



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

**Perfil cognitivo y académico de niños con problemas de lenguaje y su relación
con factores de riesgo familiar y escolar**

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:**

BERENICE MARTÍNEZ SANTOS

**Director de Tesis:
Mtra. Laura María Martínez Basurto
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza**

MIEMBROS DEL COMITÉ

**Revisor. Dra. Guadalupe Acle Tomasini. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Externo. Dra. Judith Salvador Cruz. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Suplentes. Dra. Gabriela Ordáz Villegas. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Dra. Mirna García Méndez. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza**



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 mi Universidad Nacional Autónoma de México por su acogida y los kilómetros que hemos recorrido juntos.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca otorgada para realizar mis estudios de la Maestría en Psicología con Residencia en Educación Especial.

Al Proyecto PAPIIT IN307419, por la beca otorgada para la realización de este reporte profesional.

A mi tutora Mtra. Laura María Martínez Basurto, por su apoyo incondicional, amor y conocimientos que me transmitió durante la maestría y para la elaboración de este reporte profesional.

A mi jurado, Dra. Guadalupe Acle Tomasini, Dra. Judith Salvador Cruz, Dra. Gabriela Ordáz Villegas y Dra. Mirna García Méndez, por sus aportes para la elaboración de este reporte.

A la Escuela Primaria Félix F. Palavicini y al director que nos abrió las puertas para transformar la educación de sus alumnos.

DEDICATORIAS

Con todo el amor y agradecimiento a mis padres Eladio Florencio Martínez Herrera y Rosa Angelina Santos Herrera que Dios los tenga en su gloria.

A mis hermanos María del Carmen Martínez Santos, Adán Florencio Martínez Santos, Carlos Martínez Santos que me brindaron su compañía durante el transcurso de mi maestría. A mi amiga Paola Rivera Villavicencio y la bonita amistad que hemos formado.

Al amor y apoyo incondicional de Raúl Rubén López Silva.

La fantasía es un reflejo de la personalidad real



Gracias niños y padres de familia

Come with me where dreams are born and time is never planned

RESUMEN

Los programas de atención desde el paradigma psicolingüístico con perspectiva ecológica han permitido cambios favorables en niños con problemas con el lenguaje (Bernal, 2009). El objetivo de este trabajo, fue analizar el efecto cognitivo y académico de un programa de atención en el perfil de niños con problemas con el lenguaje. Se utilizó un diseño de investigación de evaluación inicial-intervención-evaluación final. Participaron nueve niños de primer y segundo grado, nueve padres y tres profesores de una escuela primaria de tiempo completo; se aplicaron individualmente: WISC IV (Weschler, 2007), Examen de articulación de sonidos en español (Melgar, 2007), Instrumento para evaluar lenguaje expresivo y receptivo (Bernal, 2009), Entrevista para padres (Acle & Roque, 2004; 2006), y con ello se estableció el perfil de riesgo individual, escolar y familiar. Después se implementó un programa de intervención psicolingüístico con aspectos colaborativos y cooperativos de 40 sesiones para los niños, con una sesión dirigida a padres. Al finalizar la intervención, los niños obtuvieron cambios estadísticamente significativos en aspectos del lenguaje oral y escrito tales como pronunciación de fonemas simples y mezclas, fluidez lectora, identificación de personajes, identificación de roles e identificación de un problema en la lectura, así como mejoró la escritura y el uso de signos ortográficos ($p < 0.05$), asimismo se observaron cambios en sus habilidades cognitivas, tales como memoria de trabajo, razonamiento perceptual, comprensión verbal y velocidad de procesamiento. En el aspecto emocional se observó mayor autoestima y mejores relaciones con sus compañeros. Se concluye que la atención especial y oportuna de niños con problemas de lenguaje evita efectos a mediano y largo plazo y con ello se logra la integración plena de esta población en las escuelas inclusivas.

ABSTRAT

Intervention programs focused in psycholingüistic paradigm and ecological risk/resilience model caused positives changes in language problems children (Bernal, 2009). The aim of this paper is analyse the impact of a intervention program in the cognitive and academic profile of language problems children.

The research has been designed in a initial assesment-intervention and program-final assesment. Participants have been nine children in first and second grade, nine parents, three teachers full time elementary school. The children has been individual assesment with WISC IV (Weschler, 2007), speech and sound in spanish exam (Melgar, 2007), test for assesment receptive and expressive language (Bernal, 2009), guide for interviewing parents (Acle & Roque, 2004; 2006), with the assesment has been determined in the individual profile individual, scholar and familiar children risk. After have been implemented the intervention program psycholingüistic with perspectives colaboratives and cooperatives, this has been forty sessions for children and one session for parents. The last intervention program, children has been highlighted statistically significant differences in oral and written language such as simple phonemes and consonant clusters, reading fluency, the identification of major characteristics, the identification of roles major characteristics, the identification the problem in the reading. Also, children has been improved habilities in writing and use spelling signs ($p < 0.05$), in the same way children has been changed in their cognitives habilities such as working memory, perceptual reasoning, verbal comprehension and processing speed. Also, children has been improved emotinal aspects such as self esteem and relation with other students. The report concludes that special and timely care in language problems children avoid long terms effects, also these children can full integration in inclusive schools.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. Problemas de lenguaje..... | 1 |
| 1.1 Antecedentes Internacionales | 1 |
| 1.2. Antecedentes Nacionales | 5 |
| 1.3. El lenguaje y sus problemas..... | 14 |
| 1.4. Paradigmas de atención en los problemas de lenguaje | 18 |
| 1.5. Estado del arte de los programas de atención del lenguaje..... | 20 |
| 2. Propuesta de Evaluación-Intervención | 28 |
| 3. Método..... | 38 |
| Objetivo general. | 38 |
| Tipo de estudio. | 38 |
| Diseño de investigación..... | 38 |
| Contexto. | 39 |
| Escenario. | 40 |
| Etapa 1. Construcción del perfil cognitivo y académico | 42 |
| Fase A. Evaluación exploratoria. | 42 |
| Objetivo específico..... | 42 |
| Participantes. | 42 |
| Herramientas..... | 42 |
| Procedimiento..... | 43 |
| Resultados..... | 44 |
| Discusiones..... | 53 |
| Fase B. Evaluación Diagnóstica..... | 54 |
| Objetivo específico..... | 54 |
| Participantes. | 54 |
| Herramientas..... | 54 |
| Procedimiento..... | 55 |
| Resultados..... | 56 |
| Discusiones..... | 72 |

| | |
|---------------------------------|-----|
| Etapa 2. Programa..... | 73 |
| Objetivo. | 73 |
| Participantes. | 73 |
| Herramientas..... | 73 |
| Procedimiento..... | 73 |
| Resultados..... | 77 |
| Etapa 3. Evaluación final | 89 |
| Objetivo particular. | 89 |
| Participantes. | 89 |
| Herramientas..... | 89 |
| Procedimiento..... | 89 |
| Resultados..... | 90 |
| Discusiones..... | 111 |
| Validación social..... | 112 |
| Objetivo particular. | 112 |
| Participantes. | 112 |
| Herramientas..... | 112 |
| Procedimiento..... | 113 |
| Resultados..... | 113 |
| Discusiones..... | 117 |
| 4. Conclusiones | 120 |
| 5. Referencias | 130 |
| 6. Apéndices..... | 141 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Atención de niños con problemas de lenguaje | 6 |
| Tabla 2. Población atendida en Educación Especial | 11 |
| Tabla 3. Niños atendidos con problemas de lenguaje oral y escrito..... | 12 |
| Tabla 4. Problemas con el lenguaje oral y escrito | 17 |
| Tabla 5. Programas de intervención de lenguaje a nivel internacional | 21 |
| Tabla 6. Programas de intervención de lenguaje a nivel nacional | 24 |
| Tabla 7. Factores protectores y de riesgo en niños con problemas de lenguaje..... | 32 |
| Tabla 8. Niños valorados en la evaluación exploratoria | 42 |
| Tabla 9. Análisis cualitativo de riesgo/resiliencia 1°A | 47 |
| Tabla 10. Análisis cualitativo de riesgo/resiliencia 1°B..... | 50 |
| Tabla 11. Análisis cualitativo de riesgo/resiliencia 2°A | 52 |
| Tabla 12. Funcionamiento cognitivo de niños con problemas de lenguaje..... | 57 |
| Tabla 13. Habilidades fonológicas | 59 |
| Tabla 14. Habilidades fonológicas, semánticas y pragmáticas del lenguaje | 60 |
| Tabla 15. Habilidades lectoras..... | 61 |
| Tabla 16. Habilidades de escritura | 62 |
| Tabla 17. Perfil de los padres de los niños con problemas de lenguaje | 65 |
| Tabla 18. Características de vivienda y servicios de salud en niños con problemas de lenguaje..... | 66 |
| Tabla 19. Percepción de padres sobre el lenguaje oral y escrito | 67 |
| Tabla 20. Contexto escolar de niños con problemas de lenguaje..... | 68 |
| Tabla 21. Percepción de padres acerca del desempeño escolar..... | 69 |
| Tabla 22. Factores de riesgo educativo de niños con problemas de lenguaje | 70 |
| Tabla 23. Perfil de riesgo/resiliencia de niños con problemas de lenguaje..... | 71 |
| Tabla 24. Evaluación formativa diaria de la pronunciación..... | 78 |
| Tabla 25. Evaluación formativa diaria de la lectura..... | 78 |
| Tabla 26. Evaluación formativa diaria de la escritura | 79 |
| Tabla 27. Evaluación formativa de la pronunciación en los bloques | 80 |
| Tabla 28. Evaluación formativa de la lectura en los bloques | 80 |
| Tabla 29. Evaluación formativa de la escritura en los bloques | 81 |
| Tabla 30. Evaluación formativa de padres acerca de la pronunciación..... | 82 |
| Tabla 31. Evaluación formativa de padres acerca de la lectura..... | 83 |
| Tabla 32. Evaluación formativa de padres acerca de la escritura..... | 84 |
| Tabla 33. Evaluación formativa de padres acerca de los componentes del lenguaje | 85 |
| Tabla 34. Evaluación formativa de profesores acerca de la pronunciación | 86 |
| Tabla 35. Evaluación formativa de profesores acerca de la lectura | 87 |
| Tabla 36. Evaluación formativa de profesores acerca de la escritura | 88 |
| Tabla 37. Evaluación formativa de profesores acerca de los componentes del lenguaje..... | 88 |
| Tabla 38. Análisis de habilidades cognitivas Pre test- Pos test..... | 90 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 39. Habilidades de articulación Pre test- Pos test..... | 91 |
| Tabla 40. Habilidades narrativas de Aladino..... | 93 |
| Tabla 41. Habilidades de lectura y escritura de Aladino..... | 93 |
| Tabla 42. Habilidades narrativas de Felipe | 95 |
| Tabla 43. Habilidades de lectura y escritura de Felipe..... | 95 |
| Tabla 44. Habilidades narrativas de Florian..... | 97 |
| Tabla 45. Habilidades de lectura y escritura de Florain | 97 |
| Tabla 46. Habilidades narrativas de Yazmín..... | 99 |
| Tabla 47. Habilidades de lectura y escritura de Yazmín | 99 |
| Tabla 48. Habilidades narrativas de Aurora | 101 |
| Tabla 49. Habilidades de lectura y escritura de Aurora | 101 |
| Tabla 50. Habilidades narrativas de Mago de Oz..... | 103 |
| Tabla 51. Habilidades de lectura y escritura de Mago de Oz..... | 103 |
| Tabla 52. Habilidades narrativas de Peter Pan | 105 |
| Tabla 53. Habilidades de lectura y escritura de Peter Pan | 105 |
| Tabla 54. Habilidades narrativas de Garfio | 107 |
| Tabla 55. Habilidades de lectura y escritura de Garfio | 107 |
| Tabla 56. Habilidades narrativas de Mulán | 110 |
| Tabla 57. Habilidades de lectura y escritura de Mulán | 110 |
| Tabla 58. Validación del programa de Atención Padres | 114 |
| Tabla 59. Opinión de niños sobre el programa..... | 115 |
| Tabla 60. Validación del programa de Atención Profesores | 117 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Procesamiento del habla. | 19 |
| Figura 2. Procesos para el análisis de datos cuantitativo y cualitativo..... | 38 |
| Figura 3. Alcaldía Iztapalapa, Ciudad de México | 39 |
| Figura 4. Plano de la escuela primaria de tiempo completo..... | 41 |
| Figura 5. Habilidades cognitivas de niños de 1°A | 45 |
| Figura 6. Habilidades verbales de niños de 1°A | 45 |
| Figura 7. Habilidades de razonamiento perceptual de niños de 1°A | 45 |
| Figura 8. Habilidades de memoria de trabajo de niños de 1° A | 46 |
| Figura 9. Habilidades de velocidad de procesamiento de niños de 1°A | 46 |
| Figura 10. Habilidades cognitivas de niños de 1°B..... | 47 |
| Figura 11. Habilidades verbales de niños de 1°B..... | 48 |
| Figura 12. Habilidades de razonamiento perceptual de niños de 1°B..... | 48 |
| Figura 13. Habilidades de memoria de trabajo de niños de 1°B | 49 |
| Figura 14. Habilidades de velocidad de procesamiento de niños de 1°B..... | 49 |
| Figura 15. Habilidades cognitivas de niños de 2°A | 50 |
| Figura 16. Habilidades verbales de niños de 2°A | 51 |
| Figura 17. Habilidades de razonamiento perceptual de niños de 2°A..... | 51 |
| Figura 18. Habilidades de memoria de trabajo de niños de 2°A | 51 |
| Figura 19. Habilidades de velocidad de procesamiento de niños de 2°A | 51 |
| Figura 20. Características de niños en primer ciclo de primaria | 52 |
| Figura 21. Habilidades cognitivas de Aladino | 92 |
| Figura 22. Escritura Pre test Aladino | 93 |
| Figura 23. Escritura Pos test Aladino..... | 93 |
| Figura 24. Habilidades cognitivas de Felipe | 94 |
| Figura 25. Escritura Pre test Felipe | 95 |
| Figura 26. Escritura Pos test Felipe..... | 95 |
| Figura 27. Habilidades cognitivas de Florian..... | 96 |
| Figura 28. . Escritura Pre test Florian..... | 97 |
| Figura 29. Escritura Pos test Florian | 97 |
| Figura 30. Habilidades cognitivas de Yazmín..... | 98 |
| Figura 31. Escritura Pres test Yazmín | 99 |
| Figura 32. Escritura Pos test Yazmín | 99 |
| Figura 33. Habilidades cognitivas de Aurora..... | 100 |
| Figura 34. Escritura Pre test Aurora..... | 101 |
| Figura 35. Escritura Pos test Aurora | 101 |
| Figura 36. Habilidades cognitivas de Mago de Oz | 102 |
| Figura 37. Escritura Pos test Mago de Oz..... | 104 |
| Figura 38. Escritura Pre test Mago de Oz | 104 |

| | |
|--|-----|
| Figura 39. Habilidades cognitivas de Peter Pan..... | 105 |
| Figura 40. Escritura Pre test Peter Pan..... | 106 |
| Figura 41. Escritura Pos test Peter Pan..... | 106 |
| Figura 42. Habilidades cognitivas de Garfio..... | 107 |
| Figura 43. Escritura Pre test Garfio..... | 108 |
| Figura 44. Escritura Pos test Garfio..... | 108 |
| Figura 45. Habilidades cognitivas de Mulán..... | 109 |
| Figura 46. Evidencias 4 de marzo Mulán..... | 109 |
| Figura 47. Evidencias 22 de marzo Mulán..... | 110 |
| Figura 48. Escritura Pre test Mulán..... | 111 |
| Figura 49. Escritura Pos test Mulán..... | 111 |
| Figura 50. Comentarios de papás..... | 114 |
| Figura 51. Comentarios de los niños acerca del programa..... | 116 |
| Figura 52. Comentarios de profesores..... | 117 |

INTRODUCCIÓN

El presente reporte de experiencia profesional está conformado por seis capítulos. El primer capítulo consta de cinco subtítulos. En el primer subtítulo se desglosan los antecedentes internacionales, es decir, políticas y leyes que han influido en la forma de atender a niños con necesidades educativas especiales, entre ellos los niños con problemas con el lenguaje. En segundo subtítulo se aborda la historia de las políticas y leyes nacionales en niños con necesidades educativas especiales, hasta la actualidad que se rige con las políticas de educación inclusiva. En este mismo apartado, se describe la prevalencia y la forma de atención en los niños con problemas con el lenguaje en diversas instituciones, como la SEP, y se resalta la importancia de la atención oportuna de estos niños, debido a los efectos a corto, mediano y largo plazo.

En el tercer subtítulo se conceptualiza el lenguaje y las funciones que tiene en el desarrollo en general, por ejemplo en el pensamiento, emociones, aspectos sociales, aprendizaje, entre otros. Asimismo, se describen las dimensiones del lenguaje (fonología, semántica, sintaxis, morfología y pragmática) y las posibles problemáticas que se pueden presentar en los niños con problemas con el lenguaje tanto a nivel oral como el escrito. En el cuarto subtítulo se describen los diversos paradigmas de atención en esta población, con énfasis en el paradigma psicolingüístico. En el quinto subtítulo se reportan algunos programas de atención para niños con problemas con el lenguaje, utilizados a nivel nacional e internacional por diversos autores, y se aborda el rol de los profesionistas en educación especial, entre los que destaca la perspectiva integral del psicólogo.

En el capítulo dos se aborda la propuesta de evaluación-intervención utilizado en este reporte profesional, es decir, el enfoque ecológico de riesgo-resiliencia que enfatiza la detección de factores de riesgo y protección individuales, familiares, escolares y sociales, con el fin de establecer un perfil de riesgo educativo en niños con problemas con el lenguaje. Asimismo, en este apartado se describen los trabajos que apoyan la efectividad de este enfoque en su programa de atención y los beneficios para los niños con esta problemática. También se destaca el trabajo colaborativo y cooperativo, el uso de cuentos y actividades lúdicas para la atención de niños con problemas con el lenguaje. En el tercer capítulo se describe el desarrollo de la evaluación e intervención de niños con problemas de lenguaje durante dos ciclos escolares. En el cuarto capítulo se presentan las conclusiones de la instrumentación, en el quinto y sexto capítulo se encontraran las referencias y los apéndices respectivamente.

1. Problemas de lenguaje

La conceptualización de los niños con problemas de lenguaje y los acuerdos llevados a cabo a través de conferencias internacionales, mediadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), han permitido la defensa de los derechos educativos de los niños con necesidades educativas especiales, debido a que esta población infantil tiene el mismo derecho de recibir educación en cualquier nivel educativo sin discriminación alguna y además tiene el derecho a acceder a la educación en escuelas regulares, lo que a su vez ha impactado en los servicios educativos mexicanos desde la educación integral a la educación inclusiva, ya que la participación de México en las conferencias de la UNESCO ha permeado la concepción de la Educación Especial, y actualmente en cualquier nivel educativo, se atienden a niños con necesidades educativas especiales con apoyo de un maestro calificado. Con referencia a los derechos educativos especiales de los niños con problemas de lenguaje, se ha hecho énfasis en dirigir programas de atención acorde a sus necesidades, debido a los efectos que puede presentar el individuo a largo plazo, cuando carecen de esta habilidad, como el niño salvaje de Aveyron, lo que se abordará en el siguiente apartado.

1.1 Antecedentes Internacionales

La historia de la atención de los niños con problemas de lenguaje a nivel internacional, comenzó con el descubrimiento del niño salvaje de Aveyron, a finales del siglo XVII. Éste vivía con una jauría de lobos, por lo que no poseía un sistema lingüístico de comunicación sino un lenguaje de gestos y señas. El menor fue atendido por el Doctor Itard a través de un programa educativo con base en los principios de imitación, condicionamiento y modificación del comportamiento; esfuerzo psicopedagógico que permitió que éste pudiera acceder al vocabulario y al lenguaje oral: nombró muchos objetos; leyó y escribió frases simples; expresó deseos, emociones y afectos; siguió órdenes e intercambió ideas. Dichos cambios logrados en el menor, convirtieron al Doctor Itard en el pionero de la Educación Especial (Peralta & Martínez-Salanova, 2014).

Posteriormente, en 1910, se abrieron las primeras escuelas públicas para que los maestros se formarían en la corrección de los problemas del habla. En 1950, aparecieron escuelas de especialidad para atender las diversas patologías del lenguaje y el habla, pero fue hasta 1969, cuando Van Hattum (como se citó en Gargiulo, 2015) acuñó el término terapeuta de lenguaje para aquel profesional que tenía habilidades para corregir este tipo de problemas. Posteriormente, en 1970, apareció Genie, una adolescente salvaje en el Estado de los Ángeles que fue maltratada por su familia. La niña presentaba ausencia del lenguaje y malnutrición evidente. Un año después de la intervención, la niña demostró mejoras en el lenguaje receptivo con respecto a su entorno. En 1972, la niña podía utilizar el lenguaje para referirse a un acontecimiento pasado, sin embargo aún no lograba vocalizar correctamente (Moñivas, San Carrión & Rodríguez, 2002).

Al mismo tiempo que surgieron profesionales para atender las problemáticas del lenguaje, se manifestaron grandes cambios en las políticas y leyes que se encargaban de defender los derechos de las personas con capacidades diferentes, debido a varios movimientos sociales, por ejemplo, en la lucha social de 1959 se solicitaba que éstas personas tuvieran el derecho para desarrollar su vida lo más normal posible. Esta ideología dio origen al principio de normalización “Mainstriming”, que llegó a las escuelas con el siguiente postulado: toda persona es capaz de aprender y enriquecerse en su desarrollo humano (Gómez-Palacio, 2002). A partir de éste y otros movimientos sociales, se logró la participación de diferentes países en el tema del quehacer de la educación especial, por medio de la UNESCO, en diversas conferencias mundiales, entre las que destacan, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.

En esta conferencia se reconoció el derecho de ofrecer las mismas oportunidades de educación a toda la población, con el fin de satisfacer necesidades y contenidos básicos para sobrevivir, lo que garantizó a la vez la reducción de desigualdades. Dicho postulado se encuentra en el artículo 3º, al enunciar una educación básica equitativa para personas con discapacidad, mediante programas especiales que se ajusten a sus necesidades educativas. Además, en dicha conferencia se llegó al acuerdo de crear acciones sociales para ampliar los canales de información, y así contribuir con la transmisión de conocimientos relacionados con las áreas de nutrición, cuidados médicos, apoyo físico y afectivo que necesita esta

población, para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella (UNESCO, 1990).

Después, en 1994, con la Declaración de Salamanca y su marco de acción, se especificó que los sistemas educativos debían diseñar sus programas de acuerdo con las diferentes características y necesidades de los alumnos (condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras), ya que éstos tenían el derecho de acceder al currículo ordinario con una pedagogía centrada en el niño, y como última alternativa o por el bienestar del menor o de los otros compañeros se plantearían clases especiales fuera del aula. Asimismo, se garantizaría, la integración social con igualdad de oportunidades como las demás personas, reconociendo la necesidad y la urgencia de integrar a niños y adultos con necesidades educativas especiales al sistema de educación regular (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia España, 1994).

Los planteamientos de la integración, reconocían el derecho de todos a la educación de calidad (acceso, participación plena y aprendizaje) independiente de su condición personal o social, lo que implicó la incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares. Refiriéndose a esta población como aquellos alumnos que aprendían de manera significativamente distinta al resto del grupo y, por tanto, requerían de apoyos específicos, debido a que interaccionan con factores propios del alumno (sobresaliente, discapacidad), situaciones familiares y comunitarias (abuso físico o sexual en la familia) y escolares específicas (falta de recursos en la escuela o preparación del personal docente) (Gómez-Palacio, 2002).

Con el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000), se plantearon los inicios de la educación inclusiva a través de un aprendizaje de calidad sin discriminación por raza, etnia o religión; un cambio de actitudes, valores y prácticas en beneficio de la diversidad; competencia profesional, nivel socioeconómico y actitudes optimistas en los docentes; uso de las tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos de la Educación para Todos. Después, se realizó un seguimiento de este planteamiento en 2005, y se enfatizó que se debe considerar el contexto socioeconómico nacional; los recursos materiales y humanos; el proceso de enseñanza y aprendizaje; y los resultados y beneficios de la educación en el educando, con base en los siguientes principios

aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, por lo que sería inapropiado una aula saturada (UNESCO, 2005).

Después, en la Conferencia Internacional de Educación, se reconoció que la escuela inclusiva, juega un doble rol en la educación especial, al favorecer la inclusión, es decir, interacciones del niño especial con una gran diversidad de alumnado y a la vez la exclusión al generar diferentes formas de discriminación al interior del aula. Posteriormente, con la Declaración de Incheon se replanteó y afirmó una educación equitativa y de calidad para todos en los distintos contextos y niveles educativos, principalmente a las personas más desfavorecidas. El objetivo de este planteamiento sostenía que en 2030 todos los niños que culminarán su educación básica, deberán contar con las competencias necesarias para acceder al empleo. Esto a través de la modificación de planteles escolares que respondan a las necesidades de los niños regulares y especiales, y la asignación de un mayor número de becas y maestros calificados (UNESCO, 2008; 2015). Sin embargo, las posibilidades para cumplir dicha propuesta difiere en cada país, ya que no todos cuentan con los mismos recursos económicos ni la misma forma de capacitar ni educar a los profesores regulares y especiales. Asimismo, es compleja la identificación de las necesidades en los niños debido a la diversidad de conceptualización de categorías o la no conceptualización de ellas, así como la forma de atención al problema.

Los acuerdos establecidos a nivel mundial con referencia a los niños con necesidades educativas especiales, que incluye a los niños con problemas de lenguaje, han generado cambios desde la integración educativa hasta la inclusión. Dichos cambios, obstaculizan el cumplimiento del artículo 3º, que garantiza el derecho de educación para todos, debido a la falta de capacitación de los profesores en el aula para identificar e intervenir los problemas de lenguaje en el niño de su aula diversa, y los pocos maestros de UDEEI. En suma, la identificación de niños sin lenguaje y las afectaciones en sus diferentes contextos han impactado en las políticas en México, las cuales se transformado a través del tiempo, con el fin de garantizar el mejor bienestar posible para esta población, lo que se abordará ampliamente en el siguiente apartado.

1.2. Antecedentes Nacionales

En México, la atención de los niños con problemas con el lenguaje inició en 1951 en el Instituto Mexicano de la Audición y Lenguaje, para la atención de las personas con alteraciones en la audición, la voz y el lenguaje oral y escrito a nivel médico, académico, educación especial, rehabilitación e investigación. Después, en 1952, se creó la Clínica de Ortología que empleaba el enfoque médico-terapéutico. En 1958, la clínica instauró un trabajo interdisciplinario que incluía psicólogo, terapeuta de lenguaje, trabajador social, terapeuta musical, médico general, neurólogo y audiometrista, y en 1988 se integró un psiquiatra. El tratamiento a los niños con problemas de lenguaje se enfocaba a nivel individual o en pequeños grupos de manera paralela a la escuela regular, así como la estimulación del área de psicomotricidad y aprendizaje, de acuerdo con los requerimientos del niño. En el año de 1971, la clínica pasó a depender de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) que formaba parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), quien atendía a niños con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales (Sánchez, 2010).

En el período de 1980 a 1989, la DGEE implementó un servicio llamado Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), el cual atendía todas las discapacidades y problemas de lenguaje desde el nacimiento del bebé hasta el nivel primaria. Los niños con problemas de lenguaje, se clasificaban en dos subpoblaciones, aquellos con desarrollo normal y presencia de alteraciones específicas con el lenguaje (alteraciones en la función semántica, gramatical o fonética), los cuales eran atendidos en la Clínica de Ortología, en Centros Psicopedagógicos y en los CREE, y niños con problemas de lenguaje asociados a otros trastornos (deficiencia mental) u otras dificultades (ceguera o debilidad visual, sordera o hipoacusia, alteraciones neuromotoras), casos que eran atendidos en los CREE y en Escuelas de Educación Especial.

En los años 90, el informe Warnock publicado en Gran Bretaña, impulsó la individualización del problema con referencia a factores personales y contextuales, bajo el concepto de necesidades educativas especiales (Martínez, L., 2012), lo que implicó la consideración de todos los recursos materiales y humanos, y medidas educativas que se debían ofrecer a los alumnos con problemas de lenguaje para que alcanzarán los objetivos

académicos y personales propuestos en cada centro. En esta época, la Educación Especial se convirtió en un vehículo de atención hacia la integración educativa y las necesidades educativas especiales. Los registros de atención de los niños con problemas de lenguaje, se encontraron asentados en los informes de la SEP, desde el período de 1981 a 1997, véase tabla 1.

Tabla 1.
Atención de niños con problemas de lenguaje

| AÑO | CANTIDAD DE NIÑOS |
|-----------|-------------------|
| 1981-1982 | 6,171 niños |
| 1982-1983 | 5,194 niños |
| 1983-1984 | 6,102 niños |
| 1985 | 6,597 niños |
| 1990 | 8,871 niños |
| 1992-1993 | 17,487 niños |
| 1995 | 23,422 niños |
| 1996 | 14,111 niños |
| 1997 | 12, 180 niños |

Nota. Elaboración propia con base en los datos recuperados de “Estadísticas de educación” por Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]1994, p. 9.; “Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos” por INEGI 2006, p. 111.; Memorias y Actualidad en la Educación Especial de México: Una visión histórica de sus modelos de atención por Sánchez, 2010, p. 163.

En la tabla 1, se puede observar que en 1995 se identificó el mayor número de niños con problemas de lenguaje que coincidió con la Declaración de Salamanca y su marco de acción, que propició la integración de los niños con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares. En esta misma fecha, México emprendió el proyecto General para la Educación Especial, con la premisa de que un niño con necesidades educativas especiales tendría un mejor proceso educativo al integrarse a las escuelas regulares (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia España, 1994; Sánchez, 2004). Asimismo, México emprendió el Programa para la modernización educativa, ya que el 50% de los niños y jóvenes que requerían educación especial se encontraban en escuelas regulares, lo que llevó más tarde a la instauración de los programas de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), actualmente Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), y los Centro de Atención Múltiple (CAM) para los niños con problemas de lenguaje asociados a otras dificultades (Sánchez, 2010).

De una manera repentina, en la tabla 1, se puede dilucidar una disminución de niños con problemas de lenguaje, sin esclarecer la razón exacta de dichos cambios, y conlleva a pensar que tenían otra condición o se encontraban mal categorizados. Posteriormente, en 1998 la SEP dejó de reconocer la categoría de problemas de lenguaje y los niños de esta población se asignaron a otras condiciones, lo que implicó la disminución de la atención integral.

Después, con la declaración de Incheon a nivel internacional, en el año 2001, se retomó en México, la filosofía de inclusión para garantizar una escuela para todos y una educación de calidad y equidad, con el fin de asegurar el acceso, permanencia y éxito en educación de la población con y sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes, lo que implicó la no categorización de los niños con problemas de lenguaje por parte de la SEP y la no transparencia sobre la cantidad de niños atendidos en esta población (Sánchez, 2010). A partir de ello, la SEP, atiende a niños con problemas de lenguaje a través del trabajo colaborativo del maestro de grupo y el profesor de apoyo asignado por la UDEEI, con el fin de evitar mayor rezago educativo y conseguir los aprendizajes esperados en cada niño, de acuerdo con su nivel educativo. Para tal fin, la SEP trabaja de acuerdo con cuatro momentos:

Primer momento. Valoración inicial, donde se evalúa la situación del alumno con las siguientes interrogantes ¿Qué es lo que sí ha logrado y cuáles son sus potencialidades? De forma específica, ¿Cómo se obstaculiza el ejercicio pleno del derecho a la educación de este alumno(a)? En la escuela, en el aula o en su comunidad ¿A qué no tiene acceso? ¿De qué manera se pone en riesgo su permanencia en la escuela? ¿En qué no está participando? ¿Qué aprendizajes no está logrando? Así como los contextos áulicos, escolar y sociofamiliar con los siguientes cuestionamientos: ¿Existen los recursos humanos y materiales suficientes y pertinentes para su atención educativa? ¿Existe la infraestructura, mobiliario y equipo indispensables para el logro de los propósitos educativos del alumno (a)? ¿Existen impedimentos para que el alumno (a) asista regularmente a la escuela o para que acceda y haga uso de los bienes y servicios escolares? ¿Se le excluye o discrimina de las actividades? ¿La escuela y la enseñanza se adecúan a las condiciones, características y necesidades específicas del alumno? ¿La educación que se le ofrece es significativa, pertinente y

relevante? ¿El alumno (a) se siente seguro (a), respetado (a), acogido (a) en la escuela y el aula? (Tomasevsky, 2004 en SEP, 2015).

El segundo momento es el plan de intervención, elaborado con base en los tres contextos mencionados anteriormente, en el que se especifica horario, período, acciones, recursos, valoración de los avances, acuerdos y compromisos que se cumplen. El tercero, es la intervención y el último la valoración del impacto (SEP, 2015). Sin embargo, se puede dilucidar que la UDEEI no especifica las áreas que pudieran explicar la situación educativa actual del alumno como posibles problemas de aprendizaje, de lenguaje, de conducta o bajo rendimiento intelectual, las cuales podrían beneficiar al alumno más que perjudicar con una estigmatización, ya que a partir de ello se detectarían las necesidades específicas que perfilarían a cada alumno con características propias acerca de aspectos cognitivos, académicos y factores de riesgo en sus diversos contextos, con el fin de trabajar procesos implicados como escritura, memoria, percepción, lateralización, etc. Así como, lo sustenta Adelman y Taylor (1994), la clasificación es una necesidad práctica y ética para mejorar el plan de intervención, implementación y evaluación, que implicaría una disminución en las consecuencias negativas de las etiquetas y los costos a largo plazo.

Esta forma de trabajar de la SEP, es decir, generar un programa de atención sin categorizar ha generado que se desconozcan las necesidades específicas de cada alumno y la cantidad de niños con alguna problemática y por lo tanto no hay una intervención adecuada. Además, el acuerdo 648 publicado en el Diario Oficial de la Federación [DOF], con el objetivo de disminuir el rezago educativo, mencionó que los maestros no deben reprobar al alumnado en nivel preescolar y primer ciclo de primaria (1°, 2° y 3° grado), debido a que se considera la aprobación por el sólo hecho de que el alumno curse los grados. Asimismo, se tiene la posibilidad de aprobar con un promedio mínimo de seis, el segundo ciclo de primaria (4°, 5° y 6°), a pesar de tener dos materias reprobadas, con la oportunidad de promocionar a otro grado con condiciones (DOF., 2012). Dichas situaciones, conllevarían a no atender de manera pormenorizada las dificultades de los niños con problemas de lenguaje, así como un aumento en los factores de riesgo del menor, debido a que la reprobación del alumno señalaba un problema en el contexto escolar, familiar o personal del menor que le impedían adquirir

el currículo ordinario, que conllevaría la búsqueda de atención por parte de los padres o de la escuela.

En 2011, la SEP decretó la Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad, que reconocía el derecho de la población con dificultades severas: aprendizaje, comportamiento y emocionales; así como discapacidad múltiple o severa, y aptitudes sobresalientes, para recibir una educación obligatoria, gratuita y especializada en escuelas regulares. En este decreto se dictaminaba que la Educación Especial, tenía el propósito de brindar una atención especializada a la población especial a través de diversos recursos físicos como libros de texto, sistema braille, lenguaje de señas u otros (SEP, 2011).

Cinco años después, se publicó la Ley general para la atención y protección a personas con la condición del espectro autista, en la que se reconocía el derecho de inclusión de estos individuos en escuelas de educación regular (Cámara de Diputados, 2015). Un año más tarde, un nuevo Decreto Oficial de la Federación reformó la Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva, al cambiar el propósito de la educación especial como aquella área que se dedicaría a “identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje, la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes” (DOF, 2016, p.54). Además, dicho decreto transformó la concesión obligatoria que otorgaba la escuela para proporcionar fuera del aula y de manera paralela al currículo general servicios especiales y gratuitos para que el menor disminuyera las barreras en el aprendizaje, hacia una posibilidad de acceso con base en el juicio personal de los padres y/o tutores, ya que el profesor de apoyo y el profesor regular deben ofrecer una educación integral para su aula diversa.

Estas políticas educativas en materia de educación, permitieron y permiten que el menor con problemas de lenguaje, avance de grado sin cumplir con los objetivos de aprendizaje esperados de cada nivel educativo, sin recibir una atención adecuada y especializada a sus necesidades. Problemática coadyuvada con los 35 niños diversos o más que debe atender un profesor regular en el aula inclusiva, situación contradictoria a nivel internacional, ya que cuando se propuso la educación inclusiva, se reconocía que una aula saturada era inapropiada para la atención de los niños con necesidades educativas especiales

(UNESCO, 2005). La situación actual de los niños con problemas de lenguaje, genera una situación de riesgo educativo cada vez más prominente a lo largo de educación básica, ya que podría convertirse en bajos niveles de logro en los grados y en los niveles educativos siguientes, además se incrementaría la posibilidad de la deserción escolar (SEP, 2017; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México, 2018).

Otra institución que existe en la Ciudad de México, con su propia metodología de atención para los niños con problemas de lenguaje, es el Instituto Nacional de Rehabilitación (2001-2018), que se divide en tres áreas:

1. Terapia de lenguaje, que atiende a personas con retardo simple de lenguaje, retardo de lenguaje anártrico, retardo de lenguaje afásico, dislalias, retardo anártrico-audiógeno, retardo afásico-audiógeno, trastornos del lenguaje, trastornos de los procesos centrales de la audición, trastorno global del desarrollo y estimulación temprana del lenguaje.

2. Psicología de Audiología, Foniatría y Patología de Lenguaje, que se encarga de atender los trastornos emocionales y de conducta en pacientes pediátricos, adolescentes, adultos y adultos mayores, secundarios a los trastornos de lenguaje, aprendizaje, audición, voz, habla o equilibrio.

3. Patología del lenguaje, que brinda atención a los problemas con la adquisición de lenguaje verbal y lectoescrito en niños, así como trastornos de lenguaje verbal (afasias), lectura (alexias) y escritura (agrafias) secundarias a daño cerebral focal y trastornos del procesamiento auditivo central en adultos.

Otra entidad dedicada a la atención de niños y adolescentes con problemas de audición, lenguaje y aprendizaje, es el Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje, (IPPLIAP) a través de servicios escolarizados, talleres de apoyo extra escolar, apoyo para el diagnóstico, terapias de neurodesarrollo, psicoterapia; trabajo social y capacitación (Centro Mexicano para la Filantropía [CEMEFI], 2016). Dichas instituciones tienen un enfoque médico, clínico e individualizado, destinado para aquellas personas con problemáticas de lenguaje que oscilan entre un nivel severo a leve.

En resumen el estado del arte en México, permite afirmar que la concepción de la Educación Especial, se ha modificado desde la integración educativa a la educación inclusiva, lo que ha generado cambios normativos en la Educación Especial, ya que la DGEE pasó a ser un área de la Dirección General del Desarrollo Curricular (DGCC). Además, la SEP a partir del año 2000, reconoció que sólo brinda atención especial a ocho categorías de población, como se observa en la tabla 2, en la que se puede dilucidar que en el rubro de otras condiciones, se podrían encontrar aquellos niños con problemas con el lenguaje oral y problemas de escritura, situación que genera un desconocimiento sobre la cantidad de alumnos por nivel educativo con esta condición, debido a que los últimos registros de la atención de esta población datan en el año de 1997 (SEP, 2017; INEGI, 2006).

Tabla 2.
Población atendida en Educación Especial

| Concepto | 2000 | 2006 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017/18 |
|-----------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Población atendida | 431,477 | 384,393 | 513,154 | 532,529 | 563,976 | 579,460 | 600,263 | 612,039 |
| Población atendida por área | 272,774 | 188,678 | 304,490 | 324,457 | 359,777 | 405,485 | 551,015 | 529,465 |
| Ceguera | 1,847 | 1,433 | 1,969 | 1,920 | 2,142 | 2,094 | 2,131 | 2,095 |
| Baja visión | 3,156 | 3,816 | 4,785 | 5,269 | 5,671 | 6,301 | 6,368 | 6,182 |
| Sordera | 5,762 | 4,662 | 5,359 | 5,305 | 5,036 | 4,519 | 4,402 | 4,026 |
| Hipoacusia | 7,231 | 10,173 | 7,941 | 7,964 | 8,383 | 9,063 | 9,181 | 8,722 |
| Discapacidad motriz | 11,241 | 15,238 | 16,470 | 16,644 | 17,571 | 17,859 | 18,673 | 16,834 |
| Discapacidad intelectual | 66,465 | 86,023 | 100,379 | 103,032 | 106,842 | 110,010 | 115,755 | 107,365 |
| Aptitudes sobresalientes | 6,327 | 3,344 | 53,672 | 51,219 | 37,456 | 32,149 | 34,709 | 26,138 |
| Otras condiciones | 170,745 | 63,989 | 113,915 | 133,104 | 176,676 | 223,490 | 359,796 | 358,103 |

Nota. Elaboración propia con base en los datos recuperados de “Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2015-2016” por SEP, 2017, p. 250.; “Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2017-2018” por SEP, 2018, p. 38.

A partir de la tabla 2, cabe señalar que en el ciclo escolar 2016-2017 al 2017-2018, existe una incongruencia, la población atendida reportada en el primero es de 600,263 y en el segundo 612,039, supuestamente un aumento en la atención, pero las cifras en las siete categorías restantes disminuyen, por ende tendrían que disminuir lo que implicaría que los datos pueden no ser verídicos. Con respecto al tema de educación especial, el INEGI, reportó en 2016 que la incidencia de discapacidad en la población mexicana era de 7.1 millones de personas de un total de 120 millones, de los cuales el 18% tienen problemas para hablar y comunicarse, lo que corresponde a 1,278,000 personas que se distribuyen en niños, jóvenes y adultos. De estos datos, la misma encuesta afirmó que los problemas graves y severos del habla, se encuentran en niños menores de 15 años, lo que representa el 45.6% de la población total.

Los niños menores de quince años en México, se encontrarían en educación básica, es decir, primaria y secundaria. En educación primaria, se han encontrado datos de niños con problemas de lenguaje oral y escrito existentes en el aula regular, en reportes de las prácticas profesionales de los alumnos de Maestría en Psicología, con Residencia en Educación Especial, egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Dichos profesionales, reportaron que en una escuela primaria de la alcaldía Iztapalapa, durante el período 2006-2014, se encontraron niños de primero y segundo grado con problemas en el componente fonológico del lenguaje, específicamente en la pronunciación de palabras con los fonemas /b/, /d/, /t/, /n/, /g/, /c/, /f/, /l/, /j/, /s/, /r/, /rr/, y los grupos consonánticos /bl/, /cl/, /gl/, /fl/, /pl/, /br/, /cr/, /dr/, /fr/, /gr/, /pr/, /tr/, además identificaron dificultades en la semántica (entender y expresar el significado de las oraciones entre palabras y su relación), y pragmática (seguimiento de instrucciones) del lenguaje, así como en la lectura y escritura (Martínez, L. M., 2006; Bernal, 2009; Méndez, 2010, Reyes, 2014), véase tabla 3.

Tabla 3.
Niños atendidos con problemas de lenguaje oral y escrito

| | 2006 | 2009 | 2010 | 2014 |
|---------|------|------|------|------|
| Alumnos | 16 | 14 | 14 | 5 |

Nota. Elaboración propia con base en los datos recuperados de “Modelo de intervención para problemas de lenguaje oral y escrito en primer ciclo de primaria” por L. M. Martínez, 2006, Reporte de experiencia profesional, p. 44.; “Programa de intervención con niños de primer ciclo con problemas de lenguaje” por L. C. Bernal, 2009, Reporte de experiencia profesional, p. 27.; “Modelo de atención para estudiantes del primer ciclo de primaria con problemas de lenguaje oral y/o escrito” por R. Méndez, 2010, Reporte de experiencia profesional, p. 46.; “Factores de riesgo-resiliencia en niños con problemas de lenguaje oral y escrito” por N. Reyes, 2014, Reporte de experiencia profesional, p. 20.

La media de niños con problemas en el lenguaje oral y escrito es de 12 niños por cada 30 o 35 alumnos en el aula, lo que implicaría un 34.28% de la población infantil en el primer ciclo de educación primaria, en la alcaldía Iztapalapa. Dichas cifras revelan que el programa de educación inclusiva (trabajo conjunto entre maestros regulares y un profesor de apoyo de la UDEEI) podría tener limitaciones en la atención de niños con problemas de lenguaje oral y escrito, debido a dos razones, falta de preparación de los profesores a cargo del aula y pocos recursos humanos especializados. Dicha situación, implicaría un factor de riesgo para esta población infantil, ya que se encuentra en el período de inicio de la adquisición de la lectoescritura, elemental para los siguientes aprendizajes (Martínez & Lozada, 2012).

Además, una dificultad en el lenguaje afectaría los procesos cognitivos debido a que se relaciona con el aprendizaje, los signos para transmitir información implícita o explícita, la apropiación cultural, la comunicación e interacción de valores, sentimientos y pensamientos, la expresión y creación artística en forma oral y escrita, la metacognición y la reflexión (Agudelo, 2007; Cohen, 2010; Miranda, 2011). Debido a esta interacción entre diversas habilidades humanas para llevar una vida plena, se entendería que la falta de una atención especializada enfocada a los niños con problemas con el lenguaje oral y problemas de escritura en el primer ciclo escolar, podrían repercutir en ellos con la presencia de mayores dificultades a corto, mediano y largo plazo en las esferas cognitiva, escolar, familiar, social y emocional.

Las investigaciones realizadas en niños con problemas de lenguaje oral y problemas de lectoescritura dan cuenta de que los efectos a corto plazo, en el área cognitiva se relacionan con el pensamiento, ya que existe una relación estrecha entre lenguaje y la capacidad de hacer generalizaciones, además se afecta la capacidad de autorregular (metacognición) emociones, pensamientos y conductas (Sánchez et al., 1996; Cohen, 2010). Respecto al área social, se ha encontrado que los menores pueden mostrar una disminución en la interrelación con otras personas, debido a la dificultad que tienen para expresarse de manera oral y escrita sus intenciones a sus interlocutores, situación que aumenta el riesgo de victimización o que impacta en su autoestima en esta población, al ser foco de bromas, agresiones, amenazas o ridiculizaciones por parte de sus compañeros, lo que afecta la esfera emocional, al disminuir la autoestima (Rosemary, 2010; Gallego, Gómez & Ayllón, 2017).

Asimismo, los infantes con esta condición, presentan dificultades para adquirir los saberes escolares debido a la influencia del lenguaje en la adquisición de: Vocabulario oral-sonoro, procesamiento y aprendizaje fonológico, y comprensión lectora, habilidades fundamentales y prerrequisitos de la lectoescritura. En algunas ocasiones, estas problemáticas del menor se verán reflejadas en un rendimiento académico bajo y problemas ortográficos a largo plazo, en comparación a sus compañeros con habilidades regulares (García, 2010; Rosemary 2010; Gallego et al., 2017).

Con respecto a los efectos a mediano plazo, Beitchman (2005) mencionó que aproximadamente a los 12 años, se ha encontrado presencia de hiperactividad, problemas de conducta, discapacidad de aprendizaje y menor competencia social. En la juventud, se pueden presentar problemas de ansiedad y trastornos de personalidad antisocial, y en la adultez está situación aumenta la probabilidad del consumo de sustancias nocivas para la salud. Otras áreas en las que se puede repercutir cuando un niño presenta problemas con el lenguaje, se describirán de manera pormenorizada en el siguiente subtítulo, al detallar las áreas propias de lenguaje y sus funciones personales y sociales, lo que resaltaría la importancia de la atención especializada y oportuna en esta población infantil.

1.3. El lenguaje y sus problemas

Antes de comenzar a hablar sobre los problemas de lenguaje, se debe definir en primera instancia el término lenguaje. Este constructo es definido por Gargiulo (2015) como el establecimiento de una serie de reglas que utilizan signos y símbolos para comunicarse con los demás, y conlleva la capacidad de expresar y comprender los mensajes que transmiten los otros, ya sea de manera oral o escrito (lectura y escritura). El lenguaje oral se conoce que está íntimamente interrelacionado con el desarrollo del lenguaje escrito, ya que las habilidades adquiridas en uno influyen en el otro y viceversa, por ejemplo, los niños ponen por escrito de alguna forma las palabras tal y cómo las están diciendo (Garton & Pratt, 1991). Sin embargo, no sólo el lenguaje implica una interrelación entre las personas, sino que juega un rol imprescindible en otras áreas de la vida del ser humano, así como enuncia Halliday (1979), el lenguaje posee las siguientes funciones:

- Ψ Función instrumental: satisface las necesidades materiales “Yo quiero una paleta”.
- Ψ Función reguladora: regula el comportamiento de los demás con base en las reglas sociales y culturales “Deja de jugar con la tierra”.
- Ψ Función interactiva: involucra otras personas “Vamos a jugar a las escondidillas Juan”.
- Ψ Función personal: manifiesta e identifica el yo “Yo soy un genio”.
- Ψ Función heurística: explora el mundo interior y el mundo exterior ¿Quién soy?
- Ψ Función imaginativa: permite la creación de un mundo propio “Los zombies atacan”.

Ψ Función informativa: comunicar nuevos informes “Saqué 9 en español”.

Además, el lenguaje es un vehículo para el aprendizaje, ya que el niño aprende cuando significa lo que otras personas le enseñan, ya sea de forma oral o escrita. Después, el niño integra la información y la procesa por medio de soliloquios hasta que la internaliza y le da un significado al relacionarla con aprendizajes previos (Halliday, 1979). Además, el lenguaje oral está implicado con el pensamiento, ya que es una condición necesaria para su formación, al ser una habilidad para regularlo y permitir orientarlo al objeto y a las personas a las que se les comparte la cognición (Gorski, 1961; Halliday, 1979). En palabras de Gorski (1961, p.65) “la esencia del propio pensar radica en la actividad que el sujeto lleva a cabo utilizando el resultado de la experiencia social objetivamente condensada en la palabra y que dirige conscientemente a la comprensión del mundo real”. Por lo tanto, el lenguaje oral y escrito es primordial en el proceso de enseñanza y educación, ya que le permite adquirir al niño los conocimientos actuales y los conocimientos de las generaciones anteriores, necesarios para participar en la producción social y en el proceso de cualquier otra actividad (Gorski, 1961).

Otra función del lenguaje, es que facilita el enriquecimiento de la experiencia personal, es decir, que permite comunicar los aprendizajes o experiencias acumuladas históricamente de una generación a otra, lo que implica que el ser humano no tenga la necesidad de volver a aprender modos de vida y la forma de utilizar los objetos para sobrevivir o vivir de la forma más adecuada. Dicha información se encuentra acumulada desde las primeras intenciones de lenguaje escrito por medio de los jeroglíficos y actualmente con la escritura, hecho que a su vez permite avanzar el conocimiento y por ende progresar en la ciencia (Gorski, 1961). Asimismo, otras funciones del lenguaje son, la regulación de significados de acuerdo con los contextos sociales, permite interpretar y organizar nuestras experiencias, expresar relaciones lógicas si hago... entonces, permite asumir el modo que nos desenvolvemos con los demás (actitudes, sentimientos, juicios), y organiza el discurso para que cuando el niño se desenvuelva presente una estructura de inicio, desarrollo y final interconectadas, y no simplemente palabras aisladas (Halliday, 1979).

Debido a las múltiples funciones que cumple el lenguaje en la vida del ser humano, es imprescindible conocer los elementos que lo conforman: Forma (aspectos de fonología, morfología y sintaxis), función o aspectos semánticos, y uso o área de la pragmática (Gargiulo, 2015). Estos elementos son adquiridos en el menor por medio de la conciencia metalingüística, que implica saber la pronunciación, conocer el significado y usar el tono adecuado según la situación y el contexto, requisitos previos para un desarrollo adecuado del lenguaje oral y escrito (Garton & Pratt, 1991).

Dichas habilidades orales y escritas se perfeccionan poco a poco a través de la edad y la práctica. A pesar de ello, el lenguaje hablado se adquiere en primera instancia, ya que el niño aprende que las palabras representan objetos, relaciones, acciones, etc., y después se establecen reglas de correspondencia con el lenguaje escrito (Garton & Pratt, 1991).

El lenguaje escrito implica la escritura y la lectura. En la primera habilidad, la secuencia temporal del habla se traduce a una escritura de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, el habla serían letras que establecen una correspondencia entre fonema y grafema, es decir, el sonido de la letra con la grafía, y las palabras del habla estarían en los espacios en blanco que se dan entre un grupo de letras. En la lectura, el niño debe de corresponder las palabras escritas con las habladas (correspondencia entre grafemas y fonemas) y utilizar su conocimiento del mundo para decodificar el mensaje, es decir, la comprensión de los significantes del lenguaje hablado en el contexto que le rodea, que a su vez está implicado con el desarrollo de la comprensión lectora (Garton & Pratt, 1991).

Por lo tanto, si un niño o una persona sufre un cambio o alteración en uno o varios de los elementos expuestos anteriormente a nivel oral o escrito, se puede clasificar al menor con problemas con el lenguaje, ya que como señala la American Speech Hearing Association ([ASHA], citado en Puyuelo, Torres, Santana, Segarra & Vilalta, 2002) estos problemas producen una modificación en la comprensión o uso del habla, escritura u otros sistemas simbólicos, que pueden comprender la forma, la función y/o el uso, véase tabla 4.

Tabla 4.
Problemas con el lenguaje oral y escrito

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

Nota. Recuperado de “Modelo de atención para estudiantes del primer ciclo de primaria con problemas de lenguaje oral y/o escrito” por R. Méndez, 2010, Reporte de experiencia profesional, p. 17.

Por tal razón, se definirán a los problemas de lenguaje como aquella alteración en uno o más de los componentes del lenguaje:

1. Fonología: se pronuncian mal las palabras, por omisiones, pedo en lugar de pedro; sustituciones, masa en lugar de pasa, distorsiones, ardoz en lugar de arroz; adiciones, globo en lugar de globo.
2. Morfología y sintaxis: se escribe o pronuncia mal una idea sin seguir las reglas de la estructura de una oración (artículo, sujeto, adjetivo y/o verbo, complemento), reglas de número (plural y singular) y género (masculino y femenino).
3. Semántica: no puede describir o informar de manera oral o escrito el significado de una palabra o no agrupa palabras según un criterio establecido, por ejemplo, fruta (mandarina, mango, naranja, etc.).
4. Pragmática, no sigue las reglas sociales para comunicarse y saber que el lenguaje produce un efecto en el otro, por ejemplo, no sigue turnos y/o no puede corresponder el tono emocional en las conversaciones.

El constructo de problemas de lenguaje es vital para que vaya acorde con los paradigmas de atención de esta población, ya que de acuerdo con cada concepción se estimulan procesos implicados o áreas, y a su vez se retoma una postura sobre los factores contextuales que pudieran influir en la presencia de dichos problemas en el niño, como se abordará en el siguiente apartado.

1.4. Paradigmas de atención en los problemas de lenguaje

Existen varios paradigmas sobre la forma de intervenir los problemas de lenguaje, entre los que destacan, el paradigma lingüístico, el paradigma de la psicología cognitiva y el paradigma psicolingüístico. El paradigma lingüístico, reconoce que el lenguaje se adquiere a través del proceso evolutivo, caracterizado por varios estadios, los cuales podrían ser alterados por la madurez del sistema nervioso, auditivo y articulario. Sin embargo, no reconoce la relación de estos problemas con factores cognitivos, físicos y fisiológicos, por lo que dificulta la relación entre signos y las posibles causas etiológicas.

El paradigma de la psicología cognitiva, concibe que el lenguaje es un sistema de procesamiento cognitivo y de ejecución, percibido por el sujeto en tres momentos: El sujeto recibe el sonido y el significado, la información es procesada en la mente-cerebro, y se expresa a través de una descripción estructural, sensorio-articulatoria e intencional-conceptual. Las limitaciones de esta perspectiva, es que se enfoca en el área de la fonología y excluyen los aspectos sintácticos, pragmáticos, morfológicos y semánticos propios del lenguaje (Cervera-Mérida & Ygual-Fernández, 2003; Déstefano, 2012).

En cambio y desde un paradigma más completo y global, el paradigma psicolingüístico reconoce que existen diversos elementos lingüísticos: fonológicos, semánticos, pragmáticos y sintácticos que se relacionan con la comprensión y producción del lenguaje oral y escrito (Berruecos, 2010). Dichos componentes de lenguaje son procesados por el individuo en diferentes niveles de complejidad y de manera subsecuente: capacidad auditiva, diferenciación de los fonemas en las cadenas fónicas, diferenciación de la secuencia y orden de los fonemas (los de sol), acceso a la memoria de trabajo que activa representaciones léxicas, activación de la representación mental de la palabra, selección de la secuencia adecuada, acceso a programas neuromotores de cada fonema, y articulación del fonema o palabra, así como lo muestra la figura 1.

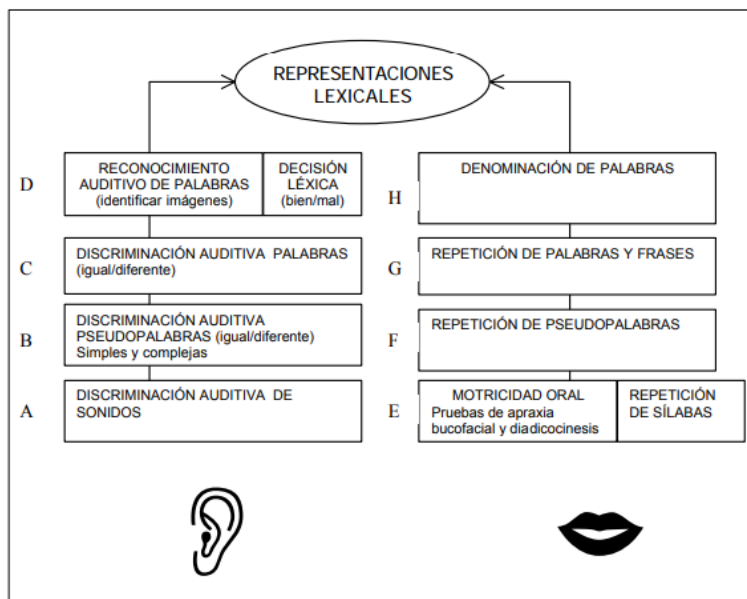


Figura 1. Procesamiento del habla. Recuperado de “Intervención logopédica en los trastornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla” por J. F. Cervera-Mérida & A. Ygual-Fernández, 2003, *Revista de Neurología*, 36, p. 47.

Debido al argumento anterior, este trabajo se enfocará en el paradigma psicolingüístico, porque concibe los cinco elementos del lenguaje a nivel oral y escrito, así como otros procesos básicos precurrentes para la pronunciación como la discriminación auditiva, memoria auditiva y de trabajo, movimientos motores gruesos de órganos fonoarticulatorios para el lenguaje oral y movimientos de brazos y piernas para la escritura. Las investigaciones de prácticas basadas en evidencia a nivel internacional y nacional, señalan programas de intervención de acuerdo con diferentes paradigmas de atención como el psicolingüístico y neuropsicológico, los cuales se abordarán con más detenimiento en el siguiente apartado.

1.5. Estado del arte de los programas de atención del lenguaje.

A nivel internacional, se han encontrado investigaciones en España, Brasil y Colombia, sobre las áreas importantes a estimular en niños con problemas de lenguaje, en diversas edades que van desde los tres a los siete años, observe la tabla 5.

En España, Arnáiz, Castejón y Ruiz (2002), utilizaron el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA) y la prueba de evaluación de los niveles iniciales del aprendizaje de la lectoescritura para identificar a 39 niños de segundo grado. El programa de atención fue dirigido a nivel grupal, con el fin de estimular la comprensión auditiva y visual, asociación auditiva y visual, y la expresión verbal y gestual. Al final del programa, los autores consiguieron que todos los niños aumentarían los procesos receptivos, organizativos y expresivos del lenguaje.

En Brasil, Acosta y Ramos (2006) trabajaron con 15 niños entre cuatro y seis años, los cuales fueron identificados con la prueba de fonología, (lenguaje dirigido e imitación), Raven de colores, juegos y cuentos. La intervención se enfocó en la estimulación de procesos fonológicos y discriminación auditiva a nivel grupal. Los resultados arrojaron cambios en los 15 niños participantes con relación a una disminución de palabras erradas, aumento de vocabulario y discriminación de pares mínimos.

Tabla 5.*Programas de intervención de lenguaje a nivel internacional*

| Autor | Año | País | Área |
|------------------------------------|------|----------|--|
| Arnáiz, Castejón & Ruiz. | 2002 | España | Habilidades psicolingüísticas |
| Acosta & Ramos. | 2006 | Brasil | Fonología Semántica |
| Acosta, Moreno & Axpe. | 2012 | España | Fonología |
| Moreno, Axpe & Acosta. | 2012 | España | Fonología |
| Gómez. | 2012 | España | Fonología, semántica y pragmática |
| González, Cuetos, Vilar & Uceira. | 2015 | España | Fonología |
| Gallego, Gómez & Ayllón. | 2015 | España | Fonología |
| González-Valenzuela & Martín-Ruiz. | 2016 | España | Fonología, semántica y morfosintáctica |
| Giraldo. | 2017 | Colombia | Fonología |

Nota. Elaboración propia con base en los datos recuperados de “Influencia de un programa de desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en el acceso a la lectoescritura” por P. Arnáiz, J. L. Castejón & M. S. Ruiz, 2002, *Revista de Investigación Educativa*, 20; “Procesos fonológicos: Evaluación y tratamiento” por V. M. Acosta & V. Ramos, 2006, *Revista CEFAC*, 8; “La acción inclusiva para la mejora de habilidades del lenguaje oral y de lectura inicial en niños con trastorno específico del lenguaje” por V. Acosta, A. Moreno & M. Axpe, 2012, *Revista de Investigación Educativa*, 359; “Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de educación infantil con trastorno específico del lenguaje” por A. Moreno, Á. Axpe & V. Acosta, 2012, *Revista de Investigación Educativa*, 30; “Diseño y evaluación de un programa de intervención didáctica para alumnado de educación infantil y primaria con trastorno fonológico” por I. A. Gómez, 2012, Tesis de doctorado; “Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura” por R. M. González, F. Cuetos, J. Vilar & E. Uceira, 2015, *Aula Abierta*, 43; “Evaluación de un programa dirigido a niños con trastorno fonológico” por J. L. Gallego, I. A. Gómez & M. F. Ayllón, 2015, *Revista de Investigación en Logopedia*, 2; “Intervención temprana del desarrollo del lenguaje oral en niños en riesgo de dificultades de aprendizaje: Un estudio longitudinal” por M. J. González-Valenzuela & I. Martín-Ruiz, 2016, *Revista Mexicana de Psicología*, 33; “Estrategias narrativas para disminuir el trastorno fonológico en los niños de preescolar y primero de la institución educativa Luis Felipe Gutiérrez Loaiza, sede rural el Cedrito del municipio de Salamina” por Á. M. Giraldo, 2017, Tesis de Magister.

Posteriormente, en España se realizaron tres investigaciones sobre los efectos de programas de atención en niños con problemas de lenguaje. El primero que se hará mención es el de Acosta, Moreno y Axpe (2012), los cuales propusieron un programa a nivel grupal con la metodología de educación inclusiva. Se identificaron seis niños de tres años, mediante la Prueba de lenguaje PSL-4, Escala de desarrollo cognitivo general, registro fonológico inducido, prueba de discriminación auditiva, pseudopalabras, WPPSI (Escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria) verbal, asociación visual y auditiva, memoria secuencia auditiva del ITPA, evaluación de guiones, desarrollo narrativo, procesamiento fonológico, procesamiento fonológico-PROFON, análisis morfoléxico. Al finalizar el programa, los seis niños no manifestaron cambios en la comprensión y producción del lenguaje, procesamiento fonológico y continuaron con la permanencia de errores a nivel de palabra y fonema, habla con problemas. Sin embargo, hubo cambios en el desarrollo narrativo de todos los niños.

Otro trabajo realizado por Moreno, Axpe y Acosta (2012), con 32 niños, con la misma batería de pruebas y la misma metodología enunciada anteriormente, arrojó cambios significativos a nivel comprensivo y expresivo y en procesamiento fonológico de todos los niños. Otro estudio es el de Gómez (2012), el cual utilizó la siguiente batería de pruebas: Registro fonológico, inducido, valoración de la respiración, observación de los órganos fonarticulatorios a nivel orgánico y funcional, imitación de praxias linguales, labiales y mandibulares, discriminación auditiva de sonidos, palabras y números, para detectar a 50 niños. Al finalizar el tratamiento que constó de un trabajo grupal, mediante la estimulación de la conciencia auditiva y el desarrollo motor, los niños presentaron una disminución en la cantidad de fonemas que pronunciaban mal, para el fonema /l/, dos de cinco niños; el fonema /z/, cuatro de seis niños; el fonema s, dos de cuatro niños; diptongo /ie/ tres de cuatro niños; /ei/ seis de ocho niños; r simple once de veinte niños; /r/ vibrante veintidós de cuarenta y cuatro niños; mezclas con /l/ siete de dieciséis niños, y mezclas con /r/ doce de veinticuatro niños. Asimismo, permanecieron sin cambios en los diptongos /io/ tres de tres niños, /oa/ tres de tres niños, /au/ uno de un niño, /ue/ e /ia/ dos de dos niños.

Posteriormente, González, Cuetos, Vilar y Uceira (2015), trabajaron con un grupo de 138 niños de cuatro y cinco años con problemas de lenguaje, identificados con las siguientes pruebas: batería de aptitudes diferenciales y generales, prueba de aplicación individual PECO, PROESC (Cuetos, Ramos y Ruano, 2002). Después diseñaron un programa de atención para estimular la conciencia fonológica y la velocidad de denominación. Al finalizar el programa, los niños presentaron una disminución en doce de las dieciséis tareas fonológicas, y cambios en la escritura.

En ese mismo año, Gallego, Gómez y Ayllón (2015), realizaron una evaluación a veinticinco niños de cinco, seis y siete años a través del Protocolo de observación para la detección de problemas de lenguaje versión para profesores, producción verbal y espontánea, producción verbal provocada e imitación provocada, pruebas de Glatzel y Rosenthal y registro fonológico inducido. De acuerdo con los resultados, la intervención fue dirigida de manera grupal e individual para estimular los procesos auditivos, articulación y expresión verbal. Al final del programa, hubo mejora en todos los niños con relación a los fonemas

trabajados, con diferencias significativas en la pronunciación de la /r/ simple y vibrante y las mezclas con /r/ y /l/.

Después, en España, González-Valenzuela y Martín-Ruiz (2016), aplicaron la siguiente batería de pruebas: Test de Evaluación del Rendimiento Académico, pruebas Rendimiento Lector y Rendimiento Escritor, Prueba de lenguaje oral de Navarra para identificar a 31 niños de cinco años. Después, desarrollaron una intervención a nivel grupal enfocada al lenguaje escrito: Actividades de reconocimiento de letras, palabras y texto, así como copias, dictados, articulación y discriminación de grafemas, conocimiento silábico y de fonemas, lo que les dio como resultado después de dos años de trabajo con los niños un aumento en el desarrollo fonológico, semántico, morfosintáctico, y del lenguaje oral en todos los participantes.

En 2017, Giraldo utilizó el Test TEPROSIF-R e implementó un programa de atención a tres niños que incluía estrategias narrativas y ejercicios de articulación. Al final de su programa, se manifestó una reducción de errores en los procesos relacionados con la estructura de la sílaba y la palabra, reducción de omisiones de elementos átonos, consonantes trabadas y grupos consonánticos.

Como se observó el trabajo que se ha realizado a nivel internacional, los programas de atención para niños con problemas de lenguaje han sido abordados desde el paradigma psicolingüístico, debido a que reportan cambios significativos en el lenguaje oral y escrito de todos los niños con problemas con el lenguaje, principalmente en el área de fonología y la semántica, después de un trabajo constante y continuo. Sin embargo, se manifiesta persistencia de los problemas con el lenguaje en varios niños, con una cantidad disminución de fonemas mal pronunciados, sin especificar los factores que pudieran influir en dicho fenómeno (Acosta et al., 2012; Moreno et al., 2012; Gómez, 2012; González et al., 2015; Giraldo, 2017).

Con referencia a las investigaciones a nivel nacional, se ha encontrado en el estado del arte trabajos que abordan la atención de los problemas de lenguaje desde la neuropsicología, paradigma lingüístico y paradigma psicolingüístico a nivel grupal o individual, véase tabla 6.

Tabla 6.

Programas de intervención de lenguaje a nivel nacional

| Autor | Año | Área |
|----------------------------|------|-------------------------|
| Sánchez, Pérez & Reyes. | 2002 | Neuropsicología |
| Suro, Leal & Zarabozo. | 2006 | Teoría lingüística |
| Galindo & Ortiz. | 2008 | Fonología |
| Solís. | 2011 | Fonología |
| Galicia, Robles & Sánchez. | 2015 | Fonología |
| Escobedo. | 2015 | Lenguaje oral y escrito |
| Cervantes. | 2017 | Lectura y escritura |

Nota. Elaboración propia con base en los datos recuperados de “Evaluación e intervención neuropsicológica en niños con problemas de lenguaje y su relación con los procesos de mielinización: Reporte de caso” por N. A. Sánchez, M. Pérez & G. Reyes, 2002, *Anales de Otorrinolaringología*, 47; “Intervención en preescolar mediante una propuesta de lectura con base lingüística” por J. Suro, F. Leal & D. Zarabozo, 2006. En B. Gallardo, C. Hernández & V. Moreno (Eds.). *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol.1: Investigación e intervención en patologías del lenguaje*; “Programa de intervención para disminuir problemas de articulación del lenguaje o dislalia funcional en niños de 5 y 6 años” por S. Galindo & K. M. G. Ortiz, 2008, Tesis de licenciatura; “Intervención neuropsicológica y psicopedagógica en niños con dislalia funcional, basado en el método de formación por etapas por K. Solís, 2011, Tesis de licenciatura; “Efectos de actividades fonológicas en el vocabulario, las habilidades psicolingüísticas y los procesos lectores de niños de primer grado” por I. X. Galicia, F. J. Robles & A. Sánchez, 2015, *Acta Colombiana de Psicología*, 18; Estimulación del lenguaje oral y escrito en niños de 2 a 4 años” por G. D. Escobedo, 2015, Proyecto de desarrollo educativo; “El desarrollo de las competencias del lenguaje oral y escrito en los niños de tercer grado de educación preescolar” por B. N. Cervantes, 2017. En Silva, M. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, San Luis Potosí.

Sánchez, Pérez y Reyes, (2002), desde el área de la neuropsicología, utilizaron el protocolo para la evaluación del lenguaje oral y el protocolo para la evaluación del lenguaje comprensivo y escala de detección temprana, para detectar a una niña con problemas con el lenguaje. Su programa de atención se enfocó en estimular la psicomotricidad, esquema corporal, forma, contenido y uso del lenguaje. Al final de dicho programa, la niña pudo identificar el esquema corporal, lograr la copia de grafías de letras, y la articulación de manera fluida de palabras con /b/, /d/ y /j/.

Suro, Leal y Zarabozo (2006), utilizaron la Prueba de habilidades de lectura que evalúa: Familiaridad con textos escritos (FAM), Conciencia fonológica y Reconocimiento del sistema de escritura para identificar a 32 niños preescolares. Posteriormente, se enfocaron en estimular la lectura, expresión verbal, semántica y sintaxis. Al finalizar el programa, los niños obtuvieron una mejora en la conciencia fonológica y el reconocimiento de la escritura.

Galindo y Ortiz (2008), utilizaron el Instrumento para la detección de la dislalia funcional y trabajaron de manera individual con seis niños de seis años, con el modelo conductual y fonético. Al finalizar el programa, los niños presentaron avances en consonantes como /k/, /g/, /n/, /l/ y sus combinaciones y menos avances en combinaciones con /r/. Dos niños lograron desaparecer por completo sus problemas.

Solís (2011), utilizó la observación y entrevistas con profesores, el inventario de articulación de Melgar, preparación del niño para la escuela, con el fin de identificar a diez niños, entre cinco y seis años. Después, desarrolló el método de formación por etapas de las acciones mentales desde la perspectiva neuropsicológica que va desde la conciencia del punto de articulación, relación entre fonemas y grafemas, y reforzamiento de la lectoescritura de palabras, frases y oraciones. Al finalizar su programa, los niños presentaron una disminución de errores en la pronunciación de los fonemas simples, mezclas y diptongos.

Galicia, Robles y Sánchez (2015), identificaron a trece niños de primero de primaria a través de la Batería de Conciencia Fonológica, Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas, Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, Batería de evaluación para los procesos lectores de los niños de Educación Primaria (PROLEC). Los autores enfocaron su programa de intervención en la conciencia fonológica. Al finalizar el programa, siete niños leían de manera fluida. Sin embargo, los seis niños que no lograron leer, mejoraron en los procesos de memoria secuencial visomotora, integración gramatical y expresión motora.

Escobedo (2015), identificó a un grupo de casa cuna del DIF (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia) a través de la Prueba psicopedagógica que se divide en motricidad, lenguaje social y cognitivo, y utilizó en su intervención juegos corporales, verbales, musicales, plásticos, dramáticos y deportivos. Al finalizar el programa, los niños aumentaron su capacidad para construir frases y oraciones, comunicarse interpersonalmente y expresar más ideas.

Cervantes (2017), observó el comportamiento de sus alumnos de tercero de educación preescolar y propuso un trabajo basado en proyectos. Después de dos ciclos escolares, todos los niños mejoraron sus habilidades lingüísticas.

De esta manera se puede dilucidar que el estado de arte en educación especial, reconoce las aportaciones de la psicología y otras áreas para el enriquecimiento del proceso de atención en niños con problemas de lenguaje, debido a que existen investigaciones de estrategias basadas en evidencia en el área educativa, cognitiva, neuropsicológica, tratando de extrapolar las diversas estrategias de enseñanza, según las necesidades de los niños, por ejemplo, presentar un concepto seguido de otro permitiéndole al niño discriminar entre ellos (Agarwal, 2012). Sin embargo, los procesos de atención a nivel nacional e internacional se enfocan en el niño, y no integran otras variables que pueden influir en la problemática del menor como el maestro, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la participación de los padres y la comunidad dónde vive el niño.

Por tal razón, desde una perspectiva más amplia el profesional de educación especial posee las competencias para escudriñar las necesidades individuales de cada niño, aunque se cataloguen en la misma categoría de atención difieren entre ritmo y modo de aprendizaje. Dichas necesidades se identifican a través de la creación de un perfil cognitivo, académico y los factores de riesgo escolares y familiares que rodean al menor, con el fin de generar un programa de atención para estimular los procesos necesarios y disminuir los factores de riesgo que le permitirán al niño desarrollarse plenamente. Este perfil se construye con la información obtenida en el plano personal, familiar y escolar que recopila el profesional en la etapa de evaluación, misma información que se considera en la propuesta de intervención de cada alumno; aspecto clave, ya que un ambiente puede influir y modificar los otros sistemas del menor, lo que Acle-Tomasini, Martínez-Basurto y Lozada-García (2016) señala como enfoque ecológico de riesgo-resiliencia.

Asimismo, mencionan Liasidou y Antoniou (2013) que los profesionales de educación especial favorecen la integración del menor en el aula, ya que al ser un experto pedagógico posee conocimientos diferenciales del currículo para desarrollar diversas técnicas de enseñanza y estrategias de aprendizaje de manera apropiada, con el fin de facilitar el acceso al currículo general en los estudiantes, a través del ajuste de programas regulares de acuerdo con las necesidades del alumno y el establecimiento de formas no discriminatorias efectivas, en el aula. Además, este profesional puede apoyar con asesoría y consultoría (participación en diferentes instancias de la institución educativa, perfeccionamiento de

docentes y paradocentes, colaboración con los programas del establecimiento), prevención (estrategias de trabajo de tipo educativo para la comunidad intra y extraescolar), coordinación (trabajo colaborativo con otros profesionales), extensión (aporte de la información a la comunidad local), e investigación (sobre psicología aplicada) (Ossa, 2006).

Es importante tomar en cuenta los diferentes sistemas o contextos cercanos al menor y el establecimiento del trabajo colaborativo entre ellos (profesores, padres de familia, alumno y profesional), para abordar los problemas de lenguaje, ya que a partir de ellos se crea un perfil académico y cognitivo que se relacionan con factores de riesgo escolares y familiares particulares en cada niño. Este abordaje de atención, se ha implementado en este programa de intervención para que el alumno cuente con la mayor cantidad de factores protectores que ayuden a desarrollar un adecuado lenguaje oral y escrito, (Martínez & Lozada, 2012) tema que será tratado de manera pormenorizada en el siguiente apartado.

2. Propuesta de Evaluación-Intervención

El enfoque ecológico de riesgo-resiliencia tiene sus bases en la ecología del desarrollo de Bronfenbrenner que plantea el desarrollo como un proceso de interacción entre el niño y los cambios que ocurren entre y en los diversos ambientes (casa, escuela, comunidad), es decir, las creencias, percepciones y cómo se relaciona el niño con su ambiente estará permeado por los sucesos que ocurren en cada contexto, el modo de interacción entre ellos y el modo de afrontamiento personal, ambiental y familiar. Los diferentes contextos (Bronfenbrenner, 1987, p. 41, 44-45) que existen son:

- **Microsistema:** patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona percibe en un entorno determinado con características físicas y materiales particulares. Además la red de apoyo informal como familiares, amigos y vecinos, por ejemplo, escuela.
- **Mesosistema.** Interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, por ejemplo, relación escuela-familia.
- **Exosistema.** Uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo pero que afectan su desarrollo, por ejemplo, lugar de trabajo de los padres.
- **Macrosistema.** Correspondencias en forma y contenido de los sistemas de menor orden a nivel de subcultura o cultura junto con cualquier sistema de creencias e ideología, por ejemplo, comunidad o barrio.

Estos diversos sistemas son cíclicos, dinámicos y recíprocos, es decir, lo que sucede en un sistema afecta al otro, principalmente la familia y la escuela (Acle, 2012b). Asimismo, estos están influidos a la vez por las diversas transiciones ecológicas por las cuales haya pasado en su historia de vida el individuo, por ejemplo, cambio de rol y/o entorno (nacimiento de un bebé con discapacidad), que implican reorganización de tiempo y espacio para utilizar estrategias eficaces que les permitan afrontar la situación (Bronfenbrenner, 1987), es decir, ser resilientes ante la adversidad.

La resiliencia, se entiende como la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión, adaptándose a la situación para construir una conducta vital y positiva a pesar de los eventos difíciles, por lo que este término se relaciona a su vez con vulnerabilidad (crisis, condición de calle, discapacidad), minorías (grupos indígenas o marginados) y pobreza. Para que se pueda presentar este modo de afrontamiento en un individuo, éste necesita contar con las siguientes factores protectores: redes sociales informales, búsqueda de sentido de la vida y trascendencia, autoestima positiva, presencia de aptitudes y destrezas, y sentido del humor; los cuales se obtienen a partir de los cambios que ocurren en la persona al interactuar con los diversos sistemas de riesgo y la frecuencia de impactos negativos (Aguiar & Acle-Tomasini, 2012; Felner, 2013).

Los factores protectores, son cualidades de una persona, contexto o interacción que predicen mejores resultados en un situación adversa (Acle, 2012a). Además, la resiliencia se relaciona con factores de riesgo, los cuales permiten predecir significados negativos que pueden acumularse en los diferentes contextos en donde se desarrolla el individuo (Acle, 2012a). Ambos factores son multidimensionales (micro, meso, exo sistema), y se clasifican en personales, familiares, escolares y sociales. Asimismo, se pueden presentar en diversos procesos: recolección de información, evaluación e intervención; es decir, se pueden promover estrategias y habilidades para prevenir problemas en plano personal o en los diversos contextos, según lo requiera el sujeto o lo permita su propia situación (Acle, 2012a).

Otras características que tienen en común los factores de riesgo y protección, son que ambos se guían por las siguientes premisas: la relación entre factores difiere en todos los eventos, el factor protector no funciona de igual manera en todos los individuos, para cada factor de riesgo existe un factor protector, el factor de riesgo o protector pueden ser intercambiables de acuerdo con las características de cada persona (Aguiar & Acle-Tomasini, 2012). Un ejemplo de factor protector para un niño podría ser establecer una estrecha relación con alguna persona que con el tiempo se considere significativa. Después de lograr esta relación, el individuo será una pieza clave para conducirse como modelo y motivador para la acción en el niño, lo que podría permitir la mejora de habilidades cognitivas, conductuales, sociales y emocionales (Bronfenbrenner, 1987), que conllevaría a reducir el impacto negativo, minimizar las reacciones negativas en cadena, desarrollar autopercepciones

positivas y brindar oportunidades adecuadas mediante servicios relacionados a su necesidad, así como para bloquear el inicio de un factor de riesgo (Acle, 2012a), los cuales se conocen como factores de recuperación, ya que provocan en el niño un cambio deseable relativamente permanente después de un factor de riesgo; y control conductual de la situación ambiental que funge como un factor protector temporal (Aguiar & Acle-Tomasini, 2012).

La incidencia de factores de riesgo y protección en la ecología del desarrollo de los niños y su interacción recurrente con los diversos contextos sugiere que el modelo más adecuado para este trabajo sería el ecológico, al tomar en cuenta la interacción entre contextos, la cognición y acción de la persona, y los cambios dinámicos en el funcionamiento del niño en el tiempo y el espacio (Acle, 2012b; O'Dougherty & Masten, 2013). Además, este modelo utiliza la validez social, es decir, evaluar en diferentes momentos la percepción de los padres, maestros, psicólogo en educación especial y el propio niño, acerca de los avances del aprendizaje del niño obtenidos por el programa de atención, lo que permite cambiar la propuesta de actividades, según la situación particular de cada niño con necesidades educativas especiales, al considerar: la significancia social de las metas y objetivos del tratamiento, la apropiación social y la aceptación de los procedimientos de tratamiento, y la importancia social de los efectos de los resultados obtenidos por el programa de intervención (Acle, 2012c).

A través de este modelo de atención, el profesional de educación especial puede separar los factores que inciden en la situación individual de cada niño y crear un perfil individualizado sobre su situación particular, es decir, detectar los factores del entorno como la pobreza, aspectos genéticos, familiares y escolares, para poder modificar varios contextos a la vez, mediante el trabajo individual o grupal de las díadas (mamá-niño, profesor-niño) que interactúan con el menor. Adelman y Taylor (1994) sugieren, para los niños con problemas de aprendizaje, problemas de lenguaje, problemas de conducta y problemas emocionales, separar el problema detectado para la evaluación y atención en tres áreas: la persona, el ambiente y la interacción del individuo con el ambiente. La primera hace referencia a enfermedades fisiológicas, anomalías genéticas, actividad cognitiva y estado afectivo pervertido, características físicas que pervierten el ambiente (estereotipos) y acciones desviadas (bajos niveles de actividad). La segunda área se relaciona con la

estimulación insuficiente, excesiva o hostil (familia disfuncional, prácticas médicas a temprana edad), y finalmente a la tercera le corresponde aspectos como vulnerabilidad personal de severa a moderada y un ambiente defectuoso, vulnerabilidad personal menor no adaptado a la situación y defectos, y diferentes ambientes menores no adaptados al individuo (minoría).

Después de obtener la información en las tres áreas anteriores, el profesional puede desarrollar el perfil del menor sobre los aspectos cognitivos, académicos y su relación con los factores de riesgo; con el fin de aumentar los factores protectores a través del trabajo colaborativo con la escuela, y disminuir los factores de riesgo, por ejemplo a través de estrategias de resolución de conflictos en la familia. Un estudio longitudinal realizado por Acle-Tomasini et al. (2016), ha permitido establecer un perfil de factores protectores y de riesgo en niños de educación primaria ubicados en la alcaldía Iztapalapa, que pueden fungir como barreras escolares, familiares y sociales que limitan el aprendizaje de manera temporal o permanente en los menores (Acle, 2012a), veáse tabla 7.

Por lo tanto, si la persona o familia muestra determinadas debilidades en la presencia de un contexto adverso, en suma a otros factores de riesgo por su condición individual, el impacto y la crisis aumentarán significativamente, lo cual podría tornarse crónico si no se buscan los factores protectores o compensatorios para la recuperación y fortalecimiento del ser (Gómez & Kotliarenco, 2010). Por ejemplo, la condición de pobreza se asocia a la desnutrición, cuidado deficiente de la salud, baja autoestima, oportunidad educativa y laboral disminuida, que causan efectos devastadores en los menores como retrasos en el desarrollo, apatía, fracaso y abandono escolar (Sattler, 2003). Con base en lo anterior, los programas de atención para los niños con problemas en el lenguaje, se deben realizar antes de que se acreciente más su problema en otras habilidades de lenguaje o en los demás procesos como pensamiento, cognición, habilidades sociales, etc., es así que existen trabajos empíricos que se basan en modelos de riesgo-resiliencia.

Tabla 7.*Factores protectores y de riesgo en niños con problemas de lenguaje*

| NIVEL | RIESGO | RESILIENCIA |
|------------|---|---|
| Individual | Nivel intelectual bajo. Dificultades en los procesos psicológicos básicos: memoria, atención y pensamiento. Problemas con la comunicación y lenguaje. Baja autoestima y autoconcepto. Problemas de aprendizaje. Problemas en las relaciones escolares establecida con los maestros y compañeros. Baja autorregulación emocional y cognitiva. Baja motivación escolar. Aislamiento y falta de confianza en sí mismo. | Nivel intelectual promedio o alto. Habilidades de comprensión oral. Niveles perceptuales y de categorización visual espacial apropiadas. Apropiados niveles de aprendizaje de acuerdo al grado escolar. Placer por asistir a la escuela. Sentimientos positivos y de disfrute. Sentimientos de protección por parte de la escuela y casa. Salud mental y física. Placer por jugar con otros niños de la escuela. Asistir diario a la escuela y participar en diferentes actividades. |
| Escolar | Rechazo por los compañeros. Bajas expectativas de la capacidad del estudiante. Comunicación profesor-padre inefectiva. Inadecuada identificación de las necesidades educativas especiales del estudiante. Aislamiento en el salón de clase. Fracaso escolar. Pocos maestros de apoyo para los estudiantes de educación especial. | Involucrarse en los diferentes programas de actividades que provee la secretaría de educación. Preocupación del maestro por el aprendizaje del estudiante. Colaboración del maestro con el equipo de estudiantes con residencia de educación especial. Desarrollo o facultad de la profesionalización continúa. Líderes de las escuelas de zona y mente abierta sobre los procesos de mejora de la escuela con varios propósitos. |
| Familiar | Familia uniparental. Padres separados. Viven con familia extensa. Falta de reglas en casa. Único padre trabaja. Violencia doméstica. Alcoholismo. Un padre en prisión. Falta de soporte social. Salario mínimo. Padres con nivel educativo de primaria y no involucrados en las actividades escolares. Bajos niveles de educación. | Padres amorosos y que ofrecen cuidado a sus hijos. Algunos estudiantes están involucrados en actividades extracurriculares. Apoyo a los padres para resolver problemas familiares y escolares. Cuentan con servicios de salud. Necesidades fundamentales satisfechas. Abuelos cuidan de los nietos si los padres no están en casa o su lugar de trabajo se encuentra lejos de casa. Padres tienen altas expectativas académicas. Familia extensa ayuda con los niños. Conocimiento y aceptación de la ayuda para los niños con necesidades educativas especiales. |
| Social | Viven en ambientes de desventaja social. Contextos con violencia y tráfico de drogas. No reciben cuidados de salud. Falta de espacios recreativos. Falta de oportunidades. | Leyes para reducir la discriminación y promover la inclusión. Becas para estudiantes con discapacidades. Acciones para promover la armonía escolar. Acciones para reducir la inseguridad. |

Nota. Recuperado de "Bridging the gap between theory and practice: Ecological risk/resilience model contributions to special education por G. Acle-Tomasini et al., 2016, *Journal of Creative Education*, 7, p. 1101.

Estos trabajos se diseñan con base en una estructura en la que al inicio, se realiza una valoración completa del niño, lo que permite establecer un perfil cognitivo y académico, así como la detección de factores de riesgo y de protección en los diversos sistemas que pudieran influir o relacionarse con su situación actual del menor, en el cual se obtiene información como edad, género, área geográfica donde vive y estudia, calificaciones, origen étnico, historia familiar, condición socioeconómica, lenguaje, antecedentes educativos, condición física y de salud, capacidad intelectual, aprovechamiento, nivel de actividad y atención, percepción auditiva, coordinación motora fina, actividad motora gruesa, memoria, percepción visual, y funcionamiento personal y emocional. Finalmente, a partir de la información obtenida se realiza la integración de los datos, se emiten juicios y se planea un programa de atención para aumentar factores protectores, disminuir factores de riesgo y generar capacidades compensatorias (Adelman & Taylor, 1994; Sattler, 2003).

La intervención, principalmente, retoma el trabajo colaborativo con la escuela, la familia, el profesor, el psicólogo en educación especial y el menor. Los programas que se han desarrollado tratan de establecer un auténtico diálogo de aprendizaje en igualdad y respeto con las diferentes díadas, compañeros y profesor-alumno, para que el maestro del aula reconozca que el alumno aprende en forma personal, activa y afectivamente en procesos de interacción con el contexto físico y social, por lo que éste diferirá entre los estudiantes. Asimismo, el profesor puede aplicar diferentes competencias que participan en el aprendizaje de una manera armónica y compleja, tanto de manera personal como grupal, con la finalidad de interconectar la capacidad de conciencia, reflexión y práctica durante el acto de aprendizaje, es decir, el niño logre la significación (Martínez, L., 2012).

Con relación a la familia, los psicólogos en educación especial, ofrecen pláticas de retroalimentación del avance del menor, programas de reforzamiento en casa, maneras de afrontar los problemas psicopedagógicos, canalización a otros servicios (médicos, psicológicos), si así lo requieren la familia o el menor. Así como, cambios en la forma de comunicación y resolución de problemas en la familia, es decir, la claridad, expresión sincera, empatía y resolución de problemas en forma colaborativa (Gómez & Kotliarenco, 2010), y modificación en la percepción del problema.

Por lo que, la intervención es un factor protector y ha permitido disminuir los factores de riesgo y aumentar otros factores protectores en los niños. Por ello, la evaluación y el plan de intervención cuentan con validez ecológica, al incluir la incidencia en los distintos contextos del niño para generar cambios positivos y resilientes (Sattler, 2003), funcionamiento que depende de las interconexiones sociales que pueda establecer mamá-niño con el entorno, que afectarán al pequeño y a la vez al entorno en sí mismo, que en el mejor de los casos se espera que se caracterice por comunicación, información y participación conjunta (Acle, 2012b).

Los programas que trabajan con el modelo riesgo-resiliencia, han abordado la atención de los niños con problemas de lenguaje con base en el modelo psicolingüístico, como L. M. Martínez que en el 2006, encontró a 16 niños con problemas de lenguaje oral y escrito, identificados mediante el WISC-R y el Inventario de Articulación de Melgar. Después, el programa de atención fue dirigido a la forma, uso y contenido del lenguaje. Al finalizar la atención, se obtuvieron avances en todos los niños en el lenguaje expresivo y receptivo. A pesar de ello, debido a sus necesidades educativas, cuatro niños repitieron el ciclo escolar

Después Bernal en 2009, encontró a trece niños identificados mediante WISC-R, Inventario de Articulación de Melgar, CAT-H (Test de apercepción infantil), HTP (Test, casa, árbol, persona), Prueba informal para evaluar lenguaje expresivo y receptivo y Guía de entrevista para padres. Después del programa de atención dirigido a estimular la forma, uso y contenido del lenguaje, todos los niños presentaron una mayor comprensión verbal y capacidad para procesar información verbal, pero tres niños aún permanecían con la dificultad para pronunciar el fonema /r/.

Después Méndez en 2010, encontró a 14 niños identificados mediante WISC-R, Guía de entrevista para padres, CAT, HTP, Cuestionario para la evaluación de la fonología infantil y Evaluación del desempeño en lectura y escritura. El programa de atención se dirigió a la forma, uso y contenido del lenguaje y obtuvo como resultados la modificación de sus tres grupos. En el grupo de lenguaje oral (tres niños) disminuyeron la cantidad de errores en la pronunciación de palabras con grupos homosilábicos, heterosilábicos y mixtos, en un niño desaparecieron sus dificultades en la lectura y dos niños disminuyeron sus problemas con la

escritura. En el grupo de lenguaje escrito (cinco niños), mejoraron sus habilidades de lectoescritura. Y en el grupo de lenguaje oral y escrito (cinco niños), todos mejoraron en sus habilidades de lenguaje oral y escrito, sin embargo un niño tuvo que repetir el grado escolar.

Martínez y Lozada (2012), evaluaron a diez niños mediante el WISC-R y el Inventario de Articulación de Melgar y realizaron un programa de atención acorde a sus necesidades. Al final de su programa de atención obtuvieron que siete niños mejoraron en el área de la fonología y semántica y ocho niños en el área de la pragmática tanto en el lenguaje oral como en el escrito. Martínez, Martínez y Acle (2012), en el mismo año identificaron a dieciséis niños mediante el WISC-R. Al finalizar su programa de atención, todos los niños mejoraron en su lenguaje oral y escrito (lectura y escritura).

Reyes en 2014, encontró a cinco niños identificados mediante WISC-R, Inventario de Articulación de Melgar, Evaluación del lenguaje expresivo y receptivo, Evaluación de la lectura y escritura, HTP, y Formato de evaluación para mamás. El programa de atención se dirigió a la forma, uso y contenido del lenguaje, y obtuvo como resultados la mejora de todos los niños en la capacidad auditiva y visual para discriminar fonemas simples y mezclas, identificación de palabras de acuerdo a cualidades y uso. Además, los niños autorregularon sus producciones, lectura y escritura de oraciones y textos breves.

Reyes-López, Ordaz-Villegas, Martínez-Basurto y Acle-Tomasini (2015), identificaron a cuatro niños de cinco y seis años con el Cuestionario de Validación Social de programas de intervención en educación especial para padres y realizaron un programa de atención acorde a sus necesidades. Al final del programa, todos los niños presentaron una disminución en las dificultades en el lenguaje oral y escrito y una mejora en los procesos psicológicos.

Barrera, Acle y Martínez (2016), identificaron a seis niños, evaluados con WISC IV, Evaluación del lenguaje expresivo y receptivo, Evaluación de la lectura y escritura, Inventario de Articulación de Melgar, HTP, Guía de entrevista para padres, Formato de percepción sobre el lenguaje oral y escrito, socialización y escuela. Después, realizaron un programa de atención acorde a las necesidades de los menores y obtuvieron al finalizar que todos los niños se vieron favorecidos en procesos psicológicos y elementos de lenguaje oral

y escrito, aspectos fonológicos, mejora de la comprensión lectora, habilidades de lectura y expresión escrita.

Aunado a lo anterior, cabe señalar que todos estos programas tienen en común que trabajaron de manera colaborativa. Pero también es importante el trabajo cooperativo, ya que el niño podría desarrollar el potencial de sí mismo y con sus contextos culturales, a la par que se construye el conocimiento de manera interrelacionada con los otros (Ferreiro, 2003), ambiente didáctico ideal para atender de manera integral los efectos nocivos de los problemas del lenguaje en las áreas lingüística, emocional y social.

El abordaje de las dificultades con el lenguaje a través del trabajo cooperativo emplea grupos reducidos, heterogéneos y permanentes, para maximizar la capacidad de aprender de cada uno de los participantes por medio de la ayuda, respaldo, aliento y motivación que los otros ofrecen para mejorar el empeño en aprender. Tal situación se logra al establecer una atmósfera de trabajo basado en los siguientes aspectos: 1. Interdependencia positiva, plantear objetivos para beneficiar a todos los miembros; 2. Responsabilidad individual y grupal, los miembros cumplen sus tareas individuales y grupales; 3. Interacción estimuladora, capacidad para compartir los recursos físicos y humanos; 4. Prácticas interpersonales y grupos imprescindibles, aprender a trabajar en equipo (liderazgo, toma de decisiones, clima de confianza, comunicación, manejo de conflictos y motivación grupal continua), y 5. Evaluación grupal, evaluar el alcance de metas y relaciones de trabajo eficaces (Johnson & Johnson, 2004).

Para tal fin se utiliza un mediador (docente o encargado del grupo) que tiene el objetivo de establecer un ambiente educativo: 1. Recíproco, comunicativo y participativo; 2. Intencional, es decir, claridad sobre qué y cómo se tienen que realizar las cosas; 3. Significativo, la tarea tiene un sentido para el alumno; 4. Trascendental, utilización del aprendizaje en otros momentos y contextos; 5. Que aumente los sentimientos de logro en la tarea, y 6. Regule la impulsividad, es decir, que los niños piensen antes de actuar. Asimismo, el mediador se encarga de modificar el arreglo del salón, destinar un mensaje corto y significativo para los alumnos, establecer reglas y normas con los participantes (Ferreiro, 2003; Johnson & Johnson, 2004).

Generalmente, el mediador aborda la instrucción especial a través del juego verbal, que implica el uso de adivinanzas, rondas, rimas, diálogos rimados, refranes populares, chistes, retahílas encadenadas y cuentos, debido a dos razones, que con los niños de seis a nueve años son efectivas, ya que estas actividades son lúdicas y placenteras, y el juego verbal permite la construcción del pensamiento simbólico. Pero, específicamente, el trabajo con el cuento favorece varios aspectos del lenguaje: afectivo (produce sentimientos y emociones), lúdico, práctico (produce un lenguaje interior y exterior), representativo, manejo de símbolos, dialéctico (reflexión sobre el lenguaje), socialización comunicativa (relacionar la oralidad con la lectura y escritura), lectura y creatividad (Nieto, 2000; Suárez, Moreno, Martos, García-Bahamonde & Quesada, 2006).

Además, a través del trabajo exhaustivo de autores se ha descubierto que el cuento es una herramienta educativa y terapéutica para la reeducación y prevención de las dificultades del habla infantil, ya que a través de las narraciones se estimulan aspectos cognitivos de forma divertida al modular en el niño la capacidad de escucha, pensamiento y habla, y a su vez se trabaja de manera paralela las habilidades lingüísticas para organizar eventos y establecer relaciones de secuencialidad, así como la realización de distintos aspectos que intervienen en el desarrollo del lenguaje oral: respiración, praxias, ritmo, discriminación auditiva, vocabulario, comprensión y expresión, y tener contacto con todos los fonemas. La lectura directa del cuento, implica la lectura del mediador y la participación del niño en la dramatización y repetición de las onomatopeyas, palabras y frases que se le indiquen, así como realizar praxias o gestos pertinentes mientras se va narrando la historia, ya que la naturaleza de estos cuentos en particular trabajan de manera conjunta las habilidades expresivas y receptivas del lenguaje oral y escrito (Suárez et al., 2006; Arriaza, 2015).

En el siguiente apartado se presentará el método donde se pondrá en práctica todos los elementos abordados.

3. Método

Objetivo general.

Analizar el efecto de un programa de atención en el perfil cognitivo y académico de niños con problemas de lenguaje del primer ciclo de primaria.

Tipo de estudio.

No experimental, no existe manipulación de variables, ni asignación aleatoria, porque el grupo se encuentra en su contexto natural con sus características intactas (Wood, 2008).

Diseño de investigación.

Mixto, análisis de datos a nivel cualitativo y cuantitativo (Creswell, 2015), ver figura 2.

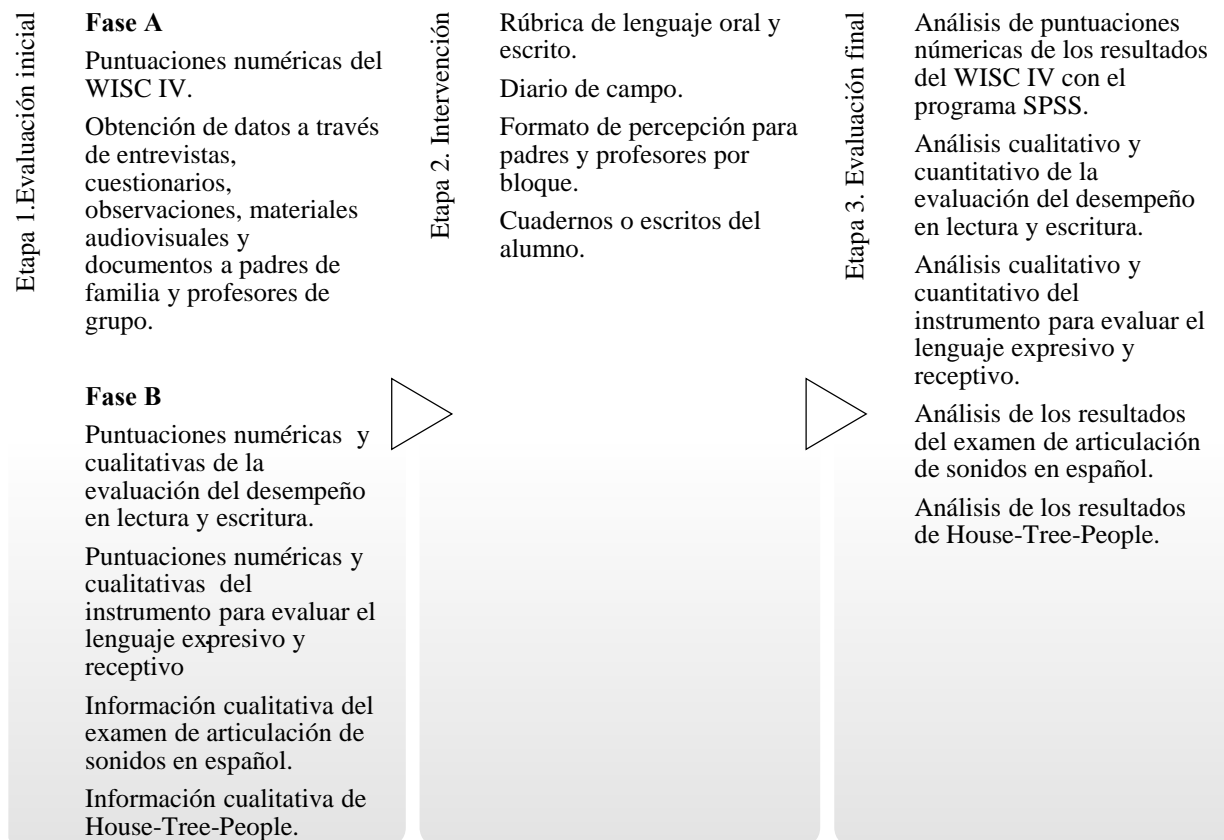


Figura 2. Procesos para el análisis de datos cuantitativo y cualitativo.

Contexto.

El trabajo se realizó en una escuela primaria de tiempo completo ubicada en la Alcaldía Iztapalapa (ver figura 3). Esta alcaldía es la más poblada de la Ciudad de México con 1 827 868 habitantes y con mayor índice de pobreza. Así como, bajos niveles de educación, el 50% de hombres y mujeres sólo cuentan con instrucción básica. El promedio de escolaridad en personas con más de 15 años de edad es de 9.6 años, es decir, al terminar la educación secundaria (Subsecretaría de Prospectiva, Planeación y Evaluación, 2010). Dicha situación escolar, conlleva que la gente se dedique principalmente al sector terciario, es decir, comercio, finanzas y servicios públicos, lo que se aúna con los bajos ingresos percibidos y la convierte en una zona vulnerable. Iztapalapa, se divide en cuatro zonas, oriente, poniente, norte y sur (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015; Gobierno Federal y Secretaría de Desarrollo Social, 2011; Rosales et al., 2005).



Figura 3. Alcaldía Iztapalapa, Ciudad de México

La escuela primaria se encuentra ubicada en la zona oriente de la alcaldía, en la colonia de constitución de 1917, la cual presenta sobrepoblación, de las cuales el 50% entre 0 y 34 años no cuenta con algún servicio de salud y 16.85% renta su hogar, construido con cemento y ladrillo o con lámina, cartón y material de desecho. El 34.2% de las viviendas cuentan con un solo cuarto para habitar, ahí duermen y cocinan, y comparten el sanitario con otras familias. En esta alcaldía, se presenta 22.3 % hogares con jefatura femenina que corresponde a 1, 750,376, los que se encuentran integrados en promedio por tres habitantes. Las mujeres se caracterizan por tener baja escolaridad, trabajos inestables y mal pagados, bajos ingresos (menos de un salario mínimo mensual) y carencia de prestaciones sociales (Rosales et al., 2005; Instituto de Vivienda del Distrito Federal, Comisión Nacional de Fomento a la Vivienda, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 2005).

Existen algunas problemáticas que ponen a esta población en riesgo (Sistema de Información Geográfica en Iztapalapa, 2011), las cuales se enuncian a continuación:

1. Inundaciones que provocan daños a las viviendas.
2. Problemas de inseguridad y delincuencia que genera la disminución de convivencia social.
3. Basura.
4. Ruido en exceso.
5. Nivel de hacinamiento.
6. Insuficiencia en el suministro de servicios.
7. Ausencia y abandono de espacios destinados a la recreación.
8. Desconocimiento de programas de participación ciudadana como, atención a extrema pobreza, niños en situación de vulnerabilidad o niños con capacidades diferentes.

Además, la Alcaldía Iztapalapa presenta alta marginación social, debido a que sólo 41 de cada 100 niños son originarios de ésta y el resto proviene de otros estados y alcaldías. Asimismo, existe marginación educativa, ya que en las escuelas de esta colonia ingresan 56 de cada 100 niños excluidos socialmente (Gobierno Federal y Secretaría de Desarrollo Social, 2011; Gobierno del Distrito Federal y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2006).

Escenario.

La escuela primaria de tiempo completo cuenta con cuatro edificios, de los cuales dos de ellos son utilizados por los profesores a cargo de grupo, y el resto los ocupan la dirección, salones de inglés, comedor, biblioteca, entre otros, como se observa en la figura 4.

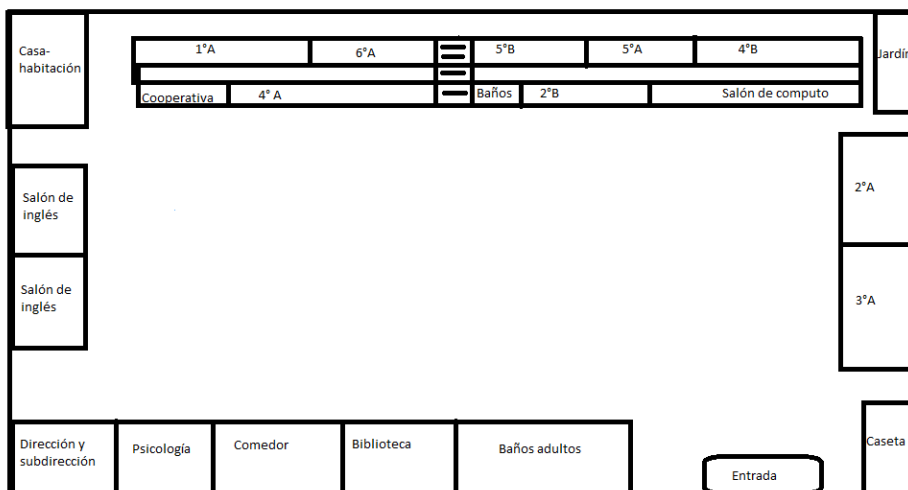


Figura 4. Plano de la escuela primaria de tiempo completo

Dicha escuela, sólo cuenta con un patio que mide aproximadamente cuatro metros de ancho y cinco metros de largo, donde se lleva acabo la materia de educación física, ceremonia, ensayos para festivales y recesos. Alrededor de todos los salones, hay unas cajas que se utilizan en el primer receso (30 minutos) como bancas para que los niños puedan disfrutar de la comida. Además los estudiantes, pueden jugar en el patio con diversos materiales didácticos que les presta la escuela, supervisados por el profesor a cargo de la ceremonia de la semana. En este receso, hay venta en la cooperativa de guisados, pizzas y snacks como fruta picada, cacahuates, palomitas, arroz con leche, así como venta de agua natural. El segundo receso, se lleva acabo en el comedor donde los niños toman los alimentos, menú que varía de acuerdo con el día de la semana, con un plato fuerte, sopa, postre y agua. En este receso, los niños pasan por grupo en diferentes horarios y se les asigna 20 minutos. En ambos recesos no dejan correr a los niños en el patio o subirse en las bancas para evitar accidentes.

Una característica peculiar, son las actividades recreativas que se llevan acabo en la escuela en conjunto con padres de familia, por ejemplo, la noche literaria, posada, olimpiadas deportivas, festival de guelaguetza, entre otras. Los recursos humanos en la escuela, son nueve profesores a cargo de grupo, de primero a sexto grado, con aproximadamente 36 alumnos por salón, un director, una subdirectora, dos profesores de educación física, un promotor de TICS (Tecnología de la Información y Comunicación), un promotor de lectura,

una maestra de segunda lengua, una maestra de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva), tres conserjes encargados del cuidado de la entrada y salida del personal de la institución educativa y de actividades de limpieza en general.

En esta escuela, las juntas de consejo se realizan el último viernes de mes, en donde se reúne todo el personal para tratar temas relacionados con los niños, por ejemplo, avances o problemas en su aprendizaje, reglas de convivencia. Algunas veces los profesores se reunían en la dirección para tratar temas emergentes, durante el primer receso, generando una prolongación de éste hasta una hora. La escuela recibe programas de vacunación, despensa y libros de texto literarios para la biblioteca.

Etapa 1. Construcción del perfil cognitivo y académico

Objetivo particular. Establecer el perfil cognitivo y académico de los niños con problemas de lenguaje.

Fase A. Evaluación exploratoria.

Objetivo específico.

Detectar habilidades cognitivas de niños de primer ciclo de primaria.

Participantes.

Participaron 92 niños de primero y segundo año, ver tabla 8. También participaron, dos profesoras de primer año, con una edad en el rango de los 40 años, un profesor de segundo año, con una edad en el rango de los 30 años, el director y la subdirectora, y 93 padres de familia.

Tabla 8.
Niños valorados en la evaluación exploratoria

| Grado | Niños | Niñas | Total | Edad |
|-------|-------|-------|-------|-------------|
| 1°A | 16 | 15 | 31 | <i>M= 6</i> |
| 1°B | 18 | 11 | 29 | <i>M= 6</i> |
| 2°A | 13 | 19 | 32 | <i>M= 7</i> |

Herramientas.

- * Hojas de supervisión. Es un recuadro de tres columnas donde se desglosa el objetivo, las actividades y los comentarios o sugerencias diarias.

- * Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC-IV). Es una prueba que evalúa el coeficiente intelectual. Contiene 15 subpruebas para obtener cinco índices:
 1. Índice de Comprensión Verbal (semejanzas, vocabulario, comprensión, información y palabras en contexto) que evalúa manejo de vocabulario, conocimientos generales, relacionar palabras con características comunes, expresión verbal y conocimiento de normas sociales.
 2. Índice de Razonamiento Perceptual (diseño con cubos, concepto con dibujos, matrices y figuras incompletas) que evalúa habilidades de razonamiento abstracto, integración de procesos visuales y motores, identificación de partes esenciales de las no esenciales, organización y percepción.
 3. Índice de Memoria de Trabajo (retención de dígitos, sucesión de números y letras) que evalúa habilidad para realizar operaciones mentales, habilidades de secuenciación, capacidad de atención y concentración, y razonamiento.
 4. Índice de Velocidad de Procesamiento (claves, búsqueda de símbolos y registros) que evalúa habilidades para la discriminación visual, atención coordinación visomotora y memoria visual.
 5. Índice de Coeficiente Total, del cual se obtiene el desempeño cognitivo.

- * Diario de campo. Es un formato personalizado en donde se describe todo lo que se realiza en un día de aplicación desde el inicio de la jornada a las 9:00 am hasta el término de ella a la 1:00 pm.

- * Formatos de consentimiento informado. Son formatos donde se les solicita al padre de familia o tutor su aprobación para evaluar a sus hijos con su nombre y firma, además de información adicional como nombre del niño, grupo, grado, fortalezas y debilidades.

Procedimiento.

Los pasos a seguir para la consecución de los objetivos fueron los siguientes:

1. Presentación del equipo de psicología al director de la institución.

2. Solicitar la firma del consentimiento informado a padres de familia o tutor.
3. Acordar con maestros días y horas de trabajo.
4. Aplicación del WISC-IV a los alumnos de primero y segundo grado.
5. Realizar observación conductual de los niños de primero y segundo grado durante la aplicación del WISC-IV y el receso.
6. Solicitar a los profesores su percepción acerca de las habilidades cognitivas y conductuales de sus alumnos.
7. Interpretar los resultados del protocolo del WISC-IV por cada niño.
8. Realizar una base de datos considerando la siguiente información: nombre, sexo, fecha de nacimiento, edad, grado, grupo, puntuaciones escalares de las 14 subpruebas, puntuaciones de índice compuesto de las cinco habilidades evaluadas: Comprensión verbal, memoria de trabajo, velocidad de procesamiento, razonamiento perceptual e índice de inteligencia total, y categoría asignada para poder analizar la información.
9. Analizar la información con la base de datos de todos los niños evaluados.
10. Integrar la información cuantitativa y cualitativa (WISC-IV, percepción de padres y profesores sobre las fortalezas y debilidades) obtenida en la evaluación de cada niño.
11. Presentar los resultados a los profesores de grupo y con base en ello, tomar decisiones para la fase B, evaluación diagnóstica.

Resultados.

La evaluación exploratoria de los niños de 1°A, 1°B y 2°A, se realizó a nivel cuantitativo con la prueba WISC-IV y a nivel cualitativo con el análisis de las observaciones realizadas por el profesor, los padres de familia y la psicóloga en educación especial.

El análisis cuantitativo se llevó a cabo a través del WISC-IV, en el grupo de 1°A, se encontró que 19 niños presentan un funcionamiento cognitivo adecuado para su edad, nueve niños con habilidades cognitivas por debajo del promedio y tres niños por arriba del promedio ($M=98.26$, $DE=12.58$), como se muestra en la figura 5.

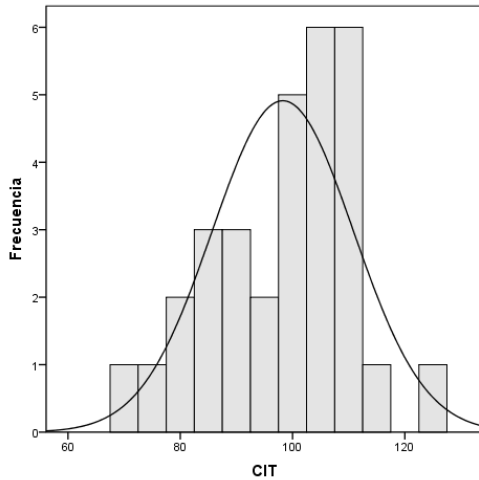


Figura 5. Habilidades cognitivas de niños de 1ºA

Respecto a sus habilidades verbales, 20 niños tuvieron habilidades de acuerdo con su edad en el manejo de vocabulario, conocimientos generales, relacionar palabras con características comunes, expresión verbal y conocimiento de normas sociales, mientras que seis niños presentaron debilidades y cinco niños fortalezas en esta área ($M=98.52$, $DE=12.28$), como se observa en la figura 6.

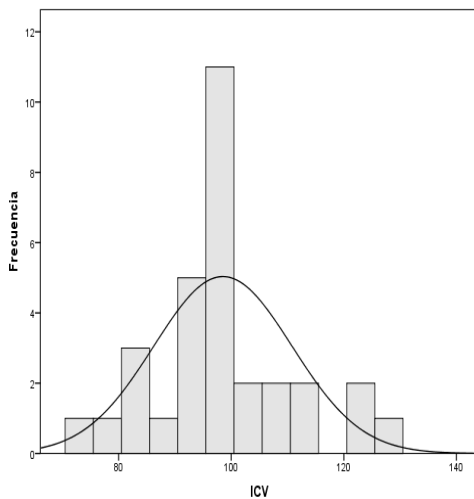


Figura 6. Habilidades verbales de niños de 1ºA

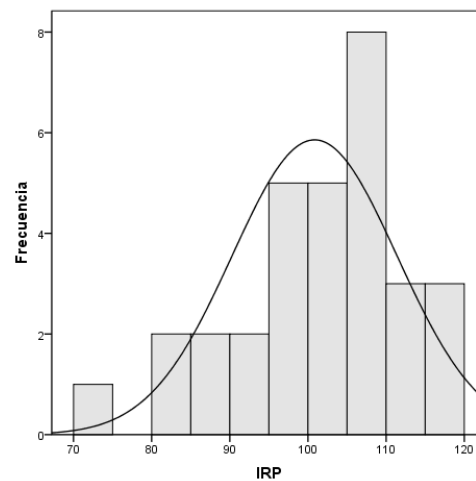


Figura 7. Habilidades de razonamiento perceptual de niños de 1ºA

Asimismo, se encontraron a 20 niños que tienen habilidades adecuadas para su edad de razonamiento perceptual, es decir, habilidades de razonamiento abstracto, integración de procesos visuales y motores, identificación de partes esenciales de las no esenciales, organización y percepción, cinco niños con dificultades y seis niños con fortalezas en dicha área ($M=100.84$, $DE=10.55$), ver figura 7. Acerca de las habilidades de memoria de trabajo, es decir, habilidad para realizar operaciones mentales, habilidades de secuenciación, capacidad de atención, concentración y razonamiento son adecuadas para su edad en 20 niños ($M=94.29$, $DE=14.03$), nueve niños presentan debilidades y dos niños fortalezas en dicha área, ver figura 8.

Respecto a las habilidades adecuadas para su edad de procesamiento de la información, 15 niños poseen habilidades para la discriminación visual, atención, coordinación visomotora y memoria visual, siete niños poseen dificultades y nueve niños fortalezas en dicha área ($M=98.9$, $DE=14.67$), ver figura 9.

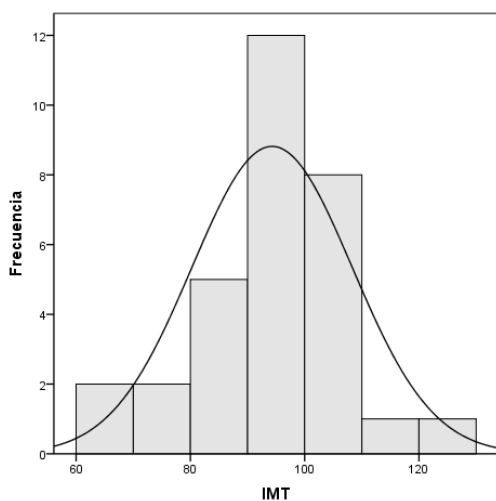


Figura 8. Habilidades de memoria de trabajo de niños de 1º A

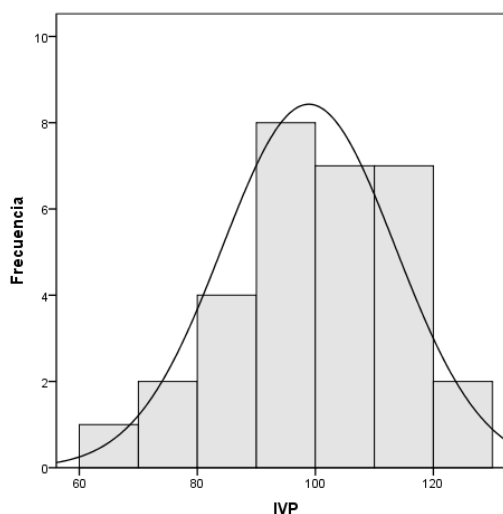


Figura 9. Habilidades de velocidad de procesamiento de niños de 1º A

Dichos datos obtenidos mediante el WISC IV, permitieron un análisis más profundo en otros contextos del niño como la escuela y la casa, mediante la obtención de información cualitativa acerca de la percepción de padres de familia y profesores, así como de las psicólogas en educación especial, para detectar alguna posible necesidad especial de los alumnos de este grupo. Se detectaron 19 niños con alguna necesidad especial, en las

siguientes posibles categorías: Problemas de lenguaje, problemas de conducta, problemas de aprendizaje, aptitud sobresaliente y bajo rendimiento intelectual.

La percepción de padres y profesores acerca de un niño difieren entre sí, y la evaluación de las psicólogas en educación especial confirman o sugieren otra categoría especial, por ejemplo, los padres sugieren que dos de sus hijos presentan problemas de lenguaje, el profesor encontró un niño y la información obtenida mediante la evaluación diagnóstica sugiere un niño, así como se observa en la tabla 9.

Tabla 9.
Análisis cualitativo de riesgo/resiliencia 1ºA

| Características | Profesores | Padres | Psic. |
|--------------------------|------------|---------|---------|
| Problemas de lenguaje | 1 niño | 2 niños | 1 niño |
| Problemas de aprendizaje | 1 niño | 0 niños | 2 niños |
| Problemas de conducta | 8 niños | 4 niños | 1 niño |
| Bajo rendimiento | 1 niño | 0 niños | 3 niños |
| Aptitud sobresaliente | 0 niños | 6 niños | 5 niños |
| Conducta/sobresaliente | 0 niños | 0 niños | 2 niños |
| Conducta/BRI | 0 niños | 0 niños | 2 niños |
| BRI/Lenguaje | 0 niños | 0 niños | 1 niño |
| BRI/ Aprendizaje | 0 niños | 0 niños | 2 niños |

En el grupo de 1ºB, se encontró que 21 niños presentan un funcionamiento cognitivo adecuado para su edad, siete niños con habilidades cognitivas por debajo del promedio, y un niño por arriba del promedio ($M=97.86$, $DE=8.84$), como se muestra en la figura 10.

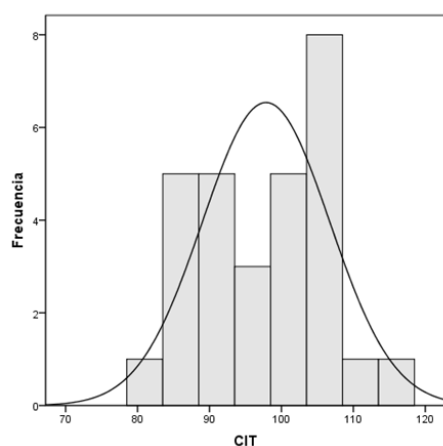


Figura 10. Habilidades cognitivas de niños de 1ºB

En este grupo, 17 niños tuvieron habilidades verbales adecuadas para su edad, relacionadas con el manejo de vocabulario, conocimientos generales, capacidad para relacionar palabras con características comunes, expresión verbal y conocimiento de normas sociales, ocho niños presentaron debilidades y cuatro niños con fortalezas en esta área ($M=97.45$, $DE=11.56$), como se observa en la figura 11.

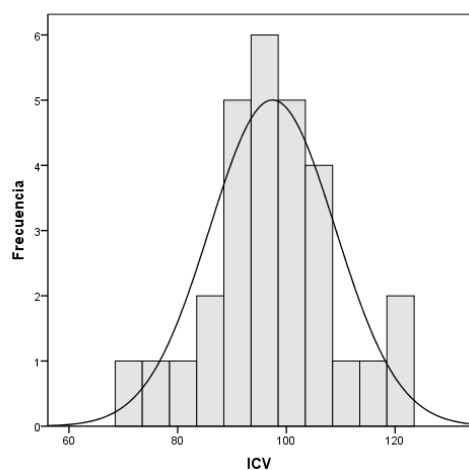


Figura 11. Habilidades verbales de niños de 1ºB

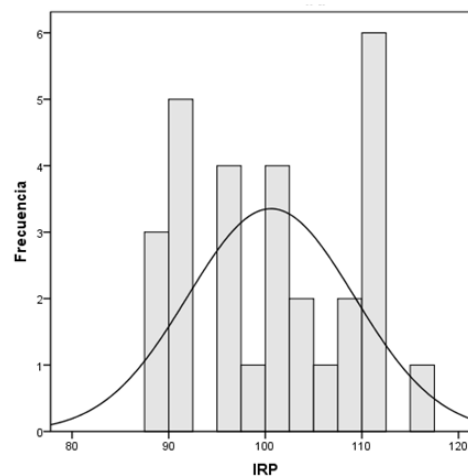


Figura 12. Habilidades de razonamiento perceptual de niños de 1ºB

Respecto a sus habilidades de razonamiento perceptual, se encontraron 19 niños que tienen habilidades adecuadas para su edad de razonamiento abstracto, integración de procesos visuales y motores, identificación de partes esenciales de las no esenciales, organización y percepción, tres niños con dificultades y siete niños con fortalezas en dicha área ($M=100.59$, $DE=8.62$), ver figura 12. Asimismo, 13 niños presentan habilidades adecuadas para su edad en memoria de trabajo, es decir, pueden realizar sin ninguna dificultad operaciones mentales, secuencias y razonamiento abstracto, doce niños presentan debilidades y cuatro niños fortalezas en dicha área ($M=94.86$, $DE=10.34$), ver figura 13.

Además, se encontraron 24 niños que poseen habilidades adecuadas para su edad en discriminación visual, atención, coordinación visomotora y memoria visual, cuatro niños poseen dificultades y un niño fortalezas en dicha área ($M=97.72$, $DE=7.33$), ver figura 14.

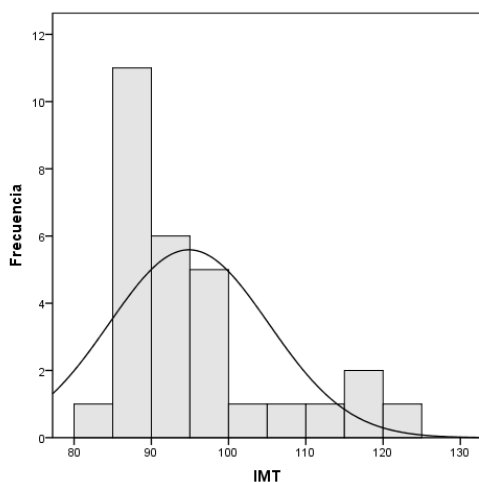


Figura 13. Habilidades de memoria de trabajo de niños de 1ºB

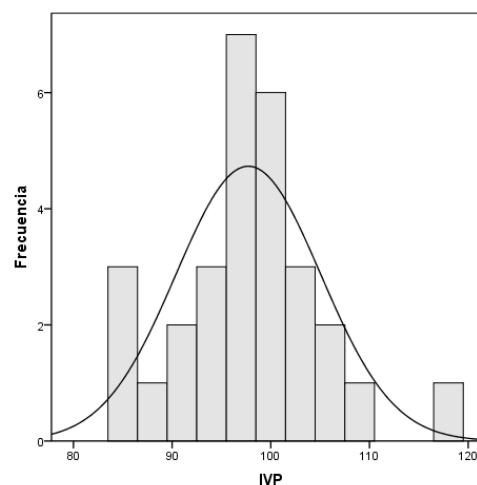


Figura 14. Habilidades de velocidad de procesamiento de niños de 1ºB

Los datos anunciados anteriormente, se retroalimentaron a través de un análisis cualitativo en otros contextos del niño que implicó la obtención de información por parte de profesores de grupo, padres de familia y psicólogas en educación especial, para detectar alguna posible necesidad especial de los alumnos de este grupo. Después de la integración del análisis cuantitativo y cualitativo se encontraron ocho niños en las siguientes posibles categorías de educación especial: Problemas de lenguaje, problemas de conducta, problemas de aprendizaje, aptitud sobresaliente y bajo rendimiento intelectual, y en algunas combinaciones de categorías.

En la tabla 10, se puede observar diferencias entre la percepción de padres, profesores y psicólogas en educación especial, en el caso de la categoría de problemas de lenguaje, los padres sugieren un niño, el profesor encontró tres niños y la psicóloga en educación especial indicó cuatro niños.

Tabla 10.*Análisis cualitativo de riesgo/resiliencia 1°B*

| Características | Profesores | Padres | Psic. |
|------------------------------------|------------|---------|---------|
| Problemas de lenguaje | 3 niños | 1 niño | 4 niños |
| Problemas de aprendizaje | 0 niños | 0 niños | 2 niños |
| Problemas de conducta | 5 niños | 3 niños | 2 niños |
| Bajo rendimiento | 0 niños | 0 niños | 1 niño |
| Aptitud sobresaliente | 0 niños | 5 niños | 4 niños |
| Lenguaje/sobresaliente | 0 niños | 0 niños | 1 niño |
| Conducta/BRI | 0 niños | 0 niños | 2 niños |
| BRI/Lenguaje | 0 niños | 0 niños | 1 niño |
| Aprendizaje/sobresaliente/lenguaje | 0 niños | 0 niños | 1 niño |

En el grupo de 2°A, se encontró que 18 niños presentan un funcionamiento cognitivo adecuado para su edad, ocho niños habilidades cognitivas por debajo del promedio, y seis por arriba del promedio ($M=100.47$, $DE=11.709$), como se muestra en la figura 15.

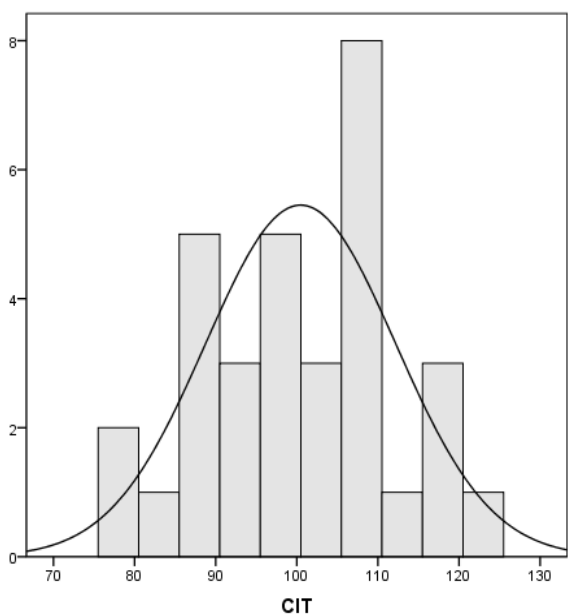


Figura 15. Habilidades cognitivas de niños de 2°A

Respecto a sus habilidades verbales, 21 niños tuvieron habilidades de acuerdo con su edad en el manejo de vocabulario, conocimientos generales, relacionar palabras con características comunes, expresión verbal y conocimiento de normas sociales, cuatro niños presentaron debilidades y siete niños fortalezas en esta área ($M=102.19$, $DE=13.589$), como se observa en la figura 16.

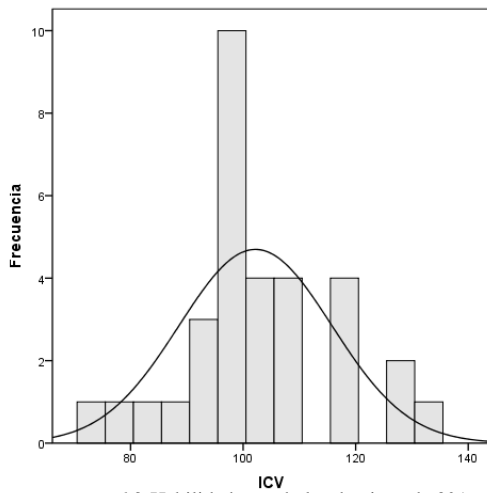


Figura 16. Habilidades verbales de niños de 2ºA

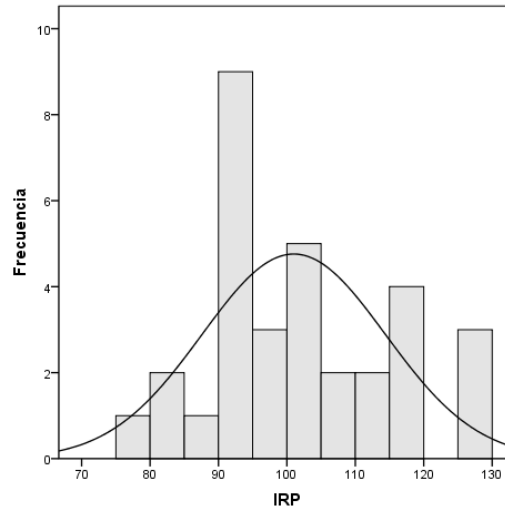


Figura 17. Habilidades de razonamiento perceptual de niños de 2ºA

Asimismo, se encontraron 19 niños que tienen habilidades adecuadas para su edad de razonamiento abstracto, integración de procesos visuales y motores, identificación de partes esenciales de las no esenciales, organización y percepción, cuatro niños con dificultades, nueve con fortalezas en dicha área ($M=101$, $DE=13.412$), ver figura 17. Además, 21 niños presentan habilidades adecuadas para su edad de memoria de trabajo (realizar secuencias, operaciones mentales y de razonamiento), ocho niños presentan debilidades y tres niños fortalezas en dicha área ($M=96.97$, $DE=9.593$), ver figura 18.

Respecto a las habilidades de procesamiento de la información, 15 niños poseen habilidades adecuadas para su edad en discriminación visual, atención, coordinación visomotora y memoria visual, nueve niños poseen dificultades y ocho niños fortalezas en dicha área ($M=98.84$, $DE=15.473$), ver figura 19.

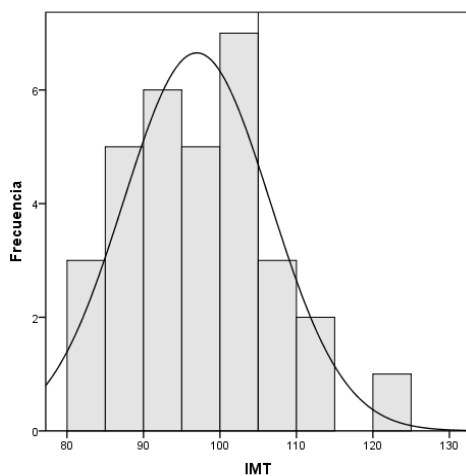


Figura 18. Habilidades de memoria de trabajo de niños de 2ºA

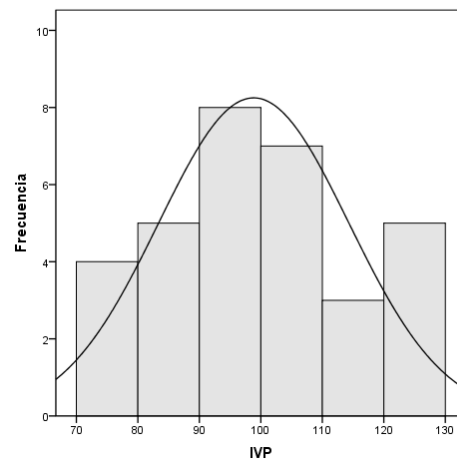


Figura 19. Habilidades de velocidad de procesamiento de niños de 2ºA

En cuanto a lo percibido por padres, profesores y la psicóloga en educación especial, se categorizaron a 22 niños en las siguientes posibles necesidades educativas: Problemas de lenguaje, problemas de conducta, problemas de aprendizaje, aptitud sobresaliente y bajo rendimiento intelectual, y en algunas combinaciones de categorías.

El análisis de la información cualitativa obtenida por parte de padres, profesores y psicóloga en educación especial, sugieren diferencias, por ejemplo, en niños con problemas de lenguaje, el profesor no reportó ninguno, los padres señalan uno y las psicólogas en educación especial sugieren tres niños, así como se observa en la tabla 11.

Tabla 11.
Análisis cualitativo de riesgo/resiliencia 2°A

| Características | Profesores | Padres | Psic. |
|--------------------------|------------|---------|---------|
| Problemas de lenguaje | 0 niños | 1 niño | 3 niños |
| Problemas de aprendizaje | 0 niños | 1 niño | 1 niño |
| Problemas de conducta | 8 niños | 7 niños | 4 niños |
| Bajo rendimiento | 0 niños | 0 niños | 2 niños |
| Aptitud sobresaliente | 0 niños | 6 niños | 7 niños |
| Lenguaje/sobresaliente | 0 niños | 0 niños | 2 niños |
| Conducta/BRI | 0 niños | 0 niños | 1 niño |
| Conducta/Sobresaliente | 0 niños | 0 niños | 1 niño |
| Lenguaje/Conducta | 0 niños | 0 niños | 1 niño |

En resumen, más de la mitad de los niños de un salón de clases, en primer ciclo de primaria, podrían presentar necesidades educativas especiales, como se observa en la figura 20.

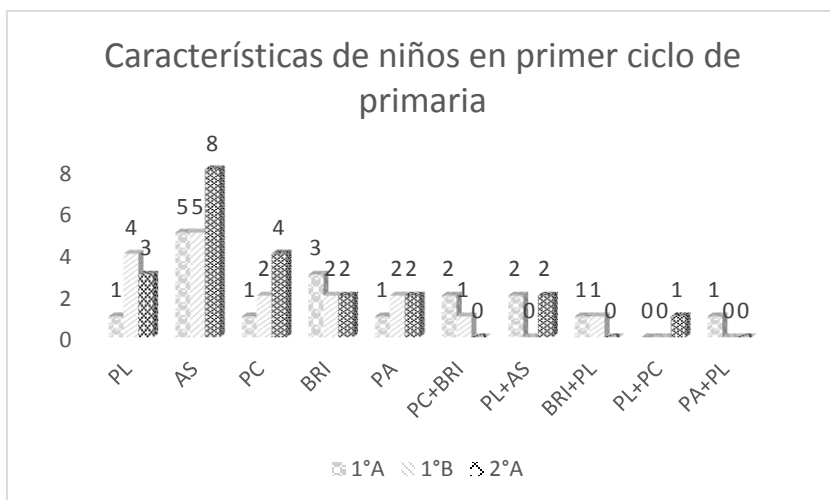


Figura 20. Características de niños en primer ciclo de primaria
PL. Problemas de lenguaje, AS. Aptitud sobresaliente, PC. Problemas de conducta, BRI. Bajo Rendimiento Intelectual

Discusiones.

Los resultados de la fase exploratoria indican que más de la mitad de los alumnos, en una aula de 30 a 35 niños, podrían presentar características de niños con necesidades educativas especiales, de los cuales la mitad de esos alumnos son detectados por los profesores de grupo, maestros de apoyo de la UDEEI y padres de familia, lo que sería un factor protector escolar, pero la otra mitad de niños no detectados estarían en riesgo educativo. El conocimiento de las necesidades de un niño es imprescindible, ya que un diagnóstico y una intervención temprana pueden disminuir los factores de riesgo que pudieran acumularse con los diversos contextos (familiares, individuales y escolares) en los que se desenvuelven los menores de edad (Acle, 2012a). Para confirmar dichos resultados se deberá realizar una evaluación específica con una batería de pruebas de acuerdo con la posible categoría obtenida en esta fase, ya que como menciona Sattler (2003), ésta se enfocaría a valorar de manera detallada las fortalezas y debilidades de los niños en ciertas áreas como el funcionamiento cognitivo, académico, lingüístico y social.

Cabe señalar que el interés del presente trabajo es la evaluación e intervención de los niños con problemas en el lenguaje oral y escrito, de nuestra muestra se encontraron 13 alumnos de un total de 58 con posibles problemas de educación especial, lo que representa el 22.41%, de los cuales ocho niños mantienen un funcionamiento cognitivo adecuado, tres niños se encuentran por arriba del promedio y dos niños por debajo del promedio. Sin embargo, se requiere una valoración completa del niño con relación a la edad, género, área geográfica donde vive y estudia, calificaciones, historia familiar, condición socioeconómica, antecedentes educativos, desarrollo de lenguaje, salud y funcionamiento emocional (Sattler, 2003).

Fase B. Evaluación Diagnóstica.

Objetivo específico.

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

Participantes.

- 13 alumnos con posibles problemas de lenguaje oral y escrito, cuatro niños de 1°A, cinco de 1°B y cuatro de 2°A.
- 3 profesoras de grupo que oscilaban entre los 35 y 40 años de edad.
- 13 padres de familia.

Herramientas.

- Ψ Examen de articulación de sonidos en español (Melgar, 2007). Es una prueba formal que consta de 35 tarjetas de dibujos en donde se le pide al niño enunciar de manera espontánea o por imitación el nombre que corresponda a cada una de ellas. Evalúa los fonemas /m/, /n/, /ñ/, /x/, /b/, /k/, /g/, /f/, /y/, /d/, /l/, /r/ (débil y fuerte), /t/, /c/, /s/, /bl/, /kl/, /fl/, /gl/, /pl/, /br/, /kr/, /dr/, /fr/, /gr/, /pr/, /tr/, /au/, /ei/, /eo/, /ie/, /ua/ y /ue/.
- Ψ Instrumento para evaluar lenguaje expresivo y receptivo (Bernal, 2009). Es una prueba que evalúa la forma (fonología, sintaxis), el contenido (semántica) y la función (pragmática) del lenguaje. Ésta consta de once subpruebas: Relato de historias, vocabulario, sonidos, repetición de palabras semejantes, adivinanzas, ¿qué hacen? busca la imagen correcta, ¿cuál es la frase correcta?, encuentra lo que buscamos, campo semántico y dibuja lo que se te pide.
- Ψ House-Tree-People (Buck & Warren, 1994). Es una prueba en donde se le solicita al niño dibujar una casa, un árbol, una persona, una persona del sexo opuesto y un animal, después de cada dibujo responde entre seis y siete preguntas relacionadas con la edad, lo que está haciendo y dónde, el clima del dibujo y lo que más necesita, entre otras cosas. Posteriormente, se solicita una historia afín al dibujo.

- Ψ Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura (EDLE, Lozada, Martínez, Acle & Ordaz, 2015), consta de tres apartados, el primero evalúa lenguaje escrito con relación a la lectura (lectura por un tercero, lectura en voz alta y lectura en silencio), el segundo se enfoca en la producción de la escritura por parte del niño (escritura espontánea, dictado y copia) y el tercero evalúa el lenguaje hablado.

- Ψ Formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, socialización y escuela (Martínez, Lozada & Acle, 2013). Es un cuestionario de 14 preguntas dirigido a padres de familia sobre fortalezas, debilidades, realización de tareas, seguimiento de reglas, lectura, escritura y lenguaje oral.

- Ψ Entrevista para padres (Acle & Roque, 2004; 2006). Es una serie de preguntas, divididas en nueve secciones: datos de identificación, vivienda, familia, embarazo, nacimiento, desarrollo del niño, niño-madre-familia, niño-madre-escuela, madre-familia-hijo-escuela. Dicha entrevista tiene sus bases en el enfoque ecológico.

Procedimiento.

Los pasos a seguir fueron los siguientes:

1. Aplicar de manera individualizada la batería de pruebas.
2. Entrevistar a padres de familia para recopilar información familiar, médica, educativa y social.
3. Integrar la información cuantitativa y cualitativa obtenida durante las pruebas.
4. Reunir al equipo de psicología para compartir información de la fase A y la fase B de los alumnos identificados.
5. Realizar un diagnóstico diferencial entre posibles categorías.
6. Tomar decisiones por parte del equipo de psicología acerca de las necesidades educativas especiales de cada alumno identificado.
7. Validar los resultados obtenidos con los profesores.
8. Integrar un perfil de riesgo-protección para cada niño con problemas de lenguaje.

Resultados.

Los resultados de esta fase se analizaron a través de factores de riesgo-protección en la esfera:

1. Individual; 2. Familiar, y 3. Escolar.

1. *Factores de riesgo-protección individual.* En los factores de riesgo y protección a nivel individual se describen las habilidades cognitivas, habilidades de lenguaje oral, habilidades fonológicas, semánticas y pragmáticas, habilidades de lenguaje escrito, aspectos socioemocionales y riesgos de salud de cada participante, así como se desglosa a continuación.

Habilidades cognitivas

El funcionamiento de los procesos psicológicos básicos de los nueve participantes se pueden observar en la tabla 12. En Aladino, se pudo observar un funcionamiento cognitivo adecuado para su edad, así como habilidades de comprensión verbal (ICV), memoria de trabajo (IMT) y velocidad de procesamiento (IVP); lo que indica que el menor puede atender, retener y procesar de manera rápida la información, lo cual se relaciona con la facilidad que presenta el menor para formar conceptos verbales y relacionar palabras. De manera intraindividual, el menor muestra un potencial en la parte de vocabulario, es decir, se le facilita aprender nuevas palabras, asimismo para concentrarse en el material visual y estar alerta a los detalles, con una mayor capacidad para seguir secuencias visuales.

Felipe mostró un funcionamiento cognitivo por debajo para su edad, así como habilidades de memoria de trabajo y razonamiento perceptual. Sus ICV e IVP se observaron adecuados para su edad, con dificultades en la forma de describir y mencionar el nombre de un objeto, como en el caso de cartero, astronauta, albañil y panadero.

Florian tuvo un funcionamiento cognitivo adecuado para su edad, así como las habilidades de memoria de trabajo, razonamiento perceptual y velocidad de procesamiento. Con respecto al ICV el niño mostró un nivel por debajo para su edad, con dificultades específicamente en la forma de describir y mencionar el nombre de los objetos.

Tabla 12.
Funcionamiento cognitivo de niños con problemas de lenguaje

| Participantes | ICV | IRP | IM T | IVP | CIT | Fortalezas | Debilidades |
|---------------|-----|-----|---------|-----|-----|---|---|
| Aladino | 95 | 84 | 97 | 109 | 92 | Conocimiento de palabras y formación de conceptos verbales. Capacidad intelectual general. | |
| Felipe | 89 | 88 | 86 | 97 | 87 | | Distinción entre características no esenciales y expresión verbal. |
| Florian | 87 | 90 | 99 | 103 | 99 | Capacidad intelectual general. | Capacidad de razonamiento abstracto y categórico. |
| Yazmín | 95 | 88 | 86 | 100 | 89 | Capacidad de razonamiento abstracto y categórico. Capacidad de razonamiento numérico y atención. | |
| Aurora | 106 | 92 | 91 | 97 | 97 | Capacidad de razonamiento abstracto y categórico. Capacidad intelectual general. | Concentración y reconocimiento de detalles esenciales de los objetos. |
| Mago de Oz | 87 | 92 | 86 | 97 | 87 | | |
| Peter Pan | 77 | 100 | 102 | 121 | 97 | | |
| Garfio | 91 | 86 | 91 | 112 | 91 | Conocimiento de palabras y formación de conceptos verbales. Capacidad de razonamiento numérico y atención. | |
| Mulán | 108 | 104 | 99 | 97 | 105 | Conocimiento de palabras y formación de conceptos verbales. | Coordinación visomotora, aprendizaje y capacidad para separar figura y fondo. Flexibilidad cognitiva, discriminación visual y concentración. |

Nota. ICV. Índice de comprensión verbal, IRP. Índice de razonamiento perceptual, IMT. Índice de memoria de trabajo, IVP. Índice de velocidad de procesamiento, CIT. Coeficiente intelectual

Yazmín obtuvo un funcionamiento cognitivo adecuado para su edad, así como habilidades de comprensión verbal y velocidad de procesamiento. Sus IRP e IMT se encuentran por debajo para su edad, con buenas capacidades para describir características comunes entre varios dibujos y un potencial para realizar operaciones aritméticas complejas con lápiz y papel.

Aurora mostró un funcionamiento cognitivo adecuado para su edad, así como habilidades de comprensión verbal, velocidad de procesamiento y razonamiento perceptual. Con buenas capacidades para describir características comunes entre varios dibujos y potencial para seguir secuencias visuales, así como dificultades para estar atenta a los detalles de las figuras.

Mago de Oz tuvo un funcionamiento cognitivo por debajo para su edad, así como habilidades de comprensión verbal y memoria de trabajo. Con respecto al IRP e IVP se observaron adecuados para su edad.

Peter Pan tuvo un funcionamiento cognitivo adecuado para su edad, así como habilidades de razonamiento perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento, pero su ICV se encuentra por debajo para su edad, es decir, el niño mostró muchas dificultades para describir y mencionar el nombre de un objeto.

Garfio mostró un funcionamiento cognitivo adecuado para su edad, así como habilidades de comprensión verbal y memoria de trabajo. Sus índices de razonamiento perceptual se encuentran por debajo para su edad, es decir, manifiesta dificultades para concentrarse y estar alerta a los detalles. En cambio, tiene capacidades para procesar la información rápidamente. De manera intraindividual, el menor muestra un potencial en la parte de vocabulario y resolver problemas aritméticos con ayuda de lápiz y papel.

Mulán tuvo un funcionamiento cognitivo adecuado para su edad, así como habilidades de comprensión verbal, razonamiento perceptual, memoria de trabajo y velocidad de razonamiento. Con gran capacidad para denominar y describir palabras, con dificultades específicas en la coordinación ojo-mano y organizar el material visual, asimismo problemas para discriminar de manera rápida material visual.

Habilidades del lenguaje oral

Las habilidades de lenguaje oral en los niños de manera espontánea se caracterizaron por mala pronunciación, es decir, distorsión (d), adición (a), sustitución (s) u omisión (o) con alguna letra o sus combinaciones. En un niño se encontró dificultades con una vocal, dos niños en diptongos, nueve niños en algún fonema simple que van desde la /ch/, /d/, /f/, /j/,

/k/, /n/, /ñ/, /s/, /r/ simple, /r/ vibrante, pero con mayor intensidad con la /r/ simple y vibrante. Así como dos niños con problemas con las mezclas con /l/, y ocho niños con mezclas con /r/; observe tabla 13.

Tabla 13.
Habilidades fonológicas

| Participantes | Vocal | Diptongo | | Fonemas simples | | | | | | | | | | | | | Mezclas | | | | | | | | | | | | |
|---------------|-------|----------|----|-----------------|----|------|---|---|---|---|------|------|------|----|---|---|---------|---|---|---|---|----|---|----|---|---|----|----|---|
| | i | ei | ie | ua | ch | d | f | g | j | k | n | ñ | rs | rv | s | y | cl | b | f | g | p | br | c | dr | f | g | pr | tr | |
| Aladino | | | | | | | | | s | | | | d | s | | | | | | | | | | s | | | | | d |
| Felipe | | a | o | | s | s, o | s | s | | s | s, o | s, d | s, o | s | o | | | s | | o | o | o | o | o | o | o | s | o | o |
| Florian | s | | | | s | | | | | a | | | | | d | | | | | | | | | | | | | | d |
| Yazmín | | | | | | | | s | | | | s, a | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aurora | | | | | | d | | o | | | | d | d | | | o | o | o | o | o | o | o | o | o | o | o | o | o | o |
| Mago de Oz | | | | | | | | | d | | | s | s, d | | | | | | | | | s | s | s | s | s | s | s | |
| Peter Pan | | | | | | | | s | o | | | s, a | s, a | | | | | | | | | d | | d | d | d | d | d | |
| Garfío | | d | d | | | | | d | d | | | d | d | | d | | | | | | | | d | d | d | | | | |
| Mulán | | | | | | | | | d | | | | | | | | | | | | | | o | | | | | | |

Nota. d (distorsión), a (adición), s (sustitución), o (omisión), rs (r simple), rv (r vibrante)

Habilidades fonológicas, semánticas, pragmáticas y sintácticas

Las habilidades fonológicas, semánticas, pragmáticas y sintácticas, en la mayoría de los niños se encuentran en proceso de adquisición, por lo que no representan ningún problema, pero sería importante el enriquecimiento de las mismas para fomentar la adquisición. Sólo Yazmín, presenta problemas, específicamente en la organización narrativa, por lo que con ella se debería trabajar más este aspecto, observe la tabla 14.

Tabla 14.
Habilidades fonológicas, semánticas y pragmáticas del lenguaje

| Participantes | Habilidades | | | | | |
|---------------|-------------|----------|---------------|------------|----------------|---------|
| | Fonología | | Semántica | Pragmática | Sintáctica | Fluidez |
| | Mem. Aud | Dis. Aud | | Se. Inst. | Org. narrativa | |
| Aladino | | | Pr | Pr | Pr | |
| Felipe | Pr | Pr | Pr | | | Pr |
| Florian | | | Pr | | Pr | |
| Yazmín | Pr | Pr | Pr | | NA | |
| Aurora | | | Pr, contenido | | Pr | |
| Mago de Oz | | | Pr | | Pr | |
| Peter Pan | Pr | | | | | |
| Garfio | | | Pr | | | |
| Mulan | | Pr | Pr | | | |

Nota. Pr (proceso), Mem. Aud. (memoria auditiva), Dis. Aud. (discriminación auditiva), Se. Inst. (seguimiento de instrucciones), Org. (organización).

Habilidades del lenguaje escrito

En cuanto a las habilidades de lenguaje escrito a nivel expresivo, se encontró que la lectura se caracterizó por mala pronunciación de dos niños en vocales, dos niños en diptongos, siete niños con algún fonema simple que van desde la /ch/, /d/, /f/, /g/, /j/, /k/, /n/, /ñ/, /s/, /y/, /r/ simple, /r/ vibrante. Así como, cinco niños con mezclas con /r/ y tres niños que invierten las sílabas al leer, específicamente con /el/ en vez de /le/, /b/ y /d/, y /es/ en lugar de /se/, observe tabla 15. Acerca de la fluidez en la lectura, Mulán silabea, lee palabras y confunde letras, Aurora silabea, Aladino silabea y confunde palabras, Peter Pan lee con fluidez, Yazmín lee con fluidez y distorsiona letras, Florian lee palabras y silabea, Mago de Oz, silabea y lee palabras, Felipe deletrea, silabea, agrega, omite y sustituye letras. Y Garfio lee con fluidez.

Tabla 15.
Habilidades lectoras

| | Lectura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------|---------|---|-----------|---|-----------------|------|---|---|---|---|----|------|------|------|---------|---|---|----|----|----|---|
| | Vocales | | Diptongos | | Fonemas simples | | | | | | | | | | Mezclas | | | | | | |
| Participantes | a | e | o | u | ie | b | d | f | g | l | ll | n | rs | rv | s | t | y | br | gr | pr | |
| Aladino | | | | | a | | | | | | | | | s, d | | s | | | | | |
| Felipe | | | | | | i, s | s | s | s | s | s | s | s, o | | o, s | s | | | o | o | |
| Florian | s | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Yazmín | | | | | | | | | | | | | s | s, a | a | | | | | o | |
| Aurora | | | | | | | i | | | i | | | | s | s | | | | | o | o |
| Mago de Oz | | | | | | s | | | | s | s | s | s | | | | | | | | o |
| Peter Pan | | | | | | | | | | | | | s, a | d | | | | | o | s | o |
| Garfio | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mulán | s | s | s | s | s | | | | | i | | o, s | | | i | | | | | | |

Nota. d (distorsión), a (adición), s (sustitución), o (omisión), i (inversión), rs (r simple), rv (r vibrante)

Los problemas a nivel receptivo, con relación a la comprensión del texto, Aladino, Peter Pan, Garfio y Mulán presentaron problemas para comprender el texto cuando leen en voz baja. Felipe, Florian, Yazmín y Aurora mantuvieron dificultades para comprender el texto tanto en voz alta como al leer en voz baja. Al respecto, la comprensión lectora de Mago de Oz es adecuada para su grado escolar.

Con relación a la escritura, siete niños presentaron problemas en las vocales, uno en diptongos, nueve niños en algún fonema simple: /b/, /c/, /ch/, /d/, /f/, /g/, /h/, /j/, /k/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /p/, /q/, /s/, /t/, /v/, /y/, /z/, /r/ simple, /r/ vibrante, y un niño con /tr/, observe tabla 16. Las dificultades se caracterizan de manera general, por inversión de /b/ y /d/, sílabas con /ch/, /l/. Además de escritura descuidada, ya que no supervisan lo que escriben, lo que genera cambiar unas vocales por otras, y errores ortográficos con siete niños, es decir, el sonido es fonéticamente correcto pero se escriben con otra letra de sonido similar, como es el caso de /ll/, /y/, /c/, /s/, /z/, entre otras, lo que es adecuado para su grado escolar, observe la tabla 16.

Tabla 16.
Habilidades de escritura

| | Escritura | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|-----------|---|-----|-----------------|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|---|---|----|---|---|---|---|---|---|---|----|--|
| | Vocales | | Dip | Fonemas simples | | | | | | | | | | | | | | | | Me | | | | | | | | | |
| Par | a | e | i | o | ua | b | c | c | d | f | g | h | j | k | l | ll | m | n | p | q | r | r | s | t | v | y | z | tr | |
| Al | | | | s | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | , | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | o | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fe | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fl | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Yaz | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aur | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mago | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Peter | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gar | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mu | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Nota. s (sustitución), o (omisión), i (inversión), or (ortografía), rs (r simple), rv (r vibrante), dip (diptongo), Me (mezclas), Par (participantes), Al (Aladino), Fe (Felipe), Fl (Florian), Yaz (Yazmín), Aur (Aurora), Mago (Mago de Oz), Peter (Peter Pan), Gar (Garfio), Mu (Mulán).

Asimismo, Aladino, Felipe, Florian, Yazmín, Aurora, Mago de Oz, Garfio y Mulán presentaron problemas con la separación de palabras. Con relación al uso de mayúsculas y minúsculas Florian, Yazmín, Garfio y Mulán presentaron dificultades, y ausencia de signos de puntuación, puntos y comas por parte de Peter Pan, Garfio y Mulán. Con relación a su escritura espontánea, Mulán omite y cambia letras en la mayoría de su escrito, Aurora cambia una letra en una palabra, confunde /d/ por /v/ y la /d/ por /s/ en una palabra y omite una letra en una palabra, Aladino confunde /b/ por /d/ en palabras, omite una palabra e invierte sílaba /el/ por /le/, Peter Pan sólo omite una vez una /n/, Yazmín omite una vez una /o/, Florian omite y confunde letras en tres ocasiones, Mago de Oz omite letras, cambia palabras y letras en la mayoría de su escrito, Garfio cambia , agrega y omite letras en la mitad de su escrito, y Felipe omite, cambia letras y palabras en la mayoría de su escrito.

Aspectos socioemocionales

Los padres de Felipe dijeron que el niño ha comido resistol adhesivo, debido a que un compañero de su salón lo molesta y le pega desde el kínder. Además, este mismo niño una vez lo encerró en el baño, tiró la basura del bote y le dijo que le diría a la maestra que Felipe fue, por lo que el menor levantó el papel higiénico sucio con su mano. Asimismo, con Yazmín y Mulán es necesario fortalecer o estrechar lazos de amistades, debido a que en el sociograma grupal reflejan pocas relaciones con sus compañeros. Con Garfio es importante establecer relaciones asertivas sin utilizar golpes como medio de juego o solucionar problemas, ya que en el sociograma se observa que no lo escogerían para jugar y en la entrevista la abuela reporta que tiene problemas con sus compañeros, porque se defiende con golpes cuando lo molestan. Los demás niños se desarrollan de manera cordial con sus compañeros y cuentan con amigos para estudiar y realizar actividades en clase como el resto de sus compañeros de grupo.

Riesgos de salud

Aladino presenta una enfermedad de sangre que debe ser controlada a lo largo de su vida, púrpura trombocitopénica, además miopía y estigmatismo.

Felipe, presenta otitis media desde los tres años, recibió tres cirugías (cuatro, seis y siete años), para la colocación de tubos de ventilación, con el fin de mejorar la audición y disminuir las infecciones en el oído medio. Actualmente, presenta dificultades auditivas, dolores de cabeza frecuentes y complicaciones de reflujo que intervienen en la inflamación de la membrana del oído medio. Además, cuando el niño tenía cuatro años, la familia tuvo un accidente automovilístico, después del choque, el menor presentó dolores de cabeza que le impidieron realizar actividades motoras como correr, brincar y escalar.

Aurora presenta problemas de colitis.

Mago de Oz tiene problemas con su mordida por lo que recibe tratamiento de endodoncia y ortodoncia, lo que le causó problema para pronunciar la letra r.

El embarazo de la mamá de Peter Pan fue delicado por amenazas de aborto. Este llegó a término a los ocho meses. Al nacer el menor sufrió inestabilidad en la frecuencia cardiaca, con diagnóstico de sufrimiento fetal.

Mulán presenta miopía, así como el papá y el abuelo paterno recibe un tratamiento para controlar el azúcar. Asimismo, recibió terapia de lenguaje a los cuatro años durante un año y medio.

2. Factores de riesgo-protección en el contexto familiar

Aladino, presenta entre sus antecedentes familiares problemas de lenguaje en un tío directo, tío segundo y primo segundo de parte de su mamá.

La mamá de Felipe fue diagnosticada con otitis media desde los tres años. El tratamiento recibido constó de varias cirugías destinadas a la colocación de tubos de ventilación hasta los doce años. A esta edad se estabilizó su problema de audición; sin embargo, actualmente su capacidad de escucha es de 60-65%.

Su papá de Peter Pan presenta problemas para pronunciar la /r/ y sus combinaciones, así como papá y hermano de diez años, dicha dificultad parece relacionarse con el frenillo.

Su padre de Garfio presenta problemas con la drogadicción, su abuelita de depresión y sus tíos muestran actitudes machistas

El padre de Mulán presentó dislexia en la niñez.

Las madres de Yazmín, Aurora, Mago de Oz, Peter Pan y Garfio son jefas de familia, lo que implica que son responsable económicamente y del cuidado del menor. En el caso de Peter Pan y Garfio, se encuentran solos en su casa la mayor parte del tiempo. El nivel educativo de la mayoría de los padres es la media superior (preparatoria), con un padre con nivel básico de educación, lo que se relaciona con la ocupación de los padres, comerciantes u obreros, observe la tabla 17.

Aladino, es el primer hijo de dos de una familia reconstituida, vive con su mamá, padrastro, abuelitos y dos tíos por parte del padrastro, no conoció a su papá. Recibe clases extracurriculares de karate y dibujo, realiza tareas con la mamá y mantiene una relación de amor y cariño con la familia, se comporta de manera cordial. Con el padrastro lleva una

relación cordial, porque salen a jugar y hacen tareas domésticas juntos, aunque a veces se porta agresivo con él.

Felipe, es el primer hijo de dos niños, vive con ambos padres. El niño mantiene una relación de amor y cariño con la familia, realiza tareas con la mamá y juega con carritos o bicicleta, con el papá ve vídeos, baila y juega. Ambos padres se encuentran comprometidos con el cuidado de salud y necesidades escolares y lúdicas de su hijo.

Tabla 17.
Perfil de los padres de niños con problemas de lenguaje

| Part. | Edo. civil | Fam. | Viv. | Presencia/ ausencia | Edad | | Nivel educativo | | Ocupación | |
|------------|------------|------|------|---------------------|------|----|-----------------|----------------|-----------------|--------------------------|
| | | | | | Pa | Ma | Pa | Ma | Pa | Ma |
| Aladino | c | r | co | Presencia | 27 | 27 | Lic. | Est. Lic. | Ingeniero. | Ama de casa, estudiante. |
| Felipe | c | n | p | Presencia | 54 | 41 | Lic. | Prepa trunca. | Docencia. | Hogar. |
| Florian | c | n | p | Presencia | 32 | 30 | Sec. | Sec. | Com. | Hogar. |
| Yazmín | s | u | ren | Presencia | 25 | 29 | Lic. | Lic. Trunca. | Negocio propio. | Desempleada. |
| Aurora | s | u | ren | Presencia | 24 | 24 | Sec. | Prepa | Com. | Call center. |
| Mago de Oz | s | u | p | Presencia | 33 | 34 | Prepa. | Prepa. | SEP. | Negocio propio. |
| Peter Pan | s | u | pres | Ausencia/ abuelita | 36 | 29 | Prepa. | Prepa trunca. | Obrero. | Empleada. |
| Garfio | s | u | ren | Ausencia/ abuelita | | 26 | | Est. Lic. /em. | | Costurera. |
| Mulán | c | n | p | Presencia | 39 | 40 | Lic. | Lic. | Hacienda. | IMSS. |

Nota. Part (participantes), Edo. (Estado), fam (familia), viv. (vivienda), c (casada), s (separada), r (reconstituida), n (nuclear), u (uniparental), co (compartida), p (propia), ren (rentada), pre (prestada), Pa (padre), Ma (madre), Lic. (Licenciatura), Sec. (Secundaria), Prepa (preparatoria), Est. (Estudiante), em (empleada), com (comerciante).

Florian tiene dos hermanos, mantiene una relación de afecto con sus papás y vive con sus abuelos. La actividad que realiza con la mamá se enfoca en las tareas.

Yazmín, es la segunda hija de dos niños, vive con su mamá, abuelos y un tío, convive con su papá. La niña mantiene una relación de amor y cariño con su mamá, ambas juegan y realizan tareas juntas, aunque a veces la mamá se impacienta para explicarle.

Aurora, tiene una hermana menor, vive con su mamá, abuelos, tíos y primos, convive con su papá. La niña mantiene una relación cordial y de afecto con su mamá, ambas juegan y realizan tareas juntas.

Mago de Oz, es el segundo hijo de tres niños, vive con su mamá, abuelos y un tío. El niño mantiene una relación cordial y de afecto con su mamá, juegan, van al parque y realizan tareas juntos.

Peter Pan, tiene un hermano mayor, vive con su mamá, abuelos y un tío. El niño mantiene una relación cordial y de afecto con su mamá, ambos juegan y realizan tareas juntos.

Garfio es hijo único, vive con su mamá, bisabuela, abuelos y tres tíos, no convive con su papá desde hace cinco años. La mamá se encarga de darle afecto y realizar tareas con él, aunque a veces no lo atiende.

Mulán es la segunda hija de tres niños, vive con ambos padres. La niña mantiene una relación cordial y de afecto con ambos padres, su mamá realiza tareas, la peina y hacen actividades del hogar y le dice constantemente frases motivadoras; con el papá juega a bicicleta o videojuegos, a veces ven series.

La construcción de las vivienda de los niños son permanentes, es decir, con techo, piso de cemento y paredes de tabique, la mayoría de ellos viven en hacinamiento con su familia, ya que sólo comparten uno o dos cuartos para vivir, sin embargo, cuentan con los servicios básicos como agua, electricidad, drenaje y teléfono. Con respecto a los servicios de salud, siete niños cuentan con alguna prestación pública por parte de la alcaldía, observe la tabla 18.

Tabla 18.

Características de vivienda y servicios de salud en niños con problemas de lenguaje

| Participantes | Características de la vivienda | Características de los servicios de salud |
|---------------|--|---|
| Aladino | Construcción permanente, dos cuartos | IMSS, centros de salud cercanos a su vivienda, pediátrico infantil. |
| Felipe | Construcción permanente, siete cuartos | ISSSTE |
| Florian | Construcción permanente, tres cuartos | Centro de salud cercanos al domicilio |
| Yazmín | Construcción permanente, dos cuartos | Particular |
| Aurora | Construcción permanente, 6 duermen en una habitación | IMSS |
| Mago de Oz | Construcción permanente, dos cuartos | ISSSTE |
| Peter Pan | Construcción permanente, un cuarto | Particular |
| Garfio | Construcción permanente, un cuarto | Particular, seguro popular |
| Mulan | Construcción permanente, cuatro cuartos | IMSS, ISSSTE |

Nota. IMSS. (Instituto Mexicano de Seguro Social), ISSSTE. (Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado).

Con relación a las opiniones de los padres acerca del lenguaje de sus hijos, todos manifiestan problemas con el lenguaje oral o escrito de sus hijos, pero sólo los papás de Aladino, Felipe, Aurora, Mago de Oz y Peter Pan solicitan el apoyo para que sus niños hablen bien y por ende, se refleje mejora en su lectura y escritura. Los papás de Aladino, Yazmín y Mulán hacen más énfasis en los problemas emocionales de los menores, para Garfio solicitan ayuda para autorregular su conducta y emociones, y en el caso de Florian no observan ningún problema, ver tabla 19.

Tabla 19.
Percepción de padres sobre el lenguaje oral y escrito

| Participantes | Percepción de los padres sobre su lenguaje oral y escrito |
|---------------|---|
| Aladino | Lee pausado, se equivoca con la /g/j/ y /b/d/. Su lenguaje para su edad es lento. Es distraído, se le repiten cinco veces las instrucciones enumeradas por pasos. Solicita apoyo en el habla y para expresar emociones. |
| Felipe | Deletrea demasiado, se le entiende más a su escritura, le cuesta trabajo escuchar. La mamá realiza dictado si no entiende o se equivoca. Solicita ayuda con el lenguaje. |
| Florian | Aprendió a leer muy rápido y se le entiende, la escritura es de acuerdo al grado que cursa, no se le entiende cuando quiere hablar muy rápido, no consideró que necesite apoyo. |
| Yazmín | No lee fluido porque algunas palabras se le dificultan, principalmente con la /r/, se le dificulta la pronunciación de la /r/ simple y vibrante, al seguir un regla pone miles de peros y menciona no me condiciones, considera apoyo para que sea más sociable. |
| Aurora | Lee por sílabas y después dice la palabra completa, al escribir se va chueca y no separa las palabras cuando el cuaderno no tiene cuadros. Tiene problemas de pronunciación, para leer y escribir palabras con /r/, /t/, /d/. Solicita ayuda con el lenguaje. |
| Mago de Oz | Lee pausado por la /r/. Le gusta su trazo, porque es muy bueno para su edad. Solicita ayuda con el lenguaje. |
| Peter Pan | Muy distraído, se le dificulta pronunciar y lee muy pausado, tiene una letra muy fea con faltas de ortografía. Se le dificulta la pronunciación con la /r/ y /tr/. Miente que no tiene tarea y le gusta llevar la contraria. Solicita apoyo en lenguaje, memoria y concentración. |
| Garfio | Lee muy bien para su edad, no deletrea, las letras las realiza como si estuvieran en fiesta, le cuesta trabajo decir la /r/. Solicita apoyo para establecer reglas claras y para que el niño no se aisle mucho y pierda el interés por la actividad. |
| Mulán | Lee más de corridito, escribe bien, le falta pronunciar algunas palabras. Solicita apoyo con manejo de emociones. |

3. Factores de riesgo-protección en el contexto escolar

Los alumnos asisten a una escuela de tiempo completo ubicada en la alcaldía Iztapalapa con alta marginación educativa y social, con altos índices de delincuencia e inseguridad. Los maestros difieren en las técnicas de enseñanza aprendizaje, interés y control grupal. Actualmente, la maestra de 2°A, a veces logra controlar su grupo y en ocasiones no, la mayoría de las veces se encuentra en su escritorio. La maestra de 2°B utiliza juegos para enseñar a sus alumnos, se encuentra en constante movimiento a través de los pasillos, en ocasiones junta a sus niños para que trabajen en equipo. La maestra de 3°A mantiene el control conductual de manera clara y firme, la mayoría de las ocasiones se encuentra en su escritorio.

Aladino, Felipe, Peter Pan, Garfio viven cerca del domicilio de la escuela, por lo que pueden llegar a pie. Florian llega a pie o transporte público, y el resto de los niños llegan en transporte público o privado. Con respecto a la motivación escolar, todos los niños acuden con agrado a la escuela. En esta población en particular los profesores, sólo identifican a Aladino, Felipe, Florian con algún problema de lenguaje, Yazmín es identificada con problemas emocionales, y el resto de los niños se consideran sin algún problema, observe tabla 20.

Tabla 20.
Contexto escolar de niños con problemas de lenguaje

| Participantes | Tiempo (min) | Traslado | Referencia de los docentes | Motivación por la escuela |
|---------------|--------------|-------------------------|------------------------------|---|
| Aladino | 5 | Pie | Problemas con el habla | Sí |
| Felipe | 5 | Pie | Hipoacusia, corrige a Otitis | Sí |
| Florian | 20 | Pie, transporte público | Problemas con /bl/ y /tl/ | Sí |
| Yazmín | 10 a 20 | Taxi | Inseguridad, ansiedad | Sí |
| Aurora | 25 | Particular | No identificado | Mucho |
| Mago de Oz | 10 | Particular | No identificado | Le encanta |
| Peter Pan | 5 | Pie | No identificado | Sí |
| Garfio | 10 | Pie | No identificado | Sí |
| Mulán | 15 a 20 | Particular | No identificado | Sí, pero cuando le da flojera no quiere |

Con referencia a lo que los padres conocen sobre cómo van sus hijos en la escuela, cuatro niños son percibidos que van bien en la escuela, cuatro que van regular y lo relacionan con sus problemas de lenguaje, y un niño se reconoce que va regular, porque no hace nada en el salón y tiene problemas conductuales, observe tabla 21.

Tabla 21.
Percepción de padres acerca del desempeño escolar

| Participantes | Percepción de los padres acerca del desempeño escolar |
|---------------|---|
| Aladino | Mi hijo va bien en la escuela con promedio de 9, pero no platica sobre sus compañeros. |
| Felipe | Mi hijo va bien, pero le falta reforzar, él no menciona cómo se lleva con sus compañeros. |
| Florian | Mi hijo va bien, porque salió en la escolta y cuadro de honor, y enfatiza que su relación con compañeros es amable. |
| Yazmín | Mi hija va muy bien. |
| Aurora | En este bimestre bajo en español, busco la manera de platicar con la profesora. |
| Mago de Oz | Le afecta el lenguaje en la lectura y escritura. |
| Peter Pan | Se distrae demasiado, le cuesta realizar tareas. |
| Garfio | La maestra me dice que no hace tareas y tiene problemas de conducta, porque defiende a sus amigos. |
| Mulán | Mi hija va regular en la escuela, tiene promedio de 8 por su atraso académico. |

La información expuesta anteriormente, permite crear un perfil de riesgo educativo para esta población, observe la tabla 22.

Tabla 22.*Factores de riesgo educativo de niños con problemas de lenguaje*

| Par | Factores de riesgo | | | | | |
|-------|--|---|---|--|-------|---------------|
| | Individual | Familiar | | Escolar | | |
| A. | Soc.-emo. | Salud | Antec.fam. | Padres | Prof. | Cont. |
| | | Púrpura trombocitopénica, miopía, estigmatismo | Problemas de lenguaje en tíos y primo. | Problemas de habla y emocionales. | L. | Alta marg. |
| F. | Un compañero lo molesta, pocas amistades. | Otitis media, reflujo, dolores de cabeza. | Otitis media en mamá. | | L. | Alta marg. |
| Fl. | | | | Sin problema. | L. | Alta marg. |
| Yaz | Fortalecer amistades. | | | Jefa de familia, problemas emocionales. | E. | Alta marg. |
| Aur. | | Colitis. | | Jefa de familia. | No | Alta marg. |
| Ma | | Tratamiento de endodoncia y ortodoncia. | | Jefa de familia. | No | Alta marg. |
| Peter | | Sufrimiento fetal. | Problemas para pronunciar la /r/ padre y hermano. | Jefa de familia, poca concentración, ausencia de mamá. | No | Alta marg. |
| Gar | Fortalecer amistades. | | Depresión, drogadicción y actitudes machistas. | Jefa de familia, ausencia de mamá, regulación de conducta. | No | Alta marg. |
| Mu | | Control de azúcar, problemas de lenguaje. | Papá dislexia. | Problemas emocionales. | No | Alta marg. |

Nota. Par (participantes), soc-emo (socioemocional), antec.-fam (antecedentes familiares), prof (profesores), cont (contexto), A (Aladino), F (Felipe), Fl (Florian), Yaz (Yazmín), Aur (Aurora), Ma (Mago de Oz), Peter (Peter Pan), Gar (Garfio), Mu (Mulán), L (lenguaje), E (emocional), no (no identificado), marg (marginación)

En resumen, los niños presentan factores en diversos sistemas que los ponen en riesgo educativo, al presentar problemáticas en una o más de las siguientes áreas: individual, escolar y familiar. Con respecto a los problemas de lenguaje de los nueve niños, Aladino es identificado por sus padres y su profesora para recibir atención por dificultades con el lenguaje, Felipe y Florian son identificados por su profesora, y Yazmín es identificada por su profesora para recibir ayuda con problemas emocionales, sin tomar en consideración la evaluación exploratoria y diagnóstica realizadas por las psicólogas en educación especial.

En la tabla 23, se muestra el perfil grupal de riesgo-resiliencia obtenido de los niños con problemas de lenguaje.

Tabla 23.
Perfil de riesgo/resiliencia de niños con problemas de lenguaje

| Nivel | Riesgo | Resiliencia |
|------------|--|---|
| Individual | <p>Funcionamiento cognitivo debajo del promedio. Problemas de conducta. Otitis media. Problemas de salud antes y después del embarazo. Procesos psicológicos básicos disminuidos. Dificultades en la lectura y escritura.</p> | <p>Funcionamiento cognitivo adecuado. Apropiados niveles de aprendizaje de acuerdo con el grado escolar. Sentimientos positivos y de disfrute. Motivación por ir a la escuela. Placer por jugar con otros niños de la escuela. Asistir diario a la escuela y participar en diferentes actividades. Nivel de lectura y escritura adecuadas con su grado escolar.</p> |
| Escolar | <p>Un maestro de UDEEI. Estudiantes no identificados con necesidades educativas especiales. Conductas violentas por parte de un compañero de la escuela.</p> | <p>Adecuada identificación de las necesidades educativas especiales del estudiante. Colaboración del maestro con el equipo de psicología con residencia en educación especial. Relación cordial y de amistad con compañeros.</p> |
| Familiar | <p>Padres separados. Viven con padrastro y familia extensa. Salario mínimo. Problemas de lenguaje o dislexia en padres o tíos. Problemas de otitis media en madre. Depresión, drogadicción y actitudes machistas en padre. Hijo único. Violencia familiar.</p> | <p>Padres amorosos y que ofrecen cuidado a sus hijos. Realizan actividades de ocio o diversión. Algunos estudiantes están involucrados en actividades extracurriculares. Apoyo a los padres para resolver tareas escolares. Cuentan con servicios de salud. Necesidades fundamentales satisfechas. Abuelos cuidan de los nietos si los padres no están en casa. Familia extensa ayuda con los niños. Conocimiento y aceptación de la ayuda para los niños con necesidades educativas especiales. Identificación de los problemas de lenguaje.</p> |
| Social | <p>Viven en ambientes de alta marginación social y educativa. Altos índices de delincuencia e inseguridad.</p> | <p>Leyes para reducir la discriminación y promover la inclusión. Acciones para promover la armonía escolar.</p> |

Discusiones.

En las aulas inclusivas se pueden encontrar diversos factores que ponen en riesgo educativo a los estudiantes mexicanos de las escuelas regulares, ya que los niños tienen diferentes condiciones económicas, familiares, culturales, distintas formas y niveles de aprendizaje a ritmos desiguales. Condiciones que no se analizan para la intervención temprana, con el fin de evitar mayores problemas a largo plazo como problemas de aprendizaje o deserción escolar (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México, 2018).

En el caso de la población detectada con problemas de lenguaje a través de una evaluación integral en tres contextos, individual, familiar y escolar, se encontró que algunos niños no son detectados por los padres, ni por profesores, ni por el personal de la UDEEI y por ende no son atendidos, situación que los ubica en riesgo educativo, ya que no se atienden sus necesidades de lenguaje en las áreas de fonología, semántica, sintaxis y pragmática a nivel oral y escrito, lo que conlleva problemáticas con la lectura y escritura. Además, los niños presentan dificultades secundarias relacionadas con la lectoescritura, emociones, conducta, aspectos sociales y víctimas de burlas por parte de los compañeros que pueden impactar en la autoestima (Gallego, Gómez & Ayllón, 2017). Es por ello que se considera necesario implementar acciones de atención especializada a estos niños con problemas de lenguaje, con el fin de favorecer habilidades fonológicas, semánticas, pragmáticas a nivel oral y escrito, que funjan como factores protectores ante sus desventajas individuales, familiares y escolares, ya que el problema se puede acrecentar, en suma a otros factores de riesgo por su condición individual, el impacto y la crisis aumentarán significativamente, pudiendo tornarse crónico (Gómez & Kotliarenco, 2010).

Se considera que la evaluación diagnóstica es una herramienta útil para conocer las necesidades específicas de la población a la que se dirige un programa de atención, al separar las influencias de los diversos contextos en la problemática del menor, para que así del mismo modo se intervenga a través de un modelo ecológico de riesgo-resiliencia. Por lo que se comprueba que la ubicación de las características de los niños en las categorías de educación especial, es una necesidad práctica y ética para mejorar el plan de intervención, implementación y evaluación, así como para disminuir las consecuencias negativas de las etiquetas y los costos a largo plazo (Adelman & Taylor, 1994).

Etapa 2. Programa

Objetivo.

Aplicar un programa de intervención para niños con problemas de lenguaje del primer ciclo de primaria, con el fin de enriquecer los componentes de fonología, semántica y pragmática del lenguaje.

Participantes.

- 9 niños: tres alumnos de tercero (dos niños y una niña), un alumno de 2ºA y cinco alumnos de 2ºB (dos niñas y tres niños).
- 9 padres de familia.
- 3 profesores.

Herramientas.

El programa constó de 40 sesiones de 50 minutos a una hora (Apéndice D). Se revisaron los diptongos /ei/, /ie/ y /ua/, las siguientes letras /b/, /d/, /p/, /f/, /m/, /j/, /k/, /ñ/, /ch/, /l/, /r/ (simple y múltiple) y grupos consonánticos con /l/ y /r/. Se enriquecía de manera simultánea la fonología, semántica, pragmática, lectura y escritura de palabras y oraciones con cada letra y se asignaban tareas para casa.

Procedimiento.

Se elaboró un programa de 40 sesiones dividido en tres bloques, con base en el perfil educativo encontrado en los niños, desde la perspectiva psicolingüística, ecológica, con aspectos colaborativos y cooperativos. Se trabajaron los días lunes y viernes.

La estructura de las sesiones fue: inicio focalizada para la dar la bienvenida y realizar la revisión de tareas (10 minutos), desarrollo del tema, se revisaron los procesos de lenguaje y los componentes de forma contenido y uso, y el cierre en donde se agradecía la participación de los niños y se asignaba tarea (5 minutos).

Se realizó una sesión con padres para la presentación del programa (horarios y dinámica) y de la psicóloga con residencia en educación especial, asimismo para la firma de consentimientos informados para que los niños participaran en el programa y se les mandó una guía para explicar movimientos con lengua y boca, los cuales se cambiaban de acuerdo con las letras revisadas en la sesiones.

A los padres de Yazmín se les citó en otra ocasión, debido a su interés de trabajar más con su hija, pero en la sesión no se observó compromiso del trabajo en casa, ya que su mamá mencionó que a su hija le dejaba mucha tarea la maestra de grupo y no le daba tiempo. A pesar de ello, se le mandó una actividad para ejercitar la pronunciación de la letra /r/ simple, pero las copias no fueron devueltas contestadas ni pegadas en el cuaderno de trabajo.

Con los padres de Felipe se planificaron cuatro sesiones, porque el menor presenta otitis media que ocasiona problemas auditivos, de las cuales asistieron a dos, en la primera sesión se les mandó ejercicios con los grupos consonánticos con /br/ y /cr/. En la segunda sesión manifestaron que perdieron las actividades brindadas en la primera sesión, se entregaron ejercicios con /fr/ y /pr/, y se les envió a casa de nuevo los ejercicios con /br/ y /cr/, así como /dr/.

Con los maestros hubo un acercamiento donde se les platicó la dinámica del programa de lenguaje y se acordaron los horarios a trabajar con los niños.

Los avances de los niños durante las sesiones se supervisaron a través de la evaluación formativa, dividida en dos momentos diferentes, una diariamente y la otra al finalizar cada bloque (Apéndice A). La evaluación diaria consistía en llenar por cada niño una rúbrica de lenguaje oral y una rúbrica de lenguaje escrito, así como realizar anotaciones y comentarios por niño en el diario de campo. La evaluación por bloque, se realizaba con padres, niños y maestros. La evaluación con niños se realizaba a través de actividades didácticas (juegos de oca o de cartas) y se tomaba nota de su desempeño en el lenguaje oral y escrito, a los padres (Apéndice B) y maestros (Apéndice C) se les envió un formato de percepción sobre el desempeño oral y escrito del menor con los fonemas revisados al terminar el bloque uno y dos.

El primer bloque constó de 19 sesiones. Se trabajó en dos grupos: el primero de cuatro niños (tres de 2ºB y uno de 2ºA); el segundo cinco niños (tres de tercero y dos de 2ºB), debido a los requerimientos de horario de las profesoras. Los grupos se asignaron de acuerdo con habilidades similares con relación a pragmática, semántica y fonología del lenguaje en los niños, así como, lectura y escritura. La primera sesión fue de bienvenida y presentación de los participantes (psicóloga y alumnos), en la segunda y tercer sesión se estimuló la expresión auditiva y las habilidades motoras gruesas a través del cuento, para favorecer los

procesos de memoria auditiva inmediata y a corto plazo, memoria visual inmediata y a corto plazo, lenguaje ritmado, expresión fonémica, expresión corporal y formación de conceptos, educación musical e imitación.

En la cuarta y quinta sesión se trabajaron los diptongos /ei/, /ie/ y /ua/. En la cuarta sesión se revisó la articulación y escritura de palabras para favorecer los procesos de ritmo, educación musical, discriminación auditiva inmediata y a corto plazo, reconocimiento visual y escritura. En la quinta sesión se favoreció lectura, escritura y vocabulario con esos diptongos, así como a los procesos de lectura, formación de conceptos, memoria inmediata y a corto plazo, escritura y seguimiento de reglas. En la sexta y séptima se trabajaron con las letras /b/, /p/ y /d/ para favorecer procesos de lectura, praxias, discriminación auditiva, memoria auditiva a corto plazo, escritura y formación de conceptos. En la sesión octava y novena se revisaron las letras /f/, /m/, /j/ y se enriquecieron los procesos de lectura, memoria auditiva a corto plazo, discriminación auditiva, colocación fonética, formación de conceptos, lectura, escritura y discriminación táctil.

En las sesiones diez y once se revisaron las letras /k/, /ñ/, /ch/ y se favorecieron los procesos de lectura, memoria auditiva a corto plazo, discriminación auditiva, fonética, escritura, discriminación táctil, formación de conceptos y lectura. Se encontraron dificultades en la pronunciación de las palabras con letra /ch/, por lo que se realizó la sesión doce y se favorecieron los procesos de memoria auditiva, memoria de trabajo, onomatopeyas y vocabulario.

En las sesiones trece y catorce, se favorecieron la forma correcta de articulación de la letra /l/, la lectura y escritura, así como procesos de memoria auditiva a corto plazo, fonética, discriminación auditiva, discriminación táctil, conciencia fonológica, memoria de trabajo, vocabulario, expresión verbal y semántica.

En las sesiones 15 y 16 se revisaron los grupos consonánticos con /cl/, /pl/ y /fl/ en articulación, lectura y escritura, además se favorecieron los procesos de memoria auditiva a corto plazo, discriminación auditiva, fonética, conciencia fonológica, memoria de trabajo, vocabulario, expresión verbal y semántica. En las sesiones 17 y 18, se favorecieron los grupos consonánticos con /gl/ y /bl/ en articulación, lectura y escritura, así como los procesos de memoria auditiva a corto plazo, fonética, discriminación auditiva, conciencia fonológica,

memoria de trabajo, vocabulario, expresión verbal y semántica. Además, se realizó la sesión 19 de evaluación formativa del bloque 1.

El segundo bloque tuvo 14 sesiones con /r/ simple y sus grupos consonánticos con /r/, con la misma estructura de las sesiones en el bloque anterior. Los días lunes se trabajó con nueve niños debido a cambios curriculares en la dirección y se asignó el comedor como espacio de trabajo. El día viernes se trabajó con dos grupos: el primero (tres de 2°B y uno de 2°A); el segundo de cinco niños (tres de tercero y dos de 2°B). En las sesiones 20, 21, 22 y 23 se favoreció la /r/ simple en articulación, lectura y escritura, así como en los procesos de memoria auditiva a corto plazo, fonética, discriminación auditiva, discriminación táctil y formación de conceptos. En las sesiones 24 y 25 se revisaron los grupos consonánticos con /br/ y /cr/ y se favoreció la articulación, lectura y escritura, así como los procesos de memoria auditiva a corto plazo, fonética, discriminación auditiva. En las sesiones 26 y 27 se favorecieron los grupos consonánticos con /fr/ y /pr/ en procesos de articulación, lectura y escritura, además de memoria auditiva a corto plazo, fonética, discriminación auditiva y memoria fonológica.

En las sesiones 28 y 29 se trabajó con el grupo consonántico /gr/ en articulación, lectura y escritura, así como procesos de memoria auditiva a corto plazo, memoria a corto plazo, fonética, discriminación auditiva y memoria fonológica. En las sesiones 30, 31, 32 y 33, se revisaron los grupos consonánticos con /dr/ y /tr/ con relación a la articulación, lectura y escritura, así como los procesos de memoria auditiva a corto plazo, memoria a corto plazo, fonética, discriminación auditiva, memoria fonológica y conciencia fonológica. Además, se realizó la sesión 34 de evaluación formativa del bloque 2.

El tercer bloque se integró por cuatro sesiones con /r/ múltiple con la misma estructura de las sesiones en el bloque anterior. Los días lunes se trabajó con nueve niños debido a cambios curriculares en la dirección y se asignó el comedor como espacio de trabajo. El día viernes se trabajó con dos grupos: el primero conformado por un alumno de 2°A; el segundo por ocho niños (tres de tercero y cinco de 2°B), debido a cambios en los horarios de educación física e inglés. En las sesiones con /r/ múltiple se trabajó la articulación, lectura, escritura, así como procesos de memoria auditiva a corto plazo, memoria visual a corto plazo, fonética y discriminación auditiva.

Resultados.

Los resultados de las evaluaciones formativas realizadas durante el programa, se desglosan en tres apartados: psicóloga con residencia en educación especial, padres y profesores, según la percepción de cada uno de ellos respecto al desempeño del lenguaje oral y escrito de cada niño.

Psicóloga con Residencia en Educación Especial

La rúbrica de lenguaje oral y escrito se completaba cada dos sesiones, y se anotaban el desempeño del menor acerca de la lectura, pronunciación y escritura de los niños, con base en los objetivos establecidos en la sesión. Nueve niños pronunciaron bien entre 100% y 80% palabras con /b/, /p/, /d/, /f/, /m/, /j/, /ñ/, /ch/, /k/, /l/, y mezclas. En Felipe, se registró que pronunciaba bien el 60% de las palabras con /r/ simple y /dr/ y /tr/, y pronunciaba bien el 50% o menos palabras con /br/, /r/, /fr/, /pr/ y /gr/. Aurora pronunciaba bien el 60% de las palabras con /br/, /cr/, /fr/, y /pr/, y pronunciaba bien el 50% o menos palabras con /gr/. Mago de Oz pronunciaba bien el 50% de las palabras con /r/ simple, así como se observa en la tabla 24.

Tabla 24.
Evaluación formativa diaria de la pronunciación

| | Florian | Felipe | Aurora | Mago de Oz | Yazmín | Mulán | Garfio | Peter Pan | Aladino | |
|---------------|----------------|--------|----------------|----------------|-----------|-------|--------|-----------|---------|-----|
| Pronunciación | B,p | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | |
| | d | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | |
| | F, m, j | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 | 100 | 100 | |
| | ñ | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | |
| | ch | 100 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | |
| | k | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | |
| | l | 80 | 100 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | |
| | Bl, fl, pl, gl | 100 | 80 | 100 | 80 | 80 | 80 | 100 | 100 | 100 |
| | cl | 80 | 80 | 80 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | R simple | 100 | 60 | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 80 | 100 |
| | Br y cr | 100 | <50 | 60 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | Fr y pr | 100 | < 50 | 60 | 80 | 100 | 100 | 100 | 80 | 100 |
| | gr | 100 | < 50 | < 50 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | Dr y tr | 100 | 60 | 80 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | r múltiple | 100 | 80 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Nota: Desempeño de 60% o menos en negritas

En la tabla 25, se observa que la psicóloga registró que Felipe leyó bien el 60% de las veces palabras con /fr/, /pr/ y /r/ múltiple, y leyó bien el 50% o menos de las veces palabras con /gr/, /tr/ y /dr/. Aurora leyó bien el 60% de las veces palabras con /gr/, /dr/ y /tr/, y Mago de Oz leyó bien el 60% de las veces palabras con /dr/ y /tr/.

Tabla 25.
Evaluación formativa diaria de la lectura

| | Florian | Felipe | Aurora | Mago de Oz | Yazmín | Mulán | Garfio | Peter Pan | Aladino |
|---------|--------------|--------|----------------|------------|-----------|-------|--------|-----------|---------|
| Lectura | B,p, | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | d | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | F, m, j | 100 | 80 | 100 | 100 | | 100 | 100 | 100 |
| | K, ñ, ch | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | l | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | cl, pl y fl, | 100 | 80 | 80 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | Bl, gl | 100 | 80 | 100 | 100 | 80 | 100 | 100 | 100 |
| | R simple | 100 | 80 | 100 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | Br y cr | 100 | 80 | 100 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | Fr y pr | 100 | 60 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | gr | 100 | < 50 | 60 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | Dr y tr | 100 | < 50 | 60 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | r múltiple | 100 | 60 | 80 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Nota: Desempeño de 60% o menos en negritas

Con respecto a la escritura, Felipe escribió bien el 60% de las veces palabras con /bl/, /gl/, /r/ simple y /fr/ y /pr/, y 50% o menos de las veces /dr/ y /tr/. Mago de Oz escribió bien el 60% de las veces palabras con /r/ simple, /gr/, /dr/ y /tr/. Aurora escribió bien el 60% de las veces palabras con /fr/ y /pr/, y Yazmín escribió bien el 60% de las veces palabras con /bl/ y /gl/, así como se observa en la tabla 26.

Tabla 26.
Evaluación formativa diaria de la escritura

| | Florian | Felipe | Aurora | Mago de Oz | Yazmín | Mulán | Garfio | Peter Pan | Aladino |
|-------------|---------|-------------|-----------|------------|-----------|-------|--------|-----------|---------|
| B,p, | 100 | 100 | 80 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| d | 100 | 100 | 80 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| F, m, | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 | 100 | 100 | 100 |
| j | 100 | 80 | 100 | 100 | | 100 | 100 | 100 | 100 |
| K, | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 80 | 100 |
| ch | 80 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| ñ, | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| l | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| cl, pl y fl | 100 | 100 | 100 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Bl, gl | 100 | 60 | 100 | 100 | 60 | 80 | 80 | 100 | 80 |
| R simple | 100 | 60 | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | 80 |
| Br y cr | 100 | 80 | 80 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Fr y pr | 100 | 60 | 60 | 80 | 100 | 80 | 100 | 100 | 100 |
| gr | 80 | 80 | 80 | 60 | 100 | 80 | 80 | 100 | 100 |
| Dr y tr | 100 | < 50 | 80 | 60 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| r múltiple | 100 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Nota: Desempeño de 60% o menos en negritas

Además, la psicóloga realizó una evaluación al finalizar el bloque uno y dos. Los resultados arrojaron que Felipe pronunció bien el 60% de las veces palabras con /d/, grupos consonánticos con /l/ y /r/. Aurora pronunció bien el 60% de las veces palabras con /r/ simple, como se observa en la tabla 27.

Tabla 27.*Evaluación formativa de la pronunciación en los bloques*

| | Florian | Felipe | Aurora | Mago de Oz | Yazmín | Mulán | Garfio | Peter Pan | Aladino |
|---------------|----------------|--------|-----------|------------|--------|-------|--------|-----------|---------|
| Pronunciación | B,p | 100 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 |
| | d | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 |
| | F, m, j | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 |
| | ñ | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 |
| | ch | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 |
| | k | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 |
| | l | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 |
| | Bl, fl, pl, gl | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 |
| | cl | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | | 100 | 100 |
| | R simple | | | 60 | | 100 | | | 100 |
| | Br y cr | | 60 | | | | | | 100 |
| | Fr y pr | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | | | 100 |
| | gr | | 60 | | 100 | 100 | | | |
| | Dr y tr | 100 | 60 | | 100 | | | | 100 |

Nota: Desempeño de 60% o menos en negritas

Con respecto a la lectura, Felipe leyó bien el 60% de las veces palabras con /d/, grupos consonánticos con /l/ y /r/. Aurora leyó bien el 60% de las veces palabras con /r/ simple, así como se observa en la tabla 28.

Tabla 28.*Evaluación formativa de la lectura en los bloques*

| | Florian | Felipe | Aurora | Mago de Oz | Yazmín | Mulán | Garfio | Peter Pan | Aladino |
|---------|--------------|--------|-----------|------------|--------|-------|--------|-----------|---------|
| Lectura | B,p, | 100 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | d | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | F, m, j | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | K, ñ, ch | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | l | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | cl, pl y fl, | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | Bl, gl | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | R simple | | | 60 | | 100 | | | 100 |
| | Br y cr | | 60 | | 100 | | | | |
| | Fr y pr | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | | | |
| | gr | | 60 | | 100 | 100 | | | |
| | Dr y tr | 100 | 60 | | | | | | 100 |

Nota: Desempeño de 60% o menos en negritas

Con respecto a la escritura, Felipe escribió bien el 60% de las veces palabras con /d/, grupos consonánticos con /l/ y /r/. Aurora escribió bien el 60% de las veces palabras con /b/, /p/, /d/ y /r/ simple. Yazmín escribió bien el 60% de las veces palabras con /f/, /m/ y /j/. Además, se registró un aumento en el vocabulario, mejora en la comprensión de los nueve niños, y cinco niños relacionan o unen palabras el 100% de las veces de manera correcta, como se observa en la tabla 29.

Tabla 29.
Evaluación formativa de la escritura en los bloques

| | | Florian | Felipe | Aurora | Mago de Oz | Yazmín | Mulán | Garfio | Peter Pan | Aladino |
|-----------|---------------|-----------|-----------|-----------|---------------|-----------|-------|--------|-----------|-----------|
| Escritura | B,p, | 100 | 80 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 |
| | d | 100 | 60 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 |
| | F, m, | 100 | 100 | 100 | 100 | 60 | 100 | 100 | | 100 |
| | j | 100 | 100 | 100 | 100 | 60 | 100 | 100 | | 100 |
| | K, | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 |
| | ch | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 |
| | ñ, | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 |
| | l | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 |
| | cl, pl y fl | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 |
| | Bl, gl | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | | | 100 |
| | R simple | | | 60 | | 100 | | | 100 | |
| | Br y cr | | 60 | | < 50 | | | | | 100 |
| | Fr y pr | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | | | | |
| | gr | | 60 | | < 50 | 100 | | | | 100 |
| Dr y tr | 100 | 60 | | | | | | 100 | 100 | |
| UP | Primer bloque | 100 | 100 | 100 | 100 | 60 | | 100 | | 60 |
| UV | Primer bloque | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 | | 100 |
| CM | Primer bloque | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 | | 100 |

Nota: Desempeño de 60% o menos en negritas, UP. Unión de palabras, UV. Utilización del vocabulario, CM. Comprensión

Padres

Por su parte, cinco padres reportan que sus hijos pronunciaron al 100 por ciento las palabras con /b/, /k/, /ñ/, /ch/, /dr/ y /tr/. Las mayores dificultades en esta área del lenguaje, se encontraron en los grupos consonánticos con /l/, ya que cinco padres indicaron que el 60 % de las veces sus hijos pronunciaron bien las palabras /bl/, /fl/, /gl/ y /pl/, y Yazmín el 50% de las veces o menos. Con respecto a las palabras con /cl/, cuatro padres indicaron que sus hijos las pronunciaron bien el 60% de las veces, y los padres de Felipe y Yazmín el 50% de las veces o menos, así como se observa en la tabla 30.

En la tabla 30, también se puede observar que la percepción del padre o tutor de Peter Pan no se pudo recuperar, y Garfio sólo del segundo bloque.

Tabla 30.
Evaluación formativa de padres acerca de la pronunciación

| | Florian | Felipe | Aurora | Mago de Oz | Yazmín | Mulán | Garfio | Peter Pan | Aladino |
|----------------|-----------|-------------|-------------|---------------|-------------|-----------|--------|--------------|-----------|
| B,p | 60 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | | | 100 |
| d | 60 | < 50 | 100 | 100 | 60 | 100 | | | 100 |
| F, m, j | 100 | 60 | 100 | 60 | 60 | 100 | | | 100 |
| ñ | 100 | 60 | 100 | 60 | 100 | 100 | | | 100 |
| ch | 100 | 60 | 100 | 60 | 100 | 100 | | | 100 |
| k | 100 | < 50 | 100 | 60 | 100 | 100 | | | 100 |
| l | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | | | 100 |
| Bl, fl, pl, gl | 60 | 60 | 100 | 60 | < 50 | 60 | | | 60 |
| cl | 60 | < 50 | 100 | 60 | < 50 | 60 | | | 60 |
| R simple | 80 | 60 | 60 | 100 | < 50 | 100 | 100 | | 100 |
| Br y cr | 80 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 |
| Fr y pr | 80 | 60 | < 50 | 100 | 60 | 100 | 100 | | 100 |
| gr | 80 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 |
| Dr y tr | 80 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 60 |

Nota: Desempeño de 60% o menos en negritas

Con respecto a la lectura, cinco padres indicaron que sus hijos leyeron bien el 60% de las veces palabras con /b/, /p/, /d/, /m/, /j/, /f/, /k/, /ñ/, /ch/, /l/ y grupos consonánticos con /l/, /fr/, /pr/, /gr/, /dr/ y /tr/. Sin embargo, cinco padres indicaron que sus hijos leyeron al 100% palabras con /r/ simple y grupos consonánticos con /r/, así como se observa en la tabla 31.

Tabla 31.
Evaluación formativa de padres acerca de la lectura

| | Florian | Felipe | Aurora | Mago de Oz | Yazmín | Mulán | Garfio | Peter Pan | Aladino |
|---------|-----------------|-----------|-----------|------------|-----------|-------|-----------|-----------|-----------|
| Lectura | B,p, | 60 | 60 | 100 | 60 | 100 | 60 | | 60 |
| | d | 60 | 60 | 100 | 60 | 100 | 60 | | 60 |
| | F, m, j | 60 | 60 | 100 | 60 | 100 | 60 | | 60 |
| | K, ñ, ch | 60 | 60 | 100 | 60 | 100 | 60 | | 60 |
| | l | 60 | 60 | 100 | 60 | 100 | 60 | | 60 |
| | cl, pl y fl, | 60 | 60 | 100 | 60 | 100 | 60 | | 60 |
| | Bl, gl | 60 | 60 | 100 | 60 | 100 | 60 | | 60 |
| | R simple | 60 | 100 | 60 | 100 | 100 | 60 | 100 | 100 |
| | Br y cr | 60 | 100 | 60 | 100 | 100 | 60 | 100 | 100 |
| | Fr y pr | 60 | 100 | 60 | 100 | 100 | 60 | 100 | 100 |
| | gr | 60 | 100 | 60 | 100 | 100 | 60 | 100 | 100 |
| | Dr y tr | 60 | 100 | 60 | 100 | 100 | 60 | 100 | 100 |

Nota: Desempeño de 60% o menos en negritas

Con respecto a la escritura, se encontraron que cinco padres indicaron que sus hijos escribían bien el 60% de las veces palabras con /k/, /ch/. Además, seis padres indicaron que sus hijos escribían bien el 60% de las veces grupos consonánticos con /l/. El padre o tutor de Yazmín indicó que su hija escribe bien el 50 % de las veces grupos consonánticos con /l/ y /r/ simple, así como se observa en la tabla 32.

Tabla 32.
Evaluación formativa de padres acerca de la escritura

| | Florian | Felipe | Aurora | Mago de Oz | Yazmín | Mulán | Garfio | Peter Pan | Aladino |
|-------------|-----------|-------------|-------------|------------|-------------|-----------|--------|-----------|-----------|
| B,p, | 80 | 60 | 60 | 100 | 100 | 100 | | | 60 |
| d | 80 | 60 | 60 | 100 | 100 | 100 | | | 60 |
| F, m, | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | | | 100 |
| j | 100 | 60 | 100 | 100 | 60 | 100 | | | 100 |
| K, | 60 | 60 | 100 | 60 | 60 | 100 | | | 60 |
| ch | 60 | 60 | 100 | 60 | 60 | 100 | | | 60 |
| ñ, | 60 | < 50 | 100 | 60 | 60 | 100 | | | 60 |
| l | 100 | < 50 | 100 | 60 | 100 | 100 | | | 100 |
| cl, pl y fl | 60 | 60 | 60 | 60 | < 50 | 60 | | | 60 |
| Bl, gl | 60 | 60 | 60 | 60 | < 50 | 60 | | | 60 |
| R simple | 80 | 60 | 60 | 100 | < 50 | 100 | 100 | | 100 |
| Br y cr | 80 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 |
| Fr y pr | 60 | 60 | < 50 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 100 |
| gr | 60 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 60 |
| Dr y tr | 80 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | | 60 |

Nota: Desempeño de 60% o menos en negritas

Además, en la tabla 33 los padres reportaron un aumento en el vocabulario de seis niños, e indicaron que la comprensión lectora de cinco niños se ubicó en 60% y un niño en 50 % o menos. En el segundo bloque, se observa una disminución en la capacidad de los niños para relacionar o unir las palabras, de acuerdo con la percepción de los padres.

Tabla 33.*Evaluación formativa de padres acerca de los componentes del lenguaje*

| | | Florian | Felipe | Aurora | Mago de Oz | Yazmín | Mulán | Garfio | Peter Pan | Aladino |
|----|----------------|-----------|-----------|-----------|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| UP | Primer bloque | 100 | 100 | 100 | 60 | 100 | 60 | | | 60 |
| | Segundo bloque | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 60 | 60 | | 60 |
| UV | Primer bloque | AU | IGU | AU | AU | IGU | AU | | | AU |
| | Segundo bloque | AU | AU | IGU | AU | AU | AU | | | AU |
| CM | Primer bloque | 60 | 60 | 100 | 60 | 60 | 100 | | | 60 |
| | Segundo bloque | 60 | 60 | 60 | < 50 | 60 | 60 | 100 | | 100 |

Nota: Desempeño de 60% o menos en negritas, UP. Unión de palabras, AU. Aumento, UV. Utilización del vocabulario, IGU. Permanece igual, CM. Comprensión.

Profesores

Por otra parte, los profesores indicaron que cinco alumnos pronunciaron al 100% palabras con /b/, /p/, /d/, y siete alumnos pronunciaron al 100% palabras con /f/, /m/, /j/, /ñ/, /ch/ y /k/. Aladino pronunció bien el 80% de las veces palabras con las letras mencionadas anteriormente. Seis niños pronunciaron bien el 60% de las veces grupos consonánticos con /l/, y cuatro niños pronunciaron bien el 60% de las veces grupos consonánticos con /r/. La profesora de Peter Pan indicó que el menor pronunció bien el 50% de las veces palabras con /r/ simple, /fr/, /pr/ y /gr/. De la misma forma, según la profesora de Yazmín, pronunció bien el 50% de las veces palabras con /br/ y /cr/, así como se observa en la tabla 34.

Tabla 34.
Evaluación formativa de profesores acerca de la pronunciación

| | Florian | Felipe | Mago de | | Yazmín | Mulán | Garfio | Peter Pan | Aladino | |
|---------------|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|-----------|-----------|-------------|-----------|
| | | | Aurora | Oz | | | | | | |
| Pronunciación | B,p | 60 | 60 | 100 | 100 | 100 | 60 | 100 | 100 | 80 |
| | d | 60 | 60 | 100 | 100 | 100 | 60 | 100 | 100 | 80 |
| | F, m, j | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 80 |
| | ñ | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 80 |
| | ch | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 80 |
| | k | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 80 |
| | l | 100 | 60 | 100 | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 80 |
| | Bl, fl, pl, gl | 100 | 60 | 60 | 100 | 60 | 60 | 100 | 60 | 60 |
| | cl | 100 | 60 | 60 | 100 | 60 | 60 | 100 | 60 | 60 |
| | R simple | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 60 | 100 | < 50 | 80 |
| | Br y cr | 100 | 60 | 100 | 60 | < 50 | 60 | 100 | 60 | 80 |
| | Fr y pr | 100 | 60 | 60 | 60 | 100 | 60 | 100 | < 50 | 80 |
| | gr | 100 | 60 | 60 | 100 | 60 | 60 | 100 | < 50 | 80 |
| | Dr y tr | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 60 | 100 | 60 | 80 |

Nota: Desempeño de 60% o menos en negritas

En la tabla 35, los profesores indicaron que seis alumnos leían bien el 60 % de las palabras con /b/, /p/, /d/, /f/, /m/, /j/, /k/, /ñ/, /ch/, /l/ y grupos consonánticos con /l/. Además, cinco alumnos leían bien el 60 % de las palabras con /r/ simple y sus grupos consonánticos.

Tabla 35.*Evaluación formativa de profesores acerca de la lectura*

| | Florian | Felipe | Aurora | Mago de Oz | Yazmín | Mulán | Garfio | Peter Pan | Aladino |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|--------|------------|---------|
| B,p, | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 100 | 100 | 80 |
| d | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 100 | 100 | 80 |
| F, m, j | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 100 | 100 | 80 |
| K, ñ, ch | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 100 | 100 | 80 |
| l | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 100 | 100 | 80 |
| Lectura cl, pl y fl, | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 100 | 100 | 80 |
| Bl, gl | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 100 | -50 | 80 |
| R simple | 100 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 100 | -50 | 80 |
| Br y cr | 100 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 100 | -50 | 80 |
| Fr y pr | 100 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 100 | -50 | 80 |
| gr | 100 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 100 | -50 | 80 |
| Dr y tr | 100 | 60 | 60 | 60 | 60 | 100 | 100 | 100 | 80 |

Nota: Desempeño de 60% o menos en negritas

Asimismo, los profesores indicaron que más de la mitad de los niños escribían bien el 100% de las palabras con /b/, /p/, /d/, /f/, /m/, /j/, /k/, /ñ/, /ch/, /l/ y grupos consonánticos con /l/. Sin embargo, cinco alumnos escribían bien el 60% de las veces palabras con /r/ simple y sus grupos consonánticos, como se observa en la tabla 36.

Tabla 36.
Evaluación formativa de profesores acerca de la escritura

| | Florian | Felipe | Aurora | Mago de Oz | Yazmín | Mulán | Garfio | Peter Pan | Aladino | |
|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|-----------|-----------|-----------|---------|-----|
| Escritura | B,p, | 60 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 80 | |
| | d | 60 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 80 | |
| | F, m, | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 60 | 100 | 80 | |
| | j | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 60 | 100 | 80 | |
| | K, | 100 | 60 | 100 | 60 | 100 | 60 | 100 | 80 | |
| | ch | 100 | 60 | 100 | 60 | 100 | 60 | 100 | 80 | |
| | ñ, | 100 | 60 | 100 | 60 | 100 | 60 | 100 | 80 | |
| | l | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 80 | |
| | cl, pl y fl | 100 | < 50 | 60 | < 50 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | Bl, gl | 100 | < 50 | 60 | < 50 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | R simple | 60 | 60 | 60 | 60 | 100 | 60 | 100 | 100 | 80 |
| | Br y cr | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 100 | 100 | 80 |
| | Fr y pr | 60 | 60 | 60 | 60 | 100 | 60 | 100 | 100 | 80 |
| | gr | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 100 | 100 | 80 |
| Dr y tr | 60 | 60 | 60 | 60 | 100 | 60 | 100 | 100 | 80 | |

Nota: Desempeño de 60% o menos en negritas

En la tabla 37, los profesores indicaron un aumento en el vocabulario en ocho niños, seis alumnos comprenden una lectura al 100 %, y Aladino al 80%. Además, señalaron que seis alumnos mejoraron su capacidad de relacionar o unir palabras más del 80%.

Tabla 37.
Evaluación formativa de profesores acerca de los componentes del lenguaje

| | Florian | Felipe | Aurora | Mago de Oz | Yazmín | Mulán | Garfio | Peter Pan | Aladino | |
|----|----------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------|-----------|
| UP | Primer bloque | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 100 | 100 | 100 | 60 |
| | Segundo bloque | 100 | 100 | 60 | 60 | 60 | 60 | 100 | 100 | 80 |
| UV | Primer bloque | AU | AU | AU | AU | AU | AU | AU | AU | IGU |
| | Segundo bloque | AU | IGU | AU | AU | AU | AU | AU | AU | AU |
| CM | Primer bloque | 100 | 60 | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 100 | 60 |
| | Segundo bloque | 100 | 60 | 100 | 100 | 100 | 60 | 100 | 100 | 80 |

Nota: Desempeño de 60% o menos en negritas, UP. Unión de palabras, AU. Aumento, UV. Utilización del vocabulario, IGU. Permanece igual, CM. Comprensión.

Etapa 3. Evaluación final

Objetivo particular.

Comparar el desempeño inicial y final de niños con problemas de lenguaje, después de un programa de intervención.

Objetivo específico

- * Aplicar las herramientas utilizadas durante la evaluación exploratoria y diagnóstica.
- * Contrastar y analizar los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos en la evaluación inicial y final.

Participantes.

- Nueve alumnos con problemas de lenguaje oral y escrito, un niño de 2°A, cinco de 2°B y tres de 3°A.
- Nueve padres de familia.
- Tres profesoras.

Herramientas.

- Ψ Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC-IV).
- Ψ Examen de articulación de sonidos en español (Melgar, 2007).
- Ψ Instrumento para evaluar lenguaje expresivo y receptivo (Bernal, 2009).
- Ψ House-Tree-People (Buck & Warren, 1994).
- Ψ Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura (EDLE, Lozada, Martínez, Acle & Ordaz, 2015).
- Ψ Formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, socialización y escuela (Martínez, Lozada & Acle, 2013).

Procedimiento.

Los pasos a seguir fueron los siguientes:

1. Aplicar de manera individualizada las herramientas de evaluación.
2. Enviar a padres de familia el cuestionario de validación del programa y formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, socialización y escuela.

- Analizar los resultados cuantitativos y cualitativos iniciales y finales de los nueve niños.

Resultados.

Los resultados encontrados se presentarán en dos apartados. El primer apartado abordará información obtenida a nivel grupal, el cual comenzará con la descripción de las habilidades cognitivas y después la información obtenida por medio de las pruebas específicas con relación al lenguaje oral y escrito de los niños que participaron en el programa de atención. En el segundo apartado, se describirán los resultados a nivel individual, es decir, por niño se analizarán los cambios obtenidos en el desempeño inicial y final en habilidades cognitivas y en el lenguaje oral y escrito.

A nivel grupal

El grupo de niños que recibieron el programa de atención de lenguaje oral y escrito, durante el ciclo escolar 2018-2019, mejoraron sus habilidades cognitivas, habilidades verbales, habilidades de razonamiento perceptual y habilidades de velocidad de procesamiento, así como se observa en la tabla 38. Sin embargo, la prueba no paramétrica de Wilcoxon mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$), lo que puede deberse a que las habilidades de memoria de trabajo y las habilidades de velocidad de procesamiento disminuyeron en el grupo de niños en la evaluación final.

Tabla 38.

Análisis de habilidades cognitivas Pre test-Pos test

| Índices | Pre Test | | | | Pos Test | | | |
|---------|----------|-------------|-------------|-----------|----------|-------------|-------------|-----------|
| | <i>M</i> | <i>Mín.</i> | <i>Máx.</i> | <i>DE</i> | <i>M</i> | <i>Mín.</i> | <i>Máx.</i> | <i>DE</i> |
| ICV | 92.78 | 77 | 108 | 9.68 | 100.44 | 83 | 114 | 11.63 |
| IRP | 91.56 | 84 | 104 | 6.54 | 98.22 | 86 | 106 | 7.032 |
| IMT | 93 | 86 | 102 | 6.364 | 89 | 80 | 94 | 4.5 |
| IVP | 103.67 | 97 | 121 | 8.588 | 97.67 | 88 | 118 | 10.259 |
| CIT | 93.78 | 87 | 105 | 6.119 | 96 | 85 | 109 | 8.337 |

Nota. ICV (Índice de Comprensión Verbal), IRP (Índice de Razonamiento Perceptual), IMT (Índice de Memoria de Trabajo), IVP (Índice de Velocidad de Procesamiento), CIT (Coeficiente Intelectual Total), *M* (Media), *Mín.* (Mínimo), *Máx.* (Máximo), *DE* (Desviación estándar).

Con respecto a la dicción, los nueve niños tuvieron cambios favorables en la articulación de palabras con diptongos, fonemas simples y mezclas, así como se observa en la tabla 39. Al aplicar la prueba Wilcoxon se encontró que hay diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en fonemas y mezclas, lo que significa que los niños mejoraron de manera considerable en la articulación de fonemas simples y mezclas con /l/ y /r/.

Tabla 39.
Habilidades de articulación Pre test-Pos test

| Participante | Pre test | | | | Pos test | | | |
|--------------|----------|----------|---------|---------|----------|----------|---------|---------|
| | Vocal | Diptongo | Fonemas | Mezclas | Vocal | Diptongo | Fonemas | Mezclas |
| Aladino | 5 | 6 | 14 | 10 | 5 | 6 | 17 | 12 |
| Felipe | 5 | 4 | 7 | 2 | 5 | 6 | 13 | 8 |
| Florian | 4 | 6 | 14 | 11 | 5 | 6 | 17 | 12 |
| Yazmín | 5 | 6 | 15 | 12 | 5 | 6 | 16 | 12 |
| Aurora | 5 | 6 | 13 | 0 | 5 | 6 | 16 | 12 |
| Mago de Oz | 5 | 6 | 13 | 5 | 5 | 6 | 17 | 12 |
| Peter Pan | 5 | 6 | 13 | 7 | 5 | 6 | 17 | 11 |
| Garfio | 5 | 4 | 12 | 9 | 5 | 6 | 17 | 12 |
| Mulán | 5 | 6 | 17 | 11 | 5 | 6 | 17 | 12 |

Asimismo, los nueve niños mejoraron en sus habilidades fonológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas. La prueba Wilcoxon mostró diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en las habilidades fonológicas, específicamente articulación y memoria auditiva.

Además, todos los niños aumentaron su capacidad narrativa relacionada con la secuencia narrativa, contenido narrativo y habilidad para organizar ideas (uso de conectores de inicio, medio y final de un texto), lo que concuerda con las diferencias estadísticamente significativas encontradas en la EDLE al aplicar la prueba Wilcoxon, que indicó que hubo cambios en los niños para organizar de manera lógica las ideas ($p = 0.046$).

Con relación a las habilidades de lenguaje escrito a nivel receptivo, es decir, la capacidad de comprensión de textos. Los nueve niños mejoraron de manera significativa, datos obtenidos al aplicar la prueba de Wilcoxon. En la lectura por otro, aumentó la identificación de personajes en una historia ($p = 0.039$), identificación de roles ($p = 0.026$) y la identificación del problema en un texto ($p = 0.020$). En la lectura en voz alta, mejoró la

identificación de personajes en una historia ($p=0.026$). En la lectura en silencio, se incrementó la capacidad para identificar el problema en una historia ($p=0.016$).

A nivel expresivo, la habilidad lectora de los nueve niños cambio de manera significativa al leer textos con fonemas simples, /r/ simple, /r/ vibrante, /c/, /q/, /b/ ($p=0.023$), y mezclas con /gre/, /pre/ y /bra/ ($p=0.039$), Asimismo, se encontró en los niños mayor fluidez lectora ($p=0.020$). Con respecto a la escritura, los nueve niños mejoraron de manera significativa la escritura convencional de las letras /n/, /f/, /j/, /t/, /v/ ($p=0.011$), cuando se les dictaba. Cuando se le permitió copiar un escrito, los niños mejoraron la escritura convencional de las letras /r/, /c/, /q/, /b/, /t/, /h/ ($p=0.034$), así como el uso de signos ortográficos ($p=0.007$).

Asimismo, los nueve niños presentaron mejoras en la seguridad en sí mismo para hablar y comunicarse, en la autoestima y en las relaciones con sus compañeros.

A nivel individual

Aladino mejoró sus habilidades cognitivas, habilidades verbales y habilidades de razonamiento perceptual, en comparación con su desempeño anterior mejoró en el conocimiento de palabras, formación de conceptos verbales y en la coordinación visomotora, con fortalezas en el área verbal y un potencial para realizar operaciones aritméticas complejas con lápiz y papel, observe la figura 21.

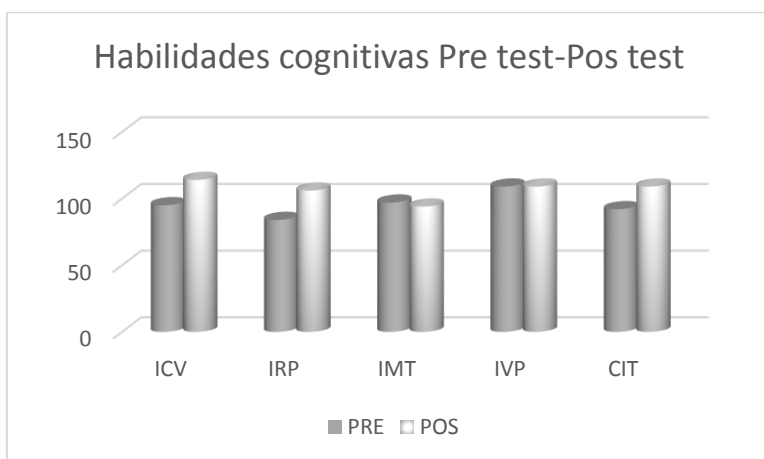


Figura 21. Habilidades cognitivas de Aladino

Con respecto a su lenguaje oral, el menor presentó una dicción correcta. Además, aumentó las habilidades narrativas relacionadas con el enriquecimiento de un texto y la organización de sus ideas, ver tabla 40.

Tabla 40.

Habilidades narrativas de Aladino

| Participante | Pre test | Pos test |
|--------------|--|--|
| Aladino | Había un lobo que vio una cesta de huevos, se le cayó un huevo y apareció un pollito, y el pollito entro al huevo. | Había una vez un zorro que se quería comer unos huevos, luego se le cayó, el que tenía en la mano del huevo que se le cayó, salió un pollito y se hicieron buenos amigos. Fin. |

El desempeño del menor en la lectura por otro y escritura espontánea se encuentra en proceso de adquisición, sólo se obtuvieron cambios favorables en lenguaje hablado, observe la tabla 41.

Tabla 41.

Habilidades de lectura y escritura de Aladino

| | LPO | LVA | LS | LT | EE | ED | EC | ET | HA |
|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|
| Pre | B | B | B | B | B | Ex | Ex | Ex | Pr |
| Pos | Pr | B | B | B | Pr | Ex | Ex | Ex | B |

Nota. LPO (Lectura por otro), LVA (Lectura en voz alta), LS (lectura en silencio), LT (Lectura total), EE (Escritura espontánea), ED (Escritura dictado), EC (Escritura copia), ET (Escritura total), HA (Hablado), B (Bueno), Pr (Proceso) y Ex (Excelente)

Sin embargo, en la figura 22, se puede observar el desempeño de la escritura de Aladino antes del programa. Y el desempeño de la escritura al finalizar el programa, se observa en la figura 23, lo que muestra mejoras significativas en la escritura de Aladino con relación a separar las palabras, uso de signos ortográficos y uso correcto de /b/.

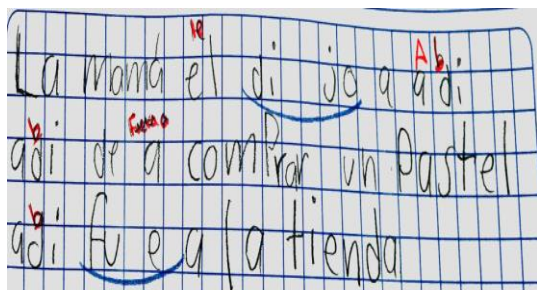


Figura 22. Escritura Pre test Aladino

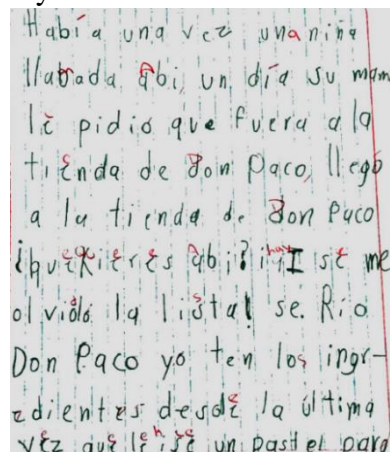


Figura 23. Escritura Pos test Aladino

Aladino asistió a 35 de 41 sesiones, cumplió con las actividades dejadas para casa, asimismo participó en cuatro sesiones con /r/ vibrante de manera personalizada. En el formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, la mamá, reportaba al inicio “problemas con la /r/” y ahora “es correcto”, con relación a la lectura mencionó que “leía con pausas” y actualmente “sólo se traba en algunas palabras”. Respecto a la escritura, primero “se comía letras, y cambiaba la /g/ por /j/ y la /b/ por /d/” y al finalizar la intervención comenta que “escribe bien”.

Felipe mejoró su funcionamiento cognitivo, así como sus habilidades de razonamiento perceptual y habilidades de memoria de trabajo y tuvo una disminución en habilidades de velocidad de procesamiento, lo que se ve reflejado en una menor capacidad para discriminar la información visual y problemas para coordinar ojo-mano de manera rápida. Con respecto a su desempeño anterior, Felipe posee mayor capacidad de expresión y comprensión verbal, la cual aumenta cuando se le repite las instrucciones, así como en cálculo mental, con mayor potencial si se le brinda lápiz y papel, ver figura 24.

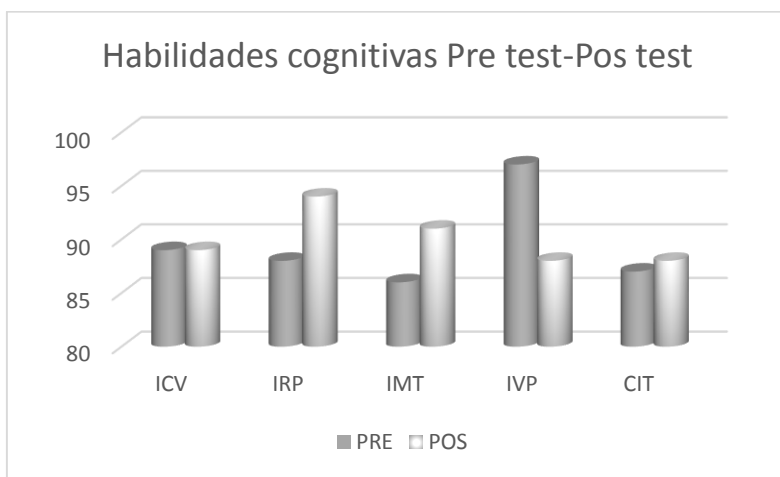


Figura 24. Habilidades cognitivas de Felipe

La dicción de Felipe mejoró significativamente, pero aún persisten problemas para pronunciar los fonemas /d/, /j/, /r/ simple, y mezclas con /br/ y /cr/, los cuales son pronunciados correctamente de manera espontánea o tras la repetición de la pronunciación correcta. Además, el niño mejoró en la capacidad narrativa con relación a la sintaxis, semántica y pragmática, por ejemplo, cuando el menor utiliza los conectores /había una vez/, /y/ así como la entonación al narrar un cuento, observe la tabla 42.

Tabla 42.

Habilidades narrativas de Felipe

| Participante | Pre test | Pos test |
|--------------|--|--|
| Felipe | Un gobo estuvo pateando todo el boque y te encontro una niña cata y luego encontro unos huevo en la meta, detidio comerse uno espera, pero mecor detidio poque ya tenia hambe come, y luego se le rebalo el huevo y te lo rompo el huevo, y el gobito ete tago y digo o vaya el que me iba a come a un bebé, y el pollito etaba feliz y digo ahhte voy a cagar esta muy lino y colori cologago ete cuento se ha acabado. | Había una vez un lobo que se asomó a la ventana de una casa, y dijo tengo hambe, tengo hambre ¿Qué comeré? Dijo haber, voy a ver, ja ya sé que!, esos huevos que están en la mesa, me metió en la casa y había una banca y dijo, voy a subir a la banca. Voy agarrar un huevo, y dijo ¡Ayy! Se resbala mucho y ¡fun! que se tiró y es preocupado por su comida, se levantó y adentró del huevo había un pollito y el lobo lo agarró y se quedó con él. |

Asimismo, se encontraron mejoras en la escritura de Felipe, observe la figura 25, que muestra el desempeño antes del programa. En la figura 26, se observan los resultados obtenidos después del programa, la mayoría de las palabras son escritas por el menor sin omisión o sustitución de letras.



Figura 25. Escritura Pre test Felipe

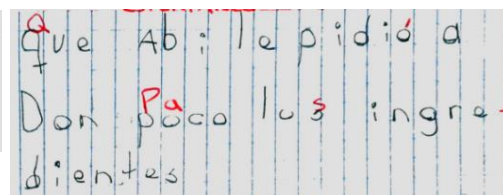


Figura 26. Escritura Pos test Felipe

Además, las habilidades de lectura de Felipe se encuentran en desarrollo, sin embargo, la escritura espontánea es insuficiente de acuerdo con su grado escolar, así como se observa en la tabla 43.

Tabla 43.

Habilidades de lectura y escritura de Felipe

| | LPO | LVA | LS | LT | EE | ED | EC | ET | HA |
|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|
| Pre | B | Pr | Pr | In | B | Ex | Ex | Ex | EX |
| Pos | Pr | Pr | Pr | Pr | In | Ex | Ex | Ex | B |

Nota. LPO (Lectura por otro), LVA (Lectura en voz alta), LS (lectura en silencio), LT (Lectura total), EE (Escritura espontánea), ED (Escritura dictado), EC (Escritura copia), ET (Escritura total), HA (Hablado), B (Bueno), Pr (Proceso), Ex (Excelente), In (Insuficiente).

La mejora de Felipe en habilidades verbales, así como en el lenguaje oral y escrito, se relaciona con que el menor asistió a 35 de 41 sesiones, cumplió con 28 actividades dejadas para casa y se llevó un trabajo colaborativo en casa con sus padres para practicar mezclas con /r/. Estos resultados se relacionan con las reportadas por el papá en el formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, al inicio reportaba que su lenguaje “no se le entendía” y que ahora “ha mejorado”, con relación a la lectura que “deletreaba demasiado” y actualmente “lee pausadamente con dificultad para pronunciar la letra /r/”. Con respecto a la escritura mencionó “que se entendía”, y actualmente “confunde la letra /l/ con la /r/”.

Florian aumentó sus habilidades de razonamiento perceptual y velocidad de procesamiento, y disminuyó habilidades verbales, habilidades de memoria de trabajo y su funcionamiento cognitivo. En comparación al desempeño anterior, Florian mejoró en la coordinación visomotora y en la discriminación visual y concentración, con potencial en el conocimiento de palabras y formación de conceptos verbales y en la capacidad intelectual general, así como se observa en la figura 27.

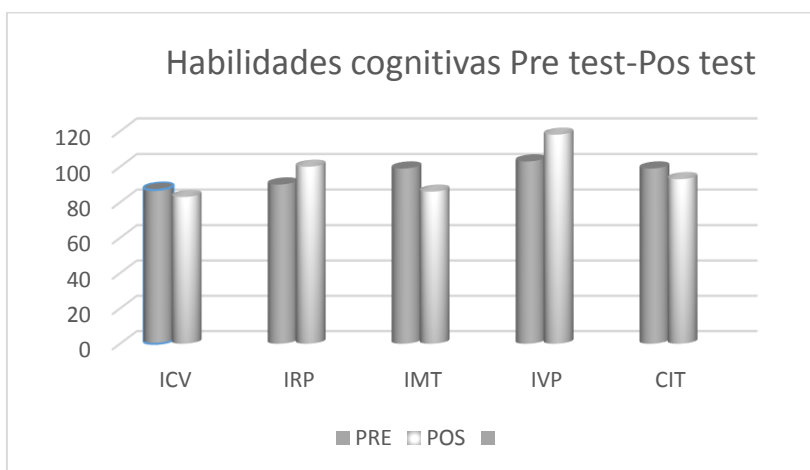


Figura 27. Habilidades cognitivas de Florian

La articulación de Florian es correcta. Asimismo, se encontró un mayor uso de conectores, así como mayor riqueza en sus narraciones, así como se observa en la tabla 44.

Tabla 44.*Habilidades narrativas de Florian*

| Participante | Pre test | Pos test |
|--------------|---|---|
| Florian | El lobo agarró un huevo, entró, lo agarró, se sentó y se lo quiso comer, se cayó el huevo y el pollito estaba en el huevo y el lobo agarró y se hicieron feliz. | Había una vez un ratón que vio unos huevos, luego entró a la casa y agarró un huevo, entonces un pollito se abrió, y el ratón abrió más el huevo y entonces lo agarró al pollito y se hicieron amigos |

Con respecto a la escritura, en la figura 28, se puede observar el desempeño inicial. Y la figura 29, muestra una mejora en la escritura de Florian, con relación a un enriquecimiento del contenido y correspondencia entre plural y singular de las palabras.

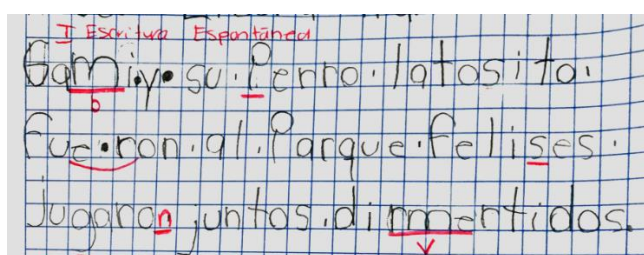


Figura 28. . Escritura Pre test Florian

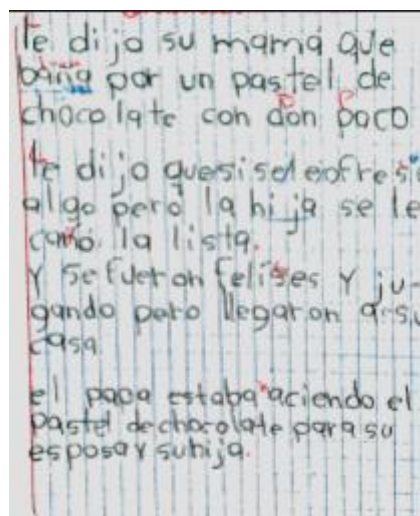


Figura 29. Escritura Pos test Florian

Las habilidades lectoras por otro y en silencio de Florian, son insuficientes de acuerdo con su grado escolar, con relación a la comprensión de la información, las cuales mejoraron cuando se realizó la lectura dos veces, así como se observa en la tabla 45, lo que corresponde con los comentarios de la mamá en la evaluación formativa “le cuesta un poco entender y comprender un texto”.

Tabla 45.*Habilidades de lectura y escritura de Florian*

| | LPO | LVA | LS | LT | EE | ED | EC | ET | HA |
|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|
| Pre | In | B | Pr | Pr | Pr | Ex | Ex | Ex | B |
| Pos | In | Pr | In | In | Pr | Ex | Ex | Ex | B |

Nota. LPO (Lectura por otro), LVA (Lectura en voz alta), LS (lectura en silencio), LT (Lectura total), EE (Escritura espontánea), ED (Escritura dictado), EC (Escritura copia), ET (Escritura total), HA (Hablado), B (Bueno), Pr (Proceso), Ex (Excelente), In (Insuficiente).

Florian asistió a 34 de 41 sesiones, cumplió con 28 actividades dejadas para casa. Al respecto, los padres informaron en el formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, que al principio el lenguaje de Florian “a veces no se le entendía” y que ahora “ha mejorado mucho”, con relación a la lectura “leía bien” y actualmente “lee mejor”. Con respecto a la escritura, la mamá mencionó que “era adecuada al grado que cursa”, y que actualmente “empeoro su escritura”. Sin embargo, las figuras 28 y 29, muestran una mejora en ella.

Yazmín mejoró sus habilidades de razonamiento perceptual, habilidades de velocidad de procesamiento y habilidades cognitivas, y disminuyó en las habilidades verbales que se relacionan con que se aminoró el conocimiento de palabras, expresión y comprensión verbal. En comparación al desempeño anterior, la niña tiene mejor coordinación visomotora, discriminación visual y concentración, con debilidades en la capacidad intelectual general y potencial en la coordinación visomotora, percepción y organización visual al brindar más tiempo de resolución, así como en la capacidad de realizar operaciones aritméticas con apoyo de lápiz y papel, observe la figura 30.

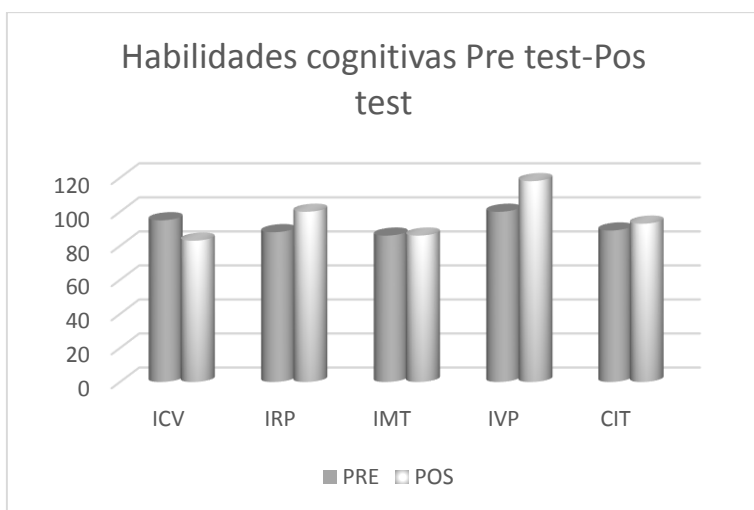


Figura 30. Habilidades cognitivas de Yazmín

Con respecto a la dicción Yazmín mejoró en la pronunciación de palabras con /j/ pero aún presenta dificultad para pronunciar la /r/ simple, aunque en ocasiones de manera espontánea la pronuncia de manera correcta. Las habilidades narrativas de Yazmín mejoraron en el uso de conectores, así como se observa en la tabla 46.

Tabla 46.*Habilidades narrativas de Yazmín*

| Participante | Pre test | Pos test |
|--------------|---|---|
| Yazmín | El lobo quedía huevos y entró a la casa y dijo haber si me lo voy a comer, se comió un dos o uno, y este nació un pollito y este y la última parte ya lo tiene. | Había una vez un lobito y quería hacer huevos y cuando se lo comió se la cayó, cuando se cayó el huevo nació el pollito y el pollito se puso contento por ver a su pollito y fin. |

Con relación al desempeño lector se encuentra una mejora en Yazmín, así como se observa en la tabla 47.

Tabla 47.*Habilidades de lectura y escritura de Yazmín*

| | LPO | LVA | LS | LT | EE | ED | EC | ET | HA |
|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|
| Pre | In | Pr | In | Pr | B | Ex | Ex | Ex | B |
| Pos | B | B | B | B | Pr | Ex | Ex | Ex | B |

Nota. LPO (Lectura por otro), LVA (Lectura en voz alta), LT (Lectura total), EE (Escritura espontánea), ED. (Escritura dictado), EC (Escritura copia), ET (Escritura total), HA (Hablado), B. (Bueno), Pr (Proceso), Ex (Excelente), In (Insuficiente).

Asimismo, se encuentran mejoras en la escritura de la menor, como se observa en las figuras 31 y 32.

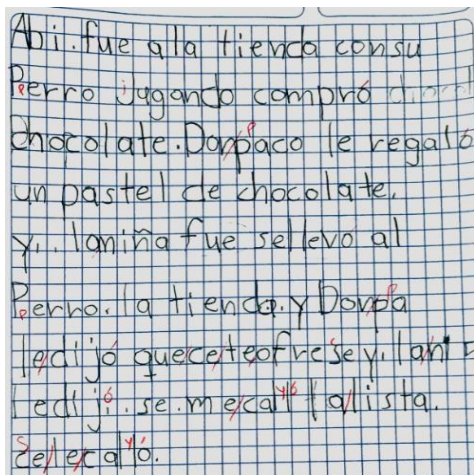


Figura 31. Escritura Pres test Yazmín

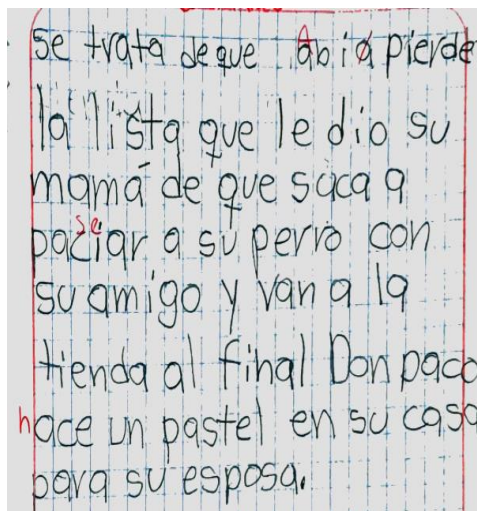


Figura 32. Escritura Pos test Yazmín

La mejora en las habilidades cognitivas, en el lenguaje oral, en la lectura y en la escritura de Yazmín, se relaciona con su asistencia a 33 de 41 sesiones y cumplir con 30 actividades dejadas en casa. En el formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, la mamá mencionó al inicio la niña tenía “problemas para pronunciar la /r/ suave y /r/ vibrante”,

y al final de la intervención informó que “todavía tiene problemas al pronunciar las palabras que contengan /r/ suave”, hecho que corresponde a lo encontrado durante la evaluación final.

Acercas de la lectura, la mamá de Yasmín mencionó que “no lee fluido porque se le dificultan algunas palabras con /r/”, después del programa dijo que la niña “lee más de corrido, ya no hace tantas pausas”. Respecto a la escritura, al inició reportó “escribe bien” y al terminar el programa “yo veo que escribe muy bien solo en algunas palabras le cuesta un poco de trabajo”.

Aurora mejoró su funcionamiento cognitivo, habilidades verbales y habilidades de razonamiento perceptual, y disminuyó sus habilidades de velocidad de procesamiento, que se refleja en menor habilidad para coordinar ojo-mano y en la capacidad de discriminación visual de la niña. En comparación al desempeño anterior, la niña mejoró el conocimiento de palabras y expresión verbal, la coordinación visomotora, con potencial en la capacidad intelectual general, formación de conceptos y la realización de operaciones aritméticas con apoyo de lápiz y papel, observe la figura 33.

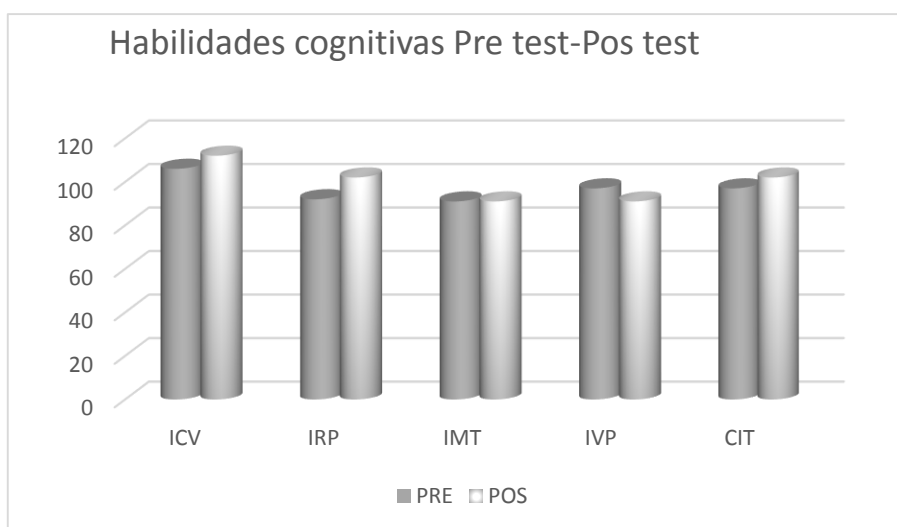


Figura 33. Habilidades cognitivas de Aurora

Se encontró mejora en la pronunciación de Aurora con fonemas simples y mezclas, pero aún persiste dificultad en la pronunciación del fonema /r/ vibrante. Con respecto a las habilidades narrativas, la niña presentó cambios en la entonación de la narración, aumentó del vocabulario y la riqueza del contenido narrado, así como se observa en la tabla 48.

Tabla 48.

Habilidades narrativas de Aurora

| Participante | Pre test | Pos test |
|--------------|---|--|
| Aurora | Había una vez un zodo que quería comer y que agado un huevo y se le cayó y entonces que se bajó de la silla y entonces que estaba viendo un pollito y entonces tuvo un hermano y lo quería que fuera su hermanito y entonces que se hermano y el zodo jugadon y después de que jugadon viedon la tele y lo quiso mucho porque era su hermano pequeño. | Había una vez un pequeño animal que vio unos huevos en una charola amarilla y dijo que color tan bonito, y entró a la casa y tomo un huevo, y cuando lo tomo se le resbalo de sus manos y cayó al suelo y se iba a abrir el huevo y se cayó, y hubo una cosa amarilla que dijo el animal pequeño ¿qué es esta cosa amarilla? ¡Oh, no! Es un pollo amarillo que ellos nacen así y lo abrió todo y lo sacó y el pollito le sonrió y fin. |

La habilidad lectora de Aurora mejoró de acuerdo con su grado escolar, en lectura en voz alta, lectura en silencio, y en el lenguaje oral, así como se muestra en la tabla 49.

Tabla 49.

Habilidades de lectura y escritura de Aurora

| | LPO | LVA | LS | LT | EE | ED | EC | ET | HA |
|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|
| Pre | Pr | Pr | Pr | Pr | B | Ex | Ex | Ex | Pr |
| Pos | Pr | B | B | B | B | Ex | Ex | Ex | B |

Nota. LPO (Lectura por otro), LVA (Lectura en voz alta), LS (lectura en silencio), LT (Lectura total), EE (Escritura espontánea), ED (Escritura dictado), EC (Escritura copia), ET (Escritura total), HA (Hablado), B (Bueno), Pr (Proceso), Ex (Excelente), In (insuficiente).

La figura 34, muestra el desempeño en la escritura de Aurora antes del programa de intervención. Asimismo, la figura 35, muestra el desempeño final de la escritura de la niña, lo que señala una mejora en la escritura de palabras con /r/, /n/ y /l/, así como un mayor uso de signos ortográficos.

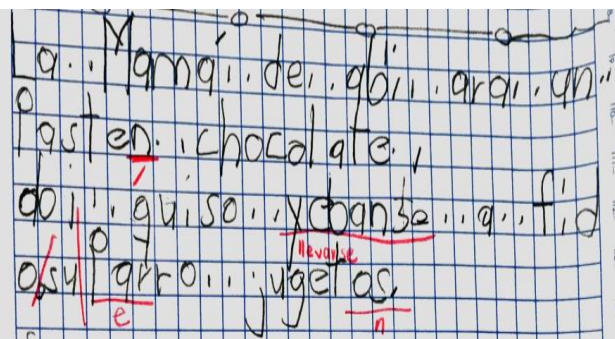


Figura 34. Escritura Pre test Aurora

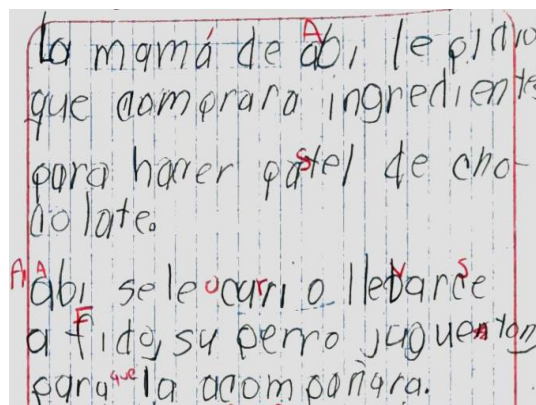


Figura 35. Escritura Pos test Aurora

Aurora asistió a 36 de 41 sesiones, y el cumplió con 31 actividades dejadas en casa. El cambio en el desempeño final es reportado por la mamá en el formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito. Acerca del lenguaje, la mamá informó al inicio que “tiene problemas de lenguaje /r/, /t/ y /d/, las confunde al leerlos, escribirlos y también pronunciación”, ahora reportó que “ha mejorado, sin embargo, hay algunas palabras que aún no las pronuncia bien”. Con respecto a la lectura, la mamá mencionó “lee por sílabas y después dice la palabra completa”, al finalizar el programa “ha mejorado bastante, sin embargo, aún le cuesta trabajo”. La escritura al principio era “chueca y si no tiene cuaderno de cuadros no separa palabras” y actualmente “ha mejorado su escritura y la rapidez con la que escribe”.

Mago de Oz mejoró sus habilidades cognitivas, así como sus habilidades verbales, habilidades de razonamiento perceptual y habilidades de memoria de trabajo, sin embargo, disminuyó sus habilidades de velocidad de procesamiento que se relaciona con la disminución de la capacidad del menor para coordinar ojo-mano de manera rápida, así como para discriminar información visual. En comparación al desempeño anterior, el menor posee mayor capacidad para formar conceptos nuevos, expresar y comprender palabras, coordinación visomotora, manipulación mental y memoria. Mago de Oz presenta fortalezas en la capacidad de razonamiento abstracto y categórico, con potencial en las habilidades de memoria de trabajo implicadas en manipulación mental y flexibilidad cognitiva, al repetir la instrucción o brindar lápiz y papel, observe la figura 36.

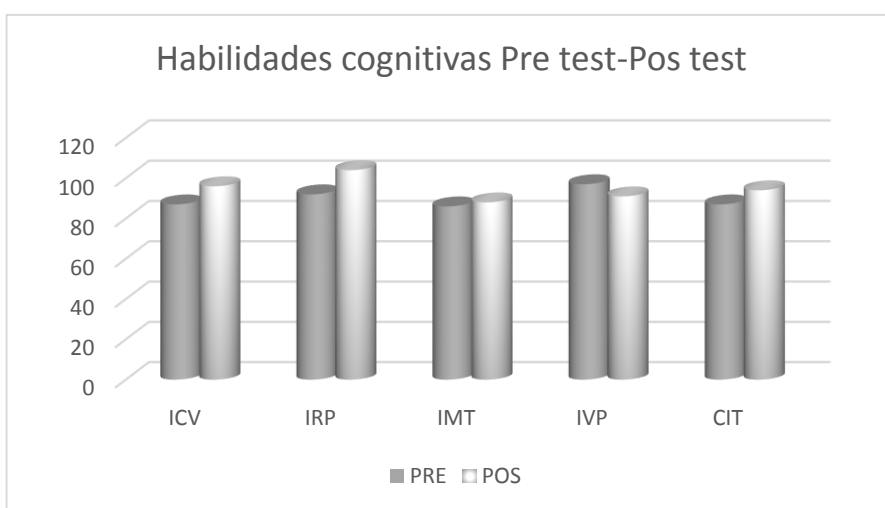


Figura 36. Habilidades cognitivas de Mago de Oz

Mago Oz enuncia correctamente palabras con fonemas simples y mezclas. Asimismo, incrementó las habilidades narrativas con mayor uso de conectores, narra con contenido coherente y de manera lógica, así como lo muestra la tabla 50.

Tabla 50.
Habilidades narrativas de Mago de Oz

| Participante | Pre test | Pos test |
|--------------|--|--|
| Mago de Oz | Es un loco, como vio unos huevos y quiso comer, y después rompió un huevo sin querer, salió un pollo, lo vio el lobo y le dio de comer y se lo quiso comer y estuvo bien lleno y se fue a dormir y cuando llegó la mamá gallina se enojó porque había menos huevos, entonces le hablo al cazador y le abrieron la panza, le echaron piedras, lo cosieron y lo mataron. | Había una vez un lobo que un día estaba jugando cuando le dio hambre, vio un huevo y pensó que podía hacer con ese huevo. Un día estaba jugando con el huevo y se le rompió y salió unos pollitos y no tenían dueño, así que quiso que fuera su papá, fin. |

Las habilidades de lectura y escritura y lenguaje oral de Mago de Oz, se encuentran en proceso de adquisición, así como se observa en la tabla 51. En dicha tabla, se observa una disminución en las habilidades lectoras, que podría estar relacionado la atención desfocalizada del menor en varias ocasiones durante la aplicación. Además, el desempeño insuficiente del menor en la lectura se relacionan más con la comprensión de lo que lee, lo cual concuerda con lo reportado por la mamá en la evaluación formativa “leer falta, no comprende porque está más preocupado por hacerlo rápido”.

Tabla 51.
Habilidades de lectura y escritura de Mago de Oz

| | LPO | LVA | LS | LT | EE | ED | EC | ET | HA |
|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|
| Pre | B | B | B | B | Ex | Ex | Ex | Ex | Ex |
| Pos | Pr | Pr | Pr | Pr | Pr | Ex | Ex | Ex | Pr |

Nota. LPO (Lectura por otro), LVA (lectura en voz alta), LS (lectura en silencio), LT (Lectura total), EE (Escritura espontánea), ED (Escritura dictado), EC (Escritura copia), ET (Escritura total), HA (hablado), B (Bueno), Pr (Proceso) y Ex (Excelente), In (insuficiente).

La figura 37, muestra el desempeño inicial de Mago de Oz. Y la figura 38, muestra el desempeño final del niño, lo que señala una disminución en la omisión de letras cuando escribe, lo que permite una mayor decodificación de sus mensajes escritos.

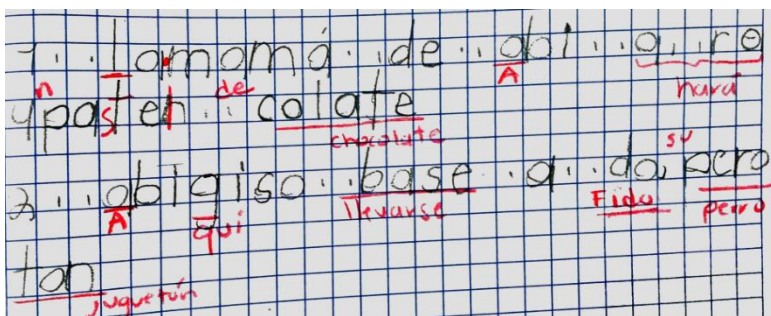


Figura 37. Escritura Pos test Mago de Oz

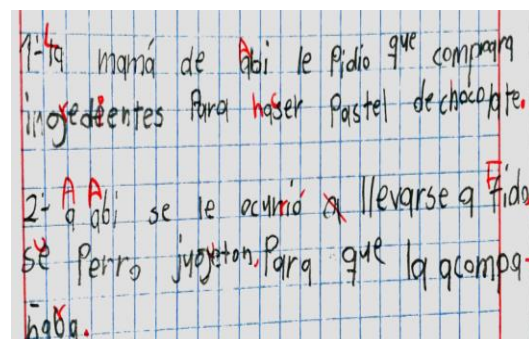


Figura 38. Escritura Pre test Mago de Oz

Mago de Oz asistió a 35 de 41 sesiones y realizó 26 tareas dejadas para casa. En el formato de desempeño sobre el lenguaje oral y escrito, la mamá mencionó que en el lenguaje “sólo tenía problemas con la /r/”, y al final “pronuncia todas las palabras adecuadamente sólo que habla rápido y se traba de repente”. Con relación a la lectura, al inicio Mago de Oz “lee pausado por las /r/ y ahora “un poco pausado y no comprende lo que está leyendo, tenemos que leerlo dos veces”, dicha información corresponde con los problemas de lectura encontrados en la evaluación final. Con respecto a la escritura al principio Mago de Oz “para la edad que tiene el trazo es muy bueno” y al finalizar el programa “su escritura ha mejorado muchísimo”.

Peter Pan aumentó su funcionamiento cognitivo, asimismo sus habilidades verbales y habilidades de razonamiento perceptual, con disminución en sus habilidades de velocidad de procesamiento y habilidades de memoria de trabajo, lo que se observa en las dificultades para coordinar ojo-mano de manera rápida, discriminar la información visual, manipular números mentalmente. En comparación al desempeño anterior, el niño mejoró en el conocimiento de palabras, expresión y comprensión verbal, y coordinación visomotora. Peter Pan tiene fortalezas en la manipulación mental y debilidades en la atención, codificación y procesamiento auditivo que mejoran con la repetición de la instrucción, observe la figura 39.

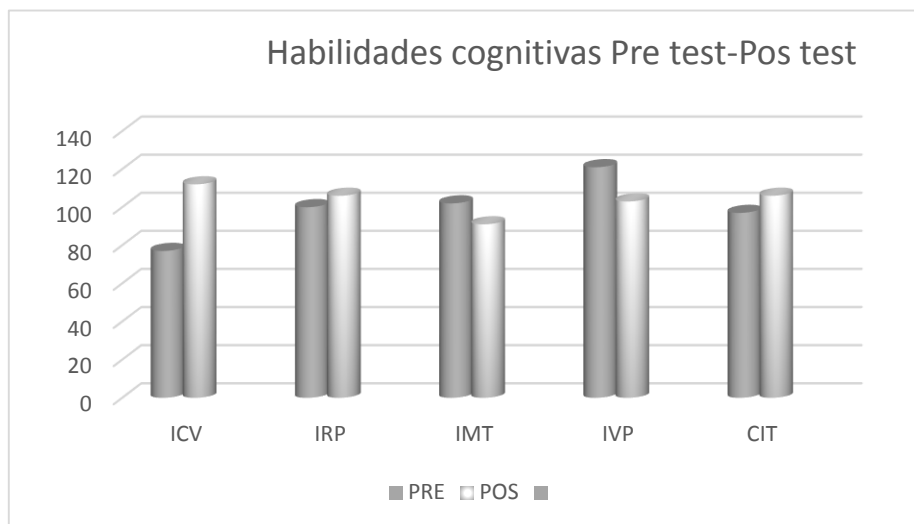


Figura 39. Habilidades cognitivas de Peter Pan

Peter Pan mejoró en la pronunciación de fonemas simples con /j/, /r/ simple y /r/ vibrante, así como en la dicción de mezclas con /l/ y /r/. Sin embargo, persisten dificultades con la mezcla /cr/. Las habilidades narrativas de Peter Pan mejoraron con relación al enriquecimiento del texto, observe la tabla 52.

Tabla 52.

Habilidades narrativas de Peter Pan

| Participante | Pre test | Pos test |
|--------------|--|---|
| Peter Pan | Había una vez un perrito o un gato o no sé, que tenía un huevo y se quedó pensando que si nacía u pollito y entonces, e le cayó el huevo y nació un pollito y después ya fueron amigo. | Había una vez un oso/zorro que vio unos huevos y se quiso comer uno, y se le resbaló de las manos el huevo y de ahí nació un pollito, y el osos se volvió amigo del pollito, listo. |

En la tabla 53, se observa que el menor mejoró en las habilidades de lectura, específicamente en lectura en voz alta y lectura en silencio, así como en el lenguaje oral.

Tabla 53.

Habilidades de lectura y escritura de Peter Pan

| | LPO | LVA | LS | LT | EE | ED | EC | ET | HA |
|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|
| Pre | Pr | Pr | Pr | In | Pr | Ex | Ex | Ex | Pr |
| Pos | Pr | Ex | B | Ex | Pr | Ex | Ex | Ex | Ex |

Nota. LPO (Lectura por otro), LVA (Lectura en voz alta), LS (lectura en silencio), LT (Lectura total), EE (Escritura espontánea), ED (Escritura dictado), EC (Escritura copia), ET (Escritura total), HA (Hablado), B (Bueno), Pr (Proceso), Ex (Excelente), In (insuficiente).

Asimismo, la figura 40, muestra el desempeño del menor antes del programa de atención. Y en la figura 41, se muestra una mejora en el menor con relación a una mayor codificación de ideas.

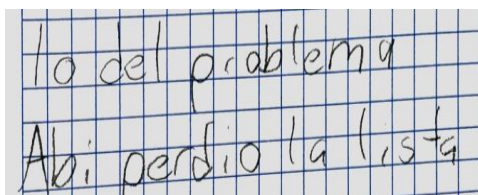


Figura 40. Escritura Pre test Peter Pan

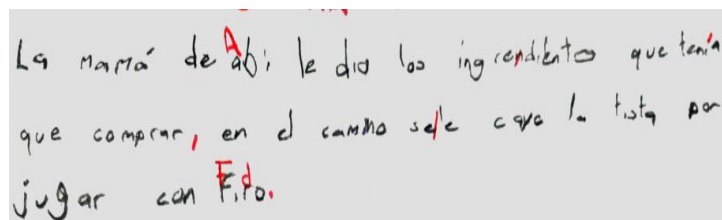


Figura 41. Escritura Pos test Peter Pan

La mejora en las habilidades cognitivas y habilidades verbales de Peter Pan, así como un mayor desempeño en su lenguaje oral y escrito se relaciona con la asistencia a 36 de 41 sesiones y 36 actividades realizadas en casa, aunque no llevaba libreta, se le observaba realizar las tareas al terminar la sesión, y durante la sesión realizaba todas las actividades planeadas.

En el formato de desempeño sobre el lenguaje oral y escrito, la mamá comentó al inicio “dificultad para pronunciar la /tr/ y la /r/, y al final “aún necesito trabajar más con su lenguaje”, comentario que corresponde al problema encontrado para la dicción de /cr/. Acerca de lectura, al principio “dificultad de pronunciar y lee muy pausado” y al final “más fluido, la maestra me comentó que es uno de los que mejor lee”. Respecto a la escritura “letra muy fea y faltas de ortografía”, al finalizar el programa de atención “Siento que escribe pequeño, pero en sus apuntes que hace con calma lo escribe muy bien”.

Garfio mejoró sus habilidades cognitivas, habilidades verbales, habilidades de razonamiento perceptual y habilidades de memoria de trabajo, sin embargo disminuyó en las habilidades de velocidad de procesamiento que se refleja en una menor capacidad para coordinar ojo-mano de manera rápida y discriminar información visual. En comparación al desempeño anterior, el menor posee mayor capacidad para aprender palabras nuevas, expresar y comprender el lenguaje oral y escrito, coordinar aspectos visuales y motores y manipular mentalmente información numérica, con un mayor potencial en la realización de operaciones aritméticas si se le brinda lápiz y papel, ver figura 42.

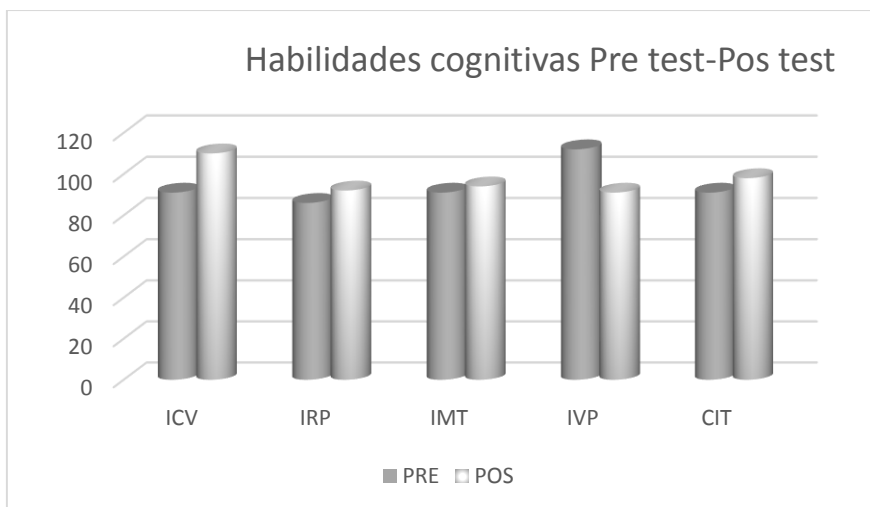


Figura 42. Habilidades cognitivas de Garfio

La dicción del menor es correcta, asimismo, mejoraron las habilidades narrativas de uso de conectores, enriquecimiento en su cuento, y el uso de entonación, ver tabla 54.

Tabla 54.

Habilidades narrativas de Garfio

| Participante | Pre test | Pos test |
|--------------|---|--|
| Garfio | Había una vez un zorro que entro a una ventana y vio huevos y entro y vio una fijamente, y después se iba a dormir y se le cayó su huevo y después se abrió el huevo y apareció un lindo pollito. | Había una vez un perro que vio una cara, vio una ventana abierta, y vio unos huevos y entró, y agarró un huevo y dijo que puedo hacer con esto, y se le cayó por accidente y dijo ¡Noooo, el huevo! Y después de eso se rompió y salió un lindo pollito, tan feliz, agarró el pollito y lo abrazó y se lo llevó. |

Con relación a la habilidad lectora, Garfio mejoró en todas las áreas colocándose en desempeño excelente, así como en el lenguaje oral al narrar un cuento, observe la tabla 55.

Tabla 55.

Habilidades de lectura y escritura de Garfio

| | LPO | LVA | LS | LT | EE | ED | EC | ET | HA |
|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|
| Pre | In | B | In | Pr | B | Ex | Ex | Ex | B |
| Pos | B | Ex | Ex | Ex | B | Ex | Ex | Ex | Ex |

Nota. LPO (Lectura por otro), LVA (Lectura en voz alta), LS (lectura en silencio), LT (Lectura total), EE (Escritura espontánea), ED (Escritura dictado), EC (Escritura copia), ET (Escritura total), HA (Hablado), B (Bueno), Pr (Proceso), Ex (Excelente), In (Insuficiente).

Con relación a la escritura, la figura 43, muestra el desempeño inicial del menor. La figura 44, muestra mejora en la calidad de la grafía, uso de signos de admiración e interrogación, menor omisión de letras en las palabras escritas y mejor separación de palabras.

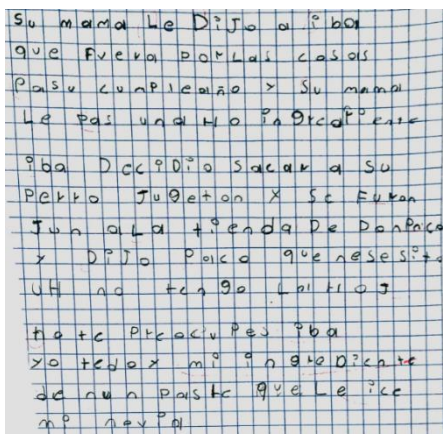


Figura 43. Escritura Pre test Garfio

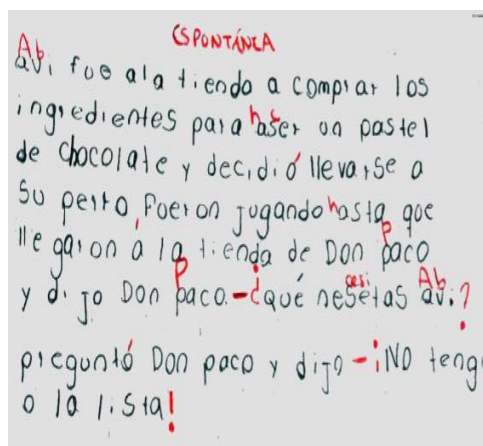


Figura 44. Escritura Pos test Garfio

El incremento de las habilidades cognitivas, habilidades verbales y habilidades de lenguaje oral y escrito en Garfio, puede estar asociado con la asistencia a 36 de 41 sesiones, y la realización de 31 actividades en casa, aunque en tres ocasiones no llevó la tarea en la libreta, se le observaba realizarla las tareas al finalizar la misma.

Los padres mencionan que Garfio ha mejorado en cuánto a su lenguaje oral y escrito. En el lenguaje al inicio opinaban “no dice la /r/, le costaba trabajo, hace que practique”, al final “mejoró muchísimo aunque sigo ayudándolo en ocasiones a formular la idea de sus palabras (oraciones)”. Respecto a la lectura, mencionaron al inicio “lee bien dentro de su edad, lee las palabras de corrido, no deletrea”, y después informaron “lee bien y las veces que he visto que titubea es porque se adelanta a la palabra y la cambia pero son pocas las veces”. Con relación a la escritura, mencionaban “no muy bien, las letras como si estuvieran en fiesta”, y al finalizar el programa “en primer grado tenía una letra muy fea, pero ahora veo sus libretas y veo que le pone más empeño”.

Mulán disminuyó su funcionamiento cognitivo, así como las habilidades verbales, habilidades de razonamiento perceptual, habilidades de memoria de trabajo y habilidades de velocidad de procesamiento, las que mejoran con apoyo por medio de repetición alcanzando un funcionamiento cognitivo adecuado para su edad. En comparación al desempeño anterior, la niña tiene más dificultad para la comprensión y expresión verbal, coordinación visomotora, memoria, manipulación mental y discriminación y concentración visual, con potencial en la realización de operaciones aritméticas con apoyo de lápiz y papel, observe figura 45.

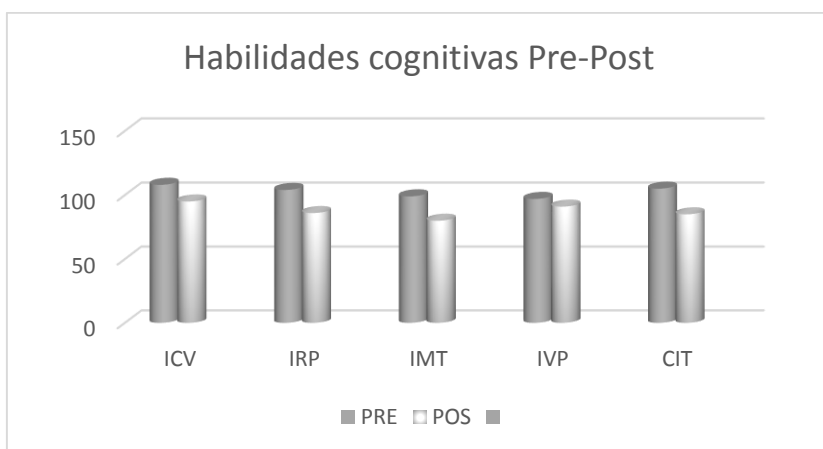


Figura 45. Habilidades cognitivas de Mulán

La disminución de las habilidades cognitivas de Mulán puede relacionarse con la ausencia a tres sesiones del programa por enfermedad, así como faltas en la escuela por la misma situación. Además, la niña no llevó la libreta de trabajo a partir del 25 de febrero de 2019, por lo que no se mostró evidencia de que realizará las tareas en casa.

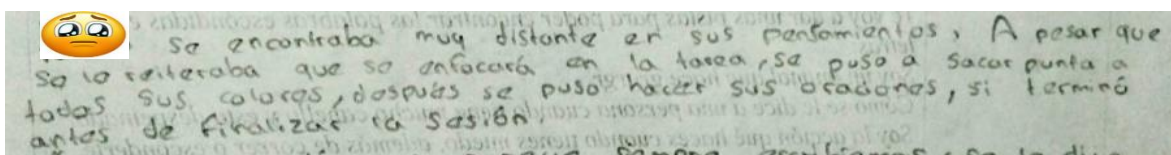


Figura 46. Evidencias 4 de marzo Mulán

Las figuras 46 y 47, muestran que en algunas ocasiones (sesión del 4 y 22 de marzo de 2019) Mulán realizaba las actividades en clase con desmotivación, distracción y descuido.

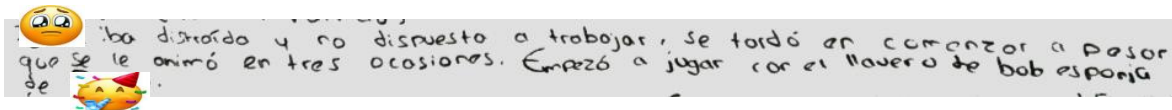


Figura 47. Evidencias 22 de marzo Mulán

A pesar de ello, Mulán presenta una dicción correcta, así como un aumento en las habilidades narrativas relacionadas con el uso de conectores y orden lógico, así como enriquecimiento en el cuento, ver tabla 56.

Tabla 56.

Habilidades narrativas de Mulán

| Participante | Pre test | Pos test |
|--------------|--|---|
| Mulán | Un perrito entró a una casa y vio una mesa con un tazón de huevos, se le cayó un huevo, se le rompió y adentro del huevo había un pollito y lo quiso cuidar. | Había una vez una ardilla que encontró unos huevos en un tazón y se metió, agarró uno y se le cayó, encontró un huevo y se abrió el huevo, salió un pollito, lo tomó y dijo que era muy bonito. |

En la tabla 57, se observa que la menor mejoró en la capacidad lectora con relación a articulación correcta y fluidez, así como en la comprensión.

Tabla 57.

Habilidades de lectura y escritura de Mulán

| | LPO | LVA | LS | LT | EE | ED | EC | ET | HA |
|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|
| Pre | B | In | Pr | Pr | Pr | Ex | Ex | Ex | Ex |
| Pos | Ex | B | Pr | B | Pr | Ex | Ex | Ex | Ex |

Nota. LPO (Lectura por otro), LVA (Lectura en voz alta), LS (lectura en silencio), LT (Lectura total), EE (Escritura espontánea), ED (Escritura dictado), EC (Escritura copia), ET (Escritura total), HA (Hablado), B (Bueno), Pr (Proceso), Ex (Excelente), In (Insuficiente).

Asimismo, la niña mejoró en la escritura de manera significativa, observe la figura 48, donde se muestra el desempeño de Mulán antes del programa de intervención. La figura 49, muestra mayor dominio de Mulán para separar palabras, disminución en la omisión o sustitución de letras, así como uso adecuado de signos de interrogación.

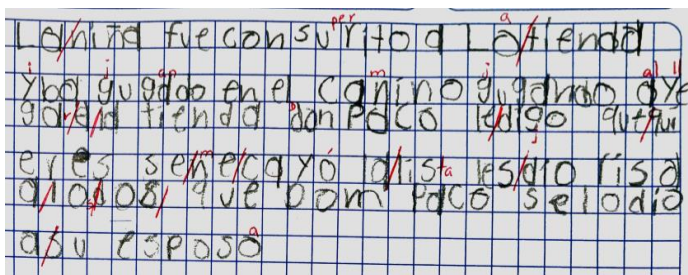


Figura 48. Escritura Pre test Mulán

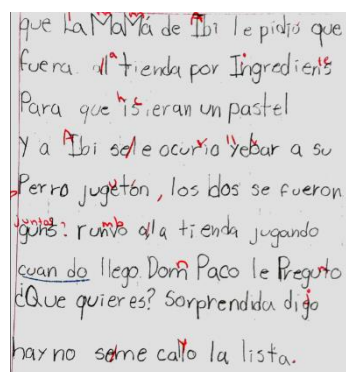


Figura 49. Escritura Pos test Mulán

Al inicio, con respecto al lenguaje el papá comentó “mejor, es entendible al 100% (le faltan algunas palabras), y al finalizar “mejoró”. Con respecto a la lectura, el papá mencionó “ahorita más rápido pero lee más de corridito”, y al final “mal no tiene fluidez”, y en la escritura “mejor, se le entiende” y actualmente “mal se salta letras”, lo que corresponde a los resultados obtenidos durante la evaluación final.

Discusiones.

La mejora en la dicción de los nueve niños y los cambios en habilidades narrativas concuerdan con lo encontrado en los programas de atención de autores a nivel internacional y nacional como Acosta, Moreno y Axpe (2012), Acosta y Ramos (2006), Solís (2011), entre otros. Asimismo, cuatro niños aún permanecen con problemas para la pronunciación de /r/ simple o vibrante y sus mezclas, resultados que corresponden con lo encontrado por Bernal (2009), tres participantes aún permanecían con la dificultad para pronunciar el fonema /r/.

Además de la mejora en el área de fonología, también se incrementó el conocimiento de vocabulario (semántica), la habilidad para escribir o narrar un cuento, mayor uso de conectores de inicio, en medio y al final (pragmática). Dichos hallazgos concuerdan con lo que reportaron Martínez y Lozada en 2012, siete niños mejoraron en el área de la fonología y semántica, ocho niños en el área de la pragmática tanto en el lenguaje oral como en el escrito. Con el programa de atención también se favoreció la lectura y escritura, ya que durante la lectura los niños decodificaron todos los fonemas simples y mezclas, mejoraron su fluidez lectora, así como la calidad de la grafía y codificación de mensajes escritos, lo que

corresponde con lo encontrado por Méndez (2010) todos mejoraron en sus habilidades de lenguaje escrito.

A pesar de que ningún niño repetirá año como lo encontrado por autores como Martínez (2006) y Méndez (2010), al finalizar este programa de atención, se encontró que cinco niños aún permanecen en riesgo educativo, tres niños con problemas con la /r/ y uno con sus mezclas, así como una niña con sus habilidades cognitivas. Además, se debe reforzar la comprensión lectora en Mago de Oz y Florian, ya que leen con fluidez, pero ahora presentan problemas para entender los textos que van acorde a su proceso de adquisición.

Otros hallazgos encontrados es la mejora del funcionamiento cognitivo en seis niños, lo que se encuentra relacionado con el programa de atención que no sólo se encontraba dirigido a aspectos del lenguaje sino una amplitud al conocimiento general y cultural como oficios, estados de la república, países, pueblos mágicos, etc.

Validación social.

Objetivo particular.

Validar con padres y niños la efectividad del programa de atención.

Participantes.

- Nueve alumnos con problemas de lenguaje oral y escrito, un niño de 2°A, cinco de 2°B y tres de 3°A.
- Nueve padres de familia.
- Tres profesores.

Herramientas.

Ψ Cuestionario de validación social de programas de intervención en educación especial (versión padres). Interrogatorio conformado con veintisiete preguntas tipo likert (nada, poco, regular, mucho, muchísimo) respecto a la opinión de los padres sobre el programa de atención.

Ψ Formato de percepción del alumno. Tres preguntas abiertas realizadas al menor ¿Qué te gusto del taller? ¿Qué no te gusto del taller? Y ¿Qué aprendiste en el taller?

Ψ Cuestionario de validación social de programas de intervención en educación especial (versión maestros). Interrogatorio conformado con veintisiete preguntas tipo likert (nada, poco, regular, mucho, muchísimo).

Procedimiento.

1. Al terminar de aplicar las herramientas de la evaluación final en cada alumno, se envió a casa el cuestionario de validación con una carta de agradecimiento y sugerencias para seguir trabajando el lenguaje oral y escrito.
2. En la última sesión se les entregó de manera individual a cada niño, el formato de percepción del alumno.
3. Se analizaron los comentarios enviados por los papás durante las evaluaciones formativas y en el formato de percepción sobre el lenguaje oral y escrito, y los comentarios realizados por los menores en sus cuadernos, así como las opiniones de los profesores.

Resultados.

Las opiniones de los padres, niños y profesores son favorables para el programa de atención realizado. En el primer apartado se desglosarán lo que opinaron los padres sobre el programa, en el segundo la información obtenida a través de los niños y en el tercero la percepción de los profesores acerca del trabajo realizado por el equipo de psicología.

Padres

Del cuestionario de validación, se obtuvo que los padres observaron un cambio favorable en el aspecto educativo, desempeño académico, desempeño en clase y en el aprendizaje del niño al finalizar el programa de atención. Así como, ocho padres comentaron que los ejercicios realizados durante el taller fueron útiles y significativos para mejorar el habla, ver tabla 58.

Tabla 58.
Validación del programa de Atención Padres

| Pregunta | Regular | Mucho | Muchísimo |
|---|---------|-------|-----------|
| El programa de atención que se me propuso después de la evaluación tuvo ventajas educativas para mi hijo. | 0 | 8 | 1 |
| Asistir al programa de atención cambió el desempeño de mi hijo en clase. | 4 | 2 | 3 |
| Fueron útiles los ejercicios que se me proporcionaron a casa para mejorar el habla. | 1 | 2 | 6 |
| Son significativos los cambios en el aprendizaje escolar de mi hijo después de asistir al taller. | 2 | 4 | 3 |
| Con estos programas se contribuye a la mejora del desempeño académico de estudiantes con necesidades educativas especiales en la escuela. | 1 | 3 | 5 |

Asimismo, cinco padres indicaron que les gustaría seguir con el apoyo, mamá de Peter Pan “en lenguaje y manejo de emociones”, mamá de Aurora “el problema sigue siendo en la pronunciación de palabras”, mamá de Yazmín “necesita apoyo en la pronunciación de la /r/”, papá de Felipe “sí en escritura” y la mamá de Aladino “sí en lectura”. El papá de Mulán mencionó “el apoyo debe ser en casa, no en la escuela”, mamá de Garfío dijo “quedé satisfecha con los psicólogos”. Otros comentarios positivos por parte de los padres acerca del programa, se observan en la figura 50.

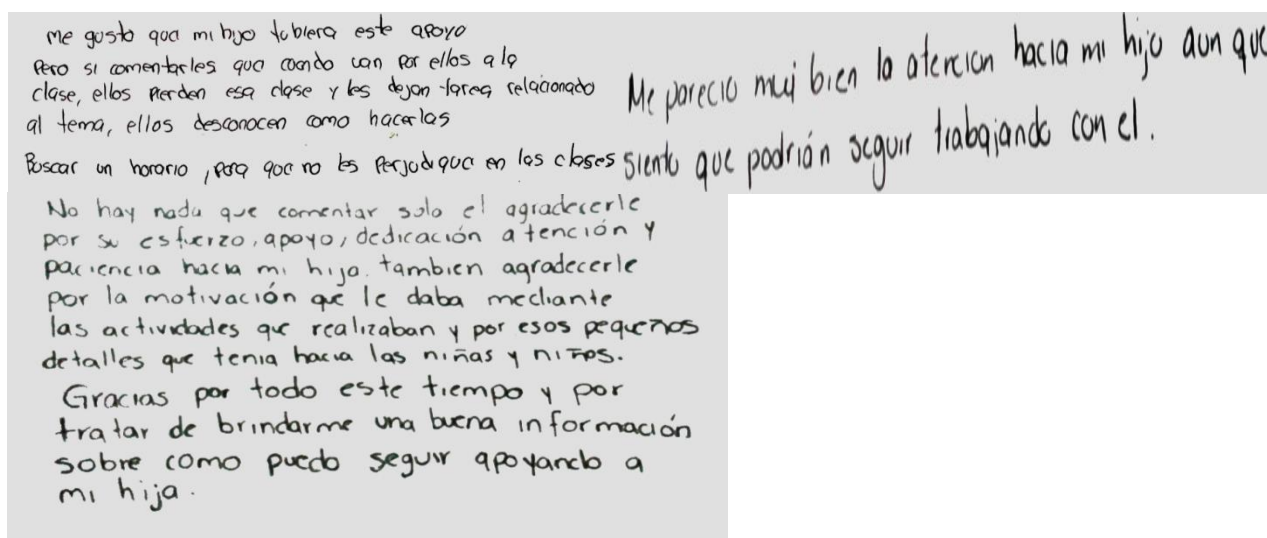


Figura 50. Comentarios de papás

Niños

Los comentarios finales de los niños sobre el aprendizaje logrado a través del programa, son favorables con relación a su dicción, ver tabla 59.

Tabla 59.
Opinión de niños sobre el programa

| Participante | ¿Qué te gusto del taller? | ¿Qué no te gusto del taller? | ¿Qué aprendiste en el taller? |
|--------------|--------------------------------|------------------------------|--|
| Aladino | Trabajar. | Nada. | Aprendí a hablar. |
| Felipe | Todo. | Nada. | No sabía y ahora ser proNuNciar /r/. |
| Florian | Muchas cosas. | Nada. | Como yo aprendí de la /r/. |
| Yazmín | Muchas cosas. | Algunas cosas como escribir. | Aprendí mi problema de la /r/ sueva. |
| Aurora | De que aprendimo machas cosas. | Nada. | A produciar las palabra y es la mejor maestra. |
| Mago de Oz | Jugar. | Nada. | Pronunsior la /r/ y /rr/. |
| Peter Pan | Jugar. | Nada. | A decir palabras que no puedo pronunciar. |
| Garfio | A ser cuentos. | Nada. | A escribir bien y pronunciar la erre. |
| Mulán | Trabagar. | Nada. | Muchas cosas, pronusiar. |

Los niños demostraron con sus comentarios, que estuvieron contentos con el programa de atención y con la didáctica de las actividades a través del lenguaje y la relación con diversos aspectos del mismo (pragmática, semántica, sintaxis, fonología) (figura 51).

A m; me gusta escribir con
 bere y aprendi a decir k
 L, D, g, g, a, G, e,
 me gusta jugar,
 trabajar, aprender
 aprendi a leer y a aprende
 r y me gusta jugar y
 aprender Bla Ble Di i Di
 Blu
 Me gusta cuando jugamos
 al tren y aprendi a decir
 palabras con d C K y
 muchas cosas a trabajar
 B L

Figura 51. Comentarios de los niños acerca del programa

Profesores

El cuestionario de validación social de programas de intervención en educación especial (versión profesores), mostró que los tres profesores concuerdan que los niños con necesidades educativas especiales atendidos, mejoraron su desempeño académico y conducta en clase. De los tres profesores, dos de ellos están de acuerdo que hubo mejoras en el aprendizaje de los niños e informaron que vieron a los niños más contentos en el salón de clases. Por otro lado, dos de los tres profesores, perciben que no hubo cambio en la relación de los menores con sus compañeros, ni los niños mejoraron en la capacidad para realizar las actividades en clase por sí solos, ver tabla 60.

Tabla 60.
Validación del programa de Atención Profesores

| Pregunta | Regular | Mucho | Muchísimo |
|--|---------|-------|-----------|
| Al asistir los alumnos al programa de intervención mejoraron su desempeño y conducta en clase. | 0 | 3 | 0 |
| Me agrado la comunicación permanente con las psicólogas respecto a los resultados de los procedimientos de la evaluación e intervención. | 0 | 2 | 1 |
| Los niños con requerimientos de educación especial que fueron evaluados mejoraron la relación con sus compañeros. | 2 | 1 | 0 |
| Al participar en el programa, los alumnos con necesidades educativas especiales aprendieron a hacer sus actividades en clase solos. | 2 | 1 | 0 |
| Fueron significativos los cambios en el aprendizaje escolar de mis alumnos después de asistir al programa. | 1 | 2 | 0 |
| Después de la asistencia de los niños al programa los veo contentos en la escuela. | 1 | 2 | 0 |
| Con estos programas se contribuye a la mejora del desempeño académico de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela. | 0 | 3 | 0 |

Además, los profesores realizaron comentarios positivos, acerca de realización de estos programas de intervención por parte del equipo de psicología (figura 52).

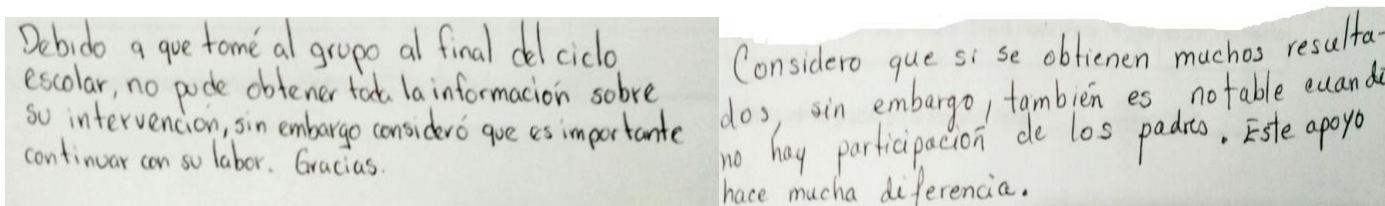


Figura 52. Comentarios de profesores

Discusiones.

Los cambios observados en los niños muestran la importancia del modelo ecológico en el diseño de programas de intervención para niños con necesidades educativas especiales, debido a la interacción entre contextos, la cognición y acción de la persona, y los cambios dinámicos en el funcionamiento del niño en el tiempo y el espacio (Acle, 2012b; O'Dougherty & Masten, 2013), es así que los factores individuales, familiares y escolares

influyeron en la cantidad y calidad de cambios encontrados en los participantes con relación a su funcionamiento cognitivo y las habilidades de lenguaje oral y escrito.

En concordancia con las opiniones del padre de Mulán y una profesora de grupo, el trabajo de los padres en casa fue un factor de protección, ya que en el programa sólo se trabajaron dos horas a la semana con los niños y se dejaban actividades para casa. La realización de las actividades en casa y el seguimiento de recomendaciones se apreciaban en el avance de los niños en la pronunciación de fonemas, así como el trabajo colaborativo con el profesor de grupo; por lo que los diversos sistemas escolar, familiar e individual, son cíclicos, dinámicos y recíprocos, es decir, lo que sucede en un sistema afecta al otro (Acle (2012b).

Además, el programa de intervención, es en sí mismo otro factor de protección, ya que la Psicóloga con Residencia en Educación Especial trabajó de manera directa y cooperativa con los niños y logró que los menores se animaran mutuamente, respetarán a sus compañeros, a la par que se construían el conocimiento de manera interrelacionada con los otros (Ferreiro, 2003).

Otro factor de protección, fue el rol de la Psicóloga con Residencia en Educación Especial en el establecimiento de lazos afectivos, lo que se observó en los comentarios de los niños “Me gustó mucho trabajar con Bere...” “Es la mejor maestra”, la cual fue una pieza clave para conducirse como modelo y motivador para la acción de los niños, que a su vez permitió la mejora de habilidades cognitivas, habilidades de lenguaje oral y escrito, y emocionales (Bronfenbrenner, 1987).

La evaluación formativa que realizó la Psicóloga con Residencia en Educación Especial, fue a su vez un factor de protección para los menores, debido a que los comentarios de padres y profesores por bloque permitieron la mejora continúa del programa de intervención, por medio de ajustes en las sesiones y el establecimiento de un lazo de apoyo con los padres, para reforzar el trabajo realizado en las sesiones.

Las evaluaciones permitieron que los padres de familia y profesores analizarán los avances de sus hijos con relación al lenguaje oral y escrito, y con base en ello establecer la significancia de la participación de los niños en el programa de intervención, por ejemplo, mejora en el rendimiento y aprendizaje escolar, lo que se refleja en las evidencias obtenidas con los agradecimientos y la solicitud de algunos padres y profesores de seguir trabajando con los menores. Dichos comentarios sugieren mejoras en el contexto individual, familiar y escolar en cada menor, como menciona Acle (2012c), los efectos de los resultados producidos por el programa de intervención deben tener una impacto social o validación social.

4. Conclusiones

El panorama actual de la Educación Especial en México se rige a través de la educación inclusiva, debido a que se planteó la Ley General en 2011 que garantiza una educación equitativa, gratuita y de calidad dentro de las escuelas regulares, mediante la labor del profesor regular y un profesor de apoyo de la UDEEI, sin embargo, sus labores conjuntas no alcanzan a disminuir las barreras de aprendizaje y participación de los niños con necesidades educativas especiales, ya que de acuerdo con lo identificado en este trabajo, la mitad de los alumnos de un grado escolar presentan alguna necesidad, de los cuales no son identificados, ni atendidos por el personal de la escuela. Con respecto a este tema, en el presente trabajo se encontró que sólo se identificaron a dos niños con problemas con el habla, uno por parte del profesor y el otro por un padre de familia, de nueve niños atendidos. Una de las razones de esta situación de desconocimiento de las necesidades de los alumnos con problemas con el lenguaje se asocia con la integración de la categoría de problemas con el lenguaje a la categoría de otras condiciones (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 1994; 2006).

Otra barrera de aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales, se relaciona con los profesores regulares, debido a que deben seguir el ritmo de trabajo de acuerdo con los planes y programas de educación primaria y realizan, en el mejor de los casos, adaptaciones curriculares adecuadas a su aula diversa, pero no atienden las problemáticas de esta población para que aminoren o desaparezcan, situación de la cual se encarga un profesor de apoyo de la UDEEI, por medio de la identificación, prevención y disminución de las barreras de aprendizaje que impactan el área individual, familiar y escolar como obtener información sobre, los aprendizajes que no está logrando el alumno, la cantidad y pertinencia de recursos humanos y materiales y existencia de la adecuación de las condiciones, características y necesidades específicas del alumno (Tomasevsky, 2004 en SEP, 2015; SEP, 2016), pero no atienden la situación que provoca las barreras de aprendizaje en el aula, como serían los problemas con el lenguaje o las dificultades con el aprendizaje, entre otros.

Por lo tanto, la atención mínima o nula de las necesidades educativas especiales por parte de la SEP puede acarrear efectos a corto, mediano y largo plazo, como el rezago escolar de alumnos con necesidades educativas especiales, en este caso los niños con algún problema con el lenguaje oral (SEP, 2017; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México, 2018). Dichos factores educativos de riesgo, confirman que las consecuencias políticas de la inclusión favorecen interacciones del niño especial con una gran diversidad de alumnado y a la vez generan diferentes formas de discriminación al interior del aula en la relación profesor/alumno y alumno/alumno (UNESCO, 2008; 2015).

Con respecto a las diferentes problemáticas que se pueden presentar en el aula, en este trabajo se encontró un niño con problemas en el lenguaje, que ha comido resistol adhesivo, debido a que un compañero de su salón lo molesta y le pega desde el kínder, y otro niño identificado tenía vergüenza de pronunciar palabras con /r/, por lo cual al principio le costaba participar en las actividades con ese fonema. Estos casos ejemplifican que los niños con problemas con el lenguaje pueden ser víctimas de sus compañeros, al ser foco de bromas, agresiones, amenazas o ridiculizaciones, que afectan la esfera emocional y su autoestima (Rosemary, 2010; Gallego, Gómez & Ayllón, 2017).

Además de las dificultades emocionales que pueden presentar los niños con problemas con el lenguaje oral, también los menores con esta condición mostraron dificultades con su lenguaje escrito, expresivo y receptivo. En este trabajo se encontró dicha relación desde la evaluación inicial, al encontrar dificultades a nivel oral y escrito en las diferentes dimensiones del lenguaje, asimismo al finalizar el programa se obtuvo una mejora en todos los participantes con relación a la dicción de diptongos, fonemas simples y mezclas con /l/ y /r/, lo que se vio reflejado a su vez en una mayor fluidez lectora y un aumento en la comprensión de la misma. En la escritura, se observó que redujeron los casos de omisión de letras al escribir un texto, debido a la adquisición de la conciencia fonológica en los niños. Dichos resultados corresponden con las aseveraciones de Garton y Pratt (1991), el lenguaje oral se encuentra relacionado con el desarrollo del lenguaje escrito, ya que las habilidades adquiridas en uno influyen en el otro y viceversa, es decir, los niños ponen por escrito de alguna forma las palabras tal y cómo las están diciendo.

Conjuntamente, en este trabajo se observó que la semántica, la pragmática, la fonología, la sintaxis y la morfología del lenguaje se retroalimentan de manera recíproca a nivel oral y escrito, lo que se vio reflejado en el aumento de habilidades verbales (WISC IV), la mejora en dicción, aumento de habilidades narrativas y con ello mayor uso de conectores de inicio, medio y final de un texto, mejores habilidades escritas y de lectura en todos los niños. Dichos resultados confirman que un desarrollo adecuado del lenguaje oral y escrito implica saber la pronunciación, conocer el significado y usar el tono adecuado según la situación y el contexto (Garton & Pratt, 1991).

Asimismo, tanto el lenguaje oral como el escrito juegan un papel importante para participar en la producción social y en el proceso de cualquier otra actividad como en el proceso de enseñanza, al permitir la adquisición de conocimientos actuales y conocimientos de las generaciones anteriores (Gorski, 1961). Prueba de ello es que los niños evaluados mostraron dificultades en la comprensión de textos y desconocimiento de palabras esperadas para su nivel educativo, que influían a su vez en la adquisición del aprendizaje escolar. También en este trabajo se encontró mejora en la organización del discurso oral y escrito, ya que al inicio los niños utilizaban enunciados aislados o con un conector de ideas, lo que mejoró al finalizar el programa de atención al organizar la narración con conectores de inicio, medio y final (Halliday, 1979).

Debido a que los niños con problemas de lenguaje presentan problemáticas en aspectos emocionales, psicológicos y educativos, es imprescindible identificar en las aulas inclusivas niños con necesidades educativas especiales por medio de la evaluación, al ser una herramienta útil y ética para crear un programa de intervención acorde con sus necesidades (Adelman & Taylor, 1994). Al respecto, en este trabajo se realizó una evaluación inicial durante un año, debido a que primero se exploró el funcionamiento cognitivo y las fortalezas y debilidades de los niños regulares que cursaban 1° y 2° grado, y posteriormente se realizó una evaluación diagnóstica de acuerdo con la información obtenida a través de la primera evaluación, y la percepción de padres de familia y profesores, con el único fin de detectar posibles necesidades educativas especiales desde una perspectiva ecosistémica en un grupo de niños regulares y de manera posterior poder intervenir de acuerdo con sus peculiaridades.

La evaluación inicial realizada en este trabajo, permitió establecer un perfil de riesgo educativo en los niños con alguna necesidad educativa, ya que se analizó la información obtenida de padres, maestros y psicóloga con residencia en educación especial, y se detectó los riesgos en cada contexto (individual, familiar y escolar), ya que como sostiene Acle (2012b) los contextos son cíclicos, dinámicos y recíprocos, es decir, lo que sucede en un contexto afecta al otro, principalmente la familia y la escuela, por lo que al aumentar factores de protección en los menores con necesidades educativas especiales, se provoca un cambio deseable relativamente permanente en el niño y se realiza algún tipo de control conductual de la situación ambiental (familia y escuela) que funge como un factor protector temporal (Aguar & Acle-Tomasini, 2012).

La evaluación y los programas de intervención de niños con problemas con el lenguaje es realizada por diferentes profesionales, entre los que destacan los terapeutas de lenguaje (Gargiulo, 2015) y los psicólogos en educación especial, ya que cuentan con habilidades para disminuir las barreras de aprendizaje y participación de los niños con problemas con el lenguaje desde una perspectiva integral, al favorecer áreas cognitivas, académicas, personales y sociales. En este trabajo, la Psicóloga con Residencia en Educación Especial logró que los niños mejoran sus habilidades lectoras y escritas, habilidades sociales y emocionales, lo que a su vez aumentó el acceso para adquirir el aprendizaje esperado de acuerdo con su grado escolar. Dichas habilidades concuerdan con las descritas por Liasidou y Antoniou (2013), al mencionar que los profesionales de educación especial favorecen la integración del menor en el aula, ya que desarrollan diversas técnicas de enseñanza y estrategias de aprendizaje de manera apropiada, con el fin de facilitar el acceso al currículo general de los estudiantes.

Un paradigma utilizado en programas de intervención por profesionistas del lenguaje a nivel nacional e internacional es el psicolingüístico, porque favorece procesos de memoria, discriminación, motricidad de órganos fonoarticulatorios, así como las diferentes dimensiones del lenguaje, ya que de acuerdo con Berruecos (2010) existen prerequisites para la pronunciación y escritura como la discriminación auditiva, memoria, movimientos gruesos y finos de piernas, brazos y boca. Con este conocimiento previo, la Psicóloga con Residencia en Educación Especial creó un programa de intervención de lenguaje oral y escrito desde la perspectiva psicolingüística y ecológica, y utilizó como herramientas el trabajo colaborativo y cooperativo debido a las evidencias favorables reportadas por egresados de esta maestría. Los resultados obtenidos al finalizar el programa fueron positivos con relación al lenguaje oral y escrito, por ejemplo, hubo una disminución de los fonemas mal pronunciados a diferentes ritmos de aprendizaje, lo que concuerda con las autoras Martínez (2006), Bernal, (2009), Méndez (2010) y Reyes (2014).

Los programas de atención psicolingüísticos desde la perspectiva ecológica, se convierten en un factor protector, ya que favorecen la disminución de factores de riesgo y aumentan otros factores protectores como la participación de padres en la educación de sus hijos y logran un cambio en la percepción del maestro acerca de la problemática del niño (Sattler, 2003), lo cual concuerda con los resultados de este programa de intervención, los niños con problemas con el lenguaje disminuyeron factores de riesgo educativos, ya que los menores mejoraron las habilidades de lectura y escritura, dicción, habilidades narrativas, y algunos niños aumentaron el funcionamiento cognitivo, resultados que se lograron con la participación entusiasta del niño en el programa, apoyo de los padres en las actividades en casa en la mayoría de los niños y apoyo del profesor del aula, es decir, los niños cuentan con mayores factores de protección.

Esta forma de intervención propuesta por la Psicóloga con Residencia en Educación Especial, permitió una verdadera integración social de los niños con problemas con el lenguaje al finalizar el programa, ya que los niños recibieron clases especiales y paralelas en colaboración con el profesor y los padres de familia, lo que mejoró sus habilidades de lenguaje oral y escrito, que son imprescindibles para adquirir los aprendizajes esperados de acuerdo con el grado escolar. Resultados que concuerdan con lo que había establecido la UNESCO y el Ministerio de Educación y Ciencia España en 1994, las clases especiales afuera del aula garantizan la integración plena de los niños con necesidades educativas especiales.

Las actividades implementadas en el programa de intervención, lograron mejorar las dificultades en la dicción encontradas en nueve niños (seis niños de segundo grado y tres menores de tercer grado), en vocales, diptongos, fonemas simples con /ch/, /d/, /f/, /j/, /k/, /n/, /ñ/, /s/, /r/ simple, /r/ vibrante, y mezclas con /l/ y /r/, lo que concuerda con lo reportado por Martínez (2006), Bernal (2009), Méndez (2010) y Reyes (2014), niños de primero y segundo grado mostraron dificultades fonológicas con la pronunciación de fonemas con /d/, /n/, /c/, /f/, /l/, /j/, /s/, /r/, /rr/, y los grupos consonánticos /bl/, /cl/, /gl/, /fl/, /pl/, /br/, /cr/, /dr/, /fr/, /gr/, /pr/, /tr/.

Asimismo, las mejoras en la dicción fueron significativas en la fluidez lectora, pronunciación de fonemas simples con /r/ simple, /r/ vibrante, /c/, /q/, /b/ y mezclas /gre/, /pre/ y /bra/, de los cuales cinco niños superaron sus dificultades en la pronunciación y cuatro niños aún permanecen con problemas para la pronunciación de /r/ simple, /r/ vibrante o sus mezclas. Dichos resultados concuerdan con Gómez (2012), Giraldo (2017) y Solís (2011) que informaron la disminución de los problemas de los menores para pronunciar los fonemas simples y en algunos casos la persistencia de los niños para pronunciar la /r/.

Además, todos los niños mejoraron de manera significativa sus habilidades fonológicas (articulación y memoria), semánticas, sintácticas y pragmáticas a nivel oral y escrito, que se ve reflejado en el aumento de las habilidades verbales (WISC IV), narración oral y escrita, aplicación de conceptos nuevos en su vida diaria. Con relación a la capacidad lectora, la mayoría de los niños se encontraban en nivel insuficiente o en proceso de adquisición al inicio y al finalizar el programa se situaron en proceso de desarrollo, bueno o excelente. Asimismo, aumentó la comprensión lectora de manera significativa, ya que los niños lograron identificar personajes, roles y el problema en una historia cuando les lee otro, cuando leen en voz alta y en silencio. También, los niños mejoraron su grafía convencional con /n/, /f/, /j/, /t/, /v/, /r/, /c/, /q/, /b/, /l/, /h/ cuando se les dictaba o copiaban un texto. Resultados que concuerdan con lo reportado por Méndez (2010), los tres grupos de niños en los que intervino mejoraron sus habilidades de lectoescritura.

Al mismo tiempo, este trabajo logró que los nueve niños participaran en su aula de clases con el conocimiento adquirido en el programa de intervención, al generar aprendizajes transversales de un tema relacionados a la fonología de algún fonema, lo que aumentó la posibilidad de ser elegidos para participar en ceremonia, como es el caso de Garfio y Felipe. Estos hechos reflejan un cambio en la percepción de los maestros acerca de la capacidad de sus alumnos con problemas con el lenguaje, para adquirir aprendizajes esperados de acuerdo con su grado escolar, ya que se reconoce que cuando mejoran los problemas para hablar, leer y escribir, se influye en la calidad y cantidad de conocimiento significativo de las asignaturas del currículo, lo que a su vez impacta en el desarrollo en general (Gorski, 1961).

La mejora en la percepción de los maestros y padres de familia acerca de las habilidades de los niños con problemas con el lenguaje, fueron factores de protección con relación a la participación de cada sistema a través de procesos de andamiaje, por ejemplo, en Felipe se logró un trabajo colaborativo con el apoyo del área de otorrinología a través de cirugías de implantes cocleares, el apoyo de los padres en casa con la persistencia para mejorar el lenguaje del menor y el apoyo de la psicóloga en educación especial y la profesora de grupo, lo que permitió una mejora significativa en el rendimiento del menor con el lenguaje oral y escrito. Estos resultados, coinciden con el comentario de una profesora de

grupo, “cuando los padres participan se obtienen buenos resultados”. En el caso de Mulán la indisposición de la menor por enfermedad implicó faltas en la escuela y a su vez al programa de atención de lenguaje oral y escrito, lo que afectó su funcionamiento cognitivo general.

En resumen, las ventajas de haber trabajado en escuelas primarias regulares es que se logró identificar a niños con necesidades educativas especiales en el primer ciclo de primaria, y se creó un programa de atención acorde con sus necesidades, en el caso de los niños con problemas con el lenguaje, se disminuyeron sus factores de riesgo y se aumentaron sus factores protectores, con el fin de que estos menores pudieran ser integrados de manera plena en las aulas diversas, por profesores de grupo y compañeros de clase. Además, se evitaron efectos a mediano y largo plazo, al disminuir el rezago que tenían los niños para adquirir el conocimiento general, al mejorar la escritura, lectura y el estima de esta población.

Además, el trabajo del equipo de psicología, ayudó a que el personal de la escuela primaria fuera consciente de que existen diversas necesidades educativas especiales que no son identificadas ni atendidas por el profesor de grupo y el personal de la UDEEI. Asimismo, los padres de familia fueron conscientes de las necesidades de aprendizaje de sus hijos y los incitaron a solicitar ayuda y aceptarla con agrado. A la par, esta escuela primaria pudo implementar talleres y pláticas a alumnos y padres de familia con relación a situaciones escolares del día a día, como el seguimiento y establecimiento de reglas, y el reconocimiento y autorregulación de emociones y conductas.

Las limitaciones que se encontraron en este trabajo, fueron la falta de espacios idóneos para atender a niños con necesidades educativas especiales, así como la ausencia de materiales para intervenir en las problemáticas de los niños. Además, se generó de alguna manera un retraso en los niños para adquirir los conocimientos de las asignaturas del currículo, ya que los profesores de grupo no les facilitaban copia de apuntes o un espacio para que los niños atendidos se emparejaran con el resto del grupo, sobre el tema revisado durante el programa de atención. Otra limitación, fue el cambio de horarios de clases en los niños participantes y el aumento de carga académica en los niños, como la clase de lectura, lo cual generó la adaptación de horarios y la disminución de horas de atención a algunos

niños del programa, lo que favoreció a un sector de niños y no a otros con mayores necesidades.

Por otro lado, faltó apoyo en casa de algunos padres de familia, ya que no realizaban las actividades en casa y no se encontraban al pendiente del avance y trabajo realizado durante el programa, hechos reflejados al observar libretas sin pasta, con apuntes desorganizados y sin tareas. Además, se percibió que algunos niños para tratar de cumplir con las actividades en casa las realizaban durante las sesiones o en horas de clase regular, lo que implicaba pérdida de atención focalizada en el tema, y por ende pudo influir en las mejoras limitadas con relación a su lenguaje oral y escrito.

La formación como Psicóloga con Residencia en Educación Especial de manera personal me dejó aprendizajes de evaluación para detectar a niños con necesidades educativas especiales y la capacidad creativa para acercar de manera didáctica los conocimientos que necesitan los niños para mejorar su aprendizaje. Además, fui consciente que al favorecer habilidades de lenguaje oral y escrito se influyen en otras áreas de los menores como el estima, la amistad, habilidades afectivas, procesos psicológicos (memoria, discriminación visual y auditiva, habilidades motoras gruesas y finas), que en conjunto permiten el desarrollo general de los niños y aumentan sus capacidades para responder de manera adecuada a demandas escolares.

Además, pude percibir que existen necesidades educativas especiales en los niños en aulas regulares con o sin categorización y que por ello el trabajo de un psicólogo con residencia en educación especial es continuo y necesario, para cumplir con ética el derecho que tienen los niños de recibir una educación plena e integral, y a largo plazo estos niños puedan integrarse a la sociedad como profesionistas. La creencia en la capacidad de los niños y la habilidad para transmitirseles, es una herramienta que supera límites sociales y escolares, que reintegra a los niños olvidados o invisibles de las aulas inclusivas en niños con futuro, próximos ganadores de premios nobel o inventores como Albert Einstein.

Por lo tanto, el psicólogo en Educación Especial a través de su labor les da una oportunidad a los menores con necesidades educativas especiales, para convertirse en lo que quieran ser, al aumentar sus factores protectores y con ello su capacidad de resiliencia, con el propósito de que estos menores triunfen en el ámbito educativo y social, para lo cual es importante lograr un trabajo colaborativo con los padres de familia.

5. Referencias

- Acle, G. (2012a). Resiliencia y factores asociados con la integración escolar de menores con discapacidad o con aptitudes sobresalientes. En G. Acle (Coord.). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 23-50). México: Editorial Gedisa.
- Acle, G. (2012b). Evaluar la resiliencia, los factores de riesgo y protección desde un enfoque ecosistémico. En G. Acle (Coord.). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 57-61). México: Editorial Gedisa.
- Acle, G. (2012c). *Validación social del modelo de riesgo/resiliencia en educación especial*. En la Cuarta Reunión Nacional de Investigación en Psicología, San Luis Potosí.
- Acle-Tomasini, G., Martínez-Basurto, L. M. & Lozada-García, R. (2016). Bridging the gap between theory and practice: Ecological risk/resilience model contributions to special education. *Journal of Creative Education*, 7, 1093-1110.
- Acosta, V., Moreno, A. & Axpe, M. (2012). La acción inclusiva para la mejora de habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista de Investigación Educativa*, 359, 71-86.
- Acosta, V. M. & Ramos, V. (2006). Procesos fonológicos: Evaluación y tratamiento. *Revista CEFAC*, 8 (1), 27-35.
- Adelman, H. S. & Taylor, L. (1994). *On understanding intervention in psychology and education*. London: Praeger.
- Agarwal, P. K. (2012). Advances in Cognitive Psychology Relevant to Education: Introduction to the Special Issue. *Educational Psychology Review*, 24, 353–354. DOI 10.1007/s10648-012-9212-0.
- Agudelo, M. G. (2007). Importancia del lenguaje en el ámbito educativo. *Revista de ciencias humanas*, (36), 57-75.

- Aguiar, E. & Acle-Tomasini, G. (2012). Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación escolar. *Acta colombiana de psicología*, 15 (2), 53-64.
- Arnáiz, P., Castejón, J. L. & Ruiz, M. S. (2002). Influencia de un programa de desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en el acceso a la lectoescritura. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 189-208.
- Arriaza, J. C. (2015). *La estimulación del lenguaje oral. Guía Práctica*. España: Editorial CEPE.
- Barrera, S. A., Acle, G. & Martínez, L. M. (2016). Modelo ecosistémico de riesgo-resiliencia: validez social de un programa para niños con problemas de lenguaje. En Castejón-Costa, J. (Coord.). *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. (pp. 2198-2206). México: Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Beitchman, J. (2005). *Desarrollo del lenguaje y su impacto en el desarrollo psicosocial y emocional de los niños*. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia: UNICEF Y JUNJI.
- Bernal, L. C. (2009). *Programa de intervención con niños de primer ciclo con problemas de lenguaje*. (Reporte de experiencia profesional). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Berruecos, M. P. (2010). *Programa de actividades lingüísticas para niños de edad temprana*. México: Trillas.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. México: Ediciones Paidós.
- Cámara de Diputados. (2015). *Ley general para la atención y protección a personas con la condición del espectro autista*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Centro Mexicano para la Filantropía. (2016). *La mayoría de los problemas del lenguaje sí se corrigen*. México: CEMEFI.

- Cervantes, B. N. (2017). *El desarrollo de las competencias del lenguaje oral y escrito en los niños de tercer grado de educación preescolar*. En Silva, M. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, San Luis Potosí.
- Cervera-Mérida, J. F. & Ygual-Fernández, A. (2003). Intervención logopédica en los trastornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla. *Revista de Neurología*, 36 (1), 39-53.
- Cohen, N. J. (2010). *El impacto del desarrollo de lenguaje sobre el desarrollo psicosocial y emocional de niños pequeños*. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia: UNICEF Y JUNJI.
- Creswell, J. W. (2015). *Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. United States: Pearson.
- Déstefano, M. (2012). Pensamiento y lenguaje en el marco de la ciencia cognitiva. *Revista Argentina de las Ciencias del Comportamiento*, 4 (1), 56-67.
- Diario Oficial de la Federación. (2012). *Acuerdo número 648 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5264634
- Diario Oficial de la Federación. (2016). *Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5439577&fecha=01/06/2016&print=true
- Escobedo, G. D. (2015). *Estimulación del lenguaje oral y escrito en niños de 2 a 4 años*. (Proyecto de desarrollo educativo). Morelia: Universidad Pedagógica Nacional.

- Felner, R. D. (2013). Poverty in Childhood and Adolescence: A Transactional–Ecological Approach to Understanding and Enhancing Resilience in Contexts of Disadvantage and Developmental Risk. En S. Goldstein & R. B. Brooks. *Handbook of Resilience in Children* (pp. 125-147). New York: Springer.
- Ferreiro, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. México: Trillas.
- Galicia, I. X., Robles, F. J. & Sánchez, A. (2015). Efectos de actividades fonológicas en el vocabulario, las habilidades psicolingüísticas y los procesos lectores de niños de primer grado. *Acta Colombiana de Psicología*, 18 (2), 29-40.
- Galindo, S. & Ortiz, K. M. G. (2008). *Programa de intervención para disminuir problemas de articulación del lenguaje o dislalia funcional en niños de 5 y 6 años*. (Tesis de Licenciatura). México: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.
- Gallego, J., L., Gómez, I. A. & Ayllón, M. F. (2015). Evaluación de un programa dirigido a niños con trastorno fonológico. *Revista de Investigación en Logopedia*, 2, 135-166.
- Gallego, J. L., Gómez, I. A. & Ayllón, M. F. (2017). Valoración de un programa escolar para el desarrollo de habilidades fonológicas en niños españoles. *Revista Brasileira de Educação*, 22 (71), 1-27. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227167>
- García, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Revista electrónica sinéctica*, (35), 1-21.
- Gargiulo, R. M. (2015). *Special Education in Contemporary Society. An Introduction to Exceptionality*. U.S.A.: SAGE.
- Garton, A. & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. España: Ediciones Paidós.
- Giraldo, Á. M. (2017). *Estrategias narrativas para disminuir el trastorno fonológico en los niños de preescolar y primero de la Institución Educativa Luis Felipe Gutiérrez Loaiza, sede rural el Cedrito del municipio de Salamina, (Caldas)*. (Tesis de magister). Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

- Gobierno del Distrito Federal y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006). *Las exclusiones de la educación básica y media superior en el D. F.* México: UNICEF.
- Gobierno Federal y Secretaría de Desarrollo Social. (2011). *Atlas de riesgos naturales de la delegación Iztapalapa, México, D.F.* México: Sedesol.
- Gómez, E. & Kotliarenco, M.A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 19 (2), 103-132.
- Gómez, I. A. (2012). *Diseño y evaluación de un programa de intervención didáctica para alumnado de educación infantil y primaria con trastorno fonológico.* (Tesis de doctorado). España: Universidad de Granada.
- Gómez-Palacio, M. (2002). *La educación especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela.* México: Fondo de cultura económica.
- González, R. M., Cuetos, F., Vilar, J. & Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula abierta*, 43, 1-8.
- González-Valenzuela, M. J. & Martín-Ruiz, I. (2016). Intervención temprana del desarrollo del lenguaje oral en niños en riesgo de dificultades de aprendizaje: Un estudio longitudinal. *Revista Mexicana de Psicología*, 33 (1), 50-60.
- Gorski, D.P. (1961). *Pensamiento y lenguaje.* México: Editorial Grijalbo.
- Halliday, M.A.K. (1979). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y su significado.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto de Vivienda del Distrito Federal, Comisión Nacional de Fomento a la Vivienda, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. (2005). *La vivienda en el Distrito Federal. Retos actuales y nuevos desafíos.* México: Robles Hermanos y asociados.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (1994). *Estadísticas de educación*. Recuperado de: internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/.../702825002211_2.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2006). *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825166052/702825166052_8.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015. *Cuéntame de México*. Recuperado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/poblacion/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *La discapacidad en México, datos del 2014*. México: INEGI. Recuperado de: http://conadis.gob.mx/gob.mx/transparencia/transparencia_focalizada/La_Discapacidad_en_Mexico_datos_2014.pdf
- Instituto Nacional de Rehabilitación (2001-2018). *Audiología, Foniatría y Patología de Lenguaje*. Gobierno de la Ciudad de México: México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México. (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: INEE. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_020204.html
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Liasidou, A. & Antoniou, A. (2013). A special teacher for a special child? (Re)considering the role of the special education teacher within the context of an inclusive education reform agenda. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (4), 494-506. DOI: 10.1080/08856257.2013.820484.
- Martínez, G., Martínez, L. & Aclé, G. (2012). Promoción de conductas resilientes para niños de primer ciclo con dificultades en lectoescritura. En G. Aclé (Coord.). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en una escuela regular*. (pp. 255-306). México: Editorial Gedisa.

- Martínez, L. (2012). *Sistemas de educación especial*. Estado de México: Red tercer milenio.
- Martínez, L. M. (2006). *Modelo de Intervención para problemas de lenguaje oral y escrito en primer ciclo de primaria*. (Reporte de experiencia profesional). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, L. M. & Lozada, R. (2012). Desarrollo y apropiación de conductas resilientes en niños con problemas de lenguaje oral y escrito. En G. Acle (Coord.). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular*. (pp.209-245). México: Editorial Gedisa.
- Méndez, R. (2010). *Modelo de atención para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas de lenguaje oral y/o escrito*. (Reporte de experiencia profesional). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Miranda, L. A. (2011). Lenguaje: algo más que un mecanismo para la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 161-170.
- Moñivas, A., San Carrión, C. & Rodríguez, M. C. (2002). “Genie: La niña salvaje. El experimento prohibido (un caso de maltrato familiar y profesional)”. *Alternativas. Cuadernos de trabajo social*, (10), 221-230.
- Moreno, A., Axpe, Á. & Acosta, V. (2012). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de Educación Infantil con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 71-86.
- Nieto, M. (2000). *Terapéutica del lenguaje a través del cuento. La familia nunca vista*. México: Ediciones científicas La Prensa Mexicana.
- O’Dougherty, M. & Masten, A. (2013). Resilience Processes in Development: Four Waves of Research on Positive Adaptation in the Context of Adversity. En S. Goldstein & R. B. Brooks. (2013). *Handbook of Resilience in Children* (pp. 15-38) New York: Springer.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos organizada por la UNESCO, Jomtien (Tailandia).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación Dakar organizado por la UNESCO, Senegal.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. El imperativo de la calidad*. Francia: UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación organizada por la UNESCO, Ginebra.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Foro Mundial sobre la Educación en Incheon organizado por la UNESCO, República de Corea.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia España. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción. Sobre necesidades educativas especiales*. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad organizada por la UNESCO, España.
- Ossa, C. (2006). Factores que estructuran el rol del psicólogo en educación especial. *Revista de Psicología*, XV (2), 131-146.

- Peralta, I. & Martínez-Salanova, E. (2014). De cómo una película puede llevar a una investigación pedagógica De «El pequeño salvaje» al Doctor Itard. Rousseau, Dr. Itard, Seguin, Montessori, caminos de la filosofía y la medicina que confluyen en la educación, el aprendizaje y la enseñanza especial. *Revista Digital de Comunicación*, 2, 085-096.
- Puyuelo, M., Torres, S., Santana, R., Segarra, M. & Vilalta, E. (2002). *Intervención del lenguaje. Metodología y recursos educativos. Aplicaciones específicas a la deficiencia auditiva*. Barcelona: Masson.
- Reyes, N. (2014). *Factores riesgo-resiliencia en niños con problemas de lenguaje oral y escrito*. (Reporte de experiencia profesional). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reyes-López, N., Ordaz-Villegas, G., Martínez-Basurto, L. M. & Acle-Tomasini, G. (2015). Programa de atención temprana para niños con problemas de lenguaje oral y escrito: validación social. *Educación y Futuro Digital*, (11), 59-72.
- Rosales, R., Castañeda, V., Chías, L., Lemus, R., Nava, E. Ramírez, J., Suárez, T., et al. (2005). *Diversidad urbana, política y social en Iztapalapa*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rosemary, T. (2010). *Desarrollo del lenguaje y lectoescritura: comentarios sobre Beitchman y Cohen*. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia: UNICEF Y JUNJI.
- Sánchez, E., Saez, M. T., Arteaga, G., Ruiz de Garibay, B., Palomar, A. & Villar, M. P. (1996). *Estimulación del lenguaje oral en educación infantil*. Departamento de Educación, Gobierno Vasco. Recuperado de: [www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/...](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/)
- Sánchez, N. A., Pérez, M. y Reyes, G. (2002). Evaluación e intervención neuropsicológica en niños con problemas de lenguaje y su relación con los procesos de mielinización: Reporte de caso. *Anales de Otorrinolaringología*, 47(4), 13- 16.

- Sánchez, N. P. (Coord.). (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: Una visión histórica de sus modelos de atención*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sánchez, P. (2004). *La transformación de servicios de Educación Especial en México*. México: SEP.
- Sattler, J. M. (2003). *Evaluación infantil: aplicaciones cognitivas. Volumen 1*. México: Manual Moderno.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). *Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad*. México: SEP. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Unidad de Educación Especial e Educación Inclusiva. Planteamiento técnico operativo. Documento de trabajo*. México: Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2015-2016*. México: Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos.
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2017-2018*. México: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.
- Sistema de Información Geográfica en Iztapalapa. (2011). *Atlas de riesgos naturales de la delegación Iztapalapa, México, D.F., 2011*. Ciudad de México: SEDESOL
- Solís, K. (2011). *Intervención neuropsicológica y psicopedagógica en niños con dislalia funcional, basado en el método de formación por etapas*. (Tesis de Licenciatura). México: Universidad Pedagógica Nacional, Azcapotzalco.
- Suárez, Á., Moreno, J. M., Martos, E., García-Bahamonde, E. & Quesada, J. M. (2006). *Dime cómo hablas y te contaré un cuento. Cuentos Extremeños adaptados para la educación del habla*. España: Consejería de Educación.

Subsecretaría de Prospectiva, Planeación y Evaluación. (2010). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social. Iztapalapa, Distrito Federal*. México: Secretaría de Desarrollo Social, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.

Suro, J., Leal, F. & Zarabozo, D. (2006). Intervención en preescolar mediante una propuesta de lectura con base lingüística. En B. Gallardo, C. Hernández & V. Moreno (Eds.). *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol.1: Investigación e intervención en patologías del lenguaje*. Valencia: Universitat.

Wood, G. (2008). *Fundamentos de la investigación psicológica*. México: Trillas.

RÚBRICA DEL LENGUAJE ORAL
(Martínez, 2018).

1

Objetivo: Evaluar los componentes del lenguaje oral relacionados con la fonología, semántica y pragmática en niños de segundo y tercer grado de educación primaria.

Instrucciones: Ubicar al menor según su nivel de ejecución en nivel de aprendizaje logrado.

| NIVEL | CRITERIOS | Insuficiente | En desarrollo | Casi consolidada | Consolidada | Comentarios |
|------------------|--|--|---|---|--|-------------|
| EXPRESIVO | Pronunciación del fonema aislado | Del 0 al 25% de las veces, el niño pronuncia el fonema. | Del 26 al 50% de las veces, el niño pronuncia el fonema. | Del 51 al 75% de las veces, el niño pronuncia el fonema. | Del 76 al 100% de las veces, el niño pronuncia el fonema. | |
| | Pronunciación de sílabas (directas, inversas, mixtas y trabadas) | El niño no pronuncia ningún tipo de sílabas con el fonema. | El niño pronuncia sílabas directas o inversas con el fonema. | El niño pronuncia sílabas directas e inversas con el fonema. | El niño pronuncia sílabas directas, inversas, mixtas y/o trabadas con el fonema. | |
| | Pronunciación de palabras | Del 0 al 25% de las veces, el niño pronuncia palabras con el fonema. | Del 26 al 50% de las veces, el niño pronuncia palabras con el fonema. | Del 51 al 75% de las veces, el niño pronuncia palabras con el fonema. | Del 76 al 100% de las veces, el niño pronuncia palabras con el fonema. | |

6. Apéndices.
Apéndice A

RÚBRICA DEL LENGUAJE ORAL
(Martínez, 2018).

2

| | | | | | | |
|------------------|--|--|---|---|--|--|
| EXPRESIVO | Pronunciación de la letra en una oración. | Del 0 al 25% de las veces, el niño pronuncia el fonema cuando lee una oración. | Del 26 al 50% de las veces, el niño pronuncia el fonema cuando lee una oración. | Del 51 al 75% de las veces, el niño pronuncia el fonema cuando lee una oración. | Del 76 al 100% de las veces, el niño pronuncia el fonema cuando lee una oración. | |
| | Aplica el tono adecuado para emitir preguntas | Del 0 al 25% de las veces, el niño aplica el tono adecuado para preguntar | Del 26 al 50% de las veces, el niño aplica el tono adecuado para preguntar | Del 51 al 75% de las veces, el niño aplica el tono adecuado para preguntar | Del 76 al 100% de las veces, el niño aplica el tono adecuado para preguntar | |
| | Aplica el tono adecuado para emitir exclamaciones de emociones | Del 0 al 25% de las veces, el niño aplica el tono adecuado para las exclamaciones. | Del 26 al 50% de las veces, el niño aplica el tono adecuado para las exclamaciones. | Del 51 al 75% de las veces, el niño aplica el tono adecuado para las exclamaciones. | Del 76 al 100% de las veces, el niño aplica el tono adecuado para las exclamaciones. | |
| | Aumento de conversaciones espontáneas | Del 0 al 25% de las veces, el niño aumento sus conversaciones espontáneas. | Del 26 al 50% de las veces, el niño aumento sus conversaciones espontáneas. | Del 51 al 75% de las veces, el niño aumento sus conversaciones espontáneas. | Del 76 al 100% de las veces, el niño aumento sus conversaciones espontáneas. | |

RÚBRICA DEL LENGUAJE ORAL
(Martínez, 2018).

3

| | | | | | | |
|-----------|--|---|--|--|---|--|
| RECEPTIVO | Discriminación auditiva del fonema | Del 0 al 25% de las veces, el niño discrimina el sonido del fonema. | Del 26 al 50% de las veces, el niño discrimina el sonido del fonema. | Del 51 al 75% de las veces, el niño discrimina el sonido del fonema. | Del 76 al 100% de las veces, el niño discrimina el sonido del fonema. | |
| | Discriminación del fonema a nivel de sílabas (directas, inversas, mixtas y trabadas) | El niño no discrimina ningún tipo de sílabas con el fonema. | El niño discrimina el fonema en sílabas directas o inversas. | El niño discrimina el fonema en sílabas directas e inversas. | El niño discrimina el fonema en sílabas directas, inversas, mixtas y/o trabadas. | |
| | Discriminación del fonema en las palabras | Del 0 al 25% de las veces, el niño discrimina el fonema cuando se leen palabras. | Del 26 al 50% de las veces, el niño discrimina el fonema cuando se leen palabras. | Del 51 al 75% de las veces, el niño discrimina el fonema cuando se leen palabras. | Del 76 al 100% de las veces, el niño discrimina el fonema cuando se leen palabras. | |
| | Discriminación del fonema en una oración | Del 0 al 25% de las veces, el niño discrimina el fonema cuando se le lee una oración. | Del 26 al 50% de las veces, el niño discrimina el fonema cuando se le lee una oración. | Del 51 al 75% de las veces, el niño discrimina el fonema cuando se le lee una oración. | Del 76 al 100% de las veces, el niño discrimina el fonema cuando se le lee una oración. | |

FORMATO DE PERCEPCIÓN PARA PADRES

Buenas tardes, queridos padres de familia. Por este medio le envío una serie de preguntas para conocer su opinión sobre el avance que ha tenido su hijo (a) a través del desarrollo del programa de lenguaje. En cada una de las preguntas, usted deberá contestar si el desempeño de su hijo (a) es malo, regular o excelente y explicar por qué, por ejemplo, en la pregunta 1: Yo observo que la pronunciación de mi hijo (a) es regular con r simple, porque a veces la confunde con la d o l, por ejemplo, lee cocinelo en lugar de cocinero, y así sucesivamente con las demás letras.

¿Cómo observa la pronunciación de palabras y oraciones con las siguientes letras?

| Letras | Desempeño (malo, regular, excelente) | Explique por qué |
|------------------|--------------------------------------|------------------|
| R simple o suave | | |
| Br y cr | | |
| Pr y fr | | |
| Gr | | |
| Dr y tr | | |

1. ¿Cómo observa la escritura de palabras y oraciones con las siguientes letras?

| Letras | Desempeño (malo, regular, excelente) | Explique por qué |
|------------------|--------------------------------------|------------------|
| R simple o suave | | |
| Br y cr | | |
| Pr y fr | | |
| Gr | | |
| Dr y tr | | |

2. ¿Cómo observa la habilidad para unir las palabras y dar una idea de su hijo (a), por ejemplo, El lápiz se usa para escribir?

| | |
|--------------------------------------|------------------|
| Desempeño (malo, regular, excelente) | Explique por qué |
| | |

3. Tache, la opción, que se adecue más con la utilización del vocabulario en su hijo (a), por ejemplo:

| Ha aumentado | Permanece igual | Ha disminuido | Explique por qué |
|--------------|-----------------|---------------|--|
| X | | | Usa palabras nuevas como panal, tejado, etc. |
| | | | |

4. ¿Cómo observa la lectura (pronunciación y comprensión) que realiza su hijo (a), con palabras con r suave o simple, cr, br, fr, pr, gr, dr, tr?

| | Desempeño (malo, regular, excelente) | Explique por qué |
|---------------|--------------------------------------|------------------|
| Pronunciación | | |
| Comprensión | | |

5. ¿Considera que las tareas que tiene el taller son adecuadas para que su hijo (a), mejore la manera de hablar y escribir?

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

FORMATO DE PERCEPCIÓN PARA PROFESORES

Buenos días, profesores de grupo, se les agradece el apoyo que han tenido con los alumnos que se encuentran integrados en el taller de lenguaje. Por este medio le envío una serie de preguntas para conocer su opinión sobre el avance que ha tenido su alumno (a) a través del desarrollo del programa de lenguaje. En cada una de las preguntas, usted deberá contestar si el desempeño de su alumno (a) es malo, regular o excelente y explicar por qué, por ejemplo, en la pregunta 1: Yo observo que la pronunciación de mi alumno (a) es regular con b, p y d, porque a veces confunde la b y la d, por ejemplo, lee deso en lugar de beso, y así sucesivamente con las demás letras.

1. ¿Cómo observa la pronunciación de palabras y oraciones con las siguientes letras?

| Letras | Desempeño (malo, regular, excelente) | Explique por qué |
|-------------|--------------------------------------|------------------|
| B, p, d | | |
| J, m, f | | |
| K, ñ y ch | | |
| L | | |
| Cl, pl y fl | | |

2. ¿Cómo observa la escritura de palabras y oraciones con las siguientes letras?

| Letras | Desempeño (malo, regular, excelente) | Explique por qué |
|--------|--------------------------------------|------------------|
| | | |

| | | |
|-------------|--|--|
| B, p, d | | |
| J, m, f | | |
| K, ñ y ch | | |
| L | | |
| Cl, pl y fl | | |

3. ¿Cómo observa la habilidad para unir las palabras y dar una idea en su alumno (a), por ejemplo, El lápiz se usa para escribir?

| | |
|--------------------------------------|------------------|
| Desempeño (malo, regular, excelente) | Explique por qué |
| | |

4. Tache, la opción, que se adecue más con la utilización del vocabulario en su alumno (a), por ejemplo:

| | | | |
|--------------|-----------------|---------------|--|
| Ha aumentado | Permanece igual | Ha disminuido | Explique por qué |
| X | | | Usa palabras nuevas como panal, tejado, etc. |

5. ¿Cómo observa la lectura (pronunciación y comprensión) que realiza su alumno (a), con palabras con b, p, d, f, k, l, m, ñ, ch, j, cl, pl, y fl?

| | Desempeño (malo, regular, excelente) | Explique por qué |
|---------------|--------------------------------------|------------------|
| Pronunciación | | |
| Comprensión | | |

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Apéndice D

| SESIÓN 1 | | PROCESOS |
|---|---|-----------------|
| <p><u>OBJETIVOS</u> Formar un equipo colaborativo entre niños y psicóloga. Describir el plan de trabajo.</p> | <p>Expresión verbal Trabajo en equipo Emociones</p> | |
| <p><u>MATERIALES</u> Papel bond Plumones Caja negra Objetos personales</p> | <p>Inicio. Aprox. 5 min Psic.: <i>Buenos días niños, algunos de ustedes ya me conocen porque estuvimos trabajando juntos, pero otros no. Así que me voy a presentar, mi nombre es Berenice, pero me pueden llamar Bere. Saben, ¿por qué estamos aquí hoy? Asentar, corregir o retroalimentar la respuesta de los niños. Estamos aquí, porque desde este momento vamos a trabajar juntos, para reforzar nuestras habilidades de lenguaje. Pero antes de esto quiero que nos conozcamos más.</i></p> | |
| <p><u>TIEMPO ESTIMADO</u> 1 hora</p> | <p>Actividad. Aprox. 40 min</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Psic.: <i>En esta caja les mostraré algunos objetos personales que son muy importantes para mí. La Psic. sacará de la caja cada uno de los objetos y explicará el significado que tiene para ella.</i> 2. Posteriormente, la Psic. sacará un estambre y dará la siguiente indicación: <i>La persona que tenga esta bola de estambre tendrá que decir su nombre y mencionará lo que más le gusta jugar, después aventará la bola algún compañero sin soltar su pedazo de estambre, comenzaré yo... Mi nombre es... y me gusta jugar a... Al terminar de decir su información, le aventará la bola de estambre a algún alumno.</i> Después la Psic. mencionará lo siguiente: <i>Todos somos importantes para este nuevo equipo de trabajo y si uno de nosotros falla, todos lo haremos, porque somos un equipo, por ejemplo, si soltamos el hilo todo se deshace, por eso debemos ayudarnos unos a otros.</i> 3. Psic.: <i>Esta manera de trabajar recibe el nombre de grupo cooperativo y consiste en ayudar al otro en la actividad que se le dificulte, ya que cada uno de nosotros tenemos más habilidades en algunas cosas que en otras. Nuestros compañeritos a veces nos apoyarán para realizar el ejercicio, pero otras veces nosotros tendremos que ayudarles. Además, tendremos dos tipos de responsabilidad 1. Individual, realizar ejercicios en esta aula y las tareas para casa, y 2. Grupal, Debemos ayudar a nuestro equipo expresándoles ánimo (elogiar, darle aplausos, un abrazo) y practicar juntos las habilidades aprendidas. El material que se utilizará en esta aula es para todos y debemos de compartirlos, asimismo debemos ayudar a los demás cuando los vean tristes, enojados o frustrados. La Psic. solicitará a tres alumnos diferentes que hagan los gestos mencionados.</i> 4. Psic.: <i>Ahora, que nos conocemos más, vamos a crear nuestras reglas de convivencia, por ejemplo, respetar el trabajo de los demás, ¿qué otra regla sería importante seguir? La Psic. irá anotando todos los aspectos mencionados por los niños en un papel bond. Se llegará a un acuerdo con los niños que si alguien rompe estas reglas, deberá decir un trabalenguas o canción en la sesión relacionado con el tema. En cada sesión deberán estar las reglas de convivencia cómo parte del ambiente alfabetizador.</i> | |
| | <p>Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Nos vemos la próxima sesión</i></p> | |

| SESIÓN 2 | | PROCESOS |
|---|---|---|
| OBJETIVOS Estimular la discriminación de sonidos y la expresión corporal a través del cuento. | | Memoria auditiva a corto plazo Memoria auditiva inmediata Lenguaje ritmado Discriminación fonémica Expresión corporal Formación de conceptos |
| MATERIALES Cuento | Inicio. Aprox. 20 min Psic.: <i>Buenos días niños, hoy vamos a poner la fecha del día de hoy. Este será nuestro calendario, se mostrará el calendario en el tablero de corcho. Cada día una persona diferente será el asignado de poner la fecha. Los elementos a considerar son: nombre del día (lunes, martes, miércoles...), fecha (1, 2, 3...), clima (lluvioso, soleado, nublado, con nubes), estación del año (primavera, verano, otoño, invierno), y pondrá los nombres de los compañeros que vinieron el día de hoy. Para esto les pasaré una etiqueta para que escriban su nombre, además le regalaré un cuaderno dónde guardaremos nuestros aprendizajes. Les daré plumones y estampitas para decorarlos a su gusto.</i> | |
| | Actividad. Aprox. 35 min <i>El día de hoy, vamos a leer un cuento. ¿Les gustan los cuentos? ¿Qué cuentos conocen? Qué bien, ustedes conocen muchos cuentos, y hoy aprenderán uno nuevo. Se llama la familia nunca vista. Pero, primero necesitamos sentarnos en forma de C, ¿saben cuál es está letra? ¿Pueden dibujarla? (Pedir que un niño la dibujé en el aire), y esperar a que se sienten y acomoden.</i> Psic. lee el cuento. Después de leer realiza los siguientes ejercicios 1. <i>¿Pueden decirme todos los miembros de la familia Nuncavista?</i> Muy bien, retroalimentar si falta algún nombre y escribirlos en un papel bond (Sergio, Toñita, Paty, Carlos, Pillín, Pulguitas, Coqueta y Monín). <i>Ahora, vamos a realizar el siguiente ejercicio, vamos a separar los nombres por sílabas ¿quién sabe qué es una sílaba? Retroalimentar si la respuesta no es la adecuada. Muy bien, ahora debemos decir los nombres dando una palmada por cada sílaba.</i> 2. <i>¿Se acuerdan de lo que dije que hacía mamá todo el día?</i> 3. <i>Vamos a imitar todas esas acciones: pintaba así, cosía así, iba y venía por toda la casa, así. Ahora dime tú ¿qué estoy haciendo? Realizar el saludo a la bandera ¿y ahora qué estoy haciendo? Realizar acción de escribir con un lápiz o pluma. Ahora, juguemos a realizar gestos y mímicas por equipos (dividir por parejas). Muy bien, ahora se deben poner de acuerdo sobre dos mímicas que van a realizar cada uno, cuando estén listos me avisan, y pasarán al frente a realizarlas. A la pareja que le toque observar, deberá adivinar las acciones ejecutadas por sus compañeros, y la escribirán en el cuaderno que se le dio a cada equipo.</i> | |
| | Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy cómo escuchar, realizar acciones con mímica, separar sílabas.</i> <i>Nos vemos la próxima sesión.</i> Se enviarán las actividades para casa y se solicitará que los niños escriban tres objetos importantes para ellos en su cuaderno. TAREA Queridos padres de familia. Buenas tardes Por favor, pídale a su hijo que escriba su nombre, después dígame que lo separe por sílabas dando una palmada por sílaba. Ahora pídale que escriba las sílabas de su nombre separadas por un punto. Además, pídale que le muestre con mímica el saludo a la bandera, una persona durmiendo y una persona muy alegre. Escribir el nombre de tres objetos importantes para el niño (el mismo deberá escogerlos). | |
| TIEMPO ESTIMADO 1 hora | | |

| SESIÓN 3 | | PROCESOS |
|--|--|-----------------|
| <p><u>OBJETIVOS</u> Estimular la expresión corporal a través del cuento y la motricidad gruesa.</p> | <p>Ritmo Expresión corporal Educación musical Memoria visual inmediata Memoria visual a corto plazo Imitación</p> | |
| <p><u>MATERIALES</u> Cuento</p> | <p>Inicio. Aprox. 25 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i> La Psic. preguntará a los niños si alguien tuvo duda para realizar la tarea y los retroalimentará. Después, le pedirá a cada niño que haga los ejercicios de mímica o diga su nombre y aplauda por sílabas. La Psic. pedirá que los niños compartan los tres objetos importantes que escribieron en su cuaderno, explicando el significado que tiene cada uno para ellos.</p> | |
| <p><u>TIEMPO ESTIMADO</u> 1 hora</p> | <p>Actividad. Aprox. 35 min <i>El día de hoy, vamos a leer otro cuento. Se llama "Otras cosas que hacen la familia nunca vista todos los días".</i> <i>Pero, primero necesitamos sentarnos en forma de C, ¿recuerdan cuál es está letra? ¿Pueden dibujarla?</i> (Pedir que un niño la dibuje en el aire), y esperar a que se sienten y acomoden.</p> <p>Psic. lee el cuento y realiza las actividades señaladas con los niños:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Papá camina así: Cerrar el puño y golpear sobre tú otra mano extendida. Mamá camina así: Palmas hacia fuera alternando hacia arriba y hacia abajo con movimientos flexibles, diciendo lalalala. 2. Asignar una de las siguientes actividades: arrastrarse en el piso hacia adelante y hacia atrás; rodar hacia un lado o hacia el otro, sentados en el piso arrastrase hacia adelante o hacia atrás, saltar como ranitas, caminar como gatos, caminar en cuclillas, caminar como elefante, caminar, correr, bailar, marchar y saltar, dar maromas hacia adelante o hacia atrás, girar todo el cuerpo apoyándose en las manos. 3. Gatear como bebé y decir la, li, lo, la, li, lo. | |
| | <p>Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy cómo imitar y hacer movimientos, hacer sonidos fuertes y débiles.</i> Nos vemos la próxima sesión</p> | |
| | <p>TAREA Queridos padres de familia. Buenas tardes Por favor, póngale a su hijo su música preferida, suba el volumen de la música y pídale que camine rápido, cuando le baje al volumen pídale que camine despacio. Alterne el volumen de la música varias veces hasta que termine la canción.</p> | |

| SESIÓN 4 | | PROCESOS |
|---|---|--|
| <p>OBJETIVOS Articular de manera correcta los diptongos /ei/, /ie/ y /ua/, y poder escribir palabras con los mismos.</p> | | <p>Ritmo Educación musical Discriminación auditiva Memoria auditiva inmediata Memoria auditiva a corto plazo Reconocimiento visual Escritura</p> |
| <p>MATERIALES</p> <p>Pizarrón blanco Cinta con llanto de bebé Pelota</p> <p>TIEMPO ESTIMADO 1 hora</p> | <p>Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista? Muy bien, hoy vamos a trabajar con las vocales. ¿Cuáles son las vocales? Muy bien, son /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/. Nosotros podemos formar palabras al unir dos o tres vocales, por ejemplo, peine, pie y púa. (La Psic. anotará en estas palabras en el pizarrón y resaltará los diptongos a trabajar).</i></p> | |
| | <p>Actividad. Aprox. 20 min Psic.: <i>es fácil unir dos vocales, escuchen eeeeeeee -----iiiiiiii, eeeee-----iiiiii, eeeee-----iiii, eee-----iii, e-i. (La Psic. irá acotando la frase hasta que sólo pronuncie ei y les pedirá a los niños que realicen el mismo ejercicio). Chicos escuchen, estamos haciendo una melodía conforme pronunciamos las letras. Ahora hagámosla con las letras /ie/ y /ua/. Psic.: Hagamos un círculo y pasaremos una pelota, cuando escuchen el llanto del bebé (uaaaa, uaaaa), nos detendremos, quién tenga la pelota cantará algunas de las melodías aprendidas (la Psic. asignará cuál y repetirá el mismo procedimiento).</i></p> | |
| | <p>Actividad. Aprox. 30 min Psic.: <i>Ahora, jugaremos a lotería de dos vocales juntas, cuando escuchen /ei/ tomarán de su mesa una ficha de color rojo, cuando escuchen /ie/ una ficha de color azul y cuando escuchen /ua/ la ficha será de color amarilla ¿Tienen alguna duda?, Para esto, la única regla es que no se vale copiar a sus compañeros. Comencemos. Ahora formaremos, dos grupos (dos niños por cada grupo). Muy bien, ahora jugaremos lotería con palabras con /ei/, /ie/ y /ua/, y colocarán una ficha roja si escuchan /ei/, una azul si escuchan /ie/ y una amarilla si escuchan /ua/, por ejemplo peine ¿de qué color tendrán que colocar la ficha? (Retroalimentar la respuesta). Las reglas serán las siguientes: uno de ustedes pondrá la ficha y otro escribirá la palabra en el cuaderno (La Psic. se cerciora que cambien el rol). Palabras: cielo, agua, seis, cuaderno, serpiente, reina, diente, cuatro, aceite.</i></p> | |
| | <p>Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy cómo identificar el sonido /ei/, /ie/ y /ua/. Nos vemos la próxima sesión</i></p> | |
| | <p>TAREA Queridos padres de familia, Buenas tardes. Por favor, realice la siguiente actividad con su hijo (a), nombre uno por uno los siguientes objetos (acuario, veinte, reino, cuadro, tierra y ciego). Después, pídale que repita y escriba los nombres de cada uno de los objetos. Finalmente, pídale a su hijo encerrar con rojo las palabras que contengan /ei/, por ejemplo, peine; con azul /ie/, por ejemplo, tierra; y con amarillo /ua/, por ejemplo púa.</p> | |

| SESIÓN 5 | | PROCESOS |
|---|---|--|
| OBJETIVOS Leer, escribir y utilizar vocabulario con los diptongos /ei/, /ie/. | | Lectura Formación de conceptos Memoria a corto plazo Memoria auditiva inmediata Escritura Seguimiento de reglas |
| MATERIALES Papel bond | Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i> <i>Muy bien, recuerdan qué palabras vimos la sesión anterior</i> (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar). <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea?</i> (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar). | |
| | Actividad. Aprox. 40 min <i>Hoy vamos jugar teléfono descompuesto, saben ¿cómo se juega?</i> Esperar y retroalimentar. <i>Muy bien las reglas serán las siguientes:</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Deberán formar una línea vertical por orden alfabético según su nombre.</i> 2. <i>El último de la fila, leerá la primera oración escrita en la hoja que se encuentra en la silla.</i> 3. <i>Repetirá tres veces la oración, sino puede nombrarla llamará a la Psic.</i> 4. <i>Después se la dirá al compañero de enfrente.</i> 5. <i>El primero de la fila escribirá en una hoja la oración que escuche.</i> 6. <i>Para poder escribir primero, deberá sentarse.</i> 7. <i>Al final entre todo el equipo, encerrarán con rojo las palabras que contengan /ei/, con azul las palabras que contengan /ie/.</i> <p>La Psic. colocará en una silla de la parte de atrás la siguiente lista, colocará una por cada equipo. En la parte de enfrente, colocará una mesa y una silla. En cada mesa habrá lápices y un cuaderno.</p> <p>Las oraciones escritas serán las siguientes: La niña peina su cabello, El hielo se derrite, la nieve está helada, el aceite es comestible, el pie es muy grande.</p> <p>Nota. La Psic. acomodará previamente el ambiente.</p> <p>Al finalizar la actividad, se les pedirá a los niños que repitan las oraciones en voz alta con cada uno de los diptongos trabajados.</p> | |
| | Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.</i> <i>Nos vemos la próxima sesión</i> | |
| | TAREA Queridos padres de familia, Buenas tardes. Por favor, realice la siguiente actividad con su hijo (a): pedir a su hijo que escriba una oración con cada una de las siguientes palabras: peinar, nieve, aceite, murciélago, viento, veinte, viejo, reino. Después, pídale a su hijo encerrar con rojo el diptongo con /ei/, con azul /ie/. Por ejemplo, El aceite está caliente. | |
| TIEMPO ESTIMADO 45 minutos | | |

| SESIÓN 6 | | PROCESOS |
|---|--|--|
| OBJETIVOS Articular de manera correcta palabras con /b/, /p/, /d/; y poder escribir y leer palabras con las mismas. | | Lectura Memoria auditiva a corto plazo Discriminación auditiva Colocación fonética Escritura Discriminación táctil |
| MATERIALES Espejo Letras | Inicio. Aprox. 10 min <i>Psic.: Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista? Hoy nos integramos con nuevos compañeritos, voy a decir mi nombre, el que sigue dirá mi nombre y el suyo, y así sucesivamente, por ejemplo, Bere, Diego... Muy bien, bienvenidos a todos.</i> <i>Los lunes trabajaremos todos juntos. Con este nuevo tablero, respetaremos las reglas de clase, está marcado con sus nombres, recibirán un emoji contento si cumplen con la regla y un emoji enojado si no. Al final de la clase decidiremos la consecuencia de sus acciones, ¿tienen alguna duda?</i> <i>Recuerdan qué palabras vimos la sesión anterior (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar).</i> <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i> | |
| | TIEMPO ESTIMADO 1 hora | Actividad. Aprox. 20 min <i>Hoy vamos a aprender a pronunciar unas letras, para esto necesitamos que cada uno tome un espejo de la mesa.</i> <i>Psic.: La primera letra que aprenderemos el día de hoy es la /b/. Para poder pronunciarla vamos a colocar la lengua detrás de los dientes de abajo y después separar un poco los labios en la parte del centro, pronunciando b.</i> <i>La letra es está. Se traza de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha de esta manera. Les voy a pasar la letra para que la tracen con el dedo.</i> <i>Ahora vamos a practicar la pronunciación de la b con las vocales, conforme la escribimos en nuestro cuaderno, de la siguiente manera: ba ba ba, be be be, bi bi, bi, bo bo bo, bu bu bu.</i> <i>Psic.: La segunda letra es la /p/. Para poder pronunciarla vamos a colocar la punta de la lengua detrás de los dientes de abajo, separar los dientes sin enseñarlos y juntar los labios manteniéndolos un poco arrugados. De esta manera, para el sonido de la p el aire sale de manera rápida y en un solo soplido, siéntanlo, permíteme el dorso de tú mano..., ahora el tuyo. Intentémoslo con un compañero.</i> <i>La letra es está. Se traza de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha de esta manera. Les voy a pasar la letra para que la tracen con el dedo.</i> <i>Ahora vamos a practicar la pronunciación de la p con las vocales, conforme la escribimos en nuestro cuaderno, de la siguiente manera: pa pa pa, pe pe pe, pi pi, pi, po po po, pu pu pu.</i> <i>Psic.: La tercera letra es la /d/. Para poder pronunciarla vamos a colocar los dientes de arriba un poco más enfrente que los de abajo, ahora vamos abrir un poco los labios de manera que se permita ver los dientes y la punta de la lengua. El aire debe salir de manera suave y constante.</i> <i>La letra es está. Se traza de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha de esta manera. Les voy a pasar la letra para que la tracen con el dedo.</i> <i>Ahora vamos a practicar la pronunciación de la d con las vocales, conforme la escribimos en nuestro cuaderno, de la siguiente manera: da da da, de de de, di di, di, do do do, du du du.</i> Nota. Llevar las letras con diferentes materiales (B lija de madera, P, lija de fierro, D pompones). |

Cierre. Aprox. 5 min

*Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.
Nos vemos la próxima sesión*

TAREA

Queridos padres de familia, Buenas tardes.

Por favor, realice la siguiente actividad con su hijo (a): pedir a su hijo que escriba dos animales con b, dos animales con d y dos animales con p y que realicen su respectivo dibujo.

Por ejemplo: un animal con d delfín



| SESIÓN 7 | | PROCESOS |
|--|--|---|
| OBJETIVOS Escribir, leer y utilizar vocabulario con /b/, /p/ y /d/ | | Discriminación auditiva Escritura Formación de conceptos Memoria auditiva a corto plazo Lectura |
| MATERIALES Pizarrón Dibujos | <p>Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i> <i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior</i> (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar). <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea?</i> (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</p> | |
| | <p>Actividad. Aprox. 45 min</p> <p>Aprox. 15 min <i>Hoy vamos a leer un cuento. Pero, primero necesitamos que busquen la letra de su nombre en estas piezas para que se sienten. Muy bien, ahora vamos a sentarnos en forma de la letra C, ¿recuerdan cuál es esta letra? ¿Pueden dibujarla?</i> (Pedir a un niño diferente que dibujé la letra en el aire, y esperar a que se sienten y acomoden). La Psic. leerá el cuento Pepín el gallito cantarín. Después, preguntará por las palabras que se acuerdan que contengan /b/, /p/, /d/ y las escribirá en el pizarrón: La letra /B/: había, despertaba, escuchaba, iba, caballo, blanco, hablar, lobo, búho, Beatriz, Benito, berenjena, betabel. La letra /D/: demás, dormían, despertaba remedio, decían, días, demasiado, perdido, cansado, delfín, dinosaurio, Daniel, Diana, durazno y damasco. Le letra /P/: Pepín, piar, Pepina, pollito, Pepe, papá, pipas, Pepito, pila, Pepa, pala, puma, pisa, pesa, peca, pelo, piña, plátano.</p> <p>Aprox. 30 min <i>Ahora, les voy a repartir unos dibujos y haremos un equipo entre los cuatro. Uno de ustedes será el que supervise a su equipo y tendrá el listón azul, este vigilará que todos participen, si falta alguien por participar en el equipo, todos perderán automáticamente. Primero, tendrán que clasificar las imágenes por letra a la vez que se pronuncia su nombre; después las clasificarán de acuerdo con las siguientes categorías: animales, nombres, frutas (dos imágenes por cada categoría).</i></p> <p>Categoría con B Animales: lobo, búho. Nombres: Beatriz, Benito. Fruta: berenjena, borajó.</p> <p>Categoría con D Animales: delfín, dinosaurio. Nombres: Daniel, Diana. Fruta: durazno, damasco.</p> <p>Categoría con P Animales: pollito, puma. Nombres: Pepina, Pepe. Fruta: piña, plátano.</p> <p><i>Ahora, vamos aprendernos la siguiente canción (dar una hoja a cada niño):</i> <i>La oveja hace bee, bee, bee</i></p> | |
| TIEMPO ESTIMADO 1 hora | | |

| | |
|--|--|
| | <p><i>El bombo hace boon, boon, boon</i> <i>Mi coche hace brun, brun, brun</i> <i>Y ahora lo cantas tú.</i></p> |
| | <p>Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.</i> <i>Nos vemos la próxima sesión</i></p> |
| | <p>TAREA Queridos padres de familia, Buenas tardes. Por favor realice la siguiente actividad con su hijo (a): pídale que escriba en su cuaderno un animal, un nombre y una fruta con la letra b, un animal, un nombre y una fruta con la letra d, y un animal, un nombre y una fruta con la letra p. Por último, pídale que escriba en su libreta una oración de alguna palabra que haya escrito con la letra b, una con la letra d y otra con la letra p. Por ejemplo: Nombre. Beatriz Beatriz está contenta</p> |

| SESIÓN 8 | | PROCESOS |
|---|---|---|
| OBJETIVOS Articular de manera correcta palabras con /f/, /m/, /j/; y poder escribir y leer palabras con las mismas. | | Lectura Memoria auditiva a corto plazo Discriminación auditiva Colocación fonética Escritura Discriminación táctil |
| MATERIALES Espejo Letras | <p>Inicio. Aprox. 10 min <i>Psic.: Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista? Hoy nos integramos con nuevos compañeritos, voy a decir mi nombre, el que sigue dirá mi nombre y el suyo, y así sucesivamente, por ejemplo, Bere, Diego... Muy bien, bienvenidos a todos.</i> <i>Los lunes trabajaremos todos juntos. Con este nuevo tablero, respetaremos las reglas de clase, está marcado con sus nombres, recibirán un emoji contento si cumplen con la regla y un emoji enojado si no.</i> <i>Si cumplen con todas las reglas tendrán 10 minutos de actividad libre al final de la sesión. Recuerdan qué palabras vimos la sesión anterior (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar).</i> <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i></p> | |
| | <p>TIEMPO ESTIMADO 45 minutos</p> <p>Actividad. Aprox. 30 min <i>Hoy vamos a aprender a pronunciar otras letras, para esto necesitamos que cada uno tome un espejo de la mesa.</i></p> <p><i>Psic.: La primera letra que aprenderemos el día de hoy es la /m/. Para poder pronunciarla vamos a realizar algunos ejercicios de calentamiento: mandemos besos, escondamos los labios y mandemos besos.</i> <i>Ahora sí, vamos a colocar la punta de la lengua detrás de los dientes de abajo, después coloquemos los dientes de arriba un poco más enfrente que los de abajo, por último cerremos los labios. Niños noten que el aire sale por la nariz, vean como se empaña su espejito.</i></p> <p><i>La letra es está. Se traza de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha de esta manera. Les voy a pasar la letra para que la tracen con el dedo.</i> <i>Ahora vamos a practicar la pronunciación de la m con las vocales, conforme la escribimos en nuestro cuaderno, de la siguiente manera: ma ma ma, me me me, mi mi mi, mo mo mo, mu mu mu.</i></p> <p><i>Psic.: La segunda letra es la /f/. Para poder pronunciarla vamos a realizar algunos ejercicios de calentamiento: vamos a esconder el labio inferior, ahora el labio superior, muerde el labio inferior, ahora muerde el labio superior.</i> <i>Ahora sí, vamos a colocar la punta de la lengua detrás de los dientes de abajo, después coloquemos el labio de abajo detrás de los dientes de arriba, y levantemos un poco el labio superior permitiendo ver los dientes de arriba. Niños noten que el aire sale entre los dientes de arriba y el labio de abajo, coloquen el dorso de su mano enfrente de su boca para que se den cuenta que por ahí sale el aire.</i></p> <p><i>La letra es está. Se traza de arriba hacia abajo y la línea que va en medio del trazo se escribe de izquierda a derecha de esta manera. Les voy a pasar la letra para que la tracen con el dedo.</i> <i>Ahora vamos a practicar la pronunciación de la f con las vocales, conforme la escribimos en nuestro cuaderno, de la siguiente manera: fa fa fa, fe fe fe, fi fi fi, fo fo fo, fu fu fu.</i></p> <p><i>La tercera letra es la /j/. Para poder pronunciarla vamos a colocar la punta de la lengua detrás de los dientes de abajo alejados de ellos sin colocarla, después vamos a separar los dientes, en la parte del centro es más de medio centímetro de distancia entre los dientes de arriba y de abajo, y vamos abrir los labios de manera que se vean los dientes y la lengua. Se avienta aire ligeramente el cual se siente si colocan su mano suavemente tocando los labios.</i></p> | |

*La letra es está. Se traza de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha de esta manera. Les voy a pasar la letra para que la tracen con el dedo.
Ahora vamos a practicar la pronunciación de la j con las vocales, conforme la escribimos en nuestro cuaderno, de la siguiente manera: ja ja ja, je je je, ji ji, ji, jo jo jo, ju ju ju.*

Nota. Llevar las letras con diferentes materiales (M con estopa, F con tela de red, J con alpiste).

Cierre. Aprox. 5 min

*Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.
Nos vemos la próxima sesión*

TAREA

Queridos padres de familia, Buenas tardes.

Por favor, realice la siguiente actividad con su hijo (a): pídale que encierre con rojo la palabra que contenga la letra /m/, con azul la letra /f/ y con naranja la letra /j/ y hacer el dibujo de cada palabra encerrada.

Por ejemplo: Dinero-Minero

Mesa-Pesa
Presa-Fresa
Fuerte-Suerte
Buena-Muela
Paga-Paja
Hijo-Higo



| SESIÓN 9 | | PROCESOS |
|--|---|-----------------|
| <p>OBJETIVOS Escribir, leer y utilizar vocabulario con /f/, /m/ y /j/</p> | <p>Discriminación auditiva Escritura Formación de conceptos Memoria auditiva a corto plazo Lectura</p> | |
| <p>MATERIALES Cuento Audios Libreta Lápices Lotería</p> | <p>Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista? Hoy tú serás asignado de colocar emojis felices o enojados de acuerdo al comportamiento de tus compañeros.</i> <i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior</i> (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar). <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea?</i> (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</p> | |
| <p>TIEMPO ESTIMADO 50 minutos</p> | <p>Actividad. Aprox. 35 min</p> <p>Aprox. 15 min <i>Hoy vamos a leer un cuento. Pero, primero necesitamos que busquen la letra de su nombre en estas piezas para que se sienten. Muy bien, ahora vamos a sentarnos en forma de la letra C, ¿recuerdan cuál es esta letra? ¿Pueden dibujarla?</i> (Pedir a un niño diferente que dibujé la letra en el aire, y esperar a que se sienten y acomoden). La Psic. leerá el cuento “Fifina, la foca bailarina”. Después, preguntará por las palabras que se acuerdan que contengan f y m, y las escribirá en el pizarrón: La letra /F/: Fifina, foca, familia, feria, fuerza, Feliciano, Fofín, fila, feliz. La letra /M/: mucho, camino, amigo, mar, Micifú, maullaba, comían, mordía, música. <i>Como podemos observar la /f/ y /m/ se pueden encontrar al inicio, en medio o al final de la palabra.</i></p> <p>Aprox. 20 min <i>Ahora, vamos a jugar a lotería. Esta es una nueva forma de jugar lotería, debemos escuchar con cuidado y descubrir que objeto o animal produce el sonido. Por ejemplo: pío, pio, dice el pollito y pongo un pompón en la imagen indicada. Se vale decir paso y pasamos al siguiente sonido. ¿Tienen alguna duda? ¿Están listo? Comencemos.</i> Nota. Los sonidos serán de: maracas, mono, fuente, fantasma, jabalí, jirafa, jaguar, microondas y foca. <i>Ahora vamos a clasificar las palabras en las categorías de animales y objetos. Posteriormente dirá: Ahora vamos realizar una oración con alguna palabra con /m/, una con /ff/ y una con /j/.</i></p> | |
| | <p>Actividad libre de 10 minutos</p> | |
| | <p>Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.</i> <i>Nos vemos la próxima sesión</i></p> | |
| | <p>TAREA Queridos padres de familia, Buenas tardes. Por favor, realice la siguiente actividad con su hijo (a): pídale que escriba una oración con cada una las siguientes palabras: jícama, feliz, muela, foco, jinete y mamá. Por ejemplo: Mi mamá me compró un pastel.</p> | |

| SESIÓN 10 | | PROCESOS |
|---|---|--|
| <p>OBJETIVOS Articular de manera correcta palabras con /k/ (c, qu), /ñ/, /ch/; y poder escribir y leer sílabas con las mismas.</p> | | <p>Lectura Memoria auditiva a corto plazo Discriminación auditiva Fonética Escritura Discriminación táctil</p> |
| <p>MATERIALES Espejo Letras Abatelenguas</p> | <p>Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista? Hoy tú serás asignado de colocar emojis felices o enojados de acuerdo al comportamiento de tus compañeros. Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar). ¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i></p> | |
| | <p>Actividad. Aprox. 30 min <i>Hoy vamos a aprender a pronunciar otras letras, para esto necesitamos que cada uno tome un espejo de la mesa.</i></p> <p><i>Psic.: La primera letra que aprenderemos el día de hoy es la /ñ/. Para poder pronunciarla vamos a realizar algunos ejercicios de calentamiento: Vamos a abrir y cerrar la boca, arruguemos la nariz y la frente. Ahora sí, vamos a colocar la lengua contra el paladar (que es la parte de arriba de la boca), la punta de la lengua debe quedar tres dientes atrás a partir del diente de arriba que se encuentra en medio, contemos (1, 2, 3), abramos un poco los labios, permitiendo ver los dientes de arriba y de abajo, y pronunciamos ññ. Niños noten que el aire sale por la nariz, vean como se empaña su espejito. Ahora, coloquemos un dedo de la mano derecha en el orificio derecho de la nariz mientras pronunciamos la ñ, se sienten pequeñas vibraciones en su dedo al pasar el aire por la nariz.</i></p> <p><i>La letra es está. Se traza de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha, el palito que lleva arriba también se traza de izquierda a derecha de esta manera. Les voy a pasar la letra para que la tracen con el dedo. Ahora vamos a practicar la pronunciación de la ñ con las vocales, conforme la escribimos en nuestro cuaderno, de la siguiente manera: ña ña ña, ñe ñe ñe, ñi ñi ñi, ño ño ño, ñu ñu ñu.</i></p> <p><i>Psic.: La segunda letra es la /ch/. Para poder pronunciarla vamos a realizar algunos ejercicios de calentamiento: vamos a pasar la lengua en la parte de enfrente de los dientes de arriba, vamos a colocar un abate lenguas entre los dientes y vamos a soplar fuerte.</i></p> <p><i>Ahora sí, vamos a colocar la lengua con fuerza contra el paladar, ahora separemos la punta de la lengua dejándola suspendida entre los dientes de arriba y de abajo, después vamos a abrir los dientes un poquitito, como un milímetro. Niños noten que el aire sale de manera violenta y caliente. La Psic., articulará el fonema enfrente del dorso de cada niño.</i></p> <p><i>Para escribir la ch, primero se hace la C de arriba hacia abajo y después la H de arriba hacia abajo y el palito de en medio de izquierda a derecha de esta manera. Les voy a pasar la letra para que la tracen con el dedo. Ahora vamos a practicar la pronunciación de la ch con las vocales, conforme la escribimos en nuestro cuaderno, de la siguiente manera: cha cha cha, che che che, chi chi, cho cho cho, chu chu chu.</i></p> <p><i>La tercera letra es la /k/. Para poder pronunciarla vamos a realizar algunos ejercicios de calentamiento: saca y mete la lengua, coloca la lengua detrás de los dientes de abajo.</i></p> | |
| <p>TIEMPO ESTIMADO 45 minutos</p> | | |

Ahora sí, vamos a colocar la lengua detrás de los dientes de abajo tocando la encía. Después, levantemos la parte de atrás de la lengua tocando con fuerza el paladar. Ahora, separemos los dientes aproximadamente un centímetro, y separemos los labios de manera que se observen los dientes y la lengua y pronunciemos. Niños noten que el aire sale de manera fuerte y en un solo soplo.

La letra es está. Se traza de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha de esta manera. Les voy a pasar la letra para que la tracen con el dedo.

Ahora vamos a practicar la pronunciación de la k con las vocales, conforme la escribimos en nuestro cuaderno, de la siguiente manera: ca ca ca, que que que, ki ki, ki, ko ko ko, cu cu cu.

Nota. Llevar las letras con diferentes materiales (k con sacate, ñ con jerga, ch con plumas).

Cierre. Aprox. 5 min

Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy. Nos vemos la próxima sesión

TAREA

Queridos padres de familia, Buenas tardes.
Por favor, realice la siguiente actividad con su hijo (a): pedir a su hijo que escriba dos palabras con /ñ/, dos con /ch/ y dos con /k/.
Por ejemplo: ñu, niño

Discriminación auditiva
Escritura
Formación de conceptos
Memoria auditiva a corto plazo
Lectura

OBJETIVOS

Escribir, leer y utilizar vocabulario con /k/ (c, que), /ñ/, /ch/.

MATERIALES

Cuento
Calaverita de papel
Lentejuela
Cuadritos de papel
crepe de diferentes
colores
Resistol
Diamantina

**TIEMPO
ESTIMADO**

45 minutos

Inicio. Aprox. 8 min

Psic.: *Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista? Hoy tú serás asignado de colocar emojis felices o enojados de acuerdo al comportamiento de tus compañeros.*
Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar).
¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).

Aprox. 15 min

Hoy vamos a leer un cuento. Pero, primero necesitamos que busquen la letra de su nombre en estas piezas para que se sienten. Muy bien, ahora vamos a sentarnos en forma de la letra C, ¿recuerdan cuál es esta letra? ¿Pueden dibujarla? (Pedir a un niño diferente que dibujé la letra en el aire, y esperar a que se sienten y acomoden).
La Psic. leerá el cuento “La figurita de chocolate”. Después, preguntará por las palabras que se acuerdan que contengan /ñ/, /ch/ y el sonido de la /c/ con la a, o, u y las escribirá en el pizarrón:
La letra Ñ: Niña. Añadían, muñeco.
La letra CH: Chusa, chocolate, chocó, coche, escucharon leche, chimpancé, salchichas, lonchas, chorizo, chupete, chuparlo.
La letra C: Sacaban, comiendo, mágico, acabaron, cayó, caminar, tocarlos.

Como podemos observar la /ñ/, /ch/, /c/ y /k/ (sonido) se pueden encontrar al inicio, en medio o al final de la palabra.

Actividad aprox. 17 min

Hoy vamos a realizar una actividad relacionada con el día de muertos que se celebra el 1 y 2 de noviembre en México. Algunos mexicanos en estas fechas ponen ofrendas y hacen calaveritas literarias.

Por ejemplo, una calaverita literaria sería está:

*Calaverita de azúcar
De azuquitar y canela,
No me vayas a llevar
Aunque no vaya a la escuela.*

La Psic. entregará una calaverita de papel a cada alumno y les dirá: *Decoren la calaverita de papel a su gusto (se les entregará diamantina, lentejuela, colores, pinturas, cuadros de papel).*
Al terminar se le pegará en la parte de atrás una calaverita literaria con su nombre a cada alumno.

Cierre. Aprox. 5 min

Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.
Nos vemos la próxima sesión

TAREA

Queridos padres de familia, Buenas tardes.
Por favor, realice la siguiente actividad con su hijo (a): pídale que escriba una oración con cada una las siguientes palabras: leche y chocolate, niña y piña y koala.
Por ejemplo: La leche es de chocolate.

| SESIÓN 12 | | PROCESOS |
|--|---|---|
| OBJETIVOS Escribir, leer y utilizar vocabulario con /ch/ | | Memoria auditiva Memoria de trabajo Onomatopeyas Vocabulario |
| MATERIALES Imágenes Cuadernos | <p>Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista? Hoy tú serás asignado de colocar emojis felices o enojados de acuerdo al comportamiento de tus compañeros.</i> <i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar).</i> <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i></p> | |
| | <p>Actividad. Aprox. 35 min <i>Hoy vamos a jugar al tren. Todos nos subiremos al tren y visitaremos varios estados del país como Chiapas, Campeche, Chihuahua y Michoacán. De cada estado, vamos a escribir las palabras que escuchemos contengan la letra /ch/. ¿Están listos? Vamos a hacer una fila, subamos al tren y digamos chacachacha chu chu chu... chacachacha chu chu chu. Vamos hacia el norte, aquí encontraremos primero a Chihuahua, un poco más abajo a Michoacán. Vamos hacia el sur, encontraremos a Chiapas y por último a Campeche.</i></p> <p>La Psic. llevará imágenes de la localización del estado: Y por cada estado les dirá una comida típica y vestimenta.</p> <p>La Psic. le pedirá al alumno que lleve el sombrero de capitán: que presente el estado y el nombre de la comida típica, y la Psic. presentará la vestimenta de cada estado.</p> <p>Chihuahua (de fondo se escuchará una canción regional) Comida típica: Machaca con huevo (Se le llama machaca a la carne seca sazónada con sal, que viene en tres presentaciones: entera (en bistecs), en hebras y molida) Vestimenta: Mujer. El traje regional de Chihuahua consta de una blusa blanca y una falda con huaraches o botines. Hombre. Combinación de gamuza y la mezclilla. En la zona rural la vestimenta típica consiste en camisa, pantalón y botas de corte vaquero.</p> <p>La Psic. preguntará a los alumnos: <i>¿Cómo se llamó este estado? ¿Cuál es la comida típica? Ahora escríbanla en su cuaderno y guardemos un bonito recuerdo.</i></p> <p>Michoacán (de fondo se escuchará una canción regional) Comida típica: Uchepo (tamal elaborado con maíz tierno molido, al cual en ocasiones se le agrega leche). Vestimenta: Mujer. El traje de la mujer consiste en una falda "sabalina" (nombre exclusivo para este tipo de falda de la mujer purepechana). Esta falda la sujetan con un ceñidor y dejan sobresalir veinte centímetros de tela para formar el famoso "rollo" de las tarascas Hombre. Pantalón de manta amplio que se sostiene con cintas en la cintura; la camisa también es de manta.</p> <p>Chiapas (de fondo se escuchará una canción regional) Comida típica: Cochito horneado (trozos de carne cerdo horneada acompañados de un caldo llamado recado: lechuga y cebolla) Vestimenta:</p> | |
| TIEMPO ESTIMADO 50 minutos | | |

| | |
|--|--|
| | <p>Mujer. La blusa es de satín, el escote es semicircular y lleva un vuelo de tul con flores bordado en petatillo con hilos de seda y articela de colores naranja, blanco y rosa. Las pequeñas mangas son adornadas con pasalistón y contado o cubrecostura. La falda de satín, es larga y amplia. En la orilla lleva un vuelo de tul bordado con motivos florales de colores y en su confección se utiliza la técnica de endientado y embollado.</p> <p>Hombre. Su traje consiste en una faja tejida a mano, sobre un traje de manta, y un sombrero de petate o de tubo de trigo, para uso diario.</p> <p>Campeche (de fondo se escuchará una canción regional)</p> <p>Comida típica: Puchero (carne de res con verduras). Vestimenta:</p> <p>Mujer. La blusa en la parte del cuello tiene bordados de punta de cruz de color negro, la cual se acomoda en forma cuadrada alrededor del cuello y mangas. En la parte media, al frente, lleva plasmado el escudo de Campeche. La falda, es larga hasta los tobillos, con un olán al final.</p> <p>Hombre. Filipina blanca y botones color dorado, un pantalón negro y un grueso cinto en tono rojo, amarrado en la cintura por uno de los costados y en la punta se encuentra deshilado semejando flequillos, aunque en algunos bailes lleva también un paliacate del mismo matiz y sombrero de jipijapa.</p> <p>Actividad de 5 minutos La Psic. invitará a cantar la siguiente canción:</p> <p>Choco choco la la Choco choco te te Choco la choco te Chocolate.</p> <p>Actividad libre de 10 minutos</p> |
| | <p>Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy. Nos vemos la próxima sesión</i></p> |
| | <p>TAREA Queridos padres de familia, Buenas tardes. Por favor, realice la siguiente actividad con su hijo (a): pídale que escriba una oración con los estados de Michoacán, Campeche, Chihuahua y Chiapas. Por ejemplo, Chiapas tiene paisajes muy bonitos.</p> |

| SESIÓN 13 | | PROCESOS |
|--|--|-----------------|
| <p>OBJETIVOS</p> <p>Articular de manera correcta palabras con el fonema /l/</p> | <p>Memoria auditiva a corto plazo Discriminación auditiva Fonética Escritura Discriminación táctil Conciencia fonológica</p> | |
| <p>MATERIALES</p> <p>Espejo Letras Abatelenguas</p> | <p>Inicio. Aprox. 10 min</p> <p>Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i> <i>Hoy tú serás asignado de colocar emojis felices o enojados de acuerdo al comportamiento de tus compañeros.</i> <i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior</i> (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar). <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea?</i> (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</p> <hr/> <p>Actividad. Aprox. 20 min</p> <p><i>Hoy vamos a aprender a pronunciar una letra nueva, para esto tomemos un espejo de la mesa.</i></p> <p>Psic.: <i>La letra es la /l/. Vamos a realizar algunos ejercicios de calentamiento: vamos a colocar la lengua delante de los dientes de arriba y detrás de los dientes de abajo, vamos hacer ancha y delgada la lengua.</i></p> <p><i>Ahora sí, vamos a colocar la punta de la lengua detrás de los dientes de arriba. Vamos a morder el abatelengua de manera horizontal, ahora quitémoslo y dejemos los dientes abiertos a la misma distancia como si tuviéramos el abatelenguas, después acomodemos los dientes de arriba enfrente de los de abajo. Por último, vamos abrir los labios cómo si mordiéramos el dedo de en medio en sentido horizontal, permitiendo ver los dientes de arriba y abajo. Muy bien, vamos a colocar la mano derecha enfrente de nuestra boca para sentir cómo sale el aire.</i></p> <p>Si al niño se le dificulta, la Psic. brindará dos abatelenguas para que lo coloquen entre sus dientes, mientras pronuncian lalalalala.</p> <p><i>La letra es está. Se traza de arriba hacia abajo y el palito de abajo de izquierda a derecha. Les voy a pasar la letra para que la tracen con el dedo.</i> <i>Ahora vamos a practicar la pronunciación de la /l/ con las vocales, conforme la escribimos en nuestro cuaderno, de la siguiente manera: la la la, le le le, li li li, lo lo lo, lu lu lu.</i> <i>También puede ser al, al, al, el el el, il il il, ol, ol ol y ul ul ul</i></p> <p><i>Por ejemplo, una palabra con:</i> <i>La es lata.</i> <i>Le es leche.</i> <i>Li es limón.</i> <i>Lo es lobo.</i> <i>Lu es lunes.</i></p> <p><i>Una palabra que finaliza /al/ tamal, con /el/ pastel, con /il/ albañil, con /ol/ col y con /ul/ baúl.</i></p> <p><i>Ahora ustedes copien y escriban una palabra para cada sílaba la, le, li, lo, lu.</i></p> <p>Nota. Llevar la letra con lentejuelas.</p> | |
| <p>TIEMPO ESTIMADO</p> <p>45 minutos</p> | <p>Actividad libre de 10 min</p> <hr/> <p>Cierre. Aprox. 5 min</p> <p><i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.</i></p> | |

Nos vemos la próxima sesión

TAREA

Queridos padres de familia, buenas tardes.

Por favor, realice la siguiente actividad con su hijo (a): pedir a su hijo que una todas las palabras con la sílaba /la/ del mismo color, con otro color todas las que se escriban con la sílaba /le/, con otro color todas las que tengan /li/, con otro color las que tengan /lo/ y con otro color las que vayan con /lu/.

Por ejemplo:

| | | |
|-------|---------|--------|
| elote | litro | helado |
| luna | sala | mole |
| lago | lotería | pelo |
| leche | saludo | lunes |
| libro | paleta | lima |

| SESIÓN 14 | | PROCESOS |
|--|---|--|
| OBJETIVOS Escribir, leer y utilizar vocabulario con el fonema /l/ | | Memoria auditiva Memoria de trabajo Vocabulario Lectura Escritura Expresión verbal Semántica |
| MATERIALES Imágenes Cuadernos Cuento Cinta para la cabeza TIEMPO ESTIMADO 50 minutos | Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i> <i>Hoy tú serás asignado de colocar emojis felices o enojados de acuerdo al comportamiento de tus compañeros.</i> <i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior</i> (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar). <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea?</i> (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar). | |
| | Actividad. Aprox. 35 min Actividad. Aprox. 15 min <i>Hoy vamos a leer un cuento. Primero necesitamos que busquen la letra de su nombre en estas piezas para que se sienten. Muy bien, ahora vamos a sentarnos en forma de la letra C, ¿recuerdan cuál es esta letra? ¿Pueden dibujarla?</i> (Pedir a un niño diferente que dibujé la letra en el aire, y esperar a que se sienten y acomoden). La Psic. leerá el cuento “A Lola le duelen las muelas”. La Psic. le pedirá a un niño que comience a contar el cuento Había una vez una niña llamada Lola... seguirá contando parte del cuento para retomar las partes esenciales y le pasará la voz a los niños con las imágenes de las siguientes palabras: chucherías, panadería, chicle, muñeco, muelas, dentista. Al final un niño terminará el cuento y mencionará lo que aprendió de la lectura. Letras con /l/: Lola, muelas, piruleta, chocolate, caramelos, alegre, lila, pila, luna, lupa, leche. <i>Muy bien chicos. Ahora vamos a jugar a SOY. Esto se jugará de la siguiente manera, les colocaré a tres niños una tarjeta que tendrá escrita alguna palabra que tenga la letra /l/ y el niño tendrá que adivinarla con las pistas que le darán sus compañeros y cada uno hará una oración con cada palabra que además tendrán que escribir.</i> <i>Por ejemplo, si la palabra fuera limón le podrían decir eres una fruta, eres verde, sabes agrio, etc.</i> <i>El niño debe responder soy un limón</i> La Psic. asignará un niño que controle los turnos. <i>Y así sucesivamente, ¿están listos?</i> | |
| | Actividad libre de 10 minutos | |
| | Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.</i> <i>Nos vemos la próxima sesión</i> | |
| | TAREA Queridos padres de familia, Buenas tardes. Por favor, realice la siguiente actividad con su hijo (a): pídale que escriba una oración que tenga la palabra Lola, otra oración que tenga la palabra letras y otra que tenga la palabra lupa. Muchas gracias por su cooperación. | |

| SESIÓN 15 | | PROCESOS |
|--|--|---|
| OBJETIVOS Articular de manera correcta sinfonos /cl/, /pl/, y /fl/, así como sílabas y palabras. | | Memoria auditiva a corto plazo Discriminación auditiva Fonética Escritura Conciencia fonológica |
| MATERIALES Espejo Letras Abatelenguas Cuaderno | <p>Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista? Hoy tú serás asignado de colocar emojis felices o enojados de acuerdo al comportamiento de tus compañeros.</i> <i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior</i> (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar). <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea?</i> (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</p> | |
| | <p>Actividad. Aprox. 35 min <i>Hoy vamos a aprender a pronunciar diversas letras que se combinan con la /l/ como /cl/, /pl/ y /fl/.</i></p> <p>Aprox. 5 min <i>¿Cuál es el sonido de la /l/?</i> La Psic. retroalimentará su respuesta (<i>vamos a colocar la punta de la lengua detrás de los dientes de arriba. Vamos a morder el abatelengua de manera horizontal, ahora quitémoslo y dejemos los dientes abiertos a la misma distancia como si tuviéramos el abatelenguas, después acomodemos los dientes de arriba enfrente de los de abajo. Por último, vamos a abrir los labios cómo si mordiéramos el dedo de en medio en sentido horizontal, permitiendo ver los dientes de arriba y abajo.</i>)</p> <p><i>¿Cuál es el sonido de la /k/?</i> La Psic. retroalimentará su respuesta (<i>vamos a colocar la lengua detrás de los dientes de abajo tocando la encía. Después, recarguemos fuertemente la lengua sobre los dientes de abajo. Ahora, separemos los dientes como si mordiéramos el dedo de chiquito, y separemos los labios de manera que se observen los dientes y la lengua, tratemos de sacar el aire rápido y fuerte, si colocan la mano en el cuello lo sentirán, el aire sale desde la garganta.</i>)</p> <p>Aprox. 10 min Después, la Psic. le dirá a los niños: <i>Ahora vamos a pronunciar:</i></p> <p><i>cala cala cala cla</i> <i>colo colo colo clo</i> <i>culu culu culu clu</i> <i>quele quele quele cle</i> <i>quili quili quili cli</i></p> <p><i>Hagámoslo de nuevo</i> <i>cala cala cala cla</i> <i>colo colo colo clo</i> <i>culu culu culu clu</i> <i>quele quele quele cle</i> <i>quili quili quili cli</i></p> <p>Los ejercicios se realizarán hasta que los niños pronuncien el sonido, cla, clo, clu, cle y cli</p> | |
| TIEMPO ESTIMADO 50 minutos | | |

Ahora, vamos a repetir las siguientes palabras: clara, clemente, clima, clavo, cloro, recluta, bicicleta, clínica, incluye (La Psic. las escribirá en el pizarrón conforme las va pronunciando).

Ahora escribamos las palabras en nuestro cuaderno: Clara, clemente, clima, clavo, cloro, recluta, bicicleta, clínica, incluye y repitámoslas.
Ahora escribamos la sílaba Cla y abajo escribamos las palabras que contengan Cla, y así sucesivamente con cle, cli, clo y clu.

Aprox. 10 min

¿Cuál es el sonido de la /p/? La Psic. retroalimentará su respuesta (vamos a colocar la punta de la lengua detrás de los dientes de abajo, separar los dientes sin enseñarlos y juntar los labios manteniéndolos un poco arrugados. Dejen salir el aire fuerte y rápido, si ponen su mano enfrente de sus labios podrán sentir como sale fuerte).

Psic.: Ahora vamos a pronunciar:

pala pala pala pla
polo polo polo plo
pulu pulu pulu plu
pele pele pele ple
pili pili pili pli

Hagámoslo de nuevo

pala pala pala pla
polo polo polo plo
pulu pulu pulu plu
pele pele pele ple
pili pili pili pli

Los ejercicios se realizarán hasta que los niños pronuncien el sonido, pla, plo, plu, ple y pli

Vamos a pronunciar las siguientes palabras: plato, Plutón, plomo, complicado, playa, pluma, completo, plomero, simple (La Psic. las escribirá en el pizarrón conforme las va pronunciando).

Ahora escribamos las palabras en nuestro cuaderno: plato, Plutón, plomo, complicado, playa, pluma, completo, plomero, simple, y repitámoslas.

Ahora escribamos la sílaba pla y abajo escribamos las palabras que contengan pla, y así sucesivamente con ple, pli, plo y plu.

Aprox. 10 min

¿Cuál es el sonido de la /f/? La Psic. retroalimentará su respuesta (vamos a colocar la punta de la lengua detrás de los dientes de abajo, después coloquemos el labio de abajo detrás de los dientes de arriba, y levantemos un poco el labio superior permitiendo ver los dientes de arriba. Saquen aire continuo y suavemente, si ponen su mano sobre sus labios sentirán salir el aire).

Psic.: Ahora vamos a pronunciar:

fala fala fala fla
fola fola fola flo
fulu fulu fulu flu
fele fele fele fle
fili fili fili fli

Hagámoslo de nuevo

fala fala fala fla

folo folo folo flo

fulu fulu fulu flu

fele fele fele fle

fili fili fili fli

Los ejercicios se realizarán hasta que los niños pronuncien el sonido, fla, flo, flu, fle y fli.

Vamos a pronunciar las siguientes palabras: flama, flecha, flujo, florero, flaco, rifle, reflujo (La Psic. las escribirá en el pizarrón conforme las va pronunciando).

Ahora escribamos las palabras en nuestro cuaderno: flama, flecha, flujo, florero, flaco, rifle, reflujo, y repitámoslas.

Ahora escribamos la sílaba fla y abajo escribamos las palabras que contengan fla, y así sucesivamente con fle, fli, flo y flu.

Actividad libre 10 minutos

Cierre. Aprox. 5 min

Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.

Nos vemos la próxima sesión

TAREA

Queridos padres de familia, buenas tardes.

Por favor, realice la siguiente actividad con su hijo (a): pedir a su hijo que escriba seis palabras, una que contenga clo y otra palabra que contenga cli, otra palabra que contenga pla y otra palabra ple. Por último una que contenga fla y otra que contenga fle. Por ejemplo: plátano

Y realicé su dibujo correspondiente.



Muchas gracias por su cooperación.

| SESIÓN 16 | | PROCESOS |
|---|--|--|
| <p>OBJETIVOS Escribir, leer y utilizar vocabulario con sinfonos con /cl/, /pl/ y /fl/.</p> | | Memoria auditiva Memoria de trabajo Vocabulario Lectura Escritura Expresión verbal Semántica |
| <p>MATERIALES Imágenes Cuadernos Cuento Dado Impresiones de actividad</p> <p>TIEMPO ESTIMADO 45 minutos</p> | <p>Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i> <i>Hoy tú serás asignado de colocar emojis felices o enojados de acuerdo al comportamiento de tus compañeros.</i> <i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior</i> (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar). <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea?</i> (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</p> | |
| | <p>Actividad. Aprox. 30 min</p> <p>Aprox. 15 min</p> <p>La Psic. leerá el cuento “Blanca y la planta mágica”. La Psic. le pedirá a un niño que comience a contar el cuento Había una vez una niña llamada Blanca y otra llamada Clotilde... La Psic. seguirá contando parte del cuento para retomar las partes esenciales y le pasará la voz a los niños con las imágenes de las siguientes palabras: 2 niñas, jardinero, plantas, semillas, globo, fuegos artificiales, chicles, flanes, juguetes, robot, piano. Al final un niño terminará el cuento y mencionará lo que aprendió de la lectura. Palabras con /cl/: Clotilde, chicles, clase. Palabras con /pl/: Plácido, plantas, soplar, copla, plancha, plomo, plátano. Palabras con /fl/: flanes, flores, flaco, flipar, flotador.</p> <p>Aprox. 15 min <i>Muy bien chicos. Ahora vamos a jugar “Aterricemos el aprendizaje”. Esto se jugará de la siguiente manera, van a tirar el siguiente dado y brincarán en el avión el número de veces que salga en el dado. Cada casilla tendrá una orden que deberán realizar. Por ejemplo:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Lee el siguiente trabalenguas: El cliente de Claudio la tecla inclinó El recluta inclinado un clavo le clavó.</i> 2. <i>Adivina oro parece, plata no es ¿Qué es?</i> 3. <i>Canta. Bartolo tenía una flauta Con un agujeró solo, Y a todos daba la lata La flauta de Bartolo.</i> 4. <i>Adivina. En la primavera Vamos a salir. Y con nuestros colorines, Alegaremos los jardines.</i> 5. <i>Lee el siguiente trabalenguas: Pablito clavó un clavito, En la calva de un calvito.</i> | |

| | |
|--|--|
| | <p><i>En la calva de un calvito. Pablito clavó un clavito.</i></p> <p>6. <i>Adivina: soy una flor blanca como cono y tengo el corazón amarillo. ¿Qué flor soy?</i></p> <p>7. <i>Flaco fue el favor de Flavio que flores Y flecos en el florero dejo.</i></p> <p>8. <i>Si Pancha plancha con cuatro planchas. ¿Con cuántas planchas plancha Pancha?</i></p> <p>9. <i>Soy un utensilio de la cocina que puede ser hondo o llano y en mí sirven la comida ¿Qué soy?</i></p> <p>La Psic. asignará un niño que controle los turnos.</p> |
| | <p>Actividad libre de 10 minutos</p> <p>Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy. Nos vemos la próxima sesión</i></p> |
| | <p>TAREA Queridos padres de familia, Buenas tardes. Por favor, realice la siguiente actividad con su hijo (a): pídale que escriba una oración con cada una de las siguientes palabras: plato, plátano, flores, clavo, Claudio y flaco. Por ejemplo: Mi primo es muy flaco. Muchas gracias por su cooperación.</p> |

| SESIÓN 17 | | PROCESOS |
|---|---|-----------------|
| <p><u>OBJETIVOS</u> Articular de manera correcta sinfonos /bl/, /gl/, así como sílabas y palabras.</p> | <p>Memoria auditiva a corto plazo Discriminación auditiva Fonética Escritura Conciencia fonológica</p> | |
| <p><u>MATERIALES</u> Espejo Letras Abatelenguas Cuaderno</p> | <p>Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista? Hoy tú serás asignado de colocar emojis felices o enojados de acuerdo al comportamiento de tus compañeros. Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar). ¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i></p> | |
| <p><u>TIEMPO ESTIMADO</u> 45 minutos</p> | <p>Actividad. Aprox. 30 min <i>Hoy vamos a aprender a pronunciar diversas letras que se combinan con la /l/ como /bl/ y /gl/.</i></p> <p>Aprox. 5 min</p> <p><i>¿Cuál es el sonido de la /b/? La Psic. retroalimentará su respuesta (vamos a colocar la lengua detrás de los dientes de abajo y después separar un poco los labios en la parte del centro).</i></p> <p><i>¿Cuál es el sonido de la /l/? La Psic. retroalimentará su respuesta (vamos a colocar la punta de la lengua detrás de los dientes de arriba. Vamos a morder el abatelengua de manera horizontal, ahora quitémoslo y dejemos los dientes abiertos a la misma distancia como si tuviéramos el abatelenguas, después acomodemos los dientes de arriba enfrente de los de abajo. Por último, vamos abrir los labios cómo si mordiéramos el dedo chiquito medio en sentido horizontal, permitiendo ver los dientes de arriba y abajo).</i></p> <p><i>Muy bien, ahora vamos a pronunciar la /b/ con la /l/ al mismo tiempo.</i></p> <p>Aprox. 10 min Después, la Psic. le dirá a los niños: <i>Ahora vamos a pronunciar:</i></p> <p><i>bala bala bala bla bolo bolo bolo blo bulu bulu bulu blu bele bele bele ble bili bili bili bli</i></p> <p><i>Hagámoslo de nuevo</i> <i>bala bala bala bla bolo bolo bolo blo bulu bulu bulu blu bele bele bele ble bili bili bili bli</i></p> <p>Los ejercicios se realizarán hasta que los niños pronuncien el sonido, bla, blo, blu, ble y bli.</p> <p><i>Ahora, vamos a repetir las siguientes palabras: blanco, Pablo, neblina amable, Blanca, problema, ombligo, pueblo (La Psic. las escribirá en el pizarrón conforme las va pronunciando).</i></p> | |

Ahora escribamos las palabras en nuestro cuaderno: blanco, Pablo, neblina amable, Blanca, problema, ombligo, pueblo, y repitámoslas.
Ahora escribamos la sílaba bla y abajo escribamos las palabras que contengan bla, y así sucesivamente con ble, bli y blo.

Aprox. 10 min

Hoy vamos a aprender a realizar el sonido de la /g/.
Para poder pronunciarla, primero les voy a enseñar cuál es la parte blanda del paladar (recorramos con nuestra lengua desde enfrente de los dientes de arriba hacia atrás y nos vamos a dar cuenta que termina una parte dura y hasta atrás se siente como suavcito, esa es la parte blanda del paladar).
Ahora, vamos a colocar la lengua detrás de los dientes de abajo, debajo de las encías, la parte detrás de la lengua se encuentra muy cerca casi tocando la parte blanda del paladar, vamos abrir los labios y dientes cómo si mordiéramos el dedo chiquito y se pronuncia el sonido. Niños coloquemos nuestra mano en el cuello y vamos a sentir vibraciones al pronunciar el sonido.

¿Cuál es el sonido de la /l/?

La Psic. retroalimentará su respuesta (vamos a colocar la punta de la lengua detrás de los dientes de arriba. Vamos a morder el abatelengua de manera horizontal, ahora quitémoslo y dejemos los dientes abiertos a la misma distancia como si tuviéramos el abatelenguas, después acomodemos los dientes de arriba enfrente de los de abajo. Por último, vamos abrir los labios cómo si mordiéramos el dedo chiquito en sentido horizontal, permitiendo ver los dientes de arriba y abajo).

Muy bien, ahora vamos a pronunciar la /g/ con la /l/ al mismo tiempo.

Después, la Psic. le dirá a los niños: Ahora vamos a pronunciar:

gala gala gala gla
golo golo golo glo
gulu gulu gulu glu
gele gele gele gle
gili gili gili gli

Hagámoslo de nuevo

gala gala gala gla
golo golo golo glo
gulu gulu gulu glu
gele gele gele gle
gili gili gili gli

Los ejercicios se realizarán hasta que los niños pronuncien el sonido, gla, glo, glu, gle y gli.

Ahora, vamos a repetir las siguientes palabras Gloria, ingle, glamur, globo, glaciár, iglesia (La Psic. las escribirá en el pizarrón conforme las va pronunciando).

Ahora escribamos las palabras en nuestro cuaderno: Gloria, ingle, glamur, globo, glaciár, iglesia, y repitámoslas.
Ahora escribamos la sílaba gla y abajo escribamos las palabras que contengan gla, y así sucesivamente con gle y glo.

Actividad libre de 5 minutos

| | |
|--|--|
| | <p>Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy. Nos vemos la próxima sesión</i></p> |
| | <p>TAREA Queridos padres de familia, buenas tardes. Por favor, realice la siguiente actividad con su hijo (a): pedir a su hijo que subraye y escriba con rojo las palabras que encuentre con /gl/ y con azul las palabras que contengan /bl/ en las siguientes oraciones. En un iglú vive un glotón que arregla todo con globos. Pablo vive en el pueblo, en una casa blanca de bloques. Muchas gracias por su cooperación.</p> |

| SESIÓN 18 | | PROCESOS |
|------------------------|---|-----------------|
| OBJETIVOS | <p>Memoria auditiva Memoria de trabajo Vocabulario Lectura Escritura Expresión verbal Semántica Fonética</p> | |
| OBJETIVOS | <p>Escribir, leer y utilizar vocabulario con sinfonos con /bl/ y /gl/.</p> | |
| MATERIALES | <p>Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista? Hoy tú serás asignado de colocar emojis felices o enojados de acuerdo al comportamiento de tus compañeros.</i> <i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior</i> (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar). <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea?</i> (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</p> | |
| TIEMPO ESTIMADO | <p>Actividad. Aprox. 35 min</p> <p>Aprox. 5 min Psic.: <i>Vamos a iniciar con ejercicios de calentamiento:</i></p> <p style="padding-left: 40px;">1. <i>Digamos rápidamente</i> <i>bala bala bala bla</i> <i>bolo bolo bolo blo</i> <i>bulu bulu bulu blu</i> <i>bele bele bele ble</i> <i>bili bili bili bli</i></p> <p style="padding-left: 40px;">2. <i>Digamos rápidamente</i> <i>gala gala gala gla</i> <i>golo golo golo glo</i> <i>gulu gulu gulu glu</i> <i>gele gele gele gle</i> <i>gili gili gili gli</i></p> <p>Aprox. 10 min</p> <p>La Psic. le pedirá a un niño que comience a contar el cuento “Pablo el niño glotón” (versión propia). Había una vez un niño llamado Pablo... La Psic. seguirá contando parte del cuento para retomar las partes esenciales y le pasará la voz a los niños con las imágenes de las siguientes palabras: pastel, dulces, tlacoyo, cumpleaños, dolor de panza. Al final un niño terminará el cuento y mencionará lo que aprendió de la lectura.</p> <p>Había una vez un niño llamado Pablo. Pablo vivía con sus papás en un glamurosa vecindad cerca de San Blas. A Pablo le gustaba jugar, dormir y comer mucho. Todos los días tenía mucha hambre y se comía la comida de su hermanita Blanca sin que ella se diera cuenta. Su mamá Gloria, le decía: ya no comas tanto y no seas tan glotón, porque te va a doler la barriga, pero el niño no hacía caso a esa advertencia.</p> <p>Cuando se acercaba su cumpleaños, convenció a su mamá (pedir a los niños que hagan cara de cómo convencer a su mamá) que le hiciera una fiesta grande, porque invitaría muchos amigos de su escuela, pero Pablo no invitó a nadie, y pensó mejor lo como todo yo.</p> <p>El día de su cumpleaños llegó y toda la comida estaba preparada para su fiesta, su casa estaba adornada con muchos globos y Pablo vestía una camisa azul y un pantalón blanco, pero nadie llegaba. Al pasar las horas decidieron comer y Pablo aprovechó para comerse todo lo que podía, primero un gran tlacoyo, después un pedazo de pastel y todos los dulces de la piñata. En la</p> | |
| TIEMPO ESTIMADO | <p>50 minutos</p> | |

noche, Pablo se sentía muy mal y su mamá decidió llevarlo al doctor. Este le dijo: no debes comer tanto para que no te duela la panza. Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.

Palabras con /gl/: Gloria, globos, glotón, glamurosa.

Palabras con /bl/: Pablo, Blas, blanco, Blanca.

Aprox. 20 min

Hoy vamos a jugar a la oca de palabras. Vamos a hacer dos equipos, uno de ustedes tirará un dado, el otro avanzará las casillas, y ambos realizarán lo que se le pida en cada casilla.

1. *Menciona una palabra con bla.*
2. *Repite y adivina:*
Cla, cla, cla
El martillo se golpea sin parar
Cla, cla, cla
En la tabla me hace entrar
Si piensas bien acertarás.
3. *Lee la siguiente oración: el hombre invisible tiene un doble que está en problemas.*
4. *Menciona una palabra con gle.*
5. *Escribe y lee una oración que contenga la palabra tablero.*
6. *Repite y adivina:*
Glu, glu, glu
Con agua me van a inflar
Si me caigo al suelo
El agua se va a desparramar.
7. *Menciona una palabra con glo.*
8. *Lee la siguiente oración: El globo de Gloria se enredó.*
9. *Escribe y lee una oración que contenga la palabra iglesia.*
10. *Menciona una palabra con blu.*

Actividad libre de 10 minutos

Cierre. Aprox. 5 min

Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.
Nos vemos la próxima sesión

TAREA

Queridos padres de familia, Buenas tardes.

Por favor, realice la siguiente actividad con su hijo (a): pídale que repita y encierre con rojo las palabras con /bl/ y con azul las palabras con /gl/, y escriba una oración.

Blanca, globo, Inglaterra, ombligo, blanco.

Por ejemplo. Blanco. El niño tiene un suéter blanco
Muchas gracias por su cooperación.

| SESIÓN 19. Evaluación bloque 1 | | PROCESOS |
|---|--|-----------------|
| OBJETIVOS Evaluar la trascendencia del conocimiento de los niños | Lectura, escritura, pronunciación y discriminación de fonemas con /b/, /p/, /d/, /f/, /j/, /m/, /ch/, /ñ/, /k/, /l/, /bl/, /gl/, /cl/, /fl/ y /pl/, semántica y pragmática. | |
| MATERIALES Dados, 9 fichas de los jugadores, cuadernos, grabadora, lápices. | Inicio. Aprox. 3 min Psic.: <i>Buenos días niños, hoy realizaremos una actividad muy divertida con este juego de serpientes y escaleras</i> | |
| TIEMPO ESTIMADO 45 minutos | Aprox. 40 min <i>Buenos días niños, hoy jugaremos “Serpientes y escaleras a través del conocimiento” ¿saben cómo se juega serpientes y escaleras? (retroalimentar la respuesta). Muy bien, comencemos a jugar. El orden de los jugadores se determinará a través de los colores asignados en sus medallas, tomen una y posteriormente les enunciaré el orden de los turnos del juego: 1.Azul, 2.Rojo, 3.Amarillo, 4.Rosa, 5.Morado, 6.Verde, 7.Naranja, 8.Blanco, y 9.Gris. Escuchen las reglas, cada jugador, primero escribirá su respuesta en el cuaderno y después enunciará la respuesta en voz alta. Al final de la sesión, se le pedirá que lean nuevamente sus respuestas en voz alta.</i> Muy bien comencemos: Casilla 1. Soy una fruta verde, tengo dos curvas y un palito y comienzo con la letra /p/. Pista 2. Ve mi imagen. ¿Cómo me llamo? (pera). Casilla 2. Escribe dos animales con la letra /d/. Casilla 3. Soy un animal y me pueden tener como mascota y hago gua...gua. Pista 2. Ve mi imagen. ¿Cómo me llamo? (perro). Casilla 4. Di mi nombre y escribe una oración sobre lo que yo hago (dentista). Casilla 5. Menciona un estado de México con la letra /ch/. Casilla 6. Describe, primero que soy (fruta, verdura, objeto) y después mis características particulares, como color, sabor y textura (imagen de plátano). Casilla 7. Escribe dos frutas con /f/. Casilla 8. Lee el siguiente trabalenguas: El cliente de Claudio, la tecla inclinó. El recluta inclinado, un clavo le clavó. Casilla 9. Tengo patas y no soy perro, las personas comen o escriben sobre mí ¿Qué soy? Pista 2. Ve mi imagen. ¿Cómo me llamo? (Mesa). Casilla 10. Describe, primero que soy (fruta, verdura, animal) y después mis características particulares, como color y sonidos (imagen de burro). Casilla 11. Soy un parte de la cara y sirvo para dar besos. Pista 2. Ve mi imagen. ¿Cómo me llamo? (labios). Casilla 12. Di mi nombre y escribe una oración sobre lo que yo hago (jinete). Casilla 13. Lee el siguiente trabalenguas: Pablito clavó un clavito, en la calva de un calvito, en la calva de un calvito, Pablito clavó un clavito. Casilla 14. Soy un líquido que puedes acompañar con cereal en las mañanas. Pista 2. Ve mi imagen. ¿Cómo me llamo? (leche). Casilla 15. Glu, glu, glu, con agua me van a inflar, si me caigo al suelo, el agua se va a desparramar (globo). Casilla 16. Escribe dos animales con la letra /b/. Casilla 17. Soy un una fruta amarilla que irrita la lengua después de comer mucho de mí. Pista 2. Ve mi imagen. ¿Cómo me llamo? (piña). Casilla 18. Di mi nombre y escribe una oración sobre lo que yo hago (jardinero). Casilla 19. Describe, primero que soy (fruta, verdura, objeto) y después mis características particulares, como color (imagen de flauta). Casilla 20. Es una fiesta que te realizan tus papás cuando tienes un año más, con globos, pastel y regalos (fiesta de cumpleaños). Casilla 21. Soy una comida dulce, hay de todos los sabores y algunos niños me acompañan con leche. Pista 2. Ve mi imagen, ¿Cómo me llamo? (galletas). Casilla 22. Describe, primero que soy (fruta, verdura, objeto) y después mis características particulares, como color (imagen de reloj). | |

| | |
|--|--|
| | <p>Casilla 23. Soy la estación del año en la que se caen las hojas. Pista 2. Ve mi imagen, ¿Cuál soy?</p> <p>Casilla 24. Repite La nieve y el hielo son fríos.</p> <p>Casilla 25. Soy la casa de las abejas, aquí guardan la miel y sus huevecillos. Pista 2. Ve mi imagen, ¿Cómo me llamo? (panal).</p> <p>Para evaluar la riqueza del vocabulario en los alumnos, en cada cinco casillas se encontrará un cuento dividido en cuatro partes, presentadas de manera ordenada. Al final de la sesión, se le pedirá a cada niño que narre un cuento, el cual será transcrito por la Psic. y después leído por el niño. Los cuentos serán: los tres cochinitos, caperucita roja, peter pan, aladino y el rey Arturo.</p> <p>Cierre. Aprox. 5 min</p> <p><i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa.</i></p> |
|--|--|

| SESIÓN 20 | | PROCESOS |
|--|---|--|
| OBJETIVOS Articular de manera correcta fonemas y sílabas con /r / simple y poder escribir y leer sílabas con las mismas. | | Lectura Memoria auditiva a corto plazo Discriminación auditiva Fonética Escritura Discriminación táctil |
| MATERIALES Espejo Letras Abatelenguas Canción Trabalenguas | Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿Qué tal les fue en las vacaciones? ¿Qué hicieron? ¿Salieron a algún lugar? ¿Les trajeron algo los reyes magos? ¿Hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista? Para poner asistencia, cada uno de ustedes deberá repetir después de mí el siguiente trabalenguas:</i> <i>Érase un torero con mucho dinero Tenía un loro verde, Pero el torero Vio un toro fuerte, Entonces vendió el loro, Y compró al toro.</i> | |
| | TIEMPO ESTIMADO 45 minutos | <i>Muy bien, recuerdan qué letras revisamos el año anterior ¿Jugaron su lotería? ¿Qué palabras nuevas aprendieron? (Esperar a que nombren lo que recuerden).</i> Actividad. Aprox. 30 min Aprox. 15 min <i>Ahora vamos a colocar cajeta en nuestros labios y vamos a estirar nuestra lengua alrededor de nuestra boca para quitárnosla todo con ella.</i> <i>Vamos a intentar pronunciar algunas palabras enfatizando la última letra al final de la palabra, por ejemplo, comerrrrr Bailarrrrrrr Jugarrrrrrr Cantarrrrr Cocinarrrr Manejarrrr</i> <i>Ahora vamos a cantar una canción: Tengo una lengua muy revoltosa con la que juego a cualquier cosa, a veces piensa que ella galopa cuando su punta el techo toca, oye como hace esa lengua loca (realizar el sonido), cuando su punta el techo toca (realizar el sonido), oye como hace esa lengua loca (realizar el sonido), cuando su punta el techo toca (realizar el sonido). Tengo una lengua muy revoltosa con la que juego a cualquier cosa, a veces piensa que es un motor la subo y la soplo con mucho vigor, oye como hace mi lengua un motor (rrrrrrrr), se sube y la soplo con mucho vigor (rrrrrrrr), oye como hace mi lengua un motor (rrrrrrrr), se sube y la soplo con mucho vigor (rrrrrrrr). Tengo una lengua muy revoltosa con la que juego a cualquier cosa, el helicóptero sale a volar, si yo la dejo revolotear, oye la forma en qué puede sonar (llllllll), si el helicóptero quiere volar (llllllll), oye la forma en qué puede sonar (llllllll), si el helicóptero quiere volar (llllllll). Tengo una lengua muy revoltosa con la que juego a cualquier cosa, cuando termina de jugar limpia y en silencio todo el lugar.</i> Aprox. 15 min <i>Hoy vamos aprender a pronunciar la letra /r/, para esto necesitamos que cada uno tome un espejo de la mesa.</i> |

Para poder pronunciarla, vamos a realizar algunos ejercicios de calentamiento: vamos a sacar la lengua e intentemos tocar nuestra nariz con la punta de la lengua, con la punta de la lengua toquemos la parte de enfrente de los dientes y la de atrás rápidamente.

Ahora sí, vamos a colocar la punta de la lengua suavemente detrás de los dientes de arriba, vamos a colocar los dientes de abajo detrás de los dientes de arriba cómo si los escondiéramos y los vamos a separar como el tamaño de una uña. Por último, vamos a abrir los labios, permitiendo ver los dientes de arriba y abajo, y vamos a realizar el sonido de la /r/ que parece cómo de una moto que arranca. Muy bien, ahora coloquen su mano enfrente de su boca y pronuncien la /r/, te darás cuenta que el aire sale por la boca suavemente.

Si el niño tiene problemas para pronunciarla la Psic. le pedirá al niño que coloque su dedo índice y pulgar en las mejillas y pronunciará ara, ere, iri, oro, uru, varias veces.

La letra es está. El palito vertical se traza de arriba hacia abajo y la bolita y la patita de izquierda a derecha. Les voy a pasar la letra para que la tracen con el dedo. Ahora vamos a practicar la pronunciación de la /r/ con las vocales, conforme la escribimos en nuestro cuaderno, de la siguiente manera: ra ra ra, ro ro ro, ru ru ru. re re re, ri ri ri,

Ahora las escribiremos y pronunciaremos con cada una de las vocales, por ejemplo, ara, era, ira, ora y ura, y así sucesivamente con ro, ru, re y ri.

Nota. Llevar la letra /r/ con tela.

Cierre. Aprox. 5 min

Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy. Nos vemos la próxima sesión

TAREA

Queridos padres de familia, Buenas tardes.

Por favor, realice la siguiente actividad con su hijo (a): pedir a su hijo que pronuncie las siguientes palabras y una con una línea las palabras con sonido similar

| | |
|--------|--------|
| Coro | Cera |
| Cara | Morena |
| Morera | Loro |
| Pera | Vara |

| SESIÓN 21 | | PROCESOS |
|---|--|---|
| OBJETIVOS Escribir, leer y utilizar vocabulario con /r/ simple | | Discriminación auditiva Escritura Formación de conceptos Memoria auditiva a corto plazo Lectura |
| MATERIALES Cuento Lápices Trabalenguas Cuadernos TIEMPO ESTIMADO 50 minutos | Inicio. Aprox. 10 min <i>Psic.: Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista? Para poner asistencia, cada uno de ustedes deberá repetir después de mi el siguiente trabalenguas:</i> <i>Un moro tiene un toro y un loro. El loro y el toro son del moro. Si lloro el moro me da el toro y al loro. Yo lloro y tengo un loro y un toro.</i> <i>Hoy tú serás asignado de colocar los sellos de comportamiento y de si realizó tarea o no. El premio del día de hoy será un juego de memoria, lo ganará el niño que haya traído su tarea, obedezca las reglas y trabaje en clase.</i> <i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar). ¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i> | |
| | Actividad. Aprox. 10 min <i>El sonido que aprendimos la sesión anterior es la rrrr (de la r simple o ere). Hagamos el sonido de la /r/ simple. Muy bien, nuestro cuento de hoy se llamará El tesoro de la playa.</i> La Psic. leerá el cuento: Había una vez un loro que vivía con un pirata llamado Jack. Un día, el loro encontró al pirata William y vio que este tenía un mapa del tesoro. La localización del tesoro se encontraba en una playa lejana. Así que Jack y su loro decidieron encaminarse hacia dicha playa. Al llegar encontraron un castillo de arena inusual y curioso, por lo que decidieron entrar, justo en medio había una espada, la quitaron y comenzaron a escavar. El tesoro brillaba desde el fondo, al abrir el cofre encontró una corona, unos aretes, aro de oro, pulseras, medallones. Desde ese día Jack y el loro se hicieron millonarios, y colorín colorado, este cuento se ha acabado (versión propia). Se les pedirá a los niños que mencionen todas las palabras con /r/ simple en el cuento. Palabras con /r/ (simple): loro, pirata, corona, aretes, aro, oro, curioso, tesoro, arena, pulseras, millonarios. | |
| | Actividad. Aprox. 20 min <i>Ahora cada quién escribirá una pequeña historia a partir de las siguientes imágenes:</i> Torero, toro, coro, monedas de oro. Al concluir, se les dirá que vuelvan a revisar lo que escribieron y que con un color marquen los errores que identifiquen en su escritura como las letras que no escribieron o que separen las palabras si es el caso, se les asignará una estrellita de premio a quién allá localizado al menos un error. Posteriormente, se les pedirá que remarquen con un color la letra /r/ suave en las palabras aprendidas el día de hoy (se realizará el sonido), y se repetirán en voz alta con todo el grupo. | |
| | Actividad libre de 10 minutos Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy. Nos vemos la próxima sesión</i> | |

TAREA

Queridos padres de familia, Buenas tardes.

Por favor, realice la siguiente actividad con su hijo (a): ¿Qué usan ellos? Unir con una línea el dibujo de la izquierda que le corresponde al dibujo de la derecha (panadero-harina, bombero-manguera, cocinero-cacerolas, enfermera-jeringa, y coloree cada dibujo.

| SESIÓN 22 | | PROCESOS |
|---|---|---|
| OBJETIVOS Escribir, leer y utilizar vocabulario con /r/ (simple) | | Discriminación auditiva Escritura Formación de conceptos Memoria auditiva a corto plazo Lectura |
| MATERIALES Trabalenguas Canasta, imágenes de frutas y animales | Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i> <i>Para poner asistencia, cada uno de ustedes deberá repetir después de mí la siguiente canción:</i> <i>Caracol caracolillo</i> <i>Sube despacito</i> <i>Que lloverá</i> <i>Caracol caracolillo</i> | |
| | TIEMPO ESTIMADO 50 minutos | <i>Hoy tú serás asignado de colocar los sellos de comportamiento y de si realizó tarea o no. El premio del día de hoy será una imagen para colorear, lo ganará el niño que haya traído su tarea, obedezca las reglas y trabaje en clase.</i> |
| | | <i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar).</i> <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i> |
| | | Actividad. Aprox. 5 min <i>La letra que estamos aprendiendo es la /r/ simple. Hagamos el sonido de la /r/ simple. Vamos a realizar algunos ejercicios de calentamiento:</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Vamos pronunciar la, la, la, la. Ahora abran su boca y presionen suavemente sus mejillas y vuelvan a pronunciar lalalala</i> 2. <i>Ahora, pronunciamos rápidamente la t, t, t, t, t.</i> 3. <i>Ahora, pronunciamos rápidamente la d, d, d, d, d.</i> 4. <i>Por último, pronunciamos rápidamente t, d, t, d, t, d, t, d.</i> |
| | Actividad. Aprox. 10 min <i>Ahora, niños vamos a resolver la actividad titulada La canasta de Caperuza. Vamos hacer dos equipos, el primer equipo va a colocar en su canasta frutas y el otro equipo animales.</i> <i>Frutas: naranja, pera, durazno, mandarina.</i> <i>Animales: toro, loro, mariposa, oruga.</i> | |
| | <i>Muy bien, ahora digan por equipo, yo tengo una canasta cargada de... y mencionan lo que tiene su canasta.</i> | |
| | Actividad. Aprox. 15 min <i>Muy bien. Ahora vamos a escribir un cuento, con las siguientes imágenes: Mariano, naranjas, pastel, marinero.</i> <i>Al concluir, se les dirá que vuelvan a revisar lo que escribieron y que con un color marquen los errores que identifiquen en su escritura como las letras que no escribieron o que separen las palabras si es el caso, se les asignará una estrellita de premio a quién allá localizado al menos un error. Posteriormente, se les pedirá que remarquen con un color la letra /r/ suave en las palabras aprendidas el día de hoy (se realizará el sonido), y se repetirán en voz alta con todo el grupo.</i> | |
| | Actividad libre de 5 minutos | |
| | Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.</i> <i>Nos vemos la próxima sesión</i> | |

| | |
|--|--------------|
| | TAREA |
|--|--------------|

Queridos padres de familia, Buenas tardes. Por favor, busque cinco palabras en un periódico con la /r/ suave y péguelas en el cuaderno, al mismo tiempo que las repiten junto con el niño.

| SESIÓN 23 | | PROCESOS |
|--|---|-----------------|
| <p>OBJETIVOS Escribir, leer y utilizar vocabulario con /r/ simple</p> | <p>Discriminación auditiva Escritura Formación de conceptos Memoria auditiva a corto plazo Lectura</p> | |
| <p>MATERIALES Trabalenguas</p> | <p>Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i> <i>Para poner asistencia, cada uno de ustedes deberá repetir después de mi el siguiente trabalenguas:</i></p> <p><i>Érase un torero con mucho dinero Tenía un loro amarillo, Pero el torero Vio un toro, Entonces vendió el loro, Y compró al toro.</i></p> <p><i>Hoy tú serás asignado de colocar los sellos de comportamiento y de si realizó tarea o no. El premio del día de hoy será un lápiz, lo ganará el niño que haya traído su tarea, obedezca las reglas y trabaje en clase.</i></p> <p><i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar). ¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i></p> | |
| <p>TIEMPO ESTIMADO 50 minutos</p> | <p>Actividad. Aprox. 5 minutos <i>La letra que estamos aprendiendo es la /r/ simple. Hagamos el sonido de la /r/ simple. Vamos a realizar algunos ejercicios de calentamiento:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. <i>Vamos a juntar los dientes y vamos a tratar de producir ererererere (si la Psic. se da cuenta que el niño produce edededede, se le dirá que coloque su lengua más arriba; si el niño emite elelelelelele, la Psic. le dirá que presione sus mejillas para evitar la salida lateral del aire)</i> 6. <i>Ahora vamos a repetir las siguientes sílabas: te dé, du lú, du lu rá.</i> <p>Aprox. 10 min Hoy vamos a leer unas palabras juntos: pelo, pero, pala, para, aro, alo, pera, pela. Ahora, vamos a escribir en nuestro cuaderno las palabras que contengan la letra /r/ simple. Muy bien. Ahora, vamos a jugar a ¿cómo se dice? mariposa o maliposa, oruga o oluga, telaraña o telalaña, aire o aile.</p> <p>Aprox. 15 min Por último, vamos a escribir una pequeña historia con las siguientes palabras: mariposa, oruga, telaraña y aire. Al concluir, se les dirá que vuelvan a revisar lo que escribieron y que con un color marquen los errores que identifiquen en su escritura como las letras que no escribieron o que separen las palabras si es el caso, se les asignará una estrellita de premio a quién allá localizado al menos un error. Posteriormente, se les pedirá que remarquen con un color la letra /r/ suave en las palabras aprendidas el día de hoy (se realizará el sonido), y se repetirán en voz alta con todo el grupo.</p> <p>Actividad libre de 10 minutos</p> | |
| | <p>Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy. Nos vemos la próxima sesión</i></p> | |

TAREA

Queridos padres de familia, Buenas tardes: Pídale a su hijo que pronuncie las siguientes adivinanzas, que escriba la respuesta y haga el dibujo.

1. Pérez anda
y Gil camina;
¿Qué es?
2. Soy un insecto que vuela y soy famosa en la caricatura de lady bug ¿quién soy?
3. Blanca por dentro, verde por fuera,
Si quieres que te lo diga, espera.

| SESIÓN 24 | | PROCESOS |
|---|---|---|
| OBJETIVOS Articular de manera correcta fonemas y sílabas con /br/ y /cr/ poder escribir y leer sílabas y palabras con las mismas. | | Lectura Memoria auditiva a corto plazo Discriminación auditiva Fonética Escritura |
| MATERIALES Trabalenguas Espejos Palabras en grande | <p>Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i></p> <p><i>Hoy tú serás asignado de colocar los sellos de comportamiento y de si realizó tarea o no. El premio del día de hoy será una lotería, lo ganará el niño que haya traído su tarea, obedezca las reglas y trabaje en clase.</i></p> <p><i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar).</i> <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i></p> | |
| | <p>Actividad. Aprox. 10 minutos <i>Hoy vamos a aprender a pronunciar la /br/ y /cr/ con las vocales, para esto vamos a tomar un espejo.</i></p> <p><i>Primero, vamos a realizar el sonido de la /b/ ambos labios se juntan suavemente, al mismo tiempo, el aire se expulsa por la boca suavemente hacia fuera, y luego hagamos el sonido de la /r/ (vamos a colocar la punta de la lengua suavemente detrás de los dientes de arriba, vamos a colocar los dientes de abajo detrás de los dientes de arriba cómo si los escondiéramos y los vamos a separar como el tamaño de una uña. Por último, vamos a abrir los labios, permitiendo ver los dientes de arriba y abajo, y vamos a realizar el sonido de la r que parece cómo de una moto que arranca. Muy bien, ahora cómo sonará con la a, o, u, e, i.</i></p> <p><i>Ahora digamos</i> <i>bara bara bara bra</i> <i>bere bere bere bre</i> <i>biri biri biri bri</i> <i>boro boro boro bro</i> <i>buru buru buru bru</i></p> <p><i>Ahora vamos a realizar el sonido de la /c/ (k) vamos a colocar la lengua detrás de los dientes de abajo, el aire sale de manera pausado desde la garganta, si ponen su mano pueden sentirlo, y luego hagamos el sonido de la /r/ (vamos a colocar la punta de la lengua suavemente detrás de los dientes de arriba, vamos a colocar los dientes de abajo detrás de los dientes de arriba cómo si los escondiéramos y los vamos a separar como el tamaño de una uña. Por último, vamos a abrir los labios, permitiendo ver los dientes de arriba y abajo, y vamos a realizar el sonido de la r que parece cómo de una moto que arranca. Muy bien, ahora cómo sonará con la a, o, u, e, i.</i></p> <p><i>Ahora digamos</i> <i>cara cara cara cra</i> <i>kere kere kere cre</i> <i>kiri kiri kiri cri</i> <i>coro coro coro cro</i> <i>curu curu curu cru</i></p> <p>Aprox. 20 min Ahora vamos a clasificar palabras con /br/ y /cr/. Vamos al patio, hagamos dos equipos. Yo tengo en el patio palabras en el piso, y tengo unos letreros de /br/ y /cr/, en equipo vamos a colocar</p> | |
| TIEMPO ESTIMADO 50 minutos | | |

| | |
|--|---|
| | <p>palabras que contengan /br/ y /cr/ donde se encuentran los letreros, y las palabras que no tengan /br/ y /cr/, las vamos a dejar ahí.</p> <p>Las palabras escritas para el primer equipo serán: brazo, vaso, cebra, ceba, lacra, laca, cresta, cesta.</p> <p>Las palabras escritas para el segundo equipo serán: labrar, lavar, abre, ave, crema, quema, cromo, como.</p> <p>Muy bien, ahora las vamos a revisar juntos, cuando omitimos una letra al hablar o escribir cambiamos el sentido de las cosas, por ejemplo, cesta es una canasta y cresta es la parte roja que lleva el gallo en su cabeza.</p> <p>Ahora hagamos un círculo y escribamos en nuestro cuaderno cada una de las palabras que revisamos el día de hoy.</p> <p>Actividad libre de 10 minutos</p> |
| | <p>Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy. Despidámonos con el siguiente trabalenguas:</i></p> <p><i>Alfombrero en febrero quítate el sombrero. Quítate el sombrero en febrero alfombrero.</i></p> <p><i>Nos vemos la próxima sesión</i></p> |
| | <p>TAREA Queridos padres de familia, Buenas tardes: por favor, pronuncie con su hijo las siguientes palabras y remarque con rojo las palabras con /br/ y azul las palabras con /cr/.</p> <p>Cristal-quital Blazo-brazo Crucero-cunero Baba-brava Cliado-criado Brasil-basil Cruz- cuz Febrero-febero Coquetas-croquetas Alambre-alambe</p> |

| SESIÓN 25 | | PROCESOS |
|---|---|-----------------|
| <p>OBJETIVOS Escribir, leer y utilizar vocabulario con /br/ y /cr/</p> | <p>Memoria auditiva a corto plazo Discriminación auditiva Escritura</p> | |
| <p>MATERIALES Trabalenguas Loterías</p> | <p>Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i></p> <p><i>Hoy tú serás asignado de colocar los sellos de comportamiento y de si realizó tarea o no. El premio del día de hoy será un juguete con globo, lo ganará el niño que haya traído su tarea, obedezca las reglas y trabaje en clase.</i></p> <p><i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar).</i> <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i></p> | |
| <p>TIEMPO ESTIMADO 45 minutos</p> | <p>Actividad. Aprox. 25 minutos <i>Hoy vamos a jugar a escribir un enunciado con cada una de las siguientes palabras (bruja, brazo, cruz, cráneo), los enunciados deben ir relacionados como si escribiéramos un pequeño cuento. Al concluir, se les dirá que vuelvan a revisar lo que escribieron y que con un color marquen los errores que identifiquen en su escritura como las letras que no escribieron o que separen las palabras si es el caso, se les asignará una estrellita de premio a quién haya localizado al menos un error. Finalmente, entre todos se repetirán palabras con /br/ y /cr/.</i></p> <p>Actividad libre de 10 minutos</p> | |
| | <p>Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.</i></p> <p><i>Despidámonos con el siguiente trabalenguas:</i> <i>Cristina de Croacia</i> <i>crea croquetas crocantes.</i> <i>Crudas no crujen</i> <i>las croquetas de Cristina</i></p> <p><i>Nos vemos la próxima sesión</i></p> | |
| | <p>TAREA Queridos padres de familia, Buenas tardes: por favor, pedirle a su hijo que pronuncie las siguientes palabras y escriba con las palabras con /br/ y con azul las palabras con /cr/. Después pídale que describa cada una de las palabras como si escribiera una adivinanza.</p> <p>Crema</p> <p>Libro</p> <p>Cristal</p> <p>Febrero</p> | |

| SESIÓN 26 | | PROCESOS |
|---|---|-----------------|
| <p>OBJETIVOS Articular de manera correcta fonemas y sílabas con /fr/ y /pr/ poder escribir y leer sílabas y palabras con las mismas.</p> | <p>Lectura Memoria auditiva a corto plazo Discriminación auditiva Fonética Escritura</p> | |
| <p>y MATERIALES Trabalenguas Espejos Imágenes Música</p> | <p>Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i></p> <p><i>Hoy tú serás asignado de colocar los sellos de comportamiento y de si realizó tarea o no. El premio del día de hoy será salir a jugar listones.</i> <i>¿Qué celebramos ayer? ¿Les dieron algún regalo?</i></p> <p><i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar).</i> <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i></p> | |
| <p>TIEMPO ESTIMADO 50 minutos</p> | <p>Actividad. Aprox. 10 minutos <i>Hoy vamos a aprender a pronunciar la /fr/ y /pr/ con las vocales, para esto vamos a tomar un espejo.</i></p> <p><i>Primero, vamos a realizar el sonido de la /f/, la Psic.les enseñará la posición correcta, los dientes de arriba se recargan sobre el labio de abajo, al mismo tiempo se produce aire hacia fuera, generando un pequeño cosquilleo en el labio inferior, y luego hagamos el sonido de la /r/ (vamos a colocar la punta de la lengua suavemente detrás de los dientes de arriba, vamos a colocar los dientes de abajo detrás de los dientes de arriba cómo si los escondiéramos y los vamos a separar como el tamaño de una uña. Por último, vamos a abrir los labios, permitiendo ver los dientes de arriba y abajo, y vamos a realizar el sonido de la r que parece cómo de una moto que arranca). Muy bien, ahora cómo sonará con la a, o, u, e, i.</i></p> <p><i>Ahora digamos</i> <i>fara fara fara fra</i> <i>fere fere fere fre</i> <i>firi firi firi fri</i> <i>foro foro foro fro</i> <i>furu furu furu fru</i></p> <p><i>Ahora vamos a realizar el sonido de la /p/, vamos a colocar la punta de la lengua detrás de los dientes de abajo, separar los dientes sin enseñarlos y juntar los labios manteniéndolos un poco arrugados, el aire sale de manera rápida y de un solo soplado. Muy bien, ahora hagamos el sonido de la /r/, cómo sonará con la a, o, u, e, i.</i></p> <p><i>Ahora digamos</i> <i>para para para pra</i> <i>pere pere pere pre</i> <i>piri piri piri pri</i> <i>poro poro poro pro</i> <i>puru puru puru pru</i></p> <p>Aprox. 25 min Ahora vamos a hacer un recorrido en motocicleta en línea vertical, tú serás, el capitán. Bienvenidos tropa, hoy haremos un recorrido alrededor del mundo, para conocer como otros países celebran el día del amor y la amistad. Arranquemos la moto rrrrrrr. Recorrido del día de los enamorados. La presentación se realizará de manera oral con la participación de los niños en la dinámica.</p> | |

| | |
|--|---|
| | <p><i>Francia (música típica)</i> <i>Se celebra el 14 de febrero. Antes, era costumbre que las mujeres se reunieran en una casa y los hombres en otra distinta, justo enfrente. Por turnos, hombres y mujeres iban asomándose por la ventana. El hombre decidía si le atraía la mujer al otro lado o no. Las que no resultaban seleccionadas encendían una hoguera para quemar fotos de los hombres que las habían rechazado.</i> <i>En la actualidad las parejas la pasan juntos, se intercambian regalos, van a cenas románticas y se preparan sorpresas: chocolates rellenos y flores.</i></p> <p><i>Brasil (música típica)</i> <i>Se celebra el 12 de junio, un día anterior a la celebración de San Antonio, santo casamentero. Las calles se llenan de decoraciones y música (samba, música típica brasileña), se regalan chocolates, flores y cenas especiales. Las mujeres solteras escriben en una hoja el nombre de la persona que desean y lo intercambian con sus amigas para jugar a adivinar cuál pertenece a cada una.</i></p> <p><i>Croacia (música típica)</i> <i>Se celebra el 14 de febrero, son famosos los corazones croatas, es un bizcocho típico en forma de corazón adornado con dibujos y pintado con colores vivos, acompañado de un espejo y una frase que dice “Te regalo mi corazón, mira quién está dentro de él”. En ese momento, la enamorada recibe el regalo y ve su imagen dentro del corazón.</i></p> <p><i>Praga(música típica)</i> <i>El primer día de mayo. Según la creencia, las parejas se deben besar bajo un cerezo en flor, lo que garantiza felicidad y salud a la relación. En Praga, capital de la República Checa, las parejas se juntan alrededor de la estatua Karel Hynek Mácha, el poeta del amor checo, en el Parque Petrín en Praga.</i></p> <p><i>Por último, hagamos un círculo y anotemos los países que visitamos el día de hoy y escriban un pequeño enunciado de lo que recuerden.</i></p> <p>Actividad libre de 10 minutos</p> |
| | <p>Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.</i> <i>Nos vemos la próxima sesión</i></p> |
| | <p>TAREA Queridos padres de familia, Buenas tardes: por favor, describa las siguientes palabras con su hijo: Preso Peso Frutero Fresa Frío Praga Plaga</p> |

| SESIÓN 27 | | PROCESOS |
|---|---|--|
| OBJETIVOS Escribir, leer y utilizar vocabulario con /pr/ y /fr/ | | Memoria auditiva a corto plazo Discriminación auditiva Memoria fonológica Escritura |
| MATERIALES Pizarrón Marcadores TIEMPO ESTIMADO 45 minutos | Inicio. Aprox. 15 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i> <i>Hoy tú serás asignado de colocar los sellos de comportamiento y de si realizó tarea o no. El premio del día de hoy será un juego de memoria.</i> <i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior (Esperar a que los alumnos describan lo realizado la sesión anterior y después retroalimentar).</i> <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i> <i>Revisar la tarea, reflexionando la importancia de escribir bien y pronunciar todas letras en las palabras, porque el significado cambia, por ejemplo, preso-peso.</i> | |
| | Actividad. Aprox. 20 minutos <i>Hoy vamos a escribir un cuento con las siguientes palabras: escribir en el pizarrón princesa-princesa o princesa ¿Cómo se dice? (La Psic. retroalimentará la respuesta correcta)... que vivía en la paya-playa o praya ¿Cómo se dice? (La Psic. retroalimentará la respuesta correcta)... que tenía frío-fío o flío ¿Cómo se dice?... (La Psic. retroalimentará la respuesta correcta) debido a una flecha-fecha-frecha mágica ¿Cómo se dice? (La Psic. retroalimentará la respuesta correcta).</i> Al concluir, se les dirá que vuelvan a revisar lo que escribieron y que con un color marquen los errores que identifiquen en su escritura como las letras que no escribieron o que separen las palabras si es el caso, se les asignará una estrellita de premio a quién allá localizado al menos un error. <i>Finalmente, entre todos se repetirán palabras con /pr/ y /fr/.</i> | |
| | Actividad libre de 5 minutos | |
| | Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.</i> <i>Nos vemos la próxima sesión</i> | |
| | TAREA Queridos padres de familia, Buenas tardes: por favor, pídale a su hijo que escuche y repita las siguientes palabras. Frutero-futero-flutero-furterero Prastico-parstico-plástico-pastico For-flor, forr Pimo-primo-plimo-pirmo Frasco-fasco-flasco-farsco Padera-pradera-pladera-padera Fresa-fesa-flesa-fersa Pemio-permio-premio-plemio Paya-palya-playa-praya Después, pídale que encierre con rojo la palabra correcta, por ejemplo: <u>Frutero</u> -futero-flutero-furterero Posteriormente, dígame que remarque con azul si la palabra contiene /pr/ y con verde si contiene /fr/. Por ejemplo: Frutero-futero. Flutero-furterero Finalmente, pídale que escriba una oración con esa palabra. Por ejemplo: El frutero tiene manzanas. | |

| SESIÓN 28 | | PROCESOS |
|--|--|-----------------|
| <p><u>OBJETIVOS</u> Articular de manera correcta fonemas y sílabas con /gr/, poder escribir y leer sílabas y palabras con las mismas.</p> | <p>Lectura Memoria auditiva a corto plazo Discriminación auditiva Fonética Escritura</p> | |
| <p><u>MATERIALES</u> Espejos Letras grandes Imágenes</p> | <p>Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i></p> <p><i>Hoy tú serás asignado de colocar los sellos de comportamiento y de si realizó tarea o no. El premio del día de hoy será un dibujo para colorear, lo ganará el niño que haya traído su tarea, obedezca las reglas y trabaje en clase.</i></p> <p><i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar).</i> <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i></p> | |
| <p><u>TIEMPO ESTIMADO</u> 50 minutos</p> | <p>Actividad. Aprox. 10 minutos <i>Hoy vamos a aprender a pronunciar la /gr/ con las vocales, para esto vamos a tomar un espejo.</i></p> <p><i>Primero, vamos a realizar el sonido de la /g/, se abre la boca y la punta de la lengua toca los dientes de enfrente y de abajo por la parte de adentro, el aire se avienta suave y constantemente desde la garganta como cuando hace gárgaras, y luego hagamos el sonido de la /r/ (vamos a colocar la punta de la lengua suavemente detrás de los dientes de arriba, vamos a colocar los dientes de abajo detrás de los dientes de arriba cómo si los escondiéramos y los vamos a separar como el tamaño de una uña. Por último, vamos a abrir los labios, permitiendo ver los dientes de arriba y abajo, y vamos a realizar el sonido de la /r/ que parece cómo de una moto que arranca). Muy bien, ahora cómo sonará con la a, o, u, e, i.</i> <i>Ahora digamos</i> <i>gara gara gara gra</i> <i>guere guere guere gre</i> <i>guiiri guiiri guiiri gri</i> <i>goro goro goro gro</i> <i>guru guru guru gru</i></p> <p>Aprox. 20 min Ahora vamos a escribir palabras con /gr/. Vamos al patio, hagamos dos equipos. En el piso va estar una imagen. Ustedes deben escribir como se llama la imagen con las letras que se encuentran en la canasta.</p> <p>Por ejemplo, la imagen es una granada. Buscarán la g, r, a, n, a, d y a.</p> <p>Las imágenes para el primer equipo: grillo, ogro, granos, gruñón, tigre.</p> <p>Las imágenes para el segundo equipo: granjero, peligro, cangrejo, gris, grúa.</p> <p>Muy bien, hagamos y revisemos las palabras juntos. Ahora vamos a escribir las palabras con mucho cuidado sin omitir ninguna letra, ya que recuerden que si no escribimos o pronunciamos bien las palabras cambiamos el sentido de las cosas. Hagan una última revisión con su color rojo para escribir alguna letra que les haya faltado, fíjense muy bien en cómo está escrita en el piso. Por último, repitamos juntos las palabras aprendidas.</p> <p>Actividad libre de 5 minutos</p> | |

Cierre. Aprox. 5 min

*Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.
Nos vemos la próxima sesión*

TAREA

Queridos padres de familia, Buenas tardes: por favor, pídale a su hijo que escriba una palabra con /gra/, una con /gre/, una con /gri/, una con /gro/ y una con /gru/. Y después, pídale que escriba una oración.

Por ejemplo: El limón es agrio.

| SESIÓN 29 | | PROCESOS |
|--|---|-----------------|
| <p>OBJETIVOS Escribir, leer y utilizar vocabulario con /gr/</p> | <p>Memoria auditiva a corto plazo Discriminación auditiva Memoria a corto plazo Memoria fonológica Lectura Escritura</p> | |
| <p>MATERIALES Juego de la oca con gr Dado</p> | <p>Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i></p> <p><i>Hoy tú serás asignado de colocar los sellos de comportamiento y de si realizó tarea o no. El premio del día de hoy será una cara de soplo.</i></p> <p><i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior (Esperar a que los alumnos describan lo realizado la sesión anterior y después retroalimentar).</i> <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i> <i>Revisar la tarea, reflexionando la importancia de escribir bien y pronunciar todas letras en las palabras, porque el significado cambia.</i></p> | |
| <p>TIEMPO ESTIMADO 45 minutos</p> | <p>Actividad. Aprox. 15 minutos <i>Hoy vamos a jugar al juego de la oca con palabras que hemos aprendido con /br/, /cr/, /fr/, /pr/ y /gr/.</i></p> <p>Las palabras contenidas en el juego de la oca serán: grillo, brazo, tigre, frío, Praga, grasa, Croacia, gruñón, Francia, Graciela, primo, frasco, grupo, premio, gringo, princesa, Grecia, crema, grúa, cresta, prado, granada, bravo, cangrejo.</p> <p>Cada que el niño llegué a una casilla, se les pedirá a todos que repitan la palabra.</p> <p>Aprox. 10 minutos Ahora, niños, vamos a escribir una oración con cinco palabras que contengan /gr/. Al concluir, se les dirá que vuelvan a revisar lo que escribieron y que con un color marquen los errores que identifiquen en su escritura como las letras que no escribieron o que separen las palabras si es el caso, se les asignará una estrellita de premio a quién allá localizado al menos un error. <i>Finalmente, entre todos se repetirán palabras con /gr/.</i></p> <p>Actividad libre de 5 minutos</p> | |
| | <p>Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.</i> <i>Nos vemos la próxima sesión</i></p> | |
| | <p>TAREA Queridos padres de familia, Buenas tardes: por favor, pídale a su hijo que escuche con atención cada una de las palabras y escriba la palabra correcta en su cuaderno.</p> <p>Gracias-gacias-glacias Alegle-alegre-alege Gupo-glupo-grupo Gosero-grosero-glosero Gringa-ginga-glinga Gecia, glecia, Grecia Ganada-granaga-glanada Grillo-guillo, glillo</p> <p>Muchas gracias por su colaboración.</p> | |

| SESIÓN 30 | | PROCESOS |
|---|--|--|
| OBJETIVOS Escribir, leer y utilizar vocabulario con /gr/ | | Memoria auditiva a corto plazo Discriminación auditiva Memoria a corto plazo Memoria fonológica Lectura Escritura |
| MATERIALES Sopa de letras Lápices Cuadernos TIEMPO ESTIMADO 45 minutos | Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i> <i>Hay tú serás asignado de colocar los sellos de comportamiento y de si realizó tarea o no. El premio del día de hoy será una imagen para colorear.</i> <i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior (Esperar a que los alumnos describan lo realizado la sesión anterior y después retroalimentar).</i> <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i> <i>Revisar la tarea, reflexionando la importancia de escribir bien y pronunciar todas letras en las palabras, porque el significado cambia.</i> | |
| | Actividad. Aprox. 25 minutos <i>Hoy vamos a buscar en esta pequeña sopa de letras cuatro palabras.</i> <i>Te voy a dar unas pistas para poder encontrar las palabras escondidas entre las letras:</i> <i>Soy un animal que hace grgrgr.</i> <i>Cómo se le dice a una persona cuando tiene mucho cabello y esta despeinado.</i> <i>Soy la acción qué haces cuando tienes miedo, además de correr o esconderte.</i> <i>Soy la persona que vive en la granja y cuida a las vacas, caballos, burros, borregos, etc.</i> <i>Ahora con esas palabras vamos a escribir un pequeño cuento (tigre, greñudo, gritar, granjero).</i> Al concluir, se les dirá que vuelvan a revisar lo que escribieron y que con un color marquen los errores que identifiquen en su escritura como las letras que no escribieron o que separen las palabras si es el caso, se les asignará una estrellita de premio a quién allá localizado al menos un error. <i>Finalmente, entre todos se repetirán palabras con /gr/.</i> | |
| | Actividad libre de 5 minutos | |
| | Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.</i> <i>Nos vemos la próxima sesión</i> | |
| | TAREA Queridos padres de familia, Buenas tardes: por favor, pídale al niño que encierre con rojo las imágenes que lleven /gr/ y escriba el nombre de cada imagen en el cuaderno. Imágenes: granja, lágrima, cangrejo, grano, jícama, jalea, jinete, jabón Después, dígale que escriba una oración con cada una de ellas. Muchas gracias por su colaboración. | |

| SESIÓN 31 | | PROCESOS |
|--|---|--|
| OBJETIVOS Articular de manera correcta fonemas y sílabas con /dr/ y /tr/, poder escribir y leer sílabas y palabras con las mismas. | | Memoria auditiva a corto plazo Discriminación auditiva Fonética Escritura |
| MATERIALES Espejos Imágenes Cinta para la cabeza Cuadernos Lápices | <p>Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i></p> <p><i>Hoy tú serás asignado de colocar los sellos de comportamiento y de si realizó tarea o no. El premio del día de hoy será un lápiz, lo ganará el niño que haya traído su tarea, obedezca las reglas y trabaje en clase.</i></p> <p><i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior</i> (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar). <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea?</i> (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</p> | |
| | <p>Actividad. Aprox. 15 minutos <i>Hoy vamos a aprender a pronunciar la /dr/ con las vocales, para esto vamos a tomar un espejo.</i></p> <p><i>Primero, vamos a realizar el sonido de la /d/, deben sacar un poco la lengua y colorar los dientes sobre ella presionándola suavemente mientras dejan salir aire suave y constantemente, y luego hagamos el sonido de la /r/ (vamos a colocar la punta de la lengua suavemente detrás de los dientes de arriba, vamos a colocar los dientes de abajo detrás de los dientes de arriba cómo si los escondiéramos y los vamos a separar como el tamaño de una uña. Por último, vamos a abrir los labios, permitiendo ver los dientes de arriba y abajo, y vamos a realizar el sonido de la /r/ que parece cómo de una moto que arranca). Muy bien, ahora cómo sonará con la a, o, u, e, i.</i></p> <p><i>Ahora digamos</i> <i>dara dara dara dra</i> <i>dere dere dere dre</i> <i>diri diri diri dri</i> <i>doro doro doro dro</i> <i>duru duru duru dru</i></p> <p><i>Ahora, vamos a realizar el sonido de la /t/, la boca se coloca entre abierta logrando ver la lengua que se coloca entre los dientes, de manera pausada se avienta aire por la boca fuertemente haciendo que la lengua regrese a su posición normal, abajo y atrás de los dientes inferiores, y luego hagamos el sonido de la /r/.</i></p> <p><i>Muy bien, ahora cómo sonará con la a, o, u, e, i.</i></p> <p><i>Ahora digamos</i> <i>tara tara tara tra</i> <i>tere tere tere tre</i> <i>tiri tiri tiri tri</i> <i>toro toro toro tro</i> <i>turu turu turu tru</i></p> <p>Aprox. 20 min Ahora vamos a jugar adivina la palabra que se encuentra en la parte superior de tu cabeza (en la frente). Cada uno de ustedes (los niños) debe dar una pista para que su compañero adivine la palabra escondida, por ejemplo dragón, soy un animal que echa fuego por su boca. Las palabras serán: tren, trompeta, avestruz, piedra, ladrón, madrugar.</p> <p>Ahora vamos a escribir una oración con cada una de las palabras adivinadas.</p> <p>Al concluir, se les dirá que vuelvan a revisar lo que escribieron y que con un color marquen los errores que identifiquen en su escritura como las letras que no escribieron o que separen las</p> | |
| TIEMPO ESTIMADO 50 minutos | | |

| | |
|--|--|
| | <p>palabras si es el caso, se les asignará una estrellita de premio a quién allá localizado al menos un error. <i>Finalmente, entre todos se repetirán palabras con /dr/.</i></p> <p>Actividad libre de 5 minutos</p> |
| | <p>Cierre. Aprox. 5 min</p> <p><i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.</i></p> <p><i>Nos vemos la próxima sesión</i></p> |
| | <p>TAREA</p> <p>Queridos padres de familia, Buenas tardes: por favor, pídale a su hijo que encierre con azul si la palabra encontrada en la sopa de letras contiene /dr/ y con rojo si tiene /tr/.</p> <p>Las palabras son: Maestra, madrina, estrella, madrugada, trompa, dromedario, trueno, dragón.</p> <p>Después, pídale que escriba una oración con cada una de las palabras.</p> |

| SESIÓN 32 | | PROCESOS | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|-----------------|---------|--------|---------|----------|-----------|-----------|-----|------|------|--------|-------|--------|-------|--------|--------|
| <p>OBJETIVOS Escribir, leer y utilizar vocabulario con /dr/ y /tr/</p> | <p>Memoria auditiva a corto plazo Discriminación auditiva Memoria a corto plazo Memoria fonológica Lectura Escritura</p> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>MATERIALES Palabras</p> <p>TIEMPO ESTIMADO 45 minutos</p> | <p>Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i></p> <p><i>Hoy tú serás asignado de colocar los sellos de comportamiento y de si realizó tarea o no. El premio del día de hoy será una pluma.</i></p> <p><i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior (Esperar a que los alumnos describan lo realizado la sesión anterior y después retroalimentar).</i> <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i> <i>Revisar la tarea, reflexionando la importancia de escribir bien y pronunciar todas letras en las palabras, porque el significado cambia.</i></p> <hr/> <p>Actividad. Aprox. 15 minutos <i>Hoy vamos a aprender una nueva forma de jugar avión, el primer niño que salte tendrá que pronunciar en voz alta dara dara dara dra, dara dara dara dra... Si no se escucha la pronunciación el niño tendrá que volver a saltar de nuevo.</i></p> <p><i>Al finalizar tomará del piso una palabra con dra (dragón, piedra).</i> <i>El siguiente niño lo hará con dre dere dere dre, dere dere dere dre, ...</i> <i>Y al finalizar tomará una palabra del piso con dre (drenaje, comadre).</i> <i>De la misma forma con dri, dro y dru (cocodrilo, madriguera), (dromedario, ladrón) (madrugar, druida).</i></p> <p>Aprox. 10 minutos Ahora, niños, vamos a escribir una oración con una palabra con /dra/, una con /dre/, otra con /dri/, /dro/ y /dru/.</p> <p>Al concluir, se les dirá que vuelvan a revisar lo que escribieron y que con un color marquen los errores que identifiquen en su escritura como las letras que no escribieron o que separen las palabras si es el caso, se les asignará una estrellita de premio a quién allá localizado al menos un error. <i>Finalmente, entre todos se repetirán palabras con /dr/.</i></p> <hr/> <p>Actividad libre de 5 minutos</p> <hr/> <p>Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.</i> <i>Nos vemos la próxima sesión</i></p> <hr/> <p>TAREA Queridos padres de familia, Buenas tardes: por favor, pídale a su hijo que escuche con atención cada una de las palabras y escriba la palabra correcta en su cuaderno.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td>Tlactor</td> <td>tactor</td> <td>tractor</td> </tr> <tr> <td>Madugada</td> <td>madrugada</td> <td>madlugada</td> </tr> <tr> <td>Ten</td> <td>tren</td> <td>tlen</td> </tr> <tr> <td>Dragón</td> <td>dagón</td> <td>dlagón</td> </tr> <tr> <td>Tompo</td> <td>tlompo</td> <td>trompo</td> </tr> </table> | | Tlactor | tactor | tractor | Madugada | madrugada | madlugada | Ten | tren | tlen | Dragón | dagón | dlagón | Tompo | tlompo | trompo |
| Tlactor | tactor | tractor | | | | | | | | | | | | | | | |
| Madugada | madrugada | madlugada | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ten | tren | tlen | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dragón | dagón | dlagón | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tompo | tlompo | trompo | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | |
|--|-------------------------------------|---------|---------|
| | Pieda | pedra | pedla |
| | Tineo | trineo | tlineo |
| | Denaje | drenaje | dlenaje |
| | Truco | tuco | tluco |
| | Comade | comadre | comadle |
| | Muchas gracias por su colaboración. | | |

| SESIÓN 33 | | PROCESOS |
|--|--|--|
| OBJETIVOS Escribir, leer y utilizar vocabulario con /dr/ y /tr/. | | Memoria auditiva a corto plazo Discriminación auditiva Memoria a corto plazo Memoria fonológica Lectura Escritura |
| MATERIALES Gis Cuadernos TIEMPO ESTIMADO 50 minutos | Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i> <i>Hoy tú serás asignado de colocar los sellos de comportamiento y de si realizó tarea o no. El premio del día de hoy será tiempo para realizar un dibujo.</i> <i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior (Esperar a que los alumnos describan lo realizado la sesión anterior y después retroalimentar).</i> <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i> <i>Revisar la tarea, reflexionando la importancia de escribir bien y pronunciar todas letras en las palabras, porque el significado cambia.</i> | |
| | Actividad. Aprox. 20 minutos <i>Hoy vamos a aprender una nueva forma de jugar STOP, recuerdan esa canción Declaro la guerra en contra de mi peor enemigo que es...</i> <i>Este STOP será de juguetes, los juguetes serán Tractor, dragón, princesa/príncipe, trompo, microscopio, cada niño será un juguete durante todo el juego.</i> <i>Empezará el niño que me recuerde una palabra que aprendió con /dr/ o /tr/ de tarea. Se asignarán los turnos conforme vayan pronunciando su palabra.</i> | |
| | Actividad. Aprox. 15 minutos Al finalizar, se les pedirá que se sienten en círculo y escriban cómo es su juguete que les tocó ser, por ejemplo, describir el color, el tamaño, qué pueden hacer con él. Al concluir, se les dirá que vuelvan a revisar lo que escribieron y que con un color marquen los errores que identifiquen en su escritura como las letras que no escribieron o que separen las palabras si es el caso, se les asignará una estrellita de premio a quién allá localizado al menos un error. <i>Finalmente, entre todos se repetirán palabras con /dr/.</i> | |
| | Actividad libre de 5 minutos | |
| | Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.</i> <i>Nos vemos la próxima sesión</i> | |
| TAREA Queridos padres de familia, Buenas tardes: por favor, pídale a su hijo que escriba una oración con dragón, trompo, piedra, drenaje, trampa. Por ejemplo, Matías hizo trampa en el juego. Muchas gracias por su colaboración. | | |

| SESIÓN 34 | | PROCESOS |
|--|---|-----------------|
| <p>OBJETIVOS Escribir, leer y utilizar vocabulario con /dr/ y /tr/</p> | <p>Memoria a corto plazo Discriminación auditiva Lectura Escritura Conciencia fonológica</p> | |
| <p>MATERIALES Juego de minecraff</p> <p>TIEMPO ESTIMADO 50 minutos</p> | <p>Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i></p> <p><i>Hoy tú serás asignado de colocar los sellos de comportamiento y de si realizó tarea o no. El premio del día de hoy será realizar un juego de sople.</i></p> <p><i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior (Esperar a que los alumnos describan lo realizado la sesión anterior y después retroalimentar).</i> <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i> <i>Revisar la tarea, reflexionando la importancia de escribir bien y pronunciar todas letras en las palabras, porque el significado cambia.</i></p> <p>Actividad. Aprox. 25 minutos <i>Hoy vamos ayudar a Minecraff con algunas dificultades que tiene con el vocabulario. En la primera sección, vamos ayudarle a identificar la palabra correcta, en la segunda vamos a identificar cuáles sonidos son similares, en la tercera parte vamos a escribir las letras faltantes con /dr/, /tr/, /br/ y /cr/. Y en la última sección, vamos a separar las palabras en sílabas.</i></p> <p>Actividad. Aprox. 15 minutos Al finalizar, se les pedirá que escriban en su cuaderno que parte de la actividad se les hizo difícil y por qué.</p> <p>Al concluir, se les dirá que vuelvan a revisar lo que escribieron y que con un color marquen los errores que identifiquen en su escritura como las letras que no escribieron o que separen las palabras si es el caso, se les asignará una estrellita de premio a quién allá localizado al menos un error.</p> <p>Actividad libre de 5 minutos</p> <p>Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.</i> <i>Nos vemos la próxima sesión</i></p> <p>TAREA Queridos padres de familia, Buenas tardes: por favor, pídale a su hijo que complete las siguientes oraciones con /dr/ y /tr/, y escriba abajo la palabra que identificaron. Por ejemplo, Ayer estuve con la maes___a. Maestra</p> <p>Juan comió un pos___e de chocolate. El conejo corrió hacia su ma___iguera. El mago realizó un ___uco. Ayer, me dieron miedo los ___enos. Ma___id es una bonita ciudad en España. Los dientes del coco___ilo son muy filosos. Las ___ufas son de chocolate amargo. Ayer soñé que tenía un ___omedario.</p> <p>Muchas gracias por su colaboración.</p> | |

| SESIÓN 35 | | PROCESOS |
|---|---|-----------------|
| OBJETIVOS Evaluación de bloque /r/ simple y mezclas con /r/ | Memoria a corto plazo Discriminación auditiva Lectura Escritura Conciencia fonológica | |
| MATERIALES Juego de cartas | Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i> <i>Hoy tú serás asignado de colocar los sellos de comportamiento y de si realizó tarea o no. Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior (Esperar a que los alumnos describan lo realizado la sesión anterior y después retroalimentar).</i> <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i> <i>Revisar la tarea, reflexionando la importancia de escribir bien y pronunciar todas letras en las palabras, porque el significado cambia.</i> | |
| TIEMPO ESTIMADO 45 minutos | Actividad. Aprox. 30 minutos <i>Hoy vamos realizar un juego muy divertido. Tengo una hilera de cartas y un dado. A través de colores de medallas se les asignará un turno (1.Azul, 2.Rojo, 3.Amarillo, 4.Rosa, 5.Morado, 6.Verde, 7.Naranja, 8.Blanco, y 9.Gris), comenzaremos a tirar el dado, después, pasaremos las cartas hasta que me salga el número indicado en el dado, por ejemplo, si me sale seis, colocó seis cartas debajo de la hilera, posteriormente, realizaré lo que me indica. Vamos realizar un ejemplo.</i> Las cartas tendrán las siguientes órdenes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Escribe una palabra con r suavecita o simple. 2. Completa la frase: El helado de __esa es de Daniela. 3. Escribe una oración utilizando la palabra astronauta. 4. Lee el siguiente había una vez: Había una vez un dragón llamado Sandro, un dromedario llamado Andris, un príncipe llamado Adrián, un cocodrilo llamado Andrés y una muchacha llamada Andrea. 5. Menciona qué es el perejil. 6. Escribe una oración con crema y brazo. 7. Completa la frase: El ____ncipe tiene una ____agón de chocolate. 8. Lee el siguiente había una vez: La mariposa amarilla se paró en la leña, Sarita la pilló, y Teresa la metió en una cajita, pero la mariposa se salió de la cajita y se paró en el peral. El loro, perico, miraba todo lo que pasaba y decía jajaja. 9. Menciona qué es un granjero. 10. Escribe una palabra con fri. 11. Completa la frase: Mi mamá me regaló un peluche de coco ____ilo, ____omedario, ti____e. 12. Escribe una oración con la palabra pradera. 13. Lee el siguiente había una vez: Franco y Freda van al bosque, recogen fresas y frambuesas. Ven nadar a los patitos, luego toman un refresco de frutas. Está muy frío. Llegan a casa y guardan los frutos en el refrigerador. 14. Menciona qué es un ladrón. 15. Escribe una oración con granja, astronauta, Frida. 16. Completa la frase: La ____sta del gallo es más corta que mi ____azo. 17. Escribe una oración con bravo. 18. Lee el siguiente había una vez: Hace dos semanas hice un viaje en tren. Salía de la vía tres, a las trece horas en punto, se puso en marcha. Un hombre alto con traje llegó tarde y entró en el tercer vagón. 19. Menciona qué es un cristal. 20. Escribe una oración con frasco, cromo, comadre. | |

| | |
|--|---|
| | <p>Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy. Nos vemos la próxima sesión</i></p> |
| | <p>TAREA Sin tarea</p> |

| SESIÓN 36 | | PROCESOS |
|--|--|-----------------|
| <p><u>OBJETIVOS</u> Articular de manera correcta fonemas y sílabas con /r/ múltiple y poder escribir y leer sílabas con las mismas.</p> | <p>Lectura Memoria auditiva a corto plazo Memoria visual a corto plazo Discriminación auditiva Fonética Escritura</p> | |
| <p><u>MATERIALES</u> Espejo Abatelenguas</p> | <p>Inicio. Aprox. 5 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿Qué hicieron en la semana? ¿Extrañaron tener tarea verdad? Recuerdan ¿Qué estuvimos trabajando en las sesiones anteriores?</i></p> | |
| <p><u>TIEMPO ESTIMADO</u> 50 minutos</p> | <p>Actividad. Aprox. 40 min Aprox. 20 min <i>Hoy vamos a aprender a pronunciar el sonido de la /r/ múltiple o fuerte, para esto tomemos un abatengua y un espejo. La boca y los dientes se encuentran entre abiertos, la punta de la lengua se coloca tocando en medio del paladar. Con el apoyo del abatenguas, el niño sostendrá su lengua en esa posición y se le pedirá que aviente aire fuerte por su boca, logrando que su lengua y garganta vibre.</i></p> <p><i>Ahora por turnos, vamos a intentar pronunciar algunos verbos enfatizando la última letra al final de la palabra, por ejemplo, comerrrrr</i> <i>Bailarrrrrrr</i> <i>Jugarrrrrrr</i> <i>Cantarrrrr</i> <i>Cocinarrrr</i> <i>Manejarrrr</i></p> <p><i>Muy bien, ahora vamos a pronunciar los verbos alargando la /r/ al final, mientras realizamos la acción. Por ejemplo bailarrrrrr (la Psic. baila).</i> <i>Ahora díganme, como sonará la /r/ fuerte con a, o, u, e, i (rra, rro, rru, rre, rri, retroalimentar si el niño no articula bien el fonema).</i></p> <p>Aprox. 20 min Alguien me puede decir algunas palabras con /r/ fuerte, por ejemplo: correo (retroalimentar). <i>Vamos a jugar un memorama con /r/ fuerte. Primero, vamos a pronunciar entre todos las palabras: ferrocarril, rosa, carrera, jugar, río, vendar, correo, rueda, caminar. Ahora vamos a buscar el dibujo en una tarjeta y en la otra el nombre escrito del dibujo. Por ejemplo, si encuentro está (rosa), buscaremos la palabra rosa.</i> Se reflexionará con los niños que cuando la /r/ va al inicio de la palabra suena fuerte y sólo se escribe una /r/ como rosa. Cuando la /r/ va en medio de la palabra para que suene fuerte se escriben dos /rr/, por ejemplo correo. Cuando la /r/ va al final de la palabra también suena fuerte, por ejemplo, jugar. <i>Ahora niños hagamos una tabla con tres hileras verticales y escribamos en la primera hilera vertical las palabras que contienen /r/ fuerte al inicio, en la segunda palabras que contienen /r/ fuerte en medio y en la última las palabras que contienen /r/ fuerte al final.</i></p> | |
| | <p>Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy. Nos vemos la próxima sesión</i></p> | |

TAREA

Queridos padres de familia, Buenas tardes.

Por favor, realice la siguiente actividad con su hijo (a): pedir a su hijo que escriba la /r/ fuerte que corresponda. Por ejemplo: Fe__oca__il, y enseguida escriba la palabra, en este ejemplo, escribirá ferrocarril.

Ca__eta

Comedo__

__ubén

__iña

Flo__

Co__eo

__eata

Ama__

__ama

Ca__uaje

| SESIÓN 37 | | PROCESOS |
|--|---|---|
| <p>OBJETIVOS Escribir, leer y utilizar vocabulario con /r/ múltiple o fuerte</p> | | Discriminación auditiva Escritura Memoria auditiva a corto plazo Memoria visual a corto plazo Lectura |
| <p>MATERIALES Hoja de trabajo la ferretería Cuaderno</p> <p>TIEMPO ESTIMADO 45 minutos</p> | <p>Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i></p> <p><i>Hoy tú serás asignado de colocar los sellos de comportamiento y de si realizó tarea o no. El premio del día de hoy será una imagen para colorear, lo ganará el niño que haya traído su tarea, obedezca las reglas y trabaje en clase.</i></p> <p><i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar).</i> <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i></p> | |
| | <p>Actividad. Aprox. 15 min <i>La letra que estamos aprendiendo es la /r/ múltiple o fuerte, ¿cómo suena? Y cómo suena con la a, o, u, e, i.</i></p> <p><i>Hoy vamos a observar una imagen, obsérvenla cuidadosamente. La hoja de trabajo se llama ferretería ¿saben qué es una ferretería? (es una tienda dónde venden objetos y herramientas de herrería, plomería y carpintería).</i> <i>Les voy a dar un minuto para que la observen bien. Ahora entréguenmela y dibujen en su cuaderno las imágenes que recuerden y escriban la palabra debajo del dibujo.</i></p> <p>Al concluir, se les dirá que vuelvan a revisar lo que escribieron y que con un color marquen los errores que identifiquen en su escritura como las letras que no escribieron o que separen las palabras si es el caso, se les asignará una estrellita de premio a quién allá localizado al menos un error.</p> <p>Después la Psic. revisará las palabras de cada niño y las corregirá. El niño que tenga una palabra diferente a sus compañeros pasará a escribirla al pizarrón. Por último la Psic. retroalimentará con las palabras faltantes, para que los niños la escriban en su cuaderno: carretilla, caja de herramientas, reata, rastrillo, recogedor, rondanas, serrucho, martillo, desarmador, tuercas, tornillos.</p> | |
| | <p>Actividad libre de 5 minutos</p> | |
| | <p>Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.</i> <i>Nos vemos la próxima sesión</i></p> | |
| | <p>TAREA Queridos padres de familia, Buenas tardes. Por favor, pídale a su hijo (a) que descifre un mensaje. El niño tiene que buscar la imagen del mensaje y buscar en la columna de arriba la imagen y escribir la letra que le corresponda en el recuadro en blanco del mensaje. El niño debe buscar cada figura y escribir la letra que corresponda, el mensaje escondido dice: Un buen maquinista llega temprano a la estación de ferrocarril. Revisa la máquina, las ruedas y los rieles. Habla a la red de seguridad y dice si las condiciones del ferrocarril son buenas... ¡Vámonos! Por último el niño escribirá las palabras con /r/ fuerte.</p> | |

| SESIÓN 38 | | PROCESOS |
|--|--|---|
| OBJETIVOS Escribir, leer y utilizar vocabulario con /r/ múltiple o fuerte | | Discriminación auditiva Escritura Memoria auditiva a corto plazo Lectura |
| MATERIALES Ilustraciones Aviones de papel Nombres de estados TIEMPO ESTIMADO 50 minutos | Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i> <i>Hoy tú serás asignado de colocar los sellos de comportamiento y de si realizó tarea o no. El premio del día de hoy será jugar, lo ganará el niño que haya traído su tarea, obedezca las reglas y trabaje en clase.</i> <i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar).</i> <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i> | |
| | Actividad. Aprox. 20 min <i>Hoy vamos a conocer pueblos mágicos de nuestra república mexicana. ¿Sabes qué es un pueblo mágico? Es un pueblo que ofrece cosas increíbles: paisajes impresionantes, zonas arqueológicas, bella arquitectura y tradiciones que se reflejan en artesanías y gastronomía.</i> <i>Ya hemos viajado en moto y tren. Ahora viajaremos en avión. Tomen sus aviones, hagan una fila, y vamos ir cambiando el conductor en cada pueblo mágico.</i> La Psic. dirigirá a los niños en cada estación y les explicará los impresionantes paisajes a través de imágenes, con música típica de cada estado. Los estados serán: <i>Quintana Roo, Bacalar</i> <i>Bacalar significa en maya: Siyan Ka'an – Bakjalal. Nacimiento del cielo, este lugar está rodeado de carrizos.</i> <i>Se forma por siete diferentes cenotes (Pozo o estanque natural de agua dulce).</i> <i>Snorkel, el buceo, motos acuáticas y navegar en lancha.</i> <i>Monterrey, Poza azul del pueblo Cuatro Ciénegas</i> <i>Abundantes manantiales que forman extensas Ciénegas (agua estancada) en medio del desierto.</i> <i>La vegetación predominante es pastizal. De fauna se pueden encontrar: coyote, gato montés, musaraña, rata canguro, gallareta, garzas, lagartija de cola azul y diversos tipos de tortugas.</i> <i>Baja California, Loreto</i> <i>Acantilados, las islas Coronado, del Carmen, Danzante, Monserrat y Santa Catalina y el Parque Nacional Bahía de Loreto. En estas islas se realiza esnórquel, buceo y el avistamiento de la ballena gris, además hay cuevas con pinturas rupestres.</i> <i>Guerrero, Taxco o Ciudad de plata.</i> <i>En este pueblo hay diversos talleres, orfebrerías y museos.</i> <i>El teleférico es una gran alternativa para apreciar del excelente panorama y subir hacia el Cristo del Cerro Atachi.</i> Actividad. Aprox. 20 min La Psic. se dirigirá al salón y le pedirá a los niños que clasifiquen en dos columnas las palabras con /r/ simple o suave y /r/ fuerte que recuerden sobre el viaje de pueblos mágicos de la república mexicana (la Psic. retroalimentará los nombres que les haya faltado). Se les recordará que la /r/ suena simple cuando está entre dos vocales y suena fuerte al inicio de las palabras, en medio agregándole dos rr y al final de las palabras. | |

Cierre. Aprox. 5 min

*Con esta actividad terminamos el día de hoy. Recuerden realizar los ejercicios enviados a casa, porque es muy importante reforzar las habilidades que aprendimos hoy.
Nos vemos la próxima sesión*

TAREA

Queridos padres de familia, Buenas tardes. Por favor, pídale a su hijo que realice un cuadro con dos hileras. En uno pondrá como título palabras con /r/ suave y en el otro palabras con /r/ fuerte, como lo indica el ejemplo:

| Palabras con r suave | Palabras con r fuerte |
|----------------------|-----------------------|
| | |

Después pídale que clasifique las siguientes palabras en la hilera indicada.

Querétaro
Raqueta
Durango
Canguro
Carreta
Rima
Castor
Remedio
Coro
Durazno

| SESIÓN 39 | | PROCESOS |
|--|---|---|
| OBJETIVOS Escribir, leer y utilizar vocabulario con /r/ múltiple o fuerte | | Discriminación auditiva Escritura Lectura Fonética |
| MATERIALES Hojas de papel Colores TIEMPO ESTIMADO 50 minutos | Inicio. Aprox. 10 min Psic.: <i>Buenos días niños, ¿hoy quién quiere poner la fecha y pasar lista?</i> <i>Hoy tú serás asignado de colocar los sellos de comportamiento y de si realizó tarea o no. El premio del día de hoy será un artículo de papelería, lo ganará el niño que haya traído su tarea, obedezca las reglas y trabaje en clase.</i> <i>Muy bien, recuerdan qué vimos la sesión anterior (Esperar a que nombren los alumnos las palabras que más puedan y después retroalimentar).</i> <i>¿Tuvieron algún problema con la tarea? (Esperar a que los alumnos mencionen sus dificultades y después retroalimentar).</i> | |
| | Actividad. Aprox. 35 min <i>Hoy vamos a jugar a ser escritores. Busquen debajo de su silla dos papelitos. El papelito de color rojo indica lo que deben escribir: un cuento o una noticia.</i> <i>El papelito de color azul indica el título de su escrito.</i> <i>El cuento se caracteriza porque tiene un título, inicio, un desarrollo y un final, nombre del autor. La noticia tiene un título, un subtítulo, el contenido, nombre del autor. La noticia responde a las preguntas ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué?</i> <i>El rey perezoso (cuento).</i> <i>La contaminación del río bravo (noticia).</i> <i>Los cuatro niños que les haya tocado cuento y los cuatro que les haya tocado noticia, tendrán que utilizar en su escrito la mayor cantidad de palabras con /r/ fuerte que se les ocurra, y vaya acorde a su narración.</i> <i>Cuando los niños finalicen, presentarán el cuento o noticia a todos los compañeros. La Psic. revisará la pronunciación de palabras con /r/ fuerte y los retroalimentará, y enfatizará que la /r/ suena fuerte al inicio de la palabra.</i> | |
| | Cierre. Aprox. 5 min <i>Con esta actividad terminamos el taller de lenguaje. Me dio mucho gusto conocerlos, nos vemos el día 29 de abril para realizar un juego de convivencia en el que participaremos todos, no falten.</i> | |
| | Padres de familia, buenas tardes. El día de hoy viernes 12 de abril de 2019, finalizó el taller de lenguaje. Su hijo trabajó muy bien, espero que ustedes puedan continuar estimulando las habilidades del lenguaje a través del repaso de las tareas. Pronto los citaré para mostrarles el trabajo que su hijo realizó durante el taller. Sin más por el momento, reciban saludos cordiales y les deseo felices vacaciones. | |

| SESIÓN 40 | | PROCESOS |
|---|---|-----------------|
| <p><u>OBJETIVOS</u> Realizar un juego de convivencia entre los alumnos del taller.</p> | <p>Motricidad gruesa Discriminación auditiva Motricidad fina Expresión corporal</p> | |
| <p><u>MATERIALES</u> Hojas Guayabas Detalle para los niños Canasta</p> <p><u>TIEMPO ESTIMADO</u> 50 minutos</p> | <p>Inicio. Aprox. 10 min La Psic. les dará la bienvenida a los niños, les preguntará ¿cómo les fue en las vacaciones? ¿A dónde fueron? y ¿Qué hicieron para divertirse?</p> <p>Actividad. Aprox. 30 min La Psic. les explicará a los niños que esta será la última sesión del taller, y les comentará la didáctica del juego: Primero, se colocarán en una fila a un paso de distancia. El último niño deberá leer un papelito de una canasta, en este viene asignado un nombre de una película. Las películas serán: Cómo entrenar a tu dragón, Cars, Capitán América, La era de hielo, Lluvia de hamburguesas, Bolt, Hotel transilvania, El libro de la selva, El rey león, La vida secreta de las mascotas, El hombre araña, Avengers, Intensamente, Toy story, Ralph el demoleedor, Coco, El Grinch, Los increíbles, Dumbo. El niño que leyó el papelito, le tocará la espalda a su compañero de enfrente y le dirá con una guayaba (cada niño tendrá su propia guayaba) en la boca el nombre de la película asignada. Podrá utilizar mímica para acompañar su mensaje. Los demás niños, se irán pasando de la misma manera el mensaje hasta llegar al primero de la fila. El primero de la fila escribirá en el pizarrón el nombre de la película. Entre todos se revisará la producción final y se contrastará con el nombre original.</p> <p>Cierre. 10 minutos La Psic. les entregará a los niños el formato de percepción sobre el taller. Al terminar les comentará a los niños: <i>Se ha terminado el taller de lenguaje, me dio mucho gusto trabajar con ustedes, sigan esforzándose en casa y repasen las tareas de su cuaderno.</i> La Psic. le entregará un detalle a cada alumno, por el día del niño y por finalizar el taller de manera eficiente. Se despedirá diciendo que se les llamará para realizar algunas actividades de manera individual. Feliz aprendizaje</p> | |