestas correctas por vocal.	Comente 3 errores.

7. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:
Reforzar lo aprendido en la sesión.

ACTIVIDADES	MATERIAL
IDENTIFICACIÓN DE FONEMA INICIAL (Tarjetas) Se le pide al niño que trabaje con las tarjetas acomodando con base en el sonido inicial. Se le brindan 2 tarjetas por cada vocal.	<ul style="list-style-type: none">• 20 tarjetas con imágenes.
IDENTIFICACIÓN DE FONEMA INICIAL Se le pide a la madre que en diferentes momentos le pregunte al niño por el fonema inicial de las palabras (no importa la ortografía), (p.e. 'helado empieza con...')	
IDENTIFICACIÓN DE PALABRAS NUEVAS. Se le pide al niño que busque imágenes de palabras que comienzan con cada vocal y las acomode en su cuaderno.	<ul style="list-style-type: none">• Tijeras• Pegamento• Recortes de revistas• Cuaderno de trabajo.

SESIÓN 9

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar y corregir las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pregunta a la madre acerca del ejercicio con las tarjetas.	<ul style="list-style-type: none"> 20 tarjetas con imágenes de palabras que comienzan con las vocales (4 para cada vocal). 		Menciona que algunas le cuestan trabajo pero que en general tuvo un buen desempeño.
Se le pide al niño que muestre su tarea y se revisa en conjunto.	<ul style="list-style-type: none"> Cuaderno de trabajo. 	Se revisa que los recortes correspondan con cada fonema inicial.	Tuvo dificultades con algunos fonemas ('u', 'i', 'o').

2. Repaso de Discriminación de los sonidos de las vocales.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la discriminación de los fonemas de las vocales.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar los sonidos de cada una de las vocales.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño diferencie e identifique los sonidos de las vocales.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan tarjetas en las que aparecen imágenes de palabras que comienzan con cada vocal, y se organizan con base en el sonido inicial.	<ul style="list-style-type: none"> 20 Tarjetas con imágenes de palabras que inician con el sonido de las vocales (4 para cada vocal) 	Se le pide al niño que las organice con base en el sonido inicial.	Logra concluir la actividad con éxito.

3. Escritura de la letra.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer el conocimiento de la escritura de las vocales.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir las vocales correctamente.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño escriba las vocales correctamente e identifique su fonema correspondiente.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que repita las letras acompañadas de una imagen representativa que comienza con cada una de ellas (en el caso de la 'o' y la 'u', se emplearon las palabras 'oso' y 'uva' que el niño trabajó en la fase anterior).	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma 		Se observa entusiasmo en la realización de la actividad.

4. Identificación Grafema-Fonema.

OBJETIVO GENERAL:
Evaluar la capacidad del niño de identificar los fonemas con los grafemas sin ayuda de las imágenes.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificar los grafemas con los fonemas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño identifique los grafemas con los fonemas correspondientes sin ayuda de las imágenes.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presenta una lámina en la cual aparece el grafema de una de las vocales junto con varias imágenes de palabras que inician con ella, y se le pide que encierre en un círculo las que inician con dicha letra.	<ul style="list-style-type: none"> • 5 láminas de palabras que inician con el sonido de las vocales, junto con otras que no. • Colores. 	Se le toma nota de los aciertos y errores.	Se observa un buen desempeño, presenta ligeras dudas en algunas palabras, pero responde correctamente.

5. Presentación de sílabas ‘ma’, ‘me’, ‘mi’, ‘mo’, ‘mu’.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la identificación de sílabas iniciales CV.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar los fonemas iniciales en sílabas CV.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño diferencie e identifique los fonemas en sílabas CV al inicio de las palabras.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan tarjetas en las que aparecen imágenes de palabras que comienzan con cada sílaba, y se organizan con base en el sonido inicial.	<ul style="list-style-type: none"> 10 Tarjetas con imágenes de palabras que inician con el sonido de las sílabas ‘ma’, ‘me’, ‘mi’, ‘mo’, ‘mu’ (2 para cada sílaba) 	Se le pide al niño que las organice con base en los sonidos iniciales.	Presenta ligeras dificultades con ‘mo’ y ‘mu’.

6. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:
Reforzar lo aprendido en la sesión.

ACTIVIDADES	MATERIAL
<p>ESCRITURA DE LA LETRA (Vocales) Se le pide al niño que realice la plana de cada una de las letras y sus imágenes representativas (en el caso de la ‘o’ y la ‘u’, se emplearon las palabras ‘oso’ y ‘uva’).</p>	<ul style="list-style-type: none"> Cuaderno de trabajo Lápiz Goma
<p>IDENTIFICACIÓN DE FONEMA INICIAL Se le pide a la madre que en diferentes momentos le pregunte al niño por el fonema inicial de las palabras (no importa la ortografía), (p.e. ‘helado empieza con...’)</p>	

SESIÓN 10

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar y corregir las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que muestre su tarea y se revisa en conjunto.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo. • Marcador azul 	Se revisa que haya realizado las planas. Se le pregunta aleatoriamente el fonema de las letras.	La madre comenta que en la escuela han resaltado los avances del niño.

2. Escritura del grafema.

OBJETIVO GENERAL:
Evaluar que el niño sea capaz de escribir el grafema correspondiente.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir el grafema correspondiente.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño sea capaz de escribir el grafema correspondiente debajo de cada imagen.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño láminas las imágenes, y en la parte inferior de cada una de ellas una línea en la cual debía escribir el grafema correspondiente con el sonido inicial de cada palabra.	<ul style="list-style-type: none"> • Láminas con las imágenes de palabras que inician con cada vocal. 	Se registra el número de aciertos.	Presenta algunos problemas de inversión de letras ('e').

3. Escritura de la letra.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer el conocimiento de la escritura de las vocales.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir las vocales correctamente.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño escriba las vocales correctamente e identifique su fonema correspondiente.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que repita las letras acompañadas de una imagen representativa que comienza con cada una de ellas.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma 		

4. Escritura de la Sílabas.

OBJETIVO GENERAL:
Establecer el la identificación de la escritura de las sílabas ‘ma’, ‘me’, ‘mi’, ‘mo’, ‘mu’.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño identifique las palabras que inician con cada sílaba, y su correspondiente escritura.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño sea capaz de relacionar la escritura de las sílabas con las palabras que las presentan de manera inicial.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño tarjetas con imágenes que comienzan con las sílabas a trabajar, junto con tarjetas en las que aparece la escritura de las mismas. De manera inicial se acomodan correctamente para que el niño las pueda asociar posteriormente.	<ul style="list-style-type: none"> • 5 tarjetas con las sílabas a trabajar. • 15 tarjetas con las imágenes de las palabras. 	Se registran aciertos y errores.	Se observan algunas dificultades con ‘mo’ y ‘mu’.

5. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:	
Reforzar lo aprendido en la sesión.	
ACTIVIDADES	MATERIAL
<p>ESCRITURA DE LAS SÍLABAS Se le pide al niño que realice la plana de cada una de las sílabas trabajadas y que las ilustre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma • Tijeras • Pegamento • Recortes
<p>IDENTIFICACIÓN DE FONEMA INICIAL Se le pide a la madre que en diferentes momentos le pregunte al niño por el fonema inicial de las palabras (no importa la ortografía), (p.e. ‘amigo empieza con...’)</p>	
<p>IDENTIFICACIÓN DE SÍLABA INICIAL Se le pide a la madre que en diferentes momentos le pregunte al niño por las sílaba inicial de palabras que comienzan con ‘ma’, ‘me’, ‘mi’, ‘mo’, ‘mu’ (p.e. ‘mesa empieza con...’)</p>	

SESIÓN 11

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar y corregir las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que muestre su tarea y se revisa en conjunto.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo. • Marcador azul 	Se revisa que haya realizado las planas. Se le pregunta aleatoriamente cada sílaba.	La madre menciona que la sílaba que le cuesta menos trabajo es 'ma'.

2. Identificación de sílabas 'ma', 'me', 'mi', 'mo', 'mu'.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer la identificación de sílabas iniciales CV.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar los fonemas iniciales en sílabas CV.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño diferencie e identifique los fonemas en sílabas CV al inicio de las palabras.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan tarjetas en las que aparecen imágenes de palabras que comienzan con cada sílaba, y se organizan con base en el sonido inicial.	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Tarjetas con imágenes de palabras que inician con el sonido de las sílabas 'ma', 'me', 'mi', 'mo', 'mu' (4 para cada sílaba) 	Se le pide al niño que las organice con base en los sonidos iniciales.	Se observa un buen desempeño.

3. Escritura de la sílaba.

OBJETIVO GENERAL:
Evaluar que el niño sea capaz de escribir los grafemas correspondientes.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir los grafemas correspondientes.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño sea capaz de escribir los grafemas correspondientes debajo de cada imagen.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño láminas las imágenes, y en la parte inferior de cada una de ellas una línea en la cual debía escribir la sílaba correspondiente con el sonido inicial de cada palabra.	<ul style="list-style-type: none"> Láminas con las imágenes de palabras que inician con cada sílaba trabajada. 	Se registra el número de aciertos.	Presenta algunos problemas con las sílabas ‘mo’ y ‘mu’.

4. Identificación Sílaba inicial-Imagen.

OBJETIVO GENERAL:
Evaluar la capacidad del niño de identificar la sílaba inicial mediante la clasificación de imágenes.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificar las sílabas iniciales apoyándose en la clasificación de imágenes.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño identifique las sílabas iniciales y que clasifique las imágenes bajo ese criterio.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presenta una lámina en la cual aparece en la parte superior, una de las sílabas (‘ma’, ‘me’, ‘mi’, ‘mo’, ‘mu’), seguida de varias imágenes de palabras que inician con ella, y se le pide que encierre en un círculo las que si inician y tache las que no.	<ul style="list-style-type: none"> 5 láminas de palabras que inician con cada sílaba, junto con otras que no. Colores. 	Se toma nota de los aciertos y errores.	Se observa un buen desempeño, presenta ligeras dudas en algunas palabras. Responde correctamente.

7. Presentación de sílabas ‘ba’, ‘be’, ‘bi’, ‘bo’, ‘bu’.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la identificación de sílabas iniciales CV.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar los fonemas iniciales en sílabas CV.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño diferencie e identifique los fonemas en sílabas CV al inicio de las palabras.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan tarjetas en las que aparecen imágenes de palabras que comienzan con cada sílaba, y se organizan con base en el sonido inicial.	<ul style="list-style-type: none"> 10 Tarjetas con imágenes de palabras que inician con el sonido de las sílabas ‘ba’, ‘be’, ‘bi’, ‘bo’, ‘bu’ (2 para cada sílaba) 	Se le pide al niño que las organice con base en los sonidos iniciales.	Se observan algunas dificultades para identificar la ‘bo’ y ‘bu’.

5. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:
Reforzar lo aprendido en la sesión.

ACTIVIDADES	MATERIAL
<p>ESCRITURA DE LAS SÍLABAS</p> <p>Se le pide al niño que realice la plana de cada una de las sílabas trabajadas y que las ilustre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Cuaderno de trabajo Lápiz Goma Tijeras Pegamento Recortes
<p>IDENTIFICACIÓN DE SÍLABA INICIAL</p> <p>Se le pide a la madre que en diferentes momentos le pregunte al niño por las sílaba inicial de palabras que comienzan con ‘ma’, ‘me’, ‘mi’, ‘mo’, ‘mu’ (p.e. ‘mesa empieza con...’).</p> <p>Se trabaja del mismo modo con ‘ba’, ‘be’, ‘bi’, ‘bo’, ‘bu’.</p>	

SESIÓN 12

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar y corregir las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que muestre su tarea y se revisa en conjunto.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo. • Marcador azul 	Se revisa que haya realizado las planas. Se le pregunta aleatoriamente cada sílaba.	La madre menciona que la sílaba que le cuesta menos trabajo es 'ma'.

2. Identificación de sílabas 'ma', 'me', 'mi', 'mo', 'mu'.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer la identificación de sílabas iniciales CV.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar los fonemas iniciales en sílabas CV.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño diferencie e identifique los fonemas en sílabas CV al inicio de las palabras.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan tarjetas en las que aparecen imágenes de palabras que comienzan con cada sílaba, y se organizan con base en el sonido inicial.	<ul style="list-style-type: none"> • 20 Tarjetas con imágenes de palabras que inician con el sonido de las sílabas 'ma', 'me', 'mi', 'mo', 'mu' (4 para cada sílaba) 	Se le pide al niño que las organice con base en los sonidos iniciales.	Se observa un buen desempeño.

3. Identificación de sílabas ‘ba’, ‘be’, ‘bi’, ‘bo’, ‘bu’.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer la identificación de sílabas iniciales CV.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar los fonemas iniciales en sílabas CV.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño diferencie e identifique los fonemas en sílabas CV al inicio de las palabras.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan tarjetas en las que aparecen imágenes de palabras que comienzan con cada sílaba, y se organizan con base en el sonido inicial.	<ul style="list-style-type: none"> 20 Tarjetas con imágenes de palabras que inician con el sonido de las sílabas ‘ba’, ‘be’, ‘bi’, ‘bo’, ‘bu’ (4 para cada sílaba) 	Se le pide al niño que las organice con base en los sonidos iniciales.	Se observa un buen desempeño.

4. Identificación se sílabas iniciales.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer la identificación de sílabas iniciales CV.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar los fonemas iniciales en sílabas CV.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño diferencie e identifique los fonemas en sílabas CV al inicio de las palabras.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan láminas que contienen imágenes palabras que inician con las 10 sílabas trabajadas entremezcladas, junto con las sílabas. El niño debe unir cada sílaba con su imagen.	<ul style="list-style-type: none"> 3 láminas con imágenes de palabras que inician las 10 sílabas trabajadas (2 por sílaba), junto con las sílabas. 	Se registran aciertos y errores.	Se observaron problemas con para distinguir ‘ba-ma’, ‘be-me’. Se realizan las correcciones necesarias mientras se alargan los sonidos al mencionar cada palabra.

5. Escritura de la sílaba.

OBJETIVO GENERAL:
Evaluar que el niño sea capaz de escribir los grafemas correspondientes.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir los grafemas correspondientes.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño sea capaz de escribir los grafemas correspondientes debajo de cada imagen.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño láminas las imágenes, y en la parte inferior de cada una de ellas una línea en la cual debía escribir la sílaba correspondiente con el sonido inicial de cada palabra.	<ul style="list-style-type: none"> Láminas con las imágenes de palabras que inician con cada sílaba trabajada. 	Se registra el número de aciertos.	Presenta algunos problemas de inversión.

6. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:
Reforzar lo aprendido en la sesión.

ACTIVIDADES	MATERIAL
<p>IDENTIFICACIÓN DE LAS SÍLABAS INICIALES CON SU RESPECTIVA IMAGEN.</p> <p>Trabajar con las tarjetas de las sílabas iniciales y las vocales, junto con las imágenes Deberán enfatizar el sonido inicial de cada imagen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 40 tarjetas con imágenes de palabras que inician con alguna de las sílabas trabajadas. 20 tarjetas con imágenes de palabras que inician con alguna de las vocales. 10 tarjetas con sílabas. 5 tarjetas con vocales.
<p>IDENTIFICACIÓN DE SÍLABA INICIAL</p> <p>Se le pide a la madre que en diferentes momentos le pregunte al niño por las sílaba inicial de palabras que comienzan con ‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’, ‘u’, ‘ma’, ‘me’, ‘mi’, ‘mo’, ‘mu’, ‘ba’, ‘be’, ‘bi’, ‘bo’, ‘bu’ (p.e. ‘moto empieza con...’, ‘elefante empieza con ...’).</p>	
<p>LIBRO DE TRABAJO</p> <p>Se le pide a la madre que compre el libro “Juguemos a leer” de editorial trillas.</p>	

SESIÓN 13

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar el cumplimiento de las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño clasifique las tarjetas.	<ul style="list-style-type: none"> • 40 tarjetas con imágenes • 15 tarjetas con sílabas iniciales. 	Se registran aciertos y errores.	Se observan dificultades para identificar en varios de los casos la palabra inicia con ‘b’, ‘m’ o la vocal sola. Se enfatizan los inicios de las palabras largando los sonidos iniciales.

2. Identificación de sílabas iniciales mediante la clasificación de tarjetas.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer la identificación de sílabas iniciales CV.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar los fonemas iniciales en sílabas CV.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño diferencie e identifique los fonemas en sílabas CV al inicio de las palabras, mediante la clasificación de las tarjetas.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan tarjetas en las que aparecen imágenes de palabras que comienzan con cada sílaba, y se le pide que las organice con base en el sonido inicial.	<ul style="list-style-type: none"> • 30 Tarjetas con imágenes de palabras que inician con los sonidos iniciales trabajados hasta el momento. Las imágenes son diferentes a las que se han trabajado. 	Se le pide al niño que las organice con base en los sonidos iniciales.	Se observa un buen desempeño. Requiere enfatizar el sonido inicial.

3. Identificación se sílabas iniciales.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer la identificación de sílabas iniciales CV.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar los fonemas iniciales en sílabas CV.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño diferencie e identifique los fonemas en sílabas CV al inicio de las palabras.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan láminas que contienen imágenes palabras que inician con las 15 sílabas trabajadas entremezcladas, junto con las sílabas. El niño debe unir cada sílaba con su imagen.	<ul style="list-style-type: none"> 3 láminas con imágenes de palabras que inician las 15 sílabas trabajadas (2 por sílaba), junto con las sílabas. 	Se registran aciertos y errores.	Se observó un mejor desempeño. Se realizan las correcciones necesarias mientras se alargan los sonidos al mencionar cada palabra.

4. Escritura de la sílaba.

OBJETIVO GENERAL:
Evaluar que el niño sea capaz de escribir los grafemas correspondientes.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir los grafemas correspondientes.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño sea capaz de escribir los grafemas correspondientes debajo de cada imagen.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño láminas las imágenes, y en la parte inferior de cada una de ellas una línea en la cual debía escribir la sílaba correspondiente con el sonido inicial de cada palabra.	<ul style="list-style-type: none"> Láminas con las imágenes de palabras que inician con cada sílaba trabajada. 	Se registra el número de aciertos.	

5. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:	
Reforzar lo aprendido en la sesión.	
ACTIVIDADES	MATERIAL
<p>IDENTIFICACIÓN DE LAS SÍLABAS INICIALES CON SU RESPECTIVA IMAGEN. Trabajar con las tarjetas de las sílabas iniciales y las vocales, junto con las imágenes. Deberán enfatizar el sonido inicial de cada imagen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 40 tarjetas con imágenes de palabras que inicia con alguna de las sílabas trabajadas. • 20 tarjetas con imágenes de palabras que inician con alguna de las vocales. • 10 tarjetas con sílabas. • 5 tarjetas con vocales.
<p>IDENTIFICACIÓN DE SÍLABA INICIAL Se le pide a la madre que en diferentes momentos le pregunte al niño por las sílaba inicial de palabras que comienzan con ‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’, ‘u’, ‘ma’, ‘me’, ‘mi’, ‘mo’, ‘mu’, ‘ba’, ‘be’, ‘bi’, ‘bo’, ‘bu’ (p.e. ‘moto empieza con...’, ‘elefante empieza con ...’).</p>	

SESIÓN 14

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar el cumplimiento de las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño clasifique las tarjetas.	<ul style="list-style-type: none"> • 40 tarjetas con imágenes • 15 tarjetas con sílabas iniciales. 	Se registran aciertos y errores.	Tiene un buen desempeño en la actividad.

2. Identificación de las sílabas.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer la identificación de sílabas iniciales CV.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar los fonemas iniciales en sílabas CV y sus grafías.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño diferencie e identifique los fonemas en sílabas CV al inicio de las palabras y su escritura.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan tarjetas en las que aparecen las sílabas CV acompañadas de una pequeña imagen que cuya palabra inicia con dicha sílaba.	<ul style="list-style-type: none"> • 10 tarjetas con las sílabas. 	Se le pide al niño que las lea.	Se observa un buen desempeño. Requiere poco apoyo.

3. Escritura de sílabas iniciales.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer la escritura de las grafías correspondientes a las sílabas CV.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir las sílabas sin necesidad del modelo.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño escriba las sílabas sin necesidad del modelo, correctamente.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan láminas que contienen imágenes de palabras que inician con las sílabas trabajadas entremezcladas, debajo de las cuales, se encuentra una línea en la cual, él deberá colocar la sílaba correspondiente.	<ul style="list-style-type: none"> 3 láminas con imágenes de palabras que inician las sílabas trabajadas. 	Se registran aciertos y errores.	Se observó un buen desempeño.

4. Presentación de sílabas ‘ta’, ‘te’, ‘ti’, ‘to’, ‘tu’.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la identificación de sílabas iniciales CV.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar los fonemas iniciales en sílabas CV.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño diferencie e identifique los fonemas en sílabas CV al inicio de las palabras.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan tarjetas en las que aparecen imágenes de palabras que comienzan con cada sílaba, y se organizan con base en el sonido inicial.	<ul style="list-style-type: none"> 10 Tarjetas con imágenes de palabras que inician con el sonido de las sílabas ‘ba’, ‘be’, ‘bi’, ‘bo’, ‘bu’ (2 para cada sílaba) 	Se le pide al niño que las organice con base en los sonidos iniciales.	Se observan algunas dificultades para identificar la ‘bo’ y ‘bu’.

5. Lectura. Identificación de sílabas.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer el aprendizaje de la lectura mediante la identificación de las mismas dentro de un texto.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de leer algunas palabras debido a la identificación de las sílabas trabajadas en el texto.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño pueda leer algunas palabras cortas empelando la identificación de las sílabas que se han trabajado.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se revisan las primeras lecciones del libro ‘Juguemos a leer’, de lectura. Se revisan las palabras que se forman mediante la unión de las sílabas trabajadas.	<ul style="list-style-type: none"> Libro de lectura ‘Juguemos a Leer’. 		Se observa entusiasmo por poder leer algunas palabras.

6. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:
Reforzar lo aprendido en la sesión.

ACTIVIDADES	MATERIAL
LECTURA DE PALABRAS Trabajar con le libro de lectura ‘Juguemos a leer’	<ul style="list-style-type: none"> Libro de lectura ‘Juguemos a leer’.
ESCRITURA DE LAS SÍLABAS Se le pide al niño que realice la plana de cada una de las sílabas nuevas (‘ta’, ‘te’, ‘ti’, ‘to’, ‘tu’) y que las ilustre.	<ul style="list-style-type: none"> Cuaderno de trabajo Lápiz Goma Tijeras Pegamento Recortes

SESIÓN 15

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar el cumplimiento de las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que enseñe las planas y las ilustraciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Marcador azul 		
Se le pregunta a la madre sobre el ejercicio de lectura.	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de lectura ‘Juguemos a leer’. 		La mamá menciona que el niño ha comenzado a identificar las sílabas en letreros de la calle.

2. Identificación de las sílabas.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer la identificación de sílabas iniciales CV.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar los fonemas iniciales en sílabas CV y sus grafías.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño diferencie e identifique los fonemas en sílabas CV al inicio de las palabras y su escritura.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan tarjetas en las que aparecen las sílabas CV acompañadas de una pequeña imagen que cuya palabra inicia con dicha sílaba.	<ul style="list-style-type: none"> • 5 tarjetas con las sílabas nuevas. 	Se le pide al niño que las lea.	Se observa un buen desempeño. Requiere poco apoyo.

3. Formación de palabras con las sílabas trabajadas.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar en el niño la formación de palabras mediante el empleo de las sílabas que ya conoce.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de formar palabras cortas empleando las sílabas que ya conoce.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño forme palabras cortas utilizando las sílabas que ya conoce.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño las tarjetas con las sílabas que ya conoce y se le pide que forme palabras con ellas.	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas con las sílabas trabajadas. 	El niño debe formar las palabras y leerla en voz alta.	Se observa que es capaz de formar algunas palabras como: 'Memo', 'dama'. Le toma tiempo unir las sílabas. Realiza un análisis de cada sílaba.

4. Identificación de sílabas 'ta', 'te', 'ti', 'to', 'tu'.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer la identificación de sílabas iniciales CV.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar los fonemas iniciales en sílabas CV.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño diferencie e identifique los fonemas en sílabas CV al inicio de las palabras.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan tarjetas en las que aparecen imágenes de palabras que comienzan con cada sílaba, y se organizan con base en el sonido inicial.	<ul style="list-style-type: none"> 20 Tarjetas con imágenes de palabras que inician con el sonido de las sílabas 'ba', 'be', 'bi', 'bo', 'bu' (4 para cada sílaba) 	Se le pide al niño que las organice con base en los sonidos iniciales.	Se observa un buen desempeño.

5. Escritura de sílabas iniciales.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer la escritura de las grafías correspondientes a las sílabas CV.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir las sílabas sin necesidad del modelo.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño escriba las sílabas sin necesidad del modelo, correctamente.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan láminas que contienen imágenes de palabras que inician con las sílabas trabajadas entremezcladas, debajo de las cuales, se encuentra una línea en la cual, él deberá colocar la sílaba correspondiente.	<ul style="list-style-type: none"> 3 láminas con imágenes de palabras que inician las sílabas trabajadas. 	Se registran aciertos y errores.	Se observó un buen desempeño.

6. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:
Reforzar lo aprendido en la sesión.

ACTIVIDADES	MATERIAL
LECTURA DE PALABRAS Trabajar con el libro de lectura ‘Juguemos a leer’ Trabajar ejercicios del libro de trabajo ‘Juguemos a leer’	<ul style="list-style-type: none"> Libro de lectura ‘Juguemos a leer’. Libro de trabajo ‘Juguemos a leer’. Lápiz Goma
IDENTIFICACIÓN DE SÍLABAS INICIALES Se le dicen al niño palabras y él debe identificar la sílaba inicial de cada una de ellas (p.e. ‘mano empieza con... ma’)	

SESIÓN 16

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar el cumplimiento de las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pregunta a la madre sobre la lectura en el libro. Se le pide al niño mostrar su tarea en el libro de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> Libro de lectura y libro de trabajo 'Juguemos a leer'. 		A decir de la madre, ya identifica bien varias de las palabras. Tuvo ligero problemas con uno de los ejercicios de libro.

2. Identificación de las sílabas.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer la identificación de sílabas iniciales CV.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar los fonemas iniciales en sílabas CV y sus grafías.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño diferencie e identifique los fonemas en sílabas CV al inicio de las palabras y su escritura.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan tarjetas en las que aparecen las sílabas CV acompañadas de un pequeña imagen que cuya palabra inicia con dicha sílaba.	<ul style="list-style-type: none"> 20 tarjetas elegidas al azar de las sílabas trabajadas. 	Se lleva el control de los aciertos del niño.	No comete errores, sin embargo, le toma tiempo analizar cada sílaba.

3. Formación de palabras con las sílabas trabajadas.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar en el niño la formación de palabras mediante el empleo de las sílabas que ya conoce.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de formar palabras cortas empleando las sílabas que ya conoce.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño forme palabras cortas utilizando las sílabas que ya conoce.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño las tarjetas con las sílabas que ya conoce y se le pide que forme palabras con ellas.	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas con las sílabas trabajadas. 	El niño debe formar las palabras y leerla en voz alta.	Se observa que es capaz de formar algunas palabras. Le toma tiempo unir las sílabas.

4. Escritura de las palabras formadas.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer que el niño sea capaz de escribir las palabras que ha formado en el ejercicio anterior.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir correctamente las palabras.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño sea capaz de escribir correctamente las palabras que formó en el ejercicio anterior.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide que escriba en su cuaderno de trabajo las palabras que formó en el ejercicio anterior. Debe tratar de hacerlo sin utilizar el modelo.	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas con las palabras formadas del ejercicio anterior. Cuaderno de trabajo Lápiz Goma 	Se corrigen las palabras que presentaron algún error.	Se observa un buen desempeño; sin embargo omite algunas letras (consonantes de la segunda sílaba de la palabra).

5. Presentación de sílabas ‘la’, ‘le’, ‘li’, ‘lo’, ‘lu’, ‘sa’, ‘se’, ‘si’, ‘so’, ‘su’.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la identificación de sílabas iniciales CV.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar los fonemas iniciales en sílabas CV.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño diferencie e identifique los fonemas en sílabas CV al inicio de las palabras.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan tarjetas en las que aparecen imágenes de palabras que comienzan con cada sílaba, y se organizan con base en el sonido inicial.	<ul style="list-style-type: none"> 10 Tarjetas con imágenes de palabras que inician con el sonido de las sílabas. 	Se le pide al niño que las organice con base en los sonidos iniciales.	

6. Escritura de sílabas iniciales.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer la escritura de las grafías correspondientes a las sílabas CV.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir las sílabas empleando el modelo.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño escriba las sílabas empleando el modelo, correctamente.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide que escriba en su cuaderno las sílabas trabajadas y que realice un dibujo de una imagen que inicie con cada una de ellas (p.e. ‘la’-‘lata’)	<ul style="list-style-type: none"> Lápiz Goma Cuaderno de trabajo. 		Se observó un buen desempeño.

7. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:	
Reforzar lo aprendido en la sesión.	
ACTIVIDADES	MATERIAL
LECTURA DE PALABRAS Trabajar con el libro de lectura ‘Juguemos a leer’ Trabajar ejercicios del libro de trabajo ‘Juguemos a leer’	<ul style="list-style-type: none">• Libro de lectura ‘Juguemos a leer’.• Libro de trabajo ‘Juguemos a leer’.• Lápiz• Goma
IDENTIFICACIÓN DE SÍLABAS INICIALES Se le dicen al niño palabras y él debe identificar la sílaba inicial de cada una de ellas (p.e. ‘mano empieza con... ma’)	
ESCRITURA DE LAS SÍLABAS Se le pide al niño que realice la plana de cada una de las sílabas nuevas (‘la’, ‘le’, ‘li’, ‘lo’, ‘lu’, ‘sa’, ‘se’, ‘si’, ‘so’, ‘su’) y que las ilustre.	<ul style="list-style-type: none">• Cuaderno de trabajo• Lápiz• Goma• Tijeras• Pegamento• Recortes

SESIÓN 17

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar el cumplimiento de las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que muestre su cuaderno de trabajo con las planas. Se le pide al niño mostrar su tarea en el libro de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Marcador azul • Libro de lectura y libro de trabajo 'Juguemos a leer'. 	Se corrigen los errores.	La madre comenta que ha trabajado muy bien, y que en la escuela la maestra lo felicitó.

2. Identificación de las sílabas.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer la identificación de sílabas iniciales CV.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar los fonemas iniciales en sílabas CV y sus grafías.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño diferencie e identifique los fonemas en sílabas CV al inicio de las palabras y su escritura.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan tarjetas en las que aparecen las sílabas CV acompañadas de una pequeña imagen que cuya palabra inicia con dicha sílaba.	<ul style="list-style-type: none"> • 20 tarjetas elegidas al azar de las sílabas trabajadas. 	Se lleva el control de los aciertos del niño.	No comete errores, sin embargo, le toma tiempo analizar cada sílaba.

3. Formación de palabras con las sílabas trabajadas.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar en el niño la formación de palabras mediante el empleo de las sílabas que ya conoce.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de formar palabras cortas empleando las sílabas que ya conoce.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño forme palabras cortas utilizando las sílabas que ya conoce.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño las tarjetas con las sílabas que ya conoce y se le pide que forme palabras con ellas.	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas con las sílabas trabajadas. 	El niño debe formar las palabras y leerla en voz alta.	Se observa que es capaz de formar algunas palabras. Le toma tiempo unir las sílabas.

4. Escritura de las palabras formadas.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer que el niño sea capaz de escribir las palabras que ha formado en el ejercicio anterior.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir correctamente las palabras.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño sea capaz de escribir correctamente las palabras que formó en el ejercicio anterior.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide que escriba en su cuaderno de trabajo las palabras que formó en el ejercicio anterior. Debe tratar de hacerlo sin utilizar el modelo.	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas con las palabras formadas del ejercicio anterior. Cuaderno de trabajo Lápiz Goma 	Se corrigen las palabras que presentaron algún error.	Se observa un buen desempeño; sin embargo omite algunas letras (consonantes de la segunda sílaba de la palabra).

5. Escritura de sílabas iniciales.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer la escritura de las grafías correspondientes a las sílabas CV.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir las sílabas sin necesidad del modelo.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño escriba las sílabas sin necesidad del modelo, correctamente.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan láminas que contienen imágenes de palabras que inician con las sílabas trabajadas entremezcladas, debajo de las cuales, se encuentra una línea en la cual, él deberá colocar la sílaba correspondiente.	<ul style="list-style-type: none"> • 3 láminas con imágenes de palabras que inician las sílabas trabajadas. 	Se registran aciertos y errores.	Se observó un buen desempeño. Algunos problemas con la sílabas nuevas.

6. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:
Reforzar lo aprendido en la sesión.

ACTIVIDADES	MATERIAL
<p>LECTURA DE PALABRAS</p> <p>Trabajar con el libro de lectura ‘Juguemos a leer’ Trabajar ejercicios del libro de trabajo ‘Juguemos a leer’</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de lectura ‘Juguemos a leer’. • Libro de trabajo ‘Juguemos a leer’. • Lápiz • Goma
<p>IDENTIFICACIÓN DE SÍLABAS INICIALES</p> <p>Se le dicen al niño palabras y él debe identificar la sílaba inicial de cada una de ellas (p.e. ‘mano empieza con... ma’)</p>	

SESIÓN 18

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar el cumplimiento de las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño mostrar su tarea en el libro de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Marcador azul • Libro de lectura y libro de trabajo 'Juguemos a leer'. 	Se corrigen los errores.	La madre comenta que ha trabajado muy bien, y que en la escuela la maestra lo felicitó.

2. Identificación de las sílabas.

OBJETIVO GENERAL:
Evaluar la generalización de la identificación de sílabas iniciales.
OBJETIVO PARTICULAR:
Evaluar que el niño sea capaz de identificar las sílabas iniciales en palabras no trabajadas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Evaluar que el niño sea capaz de identificar las sílabas iniciales en palabras no trabajadas.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presenta al niño una lista de palabras en la que tendrá que identificar las sílabas iniciales.	<ul style="list-style-type: none"> • Lista con 20 palabras, que tienen como sílaba inicial las que se han trabajado. 	Se lleva el control de los aciertos del niño.	Le toma tiempo analizar cada palabra, sin embargo, comete sólo 2 errores.

3. Escritura de sílabas iniciales.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer la escritura de las grafías correspondientes a las sílabas CV.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir las sílabas sin necesidad del modelo.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño escriba las sílabas sin necesidad del modelo, correctamente.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan láminas que contienen imágenes de palabras que inician con las sílabas trabajadas entremezcladas, debajo de las cuales, se encuentra una línea en la cual, él deberá colocar la sílaba correspondiente.	<ul style="list-style-type: none"> 3 láminas con imágenes de palabras que inician las sílabas trabajadas. 	Se registran aciertos y errores.	Se observó un buen desempeño.

4. Formación de palabras con las sílabas trabajadas.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar en el niño la formación de palabras mediante el empleo de las sílabas que ya conoce.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de formar palabras cortas empleando las sílabas que ya conoce.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño forme palabras cortas utilizando las sílabas que ya conoce.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño las tarjetas con las sílabas que ya conoce y se le pide que forme palabras con ellas.	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas con las sílabas trabajadas. 	El niño debe formar las palabras y leerla en voz alta.	Se observa que es capaz de formar algunas palabras. Le toma tiempo unir las sílabas.

5. Escritura de las palabras formadas.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer que el niño sea capaz de escribir las palabras que ha formado en el ejercicio anterior.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir correctamente las palabras.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño sea capaz de escribir correctamente las palabras que formo en el ejercicio anterior.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide que escriba en su cuaderno de trabajo las palabras que formó en el ejercicio anterior. Debe tratar de hacerlo sin utilizar el modelo.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con las palabras formadas del ejercicio anterior. • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma 	Se corrigen las palabras que presentaron algún error.	Se observa un buen desempeño; sin embargo omite algunas letras (consonantes de la segunda sílaba de la palabra).

6. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:
Reforzar lo aprendido en la sesión.

ACTIVIDADES	MATERIAL
LECTURA DE PALABRAS Trabajar con el libro de lectura ‘Juguemos a leer’ Trabajar ejercicios del libro de trabajo ‘Juguemos a leer’	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de lectura ‘Juguemos a leer’. • Libro de trabajo ‘Juguemos a leer’. • Lápiz • Goma
ESCRITURA E IDENTIFICACIÓN DE SÍLABAS NUEVAS. Se le pide al niño que realice una plana de las sílabas ‘ra’, ‘re’, ‘ri’, ‘ro’, ‘ru’, ‘pa’, ‘pe’, ‘pi’, ‘po’, ‘pu’ y que las ilustre.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma • Tijeras • Pegamento • Recortes.

SESIÓN 19

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar el cumplimiento de las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño mostrar su tarea en el libro de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Marcador azul • Libro de lectura y libro de trabajo 'Juguemos a leer'. 	Se corrigen los errores.	
Se le pide al niño que muestre las planas y las ilustraciones en su cuaderno de trabajo. Se revisa la tarea en conjunto.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Marcador azul 	Se corrigen los errores.	Realizó muy bien su tarea.

2. Identificación de las sílabas.

OBJETIVO GENERAL:
Evaluar la generalización de la identificación de sílabas iniciales.
OBJETIVO PARTICULAR:
Evaluar que el niño sea capaz de identificar las sílabas iniciales en palabras no trabajadas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Evaluar que el niño sea capaz de identificar las sílabas iniciales en palabras no trabajadas.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presenta al niño una lista de palabras en la que tendrá que identificar las sílabas iniciales (se incluyen 5 palabras con las sílabas nuevas)	<ul style="list-style-type: none"> • Lista con 25 palabras, que tienen como sílaba inicial las que se han trabajado. 	Se lleva el control de los aciertos del niño.	Le toma tiempo analizar cada palabra, sin embargo, comete sólo 2 errores, referentes a las sílabas nuevas.

3. Formación de palabras con las sílabas trabajadas.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar en el niño la formación de palabras mediante el empleo de las sílabas que ya conoce.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de formar palabras cortas empleando las sílabas que ya conoce.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño forme palabras cortas utilizando las sílabas que ya conoce.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño las tarjetas con las sílabas que ya conoce y se le pide que forme palabras con ellas.	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas con las sílabas trabajadas. 	El niño debe formar las palabras y leerla en voz alta.	Se observa que es capaz de formar algunas palabras. Le toma tiempo unir las sílabas.

4. Escritura de las palabras formadas.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer que el niño sea capaz de escribir las palabras que ha formado en el ejercicio anterior.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir correctamente las palabras.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño sea capaz de escribir correctamente las palabras que formó en el ejercicio anterior.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide que escriba en su cuaderno de trabajo las palabras que formó en el ejercicio anterior. Debe tratar de hacerlo sin utilizar el modelo.	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas con las palabras formadas del ejercicio anterior. Cuaderno de trabajo Lápiz Goma 	Se corrigen las palabras que presentaron algún error.	Se observa un buen desempeño; sin embargo omitió algunas letras (consonantes de la segunda sílaba de la palabra).

5. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:	
Reforzar lo aprendido en la sesión.	
ACTIVIDADES	MATERIAL
LECTURA DE PALABRAS Trabajar con el libro de lectura 'Juguemos a leer' Trabajar ejercicios del libro de trabajo 'Juguemos a leer'	<ul style="list-style-type: none">• Libro de lectura 'Juguemos a leer'.• Libro de trabajo 'Juguemos a leer'.• Lápiz• Goma

SESIÓN 20

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar el cumplimiento de las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño mostrar su tarea en el libro de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Marcador azul • Libro de lectura y libro de trabajo 'Juguemos a leer'. 	Se corrigen los errores.	
Se le pide al niño que lea algunas palabras del libro de lectura.	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de lectura. 	Se corrigen los errores.	Lee lento, pero con pocos errores.

2. Identificación de las sílabas.

OBJETIVO GENERAL:
Evaluar la generalización de la identificación de sílabas iniciales.
OBJETIVO PARTICULAR:
Evaluar que el niño sea capaz de identificar las sílabas iniciales en palabras no trabajadas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Evaluar que el niño sea capaz de identificar las sílabas iniciales en palabras no trabajadas.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presenta al niño una lista de palabras en la que tendrá que identificar las sílabas iniciales (se incluyen 5 palabras con las sílabas nuevas)	<ul style="list-style-type: none"> • Lista con 25 palabras, que tienen como sílaba inicial las que se han trabajado. 	Se lleva el control de los aciertos del niño.	Le toma tiempo analizar cada palabra.

3. Dictado de palabras nuevas.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar que el niño escriba algunas palabras sin la necesidad de la copia, mediante al asociación de las sílabas trabajadas.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir palabras sin necesidad de copiarlas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño escriba palabras sin necesidad de copiar, palabras sencillas.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le dictan al niño palabras formadas a partir de las sílabas trabajadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de cuadro grande con señalizaciones • Lápiz • Goma 	Se registran aciertos y errores.	Se observa que escribe lento y pide se le repita la palabra.

4. Escritura de sílabas iniciales.

OBJETIVO GENERAL:
Fortalecer la escritura de las grafías correspondientes a las sílabas CV.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir las sílabas sin necesidad del modelo.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño escriba las sílabas sin necesidad del modelo, correctamente.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan láminas que contienen imágenes de palabras que inician con las sílabas trabajadas entremezcladas, debajo de las cuales, se encuentra una línea en la cual, él deberá colocar la sílaba correspondiente.	<ul style="list-style-type: none"> • e láminas con imágenes de palabras que inician las sílabas trabajadas. 	Se registran aciertos y errores.	No comete errores.

5. Presentación de sílabas ‘na’, ‘ne’, ‘ni’, ‘no’, ‘nu’, ‘da’, ‘de’, ‘di’, ‘do’, ‘du’.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la identificación de las sílabas.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar los fonemas en sílabas CV.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño diferencie e identifique los fonemas en sílabas CV.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan tarjetas en las que aparecen las sílabas y una imagen pequeña de una palabra que inicia con ella. Se le presentan la sílabas al niño y se le pide que las identifique en orden aleatorio	<ul style="list-style-type: none"> 10 Tarjetas con las sílabas a trabajar. 	Se registra el número aciertos y errores.	Realiza el ejercicio con lentitud. Confunde la ‘b’ con la ‘d’.

6. Repaso de sílabas con ‘b’ y ‘d’.

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño diferencie las grafías ‘b’ y ‘d’ en la lectura de sílabas.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar las grafías ‘b’ y ‘d’, en la lectura de sílabas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño lea correctamente las sílabas con ‘b’ y ‘d’.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan tarjetas con las sílabas correspondientes a la ‘b’ y la ‘d’, que contienen las sílabas y una imagen de una palabra que inicia con ella. Se le pide que ponga atención a las letras y las imágenes, y que la lea en voz alta.	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas con las sílabas a trabajar. 	Se registran aciertos y errores.	Al tener la imagen como referencia comete pocos errores.

7. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:	
Reforzar lo aprendido en la sesión.	
ACTIVIDADES	MATERIAL
REPASO DE SÍLABAS CON ‘B’ Y ‘D’ Se le pide al niño que ilustre cada sílaba con imágenes de palabras que comiencen con cada una de ellas.	<ul style="list-style-type: none">• Cuaderno de trabajo• Lápiz• Tijeras• Pegamento• Recortes
ESCRITURA E IDENTIFICACIÓN DE SÍLABAS NUEVAS. Se le pide al niño que realice una plana de las sílabas ‘na’, ‘ne’, ‘ni’, ‘no’, ‘nu’, ‘da’, ‘de’, ‘di’, ‘do’, ‘du’ y que las ilustre.	<ul style="list-style-type: none">• Cuaderno de trabajo• Lápiz• Goma• Tijeras• Pegamento• Recortes.

SESIÓN 21

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar el cumplimiento de las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que muestre su tarea en el cuaderno de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Marcador azul 		No se mencionan dificultades particulares con la tarea.
Se le pide al niño que lea algunas palabras del libro de lectura.	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de lectura. 	Se corrigen los errores.	Lee lento, pero con pocos errores.
Se le pide al niño que escriba 10 palabras al dictado, entre ellas, 2 con ‘b’ y 2 con ‘d’	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de cuadrícula grande con señalizaciones • Lápiz • Goma 	Al término del dictado se revisan las palabras en conjunto.	Comente 2 errores con la ‘b’ y la ‘d’.

2. Identificación de las sílabas con ‘b’ y ‘d’.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar la generalización de la identificación de sílabas iniciales con ‘b’ y ‘d’.
OBJETIVO PARTICULAR:
Evaluar que el niño sea capaz de identificar las sílabas iniciales en palabras no trabajadas con ‘b’ y ‘d’.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Evaluar que el niño sea capaz de identificar las sílabas iniciales en palabras no trabajadas con ‘b’ y ‘d’.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presenta al niño una lista de palabras en la que tendrá que identificar las sílabas iniciales con ‘b’ y ‘d’.	<ul style="list-style-type: none"> • Lista con 20 palabras, que tienen como sílaba inicial las que se han trabajado. 	Se lleva el control de los aciertos del niño.	Le toma tiempo analizar cada palabra, comete 5 errores.

3. Dictado de palabras nuevas.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar que el niño escriba algunas palabras sin la necesidad de la copia, mediante la asociación de las sílabas trabajadas.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir palabras sin necesidad de copiarlas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño escriba sin necesidad de copiar, palabras sencillas.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le dictan al niño palabras formadas a partir de las sílabas trabajadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de cuadro grande con señalizaciones • Lápiz • Goma 	Se registran aciertos y errores.	Se toma su tiempo para analizar cada palabra antes de escribirla.

4. Juego: ‘Vamos a formar palabras’.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la escritura y lectura de palabras mediante un juego.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de formar palabras, que las lea y escriba.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño genere palabras nuevas a partir de las sílabas que conoce mediante un juego.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se revuelven las tarjetas con las sílabas que se han trabajado y se colocan en 2 ‘montonés’. El niño debe tomar una sílaba de cada ‘montón’ y decir en voz alta la palabra que se ha formado. Posteriormente deberá intercambiar las sílabas y decir en voz alta la nueva palabra. A continuación deberá escribir ambas en el pizarrón.	<ul style="list-style-type: none"> • 80 tarjetas con las sílabas trabajadas hasta el momento. 		El juego le es llamativo.

5. Repaso de sílabas con ‘b’ y ‘d’.

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño diferencie las grafías ‘b’ y ‘d’ en la lectura de sílabas.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar las grafías ‘b’ y ‘d’, en la lectura de sílabas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño lea correctamente las sílabas con ‘b’ y ‘d’.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
<p>Se le presentan tarjetas con las sílabas correspondientes a la ‘b’ y la ‘d’, que contienen las sílabas y una imagen de una palabra que inicia con ella.</p> <p>Se le pide que ponga atención a las letras y las imágenes, y que la lea en voz alta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con las sílabas a trabajar. 	<p>Se registran aciertos y errores.</p>	<p>Al tener la imagen como referencia comete pocos errores.</p>

6. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:
Reforzar lo aprendido en la sesión.

ACTIVIDADES	MATERIAL
<p>ESCRITURA E IDENTIFICACIÓN DE SÍLABAS NUEVAS.</p> <p>Se le pide al niño que realice una plana de las sílabas ‘ca’, ‘ce’, ‘ci’, ‘co’, ‘cu’, ‘fa’, ‘fe’, ‘fi’, ‘fo’, ‘fu’ y que las ilustre.</p> <p>Se le brindan tarjetas con las sílabas y una imagen representativa de cada una.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma • Tijeras • Pegamento • Recortes.

SESIÓN 22

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar el cumplimiento de las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que muestre su tarea en el cuaderno de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Marcador azul 		Se mencionan algunos problemas con ‘ce’ y ‘ci’, aunque en las ilustraciones aparecen imágenes como ‘cerro’ y ‘cinta’.

2. Identificación de ‘Ce’ y ‘Ci’

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar que el niño la identificación de ‘ce’ ‘ci’ como sonidos suaves de la ‘c’.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz identificar mediante imágenes las sílabas ‘ce’ y ‘ci’ como equivalente de ‘se’ y ‘si’
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño identifique los sonidos ‘se’ y ‘si’ con las sílabas ‘ce’ y ‘ci’.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le muestran al niño imágenes que corresponden con las sílabas ‘ce’ y ‘ci’. Se le muestra la escritura de las palabras. Se le explica que aunque suenan igual a las que se escriben con ‘s’ no se escriben del mismo modo y que corresponden con la ‘c’.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con imágenes para las sílabas ‘ce’ y ‘ci’. • Plumones • Papel bond tamaño rotafolio. 		Le cuesta trabajo hacer la asociación debido a que el fonema no corresponde con el sonido fuerte de la ‘c’ y es igual al de la ‘s’.

3. Juego: ‘Vamos a formar palabras’.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la escritura y lectura de palabras mediante un juego.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de formar palabras, que las lea y escriba.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño genere palabras nuevas a partir de las sílabas que conoce mediante un juego.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se revuelven las tarjetas con las sílabas que se han trabajado y se colocan en 2 ‘montones’. El niño debe toma una sílaba de cada ‘montón’ y decir en voz alta la palabras que se ha formado. Posteriormente deberá intercambiar las sílabas y decir en voz alta la nueva palabra. A continuación deberá escribir ambas en el pizarrón.	<ul style="list-style-type: none"> 90 tarjetas con las sílabas trabajadas hasta el momento (incluidas las que corresponde con la ‘c’ y la ‘f’) 		El juego le es llamativo, le divierte formar palabras que no existe. Persisten los problemas con la ‘ce’, y la ‘ci’

4. Lectura de Oraciones.

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño lea oraciones formadas a partir de las sílabas que ya conoce.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz leer oraciones cortas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño lea oraciones cortas.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presenta una lámina con oraciones formadas con las sílabas que a conoce y se le pide que las lea en voz alta.	<ul style="list-style-type: none"> Lámina con 4 oraciones cortas. 	Se supervisa la lectura y se corrigen los errores.	Se observan algunos problemas con la identificación del inicio y fin de las palabras.

5. Identificación de sílaba final (Rima).

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño identifique la rima en las palabras.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificar la sílaba final en las palabras.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño identifique la sílaba final de las palabras.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño tarjetas con imágenes de palabras terminadas con la sílaba 'ma' y se le pide que ponga atención a la forma en que terminan las palabras y diga cuál es la sílaba final.	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas con imágenes de palabras terminadas con la sílaba 'ma' 		Al inicio se observan algunas dificultades dado que está acostumbrado a buscar las sílabas al inicio de las palabras.

6. Identificación de sílaba final (Rima).

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño identifique la rima en las palabras.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificar la sílaba final en las palabras.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño identifique la sílaba final de las palabras.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño tarjetas con imágenes de palabras terminadas con la sílaba 'ma' y se le pide que ponga atención a la forma en que terminan las palabras y diga cuál es la sílaba final. Se mezclan con palabras que terminan con otras sílabas (p.e. 'ta', 'pa') y se le pide que digan cuáles son las que terminan igual y explique porque.	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas con imágenes de palabras terminadas con la sílaba 'ma'. Tarjetas con imágenes de palabras terminadas en sílabas con 'a'. 		Se observa que realiza un análisis de cada palabra. E observan algunas dificultades relacionadas con la sílaba inicial de las palabras.

7. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:	
Reforzar lo aprendido en la sesión.	
ACTIVIDADES	MATERIAL
LECTURA DE ORACIONES. Se le pide a la madre que supervise la lectura de las oraciones sencillas que vienen en el libro de lectura 'Juguemos a leer'.	<ul style="list-style-type: none">• Libro de lectura 'Juguemos a Leer'
DICTADO Se le pide a la madre que le dicte palabras a partir de las sílabas ya trabajadas.	<ul style="list-style-type: none">• Cuaderno de trabajo• Lápiz• Goma
PALABRAS QUE RIMAN Se le pide a la madre que de manera esporádica le pida al niño que busque palabras que terminen con 'ma' y que ponga atención al final de otras palabras (p.e. 'gato' terminan con 'to').	

SESIÓN 23

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar el cumplimiento de las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que muestre su tarea en el cuaderno de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Marcador azul 	Se revisa el dictado.	No se mencionan dificultades particulares con la tarea.
Se le pide al niño que lea las oraciones del libro de lectura.	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de lectura 		

2. Presentación de sílabas ‘ja’, ‘je’, ‘ji’, ‘jo’, ‘ju’, ‘ña’, ‘ñe’, ‘ñi’, ‘ño’, ‘ñu’.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la identificación de las sílabas.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de diferenciar los fonemas en sílabas CV.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño diferencie e identifique los fonemas en sílabas CV.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan tarjetas en las que aparecen las sílabas y una imagen pequeña de una palabra que inicia con ella. Se le presentan la sílabas al niño y se le pide que las identifique en orden aleatorio	<ul style="list-style-type: none"> • 10 Tarjetas con las sílabas a trabajar. 	Se registra el número aciertos y errores.	

3. Juego: ‘Vamos a formar palabras’.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la escritura y lectura de palabras mediante un juego.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de formar palabras, que las lea y escriba.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño genere palabras nuevas a partir de las sílabas que conoce mediante un juego.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se revuelven las tarjetas con las sílabas que se han trabajado y se colocan en 2 ‘montones’. El niño debe toma una sílaba de cada ‘montón’ y decir en voz alta la palabras que se ha formado. Posteriormente deberá intercambiar las sílabas y decir en voz alta la nueva palabra. A continuación deberá escribir ambas en el pizarrón.	<ul style="list-style-type: none"> 100 tarjetas con las sílabas trabajadas hasta el momento (incluidas las que corresponde con la ‘j’ y la ‘ñ’) 		Le divierte formar palabras que no existen.

4. Identificación de sílaba final (Rima).

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño identifique la rima en las palabras.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificar la sílaba final en las palabras.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño identifique la sílaba final de las palabras.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño tarjetas con imágenes de palabras terminadas con las sílabas ‘ma’, ‘ta’, ‘pá’, ‘to’, ‘mo’, y se le pide que ponga atención ala forma en que terminan las palabras y diga cuál es la sílaba final.	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas con imágenes de palabras terminadas con las sílabas ‘ma’, ‘ta’, ‘to’, ‘pa’, ‘mo’. 		Presenta menores dificultades a las observadas en la sesión anterior.

5. Identificación de sílaba final (Rima).

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño identifique la rima en las palabras.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificar la sílaba final en las palabras.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño identifique la sílaba final de las palabras.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se mezclan las tarjetas y se le pide al niño que las organice con base en la sílaba final.	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas con imágenes de palabras terminadas con la sílaba ‘ma, ‘mo’, ‘ta’, ‘to’, ‘pa’. 		Se observa que realiza un análisis de cada palabra.

6. Lectura de Oraciones.

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño lea oraciones formadas a partir de las sílabas que ya conoce.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz leer oraciones cortas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño lea oraciones cortas.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presenta una lámina con oraciones formadas con las sílabas que a conoce y se le pide que las lea en voz alta.	<ul style="list-style-type: none"> Lámina con 4 oraciones cortas. 	Se supervisa la lectura y se corrigen los errores.	Se observan algunos problemas con la identificación del inicio y fin de las palabras.

7. Dictado de palabras nuevas.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar que el niño escriba algunas palabras sin la necesidad de la copia, mediante la asociación de las sílabas trabajadas.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir palabras sin necesidad de copiarlas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño escriba sin necesidad de copiar, palabras sencillas.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le dictan al niño palabras formadas a partir de las sílabas trabajadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de cuadro grande con señalizaciones • Lápiz • Goma 	Se registran aciertos y errores.	Se toma su tiempo para analizar cada palabra antes de escribirla.

8. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:
Reforzar lo aprendido en la sesión.

ACTIVIDADES	MATERIAL
<p>ESCRITURA E IDENTIFICACIÓN DE SÍLABAS NUEVAS. Se le pide al niño que realice una plana de las sílabas ‘ja’, ‘je’, ‘ji’, ‘jo’, ‘ju’, ‘ña’, ‘ñe’, ‘ñi’, ‘ño’, ‘ñu’ y que las ilustre.</p> <p>También se le pide que escriba palabras (sin importar si existen o no), con esas sílabas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma • Tijeras • Pegamento • Recortes.

SESIÓN 25

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:			
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Revisar las actividades realizadas en casa.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Revisar el cumplimiento de las actividades realizadas en casa.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que muestre su tarea en el cuaderno de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Marcador azul 	Se revisan las planas y las ilustraciones.	
Se le pide que lea las palabras que escribió en su cuaderno.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo. 		
Se le pide que muestre el dictado que realizó con su mamá.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Marcador azul 	Se revisan las palabras y se realizan correcciones	El niño lee las palabras en voz alta y es quien corrige.
Se le pregunta sobre el ejercicio de rima			La madre comenta que al inicio le costaba trabajo pero que 'ya le agarró'.

2. Identificación de 'Ge' y 'Gi'.

OBJETIVO GENERAL:			
Fomentar que el niño la identificación de 'ge', 'gi', como sonidos de la 'g'.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Que el niño sea capaz identificar mediante imágenes las sílabas 'ge' y 'gi' como equivalente de 'je' y 'ji'			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Que el niño identifique los sonidos 'je' y 'ji' con las sílabas 'ge' y 'gi'.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
<p>Se le muestran al niño imágenes que corresponden con las sílabas 'ge' y 'gi'.</p> <p>Se le muestra la escritura de las palabras.</p> <p>Se le explica que aunque suenan igual a las que se escriben con 'j' no se escriben del mismo modo y que corresponden con la 'g'.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con imágenes para las sílabas 'ge' y 'gi'. • Plumones • Papel bond tamaño rotafolio. 		Le cuesta trabajo hacer la asociación debido a que el fonema no corresponde con el sonido de la 'g' y es igual al de la 'j'.

3. Juego: ‘Vamos a formar palabras’.

OBJETIVO GENERAL:			
Favorecer la escritura y lectura de palabras mediante un juego.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Que el niño sea capaz de formar palabras, que las lea y escriba.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Que el niño genere palabras nuevas a partir de las sílabas que conoce mediante un juego.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se revuelven las tarjetas con las sílabas que se han trabajado y se colocan en 2 ‘montones’. El niño debe tomar una sílaba de cada ‘montón’ y decir en voz alta la palabra que se ha formado. Posteriormente deberá intercambiar las sílabas y decir en voz alta la nueva palabra. A continuación deberá escribir ambas en el pizarrón.	<ul style="list-style-type: none"> 110 tarjetas con las sílabas trabajadas hasta el momento (incluidas las que corresponden con la ‘g’ y la ‘ch’) 		Se divierte formando palabras que no existen.
Se agrega un tercer ‘montón’ con sílabas para formar las palabras.	<ul style="list-style-type: none"> 110 tarjetas con las sílabas trabajadas hasta el momento (incluidas las que corresponden con la ‘g’ y la ‘ch’) 		Le emociona el poder formar palabras más grandes.

4. Identificación de sílaba final (Rima).

OBJETIVO GENERAL:			
Que el niño identifique la rima en las palabras.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Que el niño sea capaz de identificar la sílaba final en las palabras.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Que el niño identifique la sílaba final de las palabras.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño tarjetas con imágenes de palabras terminadas con diferentes sílabas y se le pide que las organice bajo ese criterio.	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas con imágenes de palabras para organizar con base en la rima. 		Se observan mejoras importantes en el desempeño.

5. Lectura de Oraciones.

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño lea oraciones formadas a partir de las sílabas que ya conoce.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz leer oraciones cortas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño lea oraciones cortas.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presenta una lámina con oraciones formadas con las sílabas que a conoce y se le pide que las lea en voz alta.	<ul style="list-style-type: none"> Lámina con 6 oraciones cortas. 	Se supervisa la lectura y se corrigen los errores.	La lectura es lenta, pero no comete errores.

6. Escritura de Oraciones.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar que el niño escriba algunas oraciones cortas sin la necesidad de la copia, mediante la asociación de las sílabas trabajadas.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir oraciones cortas sin necesidad de copiarlas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño escriba sin necesidad de copiar, oraciones sencillas.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le dictan al niño pequeñas oraciones formadas de palabras que contienen las sílabas trabajadas.	<ul style="list-style-type: none"> Hojas de cuadro grande con señalizaciones Lápiz Goma 	Se corrigen los errores.	Se toma su tiempo para analizar cada palabra. Se presenta algunos problemas con la separación de las palabras dentro de la oración.

7. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:	
Reforzar lo aprendido en la sesión.	
ACTIVIDADES	MATERIAL
LECTURA DE PALABRAS Se le pide a la madre que le dicte al niño diferentes palabras formadas a partir de las sílabas que se han estado trabajando.	<ul style="list-style-type: none">• Cuaderno de actividades• Lápiz• Goma
LECTURA DE ORACIONES Se le pide a la madre que le dicte al niño pequeñas oraciones que contengan las sílabas trabajadas.	<ul style="list-style-type: none">•

SESIÓN 26

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar el cumplimiento de las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide que lea las palabras que escribió en su cuaderno.	<ul style="list-style-type: none"> Cuaderno de trabajo. 		
Se le pide que muestre el dictado que realizó con su mamá.	<ul style="list-style-type: none"> Cuaderno de trabajo Marcador azul 	Se revisan las palabras y se realizan correcciones	El niño lee las palabras en voz alta y es quien corrige.

2. Juego: ‘Vamos a formar palabras’.

OBJETIVO GENERAL:			
Favorecer la escritura y lectura de palabras mediante un juego.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Que el niño sea capaz de formar palabras, que las lea y escriba.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Que el niño genere palabras nuevas a partir de las sílabas que conoce mediante un juego.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se revuelven las tarjetas con las sílabas que se han trabajado y se colocan en 3 ‘montones’. El niño debe tomar una sílaba de cada ‘montón’ y decir en voz alta la palabra que se ha formado. Posteriormente deberá intercambiar las sílabas y decir en voz alta la nueva palabra. A continuación deberá escribir ambas en el pizarrón.	<ul style="list-style-type: none"> 110 tarjetas con las sílabas trabajadas hasta el momento. 		Se divierte formando palabras que no existen. Forma varias palabras con ligeras dificultades.

3. Memorama de sílabas.

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño fortalezca la identificación de las sílabas y su lectura.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificarlas sílabas, leerlas en voz alta y generar una palabra con cada una de ellas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño identifique las sílabas, las lea y genere palabras a partir de ellas.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño las tarjetas con las sílabas. Se revuelven las parejas y se acomodan sobre la mesa volteada ‘boca abajo’. Por turnos se van a ir volteando de 2 en 2, buscando los pares. Al encontrar un par, para poder ‘reclamarlo’ se tiene que leer en voz alta y decir una palabra con esa sílaba (que no sea la del dibujo).	<ul style="list-style-type: none"> • Memorama con las tarjetas de las sílabas trabajadas hasta el momento. 	Se participa en la actividad y se corrigen errores.	Con algunas sílabas se le dificulta generar palabras.

4. Escritura de Oraciones.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar que el niño escriba algunas oraciones cortas sin la necesidad de la copia, mediante la asociación de las sílabas trabajadas.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir oraciones cortas sin necesidad de copiarlas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño escriba sin necesidad de copiar, oraciones sencillas.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le dictan al niño pequeñas oraciones formadas de palabras que contienen las sílabas trabajadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de cuadro grande con señalizaciones • Lápiz • Goma 	Se corrigen los errores.	Se toma su tiempo para analizar cada palabra. Se presenta algunos problemas con la separación de las palabras dentro de la oración.

5. Identificación de sílaba final (Rima).

OBJETIVO GENERAL:			
Que el niño identifique la rima en las palabras.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Que el niño sea capaz de identificar la sílaba final en las palabras.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Que el niño identifique la sílaba final de las palabras.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño grupos de 4 tarjetas con imágenes de palabras terminadas con 2 diferentes sílabas.	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de tarjetas con imágenes de palabras terminadas con diferentes sílabas. 		Tiene problemas cuando la sílaba final termina con la misma vocal, o con fonemas similares 'b-d'.

6. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:
Reforzar lo aprendido en la sesión.

ACTIVIDADES	MATERIAL
LECTURA DE PALABRAS Se le pide a la madre que le dicte al niño diferentes palabras formadas a partir de las sílabas que se han estado trabajando.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de actividades • Lápiz • Goma
LECTURA DE ORACIONES Se le pide a la madre que le dicte al niño pequeñas oraciones que contengan las sílabas trabajadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de actividades • Lápiz • Goma
IDENTIFICACIÓN DE SÍLABAS NUEVAS Se le pide al niño que realice la plana de las sílabas 'lla', 'lle', 'lli', 'llo', 'llu', 'que' y 'qui' y que las ilustre.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de actividades • Lápiz • Goma • Tijeras, • Pegamento • Recortes
MEMORAMA Se le proporcionan al niño las tarjetas del memorama para que lo juegue en compañía de su mamá.	<ul style="list-style-type: none"> • Memorama de sílabas.

SESIÓN 27

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar el cumplimiento de las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que muestre las planas de las sílabas nuevas, y se le preguntan al azar.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Marcado azul 		
Se le pide que lea las palabras que escribió en su cuaderno en el dictado.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo. • Marcador azul 	Se revisa las palabras y se realizan correcciones.	El niño lee las palabras en voz alta y las corrige.
Se le pide que muestre el dictado de oraciones que realizó con su mamá.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Marcador azul 	Se revisan las oraciones y se realizan correcciones	El niño lee las oraciones en voz alta y es quien corrige.

2. Identificación de ‘Que’ y ‘Qui’.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar que el niño la identificación de ‘que’.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz identificar mediante imágenes las sílabas ‘que’ y ‘qui’.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño identifique los fonemas y las sílabas ‘que’ y ‘qui’

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le muestran al niño imágenes que corresponden con las sílabas ‘que’ y ‘qui’. Se le muestra la escritura de las palabras. Se ejemplifica con la escritura de su nombre ‘Enrique’.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con imágenes para las sílabas ‘que’ y ‘qui’. • Plumones • Papel bond tamaño rotafolio. 		

3. Memorama de sílabas.

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño fortalezca la identificación de las sílabas y su lectura.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificarlas sílabas, leerlas en voz alta y generar una palabra con cada una de ellas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño identifique las sílabas, las lea y genere palabras a partir de ellas.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño las tarjetas con las sílabas. Se revuelven las parejas y se acomodan sobre la mesa volteada ‘boca abajo’. Por turnos se van a ir volteando de 2 en 2, buscando los pares. Al encontrar un par, para poder ‘reclamarlo’ se tiene que leer en voz alta y decir una palabra con esa sílaba (que no sea la del dibujo).	<ul style="list-style-type: none"> • Memorama con las tarjetas de las sílabas trabajadas hasta el momento. 	Se participa en la actividad y se corrigen errores.	Con algunas sílabas se le dificulta generar palabras.

4. Escritura de Oraciones.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar que el niño escriba algunas oraciones cortas sin la necesidad de la copia, mediante la asociación de las sílabas trabajadas.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir oraciones cortas sin necesidad de copiarlas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño escriba sin necesidad de copiar, oraciones sencillas.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le dictan al niño pequeñas oraciones formadas de palabras que contienen las sílabas trabajadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de cuadro grande con señalizaciones • Lápiz • Goma 	Se corrigen los errores.	Se toma su tiempo para analizar cada palabra. Se presenta algunos problemas con la separación de las palabras dentro de la oración.

5. Juego: ‘Vamos a formar palabras’.

OBJETIVO GENERAL:			
Favorecer la escritura y lectura de palabras mediante un juego.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Que el niño sea capaz de formar palabras, que las lea y escriba.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Que el niño genere palabras nuevas a partir de las sílabas que conoce mediante un juego.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se revuelven las tarjetas con las sílabas que se han trabajado y se colocan en 3 ‘montones’. El niño debe toma una sílaba de cada ‘montón’ y decir en voz alta la palabras que se ha formado. Posteriormente deberá intercambiar las sílabas y decir en voz alta la nueva palabra. A continuación deberá escribir ambas en el pizarrón.	<ul style="list-style-type: none"> • 110 tarjetas con las sílabas trabajadas hasta el momento. 		Se divierte formando palabras que no existen. Forma varias palabras con ligeras dificultades.

6. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:	
Reforzar lo aprendido en la sesión.	
ACTIVIDADES	MATERIAL
LECTURA DE ORACIONES Se le pide a la madre que le dicte al niño pequeñas oraciones que contengan las sílabas trabajadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de actividades • Lápiz • Goma
IDENTIFICACIÓN DE SÍLABAS NUEVAS Se le pide al niño que realice la plana de las sílabas ‘ka’, ‘ke’, ‘ki’, ‘ko’, ‘ku’, ‘ya’, ‘ye’, ‘yi’ ‘yo’ y ‘yu’ y que las ilustre.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de actividades • Lápiz • Goma • Tijeras, • Pegamento • Recortes
MEMORAMA Se le proporcionan al niño las tarjetas del memorama para que lo juegue en compañía de su mamá.	<ul style="list-style-type: none"> • Memorama de sílabas.

SESIÓN 28

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar el cumplimiento de las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que muestre las planas de las sílabas nuevas, y se le preguntan al azar.	<ul style="list-style-type: none"> Cuaderno de trabajo Marcado azul 		
Se le pide que muestre el dictado de oraciones que realizó con su mamá.	<ul style="list-style-type: none"> Cuaderno de trabajo Marcador azul 	Se revisan las oraciones y se realizan correcciones	El niño lee las oraciones en voz alta y es quien corrige.
Se le pregunta a la madre sobre el desempeño en el memorama			Comenta que ha tenido un buen desempeño y que nota avances en la escuela.

2. Identificación de las letras ‘K’ e ‘Y’.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar que el niño la identificación de las sílabas con ‘k’ e ‘y’.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz identificar sílabas con ‘k’ e ‘y’.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño identifique sílabas con ‘k’ e ‘y’.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le muestran al niño imágenes de palabras que corresponden con dichas sílabas.	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas con imágenes para las sílabas con ‘k’ e ‘y’. 		Al inicio le cuestan trabajo las sílabas con ‘k’ e ‘y’, pero al final del ejercicio ya no.

3. Memorama de sílabas.

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño fortalezca la identificación de las sílabas y su lectura.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificarlas sílabas, leerlas en voz alta y generar una palabra con cada una de ellas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño identifique las sílabas, las lea y genere palabras a partir de ellas.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño las tarjetas con las sílabas. Se revuelven las parejas y se acomodan sobre la mesa volteada ‘boca abajo’. Por turnos se van a ir volteando de 2 en 2, buscando los pares. Al encontrar un par, para poder ‘reclamarlo’ se tiene que leer en voz alta y decir una palabra con esa sílaba (que no sea la del dibujo).	<ul style="list-style-type: none"> Memorama con las tarjetas de las sílabas trabajadas hasta el momento. 	Se participa en la actividad y se corrigen errores.	Con algunas sílabas se le dificulta generar palabras.

4. Juego: ‘Vamos a formar palabras’.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la escritura y lectura de palabras mediante un juego.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de formar palabras, que las lea y escriba.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño genere palabras nuevas a partir de las sílabas que conoce mediante un juego.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se revuelven las tarjetas con las sílabas que se han trabajado y se colocan en 3 ‘montones’. El niño debe tomar una sílaba de cada ‘montón’ y decir en voz alta la palabra que se ha formado. Posteriormente deberá intercambiar las sílabas y decir en voz alta la nueva palabra. A continuación deberá escribir ambas en el pizarrón.	<ul style="list-style-type: none"> 110 tarjetas con las sílabas trabajadas hasta el momento. 		Se divierte formando palabras que no existen. Forma varias palabras con ligeras dificultades.

5. Escritura de sílabas finales.

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño identifique y escriba las sílabas finales de las palabras.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificar y de escribir la sílaba final en las palabras.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño identifique y escriba la sílaba final de las palabras.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presenta al niño una lámina en la cual deberá colocar la sílaba faltante (final) debajo de cada dibujo.	<ul style="list-style-type: none"> • Lámina con imágenes de palabras, debajo de las cuales aparecen los nombres de las mismas a excepción de la sílaba final, y en su lugar hay una línea. • Lápiz • Goma 		Al inicio se observan algunas dificultades dado que está acostumbrado a buscar las sílabas al inicio de las palabras.

6. Identificación de sílaba final.

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño identifique la rima en las palabras.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificar la sílaba final en las palabras.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño identifique la sílaba final de las palabras.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al 2 láminas con imágenes de palabras terminadas en 5 diferentes sílabas, que se encuentran de forma aleatoria distribuidas por la hoja. Él deberá unir cada sílaba final con la palabra correspondiente.	<ul style="list-style-type: none"> • 2 láminas con imágenes de palabras y sílabas finales. • Colores. • Goma 		Se observa que realiza un análisis de cada palabra.

7. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:	
Reforzar lo aprendido en la sesión.	
ACTIVIDADES	MATERIAL
<p>DICTADO DE ORACIONES Se le pide a la madre que le dicte al niño pequeñas oraciones que contengan las sílabas trabajadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de actividades • Lápiz • Goma
<p>IDENTIFICACIÓN DE SÍLABAS NUEVAS Se le pide al niño que realice la plana de las sílabas ‘xa’, ‘xe’, ‘xi’, ‘xo’, ‘xu’, ‘wa’, ‘we’, ‘wi’, ‘wo’, ‘wu’, ‘za’, ‘ze’, ‘zi’, ‘zo’, y ‘zu’.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de actividades • Lápiz • Goma
<p>MEMORAMA Se le proporcionan al niño las tarjetas del memorama para que lo juegue en compañía de su mamá.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Memorama de sílabas.
<p>SÍLABA FINAL (RIMA) Se le proporcionan 2 láminas similares a las del ejercicio 6, para que la realice en casa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Láminas con palabras para la identificación de la sílaba final • Colores • Goma

SESIÓN 29

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:			
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Revisar las actividades realizadas en casa.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Revisar el cumplimiento de las actividades realizadas en casa.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que muestre las planas de las sílabas nuevas, y se le preguntan al azar.	<ul style="list-style-type: none"> Cuaderno de trabajo Marcado azul 		
Se le pide que muestre el dictado de oraciones que realizó con su mamá.	<ul style="list-style-type: none"> Cuaderno de trabajo Marcador azul 	Se revisan las oraciones y se realizan correcciones	El niño lee las oraciones en voz alta y es quien corrige.
Se le pregunta a la madre sobre el desempeño en el memorama.			Comenta que la maestra continúa el trabajo con el libro de lectura y el libro de actividades.
Se revisan las láminas del ejercicio para la identificación de la sílaba final.	<ul style="list-style-type: none"> 2 Láminas con imágenes de palabras y sílabas finales para unir. 	Se revisa la actividad en conjunto.	

2. Identificación de las letras ‘X’ y ‘W’.

OBJETIVO GENERAL:			
Fomentar que el niño la identificación de las sílabas con ‘X’ y ‘W’.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Que el niño sea capaz identificar sílabas con ‘X’ y ‘W’.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Que el niño identifique sílabas con ‘X’ y ‘W’.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le muestran al niño las tarjetas con las sílabas mientras se le pide que las lea. En el caso de la ‘X’ se trabaja con el fonema ‘j’, aunque se le explica que puede tener el sonido ‘s’ o ‘sh’ dependiendo de la palabra.	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas con imágenes para las sílabas con ‘X’ y ‘W’. 		Se observan algunas dudas en el caso de los fonemas que pueden relacionarse con la ‘x’. Existen pocas palabras con ‘x’ y ‘w’ al inicio que se puedan ejemplificar con imágenes.

3. Memorama de sílabas.

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño fortalezca la identificación de las sílabas y su lectura.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificarlas sílabas, leerlas en voz alta y generar una palabra con cada una de ellas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño identifique las sílabas, las lea y genere palabras a partir de ellas.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño las tarjetas con las sílabas. Se revuelven las parejas y se acomodan sobre la mesa volteada ‘boca abajo’. Por turnos se van a ir volteando de 2 en 2, buscando los pares. Al encontrar un par, para poder ‘reclamarlo’ se tiene que leer en voz alta y decir una palabra con esa sílaba (que no sea la del dibujo).	<ul style="list-style-type: none"> Memorama con las tarjetas de las sílabas trabajadas hasta el momento. 	Se participa en la actividad y se corrigen errores.	Se observan algunas dificultades con la ‘X’, ‘ce’, ‘ci’, ‘ge’, ‘gi’.

4. Juego: ‘Vamos a formar palabras’.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la escritura y lectura de palabras mediante un juego.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de formar palabras, que las lea y escriba.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño genere palabras nuevas a partir de las sílabas que conoce mediante un juego.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se revuelven las tarjetas con las sílabas que se han trabajado y se colocan en 3 ‘montones’. El niño debe tomar una sílaba de cada ‘montón’ y decir en voz alta la palabra que se ha formado. Posteriormente deberá intercambiar las sílabas y decir en voz alta la nueva palabra. A continuación deberá escribir ambas en el pizarrón.	<ul style="list-style-type: none"> 135 tarjetas con las sílabas trabajadas hasta el momento. 		Forma varias palabras con ligeras dificultades.

5. Dictado de palabras.

OBJETIVO GENERAL:
Fomentar que el niño escriba algunas palabras al dictado.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de escribir palabras sin necesidad de copiarlas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño escriba sin necesidad de copiar, palabras sencillas.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le dictan al niño palabras formadas a partir de las sílabas trabajadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de cuadro grande con señalizaciones • Lápiz • Goma 	Se registran aciertos y errores.	Aún requiere de realizar un análisis de las diferentes sílabas que conforman la palabra para escribirlas.

6. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:
Reforzar lo aprendido en la sesión.

ACTIVIDADES	MATERIAL
<p>LECTURA DE ORACIONES Y PALABRAS</p> <p>Se le pide a la madre que le dicte al niño pequeñas oraciones que contengan las sílabas trabajadas.</p> <p>Asimismo, se le pide que le dicte palabras cortas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de actividades • Lápiz • Goma
<p>MEMORAMA</p> <p>Se le proporcionan al niño las tarjetas del memorama para que lo juegue en compañía de su mamá.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Memorama de sílabas.

SESIÓN 30

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar el cumplimiento de las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide que muestre el dictado de oraciones que realizó con su mamá.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Marcador azul 	Se revisan las oraciones y se realizan correcciones	El niño lee las oraciones en voz alta y es quien corrige.
Se le pide que muestre el dictado de las palabras.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Marcador azul 	Se revisan las palabras, se leen en conjunto.	
Se le pregunta a la madre sobre el desempeño en el memorama.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas del memorama de sílabas. 		Comenta que la maestra lo felicitó por su esfuerzo.

2. Memorama de sílabas.

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño fortalezca la identificación de las sílabas y su lectura.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificarlas sílabas, leerlas en voz alta y generar una palabra con cada una de ellas.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño identifique las sílabas, las lea y genere palabras a partir de ellas.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se revuelven las tarjetas de las sílabas acomodadas sobre la mesa volteadas ‘boca abajo’. Por turnos se van a ir volteando de 2 en 2, buscando los pares. Al encontrar un par, para poder ‘reclamarlo’ se tiene que leer en voz alta y decir una palabra con esa sílaba (que no sea la del dibujo).	<ul style="list-style-type: none"> • Memorama con las tarjetas de las sílabas trabajadas hasta el momento. 	Se participa en la actividad y se corrigen errores.	Se observan algunas dificultades con la ‘X’, ‘ce’, ‘ci’, ‘ge’, ‘gi’.

3. Juego: ‘Vamos a formar palabras’.

OBJETIVO GENERAL:			
Favorecer la escritura y lectura de palabras mediante un juego.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Que el niño sea capaz de formar palabras, que las lea y escriba.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Que el niño genere palabras nuevas a partir de las sílabas que conoce mediante un juego.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se revuelven las tarjetas con las sílabas que se han trabajado y se colocan en 3 ‘montones’. El niño debe toma una sílaba de cada ‘montón’ y decir en voz alta la palabras que se ha formado. Posteriormente deberá intercambiar las sílabas y decir en voz alta la nueva palabra. A continuación deberá escribir ambas en el pizarrón.	<ul style="list-style-type: none"> • 135 tarjetas con las sílabas trabajadas hasta el momento. 		Forma varias palabras con ligeras dificultades.

4. Dictado de palabras.

OBJETIVO GENERAL:			
Fomentar que el niño escriba algunas palabras al dictado.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Que el niño sea capaz de escribir palabras sin necesidad de copiarlas.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Que el niño escriba sin necesidad de copiar, palabras sencillas.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le dictan al niño palabras formadas a partir de las sílabas trabajadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de cuadro grande con señalizaciones • Lápiz • Goma 	Se registran aciertos y errores.	Aún requiere de realizar un análisis de las diferentes sílabas que conforman la palabra para escribirlas.

5. Actividades para la casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:	
Reforzar lo aprendido en la sesión.	
ACTIVIDADES	MATERIAL
DICTADO DE ORACIONES Y PALABRAS Se le pide a la madre que le dicte al niño palabras y pequeñas oraciones que contengan las sílabas trabajadas.	<ul style="list-style-type: none">• Cuaderno de actividades• Lápiz• Goma
MEMORAMA Se le proporcionan al niño las tarjetas del memorama para que lo juegue en compañía de su mamá.	<ul style="list-style-type: none">• Memorama de sílabas.

FASE 3. LETRAS

SESIÓN 31

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar el cumplimiento de las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide que muestre el dictado de oraciones que realizó con su mamá.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Marcador azul 	Se revisan las oraciones y se realizan correcciones	El niño lee las oraciones en voz alta y es quien corrige.
Se le pide que muestre el dictado de las palabras.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Marcador azul 	Se revisan las palabras, se leen en conjunto.	
Se le pregunta a la madre sobre el desempeño en el memorama.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas del memorama de sílabas. 		

2. Identificación de las letras individuales.

OBJETIVO GENERAL:			
Favorecer la identificación de las letras con su fonema de manera individual.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Que el niño sea capaz de identificar cada letra con su fonema.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Que el niño identifique las letras con su fonema.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño tarjetas de palabras que inician con 'm', y se le pide que busque la letra correspondiente entre varias letras de plástico.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con imágenes de palabras que inician con 'm'. • Letras de plástico. 		

3. Identificación de letras individuales.

OBJETIVO GENERAL:			
Favorecer la identificación de las letras con su fonema de manera individual.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Que el niño sea capaz de identificar cada letra con su fonema.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Que el niño identifique las letras con su fonema.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño tarjetas de palabras que inician con ‘b’, ‘t’, ‘n’, etc., y se le pide que busque la letra correspondiente entre varias letras de plástico.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con imágenes de palabras. • Letras de plástico. 		Se observa un buen desempeño, no comete errores. Se toma su tiempo para analizar cada palabra.

4. Formación de palabras con letras.

OBJETIVO GENERAL:			
Que el niño sea capaz de formar palabras a partir de letras individuales.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Que el niño forme palabras con las letras.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Que el niño forme palabras a partir de letras individuales.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que empelando las letras de plástico del bote forme palabras. Se le brinda guía y se le apoya. Las palabras las genera él mismo	<ul style="list-style-type: none"> • Bote de letras. 		Requiere ayuda cuando se enfrenta a sílabas ‘cvc’.

5. Escritura de palabras.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la escritura de palabras, mediante la copia de las palabras generadas en el ejercicio anterior.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño copie las palabras del ejercicio anterior.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño copie las palabras generadas en el ejercicio anterior.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que escriba en su cuaderno las palabras que formó en el ejercicio anterior.	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras formadas en el ejercicio anterior con las letras de plástico. • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma 		Comete algunos errores de omisión de letras, los cuales se corrigen en el momento.

6. Escritura de palabras que inician con ‘...’

OBJETIVO GENERAL:
Que sea capaz de escribir palabras mediante el criterio de la letra inicial.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que sea capaz de escribir palabras con sólo tener la letra inicial.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño sea capaz de escribir palabras sólo teniendo la letra inicial.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que tome una de las letras del ‘Bote de letras’ y que escriba en su cuaderno 3 palabras que inicien con esa letra.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Bote de letras de plástico • Lápiz • Goma 		Requiere de que se le haga énfasis en el fonema de la letra en el caso de las consonantes. Con las vocales no se presentan dificultades.

7. Actividades para casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:
Reforzar lo aprendido en la sesión.

ACTIVIDADES	MATERIAL
ESCRITURA DE PALABRAS: Se sacan del bote de letras 5 letras, con las cuales deberá escribir 5 palabras en su cuaderno ‘p’, ‘l’, ‘d’, ‘g’, ‘n’.	<ul style="list-style-type: none">• Cuaderno de trabajo• Lápiz• Goma
IDENTIFICACIÓN DE LETRAS INICIALES. Se le pide a la madre que de forma ocasional le diga al niño una palabra y le pregunte el sonido con el que empieza.	

SESIÓN 32

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar el cumplimiento de las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide que muestre las palabras formadas con cada letra inicial.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Marcador azul 	Se revisan las palabras y se realizan correcciones	Se observan omisiones de letras. Se hace énfasis en el fonema de la letra faltante.

2. Identificación de las letras individuales.

OBJETIVO GENERAL:			
Favorecer la identificación de las letras con su fonema de manera individual.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Que el niño sea capaz de identificar cada letra con su fonema.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Que el niño identifique las letras con su fonema.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño tarjetas con imágenes de diferentes palabras, y se le pide que busque la letra correspondiente entre varias letras de plástico.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con imágenes de palabras. • Letras de plástico. 		

3. Identificación de letras individuales.

OBJETIVO GENERAL:			
Favorecer la identificación de las letras con su fonema de manera individual.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Que el niño sea capaz de identificar cada letra con su fonema.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Que el niño identifique las letras con su fonema.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño tarjetas de palabras que inician con ‘b’, ‘t’, ‘n’, etc., y se le pide que busque la letra correspondiente entre varias letras de plástico.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con imágenes de palabras. • Letras de plástico. 		Se observa un buen desempeño. Se toma su tiempo para analizar cada palabra.

4. Formación de palabras con letras.

OBJETIVO GENERAL:			
Que el niño sea capaz de formar palabras a partir de letras individuales.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Que el niño forme palabras con las letras.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Que el niño forme palabras a partir de letras individuales.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que empelando las letras de plástico del bote forme palabras. Se le brinda guía y se le apoya. Las palabras las genera él mismo	<ul style="list-style-type: none"> • Bote de letras. 		Requiere ayuda cuando se enfrenta a sílabas ‘cvc’.

5. Escritura de palabras.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la escritura de palabras, mediante la copia de las palabras generadas en el ejercicio anterior.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño copie las palabras del ejercicio anterior.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño copie las palabras generadas en el ejercicio anterior.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que escriba en su cuaderno las palabras que formó en el ejercicio anterior.	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras formadas en el ejercicio anterior con las letras de plástico. • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma 		Comete algunos errores de omisión de letras, los cuales se corrigen en el momento.

6. Escritura de palabras que inician con ‘...’

OBJETIVO GENERAL:
Que sea capaz de escribir palabras mediante el criterio de la letra inicial.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que sea capaz de escribir palabras con sólo tener la letra inicial.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño sea capaz de escribir palabras sólo teniendo la letra inicial.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que tome una de las letras del ‘Bote de letras’ y que escriba en su cuaderno 3 palabras que inicien con esa letra.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Bote de letras de plástico • Lápiz • Goma 		Requiere de que se le haga énfasis en el fonema de la letra en el caso de las consonantes. Con las vocales no se presentan dificultades.

7. Lotería de Letras.

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño sea capaz de generar palabras a partir de las letras.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño genere palabras a partir de las letras individuales.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño genere palabras a partir de letras individuales.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se presenta una lotería en la que se encuentran las letras de forma individual distribuidas en el tablero. El juego consiste en ir diciendo las letras, buscarlas en el tablero y para poder marcarla (en caso de estar) se debe decir una palabra que inicie con ella.	<ul style="list-style-type: none"> • Tableros con las letras del abecedario. • Tarjetas con las letras del abecedario. • Fichas para marcar las letras del tablero. 		Se observan problemas con la generación de las palabras. Le cuesta trabajo hacer el ejercicio.

8. Actividades para casa (Tarea).

OBJETIVO GENERAL:
Reforzar lo aprendido en la sesión.

ACTIVIDADES	MATERIAL
<p>ESCRITURA DE PALABRAS: Se sacan del bote de letras 5 letras, con las cuales deberá escribir 5 palabras en su cuaderno ‘t’, ‘m’, ‘s’, ‘p’, ‘d’.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma
<p>IDENTIFICACIÓN DE LETRAS INICIALES. Se le pide a la madre que de forma ocasional le diga al niño una palabra y le pregunte el sonido con el que empieza.</p>	

SESIÓN 33

1. Revisión de las actividades para la casa.

OBJETIVO GENERAL:
Llevar un control de las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO PARTICULAR:
Revisar las actividades realizadas en casa.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Revisar el cumplimiento de las actividades realizadas en casa.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide que muestre las palabras formadas con cada letra inicial.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Marcador azul 	Se revisan las palabras y se realizan correcciones	Se observan omisiones de letras. Se hace énfasis en el fonema de la letra faltante.
Se pregunta a la madre por el desempeño en el ejercicio			Comenta que existen letras que le cuesta trabajo identificar con su fonema (p.e. 'p', 'b', 'd')

2. Identificación de letras individuales.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la identificación de las letras con su fonema de manera individual.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño sea capaz de identificar cada letra con su fonema.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño identifique las letras con su fonema.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño tarjetas de palabras que inician con 'b', 't', 'n', etc., y se le pide que busque la letra correspondiente entre varias letras de plástico.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con imágenes de palabras. • Letras de plástico. 		Se observa un buen desempeño. Se toma su tiempo para analizar cada palabra.

3. Formación de palabras con letras.

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño sea capaz de formar palabras a partir de letras individuales.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño forme palabras con las letras.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño forme palabras a partir de letras individuales.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que empelando las letras de plástico del bote forme palabras. Se le brinda guía y se le apoya. Las palabras las genera él mismo	<ul style="list-style-type: none"> • Bote de letras. 		Requiere ayuda cuando se enfrenta a sílabas 'cvc'.

4. Escritura de palabras.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la escritura de palabras, mediante la copia de las palabras generadas en el ejercicio anterior.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño copie las palabras del ejercicio anterior.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño copie las palabras generadas en el ejercicio anterior.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que escriba en su cuaderno las palabras que formó en el ejercicio anterior.	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras formadas en el ejercicio anterior con las letras de plástico. • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma 		Comete algunos errores de omisión de letras, los cuales se corrigen en el momento.

5. Escritura de palabras que inician con ‘...’

OBJETIVO GENERAL:
Que sea capaz de escribir palabras mediante el criterio de la letra inicial.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que sea capaz de escribir palabras con sólo tener la letra inicial.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño sea capaz de escribir palabras sólo teniendo la letra inicial.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que tome una de las letras del ‘Bote de letras’ y que escriba en su cuaderno 3 palabras que inicien con esa letra.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Bote de letras de plástico • Lápiz • Goma 		Requiere de que se le haga énfasis en el fonema de la letra en el caso de las consonantes. Con las vocales no se presentan dificultades.

6. Lotería de Letras.

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño sea capaz de generar palabras a partir de las letras.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño genere palabras a partir de las letras individuales.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño genere palabras a partir de letras individuales.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se presenta una lotería en la que se encuentran las letras de forma individual distribuidas en el tablero. El juego consiste en ir diciendo las letras, buscarlas en el tablero y para poder marcarla (en caso de estar) se debe decir una palabra que inicie con ella. Se le pide adicionalmente que la escriba en su cuaderno. Se revisa la escritura de la palabra.	<ul style="list-style-type: none"> • Tableros con las letras del abecedario. • Tarjetas con las letras del abecedario. • Fichas para marcar las letras del tablero. • Lápiz y goma • Cuaderno de trabajo 		Se observan problemas con la generación de las palabras. Le cuesta trabajo hacer el ejercicio.

7. Jugando con las Letras.

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño sea capaz de generar palabras a partir de las letras.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño genere palabras a partir de las letras individuales.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño genere palabras a partir de letras individuales.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
<p>Se le presenta un dado en el cual aparecen las 5 vocales.</p> <p>El juego consiste en sacar una letra del bote (consonantes) y lanzar el dado. La vocal que alga en el dado será la que formará la sílaba inicial de la palabra a formar.</p> <p>Debe escribir la palabra en su cuaderno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bote de letras • Dado • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma 		<p>Se realizan las correcciones necesarias el momento de la escritura de la palabra.</p>

SESIÓN 34

1. Identificación de letras individuales.

OBJETIVO GENERAL:			
Favorecer la identificación de las letras con su fonema de manera individual.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Que el niño sea capaz de identificar cada letra con su fonema.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Que el niño identifique las letras con su fonema.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le presentan al niño tarjetas de palabras que inician con ‘b’, ‘t’, ‘n’, etc., y se le pide que busque la letra correspondiente entre varias letras de plástico.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con imágenes de palabras. • Letras de plástico. 		Se observa un buen desempeño. Se toma su tiempo para analizar cada palabra.

2. Formación de palabras con letras.

OBJETIVO GENERAL:			
Que el niño sea capaz de formar palabras a partir de letras individuales.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Que el niño forme palabras con las letras.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Que el niño forme palabras a partir de letras individuales.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que empelando las letras de plástico del bote forme palabras. Se le brinda guía y se le apoya. Las palabras las genera él mismo	<ul style="list-style-type: none"> • Bote de letras. 		Requiere ayuda cuando se enfrenta a sílabas ‘cvc’.

3. Escritura de palabras.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la escritura de palabras, mediante la copia de las palabras generadas en el ejercicio anterior.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño copie las palabras del ejercicio anterior.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño copie las palabras generadas en el ejercicio anterior.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que escriba en su cuaderno las palabras que formó en el ejercicio anterior.	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras formadas en el ejercicio anterior con las letras de plástico. • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma 		Comete algunos errores de omisión de letras, los cuales se corrigen en el momento.

4. Escritura de palabras que inician con ‘...’

OBJETIVO GENERAL:
Que sea capaz de escribir palabras mediante el criterio de la letra inicial.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que sea capaz de escribir palabras con sólo tener la letra inicial.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño sea capaz de escribir palabras sólo teniendo la letra inicial.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que tome una de las letras del ‘Bote de letras’ y que escriba en su cuaderno 3 palabras que inicien con esa letra.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Bote de letras de plástico • Lápiz • Goma 		Requiere de que se le haga énfasis en el fonema de la letra en el caso de las consonantes. Con las vocales no se presentan dificultades.

5. Lotería de Letras (con dado).

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño sea capaz de generar palabras a partir de las letras.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño genere palabras a partir de las letras individuales.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño genere palabras a partir de letras individuales.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
<p>Se presenta una lotería en la que se encuentran las letras de forma individual distribuidas en el tablero. El juego consiste en ir diciendo las letras, buscarlas en el tablero y para poder marcarla (en caso de estar) se debe decir una palabra que inicie con ella.</p> <p>Se agregó un dado que contenía las vocales, se debía lanzar el dado, y dependiendo de la vocal que saliera, se formaba la sílaba inicial de la palabra.</p> <p>Se le pide adicionalmente que la escriba en su cuaderno. Se revisa la escritura de la palabra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tableros con las letras del abecedario. • Tarjetas con las letras del abecedario. • Fichas para marcar las letras del tablero. • Dado con las vocales. • Lápiz y goma • Cuaderno de trabajo 		<p>El uso del dado pareció ayudar al niño a formar palabras.</p>

SESIÓN 35.

1. Formación de palabras con letras.

OBJETIVO GENERAL:
Que el niño sea capaz de formar palabras a partir de letras individuales.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño forme palabras con las letras.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño forme palabras a partir de letras individuales.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que empelando las letras de plástico del bote forme palabras. Se le brinda guía y se le apoya. Las palabras las genera él mismo	<ul style="list-style-type: none"> • Bote de letras. 		Requiere ayuda cuando se enfrenta a sílabas ‘cvc’.

2. Escritura de palabras.

OBJETIVO GENERAL:
Favorecer la escritura de palabras, mediante la copia de las palabras generadas en el ejercicio anterior.
OBJETIVO PARTICULAR:
Que el niño copie las palabras del ejercicio anterior.
OBJETIVO ESPECÍFICO:
Que el niño copie las palabras generadas en el ejercicio anterior.

ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que escriba en su cuaderno las palabras que formó en el ejercicio anterior.	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras formadas en el ejercicio anterior con las letras de plástico. • Cuaderno de trabajo • Lápiz • Goma 		Comete algunos errores de omisión de letras, los cuales se corrigen en el momento.

3. Escritura de palabras que inician con ‘...’

OBJETIVO GENERAL:			
Que sea capaz de escribir palabras mediante el criterio de la letra inicial.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Que sea capaz de escribir palabras con sólo tener la letra inicial.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Que el niño sea capaz de escribir palabras sólo teniendo la letra inicial.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
Se le pide al niño que tome una de las letras del ‘Bote de letras’ y que escriba en su cuaderno 3 palabras que inicien con esa letra.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de trabajo • Bote de letras de plástico • Lápiz • Goma 		

4. Lotería de Letras (con dado).

OBJETIVO GENERAL:			
Que el niño sea capaz de generar palabras a partir de las letras.			
OBJETIVO PARTICULAR:			
Que el niño genere palabras a partir de las letras individuales.			
OBJETIVO ESPECÍFICO:			
Que el niño genere palabras a partir de letras individuales.			
ACTIVIDADES	MATERIAL	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
<p>Se presenta una lotería en la que se encuentran las letras de forma individual distribuidas en el tablero. El juego consiste en ir diciendo las letras, buscarlas en el tablero y para poder marcarla (en caso de estar) se debe decir una palabra que inicie con ella.</p> <p>Se agregó un dado que contenía las vocales, se debía lanzar el dado, y dependiendo de la vocal que saliera, se formaba la sílaba inicial de la palabra.</p> <p>Se le pide adicionalmente que la escriba en su cuaderno. Se revisa la escritura de la palabra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tableros con las letras del abecedario. • Tarjetas con las letras del abecedario. • Fichas para marcar las letras del tablero. • Dado con las vocales. • Lápiz y goma • Cuaderno de trabajo 		

2. MATERIALES Y EJERCICIOS



mamá



casa



oso



papá



pez



pan



gato



dado



sol



niño



niña



uva



				
sol	casa	casa	vaca	gato
				
mamá	pan	uva	oso	dado
				
niña	niño	papa	pez	Luis

mamá	casa	cama
		
mama	Casa	Cama
mama	Casa	Cama
mama	Casa	Cama

x gato . gato
x gato . gato
x gato . gato
x gato . gato
x gato . gato
x gato . gato

x nina casa . cama
x nina casa . cama
x nina casa . cama
x nina casa . cama
x nina casa . cama





a



e



i



ma



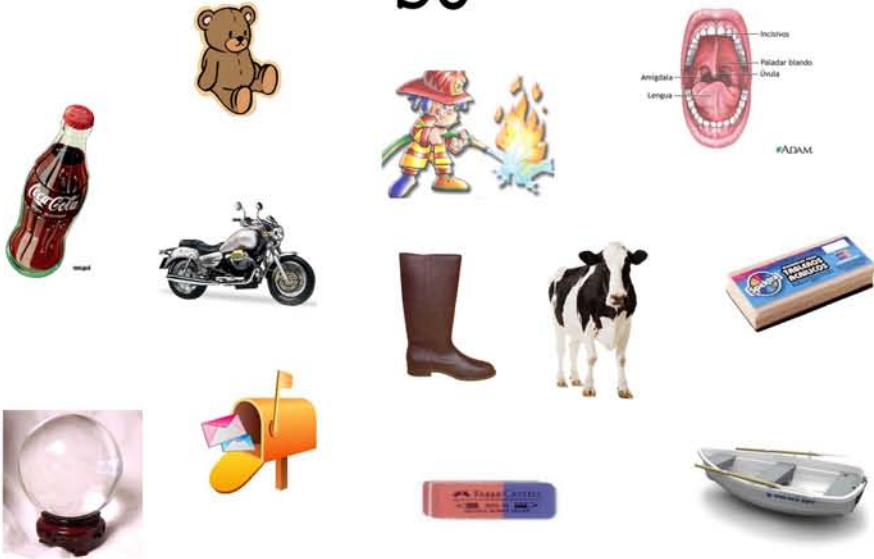
mo



mu



bo



bu

