



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

MODELO DE ATENCIÓN PARA ESTUDIANTES DE
PRIMER CICLO DE PRIMARIA CON PROBLEMAS
DEL LENGUAJE ORAL Y/O ESCRITO

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
REBECA MÉNDEZ ALVAREZ

DIRECTORA DEL REPORTE:
MTRA. LAURA MARÍA MARTÍNEZ BASURTO

JURADO DE EXAMEN:
DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
DRA. MIRNA GARCÍA MÉNDEZ
DRA. JUDITH SALVADOR CRUZ
MTRA. ROSALINDA LOZADA GARCÍA

MÉXICO, D.F.

FEBRERO 2010



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 Y DEDICATORIA

Agradezco a las siguientes instituciones y al personal académico porque aportaron mucho a mi formación profesional:

Al Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la UNAM por darme la oportunidad de cursar la maestría.

A la Dra. Acle, a la Mtra. Laura y a todas mis maestras de la Residencia en Educación Especial por formarme en este campo disciplinar.

A mis compañeras por los interesantes debates en clase, los libros y materiales que me compartieron, así como por la amistad que me brindaron.

A las autoridades y a las maestras de la Escuela Primaria A. P. por apoyar al Programa de Residencia en Educación Especial, así como a los estudiantes y las madres que participaron en mis programas.

Al CONACYT por el apoyo recibido para realizar mis estudios de Maestría en Psicología de la UNAM.

Dedico este trabajo a mi familia por su amor, apoyo y compañía.

CONTENIDO

	Pág.
Agradecimientos y dedicatoria	II
Tablas y figuras	VI
Resumen	X
Introducción	XI
Educación especial en México a nivel primaria	1
El papel del psicólogo en la educación especial	6
Situación actual de la educación especial en México a nivel primaria	7
Modelo de atención para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas del lenguaje oral y/o escrito	14
Lenguaje oral, escrito y sus problemas	14
Lenguaje oral y escrito	14
Problemas del lenguaje oral y escrito	18
Dificultades asociadas a los problemas del lenguaje oral y escrito	20
Fases del modelo de atención para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas del lenguaje oral y/o escrito	24
Fase de evaluación exploratoria	24
Fase de evaluación diagnóstica	25
Fase de planeación, diseño e instrumentación del programa instruccional	26
Trabajo colaborativo	27
Autoevaluación por portafolio	30
Instrumentación del modelo de atención para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas del lenguaje oral y/o escrito	34
Objetivo general	34
Contexto	34
Escenario	35
Fase de evaluación exploratoria	36
Objetivo particular	36

Método	37
Participantes	37
Herramientas	37
Procedimiento	38
Resultados	39
Discusión	42
Fase de evaluación diagnóstica	43
Objetivo particular	43
Método	43
Participantes	43
Herramientas	44
Procedimiento	45
Resultados	46
Grupo de estudiantes con problemas del lenguaje oral	46
Grupo de estudiantes con problemas del lenguaje escrito	53
Grupo de estudiantes con problemas del lenguaje oral y escrito	60
Discusión	66
Fase de planeación, diseño e instrumentación del programa instruccional	71
Modalidad grupal: problemas del lenguaje oral y/o escrito	71
Objetivo particular	71
Método	71
Participantes	71
Herramientas	72
Procedimiento	72
Resultados	78
Grupo de estudiantes con problemas del lenguaje oral	78
Grupo de estudiantes con problemas del lenguaje escrito	86
Grupo de estudiantes con problemas del lenguaje oral y escrito	95
Modalidad individual: problemas del lenguaje oral	104
Objetivo particular	104
Método	105
Participantes	105

Herramientas	105
Procedimiento	105
Resultados	107
Modalidad individual: problemas del lenguaje escrito	112
Objetivo particular	112
Método	112
Participantes	112
Herramientas	113
Procedimiento	113
Resultados	115
Discusión	119
Conclusiones	125
Referencias	129
Apéndice A. Programa grupal para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas del lenguaje oral y/o escrito	
Apéndice B. Manual para padres o cuidadores de estudiantes de primer ciclo con problemas de lenguaje oral y/o escrito	
Apéndice C. Evaluación formativa del desempeño en el lenguaje oral y escrito del niño de primer ciclo	
Apéndice D. Guía de autoevaluación por portafolio	
Apéndice E. Co-evaluación del desempeño en el lenguaje oral y/o escrito del niño de primer ciclo	
Apéndice F. Programa individualizado a casa para una alumna de 3º de primaria con problemas de lenguaje oral	
Apéndice G. Programa individualizado a casa para un alumno de 2º de primaria con problemas de lenguaje escrito	

TABLAS Y FIGURAS

Tablas

	Pág.
Tabla 1. Competencias en la comprensión y en la producción del lenguaje oral y escrito	17
Tabla 2. Problemas en la comprensión y en la producción del lenguaje oral y escrito	19
Tabla 3. Cantidad de empleados por puesto	36
Tabla 4. Matrícula del ciclo escolar 2007-2008 y del 2008-2009	36
Tabla 5. Estudiantes evaluados en la fase exploratoria	37
Tabla 6. Clasificaciones de la inteligencia del WISC-R	38
Tabla 7. Tipo de problemas que motivaron la selección de los estudiantes para participar en la evaluación diagnóstica del lenguaje oral	40
Tabla 8. Tipo de problemas que motivaron la selección de los estudiantes para participar en la evaluación diagnóstica del lenguaje escrito	41
Tabla 9. Tipo de problemas que motivaron la selección de los estudiantes para participar en la evaluación diagnóstica del lenguaje oral y escrito	41
Tabla 10. Estudiantes que participaron en la fase de evaluación diagnóstica	44
Tabla 11. Puntuaciones de los alumnos con problemas del lenguaje oral en la escala verbal y en la de ejecución	49
Tabla 12. Fonemas, diptongos y grupos consonánticos problemáticos para los alumnos con dificultades del lenguaje oral	51
Tabla 13. Nivel de desarrollo de las habilidades en la lectoescritura de los alumnos con problemas del lenguaje oral	52
Tabla 14. Tipos de error en la lectura de los alumnos con problemas del lenguaje oral	52
Tabla 15. Tipos de error en la escritura de los alumnos con problemas del oral	53
Tabla 16. Puntuaciones de los alumnos con problemas del lenguaje escrito en la escala verbal y en la de ejecución	56
Tabla 17. Nivel de desarrollo de las habilidades en la lectoescritura de los	58

alumnos con problemas del lenguaje escrito	
Tabla 18. Tipos de error en la lectura de los alumnos con problemas del lenguaje escrito	59
Tabla 19. Tipos de error en la escritura de los alumnos con problemas del lenguaje escrito	59
Tabla 20. Puntuaciones de los alumnos con problemas del lenguaje oral y escrito en la escala verbal y en la de ejecución	62
Tabla 21. Fonemas, diptongos y grupos consonánticos problemáticos para los alumnos con dificultades del lenguaje oral y escrito	64
Tabla 22. Nivel de desarrollo de las habilidades en la lectoescritura de los alumnos con problemas del lenguaje oral y escrito	64
Tabla 23. Tipos de error en la escritura de los alumnos con problemas del lenguaje oral y escrito	65
Tabla 24. Modalidad de trabajo en el que participarían los estudiantes con problemas del lenguaje oral y/o escrito	66
Tabla 25. Estudiantes que participaron en el programa instruccional	71
Tabla 26. Porcentaje de colaboración de las madres de los alumnos con problemas del lenguaje oral	78
Tabla 27. Porcentaje de asistencia y de tareas de los alumnos con problemas del lenguaje oral	79
Tabla 28. Autoevaluaciones por portafolio de los alumnos con problemas del lenguaje oral	81
Tabla 29. Aprendizajes significativos reportados por los alumnos con problemas del lenguaje oral en las autoevaluaciones por portafolio	82
Tabla 30. Pre y post evaluación de los fonemas, diptongos y grupos consonánticos problemáticos para los alumnos con dificultades en el lenguaje oral	83
Tabla 31. Pre y post evaluación de las habilidades en la lectoescritura de los alumnos con problemas del lenguaje oral	84
Tabla 32. Pre y post evaluación de los tipos de error en la lectura de los alumnos con problemas del lenguaje oral	84
Tabla 33. Pre y post evaluación de los tipos de error en la escritura de los	85

alumnos con problemas del lenguaje oral	
Tabla 34. Porcentaje de colaboración de las madres de los alumnos con problemas del lenguaje escrito	87
Tabla 35. Porcentaje de asistencia y de tareas de los alumnos con problemas del lenguaje escrito	88
Tabla 36. Autoevaluaciones por portafolio de los alumnos con problemas del lenguaje escrito	91
Tabla 37. Aprendizajes significativos reportados por los alumnos con problemas del lenguaje escrito en las autoevaluaciones por portafolio	92
Tabla 38. Pre y post evaluación de las habilidades en la lectoescritura de los alumnos con problemas del lenguaje escrito	93
Tabla 39. Pre y post evaluación de los tipos de error en la lectura de los alumnos con problemas del lenguaje escrito	93
Tabla 40. Pre y post evaluación de los tipos de error en la escritura de los alumnos con problemas del lenguaje escrito	94
Tabla 41. Porcentaje de colaboración de la abuela y de la madre de los alumnos con problemas del lenguaje oral y escrito	96
Tabla 42. Porcentaje de asistencia y de tareas de los alumnos con problemas del lenguaje oral y escrito	97
Tabla 43. Autoevaluaciones por portafolio de los alumnos con problemas del lenguaje oral y escrito	99
Tabla 44. Aprendizajes significativos reportados por los alumnos con problemas del lenguaje oral y escrito en las autoevaluaciones por portafolio	100
Tabla 45. Pre y post evaluación de los fonemas, diptongos y grupos consonánticos problemáticos para los alumnos con dificultades en el lenguaje oral y escrito	101
Tabla 46. Pre y post evaluación de las habilidades en la lectoescritura de los alumnos con problemas del lenguaje oral y escrito	102
Tabla 47. Pre y post evaluación de los tipos de error en la lectura de los alumnos con problemas del lenguaje oral y escrito	102
Tabla 48. Pre y post evaluación de los tipos de error en la escritura de los alumnos con problemas del lenguaje oral y escrito	103

Tabla 49. Autoevaluación por portafolio de M. F.	109
Tabla 50. Pre y post evaluación de los fonemas, diptongos y grupos consonánticos problemáticos para M. F.	110
Tabla 51. Pre y post evaluación de las habilidades en la lectoescritura de M. F.	110
Tabla 52. Pre y post evaluación de los tipos de error en la lectura de M. F.	111
Tabla 53. Pre y post evaluación de los tipos de error en la escritura de M. F.	111
Tabla 54. Autoevaluación por portafolio de O. U.	116
Tabla 55. Pre y post evaluación de las habilidades en la lectoescritura de O. U.	117
Tabla 56. Pre y post evaluación de los tipos de error en la lectura de O. U.	117
Tabla 57. Pre y post evaluación de los tipos de error en la escritura de O. U.	118

Figuras

Figura 1. Adaptación y desadaptación a partir de las transiciones a través de las estructuras ecológicas	4
Figura 2. Distribución por rangos con base en el CI total de los niños	40
Figura 3. Coeficiente intelectual verbal, de ejecución y total de los estudiantes con problemas del lenguaje oral	49
Figura 4. Coeficiente intelectual verbal, de ejecución y total de los estudiantes con problemas del lenguaje escrito	56
Figura 5. Coeficiente intelectual verbal, de ejecución y total de los estudiantes con problemas del lenguaje oral y escrito	61
Figura 6. Resumen de E. F. en la pre-evaluación	85
Figura 7. Resumen de E. F. en la post-evaluación	86
Figura 8. Copia de C. A. en la pre-evaluación	95
Figura 9. Resumen de C. A. en la post-evaluación	95
Figura 10. Copia de M. R. en la pre-evaluación	104
Figura 11. Resumen de M. R. en la post-evaluación	104
Figura 12. Resumen de M. F. en la pre-evaluación	112
Figura 13. Resumen de M. F. en la post-evaluación	112
Figura 14. Resumen de O. U. en la pre-evaluación	118
Figura 15. Resumen de O. U. en la post-evaluación	119

RESUMEN

Los problemas del lenguaje, son disfunciones en la capacidad para entender y expresarse de manera oral y/o escrita que constituyen un riesgo para el bajo rendimiento, reprobación y deserción escolar (Gargiulo, 2003). El objetivo de este trabajo fue diseñar e instrumentar el modelo de atención para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas de lenguaje oral y/o escrito. En una primaria pública de Iztapalapa, se identificó a 12 alumnos con problemas del lenguaje oral y/o escrito, a partir de la evaluación con: WISC-R, entrevistas con padres y maestros, HTP, CAT, evaluación del desempeño en la lectoescritura de los niños de primer ciclo escolar y CEFI. Se trabajó de manera grupal con 10 alumnos (tres con problemas del lenguaje oral, cinco con dificultades en el lenguaje escrito y dos con ambos problemas) y se atendió de forma individual a dos estudiantes (uno con dificultades en el lenguaje oral y otro en el escrito). La intervención involucró el trabajo colaborativo con madres así como la autoevaluación por portafolio. Los resultados indicaron que: nueve participantes de la modalidad grupal y todos los de la individual mejoraron sus destrezas en uno o ambos tipos de lenguaje, además desarrollaron la habilidad de autoevaluación; ocho estudiantes de la modalidad grupal y los dos de la individual fueron promovidos de grado escolar. Se concluyó que el modelo de atención fue eficaz, y se reafirmó la importancia de disminuir o erradicar este tipo de problemas en el primer ciclo, a fin de que los niños obtengan logros académicos.

Palabras clave: modelo de atención, problemas del lenguaje oral, problemas del lenguaje escrito, trabajo colaborativo y autoevaluación por portafolio.

Los problemas del lenguaje, son disfunciones en la capacidad para entender y expresarse de manera oral y/o escrita que constituyen un riesgo para el bajo aprovechamiento, la repetición de grado y el abandono escolar (Gargiulo, 2003). De acuerdo con Taylor y Sternberg (1989 en Acle y Olmos, 1995) la Organización Mundial de la Salud estimó que aproximadamente el 10% de la población mundial presenta algún tipo de discapacidad que requiere de servicios educativos especiales; de este porcentaje global, el 3.5% corresponde a gente con problemas del lenguaje. Si se considera que en nuestro país hay alrededor de 103 millones de habitantes (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2005), entonces es posible que haya 10.3 millones de personas con discapacidad, de las cuales, probablemente 3.6 millones tienen dificultades del lenguaje. Por su parte, la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2008) reportó que en el ciclo escolar 2007-2008, otorgó servicios de educación especial a 256 767 niños sin discapacidad, pero no especificó cuántos de ellos presentaron problemas de lenguaje, ni cómo fueron atendidos. Es por eso que el objetivo de este trabajo fue diseñar el modelo de atención para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas de lenguaje oral y/o escrito para fortalecer ambos tipos del lenguaje, e instrumentarlo en una escuela regular de la Delegación Iztapalapa.

El presente trabajo está conformado por tres apartados. En el primero se caracteriza a la educación especial como un campo disciplinar que surge ante la presencia de diferencias individuales, las cuales pueden ser discapacidades o aptitudes sobresalientes. Se explica que el psicólogo contribuye en la optimización de las posibilidades de los individuos con requerimientos de educación especial, fundamentalmente en los contextos en los que se desenvuelven cotidianamente, como lo son las escuelas regulares (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2006). También se expone que, la tendencia de atender a estas personas en la escuela regular de educación básica, ha cobrado fuerza a partir de acuerdos internacionales --como La *Declaración de Salamanca* (UNESCO y Ministerio de educación y ciencia de España, 1994)--, así como a las políticas nacionales de integración educativa --como *Ley General de Educación* (1993, en SEP,

1993a)--. Posteriormente se problematiza sobre la instrumentación de dichos decretos en México, particularmente sobre la atención a niños con problemas del lenguaje.

En el segundo apartado, con base en varias aportaciones --como las de Martínez-Basurto (2006)--, se sustenta el modelo de atención para estudiantes de primer ciclo con problemas de lenguaje oral y/o escrito. Primero, con base en autores como Mercer (1997, en Gargiulo, 2003), se define el lenguaje oral y el escrito; se explica que el lenguaje oral es la primera lengua y es una base fundamental para el desarrollo de la segunda lengua (o lenguaje escrito), de ahí que el afianzamiento de la primera y el desarrollo de la segunda, son propósitos de la educación primaria, básicamente en el transcurso del primer ciclo compuesto por 1º y 2º grado (SEP, 1993b). Asimismo, se definen los problemas del lenguaje oral y escrito, e incluso se abordan las dificultades que, de acuerdo con autores como Dehant y Gille (1976) o Kirk y Gallagher (1989), pueden estar asociadas con los problemas del lenguaje oral y escrito. Posteriormente, se describen las fases del modelo de atención para estudiantes de primer ciclo con problemas de lenguaje oral y/o escrito: a) fase de evaluación exploratoria; b) fase de evaluación diagnóstica; y c) fase de planeación, diseño e instrumentación del programa instruccional, la cual, involucra el trabajo colaborativo y la autoevaluación por portafolio.

La temática del tercer apartado es la instrumentación del modelo propuesto en este trabajo, el cual comienza con la presentación del objetivo general, la caracterización del contexto y del escenario. Luego, se desarrolla la información relativa a las fases del modelo: a) fase de evaluación exploratoria; b) fase de evaluación diagnóstica; y c) fase de planeación, diseño e instrumentación del programa instruccional --en la modalidad grupal y en la individual--. Posteriormente se exponen las conclusiones en las que se detallan los alcances, limitaciones y sugerencias sobre el modelo de atención para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas de lenguaje oral y/o escrito.

Por último, se presentan las referencias que se consultaron para la elaboración de este trabajo, así como los apéndices en los que se incluye el programa grupal, el manual para padres, el formato de evaluación formativa, la guía de autoevaluación por portafolio, el formato de co-evaluación y los dos programas individualizados.

EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO A NIVEL PRIMARIA

La educación especial (EE) es una disciplina que surge ante la presencia de diferencias individuales que pueden manifestarse desde la niñez, en el momento de aprender todo aquello que la sociedad señala que debe ser aprendido en la escuela regular (Acle, 1995). De acuerdo con Acle (1995, p. 14), para “los propósitos de la educación especial, una diferencia estará constituida por una marcada discrepancia en la ejecución de cualquier tipo de tarea en relación con la ejecución de la mayoría”, esta discrepancia o excepcionalidad puede manifestarse en una ejecución inferior o superior con relación al promedio de los congéneres, en una o más de las siguientes cinco áreas: intelectual, comunicación, sensorial, conductual y física (Kirk y Gallagher, 1989).

En otras palabras, la EE está destinada para la atención de los individuos que tienen alguna discapacidad así como para personas con aptitudes sobresalientes. Respecto a la discapacidad, la Organización de Naciones Unidas [ONU] (en Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera, 2003a) adoptó la definición que previamente había construido la Organización Mundial para la Salud [OMS], en la que se señaló que la discapacidad constituye una limitación total o parcial para realizar una actividad dentro del margen que se considera normal para un ser humano a causa de una deficiencia, la cual puede deberse a la pérdida total o a la anormalidad estructural o funcional a nivel psicológico, fisiológico o anatómico. No obstante, Gargiulo (2003) aclaró que la limitación o el bajo desempeño para realizar una actividad, constituye una discapacidad sólo si interfiere en el desarrollo de las potencialidades educativas, sociales y vocacionales de la gente que lo presenta.

Pero no hay que confundir la discapacidad con la minusvalía, pues, de acuerdo con la ONU (en Ezcurra y Molina, 2000, p. 21), ésta última se refiere a “la pérdida o limitación de oportunidades de participar en la vida de la comunidad en condiciones de igualdad con los demás”, es decir, la palabra minusvalía no representa una condición, en cambio, sí describe la situación de la persona con discapacidad en función de su entorno. La discapacidad puede o no implicar minusvalía, eso depende de las circunstancias ambientales específicas así como de la habilidad del individuo para ajustarse y adaptarse.

Una persona con alguna excepcionalidad, por arriba o por abajo de la norma, amerita EE sólo cuando su diferencia interindividual es tan significativa que no puede

acceder al sistema tradicional de educación, de tal manera que para desarrollar al máximo sus capacidades, requiere de adecuaciones educativas que pueden implicar: el ambiente físico (p.g., rampas, elevadores), los objetivos y los contenidos educativos (p.g., los de la educación regular, habilidades básicas para la autónoma convivencia social y para la vida productiva), el material (p.g., libros con grandes letras o en braille), las estrategias de enseñanza (p.g., trabajo colaborativo, enseñanza multisensorial), los métodos de evaluación (p.g., exámenes orales, autoevaluación por portafolio), o incluso puede necesitar equipo especializado (p.g., auxiliares auditivos o visuales) u otros servicios relacionados (p.g., fisioterapia, terapia ocupacional). Dichos ajustes también deben hacerse a partir de sus diferencias intraindividuales, es decir, con base en sus fortalezas y debilidades emocionales, sociales, cognitivas, lingüísticas y educativas (Acle, 1995; Gargiulo, 2003; Kirk y Gallagher, 1989).

Cabe destacar que Acle (1995) y Kirk y Gallagher (1989) coincidieron en señalar que la excepcionalidad, por la cual una persona es acreedora de EE, siempre debe entenderse en el contexto social o cultural en el que existe, así como en relación con las circunstancias en las que aparece, se mantiene o se agrava. Al respecto Kirk y Gallagher (1989, p. 4) ofrecieron una metáfora muy ilustrativa: en un escenario teatral, aún cuando el actor principal captura nuestra atención, somos conscientes de la importancia que juegan aquéllos con papeles coprotagonistas y secundarios, así como del rol que juega el escenario en sí mismo en la ejecución actoral. En el ámbito de la EE, esto significa que, la familia, la escuela y en general la sociedad a la que pertenece el niño con necesidades de educación especial, son piezas clave de su desarrollo, por lo tanto, también deben ser considerados al momento de explicar las causas de su funcionamiento así como al tomar las decisiones educativas.

Sin embargo, en la historia de la EE se ha conceptualizado y atendido de diferentes maneras a los niños con alguna excepcionalidad. Gudiño (1998 en Sánchez et al., 2003a) identificó tres momentos: a) en el primero se encuentra la perspectiva médico-terapéutica a partir de la cual a la discapacidad se le veía como un problema de salud que repercutía en la educación, por lo que parte de la atención implicaba el diagnóstico médico y la rehabilitación física en hospitales o internados; b) en el segundo momento, con una perspectiva educativa, se partía del reconocimiento de la dificultad del niño con base en las habilidades académicas, por lo tanto, la atención se ofrecía en los centros escolares paralelos a la educación regular; c) el tercer momento se encuentra la perspectiva social en la que las necesidades de educación especial

del menor tienen que ser analizadas a la luz de su contexto y atendidas a través de la integración del niño a escenarios regulares.

Esta interesante forma de reflexionar sobre las necesidades de educación especial es característica de la perspectiva ecológica, desde la cual se considera que la conducta está determinada por características internas y externas a la persona. Desde esta perspectiva se considera que para entender a una persona se requiere el análisis de dos constructos básicos: las estructuras ecológicas y las transiciones ecológicas (Bronfenbrenner, 1979 en Swartz y Martin, 1997). Las estructuras ecológicas son: el microsistema (la familia, la escuela, los amigos), el mesosistema (la interacción entre los microsistemas), el exosistema (el gobierno, las instituciones) y el macrosistema (la cultura) (Bronfenbrenner, 1979 en Swartz y Martin, 1997). A estas cuatro estructuras Belsky (1980, en Shea y Bauer 2001) agregó una más, la ontogenética, que engloba las características personales del individuo (cognitivas, comunicativas, sociales y físicas).

De acuerdo con Bronfenbrenner (1979 en Swartz y Martin, 1997), la persona transita de un sistema a otro, o de un rol a otro; ambos, individuo y sistema, son productos y productores de cambios conocidos como acomodaciones mutuas. Aunque éstas últimas no siempre son posibles, debido a la discordancia entre las características del individuo y las del sistema o del rol, de tal manera que, dicha divergencia se convierte en una dificultad para la adaptación. Nótese que los conflictos pueden aparecer debido a la discrepancia entre las características de la persona y los requerimientos que el ambiente hace a ésta, o bien, porque el ambiente no empata con las particularidades de la persona (*Figura 1*).

En opinión de Acle y Olmos (1995, p. 170), el enfoque ecológico aplicado a la educación especial, más que una teoría *per-se*, sirve como guía para reflexionar sobre la escuela, el aprendizaje y las excepcionalidades; promueve “la comprensión y la integración del alumno en su ambiente natural, lo que contribuye a favorecer la estabilidad del mismo en relación con sus compañeros, profesores, materiales didácticos, tareas, actividades recreativas, familia”, etcétera. También promueve la reflexión sobre la influencia “de los procesos contextuales físicos, cognitivos y socioculturales que ocurren alrededor del proceso de enseñanza y dentro de él” (Hernández-Rojas, 2006, p. 73).

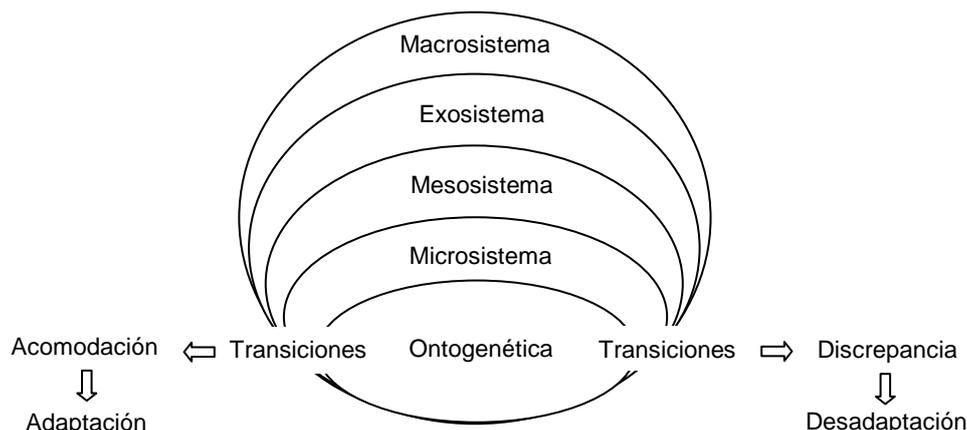


Figura 1. Adaptación y desadaptación a partir de las transiciones a través de las estructuras ecológicas. Adaptado de “El desarrollo humano y los aprendices con necesidades educativas especiales”. En T. Shea y A. Bauer (2001). *Educación especial. Un enfoque ecológico* (p. 8). México: Mc Graw Hill.

Es así como, desde este enfoque, no es totalmente posible continuar con la vieja tradición de la perspectiva médico–terapéutica en la que, como ya se comentó, se concibe al individuo como “el del problema” o “el anormal”. Tampoco es permisible pensar que las causas de la excepcionalidad de un alumno sólo se encuentran en él, y que se le debe sacar de su medio natural para atenderlo y luego regresarlo, sin antes haber reflexionado sobre: si es la familia, el profesor, la escuela, el currículo u otro agente, los que demandan cosas discordantes con las características del estudiante; la forma en la que la familia, el sistema educativo, u otros agentes sociales han influido para que esa persona amerite educación especial; o si el niño tiene problemas en diferentes contextos (p.g., casa, escuela), en sus diversos roles (p.g., hijo, estudiante, amigo), o sólo se manifiestan uno (p.g., en la escuela sólo durante la clase con un maestro en específico).

Ahora bien, el hecho de que se comprenda a la excepcionalidad de manera contextualizada, no implica una ruptura total con la perspectiva médico–terapéutica en lo referente a la clasificación nosológica. Al respecto, sólo basta mencionar que desde esta perspectiva, la clasificación, además de utilizarse con objetivos científicos, también se utilizó para “etiquetar” a los individuos con alguna discapacidad, de tal manera que ellos eran vistos como “los que estaban mal”, por lo tanto se les debía tratar sólo a ellos (Adelman y Taylor, 1994).

Sin embargo, Adelman y Taylor (1994, p. 2) señalaron que en la EE, como en cualquier otra disciplina, “los científicos saben que distinguir los fenómenos es un imperativo práctico y ético para avanzar en el conocimiento...”. Por su parte, Acle

(1995) destacó que los esfuerzos por mejorar la clasificación en EE en sus aspectos teóricos, prácticos, éticos y legales, juegan un papel muy importante en la educación, ya que es innegable que una clasificación apropiada favorece una adecuada planeación de aspectos tales como: prevención, diagnóstico, prescripción, investigación y búsqueda de financiamiento. Entonces la cuestión no radica en si se clasifica o no, sino en cómo maximizar los beneficios que la categorización aporta, a la vez que se minimizan las consecuencias negativas para la personas con necesidades de educación especial y para sus familias.

Con base en sólidos argumentos como los anteriores, es que la tarea de clasificación ha persistido en el plano internacional, aunque la cantidad y los nombres de las categorías varían de país en país, e incluso de un autor a otro de un mismo lugar de origen. De acuerdo con Kirk y Gallagher (1989) en el campo de la EE, las excepciones se agrupan en las siguientes categorías:

- Diferencias intelectuales: incluyen a personas con aptitudes sobresalientes y a gente con discapacidad intelectual.
- Diferencias comunicacionales: abarcan a estudiantes con dificultades de aprendizaje y a personas con problemas de lenguaje.
- Diferencias sensoriales: engloban a individuos con discapacidad visual y a personas que tienen discapacidad auditiva.
- Diferencias conductuales: incluyen a gente con problemas emocionales y a individuos que presentan problemas de conducta.
- Diferencias físicas: abarcan a personas que tienen problemas físicos que alteran la movilidad o la vitalidad física.
- Condiciones de discapacidad múltiple y severa: engloban a individuos con múltiple invalidez, como las personas con parálisis cerebral y discapacidad intelectual, con discapacidad visual y auditiva, entre otras combinaciones.

Para optimizar las posibilidades de la gente con alguna excepcionalidad, ya sean personas con discapacidad o con aptitudes sobresalientes, se requiere de un trabajo en el que diversos actores (niños, padres y otros familiares, y profesionales de varias disciplinas como maestros, pedagogos, psicólogos, entre otros) trabajen estrecha y coordinadamente en procesos de diversa índole (de salud, educativos, políticos, etc.) desde una visión amplia e integradora en la que se comprendan y se transformen los diferentes elementos que obstaculizan el mejoramiento de sus potencialidades

educativas, sociales y vocacionales, tomando en cuenta las influencias del contexto en el que se encuentran (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2006).

El Papel del Psicólogo en la Educación Especial

Como se pudo advertir, el psicólogo es un profesional que contribuye en la optimización de las posibilidades de los individuos con discapacidad y de las personas con aptitudes sobresalientes, esto lo hace a través de actividades íntimamente vinculadas, como el análisis, la evaluación, la intervención y la investigación. De acuerdo con la UNAM (2006) el psicólogo con formación en EE:

- Analiza de manera integral las problemáticas existentes para explicar la interrelación entre los actores (alumnos, familias, docentes, administradores escolares) y los elementos (programas escolares, tareas, administración escolar, políticas educativas, salud y cultura).
- Evalúa de manera sistemática para: identificar necesidades, establecer prioridades de acción, obtener información que conduzca al mejoramiento de los procesos educativos, reajustando los objetivos, revisando críticamente los planes, programas, métodos y recursos.
- Interviene con acciones que influyen en la prevención de problemas de los cuales se conocen sus causas, así como con acciones que erradican o disminuyen los efectos de los problemas de EE. Con base en esos propósitos, en los avances de la psicología y en la metodología científica, diseña, elabora y aplica instrumentos de evaluación, modelos de atención, programas de intervención y materiales didácticos.
- Investiga y genera conocimientos a través del análisis, desarrollo y diversificación de los enfoques teóricos para la comprensión y la atención contextualizada de problemas prácticos. Además, el psicólogo difunde los resultados de su investigación a fin de enriquecer el desarrollo de la EE.

Estas actividades básicas del psicólogo con formación en EE las realiza en múltiples escenarios, como en las escuelas regulares de educación básica. El trabajo del psicólogo en dichos espacios ha cobrado gran relevancia debido a acuerdos internacionales así como a políticas nacionales sobre la integración educativa (UNAM, 2006).

Situación Actual de la Educación Especial en México a Nivel Primaria

Desde 1993, México es uno de los países cuyo sistema educativo ha tenido la tarea de integrar en la educación regular a la población que requiere de algún servicio de EE. Para tales efectos se reorganizaron los servicios de esta índole con base en varios acontecimientos internacionales y nacionales, de los cuales sólo se abordarán los más representativos. En 1990 se celebró la *Conferencia mundial sobre educación para todos* (UNICEF¹, PNUD², UNESCO³ y Banco Mundial, 1990) la cual representó un esfuerzo de varias naciones para ratificar el derecho universal a la educación, pues en ella se estableció el *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* de todos los niños, jóvenes y adultos, fundamentalmente de aquellos que forman parte de grupos que han sido marginados de la educación como los pobres, los niños de la calle, “las personas impedidas”, entre otros. Sobre este último grupo se precisó (p. 5) que, era “necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo”.

Además, de acuerdo con Ezcurra y Molina (2000, p. 20), en el periodo de 1982-1992 se declaró el *Decenio internacional de los impedidos* y en 1983 se aprobó el *Programa de acción mundial para los impedidos* cuyo propósito fue promover medidas eficaces que permitieran hacer válida la igualdad de derechos a través de diversas acciones, de entre las cuales destacaban las “reformas, adiciones o propuestas de leyes y reglamentos que propiciaban una vida lo más normal posible para los impedidos y que se eliminaran todas las normas discriminatorias”. Durante ese decenio, específicamente en el año de 1989, se llevó a cabo la *Convención de los derechos del niño* (en Ezcurra y Molina, 2000) en la cual se estableció que los Estados Partes debían asegurar que el menor con discapacidad tuviera acceso a los bienes sociales y recibiera educación, capacitación, servicios de salud a fin de lograr su integración social.

De acuerdo con Sánchez et al. (2003a), dichos eventos constituyeron la base para la elaboración de la *Declaración de Salamanca* y del *Marco de acción sobre las necesidades educativas especiales* (UNESCO y Ministerio de educación y ciencia de España, 1994), la cual constituyó un escaparate para la difusión internacional del

¹ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF].

² Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD].

³ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

término de necesidades educativas especiales (NEE), así como de las directrices para instrumentar la integración educativa⁴; mismas que los países participantes como México, debían concretizar en leyes y acciones contextualizadas a su entorno.

En México, a partir de 1989, el sistema educativo sufrió significativas transformaciones. La primera de ellas la emprendió el Poder Ejecutivo Federal (1989) a través del *Programa para la modernización educativa 1989-1994* con el objetivo de descentralizar los servicios educativos, de distribuirlos equitativamente, de ampliar su cobertura y de elevar su calidad con el propósito de impactar positivamente en el desarrollo nacional, así como en la competitividad económica de México a nivel internacional. En dicho documento, el Estado reconoció sus limitaciones y retos; en materia de EE, aceptó que había enfrentado serios problemas para atender a la población con requerimientos de EE, pues sólo en el ciclo escolar 1988-1989 atendió al 10% de los niños y jóvenes con discapacidad, mediante los diferentes servicios de EE. De acuerdo con Sánchez et al. (2003a), al parecer el Estado consideró que la alternativa que permitiría subsanar dichas limitaciones era la incorporación de la EE en la política de la educación básica.

En el marco de la modernización educativa, se suscribió el *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica* (1992 en Secretaría de Educación Pública [SEP], 1993b), se reformó el *Artículo 3° Constitucional* (1992 en SEP, 1993a), se promulgó la *Ley General de Educación* (1993, en SEP, 1993a) y se renovó el *Plan y programas de estudio de primaria* (SEP, 1993b). La *Ley General de Educación* (en SEP, 1993a, p. 69), a través de los *Artículos 39° y 41°*, generó transformaciones profundas en los servicios de EE, pues en el primero de ellos se estableció que en “el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos”. Mientras que en el *Artículo 41°* se estipuló que:

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

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante

⁴ El término de NEE comenzó a utilizarse en la década de los 60; a finales de la década de los 70 Warnock lo expandió en Inglaterra junto con el término de integración educativa y a partir de la *Declaración de Salamanca* ambos conceptos se diseminaron a nivel internacional (Castanedo, 1998; Marchesi y Martín, 1990).

la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación. (pp. 69-70)

El *Proyecto general para la educación especial en México* se presentó en 1994 a través del primer *Cuaderno de integración educativa* (SEP-Dirección de Educación Especial [DEE], 1994 en Ezcurra y Molina, 2000, p. 31), en el cual se puntualizó que con la innovación de la EE no se buscaba cancelar los servicios de EE, ni de “incorporar automáticamente a la población con necesidades especiales a los centros regulares, sino más bien, establecer una gama de múltiples opciones graduales de integración... teniendo así acceso irrestricto a ambientes normalizados de educación...” Por otro lado, en el segundo *Cuaderno de integración educativa* (SEP-DEE, 1994 en Ezcurra y Molina, 2000, p. 33) se indicó que los estudiantes que “no logran desempeñarse adecuada y satisfactoriamente en la integración, recibirían educación en escuelas especiales de educación básica, para la satisfacción de aprendizajes básicos para la autónoma convivencia social y productiva”.

Además, en el quinto *Cuaderno de integración educativa* (SEP-DEE, 1994 en Ezcurra y Molina, 2000), se señaló que la integración educativa se realizaría con el soporte de la reorientación de los servicios de EE, fundamentalmente con base en dos tipos de instituciones educativas: las Unidades de servicios de apoyo a la educación regular (USAER) y los Centros de atención múltiple (CAM). Las USAER se formaron básicamente con el personal de los servicios complementarios de EE, proveniente de los Centros psicopedagógicos y los Grupos integrados cuya población blanco eran los niños con problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta (SEP-DEE, 1996 en Ezcurra y Molina, 2000). De acuerdo con la SEP (2002), las USAER se crearon con el propósito de promover la integración de los estudiantes de educación inicial y básica que presentaran NEE. Esta misma institución estipuló que un niño con NEE:

[...] es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores

recursos y/o recursos diferentes para que logren los fines y objetivos educativos. (p. 12)

De tal manera que, el grupo de niños con NEE es sumamente amplio y heterogéneo, pues abarca a aquellos que tienen alguna discapacidad, entendida desde su acepción tradicional, así como a una gran variedad de estudiantes que, sin presentar ninguna discapacidad, experimentan dificultades para aprender en algún momento de su formación escolar.

Por su parte, los CAM se formaron principalmente con los trabajadores de los servicios indispensables de EE, quienes atendían alumnos con discapacidad neuromotora, auditiva, visual e intelectual. Los servicios indispensables estaban integrados por los Centros de intervención temprana, Escuelas especiales, Centros de capacitación para el trabajo e industrias protegidas, Grupos integrados de sordos y Grupos integrados B para niños con discapacidad intelectual leve (SEP-DEE, 1996 en Ezcurra y Molina, 2000). Los CAM se instauraron con la finalidad de atender a los estudiantes con discapacidades severas y profundas de tipo biológico que no logran incorporarse a las escuelas de educación básica regular; se trabaja conformando grupos con niños de la misma edad y no por el tipo o grado de discapacidad, esto implica que compartan el mismo plan y programa que la educación regular, aunque con las adaptaciones pertinentes para que los estudiantes accedan al currículo, y también se les ofrece formación para el trabajo (SEP, 2002).

Casi de manera inmediata de que las USAER y los CAM comenzaran a funcionar, la SEP (1997, en Sánchez et al. 2003b) anuló el servicio de diagnóstico debido a que era una práctica controversial asociada con la etiquetación, la discriminación, la marginación de las personas con discapacidad y con el quebrantamiento de sus derechos. Es por ello que a partir de ese decreto, la población atendida con problemas de conducta, aprendizaje, lenguaje e intervención temprana se han registrado bajo la categoría de población con NEE sin discapacidad (SEP, 2008).

En este punto es preciso señalar que, a pesar de que la reorganización de los servicios de EE ha constituido un avance en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos, de las garantías individuales decretadas en la carta magna de nuestro país, así como de los derechos educativos estipulados en la *Ley General de Educación* sobre las personas con requerimientos de EE, ha sido objeto de diversas controversias provenientes del interior y del exterior de la SEP. Al respecto, con base en los propósitos del presente trabajo, basta analizar sólo algunos de ellos:

- La SEP en el 2002, mediante el *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*, asumió que se tuvieron varios errores medulares como la imprecisión en la misión de los servicios de EE, la cual estuvo íntimamente vinculada a la confusión que generó el término de NEE, misma que aún persiste, máxime a los esfuerzos de la SEP (2002) por aclarar cuáles son las personas con este tipo de requerimientos educativos.
- La imprecisión en los criterios de inclusión y de exclusión del rubro de las NEE ha generado una sobreestimación de los estudiantes que ameritan EE (Sánchez et al. 2003b), hecho que incluso la SEP (2002) reconoció, pues señaló que en las USAER se atendió a niños con NEE sin discapacidad en detrimento de la atención de los niños con discapacidad; de los alumnos sin discapacidad, desconoció la condición del 69%, y el resto del porcentaje correspondió fundamentalmente a alumnos con dificultades de aprendizaje y con problemas de conducta. Además, aceptó que en los CAM se integró a niños sin discapacidad o cuyas características no ameritaban ese tipo de educación, los cuales en el 2002 representaron el 30%, lo que ocasionó una distribución ineficaz de los pocos recursos de EE con los que cuenta el sistema educativo⁵.
- Esta dificultad no ha sido ajena a la anulación del diagnóstico, a la falta de lineamientos como los referentes a la evaluación, a la identificación y a la atención, carencias que siguen vigentes, no obstante que la SEP (2006) trató de establecer dichas directrices a través de las *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. Al respecto informó que, con el *Cuestionario de integración educativa* y el formato de *Inscripción y acreditación*, se había recabado información sobre la cantidad de niños con NEE que había en las escuelas de educación básica y sobre el total de alumnos atendidos. Sin embargo, la SEP (2006) señaló que tales instrumentos no habían sido contestados exclusivamente por el personal de EE, por lo que se incrementa la duda sobre la veracidad de los datos obtenidos y se pone en tela de juicio la calidad de los servicios que se brinda, pues deben partir de un modelo sistemático de atención. Ante este panorama, conviene revisar datos del sistema educativo sobre la atención de los niños que presentan NEE, con y sin discapacidad.

⁵ En México sólo el 3% del personal docente y administrativo de educación inicial y básica se destina a la EE (SEP, 2002).

La SEP (2006) reportó que al inicio del ciclo escolar 2005-2006, 44 805 escuelas de educación inicial y básica indicaron que tenían inscritos estudiantes que presentaban alguna discapacidad. Por su parte, las instancias estatales reportaron para el mismo ciclo escolar que atendieron a 19 561 instituciones de educación inicial y básica, pero las autoridades del sistema educativo no pudieron asegurar que esta última cantidad formó parte de las 44 805 escuelas que declararon tener estudiantes con discapacidad. Por otro lado, la SEP hipotetizó que posiblemente esas 19 561 instituciones no formaban parte de la cifra inicial, sino que se trató de escuelas que atendieron a alumnos sin discapacidad. Cualquiera que sea la respuesta correcta a lo que ocurrió, es evidente que la SEP no contó con datos precisos sobre la demanda y la oferta real de los servicios de EE.

En el mismo ciclo escolar, la SEP (2006) indicó que atendió a 342 992 estudiantes de educación básica, de los cuales, 129 941 (38%) presentaron alguna discapacidad (p.g., hipoacusia, sordera, baja visión, ceguera, autismo, discapacidad intelectual, motriz o discapacidad múltiple), 66 831 (19%) tuvieron NEE sin discapacidad (p.g., problemas de conducta, dificultades de comunicación y aptitudes sobresalientes), mientras que 146 220 (43%) presentaron una condición no especificada. De los estudiantes con NEE sin discapacidad, se atendieron a 30 143 alumnos con problemas de comunicación, quienes representaron el 9% del total de niños atendidos.

Posteriormente en el ciclo escolar 2007-2008, la SEP (2008) reportó que atendió a 384 393 personas con requerimientos de educación especial, de los cuales 259 704 fueron niños con NEE sin discapacidad (p.g., autismo, intervención temprana, problemas del lenguaje, de aprendizaje y de conducta), pero se ignora la cantidad de niños que recibieron atención debido a dificultades en el lenguaje, y aún más, se desconoce cuál fue la demanda real de los servicios de EE en dichas áreas. A partir de estos datos surgen varias interrogantes: ¿cómo definió la SEP a cada una de las condiciones que ameritaron los servicios de EE?; ¿cómo conceptuó a los problemas del lenguaje?; ¿los problemas del lenguaje implican dificultades a nivel oral y escrito?; ¿se evaluó a los estudiantes que fueron identificados con problemas del lenguaje de manera sistemática y con diferentes herramientas?; ¿se consideraron los factores contextuales en la evaluación?; ¿el proceso de identificación fue útil para diseñar programas instruccionales?; ¿se les atendió de manera aislada o contextualizada?; ¿los programas instruccionales respondieron satisfactoriamente a los requerimientos de EE de estos niños?

Ahora bien, a pesar de que es confusa la forma en que el sistema educativo mexicano reporta la cantidad de personas que son tributarias de EE, existen datos internacionales que permiten hacer estimaciones especulativas sobre la cantidad de gente con requerimientos de servicios educativos especiales, particularmente, permiten calcular el porcentaje de la población que tiene problemas de lenguaje oral y escrito.

De acuerdo con Taylor y Sternberg (1989 en Acle y Olmos, 1995), desde 1978, la Organización Mundial de la Salud estimó que aproximadamente el 10% de la población mundial presenta algún tipo de discapacidad o limitación total o parcial para realizar normalmente una actividad, por lo que requiere la prestación de servicios educativos especiales. De este porcentaje global, el 3.5% corresponde a gente con problemas del lenguaje. El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] con base en el censo que realizó en el 2005, reportó que en México hay 103 263 388 habitantes, de tal manera que es posible que haya 10.3 millones de personas con discapacidad, de los cuales, 3.6 millones pueden presentar problemas del lenguaje.

Es así como los problemas del lenguaje cobran relevancia por su frecuencia, importancia que se incrementa, si se considera que pueden ser un antecedente de los problemas del lenguaje escrito; los problemas de ambos tipos del lenguaje pueden afectar el desempeño escolar y representar riesgos para la reprobación y la deserción escolar, sobre todo si éstos se presentan en los primeros años de educación primaria (Acle y Olmos, 1995; Gargiulo, 2003; Hallahan y Kauffman, 1991; Kirk y Gallagher, 1989; Pascual, 1995; Sánchez, 1997). Es por esto que, resulta indispensable atenderlos, principalmente en el primer ciclo de educación primaria, a partir de modelos sistemáticos con los que se erradiquen o reduzcan los efectos en el desempeño escolar y social de los niños.

MODELO DE ATENCIÓN PARA ESTUDIANTES DE PRIMER CICLO DE PRIMARIA CON PROBLEMAS DEL LENGUAJE ORAL Y/O ESCRITO

En un modelo de atención se organiza y sistematiza el proceso de obtención y de análisis de datos que orientan la manera en que los problemas deben ser atendidos (Ademan y Taylor, 1994). El modelo de atención para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas de lenguaje y/o escrito se nutre de las aportaciones de Martínez-Basurto (2006) a través de su *Modelo de intervención para problemas de lenguaje oral y escrito en primer ciclo de primaria*, de Berdine y Meyer (1987) a través de su *Modelo de evaluación e intervención en educación especial* así como del legado de diversos autores (p.g., Ademan y Taylor, 1994; Dettmer, Thurston y Dyck, 2002; Flórez, 1999; Kirk y Gallagher, 1989; Mercer, 1997 en Gargiulo, 2003; Paris y Ayres, 1994; Richelle, 1989; Sattler, 2008; Vigotsky, 1934/1999). Para comprender este modelo de atención es preciso conocer: las definiciones del lenguaje oral, del escrito y sus problemas; así como las características de las fases que lo componen.

Lenguaje Oral, Escrito y sus Problemas

Lenguaje Oral y Escrito

De acuerdo con Standal y Betza (1990, en Klingler y Vadillo, 2004) la más impresionante de las habilidades humanas es aprender a hablar. La segunda es aprender a leer y escribir. El lenguaje es la facultad del individuo que le permite representar, expresar y comunicar ideas o sentimientos a través de un conjunto ordenado de signos arbitrarios que se emplean de manera oral o escrita. Un término íntimamente vinculado al lenguaje, es el del habla y se le concibe como el modo de respuesta vocal del lenguaje (Contreras y Roque, 1995; Kirk y Gallagher, 1989; Sánchez, 1997; Shea y Bauer, 2001). El lenguaje es tanto un medio de comunicación, como una herramienta del pensamiento, y su desarrollo depende del potencial intelectual y tiene un referente biológico¹ y otro social, si alguno de ellos no funciona

¹ Principalmente área de Broca y Wernicke del sistema nervioso central y periférico que controlan los movimientos de del sistema fonoarticulador, así como la integridad estructural de éste último y del sistema auditivo.

adecuadamente el sujeto presentará dificultades (Contreras y Roque, 1995; Sánchez, 1997; Shea y Bauer, 2001).

En el 2001, Hernández-Robles señaló que el lenguaje se rige por principios análogos del modelo del circuito de la comunicación, que se manifiesta en tres procesos de la comunicación que permiten el intercambio de significados y la transacción entre pensamiento y lenguaje: receptivo (escuchar-leer), productivo (elaboración e interpretación del mensaje oral o escrito), expresivo (hablar o escribir). El lenguaje visto como una herramienta del pensamiento tiene tres funciones fundamentales que se entrelazan e influyen mutuamente: la expresiva, la conativa y la cognitiva (Richelle, 1989). De acuerdo con Vigotsky (1934/1999, p. 35) "la función primaria de las palabras, tanto en los niños como en los adultos es la comunicación, el contacto social. Por lo tanto, el primer lenguaje del niño es esencialmente social... más adelante sus funciones comienzan a diferenciarse". La función primaria de las palabras es la expresiva que implica la necesidad de establecer contacto con los demás, de externalizar las emociones y necesidades del sujeto de manera oral o escrita (Richelle, 1989).

Mientras que la conativa se refiere a la utilidad del lenguaje para actuar sobre otro. Piénsese por ejemplo, en un niño que de manera oral, le pide a su mamá que le compre un caramelo, o en un autor de un libro de texto que propone un experimento con pasos específicos que debe seguir el niño (Richelle, 1989). La tercera de las funciones del lenguaje es la cognitiva, la de la aprehensión o conocimiento de la realidad. Las palabras que expresan las necesidades y que a la vez sirven como una vía de comunicación con otros para satisfacerlas, pronto influyen en el desarrollo de la abstracción, la planificación, la atención, la percepción, la clasificación, la memoria, el aprendizaje del lenguaje escrito, las matemáticas así como el resto de las esferas del conocimiento. También es preciso decir que, los procesos psicológicos que son influenciados por el lenguaje a su vez lo modifican (Richelle, 1989; Vigotsky, 1934/1999).

El lenguaje oral es la primera lengua y es una base fundamental para el desarrollo de la segunda lengua o lenguaje escrito que comprende la lectura y la escritura, cuyo dominio debe lograrse en la educación primaria (SEP, 1993b). La lectura se define como una actividad audiovisual que implica tanto la decodificación como la comprensión (Ferreiro y Teberosky, 1985; Klingler y Vadillo, 2004). El proceso de decodificación implica la comprensión de las relaciones fonema grafema y la traducción de las palabras impresas en representaciones similares al lenguaje oral.

Por consiguiente, las aptitudes de decodificación permiten al alumno pronunciar las palabras en forma correcta (Mercer, 1991, en Soria, 1994). La funcionalidad de la lectura se hace efectiva cuando se le comprende y se utiliza con fines específicos, como el de aprender, y su dominio no se logra de una vez y para siempre, ni tampoco se limita a un curso o a un ciclo de educación obligatoria. La lectura es también una tarea constructiva en la que participan procesos cognitivos de alto nivel, lo que indica que es más que una simple transmisión mecánica de símbolos escritos a la lengua oral o al lenguaje internalizado, es una transacción entre el lector y el texto (Eguía, 2003; Klingler y Vadillo, 2004; SEP, 1997; Solé, 2000; Soria, 1994).

Por su parte, Klingler y Vadillo (2004, p. 126) definieron la escritura como “la transformación del lenguaje oral a una forma de código que permita su traducción por los lectores que posean la habilidad de romper y decodificar los símbolos”. Estas mismas autoras (2004, p. 126) señalaron que la escritura es una manifestación del lenguaje interno, “puesto que el lenguaje interno es una forma abreviada y predicada, tiene que cambiar para acomodarse a la persona que lee. El escritor debe tomar el papel del lector. Este proceso engendra dificultades para quien escribe, ya que la lectura es un diálogo entre él y su lector”. Un sujeto desarrolla el lenguaje oral y posteriormente el escrito a partir de la interacción significativa con otros miembros de la comunidad parlante y alfabetizada que son más hábiles en la comprensión y el uso de la fonología, morfología, sintaxis, semántica, prosodia y pragmática (Hallahan y Kauffman, 1991).

Con base en autores como Dehant y Gille (1976), Gargiulo (2003), Hallahan y Kauffman (1991), Kirk y Gallagher (1989), Mercer (1997, en Gargiulo, 2003), Sattler y Lowenthal (2008) se elaboró la Tabla 1 en la que se definen las competencias del habla y del lenguaje oral y escrito, sus respectivas funciones receptoras y expresivas en el lenguaje oral y escrito. El desarrollo y afianzamiento del lenguaje oral en edad temprana es fundamental para la adquisición del lenguaje escrito en la educación primaria, ya que ambos son instrumentos básicos para la socialización, el aprendizaje, el adecuado desempeño y el logro académico (Ferreiro y Teberosky, 1985; SEP, 1993b). Muestra de ello es que la SEP (1993b), a través de *Plan y programas: primaria*, otorgó mayor carga horaria a la asignatura de español, la cual varía a lo largo de la primaria², y se observa que en 1° y 2° grado (primer ciclo) se le dedicó más tiempo que en el resto de los grados.

² En primer ciclo (1° y 2°) las horas de español son 360; en el segundo (3° y 4°) y tercer ciclo (5° y 6°) las horas dedicadas al español son 240 horas de un total de 800 horas anuales (SEP, 1993b).

Tabla 1

Competencias en la comprensión y en la producción del lenguaje oral y escrito.

Dimensiones del lenguaje		Definición	Lenguaje oral	Lenguaje escrito
Forma	Fonología	Sistema lingüístico de sonidos de una lengua y las reglas lingüísticas que gobiernan la combinación de sonidos.	Discriminación y articulación de los sonidos del habla.	Lectura y escritura correcta de los grafemas de las palabras.
	Morfología	Sistema lingüístico de reglas que gobiernan la estructura de las palabras como los elementos básicos de significado.	Comprensión y uso de prefijos, sufijos, de la estructura de las palabras, tiempos verbales, plurales, singulares, femenino, masculino y pronombres posesivos.	Comprensión al leer y escritura adecuada de prefijos, sufijos, de la estructura de las palabras, tiempos verbales, plurales, singulares, femenino, masculino y pronombres posesivos.
	Sintaxis	Sistema lingüístico de reglas que gobiernan el orden y la combinación de palabras para formar oraciones, y las relaciones entre los elementos de una oración.	Comprensión y uso de la gramática en frases y oraciones.	Ordenamiento adecuado de las palabras en frases u oraciones leídas y escritas.
Contenido	Semántica	Sistema psicolingüístico que regula la intención o significado de una palabra u oración.	Comprensión y uso del significado de las palabras y sus relaciones.	Comprensión lectora debido al amplio conocimiento del significado de las palabras. Por otro lado, en la escritura se usa un amplio vocabulario que facilita la producción de textos amplios y complejos.
Ritmo y melodía	Prosodia	Patrones de acentuación, de ritmo así como de fluidez del habla.	Fluidez en el habla que se traduce en una producción oral clara porque se hacen las pausas y acentuación apropiadas.	Se leen o escriben juntas las sílabas de cada palabra, y se deja espacio entre una palabra y otra, se pronuncian y acentúan correctamente las palabras, se respetan y usan los signos de puntuación.
Uso	Pragmática	Sistema sociolingüístico que regula el uso del lenguaje en la comunicación, el cual puede expresarse de manera verbal o no verbal (posturas, señas, gestos, énfasis, etc.).	Comprensión y uso de las pistas contextuales del lenguaje.	Facilidad para leer comprensivamente y para escribir textos con diferentes objetivos, géneros o dirigidos a diferentes audiencias.

Problemas del Lenguaje Oral y Escrito

Los problemas del lenguaje son disfunciones en la capacidad para entender y expresarse de manera oral y/o escrita, los cuales afectan adversamente el desempeño académico del niño porque implican problemas con los fonemas y grafemas de las palabras, la construcción de las palabras, el significado de las palabras, el orden de las palabras dentro de una oración o frase, con la melodía y el ritmo así como dificultades para comprender y usar el lenguaje en diferentes situaciones o con diversas audiencias (Gargiulo, 2003). En la Tabla 2 se describen con mayor detalle los problemas del lenguaje oral y escrito en sus aspectos receptivos (comprensión) y expresivos (producción) con base en lecturas de diversos autores (Dehant y Gille, 1976; Gargiulo, 2003; Hallahan y Kauffman, 1991; Kirk y Gallagher, 1989; Mercer 1997 en Gargiulo, 2003; Sattler y Lowenthal, 2008).

A pesar de las intensas investigaciones realizadas a través de los años, ha sido difícil identificar con precisión las causas de los problemas de lenguaje oral y escrito. Lo que sí ha sido posible es la identificación de varios factores que, de manera aislada o en conjunto, pueden influir en la aparición de este tipo de problemas, como el traumatismo adquirido, las influencias genético-hereditarias y las influencias ambientales (Mercer, 1997 en Gargiulo, 2003). El término de traumatismo adquirido, se refiere a las lesiones del sistema nervioso central que pueden ocurrir antes (prenatales), durante (perinatales) o después (posnatales) del nacimiento. Entre los posibles riesgos para la aparición de los problemas de lenguaje oral y escrito están: a) los prenatales como el tabaquismo, consumo de drogas y de alcohol; b) los perinatales como el parto prolongado, anoxia, nacimiento prematuro y bajo peso al nacer y c) los posnatales como golpes, meningitis, encefalitis, fiebres altas y lesiones en la cabeza a causa de caídas o accidentes (Mercer, 1997 en Gargiulo, 2003).

Las influencias genético-hereditarias son particularmente controversiales. Se ha encontrado que los problemas de lenguaje oral y escrito se presentan con mayor frecuencia entre los familiares de una persona con ese tipo de dificultades que en otros sujetos. Los lazos familiares no son una prueba de que sean hereditarias, ya que las dificultades que tienen ciertas familias pueden deberse a cuestiones ambientales. Sin embargo, la posibilidad de que la herencia sea una causa potencial se reivindica debido a la evidencia de que ciertos problemas de lenguaje oral y escrito se presentan con mayor frecuencia en gemelos idénticos que en gemelos fraternos (Lewis y Thompson, 1992 en Gargiulo, 2003).

Tabla 2

Problemas en la comprensión y producción del lenguaje oral y escrito.

Dimensiones del lenguaje		Lenguaje oral	Lenguaje escrito
Forma	Fonología	Organización anormal del sistema fonológico por un déficit significativo en la percepción y/o producción del habla.	Errores en decodificación y/o codificación de las palabras que implican omisiones, inserciones, sustituciones e inversiones de los grafemas que ocasionan una lectura y/o escritura poco fluida y confusa.
	Morfología	Comprensión y/o uso anormal de prefijos, sufijos, de la estructura de las palabras, tiempos verbales, plurales, singulares, femenino, masculino y pronombres posesivos.	Dificultades en la comprensión al leer y/o uso inadecuado en textos escritos de los prefijos, sufijos, de la estructura de las palabras, tiempos verbales, plurales, singulares, femenino, masculino y pronombres posesivos.
	Sintaxis	Omisión de palabras funcionales, orden y combinación de palabras inadecuadas en una oración, y/o problemas para entender frases y oraciones.	Ordenamiento inadecuado de las palabras en una oración leída y/o escrita lo que afecta la comprensión de la secuencia y la relación de los datos de la lectura y en la expresión clara de las ideas de manera escrita. Además, en la escritura, se omiten palabras funcionales y se usan estructuras sintácticas poco complejas.
Contenido	Semántica	Pobre desarrollo de vocabulario, uso y/o comprensión inapropiada de los significados de las palabras.	Dificultades en la comprensión lectora debido al pobre conocimiento del significado de las palabras o a su inadecuada interpretación. Por otro lado en la escritura se usa reiterativamente las palabras, se producen textos muy concisos y poco complejos.
Ritmo y melodía	Prosodia	Interrupción frecuente de la fluidez porque se habla demasiado rápido, se hacen pausas inadecuadas a lo largo de una oración, se utilizan inapropiados patrones de acento, se repiten sílabas o palabras, o se llenan vacíos del habla con sonidos como "aah" o "mmm". Estas interrupciones son tan frecuentes y extensas que obstaculizan el entendimiento del mensaje o que llaman fuertemente la atención.	Se leen o escriben dos palabras juntas como si se tratara de una sola, o por el contrario, se lee y escribe una palabra de manera fragmentada como si se tratara de dos palabras; repetición de sílabas o palabras que se leen o escriben, pronunciación y acentuación incorrecta de palabras, pausas inadecuadas en la lectura, y uso inexistente o inadecuado de los signos de puntuación. Estas interrupciones obstaculizan el entendimiento del mensaje que se decodifica y/o que se codifica.
Uso	Pragmática	Incapacidad para comprender y/o usar el lenguaje en contexto, conversar en diferentes situaciones sociales, así como para entender expresiones sociales, mensajes sutiles, bromas, chistes o críticas indirectas.	Dificultad para leer comprensivamente y/o para escribir textos con diferentes objetivos, géneros o audiencias.

La pobre estimulación del lenguaje oral y escrito, el bajo nivel socioeconómico, la desnutrición, la carencia de servicios de salud y la instrucción inadecuada, son condiciones ambientales que también pueden influir en la aparición, mantenimiento o empeoramiento de los problemas de lenguaje oral y escrito (Gargiulo, 2003; Kirk y Gallagher, 1989). Aún cuando se conocen las posibles causas, lo cierto es que en la gran mayoría de los casos se desconoce cuáles fueron los factores que originaron sus problemas de lenguaje. Sin embargo, la falta de certeza sobre los factores causales, por lo general no afecta las acciones educativas que se emprenden para remediarlos (Gargiulo, 2003). En cambio, la identificación precisa de los indicadores de los problemas del lenguaje, así como de otras dificultades asociadas a éstos, sí repercute significativamente a nivel instruccional.

Dificultades Asociadas a los Problemas del Lenguaje Oral y Escrito

De acuerdo a varios autores, como Dehant y Gille (1976), Gargiulo, (2003), Hallahan y Kauffman (1991), Kirk y Gallagher (1989), Martínez-Basurto (2006) y Pascual (1995), los problemas del lenguaje oral y/o escrito pueden estar asociados con otras dificultades además de las expuestas en la Tabla 2, como conflictos con la percepción, ubicación espacial, orientación temporal, psicomotricidad, atención, memoria así como con la autorregulación.

La percepción es la función “de análisis, organización e interpretación significativa de la información sensorial” (Hallahan y Kauffman, 1991, p. 482). Desde un punto de vista más específico, Dehant y Gille (1976) y Pascual (1995) consideraron que la discriminación auditiva y visual son las funciones que más repercuten en el lenguaje oral y escrito. Pascual (1995) definió la discriminación auditiva como la capacidad para distinguir los sonidos ambientales y del lenguaje. Sobre los sonidos del lenguaje, es particularmente importante poder diferenciar los sonidos de fonemas semejantes como /m/ y /n/, /b/ y /p/, /t/ y /d/, entre otros. Ahora bien, si un menor a pesar de tener una audición normal, presenta dificultades para analizar e integrar los fonemas que oye, es probable que experimente dificultades para comprender el lenguaje oral, para producir el lenguaje oral, así como para escribir.

La comprensión del lenguaje se puede ver alterada, ya que por ejemplo, cuando le hablan al niño él percibe /pesa/ x besa, /cuatro/ x cuadro. Ahora bien, cuando el menor trata de imitar una palabra que le dice otra persona, él la reproduce según su percepción, así como cuando habla sin ningún modelamiento, el niño lo hace con base

en su limitada capacidad de análisis, organización e integración de sonidos y dice /cama/ x cana, o /pata/ x bata. Evidentemente, es posible que estos mismos problemas se traslapen al lenguaje escrito, cuando el estudiante enfrenta la tarea de tomar dictado o de escribir de manera espontánea.

La discriminación visual fue definida por Dehant y Gille (1976, p. 19) como la capacidad para percibir “la diferencia existente entre dos formas semejantes cuya diferencia estriba en la orientación o el tamaño de sus elementos”. Los alumnos que, pese a que gozan de una visión normal, tienen un deficiente desempeño en la discriminación visual, particularmente en la distinción de formas de carácter gráfico, pueden presentar dificultades para diferenciar la “n” de la “h”, entre las cuales la diferencia radica en el tamaño del trazo de apoyo de estas dos grafías. Además, hay que señalar que la discriminación se dificulta cuando estos elementos están integrados en estructuras globales más complejas como la palabra o la oración, ya que la atención del niño se reparte entre el conjunto de la estructura y los detalles son percibidos con menor claridad.

Por otro lado, Dehant y Gille (1976) indicaron que la ubicación espacial abarca el conocimiento de las nociones espaciales, la orientación espacial y la estructuración del espacio. El dominio de las nociones espaciales consiste en distinguir nociones de derecha-izquierda, arriba-abajo, dentro-fuera, etcétera. Los estudiantes que no han consolidado su conocimiento de las nociones espaciales pueden ver afectado su lenguaje escrito, pues para distinguir una letra de otras que se le parecen, hay que discriminar la ubicación espacial de alguno de sus elementos. Por ejemplo, la “b”, “d”, “p” y “q” sólo se diferencian por la ubicación del círculo con respecto a la línea vertical: en la “b” el círculo se encuentra en la parte inferior derecha; en la “d” se localiza en la parte inferior izquierda; en la “p” se ubica en la parte superior derecha, mientras que en la “q”, está en la parte superior izquierda.

La orientación espacial es una adquisición que implica dinamismo y desplazamiento, es la capacidad de orientarse hacia una dirección determinada en el espacio o de orientar uno o varios objetos hacia cierta posición. Los alumnos con un pobre desempeño en la orientación espacial pueden mostrar dificultades para entender cuando se les explica el lugar y modo de articulación de los fonemas, y por ello pueden omitir, cambiar o distorsionar los sonidos del habla. Es posible que en el lenguaje escrito experimenten complicaciones al leer o escribir siguiendo las líneas de izquierda a derecha, y pasar de una línea a otra yendo de arriba hacia abajo (Dehant y Gille, 1976).

La estructuración espacial requiere la disposición global y la integración de varios elementos de acuerdo con orientaciones claramente determinadas. Es probable que los niños con dificultades en la estructuración espacial tengan dificultades en el lenguaje escrito, específicamente en la integración de los elementos de la sílaba, de la palabra y de la oración (Dehant y Gille, 1976). De tal manera que, al copiar o al leer un escrito alteren el orden espacial de una sílaba (p.g., “la” en vez de “al”), de una palabra (p.g., “goma” en vez de “mago”, o “a la” en lugar de “ala”), y de una oración (p.g., “tela presto”, en vez de “te la presto”).

La orientación temporal es la capacidad para ubicarse en el continuo del tiempo, así como la conciencia sobre su duración, además implica la habilidad de situar los acontecimientos vividos, escuchados o leídos unos con relación a otros en orden cronológico y exige el dominio de nociones temporales como la simultaneidad, la anterioridad y la posterioridad (Dehant y Gille, 1976). Es probable que una deficiente ubicación temporal obstaculice el entendimiento y la producción del lenguaje oral y escrito porque hay dificultades con la conjugación de los verbos en los diferentes tiempos, en la comprensión y el uso de instrucciones orales o escritas porque contienen nociones temporales como primero, luego, después, por último, etcétera.

De acuerdo con Núñez (s. f., p. 1) la psicomotricidad “se manifiesta por el movimiento, siendo éste el estado de un cuerpo en el cual la posición con respecto a un punto fijo cambia continuamente en el espacio en función del tiempo y con relación a un sistema de referencia”. La capacidad psicomotriz le permite al ser humano mantener distintas posturas; desplazarse; comunicarse a través del lenguaje, las expresiones y gestos faciales y corporales, así como tomar y manipular objetos como el lápiz para comunicarse de manera escrita. La capacidad para pronunciar así como la habilidad para escribir palabras implican la coordinación o utilización simultánea y ágil de varios músculos pequeños (psicomotricidad fina), en el primer caso de los músculos bucales y faciales, mientras que en el segundo caso los músculos involucrados son los del ojo y de la mano (Dehant y Gille, 1976; Pascual, 1995).

De acuerdo con Pascual (1995) la psicomotricidad buco-facial implica la agilidad, rapidez y coordinación en los movimientos de los labios, lengua y mandíbula, los cuales son órganos que intervienen en la producción del habla. Los niños con un pobre desempeño en la psicomotricidad buco-facial, por ejemplo en el movimiento de la punta (o ápice) de la lengua posiblemente presenten problemas para pronunciar fonemas como /l/, /r/, /rr/, que se manifiestan en omisiones (/opa/ x ropa), sustituciones (/pedo/ x pelo) o distorsiones de los fonemas (/pera/ x perra). Por su parte Dehant y

Gille (1976) señalaron que la coordinación ojo-mano es importante en la escritura, específicamente en la caligrafía, de tal manera que un estudiante con dificultades en ésta área puede tener una caligrafía deficiente.

Kirk y Gallagher (1989) definieron la atención como la capacidad para seleccionar intencionalmente un estímulo de entre muchos que se presentan simultáneamente. La atención selectiva permite a las personas limitar el número de estímulos que se procesan en un momento determinado. Los estudiantes con una atención deficiente responden a muchos estímulos a la vez, no pueden dirigir su atención intencionalmente y se distraen con facilidad. Es posible que esta atención deficiente afecte el lenguaje escrito, porque para aprender a leer y a escribir se requiere que la atención se dirija de manera selectiva y se mantenga por periodos prolongados de tiempo.

De acuerdo con Gargiulo (2003) los niños con problemas de lenguaje oral y/o escrito también pueden tener dificultades significativas con la memoria a corto plazo y con la memoria de trabajo. Las actividades que involucran la memoria a corto plazo implican el recuerdo inmediato de la secuencia correcta de la información auditiva o visual que fue escuchada o vista varias veces (como una lista de palabras o dibujos). Es probable que los estudiantes con una deficiente memoria a corto plazo tengan dificultades para seguir en el orden correcto una serie de instrucciones que escucharon o que leyeron. La memoria de trabajo requiere que las personas retengan información al mismo tiempo que realizan otra actividad cognitiva, es por ello que, a los niños con dificultades en esta área se les puede dificultar --entre otras actividades-- la lectura de comprensión, porque ésta exige que simultáneamente se decodifique y se comprenda lo que se lee.

Finalmente, es posible que también presenten deficiencias en la autorregulación, la cual fue definida por Wong (1991 en Gargiulo, 2003) como la habilidad para monitorear la ejecución que conduce a los niños a evaluar su desempeño, y se compone de varias competencias como: identificación y concentración en los objetivos de la tarea; reconocimiento de las estrategias y recursos necesarios para un adecuado desempeño; implementación de las estrategias y uso de los recursos apropiados; automonitoreo, autoevaluación y adaptación del propio desempeño para asegurar que la tarea se complete exitosamente. Un ejemplo de la pobre autorregulación es cuando los alumnos con problemas de lenguaje oral y/o escrito: no ajustan sus estrategias de lectura al objetivo, ni al nivel de complejidad del texto; no se dan cuenta de que tienen dificultad para entender lo que leen; no releen lo que escriben para asegurarse que su

caligrafía, ortografía, sintaxis y estilo sean los adecuados para cumplir con el objetivo de su escrito; no autoevalúan su desempeño; no identifican los recursos y estrategias que utilizan y mucho menos saben cuándo deben aplicarlas.

La caracterización de los problemas del lenguaje oral, del lenguaje escrito y sobre los posibles factores que los causan o mantienen, es un requisito indispensable para erradicarlos o disminuirlos, pero además, se requiere contar con procesos sistemáticos que orienten la forma de identificarlos, de diagnosticarlos y de atenderlos, es por ello que a continuación se describen las fases del modelo que se propone.

Fases del Modelo de Atención para Estudiantes de Primer Ciclo de Primaria con Problemas del Lenguaje y/o Escrito

El *Modelo de atención para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas de lenguaje y/o escrito* se compone de las fases de: a) evaluación exploratoria; b) evaluación diagnóstica; y c) planeación, diseño e instrumentación del programa instruccional.

Fase de Evaluación Exploratoria

De manera general la evaluación se define como un proceso sistemático que implica: a) la planeación de la propia actividad; b) la selección de las herramientas -- con referencia a la norma, y con referencia al criterio, observaciones, entrevistas y procedimientos informales de evaluación--; c) la elección de las personas con las que se utilizarán las herramientas --el niño, los padres, el maestro--; d) la recolección de datos; e) así como la integración e interpretación de datos con base en los cuales se tomarán decisiones (Acle, 1995; Gargiulo, 2003; Sattler, 2008). Las decisiones que se toman varían en función del tipo de los propósitos por los que se evalúa, y entre sus objetivos están la exploración y el diagnóstico (Sattler, 2003). La evaluación exploratoria es una estimación breve y general de diversas áreas o funciones que se ven afectadas cuando existe un problema (Sattler, 2003), y cuando éste tiene una prevalencia relativamente alta (Kirk y Gallagher, 1989), como es el caso de los problemas de lenguaje oral y escrito.

Sattler (2003) señaló que por lo regular, la evaluación exploratoria se hace con grandes cantidades de niños. Para economizar tiempo y otros recursos, es que se realizan de manera breve y general, sin que esto afecte su capacidad para discriminar a los niños que presentan indicadores que sugieren la presencia de alguna necesidad de educación especial, de los menores que no los tienen. El proceso de evaluación exploratoria es útil, para averiguar de manera general, sobre el desempeño académico e intelectual de los niños e identificar a aquéllos cuyos resultados sugieren la posibilidad de la existencia de alguna excepcionalidad que amerite una amplia evaluación diagnóstica (Kirk y Gallagher, 1989). Para recabar esta información se pueden utilizar diversos instrumentos como: entrevista con profesores, escalas de inteligencia y la observación del niño durante la aplicación de la prueba de inteligencia.

Berdine, Meyer (1987) y Sattler (2003) concordaron que en esta fase, los hallazgos sobre los menores con indicadores que sugieren algún problema, sólo permiten hacer hipótesis que deben corroborarse, replantearse o rechazarse a partir de la evaluación más profunda y detallada. La evaluación exploratoria además de tener el objetivo de identificar a los niños que posiblemente presenten alguna excepcionalidad, debe servir de base para que el psicólogo desarrolle un plan de valoración diagnóstica y para que elija o construya herramientas afines a las características de los individuos evaluados en este punto del proceso (Sattler, 2008).

Fase de Evaluación Diagnóstica

Una vez que el psicólogo haya realizado la evaluación exploratoria e identificado que algunos estudiantes presentaron indicadores que sugieren la presencia de algún tipo de excepcionalidad, ha de proceder a realizar la evaluación diagnóstica con el debido consentimiento informado de los padres o tutores de los alumnos (Berdine y Meyer, 1987). Sattler (2003) caracterizó a la evaluación diagnóstica como:

[...] una valoración detallada de las fortalezas y debilidades de un niño en diversas áreas, como el funcionamiento cognitivo, académico, lingüístico y social. Abarca muy diversos propósitos, incluido el diagnóstico (ya que determina la clasificación que refleja mejor el nivel y el tipo de funcionamiento del menor), ayuda a determinar... discapacidades... y permite sugerir ubicaciones e intervenciones. (p. 4)

En esta etapa se requiere consultar más informantes y utilizar más herramientas que en la evaluación exploratoria, pues de acuerdo con varios autores (Forns, 1993; Kirk y Gallagher, 1989; Sattler, 2008), en cualquier evaluación infantil es preciso recabar información del propio niño, de los padres, de otros familiares importantes, de los maestros, así como de otras figuras importantes en la vida del menor, ya que desde la perspectiva ecológica, hay que comprender el funcionamiento del niño en la interacción con los diferentes agentes significativos en los diversos escenarios en los que se desenvuelve. Esto significa que, la familia, la escuela y en general la sociedad a la que pertenece el alumno con necesidades de educación especial, son piezas clave en su desarrollo, por lo tanto, también deben ser considerados al explicar las causas de su funcionamiento, al tomar las decisiones así como en el momento de intervenir (Acle, 1995; Kirk y Gallagher, 1989; Sattler, 2008).

Una vez que se aplican las pruebas, se llevan a cabo las entrevistas y las observaciones o cualquier otra técnica de evaluación; después, se integran los hallazgos, se analizan los datos discrepantes y se interpretan a la luz de las hipótesis que se plantearon previamente; y por último, se realiza el diagnóstico (Sattler, 2008).

Finalmente, de acuerdo con Sattler (2003), el psicólogo debe validar ecológicamente los hallazgos de la evaluación diagnóstica con los padres y/o maestros. Para tal efecto, el psicólogo debe describir, con términos asequibles, las características del estudiante que evaluó, cuando sea factible, también debe explicar las posibles causas de la dificultad que presenta, así como las propuestas educativas para atenderlo. En todo momento debe salvaguardar la integridad del alumno, evitar dar una etiqueta que lo estigmatice socialmente y abstenerse de culpabilizar a los padres, a los maestros u a otros agentes sociales (Ademan y Taylor, 1994). El psicólogo debe fomentar el intercambio de opiniones sobre los hallazgos para enriquecer la caracterización que se hizo del niño, para mejorar las propuestas de intervención, para que conjuntamente tomen decisiones y compartan responsabilidades con respecto al programa instruccional (Berdine y Meyer, 1987).

Fase de Planeación, Diseño e Instrumentación del Programa Instruccional

La planeación del programa instruccional debe sustentarse en la validación ecológica de los resultados de la evaluación diagnóstica (Sattler, 2003) así como en el trabajo colaborativo entre el psicólogo, los padres o tutores del niño con necesidades

de EE, el profesor y otros profesionales (Berdine y Meyer, 1987; Gargiulo, 2003). De acuerdo con Ademan y Taylor (1994) la planeación tiene como punto de partida el establecimiento de metas instruccionales relativas al mantenimiento, cambio (desarrollo o mejoramiento), o transformación con respecto a situaciones problemáticas o no problemáticas de los sistemas (la persona, el ambiente o ambos). Una vez que se delimitan las metas, se prosigue con el establecimiento de los métodos y estrategias de intervención así como de evaluación, calendarización del inicio, de los períodos de evaluación y de la finalización del programa, y con la delimitación de responsabilidades en la instrumentación (Berdine y Meyer, 1987).

Berdine y Meyer (1987) señalaron que el diseño del programa instruccional parte de la planeación e implica que las metas se desglosen en objetivos de unidades o bloques temáticos, y éstos a su vez en objetivos de las sesiones, actividades y ejercicios dirigidos al niño y/o a las figuras importantes en su desarrollo como los padres o tutores. Con base en lo anterior, se instrumenta el programa instruccional sin perder de vista que paralelamente a los eventos planeados ocurren otros inesperados o fortuitos, y ambos tipos pueden beneficiar o interferir en la consecución de los resultados deseados, así que periódicamente se deben considerar los posibles obstáculos y evaluar los diferentes elementos del programa educativo para desarrollar oportunamente estrategias que permitan superarlos, así como para estimar su calidad (Ademan y Taylor, 1994). Para alcanzar las metas y objetivos de la tercera fase del modelo, se propone el trabajo colaborativo con padres o tutores, así como la autoevaluación por portafolio.

Trabajo Colaborativo

Dettmer, Thurston y Dyck (2002) señalaron que el trabajo colaborativo es una forma de organizar el trabajo en los contextos en los que interactúa el niño, de tal forma que se construyan alternativas conjuntas y sincronizadas para atender el problema. El trabajo colaborativo en el contexto educativo es una estrategia de intervención que implica el trabajo articulado entre el psicólogo, otros profesionales de la educación, las familias y los niños, con la finalidad de alcanzar metas comunes sobre el aprendizaje y desempeño escolar. Esta estrategia, además de ser coherente con el enfoque ecológico, parte del reconocimiento de que se vive en la era de la información y de la especialización, de tal manera que, es poco probable que una sola persona posea los suficientes conocimientos y habilidades para resolver todas las

demandas que exige la atención de niños con necesidades de educación especial, por lo que, lo más viable es la colaboración.

El trabajo colaborativo requiere de la participación de tres entidades: un consultor, un consultante y un cliente. El consultor es un profesional con entrenamiento y conocimientos especializados en el campo de la educación especial (p.g., el psicólogo) que facilita la comunicación efectiva, la colaboración, que asesora, orienta y colabora continuamente con el consultante en actividades como la identificación de necesidades educativas y comportamentales, planeación, diseño, implementación y evaluación de programas. Por su parte, el consultante es un mediador entre el consultor y el cliente (p.g., un padre de familia), emplea la información y la experiencia del consultor para atender las necesidades del cliente. Por último, el cliente, que puede ser una comunidad, un grupo o un individuo (p.g., el niño con necesidades de educación especial) recibe los beneficios del servicio del consultor a través de la intervención del consultante (Dettmer et al. 2002).

Es importante señalar que bajo diferentes circunstancias los participantes del trabajo colaborativo intercambian los roles de consultor, consultante y cliente. El psicólogo adopta el papel de consultante cuando busca enriquecerse con la experiencia y la información del profesor regular, del administrador o del padre de familia. En otras circunstancias, el padre de familia desempeña el papel de consultor del profesor cuando le brinda información sobre las dificultades de su niño para que éste último la utilice con el fin de mejorar su desempeño o conducta en clase. Incluso, un estudiante es un consultor del psicólogo cuando la situación familiar agrava sus problemas escolares y contribuye con la identificación del problema así como con sugerencias de intervención que el psicólogo toma en cuenta al atender a los padres (Dettmer et al. 2002).

La intensidad de la participación del consultante en el trabajo colaborativo variará, hay casos en los que el consultor es quien trata directamente al cliente, y el consultante complementa o amplía los beneficios del servicio; en otros casos el consultor y el consultante atienden a la par al cliente, pero también hay casos en los que el consultante es el principal proveedor de servicios (Dettmer et al. 2002). Winebrenner (1992) recomendó que el psicólogo, a través de su trabajo mediado o directo con el niño con necesidades de educación especial, potencie sus originalidades cognitivas, y señaló que para ello necesita un accionar pedagógico y didáctico sustentado en estrategias de aprendizaje diversas como diverso es también el alumnado.

Por otra parte, Dettmer et al. (2002) sugieren que los participantes en el trabajo colaborativo tomen parte activa en la identificación del problema, el desarrollo del plan de intervención, la implementación y la evaluación del plan de intervención, y para ello colaboran en actividades como:

- Discutir las necesidades de los estudiantes.
- Escuchar las preocupaciones e intereses de los miembros del equipo de trabajo colaborativo acerca de la situación escolar.
- Dar seguimiento a las preocupaciones e intereses para mejorar el contexto escolar.
- Contribuir en la identificación y definición de los problemas escolares.
- Facilitar la solución de problemas del contexto escolar.
- Promover alternativas de atención para los niños con necesidades de educación especial que se desarrollen dentro del salón regular antes de canalizarlos.
- Servir como mediador en la canalización de los estudiantes.
- Asesorar al profesor regular que tiene estudiantes con necesidades de educación especial.
- Dirigir y participar en actividades de formación profesional.
- Orientar a los profesores en el diseño e implementación de programas de modificación conductual.
- Compartir recursos, materiales e ideas con el equipo de trabajo colaborativo.
- Participar en la co-enseñanza.
- Modelar técnicas instruccionales.
- Formar parte de comités de diseño y evaluación de la currícula, de programas de estudio, de estrategias de trabajo colaborativo, de material didáctico, del desempeño del alumnado y del profesorado.
- Aminorar la carga de trabajo del personal involucrado en la atención de los estudiantes con necesidades de educación especial.
- Establecer vínculos de apoyo con asociaciones, comités u otros profesionales externos a la escuela.

Las escuelas inclusivas se benefician del trabajo colaborativo porque a los miembros del equipo (Dettmer et al. 2002), como es el caso de los padres, se les modelan diferentes técnicas y ejercicios, se les brinda recursos, materiales y sugerencias que ayudan a eliminar o aminorar las dificultades de sus hijos, a

desarrollar hábitos y estrategias de estudios y de autorregulación que le permiten obtener logros en el salón regular.

Como se puede apreciar, el trabajo colaborativo implica compartir información y ampliar los niveles de conocimiento sobre las características y necesidades de los estudiantes, así como los métodos, estrategias y recursos que sirven para atenderlas. Esos conocimientos enriquecen el proceso de enseñanza más allá de los objetivos y de los destinatarios iniciales, pues por ejemplo, los padres de familia con base en su experiencia en el trabajo colaborativo para erradicar o disminuir los problemas de uno de sus hijos, instauran hábitos y estrategias de estudio en sus hijos más pequeños, estimulan en ellos diferentes habilidades con lecturas, rimas, trabalenguas, adivinanzas o juegos de mesa, o los ponen a hacer ejercicios orofaciales para que estén en mejores condiciones para mejorar su lenguaje.

Sin duda, el trabajo colaborativo incide en el desarrollo o fortalecimiento de la resiliencia³ de los participantes, pues se valora su diversidad, se aprecian las aportaciones de cada miembro, se comparten las responsabilidades pero cada uno tiene un rol o una tarea que desempeñar, se proveen diversos tipos de ayudas para que se ejecuten efectivamente, y porque incluso se promueve la expansión de las redes sociales de apoyo.

Autoevaluación por Portafolio

Existen formas alternativas de evaluación en las que los estudiantes autoevalúan cotidianamente su propio desempeño en las tareas que realizan regularmente. Una de esas formas es la autoevaluación por portafolio, la cual es una técnica sistemática de recolección de datos que permite al psicólogo evaluar durante el proceso de una determinada intervención los avances o retrocesos obtenidos, además es una modalidad de autoevaluación en la que los estudiantes (de los diversos niveles educativos, que va del preescolar hasta la universidad) regulan su propio aprendizaje (Paris y Ayres, 1994).

Paris y Ayres (1994) indicaron que el uso del portafolio como técnica de autoevaluación es muy amigable debido a su flexibilidad. Estos mismos autores señalaron que en el ámbito educativo se pueden utilizar dos clases de portafolios, uno

³ La resiliencia se define como la habilidad para enfrentarse adecuadamente ante un riesgo o a la adversidad; es la capacidad para adaptarse, sobreponerse y acceder a una vida significativa y productiva a pesar de que se enfrenten situaciones estresantes (Rutter, Giller y Hagell, 1998 en Sattler, 2008).

para el salón de clase y otro para la casa. Aunque el primer tipo de portafolio es el más usado, cabe señalar algunas ventajas sobre el segundo. Es frecuente que la brecha generacional que existe entre los padres y los hijos dificulte la comprensión de lo que los niños aprenden y de cómo lo aprenden, lo cual puede constituir una limitante para que los padres apoyen a sus hijos en las tareas. De tal manera que, el portafolio para la casa tiende a ser un puente entre el hogar y la escuela.

El portafolio de casa o el de la clase, se puede armar con todos los trabajos ordenados cronológicamente para que se aprecie fácilmente la progresión del aprendizaje. Es posible que se forme sólo con los trabajos que cumplan con los criterios que acuerden el psicólogo y los alumnos desde el inicio del curso o taller. En el caso de que se opte conformar el portafolio con sólo algunos trabajos, es recomendable que el psicólogo se valga de ejemplos reales, claros y concretos para explicarles a los niños los criterios que deben cubrir sus trabajos a fin de que sean incluidos. El psicólogo y los estudiantes deben dialogar sobre los periodos en los que éstos últimos seleccionarán sus mejores trabajos, así como sobre las formas y los momentos en los que se compartirán los logros que queden documentados a través del portafolio (Paris y Ayres, 1994).

Con base en dichos acuerdos, el psicólogo debe destinar un tiempo para que los alumnos organicen cronológicamente sus respectivos portafolios o seleccionen los mejores trabajos. También puede proporcionar a los niños una lista de chequeo o un cuestionario que les facilite la evaluación de sus trabajos a la luz de criterios previamente establecidos. Los trabajos de cada estudiante deben ser compartidos con los papás, los compañeros de clase o con la comunidad educativa. El psicólogo puede programar entrevistas en las que cada alumno presente a sus padres sus progresos, les muestre su mejor trabajo, les explique por qué lo escogió, así como para que les platique cuáles fueron sus aprendizajes más significativos. Aunque el protagonista es el niño, en su momento el psicólogo, con el auxilio del portafolio, debe ampliar la información sobre el desempeño del alumno y proporcionarle las recomendaciones pertinentes para maximizar su aprendizaje (Paris y Ayres, 1994).

De acuerdo con Paris y Ayres (1994) también existe la posibilidad de que el psicólogo siga la dinámica previamente mencionada pero en vez de realizarla bajo el formato de entrevista la haga a través de una junta. Otra alternativa es que organice una exposición con los mejores trabajos de cada estudiante para que el grupo los aprecie; para que el grupo y los padres los admiren o para que la comunidad educativa en su conjunto los conozca. Cualquiera que sea el formato que se elija, el psicólogo

debe asegurarse de que sea una ocasión para fortalecer la motivación del niño para continuar aprendiendo.

De ahí que, la autoevaluación por portafolio, tiene la ventaja de que es percibida por los alumnos como genuina y justa porque proporciona información sobre el desempeño en tareas que hacen de forma cotidiana; obtienen información oportuna que les permite mejorar su desempeño; porque la evaluación se vincula con el currículo y los métodos de enseñanza con los que aprenden, son válidos porque miden lo que tienen que medir, y porque son ellos mismos los protagonistas de su evaluación, favorece la apertura para dialogar con el psicólogo y explicarle el valor de sus trabajos, así como la dificultad para comprenderlos y realizarlos (Nevo, 1997; Paris y Ayres, 1994). Sin embargo, Flórez (1999) indicó que, para que la autoevaluación tenga un sentido formativo, se requiere que en el proceso educativo se promueva el aprendizaje autorregulado porque si no la autoevaluación sería una actividad tardía y poco significativa.

De acuerdo con Zimmerman (1989, en Paris y Ayres, 1994), un estudiante autorregulado es aquél que participa activamente en su proceso de aprendizaje porque regula su conducta, su motivación y su metacognición. Por su parte, Paris y Ayres (1994), indicaron que la autoevaluación por portafolio promueve que los estudiantes desarrollen dichas habilidades, y explicaron que: a) favorece la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, porque si tienen un buen desempeño se sienten orgullosos de sí mismos, valoran sus esfuerzos e identifican el sentido de lo que aprenden; b) estimula la motivación porque se dan cuenta de que progresivamente ganan control sobre su propio aprendizaje, además, porque sus logros pueden ser compartidos y valorados por sus compañeros y padres; y c) promueve el desarrollo de la metacognición puesto que los induce a que identifiquen si alcanzaron el objetivo de la tarea, si cumplieron con los criterios de calidad y si utilizaron los recursos apropiados para realizarla.

De ahí que la regulación por medio de los adultos expertos, como el psicólogo, es un paso previo que potencia la autorregulación. De acuerdo con Klingler y Vadillo (2004), en la medida en que el psicólogo interactúa de manera sistemática con los niños para realizar tareas, y retira paulatinamente los apoyos de regulación, es en la medida en la que éstos internalizan y ganan gradualmente el control de su propia actividad. Con base en el modelo de las cuatro etapas del aprendizaje autorregulado de Winnie y Hadwin (1998, en Puustinen y Pulkkinen, 2001) es que se proponen

sugerencias de regulación externa que, con la retirada progresiva de los apoyos, promueven la autorregulación de los estudiantes:

- Antes de que los niños comiencen con la tarea hay que ayudarlos a identificar: el objetivo de la tarea, el vínculo de éste con sus intereses o necesidades, los recursos requeridos para realizar la tarea así como los criterios de calidad a partir de los cuáles su trabajo será evaluado.
- Explicar a los alumnos paso a paso cómo deben realizar la tarea.
- Monitorear su ejecución. El psicólogo, en el transcurso de la realización de la tarea, ha de comentar con los estudiantes sobre los aspectos de su desempeño que concuerdan con los criterios de calidad y también sobre aquellos que divergen; les debe explicitar los recursos o estrategias que les ayudan o dificultan la consecución del objetivo de la tarea, y los ha de orientar sobre cómo superar las dificultades.
- Inmediatamente después de que los niños terminen la tarea, el psicólogo debe evaluar sus aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, para que con base en ello los retroalimente y así los estudiantes tomen dichas observaciones como directrices al enfrentar futuras tareas.

Si cotidianamente se promueve la autorregulación de los estudiantes al hacerlos participes activos de su proceso de aprendizaje a lo largo del curso (del taller, o cualquiera que sea el formato del proceso educativo), entonces la autoevaluación es una actividad con sentido porque no se realiza aislada y artificialmente sino como parte de un conjunto de medidas estratégicas que se instrumentan habitualmente para lograr un mayor impacto en la autorregulación de los alumnos.

INSTRUMENTACIÓN DEL MODELO DE ATENCIÓN PARA ESTUDIANTES DE PRIMER CICLO DE PRIMARIA CON PROBLEMAS DEL LENGUAJE ORAL Y/O ESCRITO

Objetivo General

Diseñar e instrumentar el modelo de atención para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas de lenguaje oral y/o escrito para fortalecer las habilidades del lenguaje oral y escrito.

Contexto

El escenario de trabajo es una primaria pública ubicada en la región de San Miguel Teotongo de la Delegación Iztapalapa (DI). Según el INEGI (2005) la DI sigue siendo la delegación más poblada de todo el Distrito Federal (DF), ya que en el último conteo de población se registró que tuvo 1 820 888 habitantes, lo que representó el 20.9 % de la población total del DF. Entre sus características urbanas y sociales se destaca que del total de su población, sólo el 47% cuenta con servicios de salud públicos o privados; el 96% de la población de 6 años o más sabe leer y escribir; existen 433 493 viviendas particulares, de las cuales el 40% cuenta con dos recámaras, mientras que el 31% tiene sólo un dormitorio; el abastecimiento de agua, drenaje y luz se cubre casi en su totalidad, aunque cabe mencionar que existe un déficit en el abasto de agua debido a la presión con la que llega. El escenario de prácticas está en la zona ubicada al sur de Ermita Iztapalapa y al este de la calzada Benito Juárez, en la cual las personas que trabajan, ganan en promedio de uno a dos salarios mínimos mensuales. “En general se observa que las áreas que tienen los menores ingresos presentan un uso habitacional con algunas mezclas de comercio, como es el caso de San Miguel Teotongo” (Rosales, Montero y Melgoza, 2005, p. 40).

Por otra parte, de acuerdo con la SEP (1998) a nivel educativo, la DI se dividió en cuatro regiones: Centro, Juárez, San Lorenzo Tezonco y San Miguel Teotongo; ésta última se caracteriza por incorporar a familias del interior del país y de Centroamérica, tener asentamientos irregulares, construcciones de interés social y planteles

saturados. En materia de EE, la SEP señaló que en 1998, San Miguel Teotongo era la única región de la DI que no contaba con ningún tipo de servicio de EE, 10 años después, esta misma institución reportó, a través de la Dirección Regional de Servicios Educativos de San Miguel Teotongo (2008), que en dicha región había 31 escuelas que contaban con los servicios de USAER, 21 de las cuales sólo los tenían en un turno, y 10 en ambos.

Escenario

Se trabajó en el turno matutino de una primaria pública de organización completa localizada en la región de San Miguel Teotongo de la DI, la cual no cuenta con los servicios de USAER. El inmueble de esta primaria cuenta con cuatro edificios y una bodega apartada. En el primero se ubica una pequeña bodega, dos oficinas de dirección, una para cada turno, el salón del programa 9-14 y la sala de cómputo. El segundo edificio básicamente se conforma por la sala de uso múltiple. El tercer edificio es de dos plantas, tiene nueve salones, baños para niños y otros para niñas. El último edificio cuenta con las mismas características que el anterior. También se cuenta con una bodega dividida en dos secciones, en la primera se alberga el material de educación física, mientras que la segunda funciona como almacén de documentos.

En la escuela hay varias áreas verdes, un jardín cercado que se ubica detrás del salón del programa 9-14 y de la sala de usos múltiples, así como dos largas jardineras. También cuenta con un amplio patio para actividades cívicas, culturales y para el esparcimiento durante el recreo, así como con una cancha que puede ser usada para jugar fútbol o baloncesto. En la primera mitad del ciclo escolar 2007-2008 se construyó un aljibe para garantizar que se cuente con agua aún en los días en que, por el tandeo se las quitan, y de esta manera se cuente con el líquido vital para las necesidades más indispensables. Los salones de la escuela están pintados de blanco y en la parte exterior de las ventanas tienen una maya que protege los vidrios. Cuentan con por lo menos un pizarrón de tiza, dos anaqueles o casilleros, una mesa, una silla para la maestra, una mesa por cada dos alumnos, sillas individuales y una repisa vacía que marca la zona de lectura. En los tres grupos regulares de primero hay un abecedario pegado en la pared, así como un mapa. Los muros y puertas se decoran conforme a los días festivos más próximos.

En la primaria laboran 26 empleados, cuyos puestos se distribuyen de la forma descrita en la Tabla 3.

Tabla 3

Cantidad de empleados por puesto.

Puesto	Cantidad
Director	1
Asesor técnico pedagógico	1
Profesor	18
Profesor del grupo de 9-14	1
Profesor de educación física	2
Apoyo a la educación	2
Conserje	1

En la primaria existen 21 grupos, tres grupos regulares de cada uno de los seis grados, y tres grupos del programa acelerado 9-14. En la Tabla 4 se observa que al inicio del ciclo escolar 2007-2008 la primaria tuvo 612 estudiantes inscritos, de los cuales 14 fueron repetidores; mientras que al comienzo del ciclo 2008-2009 tuvo 638 alumnos inscritos, de los cuales seis fueron niños que habían reprobado.

Tabla 4

Matrícula del ciclo escolar 2007-2008 y del 2008-2009.

Ciclo escolar	Nuevo ingreso	Reprobados	Total	Género	
				Niña	Niño
2007-2008	598	14	612	315	297
2008-2009	632	6	638	310	328

Fase de evaluación exploratoria

Objetivo Particular

Identificar a los estudiantes de primer ciclo de primaria con un desempeño intelectual normal que requieran una evaluación diagnóstica en las áreas de lenguaje oral y/o escrito con base en la evaluación con WISC-R, en la observación y en la referencia de las profesoras.

Método

Participantes

En esta primera fase del modelo de atención participaron 102 niños de primer ciclo de primaria cuya edad promedio fue de 7 años (Tabla 5). También se trabajó con cinco profesoras de primer ciclo cuyos alumnos fueron evaluados, dos de ellas estaban al frente de 1º y tres impartían 2º de primaria.

Tabla 5

Estudiantes evaluados en la fase exploratoria.

Grupo	Género		Promedio de edad
	Niño	Niña	
1º A y B	40	36	6
2º A, B y C	17	9	7
Total	57	45	7

Herramientas

- *Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar (WISC-R-Español):* el WISC-R fue elaborado por Wechsler en 1974 y traducido al español en 1980. Esta prueba se creó para examinar la inteligencia de niños de 6 años 0 meses hasta adolescentes de 16 años 11 meses. La prueba se compone de la escala verbal y la de ejecución. De acuerdo con Sattler (2003), es a través de la escala verbal que se estima la capacidad para comprender y dar información verbal, así como la habilidad para dar respuestas que se encuentran dentro del propio repertorio. La escala verbal se compone de seis subpruebas: información, semejanzas, aritmética, vocabulario, comprensión y retención de dígitos. Por otro lado, este mismo autor señaló que la escala de ejecución permite estimar la capacidad para comprender información visual, dar respuestas motoras, así como para solucionar problemas nuevos que requieren respuestas inmediatas. De igual manera, esta escala se compone de seis subpruebas: figuras incompletas, ordenación de dibujos, diseño con cubos, composición de objetos, claves y laberintos.

Por otra parte, es preciso señalar que la media del CI verbal, del CI de ejecución y del CI total es de 100, mientras que la desviación estándar es de 15. La media de las doce subpruebas es de 10, y la desviación estándar es de

3. La calificación general, es decir, la del coeficiente total, se categoriza como se expone en la Tabla 6.

Tabla 6

Clasificación de la inteligencia del WISC-R.

% de la curva normal teorética	CI	Clasificación
2.2	130 y por encima	Muy superior
6.7	120-129	Superior
16.1	110-119	Arriba del normal
50.0	90-109	Normal
16.1	80-89	Abajo del normal
6.7	70-79	Limítrofe
2.2	69 y por abajo	Deficiencia mental

Nota. De WISC-R-Español. Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar (p. 13), por Wechsler, D., 1980, México: Manual Moderno.

Procedimiento

La fase de evaluación exploratoria se llevó a cabo prácticamente durante el primer semestre del ciclo escolar 2007-2008, para ello se realizaron varias actividades que se describen a continuación.

1. Se estableció contacto con la directora de la escuela, así como con las tres maestras de 1º de primaria, a quienes se les solicitó su colaboración para evaluar a todos sus alumnos con el objetivo de identificar a aquéllos que requirieran una evaluación diagnóstica. También se les informó que dicho trabajo se realizaría de 8:00 a.m. a 12:30 p.m., dos días a la semana de septiembre a noviembre. Una de las profesoras no estuvo interesada en la propuesta de trabajo así que se decidió no evaluar a sus estudiantes. Por otro lado, las tres profesoras de 2º de primaria solicitaron que se evaluaran a varios de sus estudiantes que consideraron que lo requerían con base en la observación de su desempeño y de su conducta.
2. Se inició a evaluar con el WISC-R a los estudiantes de 1º que presentaban indicadores que sugerían la existencia de alguna excepcionalidad en materia de educación especial. Las profesoras eran quienes nominaban a este tipo de estudiantes con base en la observación cotidiana de su desempeño y de su conducta en clase. Luego, por orden alfabético se prosiguió con el resto de los

niños de los grupos de 1° A, B, 2° A, B y C. Aproximadamente la evaluación con el WISC-R tomó de 2:00 a 2:30 horas por cada niño.

3. Al terminar cada sesión de evaluación se calificó el desempeño de los niños en el WISC-R. A partir de estos datos, de la canalización de algunos niños por parte de las profesoras, así como de la observación durante la evaluación, se agrupó a los alumnos y se hizo una identificación inicial de los que requerían una evaluación diagnóstica.
4. Se dividió a los niños en tres grandes grupos: con desempeño intelectual por debajo del normal (CI de 89 o menor), con desempeño intelectual normal (CI de 90 a 109) y con desempeño intelectual por arriba del normal (CI de 110 o mayor). Los estudiantes con desempeño intelectual normal a su vez fueron ubicados en dos subgrupos: alumnos sin necesidades de educación especial y alumnos con posibles necesidades de educación especial. En este último subgrupo se incluyó a los menores que durante la evaluación habían mostrado indicadores que sugerían la presencia de problemas del lenguaje oral, dificultades de conducta, así como aquellos que las profesoras habían canalizado.
5. Se tuvo una reunión con las profesoras. Sin entrar en detalles de puntajes de CI, se les indicó quienes debían ser evaluados en la fase diagnóstica y por qué. Así mismo, las profesoras señalaron a los niños que debían continuar en el proceso de evaluación y también explicaron sus razones. Psicólogas y profesoras analizaron la información, se retroalimentaron y decidieron cuáles niños y en qué áreas serían evaluados en la siguiente fase.

Resultados

La diversidad en el desempeño intelectual de los 102 estudiantes se aprecia en la *Figura 2*, en la cual se observa que 60 alumnos, que representan el 59% de los estudiantes evaluados, tuvieron un desempeño de 90-109 que corresponde a la categoría de normal del WISC-R (Wechsler, 1980).

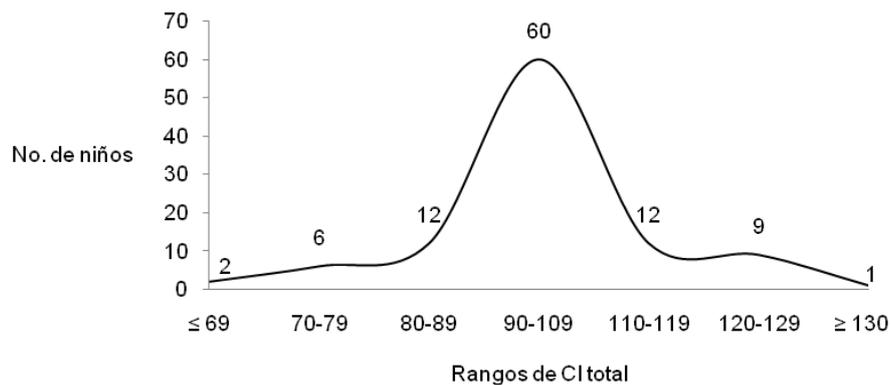


Figura 2. Distribución por rangos con base en el CI total de los niños.

De los 60 estudiantes con un CI normal, se identificó que 22 (21.5%) requerían de una evaluación diagnóstica, cuatro en el área de lenguaje oral, 13 en el lenguaje escrito y cinco en ambas áreas. Los alumnos seleccionados, por las profesoras y/o por las psicólogas, para ser evaluados en la fase diagnóstica en el área de lenguaje oral tuvieron una edad promedio de 6 años y la mayoría cursaba 1° de primaria (Tabla 7).

Tabla 7

Tipo de problemas que motivaron la selección de los estudiantes para participar en la evaluación diagnóstica del lenguaje oral.

Grupo	Género		Edad	CI	Tipo de problemas	
	Niño	Niña			Profesoras	Psicólogas
1° A		N. I.	6	101	-	Lenguaje oral
	C. G.		6	109	-	Lenguaje oral
1° B	E. F.		5	98	Lenguaje oral y conducta	-
2° C	J. Z.		8	97	Conducta	Lenguaje oral

Nota. El guión (-) significa que las profesoras o psicólogas no identificaron algún indicador que sugiriera la necesidad de una evaluación diagnóstica.

Por otro lado, los estudiantes que fueron identificados por sus profesoras como candidatos para la evaluación diagnóstica, por presentar indicadores que sugerían problemas del lenguaje escrito, tuvieron una edad promedio de 7 años y la mayoría estudiaba 2° de primaria (Tabla 8).

Tabla 8

Tipo de problemas que motivaron la selección de los estudiantes para participar en la evaluación diagnóstica del lenguaje escrito.

Grupo	Género		Edad	CI	Tipo de problemas	
	Niño	Niña			Profesoras	
1° A		C. H.	6	95	Lenguaje escrito	
1° B		A. A.	6	101	Lenguaje escrito	
		C. A.	6	107	Lenguaje escrito y conducta	
2° A	O. U.		7	96	Lenguaje escrito	
		N. M.	7	102	Lenguaje escrito	
		M. F.	7	101	Lenguaje escrito	
2° B		A. S.	6	106	Lenguaje escrito	
		I. U.	7	101	Lenguaje escrito	
		E. M.	7	102	Lenguaje escrito	
		A. R.	7	108	Lenguaje escrito	
		J. R.	7	106	Lenguaje escrito	
2° C	L. L.		7	90	Lenguaje escrito	
		H. R.	8	101	Lenguaje escrito	

Mientras que los niños, que ameritaron participar en la evaluación diagnóstica debido a sus dificultades en ambos tipos de lenguaje, tuvieron una edad promedio de 6 años y la mayoría cursaba 1° de primaria (Tabla 9).

Tabla 9

Tipo de problemas que motivaron la selección de los estudiantes para participar en la evaluación diagnóstica del lenguaje oral y escrito.

Grupo	Género		Edad	CI	Tipo de problemas	
	Niño	Niña			Profesoras	Psicólogas
1° A	M. A.		5	94	Lenguaje escrito	Lenguaje oral
	M. R.		5	90	Lenguaje oral y escrito	Lenguaje oral
1° B	J. A.		6	96	Lenguaje oral y escrito	Lenguaje oral
2° B	J. B.		6	91	Lenguaje oral y escrito	Lenguaje oral
2° C		C. I.	7	105	Lenguaje escrito	Lenguaje oral

Discusión

Los resultados evidencian la importancia de realizar la evaluación exploratoria en el primer ciclo de primaria. En concordancia con Kirk y Gallagher (1989), ésta fue una estimación breve y general sobre el desempeño intelectual y académico de una gran cantidad de estudiantes, que en este caso sumaron un total de 102 alumnos. De acuerdo con autores como Sattler (2008), en dicho proceso se debe emplear varias herramientas y consultar varios informantes, y así se hizo pues se utilizó el WISC-R con los alumnos, se les observó durante la evaluación y se entrevistó a sus profesores.

En esta fase, el WISC-R permitió estimar el nivel de desempeño intelectual de los 102 estudiantes, de los cuales se encontró a 60 alumnos con una inteligencia normal o promedio (CI de 90-109), sin embargo no todos estos alumnos estuvieron exentos de presentar dificultades, ya que se identificó que 22 de éstos manifestaron indicadores que sugerían la presencia de problemas de lenguaje oral y escrito. Fue importante conocer que el nivel intelectual de estos niños fue normal, porque este dato indicó que sus posibles dificultades son primarias. Esta distinción tiene repercusiones importantes en el desarrollo del plan de la evaluación diagnóstica porque se descarta la posibilidad de que sean dificultades secundarias de otras excepcionalidades (p.g., bajo rendimiento intelectual y discapacidad intelectual).

Por su parte, la observación durante la evaluación facilitó que las psicólogas, con base en su bagaje teórico sobre las categorías de educación especial y del proceso de evaluación exploratoria, se percataran fundamentalmente de la presencia de posibles indicadores de problemas del lenguaje oral. Mientras que la entrevista con las profesoras básicamente permitió localizar la existencia de probables indicadores de dificultades en el lenguaje escrito así como de conducta, los cuales fueron identificados a partir de la observación de su desempeño académico y conductual en clase. Asimismo, promovió que las primeras hipótesis, sobre las posibles excepcionalidades, se enriquecieran a tal punto que se determinó que, de los 22 estudiantes con un coeficiente intelectual normal, cuatro requerían una evaluación diagnóstica en el área del lenguaje oral, 13 en el área del lenguaje escrito y cinco en ambas áreas.

En suma, la evaluación exploratoria permitió --tal y como lo indicaron Kirk y Gallagher (1989)--, identificar oportunamente a aquellos alumnos cuyos resultados sugirieron la existencia de problemas con una alta prevalencia, como lo son las dificultades del lenguaje oral y escrito, las cuales deben ser detectadas

oportunamente, pues el lenguaje oral es básico para la socialización, para la adquisición de la lectoescritura en la educación primaria, y porque ambos son requisitos indispensables para el aprendizaje y el logro académico (SEP, 1993b; Ferreiro y Teberosky, 1985).

Sin embargo, Berdine y Meyer (2003) así como Sattler (2003) indicaron que, los hallazgos de esta fase no son concluyentes pues sólo son hipótesis que deben ponerse a prueba en una evaluación más detallada y profunda. En este caso, así fue como se trataron los resultados, pues se concluyó que era preciso detectar con certeza a los estudiantes con problemas del lenguaje oral y/o escrito, y que para ello se debía realizar una evaluación diagnóstica en la que se estimara detalladamente las habilidades en el lenguaje oral y/o escrito; en la que se analizara cómo los procesos psicológicos asociados a éstos, el ambiente y otros factores influyeron en la aparición o mantenimiento de dichas dificultades.

Fase de evaluación diagnóstica

Objetivo Particular

Elaborar el diagnóstico grupal de los estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas del lenguaje oral y/o escrito e identificar sus características psicoeducativas.

Método

Participantes

Se trabajó con 22 estudiantes con un promedio de 7 años de edad (Tabla 10). Se contó con la participación de una abuela y 20 madres de los 22 alumnos que fueron evaluados. También colaboraron las cinco profesoras de primer ciclo con quienes se trabajó en la fase anterior, es decir con las maestras de 1º A y B, así como con aquéllas de 2º A, B y C. Además se trabajó por primera vez con los respectivos profesores de 3º A, B y C.

Tabla 10

Estudiantes que participaron en la fase de evaluación diagnóstica.

Tipo de problema del lenguaje	Grupo	Género		Promedio de edad
		Niño	Niña	
Oral	1° A, B y 2° C	3	1	6
Escrito	1° A, B, 2° A, B y C	7	6	7
Ambos	1° A, B, 2° B y C	4	1	6
Total		14	8	7

Herramientas

- *Guía de entrevista para padres:* es una entrevista semiestructurada que se aplica a los padres. Permite conocer datos pre, peri y postnatales del niño, características generales del desarrollo, estructura y dinámica familiar, aspectos sobre las expectativas y compromisos que los padres tienen con la educación del menor, así como las aptitudes resilientes de los padres y de la familia (Roque y Acle, 2007).
- *Prueba de apercepción temática para niños CAT (Children Aperception Test):* la versión que se empleó fue CAT-A, que se aplica a niños de 3 a 7 años. La prueba cuenta con diez láminas. Los datos que se obtienen con el CAT son revelaciones personales de la forma de percibir, manejar diversas situaciones de la vida y de las relaciones objetales (Bellak, 1949 en Esquivel, Heredia y Lucio, 2007).
- *Prueba proyectiva HTP (house, tree, person):* es una prueba de personalidad fundamentada en el enfoque psicodinámico que facilita que la persona represente su imagen del yo y de lo que son los demás. Es una prueba de lápiz y papel que se aplica a los niños, adolescentes y adultos. Consiste en que el sujeto elabore cuatro dibujos: una casa, un árbol y dos personas (mujer y hombre); para que posteriormente conteste en forma oral de cinco a nueve preguntas proyectivas sobre los mismos dibujos. (Hammer, 1989 en Esquivel, Heredia y Lucio, 2007). A esta versión se agregó la instrucción de que se dibuje a un animal.
- *Cuestionario para la evaluación de la fonología infantil (CEFI):* es una prueba de fonología para niños (su autor no especifica los rangos de edad). Consta de 58 reactivos, cada uno de ellos permite evaluar la producción de los diferentes

fonemas que componen los 58 estímulos. Los fonemas que evalúa son vocales y consonantes, además explora la producción de diptongos, grupos homosilábicos, heterosilábicos y mixtos. Los resultados se someten a un análisis cualitativo e interindividual (Ávila, 1990).

- *Evaluación del desempeño en lectura y escritura de niños de primer ciclo escolar*: es un inventario de lectura y escritura basado en *Plan y programas: primaria* que la SEP elaboró en 1993. Se administra a niños de 1º y 2º, consta de 13 preguntas para la exploración de habilidades básicas de lectura (decodificación y comprensión), comprensión auditiva, expresión oral (planeación y organización de ideas), expresión escrita espontánea y expresión escrita inducida (dictado y copia). Este instrumento, además de ser un inventario, arroja datos cualitativos que se utilizan para hacer una evaluación intraindividual (Martínez-García, 2006).

Procedimiento

La fase de evaluación diagnóstica se llevó a cabo durante el segundo semestre del ciclo escolar 2007-2008, para ello se realizaron varias actividades que a continuación se describen.

1. Se determinó que se entrevistaría a los padres de los 22 estudiantes y que se evaluarían aspectos emocionales a través de pruebas proyectivas con la finalidad de entender ecológicamente al niño, con sus recursos y limitaciones intrínsecos y extrínsecos. También se decidió las áreas en las que cada uno de los tres grupos serían evaluados: los estudiantes con problemas del lenguaje oral serían evaluados en el lenguaje oral, pero también en el escrito para descartar la posibilidad de un traslape de las dificultades de la primera lengua a la segunda; se estimaría el desempeño en la lectoescritura de los alumnos con problemas de lenguaje escrito; por su parte, los niños con ambos tipos de dificultades serían evaluados en el lenguaje oral y el escrito.
2. La evaluación de niños se inició en la última semana de febrero, se llevó a cabo los días miércoles y viernes de 8:00 a.m. a 12:00 p.m. La evaluación se realizó de manera individual, se hizo por orden de grupo y grado, es decir, que se inició con los de 1º A, luego con los de 1º B, y así sucesivamente.

3. La calificación e interpretación de los resultados obtenidos con las diferentes herramientas se hacían después de cada jornada.
4. Las citas para las entrevistas con los padres de familia se programaron para ser efectuadas todos los lunes a partir de marzo. Una vez que se concluyeron las entrevistas con los padres que acudieron al primer llamado, se hizo una nueva ronda para citar a los papás o tutores que no habían asistido. Hubo casos en los que no asistieron ni al segundo llamado, así que se optó por enviarles con sus niños el formato de entrevista para que lo contestaran en sus casas y luego lo regresaran por la misma vía, pero solo uno lo regresó.
5. La integración de los hallazgos y el respectivo diagnóstico se hizo una vez que se tuvieron los resultados completos de los instrumentos aplicados y los datos de las entrevistas a padres.
6. Los resultados de los 22 alumnos evaluados en la fase diagnóstica se presentaron a los profesores a finales de agosto de 2008. La residente y los profesores validaron ecológicamente los resultados.
7. En esa misma reunión se comentó que los alumnos con mayores problemas en el lenguaje oral y/o escrito participarían en la modalidad grupal, mientras que, los estudiantes con dificultades mínimas en uno u otro tipo del lenguaje, trabajarían en la modalidad individual.

Resultados

Con base en los hallazgos de la fase diagnóstica se concluyó que, de los 22 alumnos de primer ciclo de primaria que se evaluaron, sólo 14 resultaron ser candidatos para participar en el programa instruccional, 4 (28%) de ellos presentaron problemas en el lenguaje oral, 6 (44%) en lenguaje escrito, y 4 (28%) presentaron dificultades en ambos tipos de lenguaje. Para dar respuesta al objetivo planteado en esta fase, a continuación se presentan los resultados de cada uno de los tres grupos.

Grupo de Estudiantes con Problemas del Lenguaje Oral

El grupo de estudiantes con problemas en el lenguaje oral estuvo compuesto por tres alumnos de 1° y uno de 2° de primaria, quienes tuvieron una edad promedio de 6

años. Cabe señalar que la niña de 2° inicialmente había sido canalizada por problemas de lenguaje escrito, sin embargo los hallazgos de la evaluación diagnóstica indicaron que sólo tenía ligeras dificultades en el área oral.

Características familiares y socioeconómicas.

Con base en la entrevista con las madres de los cuatro niños con problemas del lenguaje oral se supo que su edad promedio fue de 30 años y de 32 años la de los padres. N. I. y E. F. vivían con ambos papás, mientras que C. G. y M. F. vivían sólo con la madre, y los cuatro niños cohabitaban con su familia extensa. Los padres que no vivían con sus hijos no les brindaban apoyo económico ni convivían con ellos. La escolaridad de las mamás fue mayor a la de los papás: las madres de N. I., C. G. y E. F. concluyeron la secundaria y la de M. F. cursó una carrera técnica; los padres de N. I., C. G. y E. F. terminaron la primaria y el de M. F. terminó la secundaria. Las mamás de N. I. y C. G. se dedicaban al hogar, las otras dos trabajaban (una como comerciante y la otra como empleada) por un sueldo promedio de \$6 250 al mes; los padres de C. G., E. F. y N. I. trabajaban (dos en el comercio y uno en la construcción) ganando mensualmente un sueldo promedio de \$4 400, mientras que el padre de M. F. estaba preso.

Afectividad.

Las pruebas proyectivas, la entrevista con las madres y la observación durante la evaluación permitieron conocer aspectos relevantes sobre la afectividad de los cuatro estudiantes con problemas del lenguaje oral:

- N. I. fue descrita por su madre como una niña que fácilmente entabla conversaciones con personas de diversas edades. En el HTP la estudiante dibujó a sus padres a quienes describió como buenos; también dibujó a un perrito que tenía su misma edad, al cual caracterizó como amigable y risueño. Las historias que narró a partir del CAT reflejaron pasajes cotidianos de la vida familiar como comer, conversar y jugar en familia. Estos hallazgos coincidieron con lo señalado por la madre, pues refirió que la relación al interior de la familia era buena.
- C. G. fue caracterizado por su mamá como un niño que tiene muchos amigos, que gusta y practica fútbol. En el HTP dibujó a su primo y a su hermana, a quienes describió como personas felices. En las historias del CAT narró escenas de convivencia en las que los miembros de la familia jugaban y la madre protegía a los hijos. También describió algunas historias en las que

había diferentes conflictos que siempre eran solucionados al final. Estos datos coincidieron con lo que su madre reportó, ya que ella refirió que era cariñosa con su hijo con quien realizaba diversas actividades.

- E. F. fue caracterizado por su mamá como “enojón, peleonero y desobediente” (p.g., en su casa rezonga o pateo objetos cuando se le pide que haga un mandado; en la escuela golpea a sus compañeros, escupe a sus compañeras o al cuaderno de la profesora). En el HTP dibujó a un primo, a su hermana y a un oso --cuyo nombre es igual que al suyo--, a los tres los describió como enojones y peleoneros. En varias historias del CAT hizo referencia a escenas en las que los personajes corrían, jugaban y se divertían.
- M. F. fue descrita por su madre como una niña que fácilmente entabla conversaciones con personas de su edad así como con adultos. En el HTP elaboró dibujos y descripciones que giraron en torno a la típica historia de la doncella que se casa con un príncipe. En las historias que narró con base en el CAT predominaron los relatos sobre diferentes conflictos que terminaban con peleas y regaños. Por otro lado, su madre indicó que hacía un año que dejaron de visitar al padre de la niña en la cárcel; también señaló que le parecía extraño que la niña se mostrara indiferente ante dicha situación. Cabe señalar que la señora indicó que su hija y ella tenían una estrecha relación.

Procesos cognitivos.

Este grupo de estudiantes en promedio tuvo un coeficiente intelectual verbal de 104, de ejecución de 101 y uno total de 102, lo cual se encuentra dentro de los límites esperados para su grupo normativo. Si se observa la *Figura 3*, se notará que dos niños tuvieron mejores puntuaciones en la escala verbal, y los otros dos en la escala de ejecución, lo que significa que la mitad del grupo obtuvo un mejor desempeño en las habilidades relacionadas con la comprensión y expresión de información verbal, mientras que la otra mitad tuvo un mejor rendimiento en los procesos de percepción y organización visual.

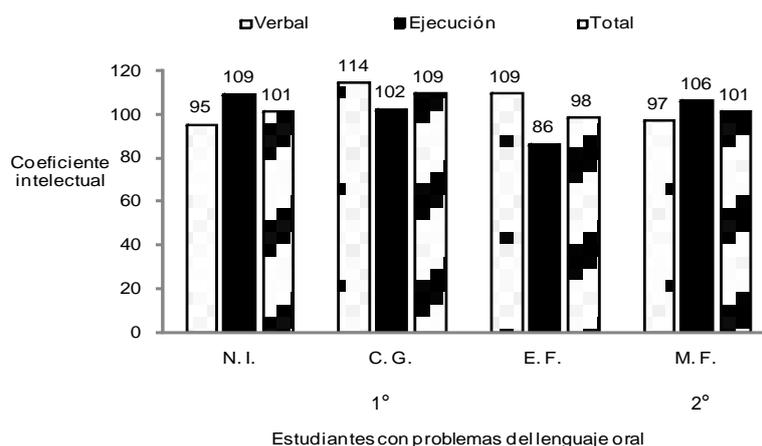


Figura 3. Coeficiente intelectual verbal, de ejecución y total de los estudiantes con problemas del lenguaje oral.

En la Tabla 11 se exhibe el desempeño logrado por los niños de 1° y 2° con problemas del lenguaje oral en las doce subpruebas de las escalas verbal y de ejecución.

Tabla 11

Puntuaciones de los alumnos con problemas del lenguaje oral en la escala verbal y en la de ejecución.

Escalas	Alumnos				\bar{X}
	1°		2°		
	N. I.	C. G.	E. F.	M. F.	
Verbal					
Información	9	9	9	10	9
Semejanzas	10	13	9	7	10
Aritmética	10	13	13	13	12
Vocabulario	10	16	15	12	13
Comprensión	7	11	12	6	9
Retención de dígitos	13	9	9	8	10
Ejecución					
Figuras incompletas	14	10	14	15	13
Ordenamiento de dibujos	10	9	5	14	10
Diseño con cubos	12	9	8	14	11
Composición de objetos	10	12	6	8	9
Claves	11	12	7	4	9
Laberintos	8	9	7	9	8

El desempeño promedio del grupo al interior de las seis subpruebas de la escala verbal fue de 11, mientras que en las de la escala de ejecución fue de 10, esto indica que tuvieron un rendimiento adecuado en comparación con la norma. Nótese que las puntuaciones grupales al interior en las subpruebas del área verbal no fueron discrepantes en relación con su media, mientras que en el conjunto de subpruebas de ejecución sobresalieron por arriba de la media las habilidades estimadas a través de figuras incompletas, es decir que, sus fortalezas estuvieron constituidas por la capacidad para identificar detalles de figuras y la habilidad para organizarlas visualmente.

Cabe señalar que a nivel intraindividual sí hubo algunas discrepancias al interior de las dos escalas que sugieren fortalezas y debilidades:

- N. I.: Fortalezas: atención y memoria auditiva a corto plazo; capacidad para identificar detalles de figuras y para organizarlas visualmente. Debilidades: comprensión de los convencionalismos sociales y uso significativo de los hechos; planeación y coordinación visomotriz.
- C. G.: Fortalezas: capacidad de aprendizaje, acopio de información, memoria a largo plazo, desarrollo de vocabulario y formación de conceptos. Debilidades: nivel de conocimientos y memoria auditiva de corto plazo.
- E. F.: Fortalezas: capacidad de aprendizaje, acopio de información, memoria a largo plazo, desarrollo de vocabulario y formación de conceptos; capacidad para identificar detalles de figuras y para organizarlas visualmente. Debilidades: planeación, razonamiento no verbal e interpretación de situaciones sociales.
- M. F.: Fortalezas: atención, razonamiento numérico y exactitud en los cálculos numéricos, capacidad de aprendizaje, acopio de información, memoria a largo plazo, desarrollo de vocabulario y formación de conceptos; planeación, razonamiento no verbal, capacidad de análisis y síntesis, habilidad para identificar detalles de figuras, organización perceptual y de coordinación psicomotriz. Debilidades: memoria visual a corto plazo, comprensión de convencionalismos sociales y uso significativo de los hechos.

Lenguaje oral.

De manera general, retomando el desempeño de los estudiantes durante la evaluación del WISC-R, se observó que tuvieron una adecuada capacidad para comprender y dar información verbal, así como para dar respuestas que se

encontraron dentro de su repertorio. Su habilidad para comprender información verbal y de expresarse oralmente, en especial de una forma narrativa, se confirmó con los resultados obtenidos a través de la *Evaluación del desempeño en lectura y escritura de niños de primer ciclo escolar*, pues todos ellos comprendieron una breve fábula, la cual narraron posteriormente con base en el orden que oyeron en los tres momentos de la trama: inicio, nudo y desenlace.

Las dificultades del grupo de estudiantes con problemas del lenguaje oral estribaron en la pronunciación de los fonemas /r, rr/ y /s/, así como de algunos diptongos, grupos homosilábicos, heterosilábicos y mixtos. En la Tabla 12 se aprecia que varios de dichos grupos consonánticos contienen los fonemas con los que tienen dificultad, como por ejemplo /br, dr, rm, str/.

Tabla 12

Fonemas, diptongos y grupos consonánticos problemáticos para los alumnos con dificultades del lenguaje oral.

Fonemas o grupo de fonemas problemáticos	Alumnos			
	1º		2º	
	N. I.	C. G.	E. F.	M. F.
Fonemas	/r, rr/	/r, rr/	/r, rr, s/	/r, rr/
Diptongos	/au, ei/	/au/	/ai/	
Grupos				
Homosilábicos	/bl, br, dr, fl, gl, kl, pl, tr/	/br, dr, kl, tr/	/br, dr, tr/	
Heterosilábicos	/kt, ld, ny, rb, rm, rt, sb/	/ks, kt, ld, ny, rb, rm, rs, rt/	/kt, rb/	
Mixtos	/mbl, mbr/	/mbr, str/	/mbr/	

Lenguaje escrito.

En la Tabla 13 se puede apreciar que los estudiantes con problemas de lenguaje oral, en términos generales desarrollaron la competencia para leer y escribir esperadas de acuerdo con sus respectivos grados escolares, e incluso los niños de 1º mostraron que tenían diferentes niveles de desempeño en la habilidad para resumir.

Tabla 13

Nivel de desarrollo de las habilidades en la lectoescritura de los alumnos con problemas del lenguaje oral.

Habilidades en la lectoescritura	Alumnos			
	1°		2°	
	N. I.	C. G.	E. F.	M. F.
Lectura				
Decodificación	D.	D.	E. P.	D.
Comprensión lectora	D.	E. P.	D.	E. P.
Escritura				
Copia	D.	D.	D.	D.
Dictado	D.	D.	D.	D.
Resumen	D.	D.	E. P.	D.

Nota. N. D. = No desarrollado, E. P. = En proceso y D. = Desarrollado.

Por otro lado, es preciso mencionar que el desempeño en la lectura y la escritura de los estudiantes con problemas del lenguaje oral no estuvo exento de errores, aunque cabe señalar que éstos son comunes sobre todo entre los alumnos de 1° de primaria, máxime la tipicidad de dichas equivocaciones, se considera importante señalarlas en la Tabla 14. Nótese que la alumna de 2° sólo presentó dificultades para respetar las pausas correspondientes a los signos de puntuación.

Tabla 14

Tipos de error en la lectura de los alumnos con problemas del lenguaje oral.

Tipos de error	Alumnos			
	1°		2°	
	N. I.	C. G.	E. F.	M. F.
Omisión, sustitución y/o adición de grafemas	X			
Discriminación inconsistente de grafemas similares		X		
Lectura poco fluida			X	
Omisión de las pausas correspondientes a los puntos y comas	X	X	X	X

Nota. La tache (X) indica que cometió ese error.

En la Tabla 15 se exponen los tipos de errores que cometieron en la escritura los alumnos con problemas de lenguaje oral. En este caso también se aprecia que la estudiante de 2° cometió equivocaciones mínimas al escribir. Llamó la atención que ninguno de los niños tenía el hábito de revisar sus escritos, de tal manera que no autoevaluaban su desempeño con base en los objetivos de sus escritos.

Tabla 15

Tipos de error en la escritura de los alumnos con problemas del oral.

Tipos de error	Alumnos			
	1°		2°	
	N. I.	C. G.	E. F.	M. F.
Omisión, sustitución y/o adición de grafemas	X	X	X	
Discriminación inconsistente de grafemas similares		X		
Escritura en espejo de las letras "s" y "z"				
Escritura poco fluida			X	
Pobre caligrafía			X	
Uso inconsistente de la mayúscula al inicio de nombres y apellidos		X	X	
Uso irregular de la mayúscula al inicio de oración	X	X	X	X
Separación de las palabras en sílabas	X			
Espaciamiento inadecuado entre palabras	X	X	X	
Espaciamiento inapropiado entre renglones	X			
Empleo inconsistente del punto al final de la oración o texto	X	X	X	X
Ausencia del hábito de revisar los escritos para corregirlos	X	X	X	X

Nota. La tache (X) indica que cometió ese error.

Grupo de Estudiantes con Problemas del Lenguaje Escrito

Los seis alumnos del grupo con problemas del lenguaje escrito tuvieron una edad promedio de 7 años; dos de ellos cursaban 1° y cuatro estudiaban 2° de primaria.

Características familiares y socioeconómicas.

Con base en la entrevista con cinco madres¹ de los niños con problemas del lenguaje escrito se indagó que tanto la edad promedio de las madres, como la de los padres fue de 32 años. O. U., A. S. y I. U. vivían con ambos papás, mientras que C. A. y E. M. vivían solamente con la madre, y todos, excepto A. S., cohabitaban con su familia extensa. Los papás que no vivían con sus hijos no les brindaban apoyo económico y tampoco convivían con ellos. La escolaridad de las madres de O. U. y de E. M. fue de primaria trunca, la de las mamás de C. A. y A.S. fue de secundaria y la de I. U. fue de bachillerato técnico. El nivel educativo del padre de C. A. fue de primaria trunca, del de E. M. fue de primaria, del de O. U. fue de secundaria trunca, del de C. A. fue de preparatoria trunca y del padre de I. U. fue de bachillerato técnico. Las mamás de A. S. y de O. U. se dedicaban al hogar, las tres restantes trabajaban (una como comerciante y dos como empleadas) por un salario mensual promedio de \$3 746;

¹ La mamá de C. H. nunca se presentó a las citas ni regresó la entrevista que se le envió por escrito.

cuatro papás trabajaban (dos como comerciantes y dos como empleados) por un sueldo mensual promedio de \$5 400 y se desconocía la condición laboral del papá de E. M.

Afectividad.

Las pruebas proyectivas, la entrevista con las madres y la observación durante la evaluación permitieron conocer algunos aspectos relevantes sobre la afectividad de los estudiantes con problemas del lenguaje escrito, mismos que se abordan a continuación:

- C. H. elaboró historias sobre sus dibujos del HTP en las los personajes contemplaban el cielo y el sol, mismos que soñaban sobre cosas deseadas (p.g., jugar bien fútbol y ser bueno). Tuvo dificultad para elaborar historias a partir de las láminas del CAT, muestra de ello es que sus descripciones fueron muy breves y repetitivas. No se obtuvo información por parte de los padres sobre la vida afectiva de la niña.
- C. A. fue caracterizado por su madre como un niño “agresivo”. En la opinión de la señora, lo que más afectó en la aparición del comportamiento agresivo y de las dificultades en la lectoescritura de su hijo, fue que su padre se distanció física y emocionalmente del niño a partir de que se separó de ella. Las descripciones que el menor hizo de sus dibujos del HTP y de las láminas del CAT se caracterizaron por ser muy lacónicas y poco reveladoras sobre su vida afectiva.
- O. U., según lo señaló su madre, se vio afectado emocionalmente porque su padre se ausentaba por largos periodos de tiempo para irse a trabajar a EE. UU. y debido a que nunca le ha demostrado afecto. Llamó la atención que, en una de las descripciones del HTP y en otra del CAT, el niño dijo que tenía miedo de que una persona de su familia les robara. En general, el resto de sus historias del CAT versaron sobre adicción, abandono de los hijos por parte de los padres o viceversa y sobre conflictos que desencadenaban la muerte de alguno o varios de los personajes.
- A. S. fue caracterizada por su madre como una niña tímida a la que se le dificultaba hacer amistades. Durante la evaluación, la menor habló poco y prácticamente se limitó a contestar sucintamente lo que se le solicitaba. En el HTP se dibujó a sí misma y a su hermano, dijo que se sentían felices porque estaban jugando y porque tenían una familia. Las historias que narró a partir

del CAT reflejaron pasajes cotidianos de la vida familiar en los que la madre leía cuentos a sus hijos, los alimentaba, los curaba; en los que el padre jugaba con su familia, trabajaba y cooperaba con las labores del hogar. Estos hallazgos coincidieron con lo señalado por la madre, quien refirió que la relación entre los miembros de su familia era estrecha.

- E. M. fue descrito por su madre como “rebelde, desobediente, nervioso, inquieto, chillón y enojón”. Sin embargo, durante la evaluación se mostró dispuesto a trabajar en lo que se le pedía. En sus descripciones del HTP señaló que era importante estudiar para evitar ser golpeado por la mamá y para poder continuar estudiando de grande. En las historias del CAT empleó un amplio vocabulario, en algunas habló de un padre que abandonaba a su hijo y de un papá que no cumplía con su responsabilidad. Sobre este tema, la madre sólo señaló que cuando estaba embarazada de E. M., el padre del niño los dejó.
- I. U. dibujó a una niña y a un niño a quienes describió como golpeadores, pero señaló que peleaban porque los demás los molestaban. Su mamá refirió que, cuando su hijo estaba en 1º, algunos de sus compañeros se burlaban del niño a causa de su sobrepeso e incluso le quitaban su dinero así que posteriormente comenzó a defenderse con golpes. A partir de las láminas del CAT elaboró historias sobre actividades cotidianas como comer, jugar y conversar en familia.

Procesos cognitivos.

El promedio del coeficiente intelectual total del grupo fue de 101, el cual es el esperado para su edad, lo mismo ocurrió con el promedio del coeficiente verbal, que fue de 103, y con el de ejecución, que fue de 100. Al igual que en el grupo anterior, el 50% de los alumnos con problemas de lenguaje escrito obtuvieron mejores puntuaciones en la escala verbal, y el otro 50% en la escala de ejecución (*Figura 4*).

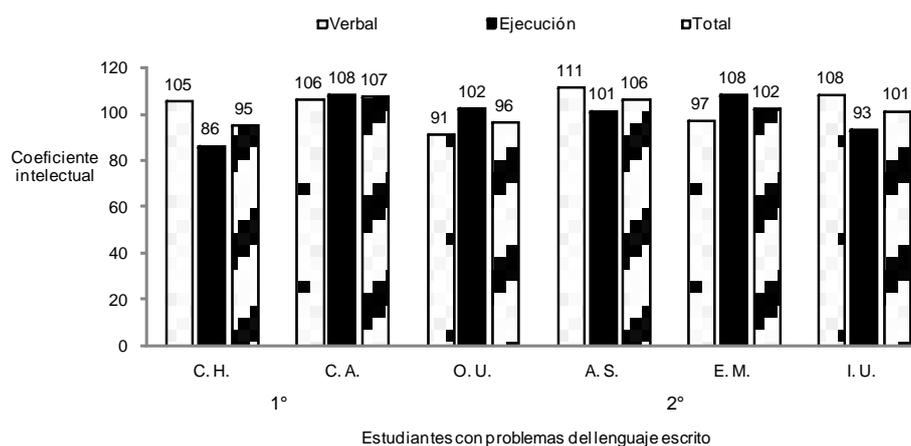


Figura 4. Coeficiente intelectual verbal, de ejecución y total de los estudiantes con problemas del lenguaje escrito.

En la Tabla 16 se muestra el rendimiento de los estudiantes con dificultades en el lenguaje escrito en las doce subpruebas del WISC-R.

Tabla 16

Puntuaciones de los alumnos con problemas del lenguaje escrito en la escala verbal y en la de ejecución.

Escalas	Alumnos						\bar{x}
	1°			2°			
	C. H.	C. A.	O. U.	A. S.	E. M.	I. U.	
Verbal							
Información	10	9	5	9	7	8	8
Semejanzas	8	10	8	14	8	11	10
Aritmética	13	13	10	9	14	10	12
Vocabulario	12	13	8	14	11	16	12
Comprensión	11	10	12	13	8	12	11
Retención de dígitos	11	10	10	4	10	5	8
Ejecución							
Figuras incompletas	8	9	8	12	8	11	9
Ordenamiento de dibujos	5	13	13	7	9	10	10
Diseño con cubos	9	8	10	10	15	10	10
Composición de objetos	10	13	12	8	14	6	11
Claves	8	13	9	14	10	9	11
Laberintos	9	10	11	6	11	10	10

Nótese que su desempeño promedio en las seis subpruebas de la escala verbal (10) así como en aquéllas de la escala de ejecución (10) fue el típico para los niños de

su edad. No hubo discrepancias al interior de las puntuaciones grupales correspondientes a la escala verbal ni tampoco en las relativas a la de ejecución, dicho en otras palabras, esto significa que como grupo tuvieron un rendimiento equilibrado en las actividades que implican la comprensión y la expresión del lenguaje oral así como en aquéllas que involucran la percepción y la organización visual.

No obstante, a nivel intraindividual sí hubo algunas discrepancias al interior de las subpruebas que componen las dos escalas que sugieren fortalezas y debilidades:

- C. H.: Fortalezas: no tuvo áreas de desempeño significativamente por arriba de su rendimiento promedio en ninguna de las dos escalas. Debilidades: pensamiento lógico, formación de conceptos verbales; planeación, razonamiento no verbal e interpretación de situaciones sociales.
- C. A.: Fortalezas: no tuvo áreas de desempeño significativamente por arriba de su rendimiento promedio en ninguna de las dos escalas. Debilidades: organización perceptual, coordinación visomotriz, capacidad de análisis y síntesis.
- O. U.: Fortalezas: comprensión de los convencionalismos sociales y uso significativo de los hechos. Debilidades: nivel de conocimientos y memoria a largo plazo; capacidad para identificar detalles de figuras y para organizarlas visualmente.
- A. S.: Fortalezas: formación de conceptos verbales, desarrollo del lenguaje, pensamiento lógico, memoria a largo plazo, capacidad de aprendizaje y acopio de información; memoria visual a corto plazo y la coordinación visomotriz que implica trazos con un lápiz en un papel. Debilidades: atención y memoria auditiva a corto plazo; planeación, organización perceptual, comprensión de los convencionalismos sociales y uso significativo de los hechos.
- E. M.: Fortalezas: atención, concentración, memoria, razonamiento numérico y exactitud en cálculos numéricos; formación de conceptos abstractos, capacidad de análisis y síntesis, organización perceptual y coordinación psicomotriz. Debilidades: nivel de conocimientos; capacidad para identificar detalles esenciales de figuras.
- I. U.: Fortalezas: capacidad de aprendizaje, acopio de información, memoria a largo plazo, desarrollo de vocabulario y formación de conceptos. Debilidades: atención y memoria auditiva a corto plazo, organización perceptual y coordinación visomotriz.

Lenguaje escrito.

El nivel de dominio de este grupo de estudiantes en la lectura y la escritura, fue diverso, en la Tabla 17 se aprecia que los dos niños de 1° y dos de 2° (67%) no habían desarrollado la capacidad para decodificar; uno de 2° estaba en proceso y otro ya la había adquirido, pero ninguno fue capaz de comprender adecuadamente lo que leyó. Un alumno de 1° y otro de 2° (33%) tuvieron un desempeño regular en la habilidad para copiar fragmentos de un texto, mientras que el resto de los estudiantes (67%) mostraron una capacidad aceptable. Nótese que ningún estudiante había desarrollado plenamente la capacidad para tomar dictado, la cual es básica desde 1° de primaria. La capacidad para resumir es una competencia que se desarrolla a partir de 2° de primaria, pero solamente uno de los cuatro alumnos que cursaban ese grado pudo resumir, aunque con muchas dificultades.

Tabla 17

Nivel de desarrollo de las habilidades en la lectoescritura de los alumnos con problemas del lenguaje escrito.

Habilidades en la lectoescritura	Alumnos					
	1°			2°		
	C. H.	C. A.	O. U.	A. S.	E. M.	I. U.
Lectura						
Decodificación	N. D.	N. D.	D.	N. D.	N. D.	E. P.
Comprensión lectora	N. D.	N. D.	E. P.	N. D.	N. D.	N. D.
Escritura						
Copia	E. P.	D.	D.	D.	E. P.	D.
Dictado	N. D.	N. D.	E. P.	N. D.	N. D.	E. P.
Resumen	N. D.	N. D.	E. P.	N. D.	N. D.	N. D.

Nota. N. D. = No desarrollado, E. P. = En proceso y D. = Desarrollado.

Además de identificar el nivel de desempeño de este grupo de alumnos en la segunda lengua, fue útil conocer las dificultades específicas que mostraron para leer y escribir. Los cuatro estudiantes (67%) que no pudieron decodificar tampoco supieron identificar los nombres de algunas vocales y consonantes. Hay que aclarar que el hecho de que supieran los nombres de ciertas grafías no fue garantía de que pudieran asociarlas con los fonemas correspondientes. Por su parte, los dos estudiantes (23%) de 2° que sí pudieron decodificar experimentaron varias dificultades (Tabla 18).

Tabla 18

Tipos de error en la lectura de los alumnos con problemas del lenguaje escrito.

Tipos de error	Alumnos					
	1º			2º		
	C. H.	C. A.	O. U.	A. S.	E. M.	I. U.
Omisión, sustitución y/o adición de grafemas	-	-		-	-	X
Discriminación inconsistente de grafemas similares	-	-		-	-	X
Lectura poco fluida	-	-		-	-	X
Omisión de las pausas correspondientes a los puntos y comas	-	-	X	-	-	X

Nota. La tache (X) indica que cometió ese error y el guión (-) significa que no se supo si presentó dicho error porque no pudo ejecutar la actividad a partir de la cual se evalúa.

Los mismos cuatro estudiantes (67%) que no pudieron decodificar sólo pudieron copiar un breve párrafo, de tal manera que, con base en esta evidencia se identificó los errores que cometieron. Mientras que en el caso de los otros dos estudiantes, sus errores se identificaron a partir de la copia, del dictado y del resumen (Tabla 19).

Tabla 19

Tipos de error en la escritura de los alumnos con problemas del lenguaje escrito.

Tipos de error	Alumnos					
	1º			2º		
	C. H.	C. A.	O. U.	A. S.	E. M.	I. U.
Omisión, sustitución y/o adición de grafemas	X	X	X	X	X	X
Discriminación inconsistente de grafemas similares	X		X	X	X	X
Escritura en espejo de las letras "s" y "z"	X	X	X	X		
Escritura poco fluida	X	X		X	X	X
Pobre caligrafía	X					X
Uso inconsistente de la mayúscula al inicio de nombres y apellidos	-	-	X	X	-	X
Uso irregular de la mayúscula al inicio de oración	X	X	X	X	X	X
Separación de las palabras en sílabas	X		X	X	X	X
Espaciamiento inadecuado entre palabras	X	X		X	X	X
Espaciamiento inapropiado entre renglones						
Empleo inconsistente del punto al final de la oración o texto	X	X	X	X	X	X
Ausencia del hábito de revisar los escritos para corregirlos	X	X	X	X	X	X

Nota. La tache (X) indica que cometió ese error y el guión (-) significa que no se supo si presentó dicho error porque no pudo ejecutar la actividad a partir de la cual se evalúa.

Grupo de Estudiantes con Problemas del Lenguaje Oral y Escrito

Los niños del grupo con problemas en ambos tipos de lenguaje se conformó por tres alumnos de 1° y uno de 2° de primaria, y su edad promedio fue de 7 años.

Características familiares y socioeconómicas.

Con base en la entrevista con una abuela y tres madres de los niños con problemas en ambos tipos de lenguaje se encontró que, la edad de la abuela² fue de 46 años, la edad promedio de las mamás fue de 31 años, mientras que la de los papás fue de 37 años. J. A. y J. B. vivían con ambos padres y solamente con su familia nuclear; M. A. vivía sólo con la madre, M. R. no vivía con ninguno de los dos y ambos menores cohabitaban con su familia extensa. Los progenitores que no vivían con sus hijos no les brindaban apoyo económico y tampoco los frecuentaban. La escolaridad de abuela de M. R., de la madre de M. A. y la de J. A. fue de primaria, mientras que la madre del niño restante no terminó dicho nivel escolar. Por su parte, los padres de M. A. y J. A. concluyeron la primaria y el de J. B. no terminó la secundaria. La abuela se dedicaba al hogar y todas las mamás trabajaban como empleadas por un sueldo mensual promedio de \$2 293; dos padres trabajaban como empleados por un sueldo mensual promedio de \$3 100 y se desconocía la condición laboral del papá de M. A.

Afectividad.

A continuación se describen aspectos relevantes de la vida afectiva de los cuatro alumnos con problemas en ambos tipos de lenguaje:

- M. A. fue caracterizado por su mamá como un niño alegre. En el HTP dibujó a su hermano y a su hermana a quienes describió como felices, refirió que ambos estaban jugando entre hermanos. También dibujó un unicornio sobre el cual dijo que se sentía bien, feliz y contento porque jugaba con sus hermanos. En el CAT describió en dos ocasiones escenas de robo en las que los ladrones fueron aprehendidos por la policía.
- M. R. fue encontrado por su abuela en una casa hogar y posteriormente fue adoptado por ella. De acuerdo con la abuela, la llegada de M. R. a la familia trajo consigo responsabilidades y otras implicaciones que no esperaban, también señaló que su hijo menor se sentía celoso del niño y que por eso lo agredía verbal y físicamente. La abuela dijo que su nieto era como “un perrito de la calle que está a la defensiva porque todo mundo maltrata”. En el HTP

² Se reportan los datos de la abuela porque el niño no vive ni tiene ningún contacto con sus progenitores, y no se incluye información sobre el abuelo por la misma razón.

dibujó a un compañero y a una compañera; dijo que el niño era su amigo -- quien por cierto había sido referido por problemas de conducta-- y que estaba jugando con él; por otra parte, describió a la niña como alguien que lo molesta. En el CAT sobresalieron dos relatos en los que apareció el tema del temor a la oscuridad, a los fantasmas y a ciertos animales.

- J. A. fue caracterizado por su mamá como un niño “inquieto y tierno”. En el HTP dibujó a una mujer y a un hombre, dijo que ambos se sentían bien y eran buenos porque la mujer trataba bien a sus padres, mientras que el hombre trataba bien a sus hijos. En el CAT narró eventos cotidianos como cuidar de los menores cuando se enferman, comer y jugar en familia. También llamó la atención una narración que trató sobre el temor a la oscuridad.
- J. B. fue descrito por su madre como un niño posesivo que quería todo y lo quería rápido. De acuerdo con la señora, constantemente buscaba la atención de los hermanos mayores, pero ellos lo rechazaban e incluso comentaban que estarían mejor sin él. Del HTP llamó la atención que hizo micrografías y el tema del embarazo, el cual abordó en las descripciones de dos dibujos. En sus historias del CAT predominaron los relatos sobre peleas y reconciliaciones entre hermanos.

Procesos cognitivos.

En general, el desempeño cognitivo de estos estudiantes fue el esperado para los niños de su edad, pues en promedio su coeficiente intelectual total fue de 93, el promedio de su coeficiente intelectual verbal fue de 96 y el de ejecución fue de 93 (Figura 5). El 75% de los estudiantes de este grupo se desempeñaron mejor en la escala verbal.

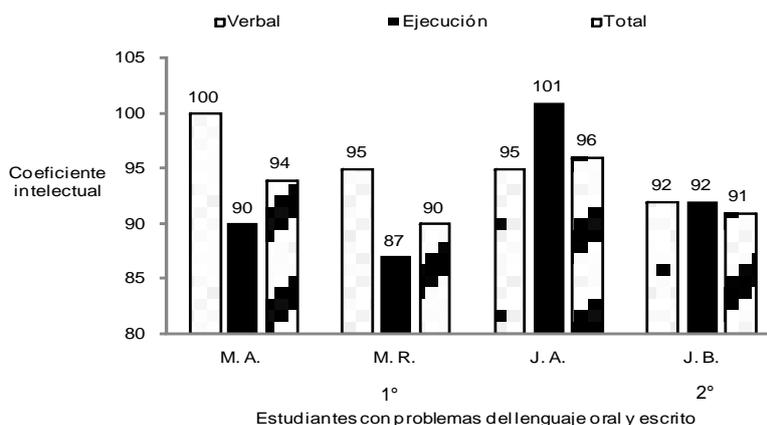


Figura 5. Coeficiente intelectual verbal, de ejecución y total de los estudiantes con problemas del lenguaje oral y escrito.

El rendimiento de los estudiantes de 1° y 2° con dificultades en ambos tipos del lenguaje en las doce subpruebas del WISC-R se muestra en la Tabla 20. Su desempeño promedio al interior de las seis subpruebas de la escala verbal (9), así como en aquéllas de la escala de ejecución (9), estuvo ligeramente por abajo de lo esperado para los alumnos de su edad. En la escala verbal obtuvieron bajas puntuaciones en la subprueba de información y en la de retención de dígitos, mientras que en la escala de ejecución puntuaron bajo en la de claves, lo que significa que tuvieron un nivel bajo de: conocimientos, atención, memoria auditiva a corto plazo, memoria visual de trabajo y de coordinación visomotriz.

Tabla 20

Puntuaciones de los alumnos con problemas del lenguaje oral y escrito en la escala verbal y en la de ejecución.

Escalas	Alumnos				\bar{x}
	1°		2°		
	M. A.	M. R.	J. A.	J. B.	
Verbal					
Información	9	9	5	4	7
Semejanzas	9	8	10	3	8
Aritmética	11	11	9	10	10
Vocabulario	12	8	10	14	11
Comprensión	9	10	10	13	11
Retención de dígitos	6	6	7	2	5
Ejecución					
Figuras incompletas	10	13	8	13	11
Ordenamiento de dibujos	8	8	7	8	8
Diseño con cubos	9	4	13	10	9
Composición de objetos	9	10	14	8	10
Claves	7	6	9	6	7
Laberintos	9	11	7	7	9

Los estudiantes con problemas en ambos tipos de lenguaje tuvieron habilidades discrepantes a nivel intraindividual que no sólo representaron debilidades sino también fortalezas:

- M. A.: Fortalezas: capacidad de aprendizaje, acopio de información, memoria a largo plazo, desarrollo de vocabulario y formación de conceptos. Debilidades: atención y memoria auditiva a corto plazo.

- M. R.: Fortalezas: la capacidad para identificar detalles esenciales de figuras y para organizarlas visualmente. Debilidades: atención y memoria auditiva a corto plazo; memoria visual a corto plazo y coordinación visomotriz.
- J. A.: Fortalezas: formación de conceptos abstractos no verbales, organización perceptual, capacidad de análisis y síntesis. Debilidades: grado de conocimientos y memoria a largo plazo; planeación, razonamiento no verbal y coordinación visomotriz.
- J. B.: Fortalezas: capacidad de aprendizaje, acopio de información, memoria a largo plazo, desarrollo de vocabulario y formación de conceptos; comprensión de los convencionalismos sociales, uso significativo de los hechos, capacidad para identificar detalles de figuras y para organizarlas visualmente. Debilidades: grado de conocimientos y pensamiento lógico; memoria visual a corto plazo y coordinación visomotriz.

Lenguaje oral.

Pese a que el promedio en el coeficiente intelectual verbal del grupo de alumnos con problemas de lenguaje oral y escrito estuvo ligeramente por debajo de la media, su capacidad para comprender y dar información verbal fue la esperada para los niños de su rango de edad. Esto se confirmó con los resultados obtenidos a través de la *Evaluación del desempeño en lectura y escritura de niños de primer ciclo escolar*, pues todos ellos escucharon una breve fábula y posteriormente la narraron en orden cronológico. Como se observa en la Tabla 21, las dificultades de este grupo de estudiantes se manifestaron en la producción de fonemas (/l, r, rr, s/), diptongos, grupos homosilábicos, heterosilábicos y mixtos. En este caso también se nota que la mayoría de los diferentes grupos consonánticos incluyen los fonemas con los que tuvieron problemas --p.g., /br, tr, rb, mbl, str/--.

Tabla 21

Fonemas, diptongos y grupos consonánticos problemáticos para los alumnos con dificultades del lenguaje oral y escrito.

Fonemas o grupo de fonemas problemáticos	Alumnos			
	1º		2º	
	M. A.	M. R.	J. A.	J. B.
Fonemas	/l, r, rr/	/l, r, rr, s/	/r, rr, s/	
Diptongos		/ai, au, ei, ia, iu, ue/	/ai, au, ia, iu/	/ai/
Grupos				
Homosilábicos	/gl/	/bl, dr, fl, gl, kl, pl, tr/	/br, dr, gl, tr/	
Heterosilábicos	/ks, kt, ld, rb, rs/	/ks, kt, ld, ls, lt, mp, nf, nj, nt, ny, rb, rm, rs, rt, sb, sk/	/ks, kt, ld, ls, lt, ny, rb, rm, rs, sb, sk/	/ks, kt/
Mixtos	/str/	/mbl, mbr, str/	/mbr, str/	

Lenguaje escrito.

En el grupo de estudiantes con problemas en ambos tipos de lenguaje el desempeño en la lectura y la escritura fue casi uniforme (Tabla 22). Ningún niño pudo leer y tres de ellos realizaron una copia incompleta y con varios errores.

Tabla 22

Nivel de desarrollo de las habilidades en la lectoescritura de los alumnos con problemas del lenguaje oral y escrito.

Habilidades en la lectoescritura	Alumnos			
	1º		2º	
	M. A.	M. R.	J. A.	J. B.
Lectura				
Decodificación	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.
Comprensión lectora	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.
Escritura				
Copia	E. P.	E. P.	N. D.	E. P.
Dictado	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.
Resumen	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.

Nota. N. D. = No desarrollado, E. P. = En proceso y D. = Desarrollado.

Con respecto a las dificultades específicas que tuvo este grupo en la lectoescritura, es importante mencionar que sólo M. A. (25%) supo escribir e identificar el nombre de todas las vocales y las consonantes, mientras que el resto (75%) lo hace de manera deficiente, cabe aclarar que el conocimiento del nombre de las letras no garantizó la habilidad para asociarlas con sus respectivos sonidos. Pese a que los cuatro alumnos con problemas del lenguaje oral y escrito invirtieron mucho tiempo en el ejercicio de la copia, no lograron copiar los dos breves párrafos que sirvieron como estímulos; J. A. (25%) escribió cinco palabras y se rehusó a terminar, mientras que el resto de los estudiantes (75%) copiaron uno de dos párrafos aunque con muchas dificultades (Tabla 23).

Tabla 23

Tipos de error en la escritura de los alumnos con problemas del lenguaje oral y escrito.

Tipos de error	Alumnos			
	1°		2°	
	M. A.	M. R.	J. A.	J. B.
Omisión, sustitución y/o adición de grafemas	X	X	-	X
Discriminación inconsistente de grafemas similares	X	X	-	
Escritura en espejo de las letras "s" y "z"			-	X
Escritura poco fluida	X	X	-	X
Pobre caligrafía	X	X	-	
Uso inconsistente de la mayúscula al inicio de nombres y apellidos	-	-	-	X
Uso irregular de la mayúscula al inicio de oración	X	X	-	
Separación de las palabras en sílabas	X	X	-	X
Espaciamiento inadecuado entre palabras	X	X	-	
Espaciamiento inapropiado entre renglones		X	-	
Empleo inconsistente del punto al final de la oración o texto	X	X	-	X
Ausencia del hábito de revisar los escritos para corregirlos	X	X	-	X

Nota. La tache (X) indica que cometió ese error y el guión (-) significa que no se supo si presentó dicho error porque no pudo ejecutar la actividad a partir de la cual se evalúa.

Solamente resta señalar que, los resultados que se mostraron previamente fueron analizados por la residente y las profesoras, quienes los validaron ecológicamente. Con base en ello, decidieron quiénes y en qué modalidad de trabajo participarían en la siguiente fase. De los 14 alumnos con problemas del lenguaje oral y/o escrito, 2 no participarían en la siguiente fase porque se habían dado de baja, con los 12 restantes sí se trabajaría (Tabla 24).

Tabla 24

Modalidad de trabajo en el que participarían los estudiantes con problemas del lenguaje oral y/o escrito.

Tipo de problema del lenguaje	Modalidad de trabajo		
	Grupal		Individual
	1º	2º	2º
Oral	N. I., C. G. y E. F.		M. F.
Escrito	C. H. y C. A.	A. S., I. U. y E. M.	O. U.
Ambos	M. R. y J. A.		
Total	10		2

Discusión

Los resultados manifiestan la relevancia de la evaluación diagnóstica. Tal y como lo indicó Sattler (2003), ésta fue una valoración detallada de las fortalezas y debilidades de los niños en diversas áreas, que en este caso fueron la familiar y socioeconómica, afectiva, cognitiva, así como la del lenguaje oral y/o escrito. Para ello se consideró lo sugerido por Forns (1993), Kirk y Gallagher (1989), así como por Sattler (2008), con respecto a que en esta fase se requiere utilizar más herramientas y consultar más informantes. En esta fase además de retomar el WISC-R y la observación durante la evaluación, se emplearon otras herramientas como la Guía de entrevista para padres, el CAT, el HTP, el CEFI y la Evaluación del desempeño en la lectura y escritura de niños de primer ciclo escolar.

También se amplió la cantidad de informantes, pues no sólo se consultó a los niños y a sus maestros, sino que además se obtuvo información de las respectivas madres de los menores con la finalidad de contar con elementos que facilitarían la comprensión contextualizada de su funcionamiento y para determinar cuáles de los niños que habían sido identificados en la fase exploratoria, presentaban alguna dificultad en el lenguaje oral y/o escrito. Asimismo, se llevó a cabo la propuesta de Sattler (2003) sobre validación ecológica de los resultados, que en este caso se realizó con los maestros y efectivamente enriqueció los hallazgos de la evaluación diagnóstica.

Con base en la validación ecológica de los resultados de la evaluación diagnóstica se determinó que de los 22 alumnos que participaron, únicamente 14 presentaron

problemas: cuatro de ellos en lenguaje oral, seis en el lenguaje escrito y cuatro en ambos tipos del lenguaje. En el grupo de estudiantes con problemas del lenguaje oral se encontraron factores familiares y socioeconómicos que pudieron influir favorablemente en su desarrollo, como el alojamiento y la alimentación. Entre las características que pudieron afectarlo negativamente está el bajo nivel educativo; dos de estos estudiantes sólo viven con su madre, no conviven con su padre ni tampoco reciben ayuda económica de éste.

En el plano afectivo cabe puntualizar que tres estudiantes de este grupo fueron caracterizados positivamente por sus madres (p.g., amigable, conversador), lo cual pudo influir favorablemente en su desarrollo y desempeño escolar. Un alumno, por el contrario, fue descrito por su madre como un niño “desobediente” e incluso había sido referido por su profesora por problemas de conducta, sin embargo esta condición no había interferido significativamente con su desempeño. Estos datos sugieren que el niño se beneficiaría de un programa en el que además de estimular su lenguaje oral, también lo ayude para que paulatinamente desarrolle la habilidad para autorregular su conducta.

El desempeño cognitivo de los cuatro alumnos con problemas del lenguaje oral fue el esperado para su grupo normativo. Las puntuaciones de las subpruebas de la escala verbal no fueron discrepantes en relación con su media, es decir que, no tuvieron fortalezas ni debilidades en lo referente a la comprensión y expresión del lenguaje oral. En las subpruebas de la escala de ejecución sus fortalezas fueron la capacidad para identificar detalles de figuras y la habilidad para organizarlas visualmente, las cuales pueden intervenir en el lenguaje escrito, especialmente en la decodificación y codificación de grafemas similares (p.g., “b” y “d”, “h” y “n”) que se distinguen entre sí sólo por pequeños detalles (Dehant y Gille, 1976).

Su habilidad para comprender y expresar información oral fue la adecuada para los niños de su edad. Sus dificultades consistieron en omisiones, sustituciones y distorsiones de fonemas, de diptongos así como de grupos consonánticos. Es preciso remarcar que, los niños de 1º tuvieron muchas más dificultades que la niña de 2º, lo cual pudo estar relacionado con la edad y el desarrollo. A nivel grupal no tuvieron bajo desempeño en la memoria auditiva a corto plazo, por lo que, de acuerdo con Pascual (1995), es probable que dichos problemas se debieran principalmente a una pobre psicomotricidad buco-facial.

Su desempeño en la lectura y la escritura fue conforme a lo esperado para sus respectivos grados escolares, e incluso los tres niños de 1º mostraron que tenían

diferentes niveles de desempeño en la habilidad para resumir, la cual, por cierto es una destreza que se espera que se aprenda a partir del 2°. No obstante, estos menores cometieron ciertos errores comunes, sobre todo entre los alumnos de 1° de primaria. Entre esas equivocaciones estuvieron la omisión y sustitución de grafemas, que pudieron deberse a que su capacidad de asociación grafema-fonema estaba en proceso de desarrollo; quizá, también pudieron estar vinculadas a sus dificultades del lenguaje oral, ya que el lenguaje oral es la primera lengua y es una base fundamental para el desarrollo de la segunda lengua (SEP, 1993b). El uso inconsistente de las reglas ortográficas (p.g., uso de mayúsculas y minúsculas), pudo deberse a la falta de práctica. La falta de autorregulación del aprendizaje, de acuerdo con Wong (1991 en Gargiulo, 2003), también pudo afectar su desempeño en la lectoescritura.

Por otro lado, en el grupo de estudiantes con problemas del lenguaje escrito, los aspectos familiares y socioeconómicos que pudieron influir favorablemente en su desarrollo, son el alojamiento y la alimentación. Entre las características que pudieron afectarlo negativamente está el bajo nivel educativo; los limitados ingresos; en algunos casos, la presencia sólo de la madre, el alejamiento y la falta apoyo económico del padre. En la esfera afectiva se encontró que, cinco de seis alumnos con problemas del lenguaje escrito, fueron caracterizados negativamente por sus madres (p.g., con problemas emocionales, agresivo, tímido), así que tal vez los aspectos afectivos intervinieron con su proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Empero, lo más relevante de estos datos es que sugieren que los menores requerían de mucha motivación y de apoyo para autorregular su conducta.

El grupo tuvo, en promedio, un desempeño cognitivo que se ubicó dentro de lo estipulado para su rango de edad. Su rendimiento fue equilibrado en las actividades que implicaron la comprensión y la expresión del lenguaje oral así como en aquéllas que involucraron la percepción y la organización visual. En cambio, su nivel de sus competencias en la lectoescritura estuvo lejos de lo esperado para sus respectivos grados escolares, excepto un alumno de 2°, cuyas destrezas estaban en proceso de desarrollo. Las dificultades específicas que manifestó el grueso del grupo implicaron el desconocimiento total o parcial del abecedario, omisiones, sustituciones o adiciones de grafemas, lo cual, de acuerdo con Gargiulo (2003), pudo deberse a un pobre rendimiento en la memoria auditiva y visual que interfirió en la asociación grafema-fonema así como en el recuerdo de la secuencia correcta de los grafemas.

Otras de las dificultades que experimentó el grupo fueron la discriminación inconsistente de grafemas similares y la escritura en espejo, fenómenos que Dehant y

Gille (1976) vincularon con una pobre capacidad de ubicación espacial y de discriminación visual. El uso inconsistente de la mayúscula, el empleo y respeto irregular de los signos de puntuación, así como la aplicación inconsistente de reglas ortográficas pudieron estar asociados a la falta de práctica. En general, de acuerdo con Wong (1991 en Gargiulo, 2003), su falta de autorregulación del aprendizaje incluso pudo haber repercutido en su pobre rendimiento en la lectoescritura.

En el grupo de estudiantes con problemas del lenguaje oral y escrito, se identificó que los aspectos familiares y socioeconómicos que pudieron potenciar su desarrollo, son el alojamiento y la alimentación. Por el contrario, los factores que tal vez lo obstaculizaron está el bajo nivel educativo; los limitados ingresos; en algunos casos, la ausencia de uno o de ambos padres; así como los conflictos familiares que involucran directamente a los menores. Por otro lado, en el plano afectivo, se encontró que dos de estos estudiantes fueron caracterizados por sus madres de manera positiva (p.g., alegre, tierno), mientras que los dos restantes fueron descritos con rasgos negativos (p.g., con una actitud a la defensiva, posesivo). Por lo que habría que considerar estos datos en el diseño e instrumentación del programa instruccional.

Este grupo de participantes con problemas en ambos tipos del lenguaje, en general, tuvo un desempeño que se encuentra ligeramente por debajo de la norma. Esto mismo ocurrió al interior de las subpruebas de la escala verbal, así como de aquéllas de la escala de ejecución. A nivel grupal no mostraron fortalezas, pero sí debilidades: en la escala verbal tuvieron bajo rendimiento en conocimientos, atención y memoria auditiva a corto plazo; mientras que en la escala de ejecución evidenciaron un pobre desarrollo de la memoria visual de trabajo y coordinación visomotriz.

Una pobre estimulación ambiental pudo afectar el nivel de conocimientos, el cual a su vez, quizá interfirió en el desempeño escolar. Probablemente, la deficiente atención interfirió en el procesamiento y almacenamiento de los estímulos en la memoria. Quizá la subdesarrollada memoria auditiva obstaculizó el desarrollo del lenguaje, ya que dicho proceso se asocia con el desarrollo del sistema fonológico el cual coadyuva en la discriminación y articulación de los sonidos del lenguaje oral, en la codificación y decodificación de los grafemas del lenguaje escrito, también se asocia con el ordenamiento de la información oral o escrita que se recibe o que se genera. Por su parte, la deficiente memoria visual de trabajo pudo ser un factor de riesgo fundamentalmente para los problemas del lenguaje escrito debido a que es un proceso que influye en la codificación, en la decodificación e incluso en la comprensión lectora. Por último, la pobre coordinación visomotriz también pudo ser un factor de riesgo para

las dificultades en el lenguaje escrito, pues Dehant y Gille (1976) indicaron, que es una habilidad asociada a la caligrafía.

En general, su capacidad para comprender y expresar información oral fue aceptable en comparación con los niños de su edad. No obstante, su lenguaje oral no estuvo exento de dificultades como las omisiones, sustituciones y distorsiones de fonemas, diptongos así como de grupos consonánticos. Como ya se mencionó, es posible que estos problemas se debieran a una pobre memoria auditiva, pero además, de acuerdo con Pascual (1995), tal vez también se asociaron a una limitada psicomotricidad buco-facial.

Su desempeño en el lenguaje escrito fue muy limitado, porque ninguno pudo leer e incluso tuvieron serios problemas para copiar, pues presentaron: omisiones y sustituciones de grafemas; discriminación inconsistente de letras similares, escritura poco fluida; uso irregular de la mayúscula al inicio de oración entre otros. Quizá estas dificultades además de vincularse al escaso desarrollo del proceso de atención, memoria auditiva y de la coordinación visomotriz, también se asocien con una pobre ubicación espacial, una limitada percepción visual, el desconocimiento de las reglas ortográficas y con la falta de autorregulación.

En síntesis, a partir de la evaluación diagnóstica se encontró que en el entorno de estos tres grupos de niños había factores ambientales, como los conflictos familiares, el bajo nivel socioeconómico y educativo, que de acuerdo con Gargiulo (2003), pudieron influir en la aparición, mantenimiento o agravamiento de sus problemas del lenguaje oral y/o escrito, mismos que a su vez pueden repercutir en su desempeño, promoción y permanencia en la escuela si no son atendidos oportunamente (Acle y Olmos, 1995; Gargiulo, 2003; Kirk y Gallagher, 1989).

Los estudiantes, además de experimentar dichas dificultades, mostraron que tenían bajo rendimiento en diversos procesos vinculados al lenguaje oral y escrito, como la percepción, la ubicación espacial, la psicomotricidad, la atención, la memoria y la autorregulación, hallazgos que concuerdan con lo señalado por diversos autores (Dehant y Gille, 1976; Gargiulo, 2003; Hallahan y Kauffman, 1991; Kirk y Gallagher, 1989; Pascual, 1995). Por lo que es importante que desde una perspectiva ecológica se planee, diseñe e instrumente el programa grupal y los programas individualizados en los que se estimulen el lenguaje oral, el lenguaje escrito así como los procesos psicológicos que influyen en ambos tipos del lenguaje, para que la psicóloga y sus madres colaboren con el propósito de brindarles oportunamente el apoyo que requieren para superar o disminuir sus problemas.

Fase de Planeación, Diseño e Instrumentación del Programa Instruccional

Modalidad Grupal: Problemas del Lenguaje Oral y/o Escrito

Objetivo Particular

Planear, diseñar e instrumentar el programa instruccional grupal para estudiantes de primer ciclo de primero de primaria con problemas del lenguaje oral y/o escrito.

Método

Participantes.

En la modalidad grupal de esta fase participaron 10 alumnos: tres presentaron problemas del lenguaje oral, cinco tuvieron dificultades con el lenguaje escrito y dos tuvieron problemas con ambos tipos del lenguaje (Tabla 25). Cabe aclarar que, uno de los alumnos con problemas del lenguaje escrito, no había sido promovido, así que tuvo que repetir 2º de primaria.

Tabla 25

Estudiantes que participaron en el programa grupal.

Tipo de problemas del lenguaje	Grupo	Género		Promedio de edad
		Niño	Niña	
Oral	2º A y B	2	1	7
Escrito	2º A, B, C y 3º B	3	2	7
Ambos	2º A y B	2		7
	Total	7	3	7

También se contó con la colaboración de una abuela y ocho madres de los 10 alumnos participantes. Así mismo, se trabajó con cuatro profesores: tres de 2º y uno de 3º. En esta fase se trabajó por primera vez con la profesora de 2º C --quien un año antes estuvo al frente del grupo de 1º C--; la razón por la que se requirió de su colaboración fue porque el alumno que reprobó 2º se integró al grupo de 2º C en el ciclo escolar 2008-2009.

Herramientas.

Para la instrumentación del programa grupal.

- *Programa grupal para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas del lenguaje oral y/o escrito (Apéndice A).*
- *Manual para padres o cuidadores de estudiantes de primer ciclo con problemas de lenguaje oral y/o escrito (Apéndice B).*

Para la evaluación durante la instrumentación del programa grupal.

- *Evaluación formativa del desempeño en el lenguaje oral y escrito del niño de primer ciclo (Apéndice C).*
- *Guía de autoevaluación por portafolio (Apéndice D).*
- *Co-evaluación del desempeño en el lenguaje oral y/o escrito del niño de primer ciclo (Apéndice E).*

Para la evaluación posterior (post-evaluación) a la instrumentación del programa grupal.

- *Cuestionario para la evaluación de la fonología infantil (CEFI) (Ávila, 1990).*
- *Evaluación del desempeño en lectura y escritura de niños de primer ciclo escolar (Martínez-García, 2006).*

Procedimiento.

La modalidad de trabajo grupal se instrumentó en el transcurso del ciclo escolar 2008-2009, para ello se realizaron varias actividades que se describen a continuación:

1. Se programaron las actividades que se realizarían, y se determinó que habrían: 5 reuniones con las madres de los niños que trabajarían en el taller, las cuales duraron 60 minutos en promedio; 18 sesiones del programa grupal, 60 minutos por sesión para cada uno de los grupos con problemas del lenguaje oral y con dificultades en el lenguaje escrito, y 75 minutos para el grupo con ambos tipos de problema. En materia de evaluación, se decidió que sería de carácter formativa (en cada sesión) y sumativa (en la mitad y al final del programa), así como que en ella debían participar los propios estudiantes, las madres y la residente.

2. A partir de lo anterior se diseñaron las diferentes actividades instruccionales y algunas herramientas de evaluación. También se seleccionaron varios instrumentos de evaluación que se habían utilizado en fases previas.
3. Se citó a las madres de familia para explicarles la forma de trabajo durante el ciclo escolar, pedir su consentimiento por escrito para trabajar con sus hijos, así como para solicitar su colaboración para que supervisaran a sus niños mientras hacían las tareas, repasaran continuamente las tareas y para que realizaran con sus hijos las diferentes actividades que la residente les sugeriría en las reuniones que se efectuarían a lo largo del año escolar.
4. De septiembre a abril se instrumentó el *Programa grupal para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas del lenguaje oral y/o escrito* (Apéndice A) con los tres grupos de niños. En el grupo con problemas del lenguaje oral, se dedicaba más tiempo a las actividades de la primera lengua; en el grupo con dificultades en el lenguaje escrito, se invertía más tiempo a las de la segunda lengua; mientras que en el grupo con ambos tipos de problemas, se daba el mismo peso a las actividades de la primera y la segunda lengua. Las sesiones se llevaron a cabo los lunes y se desarrollaron, por lo regular, a partir de la siguiente estructura:
 - Bienvenida: la residente saludaba a los estudiantes y registraba la asistencia.
 - Revisión del portafolio para la casa: la residente revisaba las tareas de sus cuadernos (o portafolio para la casa); cuando identificaba algún error en las tareas, los invitaba a reflexionar sobre éste y luego retroalimentaba su desempeño.
 - Modelamiento de la pronunciación del fonema: la residente modelaba la pronunciación de un fonema, luego los niños lo articulaban. Si éstos tenían dificultades para pronunciar el sonido y no lograban identificar su error, primero la residente les volvía a modelar la forma de pronunciarlo, y después les hacía notar la dificultad que habían presentado. Enseguida les pedía que lo intentaran nuevamente y retroalimentaba su ejecución.
 - Modelamiento del trazo del grafema: la residente modelaba el trazo de la grafía correspondiente al fonema, posteriormente los niños lo trazaban sobre una letra de lija, una charola con aserrín y sobre un

pizarrón, al mismo tiempo que pronunciaban su sonido. Cuando los estudiantes tenían dificultades para trazar el grafema y no lograban identificar su error, primero la residente les volvía a explicar la forma de trazarlo, y después les hacía notar la dificultad que habían presentado. Enseguida les pedía que lo hicieran nuevamente y retroalimentaba su ejecución.

- Vocabulario y ortografía: la residente presentaba a los niños vocabulario (pronombres comunes y propios) con el fonema en cuestión así como vocabulario con otro fonema diferente, luego se definían las palabras desconocidas. A partir de la discriminación auditiva se clasificaba el vocabulario en el grupo de palabras con el fonema de la clase y en el grupo de palabras con otro fonema. Enseguida, los estudiantes discriminaban los pronombres propios de los comunes, y deliberaban si éstos debían escribirse con minúscula o mayúscula. Además, para estimular la pronunciación del fonema de la sesión, se repetía el vocabulario de manera grupal e individual. Si los menores tenían dificultades para realizar esta actividad, la residente les ayudaba a identificar y a corregir los errores.
- Ejercicio de lectoescritura: la residente explicaba las instrucciones para hacer el ejercicio de lectoescritura, luego los niños lo realizaban, autoevaluaban su desempeño y hacían las correcciones pertinentes bajo la supervisión de la residente.
- Integración del portafolio para la clase: la residente recogía los ejercicios de lectoescritura para integrarlos al portafolio en el que cada uno de los estudiantes tenía un compartimento. Estos documentos los utilizaron para la autoevaluación por portafolio, cuyo proceso se describe más adelante.
- Conformación del portafolio para la casa: la residente pegaba las tareas en los cuadernos de los niños (o portafolios para la casa) y les explicaba cómo hacerlas; si algunos estudiantes habían faltado a la sesión anterior, también les agregaba el ejercicio de lectoescritura y las tareas correspondientes al día que habían faltado.

5. Al término de cada sesión se registraba, en el formato de *Evaluación formativa del desempeño en el lenguaje oral y escrito del niño de primer ciclo* (Apéndice

C), el rendimiento que había tenido cada estudiante en la autorregulación, el lenguaje oral y escrito, así como alguna observación relevante sobre los niños (p.g., sobre su conducta, motivación, etc.).

6. La autoevaluación por portafolio se realizó a la mitad del programa grupal y al final de éste (sesiones 8 y 18), para tal efecto, la residente orientó a los niños para que eligieran su mejor trabajo de lectoescritura, les explicó que sabrían que se trataba de un buen trabajo si cubrían todos o la mayoría de los siguientes puntos: a) escribir su nombre completo; b) usar mayúsculas para escribir su nombre y apellidos; c) escribir la fecha; d) hacer un trabajo limpio (sin manchas y sin arrugas); e) seguir las instrucciones; f) hacer una letra bonita (legible); g) escribir bien lo que tenía que hacer; h) usar mayúscula al inicio de las oraciones; i) poner punto al final de las oraciones; j) leer bien lo que tenía que leer; k) revisar si hizo bien su trabajo, después de terminarlo y l) corregir los errores que tuvieron.

Una vez que los alumnos eligieron su mejor trabajo, registraron las estimaciones de su desempeño en él en la *Guía de autoevaluación por portafolio* (Apéndice D). Además, en dicho formato, los niños registraron su autoevaluación en el lenguaje oral así como lo que ellos creyeron haber aprendido a partir de su participación en el programa.

En el análisis de la información se establecieron cuatro categorías sobre los aprendizajes que reportaron los estudiantes: a) el lenguaje oral abarca todas las respuestas que hicieron referencia a la fonología, morfología, sintaxis, semántica, prosodia o pragmática de la primera lengua (p.g., “hablar bien”, “el nombre de las cosas de los dibujos que veíamos en clase”); b) el lenguaje escrito incluye todas las respuestas que hicieron referencia a la fonología, morfología, sintaxis, semántica, prosodia o pragmática de la segunda lengua (p.g., “las letras”, “leer”, “escribir”, “usar el punto”, “separar las palabras”, “no confundir la b y d”); la autorregulación engloba todo el señalamiento sobre la participación activa en el propio proceso de aprendizaje, la regulación de la conducta, motivación o metacognición (p.g., “respetar los turnos”, “hacer las tareas”, “ver si escribí bien”); y d) bajo el rubro de “otros” se incluyó cualquier respuesta que no pertenecía a ninguna de las tres categorías anteriores (p.g., “recortar y pegar rompecabezas”, “colorear rompecabezas y otros dibujos”).

7. Hubo dos niños (uno con problemas del lenguaje escrito y otro con dificultades en ambos tipos de lenguaje) que frecuentemente no llevaban las tareas del portafolio de casa, y las pocas que llevaban las hacían con una calidad regular,

así que a principios de noviembre se pensó en trabajar con ellos en un club de tareas los lunes de 12:15 a 12:30 p.m. Pero esta medida remedial no se efectuó durante ese mes debido a las inasistencias consecutivas de estos estudiantes. Fue hasta enero que se implementó el club de tareas; al cabo de dos sesiones se tuvo que ampliar su duración de 15 a 45 minutos, y esto fue posible gracias a que se trabajó durante el recreo (10:30 a 11:00 a.m.). La razón de dicha ampliación se debió a que estos dos alumnos, ante la creciente dificultad de los ejercicios de lectoescritura, comenzaron a tener problemas para realizarlos en tiempo y forma.

8. A partir de la sesión 11, que se efectuó en los últimos días de enero, se comenzó a supervisar que el resto de los alumnos hicieran la tarea del programa grupal durante el recreo, porque en general había disminuido la entrega de tareas.
9. En los meses de octubre, noviembre y febrero se programaron sesiones con las madres. Con una semana de anticipación la residente convocaba a las señoras a las juntas mediante citatorios escritos y llamadas telefónicas. Las reuniones se realizaron los lunes de 8:30 a 9:30 a.m., y aproximadamente de 10:00 a 10:30 a.m., se atendió por separado a una señora que no podía asistir en el primer horario porque tenía que dejar a su hijo menor en el preescolar.
 - En la reunión de octubre a las mamás se les dio y capacitó en el uso del *Manual para padres o cuidadores de estudiantes de primer ciclo con problemas de lenguaje oral y/o escrito* (Apéndice B), con el objetivo de que ellas estimularan el desarrollo de la fuerza, flexibilidad y agilidad de lengua y labios así como las competencias de ubicación espacial de sus niños.
 - En la reunión de noviembre la residente explicó a las madres el objetivo y las instrucciones para realizar la *Co-evaluación del desempeño en el lenguaje oral y/o escrito del niño de primer ciclo* (Apéndice E). Una vez que las madres concluyeron su evaluación, vieron los datos que previamente había registrado la residente, los compararon y conocieron los puntos en los que hacía falta trabajar más con los niños en clase y en casa. Posteriormente se averiguó sobre el avance que habían logrado con el manual, y también se aclararon dudas sobre su instrumentación. Cabe señalar que solamente una mamá y su hijo (con problemas del lenguaje escrito) habían concluido las actividades del

manual, por lo que la residente nuevamente les explicó que, si los niños realizaban los ejercicios del manual, desarrollarían habilidades básicas para el lenguaje oral y escrito, así mismo les indicó de la necesidad de que estimularan estas habilidades lo más pronto posible porque en las sesiones subsecuentes se trabajaría con aspectos más complejos. Se les comunicó que la próxima reunión sería en febrero, y que para ese entonces, se esperaba que entregaran los manuales concluidos.

- En la reunión de febrero la residente dio seguimiento a la instrumentación del manual, pero se tuvieron pocos avances, pues sólo una mamá y su hijo habían concluido el manual. La residente lo revisó, registró las evaluaciones que hizo la señora sobre el desempeño del niño, con base en ello y al rendimiento del menor en las sesiones, anotó recomendaciones para entregárselas posteriormente junto con el manual.

10. El cierre del programa grupal se efectuó en la sesión 18, durante el mes de abril. En dicha sesión se trabajó simultáneamente con los niños y sus madres. Primeramente, se realizó la autoevaluación por portafolio, cuyo procedimiento ya se describió previamente. Enseguida, se revisaron los avances en la instrumentación del manual; dos madres más entregaron los manuales concluidos para que fueran revisados y retroalimentados por la residente. Luego la residente explicó las instrucciones a las madres para realizar la *Co-evaluación del desempeño en el lenguaje oral y/o escrito del niño de primer ciclo* (Apéndice E), y siguieron el procedimiento de la sesión con madres que se efectuó en noviembre, el cual también se detalló antes. Después, las madres dieron a sus hijos cartas de felicitación por sus logros alcanzados y de motivación para que continúen mejorando su lenguaje oral y escrito; a su vez los niños les dieron a ellas cartas de agradecimiento por su apoyo. Al final la residente señaló que el programa había concluido y agradeció su participación.
11. En abril, la residente le mandó a las mamás los manuales concluidos que le habían entregado en la última reunión y, les indicó qué ejercicios de éste debían continuar realizando.
12. En abril y mayo se llevó a cabo la post-evaluación del desempeño en el lenguaje oral y/o escrito de los estudiantes.

13. En junio, la residente y los profesores, validaron ecológicamente los resultados sobre el rendimiento de los alumnos durante su participación en el programa grupal y sobre su desempeño al final de éste. Así mismo la residente indagó sobre la promoción de los estudiantes que participaron en esta modalidad de trabajo.

Resultados

Primero se presentan los resultados de los niños con problemas del lenguaje oral, luego los de los alumnos con dificultades del lenguaje escrito y finalmente, los de los estudiantes con ambos tipos de problemas. Los resultados de cada grupo se presentan en el siguiente orden: trabajo colaborativo con las madres de familia; asistencia, tareas y participación; autoevaluación por portafolio; lenguaje oral y/o lenguaje escrito.

Grupo de estudiantes con problemas del lenguaje oral.

Trabajo colaborativo con las madres de familia.

Como se puede observar en la Tabla 26, las mamás de los alumnos con problemas del lenguaje oral asistieron regularmente a las reuniones con la residente, nótese que las madres que se presentaron con mayor frecuencia fueron quienes orientaron a su hijos en la realización de los ejercicios orofaciales y de ubicación espacial contenidos en el *Manual para padres o cuidadores de estudiantes de primer ciclo con problemas del lenguaje oral y/o escrito*.

Tabla 26

Porcentaje de colaboración de las madres de los alumnos con problemas del lenguaje oral.

Porcentaje de colaboración	Madres de los alumnos		
	2º		
	N. I.	C. G.	E. F.
Asistencia a reuniones	60	80	80
Actividades concluidas del manual	-	100	100

Nota. El guión (-) significa que no se supo ese dato porque la madre no entregó el manual.

A continuación se describe la forma en que las mamás colaboraron en la realización de las tareas del portafolio a casa, así como su opinión con respecto a éstas:

- La mamá de N. I. explicó que su hija tomaba la iniciativa de hacer las tareas y nunca le solicitaba apoyo, pero aclaró que ella tampoco se lo ofrecía. No se conoció su opinión sobre las tareas debido a que no estaba familiarizada con éstas.
- La madre de C. G. por lo general le explicaba las tareas o lo supervisaba mientras las hacía. Opinó que éstas fueron benéficas para su hijo porque además de que favorecieron su habla, también estimularon su lectura y escritura.
- La mamá de E. F. a veces le ayudaba con las tareas pues en ocasiones se le dificultaba ya que por las tardes se lo llevaba al local que tiene en un mercado en donde lo ponía a hacerlas, al mismo tiempo que atendía a su hija y a los clientes. Además aclaró que, no era muy paciente para orientarlo, y que eventualmente él se escapaba del local sin terminar las tareas. En opinión de la señora, las tareas del programa guardaban relación con los contenidos de la clase regular, además, consideró que éstas favorecieron el vocabulario y la articulación de su hijo.

Asistencia, tareas y participación.

Los participantes con problemas del lenguaje oral cumplieron con la mayoría de las asistencias y de las tareas del portafolio a casa. En la Tabla 27 se puede observar que, por lo general, las tareas las hicieron en casa, aunque también llegaron a realizarlas en el club de tareas.

Tabla 27

Porcentaje de asistencia y de tareas de los alumnos con problemas del lenguaje oral.

Porcentaje de asistencia y de tareas	Alumnos		
	2º		
	N. I.	C. G.	E. F.
Asistencia	94	89	89
Tarea	83	94	72
En casa	60	80	46
En el club	23	14	26

El clima de trabajo durante el programa grupal estuvo matizado por las conductas y actitudes de cada uno de los miembros del grupo, mismas que a continuación se describen:

- N. I. tuvo dificultades al inicio del programa para respetar los turnos, poco a poco se familiarizó y comprendió la importancia de respetar esa regla, hasta que se adhirió a ella. Con frecuencia expresaba verbalmente su agrado por asistir al programa, decía que quería ir más días. También comentaba que le gustaban mucho las actividades y todos los ejercicios de lectoescritura. Incluso en la sesión en la que leyó la tarjeta de San Valentín que le dio la residente, dijo que le había gustado mucho porque le había escrito cosas bonitas. Posteriormente, la niña le respondió con una tarjeta en la que le agradecía sus enseñanzas.
- C. G., a pesar de que era puesto en evidencia por uno de sus compañeros cuando no podía pronunciar correctamente, siempre se mostraba respetuoso, lo único que le decía era que él estaba ahí para mejorar su forma de hablar y que para ello debía practicar. El estudiante siempre se mostró interesado e incluso externó en varias ocasiones que le gustaban las actividades que hacía en las sesiones.
- E. F. tomaba la palabra cuando no era su turno, así que la residente intervenía y le recordaba que una de las reglas de trabajo era respetar los turnos para participar. Ante dicho recordatorio, él guardaba silencio y dejaba de prestar atención al ejercicio que se estuviera realizando; por su lado la residente, lo reintegraba al ejercicio cuando era su turno y con el paso del tiempo este problema desapareció. Poco después del arranque del programa, en dos ocasiones el estudiante se rehusó a continuar imitando a la residente en los movimientos buco-faciales necesarios para producir varios fonemas; la residente lo motivó y lo convenció para que la imitara sin importar los resultados.

Luego de estos incidentes, el participante ya no se mostró renuente a hacer este tipo de ejercicios que le resultaban difíciles. Lo que no superó por completo fue su hábito de evidenciar los errores que cometían sus compañeros (especialmente uno de ellos), pese a que la residente le explicaba por qué debía parar de señalar las equivocaciones de los demás. Al margen de dichas situaciones, al parecer E. F. se identificaba como un miembro del grupo, pues cuando él no trabajaba con sus compañeros por diferentes causas (p.g., porque se les había atendido más temprano porque a la hora habitual en la que se les veía tenían examen), él comentaba que habría preferido haber

trabajado con el resto de los alumnos de su grupo porque le gustaba estar con ellos.

En general, los tres estudiantes comprendían y concluían las actividades en tiempo y forma.

Autoevaluación por portafolio.

Por lo regular, cuando cometían algún error de pronunciación, se percataban y buscaban autocorregirse; cuando no lo hacían por sí mismos, la residente los ayudaba y posteriormente intentaban hacerlo bien. Los alumnos revisaban los ejercicios de lectoescritura que hacía durante las sesiones, al principio sólo lo hacían a partir de la indicación de la residente, pero con el paso del tiempo ellos tomaron la iniciativa. Algunas veces identificaban sus desaciertos (p.g., uso de minúscula al inicio de oración), en otras ocasiones no los percibían (p.g., fragmentación de la palabra en sílabas) sino hasta que se los señalaba la residente, pero una vez que identificaban, procedían a enmendarlos bajo su supervisión. Como parte del proceso de autorregulación en el lenguaje escrito, los participantes autoevaluaron su desempeño con base en dos de sus mejores trabajos del portafolio (Tabla 28).

Tabla 28

Autoevaluaciones por portafolio de los alumnos con problemas del lenguaje oral.

Indicadores de un buen trabajo	Autoevaluaciones por portafolio					
	Primera			Segunda		
	2º			2º		
	N. I.	C. G.	E. F.	N. I.	C. G.	E. F.
Escribí el nombre completo	√	√	√	√	√	√
Usé mayúsculas para escribir nombres y apellidos	√	√	√	√	√	√
Escribí la fecha	√	√	√	√	√	√
Hice un trabajo limpio	√	√	√	√	√	X
Seguí las instrucciones	√	√	√	√	√	√
Hice bonita letra	X	√	X	√	X	X
Escribí bien lo que tenía que hacer	√	√	√	√	√	√
Usé mayúscula al inicio de oración	-	-	-	√	√	√
Puse punto al final de la oración	-	-	-	√	√	√
Leí bien lo que tenía que leer	√	√	√	√	√	√
Revisé si hice bien mi trabajo	√	√	√	√	√	√
Si me equivoqué, lo corregí	√	√	√	√	√	√

Nota. La paloma (√) significa que sí lo hizo, la tache (X) indica que no lo realizó, el guión (-) señala que no se evaluaron esas habilidades porque se estimularon en la segunda mitad del programa.

En la Tabla 28 se aprecia que, en las dos autoevaluaciones, los tres estudiantes refirieron que habían cumplido con todos o casi todos los criterios de un buen trabajo. En el marco de las autoevaluaciones por portafolio, los estudiantes también reportaron cuáles habían sido sus aprendizajes más significativos a partir de su participación en el programa instruccional. En la Tabla 29 se aprecia que: en la primera autoevaluación, N. I. y E. F. --quienes al inicio del programa habían tenido dificultades para adherirse a algunos lineamientos--, señalaron que habían aprendido a seguir las reglas de trabajo en clase, lo cual sugiere que su autorregulación conductual mejoró; en ambas autoevaluaciones, todos los alumnos señalaron que habían aprendido sobre el lenguaje oral y; en la segunda, N. I. y C. G. indicaron que habían aprendido habilidades relativas a la autorregulación de su desempeño en el lenguaje escrito.

Tabla 29

Aprendizajes significativos reportados por los alumnos con problemas del lenguaje oral en las autoevaluaciones por portafolio.

Alumnos	Aprendizajes significativos	
	Primera autoevaluación	Segunda autoevaluación
2º		
N. I.	Lenguaje oral - Hablar mejor Lenguaje escrito - Leer mejor Autorregulación - Seguir las reglas de trabajo en clase (p.g., mantener limpio el salón, respetar los turnos)	Lenguaje oral - Hablar mejor Lenguaje escrito - Leer y escribir mejor - Utilizar el punto al final de las oraciones Autorregulación - Revisar y corregir los escritos
C. G.	Lenguaje oral - Hablar mejor con mis amigos	Lenguaje oral - Hablar mejor Lenguaje escrito - Leer y escribir mejor Autorregulación - Revisar y corregir los escritos Otro - Armar rompecabezas
E. F.	Lenguaje oral - Hablar mejor Lenguaje escrito - Leer mejor Autorregulación - Seguir las reglas de trabajo en clase (p.g., no pelear en el salón)	Lenguaje oral - Hablar mejor Lenguaje escrito - Escribir mejor Otro - Colorear los rompecabezas y otros ejercicios con dibujos que estimulaban la percepción visual

Lenguaje oral.

En general, los tres participantes comprendieron las palabras con base en su significado, su género y número; entendieron el sentido de las oraciones, las preguntas, los comentarios, las instrucciones, las narraciones de la vida real (p.g., lo que habían hecho un fin de semana, o en una fecha específica como el día de brujas) y de la fantasía (p.g., la fábula). En su expresión oral se observó que organizaban sus ideas de acuerdo con la situación en la que se encontraban; hablaban de manera fluida; utilizaban las palabras conforme a su significado, a su género y número; contestaban y planteaban preguntas, narraban sus vivencias, describían características o situaciones específicas que se les solicitaba y fácilmente entablaron conversaciones. Su dificultad radicaba en que omitían, sustituían y distorsionaban diferentes fonemas, diptongos y grupos consonántico, pero con el correr del tiempo, éstas se redujeron notablemente (Tabla 30).

Tabla 30

Pre y post evaluación de los fonemas, diptongos y grupos consonánticos problemáticos para los alumnos con dificultades en el lenguaje oral.

Fonemas o grupo de fonemas problemáticos	Momento de la evaluación					
	Pre			Post		
	1º			2º		
	N. I.	C. G.	E. F.	N. I.	C. G.	E. F.
Fonemas	/r, rr/	/r, rr/	/r, rr, s/			
Diptongos	/au, ei/	/au/	/ai/			
Grupos						
Homosilábicos	/bl, br, dr, fl, gl, kl, pl, tr/	/br, dr, kl, tr/	/br, dr, tr/		/dr, tr/	
Heterosilábicos	/kt, ld, ny, rb, rm, rt, sb/	/ks, kt, ld, ny, rb, rm, rs, rt/	/kt, rb/			/kt/
Mixtos	/mbl, mbr/	/mbr, str/	/mbr/	/mbl/	/str/	

Lenguaje escrito.

En general, en la pre-evaluación, este grupo tuvo un desempeño promedio en la lectura y la escritura, pero, como se puede observar en la Tabla 31, éste no estuvo libre de errores. Los dos participantes que habían tenido cierta dificultad para decodificar, comprender la lectura y elaborar el resumen, demostraron mejoría en dichas áreas en el marco de la post-evaluación.

Tabla 31

Pre y post evaluación de las habilidades en la lectoescritura de los alumnos con problemas del lenguaje oral.

Habilidades en la lectoescritura	Momento de la evaluación					
	Pre			Post		
	1º			2º		
	N. I.	C. G.	E. F.	N. I.	C. G.	E. F.
Lectura						
Decodificación	D.	D.	E. P.	D.	D.	D.
Comprensión lectora	D.	E. P.	D.	D.	D.	D.
Escritura						
Copia	D.	D.	D.	D.	D.	D.
Dictado	D.	D.	D.	D.	D.	D.
Resumen	D.	D.	E. P.	D.	D.	D.

Nota. N. D. = No desarrollado, E. P. = En proceso y D. = Desarrollado.

En la Tabla 32 se muestra que los alumnos con problemas del lenguaje oral tuvieron un mejor desempeño en la lectura en la post-evaluación, pero también se aprecia que C. G. y E. F., no superaron su dificultad para hacer las pausas correspondientes a los signos de puntuación.

Tabla 32

Pre y post evaluación de los tipos de error en la lectura de los alumnos con problemas del lenguaje oral.

Tipos de error	Momento de la evaluación					
	Pre			Post		
	1º			2º		
	N.I.	C.G.	E.F.	N.I.	C.G.	E.F.
Omisión, sustitución y/o adición de grafemas	X					
Discriminación inconsistente de grafemas similares		X				
Lectura poco fluida			X			
Omisión de las pausas correspondientes a los puntos y comas	X	X	X		X	X

Nota. La tache (X) indica que cometió ese error.

En la Tabla 33 se muestra que, en la post-evaluación, N. I. mejoró notablemente su escritura, aunque cabe señalar que --sobre todo en el resumen--, manifestó algunas dificultades con el espaciado entre palabras. En cambio, sus compañeros evidenciaron que superaron los errores que previamente cometían.

Tabla 33

Pre y post evaluación de los tipos de error en la escritura de los alumnos con problemas del lenguaje oral.

Tipos de error	Momento de la evaluación					
	Pre			Post		
	1º			2º		
	N.I.	C.G.	E.F.	N.I.	C.G.	E.F.
Omisión, sustitución y/o adición de grafemas	X	X	X			
Discriminación inconsistente de grafemas similares		X				
Escritura en espejo de las letras "s" y "z"						
Escritura poco fluida			X			
Pobre caligrafía			X			
Uso inconsistente de la mayúscula al inicio de nombres y apellidos		X	X			
Uso irregular de la mayúscula al inicio de oración	X	X	X			
Separación de las palabras en sílabas	X					
Espaciamiento inadecuado entre palabras	X	X	X	X		
Espaciamiento inapropiado entre renglones	X					
Empleo inconsistente del punto al final de la oración o texto	X	X	X			
Ausencia del hábito de revisar los escritos para corregirlos	X	X	X			

Nota. La tache (X) indica que cometió ese error.

En suma, todos los estudiantes de este grupo tuvieron notables progresos en los tres tipos de escritura (la copia, el dictado y el resumen). Estos avances se pueden constatar si se compara el resumen que hizo E. F. en la pre-evaluación (Figura 6), con el que realizó en el marco de la post-evaluación (Figura 7). Nótese que, en éste último el estudiante evidenció que superó los errores señalados en la Tabla 33, y también demostró que rescató más ideas de la lectura. Cabe señalar que las respectivas profesoras de los alumnos de este grupo constataron que éstos habían progresado en el lenguaje oral y escrito, conforme a lo indicado previamente, e incluso informaron que serían promovidos a 3º de primaria.

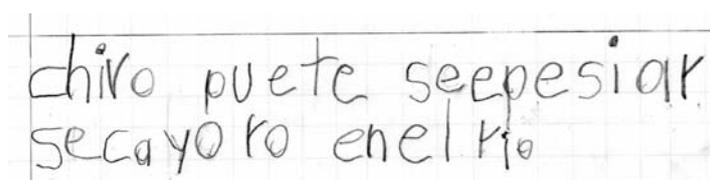
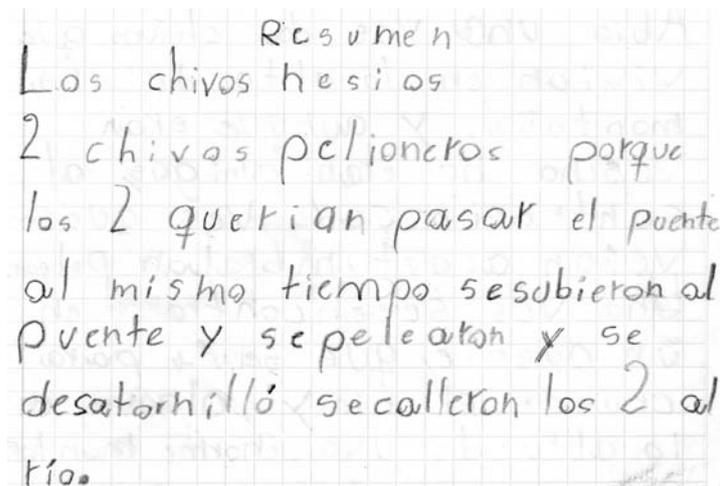


Figura 6. Resumen de E. F. en la pre-evaluación.



Resumen
Los chivos hesios
2 chivos pelioneros porque
los 2 querian pasar el puente
al mismo tiempo se subieron al
puente y se pelearon y se
desatornilló se cayeron los 2 al
río.

Figura 7. Resumen de E. F. en la post-evaluación.

Grupo de estudiantes con problemas del lenguaje escrito.

Trabajo colaborativo con las madres de familia.

La asistencia de las señoras a las juntas fue muy variada pues las mamás de C. A., E. M. y la de I. U. se presentaron a poco más de la mitad (60%); la de A. S. acudió al 40%, mientras que la de C. H. nunca asistió (Tabla 34). Cabe aclarar que, por causas de fuerza mayor, las respectivas madres de A. S. y de I. U. no asistieron a todas las reuniones. La mamá de A. S. no se presentó al 60% de las juntas porque estaba embarazada y el médico le había sugerido reposo absoluto debido a que tenía complicaciones en su embarazo. La madre de I. U. no se presentó al 40% de las reuniones porque se efectuaron alrededor de la fecha de operación y convalecencia de su hijo³, pero antes de dichas complicaciones ella reportó que habían concluido las actividades descritas en el *Manual para padres o cuidadores de estudiantes de primer ciclo con problemas del lenguaje oral y/o escrito*. Sólo la mamá de I. U. entregó el manual concluido, lo que significa que la mayoría (80%) de las señoras no colaboraron con sus hijos en la realización de las actividades del manual.

³ En febrero de 2009 operaron a I. U. porque tenía "nódulos en las cuerdas vocales", tuvo complicaciones y lo volvieron a operar así que su convalecencia se prolongó; se reincorporó a clases el 20 de abril y con el apoyo de su mamá realizó todas las tareas de las sesiones a las que no asistió.

Tabla 34

Porcentaje de colaboración de las madres de los alumnos con problemas del lenguaje escrito.

Porcentaje de colaboración	Madres de los alumnos				
	2º			3º	
	C. H.	C. A.	A. S.	E. M.	I. U.
Asistencia a reuniones	0	60	40	60	60
Actividades concluidas del manual	-	-	-	-	100

Nota. El guión (-) significa que no se supo ese dato porque la madre no entregó el manual.

A continuación se describe la participación y la opinión de las madres con respecto a las tareas del portafolio a casa:

- La mamá de C. H., ni ningún otro miembro de su familia apoyaron a la niña en la realización de las tareas. Se desconoce su opinión sobre las tareas, ya que jamás se presentaron a las reuniones.
- La madre de C. A. indicó que la hermana del estudiante --quien solamente es dos años mayor que él-- era la encargada de apoyarlo con sus tareas, pero a veces se le dificultaba porque no la obedecía. Ella, por su parte, sólo le decía a su hijo que debía hacer las tareas. La señora no asistió a las juntas en las que se le pidió su opinión sobre las tareas.
- La mamá de A. S. le ayudó en algunas ocasiones a realizar las tareas de la primera mitad del programa, pero en la segunda parte de éste, ya no la apoyó, debido a las complicaciones de su embarazo. No se conoció su opinión sobre las tareas porque no asistió a las reuniones en las que se indagó sobre ese punto.
- La madre de E. M. señaló que nadie apoyó al menor en la realización de las tareas del portafolio a casa, lo que sí hizo ella era recordarle que debía hacerlas. La señora opinó que su hijo tuvo mejorías en la lectura y la escritura, también indicó que lo notó con iniciativa para hacer sus tareas por sí mismo.
- La mamá de I. U. supervisó que su hijo hiciera las tareas, incluso aquéllas correspondientes a las sesiones en las que el niño faltó por cuestiones de salud. La señora indicó que las tareas permitieron que su hijo experimentara el proceso de aprendizaje de la lectoescritura desde el principio, es decir, desde habilidades muy básicas como el reconocimiento de los grafemas hasta

destrezas más complejas como la construcción de oraciones. En su opinión, esto era lo que su hijo necesitaba, pues por cuestiones administrativas, el niño se integró a 1º de primaria dos meses después de que había comenzado el ciclo escolar y no tuvo la oportunidad de aprender habilidades elementales de la lectoescritura.

Asistencia, tareas y participación.

La asistencia de los participantes con problemas del lenguaje escrito también fue muy variada, pues C. A. y E. M. se presentaron a la mayoría de las sesiones, A. S. e I. U. asistieron a la mitad y C. H. acudió a la tercera parte de éstas. En la Tabla 35 se puede observar que, por lo general, quienes se presentaron más, hicieron más tareas; también puede notarse que les hizo falta apoyo para que realizaran las tareas en casa. I. U. fue la excepción porque, a pesar de que acudió a la mitad de las sesiones, realizó todas las tareas en su hogar.

Tabla 35

Porcentaje de asistencia y de tareas de los alumnos con problemas del lenguaje escrito.

Porcentaje de asistencia y de tareas	Alumnos				
	2º			3º	
	C. H.	C. A.	A. S.	E. M.	I. U.
Asistencia	33	83	50	72	50
Tareas	17	75	31	54	100
En casa	6	49	17	17	100
En el club	11	26	14	37	0

El clima de trabajo durante el programa estuvo matizado por las conductas y actitudes de cada uno de los miembros del grupo, mismas que enseguida se describen:

- C. H. seguía las reglas de trabajo (p.g., respetaba a sus compañeros, esperaba su turno, etc.) y tomaba la iniciativa para participar en actividades que estimulaban el lenguaje oral, en cambio se mostraba renuente a participar en las actividades de lectoescritura. Sus constantes inasistencias, su pobre cumplimiento con las tareas y la creciente dificultad de las actividades de lectoescritura quizá influyeron para que, después de un par de sesiones, se desempeñara por debajo del rendimiento grupal. Al parecer su rezago le avergonzaba pues con su mano izquierda tapaba la hoja y así evitaba que sus

compañeros vieran lo que escribía o dejaba de escribir. Sin ponerla en evidencia, la residente le hizo saber que todos los niños de su grupo estaban ahí para aprender a leer y escribir, además remarcó el hecho de que todos los niños del grupo se demostraban respeto, incluso cuando se equivocaban. Esto, quizá, le sirvió para vencer su vergüenza porque después ya no cubría su hoja mientras trabajaba, pero no le ayudó a cambiar su actitud frente a la lectoescritura, pues, cuando tenía que hacer algún ejercicio de lectoescritura, decía: “¡hay, no!”, “¿tengo que hacer todo eso?”.

- C. A. se adhirió a las reglas de trabajo y siempre se mostró interesado en el programa, pues en varias ocasiones, externó que le gustaban las actividades que hacía en las sesiones, especialmente las de lectoescritura. En la sesión en la que leyó una carta en la que su madre lo motivaba a seguir aprendiendo a leer, se le vio muy conmovido pues sonreía al leerla, dijo que le había gustado mucho lo que en ella le decía su mamá y el haberla podido leer por sí mismo.
- A. S. interactuaba poco con sus compañeros del grupo con problemas del lenguaje escrito, quizá porque era muy reservada para hablar, porque no convivió con ellos lo suficiente a causa de sus constantes faltas y tal vez porque la mayoría de sus compañeros son niños. No tomaba la iniciativa para participar, pero la residente siempre la involucraba y ella respondía favorablemente, de tal suerte que las veces que asistió, participó en la misma medida que sus compañeros.
- E. M. respetaba las reglas de trabajo, se mostraba atento, tomaba la iniciativa para participar en las diferentes actividades e incluso llegó a comentar que le gustaban mucho las tareas del programa, como los laberintos, las figuras incompletas y los rompecabezas.
- I. U. seguía las reglas de trabajo, tomaba la iniciativa para participar en actividades y sus comentarios sólo se centraban en ellas, es decir que no acostumbraba hablar de manera espontánea.

C. A., A. S. e I. U. tuvieron un rendimiento similar, pues comprendían y concluían las actividades conforme a lo esperado. E. M., al inicio, requirió de mucho apoyo de la residente para hacer y concluir adecuadamente los ejercicios de lectoescritura, pero al cabo de un par de sesiones necesitó menos apoyo y trabajó casi a la par de sus compañeros. Por su parte, C. H. también necesitó de mucho apoyo al inicio para

realizar y concluir ejercicios que implicaban la escritura de la vocal faltante en un grupo de palabras así como la identificación de la sílaba con la que empiezan varias palabras con “s”, pero después, ni con mucha ayuda podía terminar durante la sesión los trabajos que exigían la lectoescritura de palabras y oraciones con los diferentes fonemas o grupos consonánticos. Se creó el club de tareas para contrarrestar incumplimiento con las tareas y su bajo rendimiento, pero esta medida no le benefició como se esperaba porque faltó frecuentemente y porque las tres veces que participó en el club de tareas invirtió mucho tiempo para terminar los ejercicios de lectoescritura y poco tiempo para hacer las tareas.

Autoevaluación por portafolio.

Al principio del programa, C. A., A. S., E. M. e I. U., revisaban si habían hecho correctamente sus ejercicios de lectoescritura, sólo porque la residente se lo pedía; lograban identificar algunos errores que cometían (p.g., omisión de grafemas, uso de minúscula al inicio de nombres y apellidos) y otros (p.g., confusión de grafemas similares como “b” y “d”, fragmentación de la palabra en sílabas, falta de espacio entre una palabra y otra) los percibían sólo con la ayuda de la residente; pero una vez que se percataban de ellos, los corregían bajo su supervisión. C. H., por su parte, únicamente siguió éste procedimiento en dos ocasiones, debido a que trabajaba muy lento y no le alcanzaba el tiempo; por cierto, en ambas sesiones, enmendó sus equivocaciones (p.g., tenía que completar las palabras con una vocal, pero escribió /ovión/ x avión) con la orientación de la residente. Como parte del proceso de autorregulación en la segunda lengua, los estudiantes autoevaluaron su desempeño con base en dos de sus mejores trabajos del portafolio (Tabla 36). En ambas autoevaluaciones, C. A., A. S. y E. M. señalaron que sus productos cumplieron con todos o casi todos los criterios de un buen trabajo.

Tabla 36

Autoevaluaciones por portafolio de los alumnos con problemas del lenguaje escrito.

Indicadores de un buen trabajo	Autoevaluaciones por portafolio									
	Primera					Segunda				
	2º		3º			2º		3º		
	C.H.	C.A.	A.S.	E.M	I. U.	C.H.	C.A.	A.S.	E.M	I. U.
Escribí mi nombre completo	X	√	X	√	√	X	√	X	√	√
Usé mayúsculas para escribir nombres y apellidos	X	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Escribí la fecha	X	√	√	√	√	√	√	X	√	√
Hice un trabajo limpio	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Seguí las instrucciones	√	√	√	√	X	√	√	√	√	√
Hice bonita letra	√	√	√	√	√	√	X	√	√	√
Escribí bien lo que tenía que hacer	√	√	√	√	X	√	√	√	√	√
Usé mayúscula al inicio de oración	-	-	-	-	-	√	√	√	√	√
Puse punto al final de la oración	-	-	-	-	-	√	√	√	√	X
Leí bien lo que tenía que leer	X	√	√	√	√	X	√	√	√	√
Revisé si hice bien mi trabajo	X	√	√	√	X	X	√	√	√	√
Si me equivoqué, lo corregí	√	√	√	√	X	√	√	√	√	√

Nota. La paloma (√) significa que sí lo hizo, la tache (X) indica que no lo realizó, el guión (-) señala que no se evaluaron esas habilidades porque se estimularon en la segunda mitad del programa.

Durante las autoevaluaciones por portafolio, los estudiantes identificaron qué habían aprendido en el programa grupal. En la Tabla 37 se aprecia que: en la primera autoevaluación sólo E. M. refirió que había aprendido sobre el lenguaje oral; en ambas autoevaluaciones, todos los estudiantes señalaron que habían aprendido sobre el lenguaje escrito y; en la segunda, únicamente C. A. y E. M. indicaron que habían aprendido habilidades relativas a la autorregulación de su desempeño en el lenguaje escrito y de su rendimiento escolar.

Tabla 37

Aprendizajes significativos reportados por los alumnos con problemas del lenguaje escrito en las autoevaluaciones por portafolio.

Alumnos	Aprendizajes significativos	
	Primera autoevaluación	Segunda autoevaluación
2º		
C. H.	Lenguaje escrito - Leer y escribir letras	Lenguaje escrito - Leer y escribir palabras
C. A.	Lenguaje escrito - Leer y escribir	Lenguaje escrito - Leer y escribir - Separar una palabra de otra - Utilizar el punto al final de las oraciones Autorregulación - Revisar y corregir los escritos Otro - Colorear los rompecabezas y otros ejercicios con dibujos que estimulaban la percepción visual
A. S.	Lenguaje escrito - Escribir	Lenguaje escrito - Leer y escribir - Utilizar el punto al final de las oraciones
E. M.	Lenguaje oral - Vocabulario Lenguaje escrito - Leer y escribir	Lenguaje escrito - Leer y escribir - Discriminar grafemas similares Autorregulación - Cumplir con las tareas - Trabajar durante la clase
3º		
I. U.	Lenguaje escrito - Leer y escribir	Lenguaje escrito - Leer y escribir - Discriminar grafemas similares

Lenguaje escrito.

En la post-evaluación, C. A., A. S. e I. U. tuvieron notables mejorías en la lectoescritura; por su parte E. M. mostró progresos moderados, mientras que C. H. evidenció muy pocos avances (Tabla 38). Sobre este último caso, hay que agregar que, no pudo leer o escribir palabras bisilábicas ni monosilábicas, porque únicamente identificó las cinco vocales y cuatro consonantes (c, s, x, z), pero no asoció consistentemente su sonido con su grafía y viceversa.

Tabla 38

Pre y post evaluación de las habilidades en la lectoescritura de los alumnos con problemas del lenguaje oral.

Habilidades en la lectoescritura	Momento de la evaluación									
	Pre					Post				
	1º		2º			2º			3º	
	C.H.	C.A.	A.S.	E.M	I. U.	C.H.	C.A.	A.S.	E.M	I. U.
Lectura										
Decodificación	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	E. P.	N. D.	D.	D.	E. P.	D.
Comprensión lectora	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	E. P.	E. P.	D.	D.
Escritura										
Copia	E. P.	D.	D.	E. P.	D.	D.	D.	D.	D.	D.
Dictado	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	E. P.	N. D.	D.	D.	E. P.	D.
Resumen	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	N. D.	D.	D.	E. P.	E. P.

Nota. N. D. = No desarrollado, E. P. = En proceso y D. = Desarrollado.

En la Tabla 39 se puede observar que en la post-evaluación incrementó la cantidad de niños que podían leer y eso en sí mismo es un gran avance. En general, C. A., A. S. e I. U. leyeron conforme a lo esperado para su grado escolar, aunque lo hicieron sin respetar las pausas correspondientes a los signos de puntuación. E. M. tuvo el mismo problema que sus compañeros pero además confundió la “b” y la “d” y leyó lentamente.

Tabla 39

Pre y post evaluación de los tipos de error en la lectura de los alumnos con problemas del lenguaje escrito.

Tipos de error	Momento de la evaluación									
	Pre					Post				
	1º		2º			2º			3º	
	C. H.	C. A.	A. S.	E. M	I. U.	C. H.	C. A.	A. S.	E. M	I. U.
Omisión, sustitución y/o adición de grafemas	-	-	-	-	X	-				
Discriminación inconsistente de grafemas similares	-	-	-	-	X	-				X
Lectura poco fluida	-	-	-	-	X	-				X
Omisión de las pausas correspondientes a los puntos y comas	-	-	-	-	X	-	X	X	X	X

Nota. La tache (X) indica que cometió ese error y el guión (-) significa que no se supo si presentó dicho error porque no pudo ejecutar la actividad a partir de la cual se evalúa.

Aunque C. H. no tomó dictado, ni realizó el resumen en la post-evaluación, sí copió dos breves párrafos de un texto, de tal manera que con base en esta evidencia es que se evaluó si había superado los errores que cometía al escribir. Como el resto de los estudiantes, sí hicieron los tres tipos de escrito, se estimó a través de éstos, si habían disminuido sus dificultades. En la Tabla 40 se puede observar que C. H. superó casi todos los problemas que tenía al copiar, pero continuó sin saber escribir su nombre completo y sin revisar su escrito con el propósito de mejorarlo. Los otros cuatro alumnos tuvieron importantes progresos en los tres tipos de escrito. Nótese que tres de ellos, monitorearon su propio desempeño en la escritura, lo cual les permitió evitar algunos errores y corregir otros tantos.

Tabla 40

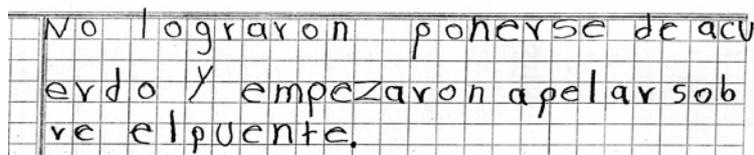
Pre y post evaluación de los tipos de error en la escritura de los alumnos con problemas del lenguaje escrito.

Tipos de error	Momento de la evaluación									
	Pre					Post				
	1º		2º			2º		3º		
	C. H.	C. A.	A. S.	E. M.	I. U.	C. H.	C. A.	A. S.	E. M.	I. U.
Omisión, sustitución y/o adición de grafemas	X	X	X	X	X					X
Discriminación inconsistente de grafemas similares	X		X	X	X				X	X
Escritura en espejo de las letras "s" y "z"	X	X		X						
Escritura poco fluida	X	X		X	X				X	
Pobre caligrafía	X									
Uso inconsistente de la mayúscula al inicio de nombres y apellidos	-	-	X	X	-	-				
Uso irregular de la mayúscula al inicio de oración	X	X	X	X	X		X	X	X	
Separación de las palabras en sílabas	X		X	X	X				X	
Espaciamiento inadecuado entre palabras	X	X		X	X			X	X	
Espaciamiento inapropiado entre renglones										
Empleo inconsistente del punto al final de la oración o texto	X	X	X	X	X					
Ausencia del hábito de revisar los escritos para corregirlos	X	X	X	X	X	X				X

Nota. La tache (X) indica que cometió ese error y el guión (-) significa que no se supo si presentó dicho error porque no pudo ejecutar la actividad a partir de la cual se evalúa.

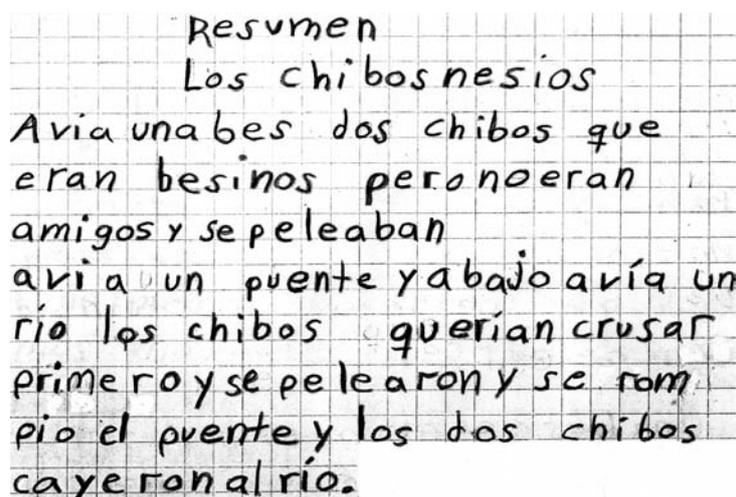
En resumen, C. H. tuvo progresos en la copia, mientras que sus cuatro compañeros mostraron notables mejorías en los tres tipos de escritura (la copia, el dictado y el resumen). C. A. es uno de los cuatro estudiantes que logró avances importantes, por lo que enseguida se muestra el único tipo de escrito que pudo hacer

en la pre-evaluación (Figura 8), así como uno de los tres tipos de escritos que realizó durante la post-evaluación (Figura 9).



No lograron ponerse de acuerdo y empezaron a pelear sobre el puente.

Figura 8. Copia de C. A. en la pre-evaluación.



Resumen
Los chibos nesios
Avia una bes dos chibos que
eran besinos pero no eran
amigos y se peleaban
avia un puente y abajo avia un
rio los chibos querian cruzar
primero y se pelearon y se rompio
el puente y los dos chibos
cayeron al rio.

Figura 9. Resumen de C. A. en la post-evaluación.

Sólo resta agregar que las respectivas maestras de este grupo de estudiantes coincidieron con las estimaciones expuestas sobre su rendimiento en el lenguaje escrito; asimismo señalaron que todos, excepto C. H., serían promovidos de grado escolar. Sobre C. H. su profesora agregó que la falta de apoyo en casa⁴ así como sus constantes inasistencias a la clase regular y al programa instruccional grupal, limitaron sus posibilidades de aprendizaje.

Grupo de estudiantes con problemas del lenguaje oral y escrito.

Trabajo colaborativo con la abuela y la madre de familia.

En la Tabla 41 se indica que la abuela de M. R. acudió a la mayoría (80%) de las reuniones, mientras que la madre de J. A. asistió únicamente a la primera junta (20%). Sólo la abuela de M. R. entregó concluido el *Manual para padres o cuidadores de*

⁴ La maestra comentó que C. H. y sus tres hermanos mayores viven con su madre, quien todos los días, desde muy temprano trabaja en un tianguis, así que ningún adulto supervisa que sus hijos se levanten para ir a la escuela o que hagan la tarea.

estudiantes de primer ciclo con problemas del lenguaje oral y/o escrito, lo que significa que ayudó al niño a fortalecer su psicomotricidad de labios y lengua así como a reforzar su ubicación espacial, porque son habilidades que influyen en uno o en ambos tipos del lenguaje.

Tabla 41

Porcentaje de colaboración de la abuela y de la madre de los alumnos con problemas del lenguaje oral y escrito.

Porcentaje de colaboración	Abuela y madre de los alumnos	
	2º	
	M. R.	J. A.
Asistencia a reuniones	80	20
Actividades concluidas del manual	100	-

Nota. El guión (-) significa que no se supo ese dato porque la madre no entregó el manual.

La participación y la opinión de las señoras, con respecto a las tareas del portafolio a casa, se describen enseguida:

- La abuela de M. R. le ayudó en algunas ocasiones a hacer las tareas de la primera mitad del programa, pero en la segunda parte de éste ya no lo apoyó con la realización de éstas, lo cual en parte pudo deberse a que se incorporó al mercado laboral. La señora opinó que su nieto progresó notoriamente e indicó que las tareas le ayudaron a: mejorar su expresión oral, leer, escribir y a distinguir las letras que confundía (p.g., /b/ X d).
- J. A. no tuvo apoyo de ningún miembro de su familia para realizar las tareas. Una de las hermanas del niño lo recogía de la escuela, así que previamente a que se comenzara a trabajar con el niño en el club de tareas, se le abordó para explicarle la importancia de que lo orientaran durante la realización de las mismas, de que aprendiera el nombre y el sonido de las letras, además, se le entregaron los ejercicios de lectoescritura y las tareas correspondientes a los días en los que el menor había faltado. En la sesión subsecuente a este evento, se observó que pocos de esos ejercicios y tareas habían sido realizados, pero no por el niño, porque tenían una letra diferente a la suya; la residente compartió dicha observación con el estudiante y éste relevó que esa era la letra de su mamá. Parece que únicamente le ayudaron a aprender parte del abecedario.

Asistencia, tareas y participación.

M. R. asistió a la mayoría de las sesiones (89%), mientras que J. A. acudió a poco más de la mitad (61%). Aunque el primero de estos alumnos realizó más tareas que el segundo, en general se observó que a ambos les faltó apoyo en casa, porque casi la mitad de éstas las hicieron en el club de tareas (Tabla 42).

Tabla 42
Porcentaje de asistencia y de tareas de los alumnos con problemas del lenguaje oral y escrito.

Porcentaje de asistencia y de tareas	Alumnos	
	2º	
	M. R.	J. A.
Asistencia	89	61
Tareas	60	22
En casa	31	11
En el club	29	11

Las actitudes y las conductas de los estudiantes influyeron en el clima de trabajo, razón por la cual a continuación se describen:

- M. R. llegó a condicionar su participación a cambio de un peso, el cual nunca recibió, lo que sí obtuvo fue mucha motivación. Con la ayuda de la residente, el estudiante reflexionó sobre los beneficios de tener un buen lenguaje oral y escrito, así que se comprometió a realizar las diferentes actividades del programa instruccional grupal. De ahí en adelante no sólo se apegó a las reglas de trabajo sino que además en dos ocasiones señaló que le gustaban las actividades que hacía en las sesiones y puntualizó que le agradaban los ejercicios de lectoescritura. En la sesión en la que leyó la tarjeta de San Valentín que le dio la residente dijo que le había gustado mucho y que la pegaría en su cuaderno para guardarla.
- J. A. respetó las reglas de convivencia (p.g., respetaba a su compañero, esperaba su turno, etc.), mencionó varias veces que le gustaba asistir al programa e incluso dijo que quería ir todos los días, pero nunca pudo identificar el motivo de dicho deseo. El estudiante descalificaba su habilidad para realizar diferentes actividades, por ejemplo, después de que la residente le modelaba la forma de pronunciar un fonema, y le pedía que lo articulara, el estudiante se rehusaba y decía que no lo sabía hacer; la residente lo motivaba

y siempre lo convencía de hacerlo, pero muchas veces se interrumpía a sí mismo y decía “no lo sé hacer” o “no puedo”.

Es preciso recordar que, las sesiones de trabajo de este grupo duraban 75 minutos, esto quiere decir que contaban con 15 minutos más que el grupo con problemas del lenguaje oral y que el grupo con problemas del lenguaje escrito, debido a que sus dificultades eran mayores. Al inicio del programa, M. R. requirió de mucho apoyo de la residente para hacer y concluir adecuadamente los ejercicios de lectoescritura, pero después de un par de sesiones, requirió de menos apoyo e incluso necesitó de menos tiempo para realizar las actividades, de ahí que, regularmente se retiraba a su salón unos minutos antes de lo esperado.

Pero no ocurrió lo mismo con J. A., ya que, al inicio del programa, necesitó de mucho apoyo para efectuar y concluir ejercicios que exigían desde la escritura de la vocal faltante en un grupo de palabras hasta la escritura de palabras, pero después, ni con mucha ayuda podía terminar durante la sesión, los trabajos que exigían la lectoescritura de oraciones. El club de tareas inicialmente se había creado para apoyarlo con ese tipo de actividades, pero pocas veces fue así porque: faltaba constantemente; en dos ocasiones no pudo trabajar durante el recreo debido a que se había quedado en su salón regular a concluir actividades que no había acabado; y porque las tres veces que participó en el club invirtió mucho tiempo para terminar los ejercicios de lectoescritura y poco tiempo para hacer las tareas.

Autoevaluación por portafolio.

Al principio, cuando M. R. no articulaba correctamente, sólo se daba cuenta cuando la palabra contenía el sonido fuerte de la /r/ y buscaba autocorregirse. Pero se le dificultaba cuando incluía otros sonidos diferentes a ése, entonces la residente lo ayudaba a identificar el error, le modelaba la forma correcta de decir la palabra y enseguida el niño intentaba corregirlo, algunas veces lo lograba y otras no, sin embargo su ánimo nunca decaía. Con el correr del tiempo, el niño desarrolló la consciencia de que si no decía correctamente las palabras podía alterar su significado (p.g., pera no es lo mismo que perra).

Al final del programa, el estudiante se mostró más alerta a su lenguaje oral, lo cual le permitió corregir y evitar errores al hablar. Pero esto sólo ocurría durante las sesiones del programa, lo que sugería que necesitaba más apoyo fuera de éstas para que su destreza se generalizara. Sobre el lenguaje escrito se observó que, en el transcurso del programa, comenzó a desarrollar la costumbre de revisar y evaluar sus

ejercicios de lectoescritura con el propósito de mejorarlos; a veces se percataba de los errores por sí mismo y en otras ocasiones los identificaba con la ayuda de la residente. Una vez que reconocía los puntos en los que se había equivocado (p.g., omisión o sustitución de grafemas, confusión de grafemas similares como “b” y “d”, fragmentación de la palabra en sílabas, falta de espacio entre una palabra y otra, uso de minúscula al inicio de nombres y apellidos), los corregía bajo la supervisión de la residente.

En cambio, J. A., por lo regular, corregía sus errores en el lenguaje oral sólo a petición de la residente, pero él mismo se descalificaba y se interrumpía. Así que estas circunstancias dificultaron que el estudiante cotidianamente revisara, evaluara y corrigiera por sí mismo sus escritos, sobre todo en la segunda parte del programa --en el cual se trabajó con la lectoescritura de oraciones--. Como parte del proceso de autorregulación de la lectoescritura, los estudiantes autoevaluaron su desempeño con base en dos de mejores trabajos del portafolio (Tabla 43).

Tabla 43

Autoevaluaciones por portafolio de los alumnos con problemas del lenguaje oral y escrito.

Indicadores de un buen trabajo	Autoevaluaciones por portafolio			
	Primera		Segunda	
	2º		2º	
	M. R.	J. A.	M. R.	J. A.
Escribí mi nombre completo	X	X	√	X
Usé mayúsculas para escribir nombres y apellidos	√	√	√	√
Escribí la fecha	√	X	√	X
Hice un trabajo limpio	√	√	√	√
Seguí las instrucciones	√	√	√	√
Hice bonita letra	√	√	√	√
Escribí bien lo que tenía que hacer	√	√	√	√
Usé mayúscula al inicio de oración	-	-	√	√
Puse punto al final de la oración	-	-	√	√
Leí bien lo que tenía que leer	√	X	√	X
Revisé si hice bien mi trabajo	√	√	√	X
Si me equivoqué, lo corregí	√	√	√	√

Nota. La paloma (√) significa que sí lo hizo, la tache (X) indica que no lo realizó, el guión (-) señala que no se evaluaron esas habilidades porque se estimularon en la segunda mitad del programa.

En la Tabla 43 se aprecia que M. R. identificó que no escribió su nombre completo, pero en la segunda sí lo hizo, así que cubrió todos los criterios de un buen

trabajo. Nótese que J. A. en ambas autoevaluaciones reconoció que no escribió su nombre completo, no puso la fecha, ni logró leer. En la segunda autoevaluación indicó que no revisó su escrito, lo cual se debió a que las exigencias del trabajo fueron mayores, el tiempo que invirtió en hacerlo fue mayor y no le alcanzó para ejecutar ese punto. En el mismo contexto de las autoevaluaciones por portafolio, los alumnos señalaron las cosas que habían aprendido en el programa grupal. En la Tabla 44 se aprecia que: en ambas autoevaluaciones, los dos alumnos refirieron que habían aprendido sobre el lenguaje escrito, pero no revelaron lo mismo sobre el lenguaje oral, pues en la segunda autoevaluación solamente M. R. mencionó que había aprendido algo de ese rubro.

Tabla 44

Aprendizajes significativos reportados por los alumnos con problemas del lenguaje oral y escrito en las autoevaluaciones por portafolio.

Alumnos	Aprendizajes significativos	
	Primera autoevaluación	Segunda autoevaluación
2º		
M. R.	Lenguaje escrito - Leer Autorregulación - Trabajar durante la clase	Lenguaje oral - Hablar mejor Lenguaje escrito - Leer y escribir - Utilizar el punto al final de las oraciones Otro - Recortar y armar rompecabezas
J. A.	Lenguaje escrito - Leer y escribir varias letras	Lenguaje escrito - Leer y escribir algunas palabras

Lenguaje oral.

En general, los dos participantes demostraron tener un adecuado lenguaje oral a nivel receptivo porque comprendían las palabras con base en su significado, su género y número; entendieron el sentido de las oraciones, las preguntas, los comentarios, las instrucciones, las narraciones de la vida real (p.g., lo que habían hecho un fin de semana, o en una fecha específica como el día de muertos) y de la fantasía (p.g., la fábula). También evidenciaron tener un apropiado lenguaje oral a nivel expresivo, ya que organizaban sus ideas de acuerdo con la situación en la que se encontraban; esperaban su turno; hablaban de manera fluida; utilizaban las palabras conforme a su significado, a su género y número; contestaban y planteaban preguntas, narraban sus vivencias, describían características o situaciones específicas que se les solicitaba y

fácilmente entablaron conversaciones. Las dificultades de ambos estudiantes radicaban en que omitían, sustituían, insertaban y distorsionaban diferentes fonemas, diptongos y grupos consonánticos, pero, en la post-evaluación se encontró que los alumnos tuvieron menos problemas (Tabla 45).

Tabla 45

Pre y post evaluación de los fonemas, diptongos y grupos consonánticos problemáticos para los alumnos con dificultades en el lenguaje oral y escrito.

Fonemas o grupo de fonemas problemáticos	Momento de la evaluación			
	Pre		Post	
	1º		2º	
	M. R.	J. A.	M. R.	J. A.
Fonemas	/l, r, rr, s/	/r, rr, s/	/r/	/r, rr/
Diptongos	/ai, au, ei, ia, iu, ue/	/ai, au, ia, iu/	/ei/	/iu/
Grupos				
Homosilábicos	/bl, dr, fl, gl, kl, pl, tr/	/br, dr, gl, tr/	/bl, fl, gl, kl/	/dr/
Heterosilábicos	/ks, kt, ld, ls, lt, mp, nf, nj, nt, ny, rb, rm, rs, rt, sb, sk/	/ks, kt, ld, ls, lt, ny, rb, rm, rs, sb, sk/		/ks, kt, ls, ny, rb, rm, rs, sb/
Mixtos	/mbl, mbr, str/	/mbr, str/	/mbl/	/str/

Lenguaje escrito.

En la pre-evaluación, ambos estudiantes tuvieron muchos problemas en el lenguaje escrito: no sabían el abecedario, no leían y tampoco escribían. En la Tabla 46 se puede observar que, en la post-evaluación, los dos participantes demostraron que habían mejorado sus habilidades en el lenguaje escrito, aunque cada uno progresó en diferente medida. Sin duda, M. R. fue quien desarrolló más habilidades, pues evidenció que: aprendió a leer, comprendió lo que leyó --no obstante que lo hizo con poca fluidez--, mejoró su destreza para copiar, aprendió a tomar dictado y a hacer resúmenes. Por su parte, J. A. tuvo avances modestos, pues demostró que: desarrolló su habilidad para copiar; aprendió a recitar parte del abecedario (a, b, ch, d, e, f, g, h, i, l, m, n, o, p, r, s, t, u, v, w, x, y, z); logró asociar la grafía de algunas letras con sus respectivos sonidos (a, d, e, i, l, m, n, o, p, r, s, t, u, v); también desarrolló ligeramente su capacidad para leer y escribir palabras monosilábicas y bisilábicas de composición simple que contenían dichos grafemas (p.g., dos, lata, mamá, mano, oso, pala, pasa,

pata, pato, pelo, sopa, rata, rosa, vela, vesó). Cabe señalar que, la mayoría de las grafías que asoció con sus respectivos sonidos, se abordaron en el programa de intervención (a, d, e, i, l, o, r, s, t, u).

Tabla 46

Pre y post evaluación de las habilidades en la lectoescritura de los alumnos con problemas del lenguaje oral y escrito.

Habilidades en la lectoescritura	Momento de la evaluación			
	Pre		Post	
	1º		2º	
	M. R.	J. A.	M. R.	J. A.
Lectura				
Decodificación	N. D.	N. D.	E. P.	N. D.
Comprensión lectora	N. D.	N. D.	D.	N. D.
Escritura				
Copia	E. P.	N. D.	D.	D.
Dictado	N. D.	N. D.	D.	N. D.
Resumen	N. D.	N. D.	D.	N. D.

Nota. N. D. = No desarrollado, E. P. = En proceso y D. = Desarrollado.

En la Tabla 47 se puede observar que M. R. no pudo leer en la pre-evaluación, en cambio, en la post-evaluación sí lo hizo, aunque su lectura fue poco fluida y no respetó las pausas correspondientes a los signos de puntuación.

Tabla 47

Pre y post evaluación de los tipos de error en la lectura de los alumnos con problemas del lenguaje oral y escrito.

Tipos de error	Momento de la evaluación			
	Pre		Post	
	1º		2º	
	M. R.	J. A.	M. R.	J. A.
Omisión, sustitución y/o adición de grafemas	-	-	-	-
Discriminación inconsistente de grafemas similares	-	-	-	-
Lectura poco fluida	-	-	X	-
Omisión de las pausas correspondientes a los puntos y comas	-	-	X	-

Nota. La tache (X) indica que cometió ese error y el guión (-) significa que no se supo si presentó dicho error porque no pudo ejecutar la actividad a partir de la cual se evalúa.

En la pre-evaluación, J. A. no realizó ningún tipo de escrito, mientras que en la post-evaluación, sólo hizo la copia de dos breves párrafos de un texto, así que, con

base en esta evidencia es que se identificó que había desarrollado varias destrezas y que cometía varios errores, entre los cuales estuvo el no revisar sus escritos. En la pre-evaluación, M. R. copió únicamente uno de los dos párrafos y lo hizo con muchas dificultades, en cambio, en la post-evaluación hizo los tres tipos de escrito, es decir, la copia, el dictado y el resumen, y fundamentalmente fue en éste último en el que cometió los errores que se señalan en la Tabla 48.

Tabla 48

Pre y post evaluación de los tipos de error en la escritura de los alumnos con problemas del lenguaje oral y escrito.

Tipos de error	Momento de la evaluación			
	Pre		Post	
	1º		2º	
	M. R.	J. A.	M. R.	J. A.
Omisión, sustitución y/o adición de grafemas	X	-	X	
Discriminación inconsistente de grafemas similares	X	-		
Escritura en espejo de las letras “s” y “z”		-		
Escritura poco fluida	X	-		X
Pobre caligrafía	X	-		
Uso inconsistente de la mayúscula al inicio de nombres y apellidos	-	-		
Uso irregular de la mayúscula al inicio de oración	X	-		
Separación de las palabras en sílabas	X	-	X	
Espaciamiento inadecuado entre palabras	X	-	X	
Espaciamiento inapropiado entre renglones	X	-	X	
Empleo inconsistente del punto al final de la oración o texto	X	-		X
Ausencia del hábito de revisar los escritos para corregirlos	X	-		X

Nota. La tache (X) indica que cometió ese error y el guión (-) significa que no se supo si presentó dicho error porque no pudo ejecutar la actividad a partir de la cual se evalúa.

En suma, los dos participantes tuvieron progresos, J. A. en la copia, y M. R. en tres tipos de escritura (la copia, el dictado y el resumen). Como M. R. fue quien tuvo avances más significativos, enseguida se muestra el único tipo de escrito que pudo hacer en la pre-evaluación (Figura 10), así como uno de los tres tipos de escritos que realizó durante la post-evaluación (Figura 11), con el propósito de reforzar con evidencias las mejorías reportadas. Nótese que en el resumen que hizo en la post-evaluación, aún cometió algunos errores, sin embargo éstos no impiden que el lector comprenda el sentido de su escrito.

Figura 10. Copia de M. R. en la pre-evaluación.

Figura 11. Resumen de M. R. en la post-evaluación.

Por último, cabe señalar que sus respectivas profesoras indicaron que el rendimiento en el lenguaje oral y escrito de estos alumnos en el salón de clases, fue coincidente con el exhibido durante el programa instruccional grupal. Además, la maestra de J. A. remarcó que la falta de apoyo en casa y la actitud derrotista del niño influyeron notablemente en su pobre rendimiento, el cual lo hizo acreedor de repetir 2º de primaria. Por su parte, la profesora de M. R. señaló que la abuela del menor había comentado que si el niño no aprendía y si no pasaba de grado lo sacaría de la escuela, pero afortunadamente esto no ocurriría dado que sería promovido a 3º de primaria.

Modalidad Individual: Problemas del Lenguaje Oral

Objetivo Particular

Planear, diseñar e instrumentar el programa individualizado a casa para una estudiante de 3º de primaria con problemas del lenguaje oral que favorezca la disminución o eliminación de dichas dificultades.

Método

Participantes.

En el programa individualizado del lenguaje oral participaron tres personas: una estudiante de 8 años de edad, quien cursaba 3° de primaria; así como la madre y la maestra de esta menor.

Herramientas.

Para la instrumentación del programa individualizado y la evaluación durante su ejecución.

- *Programa individualizado a casa para una alumna de 3° de primaria con problemas de lenguaje oral (Apéndice F).*
- *Guía de autoevaluación por portafolio (Apéndice D).*

Para la evaluación posterior (post-evaluación) a la instrumentación del programa individualizado.

- *Cuestionario para la evaluación de la fonología infantil (CEFI) (Ávila, 1990).*
- *Evaluación del desempeño en lectura y escritura de niños de primer ciclo escolar (Martínez-García, 2006).*

Procedimiento.

La modalidad de trabajo individual con la alumna con ligeros problemas del lenguaje oral se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2008-2009, y para ello se realizaron varias actividades que a continuación se describen:

1. Las actividades que se realizarían fueron calendarizadas y se determinó que habrían cuatro reuniones: tres con la madre y una más en la que la señora se presentara con su hija con problemas del lenguaje oral. En materia de evaluación se decidió que sería de carácter formativa y sumativa. Sería formativa porque la mamá evaluaría en casa los ejercicios conforme su hija los fuera haciendo. También sería sumativa porque la madre y la residente evaluarían los avances en la mitad y al final del programa.

2. A partir de lo anterior se diseñó el programa individualizado y se elaboraron las cartas descriptivas de las sesiones con la madre. También se seleccionó dos herramientas de evaluación que se habían utilizado en la fase diagnóstica.
3. En septiembre la madre acudió a una reunión en la que se le explicó la forma de trabajo de octubre a enero, y se le solicitó su consentimiento para atender a su hija a través del programa individualizado, el cual requería de su colaboración.
4. Luego, se le envió con su hija un citatorio escrito y ese mismo día se le vio durante el recreo, así que también se le dio de manera personal la información referente a la cita. La señora confirmó su asistencia, sin embargo no se presentó en la fecha acordada, por lo que a finales de noviembre se le envió por escrito un nuevo citatorio, pero llegado el día de la cita se obtuvo la misma respuesta.
5. Para evitar que el tiempo siguiera transcurriendo sin que la estudiante fuera atendida, en enero se revaloró la pertinencia de incluirla con el grupo de niños con problemas del lenguaje oral, y se concluyó que sí era factible porque en la segunda parte (sesiones 9-18) del *Programa grupal para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas del lenguaje oral y/o escrito* (Apéndice A), se trabajaría primordialmente con la /r/ (vibrante simple y múltiple), lo cual se ajustaba a sus necesidades porque ahí radicaban sus problemas.
6. En febrero, finalmente la mamá acudió al llamado. En dicha sesión se le entregó por escrito el programa individualizado, se le explicaron los beneficios que cada actividad aportaba al lenguaje oral y escrito de su hija; se le mostró el cronograma de actividades; se le capacitó en la instrumentación de los ejercicios y en la evaluación del desempeño de la niña. Además, la residente le explicó a la señora que, desde enero, su hija había estado participando en el grupo de niños con problemas del lenguaje oral, por lo que se aprovecharía la ocasión para revisar los avances que tienen en casa con la ayuda del programa individualizado. También se le aclaró que la permanencia de su hija en dicho grupo dependería del cumplimiento oportuno de los ejercicios del programa individualizado.

7. Sin embargo la estudiante olvidó llevar su programa individualizado en dos ocasiones consecutivas, por lo que se decidió que permanecería con el grupo de niños. Cabe destacar que esta forma de trabajo no implicó que se abandonara el seguimiento del programa individualizado.
8. De febrero a marzo se instrumentó el *Programa individualizado a casa para una alumna de 3º de primaria con problemas de lenguaje oral* (Apéndice F), el cual estuvo constituido por 31 ejercicios: seis fueron de psicomotricidad orofacial; siete de articulación y lectoescritura de sílabas, palabras y oraciones con el sonido suave de la /r/; 14 de articulación y lectoescritura de sílabas, palabras y oraciones con el sonido fuerte de la /r/; y cuatro ejercicios que promovieron la correcta dicción de palabras con ambos sonidos de la /r/ a través de trabalenguas, laberintos, analogías y rompecabezas.
9. En abril, la estudiante y su madre participaron en la sesión 18 del programa grupal, en la que se efectuó la autoevaluación y exposición de portafolio así como el cierre del programa (cuyo procedimiento ya fue descrito en el procedimiento de la modalidad grupal).
10. En mayo se llevó a cabo la post-evaluación del desempeño en el lenguaje oral y escrito de la estudiante.
11. En junio, la residente y la maestra de la alumna, validaron ecológicamente los resultados sobre su desempeño durante su participación en ambos programas y sobre su rendimiento al final de éstos. Así mismo la residente averiguó si la estudiante sería promovida de grado escolar

Resultados

Los resultados del programa individualizado para la estudiante de 3º de primaria con problemas del lenguaje oral se presentan en el siguiente orden: trabajo colaborativo con la madre de familia; asistencia, tareas y participación; autoevaluación por portafolio; lenguaje oral y lenguaje escrito.

Trabajo colaborativo con la madre de familia.

La mamá de M. F. la ayudó con las tareas del programa grupal así como con las actividades del programa individualizado. La señora señaló que había observado muy motivada a su hija al hacer las tareas y actividades, también indicó que la realización

de las mismas les permitió pasar más tiempo juntas. En su opinión, su hija se benefició de haber participado en ambos programas, pues superó las dificultades que tenía en el lenguaje oral.

Asistencia, tareas y participación.

M. F. se presentó al 90% de las sesiones a las que debía acudir. En éstas sesiones del programa grupal, trabajó con los fonemas /r/ y /rr/ así como con los grupos homosilábicos /br, dr y tr/ y cumplió con todas las tareas (el 80% las hizo en su casa y el 20% en el club de tareas). Además, concluyó el 100% de los ejercicios que conformaron su programa individualizado a través de los cuales ejercitó la psicomotricidad orofacial, la articulación y la lectoescritura de sílabas, palabras y oraciones con el sonido suave y fuerte de la /r/.

Pese a que la estudiante se incorporó al programa cuatro meses después de que había comenzado, no tuvo dificultades para integrarse al grupo de niños con problemas del lenguaje oral, quizá por su facilidad para entablar conversaciones, por su adherencia a las reglas de trabajo en el salón de clase y también porque fue bien acogida por el grupo, en especial por la única niña que había. La alumna participó activamente en las actividades, y aunque el desempeño del resto del grupo era bueno, ella destacaba porque: era mayor que sus compañeros; cursaba 3º mientras que ellos estudiaban 2º de primaria; tenía menos dificultades que ellos en el lenguaje oral y más habilidades en el lenguaje escrito.

Autoevaluación por portafolio.

Desde el comienzo de su integración al grupo se observó que la estudiante estaba alerta de su forma de hablar, ya que pocas veces articulaba incorrectamente, pero cuando cometía algún error de ésta índole, por lo general se daba cuenta y buscaba autocorregirse; cuando por sí misma no percataba su error, la residente le ayudaba a identificarlo y la motivaba a corregirse. Con el correr del tiempo, la niña desarrolló la consciencia de que, si no decía correctamente las palabras podía alterar su significado (p.g., /pera/ no es lo mismo que perra), de tal suerte que al final del programa se mostró más alerta a su lenguaje oral, lo cual le permitió corregir y evitar errores al hablar.

Por otro lado, cabe señalar que al inicio de su incorporación al programa grupal, sólo por petición de la residente, la alumna revisaba sus ejercicios de lectoescritura y por lo regular se daba cuenta de los errores que cometía; después de que reconocía los puntos en los que se había equivocado (p.g., uso de minúscula al inicio oración,

omisión del punto al final de oración), los corregía bajo la supervisión de la residente. Cuando este programa llegó a su fin, la participante por su propia iniciativa revisó y corrigió sus escritos. Como parte del proceso de autorregulación en el lenguaje escrito, la estudiante autoevaluó su desempeño a partir de su mejor trabajo del portafolio de la clase. De acuerdo con ella, dicho trabajo cumplió con todos los indicadores que deben cubrirse en un buen trabajo (Tabla 49). En el marco de esta actividad, la alumna señaló que había aprendido a pronunciar correctamente las palabras con /r/ y /rr/, así como a escribir mejor.

Tabla 49
Autoevaluación por portafolio de M. F.

Indicadores de un buen trabajo	Autoevaluación por portafolio
Escribí el nombre completo	√
Usé mayúsculas para escribir mi nombre y apellidos	√
Escribí la fecha	√
Hice un trabajo limpio (sin manchas y sin arrugas)	√
Seguí las instrucciones	√
Hice bonita letra	√
Escribí bien lo que tenía que hacer	√
Usé mayúscula al inicio de oración	√
Puse punto al final de la oración	√
Leí bien lo que tenía que leer	√
Revisé si hice bien mi trabajo	√
Si me equivoqué, lo corregí	√

Nota. La paloma (√) significa que sí lo hizo y la tache (X) indica que no lo realizó.

Lenguaje oral.

La participante comprendió el significado de las palabras, de las oraciones, de las preguntas, de los comentarios, de las instrucciones, de las narraciones de la vida real (p.g., lo que había hecho un fin de semana) o de la fantasía (p.g., la fábula) que escuchaba. En su expresión oral se observó que organizaba sus ideas de acuerdo con la situación en la que se encontraba y hablaba de manera fluida. Ella contestaba y planteaba preguntas, narraba sus vivencias, describía características o situaciones específicas que se le solicitaban y fácilmente entablaba conversaciones con sus congéneres así como con adultos.

Su dificultad radicaba en que no pronunciaba correctamente las palabras con /r/ y /rr/, pero paulatinamente la fue superando a partir de su participación en el programa grupal y en el individualizado, en los que practicó: ejercicios de psicomotricidad buco-

facial, el punto y modo de articulación de los fonemas que le resultaban difíciles; su pronunciación y lectoescritura en forma aislada, en sílaba directa, en sílaba inversa, en palabras y en oraciones. De tal suerte que en la post-evaluación ya no presentó ningún problema de articulación (Tabla 50).

Tabla 50

Pre y post evaluación de los fonemas problemáticos para M. F.

Fonemas o grupo de fonemas problemáticos	Momento de la evaluación	
	Pre	Post
	2º	3º
Fonemas	/r, rr/	

Lenguaje escrito.

En la pre-evaluación de M. F. se encontró que, en general, las habilidades en la lectura y la escritura estaban dentro de lo esperado para su grado escolar, no obstante demostró que tenía que mejorar algunas de estas habilidades. En la post-evaluación mostró diversos avances, entre los cuales estuvo la comprensión lectora (Tabla 51).

Tabla 51

Pre y post evaluación de las habilidades en la lectoescritura de M. F.

Habilidades en la lectoescritura	Momento de la evaluación	
	Pre	Post
	2º	3º
Lectura		
Decodificación	D.	D.
Comprensión lectora	E. P.	D.
Escritura		
Copia	D.	D.
Dictado	D.	D.
Resumen	D.	D.

Nota. N. D. = No desarrollado, E. P. = En proceso y D. = Desarrollado.

En la pos-evaluación, también demostró que, había superado su dificultad para respetar las pausas correspondientes a los signos de puntuación (Tabla 52).

Tabla 52

Pre y post evaluación de los tipos de error en la lectura de M. F.

Tipos de error	Momento de la evaluación	
	Pre	Post
	2º	3º
Omisión, sustitución y/o adición de grafemas		
Discriminación inconsistente de grafemas similares		
Lectura poco fluida		
Omisión de las pausas correspondientes a los puntos y comas	X	

Nota. La tache (X) indica que cometió ese error.

La estudiante también tuvo progresos en su escritura, los cuales, posiblemente se hayan debido, en cierta medida, a sus emergentes habilidades de autorregulación (Tabla 53).

Tabla 53

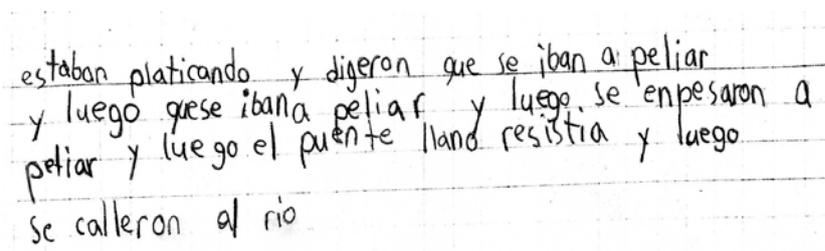
Pre y post evaluación de los tipos de error en la escritura de M. F.

Tipos de error	Momento de la evaluación	
	Pre	Post
	2º	3º
Omisión, sustitución y/o adición de grafemas		
Discriminación inconsistente de grafemas similares		
Escritura en espejo de las letras "s" y "z"		
Escritura poco fluida		
Pobre caligrafía		
Uso inconsistente de la mayúscula al inicio de nombres y apellidos		
Uso irregular de la mayúscula al inicio de oración	X	
Separación de las palabras en sílabas		
Espaciamiento inadecuado entre palabras		
Espaciamiento inapropiado entre renglones		
Empleo inconsistente del punto al final de la oración o texto	X	
Ausencia del hábito de revisar los escritos para corregirlos	X	

Nota. La tache (X) indica que cometió ese error.

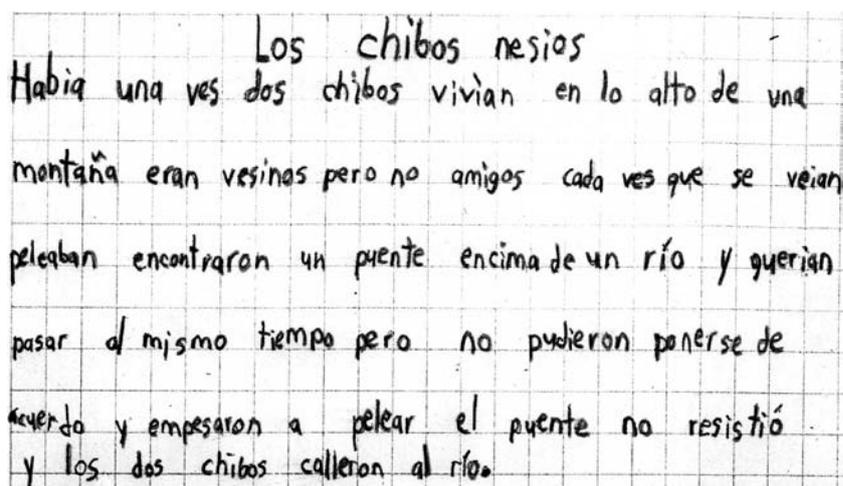
La Figura 12 es el resumen que M. F. elaboró en la pre-evaluación, mientras que en la Figura 13 es el que realizó en la post-evaluación. En este último se pueden apreciar los logros que, tal y como se indicó en la Tabla 53, logró utilizar consistentemente la mayúscula al inicio de oración y emplear el punto al final de oración, pero, además, evidencia que rescató más ideas de la lectura. Por lo que sólo resta mencionar que su profesora confirmó que la participante había logrado mejorar

su lenguaje oral y escrito, conforme a lo previamente señalado, e incluso notificó que sería promovida a 4º de primaria.



estaban platicando y dijeron que se iban a pelear
y luego que se iban a pelear y luego se enpesaron a
pelear y luego el puente llano resistia y luego
se calleron al rio

Figura 12. Resumen de M. F. en la pre-evaluación.



Los chibos nesios
Habia una ves dos chibos vivian en lo alto de una
montañã eran vesinas pero no amigos cada ves que se veian
peleaban encontraron un puente encima de un río y querian
pasar al mismo tiempo pero no pudieron ponerse de
acuerdo y empesaron a pelear el puente no resistió
y los dos chibos calleron al río.

Figura 13. Resumen de M. F. en la post-evaluación.

Modalidad Individual: Problemas del Lenguaje Escrito

Objetivo Particular

Planear, diseñar e instrumentar el programa individualizado a casa para un estudiante de 2º de primaria con problemas del lenguaje escrito, que favorezca la disminución o eliminación de dichas dificultades.

Método

Participantes.

En el programa individualizado del lenguaje escrito participaron tres personas: un alumno de 8 años de edad, quien cursaba --por segunda ocasión-- 2º de primaria; así como su madre y su profesora.

Herramientas.

Para la instrumentación del programa individualizado y la evaluación durante su ejecución.

- *Programa individualizado a casa para un alumno de 2º de primaria con problemas de lenguaje escrito (Apéndice G).*
- *Guía de autoevaluación por portafolio (Apéndice D).*

Para la evaluación posterior (post-evaluación) a la instrumentación del programa individualizado

- *Evaluación del desempeño en lectura y escritura de niños de primer ciclo escolar (Martínez-García, 2006).*

Procedimiento.

La modalidad de trabajo individual con el estudiante con ligeros problemas del lenguaje escrito se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2008–2009, para ello, se realizaron varias actividades que se describen a continuación:

1. Se programaron las actividades que se realizarían, se determinó que habrían cuatro reuniones: tres con la madre y una más en la que la señora se presentara con su hijo con problemas del lenguaje escrito. En materia de evaluación se decidió que sería de carácter formativa y sumativa. Sería formativa porque la mamá evaluaría en casa los ejercicios conforme su hijo los fuera haciendo. También sería sumativa porque la madre y la residente evaluarían los avances en la mitad y al final del programa.
2. A partir de lo anterior se diseñó el programa individualizado y se elaboraron las cartas descriptivas de las sesiones con la madre. También se seleccionó una herramienta de evaluación que se había utilizado en la fase diagnóstica.
3. En septiembre se convocó a la madre para: explicarle la forma de trabajo de octubre a enero, pedirle su consentimiento por escrito para que se atendiera a su hijo, así como para solicitarle su colaboración a lo largo de esos meses. Pero la señora no se presentó; fue en octubre que acudió para ser informada de la mecánica del trabajo, de las fechas en las que se esperaba volver a verla y para dar su consentimiento.

4. Luego, a la hora de la salida se vio a la señora y se le comunicó de manera oral y escrita que tenía una cita el último día de octubre a las 10: 00 a.m. Se le explicó que los objetivos de la reunión serían: entregarle por escrito el programa individualizado, capacitarla en la instrumentación de las actividades y en la evaluación del desempeño de sus hijos. La señora confirmó su asistencia, pero no se presentó el día acordado, por lo que a finales de noviembre se le envió por escrito un nuevo citatorio e incluso se le notificó vía telefónica, pero llegado el día de la cita se obtuvo la misma respuesta.
5. Finalmente, en febrero, la mamá acudió al llamado. En dicha sesión se le entregó por escrito el programa individualizado, se le explicaron los beneficios que cada actividad aportaba al lenguaje escrito de su hijo; se le mostró el cronograma de actividades; se le capacitó en la instrumentación de los ejercicios y en la evaluación del desempeño del niño. Como la señora había faltado en repetidas ocasiones a las citas con la residente, se concluyó que, a fin de dar seguimiento oportuno al trabajo que hacía en casa, la residente vería al menor durante seis lunes, en un horario de 12:30 a 1:15 p.m.
6. De febrero a marzo se instrumentó el *Programa individualizado a casa para un alumno de 2º de primaria con problemas de lenguaje escrito* (Apéndice G), el cual estuvo constituido por 26 ejercicios: siete de los cuales fueron de ubicación espacial; dos de trazo de la “b” y la “d” en minúscula y mayúscula; ocho de discriminación visual de la “b” y la “d” en forma aislada y en palabras; dos de escritura de palabras y oraciones con “b” y “d” que implicaban el uso de mayúscula y minúscula; dos de lectura de palabras y oraciones con “b” y “d”; tres de ordenamiento de dibujos y dos de figuras incompletas.
7. En las sesiones de seguimiento, la residente revisaba el programa individualizado y solicitaba al niño que volviera a hacer los ejercicios, de los cuales no había evidencia escrita, así como que hiciera los pocos ejercicios que no había hecho en casa. Además, la residente registraba la evaluación de los ejercicios de la semana que la madre había reportado y evaluaba por sí misma el desempeño del estudiante.
8. El alumno concluyó el programa individualizado en marzo, justo en el tiempo que se había establecido en el cronograma. En ese mismo día, la residente entrevistó a la madre del niño con la finalidad de conocer su opinión sobre la calidad del programa individualizado, de intercambiar información sobre el desempeño del menor, así como para orientarla sobre el tipo de ejercicios que

su hijo debía continuar realizando (p.g., leer los textos del libro de *Español lecturas de 2º*, hacer resúmenes, tomar dictado, revisar y corregir los escritos) bajo su supervisión.

9. En abril el alumno realizó su autoevaluación por portafolio. Con la finalidad de que el ejercicio que sería objeto de evaluación contara con la mayoría de los indicadores que se estiman a partir de la *Guía de autoevaluación por portafolio* (Apéndice D), la residente le explicó al niño cuáles eran las características de un buen trabajo. Enseguida, a partir de esta orientación, él seleccionó el mejor trabajo de su programa individualizado, y autoevaluó su desempeño en la lectoescritura con base en éste.
10. En mayo se llevó a cabo la post-evaluación del desempeño en el lenguaje escrito del alumno.
11. En junio, la residente y la maestra del alumno, validaron ecológicamente los resultados sobre su desempeño durante su participación en el programa individualizado y sobre su rendimiento al final de éste. Así mismo la residente averiguó sobre la promoción del estudiante.

Resultados

Los resultados del programa individualizado para el alumno de 2º de primaria con problemas del lenguaje escrito se presentan en el siguiente orden: trabajo colaborativo con la madre de familia; asistencia, tareas y participación; autoevaluación por portafolio y lenguaje escrito.

Trabajo colaborativo con la madre de familia.

La mamá de O. U. lo ayudó con las actividades del programa individualizado y evaluó su desempeño en las mismas. Incluso se llegó a acercarse a la residente cuando tenía dudas sobre cómo debía hacerse algún ejercicio, así como para preguntarle sobre cómo veía el desempeño del menor. Al final del programa individualizado, la señora señaló que éste contribuyó a que su hijo pusiera más atención y entendiera mejor las actividades de lectura y de escritura.

Asistencia, tareas y participación.

O. U. se presentó a las 6 (100%) sesiones que se habían programado para darle seguimiento al programa individualizado. En cinco ocasiones el estudiante llevó realizados todos los ejercicios correspondientes; en una ocasión presentó sólo parte

de los ejercicios, porque no había entendido cómo hacer uno y porque no tenía material (revistas, periódicos u otros materiales impresos) para hacer otro ejercicio. Cabe señalar que posteriormente hizo dichos ejercicios durante la sesión, lo que significa que en total hizo los 26 (100%) ejercicios del programa individualizado a partir de los cuales ejercitó la ubicación espacial, el trazo de la “b” y la “d”, la discriminación visual de la “b” y la “d” en forma aislada y en palabras, la lectoescritura de palabras y oraciones con “b” y “d” que implicaban el uso de mayúscula y minúscula, la planeación, el razonamiento y la percepción visual. Durante las sesiones de seguimiento se mostró atento y cooperativo. En general, el estudiante tuvo un desempeño adecuado en los ejercicios de su programa individual.

Autoevaluación por portafolio.

El participante llegó a reconocer y a expresar que confundía la “b” con la “d”, así que cuando escribía estaba muy alerta para distinguirlas correctamente y si llegaba a equivocarse, en el acto lo corregía. Pero al parecer, su atención se centraba en la discriminación de dichas letras y olvidaba monitorear su desempeño en otros rubros, como: el uso de la mayúscula al inicio de nombres, el empleo del punto al final de la oración y la revisión del escrito para editarlo. Como parte del proceso de autorregulación en la lectoescritura, el alumno autoevaluó su desempeño con base en un trabajo que hizo durante su programa individualizado. En la Tabla 54 se aprecia que identificó que su ejercicio cumplió con la mayoría de las características de buen trabajo. Además indicó que en el programa individual de lenguaje escrito aprendió a: discriminar la “b” y la “d”, leer y escribir mejor así como a estudiar.

Tabla 54

Autoevaluación por portafolio de O. U.

Indicadores de un buen trabajo	Autoevaluación por portafolio
Hice un trabajo limpio (sin manchas y sin arrugas)	√
Seguí las instrucciones	√
Hice bonita letra	√
Escribí bien lo que tenía que hacer	√
Usé mayúscula al inicio de oración	√
Puse punto al final de la oración	X
Leí bien lo que tenía que leer	√
Revisé si hice bien mi trabajo	X
Si me equivoqué, lo corregí	√

Nota. La paloma (√) significa que sí lo hizo y la tache (X) indica que no lo realizó.

Lenguaje escrito.

En la pre-evaluación de O. U. se encontró que sólo sus habilidades para decodificar y para copiar estaban dentro de lo esperado para su grado escolar. En cambio, en la post-evaluación, el estudiante mostró que había desarrollado todas las habilidades en la lectoescritura enunciadas en la Tabla 55.

Tabla 55
Pre y post evaluación de las habilidades en la lectoescritura de O. U.

Habilidades en la lectoescritura	Momento de la evaluación	
	Pre	Post
Lectura		
Decodificación	D.	D.
Comprensión lectora	E. P.	D.
Escritura		
Copia	D.	D.
Dictado	E. P.	D.
Resumen	E. P.	D.

Nota. N. D. = No desarrollado, E. P. = En proceso y D. = Desarrollado.

En la Tabla 56 se muestra que, en la post-evaluación, el estudiante ya no omitía las pausas correspondientes a los signos de puntuación.

Tabla 56
Pre y post evaluación de los tipos de error en la lectura de O. U.

Tipos de error	Momento de la evaluación	
	Pre	Post
Omisión, sustitución y/o adición de grafemas		
Discriminación inconsistente de grafemas similares		
Lectura poco fluida		
Omisión de las pausas correspondientes a los puntos y comas	X	

Nota. La tache (X) indica que cometió ese error.

El participante demostró que también tuvo progresos en la escritura (Tabla 57). Aunque, por otro lado, llama la atención que no desapareció la escritura en espejo de ciertos grafemas, pese a que se estimuló su discriminación visual. Sin embargo, se considera que, con el apoyo de su madre en el seguimiento del programa individualizado, él pronto la superará, pues en realidad, se trata de una dificultad esporádica.

Tabla 57

Pre y post evaluación de los tipos de error en la escritura de O. U.

Tipos de error	Momento de la evaluación	
	Pre	Post
Omisión, sustitución y/o adición de grafemas	X	X
Discriminación inconsistente de grafemas similares	X	
Escritura en espejo de las letras "s" y "z"	X	X
Escritura poco fluida		
Pobre caligrafía		
Uso inconsistente de la mayúscula al inicio de nombres y apellidos	X	
Uso irregular de la mayúscula al inicio de oración	X	
Separación de las palabras en sílabas	X	
Espaciamiento inadecuado entre palabras		
Espaciamiento inapropiado entre renglones		
Empleo inconsistente del punto al final de la oración o texto	X	X
Ausencia del hábito de revisar los escritos para corregirlos	X	X

Nota. La tache (X) indica que cometió ese error.

En este punto es factible reiterar que las dificultades de O. U. han disminuido, mientras que sus habilidades han aumentado; esto se puede constatar si se compara el resumen que escribió en la pre-evaluación (Figura 14), con el que realizó en el marco de la post-evaluación (Figura 15). Nótese que, en éste último, rescató más ideas de la lectura, únicamente omitió dos grafemas, discriminó las letras similares (p.g., "b" y "d"), usó adecuadamente la mayúscula y no fragmentó las palabras en sílabas. Sobre este participante sólo resta mencionar que, su profesora indicó que en el salón de clase su desempeño en el lenguaje oral fue coincidente con el exhibido en el programa individualizado; asimismo, informó que el menor sería promovido a 3º de primaria.

avio una vez dos chicos
se encarraron un puente
los dos subieron al puente
se arrojaron la tabla
se destruyo

Figura 14. Resumen de O. U. en la pre-evaluación.

Ase una ^{Dos} vez ^{dos} chibos ^{nechos}.
nechos bibian en lo alto de una
montaña y aunque eran
vecinos no eran amigos
Un dia se encontraron en el puente
se empezaron a pelear y poco a
poco se rompio el puente
y se cayeron al lago

Figura 15. Resumen de O. U. en la post-evaluación.

Discusión

En general, los resultados evidencian la relevancia de la planeación y diseño del programa instruccional. En concordancia con lo señalado por Sattler (2003), esta fase partió de la validación ecológica de los resultados de la evaluación diagnóstica, y porque a partir de su instrumentación se lograron las metas que en opinión de acuerdo con Ademan y Taylor (1994), se proponen en cualquier intervención: mejorar los aspectos no problemáticos, y disminuir o erradicar los aspectos problemáticos. En este caso, se mejoró el lenguaje escrito de los estudiantes con problemas del lenguaje oral, y se mejoró el lenguaje oral del grueso de los alumnos con problemas del lenguaje escrito. La decisión de enriquecer específicamente su lenguaje oral y su lenguaje escrito se fundamentó en el *Plan y Programas de Estudio: Primaria* (SEP, 1993b), en el que se estableció que uno de los propósitos elementales del primer ciclo es justamente ampliar las habilidades del lenguaje oral y desarrollar el lenguaje escrito de los educandos.

Aparte de mejorar los aspectos no problemáticos, también se disminuyeron o erradicaron las dificultades específicas de la mayoría de los alumnos. En otras palabras esto quiere decir que, en los estudiantes con problemas del lenguaje oral se logró disminuir o erradicar dichas dificultades, y algo similar ocurrió con muchos de los alumnos con problemas del lenguaje escrito así como con aquéllos con dificultades en ambos tipos del lenguaje. Para alcanzar tales efectos, se emplearon dos estrategias de intervención: el trabajo colaborativo y la autoevaluación por portafolio.

En el trabajo colaborativo se partió de la base de que es una alternativa de intervención coherente con el enfoque ecológico porque involucra la organización del trabajo en los contextos cotidianos y con las figuras significativas con las que el niño interactúa, con el propósito de alcanzar metas comunes sobre su aprendizaje (Dettmer et al., 2002). En este caso, se atendió a los estudiantes en su escuela con la colaboración de sus madres, con el fin de mejorar sus aspectos no problemáticos, así como de disminuir o erradicar sus problemas del lenguaje oral y/o escrito. Cabe señalar que, por cuestiones de disponibilidad de tiempo, la colaboración con los maestros se limitó a la validación ecológica de los resultados así como a la comunicación sobre su promoción escolar.

Por otra parte, la autoevaluación por portafolio se sustentó en la propuesta de Paris y Ayres (1994). Para estos autores, la autoevaluación por portafolio es una técnica sistemática de recolección de datos que permite al psicólogo evaluar, durante el mismo proceso de intervención, los avances o retrocesos que se van obteniendo; también es una modalidad de autoevaluación en la que los alumnos desarrollan la autorregulación. La autoevaluación, tal y como lo sugirió Flórez (1999), no fue una acción aislada que se realizó cada determinado tiempo, ya que se estimuló a lo largo del proceso educativo, y para ello se siguieron las sugerencias de regulación externa basadas en el modelo de las cuatro etapas del aprendizaje autorregulado de Winnie y Hadwin (1998, en Pustinen y Pulkkinen, 2001).

A continuación se discuten de manera particular los resultados de los tres grupos de la modalidad grupal y los de los dos estudiantes que participaron en la modalidad individual. El trabajo colaborativo con las madres de los niños con problemas del lenguaje oral fue diverso. En general, participaron con regularidad en las juntas, lo que indica que conocieron algunas sugerencias para ayudar a sus hijos a mejorar los hábitos de estudio, el lenguaje oral y escrito, así como para estimular algunas destrezas que intervienen en ambos tipos del lenguaje (p.g., atención, memoria, percepción visual, coordinación visomotriz). Las madres de C. G. y E. F., los auxiliaron en la realización de los ejercicios del manual, lo que significa que les ayudaron a fortalecer la psicomotricidad buco-facial y a reforzar la ubicación espacial, las cuales son habilidades que Pascual (1995), Dehant y Gille (1976) asociaron con el desarrollo de ambos tipos de lenguaje. Además, estas dos señoras, apoyaron regularmente a sus hijos en la realización de las tareas del portafolio para la casa.

Los tres estudiantes del grupo con problemas del lenguaje oral asistieron regularmente y cumplieron con la mayoría de las tareas del portafolio a casa; siguieron

las reglas de trabajo y convivencia; se mostraron comprometidos para mejorar sus habilidades en ambos tipos del lenguaje; manifestaron su agrado por el clima de trabajo o por las actividades del programa; participaron activamente; desarrollaron habilidades de autorregulación e identificaron que habían mejorado ambos tipos del lenguaje. Es decir que, desarrollaron las características de un estudiante autorregulado, pues, de acuerdo con Zimmerman (1989, en Paris y Ayres, 1994), un alumno autorregulado es aquél que participa activamente en su proceso de aprendizaje porque regula su conducta, su motivación y su metacognición. Los tres participantes de este grupo superaron casi todas las dificultades que tenían en el lenguaje oral e incluso mejoraron sus habilidades en el lenguaje escrito, esto pudo deberse a la colaboración de las madres, y a que los niños desarrollaron la habilidad para autorregularse.

Su progreso también pudo estar asociado a que durante el programa de la modalidad grupal: practicaron el modo de articulación de los fonemas que se les dificultaba; su articulación en forma aislada, en sílabas, en palabras y oraciones; practicaron el modo de trazo de los grafemas; su lectura y escritura en forma aislada, en sílabas, palabras, oraciones y textos; conocieron y aplicaron las reglas ortográficas para el uso de mayúsculas y minúsculas, para el empleo del punto al final de la oración, para el uso de la “r” y de la “rr”; y porque, ejercitaron la percepción, la ubicación espacial, la psicomotricidad, la atención y la memoria. El rendimiento de los estudiantes en el programa, al parecer, fue similar al que mostraron en su salón regular, pues todos pasarían de grado escolar.

El trabajo colaborativo con las mamás de los estudiantes con problemas del lenguaje escrito también fue variado, pues las madres de C. A., E. M. e I. U. asistieron regularmente a las reuniones, mientras que la mamá de A. S. asistió eventualmente y la de C. H. nunca se presentó. Esto quiere decir que, la mayoría de ellas conocieron algunas sugerencias para ayudar a sus hijos a optimizar su desempeño escolar. Por otro lado, se encontró que únicamente la mamá de I. U. colaboró con la realización de las actividades del manual y con las tareas del portafolio para la casa. Las razones por las que mayoría de las señoras no colaboraron en estos dos rubros variaron en cada caso y entre ellas posiblemente estuvieron los problemas de salud, las cuestiones laborales y quizá también la baja escolaridad.

La asistencia de los estudiantes y el cumplimiento con las tareas tampoco fue uniforme. C. A. y E. M. se presentaron a la mayoría de las sesiones, mientras que A. S. e I. U. asistieron a la mitad y C. H. acudió a la tercera parte de éstas. C. A., E. M. e I. U.

hicieron todas o casi todas las tareas, mientras que A. S. y C. H. realizaron pocas. Hay que recordar que, independientemente de si hicieron muchas o pocas tareas, C. H., C.H., A. S. y de E. M. hicieron casi la mitad de éstas en el club de tareas, dato que sugiere que la falta de supervisión en casa pudo afectar su cumplimiento. C. A., A. S., E. M. e I. U. respetaron las reglas de trabajo y convivencia; participaron activamente en las sesiones del programa; desarrollaron habilidades de autorregulación e identificaron que habían desarrollado su lenguaje oral y escrito. E incluso, C. A. y E. M. --que fueron los niños que más asistieron--, refirieron que les agradaban las actividades del programa. Estos cuatro estudiantes, quienes representan la mayoría del grupo, evidenciaron que desarrollaron algunas características de un estudiante autorregulado, pues, participaron activamente en su proceso de aprendizaje, regularon su conducta, su metacognición e incluso algunos también regularon su motivación.

Pese a las limitaciones de la colaboración en la realización de las tareas y/o de asistencia, la mayoría de los participantes (C. A., A. S., E. M. e I. U.) logró desarrollar su lenguaje escrito, quizá debido a que durante el programa grupal se ejerció este tipo del lenguaje conjuntamente con otros procesos psicológicos que influyen en el aprendizaje de éste, como lo es la percepción, la ubicación espacial, la psicomotricidad, la atención, la memoria y la autorregulación. El caso de C. H. fue diferente, quizá porque faltó mucho más que algunos de sus compañeros. El rendimiento de los estudiantes en el programa, al parecer, se reflejó en su desempeño en el aula regular, pues todos los participantes, excepto C. H., serían promovidos de grado escolar.

En el grupo en el que había dos estudiantes con problemas en ambos tipos del lenguaje, el trabajo colaborativo únicamente se concretó con la abuela de M. R., quien acudió periódicamente a las juntas, lo apoyó en la realización de las actividades del manual y eventualmente lo supervisó en la elaboración de las tareas del portafolio para la casa. En este grupo también hubo variaciones importantes en la asistencia de los educandos y en el cumplimiento con tareas, pues M. R. asistió a la mayoría de las sesiones, mientras que J. A. acudió a poco más de la mitad. Hay que puntualizar que, aunque el primero de ellos hizo más tareas que el segundo, se observó que a ambos les faltó apoyo en casa, porque hicieron casi la mitad de éstas en el club de tareas.

Ambos participantes respetaron las reglas de trabajo y convivencia; manifestaron su agrado por asistir al programa y participaron activamente, pero sólo M. R. se mostró comprometido para mejorar sus habilidades en ambos tipos del lenguaje, realizó las actividades conforme a lo esperado y desarrolló más habilidades de autorregulación.

Es posible que J. A. haya obtenido progresos modestos debido a que en su casa no tuvo ningún tipo de apoyo, porque constantemente subestimaba su propia capacidad para aprender. Los dos alumnos disminuyeron sus dificultades del lenguaje oral y demostraron que habían mejorado sus habilidades en el lenguaje escrito, aunque cada uno progresó en diferente medida. Este dato sugiere que ambos se beneficiaron del programa de la modalidad grupal. Aunque cabe aclarar que M. R. fue quien desarrolló más habilidades en el lenguaje oral y escrito, lo cual, quizá se debió a que: realizó los ejercicios del manual con la ayuda de su abuela; asistió regularmente; se comprometió con su aprendizaje y porque durante el programa grupal ejercitó ambos tipos del lenguaje conjuntamente con otros procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje de éstos.

En la modalidad de trabajo individual fue un reto concretar el trabajo colaborativo con la mamá de la estudiante con problemas del lenguaje oral, pues éste se logró sólo después de casi un semestre. Con base en dicha dificultad, fue que se optó por integrar a la niña en la modalidad grupal, como una medida complementaria al programa individual. Aunque cabe señalar que, una vez que se consolidó el trabajo con la madre, ella asistió a las reuniones y colaboró ampliamente con la supervisión de las actividades del programa individual así como con las tareas del portafolio a casa del programa grupal.

La estudiante acudió a la mayoría de las sesiones a las que debía presentarse; realizó todas las actividades del programa individual; hizo todas las tareas del portafolio a casa; se integró sin dificultades al grupo de niños con problemas del lenguaje oral; se adhirió a las reglas de trabajo y convivencia; se mostró comprometida con su aprendizaje; participó activamente en las actividades; tuvo un desempeño notable; desarrolló la capacidad de autorregulación y reconoció que había mejorado sus habilidades en ambos tipos del lenguaje. En suma, ella evidenció que desarrolló las características emblemáticas de un estudiante autorregulado, que superó las pocas dificultades que tenía en el lenguaje oral y que mejoró su rendimiento en el lenguaje escrito. Estos progresos quizá se debieron a que su madre colaboró con la residente para atenderla y porque se benefició tanto del trabajo en la modalidad individual como de la grupal.

También fue un desafío el trabajo colaborativo con la madre del alumno con problemas del lenguaje escrito, a quien sólo se atendió en la modalidad individual. Dada la dificultad para consolidar el apoyo de la señora, se decidió que la residente trabajaría semanalmente con el menor, a fin de dar seguimiento oportuno a la labor

que hacía en casa. Hay que aclarar que, una vez que se consolidó el trabajo con la señora, ella estuvo en contacto con la residente, asistió a las reuniones y apoyó a su hijo en la realización de las actividades del programa individual.

El niño, por su parte, asistió a todas las sesiones, realizó todas las actividades de su programa individualizado e indicó que, a partir de su participación en éste, él aprendió a leer y escribir mejor así como a estudiar. El estudiante superó varias de sus dificultades en el lenguaje escrito y tuvo modestos avances en la autorregulación, lo que sugiere que en cierta medida se benefició de la atención que le brindó su madre con el apoyo del programa individualizado y con la orientación de la residente. Quizá se habría beneficiado más, sí las sesiones con la residente no se hubieran limitado a revisar, evaluar y registrar las actividades que había hecho en casa. Aunque lo cierto es que eso no habría sido posible dadas las limitaciones de tiempo con las que se trabajó en el escenario.

CONCLUSIONES

Actualmente, la EE se enfrenta a diversas problemáticas como lo son la falta de claridad sobre las personas a quienes está dirigida, así como la forma de identificarlas y atenderlas entre muchas otras, ya que al ser una disciplina que surge ante la presencia de diferencias individuales que son marcadamente discrepantes en relación con las características de la mayoría (Acle, 1995), muchas han sido las interpretaciones respecto a lo que es considerado como diferencias, sin embargo, queda clara la importancia de trabajar para la atención de los problemas que se presentan en el ámbito educativo, entendidos a la luz del contexto en el que se presentan (Acle, 1995; Kirk y Gallagher, 1989). De ahí que, para optimizar las posibilidades educativas, sociales y vocacionales de las personas con necesidades de EE, también se requiere que los profesionales de la EE, los niños, los padres, los maestros y otros actores involucrados, trabajen colaborativamente (UNAM, 2006).

Es así como el psicólogo, es uno de los profesionales que, por su bagaje teórico-metodológico, contribuye al mejoramiento de las posibilidades de desarrollo de la gente con requerimientos de EE; sus aportaciones son tan diversas como lo son también los escenarios en los que colabora. En México, a raíz de las políticas de integración educativa que se instrumentaron en la década de los noventa, el psicólogo se ha visto en la imperiosa necesidad de trabajar en las escuelas regulares de educación básica (UNAM, 2006), lo cual ha constituido todo un reto porque la SEP (1997, en Sánchez et al. 2003b), al no contar con definiciones precisas de las condiciones que ameritan los servicios de educación especial y al anular la práctica del diagnóstico, genera confusión sobre los procesos de identificación y de intervención. Pese a dicha situación, hay categorías de EE que llaman la atención del psicólogo, y una de éstas es la de los problemas del lenguaje.

De acuerdo con Taylor y Sternberg (1989 en Acle y Olmos, 1995), la Organización Mundial de la Salud calculó que aproximadamente el 10% de la población mundial presenta algún tipo de discapacidad que requiere de servicios educativos especiales, y estimó que, aproximadamente 3.5% de esos casos corresponde a gente con problemas del lenguaje. En opinión de autores como Gargiulo (2003), Kirk y Gallagher (1989), esta categoría también cobra relevancia debido a que es un factor de riesgo para el bajo desempeño, la reprobación y la deserción escolar, fundamentalmente si quienes presentan problemas del lenguaje

son menores que cursan los primeros años de educación primaria, y si además tienen factores ambientales que aumentan su vulnerabilidad como la carencia de servicios de salud, bajo nivel socioeconómico, entre otros.

De ahí la importancia del diseño de modelos de atención para estudiantes de primer ciclo con problemas de lenguaje oral y/o escrito que habitan en zonas en las que existen diversos factores de riesgo asociados con las dificultades educativas. Es así como, el presente modelo partió de la definición de los problemas del lenguaje oral y escrito, debido a que constituyó un referente básico para la atención de los estudiantes con dichas excepcionalidades. Dicha atención se sistematizó en tres fases: la evaluación exploratoria, la evaluación diagnóstica y la planeación, diseño e instrumentación del programa. La evaluación exploratoria, de acuerdo con lo señalado por Kirk y Gallagher (1989), fue una estimación breve y general sobre el desempeño intelectual y académico de una amplia cantidad de estudiantes, realizada a través del WISC-R y de la observación, lo cual permitió la identificación oportuna de alumnos cuyos resultados sugirieron que presentaban problemas de lenguaje oral y escrito.

La evaluación diagnóstica fue, tal y como lo sugirió Sattler (2003), una valoración detallada de los niños identificados en la fase anterior, que implicó la exploración de áreas, como la familiar, socioeconómica, afectiva, cognitiva, así como la del lenguaje oral y/o escrito por medio de diversas herramientas a fin de: determinar si los niños efectivamente presentaban dichas excepcionalidades; identificar sus fortalezas, sus debilidades y de establecer las directrices iniciales para la intervención. En concordancia con este mismo autor, los resultados de la evaluación diagnóstica se validaron ecológicamente, y junto con los objetivos del programa de primer ciclo de primaria (SEP, 1993b), fueron el punto de partida para la planeación, diseño e instrumentación del programa instruccional, cuyas metas fueron las que apuntaron Adelman y Taylor (1994): el mejoramiento de aspectos no problemáticos así como la disminución o erradicación de los problemáticos.

Se mejoraron aspectos no problemáticos ya que por ejemplo los niños con problemas del lenguaje oral lograron aumentar su desempeño en el lenguaje escrito; por su parte, los estudiantes con problemas del lenguaje escrito ampliaron sus habilidades en el lenguaje oral. También se disminuyeron o erradicaron las dificultades en el lenguaje oral y/o escrito de la mayoría de los estudiantes. Es posible que, en la mayoría de los participantes, la consecución de estas metas haya influido positivamente en su motivación, autoimagen, desempeño escolar, promoción de grado e incluso en un caso pudieron haber favorecido su permanencia en la escuela. Para

alcanzar las metas, se empleó la estrategia del trabajo colaborativo y la autoevaluación por portafolio.

Al ser el trabajo colaborativo una alternativa de intervención coherente con el enfoque ecológico porque involucra la organización del trabajo en los contextos con los que interactúa el niño (Dettmer et al., 2002), en el modelo se instrumentó con las madres de familia y efectivamente enriqueció la atención que se otorgó a los niños porque contaron con orientación y con un manual para ayudarlos a mejorar sus hábitos de estudio, fortalecer sus procesos psicológicos que intervienen en ambos tipos del lenguaje, así como para incrementar sus habilidades en el lenguaje oral y escrito. No obstante, hay que reconocer que el trabajo colaborativo representó un reto que únicamente se pudo consolidar con la mitad de las señoras, pero incluso con ellas fue difícil debido a la interferencia de factores laborales, económicos, familiares, nivel educativo e incluso de salud.

En el caso de las madres de los estudiantes que trabajaron en la modalidad grupal, su colaboración quizá pudo haberse concretado con mayor agilidad si se les hubiera brindado un cronograma en el que se les especificara los ejercicios que debían trabajar por semana, y si además, en cada sesión con los niños, ellos mostraran a la residente su manual con los avances. Afortunadamente, este punto de oportunidad se identificó durante la intervención, lo cual permitió que se retomaran dichas recomendaciones en el trabajo con las madres de los niños con programa individualizado, lo cual tuvo el efecto esperado, ya que las señoras colaboraron de manera consistente con lo planteado en el cronograma. Aunque el trabajo colaborativo se centró en las madres de familia, el apoyo que, las autoridades de la escuela y los maestros, brindaron a la residente para que atendiera a los estudiantes con problemas del lenguaje, también fue un aspecto medular en la instrumentación de este modelo.

Sin embargo, se tuvieron algunas vicisitudes con el espacio que las autoridades facilitaron para trabajar, pues no se pudo contar con un lugar fijo, ni lo suficientemente amplio; razón por la cual en la tercera fase del modelo únicamente se trabajó una vez a la semana y por eso no se atendió en otro día a los estudiantes que requerían de más tiempo para realizar las actividades o de más práctica para cumplir los objetivos del programa. La colaboración con los profesores se circunscribió a la validación ecológica de los resultados y al intercambio de información debido a que las limitaciones de tiempo no hicieron factible que se les integrara en un rol activo en la instrumentación del programa grupal y de los programas individualizados.

La otra estrategia que se empleó para alcanzar las metas de la tercera fase del modelo, fue la autoevaluación por portafolio que se fundamentó en la propuesta de Paris y Ayres (1994), quienes la definieron como una técnica sistemática de recolección de datos que el psicólogo utiliza durante la intervención para evaluar los avances o retrocesos de los estudiantes. Asimismo, la conceptualizaron como una modalidad de autoevaluación en la que los alumnos desarrollan la habilidad para autorregularse. El portafolio para la clase evidenció de manera continua el progreso de la mayoría de los estudiantes, favoreció la autoevaluación porque estimaron su desempeño e identificaron el sentido de lo que aprendían; estimuló la motivación de los niños porque se dieron cuenta de que paulatinamente ganaban control sobre su propio aprendizaje, porque sus logros fueron compartidos y valorados por sus compañeros así como por sus madres durante la exposición.

Por su parte, el portafolio para la casa tuvo el objetivo de fungir como un puente entre el programa y el hogar, a partir del cual la residente les brindó a las madres algunos elementos para que comprendieran qué y cómo aprendieron sus hijos, con la finalidad de que estuvieran en mejores condiciones para reforzar o ampliar las destrezas que desarrollaban los participantes durante las sesiones del programa (Paris y Ayres, 1994). Sin embargo esta medida tuvo poco impacto, ya que pocas señoras ayudaron a sus hijos a realizar los ejercicios del portafolio a casa. Para subsanar la falta de apoyo en el hogar se creó el mini-club de tareas, cuya instrumentación benefició a la mayoría de los niños, porque efectivamente fortalecieron y aumentaron las habilidades que se habían estimulado en las sesiones.

Finalmente, cabe señalar que este trabajo contribuyó con el diseño de un modelo basado en la perspectiva ecológica, el cual permitió la identificación contextualizada de los estudiantes de primer ciclo con problemas del lenguaje oral y/o escrito, que viven en un entorno en el que hay factores ambientales que aumentaban su riesgo para tener bajo rendimiento, reprobado y abandonar la escuela. La identificación de estos alumnos fue un punto substancial para su atención en ambientes naturales, la cual tuvo efectos favorables, pues en la mayoría de los casos los problemas del lenguaje oral y/o escrito disminuyeron o desaparecieron; la mayoría de los estudiantes desarrollaron habilidades para autorregular su aprendizaje y fueron promovidos de grado escolar.

REFERENCIAS

- Acle, T. G. (1995). La educación especial y sus necesidades en las áreas de evaluación, intervención, prevención e investigación. En G. Acle (Ed.), *Educación especial. Evaluación, intervención, investigación* (pp. 14-50). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Acle, T. G. y Olmos, R. A. (1995). *Problemas de aprendizaje. Enfoques teóricos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Adelman, H. S. & Taylor, L. (1994). *On understanding intervention in psychology and education*. Westport, USA: Prager Publishers.
- Ávila, R. (1990). *CEFI. Cuestionario para la evaluación de la fonología infantil*. México: El Colegio de México.
- Berdine, W. H. & Meyer, S. A. (1987). *Assessment in special education*. Boston, USA: Little, Brown and Company.
- Castanedo, C. (1989). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. (2ª ed.). Madrid, España: Editorial CCS.
- Contreras, R. E. y Roque, H. M. (1995). Conceptualización y diagnóstico diferencial de los problemas de lenguaje. En G. Acle (Ed.), *Educación especial. Evaluación, intervención, investigación* (pp. 288-319). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Dehant, A. y Gille, A. (1976). *El niño aprende a leer*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Dettmer, P., Thurston, L. & Dyck, N. (2002). *Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs*. Boston, USA: Pearson education.
- Eguía, M. M. (2003). *Análisis de la ejecución de lectura en una muestra de niños de primero a tercer grado de primaria: un estudio comparativo*. Tesis de Maestría en psicología educativa no publicada. Facultad de psicología. Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.
- Ezcurra, O. M. y Molina, A. A. (2000). *Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del Distrito Federal*. México: Gobierno del

Distrito Federal. Recuperado el 7 de febrero de 2009, de http://www.sds.df.gob.mx/archivo/publicaciones/infancia/ni_especiales_1.pdf

Esquivel, F., Heredia, M., C. y Lucio, E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: Manual Moderno.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1985). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Flórez, O. R. (1999). La evaluación del aprendizaje. *Evaluación pedagógica y cognición* (pp. 97-114). México: Mc Graw Hill.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Banco Mundial (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York, EE. UU.: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Forns, M. I. (1993). *Evaluación psicológica infantil*. Barcelona, España: Barcanova.

Gargiulo, R. M. (2003). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. USA: Thomson Learning.

Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1991). *Exceptional children. Introduction to special education*. (5a ed.). New Jersey, USA: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Hernández-Robles, A. I. (2001). *Detección de problemas de lenguaje en el aprendizaje inicial del lenguaje escrito a través de la prueba PALE*. Tesis de Maestría en educación especial no publicada. Departamento de educación especializada, Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala, México.

Hernández-Rojas. G. (2006). *Paradigmas de la psicología educativa*. México: Paidós.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2005). *II Censo de población y vivienda 2005*. Recuperado el 25 de febrero de 2008, de <http://www.inegi.org.mx>

Kirk, S. A. & Gallagher, J. J. (1989). *Educating exceptional children*. (6a ed.). Boston, USA: Houghton Mifflin.

Klingler, C. y Vadillo, G. (2004). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: Mc Graw Hill.

Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo*

- psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 15-33). Madrid, España: Alianza.
- Martínez-Basurto, L. M. (2006). *Modelo de intervención para problemas de lenguaje oral y escrito en primer ciclo de primaria*. Reporte de experiencia profesional de Maestría en psicología profesional no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.
- Martínez-García, G. (2006). *Evaluación del desempeño en lectura y escritura de niños de primer ciclo escolar*. Reporte de prácticas profesionales de segundo semestre de la residencia en educación especial, Maestría en psicología profesional. Manuscrito no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao, España: Mensajero.
- Núñez, S. R. (s. f.). *Motricidad v/s psicomotricidad*. Recuperado el 1 de marzo de 2009, de <http://www.cienciasdelmovimiento.cl/motri/Motricidad-vs-Psicomotricidad.pdf>
- Paris, S. G. & Ayres, L. (1994). *Become reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. Washington, USA: American Psychological Association.
- Pascual, G. P. (1995). *Tratamiento de los defectos de articulación en el lenguaje del niño*. Madrid, España: Escuela Española.
- Poder Ejecutivo Federal (1989). *Programa para la modernización educativa 1989-1994*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Puustinen, M. & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (3), 269-286.
- Richelle, M. (1989). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, España: Herder.
- Roque, H. M. P. y Aclé, T. G. (2007). Resiliencia en madres de hijos con discapacidades o aptitudes sobresalientes: un estudio con grupos focales. *Resúmenes del XXXI Congreso Interamericano de Psicología. Por la integración de las Américas*. Recuperado de la base de datos: 31 Congreso/Resúmenes.
- Rosales, O. R.; Montero, C. D. y Melgoza, V. J. (2005). *Diversidad urbana, política y social en Iztapalapa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa.

- Sánchez, E. P. (1997). Problemas de aprendizaje. En P. Sánchez (Coord.), *Compendio de educación especial* (pp. 25-38). México: Manual Moderno.
- Sánchez, E. P., Acle, T. G., De Agüero, S. M., Jacobo, C. Z. y Rivera, M. A. (2003a). Antecedentes históricos. En P. Sánchez (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo*: Vol. 4 (pp. 199-217). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sánchez, E. P., Acle, T. G., De Agüero, S. M., Jacobo, C. Z. y Rivera, M. A. (2003b). Servicios de educación especial en México. En P. Sánchez (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo*: Vol. 4 (pp. 219-235). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sattler, J. M. (2003). *Evaluación infantil: Aplicaciones cognitivas*. México: Manual Moderno.
- Sattler, J. M. y Lowenthal, B. (2008). Discapacidades de aprendizaje específicas: Antecedentes. En J. Sattler y R. Hoge, *Evaluación infantil: Aplicaciones conductuales, sociales y clínicas* (pp. 437-460). (5ª ed.). México: Manual Moderno.
- Secretaría de Educación Pública (1993a). *Artículo 3º Constitucional y Ley general de educación*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (1993b). *Plan y programas de estudio: Primaria*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (1997). *Libro para el maestro. Español primer grado*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública y Servicios educativos en Iztapalapa (1998). *Reflexiones de fin de siglo. Perspectiva siglo XXI*. México: Autores.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras: Ciclo escolar 2006-2007*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública y Dirección Regional de Servicios Educativos de San Miguel Teotongo (2008). *Directorio de servicios educativos de San Miguel Teotongo*. Nivel especial. México: Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

- Shea, T. M. y Bauer, A. M. (2001). *Educación especial. Un enfoque ecológico*. México: Mc Graw Hill.
- Solé, I. (2000). El placer de leer. En M. Gómez-Palacio y A. Martínez (Coord.), *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria* (pp.87-93). Programa nacional de actualización permanente. México: SEP.
- Soria, T., M. (1994). *Aprendizaje auto-regulado en comprensión de lectura. Enfoque conductual*. Tesis de Maestría en psicología educativa no publicada. Facultad de psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. México
- Swartz, J. L. & Martin, W. E. (1997). Ecological psychology theory: Historical overview and application to educational ecosystems. En L. Swartz & E. Martin (Eds.), *Applied ecological psychology for schools within communities* (pp. 3-23). New Jersey, USA: Erlbaum.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and Ministry of Education and Science Spain (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special education*. Salamanca, España: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2006). Programa de Residencia en Educación Especial. En Programa de Residencia de Maestría y Doctorado en Psicología Profesional, Maestría en Psicología Profesional. Distrito Federal, México. Recuperado el 5 de enero de 2007, de <http://www.posgrado.unam.mx>
- Vigotsky, L. S. (1934/1999). *Pensamiento y lenguaje*. (2ª reimpr.). México: Quinto Sol.
- Wechsler, D. (1980). *WISC-R-español. Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar*. México: Manual Moderno.
- Winebrenner, S. (1992). *Teaching kids with learning difficulties in the regular classroom. Strategies and techniques every teacher can use to challenge and motivate struggling students*. Minneapolis, USA: Spirit Publishing.

PROGRAMA GRUPAL PARA ESTUDIANTES DE PRIMER CICLO DE PRIMARIA CON PROBLEMAS DEL LENGUAJE ORAL Y/O ESCRITO

Rebeca Méndez Álvarez

Universidad Nacional Autónoma de México

Maestría en Psicología Profesional

Residencia en Educación Especial

El lenguaje es una capacidad del ser humano que le permite organizar, representar y comunicar ideas y sentimientos de manera oral o escrita (Contreras y Roque, 1995; Sánchez, 1997; Shea y Bauer, 2001). Es a través del lenguaje que las personas buscan satisfacer sus necesidades, compartir sus experiencias y aprender del mundo que les rodea (Martínez, 2006).

El lenguaje es una capacidad muy compleja e implica el desarrollo de toda una serie de habilidades como la pronunciación correcta de los sonidos de las palabras, la construcción de las palabras, el significado de las palabras, el orden de las palabras dentro de una oración o frase, así como la capacidad de adaptar el lenguaje a las diferentes situaciones, pues no se habla de lo mismo ni se usa el mismo vocabulario con la familia, los amigos o con los profesores. El desarrollo del lenguaje oral en los niños se debe en gran medida a la estimulación que reciban por parte de los padres y de otras personas con las que el niño convive y se comunica. (Gargiulo, 2003; Hallahan y Kauffman, 1991; Kirk y Gallagher, 1989). El lenguaje oral es la primera lengua que se desarrolla, es la base a partir de la cual se aprende el lenguaje escrito o la segunda lengua (Gargiulo, 2003; Kirk y Gallagher, 1989), el cual a su vez constituye la base para que se den otros aprendizajes (Richelle, 1989; Vigotsky, 1934/1999).

Es por ello que es importante que los profesionales de la educación, como los psicólogos planeen, diseñen e instrumenten programas instruccionales que atiendan, en colaboración con los padres de familia, las necesidades educativas de los niños con problemas del lenguaje oral y/o escrito en los primeros años de educación primaria, con la finalidad de reducir o eliminar sus dificultades, así como para que puedan acceder a otros aprendizajes a lo largo de su proceso educativo. Con base en lo anterior, la residente en Educación Especial planeó, diseñó e instrumentó el *Programa grupal para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas del lenguaje oral y/o escrito*, compuesto por 18 sesiones de 1 hora en las que se estimularon habilidades de las diferentes dimensiones del lenguaje oral y escrito, así como los procesos psicológicos vinculados con el desarrollo de ambos tipos de lenguaje, como la percepción, ubicación espacial, orientación temporal, psicomotricidad, atención, memoria y la autorregulación.

A continuación se muestra el *Programa grupal para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas del lenguaje oral y/o escrito*, en cada sesión aparecen los siguientes elementos: título y número de la sesión, objetivos, habilidades estimuladas del lenguaje oral y escrito,

procesos psicológicos estimulados, materiales y las actividades. Por lo general, las sesiones se estructuraron a partir de las siguientes actividades: bienvenida, revisión del cuaderno de tareas o portafolio de casa, modelamiento de la pronunciación de un fonema (vocal o consonante) o de un grupo de fonemas (diptongos o grupos homosilábicos), modelamiento del trazo del grafema, vocabulario y ortografía, ejercicio de lectoescritura, integración del portafolio para la clase y conformación del portafolio para la casa. Además, después de la descripción de las actividades de cada sesión, está el ejercicio de lectoescritura así como las dos o tres tareas correspondientes.

OBJETIVOS:

Los estudiantes

- Se integrarán a su grupo de trabajo.
- Escribirán con mayúscula al inicio de nombres y apellidos.
- Identificarán que mejorar su lenguaje oral y escrito es el objetivo fundamental del programa.
- Negociarán y establecerán las reglas del trabajo en clase.
- Identificarán el horario de trabajo y la metodología de trabajo.

HABILIDADES ESTIMULADAS DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO:

		Lenguaje oral	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología		
	Morfología		
	Sintaxis		
Contenido			
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones Descripción Negociación	Autodescripción, Respeto de turnos Negociación

		Lenguaje escrito	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología		
	Morfología	Ortografía: mayúscula- minúscula	
	Sintaxis		
Contenido			
Ritmo y melodía			
Uso			Firma de acuerdos

PROCESOS PSICOLÓGICOS ESTIMULADOS: percepción visual, atención, planeación, coordinación psicomotriz ojo-mano, orientación temporal y autorregulación.

MATERIALES: lápices, goma de borrar, sacapuntas, copias de *¿Qué puedo hacer?* así como de la *Carta compromiso*, cuadernos profesionales de cuadro grande, portafolio, lápiz adhesivo, copias para la tarea *Laberinto de la lagartija* y *Hay que lavarnos los dientes*.

ACTIVIDADES

Bienvenida y presentación

- Al inicio de la sesión la residente saludará a los niños, después de que se sienten se presentará con ellos, y les explicará que es importante que los miembros de ese grupo se conozcan ya que, durante varios meses, trabajarán juntos para aprender. Luego les pedirá que cada uno diga su nombre mientras el resto escucha con atención para que se aprendan los nombres de los miembros de su grupo.

Reconocimiento de las propias fortalezas y

- La residente les dirá que le gustaría que todo el grupo se conociera más y que para ello realizarán un ejercicio. Explicará que todas las personas son únicas y valiosas, que todas las personas por más hábiles que sean

debilidades

tienen fortalezas y debilidades, que hay cosas que pueden hacer muy bien y otras que no las pueden hacer o que les parecen difíciles. La residente dará testimonio de sus propias fortalezas y debilidades, por ejemplo, “Yo soy muy buena para leer, me gusta leer cuentos, novelas, y sobre diferentes temas como la educación. Pero también hay cosas que no me salen bien, cosas que se me hacen difíciles, como dibujar. Mis dibujos son de bolitas y palitos”. La residente les dirá que ya que ellos conocen las cosas que pueden hacer bien y las que no, ahora ellos deberán contestar el ejercicio *¿Qué puedo hacer?* Explicará que tienen que escribir su nombre en la hoja del ejercicio, señalará que los nombres y apellidos inician con mayúscula. Enseguida, preguntará a los niños la fecha en la que están, si no ubican ese dato la residente se los dirá. Si algún niño no sabe escribir su nombre o la fecha, la residente escribirá esos datos en el pizarrón para que los copie. Después, explicará que en el ejercicio *¿Qué puedo hacer?* hay siete dibujos, en los dibujos de las actividades que ellos pueden realizar muy bien deben poner una carita feliz, por otro lado, deben poner una carita triste en aquellos que no pueden realizar o que les cuesta mucho trabajo. Finalmente solicitará a los estudiantes que hagan un dibujo o escriban algo más en lo que son muy buenos.

- La residente solicitará a los niños que compartan con el grupo sus respuestas al ejercicio *¿Qué puedo hacer?* Enseguida de la participación de cada niño, hará comentarios que resalten sus fortalezas, por ejemplo, “Sí, yo sé que eres muy bueno para jugar fútbol, tu mamá me dijo en la entrevista que vas a entrenar tres veces a la semana, que juegas muy bien y que además tus compañeros del equipo te quieren mucho”. Por otro lado, hará notar que hay una o dos constantes en cuanto a las dificultades, según sea el caso, y es que todos los niños del grupo dijeron tener dificultades para hablar, leer y escribir o para realizar las esas tres actividades. La residente explicará de manera clara y concisa la relevancia del habla, la lectura y la escritura a nivel social y académico. Les preguntará si ellos quieren hablar, leer y escribir mejor; les dirá que está para ayudarles; luego les dará el horario en el que trabajarán todos los lunes y les solicitará que eviten faltar a la escuela, sobre todo los lunes, a fin de que puedan avanzar en su aprendizaje. Además, la residente, les hará saber a los niños que deben ir aseados y con los dientes limpios porque se harán ejercicios con la boca y con la lengua.

Establecimiento de reglas

- La residente les comentará que para trabajar en el grupo se necesitan reglas que permitan cumplir con sus objetivos, que es hablar, leer y escribir mejor. Para que los niños comprendan la importancia de las reglas, la

residente les preguntará cuáles son las reglas para jugar a las escondidas, y qué pasaría si no hubiesen reglas o si éstas se rompieran.

- La residente les pedirá que piensen y digan las reglas que creen que necesitan en la clase para cumplir con sus objetivos, enseguida el grupo y la residente valorarán las propuestas y decidirán si son necesarias o no. Las reglas que se hayan aceptado se anotarán en la *Carta compromiso*, se les explicará que el hecho de que la firmen significa que aceptan esas reglas y se comprometen a respetarlas, porque de no hacerlo, no van a aprender a hablar, leer o escribir mejor.

Uso del portafolio para la clase

- La residente les mostrará a los estudiantes un portafolio que tiene varios compartimentos, en cada uno de los cuales hay una etiqueta con el nombre de los niños del grupo. Enseguida les comentará que los ejercicios de lectoescritura que hagan durante las sesiones del taller se guardarán en ese portafolio, porque servirán como muestras de sus avances.

Integración del portafolio para la clase

- La residente les pedirá a los niños que le entreguen la *Carta compromiso* así como las hojas del ejercicio *¿Qué puedo hacer?* y las guardará en el compartimento de cada estudiante.

Uso del portafolio para la casa

- La residente les explicará a los estudiantes que en cada sesión de trabajo les dejará tarea que les ayudará a hablar, leer y escribir mejor, además aclarará que la tarea se revisará en la sesión posterior inmediata. La residente señaló que para hacer la tarea necesitaban un cuaderno, que además funcionará como portafolio para la casa, es decir, como un muestrario de los avances de su aprendizaje el cual ellos y sus padres podrán revisar en su hogar. Paralelamente a esta explicación, la residente entregará a cada alumno un cuaderno profesional de cuadro grande, en el cual está escrito el nombre del estudiante, el nombre de ella, el grupo al que pertenece el alumno así como el horario de trabajo.

Conformación del portafolio para la casa

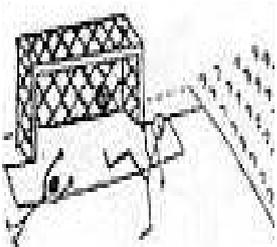
- Finalmente la residente pegará la tarea *Laberinto de la lagartija* y *Hay que lavarnos los dientes* en el portafolio para la casa y explicará las instrucciones para hacerla.

Nombre: _____

Fecha: _____

¿QUÉ PUEDO HACER?¹

1. Primero, fijate en los siete dibujos.
2. Luego, dentro del círculo haz una carita feliz si tú puedes hacer muy bien lo que dice el dibujo.
3. Después, haz una carita triste cuando no puedas hacer lo que dice el dibujo, o si se te hace muy difícil.
4. Por último, dibuja y/o escribe otra cosa que sabes hacer muy bien.

 <input data-bbox="534 801 587 853" type="radio"/> <p>Jugar con amigos</p>	 <input data-bbox="938 801 991 853" type="radio"/> <p>Dibujar</p>	 <input data-bbox="1342 801 1394 853" type="radio"/> <p>Bailar</p>
 <input data-bbox="534 1162 587 1214" type="radio"/> <p>Jugar fútbol</p>	 <input data-bbox="938 1162 991 1214" type="radio"/> <p>Hablar</p>	 <input data-bbox="1342 1162 1394 1214" type="radio"/> <p>Leer</p>
 <input data-bbox="534 1543 587 1594" type="radio"/> <p>Escribir</p>	<input data-bbox="1337 1529 1390 1581" type="radio"/>	

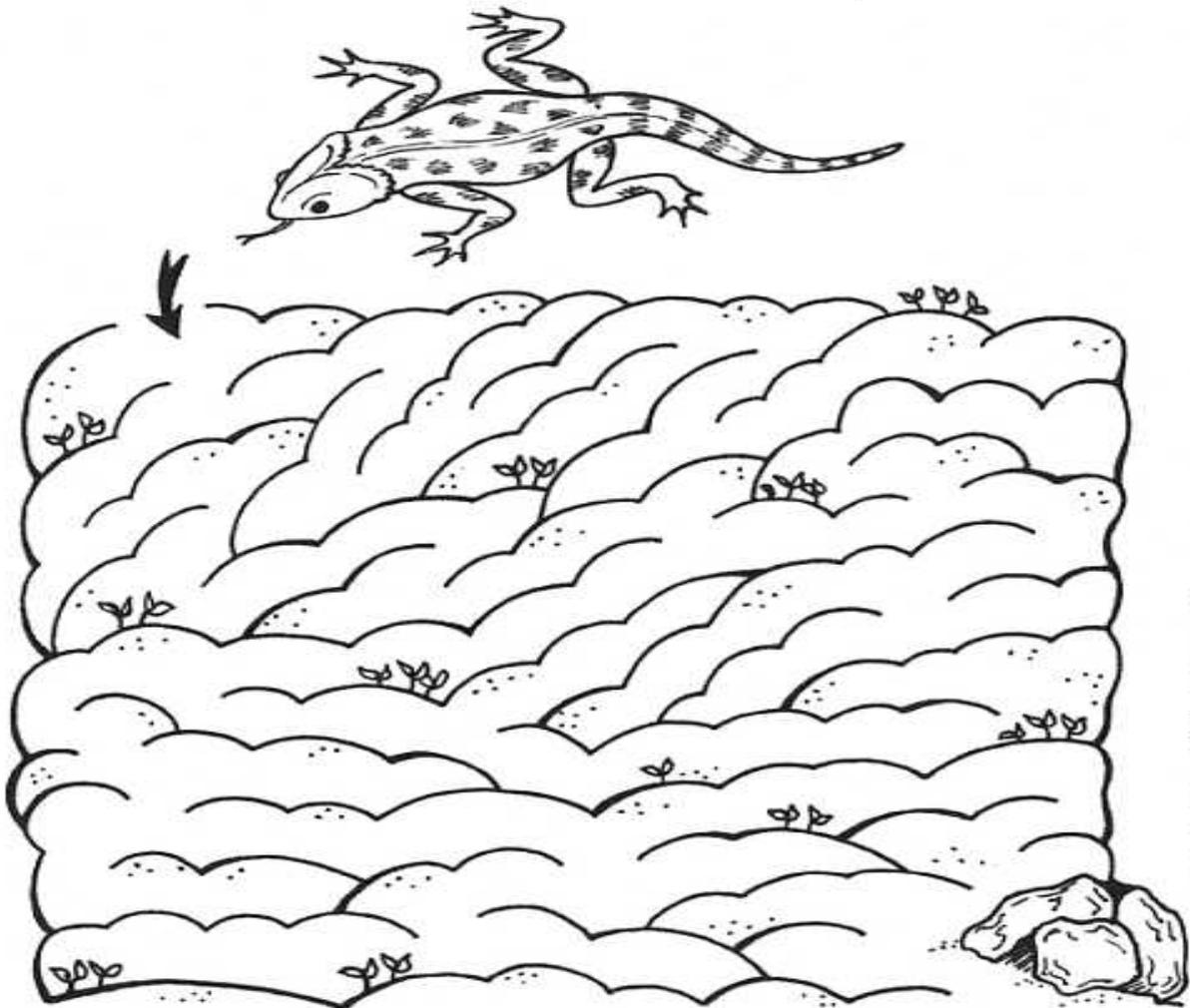
¹ Objetivo: identificar las propias fortalezas y debilidades.

LABERINTO DE LA LAGARTIJA²

Materiales: lápiz, sacapuntas y goma de borrar.

La lagartija es buena para correr y para esconderse. Pero la lagartija no es hábil para cruzar el laberinto, y necesita que la ayudes. Para ayudarla debes seguir las siguientes instrucciones:

1. Observa con mucha atención el laberinto, y encuentra el camino que lleva a la lagartija a su escondite que está bajo las piedras.
2. Ya que hayas encontrado ese camino, con un lápiz, haz una línea desde donde está la lagartija hasta su escondite. Así ella sabrá cómo llegar a él.



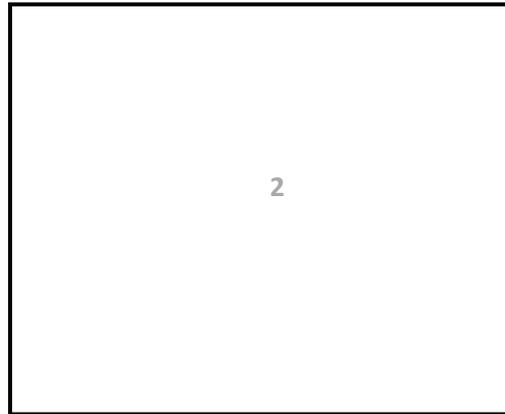
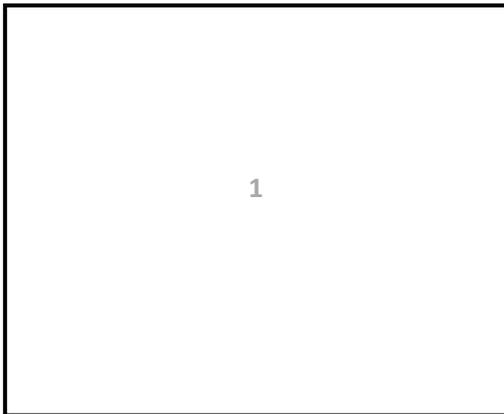
² Objetivos: ejercitar las habilidades de organización perceptual, planeación y coordinación ojo-mano; así como identificar que todos tienen fortalezas y debilidades.

HAY QUE LAVARNOS LOS DIENTES³

Materiales: colores, sacapuntas, tijeras y resistol.

Instrucciones:

1. Primero, dibuja y recorta los dos dibujos.
2. Después, pega los dibujos en el orden en el que pasaron.
3. Luego, recorta las dos oraciones.
4. Y por último, pega cada oración abajo del dibujo que le corresponde.



Y me lavo los dientes antes de ir a la escuela.

Unto pasta dental en el cepillo.

³ Objetivos: promover la práctica del lavado de los dientes antes de ir a la escuela; así como ejercitar las habilidades de planeación y de orientación temporal.

A, E, I ¡VOCALES HAY AQUÍ!

OBJETIVOS:

Los estudiantes:

- Describirán cómo la residente articula los fonemas vocálicos /a, e, i/.
- Practicarán la pronunciación y la lectoescritura de las vocales /a, e, i/ de manera aislada y en palabras.
- Escribirán con mayúscula al inicio de pronombres propios, y con minúscula al inicio de pronombres comunes.

HABILIDADES ESTIMULADAS DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO:

		Lenguaje oral	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Fonemas	Fonemas
	Morfología		
	Sintaxis		
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones	Respeto de turnos Descripción

		Lenguaje escrito	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Grafemas	Grafemas
	Morfología	Ortografía: mayúscula- minúscula	
	Sintaxis		
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones	

PROCESOS PSICOLÓGICOS ESTIMULADOS: percepción auditiva, visual y kinestésica, atención, memoria auditiva, visual y kinestésica, coordinación psicomotriz buco-facial y ojo-manual, autorregulación.

MATERIALES: cinco hojas tamaño carta con dibujos que representan las reglas del taller (trabajar en el taller, pedir y respetar turno para participar, mantener limpio el salón, hacer la tarea y repasar la tarea en casa), lápices, goma de borrar, sacapuntas, espejos, dos vocales de lija de la “a”, dos de la “e” y dos más de la “i”, charolas, aserrín, pizarrones, gises de colores, borradores para pizarrón, seis tarjetas con dibujos que inician con /a/ (abanico, abeja, agua, anillo, araña, avión), cinco tarjetas con dibujos con /e/ (elefante, elote, enchufe, escalera, escoba), cuatro tarjetas con dibujos con /i/ (iglesia, iglú, indio, isla), las vocales “a”, “e”, “i” minúsculas de plástico duro, copias para el ejercicio de lectoescritura “a”, “e”, “i” ¡vocales hay aquí!, lápiz adhesivo, copias para la tarea *Vocales “a”, “e”, “i” y Figuras incompletas*.

ACTIVIDADES

Bienvenida

- Al inicio de la sesión la residente y los niños se saludarán mutuamente. Después, los alumnos se sentarán en sus lugares y la residente registrará la asistencia.

Ratificación de las reglas

- La residente les mostrará a los estudiantes cinco dibujos que representan las reglas del taller (trabajar en el taller, pedir y respetar turno para participar, mantener limpio el salón, hacer la tarea y repasar la tarea en casa) que propusieron y acordaron cumplir. Les explicará que las pegará en el salón, para que todos los días recuerden lo que deben hacer, y de nuevo los invitará a que reflexionen qué pasaría si no cumplieren esas reglas, enfatizará en que si no las cumplen se les dificultará aprender a hablar, leer y escribir. También remarcará la importancia social y académica del lenguaje oral y escrito.

Revisión del portafolio para la casa

- La residente revisará la tarea que dejó a los niños en la sesión anterior. Le indicará a cada uno si hizo correctamente la tarea, si está completa, o si tuvo errores. En caso de que haya algún error, la residente invitará a los niños a reflexionar sobre él, y a que juntos encuentren la respuesta correcta.

Modelamiento de la pronunciación de los fonemas /a, e, i/

- La residente dirá a los niños que les va a mostrar cómo se pronuncian los fonemas /a, e, i/, les pedirá que vean su cara, y pongan mucha atención a cómo están los dientes, los labios, la lengua y por dónde pasa el aire, porque después les va a preguntar.

- La residente mostrará la forma en la que se pronuncian los fonemas /a, e, i/. Cuando se pronuncia el fonema /a/ los dientes están separados, mientras que la lengua se extiende en el piso de la boca. La punta de la lengua está detrás de los incisivos inferiores. Los bordes de la lengua tocan los molares inferiores, y su dorso está algo elevado hacia la parte media de la boca. Por otro lado, cuando se articula el fonema /e/ los dientes están separados, mientras que la punta de la lengua se coloca detrás de los incisivos inferiores; el dorso se eleva, arqueándose y tocando el paladar. En el centro del paladar, y entre éste y la lengua pasa el aire sonoro. Finalmente cuando se emite el fonema /i/: la abertura labial es alargada, con las comisuras de los labios un poco retiradas hacia atrás. Los dientes están muy próximos pero no se tocan. Mientras que la punta de la lengua atrás de los incisivos inferiores levantándose cada vez más hasta tocar con su dorso el paladar por ambos lados dejando en el centro un canal por donde pasa el soplo sonoro (Corredera, 1973).

- Después de que la residente modele la producción de cada uno de los fonemas, los niños describirán cómo estuvieron los labios, los dientes, la lengua y por dónde pasó el aire cuando la residente pronunció /a, e, i/ respectivamente. Por su parte la residente retroalimentará dicha descripción.

- Los niños realizarán frente a un espejo los sonidos /a, e, i/ y

**Modelamiento
del trazo de los
grafemas /a, e, i/**

observarán cómo los realizan para que identifiquen si los hacen correctamente o no. Si tuviesen dificultades para pronunciar el sonido y no logran identificar su error, primero la residente volverá a explicar la forma de pronunciar, y después hará notar la dificultad que presentaron para pronunciarlos adecuadamente.

- La residente con su dedo índice modelará el trazo de las grafías “a, e, i” sobre las letras de lija, después sobre el aserrín vertido en las charolas y por último, con un gis sobre el pizarrón. En cada trazo articulará el fonema correspondiente a cada grafía. Después, pedirá a los niños que realicen este ejercicio.

- Los niños imitarán el trazo de las grafías “a, e, i” sobre las letras de lija, después sobre el aserrín y por último en el pizarrón. En cada trazo articularán el fonema correspondiente a cada grafía. Y monitorearán cómo lo hacen e identificarán si lo hacen correctamente o no. Si tuviesen dificultades para trazar el grafema y no logran identificar su error, la residente volverá a modelar y a explicar el trazo, y después hará notar la dificultad que presentaron para trazarlo adecuadamente.

Vocabulario

- La residente presentará a los niños tarjetas con dibujos, seis de ellas serán palabras que inicien con /a/ (abanico, abeja, agua, anillo, araña, avión), cinco con /e/ (elefante, elote, enchufe, escalera, escoba) y cuatro con /i/ (iglesia, iglú, indio, isla). Luego, les preguntará el nombre de los dibujos y si no los conocen les dirá cómo se llaman y les dará una breve definición.

- Sobre la mesa la residente pondrá las vocales “a, e, i” de plástico duro, y dejará un espacio de 30 cm entre éstas. Enseguida, la residente señalará y pronunciará la vocal “a”, tomará la tarjeta con el dibujo del abanico a la vez que pronuncia el nombre de dicho dibujo, y por último lo colocará bajo la vocal “a”, y procederá de la misma manera con las demás vocales.

- Posteriormente, tocará el turno a los niños de hacer el análisis fónico de las palabras; agruparán bajo la “a” las palabras que inician dicha vocal, y lo mismo harán con las palabras que comienzan con las otras dos vocales.

- Los niños repasarán primero de manera grupal y después individual el vocabulario con /a, e, i/. En el caso de que pronuncien incorrectamente alguna palabra, la residente les ayudará a identificar y a corregir el error.

**Ejercicio de
lectoescritura**

- La residente les dirá a los niños que van a realizar un ejercicio de lectura y escritura con las vocales “a”, “e”, “i”. Explicará que tienen que escribir su nombre en la hoja del ejercicio, que los nombres y apellidos inician con mayúscula. Enseguida, preguntará a los niños la fecha en la que están, si

no ubican ese dato la residente les dirá la fecha. Si algún niño no sabe escribir su nombre o la fecha, la residente escribirá esos datos en el pizarrón para que los copie. Después, la residente dará las instrucciones necesarias para que los niños realicen el ejercicio de reafirmación *a, e i ¡vocales hay aquí!*

- La residente les pedirá que revisen lo que escribieron y que identifiquen si lo hicieron correctamente o no. Si los niños cometieron algún error y no logran identificarlo, la residente les ayudará a identificarlo y los orientará para corregirlo.

Portafolio para la clase
Portafolio para la casa

- Al finalizar el ejercicio de lectura y escritura los estudiantes se lo entregarán a la residente para que lo guarde en el portafolio para la clase.
- Por último, la residente pegará la tarea *Vocales “a”, “e”, “i” y Figuras incompletas* en el portafolio para la casa y explicará las instrucciones para hacerla.

Nombre: _____

Fecha: _____

A, E, I ¡VOCALES HAY AQUÍ!⁴

1. Primero, remarca con tu lápiz las tres vocales.
2. Después, une con una línea cada dibujo con la vocal con la que inicia.



a

e

i

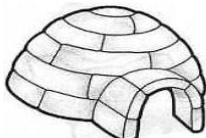
3. Por último, escribe la vocal con la que empieza cada palabra.



__raña



__scalera



__glú



__nillo

⁴ Objetivo: trazar las vocales a, e, i de manera aislada y al inicio de palabras.

VOCALES A, E, I⁵

Materiales: lápiz, sacapuntas y goma de borrar.

Instrucciones:

1. Primero, completa cada uno de los tres renglones con la vocal que se te indica.

a	-	a	-								
---	---	---	---	--	--	--	--	--	--	--	--

e	-	e	-								
---	---	---	---	--	--	--	--	--	--	--	--

i	-	i	-								
---	---	---	---	--	--	--	--	--	--	--	--

2. Luego, fíjate en los ocho dibujos y escribe la vocal con la que empieza cada palabra.



___nillo



___scalera



___vión



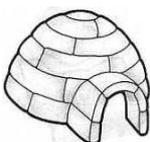
___ndia



___scoba



___lote



___glú



___raña

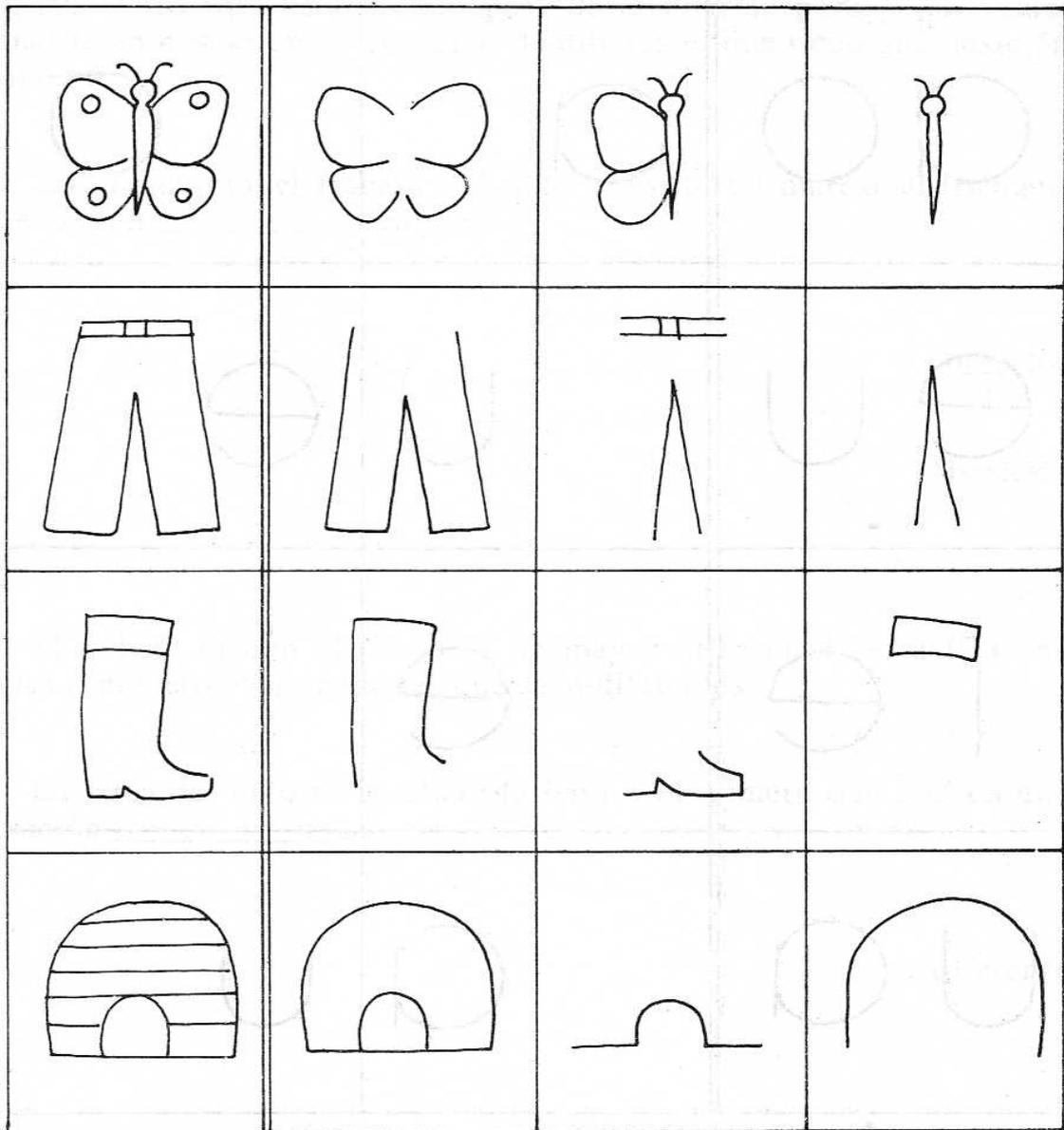
⁵ Objetivo: trazar las vocales a, e, i de manera aislada y al inicio de palabras.

FIGURAS INCOMPLETAS⁶

Materiales: lápiz, sacapuntas y goma de borrar.

Instrucciones:

1. Observa que los cuatro dibujos de la columna izquierda están completos.
2. Dibuja lo que les hace falta a los dibujos que están a su derecha.



⁶ Objetivos: identificar los elementos que hacen falta en los dibujos y completarlos.

VOCALES Y DIPTONGOS

OBJETIVOS:

Los estudiantes:

- Describirán cómo la residente articula los fonemas vocálicos /o, u/.
- Practicarán la pronunciación y la lectoescritura de las vocales /o, u/ de manera aislada y en palabras.
- Ejercitarán la pronunciación y la lectoescritura de diptongos / ai, au, ei, ia, iu, ue / de manera aislada y en palabras.
- Escribirán con mayúscula al inicio de pronombres propios, y con minúscula al inicio de pronombres comunes.

HABILIDADES ESTIMULADAS DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO:

		Lenguaje oral	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Fonemas	Fonemas
	Morfología		
	Sintaxis		
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía		Ritmo en las series de diptongos	Ritmo en las series de diptongos
Uso		Instrucciones	Respeto de turnos Descripción

		Lenguaje escrito	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Grafemas	Grafemas
	Morfología	Ortografía: minúscula-mayúscula	Ortografía: minúscula-mayúscula
	Sintaxis		
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones	

PROCESOS PSICOLÓGICOS ESTIMULADOS: percepción auditiva, visual y kinestésica, atención, memoria auditiva, visual y kinestésica, coordinación psicomotriz gruesa y fina (bucofacial, ojo-manual), así como la autorregulación.

MATERIALES: lápices, goma de borrar, sacapuntas, cinco espejos, dos letras de lija de la “o” y dos de la “u”, charolas, aserrín, pizarrones, gises de colores, borradores para pizarrón, sesis tarjetas con dibujos de pronombres comunes y propios que inician con “o” (ojo, oso, oreja, oveja, uno, Omar) y tres con “u” (uña, uva, Uriel), un juego de vocales de plástico duro, 13 tarjetas con dibujos que representan palabras con diptongos (auto, baila, caimán, ciudad, cuadro, huevos, jaula, peine, piano, pueblo, Paula, rueda, veinte), una pelota pequeña, copias para el ejercicio de lectoescritura *¡Más vocales!*, lápiz adhesivo, copias para la tarea *A, E, I, O, U y Diptongos*.

ACTIVIDADES

Bienvenida

- Al inicio de la sesión la residente y los niños se saludarán mutuamente. Después, los alumnos se sentarán en sus lugares y la residente registrará

Revisión del portafolio para la casa

Modelamiento de la pronunciación de los fonemas /o/ y /u/

Modelamiento del trazo de los grafemas /o/ y /u/

la asistencia.

- La residente revisará la tarea que dejó a los niños en la sesión anterior. Le indicará a cada uno si hizo correctamente la tarea, si está completa, o si tuvo errores. En caso de que haya algún error, la residente invitará a los niños a reflexionar sobre él, y a que juntos encuentren la respuesta correcta.

- La residente dirá a los niños que les va a mostrar cómo se pronuncian los fonemas /o, u/, les pedirá que vean su cara, y pongan mucha atención a cómo están los dientes, los labios, la lengua y por dónde pasa el aire, porque después les va a preguntar.

- La residente mostrará la forma en la que se pronuncian los fonemas /o, u/. Cuando se pronuncia el fonema /o/ los labios se contraen y se levantan como cuando se envía un beso; la punta de la lengua toca la protuberancia alveolar de los incisivos inferiores, el dorso de la lengua se eleva, y por último el aire sonoro sale por la boca. Por otro lado, cuando se articula el fonema /u/ los labios se contraen un poco más que cuando se articula la “o”, y también se levantan; la punta de la lengua colocada detrás de los incisivos inferiores, se separa de la protuberancia alveolar de éstos, el dorso de la lengua se eleva aún más que cuando se pronuncia la “o” pero no llega a tocar el velo del paladar, haciendo más estrecho el canal del pasaje del aire sonoro (Corredera, 1973).

- Después de que la residente modele la producción de cada uno de los fonemas, los niños describirán cómo estuvieron los labios, los dientes, la lengua y por dónde pasó el aire cuando la residente pronunció /o, u/ respectivamente. Por su parte la residente retroalimentará dicha descripción.

- Los niños realizarán frente a un espejo los sonidos / o, u/ y observarán cómo los realizan para que identifiquen si los hacen correctamente o no. Si tuviesen dificultades para pronunciar el sonido y no logran identificar su error, primero la residente volverá a explicar la forma de pronunciar y luego, hará notar la dificultad que presentaron para pronunciarlos adecuadamente.

- La residente con su dedo índice modelará el trazo de las grafías “o, u” sobre las letras de lija, después sobre el aserrín vertido en las charolas y por último, con un gis sobre el pizarrón. En cada trazo articulará el fonema correspondiente a cada grafía. Después, pedirá a los niños que realicen este ejercicio.

- Los niños imitarán el trazo de las grafías “o, u” sobre las letras de lija, después sobre el aserrín y por último en el pizarrón. En cada trazo

Vocabulario y ortografía

articularán el fonema correspondiente a cada grafía. Y monitorearán cómo lo hacen e identificarán si lo hacen correctamente o no. Si tuviesen dificultades para trazar el grafema y no lograran identificar su error, la residente volverá a modelar y a explicar el trazo, y después hará notar la dificultad que presentaron para trazarlo adecuadamente.

- La residente presentará a los niños nueve tarjetas con dibujos, seis de ellas serán palabras que inicien con /o/ (ojo, oso, oreja, oveja, uno, Omar) y tres con /u/ (uña, uva, Uriel). Luego, les preguntará el nombre de los dibujos y si no los conocen les dirá cómo se llaman y les dará una breve definición.

- Sobre la mesa la residente pondrá las vocales “o, u” de plástico duro, y dejará un espacio de 30 cm entre éstas. Enseguida, la residente señalará y pronunciará la vocal “o”, tomará la tarjeta con el dibujo del ojo a la vez que pronuncia el nombre de dicho dibujo, y por último lo colocará bajo la vocal “o”, y procederá de la misma manera con la “u”.

- Posteriormente, tocará el turno a los niños de hacer el análisis fónico de las palabras; agruparán bajo la “o” las palabras que inician dicha vocal, y harán lo mismo con las palabras que comienzan con la “u”.

- Los niños repasarán primero de manera grupal y después individual el vocabulario con /o, u/. En el caso de que pronuncien incorrectamente alguna palabra, la residente les ayudará a identificar y a corregir el error.

- La residente separará las tarjetas con pronombres propios (Omar y Uriel). La residente les explicará que los pronombres propios, como nombres o apellidos, inician con mayúscula, mientras que los pronombres comunes, como cosas o animales, comienzan con minúscula. Preguntará “¿Omar y Uriel son nombres de personas?” y “¿los nombres de personas inician con mayúscula?”. Una vez aclarado que sí son nombres de personas y que por lo tanto van con mayúscula, la residente mostrará a los niños las vocales de plástico “o, O, u, U”, y les pedirá que seleccionen la vocal inicial con la que se escribe Omar (que es la “O”) y la coloquen arriba del dibujo correspondiente, y que de igual manera lo hagan con la vocal inicial con la que se escribe Uriel (que es la “U”).

Ejercicio de lectoescritura

- La residente les dirá a los niños que van a realizar un ejercicio de lectura y escritura con las vocales “o” y “u”. Explicará que tienen que escribir su nombre en la hoja del ejercicio, señalará que los nombres y apellidos inician con mayúscula. Enseguida, preguntará a los niños la fecha en la que están, si no ubican ese dato la residente se los dirá. Si algún niño no sabe escribir su nombre o la fecha, la residente escribirá esos datos en el pizarrón para que los copie. Después, la residente dará las instrucciones

Portafolio para la clase
Juego de memoria auditiva con diptongos

necesarias para que los niños realicen el ejercicio de reafirmación *¡Más vocales!*

- La residente después les pedirá que revisen lo que escribieron y que identifiquen si lo hicieron correctamente o no. Si cometieron algún error y no logran identificarlo, la residente ayudará a los niños a identificarlo y les preguntará qué deben de hacer para escribir correctamente las letras que faltan en las palabras.

- Al finalizar el ejercicio de lectura y escritura los estudiantes se lo entregarán a la residente para que lo guarde en el portafolio para la clase.

- La residente explicará a los niños que van a participar en un juego de memoria de sonidos y palabras por lo que deberán de estar muy atentos. La residente les señalará que ella dirá diferentes diptongos, por ejemplo “ia ia ia”, aventará al azar una pelota hacia algún niño, quien deberá de cazarla y enseguida repetir el diptongo la misma cantidad de veces que lo dijo la residente, es decir, que si un niño tuviera que repetir el ejemplo, tendría que decir el diptongo “ia” tres veces seguidas con breves pausas entre una y otra repetición. Aclarará que una vez que un niño cache la pelota y repita de memoria los diptongos, lanzará la pelota de regreso con la residente.

- Por turnos, los niños memorizarán y pronunciarán series de diptongos como las siguientes: “ei ei”, “ia ia ia”, “iu iu iu iu”, “ueue ue”, “ai au ai au”.

- Posteriormente, la residente les explicará que continuarán con el juego de memoria, pero ahora con series de dos a tres palabras con diptongos. Cuando la residente diga la serie de palabras, simultáneamente les mostrará tarjetas con dibujos que las representen con la finalidad de que los niños cuenten con la imagen acústica y visual de los que tienen que memorizar, así si por ejemplo la residente dice “baila, caimán”, ella les presentará un dibujo de una mujer que baila y el de un caimán, pero antes de lanzar la pelota hacia algún niño, ella quitará los dibujos de la vista de éste.

- Por turnos, los niños memorizarán y pronunciarán series de palabras con diptongos como las siguientes: “baila, caimán”, “ciudad, cuadro”, “peine, veinte”, “Paula, jaula, auto”, “huevos, pueblo, rueda”.

Portafolio para la casa

- Finalmente, la residente pegará la tarea *A, E, I, O, U y Diptongos* en el portafolio de la casa y explicará las instrucciones para hacerla.

Nombre: _____

Fecha: _____

¡MÁS VOCALES!⁷

1. Primero, remarca con tu lápiz las vocales mayúsculas y minúsculas.
2. Ahora, une con una línea las vocales mayúsculas con sus minúsculas.

A

u

E

i

I

a

O

e

U

o

3. Por último, observa los seis dibujos y escribe la vocal minúscula o mayúscula con la que empieza cada palabra.



__ña



__jos



__so



__vas



__riel



__mar

⁷ Objetivos: asociar las vocales mayúsculas con sus respectivas minúsculas; trazar las vocales de manera aislada y al inicio de palabras.

A, E, I, O, U⁸

Materiales: lápiz, sacapuntas y goma de borrar.

Instrucciones:

1. Primero, remarca con tu lápiz las vocales "o" y "u" que están abajo.
2. Ahora, une con una línea a cada uno de los seis dibujos con la vocal con la que inician.



O

1



U



3. Finalmente, observa los siguientes ocho dibujos y escribe la vocal con la que empieza cada palabra.



__nillo



__scalera

⁸ Objetivo: trazar las vocales de manera aislada y al inicio de palabras.



__vión



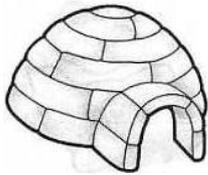
__ndia



__scoba



__lote



__glú



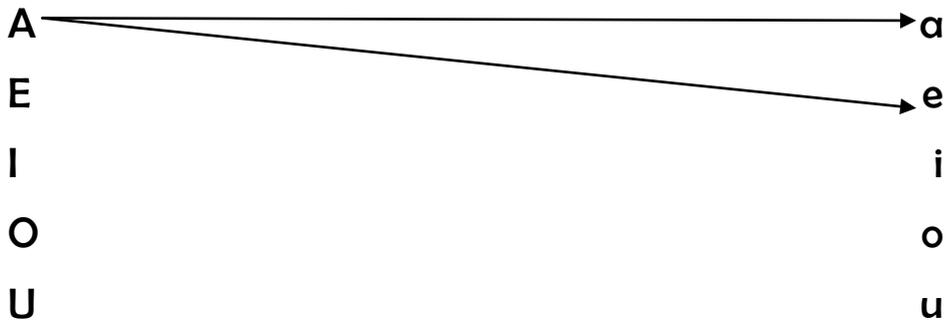
__raña

DIPTONGOS⁹

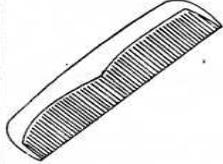
Materiales: lápiz, sacapuntas y goma de borrar.

Instrucciones:

1. Primero, en voz alta, repite tres veces todas las combinaciones de las vocales de la columna izquierda con las de la derecha. Observa los ejemplos.



2. Ahora, fíjate en los seis dibujos. Hay una mujer que baila, una jaula, un peine, un piano, una ciudad y un pueblo. Por último, escribe las dos vocales (o diptongos) que hacen falta en los espacios de las palabras incompletas.

 b ___ la	 j ___ la	 p ___ ne
 p ___ no	 c ___ dad	 p ___ blo

⁹ Objetivo: practicar la lectoescritura y la pronunciación de diptongos en forma aislada y en palabras.

SINGULAR O PLURAL

OBJETIVOS:

Los estudiantes:

- Describirán cómo la residente articula el fonema consonántico /s/.
- Practicarán la pronunciación y la lectoescritura del fonema /s/ de manera aislada, en sílaba directa, en sílaba inversa y en palabras.
- Utilizarán pronombres en singular y en plural.
- Escribirán con mayúscula al inicio de pronombres propios, y con minúscula al inicio de pronombres comunes.

HABILIDADES ESTIMULADAS DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO:

		Lenguaje oral	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Fonemas	Fonemas
	Morfología	singular-plural	singular-plural
	Sintaxis		
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			Fluidez en trabalenguas
Uso		Instrucciones	Respeto de turnos Descripción

		Lenguaje escrito	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Grafemas	Grafemas
	Morfología	Ortografía: minúscula-mayúscula, singular-plural	Ortografía: minúscula-mayúscula, singular-plural
	Sintaxis		
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones	

PROCESOS PSICOLÓGICOS ESTIMULADOS: percepción auditiva, visual y kinestésica, atención, memoria auditiva, visual y kinestésica, coordinación psicomotriz buco-facial y ojo-manual, razonamiento y autorregulación.

MATERIALES: lápices, goma de borrar, sacapuntas, espejos, dos letras de lija de la “s”, charolas, aserrín, pizarrones, gises de colores, borradores para pizarrón, 12 tarjetas con dibujos de pronombres comunes (con minúscula) y pronombres propios (con mayúsculas) que inician con /s/ (saco, sandía, sapo, sal, serpiente, silla, sol, sonaja, sopa, suma, Susana, Sergio), letra “s” de plástico duro en minúscula y mayúscula, un juego de vocales minúsculas de plástico duro, 10 tarjetas con dibujos que representen palabras en singular y en plural (saco-sacos, sapo-sapos, silla-sillas, sombrilla-sombrillas, sonaja-sonajas), dos hojas blancas tamaño carta, una con el letrero “singular” y la otra con el letrero de “plural”, copias para el ejercicio de lectoescritura *La letra de la serpiente*, lápiz adhesivo, copias para la tarea *Palabras con “s” en singular y plural*, *Trabalenguas “Salsa salada”* y *¿Cuál dibujo no pertenece al grupo?*

ACTIVIDADES

Bienvenida

- Al inicio de la sesión la residente y los niños se saludarán mutuamente. Después, los alumnos se sentarán en sus lugares y la residente registrará la asistencia.

Revisión del portafolio para la casa

- La residente revisará la tarea que dejó a los niños en la sesión anterior. Le indicará a cada uno si hizo correctamente la tarea, si está completa, o si tuvo errores. En caso de que haya algún error, la residente invitará a los niños a reflexionar sobre él, y a que juntos encuentren la respuesta correcta.

Modelamiento de la pronunciación del fonema /s/

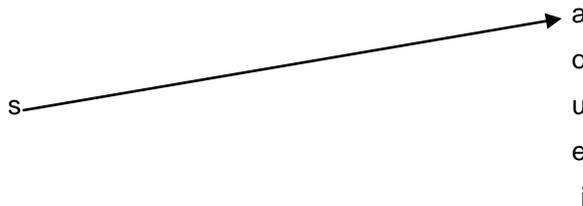
- La residente dirá a los niños que les va a mostrar cómo se pronuncia el fonema /s/, les pedirá que vean su cara, y pongan mucha atención a cómo están los dientes, los labios, la lengua y por dónde pasa el aire. La residente solicitará a los niños que estén muy atentos a la forma de pronunciar el sonido de la “s” porque algunos de ellos tienen dificultades para articular ese sonido.

- La residente mostrará la forma en la que se pronuncian el fonema /s/: los labios están entreabiertos con las comisuras algo hacia atrás por lo que permiten ver los dientes; por su parte los dientes superiores e inferiores están alineados en el mismo plano horizontal y no están separados. La lengua está arqueada, su punta se coloca detrás de los incisivos inferiores, sus bordes tocan principalmente los molares superiores, de tal manera que se forma un surco lingual central por donde pasa la corriente de aire que choca con los dientes superiores, desciende y sale con fuerza el borde de los incisivos (Corredera, 1973).

- Los niños describirán cómo estuvieron los labios, los dientes, la lengua y por dónde pasó el aire cuando la residente pronunció la /s/. Por su parte, la residente retroalimentará dicha descripción.

- Los niños realizarán frente a un espejo el sonido de la /s/ y observarán cómo lo realizan para que identifiquen si lo hacen correctamente o no. Si tuviesen dificultades para pronunciar el sonido y no logran identificar su error, primero la residente volvería a explicar la forma de pronunciar y después haría notar la dificultad que presentaron para pronunciarlo adecuadamente.

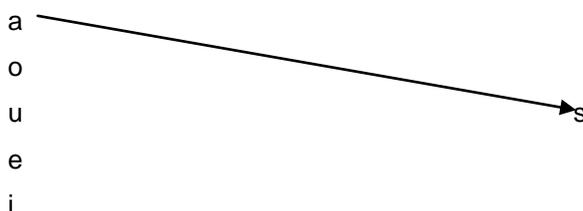
- La residente tomará las letras de plástico duro, y las acomodará sobre la mesa de la siguiente manera:



Y preguntará a los niños cómo suena si se juntan los sonidos s + a, s + o, y así sucesivamente hasta hacer las combinaciones con todas las vocales.

En el caso de que los niños no identifiquen como suenan esos fonemas juntos, la residente pronunciará pausadamente “sa”, “so”, y así subsecuentemente con el resto de las vocales; después les preguntará nuevamente a los niños cómo suena si se juntan los sonidos s + a, etcétera.

○ Enseguida, la residente tomará la “s” y la pondrá en la parte derecha de la mesa para que las letras queden acomodadas de la siguiente manera:



Y preguntará a los niños cómo suena si se juntan los sonidos a + s, o + s, y así sucesivamente hasta hacer las combinaciones con todas las vocales.

Modelamiento del trazo del grafema /s/

● La residente con su dedo índice modelará el trazo de la grafía “s” sobre la letra de lija, después sobre el aserrín vertido en las charolas y por último con, un gis sobre el pizarrón. En cada trazo articulará el fonema correspondiente a la grafía escrita. Después, pedirá a los niños que realicen este ejercicio.

○ Los niños imitarán el trazo de la grafía “s” sobre la letra de lija, después sobre el aserrín y por último en el pizarrón. En cada trazo articularán el fonema correspondiente a la grafía escrita. Y monitorearán cómo lo hacen e identificarán si lo hacen correctamente o no. Si tuviesen dificultades para trazar el grafema y no logran identificar su error, la residente volverá a modelar y a explicar el trazo, y después hará notar la dificultad que presentaron para trazarlo adecuadamente.

Vocabulario y ortografía

● La residente presentará a los niños 12 tarjetas con dibujos que inician con /s/ (saco, sandía, sapo, sal, serpiente, silla, sol, sonaja, sopa, suma, Susana, Sergio); luego les preguntará el nombre de los dibujos y si no los conocen les dirá cómo se llaman y les dará una breve definición.

○ Los niños repasarán primero de manera grupal y después individual el vocabulario con /s/. En el caso de que alteren la estructura de la palabra

porque omitan o agregan fonemas o una sílaba, la residente les ayudará a identificar las sílabas de las que se compone dicha palabra, así como los sonidos que componen cada sílaba. Por ejemplo, si dicen “sepiete” en vez de “serpiente”, la residente les dirá que escuchen con atención cuántos golpes da sobre la mesa mientras pronuncia “serpiente”. Enseguida, la residente pronunciará pausadamente cada una de las tres sílabas de la palabra “ser pien te”, en la emisión de cada sílaba dará un golpecito sobre la mesa, y después pronunciará correcta y fluidamente la palabra “serpiente”. Posteriormente, la residente invitará a los niños a que la imiten en el silabeo, y después a que pronuncien la palabra de manera correcta y fluida.

- La residente separará las tarjetas con pronombres propios (Susana y Sergio) y les reiterará que los pronombres propios, como nombres o apellidos, inician con mayúscula, mientras que los pronombres comunes, como cosas o animales, comienzan con minúscula. Preguntará “¿Susana y Sergio son nombres de personas?” y si “¿los nombres de personas inician con mayúscula?”. Una vez aclarado que sí son nombres de personas y que por lo tanto van con mayúscula, la residente mostrará a los niños las letras de plástico “s” y “S”, y les pedirá que seleccionen aquella con la inician ambos nombres (que es la “S”) y la coloquen arriba de los dibujos.

Ejercicio de lectoescritura

- La residente les dirá a los niños que van a realizar un ejercicio de lectura y escritura con la letra “s”. Les recordará que tienen que escribir su nombre en la hoja del ejercicio, así como que los nombres y apellidos inician con mayúscula. Enseguida, preguntará a los niños la fecha en la que están, si no ubican ese dato la residente se los dirá. Si algún niño no sabe escribir su nombre o la fecha, la residente escribirá esos datos en el pizarrón para que los copie. Después, la residente dará las instrucciones necesarias para que los niños realicen el ejercicio de reafirmación *La letra de la serpiente*.

- La residente después les pedirá que revisen lo que escribieron y que identifiquen si lo hicieron correctamente o no. Si los niños cometieron algún error y no logran identificarlo, la residente les ayudará a identificarlo y los orientará para corregirlo.

Portafolio para la clase
Clasificación de pronombres con base en su número

- Al finalizar el ejercicio de lectura y escritura los estudiantes se lo entregarán a la residente para que lo guarde en el portafolio para la clase.

- La residente explicará a los niños que trabajarán con palabras en singular y en plural, las palabras en singular se refieren solo a una cosa, mientras que las palabras en plural se refieren a dos o más cosas. Por lo general, sabemos que un pronombre que termina en vocal está en plural cuando al final se le agrega una “s”, por ejemplo: sapos, sandías. Pero si el pronombre termina en consonante, al final se le agrega “es”, como en la

palabra soles, limones. Por el contrario, sabemos que un pronombre está en singular cuando no terminan con “s” o “es”, por ejemplo: sapo, sandía, sol, limón.

- Posteriormente, la residente colocará en la mesa los letreros de “singular” y “plural”, enseguida les mostrará la tarjeta con el dibujo del saco, que es una de las 10 tarjetas con dibujos en singular y plural, y preguntará a los niños “¿saco es una palabra en singular o plural?”. En el caso de que los niños no identifiquen la respuesta correcta, la residente les preguntará “¿en el dibujo hay uno o más de un saco?, y sin duda los niños responderán que sólo hay un saco, por lo que la residente les dirá que si solo hay un saco, entonces “saco” es una palabra en singular. Al tiempo que la residente les dice esto último, ella toma la tarjeta con el saco y la coloca bajo el letrero “singular”.

- Enseguida, la residente les dirá a los estudiantes que ella les dará por turnos una tarjeta con dibujos en singular o plural (sacos, sapo-sapos, silla-sillas, sombrilla-sombrillas, sonaja-sonajas), y que ellos deberán colocarla bajo el letrero que corresponda según su número.

- Una vez que hayan colocado los dibujos bajo el letrero apropiado, la residente leerá y mostrará la tarjeta con la palabra “saco”, que es una de las 10 tarjetas con palabras en singular y plural, y dirá a los niños “señálenme el dibujo donde está el *saco*”. Cuando los niños apunten el dibujo del saco, la residente pondrá la tarjeta con la palabra “saco” hacia la derecha del dibujo correspondiente.

- Luego, la residente les dirá a los estudiantes que ella les dará por turnos una tarjeta con las palabras en singular o plural (sacos, sapo-sapos, silla-sillas, sombrilla-sombrillas, sonaja-sonajas), y que ellos deberán leerla y colocarla a la derecha de su respectivo dibujo. En el caso de que el niño no pueda leer, la residente leerá la tarjeta, y el niño hará el resto.

Portafolio para la casa

- Por último, la residente pegará la tarea *Palabras con “s” en singular y plural, Trabalenguas “Salsa salada”* y *¿Cuál dibujo no pertenece al grupo?* en el portafolio para la casa y explicará las instrucciones para hacerla.

Nombre: _____

Fecha: _____

LA LETRA DE LA SERPIENTE¹⁰

1. Primero, observa los seis dibujos y piensa en sus nombres. Luego, circula la sílaba con la que empieza cada dibujo.

sa		si
se		so

su		so
si		sa

se		si
sa		su

su		si
so		se

su		si
se		so

sa		se
so		si

2. Abajo hay seis recuadros, adentro de cada uno hay un dibujo y dos palabras, una está correctamente escrita y la otra no. Observa el dibujo de cada recuadro y subraya la palabra correcta. Fíjate en el ejemplo.

	<u>sapo</u> sepo
	supa sopa
	sima suma

	sal <u>sol</u>
	silla solla
	sol sal

¹⁰ Objetivo: identificar la sílaba inicial de palabras con "s".

PALABRAS CON /S/ EN SINGULAR Y PLURAL¹¹

Materiales: lápiz, colores, sacapuntas y goma de borrar.

Instrucciones:

1. Pide de favor a tu mamá que diga el nombre de los dibujos que aparecen en esta hoja. Después de que ella diga un nombre, tú debes repetirlo en voz alta.
2. Ahora, escribe una "s" en el espacio en blanco para que completes las palabras y las conviertas en plural. Observa el ejemplo.

	Las sonajas_
	Los sapo_

	Las sandía_
	Los sombrero_

3. Dentro de cada uno de los seis recuadros hay uno o dos dibujos y dos oraciones, una en singular y la en plural. Si sólo hay un dibujo, subraya la oración en singular (la que no termina con s), pero si hay dos dibujos, subraya la que está en plural (la que termina con s). Fíjate en el ejemplo.

	<u>El sapo</u> Los sapos
	La suma Las sumas
	La sopa Las sopas
	El saco Los sacos

	El sol Los soles
	La silla Las sillas
	La sombrilla Las sombrillas
	La sal Las sales

4. Por último, circula con rojo todas las "s" que aparecen en el recuadro anterior.

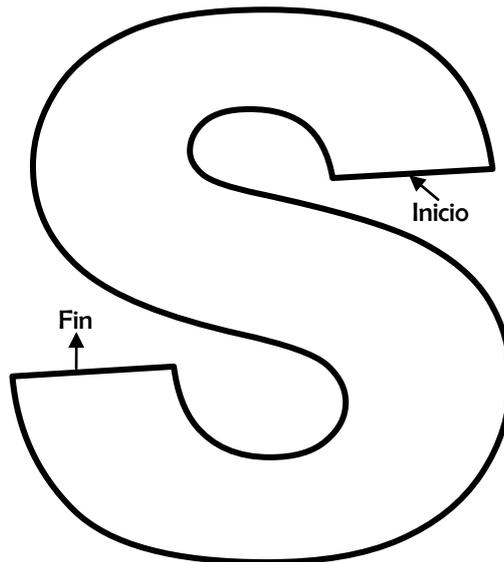
¹¹ Objetivos: pronunciar palabras con "s", discriminar el grafema "s", y utilizar correctamente los artículos y pronombres comunes en singular y plural.

TRABALENGUAS: SALSA SALADA¹²

Materiales: lápiz, colores y goma de borrar.

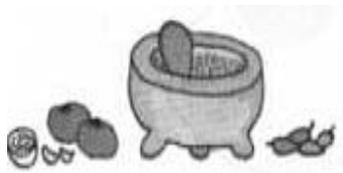
Instrucciones:

1. Abajo hay una "s" muy grande. Sigue el camino que te indican las flechas y remárcalo con el color rojo.
2. Ahora, repasa el camino 10 veces y en cada ocasión di en voz alta "sssss sssss sssss sssss", como si estuvieras haciendo el ruido que hace la serpiente.



3. Luego, repite el trabalenguas en voz alta hasta que lo memorices.

Salsa salada



Salas sala su salsa
con sal de Sales.
Si salas la salsa de Salas,
Salas saldrá salado.



4. Después, circula con rojo todas las "s" que encuentres en el trabalenguas.
5. Por último, en tu cuaderno, dibuja tres cosas que comiencen con "s" y escribe su nombre.

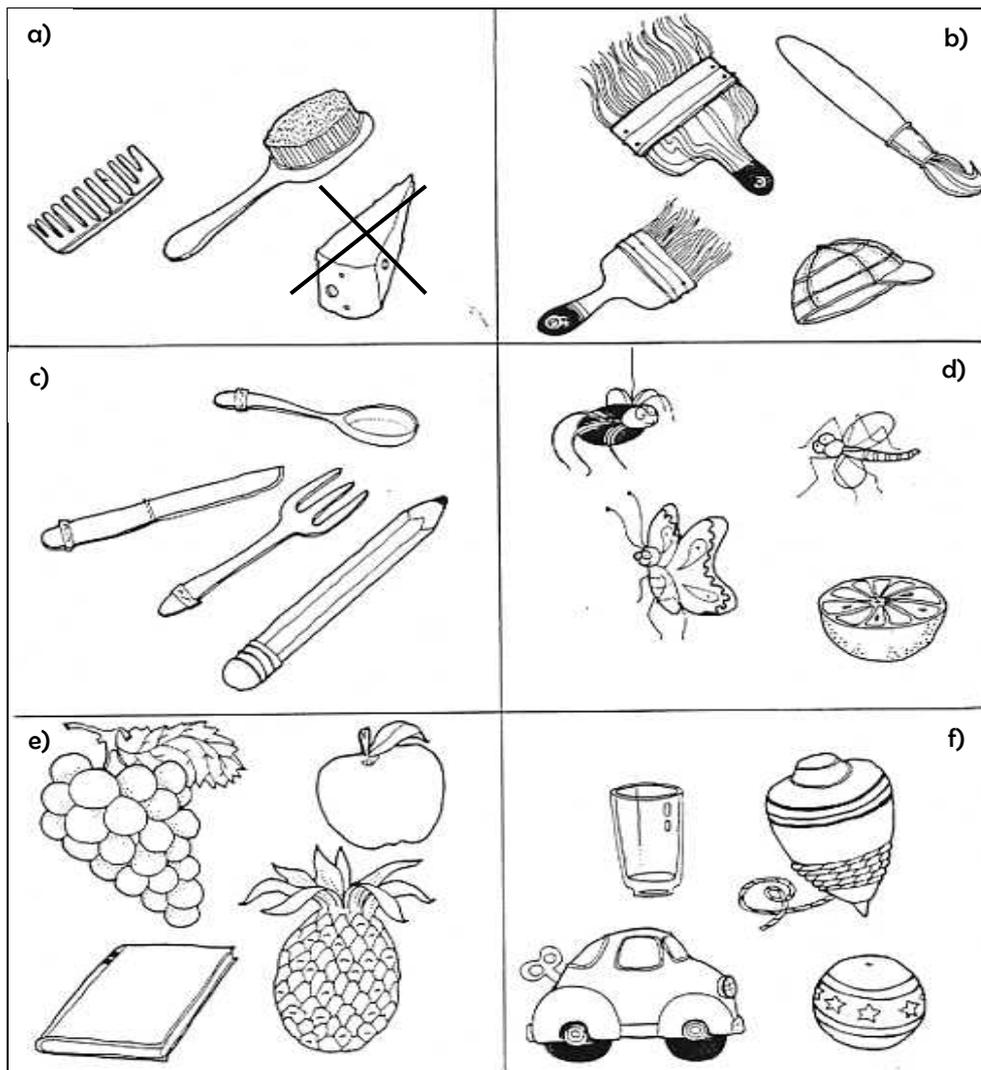
¹² Objetivos: trazar y discriminar el grafema "s"; pronunciar fluidamente el fonema /s/ en forma aislada y en palabras; así como escribir palabras con dicho grafema.

¿CUÁL DIBUJO NO PERTENECE AL GRUPO?¹³

Materiales: lápiz, colores, sacapuntas y goma de borrar.

Instrucciones:

1. Primero, colorea todos los dibujos.
2. Ahora, observa los seis grupos de dibujos, y tacha el dibujo que no pertenece a cada uno de los grupos. Ve el ejemplo.



3. Para terminar, lee las siguientes seis preguntas y escribe las respuestas en los espacios correspondientes.

¹³ Objetivos: ejercitar el razonamiento a partir de la identificación de relaciones de semejanza y diferencia entre tres o cuatro palabras.

- ¿En qué se parece el peine al cepillo?

- ¿Para qué sirven las brochas y el pincel?

- ¿Por qué el lápiz no pertenece al grupo de la cuchara, el cuchillo y del tenedor?

- ¿En qué se parecen la araña, la mariposa y el mosquito?

- ¿En qué se parecen las uvas, la manzana y la piña?

- ¿En qué se parecen el trompo, el cochecito y la pelota?

COMBINEMOS ARTÍCULOS Y PRONOMBRES

OBJETIVOS:

Los estudiantes:

- Describirán cómo la residente articula el fonema consonántico //.
- Practicarán la pronunciación y la lectoescritura del fonema // de manera aislada, en sílaba directa, en sílaba inversa y en palabras.
- Utilizarán los artículos y pronombres en singular y en plural.
- Escribirán con mayúscula al inicio de pronombres propios, y con minúscula al inicio de pronombres comunes.

HABILIDADES ESTIMULADAS DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO:

		Lenguaje oral	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Fonemas	Fonemas
	Morfología		
	Sintaxis		
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones	Respeto de turnos Descripción

		Lenguaje escrito	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Grafemas	Grafemas
	Morfología	Ortografía: minúscula-mayúscula	Ortografía: minúscula-mayúscula
	Sintaxis	Conjugación de artículo y sustantivo	Conjugación de artículo y sustantivo
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones	

PROCESOS PSICOLÓGICOS ESTIMULADOS: percepción auditiva, visual y kinestésica, atención, memoria auditiva, visual y kinestésica, coordinación psicomotriz buco-facial y ojo-manual, razonamiento y autorregulación.

MATERIALES: lápices, goma de borrar, sacapuntas, espejos, dos letras de lija de la "l", charolas, aserrín, pizarrones, gises de colores, borradores para pizarrón, 11 tarjetas con dibujos de pronombres comunes (con minúscula) y pronombres propios (con mayúsculas) que inician con // (lámpara, lata, lápiz, leche, lentes, leña, limón, loro, luna, Laura, Luis), letra "l" de plástico duro en minúscula y mayúscula, dos juegos de vocales minúsculas de plástico duro, cuatro hojas blancas cada una con un artículo impreso con letras grandes (el, la, los, las), tarjetas con cuatro grupos de dibujos que representan palabras en singular-femenino, singular-masculino, plural-femenino, plural-masculino (limón, mesa, teléfonos, faldas, pelo, pelota, loros, lámparas, sol, leña, sapos, sillas, payaso, luna, señores y sandías), copias para el ejercicio de lectoescritura *Palabras con ele*, lápiz adhesivo, copias para la tarea *¡Un buen acompañante!* y *Rompecabezas de animales e insectos*.

ACTIVIDADES

Bienvenida

- Al inicio de la sesión la residente y los niños se saludarán mutuamente. Después, los alumnos se sentarán en sus lugares y la residente registrará la asistencia.

Revisión del portafolio para la casa

- La residente revisará la tarea que dejó a los niños en la sesión anterior. Le indicará a cada uno si hizo correctamente la tarea, si está completa, o si tuvo errores. En caso de que haya algún error, la residente invitará a los niños a reflexionar sobre él, y a que juntos encuentren la respuesta correcta.

Modelamiento de la pronunciación del fonema //

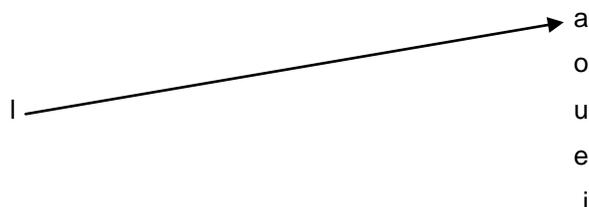
- La residente dirá a los niños que les va a mostrar cómo se pronuncia el fonema //, les pedirá que vean su cara, y pongan mucha atención a cómo están los dientes, los labios, la lengua y por dónde pasa el aire. La residente solicitará a los niños que estén muy atentos a la forma de pronunciar el sonido de la "l" porque algunos de ellos tienen dificultades para articular ese sonido.

- La residente mostrará la forma en la que se pronuncian el fonema //: cuando se pronuncia la // los labios están entreabiertos y permiten ver los dientes superiores e inferiores, mientras que los dientes están ligeramente separados. La posición de los labios y dientes permite ver la cara inferior de la lengua, la cual está levantada hacia el paladar. La punta de la lengua se levanta y se apoya en la protuberancia alveolar de los incisivos superiores. Entre el borde de la lengua y los molares queda una abertura donde pasa el aire sonoro (Corredera, 1973).

- Los niños describirán cómo estuvieron los labios, los dientes, la lengua y por dónde pasó el aire cuando la residente pronunció la //. Por su parte la residente retroalimentará dicha descripción.

- Los niños realizarán frente a un espejo el sonido de la // y observarán cómo lo realizan para que identifiquen si lo hacen correctamente o no. Si tuviesen dificultades para pronunciar el sonido y no lograran identificar su error, primero la residente volvería a explicar la forma de pronunciar y después, haría notar la dificultad que presentaron para pronunciarlo adecuadamente.

- La residente tomará las letras de plástico duro, y las acomodará sobre la mesa de la siguiente manera:



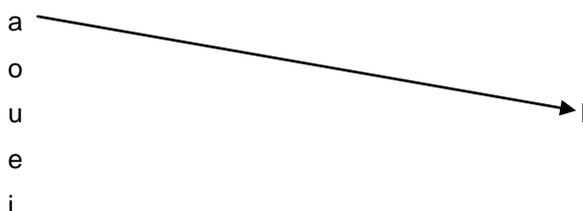
**Modelamiento
del trazo del
grafema //**

**Vocabulario y
ortografía**

Y preguntará a los niños cómo suena si se juntan los sonidos l + a, l + o, y así sucesivamente hasta hacer las combinaciones con todas las vocales.

En el caso de que los niños no identifiquen como suenan esos fonemas juntos, la residente pronunciará pausadamente “la”, “lo”, y así subsecuentemente con el resto de las vocales; después les preguntará nuevamente a los niños cómo suena si se juntan los sonidos l + a, etcétera.

○ Enseguida, la residente tomará la “l” y la pondrá en la parte derecha de la mesa para que las letras queden acomodadas de la siguiente manera:



Y preguntará a los niños cómo suena si se juntan los sonidos a + l, o + l, y así sucesivamente hasta hacer las combinaciones con todas las vocales.

● La residente con su dedo índice modelará el trazo de la grafía “l” sobre la letra de lija, después sobre el aserrín vertido en las charolas y por último, con un gis sobre el pizarrón. En cada trazo articulará el fonema correspondiente a la grafía escrita. Después, pedirá a los niños que realicen este ejercicio.

○ Los niños imitarán el trazo de la grafía “l” sobre la letra de lija, después sobre el aserrín y por último en el pizarrón. En cada trazo articularán el fonema correspondiente a la grafía escrita. Y monitorearán cómo lo hacen e identificarán si lo hacen correctamente o no. Si tuviesen dificultades para trazar el grafema y no logran identificar su error, la residente volverá a modelar y a explicar el trazo, y después hará notar la dificultad que presentaron para trazarlo adecuadamente.

● La residente presentará a los niños 11 tarjetas con dibujos que inician con // (lámpara, lata, lápiz, leche, lentes, leña, limón, loro, luna, Laura, Luis); luego les preguntará el nombre de los dibujos y si no los conocen les dirá cómo se llaman y les dará una breve definición.

○ Los niños repasarán primero de manera grupal y después individual el vocabulario con //. En el caso de que alteren la estructura de la palabra porque omitan o agregan fonemas o una sílaba, la residente les ayudará a identificar las sílabas de las que se compone dicha palabra, así como los sonidos que componen cada sílaba. Por ejemplo, si dicen “lápara” en vez de “lámpara”, la residente les dirá que escuchen con atención cuántos golpes da sobre la mesa mientras pronuncia “lámpara”.

Ejercicio de lectoescritura

**Portafolio para la clase
Combinación de artículos y pronombres con base en su género y número**

Enseguida, la residente pronunciará pausadamente cada una de las tres sílabas de la palabra “lám pa ra”, en la emisión de cada sílaba dará un golpecito sobre la mesa, y después pronunciará correcta y fluidamente la palabra “sombbrero”. Posteriormente, la residente invitará a los niños a que la imiten en el silabeo, y después a que pronuncien la palabra de manera correcta y fluida.

- La residente separará las tarjetas con pronombres propios (Laura y Luis) y les reiterará que los pronombres propios, como nombres o apellidos, inician con mayúscula, mientras que los pronombres comunes, como cosas o animales, comienzan con minúscula. Preguntará “¿Laura y Luis son nombres de personas?” y si “¿los nombres de personas inician con mayúscula?”. Una vez aclarado que sí son nombres de personas y que por lo tanto van con mayúscula, la residente mostrará a los niños las letras de plástico “l” y “L”, y les pedirá que seleccionen aquella con la que inician ambos nombres (que es la “L”) y la coloquen arriba de los dibujos.

- La residente les dirá a los niños que van a realizar un ejercicio de lectura y escritura con la letra “l”. Les recordará que tienen que escribir su nombre en la hoja del ejercicio, así como que los nombres y apellidos inician con mayúscula. Enseguida, preguntará a los niños la fecha en la que están, si no ubican ese dato la residente se los dirá. Si algún niño no sabe escribir la fecha, la residente la escribirá en el pizarrón para que la copie. Después, la residente dará las instrucciones necesarias para que los niños realicen el ejercicio de reafirmación *Palabras con ele*.

- La residente después les pedirá que revisen lo que escribieron y que identifiquen si lo hicieron correctamente o no. Si los niños cometieron algún error y no logran identificarlo, la residente les ayudará a identificarlo y los orientará para corregirlo.

- Al finalizar el ejercicio de lectura y escritura los estudiantes se lo entregarán a la residente para que lo guarde en el portafolio para la clase.

- La residente explicará a los niños que trabajarán con artículos y pronombres en singular y en plural, y en femenino y masculino. Las palabras en femenino se usan para referirse a mujeres, animales hembras o a cosas; por lo general sabemos que una palabra está en femenino cuando en la última sílaba hay una “a”, por ejemplo: niña, leona, lámpara, sal. Por otro lado, sabemos que un pronombre está en masculino cuando en su última sílaba no hay “a”, sino otros sonidos como “o”, por ejemplo: sapo, sol, limón. Estas reglas no siempre nos sirven, por lo que también tenemos que hacer uso de nuestra memoria para saber si la palabra está en femenino o masculino. La residente también explicará a los estudiantes

Portafolio para la casa

que los artículos el, la, los, las, son palabras que van antes de los pronombres (o sustantivos) y concuerdan con ellos en género y número, por ejemplo: El sapo, Las ranas.

- Posteriormente, la residente colocará en la mesa las cuatro hojas con los artículos impresos (el, la, los, las), enseguida les mostrará la tarjeta con el dibujo del limón, que es una de las tarjetas de los cuatro grupos de dibujos que representan palabras en singular-femenino, singular-masculino, plural-femenino, plural-masculino. Al mismo tiempo en que la residente les enseña la tarjeta, preguntará a los niños “¿con qué artículo se debe usar la palabra limón? En el caso de que los niños no identifiquen la respuesta correcta, la residente les preguntará a los niños “¿cuál es la conjugación correcta?: ¿el limón?, ¿la limón?, ¿los limón? o ¿los limón? Cuando los niños digan que la conjugación correcta es “el limón”, la residente tomará el respectivo dibujo y lo colocará bajo la hoja con el artículo “el”.

- Enseguida, la residente les dirá a los estudiantes que por turnos ella les dará una tarjeta con dibujos (mesa, teléfonos, faldas, pelo, pelota, loros, lámparas, sol, leña, sapos, sillas, payaso, luna, señores y sandías), y que ellos deberán colocarla bajo el letrero que corresponda según su género (femenino o masculino) y número (singular o plural).

- Una vez que hayan concluido, la residente y los niños repasarán oralmente las combinaciones que hayan hecho (el limón, el pelo, el sol, el payaso; la mesa, la pelota, etcétera).

- Finalmente, la residente pegará la tarea *¡Un buen acompañante!* y *Rompecabezas de animales e insectos* en el portafolio para la casa y explicará las instrucciones para hacerla.

Nombre: _____

Fecha: _____

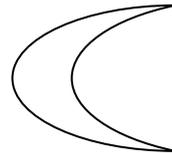
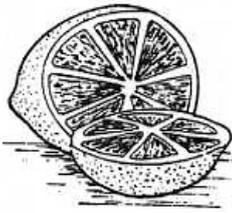
PALABRAS CON ELE¹⁴

1. Primero, completa los dos renglones con la letra "l".

l	-										
---	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

l	-										
---	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2. Ahora, escribe el nombre abajo de cada uno de los 9 dibujos.



3. Después, de las palabras que escribiste, tacha la que no tiene ninguna "l".

4. Para terminar, en tu cuaderno, escribe o dibuja otras dos cosas que inician con "l".

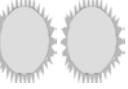
¹⁴ Objetivos: escribir el grafema "l" de manera aislada y en palabras, así como discriminar la palabra que no contiene dicho grafema.

¡UN BUEN ACOMPAÑANTE!¹⁵

Materiales: colores, sacapuntas, tijeras y resistol.

Instrucciones:

1. De la lista de palabras que está al final de este ejercicio, escoge y recorta cuatro palabras que concuerden con cada uno de los cuatro artículos y pégalas en la columna correspondiente.
2. Para terminar, circula con azul todas las “s” y con rojo todas las “l” que encuentres en esta hoja.

el	la	los	las
sol 	silla 	soles 	sillas 

¹⁵ Objetivo: utilizar correctamente los artículos y pronombres con base en su género y número, así como discriminar los grafemas “s” y “l”.

Lista de palabras para recortar

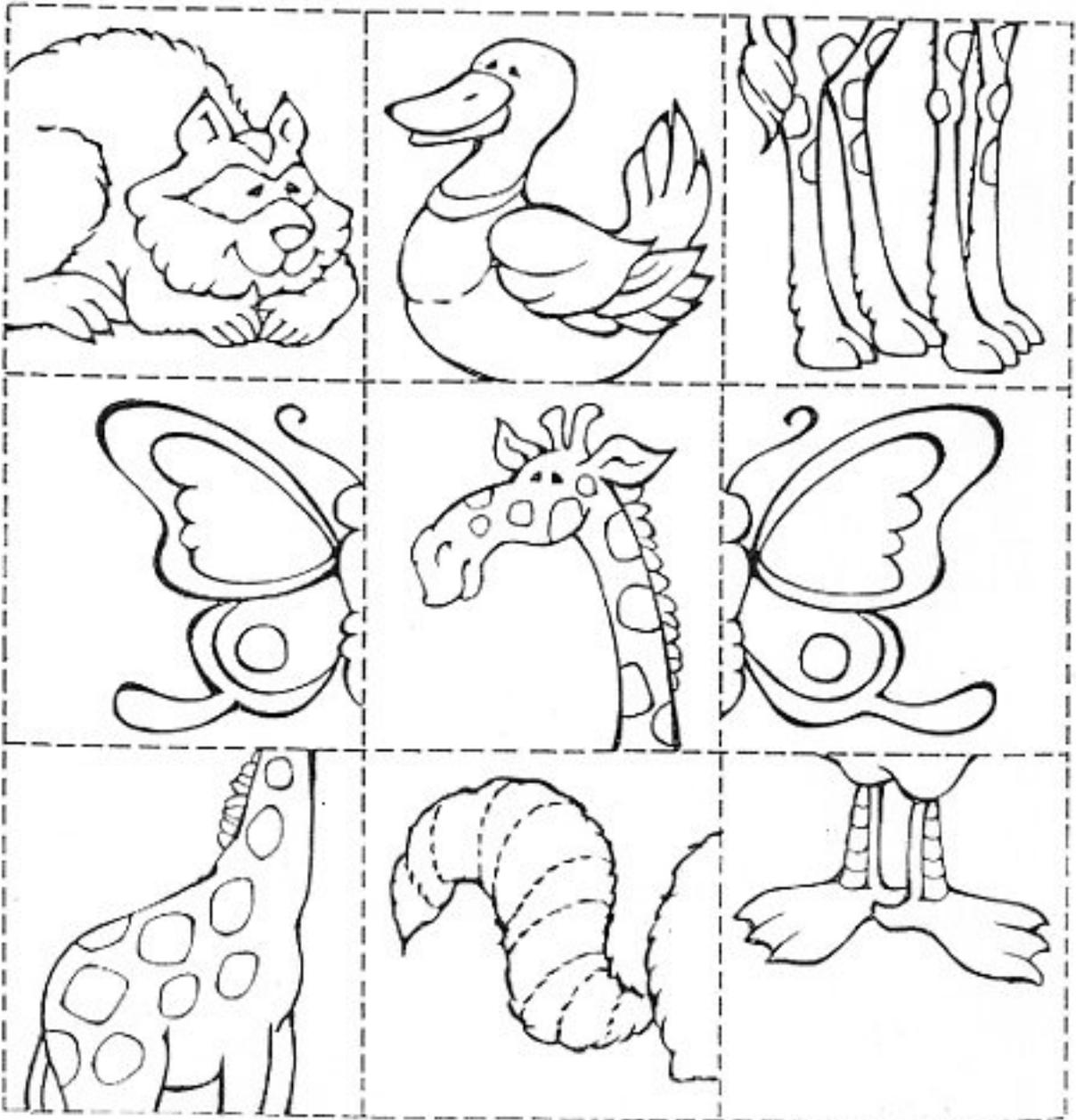
<p>sandía </p>	<p>lápices </p>	<p>sandías </p>	<p>pelotas </p>
<p>lunas </p>	<p>pelota </p>	<p>lápiz </p>	<p>luna </p>
<p>loro </p>	<p>sapos </p>	<p>loros </p>	<p>sapo </p>
<p>mesas </p>	<p>limón </p>	<p>mesa </p>	<p>limones </p>

ROMPECABEZAS DE ANIMALES¹⁶

Materiales: colores, sacapuntas, tijeras y resistol.

Instrucciones:

1. Primero, corta las partes de los animales e insectos por la línea punteada.
2. Después, en una hoja de tu cuaderno, pega las partes que van juntas.
3. Finalmente, colorea los animales que vuelan.



¹⁶ Objetivo: ejercitar las habilidades de organización perceptual, coordinación visomotora y de clasificación.

PESQUISA DE DIBUJOS

OBJETIVOS:

Los estudiantes:

- Describirán cómo la residente articula los fonemas consonánticos /b/ y /f/.
- Practicarán la pronunciación y la lectoescritura de los grupos homosilábicos /bl, fl/ en sílaba directa y en palabras.
- Escribirán con mayúscula al inicio de pronombres propios, y con minúscula al inicio de pronombres comunes.
- Desplazarán dibujos a puntos específicos de una hoja (arriba, abajo, derecha, izquierda, dentro, fuera, arriba a la derecha, arriba a la izquierda, abajo a la derecha y abajo a la izquierda).

HABILIDADES ESTIMULADAS DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO:

		Lenguaje oral	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Fonemas	Fonemas
	Morfología		
	Sintaxis		
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones	Respeto de turnos Descripción

		Lenguaje escrito	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Grafemas	Grafemas
	Morfología	Ortografía: minúscula- mayúscula	Ortografía: minúscula- mayúscula
	Sintaxis		
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones	

PROCESOS PSICOLÓGICOS ESTIMULADOS: percepción auditiva, visual y kinestésica, atención, memoria auditiva, visual y kinestésica, coordinación psicomotriz gruesa y fina (bucofacial, ojo-manual), ubicación espacial, orientación temporal, planeación, razonamiento y autorregulación.

MATERIALES: lápices, goma de borrar, sacapuntas, espejos, dos letras de lija de la “b” y la “f”, charolas, aserrín, pizarrones, gises de colores, borradores para pizarrón, cinco tarjetas con dibujos de pronombres comunes (con minúscula) y pronombres propios (con mayúsculas) con /bl/ (blusa, habla, mueble, pueblo, Blanca), seis con /fl/ (flan, flauta, flecha, fleco, flor, Flavio), letras “b” y “f” de plástico duro en minúscula y mayúscula, un par de letras “l” en minúscula, un juego de vocales minúsculas de plástico duro, la mitad de un popote por cada niño, una hoja para cada niño con el dibujo de un lago, un juego por niño de los 11 dibujos (en papel bond de 5 x 5 centímetros) con /bl/ y /fl/, copias del ejercicio de reafirmación *Palabras y oraciones con “bl” y “fl”*, lápiz adhesivo, copias para la tarea *¡Hay que poner las cosas en su lugar! y Lámpara de calabaza para el día de brujas.*

ACTIVIDADES

Bienvenida

- Al inicio de la sesión la residente y los niños se saludarán mutuamente.

**Revisión del
portafolio para
la casa**

**Modelamiento
de la
pronunciación
de los fonema
/b/ y /f/**

**Modelamiento
del trazo de los
grafemas “b” y
“f”**

Después, los alumnos se sentarán en sus lugares y la residente registrará la asistencia.

- La residente revisará la tarea que dejó a los niños en la sesión anterior. Le indicará a cada uno si hizo correctamente la tarea, si está completa, o si tuvo errores. En caso de que haya algún error, la residente invitará a los niños a reflexionar sobre él, y a que juntos encuentren la respuesta correcta.

- La residente dirá a los niños que les va a mostrar cómo se pronuncian los fonemas /b/ y /f/, les pedirá que vean su cara, y pongan mucha atención a cómo están los dientes, los labios, la lengua y por dónde pasa el aire, porque después les va a preguntar.

- La residente mostrará la forma en la que se pronuncian los fonemas /b/ y /f/. Cuando se pronuncia el fonema /b/ los labios están poco contrariados y ligeramente separados en la región central. Por su parte, los dientes están algo separados y no son visibles. Mientras que la punta de la lengua está colocada detrás de los incisivos inferiores y el resto de la lengua está ligeramente encorvada, y la corriente sonora sale por la pequeña abertura central de los labios. Por otro lado, cuando se articula el fonema /f/ el labio inferior se repliega, colocándose bajo los dientes superiores y toca la parte inferior de su borde. El labio superior se levanta un poco y permite ver los dientes superiores. Mientras que la punta de la lengua está detrás de los incisivos inferiores; la lengua se levanta un poco en sus bordes y forma así un surco central por donde pasa el aire hasta salir por el borde de los dientes superiores y el labio inferior (Corredera, 1973).

- Después de que la residente modele la producción de cada uno de los fonemas, los niños describirán cómo estuvieron los labios, los dientes, la lengua y por dónde pasó el aire cuando la residente pronunció /b/ y /f/ respectivamente. Por su parte, la residente retroalimentará dicha descripción.

- Los niños realizarán frente a un espejo los sonidos /b/ y /f/, y observarán cómo los realizan para que identifiquen si los hacen correctamente o no. Si tuviesen dificultades para pronunciar el sonido y no logran identificar su error, primero la residente volverá a explicar la forma de pronunciar y después hará notar la dificultad que presentaron para pronunciarlos adecuadamente.

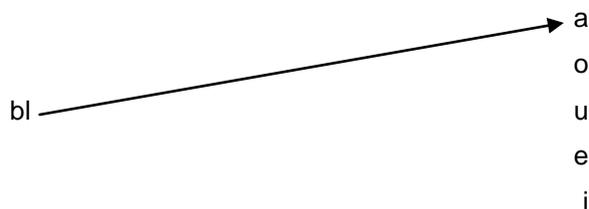
- La residente con su dedo índice modelará el trazo de las grafías “b” y “f” sobre las letras de lija, después sobre el aserrín vertido en las charolas y por último, con un gis sobre el pizarrón. En cada trazo articulará el fonema correspondiente a cada grafía. Después, pedirá a los niños que intenten

**Modelamiento
de la
pronunciación
de los grupos
homosilábicos
/bl/ y /fl/**

realizarlo.

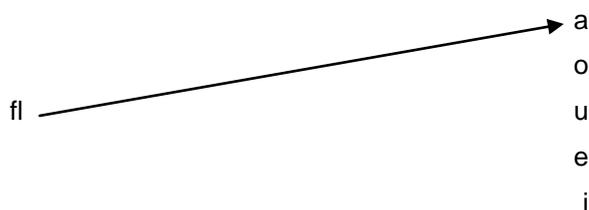
○ Los niños imitarán el trazo de las grafías “b” y “f” sobre las letras de lija, después sobre el aserrín y por último en el pizarrón. En cada trazo articularán el fonema correspondiente a cada grafía. Y monitorearán cómo lo hacen e identificarán si lo hacen correctamente o no. Si tuviesen dificultades para trazar el grafema y no lograran identificar su error, la residente volverá a modelar y a explicar el trazo y después hará notar la dificultad que presentaron para trazarlo adecuadamente.

● La residente solicitará a los niños que estén muy atentos a la forma de pronunciar “bl” y “fl” porque algunos de ellos tienen dificultades para articular juntos esos sonidos. La residente tomará las letras “b” y “l” de plástico duro y las colocará sobre la mesa. Les explicará a los niños que en ésta sesión trabajarán con /bl/; articulará de manera aislada la /b/ y la /l/, luego juntará ambos sonidos para formar el grupo homosilábico /bl/. Después, agregará las vocales de plástico duro y las acomodará sobre la mesa de la siguiente manera:



Y preguntará a los niños cómo suena si se juntan los sonidos bl + a, bl + o, y así sucesivamente hasta hacer las combinaciones con todas las vocales. En el caso de que los niños no identifiquen como suenan esos fonemas juntos, la residente pronunciará pausadamente “bla”, “blo”, y así subsecuentemente con el resto de las vocales; después les preguntará nuevamente a los niños cómo suena si se juntan los sonidos bl + a, etcétera.

○ Enseguida, la residente tomará la “f” y la reemplazará por la “b”, de tal manera la “f” y la “l” quedarán juntas. Y les explicará a los niños que en esta sesión también trabajarán con /fl/; articulará de manera aislada la /f/ y la /l/, luego juntará ambos sonidos para formar el grupo homosilábico /fl/. Después, agregará las vocales de plástico duro y las acomodará sobre la mesa de la siguiente manera:



Vocabulario y ortografía

Y preguntará a los niños cómo suena si se juntan los sonidos fl + a, fl + o, y así sucesivamente hasta hacer las combinaciones con todas las vocales.

- La residente presentará a los niños algunas tarjetas con dibujos, cinco de ellas serán palabras con /bl/ (blusa, habla, mueble, pueblo, Blanca), seis con /fl/ (flan, flauta, flecha, fleco, flor, Flavio), les preguntará el nombre de los dibujos y si no los conocen les dirá cómo se llaman y les dará una breve definición.

- La residente pondrá sobre la mesa letras “bl” de plástico duro, y aproximadamente a 30 centímetros pondrá las letras “fl”. Enseguida la residente pronunciará /bl/, tomará la tarjeta con el dibujo de la blusa y dirá “blusa” (enfaticando en la sílaba con /bl/), y lo colocará bajo las letras “bl”. Luego, la residente pronunciará /fl/, cogerá la tarjeta con el dibujo del flan y dirá “flan” (enfaticando en la sílaba con /fl/), y la colocará bajo las letras “fl”.

- Posteriormente, los niños harán el análisis fónico de las palabras; agruparán bajo las letras “bl” las palabras que tienen /bl/, y agruparán las palabras con /fl/ bajo las letras “fl”.

- Los niños repasarán primero de manera grupal y después individual el vocabulario con /bl/ y /fl/. En el caso de que pronuncien incorrectamente alguna palabra, la residente les ayudará a identificar y a corregir el error.

- La residente separará las tarjetas con pronombres propios (Blanca y Flavio), y preguntará a los niños “¿Blanca y Flavio inician con minúscula o mayúscula?”. Si los niños no identifican que inician con mayúscula, la residente les preguntará “¿los nombres de personas inician con mayúscula?”. Una vez aclarado que los nombres de personas sí van con mayúscula, la residente mostrará a los niños las letras de plástico “b”, “B”, “f” y “F”, y les pedirá que seleccionen aquellas con las que inician cada uno de los nombres (que son la “B” y la “F”) y las coloquen arriba de los dibujos correspondientes.

Ejercicio de lectoescritura

- La residente les dirá a los niños que van a realizar un ejercicio de lectura y escritura con las mezclas “bl” y “fl”. Les recordará que tienen que escribir su nombre en la hoja del ejercicio, así como que los nombres y apellidos inician con mayúscula. Enseguida, preguntará a los niños la fecha en la que están, si no ubican ese dato la residente se los dirá. Si algún niño no sabe escribir la fecha, la residente la escribirá en el pizarrón para que la copie. Después, la residente dará las instrucciones necesarias para que los niños realicen el ejercicio de reafirmación *Palabras y oraciones con “bl” y “fl”*.

- La residente después les pedirá que revisen lo que escribieron y que identifiquen si lo hicieron correctamente o no. Si los niños cometieron algún

Portafolio para la clase de Pesquisa de dibujos

error y no logran identificarlo, la residente les ayudará a identificarlo y los orientará para corregirlo.

- Al finalizar el ejercicio de lectura y escritura los estudiantes se lo entregarán a la residente para que lo guarde en el portafolio de la clase.

- La residente dirá a los niños que jugarán a pescar dibujos, y dará a cada niño la mitad de un popote, una hoja en con el dibujo de un lago y 11 dibujos (en papel bond de 5 x 5 centímetros) con el vocabulario de la sesión (blusa, habla, mueble, pueblo, Blanca, flan, flauta, flecha, fleco, flor, Flavio).

- La residente les explicará que ella les va a decir qué dibujo deben pescar y dónde lo deben colocar. Señalará que para pescar un dibujo que esté sobre la mesa, se debe tomar el popote con los dedos pulgar, índice y cordial (simultáneamente les muestra esos dedos) de la mano con la que cada quien escriba. Luego hay que colocar el popote derecho (de manera vertical) sobre el dibujo que la residente solicite, colocar la boca sobre la punta superior del popote, sorber aire y sostener la aspiración (para que el papel se pegue a la parte inferior del popote) hasta que se coloque el dibujo en el lugar que la residente pida.

- Después, la residente pedirá a los niños que se ubiquen frente a ella y les mostrará una hoja con el dibujo de un lago; les dirá que los lugares en los que les va a pedir que dejen los dibujos que pesquen son: arriba, abajo, derecha, izquierda, dentro, fuera, arriba a la derecha, arriba a la izquierda, abajo a la derecha y abajo a la izquierda del lago. Cuando la residente diga cada una de las ubicaciones, simultáneamente apuntará con su dedo índice al lugar correspondiente.

- Para reforzar la comprensión de las instrucciones, la residente les dirá: "si yo digo que pesquen al niño que habla y que lo pongan arriba del lago, ustedes tienen que hacer esto". Y modelará la forma de realizar este ejercicio.

- Luego del modelamiento, los niños jugarán a pescar dibujos.

Portafolio para la casa

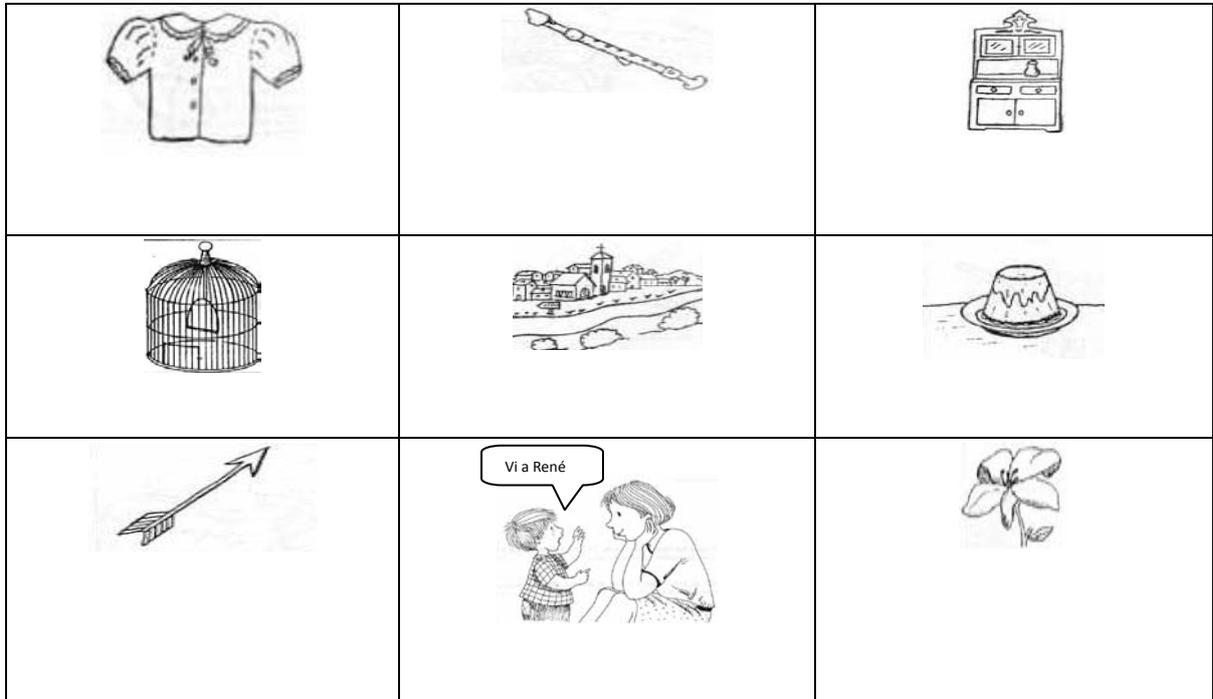
- Por último, la residente pegará la tarea *¡Hay que poner las cosas en su lugar!* y *Lámpara de calabaza para el día de brujas* en el portafolio para la casa y explicará las instrucciones para hacerla.

Nombre: _____

Fecha: _____

PALABRAS Y ORACIONES CON “BL” Y “FL”¹⁷

1. Fíjate en los siguientes nueve dibujos y escribe el nombre de cada uno.



2. Ahora, lee las nueve palabras que escribiste arriba y tacha la palabra que no tiene “bl” ni “fl”.

3. Después, lee las siguientes tres oraciones. Por último, une con una línea a cada oración con el dibujo correspondiente.

a) El pan es blando.



b) Ella es Blanca.



c) El flan es rico.



¹⁷ Objetivos: escribir y discriminar palabras con los grupos homosilábicos “bl” y “fl”, así como leer comprensivamente oraciones con palabras que tengan dichos grupos consonánticos.

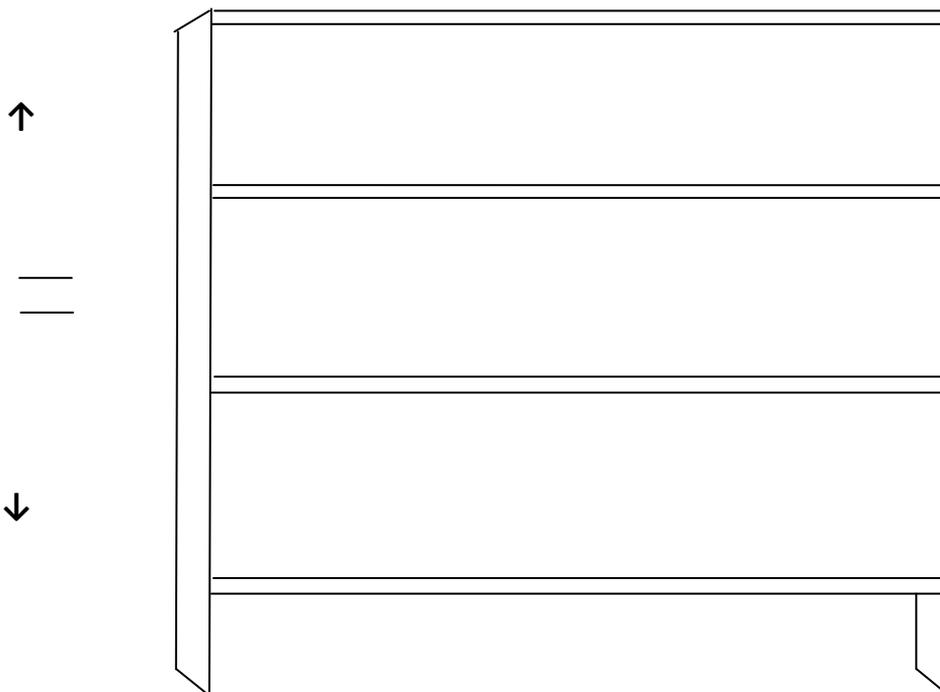
¡HAY QUE PONER LAS COSAS EN SU LUGAR!¹⁸

Materiales: lápiz, colores, goma de borrar, tijeras y resistol.

Instrucciones:

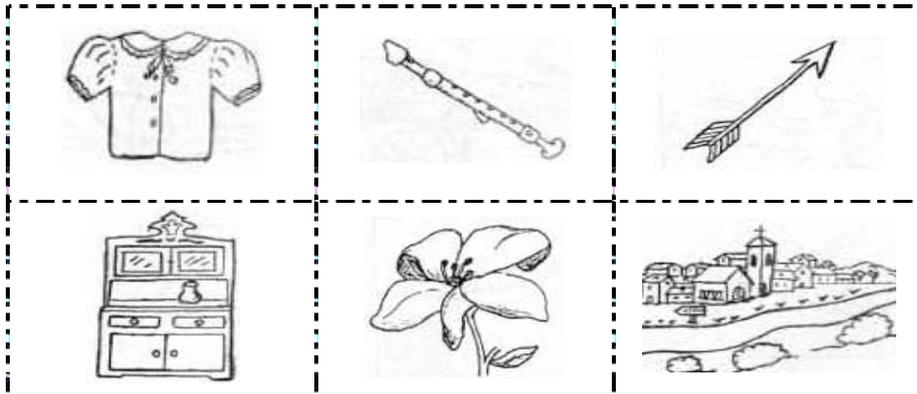
1. Colorea los seis dibujos del recuadro que aparece al final.
2. Recorta los seis dibujos por las líneas punteadas.
3. Lee las oraciones del recuadro y pega con resistol las cosas en el librero en el lugar que se te pide.
4. Después de que hayas puesto las cosas en su lugar, escribe su nombre a un lado de cada dibujo.

- * Pega la blusa en el entrepaño de abajo ↓
- * Pega la flauta en el entrepaño de en medio —
- * Pega la flecha en el entrepaño de arriba ↑
- * Pega el mueble en el entrepaño de abajo ↓ .
- * Pega la flor en el entrepaño de en medio —
- * Pega el pueblo en el entrepaño de arriba ↑



¹⁸ Objetivos: ejercitar la orientación espacial, así como la lectoescritura de palabras con los grupos homosilábicos “bl” y “fl”.

DIBUJOS PARA RECORTAR

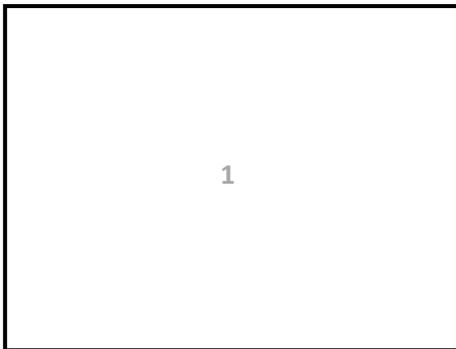


LÁMPARA DE CALABAZA PARA EL DÍA DE BRUJAS¹⁹

Materiales: lápiz, colores, sacapuntas, goma de borrar, tijeras y resistol.

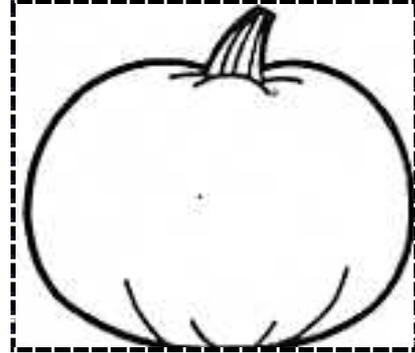
Instrucciones:

1. Primero, colorea y recorta los tres dibujos y las dos oraciones.
2. Ahora, pega los dibujos en el orden que hay que seguir para hacer una lámpara de calabaza para el día de brujas.
3. Luego, lee las dos oraciones y pega cada una abajo del dibujo correspondiente.
5. Finalmente, escribe una oración que describa al dibujo que quedó solo.



¹⁹ Objetivo: ejercitar las habilidades de planeación y de orientación temporal.

DIBUJOS Y ORACIONES PARA RECORTAR



Compra una calabaza grande.

Córtale una tapadera, sácale las semillas y hazle los ojos.

ENCONTREMOS LOS SONIDOS IGUALES

OBJETIVOS:

Los estudiantes:

- Conversarán sobre sus vivencias en el día de brujas y en el tradicional festejo del día de muertos.
- Describirán cómo la residente articula y trazará los fonemas consonánticos /c/ y /g/.
- Practicarán la pronunciación y la lectoescritura de los grupos homosilábicos /cl, gl/ en sílaba directa y en palabras.
- Escribirán con mayúscula al inicio de pronombres propios, y con minúscula al inicio de pronombres comunes.
- Discriminarán auditiva y visualmente las palabras que inician y terminan con los mismos grafemas.

HABILIDADES ESTIMULADAS DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO:

		Lenguaje oral	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Fonemas	Fonemas
	Morfología		
	Sintaxis		
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones	Conversación Respeto de turnos Descripción

		Lenguaje escrito	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Grafemas	Grafemas
	Morfología	Ortografía: minúscula- mayúscula	Ortografía: minúscula- mayúscula
	Sintaxis		
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones	

PROCESOS PSICOLÓGICOS ESTIMULADOS: percepción auditiva, visual y kinestésica, atención, memoria auditiva, visual y kinestésica, coordinación psicomotriz buco-facial y ojo-manual así como la autorregulación.

MATERIALES: lápices, goma de borrar, sacapuntas, espejos, dos letras de lija de la “c” y la “g”, charolas, aserrín, pizarrones, gises de colores, borradores para pizarrón, seis tarjetas con dibujos de pronombres comunes (con minúscula) y pronombres propios (con mayúsculas) con /cl/ (clase, clavos, clavel, clip, tecla, Claudia), seis con /gl/ (gladiador, globo, regla, iglesia, iglú, Gladis), letras “c” y “g” de plástico duro en minúscula y mayúscula, un par de letras “l” en minúscula, un juego de vocales minúsculas de plástico duro, copias para el ejercicio de lectoescritura *Sonidos iguales*, lápiz adhesivo, copias para la tarea *Trabalenguas: Pablito clavó dos clavitos y Gárgaras*, así como *¿Has visto un fantasma?*

ACTIVIDADES

Bienvenida

- Al inicio de la sesión la residente y los niños se saludarán mutuamente. Después, los alumnos se sentarán en sus lugares y la residente registrará la asistencia.

Revisión del portafolio para la casa

- La residente revisará la tarea que dejó a los niños en la sesión anterior. Le indicará a cada uno si hizo correctamente la tarea, si está completa, o si tuvo errores. En caso de que haya algún error, la residente invitará a los niños a reflexionar sobre él, y a que juntos encuentren la respuesta correcta.

Modelamiento de la pronunciación de los fonema /c/ y /g/

- La residente dirá a los niños que les va a mostrar cómo se pronuncian los fonemas /c/ y /g/, les pedirá que vean su cara, y pongan mucha atención a cómo están los dientes, los labios, la lengua y por dónde pasa el aire, porque después les va a preguntar.

- La residente mostrará la forma en la que se pronuncian los fonemas /c/ y /g/. Cuando se pronuncia el fonema /c/ los labios están un poco separados, de tal manera que permiten ver los dientes y la lengua. Los dientes están también algo separados. Mientras que la punta de la lengua se coloca detrás de los incisivos inferiores; la parte posterior de la lengua se levanta y se apoya con fuerza en el paladar, haciendo obstruyendo la corriente de aire espirado, el cual finalmente sale por la boca cuando la lengua se desplaza y se separa del paladar. Por otro lado, cuando se articula el fonema /g/ los labios y dientes están en la misma posición que el fonema anterior. La punta de la lengua está colocada detrás de los incisivos inferiores; el dorso de la lengua se levanta tocando la parte postdorsal del velo del paladar, pero el contacto no es total ya que por la parte céntrica sigue pasando el aire lo que produce una suave fricación. Y por último el aire sonoro sale por la boca (Corredera, 1973).

- Después de que la residente modele la producción de cada uno de los fonemas, los niños describirán cómo estuvieron los labios, los dientes, la lengua y por dónde pasó el aire cuando la residente pronunció /c/ y /g/ respectivamente. Por su parte, la residente retroalimentará dicha descripción.

- Los niños realizarán frente a un espejo los sonidos /c/ y /g/, y observarán cómo los realizan para que identifiquen si los hacen correctamente o no. Si tuviesen dificultades para pronunciar el sonido y no lograran identificar su error, primero la residente volverá a explicar la forma de pronunciar y después hará notar la dificultad que presentaron para pronunciarlos adecuadamente.

Modelamiento

- La residente con su dedo índice modelará el trazo de las grafías “c” y “g”

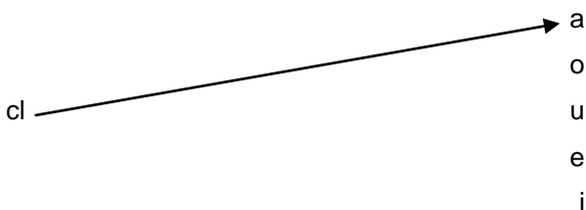
del trazo de los grafemas “c” y “g”

Modelamiento de la pronunciación de los grupos homosilábicos /cl/ y /gl/

sobre las letras de lija, después sobre el aserrín vertido en las charolas y por último con un gis sobre el pizarrón. En cada trazo articulará el fonema correspondiente a cada grafía. Después pedirá a los niños que intenten realizarlo.

○ Los niños imitarán el trazo de las grafías “c” y “g” sobre las letras de lija, después sobre el aserrín y por último en el pizarrón. En cada trazo articularán el fonema correspondiente a cada grafía. Y monitorearán cómo lo hacen e identificarán si lo hacen correctamente o no. Si tuviesen dificultades para trazar el grafema y no lograran identificar su error, la residente volverá a modelar y a explicar el trazo y después hará notar la dificultad que presentaron para trazarlo adecuadamente.

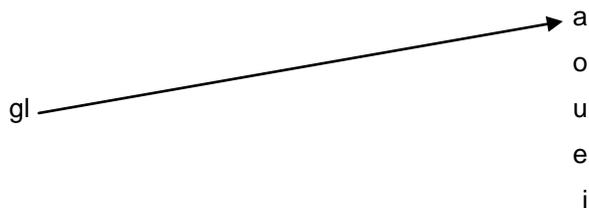
● La residente solicitará a los niños que estén muy atentos a la forma de pronunciar “cl” y “gl” porque algunos de ellos tienen dificultades para articular juntos esos sonidos. La residente tomará las letras “c” y “l” de plástico duro y las colocará sobre la mesa. Les explicará a los niños que en ésta sesión trabajarán con /cl/; articulará de manera aislada la /c/ y la /l/, luego juntará ambos sonidos para formar el grupo homosilábico /cl/. Después, agregará las vocales de plástico duro y las acomodará sobre la mesa de la siguiente manera:



Y preguntará a los niños cómo suena si se juntan los sonidos cl + a, cl + o, y así sucesivamente hasta hacer las combinaciones con todas las vocales.

En el caso de que los niños no identifiquen como suenan esos fonemas juntos, la residente pronunciará pausadamente “cla”, “clo”, y así subsecuentemente con el resto de las vocales; después les preguntará nuevamente a los niños cómo suena si se juntan los sonidos cl + a, etcétera.

○ Enseguida, la residente tomará la “g” y la remplazará por la “c”, de tal manera la “g” y la “l” quedarán juntas. Y les explicará a los niños que en esta sesión también trabajarán con /gl/; articulará de manera aislada la /g/ y la /l/, luego juntará ambos sonidos para formar el grupo homosilábico /gl/. Después, agregará las vocales de plástico duro y las acomodará sobre la mesa de la siguiente manera:



Vocabulario y ortografía

Y preguntará a los niños cómo suena si se juntan los sonidos gl + a, gl + o, y así sucesivamente hasta hacer las combinaciones con todas las vocales.

- La residente presentará a los niños 12 tarjetas con dibujos, seis de ellas serán palabras con /cl/ (clase, clavos, clavel, clip, tecla, Claudia), las tarjetas restantes serán palabras con /gl/ (gladiador, globo, regla, iglesia, iglú, Gladis). Y les preguntará el nombre de los dibujos y si no los conocen les dirá cómo se llaman y les dará una breve definición.

- La residente pondrá sobre la mesa letras “cl” de plástico duro, y aproximadamente a 30 centímetros pondrá las letras “gl”. Enseguida la residente pronunciará /cl/, tomará la tarjeta con el dibujo de la clase y dirá “clase” (enfaticando en la sílaba con /cl/), y lo colocará bajo las letras “gl”. Después, la residente pronunciará /gl/, cogerá la tarjeta con el dibujo del globo y dirá “globo” (enfaticando en la sílaba con /gl/), y la colocará bajo las letras “gl”.

- Posteriormente, los niños harán el análisis fónico de las palabras; agruparán bajo las letras “cl” las palabras que tienen /cl/, y agruparán las palabras con /gl/ bajo las letras “gl”.

- Los niños repasarán primero de manera grupal y después individual el vocabulario con /cl/ y /gl/. En el caso de que pronuncien incorrectamente alguna palabra, la residente les ayudará a identificar y a corregir el error.

- La residente separará las tarjetas con pronombres propios (Claudia y Gladis), y preguntará a los niños “¿Claudia y Gladis inician con minúscula o mayúscula?”. Si los niños no identifican que inician con mayúscula, la residente les preguntará “¿los nombres de personas inician con mayúscula?”. Una vez aclarado que los nombres de personas sí van con mayúscula, la residente mostrará a los niños las letras de plástico “c”, “C”, “g” y “G”, y les pedirá que seleccionen aquellas con las que inician cada uno de los nombres (que son la “C” y la “G”) y las coloquen arriba de los dibujos correspondientes.

Ejercicio de lectoescritura

- La residente les dirá a los niños que van a realizar un ejercicio de lectura y escritura con las mezclas “cl” y “gl”. Les recordará que tienen que escribir su nombre en la hoja del ejercicio, así como que los nombres y

**Portafolio para la
clase**
**Conversación
semi-
estructurada**

apellidos inician con mayúscula. Enseguida, preguntará a los niños la fecha en la que están, si no ubican ese dato la residente se los dirá. Si algún niño no sabe escribir la fecha, la residente la escribirá en el pizarrón para que la copie. Después, la residente dará las instrucciones necesarias para que los niños realicen el ejercicio de reafirmación *Sonidos iguales*.

- La residente pedirá a los niños que revisen lo que escribieron y que identifiquen si lo hicieron correctamente o no. Si los niños cometieron algún error y no logran identificarlo, la residente les ayudará a identificarlo y los orientará para corregirlo.

- Al finalizar el ejercicio de lectura y escritura los estudiantes se lo entregarán a la residente para que lo guarde en el portafolio para la clase.

- La residente les dirá a los niños que van a conversar sobre cómo pasaron el día de brujas y/o el día de muertos. Les recordará a los niños que para participar en una conversación hay que respetar los turnos y escuchar cuando es el turno de otro de hablar. La residente preguntará “¿quién quiere comenzar a hablarnos sobre que hicieron el día de brujas o en el día de muertos?”

- Los niños hablarán por turnos. La residente intervendrá en la conversación con preguntas o comentarios para alentarlos, o según sea el caso, para redirigir la plática, concluir con el turno de alguien y ceder el turno a otro.

- La residente hablará brevemente sobre su vivencia en el día de brujas o en el día de muertos y cerrará la charla.

**Portafolio para la
casa**

- Por último, la residente pegará la tarea *Trabalenguas: Pablito clavó dos clavitos y Gárgaras*, así como *¿Has visto un fantasma?* en el portafolio para la casa y explicará las instrucciones para hacerla.

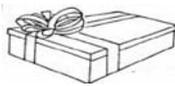
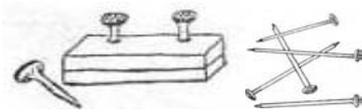
Nombre: _____

Fecha: _____

SONIDOS IGUALES²⁰

1. Primero, escribe el nombre abajo de cada uno de los 12 dibujo.

2. Ahora, une con una línea las palabras de la columna izquierda que inicia con la misma sílaba que las de la columna derecha.



3. Las palabras riman cuando sus terminaciones son iguales o parecidas. Para terminar, une con una línea las palabras de la columna izquierda que riman con las de la columna derecha.



²⁰ Objetivos: discriminar visual y auditivamente las palabras que inician y terminan con los mismos grafemas.

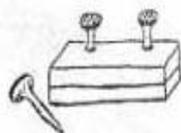
TRABALENGUAS: PABLITO CLAVÓ DOS CLAVITOS Y GÁRGARAS²¹

Materiales: lápiz, color rojo, sacapuntas y goma de borrar.

Instrucciones:

1. Primero lee en voz alta los trabalenguas y practícalos hasta que los memorices.
2. Luego, circula con rojo las palabras con "cl" y "gl" de los dos trabalenguas.

Pablito clavó dos clavitos



Pablito clavó un clavito
en la cabeza de un calvito.
En la cabeza de un calvito
un clavo clavó Pablito.
Pablo Pablito clavó dos clavitos
en la cabeza del calvito Cabral.
En la cabeza del calvito Cabral,
Pablo Pablito clavó dos clavitos.

Gárgaras



Gla, gle, gli, glo, glu, güe, güi,
iqué difícil es así!
Güi, güe, glu, glo, gli, gle, gla,
iqué trabajo igual me da!

3. Después, pídele por favor a tu mamá que te dicte cinco veces al azar las letras a, e, i, o, u, b, c, f, g, l, s. Escribe el dictado en tu cuaderno.
4. Finalmente, dile a tu mamá que, por favor, te dicte las siguientes palabras: araña, blusa, clavo, clip, elefante, flauta, iglesia, indio, iglú, luna, Omar, oso, pueblo, Paula, saco y uña. Recuerda que los nombres de personas inician con mayúscula. Si no sabes cómo escribirlas o te equivocas, pídele a tu mamá que te las repita, que pronuncie lentamente cada sonido de la palabra para que tú puedas identificar las letras que debes de escribir para formar las palabras.

²¹ Objetivos: pronunciar fluidamente palabras con los grupos homosilábicos /cl/ y /gl/; tomar dictado de letras y palabras revisadas en la primera parte del programa; usar mayúscula al inicio de pronombres personales, y minúscula al comienzo de pronombres comunes.

¿HAS VISTO UN FANTASMA?²²

Materiales: lápiz, colores, sacapuntas y goma de borrar.

Instrucciones:

1. Primero, fíjate en el dibujo y contesta: ¿qué figura se formaría si, en orden alfabético, unieras con una línea todos los puntos? _____
2. Ahora, con tu lápiz une con un línea los puntos en orden alfabético, es decir, la "a" con la "b", y así sucesivamente hasta que termines con la "z".



3. Después, contesta: ¿antes de que unieras los puntos te habías imaginado que sería un fantasma el dibujo que se formaba con los puntos? _____
4. Por último, colorea el dibujo del fantasma y de la casa embrujada.

²² Objetivos: identificar los aspectos faltantes de una figura incompleta y dibujarlos.

REPASO Y AUTOEVALUACIÓN

Sesión 8

OBJETIVOS:

Los estudiantes:

- Practicarán la pronunciación y la lectoescritura de palabras con vocales (**a, e, i, o, u**), diptongos (**/ae, ia, ue/**), consonantes (**/l, s/**) y grupos homosilábicos (**/bl, cl, fl, gl**).
- Escribirán con mayúscula al inicio de pronombres propios, y con minúscula al inicio de pronombres comunes.
- Autorregularán su desempeño en la pronunciación y en la lectoescritura de palabras durante la primera parte del programa.

HABILIDADES ESTIMULADAS DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO:

		Lenguaje oral	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Fonemas	Fonemas
	Morfología		
	Sintaxis		
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones	Respeto de turnos

		Lenguaje escrito	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Grafemas	Grafemas
	Morfología	Ortografía: minúscula-mayúscula	Ortografía: minúscula-mayúscula
	Sintaxis		
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones	Contestar un cuestionario

PROCESOS PSICOLÓGICOS ESTIMULADOS: percepción auditiva y visual, atención, memoria auditiva y visual, así como la autorregulación.

MATERIALES: lápices, goma de borrar, sacapuntas, cuaderno de tareas, letras minúsculas de plástico duro ("a", "e", "i", "o", "u", "b", "c", "f", "g", "l" y "s"), copias de la *Guía de autoevaluación por portafolio*, lápiz adhesivo, copias para la tarea *¡Vamos a aprender jugando en estas vacaciones decembrinas! y ¡Feliz navidad!*

ACTIVIDADES

Bienvenida

- Al inicio de la sesión la residente y los niños se saludarán mutuamente. Después, los alumnos se sentarán en sus lugares y la residente registrará la asistencia.

Revisión del portafolio para la casa

- La residente revisará la tarea que dejó a los niños en la sesión anterior. Le indicará a cada uno si hizo correctamente la tarea, si está completa, o si tuvo errores. En caso de que haya algún error, la residente invitará a los niños a reflexionar sobre él, y a que juntos encuentren la respuesta correcta.

Vocabulario con

- La residente dirá a los estudiantes que van a jugar a buscar palabras con

fonemas y grupos homosilábicos revisados

sonidos específicos. Explicará que ella les va a mostrar las letras y mezclas que vieron en las sesiones anteriores y que ellos deben decir palabras con esas letras.

- La residente colocará sobre la mesa la “a” de plástico, pronunciará el fonema que le corresponde y pedirá a los niños que, por turnos, digan palabras que inicien con /a/. Aclarará que pueden decir palabras que se revisaron en las sesiones anteriores, o que incluso pueden decir otras. Posteriormente, repetirá el mismo procedimiento con las letras “e”, “i”, “o”, “u”, “l” y “s”.

- La residente colocará sobre la mesa las dos letras de plástico duro de la mezcla “bl”, pronunciará la mezcla y pedirá a los niños que, por turnos, digan palabras que tengan /bl/, no importa si la mezcla está al inicio o en cualquier otro lugar. Posteriormente, repetirá el mismo procedimiento con las mezclas “cl”, “fl” y “gl”.

Ejercicio de lectoescritura

- La residente pedirá a los niños que saquen el cuaderno de tareas porque van a tomar dictado de letras y palabras que vieron en las sesiones anteriores. Explicará a los estudiantes que deben escribir una letra o palabra en cada renglón.

- La residente les dirá a los alumnos que les va a dictar el sonido de las letras, y que no dictará las letras con base en su nombre. Enseguida, la residente dictará clara y pausadamente el sonido de: a, e, i, o, u, b, c, f, g, l y s. De ser necesario, la residente repetirá los fonemas para que los niños identifiquen la grafía correspondiente, pero, si después de que los repite varias veces hay algún niño que no asocia el fonema con el grafema, entonces la residente dirá los nombre de las letras (p. e. ele, ese, etcétera) para que las escriba.

- La residente les dirá a los alumnos que les va a dictar pronombres propios y comunes. Les recordará que los pronombres propios, como los nombres de persona inician con mayúscula, mientras que los pronombres comunes, como cosas o animales, comienzan con minúscula. Posteriormente, la residente dictará clara y pausadamente las palabras: araña, blusa, clavo, clip, elefante, flauta, iglesia, indio, iglú, luna, Omar, oso, pueblo, Paula, saco y uña. De ser necesario, la residente repetirá las palabras, y en cada una pronunciará lentamente los fonemas que la componen, para que de esta manera, los niños identifiquen las grafías correspondientes. Pero, si después de que las repite varias veces hay algún niño que escribió una palabra, pero está incompleta porque no asocia el fonema con el grafema (p. e. Oma), entonces la residente le dirá el nombre de la letra (p. e. erre) para que la escriba y complete la palabra

Portafolio para la clase
Guía de autoevaluación por portafolio

(p. e. Omar).

- Al finalizar el ejercicio de lectura y escritura los estudiantes se lo entregarán a la residente para que lo guarde en el portafolio para la clase.
- La residente dará a los niños su portafolio de la clase, el cual se conforma por los ejercicios de lectoescritura que realizaron durante cada una de las sesiones, y pedirá que escojan el mejor trabajo. Explicará que sabrán que realizaron un buen trabajo si hicieron todo o la mayoría de lo siguiente:

- ✓ Escribió su nombre completo.
- ✓ Usó mayúsculas para escribir su nombre y apellidos.
- ✓ Escribió la fecha.
- ✓ Hizo un trabajo limpio (sin manchas y sin arrugas).
- ✓ Siguió las instrucciones.
- ✓ Hizo una letra legible.
- ✓ Escribió bien lo que tenía que hacer.
- ✓ Leyó bien lo que tenía que leer.
- ✓ Después de que terminó, revisó si hizo bien su trabajo.
- ✓ Corrigió los errores que tuvo.

Durante la selección que harán los niños, la residente supervisará que escojan su trabajo con base en los criterios previamente descritos. La forma en que los supervisará, es preguntándoles si su trabajo escribieron su nombre completo, y así sucesivamente con el resto de los indicadores.

- Una vez que los estudiantes hayan escogido el mejor trabajo, la residente les dará las instrucciones para que respondan la *Guía de autoevaluación por portafolio*. La residente supervisará que los niños lean cada pregunta, y en el caso de que alguno aún no sepa leer, ella leerá en voz alta las preguntas. Se asegurará de que los niños comprendan las instrucciones, para ello podrá pedirles que parafraseen el reactivo, y monitoreará que las respuestas correspondan con la pregunta. Después de que todos los niños hayan contestado la *Guía de autoevaluación por portafolio*, la residente pedirá que se la entreguen.

Portafolio para la casa

- Por último, la residente pegará la tarea *¡Vamos a aprender jugando en estas vacaciones decembrinas!* y *¡Feliz navidad!* en el portafolio para la casa y explicará las instrucciones para hacerla.

¡VAMOS A APRENDER Y A JUGAR EN LAS VACACIONES DECEMBRINAS!

Materiales: cartoncillo, tijeras, resistol, cuaderno de tareas y *Manual para padres o cuidadores de los estudiantes con problemas del lenguaje oral y/o escrito*.

Instrucciones:

1. Repasa las tareas del lenguaje oral y escrito de tu portafolio de la casa.
2. Continúa haciendo los ejercicios del *Manual para padres o cuidadores de los niños con problemas del lenguaje oral y/o escrito*.
3. En revistas u otros materiales impresos, busca dos dibujos de 10 palabras que tengan las letras o grupos de letras que se revisaron durante la clase, como: araña, blusa, clavel, clavos, elote, flan, flor, globo, india, oso, uvas, lata, leche, limón, luna, mueble, peine, piano, regla, saco, sapo, serpiente, sol y tecla.

Luego, recorta los dibujos y pégalos en cartoncillo para que con tu familia juegues con el memorama. Cada vez que volteen una tarjeta deberán decir en voz alta el nombre del dibujo.

4. Inventar 10 oraciones con las palabras del memorama y escríbelas en tu cuaderno. Ya que las escribas, léelas para que revises si las escribiste bien. Si tuviste algún error, corrígelo.

¡FELIZ NAVIDAD!²³

Vamos ejercitar tu atención con este trabajo, para que en estas fiestas decembrinas estés alerta y veas quién te deja los regalos.

Materiales: lápiz, colores, sacapuntas y goma de borrar.

Instrucciones:

1. Primero, fíjate muy bien en los dibujos para que encuentres las 12 diferencias que hay entre el dibujo de arriba y el de abajo. En el dibujo de abajo tacha con rojo las 12 diferencias.
2. Luego, colorea los dibujos.
3. Después de navidad o del día de reyes, escribe en tu cuaderno una lista de los regalos que hayas recibido.



²³ Objetivos: identificar las diferencias entre dos dibujos, así como escribir una lista de cosas.

OBJETIVOS:

Los estudiantes:

- Describirán cómo la residente articula el fonema consonántico /r/ (vibrante simple).
- Practicarán la articulación y la lectura /r/ (vibrante simple) entre vocales, entre palabras y en oraciones.
- Escribirán con mayúscula al inicio de pronombres propios así como al inicio de oración, y con minúscula al inicio de pronombres comunes.
- Construirán oraciones que impliquen el uso de palabras en singular y en plural, así como en femenino y masculino.
- Emplearán el punto al final de la oración.
- Autorregularán su desempeño en la pronunciación y en la lectoescritura de /r/ (vibrante simple) con: vocal-r-vocal, palabras y oraciones.

HABILIDADES ESTIMULADAS DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO:

		Lenguaje oral	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Fonemas	Fonemas
	Morfología		
	Sintaxis		
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones	Respeto de turnos Descripción

		Lenguaje escrito	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Grafemas	Grafemas
	Morfología	Ortografía: minúscula-mayúscula	Ortografía: minúscula-mayúscula, femenino-masculino, singular-plural
	Sintaxis	Lectura de oraciones	Construcción de oraciones
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía		Fluidez lectora Pausa en puntos	Punto. Espacio entre palabras
Uso		Instrucciones	

PROCESOS PSICOLÓGICOS ESTIMULADOS: percepción auditiva, visual y kinestésica, atención, memoria auditiva, visual y kinestésica, coordinación psicomotriz buco-facial y ojo-manual, razonamiento y autorregulación.

MATERIALES: lápices, goma de borrar, sacapuntas, espejos, dos letras de lija de la “r”, charolas, aserrín, pizarrones, gises de colores, borradores para pizarrón, 14 tarjetas con dibujos de pronombres comunes (con minúscula) y pronombres propios (con mayúsculas) que tengan /r/ suave (araña, aretes, buró, chorizo, jirafa, loro, mariposa, nariz, oreja, oruga, pera, pirulí, Homero y María), ocho tarjetas con dibujos de pronombres comunes que tengan /r/ fuerte (radio, rama, rata, rayo, remo, regalo, roto, rueda), letra “r” en minúscula de plástico duro, letras “m” y “h” en minúscula y mayúscula de plástico duro, dos juegos de vocales minúsculas de plástico duro, una hoja tamaño carta con el letrero “r suave”, otra hoja con el letrero “r fuerte”, lápiz adhesivo, copias

para el ejercicio de lectoescritura *María mira...*, copias para la tarea *La “r” tiene sonido suave cuando está entre vocales* y *¿Qué es fantasía y qué es realidad?*.

ACTIVIDADES

Bienvenida

- Al inicio de la sesión la residente saludará a los niños, y después de que se sienten en sus lugares registrará su asistencia.

Revisión del portafolio para la casa

- La residente revisará la tarea que dejó a los niños para las vacaciones decembrinas. Le indicará a cada uno si hizo correctamente la tarea, si está completa, o si tuvo errores. En caso de que haya algún error, la residente invitará a los niños a reflexionar sobre él, y a que juntos encuentren la respuesta correcta.

Modelamiento de la pronunciación del fonema /r/ (vibrante simple)

- La residente dirá a los niños que les va a mostrar cómo se pronuncia el sonido suave de la /r/ (o vibrante simple), les pedirá que vean su cara, y pongan mucha atención a cómo están los dientes, los labios, la lengua y por dónde pasa el aire. Les solicitará que estén muy atentos porque algunos de ellos tienen dificultades para pronunciar ese sonido, y es importante que ellos se den cuenta de la manera en que se pronuncia.

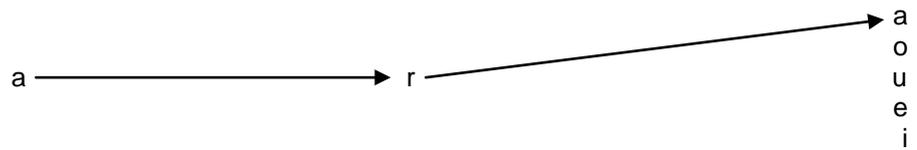
- La residente mostrará la forma en la que se pronuncia el sonido suave de la /r/ (o vibrante simple): con los labios entreabiertos, sube la punta de la lengua hasta tocar el borde del paladar que está detrás de los dientes de arriba, con los bordes laterales de la lengua toca la encía y parte del paladar, para que se impida la salida lateral del aire como sucede cuando se articula la /l/. El aire se acumula en el hueco formado por la lengua y el paladar, y para pronunciar la /r/ suave, la punta de lengua se separa del borde del paladar, dejando salir el aire en forma de una pequeña explosión (Corredera, 1973).

- Los niños describirán cómo estuvieron los labios, los dientes, la lengua y por dónde pasó el aire cuando la residente pronunció la /r/ (vibrante simple). Por su parte, la residente retroalimentará dicha descripción.

- Los niños realizarán frente a un espejo el sonido de la /r/ (vibrante simple) y observarán cómo lo realizan para que identifiquen si lo hacen correctamente o no. Si tuviesen dificultades para pronunciar el sonido y no logran identificar su error, primero la residente volvería a explicar la forma de pronunciar y después haría notar la dificultad que presentaron para pronunciarlo adecuadamente.

- La residente explicará que el sonido suave de la /r/ (o vibrante simple) se usa cuando va entre vocales (p. e. nariz) (Corredera, 1973).

- La residente tomará las letras de plástico duro, y las acomodará sobre la mesa de la siguiente manera:



Modelamiento del trazo del grafema /r/

Por turnos, preguntará a los niños cómo suena si se juntan los sonidos a + r + a, a + r + o, y así sucesivamente hasta hacer las combinaciones con todas las vocales. En el caso de que los niños no identifiquen como suenan esos fonemas juntos, la residente pronunciará pausadamente “ara”, “aro”, y así subsecuentemente con el resto de las vocales; después, les preguntará nuevamente a los niños cómo suena si se juntan los sonidos a + r + a, etcétera.

- La residente con su dedo índice modelará el trazo de la grafía “r” sobre las letras de lija, después sobre el aserrín vertido en las charolas y por último, con un gis sobre el pizarrón. En cada trazo articulará el fonema /r/ (vibrante simple). Y enseguida pedirá a los niños que realicen este ejercicio.

- Los niños imitarán el trazo de la grafía “r” sobre las letras de lija, después sobre el aserrín y por último en el pizarrón. En cada trazo articularán el fonema /r/ (vibrante simple). Y monitorearán cómo lo hacen e identificarán si lo hacen correctamente o no. Si tuviesen dificultades para trazar el grafema y no logran identificar su error, la residente volverá a modelar y a explicar el trazo y después hará notar la dificultad que presentaron para trazarlo adecuadamente.

Vocabulario y ortografía

- La residente presentará a los niños algunas tarjetas con dibujos, 11 de ellas serán palabras con /r/ suave (araña, aretes, buró, chorizo, jirafa, loro, mariposa, nariz, oreja, oruga, pera, pirulí, Homero y María) y cinco con /r/ fuerte (radio, rama, rata, rayo, remo, regalo, roto, rueda); luego les preguntará el nombre de los dibujos y si no los conocen les dirá cómo se llaman y les dará una breve definición.

- La residente pondrá sobre la mesa el letrero que dice “r suave” y a 30 centímetros de distancia pondrá otro letrero que dice “r fuerte”. Enseguida la residente reiterará que el sonido suave de la /r/ (o vibrante simple) se usa cuando va entre vocales, como en la palabra “araña”; simultáneamente la residente tomará la tarjeta del dibujo con la araña y lo colocará bajo el letrero que dice “r suave”. Después explicará que el sonido fuerte de la /r/ (o vibrante múltiple) se usa al inicio de palabras como “radio”, paralelamente a la explicación, la residente tomará la tarjeta del dibujo con el radio y lo pondrá bajo el letrero que dice “r fuerte”.

- Posteriormente, tocará el turno a los niños de hacer el análisis fónico de las palabras; agruparán bajo el letrero de “r suave” las palabras que

tienen ese sonido, y colocarán bajo el letrero de “r fuerte” las palabras con dicho fonema.

- Los niños repasarán y pronunciarán correctamente, primero de manera grupal, y después individual el vocabulario con /r/ (vibrante simple). En el caso de que los niños alteren la estructura de la palabra porque omitan o agregan fonemas o una sílaba, la residente les ayudará a identificar las sílabas de las que se compone dicha palabra, así como los sonidos que componen cada sílaba. Por ejemplo, si dicen “maposa” en vez de “mariposa”, la residente les dirá que escuchen con atención cuántos golpes da sobre la mesa mientras pronuncia “mariposa”. Enseguida, la residente pronunciará pausadamente cada una de las cuatro sílabas de la palabra “ma ri po sa”, en la emisión de cada sílaba dará un golpecito sobre la mesa, y después pronunciará correcta y fluidamente la palabra “mariposa”. Posteriormente, la residente invitará a los niños a que la imiten en el silabeo, y después a que pronuncien la palabra de manera correcta y fluida. En caso de que la dificultad persista, la residente pedirá a los niños que escuchen cada sílaba y repitan después de ella. Por ejemplo, ella dirá “ma ma ma ma”, “ri ri ri ri”, “po po po po”, “sa sa sa sa”, al final juntará las sílabas y pronunciará “mariposa”, y los niños harán lo mismo.

- La residente separará las tarjetas con pronombres propios y preguntará “¿Homero y María son nombres de personas?” y “¿los nombres de personas inician con mayúscula?”. Una vez aclarado que sí son nombres de personas y que por lo tanto van con mayúscula, la residente mostrará a los niños las letras de plástico “H, h, M” y “m”, y les pedirá que seleccionen la letra inicial con la que se escribe Homero (que es la “H”) y la coloquen arriba del dibujo correspondiente, y que de igual manera lo hagan con la letra inicial con la que se escribe María (que es la “M”).

Ejercicio de lectoescritura

- La residente les dirá a los niños que van a realizar un ejercicio de lectura y escritura con la “r” suave. Les recordará que tienen que escribir su nombre en la hoja del ejercicio, así como que los nombres y apellidos inician con mayúscula. Enseguida, preguntará a los niños la fecha en la que están, si no ubican ese dato la residente se los dirá. Si algún niño no sabe escribir la fecha, la residente la escribirá en el pizarrón para que la copie. Después, la residente dará las instrucciones necesarias para que los niños realicen el ejercicio de reafirmación *María mira...* y para facilitar la comprensión de las instrucciones les mostrará un ejemplar contestado.

- La residente después les pedirá que lean lo que escribieron y que identifiquen si lo hicieron correctamente o no. Si cometieron algún error y no logran identificarlo, la residente ayudará a los niños a identificarlo y les

Portafolio para la clase

Portafolio para la casa

preguntará qué deben de hacer para escribir correctamente las palabras u oraciones.

- Al finalizar el ejercicio de lectura y escritura los estudiantes se lo entregarán a la residente para que lo guarde en el portafolio para la clase.
- Finalmente, la residente pegará la tarea *La "r" tiene sonido suave cuando está entre vocales* y *¿Qué es fantasía y qué es realidad?* en el portafolio para la casa; explicará las instrucciones para hacerla y para ello se apoyará en la demostración de ejemplares ya concluidos.

Nombre: _____

Fecha: _____



María mira...

1. Escribe el nombre de cada dibujo, observa el ejemplo.



pirulí



2. Luego escribe cinco oraciones al completar la frase con el nombre de cada una de las cosas que hay en el recuadro, por ejemplo, "María mira una jirafa".

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

3. Por último, lee en voz alta las oraciones que escribiste.

LA "R" TIENE SONIDO SUAVE CUANDO ESTÁ ENTRE VOCALES²⁴

Materiales: lápiz, sacapuntas y goma de borrar.

1. Primero, repite cinco veces en voz alta la siguiente serie con vocal-r-vocal. Respira, toma aire y repite la serie dos veces más, haciendo una pausa entre una repetición y otra.

ara	ora	ura	era	ira
aro	oro	uro	ero	iro
aru	oru	uru	eru	iru
are	ore	ure	ere	ire
ari	ori	uri	eri	iri

2. Después, escribe el nombre de cada uno de los siguientes seis dibujos. Recuerda escribir con mayúscula la letra inicial de los nombres de personas.













²⁴ Objetivos: pronunciar, leer y escribir sílabas, palabras y oraciones con /r/ (vibrante simple).

3. Pídele a tu mamá que, por favor, te dicte las siguientes cinco oraciones:

- Tere quiere un pirulí morado.
- La araña se paró sobre la pera.
- El amigo de Irene es güero.
- Aranza comprará cerezas.
- La oruga se transformará en mariposa.

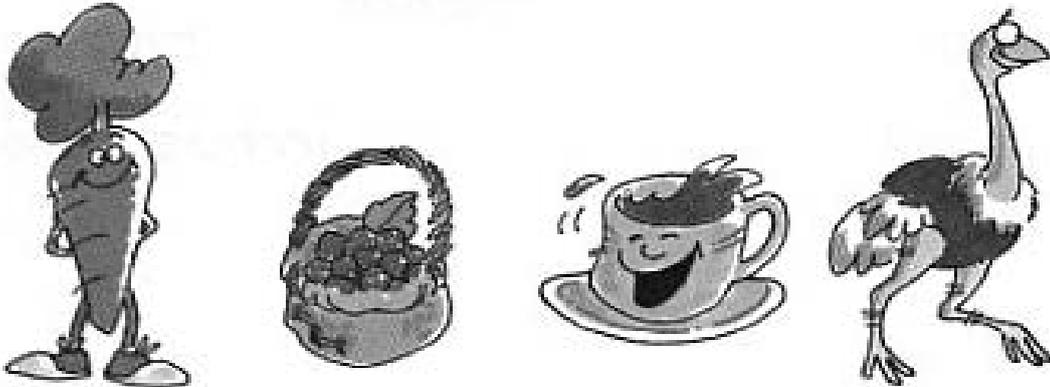
4. Inventa cuatro oraciones con palabras que lleven /r/ suave.

- _____
- _____
- _____
- _____

¿QUÉ ES FANTASÍA? Y ¿QUÉ ES REALIDAD?²⁵

Materiales: color rojo, lápiz, sacapuntas y goma de borrar.

1. Primero, observa muy bien los siguientes cuatro dibujos. Luego, circula con rojo los errores.



2. Por último, contesta las preguntas marcando con una equis (X) los cuadrillos de la derecha, dependiendo de si la respuesta es sí o no.

		sí	no
a) ¿Las	 usan  ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Las	 se ponen en unas  ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Las	 se  ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿El	 es un ave que  ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

²⁵ Objetivo: ejercitar el razonamiento abstracto a través de la identificación de absurdos.

PALABRAS INCOMPLETAS

OBJETIVOS:

Los estudiantes:

- Describirán cómo la residente articula el fonema consonántico /d/.
- Practicarán la articulación y la lectoescritura aislada de /d/.
- Practicarán la articulación y la lectoescritura en sílaba directa, en palabras y en oraciones del grupo homosilábico /dr/.
- Escribirán con mayúscula al inicio de pronombres propios así como al inicio de oración, y con minúscula al inicio de pronombres comunes.
- Construirán oraciones que impliquen el uso de palabras en femenino y masculino.
- Emplearán el punto al final de la oración.
- Autorregularán su desempeño en la pronunciación y en la lectoescritura del grupo homosilábico /dr/ en: sílaba directa, en palabras y en oraciones.

HABILIDADES ESTIMULADAS DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO:

		Lenguaje oral	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Fonemas	Fonemas
	Morfología		
	Sintaxis		
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones	Respeto de turnos Descripción

		Lenguaje escrito	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Grafemas	Grafemas
	Morfología	Ortografía: minúscula-mayúscula	Ortografía: minúscula-mayúscula, femenino-masculino
	Sintaxis	Lectura de oraciones	Construcción de oraciones
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía		Fluidez lectora Pausa en puntos	Punto. Espacio entre palabras
Uso		Instrucciones	

PROCESOS PSICOLÓGICOS ESTIMULADOS: percepción auditiva, visual y kinestésica, atención, memoria auditiva, visual y kinestésica, coordinación psicomotriz buco-facial y ojo-manual así como la autorregulación.

MATERIALES: lápices, goma de borrar, sacapuntas, espejos, dos letras de lija de la “d”, charolas, aserrín, pizarrones, gises de colores, borradores para pizarrón, 12 tarjetas con dibujos de verbos y pronombres comunes (con minúscula), así como con pronombres propios (con mayúsculas) que tengan /dr/ (cocodrilo, cuadro, cuadrado, dragón, ladra, ladrillo, madre, madrina, padre, piedra, Adriana, Rodrigo), cinco tarjetas con dibujos de pronombres comunes que tengan /d/ y /r/ (dado, dos, aretes, buró, pirulí), letras “d” y “r” en minúscula de plástico duro, letras “a” y “r” en minúscula y mayúscula de plástico duro, dos juegos de vocales minúsculas de plástico duro, lápiz adhesivo,

copias para el ejercicio de lectoescritura *Palabras incompletas*, copias para la tarea de *Sopa de letras con palabras con "dr"*, así como de *Discriminación visual de "b" y "d"*.

ACTIVIDADES

Bienvenida

- Al inicio de la sesión la residente saludará a los niños, y después de que se sienten en sus lugares registrará su asistencia.

Revisión del portafolio para la casa

- La residente revisará la tarea que dejó a los niños en la sesión anterior. Le indicará a cada uno si hizo correctamente la tarea, si está completa, o si tuvo errores. En caso de que haya algún error, la residente invitará a los niños a reflexionar sobre él, y a que juntos encuentren la respuesta correcta.

Modelamiento de la pronunciación del fonema /d/

- La residente dirá a los niños que les va a mostrar cómo se pronuncia el sonido de la /d/, les pedirá que vean su cara, y pongan mucha atención a cómo están los dientes, los labios, la lengua y por dónde pasa el aire, porque después les va a preguntar.

- La residente mostrará la forma en la que se pronuncia el sonido de la /d/: los labios y los dientes están entreabiertos y permiten ver la punta de la lengua, la cual está entre los dientes. El dorso de la lengua hace una pequeña presión sobre el maxilar superior y simultáneamente debe salir el aire por la boca (Corredera, 1973).

- Los niños describirán cómo estuvieron los labios, los dientes, la lengua y por dónde pasó el aire cuando la residente pronunció la /d/. Por su parte la residente retroalimentará dicha descripción.

- Los niños realizarán frente a un espejo el sonido de la /d/ y observarán cómo lo realizan para que identifiquen si lo hacen correctamente o no. Si tuviesen dificultades para pronunciar el sonido y no logran identificar su error, primero la residente volvería a explicar la forma de pronunciar y después, haría notar la dificultad que presentaron para pronunciarlo adecuadamente.

Modelamiento del trazo del grafema /d/

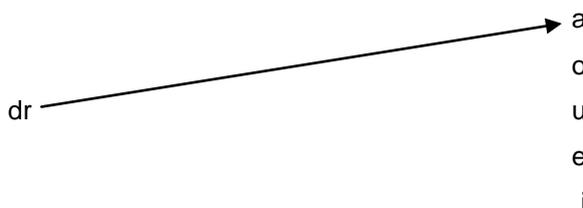
- La residente con su dedo índice modelará el trazo de la grafía "d" sobre las letras de lija, después sobre el aserrín vertido en las charolas y por último, con un gis sobre el pizarrón. En cada trazo articulará el fonema /d/. Y enseguida pedirá a los niños que realicen este ejercicio.

- Los niños imitarán el trazo de la grafía "d" sobre las letras de lija, después sobre el aserrín y por último en el pizarrón. En cada trazo articularán el fonema /d/. Y monitorearán cómo lo hacen e identificarán si lo hacen correctamente o no. Si tuviesen dificultades para trazar el grafema y no logran identificar su error, la residente volverá a modelar y a explicar el trazo y después hará notar la dificultad que presentaron para trazarlo

**Modelamiento
de la
pronunciación
del grupo
homosilábico
/dr/**

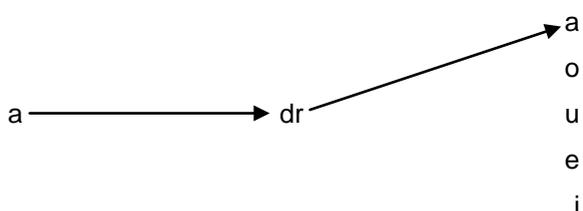
adecuadamente.

- La residente solicitará a los niños que estén muy atentos a la forma de pronunciar “dr” porque algunos de ellos tienen dificultades para articular juntos esos sonidos. La residente tomará las letras “d” y “r” de plástico duro y las colocará sobre la mesa. Les explicará a los niños que en ésta sesión trabajarán con /dr/; articulará de manera aislada la /d/ y la /r/ (vibrante simple), luego juntará ambos sonidos para formar el grupo homosilábico /dr/. Después, agregará las vocales de plástico duro y las acomodará sobre la mesa de la siguiente manera:



Y preguntará a los niños cómo suena si se juntan los sonidos dr + a, dr + o, y así sucesivamente hasta hacer las combinaciones con todas las vocales. En el caso de que los niños no identifiquen como suenan esos fonemas juntos, la residente pronunciará pausadamente “dra”, “dro”, y así subsecuentemente con el resto de las vocales; después, les preguntará nuevamente a los niños cómo suena si se juntan los sonidos dr + a, etcétera.

- Enseguida, la residente antepondrá al grupo homosilábico “dr” cada una de las vocales de plástico duro y las acomodará sobre la mesa de la siguiente manera:



Por turnos, preguntará a los niños cómo suena si se juntan los sonidos a + dr + a, a + dr + o, y así sucesivamente hasta hacer las combinaciones con todas las vocales.

**Vocabulario y
ortografía**

- La residente presentará a los niños algunas tarjetas con dibujos, 10 de ellas serán palabras con /dr/ (cocodrilo, cuadro, cuadrado, dragón, ladra, ladrillo, madre, madrina, padre, piedra, Adriana, Rodrigo) y cinco con /d/ y /r/ suave (dado, dos, aretes, buró, pirulí); luego les preguntará el nombre de los dibujos y si no los conocen les dirá cómo se llaman y les dará una breve definición.

- La residente pondrá sobre la mesa letras “dr” de plástico duro.

Enseguida, los niños harán el análisis fónico de las palabras; agruparán bajo las letras “dr” las palabras que tienen /dr/, y separarán las palabras con /d/ o con /r/ (vibrante simple).

- Los niños repasarán primero de manera grupal y después individual el vocabulario con /dr/. En el caso de que los niños alteren la estructura de la palabra porque omitan o agregan fonemas o una sílaba, la residente les ayudará a identificar las sílabas de las que se compone dicha palabra, así como los sonidos que componen cada sílaba. Por ejemplo, si dicen “colilo” en vez de “cocodrilo”, la residente les dirá que escuchen con atención cuántos golpes da sobre la mesa mientras pronuncia “cocodrilo”. Luego, la residente pronunciará pausadamente cada una de las cuatro sílabas de la palabra “co co dri lo”, simultáneamente en la emisión de cada sílaba, dará un golpecito sobre la mesa. Posteriormente, la residente invitará a los niños a que la imiten en el silabeo, y después a que pronuncien la palabra de manera correcta y fluida. En caso de que la dificultad persista, la residente pedirá a los niños que la escuchen y que repitan cada sílaba después de ella. Por ejemplo, ella dirá “co co co co”, “co co co co”, “dri dri dri dri”, “lo lo lo lo”, al final juntará las sílabas y pronunciará “cocodrilo”, y los niños harán lo mismo.

- La residente preguntará a los niños “¿cuáles de estos dibujos que acabamos de ver representan nombres de personas?”. Si los niños tuviesen dificultades para identificar que los dibujos de Adriana y Rodrigo son nombres de personas, les dará ejemplos de otros nombres como Pedro, Andrés, etcétera.

- Una vez que los niños hayan identificado que los dibujos de Adriana y Rodrigo representan nombres de personas, la residente les pedirá que los separen del resto de los dibujos y les dará a los niños las siguientes letras de plástico duro: “A”, “a”, “R” y “r”.

- La residente solicitará a los niños que seleccionen la letra inicial con la que se escribe Adriana (que es la “A”) y la coloquen arriba del dibujo correspondiente, y que de igual manera lo hagan con la letra inicial con la que se escribe Rodrigo (que es la “R”). En caso de los niños se hubiesen equivocado, la residente les recordará que los pronombres propios, como nombres o apellidos, inician con mayúscula, mientras que los pronombres comunes, como cosas o animales, comienzan con minúscula. Luego les pedirá que rectifiquen.

Ejercicio de lectoescritura

- La residente les dirá a los niños que van a realizar un ejercicio de lectura y escritura con la mezcla “dr”. Les recordará que tienen que escribir su nombre en la hoja del ejercicio, así como que los nombres y apellidos

Portafolio para la clase

Portafolio para la casa

inician con mayúscula. Enseguida, preguntará a los niños la fecha en la que están, si no ubican ese dato la residente se los dirá. Si algún niño no sabe escribir la fecha, la residente la escribirá en el pizarrón para que la copie. Después, la residente dará las instrucciones necesarias para que los niños realicen el ejercicio de reafirmación *Palabras incompletas*, y para facilitar la comprensión de las instrucciones les mostrará un ejemplar contestado.

- La residente les pedirá que lean lo que escribieron y que identifiquen si lo hicieron correctamente o no. Si los niños cometieron algún error y no logran identificarlo, la residente les ayudará a identificarlo y les preguntará qué deben de hacer para escribir correctamente las palabras u oraciones.

- Al finalizar el ejercicio de lectura y escritura los estudiantes se lo entregarán a la residente para que lo guarde en el portafolio para la clase.

- Finalmente, la residente pegará la tarea *Sopa de letras con palabras con "dr"*, así como de *Discriminación visual de "b" y "d"* en el portafolio de la casa; explicará las instrucciones para hacerla y para ello se apoyará en la demostración de ejemplares ya concluidos.

Nombre: _____
Fecha: _____

PALABRAS INCOMPLETAS²⁶

Instrucciones:

1. Completa las siguientes cinco palabras con las letras que les hacen falta.

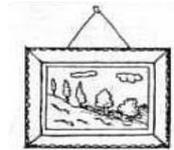
cocodril__



cua__ro



dra__ón



l__dra



__adre



2. Luego, une con una línea cada una de las cinco palabras con su dibujo.

3. Finalmente, escribe tres oraciones con tres de las palabras anteriores.

²⁶ Objetivos: completar con el grafema faltante y construir oraciones que impliquen el uso de palabras con "dr".

SOPA DE LETRAS²⁷

Materiales: colores, lápiz, sacapuntas y goma de borrar.

Instrucciones:

1. Lee las siguientes nueve palabras y fíjate muy bien como se escriben.

cocodrilo

cuadrado

cuadro

dragón

drenaje

ladra

ladrillo

ladrón

madre

2. Luego busca en el siguiente recuadro las palabras que acabas de leer.

Las palabras pueden estar de manera vertical ↓ u horizontal →.

3. Cuando encuentres las palabras, enciérralas con diferentes colores. Fíjate en el ejemplo.

m	a	d	r	e	s	c	o	c	l
a	d	r	e	n	a	j	e	u	a
d	r	a	g	o	n	p	a	a	d
l	a	d	r	i	l	l	o	d	r
e	l	a	b	o	l	a	b	r	a
r	a	n	o	l	a	d	r	o	n
c	o	c	o	d	r	i	l	o	i
o	p	c	u	a	d	r	a	d	o

4. Después, une con una línea las palabras que riman, es decir, palabras que terminan con los mismos sonidos. Observa el ejemplo.

cocodrilo

padre

cuadrado

hilo

dragón

barquillo

ladrillo

dado

madre

ladrón

5. Por último, escribe en tu cuaderno tres oraciones con las palabras: dragón, madre y ladrón.

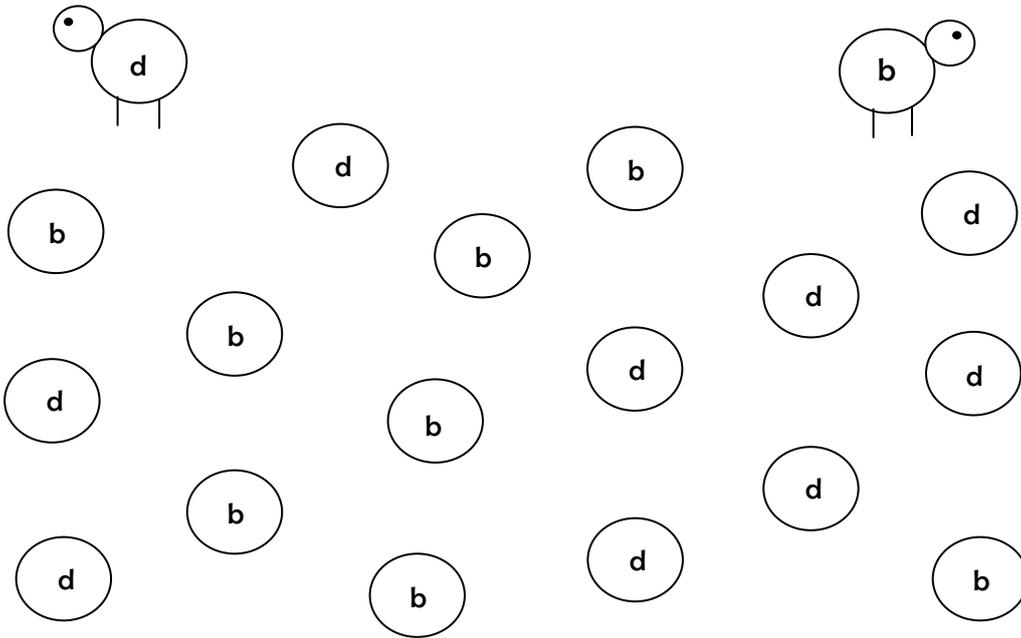
²⁷ Objetivos: identificar las nueve palabras en la sopa de letras; discriminar visual y auditivamente las palabras que riman.

DISCRIMINACIÓN VISUAL DE b y d²⁸

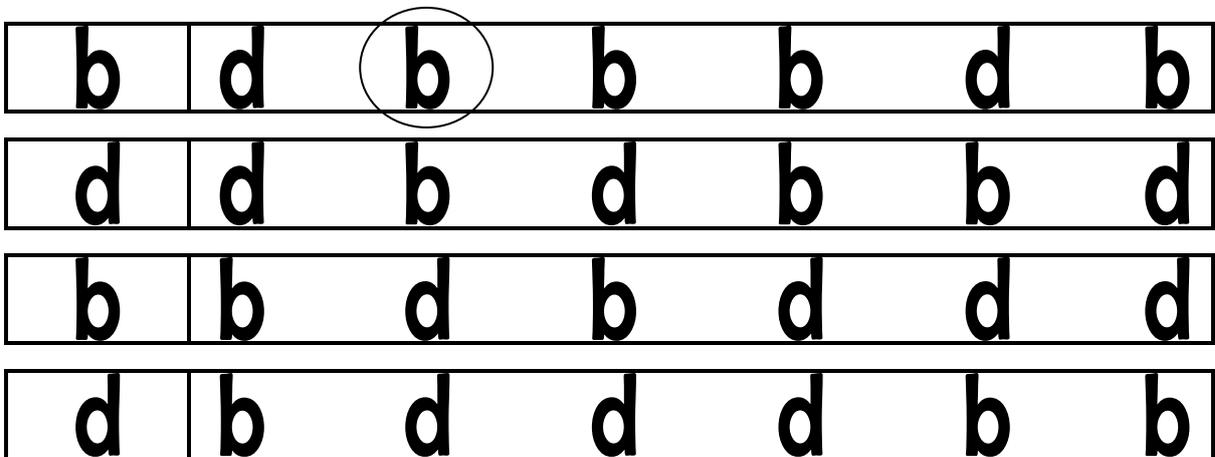
Materiales: lápiz, color rojo, sacapuntas y goma de borrar.

Instrucciones:

1. Dibuja la cabeza del pollo hacia la derecha si la letra que está dentro del círculo es "b", o hacia la izquierda si la "d" está adentro. Fíjate en los ejemplos.



2. Observa las letras de la columna izquierda. Circula con rojo las letras de la columna derecha que son iguales a las de la columna de la izquierda. Fíjate en el ejemplo.



²⁸ Objetivo: discriminar visualmente la "b" de la "d".

ADIVINA ADIVINADOR

OBJETIVOS:

Los estudiantes:

- Practicarán la articulación y la lectoescritura en sílaba directa, en palabras y en oraciones del grupo homosilábico /br/.
- Escribirán con mayúscula al inicio de pronombres propios así como al inicio de oración, y con minúscula al inicio de pronombres comunes.
- Emplearán el punto al final de la oración.
- Identificarán las respuestas de adivinanzas.
- Autorregularán su desempeño en la pronunciación y en la lectoescritura del grupo homosilábico /br/, en sílaba directa, en palabras y en oraciones.

HABILIDADES ESTIMULADAS DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO:

		Lenguaje oral	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Fonemas	Fonemas
	Morfología		
	Sintaxis		
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones	Respeto de turnos

		Lenguaje escrito	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Grafemas	Grafemas
	Morfología	Ortografía: minúscula-mayúscula	Ortografía: minúscula-mayúscula
	Sintaxis	Lectura de oraciones	Construcción de oraciones
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía		Fluidez lectora Pausa en puntos	Punto. Espacio entre palabras
Uso		Instrucciones	Elaboración de tarjetas

PROCESOS PSICOLÓGICOS ESTIMULADOS: percepción auditiva y visual, atención, memoria auditiva y visual, así como la autorregulación.

MATERIALES: lápices, goma de borrar, sacapuntas, espejos, 12 tarjetas con dibujos de verbos y pronombres comunes (con minúscula), así como de pronombres propios (con mayúsculas) que tengan /br/ (abre, brazo, bruja, brújula, cebra, hombre, hombro, libro, sombra, sombrero, Bruno, Brenda), cinco tarjetas con dibujos de pronombres comunes que tengan /dr/ (cuadro, cuadrado, dragón, ladrillo, madre), letra “b” de plástico duro en minúscula y mayúscula, “d” minúscula y dos “r” también minúsculas, dos juegos de vocales minúsculas de plástico duro, lápiz adhesivo, copias para el ejercicio de lectoescritura *Adivinanzas de palabras con “br”*, copias para la tarea de *Discriminación visual de palabras con “br” y “dr”*, así como del *Rompecabezas la cebra*.

ACTIVIDADES

Bienvenida

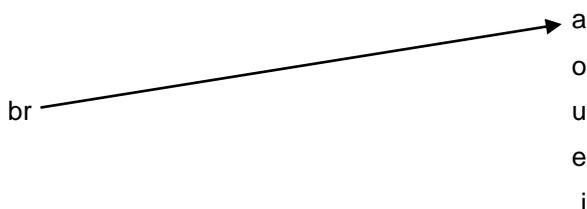
- Al inicio de la sesión la residente saludará a los niños, y después de que se sienten en sus lugares registrará su asistencia.

Revisión del portafolio para la casa

Modelamiento de la pronunciación del grupo homosilábico /br/

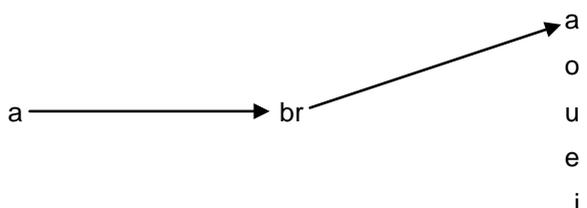
- La residente revisará la tarea que dejó a los niños en la sesión anterior. Le indicará a cada uno si hizo correctamente la tarea, si está completa, o si tuvo errores. En caso de que haya algún error, la residente invitará a los niños a reflexionar sobre él, y a que juntos encuentren la respuesta correcta.

- La residente solicitará a los niños que estén muy atentos a la forma de pronunciar “br” porque algunos de ellos tienen dificultades para articular juntos esos sonidos. La residente tomará las letras “b” y “r” de plástico duro y las colocará sobre la mesa. Les explicará a los niños que en ésta sesión trabajarán con /br/; articulará de manera aislada la /b/ y la /r/ (vibrante simple), luego juntará ambos sonidos para formar el grupo homosilábico /br/. Después, agregará las vocales de plástico duro y las acomodará sobre la mesa de la siguiente manera:



Y preguntará a los niños cómo suena si se juntan los sonidos br + a, br + o, y así sucesivamente hasta hacer las combinaciones con todas las vocales. En el caso de que los niños no identifiquen como suenan esos fonemas juntos, la residente pronunciará pausadamente “bra”, “bro”, y así subsecuentemente con el resto de las vocales; después les preguntará nuevamente a los niños cómo suena si se juntan los sonidos br + a, etcétera.

- Enseguida, la residente antepondrá al grupo homosilábico “br” cada una de las vocales de plástico duro y las acomodará sobre la mesa de la siguiente manera:



Por turnos, preguntará a los niños cómo suena si se juntan los sonidos a + br + a, a + br + o, y así sucesivamente hasta hacer las combinaciones con todas las vocales.

Vocabulario y ortografía

- La residente presentará a los niños algunas tarjetas con dibujos, 12 de ellas serán palabras con /br/ (abre, brazo, bruja, brújula, cebra, hombre, hombro, libro, sombra, sombrero, Bruno, Brenda) y cinco con /dr/ (cuadro,

cuadrado, dragón, ladrillo, madre); luego les preguntará el nombre de los dibujos, pero si no los conocen les dirá cómo se llaman y les dará una breve definición.

- La residente pondrá sobre la mesa letras “br” de plástico duro y a 30 centímetros de distancia pondrá las letras “dr”. Enseguida, los niños harán el análisis fónico de las palabras; agruparán bajo las letras “br” las palabras que tienen /br/, y de igual forma reunirán las palabras con /dr/ bajo las letras “dr”.

- Los niños repasarán primero de manera grupal y después individual el vocabulario con /br/. En el caso de que los niños alteren la estructura de la palabra porque agregan u omitan fonemas o una sílaba, la residente les ayudará a identificar las sílabas de las que se compone dicha palabra, así como los sonidos que componen cada sílaba. Por ejemplo, si dicen “somero” en vez de “sombbrero”, la residente les dirá que escuchen con atención cuántos golpes da sobre la mesa mientras pronuncia “sombbrero”. Luego, la residente pronunciará pausadamente cada una de las tres sílabas de la palabra “som bre ro”, en la emisión de cada sílaba dará un golpecito sobre la mesa, y después pronunciará correcta y fluidamente la palabra “sombbrero”. Posteriormente, la residente invitará a los niños a que la imiten en el silabeo, y después a que pronuncien la palabra de manera correcta y fluida. En caso de que la dificultad persista, la residente pedirá a los niños que escuchen cada sílaba y repitan después de ella. Por ejemplo, ella dirá “som som som som”, “bre bre bre bre”, “ro ro ro ro”, al final juntará las sílabas y pronunciará “sombbrero”, y los niños harán lo mismo.

- La residente preguntará a los niños “¿cuáles de estos dibujos que acabamos de ver representan nombres de personas?”. Si los niños tuviesen dificultades para identificar a los dibujos de Bruno y Brenda, les dará ejemplos de otros nombres como Brandon, Bryan, etcétera.

- Una vez que los niños hayan identificado que los dibujos de Bruno y Brenda representan nombres de personas, la residente les pedirá que los separen del resto de los dibujos y les dará a los niños las siguientes letras de plástico duro: “B” y “b”.

- La residente solicitará a los niños que seleccionen la letra inicial con la que se escribe Bruno y Brenda (que es la “B”) y la coloquen arriba de estos dos dibujos. En caso de los niños se hubiesen equivocado, la residente les recordará que los pronombres propios, como nombres o apellidos, inician con mayúscula, mientras que los pronombres comunes, como cosas o animales, comienzan con minúscula. Luego, les pedirá que rectifiquen.

Ejercicio de lectoescritura

- La residente les dirá a los niños que van a realizar un ejercicio de lectura y escritura con la mezcla “br”. Les recordará que tienen que escribir su nombre en la hoja del ejercicio, así como que los nombres y apellidos inician con mayúscula. Enseguida, preguntará a los niños la fecha en la que están, si no ubican ese dato la residente se los dirá. Si algún niño no sabe escribir la fecha, la residente la escribirá en el pizarrón para que la copie. Después, la residente dará las instrucciones necesarias para que los niños realicen el ejercicio de reafirmación *Adivinanzas de palabras con “br”*, y para facilitar la comprensión de las instrucciones les mostrará un ejemplar contestado.

- La residente después les pedirá que lean lo que escribieron y que identifiquen si lo hicieron correctamente o no. Si los niños cometieron algún error y no logran identificarlo, la residente les ayudará a identificarlo y les preguntará qué deben de hacer para escribir correctamente las palabras u oraciones.

Portafolio para la clase

- Al finalizar el ejercicio de lectura y escritura los estudiantes se lo entregarán a la residente para que lo guarde en el portafolio para la clase.

Portafolio para la casa

- Finalmente, la residente pegará la tarea *Discriminación visual de palabras con “br” y “dr”*, así como del *Rompecabezas la cebra* en el portafolio para la casa; explicará las instrucciones para hacerla y para ello se apoyará en la demostración de ejemplares ya concluidos.

Nombre: _____

Fecha: _____

ADIVINANZAS DE PALABRAS CON "BR"²⁹

1. A continuación se te presentan cuatro adivinanzas. Lee cuidadosamente cada una y observa los tres dibujos, de entre los cuales está la respuesta correcta.
2. Tacha el dibujo que sea la respuesta correcta y escribe su nombre. Observa el ejemplo.

a) Lo opuesto de mujer es...





hombre



b) Es un personaje que aparece en los cuentos y que lanza hechizos.







c) Es un animal con rayas y se parece al caballo.

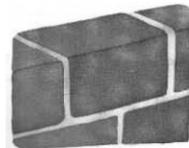






d) Es un material con páginas que se lee para aprender.







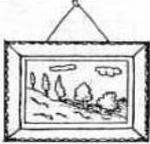
²⁹ Objetivo: identificar las respuestas de las adivinanzas y escribirlas.

DISCRIMINACIÓN VISUAL DE PALABRAS CON br Y dr³⁰

Materiales: lápiz, sacapuntas y goma de borrar.

Instrucciones:

1. A continuación se te muestran 10 recuadros, cada uno contiene un dibujo, una palabra escrita correctamente y otra incorrectamente.
2. En cada recuadro observa el dibujo, lee las dos palabras y subraya la que está correctamente escrita.



cuabro
cuadro



cebra
cedra



brinca
drinca



cuadrado
cuabrado



madre
mabre



libro
lidro



drazo
brazo



cocobrilo
cocodrilo



bragón
dragón



sombra
somdra

³⁰ Objetivo: identificar la palabra que corresponde a cada dibujo.

ROMPECABEZAS DE LA CEBRA³¹



Material: lápiz, sacapuntas, goma de borrar, tijeras y resistol.

1. Primero, escribe tres oraciones sobre la cebra.

a) _____

b) _____

c) _____

2. Luego, recorta las partes del rompecabezas; arma con ellas una cebra y pégalas en tu cuaderno.



³¹ Objetivos: ejercitar las habilidades de organización perceptual y coordinación psicomotriz ojo – mano; escribir oraciones que impliquen el uso de palabras con el grupo homosilábico “br”.

CAMPOS SEMÁNTICOS

OBJETIVOS:

Los estudiantes:

- Describirán cómo la residente articula el fonema consonántico /t/.
- Practicarán la articulación y la lectoescritura aislada de /t/.
- Practicarán la articulación y la lectoescritura en sílaba directa, en palabras y en oraciones del grupo homosilábico /tr/.
- Escribirán con mayúscula al inicio de pronombres propios así como al inicio de oración, y con minúscula al inicio de pronombres comunes.
- Clasificarán palabras por campos semánticos.
- Emplearán el punto al final de la oración.
- Autorregularán su desempeño en la pronunciación y en la lectoescritura del grupo homosilábico /tr/ en: sílaba directa, en palabras y en oraciones.

HABILIDADES ESTIMULADAS DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO:

		Lenguaje oral	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Fonemas	Fonemas
	Morfología		
	Sintaxis		
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones	Respeto de turnos Descripción

		Lenguaje escrito	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Grafemas	Grafemas
	Morfología	Ortografía: minúscula-mayúscula	Ortografía: minúscula-mayúscula
	Sintaxis	Lectura de oraciones	Construcción de oraciones
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía		Fluidez lectora Pausa en puntos	Punto. Espacio entre palabras
Uso		Instrucciones Lectura de tarjetas	

PROCESOS PSICOLÓGICOS ESTIMULADOS: percepción auditiva, visual y kinestésica, atención, memoria auditiva, visual y kinestésica, coordinación psicomotriz buco-facial y ojo-manual, razonamiento y autorregulación.

MATERIALES: lápices, goma de borrar, sacapuntas, espejos, dos letras de lija de la “t”, charolas, aserrín, pizarrones, gises de colores, borradores para pizarrón, 10 tarjetas con dibujos de verbos y pronombres comunes (con minúscula), así como de pronombres propios (con mayúsculas) que tengan /tr/ (cuatro, letras, maestro, tractor, traje, trastes, tren, trigo, trompo, Tristán), seis tarjetas de dibujos con pronombres comunes que tengan /br/ y /dr/ (bruja, brújula, cebra, cuadro, ladrillo, piedras), letras “t” y “r” en minúscula y mayúscula de plástico duro, dos juegos de vocales minúsculas de plástico duro, copias para el ejercicio de lectoescritura *Campos semánticos de palabras con tr*, lápiz adhesivo, copias para la tarea de *Tres tristes tigres*, así como de *De las partes al todo: barco*.

ACTIVIDADES

Bienvenida

- Al inicio de la sesión la residente saludará a los niños, y después de que se sienten en sus lugares registrará su asistencia.

Revisión del portafolio para la casa

- La residente revisará la tarea que dejó a los niños en la sesión anterior. Le indicará a cada uno si hizo correctamente la tarea, si está completa, o si tuvo errores. En caso de que haya algún error, la residente invitará a los niños a reflexionar sobre él, y a que juntos encuentren la respuesta correcta.

Modelamiento de la pronunciación del fonema /t/

- La residente dirá a los niños que les va a mostrar cómo se pronuncia el sonido de la /t/, les pedirá que vean su cara, y pongan mucha atención a cómo están los dientes, los labios, la lengua y por dónde pasa el aire, porque después les va a preguntar.

- La residente mostrará la forma en la que se pronuncia el sonido de la /t/: los con los labios entreabiertos y los dientes ligeramente separados, la punta de la lengua se levanta y se apoya en la cara interna de los incisivos superiores. Sus bordes se apoyan en la corona alveolar, impidiendo de esta manera la salida del aire. Cuando se pronuncia la /t/ la punta de la lengua se separa bruscamente de los incisivos superiores, colocándose detrás de los inferiores. Esta retirada brusca produce una pequeña explosión produciéndose la /t/ (Corredera, 1973).

- Los niños describirán cómo estuvieron los labios, los dientes, la lengua y por dónde pasó el aire cuando la residente pronunció la /t/. Por su parte, la residente retroalimentará dicha descripción.

- Los niños realizarán frente a un espejo el sonido de la /t/ y observarán cómo lo realizan para que identifiquen si lo hacen correctamente o no. Si tuviesen dificultades para pronunciar el sonido y no logran identificar su error, primero la residente volvería a explicar la forma de pronunciar y después haría notar la dificultad que presentaron para pronunciarlo adecuadamente.

Modelamiento del trazo del grafema /t/

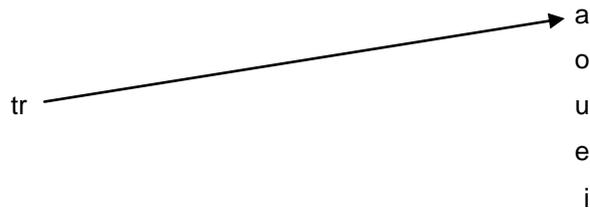
- La residente con su dedo índice modelará el trazo de la grafía “t” sobre las letras de lija, después sobre el aserrín vertido en las charolas y por último, con un gis sobre el pizarrón. En cada trazo articulará el fonema /t/. Y enseguida pedirá a los niños que realicen este ejercicio.

- Los niños imitarán el trazo de la grafía “t” sobre las letras de lija, después sobre el aserrín y por último en el pizarrón. En cada trazo articularán el fonema /t/. Y monitorearán cómo lo hacen e identificarán si lo hacen correctamente o no. Si tuviesen dificultades para trazar el grafema y no logran identificar su error, la residente volverá a modelar y a explicar

**Modelamiento
del grupo
homosilábico
/tr/**

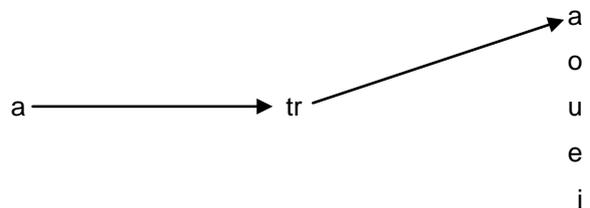
el trazo y después hará notar la dificultad que presentaron para trazarlo adecuadamente.

- La residente solicitará a los niños que estén muy atentos a la forma de pronunciar “tr” porque algunos de ellos tienen dificultades para articular juntos esos sonidos. La residente tomará las letras “t” y “r” de plástico duro y las colocará sobre la mesa. Les explicará a los niños que en ésta sesión trabajarán con /tr/; articulará de manera aislada la /t/ y la /r/ (vibrante simple), luego juntará ambos sonidos para formar el grupo homosilábico /tr/. Después agregará las vocales de plástico duro y las acomodará sobre la mesa de la siguiente manera:



Y preguntará a los niños cómo suena si se juntan los sonidos tr + a, tr + o, y así sucesivamente hasta hacer las combinaciones con todas las vocales. En el caso de que los niños no identifiquen como suenan esos fonemas juntos, la residente pronunciará pausadamente “tra”, “tro”, y así subsecuentemente con el resto de las vocales; después les preguntará nuevamente a los niños cómo suena si se juntan los sonidos tr + a, etcétera.

- Enseguida, la residente antepondrá al grupo homosilábico “tr” cada una de las vocales de plástico duro y las acomodará sobre la mesa de la siguiente manera:



Por turnos, preguntará a los niños cómo suena si se juntan los sonidos a + tr + a, a + tr + o, y así sucesivamente hasta hacer las combinaciones con todas las vocales.

**Vocabulario y
ortografía**

- La residente presentará a los niños algunas tarjetas con dibujos, 10 de ellas serán palabras con /tr/ (cuatro, letras, tractor, traje, trastes, tren, trigo, trompo, trozo, Tristán) y seis con /br/ y /dr/ (bruja, brújula, cebra, cuadro, ladrillo, piedras); luego les preguntará el nombre de los dibujos y si no los conocen les dirá cómo se llaman y les dará una breve definición.

○ La residente pondrá sobre la mesa letras “tr” de plástico duro. Enseguida los niños harán el análisis fónico de las palabras; agruparán bajo las letras “tr” las palabras que tienen /tr/, y separarán las palabras con /br/ o con /dr/.

○ Los niños repasarán primero de manera grupal y después individual el vocabulario con /tr/. En el caso de que los niños alteren la estructura de la palabra porque omitan o agregan fonemas o una sílaba, la residente les ayudará a identificar las sílabas de las que se compone dicha palabra. Por ejemplo, si dicen “torompo” en vez de “trompo”, la residente les dirá que escuchen con atención cuántos golpes da sobre la mesa mientras pronuncia “trompo”. Enseguida, la residente pronunciará pausadamente cada una de las dos sílabas de la palabra “trom po”, en la emisión de cada sílaba dará un golpecito sobre la mesa, y después pronunciará correcta y fluidamente la palabra “trompo”. Posteriormente, la residente invitará a los niños a que la imiten en el silabeo, y después a que pronuncien la palabra de manera correcta y fluida. En caso de que la dificultad persista, la residente pedirá a los niños que escuchen cada sílaba y repitan después de ella. Por ejemplo, ella dirá “trom trom trom trom”, “po po po po”, al final juntará las sílabas y pronunciará “trompo”, y los niños harán lo mismo.

○ La residente preguntará a los niños “¿cuáles de estos dibujos que acabamos de ver representan nombres de personas?”. Si los niños tuviesen dificultades para identificar que el dibujo de Tristán es un nombre de persona, les dará ejemplos de otros nombres como Trinidad, etcétera.

○ Una vez que los niños hayan identificado que el dibujo de Tristán representa a un nombre de persona, la residente les pedirá que lo separen del resto de los dibujos y les dará a los niños las siguientes letras de plástico duro: “T” y “t”.

○ La residente solicitará a los niños que seleccionen la letra inicial con la que se escribe Tristán (que es la “T”) y la coloquen arriba del dibujo correspondiente. En caso de los niños se hubiesen equivocado, la residente les recordará que los pronombres propios, como nombres o apellidos, inician con mayúscula, mientras que los pronombres comunes, como cosas o animales, comienzan con minúscula. Luego les pedirá que rectifiquen.

Ejercicio de lectoescritura

● La residente les dirá a los niños que van a realizar un ejercicio de lectura y escritura con la mezcla “tr”. Les recordará que tienen que escribir su nombre en la hoja del ejercicio, así como que los nombres y apellidos inician con mayúscula. Enseguida, preguntará a los niños la fecha en la

que están, si no ubican ese dato la residente se los dirá. Después, la residente dará las instrucciones necesarias para que los niños realicen el ejercicio de reafirmación *Campos semánticos de palabras con tr*. También explicará que un campo semántico es el conjunto de palabras que comparten uno o varios rasgos significativos o se relacionan por su significado, y para facilitar la comprensión de la definición así como de las instrucciones les mostrará un ejemplar del ejercicio contestado.

- La residente después les pedirá que lean lo que escribieron y que identifiquen si lo hicieron correctamente o no. Si los niños cometieron algún error y no logran identificarlo, la residente les ayudará a identificarlo y les preguntará qué deben de hacer para escribir correctamente las palabras u oraciones.

Portafolio para la clase

- Al finalizar el ejercicio de lectura y escritura los estudiantes se lo entregarán a la residente para que lo guarde en el portafolio para la clase.

Portafolio para la casa

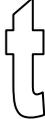
- Finalmente, la residente pegará la tarea *Tres tristes tigres* y *De las partes al todo: barco* en el portafolio para la casa; explicará las instrucciones para hacerla y para ello se apoyará en la demostración de ejemplares ya concluidos.

Nombre: _____
 Fecha: _____

CAMPOS SEMÁNTICOS³²

Instrucciones:

1. Observa cada uno de los ocho dibujos y escribe sus nombre.
2. Ahora lee las ocho palabras que tienen a los lados.
3. Después, une cada dibujo con la palabra que representa al grupo al que pertenece. Mira el ejemplo.

juguete	 	ropa
letra	  <p>Tristán</p>	número
traste	 	nombre
profesionista	 	medio de transporte
sentimiento	 	cereal

³² Objetivos: ejercitar la lectoescritura de palabras con “tr” y clasificar palabras por campos semánticos.

4. Por último, escribe qué otras cosas conoces que pertenecen a las categorías anteriores. Fíjate en el ejemplo.

Profesionistas: profesor, psicólogo, enfermero, médico, dentista, arquitecto.

Letras:

Trastes:

Nombres:

Ropa:

Números:

Cereales:

Medios de transporte:

Juguetes:

Sentimientos:

TRABALENGUAS: TRES TRISTES TIGRES³³

Materiales: color rojo, lápiz, sacapuntas y goma de borrar.

Instrucciones:

1. Lee en voz alta el trabalenguas de los *Tres tristes tigres*.
2. Circula con rojo las palabras con “tr” del trabalenguas.

Tres tristes tigres



Tres tristes tigres
en tres tristes trastos
tragaban trigo
en un trigal.
En un trigal,
en tres tristes trastos,
tragaban trigo,
tres tristes tigres.
Tres tristes tigres
tragaban trigo
en un trigal
en tres trastos trozados.

3. Pídele a tu mamá o a cualquier otro miembro de tu familia que, por favor, te dicte las siguientes palabras: cuatro, letras, tractor, traje, trastes, tren, trigo, trompo, trozo y Tristán. Escríbelas en tu cuaderno.

Recuerda que los nombres de personas inician con mayúscula. Si no sabes cómo escribirlas o te equivocas, pídele a tu mamá que te las repita, que pronuncie lentamente cada sonido de la palabra para que tú puedas identificar las letras que debes de escribir para formar las palabras.

4. Solicítale a tu mamá que, por favor, invente cinco oraciones con palabras con “tr” y que te las dicte para que tú las escribas en el cuaderno.

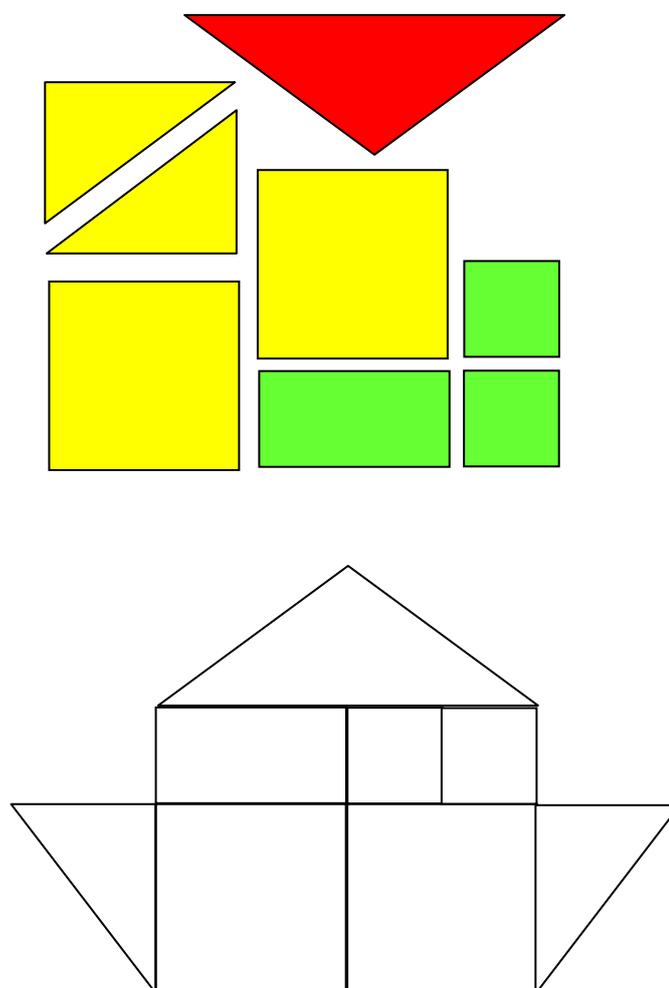
³³ Objetivo: ejercitar la articulación fluida, la escritura de palabras y oraciones con el grupo homosilábico “tr”.

DE LAS PARTES AL TODO: BARCO³⁴

Materiales: colores y sacapuntas.

Instrucciones:

1. Observa el color de cada una de las figuras que están arriba del barco.
2. Colorea cada figura del barco con el color que le corresponde.



³⁴ Objetivo: colorear cada figura del barco del color que le corresponde.

OBJETIVOS:

Los estudiantes:

- Usarán los grafemas “r”, “br”, “dr”, “tr”, en palabras y oraciones.
- Escribirán oraciones que impliquen el uso de palabras en femenino y masculino.
- Escribirán con mayúscula al inicio de pronombres propios así como al inicio de oración, y con minúscula al inicio de pronombres comunes.
- Emplearán el punto al final de la oración.
- Autorregularán su desempeño en la pronunciación y en la lectoescritura de “r” (vibrante simple) y de los grupos homosilábicos “br”, “dr”, “tr” en palabras y oraciones.

HABILIDADES ESTIMULADAS DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO:

		Lenguaje oral	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Fonemas	Fonemas
	Morfología		
	Sintaxis		
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones	Respeto de turnos

		Lenguaje escrito	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Grafemas	Grafemas
	Morfología	Ortografía: minúscula-mayúscula, femenino-masculino	Ortografía: minúscula-mayúscula, femenino-masculino
	Sintaxis	Lectura de oraciones	Escritura de oraciones
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía		Fluidez lectora Pausa en puntos	Punto. Espacio entre palabras
Uso		Instrucciones	

PROCESOS PSICOLÓGICOS ESTIMULADOS: percepción auditiva y visual, atención, memoria auditiva y visual, coordinación psicomotriz ojo-manual y autorregulación.

MATERIALES: lápices, goma de borrar, sacapuntas, juego de memoria auditiva (un par de botes plásticos con: cascabeles, conchas marinas, frijoles, arroz, hojuelas de maíz, clips), lotería de palabras escritas con “r” suave, “br”, “dr” y “tr” (jirafa, aretes, chorizo, buró, pirulí, araña, oreja, nariz, loro, oruga, cocodrilo, cuadro, cuadrado, dragón, ladrillo, madre, padre, brazo, bruja, brújula, cebra, hombre, libro, cuatro, letras, tractor, traje, trastes, tren, trigo, trompo), frijoles o granos de maíz, copias para el ejercicio de lectoescritura *Palabras y enunciados con “r” (suave), “br”, “dr” y “tr”,* lápiz adhesivo, copias para la tarea *Discriminación visual de “b”, “d” y “p”* y *Rompecabezas de Brenda.*

ACTIVIDADES

Bienvenida

- Al inicio de la sesión la residente saludará a los niños, y después de que se sienten en sus lugares registrará su asistencia.

Revisión del portafolio para la casa	<ul style="list-style-type: none"> • La residente revisará la tarea que dejó a los alumnos en la sesión anterior. Le indicará a cada uno si hizo correctamente la tarea, si está completa, o si tuvo errores. En caso de que haya algún error, la residente invitará a los niños a reflexionar sobre él, y a que juntos encuentren la respuesta correcta.
Memorama de sonidos	<ul style="list-style-type: none"> • La residente les explicará a los niños que van a jugar al memorama de sonidos; les dirá que hay doce botes plásticos con diferentes cosas adentro, que por turnos, cada niño agitará dos botes, buscando encontrar el par que suena igual. Cuando un niño encuentre un par de botes que suenen igual, los separará del resto y podrá agitar otro par antes de ceder el turno a otro niño.
Lotería de palabras	<ul style="list-style-type: none"> • Una vez que los niños terminen de jugar con el memorama de sonidos, la residente dará a cada niño una planilla (o carta) de lotería con palabras escritas que incluyan “r” suave, “br”, “dr” y “tr”; luego les pedirá que cada quien lea las nueve palabras que componen la planilla. Les explicará que conforme ella saque y lea las tarjetas, ellos tendrán que identificar si tienen esas palabras en sus planillas, y si las tienen, deberán señalarlas con un frijol. También les explicará que ganará el juego quien esté atento y llene primero su planilla con frijoles.
Ejercicio de lectoescritura	<ul style="list-style-type: none"> • La residente les dirá a los niños que van a realizar un ejercicio de lectura y escritura con la letra “r” de sonido suave, así como con las mezclas “br”, “dr” y “tr”. Les recordará que tienen que escribir su nombre en la hoja del ejercicio, así como que los nombres y apellidos inician con mayúscula. Enseguida, preguntará a los niños la fecha en la que están, si no ubican ese dato la residente se los dirá. Después, la residente dará las instrucciones necesarias para que realicen el ejercicio de reafirmación <i>Palabras y enunciados con “r” (suave), “br”, “dr” y “tr”,</i> y para facilitar la comprensión de las instrucciones les mostrará un ejemplar contestado. <ul style="list-style-type: none"> ○ Los niños escribirán tres palabras con cada uno de los siguientes fonemas o grupos homosilábicos: “r” suave, “br”, “dr” y “tr”. En caso de que los niños no recuerden vocabulario con las características solicitadas, la residente podrá dictarles palabras que se revisaron en sesiones anteriores (p. e. buró, oreja, oruga, brazo, bruja, libro, trastes, tren, trigo). ○ Los niños tomarán dictado de las siguientes tres oraciones: <ol style="list-style-type: none"> 1. María escribe las letras del alfabeto. 2. La mascota de la bruja es un dragón. 3. El padre lee un libro interesante. ○ La residente les pedirá a los niños que lean lo que escribieron y que identifiquen si lo hicieron correctamente o no. Si cometieron algún error y

no logran identificarlo, la residente les ayudará a identificarlo y les preguntará qué deben de hacer para escribir correctamente las palabras u oraciones.

Portafolio para la clase

- Al finalizar el ejercicio de lectura y escritura los estudiantes se lo entregarán a la residente para que lo guarde en el portafolio de la clase.

Portafolio para la casa

- Finalmente, la residente pegará la tarea *Discriminación visual de "b", "d" y "p"* y *Rompecabezas de Brenda* en el portafolio para la casa; explicará las instrucciones para hacerla y para ello se apoyará en la demostración de ejemplares ya concluidos.

Nombre: _____

Fecha: _____

PALABRAS Y ENUNCIADOS CON R (SUAVE), BR, DR Y TR³⁵

Instrucciones:

1. En cada columna escribe palabras que tengan las letras que se te indican en los cuatro rectángulos. Observa los ejemplos.

r (suave)

pirulí

br

cebra

dr

cuadro

tr

tren

2. Luego, escucha con atención las oraciones que te dictará la psicóloga y escríbelas en los siguientes renglones. Por último, léelas en voz alta.

a) _____

b) _____

c) _____

³⁵ Objetivo: escribir palabras y oraciones con “r” (vibrante simple), “br”, “dr” y “tr”.

DISCRIMINACIÓN VISUAL DE “b”, “d”, “p” y “q”³⁶

Materiales: colores y sacapuntas.

Instrucciones:

1. En el siguiente recuadro están mezcladas la “b”, la “d”, la “p” y la “q”. Para distinguirlas, remarca todas las “b” con rojo, las “d” con azul, las “p” con verde y las “q” con amarillo.

b	d	b	p	q	d	b	d	p	q
d	q	d	b	d	p	d	q	b	p
p	b	q	d	p	q	b	q	p	d
q	p	b	q	d	q	p	b	b	q
b	q	d	p	d	q	p	b	d	q
p	d	b	q	q	b	d	p	q	d
q	q	p	p	d	b	b	d	p	q
d	b	d	p	q	b	d	q	p	d

2. Luego, mira con atención las letras que hay en cada fila. Toma el color que quieras y circula la letra que es diferente.

b	b	b	b	b	b	d	b	b	b	b	b	b
d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	b	d	d
b	b	b	b	b	p	b	b	b	b	b	b	b
d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	q
b	b	q	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b
d	d	d	d	p	d	d	d	d	d	d	d	d
p	p	p	p	p	p	p	q	p	p	p	p	p
q	q	p	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q
p	p	p	b	p	p	p	p	p	p	p	p	p
q	q	q	q	q	d	q	q	q	q	q	q	q

³⁶ Objetivo: discriminar visualmente los grafemas “b”, “d” y “p”, en forma aislada o en palabras.

3. Después, lee cada una de las palabras de la columna izquierda. Toma los colores que quieras, y subraya la palabra de la columna derecha que sea igual a la de la columna izquierda.

buró	puró	duró	buró
bruja	druja	bruja	pruja
madre	madre	mapre	mabre
pelo	belo	pelo	delo
pera	bera	pera	dera
trompo	tromdo	trombo	trompo

4. Por último, fijate en el dibujo y en las tres palabras que hay en cada recuadro. Y con los colores que quieras, sólo subraya la palabra que está correctamente escrita en cada recuadro.

	labrillo
	laprillo
	ladrillo

	hombre
	homdre
	hompre

	badre
	pabre
	padre

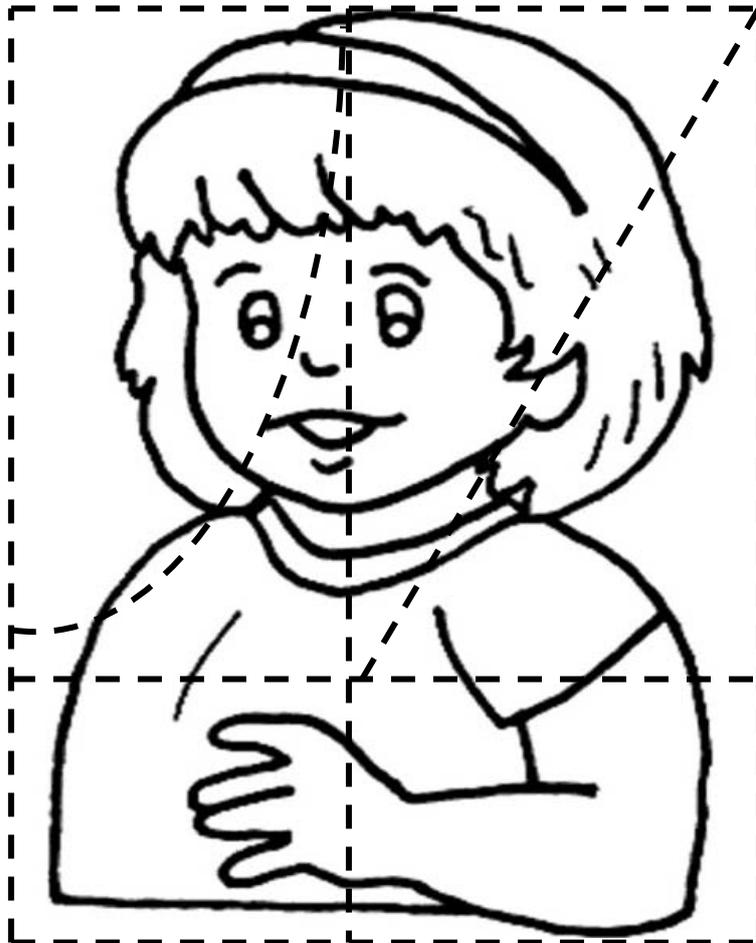
	sompra
	sombra
	somdra

ROMPECABEZAS DE BRENDA³⁷

Materiales: lápiz, colores, goma de borrar, sacapuntas, tijeras y resistol.

Instrucciones:

1. Primero, lee las tres oraciones. Fíjate que en las oraciones hay palabras incompletas. Completa cada palabra escribiendo r, br, dr o tr, según sea el caso.
 - Brenda y Ma__ía fueron al zoológico.
 - En el zoológico vieron una ce___a, una ji__afa y un coco___ilo.
 - Como recuerdo de su visita, ellas se compraron ___es libros de animales.
2. Luego, colorea el rompecabezas con dibujo de Brenda.
3. Después, recorta el rompecabezas por las líneas punteadas.
4. Por último, arma y pega el rompecabezas en tu cuaderno.



³⁷ Objetivos: ejercitar las habilidades de organización perceptual y coordinación psicomotriz ojo-mano. Así como completar las palabras con el grafema o grupo homosilábico faltante.

EL “RRRRRRUN RRRRRUN” DEL CARRO

OBJETIVOS:

Los estudiantes:

- Describirán cómo la residente articula el fonema consonántico /r/ (vibrante múltiple).
- Practicarán la articulación y la lectoescritura de /r/ (vibrante múltiple) en forma aislada y en sílaba directa, en palabras y oraciones.
- Escribirán con mayúscula al inicio de pronombres propios así como al inicio de oración, y con minúscula al inicio de pronombres comunes.
- Ordenarán y comprenderán el sentido de oraciones sintácticamente correctas.
- Autorregularán su desempeño en la pronunciación y en la lectoescritura de /r/ (vibrante múltiple) con: en forma aislada, sílaba directa, palabras y oraciones.

HABILIDADES ESTIMULADAS DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO:

		Lenguaje oral	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Fonemas	Fonemas
	Morfología		
	Sintaxis		
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			Fluidez en trabalenguas
Uso		Instrucciones	Respeto de turnos Descripción

		Lenguaje escrito	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Grafemas	Grafemas
	Morfología	Ortografía: minúscula-mayúscula	Ortografía: minúscula-mayúscula
	Sintaxis	Lectura de oraciones	Escritura de oraciones
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía		Fluidez lectora Pausa en puntos	Espacio entre palabras
Uso		Instrucciones	

PROCESOS PSICOLÓGICOS ESTIMULADOS: percepción auditiva y visual, atención, memoria auditiva y visual, coordinación psicomotriz buco-facial y ojo-manual, planeación y autorregulación.

MATERIALES: lápices, goma de borrar, colores, sacapuntas, espejos, 14 tarjetas con dibujos de pronombres comunes (con minúscula) y pronombres propios (con mayúsculas) que inicien con /r/ fuerte (rábano, radio, rama, ratón, rayo, rebaño, regalo, remo, río, roble, ropa, rueda, Rocío y René), seis tarjetas con dibujos de pronombres comunes que tengan /r/ suave (chorizo, faro, jirafa, oruga, pirulí, tijeras), letra “r” en minúscula y mayúscula de plástico duro, un juego de vocales minúsculas de plástico duro, una hoja tamaño carta con el letrero “r fuerte”, otra hoja con el letrero “r suave”, copias para el ejercicio de lectoescritura *El “rrrrrrun rrrrrun” del carro*, lápiz adhesivo, copias para la tarea *Oraciones con “r” fuerte* y del *Laberinto de la refaccionaria*.

ACTIVIDADES

Bienvenida

- Al inicio de la sesión la residente saludará a los alumnos, y después de que se sienten en sus lugares registrará su asistencia.

Revisión del

- La residente revisará la tarea que dejó a los niños en la sesión anterior.

**portafolio para
la casa**

**Modelamiento
de la
pronunciación
del fonema /r/
(vibrante
múltiple)**

Le indicará a cada uno si hizo correctamente la tarea, si está completa, o si tuvo errores. En caso de que haya algún error, la residente invitará a los niños a reflexionar sobre él, y a que juntos encuentren la respuesta correcta.

- La residente dirá a los niños que les va a mostrar cómo se pronuncia el sonido fuerte de la /r/ (o vibrante múltiple), les pedirá que vean su cara, y pongan mucha atención a cómo están los dientes, los labios, la lengua y por dónde pasa el aire. La residente solicitará a los niños que estén muy atentos a la forma de pronunciar el sonido fuerte de la “r” porque algunos de ellos tienen dificultades para articular ese sonido.

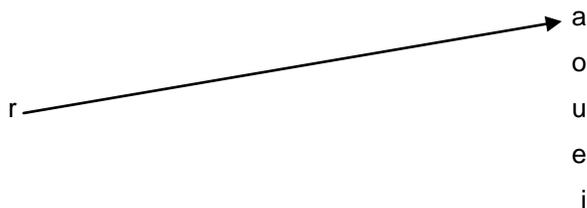
- La residente mostrará la forma en la que se pronuncia el sonido fuerte de la /r/: con los labios entreabiertos, sube la punta de la lengua hasta tocar el borde del paladar que está detrás de los dientes de arriba, con los bordes laterales de la lengua toca la encía y parte del paladar, para que se impida la salida lateral del aire como sucede cuando se articula la /l/. El aire se acumula en el hueco formado por la lengua y el paladar, y para pronunciar la /r/ fuerte, la punta de lengua hace presión sobre el borde del paladar, pero su resistencia es vencida por la presión del aire y lo deja salir. Cuando parte del aire acumulado ha salido, la resistencia de la lengua es superior a la presión del aire, por lo que la lengua vuelve a la posición inicial. Como no hay abertura, el aire se acumula nuevamente, aumentando al mismo tiempo la presión, volviendo a vencer la resistencia o presión que hace la lengua. El movimiento se repite varias veces con gran rapidez, y el aire sale en forma de pequeñísimas explosiones (Corredera, 1973).

- Los niños describirán cómo estuvieron los labios, los dientes, la lengua y por dónde pasó el aire cuando la residente pronunció la /r/ (vibrante múltiple). Por su parte, la residente retroalimentará dicha descripción.

- Los niños realizarán frente a un espejo el sonido de la /r/ (vibrante múltiple) y observarán cómo lo realizan para que identifiquen si lo hacen correctamente o no. Si tuviesen dificultades para pronunciar el sonido y no logran identificar su error, primero la residente volvería a explicar la forma de pronunciar y después haría notar la dificultad que presentaron para pronunciarlo adecuadamente.

- La residente explicará que el sonido fuerte de la /r/ (o vibrante múltiple) se usa al inicio de las palabras (p. e. rama) (Corredera, 1973).

- La residente tomará las letras de plástico duro, sobre la mesa las acomodará de la siguiente manera:



Y preguntará a los niños cómo suena si se juntan los sonidos r + a, r + o, y así sucesivamente hasta hacer las combinaciones con todas las vocales.

En el caso de que los niños no identifiquen como suenan esos fonemas juntos, la residente pronunciará pausadamente “ra”, “ro”, y así subsecuentemente con el resto de las vocales; después les preguntará nuevamente a los niños cómo suena si se juntan los sonidos r + a, etcétera.

Vocabulario y ortografía

- La residente presentará a los niños algunas tarjetas con dibujos, 14 de ellas serán palabras que inician con /r/ fuerte (rábano, radio, rama, ratón, rayo, rebaño, regalo, remo, roble, río, ropa, rueda, Rocío y René) y seis con /r/ suave (chorizo, faro, jirafa, oruga, pirulí, tijeras); luego, les preguntará el nombre de los dibujos y si no los conocen les dirá cómo se llaman y les dará una breve definición.

- La residente pondrá sobre la mesa el letrero que dice “r suave” y a 30 centímetros de distancia pondrá otro letrero que dice “r fuerte” que representa al sonido fuerte al inicio de palabra. Enseguida la residente reiterará que el sonido suave de la /r/ (o vibrante simple) se usa cuando va entre vocales, como en la palabra “faro”, simultáneamente tomará la tarjeta del dibujo con la faro y lo colocará bajo el letrero que dice “r suave”. Después, explicará que el sonido fuerte de la /r/ (o vibrante múltiple) se usa al inicio de palabras como “rama”, paralelamente a la explicación, la residente tomará la tarjeta del dibujo con la rama y lo pondrá bajo el letrero que dice “r fuerte”.

- Posteriormente, tocará el turno a los niños de hacer el análisis fónico de las palabras; agruparán bajo el letrero de “r suave” las palabras que tienen ese sonido, y colocarán bajo el letrero de “r fuerte” las palabras con dicho sonido.

- Luego, los niños repasarán primero de manera grupal y después individual el vocabulario con /r/ (vibrante múltiple). En el caso de que los niños pronuncien incorrectamente alguna palabra, la residente ayudará a los niños a identifiquen y corrijan el error.

- La residente preguntará a los niños “¿cuáles de estos dibujos que acabamos de ver representan nombres de personas?”. Si los niños

tuviesen dificultades para identificar que los dibujos de Rocío y René son nombres de personas, les dará ejemplos de otros nombres como Renata, Roberto, etcétera.

- Una vez que los niños hayan identificado que los dibujos de Rocío y René representan nombres de personas, la residente les pedirá que los separen del resto de los dibujos y les dará a los niños las siguientes letras de plástico duro: “R” y “r”.

- La residente solicitará a los niños que seleccionen la letra inicial con la que se escribe Rocío y René (que es la “R”) y la coloquen arriba de los dibujos correspondientes. En caso de los niños se hubiesen equivocado, la residente les recordará que los pronombres propios, como nombres o apellidos, inician con mayúscula, mientras que los pronombres comunes, como cosas o animales, comienzan con minúscula. Luego les pedirá que rectifiquen.

Ejercicio de lectoescritura

- La residente les dirá a los niños que van a realizar un ejercicio de lectura y escritura con la letra “r” de sonido fuerte. Les recordará que tienen que escribir su nombre en la hoja del ejercicio, así como que los nombres y apellidos inician con mayúscula. Enseguida, preguntará a los niños la fecha en la que están, si no ubican ese dato la residente se los dirá. Después, la residente dará las instrucciones necesarias para que los niños realicen el ejercicio de reafirmación *El “rrrrrrun rrrrrun” del carro*, y para facilitar la comprensión de las instrucciones les mostrará un ejemplar contestado.

- La residente después les pedirá a los estudiantes que lean lo que escribieron y que identifiquen si lo hicieron correctamente o no. Si cometieron algún error y no logran identificarlo, la residente les ayudará a identificarlo y les preguntará qué deben de hacer para escribir correctamente las palabras u oraciones.

Portafolio para la clase

- Al finalizar el ejercicio de lectura y escritura los estudiantes se lo entregarán a la residente para que lo guarde en el portafolio para la clase.

Portafolio para la casa

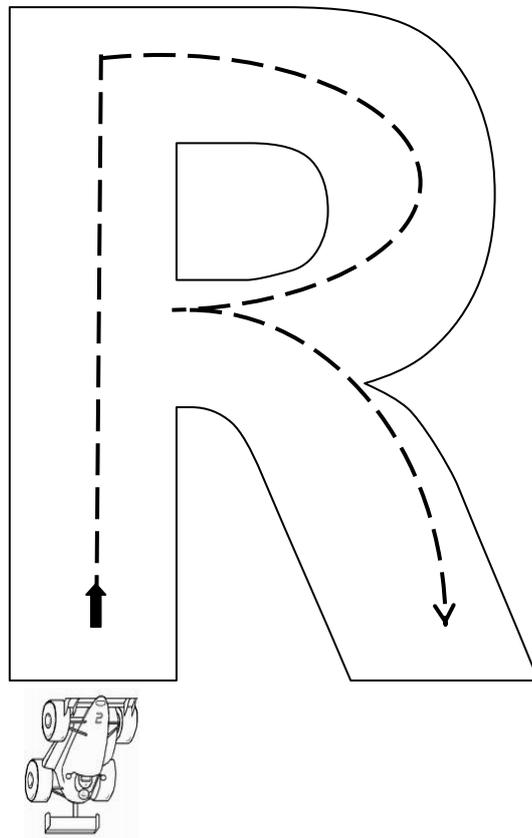
- Finalmente, la residente pegará la tarea *Oraciones con “r” fuerte* y el *Laberinto de la refaccionaria* en el portafolio para la casa; explicará las instrucciones para hacerla y para ello se apoyará en la demostración de ejemplares ya concluidos.

Nombre: _____
Fecha: _____

EL “RRRRRRUN RRRRRRUN” DEL CARRO³⁸

Instrucciones:

1. A continuación se muestra una “R” grande. Vas a recorrer con el carro el camino que está dentro de ella. Remárcalo con el color rojo para que escribas la “R”. Repasa el camino 10 veces y en cada ocasión di en voz alta “rrrrrrun rrrrrrun rrrrrrun rrrrrrun”, como si estuvieras haciendo el ruido del motor de un carro.



2. Ahora, escribe cuatro palabras que inicien con “r”.

³⁸ Objetivos: articular el sonido fuerte de /r/ en una onomatopeya, palabras y oraciones; así como ordenar y comprender oraciones.

3. Después, lee en voz alta las siguientes tres oraciones. Enseguida une con una línea la oración que corresponda con cada dibujo.

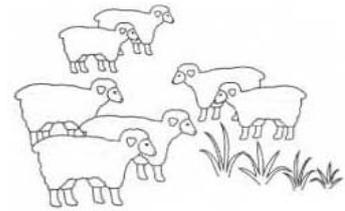
a) En el rebaño hay siete borregos.



b) El ratón es gris.



c) El rábano es una raíz.



4. Las palabras que forman una oración deben estar ordenadas para que comuniquen un mensaje. Ordena las palabras para formar dos oraciones. Observa el ejemplo.

un río. / es / Ese

Ese es un río.



son bonitas. / rosas / Las



El / un árbol. / roble es



ORACIONES CON "R" FUERTE

Materiales: lápiz, sacapuntas y goma de borrar.

Instrucciones:

1. Primero, lee en voz alta las tres oraciones siguientes.
2. Luego, une con una línea cada una de las tres oraciones con el dibujo que corresponda.

a) El río corre.



b) Las rosas son rojas.



c) ¡Qué roble tan grande!



3. Las palabras que forman una oración deben estar ordenadas para que comuniquen un mensaje. Ordena las palabras para formar dos oraciones. Fíjate en el ejemplo.

rojos. / Los / son / rábanos



Los rábanos son rojos.

René / ramas de roble. / recoge



lava / Rocío / en el río. / la ropa

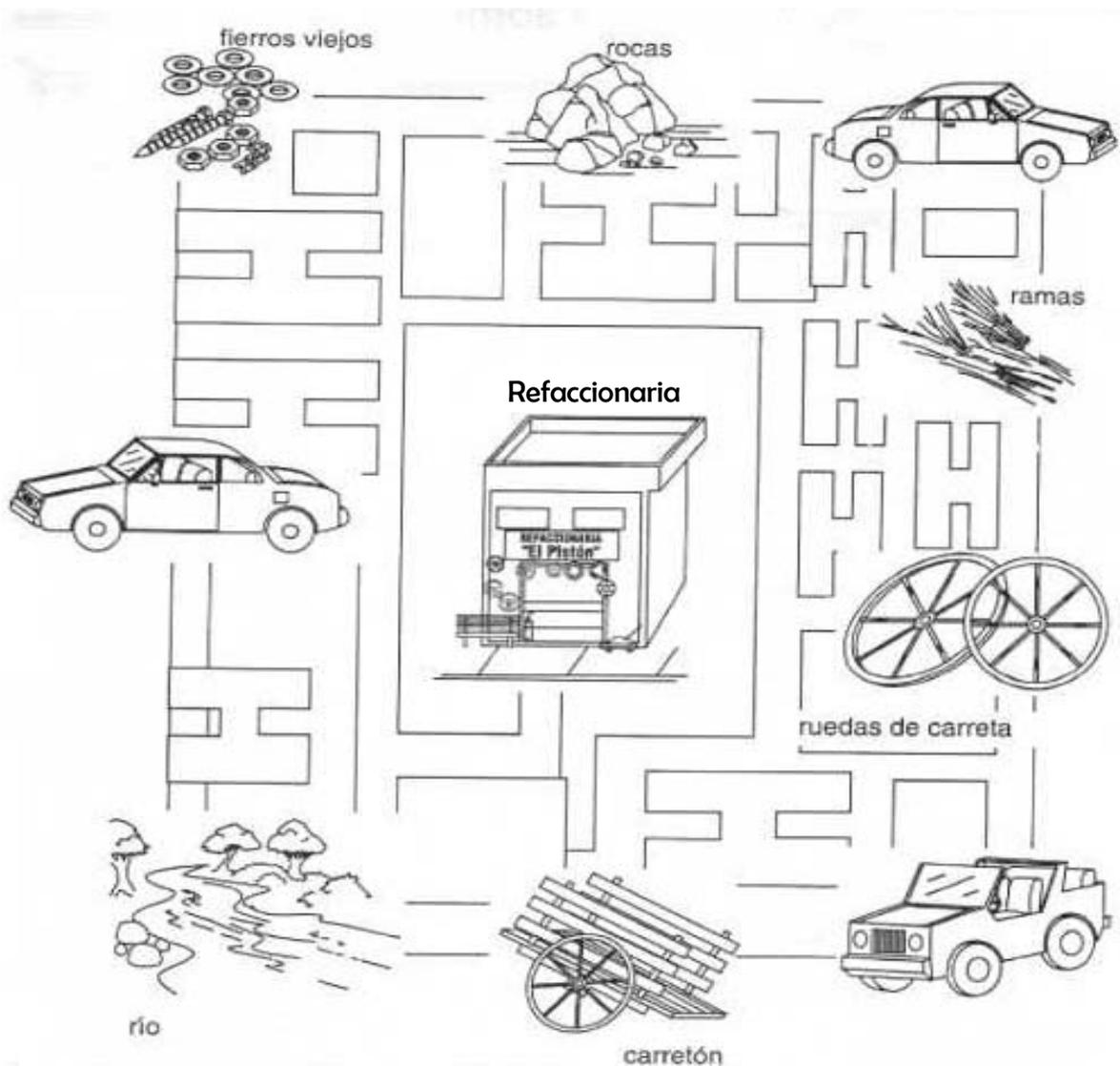


LABERINTO DE LA REFACCIONARIA³⁹

Materiales: colores, sacapuntas y goma de borrar.

Instrucciones:

1. Lee en voz alta las siete palabras que están en el laberinto. Si no conoces el significado de alguna, pídele a tu mamá que te lo diga.
2. Después, marca con diferentes colores los caminos que tiene que recorrer cada uno de los objetos para llegar a la refaccionaria.



³⁹ Objetivos: pronunciar correctamente palabras con /r/ (vibrante múltiple), así como ejercitar las habilidades de organización perceptual, planeación y coordinación psicomotriz ojo – mano.

ADIVÍNALO CON SEÑAS

OBJETIVOS:

Los estudiantes:

- Practicarán la articulación y la lectoescritura de /r/ (vibrante múltiple) en sílaba inversa, en palabras y oraciones.
- Escribirán con mayúscula al inicio de pronombres propios así como al inicio de oración, y con minúscula al inicio de pronombres comunes.
- Comprenderán el sentido de oraciones.
- Autorregularán su desempeño en la pronunciación y en la lectoescritura de /r/ (vibrante múltiple) con: en sílaba inversa, palabras y oraciones.

HABILIDADES ESTIMULADAS DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO:

		Lenguaje oral	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Fonemas	Fonemas
	Morfología		
	Sintaxis		
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones Comunicación con gestos y señas	Respeto de turnos Comunicación con gestos y señas

		Lenguaje escrito	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Grafemas	Grafemas
	Morfología	Ortografía: minúscula-mayúscula	Ortografía: minúscula-mayúscula
	Sintaxis	Lectura de oraciones	Construcción de oraciones
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía		Fluidez lectora Pausa en puntos	Punto. Espacio entre palabras
Uso		Instrucciones	

PROCESOS PSICOLÓGICOS ESTIMULADOS: percepción auditiva y visual, atención, memoria auditiva y visual, razonamiento y autorregulación.

MATERIALES: lápices, goma de borrar, sacapuntas, espejos, pizarrón, gises de colores, borrador para pizarrón, 11 tarjetas con dibujos de verbos (bailar, beber, caminar, correr, dormir, escribir, hablar, leer, limpiar, reír, saltar), cinco tarjetas con dibujos de pronombres comunes que tengan /r/ suave (buró, chorizo, jirafa, oruga, pirulí), dos tarjetas (de caple 5 x 10 centímetros) por cada niño, letra “r” en minúscula de plástico duro, un juego de vocales minúsculas de plástico duro, una hoja tamaño carta con el letrero “_____r_____”, otra hoja con el letrero “_____r”, lápiz adhesivo, copias para la tarea *Verbos o acciones y Productos de la refaccionaria, relojería y ferretería*.

ACTIVIDADES

Bienvenida

- Al inicio de la sesión la residente saludará a los niños, y después de que se sienten en sus lugares registrará su asistencia.

Revisión del

- La residente revisará la tarea que dejó a los niños en la sesión anterior.

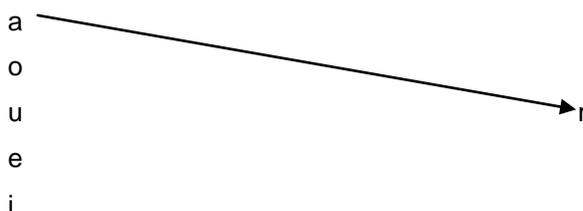
portafolio para la casa

Modelamiento de la pronunciación del fonema /r/ (vibrante múltiple)

Le indicará a cada uno si hizo correctamente la tarea, si está completa, o si tuvo errores. En caso de que haya algún error, la residente invitará a los niños a reflexionar sobre él, y a que juntos encuentren la respuesta correcta.

- La residente dirá a los niños que de nuevo van a trabajar con el sonido fuerte de /r/ (vibrante múltiple). Les explicará que el sonido fuerte de la /r/ (o vibrante múltiple) también se usa al final de las palabras (p. e. caminar) (Corredera, 1973).

- La residente tomará las letras de plástico duro, sobre la mesa las acomodará de la siguiente manera:



Y preguntará a los niños cómo suena si se juntan los sonidos a + r, o + r, y así sucesivamente hasta hacer las combinaciones con todas las vocales. En el caso de que los niños no identifiquen como suenan esos fonemas juntos, la residente les hará las mismas observaciones que hizo previamente.

Vocabulario

- La residente presentará a los niños 16 tarjetas con dibujos, 11 de ellas serán palabras que terminen con /r/ fuerte (bailar, beber, caminar, correr, dormir, escribir, hablar, leer, limpiar, reír, saltar) y cinco que tengan /r/ suave (buró, jirafa, loro, oruga, pirulí); luego les preguntará el nombre de los dibujos y si no los conocen les dirá cómo se llaman y les dará una breve definición.

- La residente pondrá sobre la mesa el letrero que dice “_____r_____” el cual representa al sonido suave, y a 30 centímetros de distancia pondrá otro letrero que dice “_____r” que representa al sonido fuerte al final de una palabra. Enseguida, la residente reiterará que el sonido suave de la /r/ (o vibrante simple) se usa cuando va entre vocales, como en la palabra “buró”, y mientras dice esto, la residente toma la tarjeta del dibujo con el buró y lo coloca bajo el letrero que dice “_____r_____”. Después, explicará que el sonido fuerte de la /r/ (o vibrante múltiple) también se usa al final de palabras como “saltar”, simultáneamente a la explicación, la residente toma la tarjeta del dibujo con la rama y lo coloca bajo el letrero que dice “_____r”.

- Posteriormente, tocará el turno a los niños de hacer el análisis fónico de las palabras; agruparán bajo el letrero de “_____r_____” las palabras

Ejercicio de lectoescritura

que tienen el sonido suave de la “r”, y colocarán bajo el letrero de “_____r” las palabras con el sonido fuerte al final.

- Luego, los estudiantes repasarán primero de manera grupal y después individual el vocabulario con /r/ (vibrante múltiple). En el caso de que los niños pronuncien incorrectamente alguna palabra, la residente ayudará a los niños a identifiquen y corrijan el error.

- La residente le dará a cada niño dos tarjetas de cartoncillo y les dirá que en cada tarjeta escriban un verbo o acción en infinitivo, es decir que termine en “ar”, “er” o “ir”, por ejemplo bailar, beber, etcétera. La residente señalará a los niños que no deberán escribir verbos que ya hayan escrito sus compañeros.

- Una vez que hayan escrito los verbos, la residente les pedirá a los alumnos que vuelvan a leer lo que escribieron y que identifiquen si lo hicieron correctamente o no. Si cometieron algún error y no logran identificarlo, la residente les ayudará a identificarlo y les dará pistas para que identifiquen las respuestas para que escriban correctamente los verbos. Y después entregarán las tarjetas a la residente.

Adivínalo con señas

- La residente explicará a los niños que con las tarjetas que le entregaron van a jugar a adivínalo con señas, y aclarará la dinámica del juego:

- Por turnos, cada niño tomará una tarjeta, la leerá y realizará el verbo que en ella se indica. Para representar la acción sólo utilizará gestos, señas y movimientos corporales, no podrá hablar o emitir sonidos. El resto de los niños, es decir, quienes no estén representando una acción, deberán adivinar de qué verbo se trata.

- Después de que los niños adivinen el verbo que fue escenificado, el niño que ejecutó la representación deberá decir una oración con el verbo que le tocó.

Portafolio para la clase

- Al finalizar el ejercicio de adivínalo con señas, los estudiantes entregarán a la residente las tarjetas con los verbos que escribieron y que leyeron para que las integre en el portafolio para la clase.

Portafolio para la casa

- Finalmente, la residente pegará la tarea *Verbos o acciones y Productos de la refaccionaria, relojería y ferretería* en el portafolio para la casa; explicará las instrucciones para hacerla y para ello se apoyará en la demostración de ejemplares ya concluidos.

VERBOS O ACCIONES⁴⁰

Materiales: lápiz, goma de borrar y sacapuntas.

Instrucciones:

1. Primero, escribe el verbo o acción que corresponde a cada uno de los seis dibujos. Fíjate en el ejemplo.



escribir



2. Después, escribe un enunciado con cada uno de los siguientes cinco verbos.

dormir

reír

correr

jugar

rugir

3. Por último, lee en voz alta los verbos y enunciados que escribiste. Si tuviste algún error al escribirlos, corrígelo.

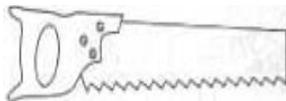
⁴⁰ Objetivos: ejercitar la lectoescritura de palabras que terminen con /r/, así como construir enunciados.

PRODUCTOS DE LA REFACCIONARIA, RELOJERÍA Y FERRETERÍA⁴¹

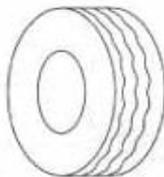
Materiales: lápiz, sacapuntas y goma de borrar.

Instrucciones:

1. Lee en voz alta los nombres de los dibujos. Si no conoces el significado de alguno, pídele, por favor, a tu mamá que te lo diga.
2. Después, relaciona con una línea las cosas de la izquierda y de la derecha con las tiendas correspondientes que están al centro, como lo muestra el ejemplo.



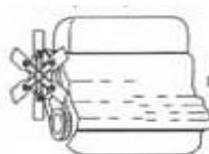
serrucho



llanta

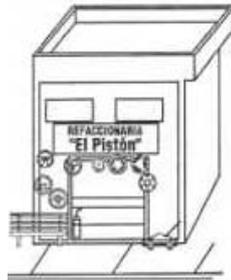


reloj de pulso



motor

Refaccionaria



martillo



llave de tuercas



desarmador



aceitera



reloj de pared

⁴¹ Objetivos: pronunciar correctamente palabras que tienen el fonema /r/, así como encontrar relaciones de semejanza entre tres o más palabras.

EN EL RANCHO DE RENÉ YO VI...

OBJETIVOS:

Los estudiantes:

- Practicarán la articulación y la lectura /rr/ entre vocales, entre palabras y en oraciones.
- Escribirán con mayúscula al inicio de pronombres propios así como al inicio de oración, y con minúscula al inicio de pronombres comunes.
- Construirán oraciones de manera oral que impliquen el uso de palabras en singular y en plural, así como en femenino y masculino.
- Emplearán las reglas ortográficas del uso de la “r” y “rr”.
- Autorregularán su desempeño en la pronunciación y en la lectoescritura de “r” y “rr” en palabras y oraciones.

HABILIDADES ESTIMULADAS DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO:

		Lenguaje oral	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Fonemas	Fonemas
	Morfología		femenino-masculino, singular-plural
	Sintaxis		Construcción de oraciones
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones	Respeto de turnos

		Lenguaje escrito	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Grafemas	Grafemas
	Morfología	Ortografía: minúscula-mayúscula, “r” o “rr”	Ortografía: minúscula-mayúscula, “r” o “rr”
	Sintaxis		
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía		Fluidez lectora	Espacio entre palabras
Uso		Instrucciones	

PROCESOS PSICOLÓGICOS ESTIMULADOS: percepción auditiva y visual, atención, memoria auditiva y visual, razonamiento, coordinación psicomotriz ojo–manual y autorregulación.

MATERIALES: lápices, goma de borrar, sacapuntas, 11 tarjetas con dibujos de pronombres comunes que tengan /rr/ (barril, borrego, burro, carreta, carretera, carro, cerro, garrafa, jarra, perro, torre), ocho tarjetas con dibujos de pronombres comunes que tengan /r/ suave (caramelo, cero, faro, lámpara, mariposa, pera, tijeras, toro), dos letras “r” en minúscula de plástico duro, dos juegos de vocales minúsculas de plástico duro, una hoja tamaño carta con el letrero “____r____”, otra hoja con el letrero “____rr____”, copias para el ejercicio de lectoescritura *En el Rancho de René yo vi...*, lápiz adhesivo, copias para la tarea *Uso de la “r” y “rr” y Rompecabezas del refractario roto*.

ACTIVIDADES

Bienvenida

- Al inicio de la sesión la residente saludará a los niños, y después de que se sienten en sus lugares registrará su asistencia.

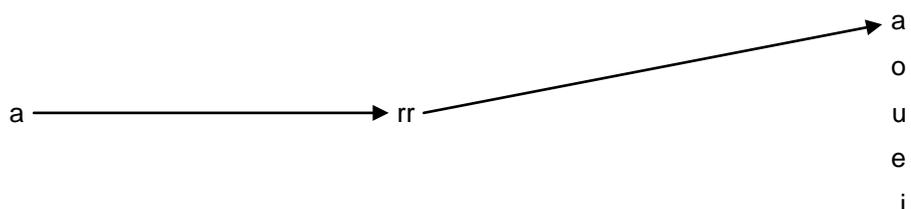
Revisión del portafolio para la casa

- La residente revisará la tarea que dejó a los niños en la sesión anterior. Le indicará a cada uno si hizo correctamente la tarea, si está completa, o si tuvo errores. En caso de que haya algún error, la residente invitará a los niños a reflexionar sobre él, y a que juntos encuentren la respuesta correcta.

Modelamiento de la pronunciación del fonema /rr/

- La residente dirá a los niños que en esta sesión trabajarán con el sonido fuerte de la /r/ (vibrante múltiple) que va entre vocales, el cual es mejor conocido como la “rr”. Explicará que al escribir se usa la “rr” para indicar que va un sonido fuerte entre vocales (p. e, burro y jarra) (Corredera, 1973).

- Enseguida, la residente tomará las letras de plástico duro, sobre la mesa las acomodará de la siguiente manera:



Y preguntará a los niños cómo suena si se juntan los sonidos a + rr + a, a + rr + o, y así sucesivamente hasta hacer las combinaciones con todas las vocales. En el caso de que los niños no identifiquen como suenan esos fonemas juntos, la residente pronunciará pausadamente “arra”, “arro”, y así subsecuentemente con el resto de las vocales; después les preguntará nuevamente a los niños cómo suena si se juntan los sonidos a + rr + a, etcétera.

Vocabulario y ortografía

- La residente presentará a los niños 19 tarjetas con dibujos, 11 de ellas serán palabras con /rr/ (barril, borrego, burro, carreta, carretera, carro, cerro, garrafa, jarra, perro, torre) y ocho dibujos con /r/ suave (caramelo, cero, faro, lámpara, mariposa, pera, tijeras, toro); luego les preguntará el nombre de los dibujos y si no los conocen les dirá cómo se llaman y les dará una breve definición.

- La residente pondrá sobre la mesa el letrero que dice “____r____”, el cual representa al sonido suave, y a 30 centímetros de distancia pondrá otro letrero que dice “____rr____” que representa al sonido fuerte de la /r/ entre vocales. Enseguida, la residente reiterará que el sonido suave de la /r/ (o vibrante simple) se usa cuando va entre vocales, como en la palabra “pera”, y mientras dice esto, la residente toma la tarjeta del dibujo con el pera y lo coloca bajo el letrero que dice “____r____”. Después, reiterará que se usa “rr” para indicar que va un sonido fuerte entre vocales como en la palabra “carro”, simultáneamente a la explicación, la residente toma la tarjeta del dibujo con el carro y lo coloca bajo el letrero que dice

“ _____rr_____”.

○ Posteriormente, tocará el turno a los niños de hacer el análisis fónico de las palabras; agruparán bajo el letrero de “ _____r_____” las palabras que tienen el sonido suave de la “r”, y colocarán bajo el letrero de “ _____rr_____” las palabras con el sonido fuerte.

○ Luego, los niños repasarán primero de manera grupal y después individual el vocabulario con /r/ fuerte intervocálica, es decir, con “rr”. En el caso de que los niños pronuncien incorrectamente alguna palabra, la residente ayudará a los niños a identifiquen y corrijan el error.

Ejercicio de lectoescritura

● La residente les dirá a los niños que van a realizar un ejercicio de lectura y escritura con la letra “r” de sonido fuerte. Les recordará que tienen que escribir su nombre en la hoja del ejercicio, así como que los nombres y apellidos inician con mayúscula. Enseguida, preguntará a los niños la fecha en la que están, si no ubican ese dato la residente se los dirá. Después, la residente dará las instrucciones necesarias para que los niños realicen el ejercicio de reafirmación *En el Rancho de René yo vi...*, y para facilitar la comprensión de las instrucciones les mostrará un ejemplar contestado.

○ La residente después les pedirá a los alumnos que lean lo que escribieron y que identifiquen si lo hicieron correctamente o no. Si cometieron algún error y no logran identificarlo, la residente les ayudará a identificarlo y les preguntará qué deben de hacer para escribir correctamente las palabras u oraciones.

Portafolio para la clase
Portafolio para la casa

● Al finalizar el ejercicio de lectura y escritura los estudiantes se lo entregarán a la residente para que lo guarde en el portafolio de la clase.

● Finalmente, la residente pegará la tarea *Uso de la “r” y “rr” y Rompecabezas del refractario roto* en el portafolio para la casa; explicará las instrucciones para hacerla y para ello se apoyará en la demostración de ejemplares ya concluidos.

Nombre: _____
Fecha: _____

USO DE LA "R" Y LA "RR"⁴²

Instrucciones:

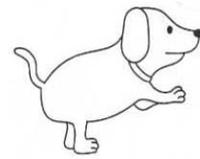
1. Primero, fíjate en cada uno de los siguientes seis dibujos y di sus nombres en voz alta. Después, completa con "r" si el sonido que falta es suave, o con "rr" si es sonido que falta es fuerte.



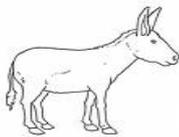
ma__iposa



bo__ego



pe__o



bu__o

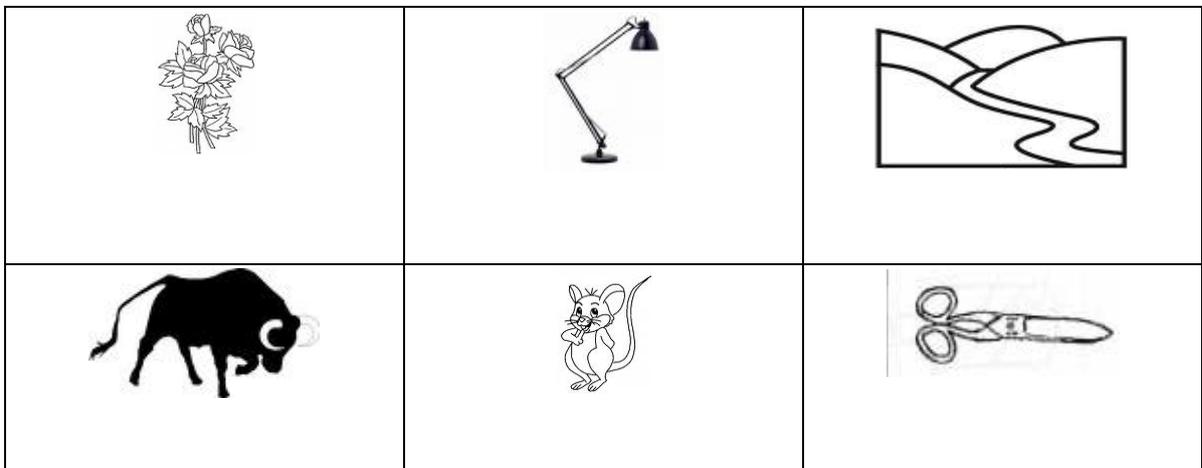


ce__o



pe__a

2. Por último, observa los seis dibujos de abajo, luego di sus nombres en voz alta y escríbelos. Recuerda que la "r" suena fuerte al inicio de palabra y que suena suave cuando va entre vocales.



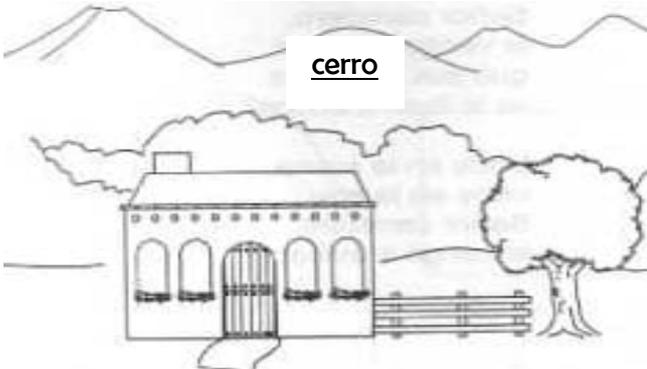
⁴² Objetivo: aplicar las reglas ortográficas del uso de la "r" y "rr" a la lectoescritura de palabras.

EN EL RANCHO DE RENÉ YO VI⁴³...

Materiales: lápiz, sacapuntas y goma de borrar .

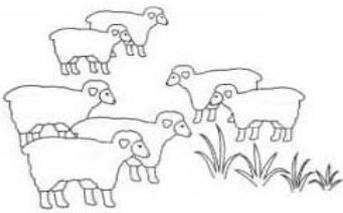
Instrucciones:

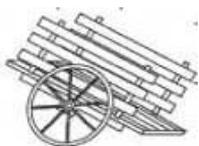
1. Primero, fíjate en los dibujos y di sus nombres en voz alta.
2. Luego, escribe el nombre de cada dibujo sobre la línea correspondiente. Recuerda que la “r” suena fuerte al inicio de palabra y que entre vocales suena suave, mientras que la “rr” suena fuerte y va entre vocales.
3. Por último, en voz alta completa la oración “En el rancho de René yo vi ...” con todos los animales y cosas que hay en el dibujo, por ejemplo: “En el rancho de René yo vi un perro”, “En el rancho de René yo vi un cerro”, etcétera.



cerro

René





⁴³ Objetivos: pronunciar correctamente el sonido vibrante simple y múltiple de la /r/ en palabras y oraciones, así como aplicar las reglas ortográficas del uso de la “r” y “rr” a la lectoescritura.

ROMPECABEZAS DEL REFRACTARIO ROTO⁴⁴

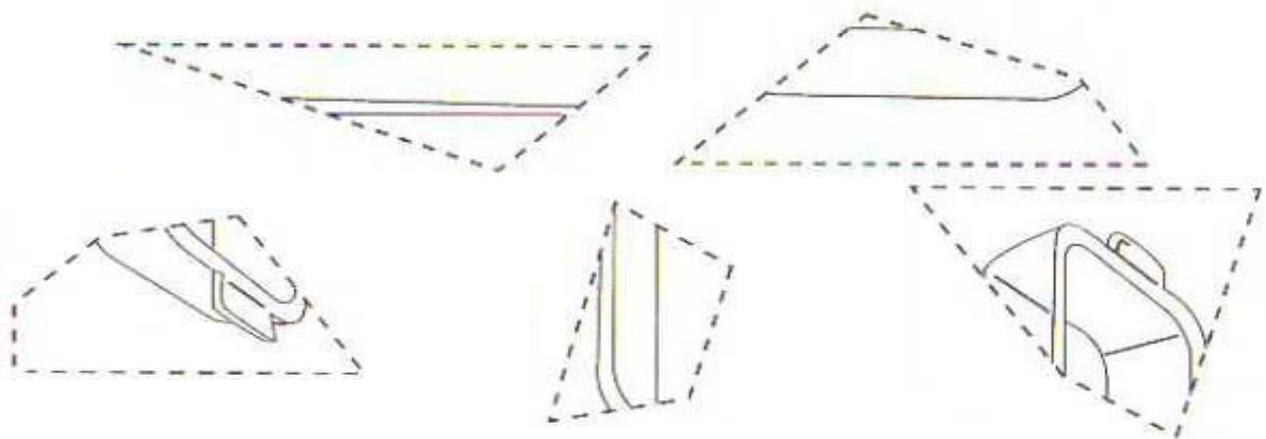
Materiales: tijeras y resistol.

Instrucciones:

1. Lee en voz alta la breve lectura del siguiente recuadro.

A Rosa se le resbaló el refractario y se le rompió.
No quería que la regañaran,
así que lo armó como rompecabezas y lo pegó con resistol.

2. Luego, recorta los pedazos del refractario roto. Ármalo de nuevo y pégalo en el recuadro de abajo. Debes dejarlo igual al refractario modelo que está a la derecha.



⁴⁴ Objetivos: leer un breve texto con palabras con /r/ (vibrante múltiple), así como ejercitar las habilidades de organización perceptual y coordinación psicomotriz ojo-mano.

ORACIONES INCOMPLETAS

OBJETIVOS:

Los estudiantes:

- Practicarán la pronunciación, la lectura y escritura de palabras y oraciones con vocales (/a, e, i, o, u/), diptongos (/ae, ia, ue/), consonantes (/l, s/ y /r/ -vibrante simple y múltiple-) y grupos homosilábicos (/bl, cl, fl, gl, br, dr, tr/).
- Predecirán de manera oral y escrita palabras semántica y morfológicamente correctas.
- Escribirán una carta a sus madres para agradecerles su apoyo.
- Escribirán con mayúscula al inicio de pronombres propios así como al inicio de oración, y con minúscula al inicio de pronombres comunes.
- Emplearán el punto al final de la oración.
- Autorregularán su desempeño en la pronunciación y en la lectoescritura de palabras y oraciones.

HABILIDADES ESTIMULADAS DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO:

		Lenguaje oral	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Fonemas	Fonemas
	Morfología	Singular-plural, femenino-masculino.	Singular-plural, femenino-masculino.
	Sintaxis	Analizar oraciones incompletas	Completar de oraciones
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones	Respeto de turnos

		Lenguaje escrito	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología	Grafemas	Grafemas
	Morfología	Ortografía: minúscula-mayúscula	Ortografía: minúscula-mayúscula, singular-plural, femenino-masculino.
	Sintaxis	Lectura de oraciones	Construcción de oraciones
Contenido		Vocabulario	Vocabulario
Ritmo y melodía		Fluidez lectora Pausa en puntos	Punto Espacio entre palabras
Uso		Instrucciones	Elaboración de cartas

PROCESOS PSICOLÓGICOS ESTIMULADOS: percepción auditiva y visual, atención, memoria auditiva y visual, planeación y autorregulación.

MATERIALES: lápices, colores, goma de borrar, sacapuntas, un juego de tarjetas (de caple 5 x 5 centímetros) por niño con diversos dibujos (arañas, flor, iglesia, libros, madre, maestro, muebles, piano, regla, uñas), hojas de tamaño carta de colores con oraciones escritas (Tere les teme a las _____. El clavel es una _____. El domingo fui a oír misa a la _____. María leyó los _____ de español. La _____ besa a su bebé. El _____ me enseñó las letras. El carpintero hace los _____. Susana toca el _____. Omar midió el cuadrado con una _____. María se pintó las _____.), copias para el ejercicio de lectoescritura *Oraciones incompletas*, hojas de raya para la *carta de agradecimiento*, sobres para cartas, copias para la tarea *De las partes al todo: gato y mujer*.

ACTIVIDADES

Bienvenida

- Al inicio de la sesión la residente saludará a los niños, y después de que se sienten en sus lugares registrará su asistencia.

Revisión del portafolio para la casa

- La residente revisará la tarea que dejó a los alumnos. Le indicará a cada uno si hizo correctamente la tarea, si está completa, o si tuvo errores. En caso de que haya algún error, la residente invitará a los niños a reflexionar sobre él, y a que juntos encuentren la respuesta correcta.

Repaso oral y escrito de vocabulario

- La residente le dará a cada niño un grupo de tarjetas con dibujos (arañas, clavel, flor, iglesia, libros, madre, maestro, muebles, piano, regla, uñas) que representen pronombres comunes en singular, plural, femenino y masculino y que además contengan los fonemas y grupos homosilábicos revisados a lo largo del programa. Por turnos, les pedirá que nombren a cada dibujo.

- Luego, les explicará que en cada tarjeta deben escribir el nombre que corresponde a cada uno. Una vez que terminen la residente les pedirá que revisen lo que escribieron y que identifiquen si lo hicieron correctamente o no. Si cometieron algún error y no logran identificarlo, la residente ayudará a los niños a identificarlo y les preguntará qué deben de hacer para escribir correctamente las palabras.

Completar oraciones

- La residente explicará a los niños que en una oración las palabras deben concordar en género (femenino o masculino) y en número (singular o plural), por ejemplo: El sapo brinca, Los tractores son grandes. Después, les dirá que les va a leer 10 oraciones incompletas. A continuación se muestran las oraciones, pero al leerlas deberán omitirse las palabras subrayadas.

1. A Tere le asustan las arañas.
2. El clavel es una flor.
3. El domingo fui a oír misa a la iglesia.
4. María leyó los libros de español.
5. La madre besa a su bebé.
6. El maestro me enseñó las letras.
7. El carpintero hace los muebles.
8. Susana toca el piano.
9. Omar midió el cuadrado con una regla.
10. María se pintó las uñas.

- Después, la residente les dirá a los niños que conforme les vaya leyendo les mostrará las oraciones escritas, cada una en una hoja tamaño carta. Aclarará que las oraciones están incompletas pues les falta una

palabra; por turnos, los niños deberán seleccionar de entre sus tarjetas la palabra que complete correctamente cada oración, y la pegarán con cinta adhesiva en el espacio incompleto del enunciado correspondiente. En cada intervención, la residente exhortará al grupo para que evalúe la pertinencia de la elección de su compañero, y para ello indagará si la oración tiene sentido, y sobre la concordancia de género y número entre la oración incompleta y el pronombre seleccionado. Si cometieron algún error y no logran identificarlo, la residente les dirá la respuesta correcta y explicará el por qué.

- Enseguida de que terminen de completar todas las oraciones, la residente les pedirá a los niños que por turnos lean dos enunciados diferentes de los que les tocó completar.

Ejercicio de lectoescritura

- La residente les dirá a los niños que van a realizar un ejercicio de lectura y escritura en el cual también deberán completar oraciones. Les recordará que tienen que escribir su nombre en la hoja del ejercicio, así como que los nombres y apellidos inician con mayúscula. Enseguida, les preguntará la fecha en la que están, si no ubican ese dato la residente se los dirá. Después, la residente dará las instrucciones necesarias para que los estudiantes realicen el ejercicio de reafirmación *Oraciones incompletas*, y para facilitar la comprensión de las instrucciones les mostrará un ejemplar contestado.

- La residente después les pedirá a los alumnos que lean lo que escribieron y que identifiquen si lo hicieron correctamente o no. Si cometieron algún error y no logran identificarlo, la residente les ayudará a identificarlo y les preguntará qué deben de hacer para escribir correctamente las palabras u oraciones.

**Portafolio para la clase
Elaboración de una carta**

- Al finalizar el ejercicio de lectura y escritura los estudiantes se lo entregarán a la residente para que lo guarde en el portafolio para la clase.

- La residente explicará a los estudiantes que una carta es un escrito que se usa para comunicarse con otra persona. Les dará hojas de rayas para que en ellas escriban una *carta de agradecimiento* para sus mamás por haberles ayudado a hacer y repasar sus tareas, así como a hablar, leer y escribir mejor. La residente les mostrará un ejemplar de la carta concluida y les señalará que ésta se conforma de: lugar y fecha, saludo, texto, agradecimiento y firma.

- En el caso de que algún niño no pueda escribir la carta de manera espontánea, la residente le dictará lo mismo que hay en la carta modelo.

- La residente les recordará a los alumnos que se debe usar mayúscula al inicio de nombres, apellidos, de un texto y después de un punto.

Portafolio para la casa

También les reiterará que se debe poner un punto al final de las oraciones. Después, les pedirá que revisen lo que escribieron y que identifiquen si lo hicieron correctamente o no. Si cometieron algún error y no logran identificarlo, la residente les ayudará a identificarlo y les preguntará qué deben de hacer para escribir correctamente.

- La residente dará sobres a los niños y solicitará que metan sus cartas en ellos. Luego, les mostrará un sobre con el nombre del remitente (en la parte superior izquierda) y del destinatario (en la parte inferior derecha), y les pedirá que en la parte del remitente pongan su nombre y apellidos, mientras que en la parte del destinatario escriban el nombre y apellidos de sus respectivas madres.

- La residente solicitará a los estudiantes que le den a guardar las cartas para que en la siguiente sesión se las devuelva, y así ellos puedan entregarlas a sus respectivas madres.

- Finalmente, la residente pegará la tarea *De las partes al todo: gato y mujer* en el portafolio para la casa; explicará las instrucciones para hacerla y para ello se apoyará en la demostración de ejemplares ya concluidos. Además, explicará a los alumnos que sólo falta una sesión más para concluir con el programa, por lo que les solicitará que frecuentemente repasen las tareas que tienen en su portafolio de la casa así como los ejercicios del manual, pues aunque ya no podrá revisar que efectivamente lo lleven a cabo, es importante que lo realicen con el fin de fortalecer sus habilidades en el lenguaje oral y el escrito.

ORACIONES INCOMPLETAS⁴⁵

Materiales: lápiz, sacapuntas y goma de borrar.

Instrucciones:

1. Lee las oraciones incompletas así como las palabras que completan esas oraciones.
2. Completa cada oración con la palabra que concuerde con su sentido. Observa el ejemplo.

Oraciones incompletas	Palabras
a) A Brenda le gustan las <u>peras</u> verdes.	carro
b) El pan integral lo hacen con _____.	peras
c) Mi <u>padre</u> se quebró los _____.	trigo
d) Rodrigo toca la _____.	flauta
e) Pablo clavó los _____.	brazos
f) El señor estacionó el _____.	clavos

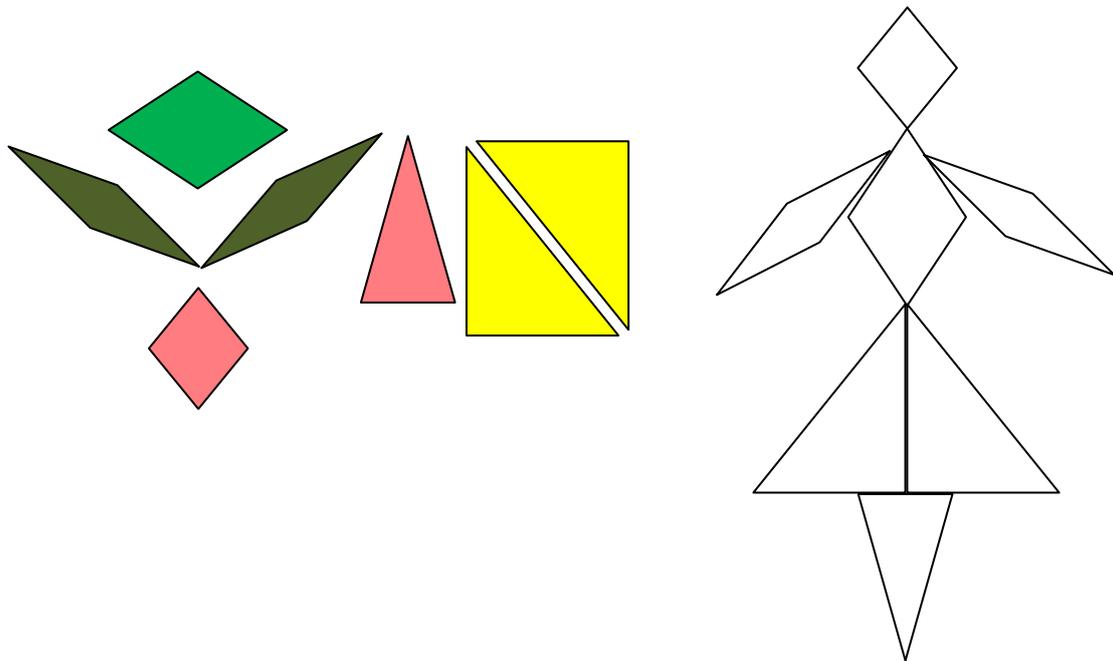
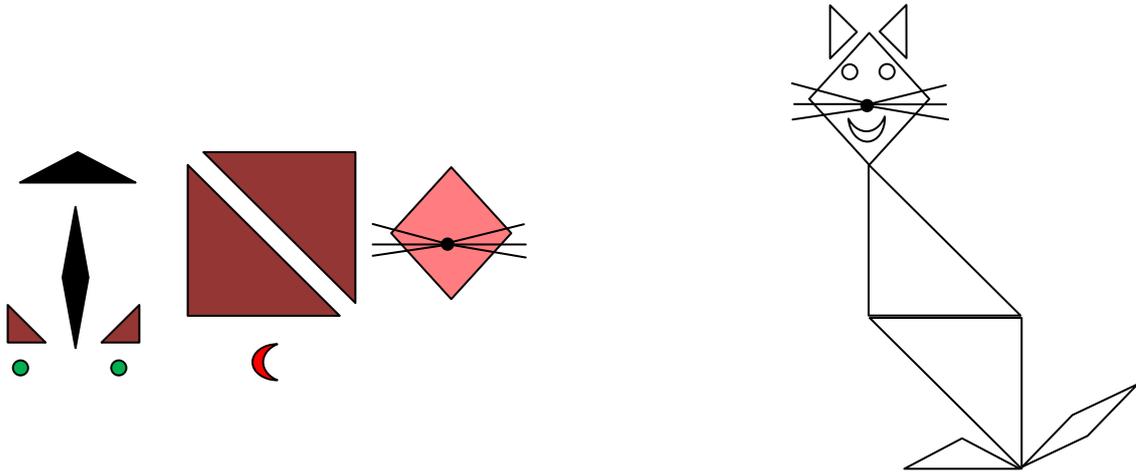
⁴⁵ Objetivo: escribir la palabra faltante en cada oración.

DE LAS PARTES AL TODO: GATO Y MUJER⁴⁶

Materiales: colores y sacapuntas.

Instrucciones:

1. Observa el color de cada una de las figuras que están a la izquierda.
2. Colorea cada figura del gato y de la mujer con el color que le corresponde.



⁴⁶ Objetivo: colorear cada figura del gato y de la mujer con el color correspondiente.

EXPOSICIÓN DE PORTAFOLIOS

Sesión 18

OBJETIVOS:

Los estudiantes:

- Autoevaluarán su desempeño en el lenguaje oral y escrito.
- Escribirán con mayúscula al inicio de pronombres propios así como al inicio de oración, y con minúscula al inicio de pronombres comunes.
- Comunicarán de manera oral y escrita cuál fue su aprendizaje a partir de su participación en el programa.
- Leerán sus cartas de felicitaciones y de motivación.

Las madres:

- Intercambiarán información con la psicóloga sobre la evaluación del desempeño de sus hijos en el lenguaje oral y escrito.
- Comunicarán cuáles fueron sus aprendizajes a partir de su participación en el programa.
- Leerán su carta de agradecimiento.

HABILIDADES ESTIMULADAS DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO:

		Lenguaje oral	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología		
	Morfología		
	Sintaxis		
Contenido			
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones Escuchar experiencias	Respeto de turnos Compartir experiencias

		Lenguaje escrito	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología		
	Morfología	Ortografía: minúscula- mayúscula	Ortografía: minúscula- mayúscula
	Sintaxis		
Contenido			
Ritmo y melodía			
Uso		Instrucciones	Contestar un cuestionario Lectura de cartas

PROCESOS PSICOLÓGICOS ESTIMULADOS: autorregulación.

MATERIALES: lápices, goma de borrar, sacapuntas, portafolios, copias de la *Guía de autoevaluación por portafolio*, copias de la *Evaluación del desempeño del niño en el lenguaje oral y escrito*, cartas de los niños, cartas de las madres así como las de la residente.

ACTIVIDADES

Bienvenida

- Al inicio de la sesión la residente saludará a los niños y a sus madres, y pedirá que cada señora que se siente junto a su hijo. Luego explicará los objetivos de la sesión, así como las actividades que se llevarán a cabo para cumplirlos.

Revisión del portafolio para la casa

Guía de autoevaluación por portafolio

- La residente revisará la tarea que dejó a los alumnos. Le indicará a cada uno si hizo correctamente la tarea, si está completa, o si tuvo errores. En caso de que haya algún error, la residente invitará a los niños a reflexionar sobre él, y a que juntos encuentren la respuesta correcta.

- La residente dará a cada alumno su portafolio de la clase. El portafolio deberá estar organizado cronológicamente, habrá una hoja con un rótulo que identifique a los trabajos de la primera parte del programa y otro que distinga a los de la segunda parte. Brevemente cada niño mostrará el portafolio a su mamá como evidencia de los avances que tuvo a lo largo de su participación en el *Programa grupal para estudiantes de primer ciclo con problemas del lenguaje oral y/o escrito*.

- La residente pedirá a los estudiantes que, de las hojas de los ejercicios de lectoescritura que conforman la segunda parte del portafolio de la clase, escojan el mejor trabajo, y les explicará que sabrán que realizaron un buen trabajo si hicieron todo o la mayoría de lo siguiente:

- ✓ Escribió su nombre completo.
- ✓ Usó mayúsculas para escribir su nombre y apellidos.
- ✓ Escribió la fecha.
- ✓ Hizo un trabajo limpio (sin manchas y sin arrugas).
- ✓ Siguió las instrucciones.
- ✓ Hizo una letra legible.
- ✓ Escribió bien lo que tenía que hacer.
- ✓ Usó mayúscula al inicio de las oraciones.
- ✓ Puso punto al final de las oraciones.
- ✓ Leyó bien lo que tenía que leer.
- ✓ Después de que terminó, revisó si hizo bien su trabajo.
- ✓ Corrigió los errores que tuvo.

La residente les dirá que, esos puntos que indican que se hizo un buen trabajo, se encuentran escritos en la *Guía de autoevaluación por portafolio*.

- Una vez que los estudiantes hayan escogido el mejor trabajo, la residente solicitará que escriban su nombre y la fecha en la hoja de la *Guía de autoevaluación por portafolio*. Explicará a las madres que sus hijos deben leerla y responderla por sí mismos, que ellas sólo supervisarán que lo realicen correctamente y los auxiliarán en el caso de que no puedan leer una palabra, no entiendan el sentido de la oración, etcétera. Después, dará las instrucciones a los niños para que respondan la *Guía de autoevaluación por portafolio*.

- La residente solicitará a los alumnos que, por turnos, compartan

Evaluación del desempeño del niño en el lenguaje oral y escrito

verbalmente qué fue lo que aprendieron en el *Programa grupal para estudiantes de primer ciclo con problemas del lenguaje oral y/o escrito*. Después de que todos los niños hayan participado, la residente pedirá que le entreguen los formatos de la *Guía de autoevaluación por portafolio*.

- La residente dará a cada madre el formato de *Evaluación del desempeño del niño en el lenguaje oral y escrito*, el cual previamente fue contestado por la residente. Luego explicará las instrucciones para que las madres contesten su parte y monitoreará durante el proceso.

- La residente solicitará a las mamás que, por turnos, compartan verbalmente qué fue lo que aprendieron en las sesiones para madres así como qué percepción tienen sobre los avances de sus hijos. Después de que todos las madres hayan participado, la residente pedirá le sean entregados los formatos de la *Evaluación del desempeño del niño en el lenguaje oral y escrito*.

Lectura de cartas

- La residente invitará a que madres e hijos intercambien y lean las cartas que se hicieron mutuamente, las madres para felicitar y motivar a sus hijos, y los hijos para agradecer el apoyo recibido de sus madres durante el programa. Por su parte, la residente también entregará a cada niño una carta para felicitarlos por sus avances y motivarlos a que continúen cosechando más logros en el lenguaje oral, escrito y en el aprendizaje en general.

Aviso sobre la post evaluación I

- La residente explicará que próximamente los alumnos serán evaluados para que se tengan datos que permitan comparar su desempeño en el lenguaje oral y/o escrito antes y después de participar en el programa, y así contar con datos que ayuden a evaluar los alcances del programa. También les dirá las fechas y horarios en los que se llevará a cabo esta actividad.

Últimas recomendaciones

- La residente sugerirá a las madres que sigan trabajando en casa para estimular las habilidades de lenguaje oral y/o escrito, sobre todo en las que los niños tuvieron un bajo desempeño. Para ello, podrán continuar realizando las recomendaciones que les hizo en la primera junta con madres de familia, las sugerencias que les anotó al final de la *Evaluación del desempeño del niño en el lenguaje oral y escrito*, reforzar las actividades del manual, realizar ejercicios tomando como ejemplo las tareas y ejercicios de lectoescritura que hicieron los menores a lo largo del programa.

Cierre

- Por último, la residente agradecerá a los niños y a sus madres por haber participado en el programa.

**MANUAL PARA PADRES O CUIDADORES DE ESTUDIANTES DE PRIMER CICLO
CON PROBLEMAS DEL LENGUAJE ORAL Y/O ESCRITO**

Rebeca Méndez Álvarez

Universidad Nacional Autónoma de México

Maestría en Psicología Profesional

Residencia en Educación Especial

El lenguaje es una capacidad del ser humano que le permite organizar, representar y comunicar ideas y sentimientos de manera oral o escrita (Contreras y Roque, 1995; Sánchez, 1997; Shea y Bauer, 2001). Es a través del lenguaje que las personas buscan satisfacer sus necesidades, compartir sus experiencias y aprender del mundo que les rodea (Martínez, 2006).

El lenguaje es una capacidad muy compleja e implica el desarrollo de toda una serie de habilidades como la pronunciación correcta de los sonidos de las palabras, la construcción de las palabras, el significado de las palabras, el orden de las palabras dentro de una oración o frase, así como la capacidad de adaptar el lenguaje a las diferentes situaciones, pues no se habla de lo mismo ni se usa el mismo vocabulario con la familia, los amigos o con los profesores. El desarrollo del lenguaje oral en los niños se debe en gran medida a la estimulación que reciban por parte de los padres y de otras personas con las que el niño convive y se comunica (Gargiulo, 2003; Hallahan y Kauffman, 1991; Kirk y Gallagher, 1989). El lenguaje oral es la primera lengua que se desarrolla y es la base a partir de la cual se aprende la segunda lengua que es la escrita, que abarca la lectura y la escritura (Gargiulo, 2003; Kirk y Gallagher, 1989).

Cuando se presenta algún problema de lenguaje oral, como los problemas de pronunciación, el lenguaje escrito puede verse afectado (Gargiulo, 2003; Sattler y Lowenthal, 2008) porque existe una tendencia a escribir y leer como hablamos, por ejemplo, si un niño dice “pero” en vez de “perro”, es posible que cuando lo lea o lo escriba lo haga igual, es decir que escriba o lea “pero” en vez de “perro”. Y si se cometen ese tipo de equivocaciones, además de generar burlas y dificultades con los demás, el niño puede enfrentarse a otro tipo de dificultades como de comprensión lectora, bajo desempeño académico, entre otras. Para que una persona pueda pronunciar un sonido del habla es

importante que sus labios y lengua al igual que otros músculos estén en forma, es decir, que sean fuertes, flexibles y ágiles. Así como que tenga una adecuada ubicación espacial debido a que la habilidad para distinguir conceptos de ubicación espacial como arriba-abajo, izquierda-en medio-derecha, dentro-fuera están ligados al lenguaje oral y escrito (Dehant y Gille, 1976; Pascual, 1995).

Cuando se enseña a un niño a hablar e incluso cuando se le corrige se le dan toda una serie de instrucciones que incluyen estos conceptos, por ejemplo, si un niño está aprendiendo o reaprendiendo a pronunciar la /s/, se le muestra y se le explica que los labios están estirados y entreabiertos, los dientes de *arriba* tocan los de *abajo*, la lengua está *adentro* de la boca y nunca debe estar *en medio* de los dientes, también se le explica que cuando se pronuncia la /s/ el aire sale por *entre* los dientes y nunca debe salir por la parte intermedia ubicada entre los dientes y las mejillas. Si el niño no conoce ni domina esos conceptos su aprendizaje del lenguaje oral se dificultará porque no podrá hacer uso de los conceptos espaciales para mover la lengua, poner los dientes, y pasar el aire y entonces el niño omitirá, cambiará o distorsionará los sonidos del habla.

El lenguaje escrito exige, entre otras cosas, el dominio de conceptos espaciales, pues al niño se le enseña que se lee y se escribe de *izquierda* a *derecha* y de *arriba* hacia *abajo*; se le enseñan las direcciones que siguen los trazos de las letras y a distinguir una letra de otras que se le parecen (Dehant y Gille, 1976). Por ejemplo, la “b”, “d”, “p” y “q” son muy parecidas pues todas se componen de un círculo y una larga línea vertical, lo único que las diferencia es la ubicación de la línea. La “b” tiene la línea a la *izquierda* y hacia *arriba*, la “d” la tiene a la *derecha* y hacia *arriba*, la “p” la tiene a la *izquierda* y hacia *abajo*, mientras que la “q” la tiene hacia la *derecha* y hacia *abajo*.

Si el niño no conoce ni domina los conceptos de ubicación espacial su aprendizaje del lenguaje escrito se dificultará (Dehant y Gille, 1976; Sattler y Lowenthal, 2008). Es posible que cambie una letra por otra, como la “b” por la “d” o la “p”, y esto a su vez afecte su atención al momento de copiar un escrito, tomar un dictado, escribir un resumen o de leer porque está tan entretenido tratando de recordar hacia dónde va la línea de la “b”, y en caso de que recuerde que va hacia la izquierda y hacia arriba, se entretendrá en deliberar dónde está la izquierda y hacia dónde es arriba. Y cuando se afecta la atención, el niño olvida lo que se supone debe copiar, lo que se le dijo que escribiera, o la idea que tenía en mente para hacer el resumen, va a leer lenta y fragmentadamente por lo que su comprensión lectora y su aprendizaje se afectarán seriamente.

Hay que destacar que esas dificultades son delicadas, porque el lenguaje escrito es la base para que se den otros aprendizajes (Richelle, 1989; Vigotsky, 1934/1999), pues en la escuela hay que leer para aprender de español, literatura, historia, geografía, ciencias naturales e incluso para aprender materias como matemáticas, porque hay que realizar y resolver problemas escritos. Además el lenguaje escrito es un medio común empleado en los exámenes en los cuales el niño tiene que demostrar por escrito que ha aprendido algo. Con base en lo anterior se justifica la importancia de atender oportunamente las dificultades de lenguaje oral y/o escrito, a través de la intervención con actividades y ejercicios que disminuyen o eliminan de ese tipo de problemas. Es por ello que el objetivo de este manual es instruir a los padres o cuidadores de los estudiantes de 2° y 3° de primaria que tienen dificultades de lenguaje oral y/o escrito, para que ellos estimulen la fortaleza, flexibilidad y agilidad de lengua y labios así como las competencias de ubicación espacial de sus niños.

DESCRIPCIÓN DEL MANUAL

El manual está conformado por cinco secciones: instrucciones generales, material requerido para las actividades, actividad orofacial, actividad de ubicación espacial y otras recomendaciones. En las *instrucciones generales* se le orienta sobre las características que debe tener el lugar en el que debe realizar las actividades, el nivel de dominio que se espera que alcance el niño y sobre el tiempo que se sugiere le dedique a la realización de los ejercicios. En dicha sección también se le indica cómo y cuándo evaluar el desempeño del niño en los diferentes ejercicios. Enseguida, en el apartado de *material requerido para las actividades* se mencionan todas aquellas cosas que necesita para realizarlas. Es importante que antes de iniciar las actividades cuente con el material para que no se interrumpan por falta del mismo.

La *actividad orofacial*⁴⁷ se compone de cuatro ejercicios para labios y seis para lengua, tienen la finalidad de desarrollar la fortaleza, flexibilidad así como la agilidad de labios y lengua, pues son condiciones imprescindibles para una adecuada pronunciación.

⁴⁷ Adaptada de *Modelo de intervención para problemas de lenguaje oral y escrito en primer ciclo de primaria*. Por L. M. Martínez (2006). Reporte de experiencia profesional de Maestría en psicología profesional no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México. Así como de *Tratamiento de los defectos de articulación en el lenguaje del niño*. Por P. Pascual (1995). Madrid, España: Escuela española.

Luego, la *actividad de ubicación espacial* cuenta con cuatro ejercicios, que con la ayuda visual de un rectángulo, el niño deberá ejercitar su orientación (adentro-afuera, arriba-abajo, izquierda-derecha); tres ejercicios en los que el niño integrará las nociones espaciales (p. e. afuera, arriba y hacia la derecha) en su contexto cotidiano⁴⁸. Finalmente, en el apartado de *otras recomendaciones* usted encontrará ocho sugerencias sobre ejercicios alternativos para desarrollar y afianzar el lenguaje oral y escrito, así como otras habilidades mentales que son fundamentales para el aprendizaje.

INSTRUCCIONES GENERALES

Desarrolle en el niño el hábito de hacer las actividades de este manual a una hora y en un lugar determinado. Procure que el lugar de estudio esté iluminado, ventilado y sin distractores como la televisión, radio o juegos de video. Es importante que usted le muestre y le explique al niño cómo hacer los ejercicios, por eso usted debe apoyarse en las instrucciones e ilustraciones de las actividades. El niño tendrá que dominar los diferentes ejercicios, esto implica que deberá de realizarlos hasta que logre hacerlos bien. Aunque no hay un límite máximo de las veces o de tiempo en el que el niño tendrá que repetir los ejercicios, se sugiere que se trabajen de 10 a 15 minutos diarios.

Al finalizar cada ejercicio, se sugiere que le pregunte al menor cómo se sintió al realizarlo, que lo felicite y anime para continuar trabajando. También se recomienda que, después de cada ejercicio, le pregunte si cree que hizo bien y por qué, esto con la finalidad de que cuando cometa errores se haga consciente de ellos y los corrija. En caso de que él no se de cuenta de sus errores, es importante que usted se los haga notar, que le explique qué estuvo mal y cómo puede superarlos. Además, usted deberá evaluar la ejecución del menor en cada ejercicio, primero tendrá que observar su desempeño, luego determinará el nivel al que corresponda y por último lo registrará en los recuadros que a continuación se muestran.

Recuadro para evaluar los ejercicios de la actividad orofacial

	S	R	N
Movimientos orofaciales			



⁴⁸ Adaptados de “Área de percepción espacial general” de J. Garrido, 1996, *Programación de actividades para educación especial*, pp. 61–80, Madrid, España: Ciencias de la educación preescolar y especial.

Recuadro para evaluar los ejercicios de la actividad ubicación espacial

	S	R	N
Ubicación espacial			

← Niveles de desempeño

Como se aprecia en los recuadros, hay tres niveles de desempeño:

1. S = Sí lo logra
2. R = Su desempeño es regular
3. N = No lo logra

El padre de familia o cuidador determinará el nivel de desempeño del menor con base en los siguientes criterios:

Criterios de evaluación de los ejercicios de la actividad orofacial

En los *ejercicios de la actividad orofacial* el padre de familia o cuidador deberá considerar los siguientes criterios para registrar la ejecución del niño.

- Si el niño, con base en las instrucciones del ejercicio, *hace los movimientos sin equivocarse y con agilidad*, usted tachará así:

	S	R	N
Movimientos orofaciales	X		

Eso significa que el menor sí logra realizar los movimientos que está registrando.

- Si el niño *hace los movimientos pero aún no lo hace con agilidad o usted tiene que mostrarle nuevamente cómo hacerlos*, usted tachará así:

	S	R	N
Movimientos orofaciales		X	

Esto quiere decir que el desempeño del menor en el ejercicio orofacial es regular y que se beneficiaría al repetirlo.

- Si el niño *no puede hacer los movimientos aún mostrándole varias veces cómo hacerlos*, usted tachará:

	S	R	N
Movimientos orofaciales			X

Lo cual implica que el niño no logra ejecutar el ejercicio y que requiere más tiempo de práctica.

Criterios de evaluación de los ejercicios de la actividad de ubicación espacial

En los *ejercicios de la actividad de ubicación espacial* el padre de familia o cuidador deberá considerar los siguientes criterios para registrar la ejecución del niño.

- Si el niño, con base en las instrucciones del ejercicio, *identifica y/o coloca el objeto en la ubicación que se le indica y sin equivocarse*, usted tachará así:

	S	R	N
Ubicación espacial	X		

Eso significa que el menor sí logra ubicarse en las posiciones (arriba-abajo, izquierda-en medio-derecha, adentro-afuera) que está registrando.

- Si el niño *identifica y/o coloca el objeto en la ubicación que se le indica pero se equivoca o usted tiene que indicarle nuevamente cómo hacerlo*, usted tachará así:

	S	R	N
Ubicación espacial		X	

Esto quiere decir que el desempeño del menor en el ejercicio de ubicación espacial es regular y que se beneficiaría al repetirlos.

- Si el niño *no identifica o no coloca el objeto en la ubicación que se le indica aún mostrándole varias veces cómo hacerlo*, usted tachará:

	S	R	N
Ubicación espacial			X

Lo cual implica que el niño no logra ejecutar el ejercicio y que requiere más tiempo de práctica.

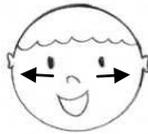
MATERIAL REQUERIDO PARA LAS ACTIVIDADES

Los materiales que van a utilizar para realizar las actividades son: espejo redondo (aproximadamente de 25 cms de diámetro), obleas (sin cajeta) o pan bimbo, cajeta, duvalín, mermelada, miel o yogurt, lápiz, colores, sacapuntas, goma de borrar, tijeras y recortes de revistas, periódicos o de otros materiales impresos.

ACTIVIDAD OROFACIAL

Esta actividad tiene como *objetivo* desarrollar la fortaleza, flexibilidad y agilidad de labios y lengua pues son condiciones imprescindibles para una adecuada pronunciación.

1. Pídale al niño que estire los labios diez veces como si se estuviera riendo, luego que los suelte para que regresen a su posición normal. Luego que repita el ejercicio cuatro veces.



Estirar los labios.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Movimientos orofaciales			

2. Solicítele que diez veces frunza los labios con fuerza, luego los suelte para que regresen a su posición normal. Después repita el ejercicio cuatro veces.



Fruncir los labios.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Movimientos orofaciales			

3. Indíquele que junte los labios en posición de beso y mande diez besitos. Luego repita el ejercicio cuatro veces.



Posición de beso visto de frente.



Posición de beso visto de perfil.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Movimientos orofaciales			

4. Pídale que sostenga objetos (como un popote o un dulce delgado) entre los labios apretados. Este ejercicio debe hacerlo por lo menos dos minutos y repetirlo cinco veces.



Sostener objetos con los labios apretados.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Movimientos orofaciales			

5. Este ejercicio de barrido de labios debe hacerlo por lo menos dos minutos y repetirlo cinco veces. Úntele en los labios cajeta, mermelada, miel o duvalín. Pídale al niño que se lo quite con la punta su lengua. La punta de la lengua debe estar curvada en forma de cucharita y deberá quitarse la cajeta con movimientos de arriba hacia abajo, y de abajo hacia arriba.

5.1. Para el labio superior el barrido se hará de arriba hacia abajo.



Movimientos de barrido para el labio superior visto de frente.



Movimientos de para el labio superior visto de perfil.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Movimientos orofaciales			

- 5.2. Para el labio inferior el movimiento de la lengua se hará de abajo hacia arriba. Esto lo hará hasta que usted note que el niño logre hacer el

movimiento con la punta de la lengua de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba con agilidad.



Movimientos de barrido para el labio inferior visto de frente.



Movimientos de barrido para el labio inferior visto de perfil.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Movimientos orofaciales			

6. Dele al niño obleas. No deberá darle de las obleas que tienen cajeta. Dígale que con su lengua las pegue en su paladar, para que enseguida trate de despegársela con la punta de su lengua con movimientos de barrido de la parte anterior del paladar (de adentro) a la parte posterior del paladar (hacia afuera). Este ejercicio debe hacerlo por lo menos dos minutos y repetirlo cinco veces. Si así lo desea, usted también puede usar pan bimbo para este ejercicio. Se recomienda que este ejercicio lo haga cuando le apetezca comer un dulce.



Movimiento de la lengua desde la parte anterior del paladar a la posterior.

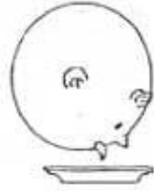
Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Movimientos orofaciales			

7. En un plato extendido ponga un poco de agua o de yogurt. Pídale al niño que por dos minutos lama el agua o yogurt con la punta de su lengua. Se sugiere que este ejercicio lo haga por dos minutos y lo repita cinco veces.



Lamida con la punta de la lengua vista de frente.



Lamida con la punta de la lengua vista de perfil.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Movimientos orofaciales			

8. Pídale al niño que haga diez chasquidos con la boca cerrada enseñando los dientes. Luego que lo repita cuatro veces.

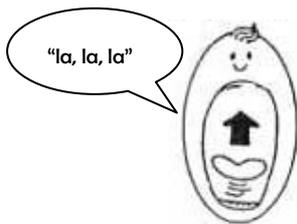


Chasquidos con boca cerrada y mostrando los dientes.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Movimientos orofaciales			

9. Solicítele al niño que diez veces suba y baje la lengua del paladar, y que mientras lo hace produzca el sonido "la, la, la, la". Luego que lo repita cuatro veces.



Movimiento de lengua de arriba y abajo del paladar.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Movimientos orofaciales			

10. Pídale al niño que cinco veces repita en orden y rápidamente las siguientes series:

Hay que comenzar con la fila de "tala" y terminar con la de	tala,	tala,	tala,	tala,	tala,	tala...
	tolo,	tolo,	tolo,	tolo,	tolo,	tolo...
	tulu,	tulu,	tulu,	tulu,	tulu,	tulu...
	tele,	tele,	tele,	tele,	tele,	tele...
	tili,	tili,	tili,	tili,	tili,	tili...

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Movimientos orofaciales			

ACTIVIDAD DE UBICACIÓN ESPACIAL

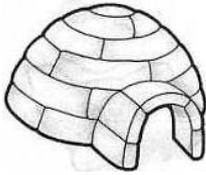
Esta actividad tiene como *objetivo* desarrollar la habilidad de ubicación espacial (arriba-abajo, izquierda-en medio-derecha, adentro-afuera) pues es una condición básica para que el niño tenga un adecuado desempeño en su habla, lectura y escritura.

Pídale al niño que coloree y recorte los dibujos que están en la siguiente página de este manual. Estos dibujos deben cuidarlos porque los utilizarán para realizar los ejercicios 10, 11, 12 y 13. Además de los dibujos que se le proporcionan en este manual, se le recomienda que de revistas, periódicos u otros materiales impresos recorte diferentes cosas para que el niño se interese en los ejercicios por la novedad de los recortes y para que se amplíe aún más su vocabulario. Procure que el nombre de los recortes tengan los sonidos o mezclas de sonidos con los que se están trabajando en el programa y estos son /ai, au, ei, ia, iu, ue, l, s, r, rr, br, dr, fl, gl, cl, pl, tr/. Los sonidos pueden ir en cualquier lugar de la palabra, al inicio, en medio o al final.

Algunas de las palabras que los contienen son: auto, azúcar, baila, brazo, brocha, caimán, caramelo, cebra, clavel, clavo, clip, cuadro, dormir, dragón, flan, flauta, flecha, frasco, fresa, frío, fruta, globo, huevo, iglesia, jaula, ladra, ladrillo, leña, libro, luna, madre, mariposa, pájaro, peine, pelota, plancha, planta, playa, pueblo, radio, regla, roto, rueda, saco, sal, sandía, silla, sol, sonaja y suma.

DIBUJOS PARA COLOREAR, RECORTAR Y UTILIZAR EN LOS EJERCICIOS DEL

10 AL 13



iglú



escoba



oso



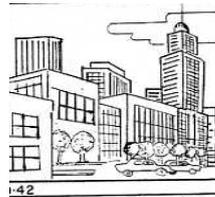
avión



elote



uvas



ciudad



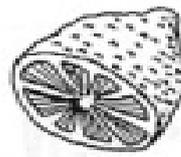
sopa



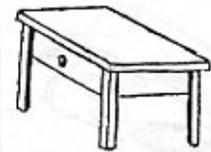
serpiente



sapo



limón



mesa



loro



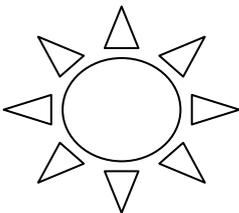
lápiz



payaso



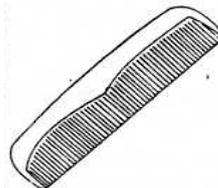
teléfono



sol



lámpara



peine



piano

11. Indíquele que coloque los dibujos *dentro* y *fuera* del rectángulo que se muestra a continuación.



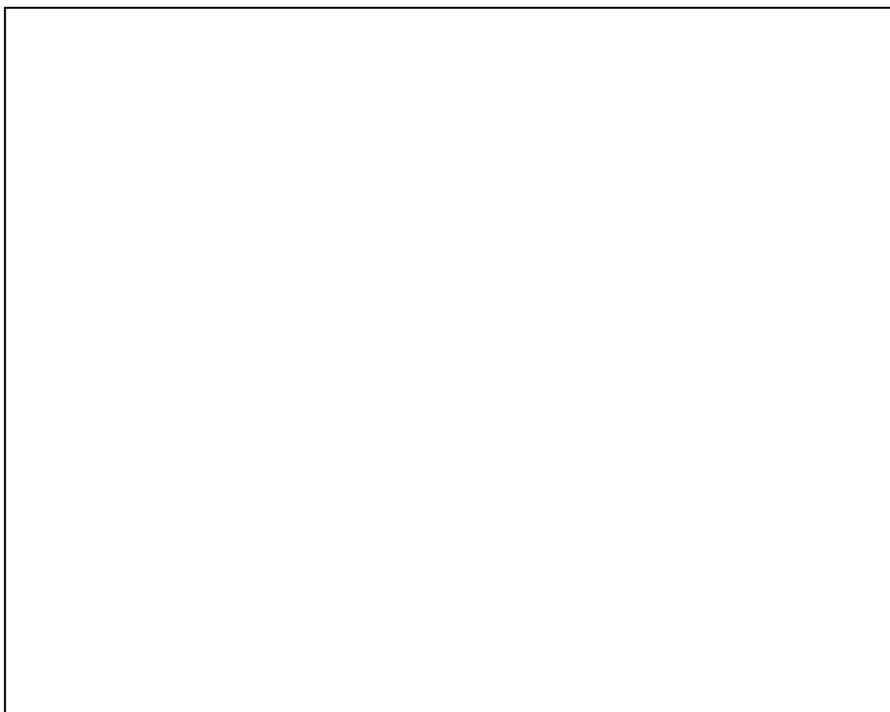
Usted deberá darle órdenes como las siguientes:

- Coloca el iglú *dentro* del rectángulo.
- Pon el elote *afuera* del rectángulo.
- Coloca la serpiente *dentro* del rectángulo.
- Pon el lápiz *dentro* del rectángulo, etcétera. Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Ubicación espacial			

12. Ahora pídale que coloque los dibujos *arriba* y *abajo* del rectángulo que se muestra a continuación.

Arriba



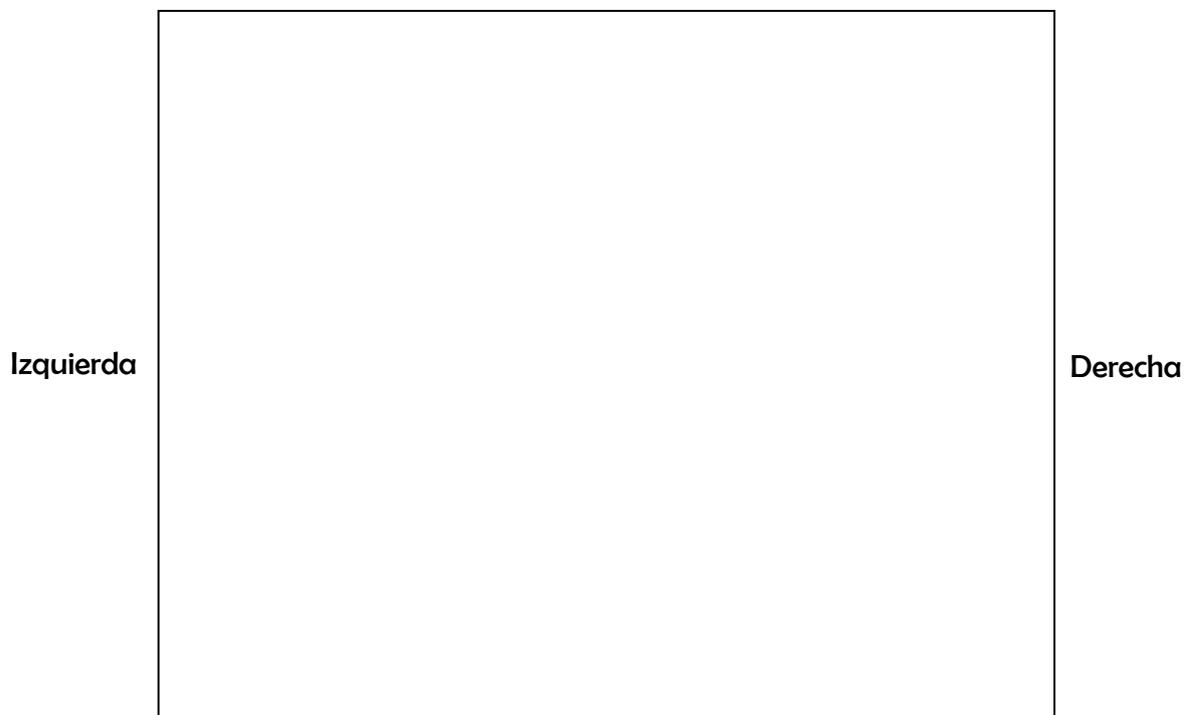
Abajo

Usted deberá darle órdenes como las siguientes:

- Coloca el iglú *arriba* del rectángulo.
- Pon el elote *abajo* del rectángulo.
- Coloca la serpiente *arriba* del rectángulo.
- Pon el lápiz *abajo* del rectángulo, etcétera. Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Ubicación espacial			

13. Luego solicítele que coloque los dibujos a la *izquierda* y a la *derecha* del rectángulo que se muestra a continuación.

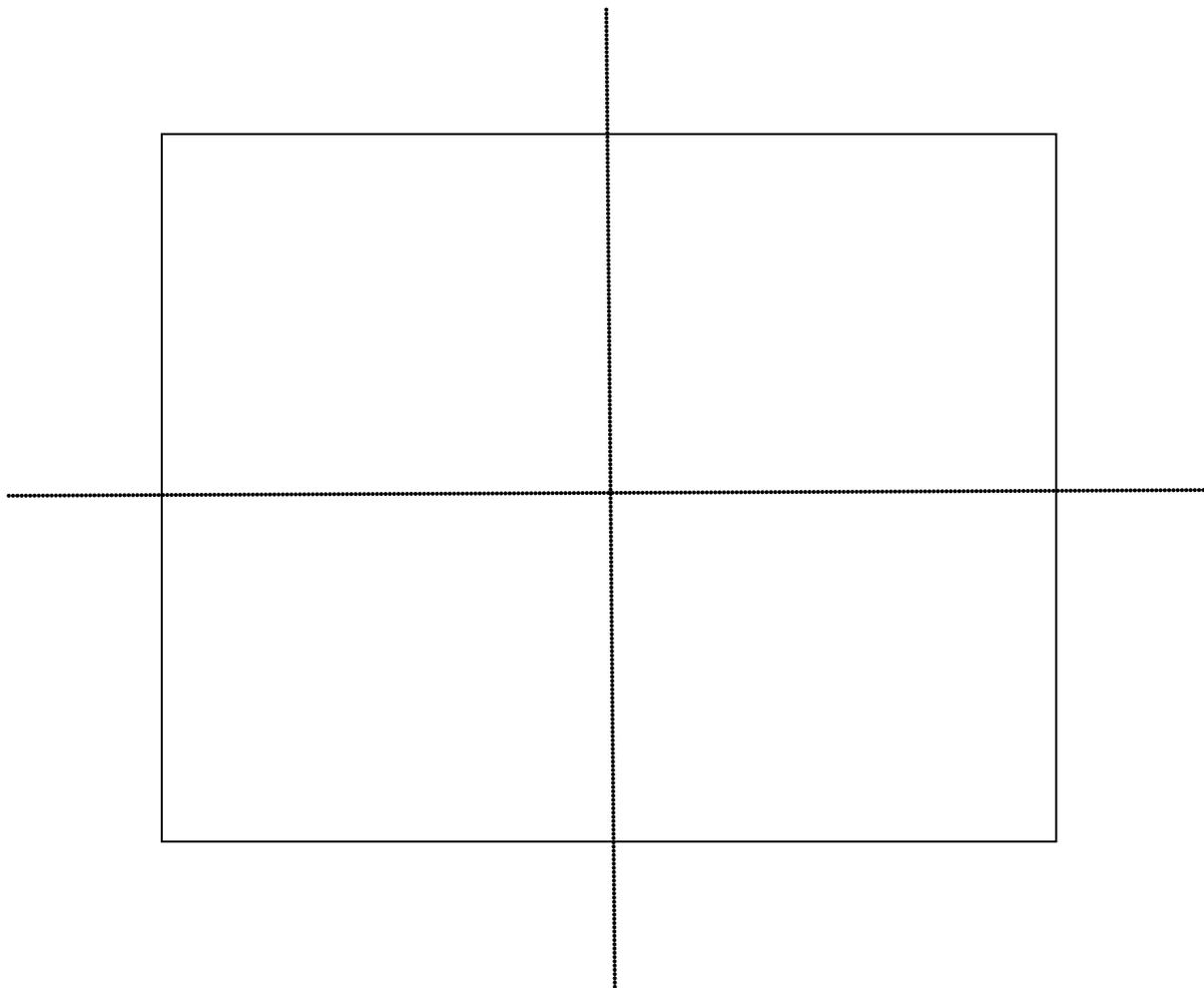


Usted deberá darle órdenes como las siguientes:

- Coloca el iglú a la *derecha* del rectángulo.
- Pon el elote a la *izquierda* del rectángulo.
- Coloca la serpiente a la *izquierda* del rectángulo.
- Pon el lápiz a la *derecha* del rectángulo, etcétera. Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Ubicación espacial			

14. Por último, el niño debe de aplicar las nociones de *dentro-fuera*, *arriba-abajo*, *izquierda-derecha*, y para ello usted cuenta con el rectángulo que se muestra a continuación.



Usted deberá darle órdenes como las siguientes:

- Coloca el iglú dentro del rectángulo.
- Pon el elote *dentro* del rectángulo y a la *derecha*.
- Coloca la serpiente *afuera* del rectángulo, a la izquierda y abajo, etcétera.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Ubicación espacial			

15. Pídale al niño que siga las instrucciones que usted le dé y que demuestre su conocimiento de las partes derechas e izquierdas de su cuerpo, por ejemplo:

- Enséñame tu ojo izquierdo.
- Toca tu rodilla derecha con tu mano izquierda.
- Coloca tu mano derecha sobre su cabeza.
- Con tu lengua toca el labio de arriba.
- Saca la lengua de la boca, etcétera. Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Ubicación espacial			

Después intercambien papeles, el niño ordena y usted sigue las órdenes. Dígale al niño que es su turno de dar órdenes como las anteriores:

- Enséñame tu ojo izquierdo.
- Toca tu rodilla izquierda con tu mano derecha, etc.

16. Solicítele que coloque diversos objetos en diferentes lugares. Por ejemplo:

- Pon el lápiz adentro del estuche.
- Saca los cuadernos de la mochila.
- Pon el borrador a la izquierda del cuaderno.
- Coloca la pluma a la derecha de la regla, etcétera. Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Ubicación espacial			

Ahora, intercambien papeles, el niño ordena y usted sigue las órdenes. Dígale al niño que es su turno de dar órdenes como las anteriores:

- Pon el estuche para los lápices *adentro* de la mochila.
- Coloca los cuadernos *adentro* de la mochila, etcétera.

17. Solicítele que adivine qué objeto está viendo usted. Es importante que le dé pistas que indiquen la ubicación del objeto que debe adivinar. Por ejemplo:

- Veo una cosa que está *en medio* del lápiz y de la pluma, es blanco y de forma rectangular, y sirve para borrar, ¿qué es lo que veo? Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Ubicación espacial			

Luego intercambien papeles, el niño dice la adivinanza y usted adivina de qué se trata. Dígale al niño que es su turno de hacer adivinanzas como la anterior:

- Veo una cosa que está *afuera* de la mochila, tiene forma rectangular, es delgada y sirve para medir lo largo y lo ancho de las cosas.

OTRAS RECOMENDACIONES

Esta sección tiene como *objetivo* el proporcionar ejercicios alternativos para desarrollar y afianzar el lenguaje oral y escrito, así como otras habilidades mentales que son importantes para el aprendizaje.

Estas son ocho recomendaciones sencillas que pueden poner en práctica en su vida diaria y que ayudarán mucho a su niño:

1. Acostumbre a su hijo a que repase las tareas con usted.
2. Durante las actividades cotidianas procure platicar con su hijo. Por ejemplo, si la mamá está cocinando, ella puede pedirle al niño que observe y le diga qué ingredientes está usando. Si no sabe el nombre de alguno, dígale cómo se llama; descríblele el procedimiento de preparación, pregúntele si le gusta esa comida, etcétera.
3. Busque ser claro y preciso cuando hable con su hijo para que su lenguaje se desarrolle mejor. Por ejemplo, en vez de decirle “*dame eso que está allá*” dígale “*dame la taza blanca que está sobre la mesa*”. Observe que en la segunda frase se llama a cada cosa por su nombre y se especifica su ubicación.

4. Ayude a su hijo a desarrollar su lenguaje con diferentes juegos de palabras como: adivinanzas, canciones populares, decir palabras que empiezan con la misma letra (como uva-uña), y a decir palabras que riman (como pata-gota).
5. Si van por la calle, anímelo a que se imagine o a que lea lo que dicen los letreros y anuncios.
6. Promueva en su hijo la lectura. Los libros de lecturas que llevan en la escuela son una buena opción. Primero pídale que solo vea la portada del libro o la página inicial de la lectura, luego que lea el título e imagine de qué trata. Después solicítele que lea un párrafo y pregúntele de qué trató; corrija de ser necesario, para que enseguida prosiga de la misma forma con el siguiente párrafo hasta que termine de leer el texto. Ya que lo termine, dígame que ahora le cuente con sus propias palabras de qué se trató todo el texto, si es necesario usted ayúdele a recordar a través de preguntas, o aclare la información.
7. Díctele oraciones sobre lo que leyó, y en otras ocasiones pídale que haga resúmenes escritos sobre lo que lea. Siga las orientaciones generales para la escritura y su autocorrección que se presentaron al inicio de este manual.
8. Aproveche el tiempo libre para jugar con su hijo y su familia juegos divertidos como lotería, rompecabezas, dominó, memorama, tangram, palillos chinos, ajedrez, dominó y otros juegos de mesa que desarrollan muchas habilidades mentales que son importantes para el aprendizaje del niño.

REFERENCIAS

- Contreras, R. E. y Roque, H. M. (1995). Conceptualización y diagnóstico diferencial de los problemas de lenguaje. En G. Acle (Ed.), *Educación especial. Evaluación, intervención, investigación* (pp. 288-319). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Dehant, A. y Gille, A. (1976). Las condiciones necesarias para aprender a leer (pp. 19-31). *El niño aprende a leer*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Gargiulo, R. M. (2003). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. USA: Thomson Learning.
- Garrido, L. J. (1996). *Programación de actividades para educación especial*. Madrid, España: Ciencias de la educación preescolar y especial.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1991). *Exceptional children. Introduction to special education*. New Jersey, USA: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Kirk, S. A. & Gallagher, J. J. (1989). *Educating exceptional children*. Boston, USA: Houghton Mifflin.
- Martínez, B. L. M. (2006). *Modelo de intervención para problemas de lenguaje oral y escrito en primer ciclo de primaria*. Reporte de experiencia profesional de Maestría en psicología profesional no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.
- Pascual, G. P. (1995). *Tratamiento de los defectos de articulación en el lenguaje del niño*. Madrid, España: Escuela Española.
- Richelle, M. (1989). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, España: Herder.
- Sattler, J. M. y Lowenthal, B. (2008). Discapacidades de aprendizaje específicas: Antecedentes. En J. Sattler y R. Hoge. *Evaluación infantil: Aplicaciones conductuales, sociales y clínicas* (pp. 437-460). México: Manual Moderno.
- Shea, T. M. y Bauer, A. M. (2001). *Educación especial. Un enfoque ecológico*. México: Mc Graw Hill.
- Vigotsky, L. S. (1934/1999). *Pensamiento y lenguaje*. (2ª reimpr.). México: Quinto Sol.

EVALUACIÓN FORMATIVA DEL DESEMPEÑO EN EL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO DEL NIÑO DE PRIMER CICLO

No. de sesión:
 Fecha:
 Escenario/Escuela:

Residente: Rebeca Méndez Alvarez
 Tutora: Mtra. Laura Martínez Basurto

Objetivos:

		Lenguaje oral	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología		
	Morfología		
	Sintaxis		
Contenido			
Ritmo y melodía			
Uso			

		Lenguaje escrito	
		Receptivo	Expresivo
Forma	Fonología		
	Morfología		
	Sintaxis		
Contenido			
Ritmo y melodía			
Uso			

REGISTRO DE TAREAS Y OTRAS OBSERVACIONES

	Tarea 1	Tarea 2	Observaciones
C. H.			
C. A.			
A. S.			
I. U.			
E. M.			
N. I.			
C. G.			
E. F.			
M. F.			
M. R.			
J. A.			

Nota. C. H., C. A., A. S., U. I. y E. M. pertenecen al grupo con problemas de lenguaje escrito; N. I., C. G., E. F. y M. F. al de problemas de lenguaje; mientras que M. R. y J. A. están en el de problemas de lenguaje oral y escrito.

Simbología utilizada para registrar el desempeño:

S = Sí lo hizo bien

R = Lo hizo con un desempeño regular

I = Incompleto (solo aplica para las tareas)

N = No lo hizo

- = No hubo evidencia que permitiera evaluar

GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN POR PORTAFOLIO

Nombre: _____

Fecha: _____

Pon una ✓ en lo que sí hiciste durante las clases de lenguaje oral y escrito, y pon una X en lo que no hiciste.

1. *Me escuché para darme cuenta cómo hablaba.*

2. *Intenté corregirme cuando me equivoqué al hablar.*

3. De los trabajos que hiciste en clase escoge el que más te gusta. Escribe cómo se llama tu trabajo favorito. _____

Pon una ✓ en lo que sí hiciste para que te quedara bien tu trabajo favorito, y pon una X en lo que no hiciste.

4. Escribí mi nombre completo.

5. Usé mayúsculas para escribir mi nombre y apellidos.

6. Escribí la fecha.

7. Hice un trabajo limpio (sin manchas y sin arrugas).

8. Seguí las instrucciones.

9. Hice bonita letra.

10. Escribí bien lo que tenía que hacer.

11. *Usé mayúscula al inicio de oración.*

12. *Puse punto al final de la oración.*

13. Leí bien lo que tenía que leer.

14. Después de que terminé, revisé si hice bien mi trabajo.

15. Si me equivoqué, lo corregí.

16. ¿Qué fue lo que aprendí de la clase de lenguaje oral y escrito?

Nota. Los cuatro reactivos que están en cursiva no aparecieron en la *Guía de autoevaluación por portafolio* que se utilizó en la octava sesión del *Programa grupal para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas del lenguaje oral y/o escrito*, pues se crearon para la versión que se utilizó en la décimo octava sesión.

Nombre del niño: _____

Nombre del respondiente: _____

Fecha: _____

CO-EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN EL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO DEL NIÑO DE PRIMER CICLO

OBJETIVO:

El objetivo de esta evaluación es que la psicóloga y las madres (o tutoras) de los niños con problemas de lenguaje oral y/o escrito de primer ciclo intercambien opiniones con respecto al desempeño actual en el área de lenguaje oral y escrito, para que con base en ello, se identifiquen los avances que han tenido a partir de su participación en el programa de atención, así como para conocer los puntos en los que hará falta trabajar más.

INSTRUCCIONES:

- Lea las preguntas, según sea su respuesta marque con una X al lado de Sí o No.
- Enseguida explique por qué elige cada respuesta.
- Luego en los recuadros de evaluación de la estructura fonológica, morfológica, sintáctica, semántica, prosodia y pragmática, tape con una hoja de papel la columna de evaluación que llenó la psicóloga para que no se deje influenciar por ella al momento de contestar.
- Evalúe el desempeño actual del menor en el lenguaje oral y escrito. Elija de entre los tres niveles de desempeño el que mejor describa la ejecución del niño en cada una de las afirmaciones. Usted deberá poner una “S” si el niño sí lo logra, una “R” si el desempeño es regular, y “N” si no lo logra.
- Conteste todas las afirmaciones sobre el desempeño del niño, no deje ninguna en blanco.
- Una vez que termine de evaluar la ejecución de su niño, podrá destapar y ver la columna de evaluación que llenó la psicóloga, y así conocer su opinión en cuanto a los avances del menor.

PREGUNTAS:

¿Cree que las tareas que tuvieron en la clase de lenguaje oral y/o escrito fueron adecuadas para que su hijo esté en mejores condiciones para hablar, escribir y leer? No () Sí ()

¿Por qué? _____

¿Considera que usted ayudó a su niño con las recomendaciones, tareas y con las actividades del manual que se le dieron en la clase de lenguaje oral y/o escrito? No () Sí ()

¿Por qué? _____

RECUADROS DE EVALUACIÓN:

Dimensión: Forma	Evaluado por:	
	Madre	Psicóloga
Estructura: Fonología		
Cuando escucha diferencia los sonidos de:		
Vocales (/a, e, i, o, u/)		
Diptongos (/ai, au, ei, ia, iu, ue/)		
Consonantes (/l, s/ y /r/ suave y fuerte)		
Mezclas (/bl, br, cl, dr, fl, gl, tr/)		
Cuando habla pronuncia los sonidos de:		
Vocales (/a, e, i, o, u/)		
Diptongos (/ai, au, ei, ia, iu, ue/)		
Consonantes (/l, s/ y /r/ suave y fuerte)		
Mezclas (/bl, br, cl, dr, fl, gl, tr/)		
Cuando ve las letras o mezclas sabe el sonido que corresponde:		
Vocales (/a, e, i, o, u/)		
Diptongos (/ai, au, ei, ia, iu, ue/)		
Consonantes (/l, s/ y /r/ suave y fuerte)		
Mezclas (/bl, br, cl, dr, fl, gl, tr/)		
Escribe los sonidos que corresponden a:		
Vocales (/a, e, i, o, u/)		
Diptongos (/ai, au, ei, ia, iu, ue/)		
Consonantes (/l, s/ y /r/ suave y fuerte)		
Mezclas (/bl, br, cl, dr, fl, gl, tr/)		

Dimensión: Forma	Evaluado por:	
	Madre	Psicóloga
Estructura: Morfología		
Cuando le hablan comprende las palabras en:		
Singular (p. e. si sobre una mesa hay un grupo de dulces a la izquierda, y un solo dulce a la derecha, y usted le pide que señale al dulce , él es capaz de hacerlo).		
Plural (p. e. si sobre una mesa hay un grupo de dulces a la izquierda, y un solo dulce a la derecha, y usted le pide que señale los dulces , él es capaz de hacerlo).		
Femenino (p. e. si en un libro o revista está la fotografía de un niño y una niña, y usted le pide que con su dedo apunte a la niña , él es capaz de hacerlo).		
Masculino (p. e. si en un libro o revista está la fotografía de un niño y una niña, y usted le pide que con su dedo apunte al niño , él es capaz de hacerlo).		
Al hablar usa correctamente palabras en:		
Singular		
Plural		
Femenino		
Masculino		
Cuando lee comprende las palabras en:		
Singular		
Plural		
Femenino		
Masculino		
Cuando escribe usa correctamente las palabras en:		

Singular		
Plural		
Femenino		
Masculino		
Al escribir usa mayúscula al inicio de:		
Nombres y apellidos.		
Oración.		

Dimensión: Forma	Evaluado por:	
	Madre	Psicóloga
Estructura: Sintaxis		
Cuando le hablan comprende el sentido de las oraciones con base en el orden de las palabras (p. e. si en un libro o revista está la fotografía de un niño que besa a su mamá, y a un lado hay dos oraciones que dicen “el niño le da un beso a su mamá” y “la mamá del niño le dio un beso”, su hijo es capaz de reconocer que la primera oración es la que describe la foto).		
Al hablar ordena correctamente las palabras en oraciones (p. e. artículo, sustantivo, adjetivo, verbo, complemento).		
Cuando lee comprende el sentido de las oraciones con base en el orden de las palabras (p. e. distingue el sentido de oraciones como “el niño le da un beso a su mamá” y “la mamá del niño le dio un beso”).		
Escribe las palabras en oraciones conforme las reglas gramaticales (p. e. artículo, sustantivo, adjetivo, verbo, complemento).		

Dimensión: Contenido	Evaluado por:	
	Madre	Psicóloga
Estructura: Semántica		
Cuando le hablan comprende el significado de las palabras trabajadas en las sesiones o tareas.		
Al hablar usa las palabras trabajadas en las sesiones o tareas conforme a su significado.		
Cuando lee comprende el significado de las palabras trabajadas en las sesiones o tareas.		
Cuando escribe usa correctamente las palabras trabajadas en las sesiones o tareas conforme a su significado.		

Dimensión: Ritmo y melodía	Evaluado por:	
	Madre	Psicóloga
Estructura: Prosodia		
Habla de manera fluida, es decir, sin tartamudear.		
Acentúa bien las palabras al hablar.		
Lee con la fluidez apropiada para su grado escolar.		
Al leer hace las pausas apropiadas en puntos y comas.		
Acentúa bien las palabras al hablar.		

Dimensión: Uso	Evaluado por:	
	Madre	Psicóloga
Estructura: Pragmática		
Respetar turnos para hablar.		
Sigue instrucciones que se le dan verbalmente.		
Comunica sus ideas de acuerdo a la situación en la que se encuentre (p. e. habla de temas pertinentes según la persona con la que habla y a la situación, no es indiscreto, adecúa su vocabulario a la persona y situación).		
Describe situaciones reales (p. e. cuenta lo que ve en la televisión, cuenta lo que hizo en la escuela).		
Cuando lee comprende los diferentes propósitos de las lecturas (p. e. dejar un mensaje, dar a conocer algo, seguir instrucciones).		
Escribe con diferentes propósitos (p. e. hacer una lista de cosas por comprar o por hacer, resumir, escribir una carta, explicar cómo hacer algo).		

**PROGRAMA INDIVIDUALIZADO A CASA PARA UNA ALUMNA DE 3º DE
PRIMARIA CON PROBLEMAS DEL LENGUAJE ORAL**

Rebeca Méndez Álvarez

Universidad Nacional Autónoma de México

Maestría en Psicología Profesional

Residencia en Educación Especial

El lenguaje es una capacidad del ser humano que le permite organizar, representar y comunicar ideas y sentimientos de manera oral o escrita (Contreras y Roque, 1995; Sánchez, 1997; Shea y Bauer, 2001). Es a través del lenguaje que las personas buscan satisfacer sus necesidades, compartir sus experiencias y aprender del mundo que les rodea (Martínez, 2006).

El lenguaje es una capacidad muy compleja e implica el desarrollo de toda una serie de habilidades como la pronunciación correcta de los sonidos de las palabras, la construcción de las palabras, el significado de las palabras, el orden de las palabras dentro de una oración o frase, así como la capacidad de adaptar el lenguaje a las diferentes situaciones, pues no se habla de lo mismo ni se usa el mismo vocabulario con la familia, los amigos o con los profesores. El desarrollo del lenguaje oral en los niños se debe en gran medida a la estimulación que reciban por parte de los padres y de otras personas con las que el niño convive y se comunica (Gargiulo, 2003; Hallahan y Kauffman, 1991; Kirk y Gallagher, 1989).

El lenguaje oral es la primera lengua que se desarrolla y es la base a partir de la cual se aprende la segunda lengua que es la escrita, que abarca la lectura y la escritura. Este vínculo se entiende cuando se analiza que el lenguaje escrito se compone de letras que representan los sonidos que integran las palabras con significado, que el significado de las palabras depende de su construcción, pues por ejemplo leche, lechera y lechería tienen un significado diferente que lo reflejan ligeras variaciones en la construcción de las palabras (Gargiulo, 2003; Kirk y Gallagher, 1989).

Sin embargo, cuando se presenta algún problema de lenguaje oral, como los problemas de pronunciación, el lenguaje escrito puede verse afectado (Gargiulo, 2003; Sattler y Lowenthal, 2008) porque existe una tendencia a escribir y leer como hablamos, por ejemplo, si un niño dice “pero” en vez de “perro”, es posible que cuando lo lea o lo escriba lo haga igual, es decir que escriba o lea “pero” en vez de “perro”. Y si se cometen ese tipo de equivocaciones, además de generar burlas y dificultades con los demás, el niño puede enfrentarse a otro tipo de dificultades como de comprensión lectora, bajo desempeño académico, entre otras.

Hay que destacar que esas dificultades que se pueden sumar a los problemas de lenguaje oral son delicadas, como la pobre comprensión del lenguaje escrito porque este es la base para que se den otros aprendizajes (Richelle, 1989; Vigotsky, 1934/1999), pues en la escuela hay que leer para aprender de español, literatura, historia, geografía, ciencias naturales e incluso para aprender materias como matemáticas, porque hay que realizar y resolver problemas escritos. Además el lenguaje escrito es un medio común empleado en los exámenes en los cuales el niño tiene que demostrar por escrito que ha aprendido algo. Finalmente, es importante mencionar que el lenguaje es un proceso psicológico complejo que influye y es influenciado por otros procesos no verbales vinculados con el aprendizaje (Richelle, 1989; Vigotsky, 1934/1999), los cuales pueden ser estimulados simultáneamente y así mejorar el desarrollo mental del niño en diversas direcciones.

Con base en lo anterior se justifica la importancia de atender oportunamente las dificultades de lenguaje oral, a través de la intervención con actividades y ejercicios que disminuyan o eliminen los problemas ya presentes en el lenguaje del niño, así como que prevengan dificultades de lectura y escritura, y que además potencien otras áreas de su desarrollo mental. Es por ello que el objetivo de este manual es instruir a los padres o cuidadores de la estudiante de 3° de primaria que tiene dificultades en la articulación del el sonido suave y fuerte de la /r/, para que ellos estimulen en la menor sus competencias en el lenguaje oral y escrito, así como otras habilidades mentales (memoria, pensamiento lógico, planeación, etc.) vinculadas con el aprendizaje.

DESCRIPCIÓN DEL MANUAL

El manual está conformado por ocho secciones: cronograma de actividades, instrucciones generales, material requerido para las actividades, actividad orofacial,

actividad para pronunciar el o sonido suave de la /r/, actividad para articular el sonido fuerte de la /r/, actividad extra y otras recomendaciones. El *cronograma de actividades* es una especie de calendario en el que por semana se indican los ejercicios que el niño debe realizar, obviamente bajo su supervisión. En las *instrucciones generales* se le orienta sobre las características que debe tener el lugar en el que realice las actividades, el nivel de dominio que se espera que alcance el niño y sobre el tiempo que se sugiere le dedique a la realización de los ejercicios. En dicha sección también se le indica cómo y cuándo evaluar el desempeño del niño en los diferentes ejercicios.

Enseguida, en el apartado de *material requerido para las actividades* se mencionan todas aquellas cosas que necesita para realizarlas, para que antes de iniciar las actividades cuente con el material para que no se interrumpan por falta del mismo. La *actividad orofacial*⁴⁹ se compone de seis ejercicios para lengua, pues para que una persona pueda pronunciar los sonidos del habla es importante que su lengua, al igual que los otros músculos, esté en forma, es decir, que sea fuerte, flexible y ágil. La fortaleza, flexibilidad y agilidad de la lengua son condiciones indispensables para una adecuada pronunciación de los sonidos del habla, específicamente los sonidos suave y fuerte de la /r/.

Después de la actividad orofacial se encuentra la *actividad para pronunciar el sonido suave de la /r/*⁵⁰ El sonido suave de la /r/ es el vibrante simple, va entre vocales (p. e. nariz) y después de las consonantes “b” (p. e. libro), “c” (p. e. crema), “d” (p. e. dragón), “f” (p. e. fresa), “g” (p. e. grande) y “p” (p. e. primo) (Corredera, 1973). La actividad para pronunciar el sonido suave de la /r/ inicia con la explicación de la posición de las partes de la boca para producir el sonido suave de la /r/, y se compone de dos grupos de ejercicios: cuatro ejercicios con vocal-r-vocal en las esferas del habla, escritura y lectura; y cuatro ejercicios con palabras y oraciones con el sonido suave de la /r/ también en las esferas del habla, escritura y la lectura.

Posteriormente aparece la *actividad para pronunciar el sonido fuerte de la /r/*⁵¹. El sonido fuerte de la /r/ es el vibrante múltiple, que corresponde a la /rr/ y va entre vocales (p. e. carro) y a la /r/ cuando va al inicio (p. e. ratón) y al final de la palabra (cantar), o en

⁴⁹ Adaptada de *Modelo de intervención para problemas de lenguaje oral y escrito en primer ciclo de primaria*. Por L. M. Martínez (2006). Reporte de experiencia profesional de Maestría en psicología profesional no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México. Así como de *Tratamiento de los defectos de articulación en el lenguaje del niño*. Por P. Pascual (1995). Madrid, España: Escuela española.

⁵⁰ Adaptada de Martínez (2006).

⁵¹ En esta actividad además de retomar las aportaciones de Martínez (2006) también se incluyeron algunas adaptaciones de *Cómo articular la erre*. Por M. Berruecos (1997). México: Prensa Médica Mexicana.

medio cuando va precedida de l, n, s (p. e. enredadera, alrededor, Israel) (Corredera, 1973). La actividad para pronunciar el sonido fuerte de la /r/ también comienza con la explicación de la posición de las partes de la boca para producir el sonido fuerte de la /r/, y se compone de cuatro grupos de ejercicios: tres ejercicios con sílaba con r fuerte-vocal solo en la esfera del habla; tres ejercicios con sílaba con vocal-r fuerte solo en la esfera del habla; cuatro ejercicios con vocal-rr-vocal en las esferas del habla, escritura y lectura; y cuatro ejercicios con palabras y oraciones con el sonido fuerte de la /r/ también en las esferas del habla, escritura y la lectura.

La *actividad extra*⁵² se compone de cuatro ejercicios: trabalenguas, laberinto, analogías y rompecabezas. Estos ejercicios, aunque no se evalúan, deben realizarse porque promueven la consolidación de la pronunciación correcta de la /r/ suave y fuerte, y porque estimulan varias habilidades mentales que son importantes para el lenguaje y el aprendizaje. Finalmente, en el apartado de *otras recomendaciones* usted encontrará ocho sugerencias sobre ejercicios alternativos para desarrollar y afianzar el lenguaje oral y escrito, así como otras habilidades mentales que son fundamentales para el aprendizaje.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

El cronograma de actividades (Tabla 1) se incluyó con el propósito de ayudarle a organizar y a administrar el tiempo que usted y el menor dediquen para realizar los ejercicios que componen las diferentes actividades de este manual.

Tabla 1

Cronograma de actividades del manual.

Semanas	Ejercicios
1	1 - 6
2	7 - 10
3	11 -13
4	14 - 18
5	19 - 23
6	24- 27
7	28 - 31

⁵² Adaptada de Berruecos (1997).

INSTRUCCIONES GENERALES

Desarrolle en el niño el hábito de hacer las actividades de este manual a una hora y lugar determinado. Procure que el lugar de estudio esté iluminado, ventilado y sin distractores como la televisión, radio o juegos de video. Es importante que usted le muestre y le explique al niño cómo hacer los ejercicios, por eso usted debe apoyarse en las instrucciones de las actividades así como de las ilustraciones que tienen algunas de ellas. El niño tendrá que dominar los diferentes ejercicios, esto implica que deberá de realizarlos hasta que logre hacerlos bien. Aunque no hay un límite máximo de las veces o de tiempo en el que el niño tendrá que repetir los ejercicios, se sugiere que se trabajen de 10 a 15 minutos diarios, con el propósito de que los concluya todos con base en lo contemplado en el cronograma, es decir, en un lapso de siete semanas.

Al finalizar cada ejercicio, se sugiere que le pregunte al menor cómo se sintió al realizarlo, que lo felicite y anime para continuar trabajando. También se recomienda que, después de cada ejercicio, le pregunte si cree que lo hizo bien y por qué, esto con la finalidad de que cuando cometa errores se haga consciente de ellos y los corrija. En caso de que él no se de cuenta de sus errores, es importante que usted se los haga notar, que le explique en qué estuvo mal y cómo puede superarlos. Además, usted deberá evaluar la ejecución del menor en cada ejercicio, primero tendrá que observar su desempeño, luego determinará el nivel al que corresponda y por último lo registrará en los recuadros que a continuación se muestran.

Actividad orofacial

Recuadro para evaluar los ejercicios *orofaciales*

	S	R	N	
Movimientos orofaciales				Niveles de desempeño

Actividades para pronunciar el sonido suave y fuerte de la /r/

Recuadro para evaluar los ejercicios del *habla*

	S	R	N	
Habla				Niveles de desempeño

Recuadro para evaluar los ejercicios de *escritura*

	S	R	N	← Niveles de desempeño
Escritura				

Recuadro para evaluar los ejercicios de *lectura*

	S	R	N	← Niveles de desempeño
Lectura				

Como se aprecia en los recuadros, hay tres niveles de desempeño:

1. S = Sí lo logra
2. R = Su desempeño es regular
3. N = No lo logra

El padre de familia o cuidador determinará el nivel de desempeño del menor con base en los siguientes criterios:

Criterios de evaluación de los ejercicios de la actividad orofacial

En los *ejercicios de la actividad orofacial* el padre de familia o cuidador deberá considerar los siguientes criterios para registrar la ejecución del niño.

- Si el niño, con base en las instrucciones del ejercicio, *hace los movimientos sin equivocarse y con agilidad*, usted tachará así:

	S	R	N
Movimientos orofaciales	X		

Eso significa que el menor sí logra realizar los movimientos que está registrando.

- Si el niño *hace los movimientos pero aún no lo hace con agilidad o usted tiene que mostrarle nuevamente cómo hacerlos*, usted tachará así:

	S	R	N
Movimientos orofaciales		X	

Esto quiere decir que el desempeño del menor en el ejercicio orofacial es regular y que se beneficiaría al repetirlo.

- Si el niño *no puede hacer los movimientos aún mostrándole varias veces cómo hacerlos*, usted tachará:

	S	R	N
Movimientos orofaciales			X

Lo cual implica que el niño no logra ejecutar el ejercicio y que requiere más tiempo de práctica.

Criterios de evaluación de los ejercicios de las actividades para pronunciar el sonido suave y fuerte de la /r/

Las actividades para producir el sonido suave y fuerte de la /r/ se componen de diferentes ejercicios que estimulan el habla, la escritura y la lectura.

En los *ejercicios del habla* el padre de familia o cuidador deberá considerar los siguientes criterios para registrar la ejecución del niño.

- Si el niño *pronuncia correctamente* todo el ejercicio solo, sin su ayuda, usted tachará así:

	S	R	N
Habla	X		

Eso significa que el menor sí logra realizar el ejercicio del habla que está registrando.

- Si el niño lo dice pero aún requiere su ayuda para pronunciarlo correctamente, es decir, cuando *usted tiene que mostrarle varias veces cómo hacerlo para que él pueda pronunciar bien*, usted tachará así:

	S	R	N
Habla		X	

Esto quiere decir que el desempeño del niño es regular y que le sería útil practicar de nuevo el ejercicio.

- Si el niño omite (p. e. dice a_etes en vez de a^oretes), sustituye (p. e. dice datón en vez de ratón) o distorsiona (p. e. dice arraña en vez de aña) la pronunciación de los sonidos de las palabras a pesar de que usted le repite las palabras, usted tachará:

	S	R	N
Habla			X

Lo cual implica que el desempeño no es el esperado para los ejercicios planteados y que requiere más tiempo de práctica.

En los *ejercicios escritos* el padre de familia o cuidador deberá apegarse a los siguientes criterios para registrar el nivel de ejecución del menor.

- Si el niño *escribe correctamente* todo el ejercicio solo y sin ayuda, usted lo registrará de la siguiente manera:

	S	R	N
Escritura	X		

Con ello señala que sí logra escribir solo y sin ayuda el ejercicio.

- Si el niño *lo escribe pero se tarda mucho, le pide varias veces que le repita lo que tiene que escribir o se equivoca de manera regular*, usted tachará así:

	S	R	N
Escritura		X	

Esto quiere decir que el desempeño del niño en el ejercicio de escritura es regular.

- Si el niño *no escribe aún cuando se le da suficiente tiempo para que lo haga y a pesar de que se le repita lo que tiene que escribir*, usted tachará:

	S	R	N
Escritura			X

Lo cual implica que el desempeño no es el esperado para los ejercicios de escritura y que se beneficiaría si practica por más tiempo.

En los *ejercicios de lectura* el padre de familia o cuidador deberá apegarse a los siguientes criterios para registrar el nivel de ejecución del menor.

- Si el niño *lee pronunciando correctamente las palabras, con buena fluidez y entiende lo que lee*, usted lo registrará de la siguiente manera:

	S	R	N
Lectura	X		

Con ello señala que sí logra leer conforme a lo que se espera en el ejercicio.

- Si el niño *lee pero a veces pronuncia mal las palabras, se tarda mucho y su comprensión de lo que lee es regular*, usted tachará así:

	S	R	N
Lectura		X	

Esto quiere decir que el desempeño del niño en la lectura es regular y que le sería útil realizar de nuevo el ejercicio.

- Si el niño *no lee aún cuando se le da suficiente tiempo para que lo haga*, usted tachará:

	S	R	N
Lectura			X

Lo cual implica que el desempeño no es el esperado para el ejercicio de lectura y que se beneficiaría al practicar más veces.

MATERIAL REQUERIDO PARA LAS ACTIVIDADES

Los materiales que van a utilizar para realizar las actividades son: espejo redondo de 25 cms de diámetro), obleas (sin cajeta) o pan bimbo, cajeta, duvalín, mermelada, miel o yogurt, lápiz, colores, sacapuntas, goma de borrar, cuaderno profesional de cuadrícula grande, recortes de revistas, periódicos o de otros materiales impresos, cartoncillo o cartulina, resistol y tijeras.

ACTIVIDAD OROFACIAL

Los ejercicios de esta actividad tienen el *objetivo* de fortalecer, dar flexibilidad y agilidad a la lengua para que posteriormente el niño esté en condición de ejecutar ejercicios específicos para producir la /r/ (suave) y la /r/ (fuerte) en diversas condiciones. Cabe señalar que cada uno de los ejercicios orofaciales deberá realizarse por lo menos cinco veces. Y solo hasta que se ejecuta la quinta vez, el papá o cuidador deberá evaluar y registrar el desempeño del niño.

6. Este ejercicio de barrido de labios debe hacerlo por lo menos dos minutos y repetirlo cinco veces. Úntele en los labios cajeta, mermelada, miel o duvalín. Pídale al niño que se lo quite con la punta su lengua. La punta de la lengua debe estar curvada en forma de cucharita y deberá quitarse la cajeta con movimientos de arriba hacia abajo, y de abajo hacia arriba.
 - 1.1. Para el labio superior el movimiento se hará de arriba hacia abajo.



Movimientos para el labio superior visto de frente.



Movimientos para el labio superior visto de perfil.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Movimientos orofaciales			

1.2. Para el labio inferior el movimiento de la lengua se hará de abajo hacia arriba. Esto lo hará hasta que usted note que el niño logre hacer el movimiento con la punta de la lengua de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba con agilidad.



Movimientos para el labio inferior visto de frente.



Movimientos para el labio inferior visto de perfil.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Movimientos orofaciales			

2. Dele al niño obleas. No deberá darle de las obleas que tienen cajeta. Dígale que con su lengua las pegue en su paladar, para que enseguida trate de despegársela con la punta de la lengua con movimientos de barrido de la parte anterior del paladar (de adentro) a la parte posterior del paladar (hacia afuera). Este ejercicio debe hacerlo por lo menos dos minutos y repetirlo cinco veces. Si así lo desea, usted también puede

usar pan bimbo para este ejercicio. Se recomienda que este ejercicio lo haga cuando le apetezca comer un dulce.



Movimiento de la lengua desde la parte anterior del paladar a la posterior.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Movimientos orofaciales			

- En un plato extendido ponga un poco de agua o de yogurt. Pídale al niño que por dos minutos lama el agua o yogurt con la punta de su lengua. Se sugiere que este ejercicio lo haga por dos minutos y lo repita cinco veces.



Lamida con la punta de la lengua vista de frente.



Lamida con la punta de la lengua vista de perfil.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Movimientos orofaciales			

- Pídale al niño que haga diez chasquidos con la boca cerrada enseñando los dientes. Luego que lo repita cuatro veces.

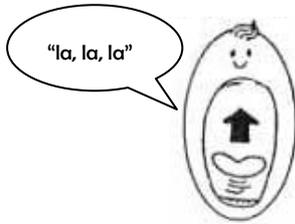


Chasquidos con boca cerrada y mostrando los dientes.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Movimientos orofaciales			

5. Solicítele al niño que diez veces suba y baje la lengua del paladar, y que mientras lo hace produzca el sonido “la, la, la, la”. Luego que lo repita cuatro veces.



Movimiento de lengua de arriba y abajo del paladar.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Movimientos orofaciales			

6. Pídale al niño que cinco veces repita en orden y rápidamente las siguientes series:

Hay que comenzar con la fila de “tala” y terminar con la de	tala,	tala,	tala,	tala,	tala,	tala...
	tolo,	tolo,	tolo,	tolo,	tolo,	tolo...
	tulu,	tulu,	tulu,	tulu,	tulu,	tulu...
	tele,	tele,	tele,	tele,	tele,	tele...
	tili,	tili,	tili,	tili,	tili,	tili...

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Movimientos orofaciales			

ACTIVIDAD PARA PRONUNCIAR EL SONIDO SUAVE DE LA /r/

Los ejercicios de esta actividad tienen el *objetivo* de estimular la pronunciación, escritura y lectura del sonido suave de la /r/ con vocal-/r/-vocal, así como la escritura y lectura de palabras y oraciones con dicho sonido.

Esta sección inicia con la descripción de la posición de las partes de la boca que el niño debe de imitar para producir el sonido suave de la /r/, se continúa con la descripción de actividades orales, de escritura y lectura que ayudan a corregir la pronunciación del niño. Es importante señalar que estos ejercicios le sirven de ejemplo para que posteriormente, con creatividad e imaginación invente y aplique nuevas actividades que ayuden al niño a corregir su lenguaje de manera interesante y divertida.

Posición de las partes de la boca para producir el sonido suave de la /r/

Para pronunciar correctamente el sonido suave de la /r/, la posición de las partes de la boca es la siguiente: coloque al niño frente a un espejo, con los labios entreabiertos, pídale que suba la punta de su lengua hasta que toque el borde del paladar que esta detrás de los dientes de arriba (Figura 1), y que con los bordes laterales de la lengua toque la encía y parte del paladar, para que de esa forma impida la salida lateral del aire como sucede cuando se articula la /l/. Si al niño se le dificulta, usted puede ayudarlo con un abatelenguas a sostener arriba su lengua. El aire se acumula en el hueco formado por la lengua y el paladar, y para pronunciar la /r/ suave, la punta de lengua se separa del borde el paladar, dejando salir el aire en forma de una pequeña explosión (Corredera, 1973). Si el niño no logra hacerlo, realícelo usted y pídale que vea como lo hace para que lo imite.

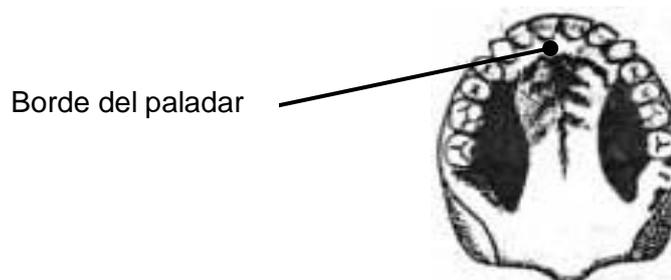


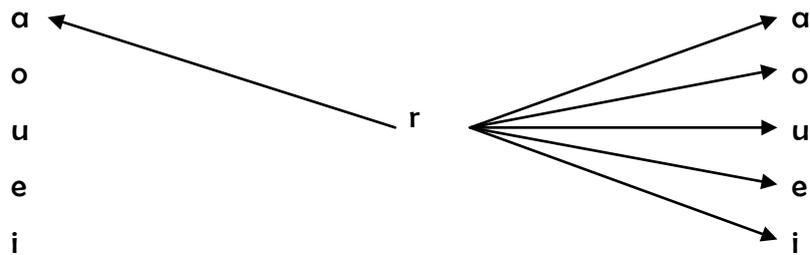
Figura 1. Borde del paladar (protuberancia alveolar de los incisivos superiores). Tomado de Tomado de Defectos de la dicción infantil. Por T. Corredera (1973). Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Ejercicios con vocal-r-vocal

Habla

Para practicar la pronunciación, aplique los ejercicios respetando el orden en que aparece la /r/ mezclada con las vocales /a, o, u, e, i/, pues ese acomodo sigue la lógica de la posición de la boca, que va de la más abierta hasta la más cerrada.

7. Haga en el cuaderno del niño el siguiente esquema, pídale que con colores trace líneas para unir cada una de las vocales de la izquierda con la /r/ y luego con las vocales de la derecha. Al mismo tiempo que traza las líneas, pídale que pronuncie en voz alta las combinaciones que vaya haciendo (p. e. ara, aro, aru, are, ari; ora, oro, etc.).



Indíquele que lo repita dos veces más. Escuche con atención la última serie para registrar su avance.

	S	R	N
Habla			

Si el niño logra hacerlo bien en la última serie, puede pedirle que continúe con el siguiente ejercicio. Si el desempeño del niño fue regular o no lo pudo hacer, dígame que realice este ejercicio otra vez.

7.1. Indíquele al niño que diga cinco veces la siguiente serie y déjelo descansar cinco minutos. Después debe repetir la serie dos veces más, haciendo una pausa entre una repetición y otra.

ara	ora	ura	era	ira
aro	oro	uro	ero	iro
aru	oru	uru	eru	iru
are	ore	ure	ere	ire
ari	ori	uri	eri	iri

Escuche con atención la última serie para evaluar su desempeño.

	S	R	N
Habla			

Si el niño logra hacerlo bien en la última serie, puede pedirle que continúe con el próximo ejercicio. Si el desempeño del niño fue regular o no lo pudo hacer, dígame que haga cualquiera de los dos ejercicios anteriores hasta que su pronunciación sea clara y no necesite que le ayuden o corrijan.

Escritura

Para reforzar la pronunciación de vocal - r - vocal ejecute la siguiente actividad de escritura.

8. Díctele una vez la serie del ejercicio 7.1., que la escriba en su cuaderno. Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Escritura			

Lectura

Para reforzar la pronunciación de vocal - r - vocal y su escritura, ejecute la siguiente actividad de lectura.

9. Solicite al niño que lea lo que tomó de dictado. Escuche y registre el desempeño del niño en la última serie que leyó.

	S	R	N
Lectura			

Ejercicios con palabras y oraciones con el sonido suave de la /r/

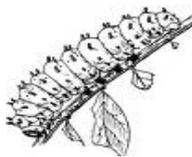
Habla

10. En el siguiente recuadro encontrará el dibujo de una niña llamada María y de quince cosas cuyo nombre tiene /r/: jirafa, aretes, chorizo, buró, pirulí, pera, cerezas, mariposa, güero, peruano, araña, oreja, nariz, loro, oruga. Cerciórese que el niño conoce el nombre de cada uno de los dibujos. Pregúntele cómo se llama o qué es cada cosa, y en caso de que no sepa el nombre de algo, dígaselo. Luego, solicítele que complete la frase con el nombre de cada una de las cosas que hay en el

recuadro. Entonces el niño dirá “María mira...una jirafa”, “María mira...una pera”, y así sucesivamente con todos los nombres de los dibujos. Permítale descansar y que repita dos veces las quince frases.



María mira...

 jirafa	 aretes	 chorizo	 buró	 pirulí
 pera	 cerezas	 mariposa	 güero	 peruano
 araña	 oreja	 nariz	 loro	 oruga

Escuche y registre el desempeño del niño en las últimas quince frases.

	S	R	N
Habla			

Un ejercicio adicional es que hagan un memorama con dibujos o imágenes de revistas o periódicos de cosas o animales que vayan con /r/ suave. Y así, cada vez que levanten una tarjeta del memorama, repasan el vocabulario, se divierten y ejercitan la memoria.

Escritura

11. Pídale al niño que en su cuaderno dibuje o ilustre con recortes de revista lo siguiente: jirafa, aretes, chorizo, buró, pirulí, pera, cerezas, mariposa, güero, peruano, araña, oreja, nariz, loro, oruga y otras cinco cosas que lleven /ra, re, ri, ro, ru/. Luego, que bajo los dibujos escriba el nombre de cada cosa.

Por ejemplo:



pera

Es importante que el niño lea lo que escribió, revise si lo hizo bien o tuvo errores, y si los tuvo, pídale que los corrija. Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Escritura			

12. Díctele las siguientes cinco oraciones:

- Tere quiere un pirulí morado.
- La araña se paró sobre la pera.
- El amigo de Irene es güero.
- Aranza comprará cerezas.
- La oruga se transformará en mariposa.

Además pídale que invente y escriba otras cinco con palabras que lleven /r/ suave. Una vez que las escriba, invítelo a que revise lo que escribió y a que corrija los errores, si es que los tuvo. Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Escritura			

Lectura

13. Una vez que el niño haya revisado y corregido las diez oraciones que escribió, pídale que las lea una vez más. Escuche y marque el desempeño del niño.

	S	R	N
Lectura			

ACTIVIDAD PARA PRONUCIAR EL SONIDO FUERTE DE LA /R/

Los ejercicios de esta actividad tienen el *objetivo* de estimular la pronunciación del sonido fuerte de la /r/ en forma aislada, en sílaba directa, en sílaba inversa, la escritura y lectura de palabras y oraciones con dicho sonido.

Esta sección inicia con la descripción de la posición de las partes de la boca que el niño debe de imitar para producir el sonido fuerte de la /r/, y se continúa con la descripción de actividades orales, de escritura y lectura que ayudan a corregir la pronunciación del niño.

Posición de las partes de la boca para pronunciar el sonido fuerte de la /r/

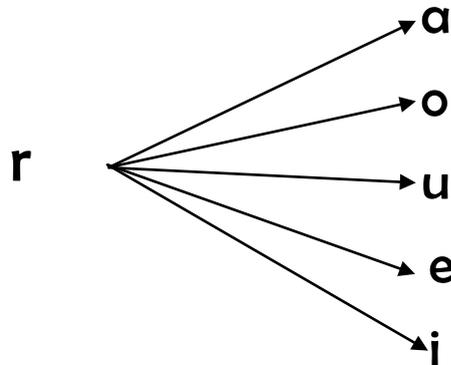
Para pronunciar correctamente el sonido fuerte de la /r/, la posición de las partes de la boca es la siguiente: coloque al niño frente a un espejo, con los labios entreabiertos, pídale que suba la punta de su lengua hasta que toque el borde del paladar que esta detrás de los dientes de arriba, y que con los bordes laterales de la lengua toque la encía y parte del paladar, para que de esa forma impida la salida lateral del aire como sucede cuando se articula la //l/. Si al niño se le dificulta, usted puede ayudarle con un abatelenguas a sostener arriba su lengua. El aire se acumula en el hueco formado por la lengua y el paladar, y para pronunciar la /r/ fuerte, la punta de lengua hace presión sobre el borde del paladar, pero su resistencia es vencida por la presión del aire y lo deja salir. Cuando parte del aire acumulado ha salido, la resistencia de la lengua es superior a la presión del aire, por lo que la lengua vuelve a la posición inicial. Como no hay abertura el aire se acumula nuevamente, aumentando al mismo tiempo la presión, volviendo a vencer la resistencia o presión que hace la lengua (Corredera, 1973). El movimiento se repite varias veces con gran rapidez, y el aire sale en forma de pequeñísimas explosiones. Si el niño no logra hacerlo, realícelo usted y pídale que vea como lo hace para que lo imite.

Ejercicios con r fuerte–vocal

Habla

Para practicar la pronunciación, aplique los ejercicios respetando el orden en que aparece la /r/ mezclada con las vocales /a, o, u, e, i/.

14. Apóyese con el siguiente esquema. Cópielo en el cuaderno del niño y pídale que con un lápiz de color repase diez veces la línea que une a la /r/ con las cinco vocales y que mientras lo hace pronuncie los sonidos que está uniendo (p. e. ra, ro, etc.).



Pídale que repita la serie dos veces más y permítale descansar cinco minutos entre una y otra. Escuche con atención la última serie para registrar su avance.

	S	R	N
Habla			

Si el niño logra hacerlo bien en la última serie, puede pedirle que continúe con el siguiente ejercicio. Si el desempeño del niño fue regular o no lo pudo hacer, dígame que lo realice de nuevo.

15. Haga que el niño repita diez veces la siguiente serie:

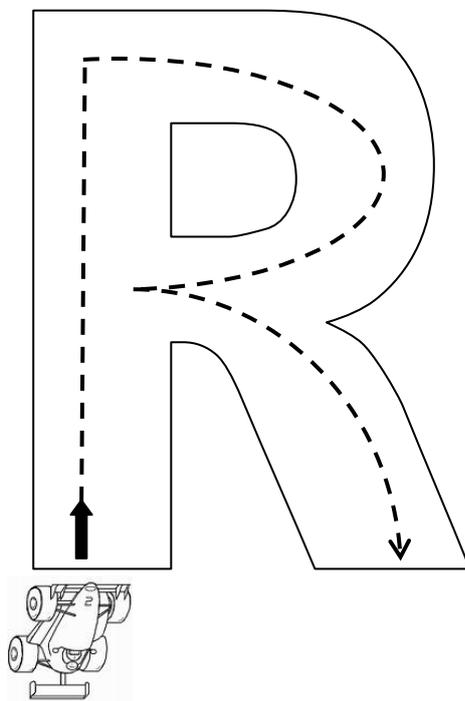
ra ro ru re ri

Después de cinco minutos de descanso, solicítale que repita diez veces la serie y así hasta completar dos series más. Escuche con atención la última serie para registrar su avance.

	S	R	N
Habla			

Si el niño logra hacerlo bien en la última serie, indíquele que continúe con el ejercicio subsecuente. Si el desempeño del niño fue regular o no lo pudo hacer, déjelo descansar y pídale que realice otra vez este ejercicio.

16. Calque el dibujo de la “R”, las líneas que hay que seguir para trazarlo y también el coche o fotocópielo y péguelo en el cuaderno. Luego pídale al niño que con un color rojo siga el camino para trazar la “R” y que lo repase diez veces pronunciando “rrrrrun rrrrrun rrrrrun rrrrrun”, como si estuviera simulando el ruido del motor de un coche.



Escuche con atención la pronunciación del niño para registrar su avance.

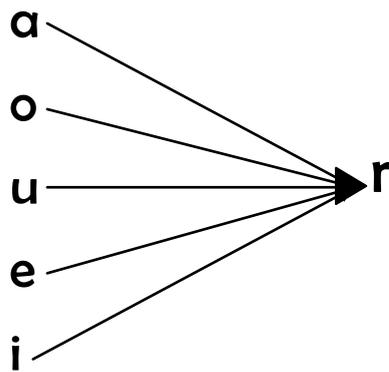
	S	R	N
Habla			

Si el niño logra hacer bien este ejercicio, puede indicarle que continúe con el ejercicio que sigue. Si el desempeño del niño fue regular o no lo pudo hacer, indíquele que repita este o cualquiera de los dos ejercicios anteriores hasta que lo realice de manera correcta.

Ejercicios con vocal-r fuerte

Habla

17. Apóyese con el siguiente esquema. Cópielo en el cuaderno del niño y pídale que con un lápiz de color repase diez veces la línea que une las cinco vocales con la /r/ y mientras lo hace pronuncie los sonidos que está uniendo (p. e. ar, or, etc.).



Pídale que repita la serie dos veces más y permítale descansar cinco minutos entre una y otra. Escuche con atención la última serie para registrar su avance.

	S	R	N
Habla			

Si el niño logra hacerlo bien en la última serie, puede pedirle que continúe con el próximo ejercicio. Si el desempeño del niño fue regular o no lo pudo hacer, dígame que realice este ejercicio de nuevo.

18. Haga que el niño repita diez veces la siguiente serie:

ar or ur er ir

Después de cinco minutos de descanso, solicítele que repita diez veces la serie y así hasta completar dos series más. Escuche con atención la última serie para registrar su avance.

	S	R	N
Habla			

Si el desempeño del niño fue regular o no lo pudo hacer, dígame que realice el siguiente ejercicio.

19. Muéstrelle los siguientes dibujos que representan verbos en infinitivo y pídale que diga lo que representan remarcando y alargando el sonido final como se muestra a un lado de cada dibujo.



ararrrrrrrrrrrrr



leerrrrrrrrrrrrr



brincarrrrrrrrrrrr



recogerrrrrrrrrrrr



caminarrrrrrrrrrrr



reirrrrrrrrrrrrrr



dormirrrrrrrrrrrrr



rugirrrrrrrrrrrrrr

Pídale que repita la serie de verbos dos veces más y escuche con atención la última serie para registrar su avance.

	S	R	N
Habla			

En otras situaciones, como cuando van camino a la escuela o salen a pasear al parque, puede pedirle al niño que diga verbos en infinitivo y que prolongue el sonido final, tal y como se hizo en este ejercicio. O si lo prefiere, puede jugar con el menor a adivinanzas de verbos con mímica. Para ello por turnos, uno debe de simular que realiza una acción sin decir nada para que el otro adivine qué acción está haciendo.

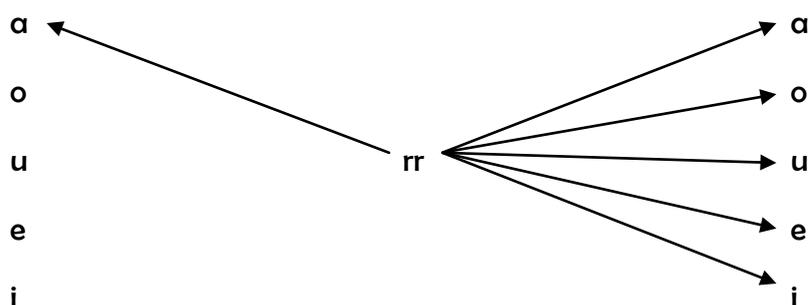
Si el niño logra hacer bien este ejercicio, puede indicarle que continúe con el ejercicio subsecuente. Si el desempeño del niño fue regular o no lo pudo hacer, indíquelo que repita este o cualquiera de los dos ejercicios anteriores hasta que lo realice de manera correcta.

Ejercicios con vocal-rr-vocal

Habla

Para practicar la pronunciación, aplique los ejercicios respetando el orden en que aparece /rr/ mezclada con las vocales /a, o, u, e, i/.

20. Haga en el cuaderno del niño el siguiente esquema, pídale que con colores trace líneas para unir cada una de las vocales de la izquierda con /rr/ y luego con las vocales de la derecha. Al mismo tiempo que traza las líneas, pídale que pronuncie en voz alta las combinaciones que vaya haciendo (p. e. arra, arro, arru, arre; orri, orra, orro, etc.).



Indíquele que lo repita dos veces más. Escuche con atención la última serie para registrar su avance.

	S	R	N
Habla			

Si el niño logra hacerlo bien en la última serie, puede pedirle que continúe con el próximo ejercicio. Si el desempeño del niño fue regular o no lo pudo hacer, dígame que realice este ejercicio otra vez.

21. Indíquele al niño que diga cinco veces la siguiente serie y déjelo descansar cinco minutos. Después debe repetir la serie dos veces más, haciendo una pausa entre una repetición y otra.

arra	orra	urra	erra	irra
arro	orro	urro	erro	irro
arru	orru	urru	erru	irru
arre	orre	urre	erre	irre
arri	orri	urri	erri	irri

Escuche con atención la última serie para evaluar su desempeño.

	S	R	N
Habla			

Si el niño logra hacerlo bien en la última serie, puede pedirle que continúe con el siguiente ejercicio. Si el desempeño del niño fue regular o no lo pudo hacer, dígame que cualquiera de los dos ejercicios anteriores hasta que su pronunciación sea clara y no necesite que le ayuden o corrijan.

Escritura

Para reforzar la pronunciación de vocal-rr-vocal ejecute la siguiente actividad de escritura.

22. Díctele una vez la serie del ejercicio 21, que la escriba en su cuaderno. Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Escritura			

Lectura

Para reforzar la pronunciación de vocal-rr-vocal y su escritura, ejecute la siguiente actividad de lectura.

23. Solicite al niño que lea lo que tomó de dictado. Escuche y registre el desempeño del niño en la última serie que leyó.

	S	R	N
Lectura			

Ejercicios con palabras y oraciones con el sonido fuerte de la /r/

Habla

24. Ahora usted y el niño harán en toda la hoja del cuaderno un recuadro como el que a continuación se muestra.

 En el rancho de  René hay...

De revistas, periódicos o de otros materiales impresos van a buscar y recortar a un niño u hombre al que llamarán René, Ricardo, Armando o Raúl, y también recortarán por lo menos 10 cosas que tengan el sonido fuerte de la /r/ como: azúcar, borrego, burro, carreta, carro, perro, rábanos, ratón, rebaño, rueda, suéter, tambor u otras palabras que usted elija. Si no tienen de dónde tomar los recortes, el niño puede hacer los dibujos. Cerciórese que el niño conoce el nombre de cada uno de los recortes o dibujos. Pregúntele cómo se llama o qué es cada cosa, y en caso de que no sepa el nombre de algo, dígaselo.

En la parte superior izquierda de la hoja del cuaderno escriba la frase “En el rancho de René hay...”, pero debe dejar espacio suficiente para que peguen el recorte o hagan el dibujo de niño o señor al que llamaron René. Indíquele al niño que debajo de la frase “En el rancho de René hay...”, él debe pegar los 10 recortes o hacer los dibujos de cosas que tengan el sonido fuerte de la /r/. Advértale que no deje los

recortes muy pegados entre sí, porque en el siguiente ejercicio él escribirá sus respectivos nombres. Luego, solicítele al niño que complete la frase con el nombre de cada una de las cosas que pegó en la hoja. Entonces el niño dirá “En el rancho de René hay... un ratón”, “En el rancho de René hay... un rebaño de borregos” , y así sucesivamente con todos los nombres de los dibujos. Permítale descansar y que repita dos veces las diez frases. Escuche y registre el desempeño del niño en las últimas diez frases.

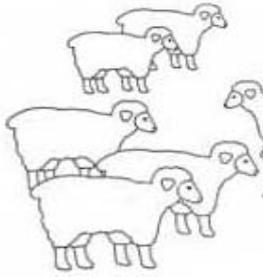
	S	R	N
Habla			

Escritura

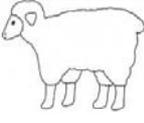
25. Pídale al niño que complete el recuadro que elaboró en su cuaderno titulado “En el rancho de René hay... un rebaño de borregos”. Para completarlo, el niño debe escribir el nombre de las cosas que pego en dicho recuadro. Por ejemplo:



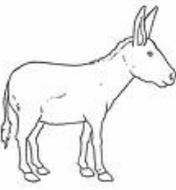
En el rancho de  René hay...



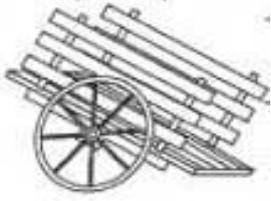
rebaño



borrego



burro



carretón

Es importante que el niño lea lo que escribió, revise si lo hizo bien o tuvo errores, y si los tuvo, pídale que los corrija. Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Escritura			

26. Díctele las siguientes cinco oraciones:

- El carretón tiene dos ruedas.
- El borrego se alejó del rebaño.
- El burro rebuzna ruidosamente.
- Cerca del rancho de René hay un río.
- A René le gustan los rábanos.

Además pídale que invente y escriba otras cinco oraciones con palabras que tengan el sonido fuerte de la /r/. Una vez que las escriba, invítelo a que revise lo que escribió y a que corrija los errores, si es que los tuvo. Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Escritura			

Lectura:

27. Indíquele que lea en voz alta las siguientes cinco oraciones. Luego pídale que una con una línea el dibujo que le corresponda a cada oración y que los ilumine⁵³.

a) El río corre.



b) Ricardo recoge ramas de roble



c) Rebeca lava la ropa en el río.



d) Las rosas son rojas.



e) ¡Qué roble tan grande!



Al final de este ejercicio evalúe y marque el desempeño del niño.

	S	R	N
Lectura			

⁵³ Adaptado de *Cómo articular la erre* (p. 49). Por M. Berruecos (1997). México: Prensa Médica Mexicana.

ACTIVIDAD EXTRA

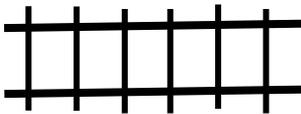
Los ejercicios de esta actividad tienen el *objetivo* de consolidar la pronunciación correcta de la /r/ suave y de la fuerte a través de trabalenguas, analogías y laberintos, ejercicios que además favorecen habilidades como la de formación de conceptos, pensamiento lógico, planeación, organización perceptual, coordinación visomotriz.

Esta actividad es extra se compone de cuatro ejercicios: trabalenguas, laberinto, analogías y rompecabezas y no se evalúa, pero es altamente recomendable que se realice porque, como se explica en el objetivo, promueve la consolidación de la pronunciación correcta además de que estimula varias habilidades mentales que son importantes en el proceso de aprendizaje.

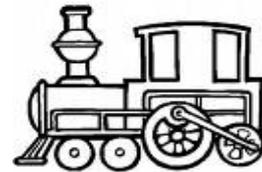
28. Solicite al niño que repita el trabalenguas en voz alta hasta que lo memorices.

Erre con erre

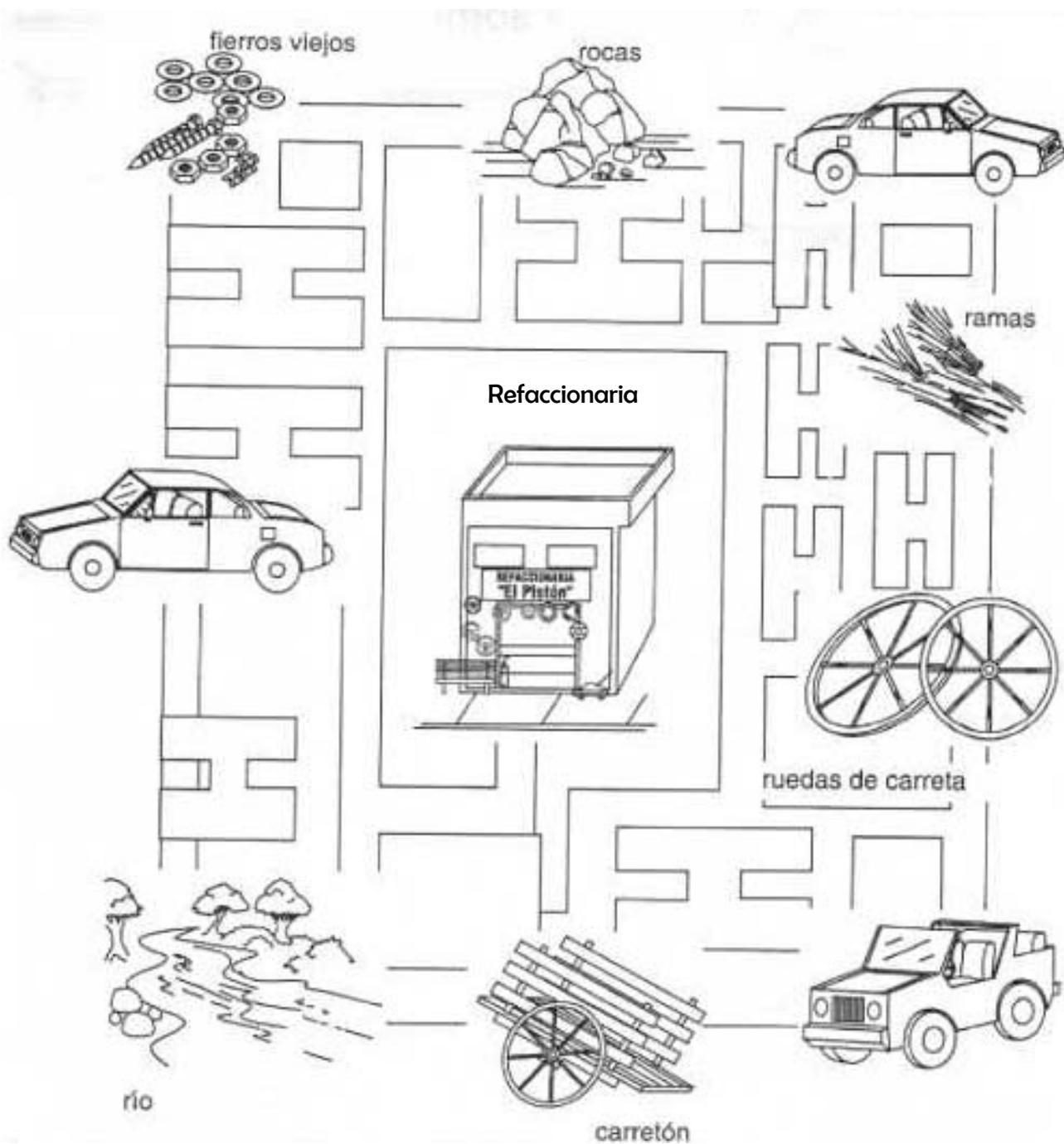
Erre con erre cigarro,
erre con erre barril;
rápido ruedan los carros
por los rieles del ferrocarril.



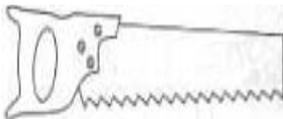
Erre con erre guitarra,
erre con erre barril,
erre con erre la rueda,
la rueda que rueda
del ferrocarril.



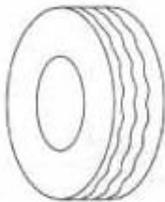
29. Junto con el niño revise el vocabulario de este laberinto y dígame el significado de lo que no sabe, si es que hubiese alguna palabra que no conoce. Una vez revisado el vocabulario, pídale que se divierta al encontrar y marcar con lápiz los caminos que tienen que recorrer cada uno de los objetos para llegar a la ferretería.



30. Juntos revisen el vocabulario de este ejercicio y dígame el significado de lo que no sabe, si es que hubiese alguna palabra que no conoce. Una vez revisado el vocabulario, pídale que relacione con una línea las cosas de la izquierda y de la derecha con las correspondientes tiendas que están al centro, como lo muestra el ejemplo.



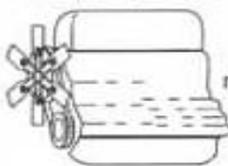
serrucho



llanta

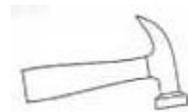
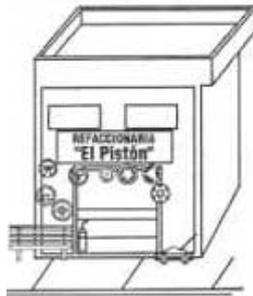


reloj de pulso



motor

Refaccionaria



martillo



llave de tuercas



desarmador



aceitera

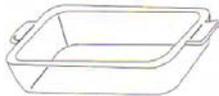


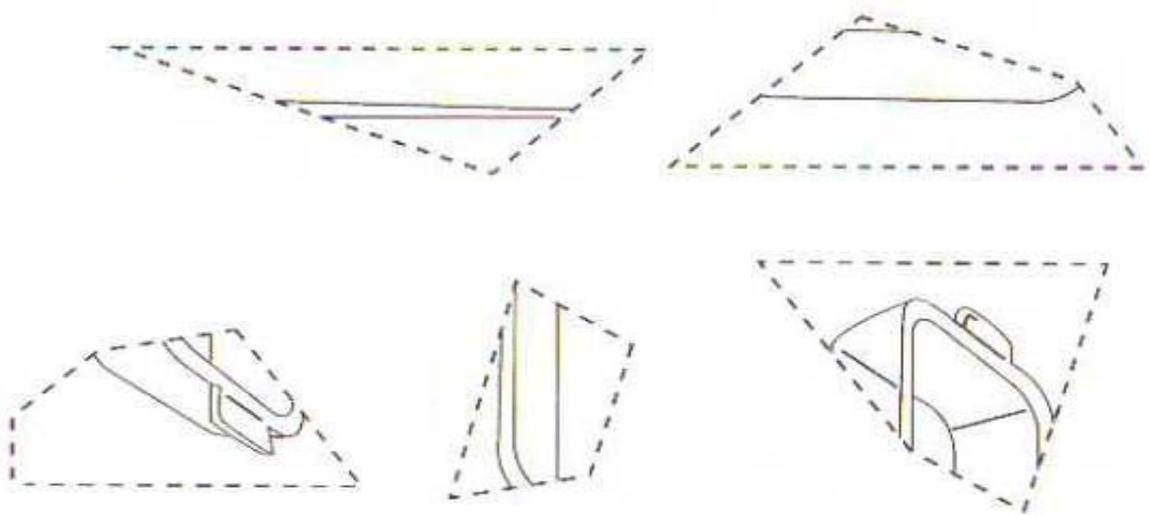
reloj de pared

31. Indíquele al niño que lea la breve lectura del siguiente recuadro.

A Rosa se le resbaló el refractario y se le rompió.
No quería que la regañaran,
así que lo armó como rompecabezas y lo pegó con resistol.

Luego pídale que recorte los pedazos del refractario roto, que lo arme de nuevo y lo pegue en el recuadro de abajo. El refractario deberá quedar igual al modelo de que está a la derecha.

<p>Aquí pega el rompecabezas</p>	
----------------------------------	---



OTRAS RECOMENDACIONES

Esta sección tiene como *objetivo* el proporcionar ejercicios alternativos para desarrollar y afianzar el lenguaje oral y escrito, así como otras habilidades mentales que son importantes para el aprendizaje.

Estas son ocho recomendaciones sencillas que pueden poner en práctica en su vida diaria y que ayudarán mucho a su niño:

1. Acostumbre a su hijo a que repase las tareas con usted.
2. Durante las actividades cotidianas procure platicar con su hijo. Por ejemplo, si la mamá está cocinando, ella puede pedirle al niño que observe y le diga qué ingredientes está usando. Si no sabe el nombre de alguno, dígame cómo se llama; descríblele el procedimiento de preparación, pregúntele si le gusta esa comida, etcétera.
3. Busque ser claro y preciso cuando hable con su hijo para que su lenguaje se desarrolle mejor. Por ejemplo, en vez de decirle *“dame eso que está allá”* dígame *“dame la taza blanca que está sobre la mesa”*. Observe que en la segunda frase se llama a cada cosa por su nombre y se especifica su ubicación.
4. Ayude a su hijo a desarrollar su lenguaje con diferentes juegos de palabras como: adivinanzas, canciones populares, decir palabras que empiezan con la misma letra (como uva-uña), y a decir palabras que riman (como pata-gota).
5. Si van por la calle, anímelo a que se imagine o a que lea lo que dicen los letreros y anuncios.
6. Promueva en su hijo la lectura. Los libros de lecturas que llevan en la escuela son una buena opción. Primero pídale que solo vea la portada del libro o la página inicial de la lectura, luego que lea el título e imagine de qué trata. Después solicítele que lea un párrafo y pregúntele de qué trató; corríjalo de ser necesario, para que enseguida prosiga de la misma forma con el siguiente párrafo hasta que termine de leer el texto. Ya que lo termine, dígame que ahora le cuente con sus propias palabras de qué se trató todo el texto, si es necesario usted ayúdele a recordar a través de preguntas, o aclare la información.

7. Díctele oraciones sobre lo que leyó, y en otras ocasiones pídale que haga resúmenes escritos sobre lo que lea. Siga las orientaciones generales para la escritura y su autocorrección que se presentaron al inicio de este manual.
8. Aproveche el tiempo libre para jugar con su hijo y su familia juegos divertidos como lotería, rompecabezas, dominó, memorama, tangram, palillos chinos, ajedrez, dominó y otros juegos de mesa que desarrollan muchas habilidades mentales que son importantes para el aprendizaje del niño.

REFERENCIAS

- Berruecos, M. P. (1997). *Cómo articular la erre*. México: Prensa Médica Mexicana.
- Contreras, R. E. y Roque, H. M. (1995). Conceptualización y diagnóstico diferencial de los problemas de lenguaje. En G. Acle (Ed.), *Educación especial. Evaluación, intervención, investigación* (pp. 288-319). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Corredera, S. T. (1973). *Defectos de la dicción infantil*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Gargiulo, R. M. (2003). *Special education in contemporary society. An introduction to Exceptionality*. USA: Thomson Learning.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1991). *Exceptional children. Introduction to special education*. New Jersey, USA: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Kirk, S. A. & Gallagher, J. J. (1989). *Educating exceptional children*. Boston, USA: Houghton Mifflin.
- Martínez, B. L. M. (2006). *Modelo de intervención para problemas de lenguaje oral y escrito en primer ciclo de primaria*. Reporte de experiencia profesional de Maestría en psicología profesional no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.
- Pascual, G. P. (1995). *Tratamiento de los defectos de articulación en el lenguaje del niño*. Madrid, España: Escuela española.
- Richelle, M. (1989). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, España: Herder.
- Sattler, J. M. y Lowenthal, B. (2008). Discapacidades de aprendizaje específicas: Antecedentes. En J. Sattler y R. Hoge. *Evaluación infantil: Aplicaciones conductuales, sociales y clínicas* (pp. 437-460). México: Manual Moderno.
- Shea, T. M. y Bauer, A. M. (2001). *Educación especial. Un enfoque ecológico*. México: Mc Graw Hill.
- Vigotsky, L. S. (1934/1999). *Pensamiento y lenguaje*. (2ª reimpr.). México: Quinto Sol.

**PROGRAMA INDIVIDUALIZADO A CASA PARA UN ALUMNO DE 2º DE PRIMARIA
CON PROBLEMAS DEL LENGUAJE ESCRITO**

Rebeca Méndez Alvarez

Universidad Nacional Autónoma de México

Maestría en Psicología Profesional

Residencia en Educación Especial

El lenguaje es una capacidad del ser humano que le permite organizar, representar y comunicar ideas y sentimientos de manera oral o escrita (Contreras y Roque, 1995; Sánchez, 1997; Shea y Bauer, 2001). Es a través del lenguaje que las personas buscan satisfacer sus necesidades, compartir sus experiencias y aprender del mundo que les rodea (Martínez, 2006).

El lenguaje es una capacidad muy compleja e implica el desarrollo de toda una serie de habilidades como la pronunciación correcta de los sonidos de las palabras, la construcción de las palabras, el significado de las palabras, el orden de las palabras dentro de una oración o frase, así como la capacidad de adaptar el lenguaje a las diferentes situaciones, pues no se habla de lo mismo ni se usa el mismo vocabulario con la familia, los amigos o con los profesores. El desarrollo del lenguaje oral en los niños se debe en gran medida a la estimulación que reciban por parte de los padres y de otras personas con las que el niño convive y se comunica (Kirk y Gallagher, 1989; Hallahan y Kauffman, 1991; Gargiulo, 2003).

El lenguaje oral es la primera lengua que se desarrolla y es la base a partir de la cual se aprende la segunda lengua que abarca la lectura y la escritura. Este vínculo se entiende cuando se analiza que el lenguaje escrito se compone de letras que representan los sonidos que integran las palabras con significado, que el significado de las palabras depende de su construcción, pues por ejemplo leche, lechera y lechería tienen un significado diferente que lo reflejan ligeras variaciones en la construcción de las palabras (Kirk y Gallagher, 1989; Gargiulo, 2003).

El lenguaje escrito exige, entre otras cosas, el dominio de conceptos espaciales, pues al niño se le enseña que se lee y se escribe de *izquierda* a *derecha* y de *arriba* hacia *abajo*; se le enseñan las direcciones que siguen los trazos de las letras y a distinguir una letra de otras que se le parecen (Dehant y Gille, 1976). Por ejemplo, la “b”, “d”, “p” y “q” son muy parecidas pues todas se componen de un círculo y una larga línea vertical, lo único que las diferencia es la ubicación de la línea. La “b” tiene la línea a la *izquierda* y hacia *arriba*, la “d” la tiene a la *derecha* y hacia *arriba*, la “p” la tiene a la *izquierda* y hacia *abajo*, mientras que la “q” la tiene hacia la *derecha* y hacia *abajo*.

Si el niño no conoce ni domina los conceptos de ubicación espacial su aprendizaje del lenguaje escrito se dificultará (Dehant y Gille, 1976; Sattler y Lowenthal, 2008). Es posible que cambie una letra por otra, como la “b” por la “d” o la “p”, y esto a su vez afecte su atención al momento de copiar un escrito, tomar un dictado, escribir un resumen o de leer porque está tan entretenido tratando de recordar hacia dónde va la línea de la “b”, y en caso de que recuerde que va hacia la izquierda y hacia arriba, se entretendrá en deliberar dónde está la izquierda y hacia dónde es arriba. Y cuando se afecta la atención, el niño olvida lo que se supone debe copiar, lo que se le dijo que escribiera, o la idea que tenía en mente para hacer el resumen, va a leer lenta y fragmentadamente por lo que su comprensión lectora y su aprendizaje se afectarán seriamente.

Hay que destacar que esas dificultades son delicadas, porque el lenguaje escrito es la base para que se den otros aprendizajes (Richelle, 1989; Vigotsky, 1934/1999), pues en la escuela hay que leer para aprender de español, literatura, historia, geografía, ciencias naturales e incluso para aprender materias como matemáticas, porque hay que realizar y resolver problemas escritos. Además el lenguaje escrito es un medio común empleado en los exámenes en los cuales el niño tiene que demostrar por escrito que ha aprendido algo. Finalmente, es importante mencionar que el lenguaje es un proceso psicológico complejo que influye y es influenciado por otros procesos no verbales vinculados con el aprendizaje (Richelle, 1989; Vigotsky, 1934/1999), los cuales pueden ser estimulados simultáneamente y así mejorar el desarrollo mental del niño en diversas direcciones.

Con base en lo anterior se justifica la importancia de atender oportunamente las dificultades de lenguaje escrito, a través de la intervención con actividades y ejercicios que disminuyan o eliminen los problemas ya presentes en el niño, y que además potencien otras áreas de su desarrollo mental. Es por ello que el objetivo de este manual es instruir a los padres o cuidadores del estudiante de 2° de primaria que tiene

dificultades de lenguaje escrito, bajo desempeño en la orientación temporal así como en la percepción visual para discriminar detalles de figuras y de letras --principalmente de la “b” y la “d”--, para que ellos en casa estimulen en el menor las competencias de lectoescritura, orientación temporal, de ubicación espacial, discriminación visual y otras habilidades mentales (memoria, pensamiento lógico, planeación, etc.) vinculadas con el aprendizaje.

DESCRIPCIÓN DEL MANUAL

El manual está conformado por 10 secciones: cronograma de actividades, instrucciones generales, material requerido para las actividades, actividad de ubicación espacial, actividad de trazo, actividad de discriminación visual, actividad de escritura de palabras y oraciones, lectura de palabras y oraciones, ordenamiento de dibujos y otras recomendaciones. El *cronograma de actividades* es una especie de calendario en el que por semana se indican los ejercicios que el niño debe realizar, obviamente bajo su supervisión. En las *instrucciones generales* se le orienta sobre las características que debe tener el lugar en el que realice las actividades, las orientaciones generales para la escritura y la autocorrección, el nivel de dominio que se espera que alcance el niño, el tiempo que se sugiere le dedique a la realización de los ejercicios así como las instrucciones de evaluación del desempeño del niño.

Enseguida, en el apartado de *material requerido para las actividades* se mencionan todas aquellas cosas que necesita para realizarlas, para que antes de iniciar las actividades cuente con el material para que no se interrumpan por falta del mismo. La actividad de *ubicación espacial* cuenta con cuatro ejercicios en los que el niño ejercitará su ubicación espacial (nociones como adentro-afuera, arriba-abajo, izquierda-derecha) con el apoyo de un rectángulo; tres ejercicios en los que el niño integrará las nociones espaciales (p. e. afuera, arriba y hacia la derecha) en su contexto cotidiano⁵⁴. Luego, en la actividad de *trazo* hay dos ejercicios, uno dedicado al trazo, articulación y vocabulario de la “b”, mayúscula y minúscula, y otro dedicado a la “d”.

Mientras que la actividad de *discriminación visual* se compone de ocho ejercicios que ayudan al niño a discriminar visualmente la “b” y la “d”, de manera aislada o en

⁵⁴ Adaptados de “Área de percepción espacial general”. En J. Garrido (1996). *Programación de actividades para educación especial* (pp. 61–80). Madrid, España: Ciencias de la educación preescolar y especial.

palabras⁵⁵. La *actividad de escritura de palabras y oraciones* está compuesta por dos ejercicios, el primero es sobre escritura de palabras con “b” y “d”, mayúsculas y minúsculas; el segundo es sobre dictado y escritura espontánea de oraciones en las que se usan palabras con las letras ya mencionadas. De manera similar, la actividad de *lectura de palabras y oraciones* está constituida por dos ejercicios, uno es sobre lectura de palabras con “b” y “d”, y el otro sobre lectura de oraciones en las que se emplean varias palabras con dichas consonantes.

Por otro lado, la *actividad extra* se compone de cinco ejercicios, tres de ellos tienen dos y tres dibujos que el niño debe acomodar por orden cronológico; mientras que los dos restantes tienen dibujos con partes faltantes que el niño debe completar. Estos ejercicios, aunque no se evalúan, deben realizarse porque promueven la concentración, la capacidad de planeación, organización visual y distinción de lo esencial, el razonamiento verbal y no verbal, así como la consolidación de la lectoescritura de oraciones. Finalmente, en el apartado de *otras recomendaciones* usted encontrará ocho sugerencias sobre ejercicios alternativos para desarrollar y afianzar el lenguaje oral y escrito, así como otras habilidades mentales que son fundamentales para el aprendizaje.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

El cronograma de actividades (Tabla 1) se incluyó con el propósito de ayudarle a organizar y a administrar el tiempo que deben dedicar a la realización de los ejercicios que componen las diferentes actividades de este manual.

Tabla 1
Cronograma de actividades del manual.

Semanas	Ejercicios
1	1-4
2	5-8
3	9-13
4	14-17
5	18-21
6	22-25

⁵⁵ Adaptados de Hurganito. *Ejercicios para disléxicos*. Por M. Condemarin (1976). Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria.

Desarrolle en el niño el hábito de hacer las actividades de este manual a una hora y lugar determinado. Procure que el lugar de estudio esté iluminado, ventilado y sin distractores como la televisión, radio o juegos de video. En las actividades usted, padre o cuidador, primero debe explicarle al niño cómo debe hacerlos, y para apoyarlo en esto se le brindan las instrucciones y algunas ilustraciones que le facilitarán la ejecución de los ejercicios.

El niño tendrá que dominar los diferentes ejercicios, esto implica que deberá realizarlos hasta que logre hacerlos bien. Aunque no hay un límite máximo de veces o de tiempo en el que el niño tiene que repetir los ejercicios, se sugiere que se trabajen de 10 a 15 minutos diarios, con el propósito de que los concluya todos con base en lo contemplado en el cronograma, es decir, en un lapso de seis semanas. Cada vez que el niño termine los ejercicios felicítelo, dígame algún cumplido y enseguida pídale que él mismo le diga si lo hizo correctamente. Él puede darse cuenta si comete errores y corregirlos. En caso de que él no se de cuenta de sus errores, es importante que usted se los haga notar, que le explique qué estuvo mal y cómo puede corregirlo. Para orientarlo a usted en esta tarea se le brindan orientaciones generales para la escritura y su corrección.

Orientaciones generales para la escritura y su autocorrección

Cuando usted le dicte al niño, debe pronunciar clara y pausadamente para que el niño capte el sonido de las palabras y pueda traducirlos a letras y esté en mejores posibilidades de escribir bien las palabras, es decir sin que quite ni cambie las letras. Además en el dictado de oraciones, usted debe hacer breves pausas entre una palabra y otra para que el niño sepa cómo comienza una palabra y cómo termina, y no vaya a confundirse y juntar dos palabras en una. Hay que tener especial atención cuando dos palabras seguidas terminan y comienzan con la misma letra. Por ejemplo, en la oración “Beto se encontró una bicicleta”, si no se hacen las pausas adecuadas entre una y otra palabra, el niño puede percibir como una sola palabra “se encontró” y escribirla así “seencontró”.

En el dictado usted debe repetirle al niño las palabras u oraciones las veces que lo requiera. Conforme él vaya ejercitándose en tomar dictados, escribirá más rápido y recordará mayor cantidad de palabras que le sean dictadas, y entonces no necesitará que le repitan las cosas con tanta frecuencia. Una vez que el niño termine de tomar dictado, escribir un resumen u otro tipo de escrito, pídale que revise lo que escribió con el

fin de que si tuvo errores los detecte y los corrija. Le será muy útil que tenga a la vista el abecedario en un póster, en una hoja o en cualquier otra presentación. En caso de que el niño no identifique sus errores, señálele dónde están, como lo puede ser la omisión de una letra en una palabra, dígame que observe la palabra y la lea con detenimiento para que finalmente la corrija. Si a pesar de su señalamiento el niño no encuentra el(los) error(es), usted deberá hacer lo siguiente, según el tipo de error que sea.

1. *En los nombres usa minúscula en vez de mayúscula:* La primera vez que cometa este error dígame que los nombres y apellidos de personas inician con mayúscula, como “Benito”. Si se vuelve a equivocar pregúntele ¿los nombres de personas se escriben con minúscula?, y enseguida pídale que corrija la palabra escrita.
2. *Al inicio de una oración usa minúscula en vez de mayúscula:* Coménteles que al inicio de oración se usa mayúscula, y pídale que corrija su error en la oración.
3. *Omite una letra:* Por ejemplo, si el niño escribió “badera”, usted lea la palabra como él la escribió, pregúntele qué letra le hizo falta para que diga “bandera”. Cuando usted le diga “bannndera” enfatice y exagere el sonido de la letra faltante, para que el niño identifique qué letra hace falta y dónde va. Enseguida pídale que corrija la palabra escrita.
4. *Cambia una letra por otra:* Por ejemplo, si el niño escribió “bibirón”, usted lea la palabra como él la escribió, enfatice y exagere el sonido de la letra que cambió “bibiiirón” y pregúntele qué letra tiene que sustituir para que diga “bibeeerón”. Finalmente pídale que corrija la palabra escrita.
5. *Inversión de letras:* Por ejemplo, si el niño escribió “dufanda”, usted lea la palabra como él la escribió, enfatice y exagere el sonido de la letra que invirtió “dddufanda”. Enséñele el póster o la hoja con el abecedario, señale la “b” y dígame que la “b” lleva el palito a la izquierda de la bolita (o que lleva joroba), luego señale la “d” y coménteles que la “d” lleva el palito a la derecha de la bolita (o panza). Y entonces solicíteles que corrija la palabra escrita.
6. *Junta dos palabras en una:* Si por ejemplo, él escribió “seencontró”, usted pídale que le escuche y dígame las dos palabras “se encontró”, y haga la pausa respectiva entre una y otra para que el niño perciba que se trata de dos palabras y que por lo tanto se escriben separadas. Luego pregúntele al niño ¿van juntas o separadas?
7. *Omite el punto final en oraciones o resúmenes:* La primera vez que cometa este error dígame que se pone un punto al final de una oración o escrito. Si se vuelve a

equivocar pregúntele ¿qué se pone al final de una oración o de un resumen?, y solicítele que ponga el punto en donde va.

Además de corregir los errores en el desempeño del menor, usted deberá evaluar su ejecución en cada ejercicio, primero deberá observar su desempeño, luego determinará el nivel al que corresponda y por último lo registrará en los recuadros que a continuación se muestran.

Recuadro para evaluar los ejercicios de la actividad de *ubicación espacial*

	S	R	N	← Niveles de desempeño
Ubicación espacial				

Recuadro para evaluar los ejercicios de la actividad de trazo de "B", "b" y "D", "d"

	S	R	N	← Niveles de desempeño
Trazo				

Recuadro para evaluar los ejercicios de la actividad de *discriminación visual*

	S	R	N	← Niveles de desempeño
Discriminación visual				

Recuadro para evaluar los ejercicios de la actividad de *escritura de palabras y oraciones con "B", "b", "D" y "d"*

	S	R	N	← Niveles de desempeño
Escritura				

Recuadro para evaluar los ejercicios de la actividad de *lectura de palabras y oraciones con "B", "b", "D" y "d"*

	S	R	N	← Niveles de desempeño
Lectura				

Como se aprecia en los recuadros, hay tres niveles de desempeño:

1. S = Sí lo logra
2. R = Su desempeño es regular
3. N = No lo logra

El padre de familia o cuidador determinará el nivel de desempeño del menor con base en los siguientes criterios:

Criterios de evaluación de los ejercicios de la actividad de ubicación espacial

En los *ejercicios de la actividad de ubicación espacial* el padre de familia o cuidador deberá considerar los siguientes criterios para registrar la ejecución del niño.

- Si el niño, con base en las instrucciones del ejercicio, *identifica y/o coloca el objeto sin equivocarse en la ubicación que se le indica*, usted tachará así:

	S	R	N
Ubicación espacial	X		

Eso significa que el menor sí logra orientarse en las posiciones (arriba-abajo, izquierda-en medio-derecha, adentro-afuera) que está registrando.

- Si el niño *identifica y/o coloca el objeto en la ubicación que se le indica pero se equivoca o usted tiene que indicarle nuevamente cómo hacerlo*, usted tachará así:

	S	R	N
Ubicación espacial		X	

Esto quiere decir que el desempeño del menor en el ejercicio de orientación espacial es regular y que se beneficiaría al repetirlo.

- Si el niño *no identifica o no coloca el objeto en la ubicación que se le indica aún mostrándole varias veces cómo hacerlo*, usted tachará:

	S	R	N
Ubicación espacial			X

Lo cual implica que el niño no logra ejecutar el ejercicio y que requiere más tiempo de práctica.

Criterios de evaluación de los ejercicios de la actividad de trazo

En los *ejercicios de trazo* el padre de familia o cuidador deberá considerar los siguientes criterios para registrar la ejecución del niño.

- Si el niño *escribe correctamente la “b” o la “d”, según sea el caso, con mayúscula y minúscula*, usted tachará así:

	S	R	N
Trazo	X		

Eso significa que el menor sí logra trazar con mayúscula y minúscula la letra que está registrando.

- Si el niño *escribe correctamente solo la mayúscula o la minúscula*, usted tachará así:

	S	R	N
Trazo		X	

Esto quiere decir que el desempeño del niño es regular y que le sería útil practicar de nuevo el ejercicio.

- Si el niño *no escribe correctamente ni la mayúscula ni la minúscula*, usted tachará:

	S	R	N
Trazo			X

Lo cual implica que el desempeño no es el esperado para los ejercicios planteados y que requiere más tiempo de práctica.

Criterios de evaluación de los ejercicios de la actividad de discriminación visual

En los *ejercicios de discriminación visual de “b” y “d”* el padre o cuidador deberá considerar los siguientes criterios para registrar la ejecución del niño.

- Si el niño, con base en las instrucciones del ejercicio, *identifica y/o escribe correctamente la “b” o la “d”*, usted tachará así:

	S	R	N
Discriminación visual	X		

Eso significa que el menor sí logra distinguir la “b” de la “d”.

- Si el niño *a veces confunde o cambia la “b” por la “d” y viceversa, ya sea al leer o al escribir*, usted tachará así:

	S	R	N
Discriminación visual		X	

Esto quiere decir que el desempeño del menor en el ejercicio de discriminación visual es regular y que se beneficiaría al repetirlo.

- Si *constantemente al leer o escribir el niño confunde o cambia la “b” por la “d” y viceversa*, usted tachará:

	S	R	N
Discriminación visual			X

Lo cual implica que el niño no logra distinguir la “b” de la “d” y que requiere más tiempo de práctica.

Criterios de evaluación de los ejercicios de la actividad de escritura de palabras y oraciones

En los *ejercicios escritos* el padre de familia o cuidador deberá apegarse a los siguientes criterios para registrar el nivel de ejecución del menor.

- Si el niño *escribe correctamente* todo el ejercicio solo y sin ayuda, usted lo registrará de la siguiente manera:

	S	R	N
Escritura	X		

Con ello señala que sí logra escribir solo y sin ayuda el ejercicio.

- Si el niño *lo escribe pero se tarda mucho, le pide varias veces que le repita lo que tiene que escribir o se equivoca de manera regular*, usted tachará así:

	S	R	N
Escritura		X	

Esto quiere decir que el desempeño del niño en el ejercicio de escritura es regular.

- Si el niño *no escribe aún cuando se le da suficiente tiempo para que lo haga y a pesar de que se le repita lo que tiene que escribir*, usted tachará:

	S	R	N
Escritura			X

Lo cual implica que el desempeño no es el esperado para los ejercicios de escritura y que se beneficiaría si practica por más tiempo.

Criterios de evaluación de los ejercicios de la actividad de lectura de palabras y oraciones

En los *ejercicios de lectura* el padre de familia o cuidador deberá apegarse a los siguientes criterios para registrar el nivel de ejecución del menor.

- Si el niño *lee pronunciando correctamente las palabras, con buena fluidez y entiende lo que lee*, usted lo registrará de la siguiente manera:

	S	R	N
Lectura	X		

Con ello señala que sí logra leer conforme a lo que se espera en el ejercicio.

- Si el niño *lee pero a veces pronuncia mal las palabras, se tarda mucho y su comprensión de lo que lee es regular*, usted tachará así:

	S	R	N
Lectura		X	

Esto quiere decir que el desempeño del niño en la lectura es regular y que le sería útil realizar de nuevo el ejercicio.

- Si el niño *no lee aún cuando se le da suficiente tiempo para que lo haga, o no comprende lo que lee*, usted tachará:

	S	R	N
Lectura			X

Lo cual implica que el desempeño no es el esperado para el ejercicio de lectura y que se beneficiaría al practicar más veces.

MATERIAL REQUERIDO PARA LAS ACTIVIDADES

Los materiales que van a utilizar para realizar las actividades son: lápiz, colores, sacapuntas, goma de borrar, cuaderno profesional de cuadrícula grande, recortes de revistas, periódicos o de otros materiales impresos, cartoncillo o cartulina, resistol y tijeras.

ACTIVIDAD DE UBICACIÓN ESPACIAL

Esta actividad tiene como *objetivo* desarrollar la habilidad de ubicación espacial (arriba-abajo, izquierda-en medio-derecha, adentro-afuera) pues es una condición básica para que el niño tenga un adecuado desempeño en la pronunciación, lectura y escritura.

Pídale al niño que coloree y recorte los dibujos que están en la siguiente página de este manual. Estos dibujos deben cuidarlos porque los utilizarán para realizar los ejercicios 1, 2, 3 y 4.

DIBUJOS PARA COLOREAR, RECORTAR Y UTILIZAR EN LOS EJERCICIOS DEL 1

AL 4



balón



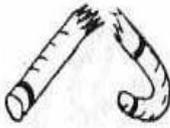
dos



ballena



delfin



quebrado



quinqué



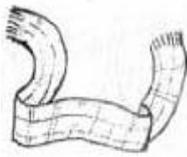
quince



botella



dado



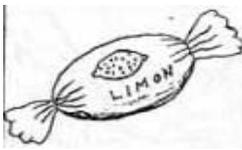
bufanda



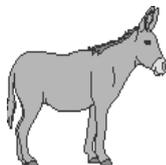
dedo



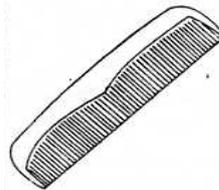
disco



dulce



burro



peine



piano



perro



boca

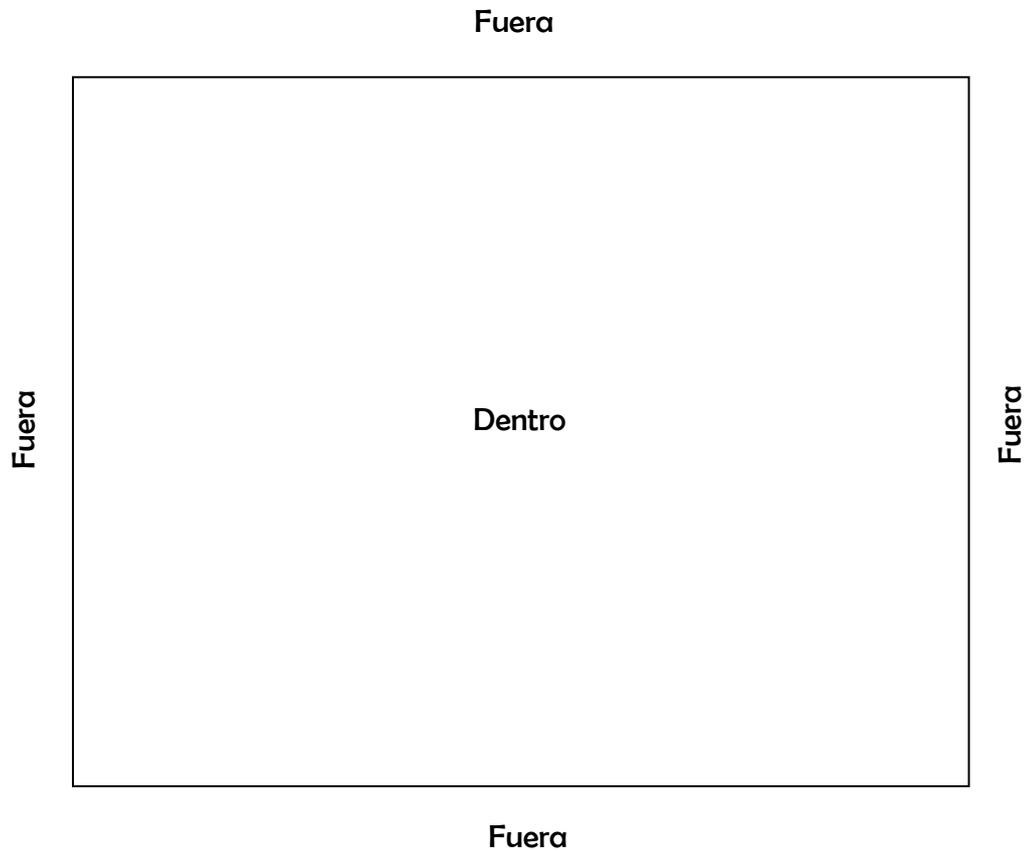


blusa



queso

1. Indíquele que coloque los dibujos *dentro* y *fuera* del rectángulo que se muestra a continuación.



Usted deberá darle órdenes como las siguientes:

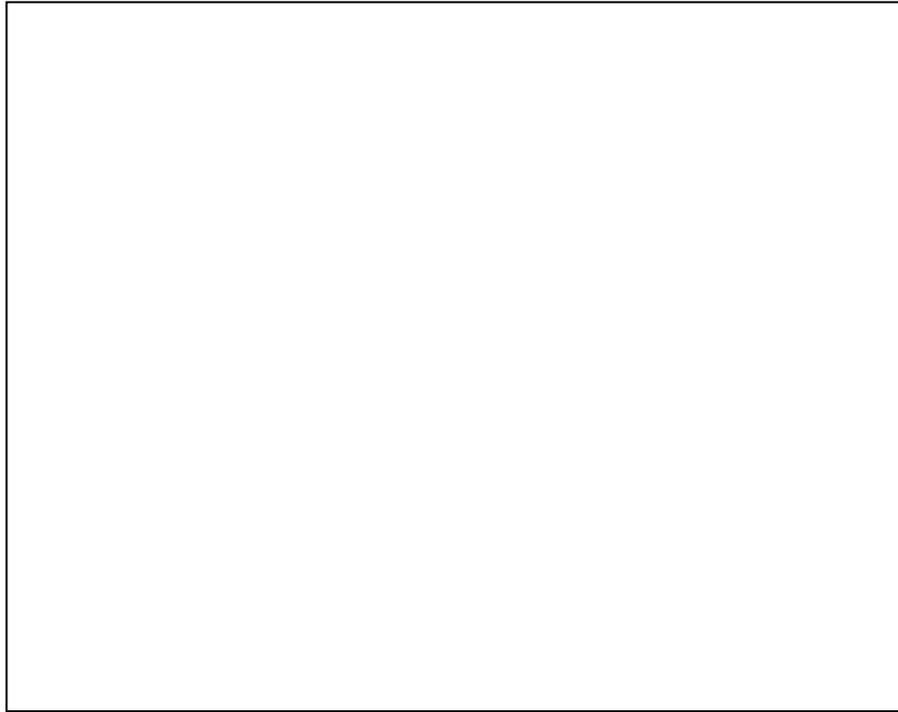
- Coloca el balón *dentro* del rectángulo.
- Pon el piano *afuera* del rectángulo.
- Coloca el quinqué *dentro* del rectángulo.
- Pon el dado *dentro* del rectángulo, etcétera.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Orientación espacial			

2. Ahora pídale que coloque los dibujos *arriba* y *abajo* del rectángulo que se muestra a continuación.

Arriba



Abajo

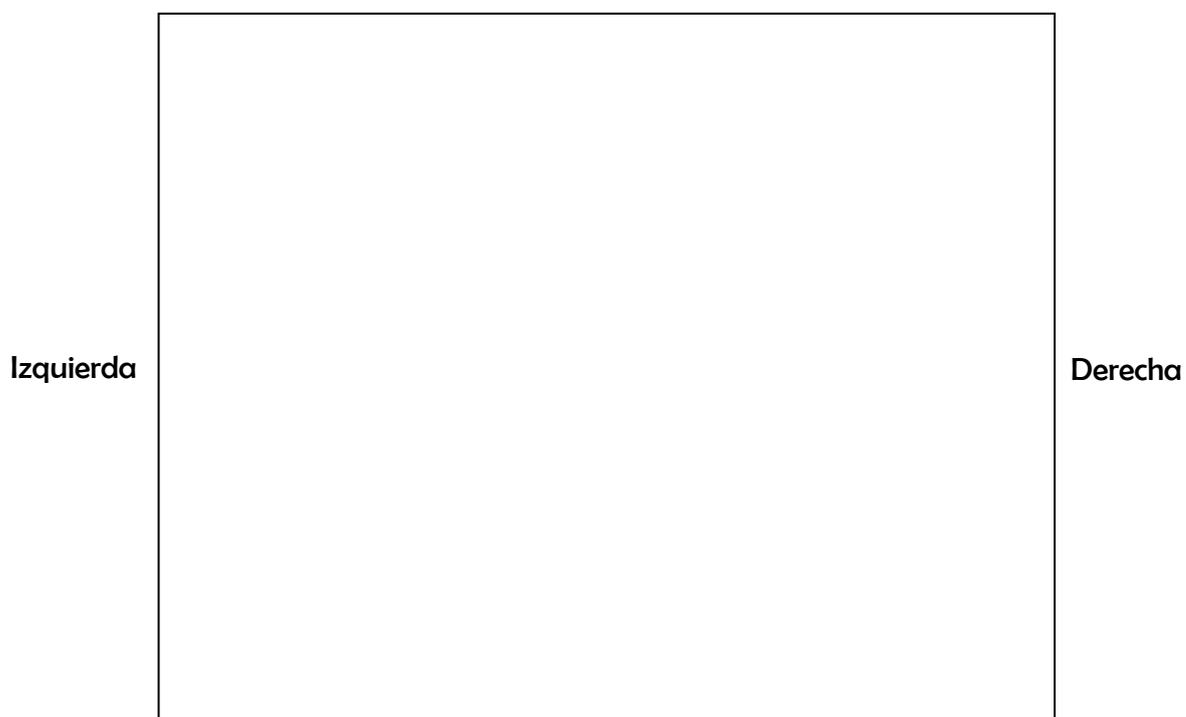
Usted deberá darle órdenes como las siguientes:

- Coloca el balón *arriba* del rectángulo.
- Pon el piano *abajo* del rectángulo.
- Coloca el quinqué *arriba* del rectángulo.
- Pon el dado *abajo* del rectángulo, etcétera.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Orientación espacial			

3. Luego solicítele que coloque los dibujos a la *izquierda* y a la *derecha* del rectángulo que se muestra a continuación.



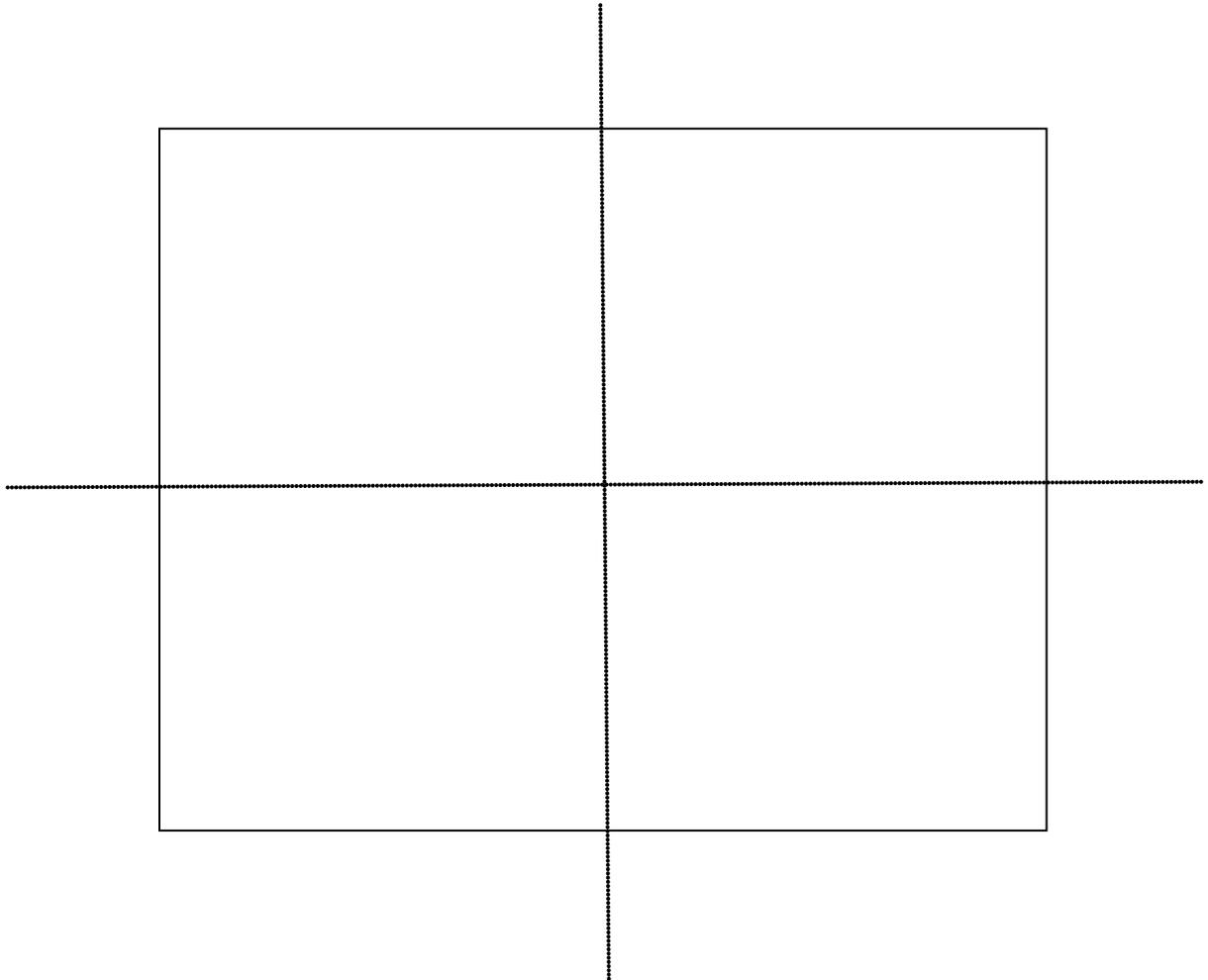
Usted deberá darle órdenes como las siguientes:

- Coloca el balón a la *derecha* del rectángulo.
- Pon el piano a la *izquierda* del rectángulo.
- Coloca el quinqué a la *izquierda* del rectángulo.
- Pon el dado a la *derecha* del rectángulo, etcétera.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Orientación espacial			

4. Por último, el niño debe de aplicar las nociones de *dentro-fuera*, *arriba-abajo*, *izquierda-derecha*, y para ello usted cuenta con el rectángulo que se muestra a continuación.



Usted deberá darle órdenes como las siguientes:

- Coloca el balón dentro del rectángulo.
- Pon el piano *dentro* del rectángulo y a la *derecha*.
- Coloca el quinqué *afuera* del rectángulo, a la izquierda y abajo, etcétera.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Orientación espacial			

5. Pídale al niño que siga las instrucciones que usted le dé y que demuestre su conocimiento de las partes derechas e izquierdas de su cuerpo, por ejemplo:

- Enséñame tu ojo izquierdo.
- Toca tu rodilla derecha con tu mano izquierda.
- Coloca tu mano derecha sobre su cabeza.
- Con tu lengua toca el labio de arriba.
- Sacar la lengua de la boca, etcétera.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Orientación espacial			

Después intercambien papeles, el niño ordena y usted sigue las órdenes. Dígale al niño que es su turno de dar órdenes como las anteriores:

- Enséñame tu ojo izquierdo.
- Toca tu rodilla izquierda con tu mano derecha, etcétera.

6. Solicítele que coloque diversos objetos en diferentes lugares. Por ejemplo:

- Pon el lápiz adentro del estuche.
- Sacar los cuadernos de la mochila.
- Pon el borrador a la izquierda del cuaderno.
- Coloca la pluma a la derecha de la regla, etcétera.

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Orientación espacial			

Ahora intercambien papeles, el niño ordena y usted sigue las órdenes. Dígale al menor que es su turno de dar órdenes como las anteriores:

- Pon el estuche para los lápices *adentro* de la mochila.
- Coloca los cuadernos *adentro* de la mochila, etcétera.

7. Solicítele que adivine qué objeto está viendo usted. Es importante que le dé pistas que indiquen la ubicación del objeto que debe adivinar. Por ejemplo:

- Veo una cosa que está *en medio* del lápiz y de la pluma, es blanco y de forma rectangular, y sirve para borrar, ¿qué es lo que veo?

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Orientación espacial			

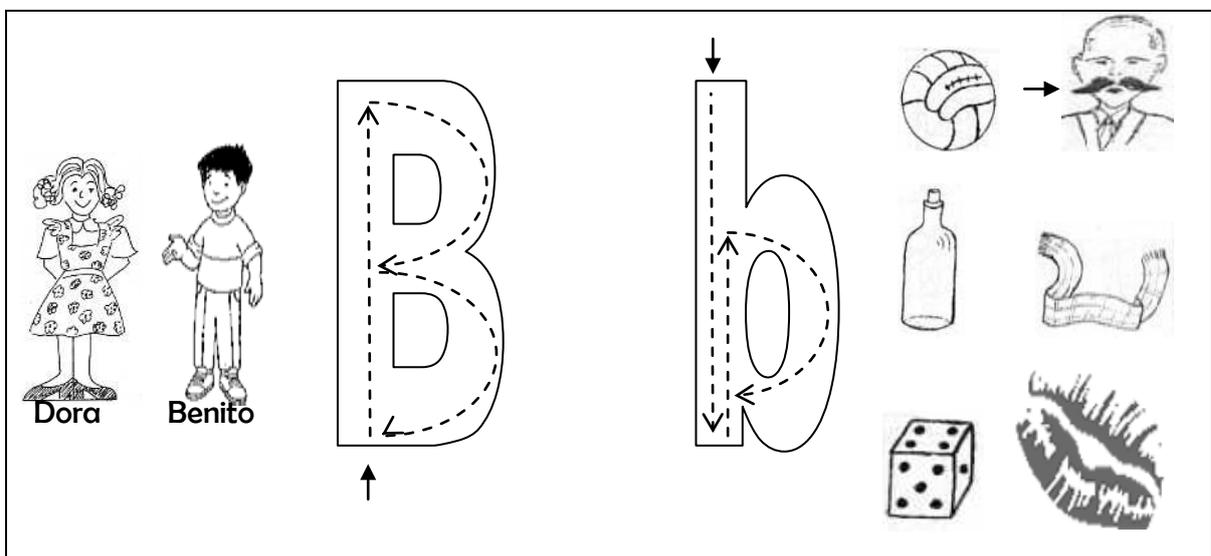
- Luego intercambien papeles, el niño dice la adivinanza y usted adivina de qué se trata. Dígale al niño que es su turno de hacer adivinanzas como la anterior: Veo una cosa que está *afuera* de la mochila, tiene forma rectangular, es delgada y sirve para medir lo largo y lo ancho de las cosas.

ACTIVIDAD DE TRAZO

Esta actividad tiene como *objetivo* asociar la grafía “b” y “d” minúscula y mayúscula con sus respectivos sonidos y con palabras que tienen esas letras al inicio.

Letra b:

8. Pídale al niño que practique el trazo de la “B” y la b remarcando con un lápiz de color las letras grandes que están enseguida. Mientras las traza que articule /b/. Enfatique que la “b” minúscula tiene la bolita a la derecha del palito (o que tiene panza). Después solicítelo al niño que colorea los dibujos que comienzan con “B” y “b” (Benito, balón, beso, bigote, botella, bufanda).

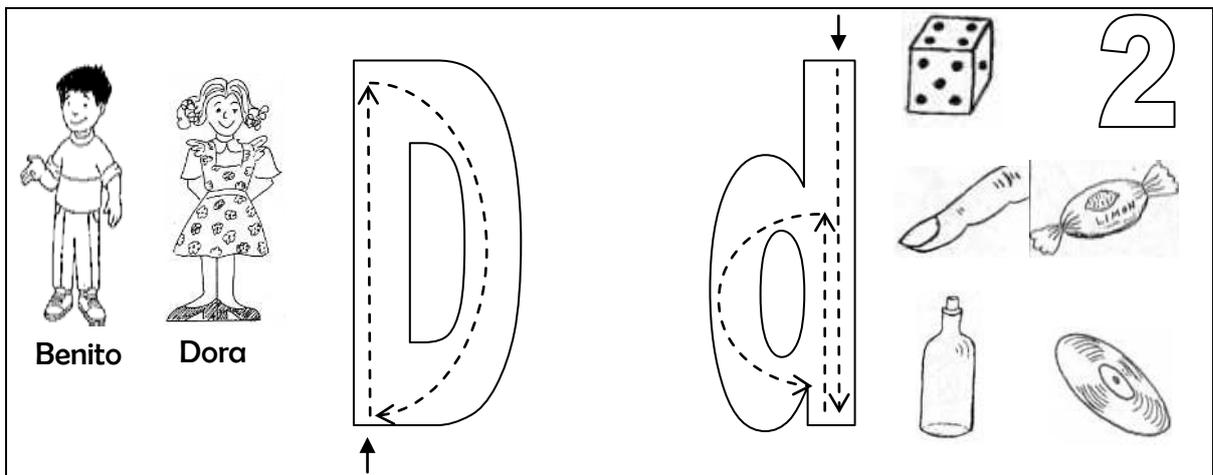


Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Trazo			

Letra d:

9. Pídale al niño que practique el trazo de la “D” y la d remarcando con un lápiz de color las letras grandes que están enseguida. Mientras las traza que articule /d/. Enfatique que la “d” minúscula tiene la bolita a la izquierda del palito. Después solicítele al niño que ilumine los dibujos que comienzan con “D” y “d” (Dora, dado, dos, dedo, dulce, disco).



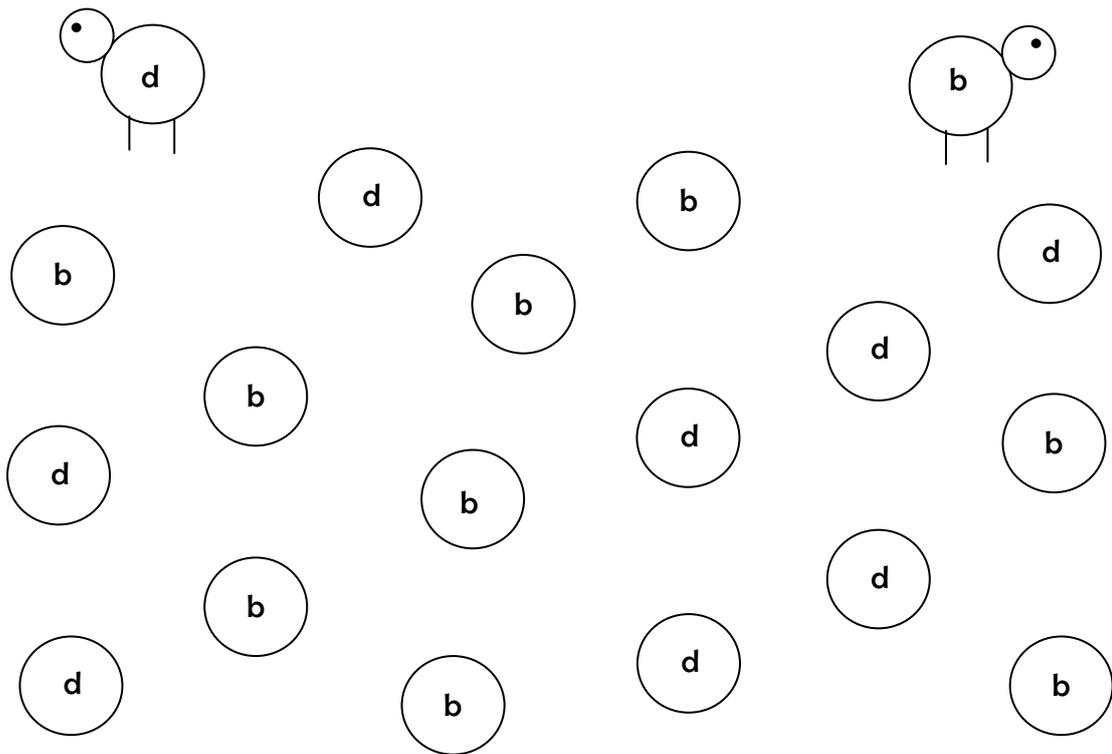
Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Trazo			

ACTIVIDAD DE DISCRIMINACIÓN VISUAL

Esta actividad tiene como *objetivo* discriminar visualmente la “b” y la “d” con base en la posición del palito.

10. Dígale al niño que dibuje la cabeza al pollo hacia la derecha si la letra que está dentro del círculo es “b”, o hacia la izquierda si la “d” está adentro.



Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Discriminación visual			

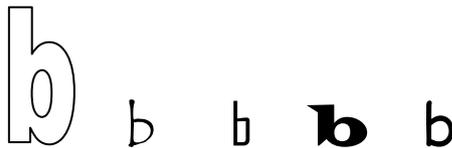
11. Pídale al niño que observe las letras de la columna izquierda y que circule las letras de la columna derecha que son iguales a las de la columna de la izquierda.

b	d	b	b	d	b	d	b	b	d	d	b
d	d	d	b	b	d	d	b	d	b	b	d
b	b	d	d	b	b	d	d	b	d	b	d
d	b	d	d	b	d	b	d	d	b	d	b

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Discriminación visual			

12. Ahora usted y el niño van a hacer en el cuaderno un ejercicio similar al anterior. En periódicos, revistas u otro material impreso van a buscar y recortar siete letras “b” minúsculas y siete “d” minúsculas. Procure que las letras sean de diferente tamaño y de diferente estilo de letra, como por ejemplo:



Luego, en el cuaderno haga dos filas y divídalas en dos columnas (como está el ejercicio de anterior). Al inicio de una fila pegue una “b”, al inicio de la otra pegue una “d”, y pegue mezcladas las letras en ambas filas de tal manera que le queden siete en cada una. Ya que esté listo el ejercicio pídale al niño que observe las letras de la columna izquierda y que circule las letras de la columna derecha que son iguales a las de la columna de la izquierda. Si usted así lo desea, puede ponerle al menor otro ejercicio con un nivel de dificultad mayor con sólo agregar en las filas letras “p” y “q”. Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Discriminación visual			

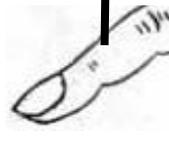
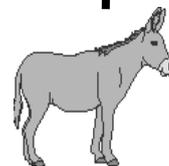
13. Dígame al menor que mire con atención las letras que hay en cada fila y que circule la letra que es diferente.

b	b	b	b	b	b	d	b	b	b	b	b	b
d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	b	d	d
b	b	b	b	b	p	b	b	b	b	b	b	b
d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	q
b	b	q	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b
d	d	d	d	p	d	d	d	d	d	d	d	d
p	p	p	p	p	p	p	q	p	p	p	p	p

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Discriminación visual			

14. Indíquele al niño que vea cada dibujo, diga qué es y que complete con un círculo hacia la derecha de la línea si el dibujo comienza con "b", o con un círculo hacia la izquierda de la línea si empieza con "d".



Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Discriminación visual			

15. Ahora usted y el niño van a elaborar en el cuaderno un ejercicio como el anterior. En periódicos, revistas u otro material impreso van a buscar y recortar diez imágenes de cosas que comiencen con "b" y con "d". Si el niño no conoce el nombre de alguna de los recortes, dígame cómo se llama. Luego van a pegarlos con resistol en el cuaderno,

dos recortes en cada fila, y deben dejar espacio entre las cinco filas para que usted trace la línea vertical bajo cada imagen. Luego debe indicarle que haga círculo hacia la derecha de la línea si el dibujo comienza con “b”, o con un círculo hacia la izquierda de la línea si empieza con “d”. Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Discriminación visual			

16. Dígale al niño que observe los dibujos, lea las dos palabras que hay en cada recuadro y que subraye la palabra que corresponde al dibujo.

	dalón balón
---	------------------------------

	dado bado
--	----------------------------

2	dos bos
----------	--------------------------

	dotella botella
--	----------------------------------

	digote bigote
---	--------------------------------

	dulce bulce
--	------------------------------

	bisco disco
---	------------------------------

	dufanda bufanda
--	----------------------------------

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Discriminación visual			

17. Después, solicítele al niño que lea cada una de las palabras de la columna izquierda, y que en la columna derecha subraye la palabra que sea igual a la de la columna izquierda.

boca	poca	boca	doca
disco	bisco	pisco	disco
burro	durro	purro	burro
dedo	dedo	debo	pedo
beso	deso	beso	peso
dos	dos	bos	pos

Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Discriminación visual			

ACTIVIDAD DE ESCRITURA DE PALABRAS Y ORACIONES

Esta actividad tiene como *objetivo* promover la escritura de palabras y oraciones de palabras con “b” y “d” minúscula y mayúscula.

18. Díctele doce palabras que tendrá que escribir en su cuaderno: Benito, ballena, beso, bigote, botella, bufanda, Dora, dado, dedo, disco, dos y dulce. Usted debe pronunciar clara y pausadamente las palabras que le dicte, y en caso de que el niño lo requiera, debe repetírselas. Una vez que termine, pídale que revise las palabras que escribió con el fin de detectar errores y los corrija, si es que los tuvo. Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Escritura			

19. Díctele seis oraciones utilizando las palabras anteriores, y pídale que él invente y escriba otras seis oraciones que lleven las palabras con “b” y “d”. Procure que todas las palabras de las oraciones tengan “b” y “d”. Para que se dé una mejor idea vea el ejemplo.

Benito busca el disco que le dio Dora.

Después de que termine de escribir las doce oraciones, recuérdale que tiene que leerlas y, en caso de ser necesario, corregirlas. Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Escritura			

LECTURA DE PALABRAS Y ORACIONES

Esta actividad tiene como *objetivo* propiciar la lectura de comprensión de palabras y oraciones.

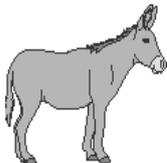
20. Dígale al niño que lea las palabras y con su lápiz las una con una línea al dibujo que correspondan.



dinosaurio



burro



dos



boca



ballena



delfín

Observe y registre el desempeño del niño.

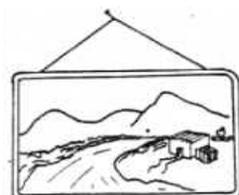
	S	R	N
Lectura			

21. Pídale al niño que lea las oraciones. Posteriormente indíquele que debe unir con una línea las oraciones con el dibujo correspondiente.

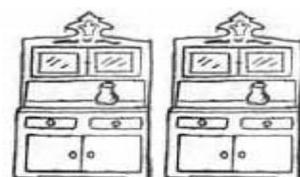
Daniel vive en un pueblo.



Los dos muebles son de madera.



Beto pintó el cuadro.



Esa es la blusa de Dora.



Observe y registre el desempeño del niño.

	S	R	N
Lectura			

ACTIVIDAD EXTRA

Esta actividad tiene como *objetivo* promover la concentración, la capacidad de planeación, la orientación temporal, el razonamiento verbal y no verbal, la lectoescritura de oraciones, así como la organización visual y distinción de lo esencial.

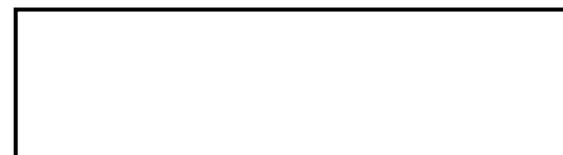
Estos ejercicios no se van a evaluar, pero deben realizarse porque promueven la consolidación del lenguaje escrito y de otras habilidades mentales que influyen en el aprendizaje.

Ordenamiento de dibujos

Hay que lavarnos los dientes

22. Pídale al niño que realice las siguientes instrucciones:

- Primero, colorea y recorta los 3 dibujos de la calabaza.
- Pega los dibujos en el orden que hay que seguir para hacer una lámpara de calabaza para el día de brujas.
- Recorta las 2 oraciones.
- Lee las 2 oraciones y luego pega cada oración abajo del dibujo que le corresponde.
- Finalmente, escribe una oración que describa al dibujo que quedó solo.



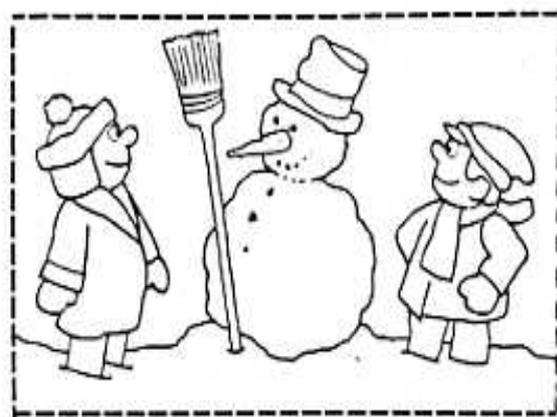
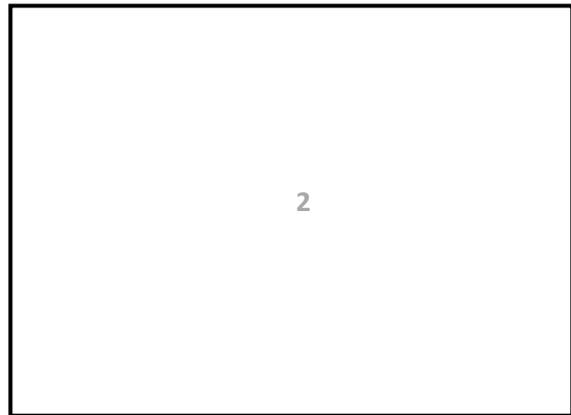
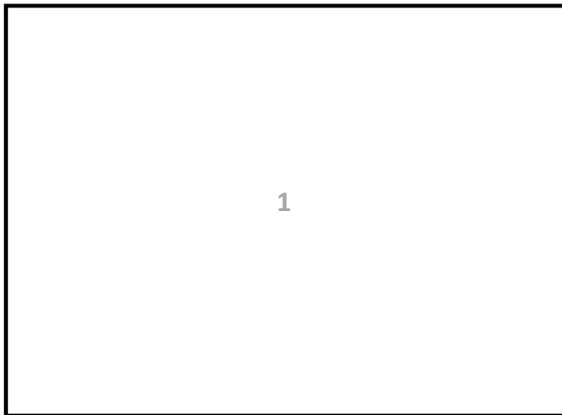
Me lavo los dientes antes de
ir a la escuela.

Unto pasta dental en el
cepillo.

¡El invierno está por llegar!

23. Pídale al niño que ejecute las siguientes instrucciones:

- Colorea y recorta los dibujos.
- Pega los dibujos en el orden en que pasaron.
- Escribe una oración para cada dibujo que describa los pasos que se siguieron para construir al hombre de nieve.

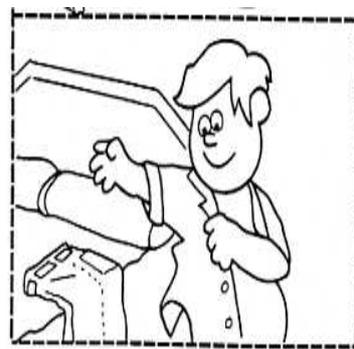


¡Buen día!

24. Pídale al niño que realice las siguientes instrucciones:

- Colorea y recorta los dibujos.
- Pega los dibujos en el orden en que pasaron.
- Escribe una oración para cada dibujo que describa la secuencia de lo que hace el niño desde que se despierta.

1	2	3

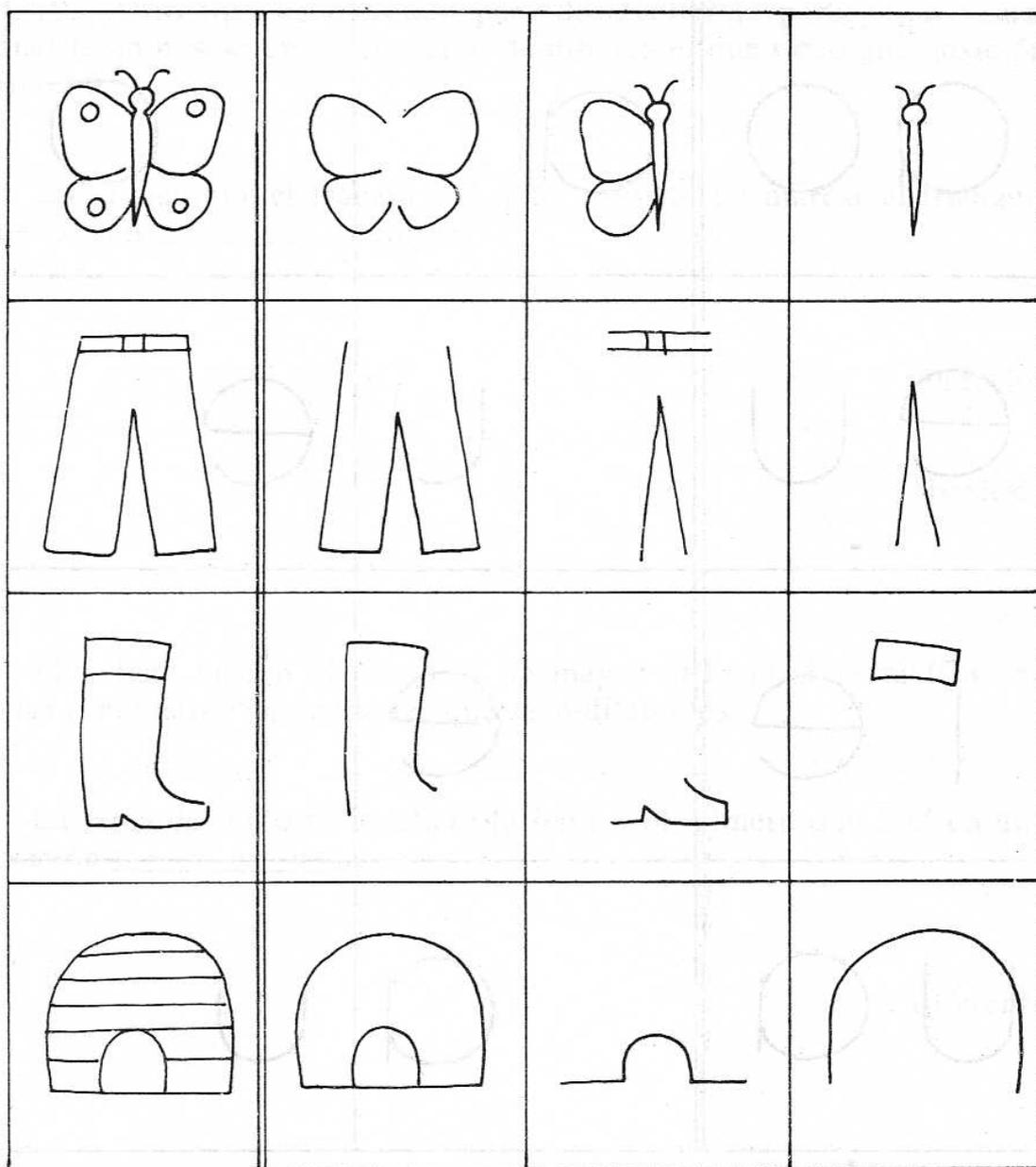


Figuras incompletas

¿Qué les hace falta?

25. Pídale al niño que realice las siguientes instrucciones:

- Observa que los 4 dibujos de la columna izquierda están completos.
- Y luego dibuja lo que le haga falta al resto de los dibujos⁵⁶.

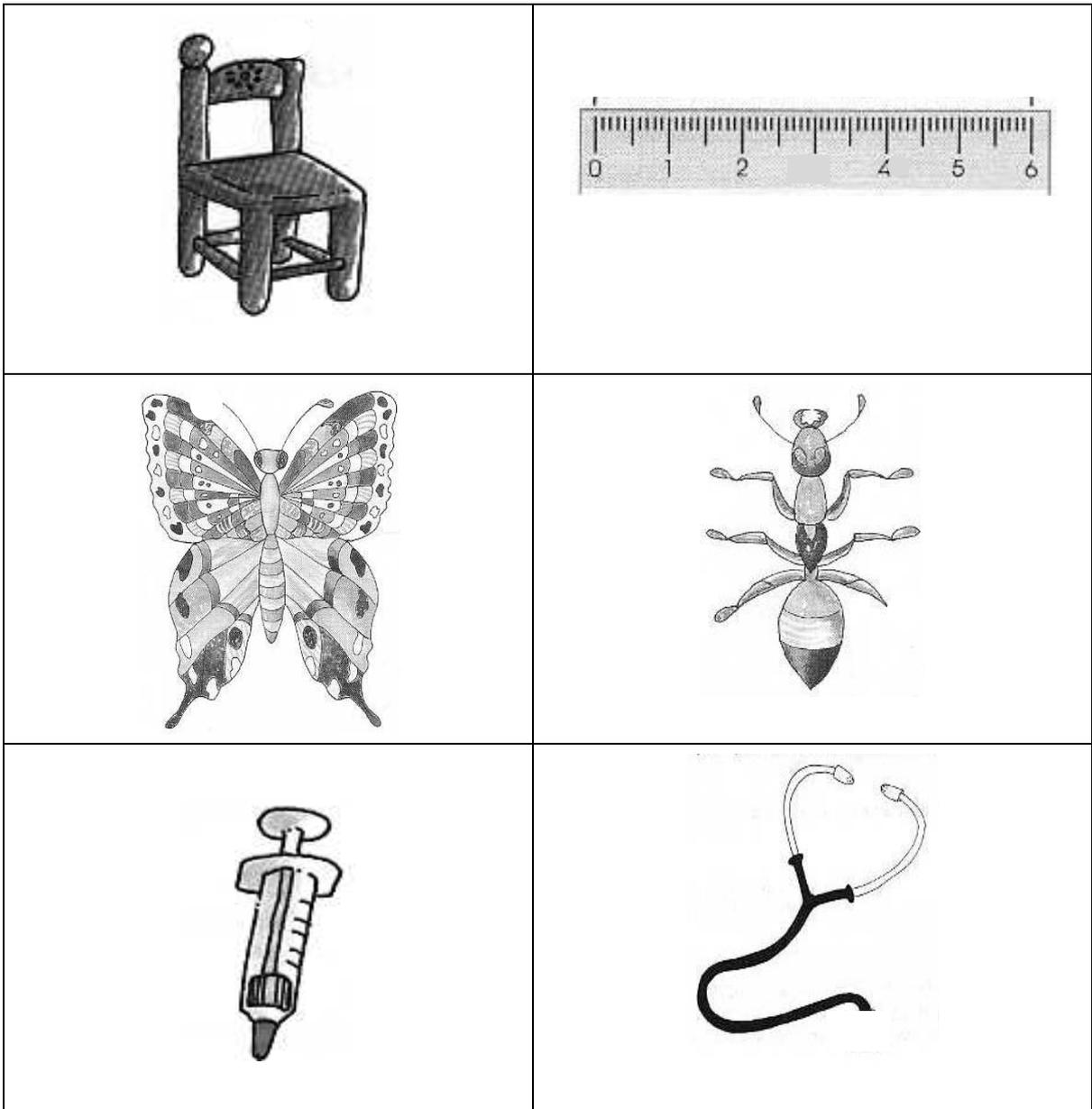


⁵⁶ Adaptado de "Percepción visual". En N. Milicic (2000). *Enseñando a leer* (p. 85). México: Alfaomega.

¿Qué defecto tienen?

26. Pídale al niño que realice las siguientes instrucciones:

- Primero, observa cada uno de los 6 dibujos y encuentra la parte que les hace falta.
- Después, circula con rojo la parte que le falta a cada dibujo.



OTRAS RECOMENDACIONES

Esta sección tiene como *objetivo* el proporcionar ejercicios alternativos para desarrollar y afianzar el lenguaje oral y escrito, así como otras habilidades mentales que son importantes para el aprendizaje.

Estas son ocho recomendaciones sencillas que pueden poner en práctica en su vida diaria y que ayudarán mucho a su niño:

1. Acostumbre a su hijo a que repase las tareas con usted.
2. Durante las actividades cotidianas procure platicar con su hijo. Por ejemplo, si la mamá está cocinando, ella puede pedirle al niño que observe y le diga qué ingredientes está usando. Si no sabe el nombre de alguno, dígame cómo se llama; descríbele el procedimiento de preparación, pregúntele si le gusta esa comida, etcétera.
3. Busque ser claro y preciso cuando hable con su hijo para que su lenguaje se desarrolle mejor. Por ejemplo, en vez de decirle *“dame eso que está allá”* dígame *“dame la taza blanca que está sobre la mesa”*. Observe que en la segunda frase se llama a cada cosa por su nombre y se especifica su ubicación.
4. Ayude a su hijo a desarrollar su lenguaje con diferentes juegos de palabras como: adivinanzas, canciones populares, decir palabras que empiezan con la misma letra (como uva-uña), y a decir palabras que riman (como pata-gota).
5. Si van por la calle, anímelo a que se imagine o a que lea lo que dicen los letreros y anuncios.
6. Promueva en su hijo la lectura. Los libros de lecturas que llevan en la escuela son una buena opción. Primero pídale que solo vea la portada del libro o la página inicial de la lectura, luego que lea el título e imagine de qué trata. Después solicítele que lea un párrafo y pregúntele de qué trató; corríjalo de ser necesario, para que enseguida prosiga de la misma forma con el siguiente párrafo hasta que termine de leer el texto. Ya que lo termine, dígame que ahora le cuente con sus propias palabras de qué se trató todo el texto, si es necesario usted ayúdele a recordar a través de preguntas, o aclare la información.
7. Díctele oraciones sobre lo que leyó, y en otras ocasiones pídale que haga resúmenes escritos sobre lo que lea. Siga las orientaciones generales para la escritura y su autocorrección que se presentaron al inicio de este manual.

8. Aproveche el tiempo libre para jugar con su hijo y su familia juegos divertidos como lotería, rompecabezas, dominó, memorama, tangram, palillos chinos, ajedrez, dominó y otros juegos de mesa que desarrollan muchas habilidades mentales que son importantes en el aprendizaje del niño.

REFERENCIAS

- Condemarin, M. (1976). *Hurganito: Ejercicios para disléxicos*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria.
- Contreras, R. E. y Roque, H. M. (1995). Conceptualización y diagnóstico diferencial de los problemas de lenguaje (pp. 288-319). En G. Acle (Ed.), *Educación especial. Evaluación, intervención, investigación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Dehant, A. y Gille, A. (1976). *El niño aprende a leer*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Gargiulo, R. M. (2003). *Special education in contemporary society. An introduction to Exceptionality*. USA: Thomson Learning.
- Garrido, L. J. (1996). *Programación de actividades para educación especial*. Madrid, España: Ciencias de la educación preescolar y especial.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1991). *Exceptional children. Introduction to special education*. New Jersey, USA: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Kirk, S. A. & Gallagher, J. J. (1989). *Educating exceptional children*. Boston, USA: Houghton Mifflin.
- Martínez, B. L. M. (2006). *Modelo de intervención para problemas de lenguaje oral y escrito en primer ciclo de primaria*. Reporte de experiencia profesional de Maestría en psicología profesional no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.
- Milicic, M. N. (2000). *Enseñando a leer*. (3ª ed.). México: Alfaomega.
- Richelle, M. (1989). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, España: Herder.
- Sattler, J. M. y Lowenthal, B. (2008). Discapacidades de aprendizaje específicas: antecedentes. En J. Sattler y R. Hoge. *Evaluación infantil: Aplicaciones conductuales, sociales y clínicas* (pp. 437-460). México: Manual Moderno.
- Shea, T. M. y Bauer, A. M. (2001). *Educación especial. Un enfoque ecológico*. México: Mc Graw Hill.
- Vigotsky, L. S. (1934/1999). *Pensamiento y lenguaje*. (2ª reimpr.). México: Quinto Sol.