



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**  
**RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**FACTORES DE RIESGO/RESILIENCIA EN NIÑOS**  
**CON PROBLEMAS DE LENGUAJE ORAL Y ESCRITO.**

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

**P R E S E N T A**

**NELLY GUADALUPE REYES LÓPEZ**

**Directora del Reporte: Dra. Guadalupe Acle Tomasini**

**Comité Tutorial: Mtra. Laura Ma. Martínez Basurto**

**Dra. Hilda Paredes Dávila**

**Dra. Ma. Del Pilar Roque Hernández**

**Mtra. Rosalinda Lozada García**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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



## Agradecimientos

A la UNAM mi máxima casa de estudios, hoy me llevo experiencias incontables vividas bajo su abrigo.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo para realizar mis estudios de Maestría.

A la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) por la beca del proyecto IN302812 Validación social del modelo riesgo/resiliencia en educación especial.

A la Dra. Guadalupe Acle Tomasini por todo el cariño y apoyo que me mostró, por compartir sus conocimientos y transmitirme su pasión por la educación especial, por ser el pilar de este sueño y guiarme hasta verlo realizado.

A la Mtra. Laura María Martínez Basurto, por todo el apoyo que me brindó y ser una pieza fundamental en la elaboración y culminación de este sueño.

A mis compañeras en esta aventura, gracias por los granitos de fuerza.



*“A Dios por tejer las alas que me llevan cada vez más alto y más lejos”*

*“A mis padres por enseñarme y animarme siempre a usar mis alas”*

Había una vez una niña en un monasterio Zen que había nacido con unas alas, cuando se hizo mayor, su maestro le dijo:

-No todos nacemos con alas. Si bien es cierto que no tienes obligación de volar, creo que sería una pena que te limitaras solamente a caminar teniendo las alas que el universo te ha dado.

-Pero yo no sé volar- contestó ella.

-Es verdad. -dijo el maestro. Y, caminando, la llevó hasta el pie de una montaña.

- ¿Ves arriba la cima de esta montaña? Cuando quieras volar vas venir aquí y vas a subir hasta esta cima. Cuando llegues a ella vas a tomar aire, vas a saltar al abismo y, extendiendo las alas, volarás.

La niña dudó. - ¿Y si me caigo?

-Aunque te caigas, no morirás. Sólo te harás algunos rasguños que te harán más fuerte para el siguiente intento- contestó el maestro.

La discípula volvió al monasterio a ver a sus amigas, a sus compañeros, aquellos con los que había caminado toda su vida. Los más estrechos de mente le dijeron: “¿Estás loca? ¿Para qué? El maestro está medio chiflado, ¿Para qué necesitas volar? ¿Por qué no te dejas de tonterías? ¿Quién necesita volar?”. Los mejores amigos le aconsejaron: “¿Y si fuera cierto? ¿No será peligroso? ¿Por qué no empiezas despacio? Prueba a tirarte desde una escalera o desde la copa de un árbol. Pero ¿desde la cima?”. La joven escuchó el consejo de quienes la querían. Subió a la copa de un árbol y, llenándose de coraje, saltó. Desplegó las alas, las agitó en el aire con todas sus fuerzas pero, desgraciadamente, se precipitó a tierra y se golpeó en la cabeza. Con la cabeza dolorida fue a ver al maestro que estaba meditando sobre una roca y le increpó.

- ¡Me mentiste! No puedo volar. Lo he probado y ¡mira el golpe que me he dado! No soy como tú. Mis alas sólo son de adorno.

-El maestro sonrió y dijo con mucha calma -. Para volar hay que crear el espacio libre necesario para que las alas se desplieguen. Necesitas cierta altura antes de saltar. Para volar hay que subir arriba de la montaña y asumir riesgos. Si no quieres esforzarte ni arriesgarte lo mejor será que te resignes y sigas caminando para siempre.

La niña reflexionó sobre las palabras del maestro. Buscó la montaña más alta del lugar, caminó durante dos días y escaló durante uno más para por fin llegar a la cima. Con la mente serena y el corazón confiado, respiró hondo, abrió bien los ojos, se lanzó al abismo y voló y voló.



*\*Ningún mar en calma hizo experto a un marinero\**

Gracias a mis pequeños piratas que hicieron posible esta aventura, con cada una de sus sonrisas lograron que ésta fuera una experiencia inolvidable.



*Dedicado a Dassel*

Si supieras que te comencé a amar aún antes de  
conocerte, eres el motor que da vida a mis sueños.



## Contenido

Agradecimientos	i
Resumen	x
Abstract	xi
Introducción	1
Educación Especial en México.	3
Definición	5
Servicios de educación especial.	6
Categorías de educación especial	8
Papel del psicólogo en educación especial	9
Modelo ecológico riesgo/resiliencia	10
Problemas de lenguaje oral y escrito	13
Definición de problemas de lenguaje	17
Caracterización	17
Evaluación basada en el modelo ecológico.	20
Intervención basada en el modelo ecológico riesgo resiliencia	22
Autorregulación	23
Método	27
Fase I. Evaluación: Pretest	31
Objetivo	32
Participantes	32
Herramientas	32
Procedimiento	33
Resultados y discusión	39
Fase II. Intervención	58
Objetivo	58
Participantes	58



Herramientas	58
Procedimiento	59
Resultados y discusión	69
Fase III. Evaluación: Postest	84
Objetivo	84
Participantes	84
Herramientas	84
Procedimiento	86
Resultados y discusión	87
Conclusión final.	112
Referencias	116
Apéndices	120





## Índice de tablas y figuras

### Tablas

Tabla 1.	Servicios de educación especial en México.	8
Tabla 2.	Funciones del lenguaje.	14
Tabla 3.	Dimensiones del lenguaje oral.	15
Tabla 4.	Habilidades del lenguaje oral y escrito.	16
Tabla 5.	Problemas que se presentan en el lenguaje oral y escrito.	18
Tabla 6.	Matrícula de alumnos registrados.	31
Tabla 7.	Participantes de la evaluación exploratoria.	32
Tabla 8.	Resultados de los participantes en relación al coeficiente intelectual y el desempeño de los procesos psicológicos básicos.	43
Tabla 9.	Problemas fonológicos identificados en los participantes.	44
Tabla 10.	Datos generales de los padres.	47
Tabla 11.	Características de la vivienda y servicios de salud a los que tienen acceso los alumnos detectados con problemas de lenguaje.	48
Tabla 12.	Comentarios de las madres en relación al lenguaje y la conducta de los participantes.	49
Tabla 13.	Condiciones escolares de los participantes y referencias de las docentes.	51
Tabla 14.	Comentarios de las madres respecto a su hijo y la escuela.	52
Tabla 15.	Factores de riesgo identificados a nivel individual, familiar y escolar.	54
Tabla 16.	Factores protectores identificados a nivel individual, familiar y escolar.	55
Tabla 17.	Descripción del bloque 1. Subiendo al barco pirata.	61
Tabla 18.	Descripción de las sesiones para mamás.	63
Tabla 19.	Descripción de la sesiones para mamás e hijos.	64
Tabla 20.	Puntuaciones en actividades que implican discriminación auditiva y visual.	70
Tabla 21.	Comprensión lectora de la historia “El lobo y el pollito” evaluada durante el programa.	72
Tabla 22.	Comprensión lectora de la historia “La princesa y la rana” evaluada al final del programa”.	73
Tabla 23.	Dictado realizado por los niños durante y al final del programa.	74
Tabla 24.	Copia realizada por los niños durante y al final del programa.	74
Tabla 25.	Proceso de autorregulación en las producciones de los participantes.	75
Tabla 26.	Comentarios de las madres respecto a las dificultades de lenguaje de sus hijos al inicio y al final de la sesión.	76
Tabla 27.	Comentarios de las madres en la evaluación final de la segunda sesión.	78



Tabla 28.	Comentarios de las madres en la evaluación de la tercera sesión.	78
Tabla 29.	Medias grupales del WISC-R obtenidas en el pretest y postest.	83
Tabla 30.	Puntuaciones de los participantes en CI verbal, CI de ejecución y CI total obtenidos en pretest y postest.	89
Tabla 31.	Fonemas articulados correctamente por los participantes en pretest y postest.	94
Tabla 32.	Narración verbal de los niños después después de escuchar el fragmento “Los chivos necios” en pretest y postest.	96
Tabla 33.	Narración verbal de los niños al ordenar las tarjetas de la historia “los chivos necios” en pretest y postest.	97
Tabla 34.	Dificultades identificadas por las madres respecto al lenguaje oral de sus hijos.	100
Tabla 35.	Dificultades identificadas por las madres respecto al lenguaje escrito de sus hijos.	101
Tabla 36.	Apoyo que proporcionan las mamás en casa para favorecer el lenguaje oral y escrito.	102
Tabla 37.	Observaciones de los niños comentadas por las profesoras en pretest y postest.	103



## Figuras

Figura 1.	Mapa de ubicación de la delegación Iztapalapa.	28
Figura 2.	Regiones de la dirección general de servicios educativos de la delegación Iztapalapa que atienden los niveles de la educación básica.	29
Figura 3.	Plano del escenario escolar	30
Figura 4.	Porcentaje de niños identificados con necesidades de educación especial.	34
Figura 5.	CI total del grupo de 1° “A” en la Escala WISC-R.	35
Figura 6.	Porcentaje de niños de 1° “A” ubicados en las categorías de educación especial.	36
Figura 7.	CI total del grupo de 1° “B” en la escala WISC-R.	36
Figura 8.	Porcentaje de niños de 1° “B” ubicados en las categorías de educación especial.	37
Figura 9.	CI total del grupo de 2° “B” en la escala WISC-R.	38
Figura 10.	Porcentaje de niños de 2° “B” que ubicados en las categorías de educación especial.	38
Figura 11.	Número de niños que articularon correctamente los fonemas simples al inicio y al final del programa.	70
Figura 12.	Número de niños que articularon los fonemas mezcla al inicio y al final del programa.	71
Figura 13.	Collage de las actividades que favorecen el lenguaje oral y escrito.	77
Figura 14.	Actividad madre e hijo.	79
Figura 15.	Actividad madre e hijo.	80
Figura 16.	Actividad madre e hijo.	81
Figura 17.	Medias obtenidas en las subescalas del WISC-R obtenidas en pretest. y postest.	89
Figura 18.	Puntuaciones de Jack en las subescalas del WISC-R en pretes y postest.	90
Figura 19.	Puntuaciones de Garfio en las subescalas del WISC-R en pretest y postest.	91
Figura 20.	Puntuaciones de Morgan en las subescalas del WISC-R en pretest y postest.	92
Figura 21.	Puntuaciones de William en las subescalas del WISC-R en pretest y postest.	93
Figura 22.	Medias grupales de los diptongos y fonemas articulados en pretest y postest.	94
Figura 23.	Puntuaciones obtenidas en la expresión oral de pretest y postest.	95
Figura 24.	Puntuaciones grupales en los componentes de lectoescritura en pretest y postest.	98



## Resumen

La educación especial es una disciplina que atraviesa por cambios importantes que modifican la forma de entender y atender las necesidades educativas, estas modificaciones no siempre son favorables, tal es el caso de la categoría de problemas de lenguaje. En México, las estadísticas presentadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año 2006, mostraron que esta categoría representaba el segundo lugar de atención en las escuelas regulares con una incidencia de 8.78% de la población atendida, después de ese año esta categoría fue incluida dentro del rubro “sin discapacidad”, sin que se presentara el porcentaje de niños con problemas para adquirir, comprender o expresarse por medio del lenguaje oral y/o escrito, ni se aclarase la forma en que fueron identificadas sus necesidades. En el Programa Nacional de Fortalecimiento (2002) y evaluaciones posteriores realizadas por la SEP (Acle, 2012) se reconoció que los recursos humanos y financieros eran insuficientes para atender las demandas de la población con requerimientos de educación especial; lo cual ubica en situación de riesgo a los niños con problemas de lenguaje que no son identificados, ni atendidos de manera oportuna. Tal como lo señalan Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez, (2007) si estos problemas no son identificados en el periodo de educación inicial, los niños tienen riesgo de presentar mayores dificultades al iniciar el primer ciclo de primaria, ya que el lenguaje constituye la base de otros aprendizajes de mayor complejidad. Por tal razón, se llevó a cabo un estudio descriptivo con un diseño mixto con el objetivo de validar la efectividad de un programa para favorecer conductas resilientes en niños con problemas de lenguaje oral y escrito. Se llevó a cabo en una escuela primaria pública ubicada en un contexto de alta marginación y pobreza. Posterior a una evaluación exploratoria realizada con 96 niños de primer ciclo se identificó a cinco alumnos con problemas de lenguaje, de quienes se elaboró un perfil de riesgo/resiliencia a nivel individual, familiar y escolar. Se diseñó e instrumentó un programa de intervención basado en el modelo ecológico riesgo/resiliencia con cuatro de los niños identificados. Al terminar se llevó a cabo la tercera fase en la que se realizó la evaluación final constituida por el postest y validación social. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en el CI Total y el CI de ejecución, así como en el componente fonológico, la expresión oral y el lenguaje escrito. Las mamás reportaron tener mayor conocimiento acerca de los problemas de lenguaje, mejoraron la comunicación madre e hijo y la forma de apoyar al niño en su aprendizaje. Respecto a la validez social, los padres indicaron que el programa efectivamente fue útil, la información clara y se alcanzaron los objetivos planteados. De igual manera se analizaron los datos de las profesoras, quienes mostraron mayor conocimiento de esta categoría y la forma de atender las necesidades presentes en el aula. Finalmente se puede concluir que el programa es un elemento útil para disminuir los factores de riesgo individuales, familiares y escolares, favorecer conductas resilientes, tales como la autorregulación y las interacciones sociales favorables que le permiten al niño alcanzar los aprendizajes esperados, participar e integrarse en el contexto educativo.



## Abstract

Special education is a changing discipline, especially in the way to understand and explain the special educational needs as result of the inclusion policies; in Mexico these changes are not always favorable to students, as it is the case of the category of language disabilities. In our country, the statistics provided by Secretaría de Educación Pública (SEP) in 2006 showed that this category represented an incidence of the 8.78 % of the population served; since 2007 this category was included under "non-disabled" label, but without a clear indication of the incidence of children with special difficulties to acquire, understand or express through oral and/or written language neither it was stated the manner in which they identified or assessed this kind of special education needs. At the Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE, 2002) and its subsequent evaluations, the SEP have recognized that human and financial resources were insufficient to meet the demands of all students with special education needs; condition that place at-risk to all those children with language disabilities if they are not identified and served in an appropriate way. As it was pointed by Acle, Roque, Zacatelco, Lozada, and Martínez (2007) if these problems are not screened and assessed at the early stages of the school education, then those students can be at risk to dropout the school. As it is known language is the basis to acquire complex learning. For this reason we conducted a descriptive study with a mixed methodology in order to analyze the social and educative validity of a special program addressed to promote resilient behavior in children with oral and written language difficulties at the beginning the elementary school. It was carried out in a public school located in a context of high social deprivation and poverty. Following an exploratory and diagnostic evaluation conducted with 96 children it were identified five of them with language disabilities, several tests were applied in order to get the risk /resilience profile at the individual, family and school level. A special intervention program, based on the risk/resilience ecological model (Acle, 2012) was designed and conducted involving children, their mothers and teachers. A posttest assessment was made and also a social validation with parents was performed. The main results highlighted statistically significant differences in Executive and Total IQ's as well as in the performance of phonological components, oral expression and written language. Mothers reported that they acquired knowledge about language problems; as well as they have improved the communication with their children, they have learned also the way to support them in the scholar learning. At the social validity questionnaire (Acle, 2013) parents indicated that this special program was useful for them and their children, they got a clear information about the assessment and intervention procedures, for them the objectives were achieved. In the other side, teachers expressed they have learned how to meet this kind of special needs inside the classroom. Finally it can be concluded that in this case, the program was a useful element to reduce some of the risk factors at individual, family and school levels; especially when it looks to foster resilient behaviors, such as self-regulation, social and language abilities that allow children to achieve at school in the expected learning, with a better involvement and inclusion at the educational context.



México es un país que a través de los años ha pasado por diversos cambios políticos, sociales y económicos, esto sin duda ha recaído en la educación general y como consecuencia ha generado un impacto en el área de educación especial, la cual, actualmente la Secretaria de Educación Pública (2014) define como una modalidad de la educación básica encargada de proveer la atención adecuada a los alumnos que enfrentan barreras para acceder al aprendizaje y la participación social en la búsqueda de su integración a la escuela regular, en caso de no lograrlo, proporcionar los elementos para satisfacer las necesidades básicas para el aprendizaje y lograr una convivencia social y productiva.

Tal como lo señala Gargiulo (2012) la educación especial es una disciplina amplia orientada a validar instrucción diseñada con el propósito de atender las necesidades educativas de los niños que por alguna razón, no logran acceder al conocimiento. La atención que se proporciona debe estar basada en una evaluación integral que permita caracterizar al niño y tener las bases para diseñar una intervención adecuada. Actualmente, la escuela regular no está autorizada a realizar este tipo de evaluación, para evitar etiquetar o segregar, sin embargo como lo menciona Acle (2012), esta evaluación no está destinada con dicho propósito, sino con el de guiar y orientar el proceso educativo, ya que provee datos precisos y pertinentes en relación al desarrollo psicológico y educativo del alumno y las necesidades específicas que requieren atenderse para lograr su integración de forma plena.

Una de las categorías que forma parte de la educación especial es la que se refiere a los problemas de lenguaje, la Secretaria de Educación Pública ya no presenta en sus estadísticas oficiales la incidencia de éstos, ya que a partir del año 2008, esta categoría se integró junto con otras a la categoría “sin discapacidad”, por lo tanto actualmente se desconoce el número exacto de niños que han sido atendidos, aunado al número de niños que no han sido identificados en el contexto escolar. Sin embargo hasta el 2007 (Lozada & Martínez, 2012) esta categoría representaba el segundo lugar de atención en los servicios de educación especial, lo cual corrobora que no atenderla de forma adecuada, representa un factor de riesgo, ya que el desarrollo del lenguaje oral es fundamental para la adquisición de la lecto-escritura y de aprendizajes de mayor complejidad.



Ante este panorama el psicólogo se enfrenta a nuevos retos, tiene que prepararse con nuevos conocimientos y habilidades para atender las demandas actuales, desarrollar investigación que permita generar conocimientos para promover acciones educativas en esta área y así lograr una educación de calidad. Es por ello, que en el presente trabajo se plantea la validación de un programa basado en el modelo ecológico riesgo/resiliencia, en el que se plantea una evaluación y atención integral orientada a disminuir factores de riesgo, no solo en el niño, sino en su contexto familiar y escolar.

El presente trabajo consta de tres apartados principales, el primer capítulo está destinado a proporcionar un panorama de la educación especial en México, la forma en que está organizada y los servicios que constituyen esta modalidad. Asimismo se explica la función del psicólogo en esta área y se profundiza en el modelo ecológico riesgo/resiliencia que por sus bondades constituye las bases para esta investigación.

En el segundo capítulo se hace una revisión del desarrollo del lenguaje en la infancia, los problemas que pueden presentarse en la adquisición, comprensión y expresión de éste, a nivel oral y escrito. También se detalla la evaluación e intervención de esta problemática, abordada desde el modelo ecológico riesgo/resiliencia, se enfatiza el logro de la autorregulación como una herramienta de atención, ya que en esta investigación fue un factor fundamental para favorecer habilidades del lenguaje oral y escrito, pues se le considera un elemento para desarrollar comportamientos resilientes.

El tercer capítulo está integrado por el método, en éste se menciona el objetivo general, el tipo de diseño y el tipo de estudio utilizado en esta investigación, también se describe el contexto y el escenario donde se llevó a cabo. Asimismo se describen las tres fases que constituyen la investigación, los participantes, las herramientas, los procedimientos y los resultados y discusión de cada una. Finalmente se hace una conclusión que engloba los hallazgos que se recabaron en el transcurso de este trabajo.



## La Educación Especial en México

La educación es un elemento esencial que contribuye al desarrollo integral del ser humano, es la vía para adquirir conocimientos y habilidades que le permiten al individuo desarrollarse e integrarse adecuadamente en el ámbito individual, familiar y social. En México, el órgano gubernamental encargado de organizar, dirigir y coordinar la educación es el Sistema Educativo Mexicano (SEM). Esta institución ha tenido que modificar sus funciones y objetivos en respuesta a los cambios que acontecen en el país. Ornelas (2000) considera que el SEM ha pasado por tres reformas notables que han tratado de responder a las necesidades del país, las cuales estuvieron influenciadas por dos vertientes; una tenía como finalidad formar hombres cultos y libres, la otra hombres productivos que respondan al progreso económico del país.

La primera reforma surgió en 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), fue encabezada por José Vasconcelos, su objetivo era alfabetizar principalmente a la población rural con el propósito de homogeneizar a la sociedad por medio de la educación y crear ciudadanos libres y cultos. La segunda estuvo dirigida por Narciso Bassols, en el periodo que fungió como secretario de educación (1931-1934) su idea principal era utilizar la educación para formar hombres libres de prejuicios y construir una sociedad igualitaria. Sin embargo, debido a las condiciones sociales y económicas del país su objetivo no fue alcanzado, fue prioritario promover la educación principalmente en áreas tecnológicas con el fin de generar hombres que tuvieran la capacidad de cubrir la mano de obra especializada. La tercera reforma fue encabezada por Jaime Torres Bodet en el periodo de 1958 a 1964, continuó la lucha contra el analfabetismo, abocándose a la formación humanística y el desarrollo de la cultura y las artes. Sin embargo, el contexto social y económico del país lo llevó a desviarse de sus objetivos y enfocarse en la creación de escuelas técnicas (Ornelas, 2000).

Después de estas tres importantes reformas en el SEM, en el periodo de 1976 a 1982, durante el gobierno del presidente López Portillo se presentaron dificultades para cubrir la educación de toda la población del país, además de existir una baja en la eficiencia terminal. Por





ello, se llevó a cabo el Plan Nacional de la Educación, se adoptaron estrategias para combatir la demanda marginal que hasta el momento no había sido atendida. Posteriormente, en el sexenio presidencial a cargo del presidente Salinas de Gortari (1988-1994) se llevó a cabo el Programa de Modernización de la Educación. En este periodo se promulgó la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, se crearon nuevos planes de estudio, se diseñaron nuevos libros de texto, se promulgó la Ley General de la Educación y se hicieron cambios al Artículo 3° de la Constitución Política Mexicana, en el que se precisa aplicar la educación en favor de la sociedad, alcanzar una equidad en el acceso a ésta y elevar la calidad educativa.

Actualmente la educación es un derecho constitucional de todos los niños, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010) reporta que en los últimos cuarenta años, la asistencia escolar de niños que tienen entre seis y catorce años ha aumentado, sin embargo, a nivel nacional se reportó que 96 de cada 100 niños de entre 6 y 14 años asisten a la escuela, sin embargo cuatro de cada 100 niños no tienen acceso a la educación. Aunado a esto, también existe el rezago y deserción escolar, a consecuencia de diversos factores como la pobreza, marginación y violencia, Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez (2007) mencionan que otro factor es la presencia de una discapacidad.

La OMS (2010) asegura que las personas con discapacidad tienen peores resultados académicos a consecuencia de los obstáculos que existen en la educación, lo cual se exagera en las comunidades menos favorecidas. Este organismo considera que un niño presenta una discapacidad si presenta deficiencias corporales estructurales o funcionales, limitaciones para ejecutar actividades y restricciones para participar en situaciones de la vida diaria. En el ámbito escolar la discapacidad depende de la interacción que existe entre el niño y los obstáculos (económicos, educativos, sociales e institucionales) que dificultan su participación en igualdad de condiciones. El artículo 3° señala que los niños tienen derecho de acceder a la educación regular, con equidad de oportunidades. Tal como lo señala Silva (2013) cada uno tiene el derecho de aprender con base en su capacidad y recibir la ayuda necesaria si la requiere, de tal manera que todos accedan a una educación apropiada a sus necesidades.



## **Definición de Educación Especial**

A partir de la Declaración de Salamanca y la propuesta de integración educativa que se realizó en el año 1994, en México se plantea una ruta para consolidar una cultura de integración que contribuya a la constitución de una sociedad incluyente donde todos tengan las mismas oportunidades (SEP, 2002). El principio de la integración educativa es el valor de la diversidad y solidaridad, es decir, ofrecer condiciones que favorezcan el desarrollo y participación de todos los niños a pesar de sus diferencias. Ante las políticas de integración educativa, a nivel nacional se realizó una modificación de la Ley General de Educación, específicamente en el artículo 41 (Programa Nacional de Fortalecimiento a la Integración Educativa, 2002):

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 discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos

Para quienes no logren su 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.

La educación especial se define como la disciplina que tiene como finalidad elaborar y validar instrucción diseñada para atender las necesidades educativas especiales que están presentes en escolares que por alguna situación no pueden acceder al conocimiento de la forma en que lo hacen la mayoría de los niños (Gargiulo, 2012). Cabe destacar que en todas partes del mundo y en todos los niveles de cada sociedad existen personas con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales (Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo & Rivera, 2003). El término de necesidad educativa especial, en un inicio se asociaba a los alumnos que presentaban alguna discapacidad y que por ello mostraban alguna limitación en el acceso y proceso del



aprendizaje, posteriormente es reorientado para no centrarse en las limitaciones que presenta el alumno, evitar la discriminación, etiquetación y segregación de los estudiantes con discapacidad o sin discapacidad que requieren métodos, apoyos y procedimientos educativos específicos para acceder al aprendizaje.

Los niños con necesidades educativas especiales requieren estrategias de enseñanza que incluyan las características individuales y ambientales. Aunado al trabajo que se lleva a cabo con los niños, es propicio que se realicen acciones para informar, asesorar y orientar a los padres y maestros, ya que son la conexión entre el niño y el aprendizaje. Con el propósito de brindar los apoyos y recursos necesarios a los alumnos para que progresen y alcancen los objetivos de la educación básica, se reorientaron los servicios de educación especial, se hicieron modificaciones en la organización y la administración.

### **Servicios de Educación Especial en México**

En los años 80's, existían dos tipos de servicios de educación especial, los indispensables y complementarios. Los servicios indispensables estaban formados por los grupos integrados B, proporcionaban atención a niños con discapacidad en espacios especiales dentro de las escuelas regulares. Los servicios complementarios estaban formados por Centros de atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP), Centros psicopedagógicos, grupos integrados A y grupos CAS, proporcionaban atención a niños inscritos en la educación regular con problemas de aprendizaje, conducta y lenguaje (SEP, 2006)

A partir de la promulgación de la Ley General de Educación, en específico con la modificación del artículo 41 antes citado, se reorientaron los servicios de educación especial (Tabla 1). Los servicios de educación especial para estudiantes con discapacidad se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM), éstos brindan un servicio escolarizado en educación inicial, básica, formación para la vida y el trabajo a niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple y dificultades que no les permitan su ingreso en escuelas regulares. En el CAM se utilizan los planes y programas de estudio generales con adaptaciones necesarias, los grupos son integrados por edades y no por área de atención como hacían anteriormente las



escuelas especiales para niños con sordera, ceguera o discapacidad intelectual. La atención que ofrecen puede ser transitoria o permanente en relación a las necesidades y avances que presenten los niños. El CAM también ofrece servicio de orientación, talleres, conferencias y asesorías dirigidos a las familias de los alumnos de educación regular.

Para la atención de los alumnos que presenten necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en educación primaria se crearon las USAER, como una instancia técnico operativa cuyo objetivo es impulsar y mejorar los contextos escolares. A través de ella se brinda apoyo por medio de estrategias, asesoría, orientación, acompañamiento y monitoreo con el fin de crear las condiciones necesarias para que los alumnos logren los aprendizajes esperados para cada nivel de educación básica. Sin embargo, tal como lo señalan Lozada y Martínez (2012) es necesario revisar si estos servicios tienen el alcance y los recursos necesarios para atender a todos los niños con necesidades educativas especiales de la población, y si se han tomado en cuenta las necesidades específicas que se presentan en las categorías de atención.

La reorientación de los servicios se impulsó de manera diferenciada debido a la falta de normatividad nacional y a la ausencia de una coordinación nacional de servicios, lo cual ha traído como consecuencia la dificultad para identificar a los alumnos que necesitan ser atendidos o no por las USAER y en algunos casos los profesionales encargados de brindar la atención no cuentan con las estrategias y el tiempo necesario para atender la demanda real, debido a la escasez de recursos humanos y financieros. En lo que respecta a los CAM, la principal desventaja es que los niños ya no reciben atención específica de acuerdo con su discapacidad, aunado a la dificultad que enfrentan los maestros al tener que atender un grupo de alumnos con diferentes discapacidades (SEP, 2002).



Tabla 1.

*Servicios de Educación Especial*

Servicio	Atención brindada
CAM	Se reorientaron los Centros de Intervención Temprana, las escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial.
USAER	Apoyo técnico-operativo para alumnos con necesidades de educación especial con o sin discapacidad que está integrado a escuelas regulares.  Orientación al personal docente y a padres de familia.

La reorientación de los servicios se impulsó de manera diferenciada debido a la falta de normatividad nacional y a la ausencia de una coordinación nacional de servicios, lo cual ha traído como consecuencia la dificultad para identificar a los alumnos que necesitan ser atendidos o no por las USAER y en algunos casos los profesionales encargados de brindar la atención no cuentan con las estrategias y el tiempo necesario para atender la demanda real, debido a la escasez de recursos humanos y financieros. En lo que respecta a los CAM, la principal desventaja es que los niños ya no reciben atención específica de acuerdo con su discapacidad y la dificultad que enfrentan los maestros al tener que atender un grupo de alumnos con diferentes discapacidades (SEP, 2002).

### **Categorías de Educación Especial en México**

En las políticas de integración se promueve la participación e interacción de los niños en el aula regular independientemente de las características que presentan. Sin embargo, Adelman y Taylor (1992) sugieren que es necesario hacer una clasificación de las necesidades de atención presentes con la finalidad de establecer objetivos que beneficien la intervención, no para etiquetar ni segregar. Las categorías de educación especial pueden diferir de acuerdo con la organización política, social y cultural de cada país, las diferencias pueden ser solamente en el nombre que le



dan a la categoría o bien al reconocimiento de la misma. Gargiulo (2012) menciona nueve categorías que pueden estar presentes: discapacidad intelectual, visual, auditiva, múltiple, motoras y de salud, autismo, problemas de lenguaje, conducta y emocionales y personas con potencial sobresaliente.

En México durante el periodo de 1992 a 1997 las categorías que se atendían eran: deficiencia mental, trastornos visuales, problemas de conducta, impedimentos motores, problemas de aprendizaje, problemas de lenguaje e intervención temprana. En 1998 las categorías de autismo, problemas de aprendizaje, conducta, lenguaje e intervención temprana se integraron en la categoría nombrada “sin discapacidad”. Actualmente las categorías de atención continúan siendo las establecidas por la SEP desde 1998 son: ceguera, discapacidad visual, sordera, discapacidad auditiva, discapacidad motriz, discapacidad intelectual, sobresalientes y otros.

No existe un fundamento que explique la razón de esta clasificación, en este sentido, Acle (2012) considera que no existe claridad de las razones de identificación y atención de los niños ubicados en la categoría “otros”. Asimismo señala la dificultad para obtener cifras exactas de los niños que presentan necesidades de educación especial y los que son atendidos, esto representa una desventaja que coloca a los niños en riesgo de no lograr integrarse adecuadamente. Ante los desafíos que hoy impactan al sistema educativo, los profesionales de la educación especial enfrentan nuevos retos para atender las necesidades particulares de los niños que requieren apoyo para integrarse al contexto educativo.

### **El papel del psicólogo en la Educación Especial**

El psicólogo tiene la necesidad de prepararse con nuevos conocimientos y habilidades que le permitan atender adecuadamente las demandas actuales para ofrecer una educación de calidad. En el ámbito de la educación tiene múltiples funciones, de acuerdo con los hallazgos del Centro Nacional de Evaluación (2007) las actividades que el psicólogo realiza con mayor frecuencia son la evaluación e integración de informes psicológicos, elaboración de diagnósticos y diseño e implementación de talleres o programas de intervención. Sin embargo, además de estas funciones, uno de los desafíos que enfrenta el psicólogo de educación especial es desarrollar



investigación que genere cambios importantes en el conocimiento y atención de las personas con necesidades educativas especiales (Torres, 2009), así como desarrollar y promover acciones de prevención primaria, secundaria y terciaria, dirigida a los contextos que influyen en el niño. Para lo cual el psicólogo se basa en diversas teorías y enfoques, uno de ellos que es fundamental para el presente trabajo es el modelo de riesgo/resiliencia (Acle, 2012) que a continuación se describe.

### **Modelo ecológico riesgo/resiliencia**

Existen diversas perspectivas teóricas que permiten abordar las necesidades relacionadas con la Educación Especial, para el presente trabajo se retomará el modelo ecológico de riesgo/resiliencia cuyas bases están en el enfoque propuesto por Bronfenbrenner (1987) ya que tal como lo señalan Shea y Bauer (2001) esta perspectiva permite estudiar y analizar los diferentes aspectos del individuo y su entorno.

El enfoque ecológico se interesa en el niño, en su desarrollo, sus características y diferencias individuales, considera que es un ser dinámico y en crecimiento que interactúa en diferentes contextos que influyen en su aprendizaje. Bronfenbrenner (1987) asegura que los contextos ecológicos donde un individuo se desarrolla están incluidos uno dentro del otro y los denomina microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Se definen de la siguiente manera:

**Microsistema:** Es un entorno determinado, el ambiente más cercano al niño donde experimenta los roles que desempeña y establece sus primeras relaciones interpersonales. Tal es el caso de la familia, la escuela y su comunidad.

**Mesosistema:** Es un ambiente que constituye el vínculo entre dos o más entornos, en los que el niño puede o no participar activamente, sin embargo los hechos que se producen afectan su entorno inmediato.

**Exosistema:** Está constituido por uno o más entornos que no incluyen al niño como un participante activo. No obstante los sucesos que ocurren afectan su entorno.



Macrosistema: Es el contexto más distante del niño, incluye a los anteriores y se ve representado por la cultura, ideología o creencias.

Los escenarios que contribuyen primordialmente al progreso del niño con necesidades educativas especiales, son la familia, la escuela, el vecindario y la comunidad. Sin embargo si estos contextos próximos tienen características desfavorables, el desarrollo del niño puede verse obstaculizado. Desde el modelo ecológico riesgo/resiliencia (Acle, 2012) se considera que la resiliencia se presenta cuando las personas están en una situación de adversidad y a pesar de ello salen adelante, por ello, la resiliencia no es un rasgo estático de la personalidad y se pueden tener comportamientos resilientes ante ciertos eventos y no tenerlos ante otros. Dentro de este concepto se consideran a los factores y de protección, que al visualizarse desde un enfoque ecológico éstos podrán estar presentes en los niveles individual, escolar, familiar y social, y además se dan dentro de una interrelación dinámica entre el niño y su ambiente.

Los comportamientos resilientes se refieren a cualidades en una persona o en los contextos que aumentan la probabilidad de obtener un resultado positivo ante una situación de adversidad. Los factores de riesgo se refieren a las características en un individuo o el contexto, que permiten predecir un resultado negativo ante una situación específica, pueden presentarse de forma proximal, es decir cuando el niño lo experimenta de manera cercana, o bien, de manera distal cuando el riesgo forma parte de un contexto lejano. En el campo de la educación especial identificar los factores de riesgo distal o proximal que presentan niños con necesidades educativas especiales pueden servir de base para favorecer el conocimiento y la construcción de comportamientos resilientes tanto en el niño como en los diversos ambientes con los que se relaciona tales como la escuela y la familia.

De esta manera, cuando un niño presenta necesidades educativas especiales que no son identificadas ni atendidas de manera temprana, se encontrará en riesgo de presentar problemas escolares en el menor de los casos o de desertar de la escuela en el peor. Un tipo de categoría que puede ubicar al estudiante en este caso es la referente a los problemas de lenguaje oral y escrito tal como lo han encontrado en sus estudios autores como Acle et al. (2007) Lozada y Martínez





(2012) y Méndez (2010). De aquí, que será importante identificar y atender de manera temprana a aquellos menores que al iniciar su escolarización los presentan problemas de lenguaje oral y escrito conjuntamente con los factores de riesgo y protección de los contextos familiar, escolar y social en que están inmersos, con la finalidad de disminuir los de riesgo e incrementar los protectores y favorecer así su desarrollo y desempeño escolar.



## **Problemas de lenguaje oral y escrito**

La Organización Mundial de la Salud estimó que en el año 2010 más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad, aproximadamente el 15% de la población mundial, lo cual indica que entre 110 y 190 millones de personas tienen dificultades para vivir normalmente (OMS, 2011). De este porcentaje, Méndez (2010) indica que el 3.5% pertenece a las personas con problemas de lenguaje. En México, la SEP presenta en sus estadísticas oficiales el número de los niños atendidos por problemas de lenguaje sólo hasta el año 2007, año en el que el 8.79% de la población atendida por USAER, CAM y el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) presentaban problemas de comunicación (habla y lenguaje).

A partir del año 2008 la categoría de problemas de lenguaje fue integrada a la categoría “población atendida sin discapacidad”, al respecto Serna (2012) señala que en 2007 la categoría problemas de lenguaje representaba el segundo lugar de atención en los servicios de educación especial y en la actualidad a pesar de seguir presentes las necesidades de educación especial debido a los problemas de lenguaje, la categoría no es abordada de manera independiente ni a nivel oficial, lo cual dificulta la caracterización y atención que se brinda. Realizar una identificación y atención temprana puede disminuir los riesgos de que los problemas en el lenguaje se incrementen y puedan repercutir en el área cognitiva, emocional y conductual de los niños que los presentan.

### **Definición del lenguaje**

El lenguaje es la facultad humana que le permite al individuo expresar y comunicar su mundo interior, para ello, utiliza un conjunto de signos que tienen un significado determinado y que han sido establecidos socialmente. En 1994 la Asociación Americana de Habla, Lenguaje y Audición (ASHA) lo define como un código conformado por un grupo de reglas semánticas y gramaticales, el cual es una vía para comunicar ideas, expresar necesidades, intereses y gustos. Estos signos son también representados de manera escrita, por ello se crea una relación entre el lenguaje oral y escrito.



El lenguaje posee diversas funciones, Halliday (1979) las clasifica en: informativa, reguladora, interactiva, personal, heurística e imaginativa (Tabla 2).

Tabla 2.  
*Funciones del lenguaje (Halliday, 1979)*

Función del lenguaje	
Informativa	Como medio para comunicarse.
Reguladora	Como estrategia para controlar la acción del individuo.
Interactiva	Permite la interacción social.
Personal	Permite la exploración interna de sentimientos, pensamientos e ideas.
Heurística	Por medio de la cual se obtiene información y se aprende del medio.
Imaginativa	Es utilizada como un medio para recrear el mundo de manera interna.

El desarrollo del lenguaje como medio de comunicación y herramienta del pensamiento depende de un funcionamiento biológico, intelectual y social adecuado. Desde la perspectiva ecológica el lenguaje surge como resultado de la interacción del sujeto con su medio para comunicarse en los diferentes contextos, debido a que el individuo mantiene una relación dinámica e inseparable de los escenarios en los que se ve inmerso a lo largo de su vida. Tener conocimientos sobre el desarrollo del lenguaje es fundamental para poder establecer cuándo un menor presenta problemas en él. El primero en desarrollarse es el lenguaje oral, el bebé inicia con balbuceos, palabras y frases cortas en el primer año de su vida, a los tres años el niño narra sus experiencias de forma sencilla, cuando alcanza los cinco años él adquiere la capacidad para emplear el lenguaje y entender las reglas sociales de su uso (Gessel, 1997). Los hallazgos reportados por Melgar (2007) sugieren que la adquisición de sonidos se da de manera lenta aproximadamente entre los 18 meses de edad hasta los seis años y medio y la consolidación de la adquisición fonética se da entre los seis y los siete años.

Conforme el niño crece también lo hace el sentido y la estructura que le da a su lenguaje en los componentes que lo integran; forma, contenido, ritmo y melodía y uso (Tabla 3). Todo lo cual se verá estimulado o entorpecido según los contextos familiares, escolares o sociales en que esté inmerso, ya que el niño obtiene la información que necesita para identificar, reconocer,



apropiarse y hacer uso de los significados del código que conforma su lengua para entender y expresarse en sus interacciones sociales.

En términos del desarrollo del lenguaje es importante considerar que en la etapa preescolar, el niño utiliza el lenguaje oral para comunicarse, interactuar socialmente y para la adquisición de aprendizajes escolares. Tal como lo señala Serna (2012) los conceptos verbales son reafirmados principalmente por medio de la imitación y el juego simbólico. En esta etapa los niños aún no han desarrollado la articulación de todos los fonemas, su vocabulario y el uso que se le da al lenguaje es aún limitado. En esta etapa el niño comienza a asociar el lenguaje oral con el reconocimiento y aprendizaje de la expresión escrita.

Tabla 3.  
*Dimensiones del lenguaje oral (Adaptada de Méndez, 2010).*

Dimensión	Componentes	Definición
Forma	Fonología	Se refiere al uso de sonidos para crear el significado de palabras y sílabas.
	Morfología	Dicta como los significados de unidades pequeñas del lenguaje (morfemas) son combinados para formar palabras.
	Sintaxis	Permite colocar juntas una serie de palabras y determinar el orden de estas para formar oraciones, así como la relación de sus elementos.
Contenido	Semántica	Regula la intención o significado de una palabra u oración.
Ritmo y melodía	Prosodia	Se refiere a los patrones de acentuación, ritmo, habla y fluidez verbal.
Uso	Pragmática	Regula el uso del lenguaje en la comunicación, el cual puede expresarse de forma verbal o no verbal.

En la Tabla 4. se muestran las habilidades específicas que se adquieren en los componentes que constituyen el lenguaje a nivel oral y escrito, tales como la forma, el contenido,



el ritmo y la melodía y el uso, todos los componentes son fundamentales para el proceso de socialización y el aprendizaje.

Tabla 4.

*Habilidades del lenguaje oral y escrito (Adaptada de Méndez, 2010)*

Dimensión		Lenguaje oral	Lenguaje escrito
Forma	Fonología	Discriminar y articular sonidos del habla.	Leer y escribir correctamente grafemas.
	Morfología	Comprender y usar reglas que estructuran las palabras.	Comprender al leer y escribir, además de hacer uso de las reglas que estructuran las palabras.
	Sintaxis	Comprender y usar la gramática en frases y oraciones.	Ordenar adecuadamente las palabras y frases leídas o escritas.
Contenido	Semántica	Comprender y usar el significado de las palabras u oraciones.	Mostrar comprensión lectora debido al conocimiento del significado de las palabras. En la escritura usar un amplio vocabulario para producir textos.
Ritmo y melodía	Prosodia	Mostrar fluidez en el habla, una producción oral clara con pausas y acentuación apropiadas.	Leer o escribir palabras dejando espacio entre una y otra. Pronunciar, acentuar correctamente, usar y respetar signos de puntuación.
Uso	Pragmática	Comprender y usar las expresiones (verbales o no verbales) contextuales del lenguaje.	Leer comprensivamente y escribir textos con diferentes objetivos, dirigidos a distintas audiencias.

En el primer año de educación primaria el niño comienza a perfeccionar la articulación de fonemas, sus asociaciones audio fonéticas y la comunicación con sus pares, pasa del monólogo al lenguaje socializado, amplía su vocabulario en función de la estimulación ambiental que ha recibido. El lenguaje oral es una plataforma para el desarrollo del lenguaje escrito que está integrado por la lectura y la escritura, éste debe dominarse en la educación primaria. De acuerdo



con Serna (2012) aproximadamente a los siete años los niños deben tener la base para la construcción de la estructura del lenguaje que podrán aplicar a la lecto-escritura. De ahí, que como lo señalan Juárez y Monfort (1999) un problema al que se enfrentan los niños con problemas de lenguaje en la etapa escolar es que la mayor parte de los contenidos académicos que deben adquirir involucran el lenguaje oral.

### **Problemas de lenguaje.**

Los niños aprenden las reglas del lenguaje por medio de la escucha e imitación de lo que lo que oyen. Cuando la dificultad se presenta en la práctica de una o más de estas reglas de la lengua, el desarrollo del lenguaje normal se retrasa o no ocurre y como consecuencia se presentan problemas de lenguaje. Cuando se presenta un problema de lenguaje en el niño, existen diferentes factores que limitan su capacidad para adquirir, comprender o expresar el lenguaje de forma oral o escrita, pueden presentarse en uno o más de las dimensiones del lenguaje; forma, contenido, ritmo y melodía y uso (Gargiulo, 2012; Hallahan & Kauffman, 1991). Tal como lo señalan Klingler y Vadillo (2004) la escritura es una transformación del lenguaje oral, el individuo desarrolla el lenguaje oral y posteriormente el escrito a partir de la interacción con los contextos en los que se desarrolla el niño. Las dificultades que pueden presentarse en relación al lenguaje oral y escrito pueden observarse en la Tabla 5.



Tabla 5.

*Problemas que se presentan en el lenguaje oral y escrito (Adaptada de Méndez, 2010).*

Dimensión		Lenguaje oral	Lenguaje escrito
Forma	Fonología	Organizar de forma anormal del sistema fonológico.	Presentar errores en la codificación o decodificación de las palabras.
	Morfología	Dificultad para comprender y usar reglas que estructuran las palabras.	Dificultad para comprender al leer y escribir al hacer uso de las reglas que estructuran las palabras.
	Sintaxis	Problemas para comprender y usar la gramática en frases y oraciones.	Problemas para ordenar adecuadamente las palabras y frases leídas o escritas.
Contenido	Semántica	Dificultad para comprender y usar el significado de las palabras u oraciones. Tener un desarrollo limitado del vocabulario.	Mostrar problemas en la comprensión lectora debido al conocimiento del significado de las palabras. En la escritura, contar con un vocabulario limitado y textos concisos y poco complejos.
Ritmo y melodía	Prosodia	Hablar demasiado rápido, hacer pausas inadecuadas, repetir sílabas o palabras. Utilizar sonidos para llenar vacíos en el habla.	No respetar espacios entre palabras o las fragmenta. Realizar acentuaciones o puntuaciones incorrectas.
Uso	Pragmática	Dificultad para comprender y usar las expresiones (verbales o no verbales) contextuales del lenguaje.	Tener dificultad para comprender lecturas y escribir textos con diferentes objetivos, dirigidos a diferentes audiencias.

Las particularidades que presentan los alumnos con problemas de lenguaje pueden variar de un individuo a otro e incluso a lo largo de la vida (Gargiulo, 2012 & Sattler, 2003). Las características de esta categoría generalmente se refieren a problemas en los procesos cognitivos de: 1) atención; 2) memoria; y, 3) percepción (Prats & Bayés, como se cita en Serna, 2012). Al respecto, Martínez (2006) señala que también pueden presentar dificultades en: 4) ubicación espacial; 5) orientación temporal; y, 6) la psicomotricidad. Las dificultades en estos procesos psicológicos básicos podrían manifestarse de la siguiente forma:



1). Los problemas de atención pueden dificultar la retención de información o el uso de interrogantes.

2). Las alteraciones en la percepción pueden dificultar el reconocimiento, la organización e integración de la información percibida, el analizar los elementos visuales o auditivos, así como diferenciar grafemas y fonemas.

3) Las dificultades en la memoria pueden ocasionar conflictos en la asociación de conceptos, en la capacidad de retenerlos y en la discriminación de palabras visual y auditivamente

4). Los problemas en la ubicación espacial pueden afectar la capacidad de diferenciar entre una letra u otra en el lenguaje escrito.

5) La deficiencia en la ubicación temporal puede obstaculizar el entendimiento y la producción del lenguaje oral y escrito, en la comprensión y uso de instrucciones y en el uso de conjugación de verbos.

6) Las dificultades en la orientación espacial pueden tener como consecuencia la falta de entendimiento del lugar y modo de articulación de los fonemas, por ello puede realizar omisiones, sustituciones o distorsiones. Así como complicaciones para seguir las líneas al leer o escribir.

Asimismo Martínez (2006) y Méndez (2010) afirman que es posible que los niños con problemas de lenguaje presenten deficiencias en la autorregulación porque no logran ajustar sus estrategias de lectura al objetivo, ni al nivel de complejidad del texto, no se percatan de sus dificultades al leer o entender lo que leen, no se percatan de sus errores al escribir, no hacen una evaluación de su desempeño, no identifican los recursos y estrategias que utilizan, ni saben cuándo aplicarlas.

Si no se realiza una atención temprana adecuada a las características y necesidades del niño con problemas de lenguaje, la problemática puede permanecer e incluso tener repercusiones





severas, además de impactar en el ámbito escolar, social y emocional. Para realizar una atención adecuada es necesario realizar una evaluación detallada del niño, de ahí la importancia del modelo ecológico de riesgo/resiliencia (Acle, 2012) para tal fin.

### **Evaluación desde el Modelo de Riesgo/ Resiliencia**

La evaluación es un recurso que sirve para tener un panorama acerca de un niño y tomar decisiones fundamentadas (Sattler, 2003). Es un elemento necesario para conocer y comprender de manera detallada las fortalezas y debilidades de un niño en diferentes áreas de su desarrollo. Es un proceso sistemático para recolectar datos de información intra e interpersonal por medio de una exploración útil para una toma de decisiones. Además de recabar la información sobre los factores de riesgo y de protección presentes en los contextos escolar, familiar y social en que el menor se desenvuelve. Para lograr lo anterior se han propuesto diversas formas de abordar la evaluación que a continuación se describen.

#### **Tipos de evaluación**

**Evaluación exploratoria.** De acuerdo con Sattler (2003) la evaluación exploratoria es una estimación breve y general de diversas áreas o funciones que se ven afectadas al existir un problema. La evaluación exploratoria generalmente se hace con cantidades altas de niños, con el fin de economizar tiempo y otros recursos. Este proceso es útil para tener un panorama sobre el desempeño académico e intelectual de los niños con la finalidad de identificar si existe algún indicador que sugiera la necesidad de profundizar mediante una evaluación diagnóstica. Este tipo de evaluación se realiza para identificar si existen niños que muestran dificultades en alguno de los componentes del lenguaje que reflejen la necesidad de realizar una valoración a profundidad con herramientas de evaluación específicas. Además de recabar información en los diferentes contextos del niño, es decir en el ambiente familiar y escolar que de acuerdo con el modelo ecológico de riesgo/resiliencia permitirá analizar las interacciones entre el niño y éstos contextos para determinar cuál influye más en la presentación del problema.



**Evaluación diagnóstica.** Después de la evaluación exploratoria, se hace una selección de las herramientas adecuadas para evaluar los problemas de lenguaje, con el fin caracterizar al niño de manera interindividual e intraindividual, lo cual es nombrado evaluación diagnóstica. Esta puede definirse como la valoración a detalle de las fortalezas y debilidades de un niño en diferentes áreas, tiene como finalidad diversos propósitos, entre ellos, el diagnóstico (Sattler, 2003). Como lo señala Nevo (1997) la evaluación es un proceso continuo y formativo, que debe estar presente en la detección, identificación e intervención.

De acuerdo con Adelman y Taylor (1994) la evaluación tiene cuatro funciones: selección, planeación y evaluación de la información.

Formal: se utilizan instrumentos estandarizados que proporcionan información confiable de las diferencias identificadas con referencia a la norma.

Informal: Se realiza con instrumentos que proveen información de aspectos particulares que no requieren estandarización.

De acuerdo con Sattler (2003) existen cuatro pilares fundamentales de la evaluación: las pruebas con referencia a la norma, entrevistas, observaciones y procedimientos informales de evaluación.

- Pruebas con referencia a la norma: Son pruebas que se estandarizan en relación a un grupo normativo y se gradúan para que la calificación muestre un rango dentro de éste. Estas pruebas proveen datos cuantificables acerca del funcionamiento actual del niño en relación a su grupo de edad, deficiencias y fortalezas cognitivas, motoras y conductuales, además de ofrecer una línea base para medir si existe o no un progreso durante o después de una intervención.
- Entrevistas: éstas pueden ser estructuradas (lista de preguntas rígidas), semiestructuradas (lista de preguntas flexibles o modificables) o no estructuradas (preguntas abiertas sin un programa establecido). Es importante que durante la evaluación se realice la entrevista al



niño, los padres (cuidadores principales), maestros e individuos cercanos, con la finalidad de obtener información completa.

- Observaciones: es necesario que durante la evaluación se observe al niño en sus contextos naturales con la finalidad de obtener información acerca del comportamiento del niño, su funcionamiento en diferentes escenarios y situaciones, e identificar factores que contribuyen a una intervención favorable.
- Procedimientos informales: en ocasiones es necesario desarrollar y utilizar métodos propios útiles para desarrollar intervenciones adecuadas, entre ellos se encuentran las pruebas con referencia a criterio, muestras de lenguaje escrito, exámenes, registros escolares anteriores y actuales, documentos personales, registros de automonitoreo y role playing.

Realizar un proceso de evaluación completo que permita recopilar información, formular hipótesis acerca de una problemática y realizar un evaluación comprensiva cuya finalidad sea caracterizar, no etiquetar, ni segregar, proveerá los elementos necesarios para llegar a una caracterización del niño y de sus contextos en términos de la presencia de los factores de riesgo y de protección, lo cual conllevará al diseño e instrumentación de una intervención adecuada a las necesidades detectadas, y ubicar los aspectos que beneficien el desarrollo del niño no sólo en su individualidad, sino en su interrelación con los contextos familiar, escolar y social.

### **Intervención desde el modelo ecológico riesgo/resiliencia.**

En el nivel individual el uso de la autorregulación para el aprendizaje del lenguaje oral y escrito ha sido considerado como un factor protector que favorece el desarrollo psicológico.

La autorregulación es definida como el conjunto de estrategias que un estudiante utiliza de manera voluntaria para alcanzar una meta (Anaya, 2012). Esto le da oportunidad al niño de regular su actividad, mediante la planeación, coordinación y evaluación de sus acciones. Proporciona un beneficio a los niños con y sin necesidades educativas especiales, les permite reconocer que son participantes activos en su educación y reconocer que son capaces de utilizar



estrategias para aprender y construir su propio conocimiento. Dentro del proceso de autorregulación, la motivación juega un papel fundamental.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) describen que en el proceso de autorregulación la adquisición de estrategias se da de manera paulatina y se perfecciona con la práctica. Inicialmente no se ha desarrollado la capacidad para utilizar las estrategias de manera espontánea o inducida en un ambiente de aprendizaje (nivel novato). Posteriormente con ayuda el niño es capaz de utilizar estrategias, pero no de forma espontánea porque aún no las ha internalizado y no puede trasladarlas a situaciones diferentes (Dominio técnico). Finalmente a consecuencia de la práctica el niño logra producir y utilizar las estrategias de forma espontánea en situaciones diversas (Experto).

Para el presente trabajo se retomará el modelo cognitivo social propuesto por Shunk y Zimmerman (2007). De acuerdo con los autores la autorregulación hace alusión a los pensamientos, sentimientos y acciones que dirige el alumno hacia el aprendizaje de diferentes conocimientos y habilidades, las cuales se adquieren como parte de un proceso, éste se origina por medio de la relación entre las variables personales, las conductuales y las sociales. Para ello plantean cuatro etapas en las que se desarrolla la autorregulación; observación, emulación, autocontrol y finalmente autorregulación. En las siguientes viñetas se describen las etapas de desarrollo que integran este proceso:

- Observación. Se refiere a la adquisición cognitiva de las características de la habilidad con el uso de las instrucciones verbales y la instrucción verbal.
- Emulación. Es la demostración de la actividad por medio de la guía social y la retroalimentación.
- Autocontrol. Consiste en la internalización de la actividad y la demostración de forma independiente.
- Autorregulación. Es la adaptación de la habilidad a los retos personales en las condiciones de sus diferentes contextos.



Es precisamente en la etapa de autorregulación el momento en el que el aprendiz es capaz de hacer una adaptación de sus conocimientos, habilidades y estrategias para alcanzar una meta, tales adaptaciones están basadas en los resultados de experiencias propias que le permiten abandonar estrategias automatizadas. Por tal razón la autorregulación es considerada un elemento fundamental para favorecer el lenguaje oral y escrito, tal como lo señala Anaya, considerado un factor protector.



El lenguaje es el medio por el cual los niños expresan sus ideas, sentimientos y establecen relaciones sociales. El lenguaje oral se presenta en los bebés por medio del balbuceo, alrededor de los 12 meses comienzan a pronunciar sus primeras palabras y la combinación de éstas antes de los 24 meses, hacia los tres años aumenta el vocabulario, producen frases simples y de los cuatro a los seis años se perfecciona el componente fonológico. Sin embargo, existen niños que presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje oral debido a causas orgánicas, funcionales, orgánico-funcionales, psicosomáticas o ambientales. En tales casos es necesario realizar una identificación y atención temprana basada en un diagnóstico adecuado, con la finalidad de disminuir las consecuencias que derivan de dichas dificultades y que posteriormente pueden afectar el lenguaje escrito y por tanto los aprendizajes escolares.

Actualmente en México existen niños en etapa escolar sin problemas orgánicos o funcionales evidentes pero que no han logrado apropiarse del lenguaje oral a nivel receptivo y/o expresivo, que por lo mismo no han sido identificados o atendidos como es reportado en los estudios de Acle et al. (2007): Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez (2012); Martínez (2006), Méndez (2010) y Serna (2012). Lo cual además se observa claramente en las estadísticas oficiales de la SEP en las que desde el año 2007, los niños con problemas de lenguaje están ubicados conjuntamente en la categoría de otros o de sin discapacidad, sin que se especifique con claridad el número de ellos que presenta estas dificultades. Situación que al no ser atendida en particular en los primeros años de escolarización, incrementa las posibilidades de que los niños presenten dificultades en el desarrollo social y en la apropiación de la lecto-escritura, que es la base para aprendizajes posteriores. Todo lo cual representa un factor de riesgo educativo, pues, la falta de identificación obstaculiza una evaluación y atención adecuada y temprana a las necesidades de los niños. Por ello, es importante detectar, atender e intervenir de manera temprana y apropiada a los niños que presentan problemas de lenguaje para disminuir dichos factores de riesgo.

Por otro lado, es relevante señalar que con base en el modelo ecológico riesgo/protección, y como ha sido señalado anteriormente, se considera que el lenguaje en la niñez se desarrolla principalmente por la interacción entre el niño y sus contextos, principalmente la familia y la



## Justificación



escuela, de aquí que se considere conveniente que las acciones de evaluación y atención que se realicen incluyan actividades que involucren tanto al niño como a las personas relevantes de los microsistemas en que se desenvuelve, casa y escuela. Si bien, la autorregulación es una habilidad ampliamente reconocida como un factor protector individual para enfrentar situaciones de adversidad también es considerada como un proceso fundamental en el desarrollo tanto del lenguaje oral como escrito para el logro de los aprendizajes escolares (Martínez, G. 2008 & Martínez, B. 2006), entonces, de aquí la importancia de involucrar a padres y maestros en el programa de intervención que se propone.



## Método

### Objetivo general

Validar la efectividad de un programa de intervención para favorecer habilidades del lenguaje oral y escrito en niños de segundo grado de primaria.

### Tipo de estudio

- Descriptivo: Este tipo de estudio se enfoca en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos con la finalidad de analizar y especificar sus características, (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).
- No experimental: Es un tipo de investigación que se lleva a cabo sin la manipulación de variables, consiste en observar personas, grupos o fenómenos en contextos naturales para realizar un análisis y explicarlos (Kerlinger y Lee, 2002 & Hernández et. al., 2006).
- Preprueba-Posprueba: Consiste en la aplicación de una prueba previa, después se administra un tratamiento y al final se aplica nuevamente la prueba utilizada inicialmente (Hernández et al., 2006).

### Tipo de diseño

Mixto: Se refiere a la integración de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican hacer una recolección de datos cuantitativos y cualitativos para llevar a cabo un análisis de manera integral y lograr un entendimiento amplio de la persona, grupo o fenómeno estudiado (Hernández et al., 2006).

### Contexto

Delegación Iztapalapa forma parte de las 16 delegaciones que integran al Distrito Federal, está ubicada en la zona oriente de la Ciudad de México, limita al norte con Iztacalco, al poniente con las delegaciones Benito Juárez, al sur con Tláhuac y Xochimilco y al este con los municipios de



Nezahualcóyotl, La Paz y Valle de Chalco. Tiene una superficie de 117 km<sup>2</sup> cuadrados aproximadamente, lo cual representa el 8% de la superficie total del Distrito Federal. Está conformada por cuatro regiones destinadas a la atención de la educación básica: Centro, Juárez, San Lorenzo Tezonco y San Miguel Teotongo. Cada una tiene características compartidas, pero con diferencias sustanciales entre sí. Presentan altos índices de marginación, delincuencia e inseguridad. Los problemas escolares comunes que se han identificado en los alumnos son conductuales y emocionales, tales como la agresividad, el aislamiento, atención dispersa y escaso desarrollo de habilidades mentales superiores (Acle et al. 2007). En esta delegación los niños con necesidades de educación especial tienen la posibilidad de acceder a un servicio educativo en un CAM o USAER.

Figura 1.

*Mapa de ubicación de la delegación Iztapalapa.*

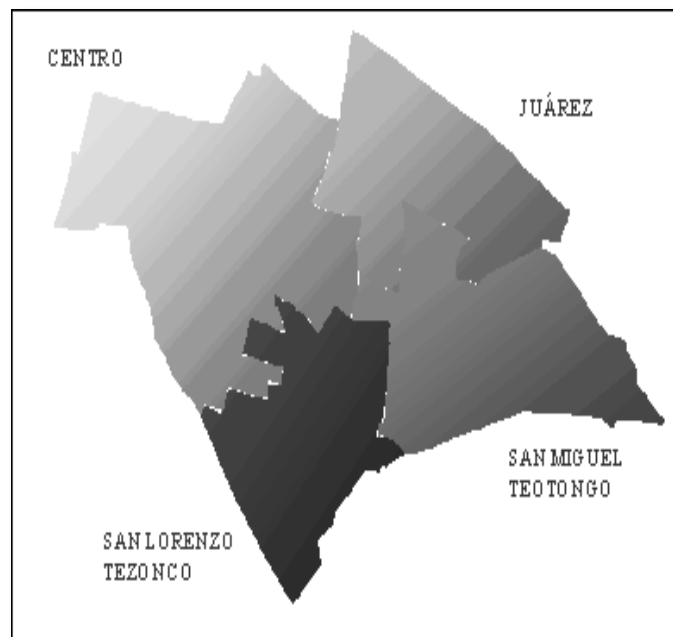


## Escenario

Escuela primaria pública que se encuentra ubicada en la región Centro de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (Figura 2). Pertenece al programa de escuelas de tiempo completo (PETC), cuyo propósito es ampliar las oportunidades de aprendizaje en la educación básica, dedicadas al logro de los propósitos y al estudio de los contenidos en un horario de atención de 8: 00 a 16:30 horas, complementando la jornada educativa con actividades deportivas, artísticas y recreativas. (DGSEI, 2010). La escuela no cuenta con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Figura 2.

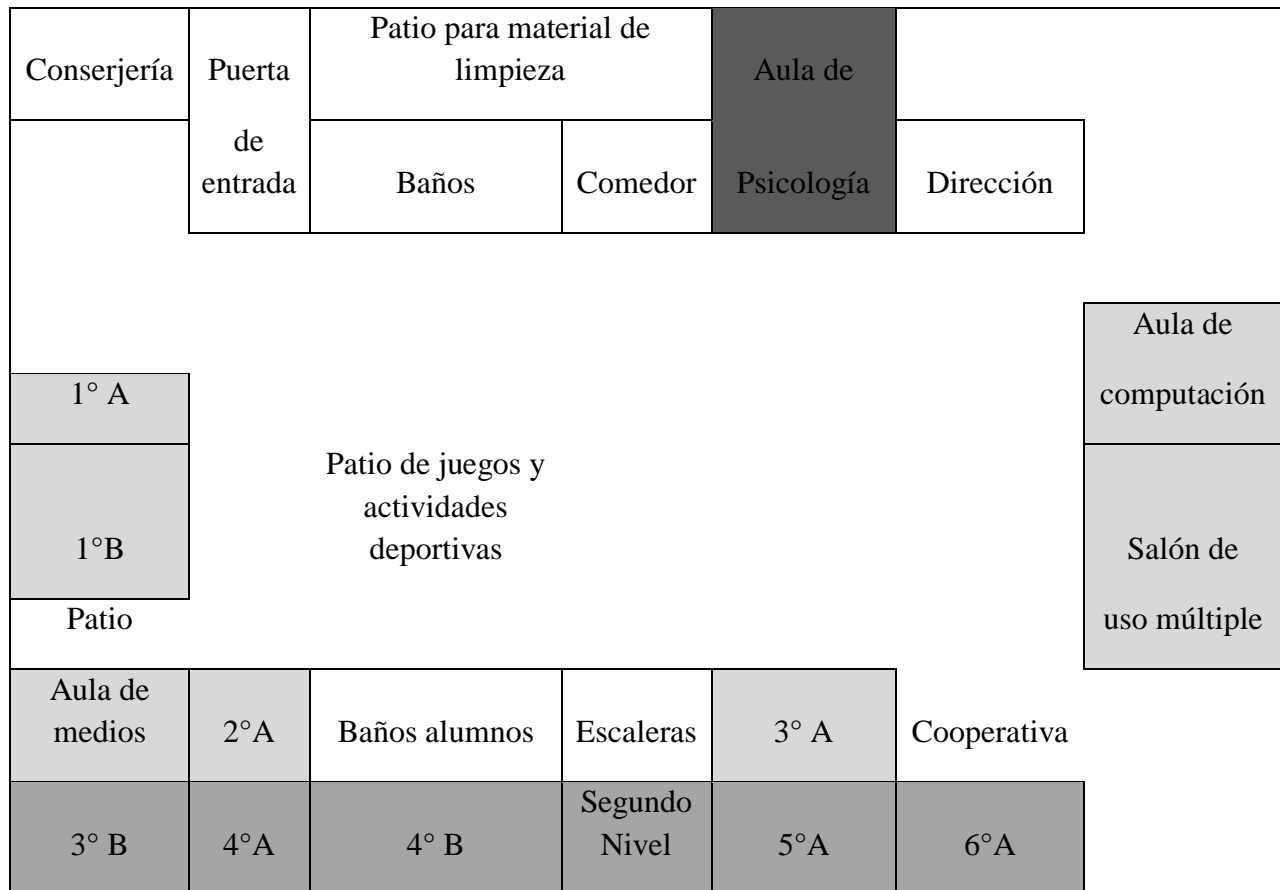
*Regiones de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa que atienden los niveles de la educación básica (DGSEI, 2010).*



La escuela está construida en dos niveles, cuenta con 9 aulas de clase, 2 salas de computo, un salón de usos múltiples, un salón que funciona como aula de psicología, biblioteca y ludoteca, tiene un patio central que se utiliza como escenario de juego y actividades deportivas, un espacio designado para el comedor que además se utiliza como sala de juntas, un espacio para el departamento directivo y administrativo.

Figura 3.

*Plano del escenario escolar.*





## Población

En el ciclo escolar 2011-2012, la escuela primaria estaba constituida por una planta docente de 9 profesoras de grupo, 2 profesores de educación física, una profesora de inglés, dos administrativos y dos intendentes. La matrícula registrada hasta diciembre de 2011 era de 301 alumnos, los grupos estaban conformados como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6  
*Matrícula de alumnos registrados.*

Grado escolar	Grupos		Total de alumnos
Primero	A	B	62
Segundo	A		34
Tercero	A	B	63
Cuarto	A	B	69
Quinto	A		36
Sexto	A		37
Total de alumnos			301

## FASE I. Evaluación inicial.

La fase 1 se llevó a cabo en dos etapas que se describen a continuación:

- Etapa 1. Evaluación exploratoria. Consistió en realizar la detección de necesidades educativas especiales en niños de primer ciclo de primaria.
- Etapa 2. Evaluación diagnóstica. Consistió en realizar un diagnóstico diferencial para identificar factores de riesgo/protección en niños con problemas de lenguaje oral y escrito.



## Objetivo general.

Caracterizar el perfil de riesgo/protección a nivel individual, familiar y social de niños que presentan problemas de lenguaje oral y escrito.

## Etapas 1. Evaluación exploratoria.

### Objetivos

Detectar necesidades de educación especial en niños que cursan el primer ciclo de educación primaria.

### Participantes

96 alumnos (62 de primer grado y 34 de segundo grado) de primer ciclo de educación primaria que asisten a una escuela pública de jornada ampliada. Sus edades comprenden entre los cinco y siete años (Tabla 7).

Tabla 7.  
*Número de participantes de la evaluación exploratoria por sexo y edad.*

Grado	Niños	Niñas	Total	$M_{edad}$
1°	30	32	62	5.8
2°	15	19	34	6.9
Total	45	51	96	6.2

### Herramientas

- Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar WISC-R (Wechsler, 1974). Esta prueba permite conocer el Coeficiente Intelectual de niños de 6 a 12 años de edad, además del desarrollo de sus diferentes funciones y habilidades cognitivas. Está constituida por 12 escalas, estructuradas en 6 subescalas verbales (información, semejanzas,



aritmética, vocabulario, comprensión y retención de dígitos) y 6 subescalas de ejecución (figuras incompletas, ordenación de dibujos, diseños con cubos, composición de objetos, claves y laberintos). Se califica con la conversión de una puntuación natural a una puntuación normal con base a la edad cronológica del niño. Los índices de confiabilidad de la prueba para la Escala Total son de .90 a .92, para la Escala Verbal son de .88 a .96 y para la de Ejecución son de .86 a .93 (Esquivel, Heredia & Lucio, 1999).

- Bitácora de Campo. Registros o narraciones de los acontecimientos durante las actividades diarias.
- Hojas de supervisión. Registro del objetivo general, las actividades realizadas, los objetivos de la sesión, así como comentarios o sugerencias trascendentales.

### **Procedimiento.**

Se realizó una breve explicación a los padres de familia acerca de la importancia de realizar una detección temprana de necesidades educativas especiales de sus hijos y se les solicitó el consentimiento informado para poder evaluar a sus hijos. Se inició con la evaluación a los niños de primer grado de educación primaria que eran referidos por las maestras por presentar dificultades en su aprendizaje, lenguaje o conducta. Al terminar esta evaluación se continuó la aplicación con los otros niños de los grupos de primero y segundo grado. En la evaluación se aplicó de forma individual la prueba WISC-R (Wechsler, 1974) de forma estandarizada y de manera simultánea se utilizó la prueba límite propuesta por Sattler (2003). Esta prueba además de indicar el coeficiente intelectual (CI) de los alumnos, proporcionó información acerca de sus procesos cognitivos, así como su desempeño y comportamiento durante la evaluación. Los resultados obtenidos fueron analizados con el programa estadístico SPSS versión 15.

### **Resultados**

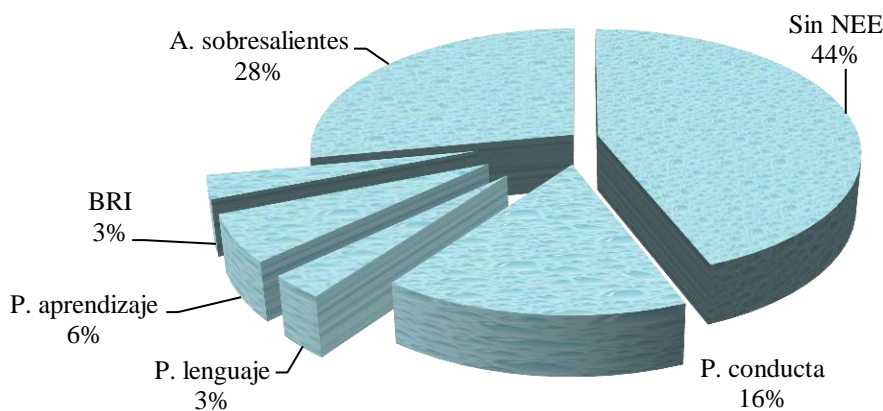
En este apartado se muestran los resultados obtenidos en la evaluación exploratoria, primeramente se reporta el porcentaje de niños que fueron identificados con un posible requerimiento de educación especial, posteriormente se muestra de manera total y grupal el

número de participantes que después de realizar la validación ecológica continúan en la etapa que corresponde a la evaluación específica.

Al terminar la evaluación exploratoria de los 96 niños, se encontró inicialmente que 58 de ellos presentaron características que sugerían la presencia de necesidades educativas especiales. Después de realizar la validación ecológica con el personal directivo y las docentes, se determinó que 47 niños requerían de una evaluación profunda en relación a las necesidades de educación especial que se detectaron en un primer momento y se agruparon en las siguientes categorías: problemas de conducta (15), después aptitudes sobresalientes (15), problemas de aprendizaje (7), problemas de lenguaje (5) y bajo rendimiento intelectual [BRI (5)]. En la figura 4 se puede observar el porcentaje de niños que corresponde a cada categoría, en esta se puede apreciar que hubo más casos de niños con problemas de conducta y menos casos con discapacidad intelectual (DI).

Figura 4.

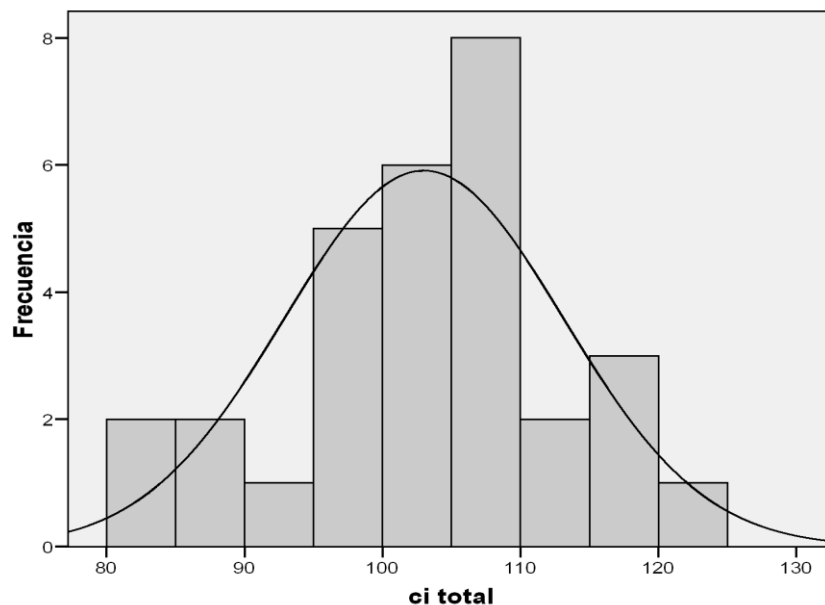
*Porcentaje de niños identificados con necesidades de educación especial.*



A continuación se presentan las características observadas en cada grupo tanto a nivel intelectual como del número de niños por categoría de educación especial. En el grupo de 1° “A” se aprecia que 4 niños obtuvieron un  $CI_{total}$  por debajo del promedio, 21 se ubicaron en el rango normal y 6 obtuvieron un resultado por arriba de lo esperado para su edad (Figura 5).

Figura 5.

*CI Total del grupo de 1° “A” en la Escala WISC-R.*

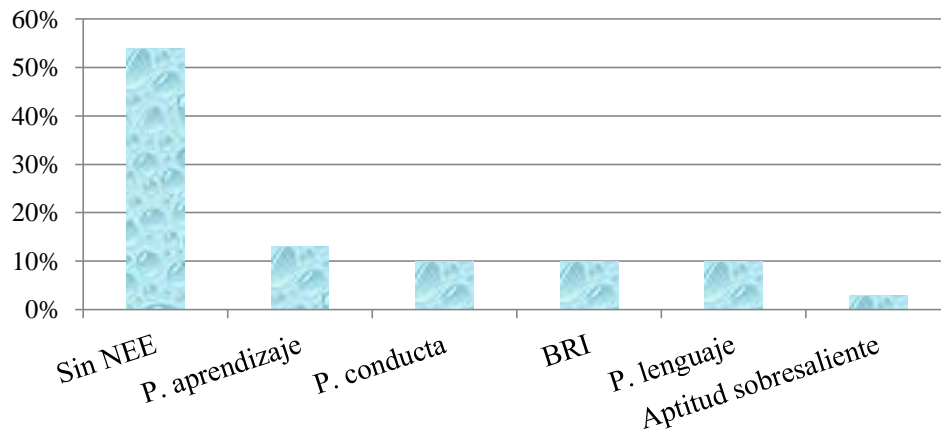


En lo que respecta a las necesidades educativas especiales, el 47% de los alumnos de 1° “A” presentan necesidades de educación especial, se ubicaron en las cinco categorías de educación especial, en la figura 6 se observa que el 13% tuvieron problemas de aprendizaje, 10% problemas de conducta, 10% BRI, 10% problemas de lenguaje y 3% aptitudes sobresalientes (Figura 6).



Figura 6.

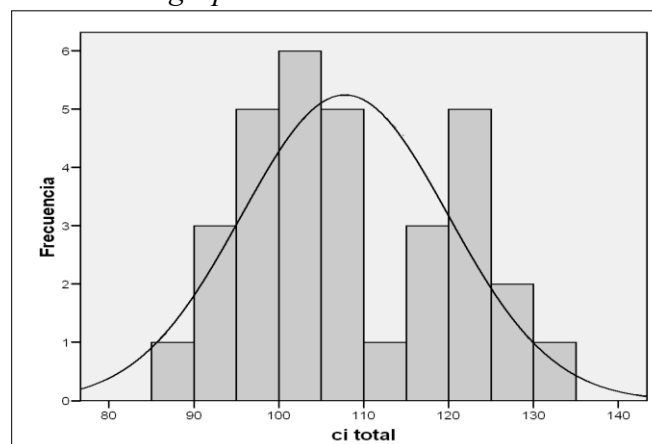
*Porcentaje de niños de 1° "A" ubicados en las categorías de Educación Especial.*



En el grupo de 1° "B" se encontró que 19 niños tuvieron un Coeficiente Intelectual Total (CIT) normal, uno por debajo del promedio y 12 por arriba de la norma en comparación con los niños de su edad. En la figura 7 se observa que en este grupo la mayoría de los niños tuvo un desempeño promedio y arriba del promedio.

Figura 7.

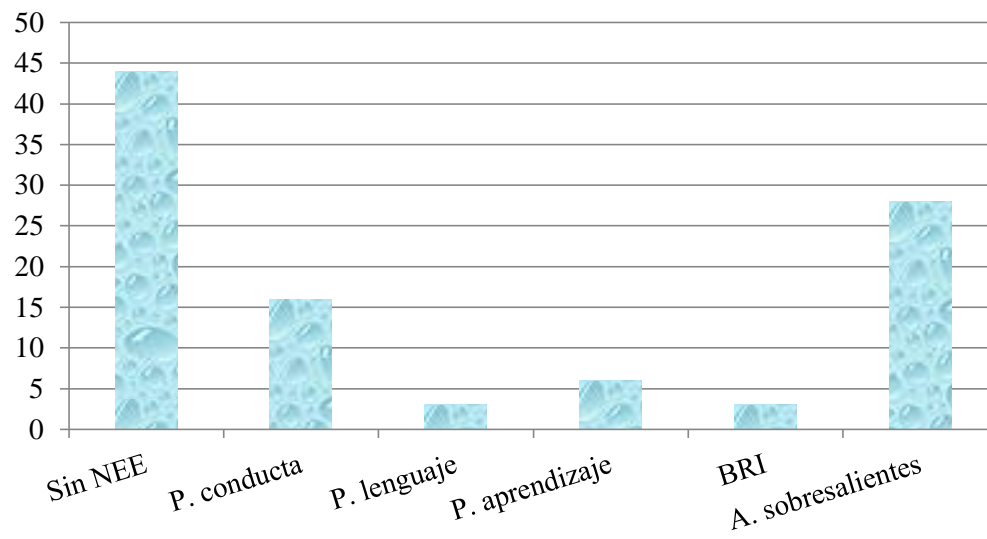
*CI total del grupo de 1° "B" en la Escala WISC-R.*



En este grupo el 56% de los niños presentó necesidades de educación especial, se ubicaron en las categorías de conducta (16%), problemas de aprendizaje (6%), problemas de lenguaje (3%), bajo rendimiento intelectual (3%) y aptitudes sobresalientes (28%). Como puede observarse en esta aula estuvieron presentes las cinco categorías de educación especial (Figura 8)

Figura 8.

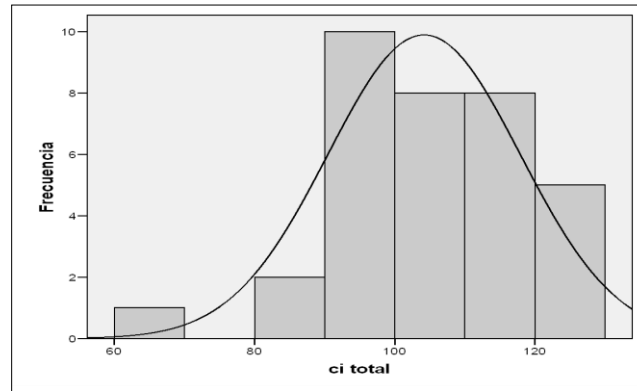
*Porcentaje de niños de 1° "B" ubicados en las categorías de Educación Especial.*



En el grupo de 2° "A", 19 alumnos tuvieron un desempeño normal en el CI<sub>total</sub>, 3 niños un bajo desempeño en comparación con lo esperado para su edad y 12 un desempeño superior, tal como se puede observar en la figura 9.

Figura 9.

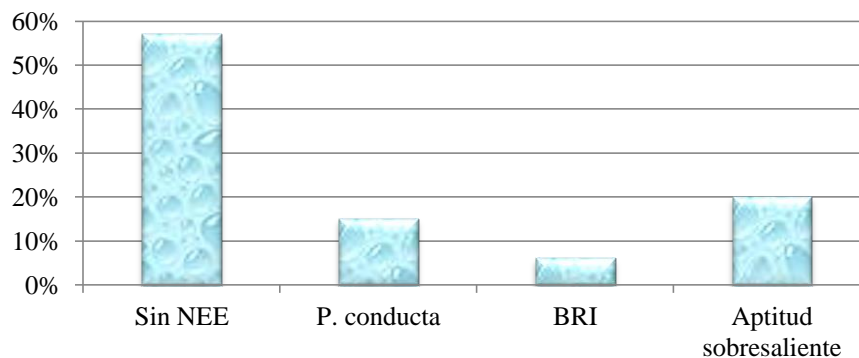
*CI Total de los niños de 2° "A" en la prueba WISC-R*



En el grupo de 2° "A", el 41% de los niños mostró rasgos que los ubicaron en tres principales categorías de educación especial: 15% en problemas de conducta, 6% bajo rendimiento intelectual y 20% aptitudes sobresalientes. Lo cual muestra que en este grupo no se presentaron problemas de lenguaje y tampoco problemas de aprendizaje, o bien que los casos existentes ya habían sido identificados y atendidos antes de la evaluación realizada (Figura 10).

Figura 10.

*Porcentaje de niños del grupo de 2° "A" ubicados en las categorías de educación especial.*





## Discusión

Los resultados obtenidos en esta etapa muestran la importancia de realizar una evaluación específica que permita detectar necesidades de educación especial en niños de primero y segundo grado de primaria en contextos escolares donde no existe personal encargado de evaluar, diagnosticar e intervenir ante los requerimientos de educación especial que se presentan. Tal como lo señalan Aclé et al. (2012) un factor clave para proporcionar la atención que requieren los niños que presentan necesidades de educación especial, es la detección temprana. A partir de los datos analizados, se observó que de los 96 alumnos evaluados, el 49% presentaron necesidades educativas especiales.

Cabe señalar que el interés del presente trabajo se centra en esta última categoría, “problemas de lenguaje”, la evaluación mostró que seis niños presentan dificultades en el lenguaje tanto de forma oral como escrita, cinco de ellos tuvieron un desempeño intelectual normal en comparación con los niños de su edad, lo cual refleja que las dificultades que tienen en el lenguaje oral y escrito no están asociadas a un bajo rendimiento intelectual, una discapacidad intelectual o daño orgánico. No obstante, como lo señala Sattler (2003) los resultados de esta etapa no son definitivos, es necesario realizar una valoración profunda y específica que permita hacer un diagnóstico adecuado e integral.



## **Etapas 2. Evaluación específica.**

En esta etapa se evaluó a los niños identificados con posibles problemas de lenguaje, para ello, se utilizaron pruebas dirigidas a conocer los factores de riesgo/protección en los niveles individual, escolar, familiar y social.

### **Objetivo**

Identificar factores de riesgo/protección en niños con problemas de lenguaje a nivel individual, familiar y escolar.

### **Participantes**

- 5 niños seleccionados de forma no probabilística intencional. Cursaban primer grado de primaria y tenían un promedio de edad de 6 años 5 meses.
- 2 profesoras de primer grado de primaria de entre 45 y 59 años de edad. Han prestado servicio en educación básica 16 y 26 años respectivamente.
- 5 madres de familia cuyas edades oscilaban entre los 22, 27, y los 39 años.

### **Herramientas**

- Inventario de articulación de sonidos (Melgar, 2007). Evalúa la articulación de 6 diptongos, 16 fonemas simples y 12 mezclas que se examinan en su posición inicial, media y final, por medio de 35 tarjetas con dibujos cuyo nombre pronuncia el niño en voz alta. Se califica con base en cinco indicadores: articuló correctamente, presentó sustitución, omisión, distorsión o adición.
- “Evaluación del Lenguaje expresivo y receptivo [Bernal, 2006 versión corregida por Martínez & Lozada, 2010]. Está constituido por once actividades verbales que evalúan la organización narrativa, fluidez verbal, vocabulario, semántica, discriminación auditiva, formación de conceptos, comprensión verbal, sintaxis, memoria auditiva, atención y comprensión de instrucciones.



- Evaluación de la lectura y escritura [(ELE), Martínez, 2008, versión corregida por Martínez & Lozada, 2010)]. Es un instrumento que evalúa la lecto-escritura en niños de primero y segundo grado de primaria. Se utiliza un texto titulado “Los chivos necios” para examinar cuatro áreas: habilidades básicas, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita. Para calificarse cada área tiene indicadores que permiten ubicar al niño en tres niveles: no adquirido, en proceso y adquirido.
- Test del Dibujo de la Casa, Árbol y Persona al que se le agregó el dibujo de un animal (HTP) de Buck y Warren (1994). Es una prueba de personalidad que ayuda a conocer la visión que el niño tiene de sí mismo y sus contextos cercanos por medio de la presencia o ausencia de indicadores relacionados con los trazos que realiza el niño al dibujar una casa, un árbol, una persona, una persona del sexo contrario y un animal.
- Guía de entrevista a padres (Acle & Roque, 2006, en Acle, 2012). Es una entrevista estructurada constituida por los siguientes tópicos que indagan acerca de los entornos individuales, familiares, escolares y comunitarios de la familia en los cuales el niño se ve inmerso: datos generales del alumno, los padres, la vivienda en la que habitan, información prenatal, perinatal y posnatal, aspectos de desarrollo en el niño, ambiente familiar y escolar, aspectos relacionados con comportamientos resilientes y valores.
- Formato de evaluación para mamás. Es un cuestionario integrado por cinco preguntas abiertas que examinan la opinión de las madres respecto al lenguaje oral y escrito de sus hijos.

## **Procedimiento**

Se presentó el plan de trabajo en la escuela primaria y se realizó la validación ecológica con las maestras de los alumnos identificados previamente en la evaluación exploratoria con problemas de lenguaje. Posteriormente, después de obtener el consentimiento informado de las madres para seguir trabajando con ellas y sus hijos, se les aplicó la entrevista a con la finalidad de conocer antecedentes del niño en los aspectos físico, emocional y familiar y obtener información más precisa acerca de los factores de riesgo y protección del ambiente familiar. Una vez que se



realizaron dichas entrevistas con los niños se inició la aplicación de pruebas orientadas a la evaluación de diversos aspectos referentes tanto al lenguaje oral como escrito.

## **Resultados**

Los resultados se organizaron de la siguiente manera: 1. Factores de riesgo/protección a nivel individual, 2. Factores de riesgo/protección en el contexto familiar/ y 3. Factores de riesgo/protección en el contexto escolar.

### **1. Factores de riesgo/protección a nivel individual.**

#### **Habilidades cognitivas.**

En la tabla 8 se pueden observar los resultados referentes a los procesos psicológicos básicos obtenidos a través de la prueba WISC-R. Jack logró un desempeño intelectual arriba de lo normal, pues obtuvo un CI total de 117. En el área verbal tuvo un CI de 120 y en la de ejecución de 108, mostró capacidad de razonamiento por asociación y no verbal, atención a los detalles y memoria a largo plazo. No obstante, se identificó debilidad en la comprensión y expresión verbales, en la capacidad de planeación, juicio social y en la realización de actividades que requieren coordinación viso-motora, además de tendencia al aburrimiento.

Garfio obtuvo un desempeño intelectual normal, logró un CI total de 98, con un CI verbal de 85 y un CI de ejecución de 114. Se observó en él la capacidad en comprensión verbal, razonamiento numérico, atención y concentración. Mostró dificultad en actividades que implican expresión verbal, juicio social, anticipar consecuencias, búsqueda de soluciones y organización visual.

Henry mostró un desempeño normal comparado con los niños de su edad, obtuvo un CI total de 91, un CI en la escala verbal de 97 y en el área de ejecución de 87. Se observó capacidad para mantener la atención, velocidad y precisión. Mostró dificultad en actividades que requieren comprensión verbal, memoria a largo plazo, coordinación viso-motora y síntesis de información.



Morgan obtuvo un desempeño intelectual normal, logró un CI total de 100, en el área verbal logró un CI de 108 y la de ejecución un CI de 91. Mostró capacidad en actividades que requieren concentración. Se observaron dificultades en procesos de comprensión verbal, juicio social y memoria.

William mostró un desempeño intelectual normal. logró un CI total de 98, obtuvo un CI verbal de 108 y un CI de ejecución de 91. Se observaron fortalezas en comprensión verbal, memoria a largo plazo y juicio social. Se identificaron debilidades en actividades que requieren de organización perceptual, orientación espacial, síntesis y aprendizaje por ensayo y error.

Tabla 8.

*Resultados de los participantes en relación al Coeficiente Intelectual y el desempeño en la subescalas del WISC-R.*

Participante	CI Total	CI verbal	CI ejecución	Fortalezas	Debilidades
Jack	117	120	108	Semejanzas Vocabulario Ordenación de dibujos	Comprensión Retención de dígitos Composición de objetos Laberintos
Garfio	98	85	114	Aritmética Claves	Comprensión Ordenación de dibujos
Henry	91	97	87	Vocabulario Laberintos	Información Semejanzas Composición de objetos
Morgan	100	108	91	Vocabulario	Información Comprensión Retención de dígitos
William	98	91	106	Vocabulario Comprensión	Información Semejanzas Ordenación de dibujos Composición de objetos



### Habilidades del lenguaje oral.

En las evaluaciones realizadas para examinar el lenguaje de los participantes se observó que lograron articular correctamente los seis diptongos. Los cinco niños presentaron adición sustitución y distorsión en la articulación de fonemas simples y mezclas como puede observarse en la tabla 9.

Tabla 9.  
*Problemas fonológicos identificados en los participantes.*

Participante	Fonemas simples						Mezclas										
	d	l	r	rr	s	bl	br	dr	cl	cr	fl	fr	gl	gr	pl	pr	tr
Jack			s	s				a		s							
Garfio	s	s		s		s	s	s	s	s	s				s		
Henry	s		s	s			s	s	s	s		s	s				s
Morgan			d	d		s	s			s		s	s			s	d
William		d			d	d		s	d	d		d	s		s		o

a=adición, d=distorsión, o= omisión y s=sustitución.

Al analizar la situación de cada niño se encuentra lo siguiente:

- Jack presentó omisión en la articulación de los fonemas /r/, /rr/, adición de la mezcla /dr/ y sustitución de /cr/. El niño habló a un ritmo rápido por ello no se entendía lo que hablaba, además presentaba dificultades de comprensión y expresión verbal.
- Garfio mostró sustitución en los fonemas /d/, /l/, /rr/ y las mezclas /bl/, /br/, /dr/, /cl/, /cr/, /fl/ y /pl/, dificultades semánticas, así como de comprensión y expresión verbal.
- Henry realizó sustitución de los fonemas /d/, /r/, /rr/ y las mezclas /br/, /dr/, /cl/, /cr/, /fr/, /gl/, /tl/, y /tr/, tuvo dificultades de comprensión y expresión verbal.



- Morgan presentó distorsión en los fonemas /r/, /rr/ y la mezcla /tr/, así como sustitución de las mezclas /bl/, /br/, /cr/, /fr/ /gl/ y /pr/.
- William mostró distorsión de los fonemas /l/, /s/ y las mezclas /bl/, /cl/ ,/cr/ y /fr/, sustitución de la mezcla /dr/, /gl/ y /pl/, además de omisión en la mezcla /tr/. Presentó dificultades en comprensión y expresión verbal.

### **Habilidades del lenguaje escrito.**

En las actividades lectoras, los cinco alumnos se ubicaron en proceso de adquisición, se observaron dificultades en la pronunciación, en su capacidad para expresar ideas, narrar historias a partir de dibujos y comprender textos leídos por ellos mismos o alguien más. En la escritura, 4 niños se encuentran en proceso de adquisición, muestran dificultades en la escritura espontánea, dictado y copia. Uno de los niños presentó mayores dificultades en la lecto-escritura en comparación con los otros participantes.

Jack presentó una lectura silábica, en la escritura espontánea y dictado segmenta palabras, no hizo uso de mayúsculas y punto final, en actividades de copia no utilizó mayúsculas y punto final.

Garfio mostró una lectura es silábica, no identificó todas las letras del abecedario, en la escritura espontánea y copia no respetó espacios entre cada palabra, no usó mayúsculas ni punto final. Al copiar enunciados identificó e hizo uso de mayúsculas.

Henry realizó una lectura silábica, se observó que no reconocía sílabas compuestas, respecto a su escritura espontánea y dictado realizó una segmentación de palabras, combinó mayúsculas con minúsculas, no utilizó punto final, en actividades de copia juntó palabras.

Morgan presentó una lectura fluida, en la escritura espontánea y dictado segmentó palabras, no hizo uso de mayúsculas ni del punto final, en actividades de copia tampoco utilizó las mayúsculas ni el punto final.



William realizó la lectura de forma silábica, pausada, no reconoció las letras del abecedario /ch/, /q/ y /h/, trataba de adivinar que decía el texto con base en las palabras que lograba leer. En escritura espontánea y copia no respetó espacios entre cada palabra, utilizó las sílabas que conocía para expresar la palabra que quería escribir (por ejemplo "ña" en lugar de montaña), en actividades de copia separó las palabras correctamente y hacía uso de la mayúscula al iniciar el enunciado, sin embargo si se distraía escribía de forma incorrecta la palabra que estaba copiando.

### **Aspectos socioemocionales**

Los datos obtenidos reflejan en general en todos los participantes: sentimientos de timidez, inseguridad y dificultades en su autoconcepto; muestran conflictos para expresar verbalmente sus ideas, opiniones, lo que les gusta y les desagrada. Debido a que por sus problemas de lenguaje se observa que les falta desarrollar habilidades sociales pues muestran conductas introvertidas o problemáticas. En la entrevista a padres, las madres comentaron que sus hijos no tenían relaciones de amistad con sus compañeros, lo cual coincidió con los comentarios hechos por los mismos niños.

### **Factores de riesgo/protección en el contexto familiar.**

En el contexto familiar se encontró que en el momento del estudio dos de los niños vivían con sus progenitores, mientras que los otros tres vivían con su mamá y su padrastro, la convivencia que tenían estos niños con su padre biológico era poca o nula. El nivel escolar de los padres era el siguiente: secundaria (un padre y una madre), preparatoria (dos padres y tres madres), licenciatura trunca una madre) y licenciatura concluida (un padre). Durante el periodo de evaluación, la ocupación de los progenitores era la siguiente: comerciantes, chofer, electricista, empleada de panadería y ama de casa. Uno de los padres se encontraba preso desde hacía dos años. Esta información referente a cada niño se encuentra detallada en la tabla 10. La vivienda en la que habitan los niños en algunos casos es propia, casa de los abuelos o rentada, tres de ellos



comparten la habitación con sus hermanos, uno de ellos comparte la habitación con sus padres y otro con su madre y hermana.

Tabla 10.

*Datos generales de los padres.*

Alumno	Estado Civil	Edad		Nivel escolar		Ocupación	
		Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
Jack	Casados	40	37	Preparatoria	Lic. Trunca	Electricista	Empleada de Panadería
Garfio	Casados	*32	27	Universidad	Bachillerato	Comercio	Comerciante
Henry	Unión libre	36	27	Preparatoria	Secundaria	Preso	Comerciante
Morgan	Casados	*44	39	Secundaria	Preparatoria	Vendedora	Chofer
William	Casada		22		Preparatoria		Ama de casa

\*=Padraastro.

Los participantes y su familia tienen acceso a servicios de salud en instituciones públicas o privadas. En la tabla 11 se muestran las características de la vivienda y servicios de salud por participante. Otros datos obtenidos durante las entrevistas y que es conveniente señalar son los siguientes:

Jack es hijo único, vive con ambos padres, su abuela y tía paterna. Su mamá lo cuida y lo atiende, su mamá menciona que le dedica tiempo para jugar, pero primordialmente para hacer la tarea, en la cual lo apoya explicándole y jugando, también comenta que ella y el padre le demuestran su afecto abrazándolo.

En lo que se refiere a Garfio es el mayor de dos hijos, vive con su padraastro, su mamá y su hermanastra de siete meses. La mamá le demuestra su afecto con besos y abrazo, su papá (padraastro) es más serio, pero si le dice que lo quiere. La madre es la encargada de ayudarlo con



sus tareas explicándole, cuando saca malas calificaciones o se comporta mal lo regaña y lo castiga.

Tabla 11.

*Características de la vivienda y los servicios de salud a los que tienen acceso los alumnos detectados con problemas de lenguaje.*

Participante	Características de la vivienda que habita	Características de los servicios de salud a los que asiste.
Jack	Cuenta con servicios básicos. Los padres y el hijo ocupan una habitación.	No son derechohabientes a servicios de salud, asisten con médico particular.
Garfio	Casa propia que tiene los servicios básicos. Los padres ocupan una habitación y ambos hijos otra.	Tienen acceso a centro de salud y médico particular.
Henry	Casa de la abuela paterna. Tienen los servicios básicos, internet y T.V., por cable. La mamá y dos hijos ocupan una habitación.	Son derechohabientes de los servicios de salud que ofrece el ISSSTE.
Morgan	La casa que habitan es de la abuela materna, cuenta con los servicios básicos y TV. por cable. Los padres ocupan una habitación y los hijos otra.	Tienen acceso al Centro de Salud de Iztapalapa pero generalmente acuden a servicio particular.
William	Departamento rentado que cuenta con los servicios básicos. Los padres ocupan una habitación y los hijos otra.	Tienen acceso al Centro de Salud Chabacano.

Henry ocupa el segundo lugar entre los hijos, vive con su mamá, su hermana menor y su abuela. Tiene un hermano mayor que vive con su abuela materna. Actualmente al niño lo atiende y lo cuida su mamá, le dedica 15 minutos al día para jugar y platica con él principalmente cuando recibe recados escolares. Le demuestra su afecto abrazándolo y diciéndole que lo ama. Lo apoya



con sus tareas explicándole, a veces lo chantajea y lo castiga si saca malas calificaciones. Su papá está preso, lo ve una vez al mes, le demuestra su afecto al niño diciéndole “eres mi campeón”.

Morgan también ocupa el primer lugar entre sus tres hermanos. Vive con su mamá, su padrastro, su hermanastro (tiene dos hermanos por parte de su padre, pero no convive con ellos) su abuela materna, una tía y su prima. El niño es atendido por la mamá, la abuela y la tía, la mamá le dedica tiempo los fines de semana para convivir en familia, ella es quién lo apoya sólo con la tarea que no entiende, explicándole, si saca malas calificaciones lo regaña, le grita y lo castiga quitándole el permiso de ver tv. y jugar videojuegos. La mamá le demuestra su afecto diciéndole que lo quiere y con besos, el padrastro se lo demuestra abrazándolo, besándolo y complaciéndolo en lo que el niño quiere, la mamá comenta que él no hace diferencia entre sus hijos. En el momento de la entrevista señaló que el niño casi no convivía con su papá biológico por las cláusulas establecidas en el divorcio, pero cuando lo ve lo abraza, lo carga y le da besos.

William es el hijo mayor, vive con su mamá, su padrastro, su hermanastro, un tío, una tía y un primo. La mamá está encargada del cuidado del niño, ella menciona que juega con su hijo, pasean y lo apoya en las tareas explicándole y enseñándole, si saca malas calificaciones acude con la maestra para saber por qué y busca solución. Le demuestra su afecto abrazándolo y diciéndole que lo quiere mucho, cuando ve a su papá (cada mes) le demuestra su cariño comprándole videojuegos. La mamá comenta que no hay contacto entre ella y el papá del niño, la comunicación y los acuerdos se realizan por medio de la abuelita paterna.

En relación a los problemas de lenguaje que presentan los niños, en la tabla 12, puede observarse a detalle que dos mamás mencionaron que habían observado algún problema de lenguaje en sus hijos, dos de ellas consideraron que sus niños hablaban bien y una comentó que la forma como hablaba su hijo era normal en los niños. Además de los problemas de lenguaje oral, algunas mamás mencionaron que sus hijos mostraban dificultades en la lecto-escritura, eran distraídos, rebeldes, no entendían y eran manipuladores.



Tabla 12.

*Comentarios de las madres en relación al lenguaje y la conducta de los participantes.*

Alumno	Comentarios de las madres
Jack	La mamá comentó que en ocasiones Jack quería decir una palabra y no la lograba decir bien, pero pensaba que era algo normal en los niños. Mencionó que en su comportamiento lo veía muy hiperactivo comparado con los niños de su edad, que era un poco distraído y perdía su material en la escuela (goma, lápiz, etc.).
Garfio	La madre expresó que al niño se le entendía cuando hablaba. Lo que se le dificultaba es la lecto-escritura. Mencionó que era un niño listo, noble, pero le faltaba madurez y se distraía con facilidad.
Henry	La madre mencionó que no se le entendía al niño cuando hablaba, ella ya se acostumbró y no ha podido llevarlo a terapias de lenguaje. Comparado con otros niños de su edad la mamá sentía que iba atrasado en su lecto-escritura. En su conducta, comentó que era rebelde a partir de que su padre fue recluido en prisión.
Morgan	La madre comentó que el niño tenía dificultades en la pronunciación desde que asistía al kínder, pero todos le decían que era por chiqueado. Hace unos días comenzó a llevarlo terapia en un CAM. También mencionó que comparado con otros niños de su edad su hijo era tranquilo y aprendía rápido.
William	La mamá expresó que el niño hablaba bien, pero no entendía las instrucciones que se le daban, le repetía las cosas y no entendía, además considera que era manipulador con su llanto, lloraba para manipularla porque ella cedía.

### **Factores de riesgo/protección en el contexto escolar.**

Los alumnos asisten a una escuela primaria que se encuentra ubicada en la delegación Iztapalapa, una zona que sobresale por tener altos índices de marginación y delincuencia. La escuela pertenece a la modalidad de tiempo completo. Los niños se trasladan de su vivienda a la escuela caminando, en transporte público y transporte escolar. El tiempo aproximado de traslado que ocupan dos de los niños es de 5 minutos y los otros tres ocupan un tiempo de 40 a 60 minutos para llegar de su casa a la escuela.

En la tabla 13 se pueden observar las condiciones que viven cotidianamente los niños para trasladarse de su vivienda a la escuela. Asimismo se muestran las referencias que proporcionaron las docentes, ya que con la finalidad de tener su visión acerca de las dificultades que presentaban



los niños a su cargo, se les solicitó que refirieran los motivos principales por los cuales consideraban que era necesario atender a los niños. Al respecto, las docentes refirieron a Morgan y Henry porque consideraban que tenían dificultades de lenguaje, a Garfio por problemas de conducta, William por dificultades en la memoria y a Jack por besar mucho a las niñas.

Tabla 13.

*Condiciones escolares de los niños y referencias de las docentes en relación a sus observaciones en el aula.*

Participante	Tiempo de traslado	Traslado	Referencia de las docentes
Jack	45 minutos	Transporte Público	Es muy besucón y que las mamás de sus compañeras se han quejado por esta situación. Trabaja bien en clase y en ese aspecto no tiene ningún problema con él.
Garfio	60 minutos	Transporte Escolar	Tiene problemas de conducta, si trabaja en clase pero se tarda.
Henry	3-5 minutos	Caminando	Observa dificultades en el lenguaje al pronunciar algunas palabras.
Morgan	3-5 minutos	Caminando	Observa problemas de lenguaje.
William	40 minutos	Caminando	Considera que tiene problemas de memoria, dice que todo se le olvida.

También se consideró importante conocer la visión de las madres respecto a sus hijos en el ámbito escolar, por ello en la tabla 14 se muestran los comentarios que realizaron las madres en relación a su hijo y la escuela. Cuatro de ellas comentaron que sus hijos asistían a la escuela con gusto y motivados, sin embargo la mamá de Garfio expresó que su hijo no asiste motivado porque considera que era mucho el tiempo que permanece en ella. La mayoría de las madres consideraron que sus hijos iban mal en la escuela y no tenían relaciones de amistad con sus compañeros de grupo.





Tabla 14.  
*Comentarios de las mamás respecto a su hijo y la escuela.*

Hijo	Comentarios de las mamás
Jack	La mamá comentó que entraba contento a la escuela, en la escuela presentaba dificultades porque era muy cariñoso con las niñas y a ellas no les gustaba, lo aventaban y le habían dado cachetadas, le contaba que en el recreo estaba solo, no tenía un amigo específico, los niños no querían jugar con él.
Garfio	La madre mencionó que su hijo no asistía motivado a la escuela, iba mal en la escuela, no quería trabajar, matemáticas y español le costaban trabajo. Comentó que el niño expresaba que quería cambiar de escuela porque era mucho tiempo el que estaba en la escuela y que en año nuevo uno de sus deseos fue que la maestra lo tratara bien. Con sus compañeros se llevaba bien, excepto con un niño que lo molestaba.
Henry	La mamá comentó que en la escuela la maestra le decía que era muy rebelde, que no ponía atención, se distraía y tenía bajas calificaciones, más en español. También mencionó que había un niño en el salón que le decía a su hijo que era un niño pobre, lo atacaba porque su mochila era vieja.
Morgan	La mamá mencionó que al niño le agradaba asistir a la escuela, pero que le gustaría salir más temprano, le gustaba su maestra, le explicaba cuando no entendía, con sus compañeros no se hablaba casi, pero tenía amigas.
William	La madre expresó que a su hijo le gustaba asistir a la escuela a jugar con sus compañeros, se llevaba bien con sus compañeros. Mencionó que iba mal en la escuela, sus cuadernos venían con taches y ella hacía que repitiera todo, reprobó el bimestre.

En tabla 15 se resumen los factores de riesgo a nivel individual, los niños presentan dificultades de lenguaje oral y escrito, debilidades en procesos cognitivos y emocionales. En el contexto familiar los niños forman parte de familias reconstituidas, algunos padres no identifican o aceptan la presencia de un problema de lenguaje en sus hijos. En el contexto escolar se observa la dificultad para identificar a niños con problemas de lenguaje y los riesgos asociados a la pobreza, marginación y delincuencia de la zona donde está ubicada la escuela.

En la tabla 16, se pueden observar de forma concreta los factores protectores que se identificaron, a nivel individual los niños se encuentran en proceso de desarrollo, muestran un desempeño intelectual normal de acuerdo con su nivel de edad, presentan fortalezas en procesos cognitivos y su lecto-escritura se encuentra en proceso de adquisición. En el contexto familiar los



padres han mencionado que están interesados en la educación de sus hijos, se involucran en ésta, algunas madres han identificado los problemas de lenguaje que presentan los niños y buscado atención. En el contexto escolar el personal directivo y docente se muestra comprometido, buscan soluciones que permitan atender las necesidades que los niños presentan y están interesados en colaborar con el grupo de psicología que forma parte de la Residencia de Educación Especial de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).



Tabla 15.  
*Factores de riesgo identificados a nivel individual, familiar y escolar.*

Participante	Nivel individual	Contexto familiar	Contexto escolar
Jack1	Dificultades en procesos de comprensión y expresión verbal, capacidad de planeación, juicio social y coordinación viso-motora. Dificultades de lenguaje oral y escrito.	Los padres no identifican dificultades de lenguaje oral y escrito en el niño.	No se había identificado problemas de lenguaje oral y escrito en el niño. La escuela está ubicada en una zona de marginación, pobreza y delincuencia.
Garfio	Dificultades en procesos de organización visual, para expresarse verbalmente, anticipar consecuencias, buscar soluciones y capacidad de juicio social Dificultades de lenguaje oral y escrito.	Los padres no identifican problemas de lenguaje en el niño.	No se había identificado su problema de lenguaje. Es considerado un niño con problemas de conducta. La escuela está ubicada en una zona de marginación, pobreza y delincuencia.
Henry	Dificultades en procesos de comprensión verbal, memoria a largo plazo, coordinación viso-motora y síntesis de información. Dificultades de lenguaje oral y escrito	Los padres han buscado atención a los problemas de lenguaje de su hijo. El padre está preso. La madre está encargada de la educación y el sustento económico del niño.	La escuela está ubicada en una zona de marginación, pobreza y delincuencia.
Morgan	Dificultades en procesos de comprensión verbal, juicio social y memoria. Dificultades de lenguaje oral y escrito	Los padres no identifican problemas de lenguaje en el niño.	La escuela está ubicada en una zona de marginación, pobreza y delincuencia.
William	Dificultades en procesos de Organización perceptual, orientación espacial, síntesis y aprendizaje por ensayo y error. Dificultades de lenguaje oral y escrito.	Los padres no identifican dificultades de lenguaje oral y escrito en el niño.	No se había identificado su problema de lenguaje. La escuela está ubicada en una zona de marginación, pobreza y delincuencia.



Tabla 16.

*Factores protectores identificados a nivel individual, familiar y escolar.*

Participante	Nivel individual	Contexto familiar	Contexto escolar
Jack	Se encuentra en proceso de desarrollo. Nivel intelectual por arriba de su edad. Capacidad en procesos de razonamiento, atención a los detalles y memoria a largo plazo. Lecto-escritura en proceso de adquisición.	Padres interesados en la educación de sus hijos. Familia cohesionada.	El personal directivo y docente está comprometido con la educación. Atención proporcionada por las Psicólogas de la UNAM
Garfio	Se encuentra en proceso de desarrollo. Nivel intelectual normal de acuerdo con su edad. Capacidad en comprensión verbal, razonamiento numérico, atención y concentración. Lecto-escritura en proceso de adquisición.	Padres interesados en la educación de sus hijos. Los padres identifican problemas de lecto-escritura en su hijo.	El personal directivo y docente está comprometido con la educación. Atención proporcionada por las Psicólogas de la UNAM.
Henry	Se encuentra en proceso de desarrollo. Nivel intelectual normal de acuerdo con su edad. Capacidad de atención, velocidad y precisión. Lecto-escritura en proceso de adquisición.	Padres interesados en la educación de sus hijos. Los padres identifican problemas de lenguaje en el niño y en la lecto-escritura.	Se identificó el problema de lenguaje en el niño. El personal directivo y docente está comprometido con la educación. Atención proporcionada por las Psicólogas de la UNAM.
Morgan	Se encuentra en proceso de desarrollo. Nivel intelectual normal de acuerdo con su edad. Capacidad de concentración.	Padres interesados en la educación de sus hijos. Los padres identificaron el problema de lenguaje en el niño.	Se identificó el problema de lenguaje en el niño. El personal directivo y docente está comprometido con la educación. Atención proporcionada por las psicólogas de la UNAM.
William	Se encuentra en proceso de desarrollo. Nivel intelectual normal de acuerdo con su edad. Capacidad en comprensión verbal, memoria a largo plazo y juicio social Lecto-escritura en proceso de adquisición.	Padres interesados en la educación de sus hijos.	El personal directivo y docente está comprometido con la educación. Atención proporcionada por las Psicólogas de la UNAM.



## Discusión

En el ambiente educativo existen alumnos con características individuales y ambientales desfavorables que representan para ellos una desventaja ante las exigencias académicas actuales. Algunos tienen dificultades para establecer relaciones sociales, alcanzar los aprendizajes esperados e integrarse plenamente en su ambiente educativo. Por ello es importante identificar y evaluar estas limitaciones en el inicio de su escolarización pues representan un factor de riesgo educativo.

En el caso de los niños que participaron en este trabajo, un factor de riesgo que se observó fue la dificultad que existe en el contexto escolar para identificar a niños con problemas de lenguaje; en la fase de evaluación exploratoria solo dos de los cinco alumnos detectados fueron referidos por las maestras debido a esta problemática. La entidad encargada de identificar y atender las necesidades educativas en la escuela regular es la USAER, sin embargo en la primaria a la que asisten los participantes no se cuenta con esta unidad de apoyo. Como lo señala Acle (2012) los servicios de educación especial tienen dificultad para abarcar y atender las necesidades que existen actualmente en ésta y otras escuelas que tampoco cuentan con estas unidades de apoyo, por lo que los niños con requerimientos de educación especial en esta situación se ubican en una posición de vulnerabilidad.

En esta fase de evaluación, cabe señalar que los participantes presentaron dificultades en el lenguaje, lo cual repercutía asimismo en sus relaciones sociales y otras áreas de su desarrollo. Asimismo se identificó que mostraron dificultades para planificar y evaluar su propio aprendizaje. Es por ello que se considera necesario realizar acciones que favorezcan habilidades del lenguaje oral y escrito, además de promover estrategias de autorregulación del aprendizaje con la finalidad de disminuir los factores de riesgo individuales encontrados.

La evaluación es un medio útil que proporciona datos de interés que posteriormente serán útiles en la toma de decisiones en el proceso de intervención. Es necesario realizar una evaluación integral que refleje las características de los niños en el área cognitiva, emocional y



conductual. La información que se obtuvo en esta fase fue enriquecedora y proporcionó las bases para el diseño de un programa de atención, con base en la caracterización que se realizó, el programa de intervención que se propone está constituido por actividades enfocadas a beneficiar el lenguaje oral y escrito, simultáneamente se buscó promover y favorecer el uso de estrategias de autorregulación en el aprendizaje de éstas habilidades. Debido a la importancia e influencia que tienen los contextos próximos en la adquisición y desarrollo de lenguaje, el programa también incluye acciones con padres y maestros, con el objeto de promover comportamientos resilientes en todos los involucrados con los niños.



## FASE II. INTERVENCIÓN

### Objetivo

Instrumentar un programa de atención diseñado para disminuir factores de riesgo individuales, familiares y escolares que contribuyen en la presencia de problemas de lenguaje oral y escrito en niños de primer ciclo de primaria.

### Participantes.

Se trabajó con una muestra no probabilística intencional (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) constituida por:

- 4 niños que cursan segundo grado de educación primaria, que presentan dificultades en el lenguaje oral y escrito.
- 4 madres de los niños que participaron en el programa.
- 2 docentes de segundo grado de educación primaria.

### Herramientas.

- **En busca del tesoro: Programa de intervención para niños con problemas de lenguaje oral y escrito.**

El programa está basado en el modelo ecológico riesgo/resiliencia (Acle, 2012) cuyo objetivo es realizar acciones que disminuyan los factores de riesgo e incrementen los protectores en los niveles individual, familiar y escolar. Como parte substancial de estas acciones autores como Masten y Coatsworth (1995) señalan que la autorregulación constituye un elemento fundamental para incrementar conductas resilientes, se retoman las estrategias de aprendizaje autorregulado propuestas por Shunk y Zimmerman (2007), bajo este modelo el aprendiz tiene un papel activo, logra dirigirse, motivarse y autoevaluarse. El desarrollo de la autorregulación se presenta en cuatro niveles: observación, emulación, autocontrol y autorregulación. Las sesiones se llevaron a tiempo, a cabo en un ambiente lúdico, ya que el juego es valioso en el desarrollo cognitivo, socio



afectivo y conductual y en el logro de comportamientos resilientes. Como lo señala Reyes (2009) el juego es un medio de socialización, expresión y comunicación, que entre otras habilidades permite desarrollar el lenguaje. El programa está constituido por 36 sesiones para niños, 5 sesiones para madres e hijos y 5 sesiones con maestras. A continuación se describe el programa por participantes.

### **Sesiones para niños**

Para los niños se diseñaron sesiones grupales que se llevan a cabo en un ambiente lúdico en el que se les plantea una aventura pirata guiada por un personaje intermediario. Los títeres y personajes intermediarios propician la creatividad, la resolución de problemas, la comunicación y la autoestima, aspectos que son favorables en la construcción de factores resilientes (Santa Cruz & García, 2008). Alrededor de la aventura pirata se desarrollan actividades que favorecen principalmente el lenguaje oral en el componente fonológico, de contenido y forma, el lenguaje escrito espontáneo, dictado y copia. El trabajo con los niños se organiza en dos bloques, el bloque 1 que se muestra en la tabla 17. Se llama “Subiendo al barco pirata”, está integrado por tres sesiones designadas al periodo de familiarización estructuradas de la siguiente manera (Apéndice 1).

**Bienvenida:** La psicóloga saluda a los niños y establece rapport.

**Revisión de la tarea:** La psicóloga revisa la tarea y hace preguntas acerca de ella.

**Explicación de la sesión:** La psicóloga explica visualmente (en un rotafolio) la misión del día, las actividades y estrategias que van a realizar para cumplirla.

**Desarrollo de la sesión:** Se realiza la actividad, si el niño tiene dificultades la psicóloga le proporciona nuevamente la explicación o el apoyo conveniente de acuerdo a la actividad que se realice en el momento.

**Autoevaluación de la sesión:** Los niños contestan el formato de autoevaluación de la sesión.





Cierre: La psicóloga marca en el rotafolio si la meta es cumplida, si realizaron las actividades planeadas y las estrategias utilizadas. Al terminar les entrega la tarea y explica cómo hacerla.

Despedida: La psicóloga se despide de los niños y los lleva nuevamente a su salón.

El bloque 2. “Marineros aprendiendo”, que se describe en la tabla 17 se constituye por 31 sesiones enfocadas a establecer y favorecer las bases del lenguaje oral y escrito en sus diferentes componentes, una sesión de evaluación inter-bloque y una al final. En este bloque se promueve la autorregulación del aprendizaje y se introduce el sistema de economía de fichas para fomentar la participación, motivación y entrega de tareas. Cada sesión está organizada de la siguiente manera:

Bienvenida: La psicóloga saluda a los niños.

Revisión de la tarea: La psicóloga revisa la tarea y administra el estímulo elegido para el sistema de economía de fichas.

Explicación de la sesión: La psicóloga explica visualmente (en un rotafolio) la meta de aprendizaje del día, las actividades y estrategias que van a realizar para cumplirla. A partir de la sesión 15 los niños proponen las estrategias para lograr la meta.

Desarrollo de la sesión: Se realizan las actividades, si el niño tiene dificultades la psicóloga le proporciona nuevamente la explicación o apoyo. En cada actividad se realizan los niveles de autorregulación.

Autoevaluación de la sesión: Los niños contestan el formato de autoevaluación de la sesión.

Cierre: La psicóloga marca en el rotafolio si la meta es cumplida, si realizaron las actividades planeadas y las estrategias utilizadas. Al terminar les entrega la tarea y explica cómo hacerla.

Despedida: La psicóloga se despide de los niños y los lleva nuevamente a su salón.



Tabla 17.

*Descripción del bloque I. Subiendo al barco pirata*

Sesión	Objetivos	Habilidades favorecida	Evaluación
Bloque I Objetivo: Establecer un periodo de familiarización.			
1	Que los niños identifiquen a los miembros del grupo.	Lenguaje oral: fonología, contenido y uso. Lenguaje escrito: escritura espontánea. Memoria  Motivación Atención y seguimiento de instrucciones.	Se utilizan los criterios logrado, no logrado y en proceso, para valorar los siguientes indicadores: identifica la inicial de su nombre, escribe su nombre y recuerda el nombre de sus compañeros Se identifica si el niño participa, está motivado, atiende y sigue instrucciones o no.
2	Que los niños establezcan las reglas del grupo.	Lenguaje oral: fonología, contenido y uso. Lenguaje escrito: copia.  Motivación Atención y seguimiento de instrucciones	Se usan los criterios logrado, no logrado y en proceso para evaluar si el niño: propone las reglas para el grupo y las escribe. Se registra si está motivado, atiende y sigue instrucciones, participa, muestra iniciativa o no lo hace.
	Que los niños construyan su portafolio.	Lenguaje escrito: escritura espontánea.  Motivación Atención y seguimiento de instrucciones, reglas y turnos.	Se identifica si el niño logra, no logra o está en proceso de construir su portafolio y coloca su nombre en él. Se valora si participa, respeta reglas, turnos, atiende y sigue instrucciones o no logra hacerlo.
3	Que los niños realicen prácticas oro-faciales.	Lenguaje oral: fonología y contenido.  Motivación Atención y seguimiento de instrucciones, reglas y turnos.	Con base en los criterios logrado, no logrado y en proceso, se evalúa si el niño realiza los ejercicios de soplo, labiales y linguales. Se observa si está motivado, participa, respeta reglas, turnos, atiende y sigue instrucciones o no logra hacerlo.



Para evaluar las sesiones del bloque I y II se utilizan:

- Formato de evaluación de la sesión. Se evalúa el cumplimiento de la sesión y cada actividad en tiempo y forma. El logro de los objetivos por cada niño se establece mediante los criterios “logrado, no logrado y en proceso” así como “motivado o no motivado”, también se registra la participación, atención, seguimiento de instrucciones, respeto de reglas, turnos e iniciativa que mostró (Apéndice 2).
- Formato de autoevaluación para niños. Es una serie de preguntas para conocer cómo se sintieron los alumnos con las actividades, que les agradó, desagradó, facilitó o dificultó, que aprendieron y que les gustaría seguir aprendiendo (Apéndice 3).

Al terminar el bloque II se evalúa con:

- Examen: Está constituido por actividades que identifican la capacidad de discriminación auditiva, fonología, semántica, uso, comprensión verbal, comprensión lectora, escritura espontánea, dictado y copia. También examina si el niño reconoce el uso de los cinco sentidos como estrategia de aprendizaje y resolución del examen, así como la identificación y corrección de sus errores. La calificación es asignada de acuerdo con los criterios logrado, no logrado o en proceso de adquisición (Apéndice 4).
- Autoevaluación por portafolio. Es una técnica de autoevaluación que consiste en que el niño guarde cronológicamente las producciones que realiza, para que en un tiempo determinado pueda observar sus trabajos iniciales y finales e identifique las diferencias y avances que ha tenido. Además el alumno elige su producción favorita y la comparte con sus compañeros, de forma verbal y escrita expresa las características que para él hacen especial esa producción (Apéndice 5). Tal como lo señalan Méndez (2010) y Martínez y Lozada (2012), esta autoevaluación logra un impacto en el proceso de autorregulación que favorece el aprendizaje de los niños de manera activa.



## Mamás e hijos

Se diseñaron cinco sesiones con la finalidad de enseñar a las mamás habilidades para favorecer el lenguaje en casa, tal como lo señala Silva (2013) la familia es el primer entorno comunicativo y socializador. Como se puede ver en la tabla 18, en la sesión uno se dará a conocer la categoría de lenguaje, ya que la falta de identificación de problemas de lenguaje en sus hijos representa un factor de riesgo. En la sesión dos se les informará en que consiste el proceso de autorregulación, los beneficios que representará en el aprendizaje del lenguaje y en otras áreas del desarrollo de los niños. Estas sesiones se evalúan con el formato de evaluación de la sesión (Tabla 18)

Tabla 18.  
*Descripción de las sesiones para mamás.*

Sesión	Objetivo	Se evalúa si logran o no:
1	Que las madres conozcan la categoría de problemas de lenguaje.	Identificar los problemas de lenguaje que tienen sus hijos. Mencionar acciones que favorecen el lenguaje oral y escrito en los niños.
2	Que las madres conozcan el proceso de autorregulación y sus beneficios en el aprendizaje de sus hijos.	Mencionar el beneficio de los procesos de autorregulación no sólo en el desarrollo del lenguaje sino en otras áreas.
	Que las madres identifiquen las dificultades de comunicación que enfrentan al trabajar con sus hijos.	Identificar las dificultades que enfrentan en actividades de equipo madre-hijo.

En dos sesiones se programan actividades madre e hijo, se utilizará el cuento y el teatro debido a que a través de ellas se favorecen: el lenguaje, la socialización, la creatividad, expresión y la comunicación (Delgado, 2013; Quirce, 2012). Las actividades para madres e hijos se enfocan a mejorar la comunicación y el trabajo en equipo (Tabla 19).



Tabla 19.

*Descripción de las sesiones para mamás e hijos.*

Sesión	Objetivo	Se evalúa si logran o no:
3	Que las madres identifiquen estrategias para comunicarse con sus hijos.	Terminar la actividad en el tiempo y forma determinado. Identificar limitaciones y fortalezas para realizar actividades juntos.
4	Que las madres identifiquen estrategias para trabajar con sus hijos actividades escolares.	Realiza la actividad de acuerdo con las instrucciones establecidas. Identificar estrategias para comunicarse entre sí.

La sesión cinco se programará para recapitular los temas abordados, se proporcionan recomendaciones a las madres para fortalecer en casa las habilidades adquiridas. Además de ello se reconoce la participación y asistencia de ellas a las reuniones, así como la importancia del apoyo familiar en este tipo de programas. Al final se aplican los formatos de evaluación y el cuestionario de validación social.

Para evaluar las sesiones se proponen los siguientes formatos:

- Evaluación de la sesión para madres. Es un conjunto de preguntas orientadas a conocer cómo se sintieron las madres con la sesión, que les agradó, desagradó, facilitó o dificultó, que aprendieron y que les gustaría seguir aprendiendo (Apéndice 6).
- Autoevaluación para madres. Es un registro de cómo se sintieron las mamás al realizar la actividad con sus hijos, que dificultades enfrentaron, que les gustó y que no, que aprendieron y que consideran necesario seguir fortaleciendo (Apéndice 7)
- Autoevaluación para niños. Consiste en preguntas para conocer cómo se sintieron los niños al realizar actividades junto a sus madres, que les agradó y que no les agradó (Apéndice 8).



## **Maestras**

El trabajo con las maestras está constituido por cinco sesiones orientadas a dar a conocer las categorías de educación especial, esto con el propósito de que las docentes logren identificar las características de cada una de ellas, diferenciar y priorizar las necesidades de sus alumnos dentro del aula, así como dar a conocer estrategias que beneficien a los niños en el escenario escolar. Las sesiones se realizarán con el personal directivo y las docentes que integran la plantilla docente. Se llevará a cabo mensualmente durante las juntas de consejo técnico con el objetivo de no interferir con las actividades escolares diarias.

Las categorías de atención que se abordarán serán las siguientes:

1. Bajo rendimiento intelectual
2. Problemas de aprendizaje
3. Problemas de lenguaje
4. Problemas de conducta
5. Aptitudes sobresalientes

Para evaluar las sesiones con las maestras se utilizará un cuestionario que examina los conocimientos adquiridos por las maestras en relación a las características de la categoría y las estrategias a utilizar en el salón de clases. Asimismo examina la claridad de la información que se proporcionó y la utilidad que le darán a esta (Apéndice 9).

## **Procedimiento.**

### **Niños**

Las sesiones con niños se llevaron a cabo durante un ciclo escolar 2012-2013 los días lunes de 9:00 a 10:00 a.m. y los viernes de 11:00 a 12:00 p.m. En el bloque I. la psicóloga iba por los cuatro niños a su salón y con autorización de la maestra los llevaba al aula de psicología, al llegar al aula la psicóloga daba la bienvenida a los niños, establecía rapport, les pedía que sacaran su cuaderno y revisaran la tarea. Después les mostraba en un rotafolio la misión del día, las



actividades que iban a realizar y cuál de los cinco sentidos iban a utilizar en cada situación. La psicóloga explicaba y modelaba la actividad, preguntaba si había dudas o comentarios, los niños realizaban la actividad, si durante ésta tenían dificultades o dudas la psicóloga proporcionaba nuevamente la explicación o apoyo. Al terminar la actividad cada uno exponía su producción a los compañeros. Finalmente los niños respondían el formato de autoevaluación, la psicóloga les entregaba y explicaba la tarea para casa, se despedía de ellos y los conducía nuevamente a su salón.

En el bloque II de igual manera la psicóloga iba por los niños a su salón de clases, los llevaba al aula de psicología, mientras les entregaba su costal pirata para guardar las monedas acumuladas en la sesión anterior, les preguntaba cómo les había ido en la semana platicaban de algún tema que hubiera surgido en el momento de la bienvenida, les pedía que sacaran su cuaderno y revisaran la tarea, si cumplieron con ella les entregaba una moneda pirata (estímulo del sistema economía de fichas). En un rotafolio escribía la meta de aprendizaje del día, las actividades que iban a realizar y el sentido que iban a utilizar como estrategia. A partir de la sesión 16, los niños eran quienes proponían las estrategias para lograr la meta del día con retroalimentación de la psicóloga. Se realizaba cada actividad organizada con los niveles de autorregulación de la siguiente manera (Apéndice 10):

- Observación: La psicóloga mencionaba los materiales que iban a utilizar, explicaba y modelaba cómo hacerlo, en caso de haber dudas las resolvía.
- Emulación: Los niños realizaban la actividad, si tenían dificultades la psicóloga proporcionaba nuevamente la explicación o el apoyo necesario.
- Autocontrol: Al terminar la actividad la psicóloga les pedía a los niños que revisaran su trabajo, lo observaran o lo vuelvan a leer según fuera el caso. Les pedía que identificaran sus errores, si era de forma escrita los marcaran con color rojo. Si los niños no lograban identificar sus errores, la psicóloga los guiaba para que los notaran, si era una producción escrita los marcaba con color amarillo. Posteriormente los corregían solos o con ayuda de la psicóloga si era necesario.



- **Autorregulación:** Finalmente la psicóloga les pedía que volvieran a observar su trabajo y expresaran cuales fueron sus errores, que harían para mejorarlo, si lograron la meta o que consideraban necesario seguir practicando. A partir de la sesión 16 se entregaba a los niños una tabla en la que estaban indicadas las sesiones, los niños calificaban su desempeño pegando una moneda de papel que tenía un valor de acuerdo con los siguientes criterios: a) color oro significaba que realizó la actividad sin equivocarse, en el tiempo asignado y al niño le gustaba su producción; b) color plata indicaba que realizó la actividad con errores, los identificó y corrigió o que realizó la tarea en el tiempo asignado o tardó un poco más que sus compañeros; y, c) color bronce cuando no concluyó la actividad pero se esforzó por hacerla.

Asimismo cuando los niños terminaban cada actividad la psicóloga les entregaba su moneda pirata (estimulo de economía de fichas), los niños podían tomar la decisión de comérselas o guardarlas para canjearlas posteriormente por respondían el formato de autoevaluación, la psicóloga les entregaba y explicaba la tarea para casa, se despedía de ellos y los conducía nuevamente a su salón.

Al finalizar este bloque los niños realizaban un examen final y la autoevaluación por portafolio, se explicaba a los niños que había llegado el momento de terminar el programa, se les entregó un diploma y una carta de felicitación enviada por el personaje intermediario, en la que se les daba el nombramiento de “piratas”.

## **Mamás**

Inicialmente se llevó a cabo una plática informativa con las mamás de los niños identificados con problemas de lenguaje para darles a conocer las características de los problemas de lenguaje y obtener el consentimiento informado para iniciar las sesiones dirigidas a los niños. Posteriormente se realizaron cuatro sesiones mensuales

Las sesiones se organizaron de la siguiente manera (Apéndice 11):





- Bienvenida: La psicóloga recibió a las mamás, cada una comentó la experiencia que había tenido con su hijo al implementar las tareas del programa.
- Explicación de la sesión: La psicóloga explicaba visualmente (en un rotafolio) la meta de aprendizaje del día, las actividades, materiales y estrategias que se iban a utilizar para cumplirla. correspondía a la sesión, daba la explicación de las estrategias que podían utilizar con sus hijos en casa y al finalizar realizaban una actividad práctica, si la mamá indicaba alguna dificultad la psicóloga ofrecía apoyo y retroalimentación. En la sesión 3, 4 y 5 se llevó a cabo una actividad en la que cada madre colaboraba con su hijo en una tarea específica y al final ambos exponían el resultado de su trabajo ante el grupo.
- Autoevaluación de la sesión de niños: Los niños contestaron el formato de autoevaluación de la sesión y la psicóloga los conducía a su salón (Apéndice 11).
- Autoevaluación de la sesión para mamás (Apéndice 12). Las mamás contestaron el formato de evaluación de la sesión y el formato de evaluación de la actividad correspondiente a la sesión. Al finalizar cada una comentó sus reflexiones respecto a la sesión, la actividad para madres y la actividad con sus hijos.
- Cierre: La psicóloga marcó en el rotafolio si la meta se había cumplido, si se realizaron las actividades planeadas y las estrategias utilizadas. La psicóloga brindó retroalimentación y reiteró la importancia del apoyo que recibían los niños en casa para fortalecer los aprendizajes adquiridos en el programa de intervención.
- Despedida: La psicóloga se despidió de las mamás y les agradeció su participación e interés por asistir a las reuniones.

### **Maestras**

Las sesiones se realizaron durante aproximadamente una hora durante las juntas de consejo técnico. Inicialmente la psicóloga dio la bienvenida al personal directivo y docente, explicó la categoría correspondiente a la sesión, proporciono estrategias para beneficiar a los niños en el aula, al final las docentes hicieron preguntas que se respondieron en ese momento, asimismo



contestaron el cuestionario para valorar los conocimientos adquiridos y la utilidad de la información.

## **Resultados**

Los resultados obtenidos durante el programa de intervención se presentaran en el siguiente orden; 1.Niños; 2. Madres e hijos; y; 3. Maestras.

### **1. Niños.**

#### **Área socio-afectiva.**

En el bloque I, los niños lograron conocer el nombre de sus compañeros, Identificar las reglas del grupo e integrarse.

Durante el bloque II los niños fueron mejorando su capacidad para trabajar en equipo, respetar reglas, turnos y materiales. Al final los niños lograron mejorar sus habilidades sociales en actividades individuales y en equipo, lograron expresar verbalmente sus sentimientos, ideas, opiniones, acuerdos y desacuerdos.

#### **Habilidades cognitivas.**

En el bloque II el grupo mejoró su capacidad de discriminación auditiva y visual de fonemas simples y mezclas. Como se observa en la tabla 20, antes del programa los cuatro niños tuvieron puntuaciones entre 62.5 y 87.5%, aumentaron al 100% desde la evaluación inter-bloque y se mantuvieron en la evaluación final. En relación a la discriminación visual Garfio inicialmente tuvo una puntuación de 83%, en la evaluación inter-bloque y la final.

Tabla 20.  
Puntuaciones en actividades que implican discriminación auditiva y visual.

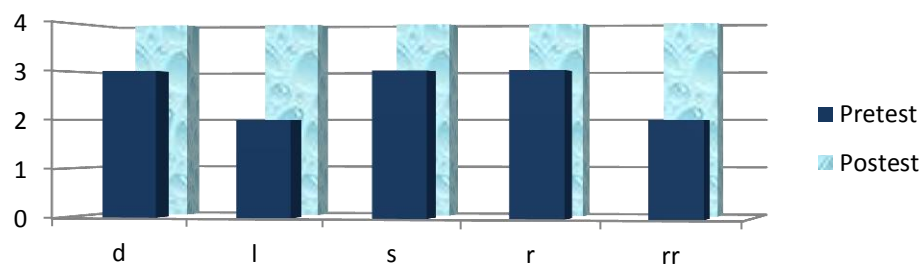
	inicial		final	
	d.auditiva %	d.visual %	d. auditiva %	d. visual
Jack	87.5	100	100	100
Garfio	62.5	83	100	100
Morgan	87.5	100	100	100
William	87.5	100	100	100

### Lenguaje oral

En el bloque II durante once sesiones se abordaron los fonemas simples /d/, /l/, /r/ /s/ y /rr/, al final de este Jack, Garfio y Morgan lograron erradicar las dificultades que tenían en estos fonemas. William logró erradicar sus dificultades con el fonema /s/ en la posición inicial y final, presentó sustitución ch/s, sin embargo al escucharse fue capaz de identificarlo y corregirlo (ver figura 11).

Figura 11.

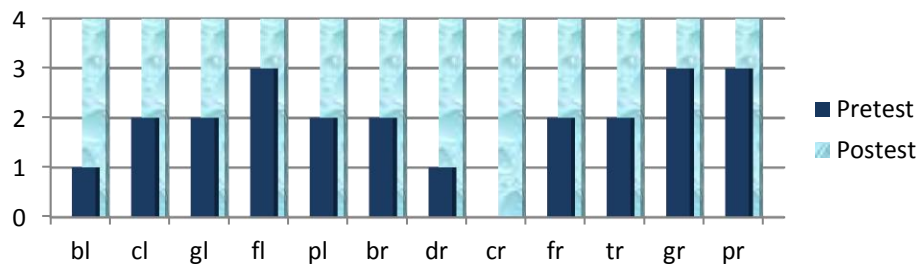
Número de niños que articularon correctamente el fonema al inicio y final del programa.



Se dedicaron diecinueve sesiones para favorecer las mezclas /bl/, /cl/, /gl/, /fl/, /pl/, /br/, /dr/, /cr/, /fr/ y /tr/, /gr/ y /pr/, los resultados de la evaluación final demostraron que los cuatro niños lograron articularlos de forma correcta en la posición inicial, media y final. (Figura 12).

Figura 12.

*Número de niños que articularon los fonemas mezcla.*



Los cuatro niños identificaron los fonemas trabajados en las sesiones, fueron capaces de identificar y mencionar palabras que los incluyen en su posición inicial, media y final, consiguieron discriminar palabras con sonido similar y al escuchar estas palabras en enunciados de identificar y expresarse utilizando singular y plural, femenino y masculino. Al final del bloque los niños lograron definir distintas palabras a partir de sus cualidades y su uso, en las siguientes viñetas se muestran algunos ejemplos de la forma en que definieron algunas palabras en su diccionario personal.

- Moneda es un círculo de plata o de oro que se usa para comprar cosas (Jack).
- Frijol es una semilla que se cose y se come (Garfio).
- Pantunfla es como un zapato suave y calentito que sirve para cubrirse los pies del frío (Morgan).
- Plátano es una fruta nutritiva para comer (William).



Asimismo lograron comprender instrucciones verbales, fueron capaces de expresar ideas, opiniones y sugerencias. Al trabajar en equipo lograron exponer sus puntos de vista y llegar a acuerdos.

### Lenguaje escrito

En el bloque I Morgan leyó de manera fluida, Jack, Garfio y William mostraron una lectura silábica y externaron que nos les gustaba leer porque no sabían hacerlo. En el bloque II los niños lograron identificar y representar los grafemas del alfabeto de manera correcta, pronunciar palabras que antes se dificultaban debido a los problemas fonológicos que presentaban, realizar lecturas de oraciones breves y textos breves de manera fluida. También lograron identificar y crear diferentes portadores de texto; anuncio, cuento, leyenda, carta y receta.

En el bloque I los niños lograron comprender instrucciones verbales y reglas escritas. A la mitad del bloque II lograron comprender textos breves, Garfio, Morgan y William identificaron personajes principales e identificaron la idea principal (Tabla 21).

Tabla 21.  
*Comprensión lectora de la historia “El lobo y el pollito” evaluada durante el programa.*

	Personajes identificados	Ideas principales
Jack	Lobo	El lobo robó un huevo.
Garfio	Lobo y pollito	Un lobito vio unos huevos y agarró y vio que estaba roto, cuando salió el pollito estaba feliz.
Morgan	Lobo y pollito	Había un lobo que vio moverse un huevo y de ese salió un pollito.
William	Lobo y pollito	El lobo robó un huevo y salió un pollo.



Al final del bloque los cuatro mejoraron su capacidad en comprensión lectora, lograron identificar el título de la historia, los personajes principales, ordenaron secuencias cronológicas y escribieron la historia que escucharon a partir de la idea principal (Tabla 22).

Tabla 22.  
*Comprensión lectora de la historia “La princesa y la rana” evaluada al final del programa.*

	Personajes identificados	Ideas principales
Jack	Princesa y rana.	
Garfio	Princesa y rana.	A la princesa se le perdió la corona y a la rana se le perdió su esposa, la rana encontró la corona y la princesa encontró a la esposa.
Morgan	Princesa y rana.	Había una vez una princesa que había perdido su corona y también una rana había perdido a su amada. La princesa la encontró y la rana fue feliz y las ranas también encontraron su corona y todos fueron felices.
William	Princesa y rana.	A la princesa se le perdió la corona y a la rana se le perdió su esposa, la rana encontró la corona y la princesa encontró a la esposa.

\*Los comentarios están escritos tal como lo escribieron los niños.

Como se observa en la tabla 23, a la mitad del programa, en actividades de dictado los niños siguieron la direccionalidad, lograron segmentar de forma correcta las palabras que integran la oración, hicieron uso de mayúsculas al inicio y punto final.



Tabla 23

*Dictado realizado por los niños durante y al final del programa.*

	Durante el programa	Final del programa
Jack	El lobito robo un huevo de la canasta	La princesa esta triste porque perdió su corona.
Garfio	El lovito robo un huevo de la canasta.	La princesa esta triste porque perdió la corona.
Morgan	El lobito robo un huevo de la canasta.	La princesa esta triste porque perdió su corona.
William	El lovito rovo huevo de cata.	La princesa esta triste porque perdió su corona.

\*Los comentarios están escritos tal como lo escribieron los niños.

En relación a las actividades de copia los niños lograron segmentar de manera correcta las palabras, utilizaron mayúsculas y punto final (Tabla 24)

Tabla 24.

*Copia realizada por los niños durante y al final del programa.*

	Durante el programa	Final del programa
Jack	Un pollito salio del cascarón y sonrio	Las ranitas encontraron la corona de la princesa.
Garfio	Un pollito salió del cascarón y sonrió.	Las ranitas encontraron la corona de las princesa.
Morgan	Un pollito salió del cascaron y sonrió.	Las ranitas encontraron la corona de la princesa.
William	Un pollito salio del cascaró y sonrió	Las ranitas encontraron la corona de la princesa.

\*Los comentarios están escritos tal como lo escribieron los niños.

### Proceso de autorregulación

Durante el bloque II se promovió el uso de habilidades de autorregulación en el aprendizaje del lenguaje oral y escrito, los participantes identificaron sus cinco sentidos como herramientas para



aprender en la etapa de “*observación*” y “*emulación*”. Jack, Garfio y Morgan lograron identificar y corregir sus errores de forma oral y escrita revisando nuevamente sus producciones, mientras que *William* requirió de apoyo para lograrlo, los apoyos que se utilizaron fueron: demostraciones gráficas, pronunciación clara de la palabra y mostrar el significado de la palabra pronunciada correcta e incorrectamente (Tabla 25).

Tabla 25.

*Proceso de autorregulación en las producciones de los participantes.*

Participante	Etapas del proceso de autorregulación que domina.
Jack	Logró identificar herramientas para conocer y aprender durante el proceso de observación e imitación, ante la indicación de la psicóloga el niño identificó sus errores y los corrigió sin necesidad de ayuda, sin embargo no evaluó sus producciones por iniciativa propia.
Garfio	Mostró la capacidad para identificar herramientas que le permitieron conocer y aprender durante el proceso de observación e imitación, ante la indicación de la psicóloga el niño identificó sus errores y los corrigió en ocasiones sin ayuda y otras con apoyo y retroalimentación. No evaluó sus producciones por decisión propia.
Morgan	Fue capaz de identificar herramientas para conocer y aprender durante el proceso de observación e imitación, ante la indicación de la psicóloga el niño identificó sus errores y los corrigió sin necesidad de ayuda, sin embargo no evaluó sus producciones por iniciativa propia.
William	Logró identificar herramientas que le permitieron conocer y aprender durante el proceso de observación e imitación, en algunas actividades el niño tenía dificultades para identificar sus errores, necesitaba de apoyo y retroalimentación para darse cuenta de ellos y corregirlos. Aún se encuentra en proceso de dominar la etapa de autocontrol.

### **Madres e hijos**

Los resultados obtenidos al inicio y al final de la primera sesión muestran que las mamás inicialmente no identificaban las dificultades de lenguaje oral y escrito que presentaban sus hijos,





al final lograron reconocerlas y mencionar aspectos que pueden realizar en casa para disminuir las problemáticas de sus hijos y favorecer el lenguaje (Tabla 26).

Tabla 26.

*Comentarios de las madres respecto a las dificultades de lenguaje de sus hijos al inicio y al final de la sesión.*

	Inicio		Final
	Que dificultades considero que tiene mi hijo:	Lo que aprendí:	Lo que voy a hacer con lo que aprendí:
Mamá De Jack	No tiene dificultades al hablar, leer o escribir.	Que mi hijo tiene algunos problemitas que yo no había detectado.	Poner más atención en cada problemita de mi hijo y apoyarlo en lo que yo pueda.
Mamá de Garfio	Al hablar dice algunas palabras por otras, se equivoca constantemente. Lee lentamente muy abreviado y bajo, aun no tiene buena adicción. Al escribir se equivoca	Que es importante estar con ellos, viéndolos, apoyándolos, poniéndoles atención a los ejercicios que realiza.	Practicarlo y realizarlo con calma y poco a poco para que mi hijo aprenda.
Mamá de Morgan	Al hablar le cuesta trabajo pronunciar algunas letras. Al leer cambia algunas letras por otras y en algunas se traba. No escribe correctamente algunas palabras porque se confunde.	Que es muy importante su desarrollo y comprensión, su estabilidad en la infancia para que se pueda seguir delante de forma adecuada y salga adelante.	Seguir apoyando a mi hijo en todas las actividades necesarias.

En la segunda sesión asistieron tres mamás, la mamá de Jack no asistió, dos de ellas cumplieron con la tarea, mediante un collage (Figura 13) explicaron las acciones que podían realizar para beneficiar el lenguaje de sus hijos y cuales no lo favorecían. Entre las acciones que beneficiaban mencionaron leer con ellos, apoyarlos en las tareas, enseñarlos a pronunciar bien,

ser tolerantes cuando se equivocaban al hablar o escribir y tener paciencia. Asimismo mencionaron que regañarlos, exhibirlos frente a la familia, burlarse, ver mucho tiempo la tele solos y la intolerancia no favorecía el lenguaje. Las mamás que no trajeron su collage también aportaron algunas de las ideas.

Figura 13

Collage de la mamá de Morgan respecto a las actividades que favorecen o no el lenguaje.

Acciones que benefician el desarrollo del lenguaje.



Acciones que no favorecen el desarrollo del lenguaje.



Las mamás también reconocieron el proceso de autorregulación, en específico la etapa de observación. Las mamás expresaron que el tema y las actividades las hicieron sentir motivadas,



en la tabla 27 se pueden observar que aprendieron la importancia de apoyar, ejemplificar, dar atención a sus hijos y tener paciencia, aspectos que favorecen al lenguaje.

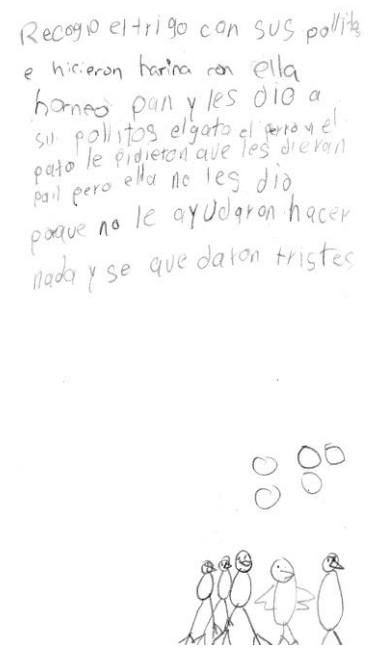
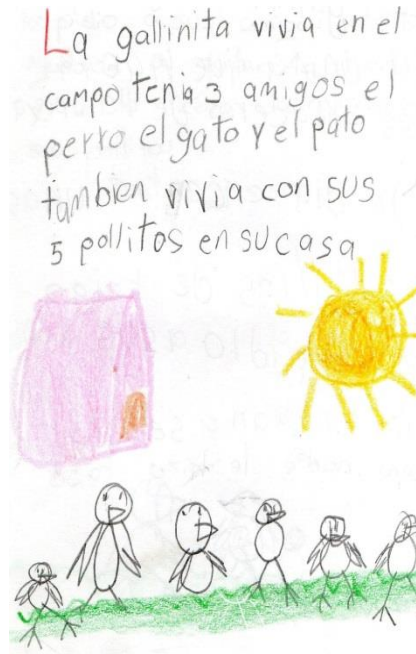
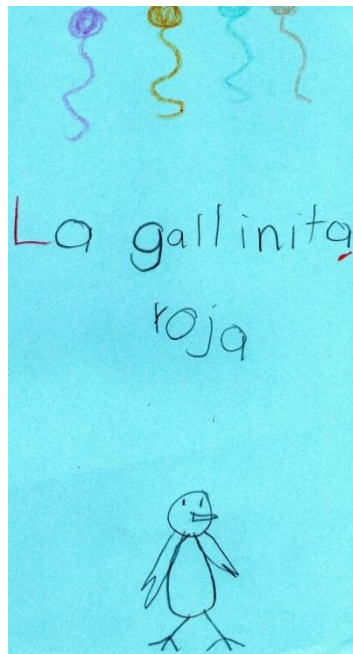
Tabla 27  
*Comentarios de las madres en la evaluación final de la segunda sesión.*

	Hoy el tema y las actividades me hicieron sentir:	Lo que aprendí:	Lo que voy a hacer con lo que aprendí:
Mamá de Morgan	Motivada, porque hoy aprendí.	El proceso de autorregulación.	Ponerlo en práctica con mi hijo junto conmigo.
Mamá de Garfio	Feliz y motivada, sé que es un beneficio para mi hijo y para mí y nos ayuda a seguir adelante.	Que es importante estar con ellos, viéndolos, apoyándolos, ponerles atención en los ejercicios que realiza.	Practicarlo y realizarlo con calma y poco a poco para que mi hijo lo aprenda.
Mamá de William	Feliz, cada día aprendo más y me da alegría y entusiasmo saber cómo se pronuncia la palabra y tener mucha paciencia.	Que cada palabra si la decimos mal, ellos lo dicen mal, entonces debemos pronunciarlas bien.	Tener mucha paciencia y enfocarme más en la entonación y el movimiento de la boca y ayudarlo a que diga bien la palabra durante el transcurso del día.

En la tercera sesión asistieron tres madres, la mamá de William no se presentó, se expuso la etapa de emulación (imitación), las mamás comentaron que se sintieron felices y motivadas. En relación a la actividad madre e hijo, la mamá de Jack comentó que le gustó, se le facilitó ayudar a su hijo, se le dificultó terminar de narrar todo. Trabajar con su hijo le pareció fácil porque expusieron los dos su punto de vista. Le agradó que su hijo hizo el esfuerzo de hacer lo mejor que puede y no le agradó que en momentos su hijo quería que lo apoyara en todo. La mamá comentó que aprendió que hay cosas que su hijo puede aprender a través de ella. También dijo que observó cambios en la manera como hablaba su hijo, ya que trataba de pronunciar mejor las palabras que se le dificultaban

Figura 14

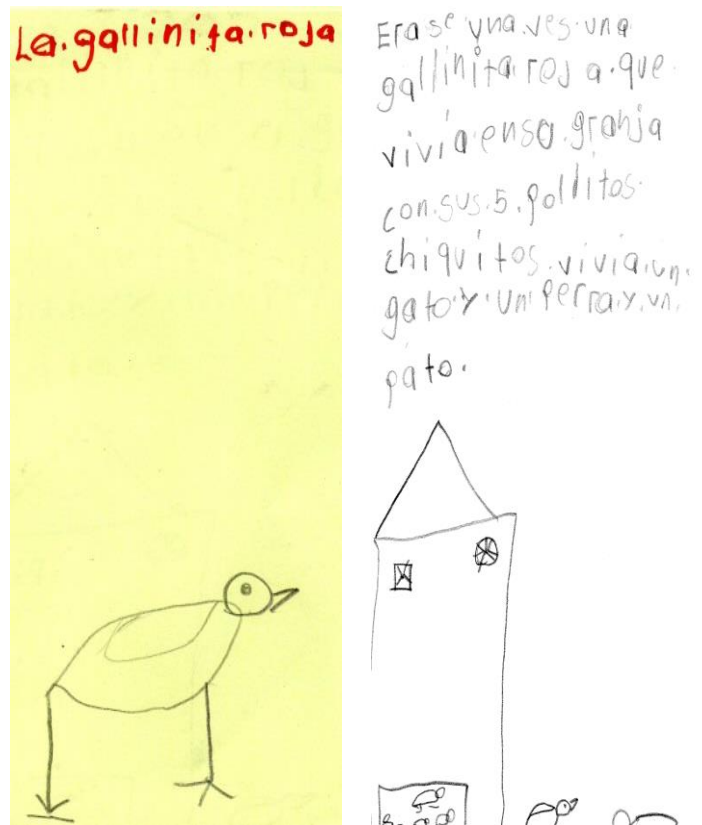
Actividad de Jack con su mamá.



La mamá de Garfio expresó que la actividad le pareció muy productiva, se le facilitó contarle el cuento y su hijo fácilmente pudo escribirlo con sus propias palabras con su ayuda, pero notó se equivocaba en algunas palabras. Trabajar con su hijo fue fácil porque ponía empeño, le agradó estar con él y convivir dentro de la escuela. Aprendió que podían crear su propio cuento y observó que su hijo hablaba con más claridad.

Figura 15.

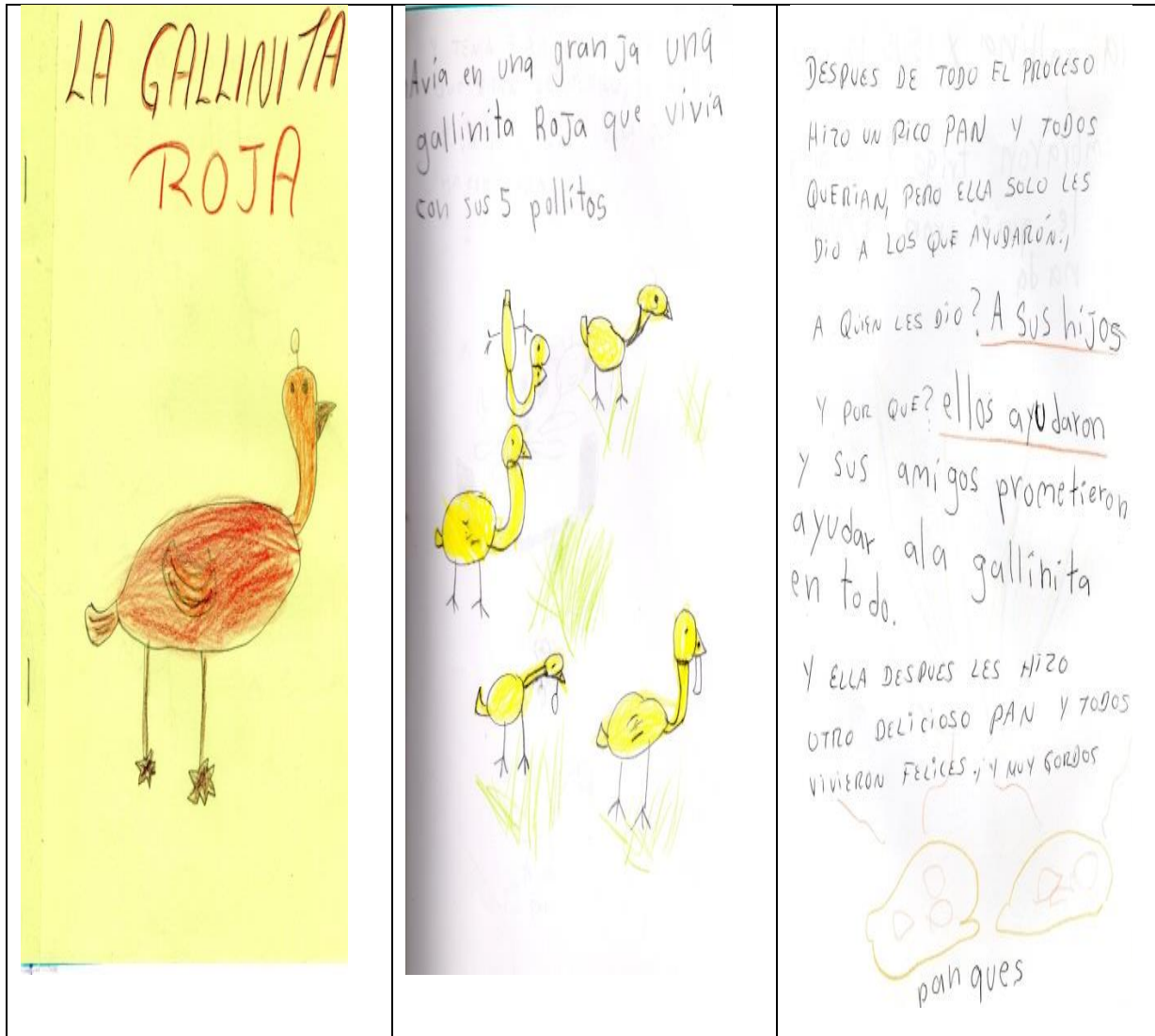
Actividad de Garfio con su mamá.



La mamá de Morgan comentó que la actividad le pareció muy buena porque convivió con su hijo en las actividades, se le facilitó ponerse de acuerdo para hacerlo bien y más rápido, pero se le dificultó que ambos propusieran cosas distintas. Trabajar con su hijo le agradó porque sí participaba y ponía atención. Aprendió que los cuentos podían ser una actividad dinámica y divertida. Observó que al hablar ya se le entendía más a su hijo, escribía más rápido y mejoró su letra.

Figura 16.

Actividad de Morgan y su mamá.



Como se puede observar en la tabla 28 las mamás señalaron que les agradó interactuar con sus hijos, consideraron que realizar actividades juntos les permitía darse cuenta de lo que



podían hacer para apoyarlos y enseñarles. Aprendieron la importancia de la tolerancia y el tiempo que dedicaban a realizar actividades juntos.

Tabla 28

*Comentarios de las madres en la evaluación de la tercera sesión*

	Hoy el tema y las actividades me hicieron sentir:	Lo que aprendí:	Lo que voy a hacer con lo que aprendí:
Mamá de Jack	Motivada, aprendí que hay muchas maneras de poder ayudar a mi hijo. Preocupada, porque a pesar de que hice el esfuerzo de explicarle todo a mi hijo en el cuento siento que me falta facilidad para hacer que trabajé más rápido.	Que hay que aprender a tener mucha tolerancia en las cosas que nuestros hijos hacen para poder hacer que ellos se sientan bien y lo puedan hacer mejor.	Poner más cuidado en dada cosa que haga con mi hijo para poder enseñarle de una forma que a él se le facilite mejor y no se le haga aburrido.
Mamá de Garfio	Motivada y feliz, aprendí nuevas cosas, interactuar con mi hijo me pareció muy agradable.	Que tengo que organizarme bien para poder estar con mi hijo en su aprendizaje y ser tolerante.	A estar con él realizando su actividad de la escuela, estar con toda la atención y paciencia, no estar presionados con el tiempo.
Mamá de Morgan	Motivada, trabaje con mi hijo y me doy cuenta que cada día va mejor en sus actividades. El tema se me hizo de comprensión y participación y vi que mi hijo lo hace con gusto.	Que la convivencia y la participación es muy importante para expresar ideas y lo que sentimos.	Hacer más cosas junto a mi hijo como leer, dibujar, colorear, cantar, bailar, porque veo que a él le agrada cuando estamos juntos.

En la última sesión asistieron tres mamás, expresaron que a los niños les gustaba asistir al programa de intervención porque aprendían jugando y que les gustaría que no se terminara. En



relación a la psicóloga las mamás comentaron que a sus hijos les gustaba asistir porque “era buena onda (mamá de Garfio)”, los comprende y los escucha (mamá de Morgan)” y que “los días que les tocaba psicología salían contentos y motivados, con ganas de platicar lo que hicieron (mamá de Jack)”.

**Maestras:**

Los maestras definieron los problemas de lenguaje como las dificultades que tienen los alumnos para comunicarse o expresarse de manera verbal y escrita. Reconocieron la importancia de conocer las características principales para no confundirlos con otros problemas, no marginar al alumno, apoyarlo, motivarlo, usar estrategias para favorecer la pronunciación, las grafías y en caso de ser necesario canalizarlo. La información que se les proporcionó durante el programa de intervención les pareció útil, importante y necesaria para entender conceptos que no conocían y llevar los conocimientos a la práctica docente.





### **FASE III. Evaluación final**

#### **Objetivo:**

Validar los efectos de la aplicación del modelo ecológico riesgo/resiliencia para favorecer comportamientos resilientes en niños con problemas de lenguaje oral y escrito, sus padres y maestras.

Esta fase se divide en dos etapas, en la primera se llevó a cabo el análisis del pretest- postest con los niños, los padres y maestras. Se llevó a cabo una comparación para conocer si existieron o no diferencias después de participar en el programa de intervención. En la segunda etapa se realizó la validación social para conocer el impacto que tuvo el programa de intervención a nivel individual, familiar y escolar.

#### **Etapas 1. Pretest.**

#### **Objetivo:**

Evaluar la efectividad del programa de intervención para favorecer el lenguaje oral y escrito.

#### **Participantes:**

- Cuatro niños de segundo grado de educación primaria cuya  $M_{edad} = 7$  años 8 meses.
- Tres madres de familia con una  $M_{edad} = 30$  años 2 meses.
- Dos profesoras de segundo año de educación primaria.

#### **Herramientas.**

- Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar WISC-R (Wechsler, 1974). Esta prueba evalúa diferentes habilidades, lo que permite conocer el Coeficiente Intelectual del



individuo, además del desarrollo de sus diferentes funciones y habilidades cognoscitivas. Está constituida por 12 escalas, estructuradas en 6 subescalas en el área de habilidad verbal y 6 subescalas en el área de ejecución. Los coeficientes de confiabilidad en el CI verbal, de ejecución y CI total son de .94, .90 y .96.

- Inventario de articulación de sonidos (Melgar, 2007 ). Evalúa la articulación de 6 diptongos, 16 fonemas simples y 12 mezclas que se examinan en su posición inicial, media y final, por medio de 35 tarjetas con dibujos cuyo nombre pronuncia el niño en voz alta. Se califica con base en cinco indicadores: articuló correctamente, presento sustitución, omisión, distorsión o adición.
- Versión corregida de “Evaluación del Lenguaje expresivo y receptivo “(Martínez & Lozada, 2010). Está constituido por once actividades verbales que evalúan la organización narrativa, fluidez verbal, vocabulario, semántica, discriminación auditiva, formación de conceptos, comprensión verbal, sintaxis, memoria auditiva, atención y comprensión de instrucciones.
- Evaluación de la lectura y escritura [(ELE), Martínez, 2008]. Es un instrumento que evalúa la lecto-escritura en niños de primer y segundo grado de primaria. Se utiliza un texto titulado “Los chivos necios” para examinar cuatro áreas: habilidades básicas, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita. Para calificarse cada área tiene indicadores que permiten ubicar al niño en tres niveles: no adquirido, en proceso y adquirido.
- Test del Dibujo de la Casa, Árbol y Persona al que se le agregó el dibujo de un animal (HTP) de Buck y Warren (1994). Es una prueba de personalidad que ayuda a conocer la visión que el niño tiene de sí mismo y sus contextos cercanos por medio de la presencia o ausencia de indicadores relacionados con los trazos que realiza el niño al dibujar una casa, un árbol, una persona, una persona del sexo contrario y un animal.
- Formato de evaluación para mamás. Es un cuestionario integrado por cinco preguntas abiertas que examinan la opinión de las madres respecto al lenguaje oral y escrito de sus hijos.



## **Procedimiento:**

### **Niños**

Durante un periodo de dos meses se administraron las pruebas aplicadas en la fase de evaluación inicial. Con el consentimiento informado de las mamás y la autorización de la maestra de grupo se evaluó a los niños de manera individual en el aula de psicología los días miércoles y viernes. Inicialmente se aplicó el WISC-R de forma estandarizada, de manera simultánea se empleó la prueba limite propuesta por Sattler (2013). Posteriormente se aplicó el inventario de articulación (Melgar, 2007), la versión corregida de lenguaje expresivo y receptivo (Martínez & Lozada, 2010), la prueba ELE (Martínez, 2008), el Inventario de articulación (Melgar, 2007) y la prueba HTP.

Los datos grupales obtenidos en las habilidades intelectuales y el lenguaje oral y escrito se analizaron en el programa SPSS versión 20, se utilizó la prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon y la prueba de medidas repetidas intra sujeto. Además, los resultados que obtuvo cada niño se analizan de forma cualitativa.

### **Mamás**

Al finalizar el programa de intervención se programó una reunión en el aula de psicología, a ésta asistieron las mamás de los niños que participaron en el programa de intervención para firmar el consentimiento informado lo que permitió iniciar la etapa de postest con sus hijos. En esta sesión también se aplicó de manera grupal el formato de evaluación para padres y de manera individual cada mamá comentó verbalmente los cambios que observó en el lenguaje oral y escrito de su hijo. Los resultados obtenidos en el formato para padres y los comentarios registrados por la psicóloga se analizan de manera cualitativa.



## Profesoras

Se llevó a cabo la reunión dirigida a las profesoras de segundo grado, debido a que ésta se realizó en una junta de consejo técnico también estuvieron presentes las maestras de otros grados escolares, dos maestros de educación física y el director. La sesión tuvo una duración de 60 minutos, se llevó a cabo en el comedor de la escuela que también funciona como sala de juntas, en esta reunión se examinaron los conocimientos que tienen las profesoras de segundo grado en relación a los problemas de lenguaje.

## Resultados

### Postest: Área individual.

#### *Habilidades intelectuales*

Se analizaron los datos grupales obtenidos en el WISC-R, se observa que las medias del CI<sub>total</sub>, CI<sub>verbal</sub> y CI<sub>ejecución</sub> incrementaron en el postest, sin embargo al aplicar la prueba no paramétrica de Wilcoxon no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) con el pretest (Tabla 29).

Tabla 29  
*Medias grupales del WISC-R obtenidas en el pretest y postest.*

	Pretest				Postest			
	Mínimo	Máximo	Media	D. típica	Mínimo	Máximo	Media	D. típica
CI verbal	91	120	104	12.7	111	141	126.7	12.2
CI ejecución	87	108	98	10.5	105	141	120.5	15.7
CI total	91	117	101.5	11	109	139	126.5	12.6



Para determinar si existieron cambios intra sujeto se realizó un análisis de medidas repetidas, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el  $CI_{total}$   $F_{(1,4)}=.033$  y el  $CI_{ejecución}$   $F_{(1,4)} = .014$ , aunque en el  $CI_{verbal}$  no existieron diferencias significativas se observa un aumento en las medias obtenidas. Lo anterior indica que al finalizar el programa los cuatro niños incrementaron sus puntuaciones y tres de ellos subieron de nivel; Jack y Morgan se ubicaron en un nivel superior y William en nivel muy superior (Tabla 30).

Tabla 30.

*Puntuaciones de los participantes en CI verbal, CI de ejecución y CI total obtenidos en pretest y postest.*

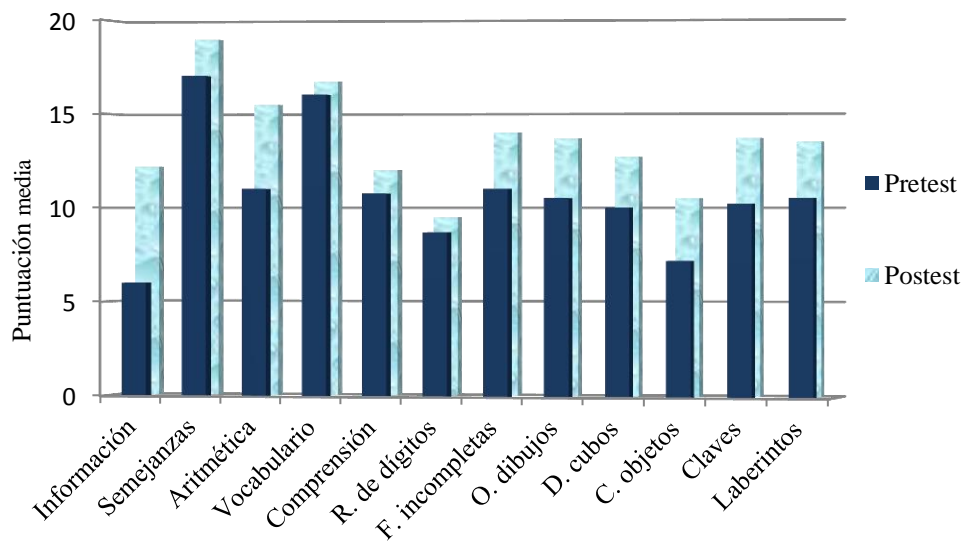
Participante	CI verbal		CI ejecución		CI total	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Jack	120	127	108	124	117	128
Garfio	97	111	87	105	91	109
Morgan	108	141	91	112	100	130
William	91	128	106	141	98	139

Se analizaron los resultados de las subescalas comparando las medias grupales que se obtuvieron en el pretest y el postest, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p<.05$ ), no obstante como se observa en la figura 32 hubo un incremento en las medias de las doce subescalas, las de mayor aumento fueron información ( $M=12.2$ ), semejanzas ( $M=15$ ) y aritmética ( $M= 15.5$ ), dibujos ( $M= 13.7$ ), claves ( $M=13.7$ ) y composición de objetos ( $M=10.5$ ).

Esto sugiere que el grupo mejoró su capacidad de atención, concentración, memoria a corto y largo plazo, razonamiento, organización perceptual, velocidad de procesamiento, planeación, síntesis y comprensión verbal (Figura 16).

Figura. 17

*Medias obtenidas en las subescalas del WISC-R obtenidas en pretest y postest.*

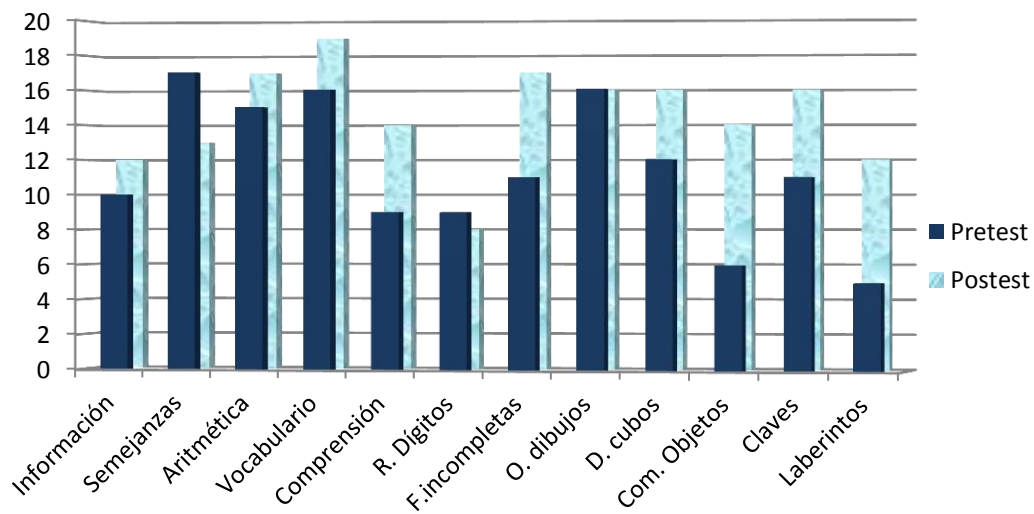


Al observar los datos de manera individual, en el postest (Figura 18), Jack aumentó sus puntuaciones en las subescalas de información, aritmética, vocabulario, comprensión, figuras

incompletas, diseño con cubos, composición de objetos, claves y laberintos, lo cual señala que en comparación con el pretest mostró mayor capacidad de atención, concentración, memoria de corto y largo plazo, capacidad de razonamiento, organización viso- perceptual, coordinación viso-motora, previsión, análisis y síntesis, desarrollo del lenguaje, fluidez y comprensión verbal.

Figura.18

Puntuaciones obtenidas por Jack en las subescalas del WISC-R en pretest y postest.

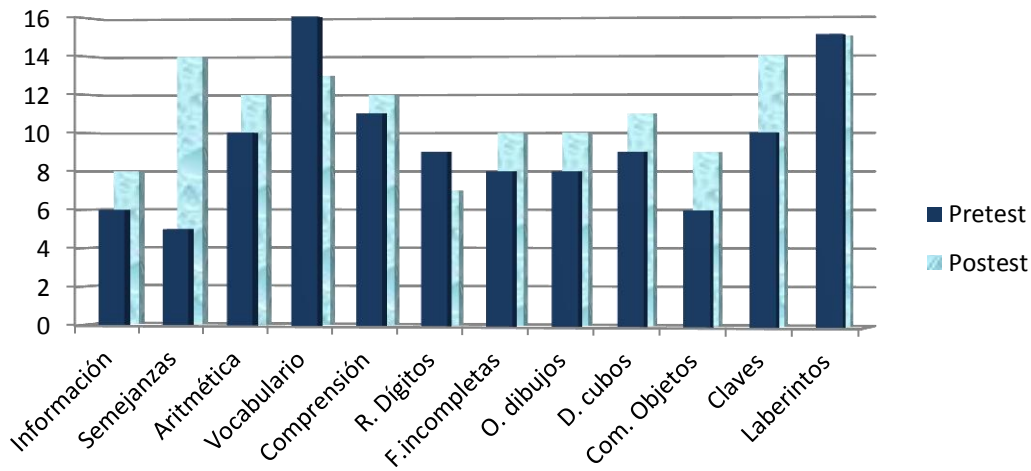


Garfio aumentó sus puntuaciones en las subescalas de información, semejanzas, aritmética, comprensión y las seis subescalas de ejecución. En comparación con su desempeño anterior, mostró mayor coordinación viso-perceptual, viso-motora, comprensión verbal, desarrollo del

lenguaje, memoria de largo plazo, atención, concentración y razonamiento, planeación, análisis y síntesis (Figura 19).

Figura 19.

Puntuaciones de Garfio en las subescalas del WISC-R en pretest y postest.

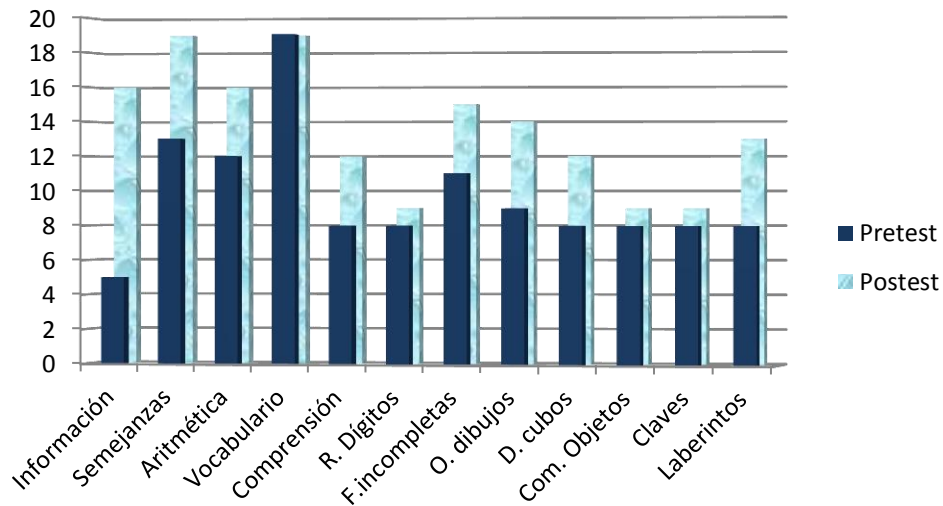


En el postest las puntuaciones de Morgan incrementaron en las subescalas de información, semejanzas, aritmética, comprensión, retención de dígitos y las seis subescalas de ejecución. Esto indica que mejoró su capacidad viso-perceptual y viso-motora, memoria a corto y largo plazo, atención, concentración, razonamiento, previsión, planeación, análisis, síntesis, comprensión y fluidez verbal y desarrollo del lenguaje (Figura 20).



Figura 20

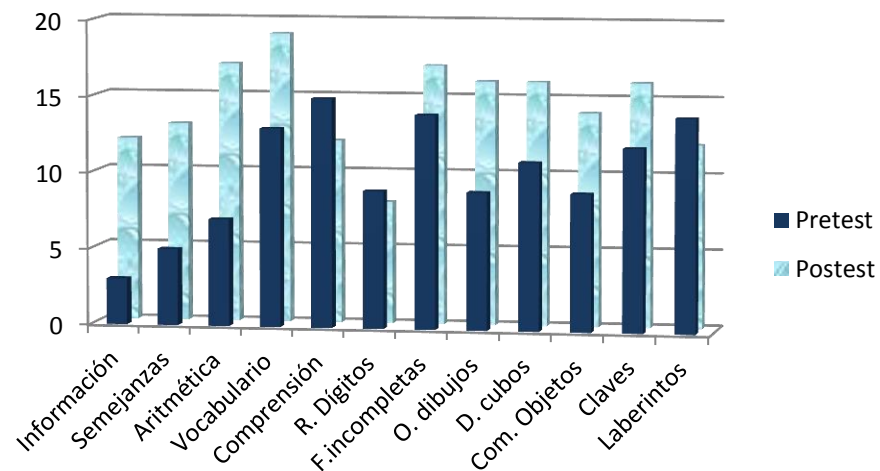
Puntuaciones de Morgan en las subescalas del WISC-R en pretest y postest.



William aumento sus puntuaciones en las subescalas de información, semejanzas, aritmético, vocabulario, figuras incompletas, ordenación de dibujos, diseño con cubos, composición de objetos y claves. Lo cual indica que mostró mayor desempeño en actividades que requieren capacidad de atención, concentración, memoria de largo plazo, razonamiento, planeación, análisis, síntesis, comprensión verbal y desarrollo del lenguaje (Figura 21).

Figura 21

Puntuaciones de William en las subescalas del WISC-R en pretest y postest.

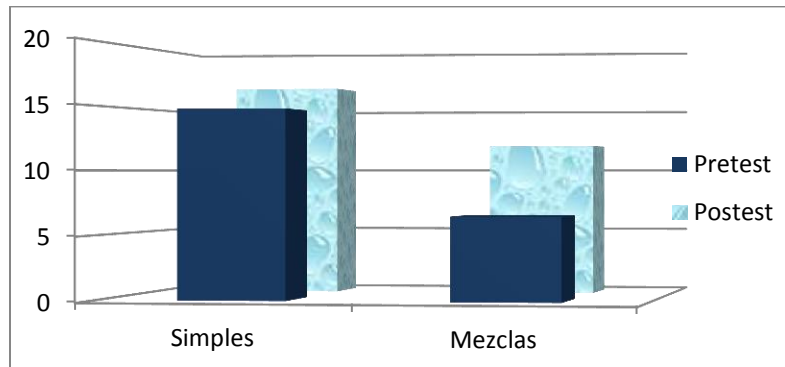


### Área de lenguaje oral

Respecto al elemento fonológico, al aplicar la prueba Wilcoxon no se observaron diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ), sin embargo los resultados muestran que la media grupal de los fonemas simples en el pretest fue de  $M=14.75$  y aumentó en el postest a  $M=16.75$ . Las medias de las mezclas también incrementaron, en el pretest se obtuvo una  $M=6.5$  y en el postest una  $M=12$  (Figura 22).

Figura 22

*Medias grupales de los fonemas y mezclas articulados en pretest y postest.*



Para determinar si después del programa los niños mostraron cambios en el componente fonológico se realizó un análisis intra sujeto, en éste se encontraron diferencias estadísticamente significativas  $F_{(1,4)} = .017$ . En la tabla 31 se puede observar que Jack, Garfio y Morgan articularon correctamente los diecisiete fonemas simples, William dieciséis, ya que presentó distorsión en la posición final del fonema /s/. Los cuatro niños articularon correctamente las doce mezclas.

Tabla 31

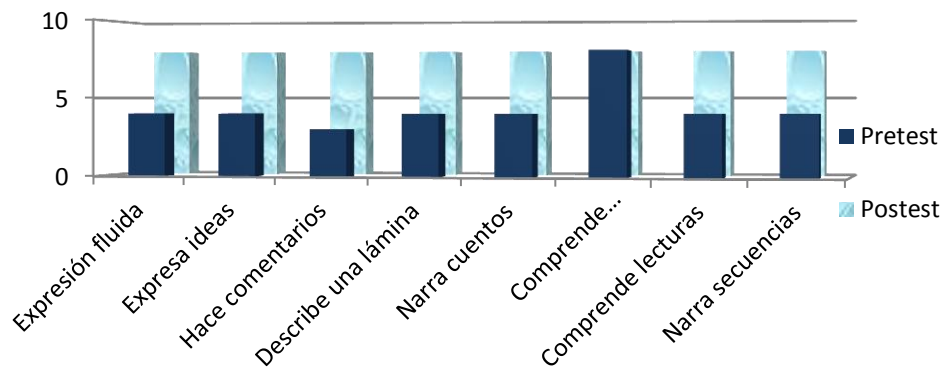
*Fonemas articulados correctamente por los participantes en pretest y postest.*

Participante	Fonemas simples		Mezcla	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Jack	15	17	11	12
Garfio	14	17	6	12
Morgan	15	17	5	12
William	15	16	4	12

Al analizar los resultados de la prueba ELE no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) entre el pretest y postest. Sin embargo se observa que en el postest hubo un aumento en las puntuaciones del componente “expresión oral”, muestra que el grupo mejoró su capacidad en los elementos que constituyen esta área (Figura 23).

Figura 23

Puntuaciones obtenidas en el lenguaje oral en pretest y postest.



Se realizó un análisis intra sujeto para comparar los resultados del componente “expresión oral” se encontraron diferencias estadísticamente significativas  $F(1,4) = .000$ . En el pretest cuatro niños estaban en proceso de adquisición de los elementos que constituyen esta área, mientras que en el postest lograron expresarse de manera fluida, hicieron comentarios, comprendieron y narraron un fragmento de “los chivos necios” leído previamente por la psicóloga y a partir de la observación de tarjetas secuenciadas (Tabla 32).



Tabla 32.

*Narración verbal de los niños después de escuchar el fragmento los “chivos necios” en pretest y postest.*

Participante	Pretest	Postest
Jack	“No querían compartir el puente y se pelearon y que el puente no resistió y se cayeron al agua”	“Los chivos estaban peleando, después los vio un oso y les dijo un consejo, que se deje pasar uno y el otro después y no le hicieron caso y siguieron peleando y después el puente no resistió más movimiento y se cayeron”.
Garfío	“Los dos chivos se pelearon, se rompió el puente y los dos chivos cayeron al río”	“Los chivos estaban peleando porque querían pasar al mismo tiempo. Después vino un oso y dijo que se haga a un lado uno y pase el otro y los chivos no hicieron caso y se pelearon y el puente no resistió y se rompió y los chivos se cayeron al río”.
Morgan	“De que cuzaron dos y dompiaron el puente y se cayeron dos chivods al agua”.	“De que ya estaban en el puente y los dos querían pasar y se pelaban, llegó un oso y les dijo el que tenga menos prisa que se espere tantito y el que tenga más prisa que lo deje pasar. El puente se rompió y los dos cayeron al río, como no estaba el hombre araña no los pudo salvar con su telaraña”.
William	“Los chivos se pelearon en el puente, el puente no resistía más movimiento y se cayeron.”	“Mira, los dos chivos querían cruzar el puente y luego salió un oso y les dijo un consejo, el que tenga menos prisa deje pasar al otro y no escucharon y siguieron peleando hasta que el puente no resistió más y cayó y los dos chivos se cayeron en la cascada”.

\*Los comentarios están escritos tal como lo verbalizaron los niños.



Tabla 33.

*Narración verbal de los niños al ordenar las tarjetas de la historia “los chivos necios” en pretest y postest.*

Participante	Pretest	Postest
Jack	“Primero encontraron el puente, después se estaban peleando, después se estaba cayendo, después ya se cayeron al agua”.	“Los dos chivos estaban en el puente y después empezaron a pelear a ver quién pasaba primero, después el oso llegó y les dio un consejo, que uno deje pasar al otro y no obedecieron. Luego los dos estaban en el puente y el puente no resistió más y se cayeron tres tornillos y al final se cayeron tres tornillos y al final se cayeron con el puente y ya”.
Garfio	“Los dos chivos querían pasar el puente, después se pelearon, el puente ya no quiso resistir más y al último los dos cayeron al río”	“Están los dos chivos peleándose porque iban a entrar al puente, un chivo entro y el otro también y se pelearon. Vino un oso y les dijo que primero entrara uno y después el otro. Los chivos no le hicieron caso y se cayó un tornillo y después se cayeron los chivos”.
Morgan	“Dos chivos cuzaon un puente, pero estaban pegados porque no podían cuza los dos el puente, empezaron a pelear, se cayeron y empezaron a llorar”.	“Había dos chivos que se encontraron en el puente, los dos querían pasar al mismo tiempo pero llegó un oso y les dijo, el que tenga más prisa que pase primero, el que tenga menos prisa que se espere tantito. Luego el puente se empezó a romper, luego se rompió el puente y ¡pum! los dos cayeron y se murieron”.
William	”Primero querían pasar al mismo tiempo el puente, luego pelearon y luego se cayeron los dos al agua”.	“Había una vez dos chivos, los dos querían cruzar el puente y luego seguían peleando, pero un oso llegó y les dijo un consejo, el que tenga menos prisa que deje pasar al otro, pero siguieron peleando y ya no podía resistir más el puente y entonces se cayeron”.

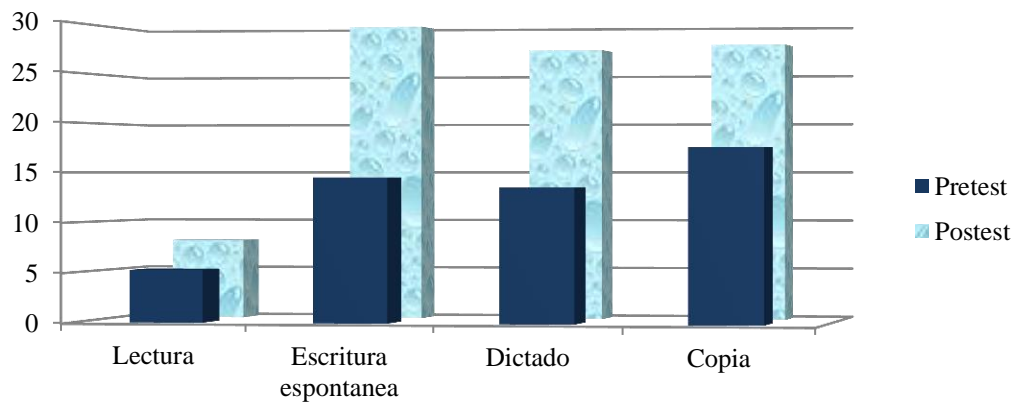
\*Los comentarios están escritos tal como lo verbalizaron los niños.

### Lenguaje escrito.

En esta área se encontraron diferencias estadísticamente significativas  $F(1,4)=.003$  al realizar el análisis de medidas repetidas. Como se observa en la figura 24, en el pretest las puntuaciones indicaban que el grupo se encontraba en proceso de adquisición de la lecto escritura y en el postest todos aumentaron sus puntuaciones, lo cual señala que lograron consolidarla.

Figura 24

Puntuaciones grupales en los componentes de lectoescritura en pretest y postest.



Al analizar los cambios de manera individual, se observó que en el pretest Morgan leyó de manera fluida, Jack, Garfio y William de forma silábica, Garfio no reconocía los grafemas /ch/ y /q/ y William /ch/, /q/ y /h. En el postest los cuatro mostraron una lectura fluida y comprendieron oraciones cortas, textos breves e instrucciones sencillas del texto “Los chivos necios”.



En escritura espontánea, tal como se observa en la tabla 23 todos mostraron cambios en sus producciones, fueron más organizadas, tuvieron un inicio y un cierre de la historia, lograron escribir su nombre, representaron gráficamente las vocales y consonantes del alfabeto, respetaron la direccionalidad, el espacio entre palabras, hicieron uso de mayúsculas y punto final al terminar una oración.

En lo que se refiere a las actividades de dictado, los cuatro mostraron la capacidad de representar las vocales, las consonantes utilizadas, respetaron la direccionalidad y el espacio entre palabras. Jack, Morgan y William hicieron uso de mayúsculas y punto final en las oraciones. Garfio tuvo dificultades al escribir la palabra puente, ya que en ocasiones aún necesita escuchar la pronunciación de las palabras para discriminar el sonido y utilizar el fonema correcto al hablar y como consecuencia escribir. En la actividad de copia, los niños representaron adecuadamente las vocales, así como las consonantes presentes en la oración, fueron capaces de copiar la oración y respetar la direccionalidad de la escritura, los espacios entre palabras, el uso de mayúsculas, acentos y punto final.

En relación al área emocional, después al inicio del programa los niños se mostraban tímidos, tenían dificultades para relacionarse con sus compañeros y expresar sus sentimientos, ideas y opiniones, después del programa de intervención, después del programa los dibujos que realizaron los niños en la prueba HTP sugirieron que los niños tenían mayor autoconfianza, un autoconcepto adecuado, organizados, constantes y con iniciativa.

### **Área familiar**

Al finalizar el programa se compararon los comentarios de las madres antes y después del mismo, en el pretest dos de las mamás si bien identificaban los problemas de lenguaje oral en sus hijos no vislumbraban como atenderlos y una de ella no los había detectado. Como se observa en la tabla 34, en el pretest las mamá de Jack no identificaba problemas en su hijo, pero en el postest logró señalar que presentaba aún algunas dificultades y que el niño podía corregirlas con los ejercicios que aprendió durante el programa. La mamá de Garfio reconoció que las dificultades que tenía su





hijo habían disminuido y la mamá de Jack también mencionó en el postest que su hijo pronunciaba mejor y sólo tenía dificultades en la pronunciación la mezcla /tl/. En general, ellas se percataron del progreso de sus hijos en el lenguaje.

Tabla 34.

*Dificultades identificadas por las madres respecto al lenguaje oral de sus hijos.*

	Pretest	Postest
Mamá de Jack	No tiene dificultades.	Muy pocas dificultades, pero las corrige recordando los ejercicios que aprendió en clase de psicología.
Mamá de Garfio	Dice palabras por otras, se equivoca constantemente.	No pronuncia bien la /v/.
Mamá de Morgan	Le cuesta trabajo pronunciar algunas letras.	Muy pocas con /tl/.

En relación al lenguaje escrito, en el pretest la mamá de Jack no percibía las dificultades de su hijo y en el postest ya reconoció que al hablar su hijo en ocasiones no pronunciaba bien algunas palabras y al leer rara vez cambiaba algunas letras. La mamá de Garfio mencionó que a su hijo aún le faltaba pronunciar bien algunas palabras cuando leía y en la escritura confundía la s con la z. La mamá de Morgan expresó que su hijo tenía muy pocos problemas con la mezcla /tl/ en la lectura, consideró que se debía a que en ocasiones quería leer muy rápido, en la escritura pocas veces escribía la palabra sin terminarla (Tabla 35).



Tabla 35

*Dificultades identificadas por las madres respecto al lenguaje escrito de sus hijos.*

	Pretest	Postest
Mamá de Jack	No tiene dificultades.	Confunde la /z/ con la /s/.
Mamá de Garfio	Lee lentamente, abreviado, bajo, no tiene buena dicción. Se equivoca mucho al escribir.	Muy pocas cuando no pone atención a lo que está escribiendo.
Mamá de Morgan	Todavía no escribe correctamente las palabras porque se confunde.	Muy pocas, cuando escribe muy rápido no termina la palabra.

Las mamás mencionaron que habían apoyado a sus hijos para disminuir las dificultades que presentaban, para favorecer el lenguaje oral realizaron los ejercicios que se les iba enseñando en el programa y cuando pronunciaban mal una palabra le mostraban como pronunciarla correctamente y le pedían que la repitiera nuevamente. Para favorecer la lectura, leían juntos e iban corrigiendo los errores que se presentaban. En la escritura dos mamás realizaban dictados con las palabras complicadas para sus hijos, la mamá de Morgan resaltó la importancia de pedirle al niño que pronunciara primero la palabra para lograr escribirla correctamente. (Tabla 36).

Tabla 36.

*Apoyo que proporcionan las mamás en casa para favorecer el lenguaje oral y escrito.*

	Oral		Escrito	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Mamá de Jack	Lo corregía para que no volviera a pasar.	Ayuda a su hijo a corregir la palabra que menciona mal.	Corregía su letra.	Realizan dictados con las palabras que se le complican.
Mamá de Garfio	Lo corregía.	Pronuncian juntos la palabra que se dificulta.	Le decía lee en voz alta. Le decía que viera donde estaba el error en lo que escribió.	Leen juntos. Repiten la escritura de la palabra que se dificulta.
Mamá de Morgan	Hacía que leyera en casa. Le daba masajes.	Practican juntos los ejercicios para que el niño pronuncie bien.	Hacía que leyera antes de dormir. Si se equivocaba en una palabra hacia que la escribiera nuevamente, le decía que escribiera despacio y bien hecha la letra.	Pronuncian la palabra para que la escriba correctamente.

**Profesoras.**

Al inicio del programa las profesoras tenían un conocimiento general de que lo significaba la educación especial y los problemas de atención que pertenecen a esta área. Sin embargo, tuvieron dificultad para identificar los problemas de lenguaje que presentaban algunos niños y los refirieron al área de psicología por otras causas. Al finalizar el programa las maestras lograron



identificar y diferenciar las categorías de educación especial que se atendieron durante el programa, reconocieron las características de cada una y lograron observar si hubo o no progresos en los niños con problemas de lenguaje. En la tabla 34 se pueden observar los comentarios que hicieron respecto a los niños en el pretest y el postest.

Tabla 37

*Observaciones de los niños comentadas por las profesoras en pretest y postest.*

Profesora	Alumno	Pretest	Postest
2° A	Jack	Tiene dificultades en lenguaje no se le entiende, también problemas de conducta.	Trabaja muy bien, es muy dedicado, termina primero, pero eso hace que se pare y este inquieto. Pronuncia bien, lee mejor y escribe bien.
	Garfio	Problemas de conducta, trabaja en clase pero se tarda.	No veo problemas con Garfio en su desempeño, termina rápido, va bien en lecto-escritura, pero si sus conducta sigue mal, se para, distrae a otros y platica.
2° B	Morgan	Tiene problemas de lenguaje	Es muy dedicado, su lecto-escritura excelente, ya se le entiende cuando habla, ya pronuncia bien. Su mamá también apoya mucho.
	William	Presenta problemas de memoria, olvida todo.	Ya en su pronunciación bien, lee y escribe bien, pero no se apura, se distrae.



## **Etapas 2: Validación social.**

### **Objetivo.**

Validar el impacto social y educativo del programa para favorecer habilidades del lenguaje oral y escrito en niños de segundo grado de primaria.

### **Participantes.**

Cuatro niños de segundo grado de primaria, cuatro mamás y dos profesoras que participaron en el programa de intervención para favorecer habilidades del lenguaje oral y escrito.

### **Herramientas.**

- Cuestionario de Validación Social de Programas de Intervención en Educación Especial. Versión padres (Acle, 2013). Es una escala Likert que mide la percepción y satisfacción de los padres respecto del programa de intervención. Consta de un apartado para recabar datos generales y 25 oraciones que se miden por medio de cinco: indicadores nada, poco, regular, mucho y muchísimo.
- Formato para mamás “Evaluación del Programa de Intervención en Lenguaje oral y escrito”. Es un cuestionario integrado por tres preguntas abiertas que examinan la satisfacción de los padres en relación al programa de intervención.
- Registro de comentarios. Se recabaron opiniones y sugerencias que realizaron los niños, mamás y maestras en relación al programa de intervención.

### **Procedimiento.**

#### **Niños.**

Después de llevar a cabo la fase del postest se realizó una reunión en el aula de psicología que duró veinte minutos aproximadamente. La psicóloga explicó a los niños que para Juanito Lorito era muy importante conocer la opinión que tenían respecto al trabajo que realizaron durante el año que estuvieron reuniéndose con ella, les pidió a cada uno que expresara que le había parecido



el programa y que sugerencias tenía para que éste fuera mejor. Al terminar la psicóloga les agradeció por sus comentarios, les recordó que estaba muy orgullosa de sus logros y la importancia de que siguieran aplicando lo que aprendieron. Los comentarios que se obtuvieron se analizaron cualitativamente.

### **Mamás**

Al finalizar el programa se citó a las mamás en el aula de psicología de 8:00 a 9:00, después de aplicar el postest, se entregó a cada una el Cuestionario de Validación Social de Programas de Intervención en Educación Especial y el formato para que las mamás evaluaran el programa. Finalmente, de manera individual comentaron cómo fue su experiencia con el programa, que opinaban respecto a éste y las sugerencias que proponían para mejorarlo. Para finalizar la psicóloga les agradeció por su asistencia y la participación en las reuniones, así como el apoyo en casa. A la mamá que faltó a esta reunión se le envió el Cuestionario de Validación Social para que lo contestara en casa y lo entregara a la psicóloga posteriormente.

Los resultados del Cuestionario de Validación se analizaron a través de medidas de tendencia central con el programa SPSS versión 20. Los comentarios de las mamás se analizaron se forma cualitativa.

### **Profesoras**

Al terminar el programa de intervención se realizó una reunión con las maestras en la fecha programada para la junta de consejo técnico, después del postest se obtuvieron y registraron los comentarios de ellas respecto al programa de intervención. Debido a que la reunión se realizó en la junta de consejo técnico también estuvo presente el director de la escuela, las maestras de otros grados y los maestros de educación física, algunos de ellos también externaron su opinión del programa. Al finalizar la psicóloga agradeció a los maestros por su participación y colaboración.

## Resultados

### Niños.

Los niños expresaron que el programa de intervención les agradó porque fue divertido, jugaron, aprendieron a pronunciar las palabras y escribir cuentos.

- “Fue muy divertido porque jugamos y jugamos y encontramos tesoros (Jack)”.
- “Muy divertido, pronunciamos, hicimos cuentos y Juanito Lorito nos dio tesoros (Garfio)”.
- “Divertido, aprendimos a pronunciar bien las palabras, hacer cuentos y cartas (Morgan)”
- “Buscar los tesoros con Juanito Lorito me gustó mucho, es divertido (William)”

En casa los niños hicieron comentarios a sus madres, estos reflejan que sintieron agrado al participar en el programa de intervención, estuvieron animados y motivados.

- “Le gusta mucho porque todo es como un juego, le gustaron los obsequios, fueron detallitos que lo motivaron y lo hicieron feliz (mamá de Jack)”.
- Ya no quiere asistir a la escuela, pero los días que viene con usted está animado (mamá de Garfio)”.
- “A mi hijo le gusta asistir a esta actividad, dice que es muy dinámica (mamá de Morgan)”.

En general para los niños el programa fue una experiencia divertida y motivadora debido a que se realizó en un ambiente lúdico. Señalaron que el programa les fue útil para aprender a pronunciar correctamente, leer y escribir. Los niños expresaron que no querían que se terminara y les gustaría continuar asistiendo el siguiente año.

### Mamás

Al analizar los resultados del Cuestionario de Validación Social de programas de intervención en educación especial (Acle, 2013), se encontró que la  $M_{total} = 4$ , lo cual indica que de manera



general los padres tienen una opinión favorable respecto al programa de atención que se llevó a cabo. El cuestionario refleja que para los padres la información proporcionada antes, durante y después del programa fue con un lenguaje claro, fue útil,

Las mamás expresaron que el programa de intervención les agradó debido a que las actividades se llevaron a cabo con juegos, fueron dinámicas y motivadoras. Consideraron que la participación de sus hijos en éste generó cambios en su forma de hablar, leer y escribir, observaron que lo hacían mejor y en caso de equivocarse eran capaces de identificar sus errores y corregirlos, en las siguientes viñetas se muestran los comentarios:

- “Ya pronuncia mejor, sobre todo la erre, las tareas que dejaba las disfrutábamos porque eran juegos y nos divertíamos (mamá de Jack)”.
- “Habla mejor, cuando pronuncia mal solo se da cuenta y lo vuelve a pronunciar bien. En su escritura he visto muchos avances, ya escribe mejor, no separa tanto las palabras, escribe más derechito (mamá de Garfío)”
- “Pronuncia mejor, antes era más callado y ahora habla más. Antes se equivocaba al escribir, ahora ya no se equivoca tanto, ya no se estresa al hacer sus tareas. La maestra me ha comentado que ha avanzado mucho desde que viene con usted (mamá de Morgan)”.
- “Me gustó la forma en la que trataron a mi hijo, la enseñanza es excelente. Gracias por el apoyo que brindaron (mamá de William)”.

También señalaron que el programa favoreció a los niños no sólo en el área del lenguaje sino en el área social, observaron que los niños se desenvolvían mejor, expresaban sus opiniones e ideas.

- ...“Su comportamiento ha cambiado, se desenvuelve más (mamá de Jack)”.
- ...“A mí me parecen muy bien estos programas, a los niños les gusta mucho y les ayuda a desenvolverse más, ya opinan, dan ideas (mamá de Morgan)”





Además consideraron que el programa benefició la interacción de ellas con sus hijos, promovió que realizaran actividades juntos sin enojarse o desesperarse y aprendieron a ser más pacientes.

- ...”aprendí a tener mucha tolerancia (mamá de Jack)”.
- ...”trato de organizarme para pasar tiempo juntos y no desesperarme (mamá de Garfio)”
- ...“ahora ayuda en las labores y actividades (mamá de Morgan)”.

Finalmente las mamás expresaron que el programa de intervención fue útil y observaron beneficios al participar en éste, sugirieron que este tipo de programas continuaran, que las sesiones fueran más días a la semana y que las actividades madre e hijo se realizaran con mayor frecuencia.

### **Profesoras**

En relación al programa, las maestras comentaron que fue de gran apoyo, ya que continuamente se enfrentan a retos con las dificultades que presentan algunos alumnos en cada ciclo escolar. Señalaron que participar en este tipo de programas les permite identificar tempranamente las dificultades que existen en el alumnado y tener alternativas para que los niños puedan mejorar su lenguaje oral y escrito.

A continuación se presentan los comentarios de las profesoras:

- “Durante los años que nos tocan niños pequeños es cuando nos enfrentamos a éstos u otros problemas”.
- “Es bueno saber un poco más cada día, sobre todo cuando nos va a servir para nuestra labor”.
- “Se puede canalizar a los niños u ofrecer alternativas para mejorar la escritura, la lectura, la autoconfianza, la seguridad, etc.”.



### Fase III. Postest



Finalmente señalaron la importancia de establecer relaciones positivas con el alumno y el trabajo conjunto con los padres para beneficiar a los alumnos.

- La relación alumno-maestro es muy importante para que haya buenos resultados, el respeto, atención y comunicación con los padres.
- “Trabajar con ayuda de los padres para mejorar su condición”.



## Discusión y conclusión final

A través de los años, la forma de entender las necesidades y diferencias que presentan los niños en los contextos educativos ha ido transformándose. Los cambios socio-históricos que han acontecido en el país han generado diferentes formas de concebir a la educación especial así como la atención que han proporcionado las instituciones y a los profesionales de la educación. En México, a partir de las políticas de integración educativa establecidas en 1993 se planteó que todos los niños tenían el derecho de acceder a la educación independientemente de sus diferencias o limitaciones, de ahí que el reto fue crear estrategias orientadas a disminuir las barreras que obstaculizaban el aprendizaje y la integración del alumno; disponer, organizar y aplicar los recursos educativos necesarios para que todos logran desarrollarse de forma individual y social, tal como se señaló en el artículo 41 de la Ley General de Educación (SEP, 2006).

A partir del establecimiento de las políticas de integración, se reorientaron los servicios de educación especial, de modo tal que en la escuela regular la USAER es la encargada de brindar atención a niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Sin embargo, tal como señala (Acle, 2012), la falta de identificación de niños con necesidades educativas especiales que asisten a las escuelas regulares y la insuficiencia de recursos humanos y financieros para cubrir las demandas de atención que existen en las escuelas regulares, representan un factor de riesgo para la instrumentación cabal del programa de integración educativa. Cabe mencionar que no todas las escuelas tienen este servicio, tal es el caso de la escuela primaria donde se realizó la presente investigación, en ésta se identificaron y atendieron niños con problemas de lenguaje, cuyas necesidades no habían sido detectadas o satisfechas por la familia o la institución educativa.

La familia y la escuela son los principales ambientes socializadores del niño, en ellos el niño tiene la oportunidad de enriquecer sus habilidades de comunicación y recibir la estimulación



que favorezca su lenguaje oral y escrito. Cuando existe un problema en el desarrollo de éste, los padres y los maestros podrían ser los primeros en advertirlo, sin embargo, en ocasiones no logran identificar las dificultades que se presentan principalmente por el desconocimiento que tienen acerca de las características de esta problemática. Como se observó en los resultados de este trabajo, en algunos hogares estas dificultades se justificaban o simplemente no se reconocían como tales. En la escuela tal como lo señala Serna (2012) la forma en que es abordada esta categoría de educación especial dificulta su caracterización y un diagnóstico adecuado.

Actualmente los profesionales no tienen libertad para realizar evaluaciones integrales dentro de las escuelas públicas, tampoco se permite realizar un diagnóstico orientado a conocer las características y necesidades de los niños. Tal como lo señala Forns (1993) realizar una evaluación integral con múltiples herramientas, informantes y en diferentes momentos permite caracterizar al niño en diferentes áreas y diversos contextos. De esta manera, evaluar desde el modelo ecológico riesgo/resiliencia permitió identificar los factores individuales y ambientales que favorecen o vulneran al niño, pues, tal como lo menciona Acle (2012) en este proceso es indispensable abordar múltiples niveles contextuales en el análisis de las interacciones del niño con los diferentes ambientes en el que está inmerso.

En relación a los factores de riesgo encontrados en la evaluación de este trabajo, los resultados corroboran las características de los niños con problemas de lenguaje señaladas por Gargiulo (2012), Shea y Bauer (1999) Sattler (2003), tales como dificultades en el lenguaje expresivo y receptivo a nivel oral y/o escrito, dificultad para monitorearse y autodirigirse, dificultades socio-afectivas y conductuales. No obstante, es importante recordar que los resultados obtenidos no son definitivos ya que los niños están en proceso de desarrollo y en momentos de evaluación posteriores pueden existir diferencias cognitivas, funcionales o conductuales. Forns (1993) señala que la evaluación de un individuo en proceso de cambio puede estar relacionada con variables accidentales, acciones educativas planificadas o una acción terapéutica específica.



Las características familiares coinciden con los riesgos familiares mencionados por Acle (2012), bajos ingresos, falta de comunicación, familias reconstituidas, falta de comunicación y viviendas de espacio reducido. En el contexto escolar también se corroboraron los factores de riesgo reportados por Acle et al. (2012) y Martínez y Lozada (2012) en estudios realizados en esta misma zonas, tales como la dificultad del personal docente para detectar necesidades educativas y el aislamiento que viven los niños en relación al grupo al interior del aula. Además de ello también se encuentra que los niños se desenvuelven en una zona de marginación y delincuencia, lo cual representa un foco de alerta, ya que muestra los factores distales que pueden afectar su desarrollo como es el hecho de vivir en colonias y asistir a escuelas con peligros ambientales latentes.

No obstante, también se encontraron factores protectores, así a nivel individual los niños mostraron un desempeño intelectual normal o superior. A nivel familiar las madres mostraron interés por el desarrollo de sus hijos, eran responsables en su cuidado, los apoyaban y participaban en las actividades escolares. En la escuela existió la disposición y participación del personal directivo y docente, además la escuela formaba parte del programa “escuelas de calidad”, por ser de jornada ampliada los niños recibían alimentación adecuada y nutritiva.

Los factores de riesgo/resiliencia individuales, familiares y escolares identificados constituyeron la base para el diseño del programa de intervención enfocado a favorecer conductas resilientes, como lo menciona Domínguez (2008) la promoción de éstas ayuda a los niños a reaccionar de manera exitosa ante situaciones desfavorables en la cotidianidad. Después de la instrumentación del programa de intervención se observó que los factores de riesgo a nivel individual, familiar y escolar disminuyeron. Se logró favorecer el lenguaje oral a nivel fonológico, receptivo y expresivo, la lectura, escritura espontánea y actividades dirigidas de dictado y copia, los niños lograron utilizar estrategias para autorregular su aprendizaje con instrucción dirigida. Asimismo se observó un cambio favorable en el área socio-afectiva pues los menores mejoraron las relaciones interpersonales con sus pares dentro de la escuela y con su familia en el hogar.



Los resultados finales mostraron que con la atención adecuada los niños son capaces de mejorar su desempeño y obtener mejores resultados. Si bien, el avance que tuvieron los niños no puede atribuirse completamente al programa de intervención debido a que existieron variables externas que pudieron influir, se considera importante señalar cinco elementos del programa que favorecieron el desarrollo del niño: la participación en un ambiente lúdico de aprendizaje, el establecimiento y aprendizaje de reglas, la promoción del proceso de autorregulación, las actividades madre e hijo y el trabajo con docentes.

Tal como señala Reyes (2013) el juego representa la oportunidad de conocer, aprender, experimentar y perfeccionar conocimientos y habilidades, en este caso se utilizaron actividades de juego dirigidas al logro de propósitos específicos para favorecer el lenguaje oral y escrito, no obstante, de manera indirecta se vieron favorecidas otras áreas de desarrollo. Realizar el programa en un ambiente lúdico generó en los niños motivación e interés por ser partícipes de la aventura pirata que los llevó no sólo a obtener tesoros materiales sino aprendizajes que favorecieron su integración dentro del grupo y en el aula regular, tales como la expresión de sus ideas, opiniones, intereses, la capacidad de respetar el turno, las pertenencias y opiniones de otros para llegar a acuerdos durante actividades grupales.

Aunado al ambiente lúdico, el proceso de autorregulación también fue un elemento fundamental, ya que en la evaluación inicial se observó la necesidad de que los niños desarrollaran la capacidad de monitorear su aprendizaje con mayor independencia y la autoconfianza en sus producciones. Inicialmente las estrategias se enseñaron de forma clara y concreta, dirigidas al alcance de metas con un propósito definido así como las estrategias y recursos a utilizar para alcanzarla. No obstante, después de un tiempo pertinente los niños fueron partícipes en la planificación, dirección y evaluación de las estrategias utilizadas para el logro de metas. Tal como lo señala Goodman (2005) el aprendizaje del lenguaje es efectivo cuando tiene utilidad y un fin para el aprendiz, aunado a situaciones placenteras y divertidas tanto para el facilitador como para el niño, elementos que se lograron en el programa.



En este proceso la autoevaluación es fundamental, sin embargo requiere tiempo ya que el niño lo va logrando de manera gradual. Inicialmente los niños mostraron dificultad para identificar las fortalezas y fallas de sus producciones, con apoyo y retroalimentación de la psicóloga y el grupo fueron lográndolo. Finalmente lograron autoevaluar su desempeño tomando en cuenta si: terminaron la actividad, lo hicieron en el tiempo establecido, lo hicieron de manera correcta, estuvieron satisfechos con su producción y si consideran qué elementos pueden mejorar en caso de no estarlo. Dos herramientas que constituyeron la base para el logro de esto fue el sistema de economía de fichas en la etapa de desvanecimiento y la evaluación por portafolio, herramientas reportadas como benéficas en estudios previos ( Lozada & Martínez, 2012)

Retomar la enseñanza de estrategias de autorregulación en el trabajo con las mamás fue favorecedor ya que ésta se reforzó en casa por medio de las tareas, de esta manera hubo continuidad en los aprendizajes adquiridos por los niños en el programa y las actividades realizadas en el hogar. Un aspecto que de inició se consideró fundamental fue el tiempo designado al programa que en general es poco (Domínguez, 2008), limitante que se pudo contrarrestar con el apoyo de las mamás quienes favorecieron el uso de estrategias de autorregulación en casa para fortalecer el lenguaje oral y escrito de sus hijos.

El trabajo que se realizó con madres e hijos no sólo impactó en el área escolar, además mejoró la relación madre e hijo, al respecto Guajardo (1999) afirma que el trabajo con padres genera cambios en la forma de relacionarse con sus hijos. También se observó mayor motivación por parte de los padres hacia el niño y aumentaron las expectativas académicas que tenían sobre él, lo cual, como menciona Anaya (2012) recae en la valía que el niño tiene sobre sí mismo y lo que cree que es capaz de lograr o no.

De igual manera, la participación que tuvieron las maestras en este trabajo permitió que adquirieran conocimiento acerca de la categoría de problemas de lenguaje y acciones benéficas para implementar en el aula. Aunado a esto, tal como lo señala Meléndez (2012) favorecer relaciones entre maestro-alumno es un factor protector, asimismo genera expectativas positivas de los profesores hacia los alumnos que promueven un autoconcepto y autoestima favorable.



## Conclusión



Finalmente se puede concluir que realizar este tipo de programas fundamentados en una evaluación integral permite actuar de manera preventiva y disminuir problemáticas existentes de manera temprana. Este programa de intervención mostró su efectividad y validez social, los objetivos planteados al inicio se lograron, los factores de riesgo a nivel individual, familiar y escolar disminuyeron y se favorecieron los factores protectores.





## Referencias

- Acle, T. G. (Coor.). (2012). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular*. México: Gedisa
- Acle, T.G., Roque, H.M. (2004-2006). Guía de entrevista para padres de familia.
- Acle, T. G., Roque, H. Ma., Zacatelco, R. F. Lozada, G. R. & Martínez, B. L. (2007). Discapacidad y rezago escolar: riesgos actuales. *Acta Colombiana de Psicología*, julio-diciembre, 19-30.
- Adelman H.S & Taylor, L. (1994). *On understanding intervention in psychology and education*. Westport, Conn: Prager Publishers.
- Anaya, P. A. (2012). *Problemas de aprendizaje y autorregulación en niños de primer ciclo de primaria. (Reporte de experiencia profesional inédito) México:UNAM*.
- Bernal, A. L. (2009). *Programa de intervención con niños de primer ciclo con problemas de lenguaje. (Reporte de experiencia profesional inédito)*. UNAM, México.
- Berruecos, M. (1999). Los chivos necios. En las secuencias., ¿Qué va con qué? material didáctico para el desarrollo de las actividades cognoscitivas.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paídos Ibérica.
- Buck, J. N. y Warren, W. L. (1994). *Manual y guía de interpretación de la técnica de dibujo proyectivo HTP*. México: Manual Moderno.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2007). *Guía para presentar el Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Psicología*. México: CENEVAL.
- Cid, C. D., Acle, T.G., Anaya, P. L.A. & Martínez, C. T. (2011). El papel de la resiliencia en los problemas de conducta: Factores de riesgo y protección. En. J.M. Román S., M.A. Carbonero M. & J.D. Valdivieso, P. (2011). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. (pp.1637-1649). España: Asociación de Psicología y Educación.
- Contreras, A. & Roque, H. M. (1999). Conceptualización y diagnóstico diferencial de los problemas de lenguaje. En G. Acle (Ed.) *Educación especial. Evaluación, Intervención, Investigación*. (pp.XXXXX) México: Universidad Nacional Autónoma de México.



- Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (2010). *Programas y proyectos de apoyo a la calidad educativa*: SEP. Recuperado de [http://www2.sepdf.gob.mx/info\\_dgsei/archivos/prog\\_dgsei.pdf](http://www2.sepdf.gob.mx/info_dgsei/archivos/prog_dgsei.pdf)
- D. Jacques (Comp.). J. Delors (2011). *La educación o la utopía necesaria. En La educación encierra un tesoro (9-33)*. México: UNESCO. Recuperado de [http://www.teruv.com/wp-content/uploads/2011/01/la\\_educacion\\_encierra\\_tesoro.pdf](http://www.teruv.com/wp-content/uploads/2011/01/la_educacion_encierra_tesoro.pdf)
- Díaz Barriga, A.F. y Hernández, R.G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Díaz Domínguez, M. D.L. (2009). *Modelo de evaluación e intervención para niños con problemas de conducta*. (Reporte de experiencia inédita). Universidad Nacional Autónoma de México: México
- Esquivel, F., Heredia, M.C. & Lucio, E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México: Manual Moderno.
- Forns, M.I. (1993). *Evaluación psicológica infantil*. Barcelona, España: Barcanova.
- Gargiulo, R. (2012). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. U.S.A: Thomson Learning.
- Goodman, K. (2005). *Lenguaje total; La manera natural del desarrollo del lenguaje*. México: SEP.
- Halliday, M.A.(1990). *Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press
- Hallahan, D. P & Kauffman, J.M. (1991). *Exceptional Children. Introduction to Special Education*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista M.P. (2010). *Metodología de la Investigación (10 Ed.)* México: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Conteo de población y vivienda 2010. Síntesis de resultados*. México: Autor.
- Kerlinger, F. y Lee H. (2002). *Investigación del comportamiento (4 Ed.)*. México: McGraw Hill.
- Klinger, C. y Vadillo, G. (2004). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: Mc Graw Hill.



- Lozada, G. R. y Martínez, B. L. (2012). Desarrollo y apropiación de conductas resilientes en niños con problemas de lenguaje oral y escrito. En: *Resiliencia en educación especial: una experiencia en la escuela regular*, (pp. 209-253). España: GEDISA
- Martínez, G.G. (2008). *Modelo de atención para niños de primer ciclo con dificultades en lecto-escritura*. (Reporte de experiencia profesional inédito). UNAM, México.
- Martínez, B. L. (2006). *Modelo de intervención para problemas de lenguaje oral y escrito en primer ciclo de primaria*. (Reporte de experiencia profesional inédito). México: UNAM
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1995). Competence, resilience, and psychopathology. En D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 715-752). New York: Wiley.
- Melgar, G.M. (2007). *Como detectar al niño con problemas del habla*. México: Trillas.
- Méndez, A. R. (2010). *Modelo de atención para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas de lenguaje oral y escrito* (Reporte de experiencia profesional inédito) México: UNAM.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: España.
- Organización Mundial de la Salud. (2010). Informe mundial sobre la discapacidad. Recuperado de [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/es/](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/)
- Ornelas, C. (2000). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sevilla, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *CS en Ciencias Sociales*, (5), 71-96.
- Saad, E. (2000). Programa de facultamiento a padres para promover la autodeterminación de sus hijos con discapacidad intelectual. Tesis de Maestría. México: UNAM.
- Sánchez, A. y Torres J. (1999). *La Educación especial II. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid, España: Ediciones Pirámides.
- Santa Cruz E. y García L. (2008). *Títeres y resiliencia en el nivel inicial: un desafío para afrontar la adversidad*. México: Paidós.



- Sattler, J.M. (2003). *Evaluación infantil: Aplicaciones cognitivas*. Volumen 1. México: Manual Moderno.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Modelos de atención de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Reglas de operación. Glosario de educación especial*. Recuperado de:  
<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/transparencia/reglas/ROIn2014.pdf>
- Serna, V.M. (2012). *Programa de atención a niños que presentan problemas de lenguaje oral en la escuela regular*. (Reporte de experiencia profesional inédito). UNAM, México.
- Shea T. M., y Bauer A.M. (2001). *Educación especial en México. Un enfoque ecológico*. México: Mc Graw Hill.
- Torres, L. (2009) *Funciones y competencias en psicólogos de educación especial*. Tesis de Maestría . Universidad de Yucatán, México
- Zacatelco, R. F. (2005). *Modelo para la identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria*. (Tesis doctoral). UNAM, México.
- Silva, M. (2013). La estimulación del lenguaje en la edad preescolar: el papel de la familia. *Revista Mendive Científico Pedagógica*. Enero-Marzo (45), 1-7. Recuperado de [http://www.revistamendive.rimed.cu/nfuentes/num42/pdf/Art\\_7\\_Maria.pdf](http://www.revistamendive.rimed.cu/nfuentes/num42/pdf/Art_7_Maria.pdf).



### Apéndice 1. Sesión 2 del programa para niños

**Objetivo.** Que los niños conozcan a sus compañeros y se integren al grupo de trabajo.

**Procesos favorecidos.** Atención, memoria, percepción auditiva, visual, motricidad fina, lenguaje oral y escrito.

**Material.** Rotafolio, plumones, 4 cuadernos con hojas blancas y de cuadro grande (1 por cada niño), colores, crayolas, lápiz, 5 cartulinas, perforadora, estambre, lápices, colores, plumones, estampas

**Evaluación.** Hoja de evaluación

Dimensión favorecida del lenguaje		Etapas del desarrollo de la autorregulación	Procedimiento
Oral	Escrito		
Receptivo: Fonología Contenido Uso	Fonología Contenido Uso	Observación Emulación          Autocontrol Autorregulación	<p>Actividad. Mis reglas</p> <p>La psicóloga les dará la bienvenida a los niños. Les preguntará si recuerdan a Juanito Lorito, les contará que efectivamente Juanito Lorito fue al doctor y le pudieron curar un ojito, pero en el otro le pusieron un parche, así que decidió convertirse en un “lorito pirata” y ahora como ya son sus amigos quiere que lo ayuden a encontrar muchos tesoros y lo acompañen en sus aventuras como piratas.</p> <p>Para ello, primero tienen que crear sus propias reglas piratas. La psicóloga les explicará a los niños qué son las reglas, juntos las irán construyendo y ella las irá escribiendo en un rotafolio.</p> <p>La psicóloga les dirá a los niños que Juanito Lorito le envió un regalo a cada uno. Así que les entregará un cuaderno que en la portada tiene el dibujo de un niño pirata con un lorito, cada uno iluminará su portada y escribirá su nombre en la línea.</p> <p>Al terminar le pedirá a cada niño que mire en la primera hoja del cuaderno y descubra el mensaje secreto que alguien para quien son muy importantes les dejó en la primera hoja.</p> <p>Posteriormente cada niño copiará las reglas en su cuaderno. Al final cada niño mencionará porque es importante que sigamos estas reglas.</p> <p>Duración: 30 minutos</p>
Receptivo: Fonología	Contenido Uso	Observación Emulación       Autocontrol	<p>Actividad. Construyendo el cofre de mis tesoros</p> <p>La psicóloga les explicará a los niños que durante el tiempo que trabajen en ocasiones realizarán las actividades en el cuaderno y otras veces que ella lo indique van a guardar su trabajo en un lugar especial. Les preguntará donde guardan los piratas sus tesoros, cuando los niños respondan en un cofre, ella les dirá que entonces ellos construirán su propio cofre. Le entregará una cartulina a cada uno y mostrará cómo ir construyendo el portafolio para que al mismo tiempo</p>



		Autorregulación	<p>ellos vaya realizando el propio.</p> <p>Una vez que el niño realice su portafolio lo va a decorar de manera que parezca un cofre con el material que la psicóloga les proporcione, en la mesa buscarán la etiqueta que tenga su nombre y la pegarán en su portafolio.</p> <p>Al terminar la psicóloga les explicará cual es la actividad para casa y les mostrará la hoja donde están las instrucciones para realizarla.</p> <p>Para finalizar la psicóloga les entregará la hoja de autoevaluación, les agradecerá haber participado y les dirá que hoy han terminado pero pronto seguirán realizando actividades juntos.</p> <p>Duración: 25 minutos</p>
<p>Tarea. El niño realizará un dibujo de él y sus compañeros, en la primera línea escribirán brevemente, sin ayuda, qué es lo que le gusta de estar en este grupo de trabajo. En la segunda línea escribirá lo mismo pero con ayuda de un adulto. Posteriormente juntos identificarán las dificultades en el escrito de la primera línea y lo marcarán con el color que el niño prefiera.</p>			



### Apéndice 1. Sesión 24 del programa para niños

**Objetivo.** Que el niño desarrolle habilidades en el lenguaje oral y escrito del fonema /pl/ utilizando estrategias de autorregulación.

**Procesos favorecidos.** Atención, memoria, percepción auditiva, visual, motricidad fina, lenguaje oral y escrito, viso-percepción, razonamiento, motricidad fina.

**Material.** Lápiz, colores, color rojo, piezas de rompecabezas de un plátano.

Dimensión favorecida del lenguaje		Etapas del desarrollo de la autorregulación	Procedimiento
Oral	Escrito		
Receptivo: Fonología Contenido Uso	Fonología Contenido Uso		Bienvenida: La psicóloga dará la bienvenida a los niños, les pedirá que saquen su cuaderno, revisaran su tarea y si cumplieron con ella les entregará una moneda pirata.
Expresivo Fonología Contenido Uso		Observación	La psicóloga les explicará visualmente que el día de hoy aprenderán a pronunciar y escribir palabras con el fonema /pl/ y juntos recordaran cuales son las estrategias que pueden utilizar durante su aprendizaje.
		Emulación Autocontrol Autorregulación	La psicóloga les dirá a los niños que observen su mapa, mostrándoles que han llegado a la isla del pirata “platanito”, les indicara que la primera actividad que van a realizar es repetir 5 veces las palabras pala, pele, pili ,polo y pulu, primero lento y después más rápido. Posteriormente les pedirá que frente a su espejo lo hagan ellos solos, si se les dificulta la pronunciación la psicóloga les dará retroalimentación. Cuando hayan terminado cada uno mencionara si logró hacerlo, que se le dificultó o si necesita seguir practicándolo.
		Observación Emulación	La psicóloga les mostrara que tienen que buscar cinco piezas en las que están las sílabas pla, ple, pli, flo y plu , cuando las encuentren las colocaran en su cuaderno y las armaran para ver que figura hay si arman el rompecabezas (plátano). Cuando la psicóloga termine de explicar, los niños realizaran la actividad. Al recolectar las piezas tendrán que decir el nombre de la sílaba en voz alta y remarcarla con color azul. Si tienen alguna dificultad durante la actividad, la psicóloga les dará retroalimentación Al terminar les pedirá que observen si lo hicieron como se indicó, si tuvieron algún error o si les faltó algo. Después les indicará que tomen una moneda de acuerdo con el color que creen que merece su trabajo, la psicóloga les recordara los comentarios que ellos hicieron sobre sus trabajos previamente enfatizando si ellos notaron que faltó algo en su trabajo, las cualidades y las fallas que tuvieron. Finalmente les volverá a preguntar si esa moneda es la que merece su trabajo del día de hoy y la moneda que elija la pegará en la tabla. La psicóloga llevará su propio registro acerca de los aspectos que el niño considero al elegir la
		Autocontrol	
		Autorregulación	



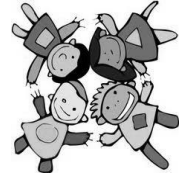
			<p>moneda) .</p> <p>Duración:20 minutos</p> <p>Cierre: La psicóloga entregará a cada niño su hoja de evaluación de la sesión para que la conteste, explicará la tarea y se las dará para que la guarden. Finalmente les agradecerá y felicitará por su participación.</p>
<p>Tarea:</p> <p>Mamita pídale a su hijo que escriba las silabas pla, ple, pli, plo y plu, posteriormente pídale que las repita en voz alta.</p> <p>Otro día pídale que en la hoja que se le entregó complete el nombre de los objetos agregando las silabas que faltan al mismo tiempo que las dice en voz alta.</p>			





**Apéndice 2. Formato de evaluación de la sesión del programa para niños.**

**MAESTRIA EN PSICOLOGÍA PROFESIONAL  
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**



**Fecha.**  
**Alumna. Nelly Reyes López**  
**Tutora. Dra. Guadalupe Acle Tomasini**  
**Supervisora. Mtra. Laura Ma. Martínez Basurto**

**Escenario/Escuela. Félix F. Palavicini**  
**No. De Sesión.**  
**Duración Total.**  
**Vo. Bo. \_\_\_\_\_**

Alumno	*Objetivos	Logrado	No logrado	En proceso	Motivado	No motivado	Tareas de la sesión anterior	Descripción del desempeño (Participación, atención, seguimiento de instrucciones, respeto de reglas, turnos e iniciativa)	Observaciones
1									
2									
3									
4									

**\*Objetivos**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.




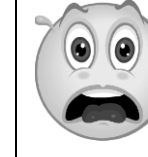
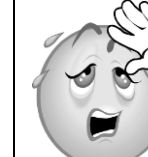
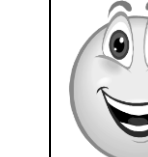
Evaluación de la sesión.

### Apéndice 3. Formato de autoevaluación

Nombre \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Marca con una "x" la opción con la que te sientas identificado (a). Puedes marcar más de una opción.

#### El día de hoy me sentí

					
Feliz	Triste	Enojado	Preocupado	Cansado	Motivado

¿Por qué? \_\_\_\_\_

**Instrucciones.** Contesta las siguientes preguntas

¿Qué aprendiste hoy?

\_\_\_\_\_



Las actividades que realizamos hoy fueron:

¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Qué te gustó?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Qué no te gustó?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Qué te gustaría aprender

\_\_\_\_\_



### Apéndice 4. Examen 1

**OBJETIVO.** Evaluar los progresos del lenguaje oral y escrito.

**PROCESOS FAVORECIDOS.** Atención, Memoria, Percepción auditiva, visual, motricidad fina, lenguaje oral y escrito, viso-percepción, razonamiento, motricidad fina.

**Material.** Tarjetas de la historia del lobito, lápiz, color rojo y pegamento.

Dimensión . del lenguaje		Procedimiento
Oral	Escrito	
Receptivo: Fonología Contenido Uso	Fonología Contenido Uso	<p>Bienvenida: La psicóloga dará la bienvenida a los niños, les pedirá que saquen su cuaderno para revisar la tarea y entregarle una moneda pirata a quien la haya realizado. La psicóloga le pedirá a los niños que saquen su mapa para ver en donde se encuentran, les dirá que para obtener el barco que los llevé al lugar donde se ubica la botella que tiene las instrucciones para llegar al tesoro es necesario que realicen una actividad. Para realizar esta actividad cada niño se ubicará en una mesa para evitar que observe las respuestas de sus compañeros. Posteriormente la psicóloga les colocará una hoja donde el niño tendrá que encerrar la palabra correcta de acuerdo con el dibujo que se le presente después de escuchar los siguientes pares mínimos.</p> <p>lado-dado (imagen de un dado) col-sol (imagen de un sol) cara-cala (imagen de una cara) Pancho- rancho (imagen de un rancho) carro-carro (imagen de un carro)</p> <p><b>Duración: 10 minutos</b></p> <p>Al terminar la actividad se les entregará un barco de papel para que lo peguen en el siguiente punto del mapa. Cuando lo hayan pegado se les entregará una botella que en la tapa tiene una indicación, ésta dice: para abrir esta botella tienes que decir en voz alta el nombre de las siguientes imágenes: dado, moneda, luna, pala, sal, vaso, dos, pera, rosa, carro y azúcar. Mientras uno de los niños está haciendo esta actividad los otros estarán haciendo una tarjeta navideña para intercambiarla en otra sesión. Cuando todos acaben esta actividad la psicóloga les entregará la botella, dentro habrá una carta con agradecimientos de Juanito Lorito y el ratón vaquero por haberlo liberado, además de las siguientes indicaciones:</p> <p><b>Duración: 15 minutos</b></p> <p>Sentados en la misma forma que se ubicaron desde el principio de la sesión. La psicóloga les pedirá que estén muy atentos porque cuando terminen les hará unas preguntas. Leerá el cuento del lobito, al terminar les entregará una hoja que tiene las siguientes preguntas e indicaciones</p> <p>¿Quiénes son los personajes de la historia?</p> <p>Después se les darán 4 tarjetas que cuentan la historia del lobito para que las acomode en el orden que corresponde.</p>
Expresivo Fonología Contenido Uso		









	<p>Escribe la historia que te contaron en las siguientes líneas. Recuerda utilizar el color rojo para las mayúsculas y puntos. Cuando terminen esta actividad les pedirá que vuelvan a leer su cuento y en caso de encontrar algunos errores los encierren con el color rojo.</p> <p>Después de esta actividad la psicóloga les dictará el enunciado “Un lobito vio una canasta de ricos huevos” para que lo escriban en la línea 1 de la hoja.</p> <p>Cuando terminen se les dará una tarjeta con el enunciado “Un pollito salió del cascarón y sonrió” para que lo copien en la línea 2.</p> <p>La psicóloga les pedirá que vuelvan a leer cada uno de los enunciados e identifiquen si tuvieron algún error, si es así se les pedirá que lo encierren con color rojo.</p> <p>La última pregunta dirá ¿De tus cinco sentidos cuáles utilizaste para estas actividades?</p> <p><b>Duración: 20 minutos</b></p> <p>Al final la psicóloga le entregará a cada uno una botella que contiene las piezas de un rompecabezas (las piezas arman el busto de Félix F. Palavicini). Cuando lo armen sabrán donde se encuentra el tesoro (el busto de Félix F. Palavicini se encuentra en el patio de la escuela).</p> <p><b>Duración: 10 minutos</b></p> <p>Cierre: La psicóloga entregará a cada niño su hoja de evaluación de la sesión para que la conteste. Finalmente les agradecerá y felicitará por su participación, explicándoles que esta fue la última sesión de este año y se volverán a reunir para seguir aprendiendo hasta Enero del siguiente año.</p>
--	--

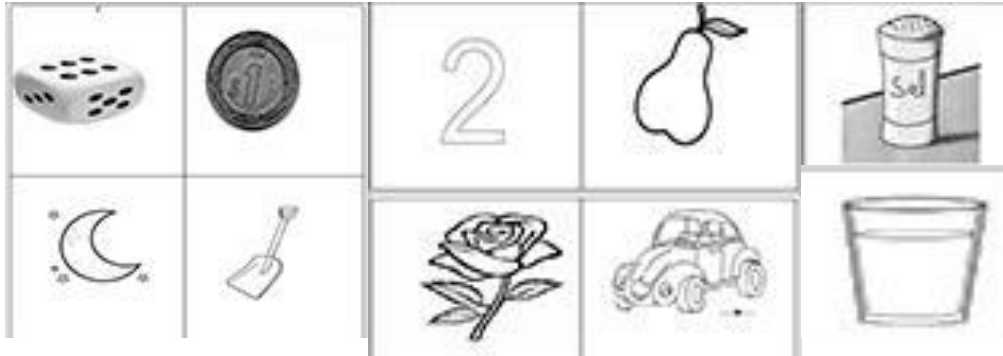


Hola amigo, la meta de hoy es descubrir y tachar la palabra que corresponde al dibujo que estas observando.

¡Pon mucha atención!

	lado	dado
	col	sol
	lodo	loro
	cara	cala
	rancho	Pancho
	carro	caro

Ahora te voy a mostrar unos dibujos, te voy a pedir que me digas en voz alta el nombre de cada uno.





México, D.F. a \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 201\_.

Hola pequeños marineros:

Les escribimos esta carta para agradecerles por haber liberado al ratón vaquero del pirata trabalenguas.

Como recompensa les entrego esta botella que tiene la última misión, para ello tendrán que seguir los siguientes pasos:

1. Sentarse en su lugar
2. Estar en silencio atentos a la historia que van a escuchar
3. Contestar las preguntas de la hoja que la psicóloga les entregará.

Cuando todos terminen se les entregarán las piezas de un rompecabezas, cuando lo armen la imagen les mostrará el lugar donde se encuentra el tesoro del “pirata trabalenguas”

Hasta pronto y mucho éxito !CAMPEONES!

ATENTAMENTE

Juanito Lorito y el Ratón Vaquero



¿Quiénes son los personajes de la historia?

---

Acomoda las 4 tarjetas que cuentan la historia del lobito en el orden que corresponde.

Escribe la historia que te contaron en las siguientes líneas.

---

---

---

---

Escribe el enunciado que la psicóloga te dictará.

1. \_\_\_\_\_

---

Copia el enunciado que está escrito en la tarjeta que la psicóloga te entregará.

2. \_\_\_\_\_

---

¿De tus cinco sentidos cuáles utilizaste para estas actividades?

---

---

---





### Apéndice 4. Examen 2

**OBJETIVO.** Evaluar los progresos del lenguaje oral y escrito.

**PROCESOS FAVORECIDOS.** Atención, Memoria, Percepción auditiva, visual, motricidad fina, lenguaje oral y escrito, viso-percepción, razonamiento, motricidad fina.

**Material.** Tarjetas con dibujos de loritos, hojas, lápiz, color rojo.

Dimensión favorecida del lenguaje		Procedimiento
Oral	Escrito	
Receptivo: Fonología Contenido Uso	Fonología Contenido Uso	<p>Bienvenida: La psicóloga dará la bienvenida a los niños, les pedirá que saquen su cuaderno para revisar la tarea y entregarle una moneda pirata a quien la haya realizado. La psicóloga le entregará a cada niño un mapa para encontrar el último tesoro pirata, les explicara que para obtenerlo tendrán que acumular 4 tarjetas con el dibujo de 4 amigos de Juanito Lorito, cada tarjeta indica la actividad que realizaran.</p> <p>La primera tarjeta es un regalo de Juanito Lorito y no tendrán que hacer nada para obtenerla, sin embargo tendrán que realizar las actividades que se indican en ella para obtener la tarjeta con el dibujo de “Lorita lorona”. Primero les explicará que deben pronunciar en voz alta el nombre de los dibujo que están en una hoja ( cable, clavo, flauta, plancha, brocha, cruz, dragón, frutero, ogro, príncipe y tres.</p> <p><b>Duración: 10 minutos</b></p> <p>Al terminar la actividad se les entregará la segunda tarjeta en la que “Lorita Lorona” los reta a escribir palabras con los grafemas bl, cl, fl, pl, br, cr, dr,fr, gr, pr y tr , después las dirán en voz alta mientras son grabadas para que la Lorita pueda escucharlos. Cuando terminen la psicóloga les entregará la tarjeta 3 del “Lorito glotón”</p> <p><b>Duración: 10 minutos</b></p> <p>El “Lorito glotón” está confundido y necesita de su ayuda, tienen que observar la imagen y subrayar el enunciado que corresponde al dibujo, esto lo harán con 5 dibujos. Cuando terminen la psicóloga les entregará la cuarta tarjeta del “Lorito frutilupis”</p> <p><b>Duración: 10 minutos</b></p> <p>Sentados en la misma forma que se ubicaron desde el principio de la sesión. La psicóloga les pedirá que estén muy atentos porque leerá un cuento y cuando termine les hará unas preguntas. Leerá el cuento de “La princesa y la rana”, al terminar les entregará una hoja que tiene las siguientes preguntas e indicaciones</p> <p>¿Quiénes son los personajes de la historia?</p>
Expresivo Fonología Contenido Uso		



	<p>Después se les darán 4 tarjetas que cuentan la historia del “La princesa y la rana” para que las acomode en el orden que corresponde.</p> <p>Escribe la historia que te contaron en las siguientes líneas. Recuerda utilizar el color rojo para las mayúsculas y puntos. Cuando terminen esta actividad les pedirá que vuelvan a leer su cuento y en caso de encontrar algunos errores los encierren con el color rojo.</p> <p>Después de esta actividad la psicóloga les dictará. Cuando terminen se les dará una tarjeta con el enunciado para que lo copien.</p> <p>La psicóloga les pedirá que vuelvan a leer cada uno de los enunciados e identifiquen si tuvieron algún error, si es así se les pedirá que lo encierren con color rojo.</p> <p>La última pregunta dirá ¿De tus cinco sentidos cuáles utilizaste para estas actividades?</p> <p>Escribe las estrategias que aprendiste.</p> <p>De las estrategias que aprendiste ¿Cuáles utilizaste para estas actividades?</p> <p><b>Duración: 20 minutos</b></p> <p>Al terminar la psicóloga les entregará la última tarjeta que pertenece al “lorito lengua roja” su reto consiste en que identifiquen y escriban en una hoja con 5 textos cual corresponde a una leyenda, un cuento, una carta, una receta y un anuncio.</p> <p>Al final la psicóloga le entregará el tesoro.</p> <p><b>Duración: 10 minutos</b></p> <p>Cierre: La psicóloga entregará a cada niño su hoja de evaluación de la sesión para que la conteste. Finalmente les agradecerá y felicitará por su participación, explicándoles que esta fue la última sesión juntos y después seguirán trabajando con ella de manera individual.</p>
--	--



Hola amigo marinero, mis amigos te han enviado algunos retos para que puedas ganar el tesoro pirata. Tu puedes lograrlo, hazlo lo mejor que puedas y solo recuerda todo lo que has aprendido.




Escribe tu nombre completo:

---

Escribe la fecha: \_\_\_\_\_.

Comenzamos!

Menciona el nombre de los siguientes dibujos de manera clara y fuerte. Recuerda pronunciar como aprendiste con Juanito Lorito y tus amigos.




			HEMOS TERMINADO ESTE RETO, CONTINUA ASI MARINERO.

RETO 2. Escribe las palabras que se te ocurran con las siguientes letras y escribelas.

BL	
CL	
FL	
GL	
PL	
BR	
CR	
FR	
GR	
PR	
TR	

¡MUY BIEN, ERES UN EXCELENTE MARINERO!

RETO 3. Observa los dibujos y subraya el enunciado correcto.

	<p>La princesa está bailando.</p> <p>La princesa está soñando.</p>
	<p>El pirata está trepando.</p> <p>El pirata está remando.</p>
	<p>El loro está en la rama.</p> <p>El loro está en la cama.</p>
	<p>La rana está durmiendo.</p> <p>La rana está comiendo.</p>
	<p>El barco está volando.</p> <p>El barco está flotando.</p>

Reto 4. Observa los siguientes textos y únelos con el tipo de texto que son.

Anuncio

Mar del Plata, 15 de enero de 1995

Querido Eugenio:

Te escribo desde estas hermosas playas para contarte mis vacaciones.

¿Cómo la estás pasando en Buenos Aires? Yo me divierto mucho. Voy a la playa, me baño en el mar y disfruto mucho.

A pesar de lo bien que estoy, sinceramente extraño mucho a todos mis amigos, aunque dentro de poco tiempo nos volveremos a ver.

Te mando un gran saludo,

Martín

Cuento

Cuenta la leyenda que hace muchos años....

Leyenda

**Tarta de niñez**

**Ingredientes:**

- litros de espontaneidad y dulzura.
- manitas ganas de jugar.
- milés de fantasías que imaginar.
- sorrerías de ternura sin medida.
- 12 kg de curiosidad.
- golitas de inocencia de vainilla a gusto.

**Preparación:**

- A los ingredientes anteriores agregar las miradas de dos ojitos relucientes de picardías y alguna legumbre.
- Dejar reposar la mezcla sobre manitas tibias hasta que sea necesario.
- Decorar con 1 kg de ocurrencias de colores, dulces comentarios y un montón de besos golosos.

**Tiempo de cocción:** varía según la maduración.

**Sugerencias:** no comerla en seguida, darse tiempo para disfrutarla.

Carta

SE BUSCA



**PTOLOMEO**  
Perro macho pequinés de 6 meses. Se perdió la noche del 23 de junio en colonia La Calma / Arboledas. Es color miel con un ojo azul y otro café. Ayúdanos a encontrar a mi perro!  
33 31 02 88 78  
RECOMPENSA

Receta

Había una vez.....

Reto 5. Escucha con atención la historia , al final contesta las siguientes preguntas.




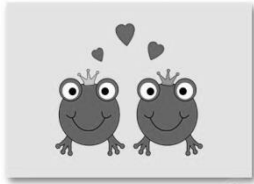
¿Cuál es el título de la historia?

---

¿Quiénes son los personajes de la historia?

---

Ordena la historia como corresponde, colocando el número 1 a lo que ocurrió primero, el número 2 a lo que ocurrió después, el número 3 a lo que pasó después y el número 4 a lo que ocurrió al final.



Escribe la historia que te contaron en las siguientes líneas.

---

---

---

---

Escribe el enunciado que la psicóloga te dictará.

1. \_\_\_\_\_

---

Copia el enunciado que está escrito en la tarjeta que la psicóloga te entregará.

2. \_\_\_\_\_

---

Escribe las cinco estrategias que aprendiste con Juanito Lorito.

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

¿Qué estrategias utilizaste en los retos?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_





### Apéndice 5. Autoevaluación por portafolio

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

¿Qué hay en tu portafolio?

---

---

Durante estos meses que consideras que aprendiste?

---

---

Observa tu primer trabajo final y tu trabajo final y escribe que diferencias observas.

Primer trabajo	Trabajo final

¿En qué consideras que aún tienes que practicar para mejorar tu desempeño?

---

---

De todos tus trabajos cuál te gustó más y por qué?

---

---

Ahora que lo observas nuevamente ¿Le cambiarías algo?

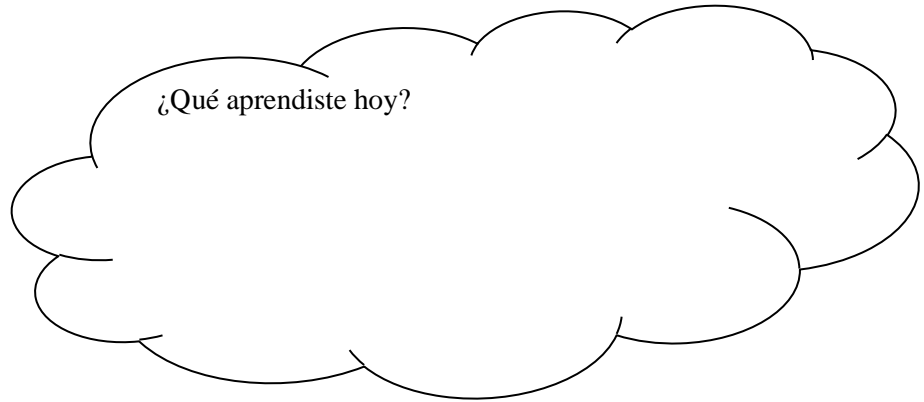
---



### Apéndice 6. Hoja de autoevaluación para mamás

¿Qué me pareció la actividad?			
¿Qué se me facilitó al hacer la actividad?			
¿Qué se me dificultó al hacer la actividad?			
¿Trabajar con mi hijo fue fácil o difícil? ¿Por qué?			
¿Qué le agrado de trabajar con su hijo?			
¿Qué no le agradó de trabajar con su hijo?			
¿Qué aprendió hoy con la actividad?			
¿Observó cambios en la manera como habla y escribe su hijo?	si	no	¿Cuáles?

### Apéndice 8. Autoevaluación de la sesión para niños (sesiones madre e hijo)



¿Qué aprendiste hoy?

¿Qué fue lo que más te gustó?

---

---

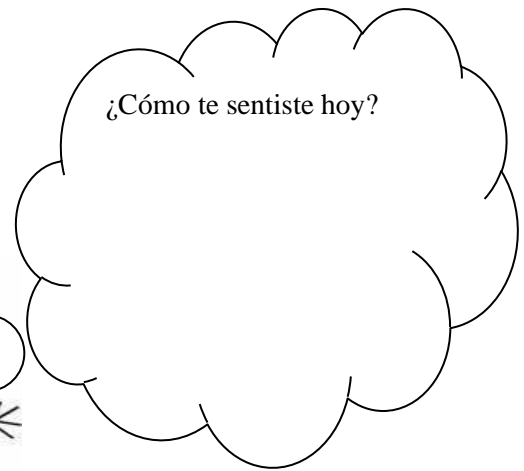
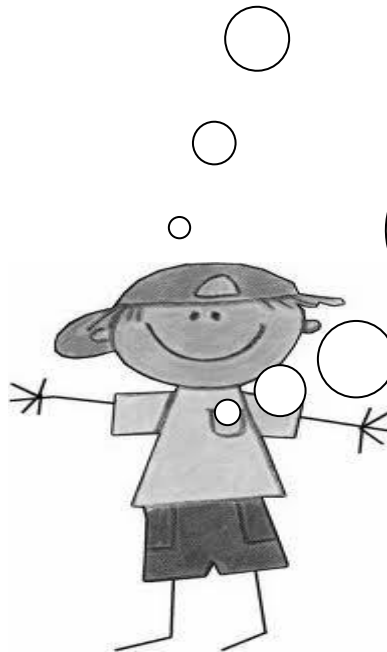
---

¿Qué fue lo que no te gustó?

---

---

---



¿Cómo te sentiste hoy?



## Apéndice 9. Sesión 1 de madres e hijos

**Objetivo.** Favorecer el trabajo entre padres e hijos.

**Material.** Rotafolio, objetos para disfrazarse, lápices, hojas blancas y 4 plantas.

**Evaluación:** formato de autoevaluación para padres. Cuestionario de evaluación “haciendo teatro con mi hijo” para padres y para hijos.

Actividades	Procedimiento	Duración
<b>Bienvenida</b>	La psicóloga les dará la bienvenida a las madres o padres de familia que asistan a la junta mensual, les preguntará cómo les ha ido con las tareas que se dejan cada sesión del programa, si han tenido alguna dificultad o tienen alguna sugerencia. En caso de que en ese momento no tengan ningún comentario podrán escribirlo más tarde y colocarlo en el buzón.	15 minutos
<b>Collage</b>	<p>La psicóloga les explicará la etapa de “autocontrol” y autorregulación en el proceso de “autorregulación”. La psicóloga les mencionará que la actividad de hoy consiste en escribir un cuento pequeño. Les explicará que es importante que al finalizar una tarea ellas no señalen a sus hijos los errores que tuvieron, sino pedirles que revisen nuevamente su trabajo e identifiquen si tuvieron alguna omisión, alguna falla o algo que crean que les falta para que su trabajo les guste aún más. Si después de revisarlo los niños lo encuentran correcto y las mamás observan fallas pueden ayudarle con interrogantes a que las descubran por sí mismos. Las mamás realizarán este ejercicio en parejas por medio de role-playing, cada una se turnará el rol de madre e hija.</p> <p>Después les explicará que en la etapa de autorregulación es necesario motivar al niño a que él mismo realice la evaluación de su trabajo e identifique las fallas y cualidades de sus producciones. Les dirá que para llegar a esta etapa es necesario motivar y reforzar para que con el tiempo el niño logre perfeccionar el proceso de “autorregulación” no solo en el aprendizaje del lenguaje sino en otras áreas.</p> <p>Posteriormente la psicóloga traerá a los niños para realizar una actividad con su mamá, cada pareja (mamá e hijo) planearán cómo actuar su historia, elegirán objetos de una caja que la psicóloga les entregará para caracterizarse y finalmente cada pareja realizará la representación de la historia que eligió.</p>	15 minutos  15 minutos  10 minutos



	<p>Al finalizar las representaciones de las cuatro parejas, cada mamá e hijo mencionaran que le gustó de la actividad, que se le dificultó y que le gustaría mejorar al realizar actividades de trabajo juntos. Duración: 15 minutos</p> <p>Cuando terminen la psicóloga le entregará a las mamás el portafolio de sus hijos para que lo revisen y comenten si observan cambios en las producciones de sus hijos. También mencionaran si han observado cambios en el lenguaje oral de sus niños.</p> <p>Después la psicóloga les explicará que el trabajo con sus niños está por terminar y les dirá que esta es la última sesión con padres, les comentará que es importante seguir reforzando en casa el trabajo que se ha hecho hasta ahora y se les entregará una plantita explicando que ella es similar a sus hijos. La plantita necesita de ciertos cuidados para continuar creciendo y no morirse, y los avances que tuvieron sus niños también necesitan ser reforzados, apoyados y motivados para continuar mejorando y no perderse.</p> <p>La psicóloga les dará las gracias por su apoyo y su tiempo.</p>	
Cierre	Al finalizar la psicóloga les pedirá que llenen la hoja de evaluación de sesión, los cuestionarios y les dará las gracias por su asistencia.	5 minutos



## **Apéndice 10. Hoja de evaluación de la sesión con maestros**

### **Sobre el contenido.**

1. Con sus propias palabras, ¿cómo definiría al niño con Problemas de lenguaje?
2. ¿Cuáles son las características principales?
3. ¿Qué factores pueden impactar el desarrollo social, emocional y escolar del niño con Problemas de lenguaje?
4. ¿Cuáles son las estrategias con las que usted puede apoyarlos en el aula?
5. ¿Ha identificado a algún niño con características que se presentaron? ¿Qué características observó? ¿Qué hizo usted para apoyarlo?

### **Sobre la sesión**

6. ¿Qué le pareció la información?
7. ¿De qué manera le será útil?