



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

EDUCACIÓN ESPECIAL DURANTE Y DESPUÉS DEL CONFINAMIENTO: EL CASO
DE MENORES CON PROBLEMAS DE LENGUAJE.

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO
DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

ANEL CADENA VENTURA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. LAURA MARÍA MARTÍNEZ BASURTO.
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA. UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ

DR. THAMIR DANIR DANULKÁN DURÁN FONSECA.
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA. UNAM
DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ.
FACULTAD DE PSICOLOGÍA. UNAM.
DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI.
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA. UNAM
DRA. FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMÍREZ.
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA. UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE 2023



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.

Dedicatorias

A mí siempre amado hijo Sanmuel Ibrahim eres mi más pura inspiración para ser mejor en todos los aspectos de la vida, a mi esposo Abraham por estar en cada momento, por su apoyo con todo mi amor.

A mis padres Faustina y Rey por su amor y enseñanzas, por ser mi impulso y mi colchón, con toda mi admiración.

A mis hermanos y compañeros de vida Noemí, Edith, Brenda, Ali, Rey y Omar por qué siempre están para mí.

A mi tía Mary Cadena por acogerme en su casa y su corazón que Dios la tenga en su gloria.

A mi hermana Noemi y mi suegra Juana por su apoyo para lograr este proyecto.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México, mi máxima casa de estudios, por permitirme enriquecerme de invaluables experiencias.

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

A la Dra. Laura María Martínez Basurto por todo el cariño y apoyo, por contagiarme de su calidad humana y compartirme su pasión por la educación especial, por ser guía e inspiración en la búsqueda de este sueño.

A la Dra. Guadalupe Acle Tomasini por todo el apoyo que me brindó.

Al colegido de la residencia en educación especial: Dra. Fabiola, Mtra. Aurora, Dr. Thamir por sus experiencias y conocimientos transmitidos.

A mi jurado por los aportes para la elaboración de este proyecto.

A toda la comunidad educativa de la escuela primaria donde se realizó este estudio; directivos, docentes, trabajadores, madres y padres de familia gracias por darme el voto de confianza y permitirme trabajar con y para ustedes.

Índice

Resumen.....	2
Introducción	4
Educación especial.....	6
Papel del psicólogo en la Educación Especial.....	10
Lenguaje oral y escrito	12
Teoría psicolingüística	16
Desarrollo del lenguaje oral y escrito	18
Problemas del lenguaje oral y escrito	24
Problemas de lenguaje secundarios a la Discapacidad Intelectual.....	28
Problemas de lenguaje secundarios al Bajo Rendimiento Intelectual.....	29
Evaluación de los problemas de lenguaje.....	31
Intervención en los problemas de lenguaje.....	33
Modelo Ecosistémico de Riesgo Resiliencia en los problemas de lenguaje.....	40
La narración de cuentos como recurso de atención en los problemas de lenguaje	47
Problemas de lenguaje en el contexto de Covid-19	48
Método	51
Justificación.....	51
Objetivo general.....	54
Características del estudio	54
Contexto	55
Nacional (condiciones del macrosistema)	55
Local	56
Escenario	57
Consideraciones éticas.....	57
Fase de evaluación inicial.....	58
Objetivo	58
Características de estudio	58
Participantes.....	58
Instrumentos.....	59
Procedimiento	63
Análisis de datos	64

Resultados.....	65
Discusión.....	97
Fase de intervención	98
Objetivos.....	98
Participantes.....	98
Herramientas.....	99
Procedimiento	102
Análisis de datos	104
Resultados.....	104
Discusión (fase intervención).....	125
Fase de evaluación final y de validación social	127
A. Evaluación final.....	127
Objetivo	127
Características de estudio	127
Participantes.....	127
Instrumentos.....	128
Procedimiento	128
Análisis de datos	128
Resultados.....	129
B. Validación social	136
Conclusiones	143
Sugerencias y limitaciones.....	146
Referencias bibliográficas	147
Anexos.....	160

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1	<i>Cifras de población atendida en materia de educación especial</i>	8
Tabla 2	<i>Habilidades en el lenguaje oral y escrito desde la teoría psicolingüística</i>	17
Tabla 3	<i>Etapas en la adquisición del lenguaje oral desde la teoría psicolingüística</i>	19
Tabla 4	<i>Niveles en la adquisición de lenguaje escrito</i>	22
Tabla 5	<i>Problemas que se presentan en el lenguaje oral y escrito desde la teoría psicolingüística</i> 26	
Tabla 6	<i>Factores comunes de riesgo y protección en niños con problemas de lenguaje</i>	44
Tabla 7	<i>Estudiantes inscritos en las escuelas de preescolar y primaria en la alcaldía Iztapalapa</i> .53	
Tabla 8	<i>Información de los participantes</i>	58
Tabla 9	<i>Instrumentos aplicados a cada participante</i>	64
Tabla 10	<i>Perfil de riesgo/resiliencia de Ángel</i>	65
Tabla 11	<i>Reconocimiento de las partes del cuerpo de Ángel</i>	67
Tabla 12	<i>Reconocimiento y expresión de onomatopeyas de Ángel</i>	68
Tabla 13	<i>Reconocimiento de nociones espaciales de Ángel</i>	69
Tabla 14	<i>Habilidades fonológicas de Ángel</i>	70
Tabla 15	<i>Evaluación inicial del lenguaje oral en la forma, contenido y función de Ángel</i>	71
Tabla 16	<i>Perfil de riesgo/resiliencia de Beto</i>	75
Tabla 17	<i>Habilidades fonológicas de Beto</i>	77
Tabla 18	<i>Evaluación inicial del lenguaje oral en la forma, contenido y función de Beto</i>	77
Tabla 19	<i>Perfil de riesgo/resiliencia de Carolina</i>	82
Tabla 20	<i>Habilidades fonológicas de Carolina</i>	85
Tabla 21	<i>Evaluación inicial del lenguaje oral en la forma, contenido y función de Carolina</i>	86
Tabla 22	<i>Perfil de riesgo/resiliencia de Diego</i>	89
Tabla 23	<i>Habilidades fonológicas de Diego</i>	90
Tabla 24	<i>Evaluación inicial del lenguaje oral en la forma, contenido y función de Diego</i>	91
Tabla 25	<i>Perfil de los niños y niña con problemas de lenguaje</i>	96
Tabla 26	<i>Sesiones bloque 1</i>	99
Tabla 27	<i>Sesiones bloque 2</i>	100
Tabla 28	<i>Anexo sesiones bloque 2</i>	100
Tabla 29	<i>Sesiones del programa de apoyo a padres</i>	101
Tabla 30	<i>Sesiones programa de apoyo a docentes</i>	102
Tabla 31	<i>Evaluación formativa de los precurrentes del lenguaje oral de Beto</i>	104
Tabla 32	<i>Evaluación formativa de los precurrentes del lenguaje escrito de Beto</i>	106
Tabla 33	<i>Evaluación formativa del lenguaje oral en sonidos aislados el bloque 2 de Beto</i>	108
Tabla 34	<i>Evaluación formativa del lenguaje oral en sonidos agrupados el bloque 2 de Beto</i>	111
Tabla 35	<i>Evaluación formativa del lenguaje oral en sonidos aislados el bloque 2 de Carolina</i>	115
Tabla 36	<i>Evaluación formativa del lenguaje en sonidos aislados el bloque 2 de Diego</i>	120
Tabla 37	<i>Evaluación formativa del lenguaje en sonidos agrupados el bloque 2 de Diego</i>	121
Tabla 38	<i>Habilidades fonológicas en el pre test y pos test de Beto</i>	131
Tabla 39	<i>Habilidades en el lenguaje oral pre test y post test de Beto</i>	132
Tabla 40	<i>Habilidades narrativas en el pre tes y pos test de Beto</i>	133
Tabla 41	<i>Habilidades en la narración, lectura y escritura en el pre test y post test de Beto</i>	133
Tabla 42	<i>Comentarios de los niños acerca del programa</i>	138
Tabla 43	<i>Comentarios de los padres de familia con respecto al trabajo realizado</i>	139
Tabla 44	<i>Comentario de una maestra con respecto al trabajo realizado</i>	140

Figuras

Figura 1 <i>Organización del estudio</i>	54
Figura 2 <i>Escritura por copia en la evaluación inicial del alumno Beto</i>	79
Figura 3 <i>Funcionamiento cognitivo de Carolina</i>	83
Figura 4 <i>Escritura en copia en la evaluación inicial de Carolina</i>	87
Figura 5 <i>Evaluación inicial en escritura por dictado y por copia de Diego</i>	92
Figura 6 <i>Escritura por copia de Beto en la sesión 17 y 20 en el Bloque 1</i>	107
Figura 7 <i>Cuento narrado por Beto en la sesión 5 del Bloque 2</i>	109
Figura 8 <i>Escritura por copia en las sesiones 5 y 6 de Beto en el Bloque 2</i>	110
Figura 9 <i>cuento narrado por Beto en la sesión 13 del bloque 2</i>	112
Figura 10 <i>Escritura espontánea en la sesión 13 y 18 del Bloque 2</i>	112
Figura 11 <i>Campos semánticos revisados por Beto en la sesión 15 y 16 del Bloque 2</i>	113
Figura 12 <i>Identificación del sujeto y predicado por Beto en el Bloque 2 en la sesión 17 y 18</i>	114
Figura 13 <i>Cuento narrado por Carolina en la sesión 7 en el Bloque 2</i>	117
Figura 14 <i>Escritura de vocales de manera espontánea, discriminación visual de la letra /l/ y /d/, y escritura por copia de Carolina en el Bloque 2</i>	118
Figura 15 <i>Participación de Carolina en la actividad grupal</i>	119
Figura 16 <i>Escritura espontánea de Diego en la sesión 9 del Bloque 2</i>	121
Figura 17 <i>Escritura espontánea de Diego en la sesión 13 y 14 del Bloque 2</i>	122
Figura 18 <i>Cuento narrado por Diego en la sesión 12 y 13 del Bloque 2</i>	123
Figura 19 <i>Cuento narrado por Diego en la sesión 18 del Bloque 2</i>	123
Figura 20 <i>Identificación del sujeto y predicado por Diego en el Bloque 2 en la sesión 17 y 18</i>	124
Figura 21 <i>Participación de Diego en la actividad grupal</i>	124
Figura 22 <i>Funcionamiento cognitivo de Beto en el pos test</i>	129
Figura 23 <i>Escritura en copia del pre test y pos test de Beto</i>	134
Figura 24 <i>Escritura por dictado en el post test de Beto</i>	134
Figura 25 <i>Escritura espontánea en el post test de Beto</i>	135

Resumen

Los programas de atención con perspectiva del enfoque ecológico de riesgo resiliencia han permitido cambios favorables en el desempeño de niños y niñas con problemas de lenguaje (Bernal Arrieta, 2009). El objetivo del presente estudio fue validar los efectos de la implementación de un programa de atención para estudiantes con problemas de lenguaje oral y escrito en el período de confinamiento y pos confinamiento con base en el modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia. El diseño fue no experimental, con un estudio de casos múltiple con enfoque de tipo mixto (Creswell, 2015) y de evaluación inicial, intervención y evaluación final (Campbell y Stanley, 1995). Fue un trabajo de campo (Cazau, 2006). Participaron tres niños y una niña de siete años de edad, referidos por sus docentes. En la fase de evaluación inicial se aplicaron individualmente a los estudiantes una batería de pruebas. A las madres se les aplicó: Inventario de Conducta Adaptativa para Niños (ICAN versión padres) (Meléndez Campos, 2007), formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, socialización y escuela (Martínez Basurto et al., 2013); guía de entrevista individual (Roque Hernández y Acle Tomasini, 2006 como se citó en Acle Tomasini et al., 2012) y guía de Entrevista Semiestructurada para Identificar las Prácticas Comunicativas Parentales (Martínez Basurto y Acle Tomasini, 2022). A los maestros se les aplicó: Inventario de Conducta Adaptativa para Niños (ICAN) (Meléndez Campos, 2007) Versión para profesores y pláticas informales. La residente de educación especial utilizó una bitácora de trabajo y hojas de supervisión. En la fase de intervención se implementó un programa de atención presencial y a distancia con base en la teoría psicolingüística; se utilizó la estrategia de narración de cuentos, y también se realizó un programa para padres y otro para docente. Al terminar se llevó a cabo una fase de evaluación final y validación social. Los resultados mostraron diferencias en los niveles de desempeño de un alumno en la forma, contenido y función del lenguaje oral y escrito, lo cual también influyó en su actitud sobre actividades académicas. Con respecto a padres y docentes tuvieron una percepción positiva en el avance de los estudiantes y también en el programa de intervención. Se concluyó que la atención a los niños con problemas de lenguaje contribuyó en la adquisición de los aprendizajes esperados de acuerdo con la edad y el grado escolar de los estudiantes, además que promovió en los padres, estrategias para apoyar el desarrollo en las habilidades de sus hijos.

Abstract

Intervention programs focused in psycholinguistic paradigm and ecological risk resilience model caused positive changes in language problems children (Bernal Arrieta, 2009). The objective was validating the effects of the implementation of a care program for students with oral and written language problems in the confinement and post-confinement period based on the Ecosystem Risk/Resilience model. The design was non-experimental, with a multiple case study with a mixed type approach (Creswell, 2015) with initial evaluation, intervention and final evaluation (Campbell & Stanley, 1995). It was a field work (Cazau, 2006). Three boys and a girl of seven-year-old girl participated, reported by teachers in front of the group. In the initial evaluation phase, a battery of tests was administered individually to the students. The parents answered Adaptive Behavior Inventory for Children (ICAN) parents' version (Meléndez Campos, 2007), perception format on oral and written language, socialization and school (Martínez Basurto et al., 2013), guide for interview parents (Roque Hernández & Acle Tomasini, 2006 as cited in Acle Tomasini et al., 2012) and the Semi-structured Interview Guide to Identify Parental Communicative Practices (Martínez Basurto & Acle Tomasini, 2022). The teachers answered Adaptive Behavior Inventory for Children (ICAN) teacher's version (Meléndez Campos, 2007). She special education resident used a work log and supervision sheets. In the intervention phase, an in-person and remote care program was implemented based on psycholinguistic theory; the storytelling strategy was used, and a program for parents and another for teachers was also carried out. At the end, a final evaluation and social validation phase was carried out. The results showed differences in a student's performance levels in the form, content, and function of oral and written language, which also influenced their attitude toward academic activities. Regarding parents and teachers, they had a positive perception of the students' progress and also of the intervention program. The report concludes that attention to children with language problems contributed to the acquisition of the expected learning according to the age and grade level of the students, in addition to promoting strategies in parents to support the development of their children's skills.

Introducción

El lenguaje permite hablar, comprender, elaborar pensamientos, resolver problemas, etc. es por tanto fundamental para el desarrollo y la transmisión de los conocimientos y emociones del ser humano (Martínez Basurto, 2006). La aparición del lenguaje es un proceso gradual que toma muchos años y en el que se progresa lentamente hacia niveles de mayor complejidad. En la primera infancia se produce en gran medida el mayor perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas.

En el lenguaje oral y escrito se reconocen tres dimensiones forma, contenido y función. La paulatina construcción de las dimensiones fonológico-sintáctica, semántica y pragmática se consigue a través del curso de experiencias sucesivas en un proceso lento, gradual y variable en cada niño y niña dependiendo de sus características individuales y oportunidades socioculturales. Si el menor no tiene oportunidad de enriquecer sus habilidades lingüísticas puede volverse tardía su adquisición e incluso generar repercusión en diferentes ámbitos como lo es el académico.

En México, en la pandemia para salvaguardar la salud de la población en general hubo un periodo de confinamiento que provocó alteraciones en el lenguaje. De acuerdo con González González et al. (2022) los niños fueron expuestos a un aislamiento que limitó su neurodesarrollo propio de su edad cronológica; 30 millones 148 mil 677 estudiantes de educación básica y media superior dejaron de ir a las aulas, guarderías y estancias infantiles, afectando especialmente este retraso a la población entre 2 a 5 años; las causas expuestas por los autores fueron la exposición excesiva a pantallas y la falta de estimulación y retroalimentación del lenguaje. Si las dificultades detectadas no son subsanadas a tiempo existe una gran posibilidad que repercutan en la adquisición de la habilidad del lenguaje escrito.

Existe una variedad de trabajos que exploran la habilidad del lenguaje en el primer ciclo de primaria y el impacto de un programa de intervención desde el enfoque ecológico como los de Reyes López (2014), Barrera Mares (2016), Raggi Reyes (2016), Acle Tomasini et al. (2016), y Martínez Santos (2020); sin embargo el momento histórico del confinamiento representa una oportunidad de abordar este imprevisto hueco en el conocimiento que permita valorar lo que pueden y no pueden hacer los niños y niñas

empleando instrumentos, herramientas, que coadyuven la atención a los problemas de lenguaje, adaptados a contextos inéditos.

De tal manera este trabajo está organizado de la siguiente forma; el primer capítulo describe la educación especial, abordado brevemente su historia y la caracterización dispuesta desde la disciplina, destacando la importancia del psicólogo en esta área. En segundo capítulo se presenta el lenguaje oral y escrito, narrando brevemente cómo se desarrolla la habilidad y el paradigma de atención desde la teoría psicolingüística que permite el estudio por dimensiones del lenguaje oral y escrito.

El tercer capítulo relata los problemas de lenguaje caracterizándolo desde dos perspectivas, se presentan cuando en el estudiante se percibe un desarrollo normal o como secundarios a alguna condición. En el presente trabajo se detallan dos condiciones: Discapacidad Intelectual (DI) y Bajo Rendimiento Intelectual (BRI). Se recapitula la evaluación e intervención de esta categoría de educación especial, para posteriormente describir el Modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia como eje de atención. Concluye con una breve descripción del tema en el contexto de Covid-19.

En el capítulo cuatro se aborda el desarrollo de la propuesta de evaluación e intervención desde el Modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia que enfatiza la identificación de factores de riesgo y factores de protección individuales, familiares y escolares con el propósito de establecer un perfil de las dificultades de lenguaje oral y escrito en la forma, contenido y función en los niños y niña con problemas de lenguaje para su atención e involucra a los padres de familia y docentes. En el quinto capítulo presenta las conclusiones de la intervención; en el sexto las limitaciones y sugerencias. En el séptimo se enlistan las referencias bibliográficas consultadas y el último contiene los anexos.

Educación especial

La educación especial es una disciplina que surgió al precisar de la atención a las necesidades individuales de los estudiantes; implica ofrecer o generar las condiciones necesarias para que favorezcan el desarrollo y la participación de los niños y niñas considerando sus diferencias. Es decir, ha cumplido un rol esencial en la búsqueda de ofertar una escuela para todos, en este sentido se desarrolló con base en el marco normativo de la educación general (Bernal Arrieta, 2009). La educación especial no permanece estática ni ajena a las políticas que cada país u organismo internacional formula y legisla de acuerdo con sus propios intereses.

De acuerdo con Gargiulo y Bouck (2021) la educación especial es la instrucción especialmente diseñada para satisfacer las necesidades únicas de una persona reconocida como excepcional. Los autores especificaron que solamente es apropiada cuando tales necesidades no pueden ser cubiertas en un programa de educación general. Por su parte el Diario Oficial de la Federación (2021) la definió como el servicio educativo que busca la equidad y la inclusión a través de apoyos que ayuden a eliminar las barreras que limitan el acceso, participación y aprendizaje de los educandos con discapacidad, así como de aquellas/os con aptitudes sobresalientes, en los centros educativos.

Un momento clave, en esta normatividad y en esta disciplina, fue la Declaración de Salamanca (UNESCO 1994); en la que se planteó el derecho de las personas con necesidades educativas especiales a acceder a las escuelas regulares u ordinarias para recibir una educación de calidad; en ella se propuso la educación integradora o la integración educativa y se resaltó el concepto de necesidades de educación especial, término que abarca a todos los niños, las niñas y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje.

En México la Declaración de Salamanca (1994) coadyuvó en la creación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM) (Acle Tomasini, 2012a; SEP, 2001) para la atención de los niños y niñas con necesidades educativas especiales con el fin de lograr una integración educativa. En el año 2014, el término empezó a cambiarse por el de educación inclusiva. En esta línea, en el año 2015 (Secretaría de Educación Pública [SEP]) la Dirección de Educación Especial (DEE) para hacer frente al compromiso por una educación inclusiva transformó, mediante una reingeniería de procesos a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y al Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en

la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en la Ciudad de México que a la fecha continúa operando.

En este marco de la educación inclusiva, en el año 2017 en el libro *Aprendizajes Clave para la educación Integral* (SEP, 2017) se hace mención que la escuela ha de ofrecer a cada estudiante oportunidades para aprender, que respondan a sus necesidades particulares. Es decir, el plan de estudios vigente en la educación básica orienta sus esfuerzos y dispone sus recursos para lograr la pertinencia y significación de los aprendizajes, revalorando la diversidad, la interculturalidad, el plurilingüismo y las ventajas pedagógicas que deriva la inclusión para atender a la población de mayor riesgo de exclusión, en un marco de colaboración y corresponsabilidad con el colectivo escolar. En este sentido es como los profesionales de la psicología y la disciplina de la educación especial contribuyen a alcanzar estos objetivos.

Para considerar la inclusión de los estudiantes en algunos de los tipos de servicios de educación especial es necesario considerar su edad y la decisión informada de los padres de familia con base en el reconocimiento de las necesidades educativas particulares de cada menor. El proceso que permite esta identificación de las necesidades educativas especiales o de las barreras que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje que surgen cuando un estudiante muestra dificultad para aprender aquello que se estipula en el currículo, se denomina: categorización. De acuerdo con Acle Tomasini (2014) una categorización pertinente favorecerá una mejor planeación de aspectos tales como: diagnóstico, investigación, prevención, intervención, prescripción y búsqueda de financiamiento; pero también si se hace inadecuadamente, además de impedir la realización de lo antes mencionado, añade al problema consecuencias personales y sociales, muchas veces irreversibles (Acle Tomasini, 2012a).

La caracterización hace referencia a grupos de individuos que comparten rasgos en particular. Conlleva la identificación de necesidades educativas especiales que de acuerdo con Reyes López (2014) realizar este proceso evita la discriminación, etiquetación y segregación de estudiantes con discapacidad o sin discapacidad que requieren métodos, apoyos y procedimientos educativos específicos para acceder al aprendizaje, sin centrarse sólo en las limitaciones que presenta el alumno. Con base en la necesidad de caracterización en la disciplina de la educación especial, diversos organismos gubernamentales como en Estados Unidos el acta denominada *Individuals with Disabilities Education Improvement Act* ([IDEA], 2004) y en México la SEP (2021) han establecido

clasificaciones.

En la ley publica 108-446 del documento *Individuals with Disabilities Education Improvement Act* (2004) se identificaron 13 categorías, las cuales son: (a) autismo, (b) sordera-ceguera, (c) retraso en el desarrollo, (d) trastornos emocionales, (e) deterioro auditivo, incluida la sordera; (f) discapacidad intelectual, (g) discapacidades múltiples, (h) deterioros ortopédicos, (i) otros deterioros de la salud, (j) discapacidades específicas de aprendizaje; (k) problemas del habla o del lenguaje, (l) traumatismo cerebral y (m) deterioro visual o ceguera.

En México, un referente para realizar el proceso de categorización en la disciplina de educación especial, se encuentra en el sitio web oficial de la Secretaría de Educación Pública del área de Educación Especial de la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) (SEP, 2016). Este sitio especifica que los alumnos con alguna necesidad de educación especial de todas las escuelas de educación básica en el país reciban una atención educativa de calidad de acuerdo a sus características, capacidades y necesidades. Obsérvese la tabla 1

Tabla 1
Cifras de población atendida en materia de educación especial

Concepto	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Población atendida	612,039	624, 371	648,101	601,024	587,099
Población atendida por área	529,465	596,123	628,609	587,012	570,957
Ceguera	2,095	2,117	2,196	2,124	2,071
Baja visión	6,182	6,305	6,604	6,254	6,096
Sordera	4,026	3,917	3,821	3,701	3,429
Hipoacusia	8,722	8,983	9,270	8,775	8,441
Discapacidad Motriz	16,834	16,991	16,991	15,901	15,747
Discapacidad Intelectual	107,365	107,211	107,308	100,244	92,711
Aptitudes sobresalientes	26,138	22,163	20,690	15,828	14,037
Otras condiciones	358,103	428,436	461,729	434,185	428,425

Nota: Elaboración propia con base en SEP (2022, p. 44) y SEP (2019, p. 44).

En el documento la Secretaría de Educación Pública indicó que el concepto denominado población total atendida incluye a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, que pueden o no estar asociadas a una discapacidad o aptitudes sobresalientes, y la población atendida por área sólo incluye a los alumnos que presentan alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes (SEP, 2021; SEP, 2019).

La tabla 1 permite observar que en los ciclos escolares anteriores al 2020-2021 hubo un aumento de la población atendida en la categoría de otras condiciones, sin embargo, se presentó una disminución de 27,544 estudiantes para dicho ciclo escolar, aunque el documento no especifica las razones, se resalta que en este ciclo escolar se desarrolló en un contexto de confinamiento por el Covid-19. También se puede dilucidar que existe un desconocimiento de la cantidad de alumnos atendidos en la categoría de problemas de lenguaje al compartir la cifra total con las categorías de Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y problemas de aprendizaje y conducta; así como tampoco se encontraron cifras de estudiantes atendidos por nivel educativo. La identificación de alumnos con alguna necesidad de educación especial se dificultó durante el período de pandemia porque los maestros o responsables no pudieron basarse en los mismos parámetros y métricas de siempre, en algunos casos, incluso no conocían a sus alumnos; además que la educación virtual no fue necesariamente diseñada para aquellos con necesidades educativas especiales.

El acceso a una educación de calidad de todos los niños y niñas con necesidades de educación especial se ve favorecido con la participación de especialistas que en conjunto con los titulares de grupo trabajan de cerca con el alumno para lograr una verdadera educación inclusiva. Se destaca la importancia de la participación de los psicólogos en el campo de la educación especial ya que contribuyen con el análisis del contexto particular de los estudiantes de cada institución y, por consiguiente, las propuestas para enfrentar algunos retos, como en este caso fue la pandemia y el consecuente confinamiento.

Papel del psicólogo en la Educación Especial

En el área educativa, el psicólogo tiene como función prioritaria atender y fomentar el desarrollo psicológico en todos sus componentes psicomotriz, intelectual, social, afectivo y emocional en los tres agentes principales del sistema educativo: niños, niñas y adolescentes, padres de familia y profesores; en todos los niveles educativos, sin embargo, no se reduce a ello. De acuerdo con Aranda et al. (2002) sus funciones son diversas y complejas, debido a que puede intervenir en varios ámbitos en la educación, tal como el aprendizaje de los estudiantes, la evaluación curricular, adaptaciones curriculares, orientación educativa y profesional, en la integración personal y social de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

En este sentido Torres-Baez (2009) encontró por medio de un autoinforme de psicólogos trabajadores en el área de educación especial, que dentro sus funciones en la práctica, con base en las actividades realizadas con mayor frecuencia son: la valoración; diagnóstico; diseño, implementación y evaluación de la intervención y de talleres, así como la integración de informes psicológicos, orientación psicológica. Dentro de las competencias básicas percibidas por los psicólogos de educación especial para ejercer se encuentra: comunicar eficientemente información de manera oral; comportarse acorde a un marco ético; ser capaz de aprender de manera autónoma; investigar métodos, conceptos, modelos y teorías para la resolución de problemáticas educativas; aplicar conocimientos profundos de los modelos teóricos; implementar programas de intervención de tutoría individual y de orientación vocacional.

La función del psicólogo en la educación especial es reconocida debido a sus aportaciones reportadas en investigaciones basadas en evidencia. Sus contribuciones son en distintas áreas y momentos, desde las acciones de prevención, evaluación (psicológica, psicométrica y educativa) e intervención. Por lo anterior y en total acuerdo con Aclé Tomasini (2014) en México, llevar a cabo investigación en educación especial es una tarea urgente. El psicólogo en la Educación Especial puede contribuir en la planificación de vida, ubicación y/o toma de decisiones con personas con necesidades educativas especiales, participar en proyectos de legislación, ofrecer consultoría a padres, maestros y otros profesionales, etc., con el fin de garantizar la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y/o socio-

familiar (SEP, 2015).

Por tanto, el psicólogo en educación especial durante su formación debe adquirir conocimientos teóricos, técnicos y metodológicos que fundamenten su trabajo en los contextos escolares que coadyuven a través de realización de la evaluación, la intervención, la prevención y la investigación en las diversas problemáticas que dificultan en algunos estudiantes la adquisición de los aprendizajes esperados por edad o grado escolar para así proporcionar una atención oportuna y acceder a una educación de calidad.

De acuerdo con Martínez Basurto y Lozada García (2012) se resalta la importancia del actuar de los profesionales en psicología en la atención a los niños y niñas en el proceso de adquisición del lenguaje oral por qué es una habilidad necesaria para la adquisición de la lectoescritura, elemental para los aprendizajes subsecuentes. Los psicólogos en educación especial con la sistematización y flexibilidad que permite su formación en la atención al desarrollo del lenguaje conocen la producción, analizan las estructuras y procesos que confieren la habilidad humana de hablar, escuchar y comprender, especifican la organización funcional de las destrezas del lenguaje, entre otros conocimientos que favorecen el desempeño de los menores y su integración.

Lenguaje oral y escrito

Es de interés el estudio del lenguaje porque es un proceso psicológico esencial del ser humano. Permite comunicar, tener interacción con otras personas, conocer y describir el entorno. Al utilizar el lenguaje los niños y las niñas aprenden a pensar mejor porque necesitan organizar sus ideas antes de expresarlas para que los demás los comprendan, de tal manera que facilita las relaciones y el juego con otros niños y niñas (Martínez Basurto, 2006). Por tanto, es un vehículo facilitador de estructuras de pensamiento, un medio en la adquisición de aprendizajes y proporciona elementos para conceptualizar el entorno.

Es tal la complejidad e importancia del lenguaje y lo que su estudio permite comprender, que una diversidad de autores lo han estudiado desde diferentes teorías. Principalmente la lingüística, las psicológicas y la psicolingüística, las cuales se describen a continuación:

1.- La teoría lingüística reconoce que el lenguaje se adquiere mediante un proceso evolutivo caracterizado por diferentes estadios, en los cuales repercute directamente la madurez del sistema nervioso, auditivo y circulatorio. Su enfoque es fundamentalmente la descripción de los símbolos, del lenguaje, y del establecimiento de las reglas que gobiernan estos símbolos hasta llegar a formar estructuras lingüísticas. Empero, no reconoce la relación del desarrollo del lenguaje con factores cognitivos, físicos y fisiológicos, por lo que complica la relación entre signos y posibles causas fisiológicas. (Owens, 2001).

2.- Dentro de las teorías psicológicas se encuentra los paradigmas: conductista, neuropsicológico, psicogenético, sociocultural y cognitivo.

Una de las teorías pioneros fue la conductista, dentro de sus representantes se encuentra Skinner. En 1957, en su libro Conducta verbal, Skinner describió al lenguaje como un conjunto de unidades funcionales, restando relevancia a las formas sintácticas. La explicación del proceso de adquisición de lenguaje se basó en los mecanismos del condicionamiento operante, en el que se plantea que el lenguaje se adquiere mediante refuerzos y castigos impuestos desde el exterior, por tanto, desde esta perspectiva el entorno constituye un papel fundamental; porque fue considerado como una conducta más que tenía que ser aprendida mediante las asociaciones entre el significado y la palabra, la palabra y el fonema, la declaración y la respuesta, y por lo tanto podía ser aprendido o condicionado.

En 1970, Azcoaga, pionero neuropsicólogo latinoamericano, resaltó que el lenguaje es producto de un proceso de aprendizaje fisiológico. Especificó que, desde las primeras semanas de desarrollo, comienzan los procesos de aprendizaje como precedentes de la adquisición del lenguaje, primero a través del juego vocal en los primeros meses de vida. De tal manera que el aprendizaje del lenguaje resulta de la forma de consolidación y estabilización de los estereotipos del juego vocal producto del reforzamiento auditivo. La emisión de las palabras es el producto de una síntesis de emisiones que coinciden con los estímulos auditivos que recibe el niño o la niña en forma constante, los denominó estereotipos motores verbales (Martínez-Suárez et al., 2018).

Con base en la teoría cognitiva Brunner (1983) explicó el origen del lenguaje relacionándolo con las capacidades cognitivas y el entorno social. Resaltó que el niño o la niña extraen de la lengua el significado antes que las reglas de la gramática y destacó la importancia de la interacción social en el desarrollo de este proceso.

Desde la teoría psicogenética, Piaget (1991) afirmó que la adquisición del lenguaje está marcada por un desarrollo mental extraordinario, porque cuando se inicia este proceso, a la par se desarrolla el pensamiento y de esta manera permite que el niño y la niña se conciba a sí mismo como un cuerpo exterior a los demás elementos del universo. Con la aparición del lenguaje, las conductas resultan profundamente modificadas, tanto en su aspecto afectivo como en su aspecto intelectual. En este sentido, el lenguaje desarrolla la capacidad de construir las acciones pasadas en forma de relato y de anticipar acciones futuras mediante la representación verbal; lo cual conlleva la socialización, la interiorización de la palabra y de la acción, además del desarrollo de sentimientos interindividuales como la simpatía, antipatía, respeto, etc.

Desde la teoría sociocultural, Vygotsky se interesó por el estudio del lenguaje en el análisis genético de la relación entre el pensamiento y la palabra hablada. Sostuvo que este proceso es el instrumento más importante del pensamiento y puede determinar el desarrollo de éste. Definió al lenguaje como el proceso de aculturación de los hombres, que permite el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, usado con fines comunicativos sociales para influir en los demás y para comprender la realidad circundante, luego es utilizado para influir en uno mismo a través de su internalización, es decir con el desarrollo del lenguaje interno y el pensamiento verbal (Vygotsky 1934 como se citó en Hernández, 2018).

Con base en los postulados de Vygostky desde su teoría sociocultural, Luria y Yudovich, en 1994, afirmaron que es a través de lenguaje como se amplía gradualmente la experiencia de los niños y niñas, primero con impulso de sus padres, posteriormente por la familia y amigos, de tal manera adquieren nuevos comportamientos y medios para organizar sus actividades mentales como la percepción, la memoria y la atención, áreas elementales para el aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral y escrito, ya que al expresar sus ideas y comunicarse con los otros, el niño hace uso de estos procesos que le posibilitan organizar y evocar información previa así como identificar estímulos auditivos y visuales.

3.- Chomsky (1955) desde su teoría conocida como psicolingüística planteó un debate contra lo propuesto por Skinner. Afirmó que la adquisición del lenguaje debe tener alguna base biológica; lo describió desde la perspectiva psicológica como la capacidad de una persona para producir y comprender la lengua, enfocándose en el proceso lingüístico no en el gramatical. En este modelo se retoma partes de la teoría lingüística y aspectos de la psicológica (Martínez Basurto, 2022) como la teoría del procesamiento de la información. Su objetivo radica en explicar cómo se comprende y produce el lenguaje. Esta teoría se retomará para el desarrollo del presente estudio porque permite el trabajo con procesos psicológicos y el lenguaje, retomados desde esta perspectiva facilita el vínculo del lenguaje oral y el lenguaje escrito. Con base en esta teoría, la lengua se divide en dos estructuras:

- Estructura superficial: reglas que regulan el orden de las palabras y las diferentes formas que éstas aparecen en una lengua concreta.
- Estructura profunda: reglas innatas que los humanos poseen y que son comunes a cualquier lengua.

Con base en los conceptos anteriores, para Chomsky (1955) el proceso de adquisición lingüística se produce cuando la estructura superficial se traduce a la estructura profunda.

Resumiendo, el lenguaje ha sido estudiado desde diferentes teorías que buscaban explicarlo, aportando que en la adquisición de este proceso influyen reglas innatas y contextuales, por lo tanto, necesita una influencia biológica y cultural, de tal forma que no se puede concebir separado de lo social, motriz o cognitivo. Las teorías en esta habilidad lingüística los procesos de abstracción, generalización y síntesis, permite la adquisición de las nociones de los objetos, las propiedades de las cosas y sus relaciones, dando lugar a

los conceptos y a las ideas. Las teorías explicativas describen elementos que se presentan en el desarrollo del lenguaje, es importante destacar tres componentes que forman parte de este proceso. A continuación, se definirán los conceptos de comunicación, habla y lenguaje.

La comunicación, el habla y el lenguaje son aspectos relacionados de un mismo proceso. Establecer diferencias conceptuales entre los tres términos ayuda a comprender las capacidades de los niños y el modo en que mejor pueden aprender a comunicarse. A continuación, se hará una breve descripción de éstos. La comunicación es el proceso por el que una persona formula y envía un mensaje a otra persona, la cual lo recibe y lo decodifica (Kumin, 2018). Implica un intercambio convencionalizado de significados, recíproco e interpersonal en un contexto social. El principal medio para la comunicación es el habla, también se usan gestos, expresiones faciales, posturas corporales y tonos de voz para hacer llegar sus mensajes.

Por su parte, el habla es la modalidad oral del lenguaje, su expresión es a través de los sonidos. Implica una conducta motora; que se desea, planifica y programa por el sistema nervioso central, el cerebro, la medula espinal y el sistema nervioso periférico. De acuerdo con Gargiulo y Bouck (2021) su producción depende de la coordinación neuromuscular precisa de: 1) la respiración (el acto); 2) pronunciación (producción de sonidos por la laringe y cuerdas bucales); 3) Articulación (uso de los labios, la lengua, dientes y paladar para formar los sonidos del habla).

Mientras que el lenguaje de acuerdo con Gargiulo y Bouck (2021) es un código utilizado para comunicar ideas a través de un sistema convencional de señales arbitrarias, en dos niveles:

1. Nivel expresivo: La formación y producción de lenguaje verbal y no verbal, que es entendido y significativo para todos. Implica articulación de sonidos del habla y comunicar ideas, es decir expresar.
2. Nivel receptivo: La capacidad de comprender lo que se entiende por comunicación hablada. Implica la discriminación de los sonidos.

Kumin (2018) resalta que el lenguaje puede incluir gestos, signos, imágenes, y habla; se usa de modo intencionado, con un propósito, y se aprende mediante interacción social. Es decir, es un método de comunicación de ideas que considera la intervención auditiva y

visual, tanto por el que emite el mensaje como por el que lo recibe coadyuvando de esta manera la comprensión del mismo, por lo tanto, el uso de reglas es necesario. El lenguaje es un sistema funcional complejo y para su abordaje es necesario considerar alguna teoría que permita abordar sus dimensiones. A continuación, se describe la teoría psicolingüística.

Teoría psicolingüística

Los sistemas de reglas básicas que se presentan en el lenguaje de acuerdo con Owens (2001) se encuentran en los elementos lingüísticos: fonológicos, morfológicos, semánticos, pragmáticos y sintácticos. La teoría psicolingüística reconoce que dichos componentes se relacionan con la comprensión y producción del lenguaje (Berruecos, 2010) tanto oral como escrito. A partir de estos fundamentos Guarneros Reyes y Vega Pérez (2014) definen las habilidades de lenguaje oral como las capacidades que requiere una persona para expresar y comprender el lenguaje.

Desde la teoría psicolingüística la habilidad del lenguaje se clasifica de acuerdo con tres componentes principales: forma, contenido y función. Con base en Gargiulio y Bouck (2021) la forma, hace referencia a elementos que conectan sonidos con símbolos, fonología, morfología y sintaxis; el contenido, abarca el significado de las palabras y oraciones o semántica, y la función corresponde a los aspectos sociales del lenguaje o pragmática. Las competencias involucradas en el lenguaje oral y escrito se describen en la tabla 2.

Tabla 2*Habilidades en el lenguaje oral y escrito desde la teoría psicolingüística*

Área	Componente	Definición	Lenguaje oral		Lenguaje escrito
			Receptivo	Expresivo	
Forma	Fonología	Sistema de sonidos de una lengua incluido el uso de sonidos para crear sílabas y palabras significativas.	Discriminación de sonidos del habla.	Articulación de sonidos del habla.	Lectura y escritura correcta de los grafemas y de las palabras.
	Morfología	En un idioma dicta como se combinan las unidades significativas. Las reglas que gobiernan su distribución y secuencia, y los patrones de acentuación y entonación que acompañan los sonidos.	Entender la estructura gramatical de las palabras.	Uso de la estructura gramatical de las palabras.	Comprensión al leer y escritura adecuada de prefijos, sufijos, de la estructura de las palabras, tiempos verbales, plurales, singulares, femenino, masculino y pronombres posesivos.
	Sintaxis	Una serie de reglas lingüísticas que determinan el orden de las palabras y las combinaciones para formar oraciones.	Entender las oraciones y frases.	El uso de la gramática en las oraciones y frases.	Orden adecuado de las palabras en frases u oraciones leídas y escritas.
Contenido	Semántica	Es la realización lingüística de lo que sabe el hablante sobre el mundo. Se ocupa de las relaciones entre: palabras y significados; significados de palabras y significados de oraciones, y entre significado lingüístico y realidad lingüística	Comprende la relación entre una serie de palabras.	Evocar palabras. Comentar el significado de palabras.	Comprensión lectora con base en el amplio conocimiento del significado de las palabras. En la escritura también se hace uso de un amplio vocabulario que facilita la producción de textos amplios y complejos.
	Pragmática	Un sistema sociolingüístico que involucra el uso de las habilidades comunicativas en contextos sociales.	Comprender la situación	Expresar verbalmente la situación de manera coherente.	Facilidad para leer comprensivamente y para escribir textos con diferentes objetivos, géneros o dirigidos a diferentes audiencias.

Nota: Elaboración propia con base en Gargiulo & Bouck (2021); Reyes López (2014) y Méndez Álvarez (2010).

Con base en los elementos antes descritos correspondientes a la teoría psicolingüística se puede comprender que el lenguaje es una actividad compleja que involucra para su desarrollo y consolidación el empleo de una serie de habilidades y procesos psicológicos como la atención, la pronunciación, la organización, la comprensión, etc. (Martínez Basurto, 2006). De acuerdo con Aguerri (1997) es preciso que los tres componentes forma, contenido y función se desarrolle simultáneamente a la edad evolutiva. Es decir, estas habilidades y procesos se van adquiriendo y desarrollando conforme va creciendo el niño o la niña. A continuación, se describe brevemente como se presenta el proceso de adquisición del lenguaje

Desarrollo del lenguaje oral y escrito

El dominio de las habilidades que se involucran en la adquisición del lenguaje conducirá al niño a saber cuándo hablar, sobre qué tema hablar, en dónde y en qué forma hacerlo (Martínez Basurto, 2022) por lo tanto repercutirán de forma directa sobre su desarrollo en las esferas psicológicas y sociales del niño o la niña. Tener el conocimiento de cómo se va presentando dicho proceso permitirá tener un referente para su evaluación.

De acuerdo con Martínez Basurto (2022) el desarrollo del lenguaje es un proceso individual en el que estarán involucrados aspectos de madurez, estimulación y contexto, por lo tanto, es arriesgado establecer períodos exactos de desarrollo. Debido a que, si bien, una parte de las dificultades del lenguaje tienen origen genético (Galán López, 2018), otro porcentaje está determinado por falta la estimulación, y por supuesto también influyen las características propias del niño o la niña como la madurez. Arregui (1997) mencionó que la actividad lingüística está condicionada por la interacción con personas adultas mediadoras que ofrecen un modelo asequible que se apoya y refuerza en un contexto significativo.

Si bien la adquisición del lenguaje es propia de cada individuo, se puede hacer referencia a hitos en su desarrollo (Gargiulo & Bouck, 2021) o etapas (Martínez Basurto, 2022). De acuerdo con Diez et al. (2008) se pueden analizar los componentes que presenta el lenguaje de forma, contenido y uso dentro del período prelingüístico y lingüístico, las cuales evolucionan de forma integrada en el niño, cuando el nivel de funcionamiento cognitivo es adecuado. Obsérvese la tabla 3

Tabla 3*Etapas en la adquisición del lenguaje oral desde la teoría psicolingüística*

Etapa	Edad	Forma	Lenguaje	
			Contenido	Función
Período prelingüístico	0-6 meses	Vocalizaciones espontáneas: gorjeos o lalación, gritos, llantos, etc.		
	6-9 meses	Baluceo: combinación de consonantes y vocales.		
	9-12 meses	Entonación: Incorpora el lenguaje adulto.		
	12-17 meses		Primeras palabras.	Jerga" o pseudoconversaciones.
Período lingüístico	1 ½ años		Número de palabras que integran la frase 1.	
	2 años			Aprenden a utilizar pronombres, en.
	2 ½ años		Número de palabras que integran la frase: 3.	Aprenden a introducir tema de conversación.
	3 años	Integra el artículo, será capaz de distinguir género y número. Aparecerán las preposiciones y los adverbios, primero los de lugar y cantidad y luego los de tiempo.	Desarrollo semántico	Proceso de generalización y proceso de diferenciación.
	3 ½ años	Adquisición fonémica: /m/, /k/, /ñ/, /t/, /y/, /p/, /n/, /l/, /f/, /ua/.	Número de palabras que integran la frase: 4.	
	4 años	Etapas de la adquisición de la sintaxis básica. Procesos fonológicos relativos a: -La estructura de sílaba palabra. -Sustituciones entre consonantes. -Asimilaciones entre segmentos de la misma palabra. Durante este periodo se alcanza la inteligibilidad.		Uso de pronombres

Continuación tabla 3

4 a 4 ½ años	Desarrollo fonológico. Adquisición fonémica. /ue/.		
4 ½ a 5 ½ años	Procesos fonológicos ligados a fonemas o sílabas concretas. Adquisición de la conciencia fonológica. Desarrollo fonológico. Adquisición de fonémica /b/, /g/, /pl/, /bl/, /ie/.	Empiezan a adquirir los términos, tío/a, primo/a, sobrino/a y nieto/a. Amplían el uso de pronombres, empezando a utilizar los del plural, de primera, segunda y tercera persona.	
6 a 6 ½ años	Adquisición de fonémica /kl/, /br/, /gr/, /au/, /ei/, /s/, /r/, /pr/, /gl/, /fr/, /tr/, /eo/. Forma	Número de palabras que integran la frase: 5.	Establecen conversaciones aumentando el grado de complejidad.

Nota: Elaboración propia con base en Díez et al. (2008); Cervera-Mérida & Ygual-Fernández (2003); Melgar de Gonzalez (1994) y Triado y Forns (1989).

De acuerdo con los autores de la tabla es a la edad de los seis años el momento en el que el niño cuenta con habilidades lingüísticas y cognitivas que le permiten tener madurez en su lenguaje, ya que Melgar de González (1994) considera que ésta es medida a través del número de palabras que integran la frase del menor, porque la expresión verbal refleja directamente una cualidad del lenguaje expresivo interno.

Además, es importante señalar que, desde la teoría psicolingüística, las etapas de la adquisición del lenguaje están enlazadas en un proceso que implica la capacidad de los menores para atender, percibir, memorizar y organizar. En esta misma línea a continuación se describen los componentes del lenguaje de forma, contenido y función en relación a los procesos cognitivos que conllevan. En el componente de lenguaje de forma Cervera-Mérida y Ygual-Fernández (2003) enfatizaron el conocimiento del desarrollo de los aspectos cognitivos previos al uso del lenguaje, como conductas de atención, imitación motora y desarrollo simbólico.

En la dimensión de forma también se presenta el desarrollo de las habilidades fonológicas, desde la conciencia del aprendiz sobre cual posición deben tener cada uno de los órganos fonoarticulatorios y cuál debe tener la secuencia de emisión de sonido y aire, cómo encadenar diferentes posiciones para emitir una palabra que permita la comunicación en un principio con palabras aisladas y luego con enunciados que conduzcan a la

adquisición de la sintaxis básica, por ende a la interpretación y comprensión, se perfecciona en la adquisición de la conciencia fonológica que la discriminación de sonidos.

En cuanto al contenido de lenguaje, es un componente que involucra el conocimiento que tiene el niño o la niña sobre su entorno, es decir implica la construcción de un enorme depósito de significados. Las asociaciones significante-significado en el lenguaje expresivo empiezan con producciones onomatopéyicas (Cervera-Mérida & Ygual-Fernández, 2003). Las producciones onomatopéyicas, en el desarrollo del lenguaje se presentan hacia el final del primer año, para señalar ciertos objetos incluso sin su presencia, más o menos a esta misma edad también aparecen las actividades o juegos denominados simbólicos.

En línea con la dimensión de contenido, Arregi (1997) mencionó que la arbitrariedad del signo lingüístico tiene como consecuencia que las asociaciones significante-significado deban ser aprendidas una a una, es decir, relacionar una palabra con lo que representa, por ejemplo: mesa con el objeto. Antes de aprender la palabra el niño/a debe "comprender" la relación simbólica que fundamenta la utilización de los signos, el principio de sustitución: reemplazar una cosa o clase de cosas por una palabra que las representa.

En cuanto la función del lenguaje, es un componente implícito en la comunicación. El compartir o intercambiar ideas, información, pensamientos, sentimientos. Aunque el lenguaje oral lo facilita, no necesariamente requiere de él (Gargiulo & Bouck, 2021). Ejemplos de comunicación no lingüística se refieren al contacto visual, la expresión facial y el movimiento de la cabeza y el cuerpo, pueden usarse junto con el lenguaje oral o como único método de comunicación. Es importante señalar que a la edad de cinco o seis años el menor tendrá más autonomía en su pensamiento, en sus actos y en cómo se expresa, porque será consiente de su lenguaje.

De acuerdo con Martínez Basurto (2022) hasta la edad de los seis y siete años será cuando el niño o niña comprenderá formalmente la diversidad de formas para expresar sus deseos, intenciones o información a través de declaraciones, órdenes y preguntas, consolidará la adquisición de la fonología de la lengua, así como las estructuras gramaticales y sintácticas, logrará incrementar su vocabulario. Por tanto, tendrá un dominio de las habilidades de lenguaje básicas para expresarse de manera verbal; en esta línea las habilidades involucradas en el lenguaje oral son consideradas la base para la adquisición del código escrito (Romero-Bermúdez y Lozano-Mendoza, 2010).

El aspecto más complejo del desarrollo del lenguaje lo constituye la adquisición de la lectura y la escritura, por tener un alto grado de convencionalidad, su aprendizaje requiere el desarrollo y estimulación de diferentes procesos psicológicos. Dependerá de las características de cada infante y de su ambiente; con base en la Secretaría de Educación Pública (1998) los menores en algún momento muestran necesidad de comprender los signos gráficos que los rodean, dependiendo de su proceso de desarrollo, así como de las oportunidades que ha tenido para interactuar con portadores de textos y con adultos alfabetizados. En este mismo sentido, esta dependencia explicita que los prerrequisitos en las habilidades sensorio motrices para la adquisición de la escritura son: coordinación motriz fina, coordinación ojo-mano para poder dibujar letras; discriminación visual y auditiva para no confundir sonidos y diferenciar adecuadamente las letras entre sí, entre otros.

En el análisis sobre las características formales de la escritura vinculadas a la discriminación perceptiva, el control motriz y de la capacidad de evocación de formas Gómez Palacios y Ferreiro (1982) proponen los siguientes niveles en la adquisición de la habilidad, obsérvese la tabla 4.

Tabla 4
Niveles en la adquisición de lenguaje escrito

Nivel	Conceptualización	Hipótesis
Concreto	En este nivel, el menor no difiere dibujo de escritura. Señala las imágenes y los textos, no significan nada para él.	-
Simbólico	Descubre que la escritura representa algo y puede ser "leído" o interpretado.	Hipótesis del nombre: el menor considera que los textos dicen el nombre de los objetos o figuras próximas a ellos. Reconoce que dibujo y escritura están diferenciados y que los textos tienen un significado; pero para lograr identificarlo debe ir acompañado de un dibujo.
Lingüístico	Empieza a existir una relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.	Hipótesis silábica: la escritura está formada por tantas letras como sílabas tenga. Hipótesis alfabética: se conocen las bases del sistema alfabético de escritura y cada fonema está representado por una letra.

Nota: Elaboración propia con base en Gómez Palacios y Ferreiro (1982)

Así, los niños y las niñas se apropian del lenguaje como parte de una necesidad de comunicarse con otros, tomando como base, el contexto social en donde se desenvuelven. Aprenden a hablar o a escribir, partiendo de lo que ven y escuchan de otros niños, niñas o

adultos que están en constante interacción con ellos. La madurez del lenguaje en cuanto al léxico y adquisición fonémica del habla se consolida de entre seis y siete años (Melgar de Gonzáles, 1994). Es en esta etapa que se considera que el niño o niña tiene la habilidad para comunicar sus ideas lógicamente, lo cual también coincide con la entrada a la escuela primaria, donde se inicia el proceso formal del aprendizaje de la escritura y lectura. El iniciar la adquisición de los procesos lingüísticos de lectura y escritura continua la apropiación de la morfosintaxis, entendida ésta como la representación de la forma y las reglas estrictamente lingüísticas (Gutiérrez Alonso, 2015).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (1993) en el segundo grado de primaria, entre los 7 y 8 años aproximadamente, se espera que los niños y niñas alcancen en la lengua escrita a: leer y redactar textos breves; identificar el tema de un texto; participar en las lecturas realizadas por otro; reconocer y hacer uso del espacio entre palabras; usar mayúsculas en nombre propios; después del punto y al principio de una oración y comprender instrucciones escritas. En la reflexión de la lengua se espera que sean capaces de usar terminaciones que generalmente indican género y número; identificar en oraciones la persona que realiza la acción; observar el orden de las palabras en una oración y ampliar su vocabulario a través de la elaboración de campos semánticos.

Un elemento que destaca en la construcción y adquisición de las reglas del lenguaje tanto oral como escrito es la narración, ya que por medio de este proceso se construye la realidad, le permite al niño o niña hacer un recuento de sus experiencias personales, eventos ocurridos en su medio familiar, con amigos o en la escuela, de lo que observa en su entorno o en medios digitales o en textos que haya leído o escuchado; es decir las vivencias de su contexto inmediato son fundamentales para construir sus destrezas individuales y culturales, le permiten organizar sus ideas, integrar información, expresar sus sentimientos y conocer el mundo.

De acuerdo con Martínez Basurto (2022) los recursos con los que cuente y se le provea el niño o la niña en edades tempranas serán puntos de partida para su desempeño en el lenguaje oral y escrito. De tal manera que a partir de los seis años el niño iniciará un proceso de reorganización de las estructuras formales y de significados semánticos y pragmáticos con base en sus experiencias que le permitirán poner en juego reflexiones, usos, expresar deseos y pensamientos y constituirá nuevas estrategias para acomodarlas a su propia realidad (Triado y Forns, 1989).

Con base en lo anterior se puede concluir que el niño adquiere el lenguaje principalmente en su contexto inmediato, es decir el ambiente familiar. Galán López (2018) afirmó que, si los padres no retroalimentan correctamente al pequeño, no se generarán las adaptaciones de acuerdo con su edad. Posteriormente, los menores aprenden a usar el lenguaje en distintos contextos, por ejemplo, el escolar. Este aprendizaje es el resultado de prácticas diversas que estimulan diferentes procesos cognitivos y no sólo de una simple maduración en un medio determinado (Triadó y Forns, 1989) o de su influencia genética. Sin embargo, su adquisición y consolidación puede ser óptima o presentar limitaciones, si esto ocurre, de acuerdo con Artigas-Pallarès et al. (2022) estamos ante un problema de lenguaje.

Problemas del lenguaje oral y escrito

La categoría de problemas de lenguaje está registrada en dos manuales de referencia internacional; en la versión 5ª del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) y la clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11). El DSM-5 la reporta con el término trastorno del lenguaje, para los niños con un vocabulario reducido, estructuras de frase limitadas y dificultades en el discurso; y como trastorno de la comunicación social (pragmático) cuando la afectación es en el ámbito de la pragmática. El CIE-11 opta por el término de trastorno del desarrollo del lenguaje, y recoge tres subtipos: 1) trastorno del desarrollo del lenguaje con afectación en el lenguaje receptivo y expresivo; 2) trastorno del desarrollo del lenguaje con afectación principalmente en el lenguaje expresivo, y 3) trastorno del desarrollo del lenguaje con afectación principalmente en la pragmática (Andreu et al., 2021).

En México también existe una diversidad de formas de nominar a los problemas de lenguaje, de igual manera que en el ámbito internacional por ser objeto de estudio de diversas disciplinas y porque como se especificó anteriormente los organismos gubernamentales enfocados al ámbito educativo no lo exponen como categoría única.

De acuerdo con Gargiulio y Bouck (2021) los problemas del lenguaje son considerados una categoría de alta incidencia. Referente al número total de personas que tienen o tuvieron problemas de lenguajes se encontró que las cifras varían de acuerdo con cada país. Según el departamento de Educación de EE.UU. (2018 como se citó en Gargiulio & Bouck, 2021) un poco menos del 20% de los estudiantes que reciben servicios de educación especial reciben servicios por problemas del habla y del lenguaje, especificando que la

estimación no incluye a los niños que reciben servicios por problemas del habla y del lenguaje que son secundarios a otras afectaciones. En España Artigas-Pallarès et al. (2022) reportaron una prevalencia de esta categoría en niños y niñas de 4 años situada entre el 8% y 9% y que ésta se reducía al 5% en el primer curso; en este mismo país Andreu et al. (2021) reportó que el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) afectaba aproximadamente a un 7% de la población y que comprometía a la expresión y/o comprensión del lenguaje oral.

La prevalencia de los problemas de lenguaje en México, no se encontró en documentos oficiales, ya que, si bien la categoría aparece en las estadísticas presentadas por la SEP como “otras condiciones” en la que incluye a los niños con problemas de lenguaje, conducta, aprendizaje, autismo e intervención temprana, se ha hecho imposible tener el dato preciso sobre la incidencia específica de los niños con problemas de lenguaje. En estudios realizados en primero y segundo grado de primaria reportaron la siguiente prevalencia: 5% (Reyes López 2014), 11% (Barrera Mares, 2016), 7% (Raggi Reyes, 2016), 9% (Núñez Márquez, 2018) 9%, (Silva Medrano, 2020) y 10% (Martínez Santos, 2020); todos los estudios se realizaron en escuelas regulares de tiempo completo a excepción de Silva Medrano que se realizó en una escuela regular de jornada normal.

Los problemas de lenguaje de acuerdo con Artigas-Pallarès et al. (2022) congregan el conjunto de dificultades que interfieren en la comunicación verbal a causa del desarrollo ineficiente de cualquier mecanismo implicado en el lenguaje, se considera que repercute no sólo en el intercambio de información, sino que también incide en el aprendizaje, el razonamiento, la interacción social, las emociones y la calidad de vida.

Cuando se habla de dificultades de lenguaje se hace referencia a los problemas ya sea en la articulación, la comprensión o la comunicación (Gargiulo & Bouck, 2021); y pueden darse como un retardo o como un trastorno (Galán López, 2018). Es decir, los menores alcanzan logros en el lenguaje, tanto en la expresión oral, como en la comprensión de acuerdo con su edad, de no ser así, pero lo hacen posteriormente entonces hace referencia a un retardo, sin embargo, si el desarrollo no se presenta de manera normal, apunta a un trastorno.

Con base en lo antes descrito, para el presente trabajo se definen los problemas de lenguaje como aquellas dificultades presentes a nivel de forma, contenido y uso, que

interfieren con la comunicación a nivel receptivo y expresivo y en el aprendizaje; pueden presentarse en la forma oral o escrita. Obsérvese la tabla 5.

Tabla 5

Problemas que se presentan en el lenguaje oral y escrito desde la teoría psicolingüística

Área	Componente	Lenguaje oral	Lenguaje escrito
Forma	Fonología	Dificultad para recordar y reconocer el sonido de las letras.	Dificultad para reconocer y recordar las letras y su trazo. Presentar errores en la codificación o decodificación de las palabras.
		Organizar de forma anormal el sistema fonológico.	Dificultad para identificar y relacionar el sonido que corresponde a las letras.
	Morfología	Dificultad para identificar los sonidos de los fonemas y las palabras.	Dificultad para comprender al leer y escribir al hacer uso de las reglas que estructuran las palabras.
	Sintaxis	Dificultad para comprender y usar las reglas que estructuran las palabras.	Problemas para ordenar adecuadamente las palabras y frases leídas o escritas.
Contenido	Semántica	Problemas para comprender y usar la gramática en frases y oraciones.	Dificultad para leer palabras de acuerdo con la situación que se solicita.
		Dificultad para comprender y usar el significado de las palabras u oraciones, o las relaciones entre series de palabras. Tener un desarrollo limitado del vocabulario.	Dificultad para escribir de acuerdo con la situación que se solicita o palabras con un elemento en común. En la lectura, contar con un vocabulario limitado y textos concisos y poco complejos.
Uso	Pragmática	Dificultad para comprender y usar las expresiones verbales o no verbales de manera coherente.	Dificultad para comprender lecturas. Dificultad para escribir textos con diferentes objetivos, dirigidos a diferentes audiencias.

Nota: Elaboración propia con base en Martínez Basurto (2022); Martínez Santos (2020); Reyes López (2014), y Méndez Álvarez (2010).

Con base en la tabla 5 se puede dilucidar que si hay una dificultad en el lenguaje oral se puede presentar también en el escrito, por lo tanto, es importante atender los problemas de lenguaje que se presentan en edades tempranas, así como a nivel primaria

debido a que asimismo es el momento de aprendizaje de la lecto-escritura (Martínez Basurto, 2006).

Si no existe una atención a tiempo de las dificultades de lenguaje de acuerdo con lo expuesto por Galán López (2018) los niños y niñas pueden presentar problemas de aprendizaje en áreas como lectoescritura, manejo de números o dislexia; además alertó que podrían tener complicaciones al momento de socializar, porque sus compañeros lo relegarán y se aislarán para no ser objeto de burlas. Lo anterior resalta el papel fundamental del lenguaje en el desarrollo de habilidades, la adquisición de conocimientos y para la socialización de los niños, niñas y adolescentes.

Así mismo Martínez Basurto (2006); Méndez Álvarez (2010) y Reyes López (2014) afirmaron que es posible que los niños y niñas que son identificados con problemas de lenguaje presenten deficiencias en la autorregulación porque no logran ajustar sus estrategias de lectura al objetivo, ni al nivel de complejidad del texto, no se percatan de sus errores al escribir, no hacen una valoración de su desempeño, ni identifican los recursos y estrategias que utilizan, ni saben cuándo aplicarlas.

Por tanto, para abordar los problemas de lenguaje es necesario considerar los diferentes sistemas o contextos en los que se desarrollan los niños y niñas, y la relación colaborativa entre éstos; debido a que permiten sustentar un perfil individual, familiar y escolar en el cual se identifiquen tanto los factores de riesgo o factores protectores presentes. Abordar desde el modelo enfoque ecosistémico de riesgo resiliencia permitirá incrementar los factores de protección para el desarrollo adecuado del lenguaje oral y escrito.

Otro elemento a considerar en el estudio de la adquisición del lenguaje es indagar el motivo por el cual se pueden presentar dificultades si es por predisposición genética, influencia ambiental, contextual, etc. Por ejemplo, las dificultades del lenguaje pueden presentarse como secundarias a algunas discapacidades, como en los problemas de aprendizaje, los desórdenes de espectro autista, la lesión cerebral traumática y la discapacidad intelectual (Gargiulo & Bouck, 2021); o por la poca estimulación de los cuidadores principales desde el nacimiento del niño o niña, las características de su entorno y/o las características propias del menor.

Problemas de lenguaje secundarios a la Discapacidad Intelectual

De acuerdo con Gargiulo y Bouck (2021) las dificultades de lenguaje secundarias a la discapacidad intelectual pueden manifestarse en alteraciones tanto en la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática. Ya que este tipo de discapacidad se asocia con una menor capacidad de aprender, comprender y conceptualizar la realidad, recursos cognitivos esenciales en la adquisición del lenguaje.

De acuerdo con Gargiulo y Bouck (2021) la discapacidad intelectual limita los componentes del lenguaje respecto a la forma, el contenido y la función. En la forma, en la fonología se puede generar un retraso en el desarrollo fonológico, es decir en la adquisición de normas; en la morfología y sintaxis se puede afectar en la producción de oraciones, ser cortas y menos complejas con menos elaboraciones de sujetos o desarrollo de cláusulas, la adquisición del morfema puede presentarse con retraso al igual que el desarrollo de la sintaxis. En el contenido, en la semántica puede manifestarse en un uso de significados de palabras más concretas y una tasa lenta de adquisición de vocabulario. En el uso, en la pragmática genera dificultad en el desarrollo de los actos del habla, en la comunicación referencial y para iniciar y mantener una conversación.

En las dificultades de lenguaje que son secundarias a la discapacidad intelectual, el desarrollo de la habilidad mantiene un patrón de ejecución similar al de las personas con desarrollo normal, caracterizado por el progresivo enlentecimiento, pues a medida que las conductas se presentan más complejas el rezago va aumentando (Arregui, 1997); conforme van aumentando los años de edad, a los menores se les demanda mayor comunicación por medio del lenguaje.

La discapacidad intelectual es una característica propia de niños y niñas con síndrome de Down (Shea y Bauer, 1999), y por lo tanto esta población presenta una serie de características compartidas con otras personas con discapacidad intelectual (Troncoso y Del Cerro, 2009) como también los muestran en relación con personas sin necesidades educativas especiales, como lo son las dificultades de lenguaje. Además, existe una significativa variabilidad individual entre las personas con síndrome de Down que es preciso tener en cuenta a la hora de la valoración.

Los niños y niñas que presentan la anomalía cromosómica del síndrome de Down, de acuerdo con Gargiulo y Bouck (2021) presentan características físicas particulares que la acompañan. Shea y Bauer (1999) reportaron que se han identificado más de 50 rasgos

distintivos, entre ellos están los siguientes: Cráneo pequeño con la parte posterior de la cabeza plana; ojos oblicuos y almendrados; nariz de puente plano y orejas un poco más pequeñas que el promedio; boca pequeña; lengua protuberante, agrietada, con bajo tono muscular y rígida; muy bajo tono muscular y discapacidad intelectual. Estas singularidades repercutirán en el desarrollo del lenguaje.

Las características físicas particulares de los aprendices con síndrome de Down como la hipotonía de los músculos fonatorios y de la propia lengua interfieren para lograr una pronunciación inteligible y fluida (Arregui, 1997) debido a que les dificultan una rápida ejecución de los movimientos fonatorios, influyendo en el desarrollo del componente de lenguaje de forma tanto en la fonología, como la morfología y sintaxis.

Los niños y niñas con síndrome de Down presentan desorganización estructural del ensamblaje neuronal en la corteza de las áreas de Broca y Wernicke o de las vías asociativas entre ambas da como consecuencia una perturbación en la capacidad codificadora del lenguaje (Arregui, 1997). También, presentan dificultades de percepción auditiva, no captan bien todos los sonidos, procesan mal la información auditiva y por lo tanto su respuesta a ordenes verbales puede no ser las que se espera, prefieren dar respuestas motoras a verbales (Troncoso y Del Cerro, 2009). Los niños y niñas con síndrome de Down procesan la información auditiva más lentamente que los niños de la población general, tanto los de la misma edad cronológica como los de la misma edad mental (Ronald, 2009).

Las dificultades de lenguaje provocadas o consecuentes de las diferentes características físicas, cognitivas, o ambientales de los niños y niñas con síndrome de Down pueden generar una comunicación deficiente ya que el lenguaje oral hace posible ser muy específico o preciso cuando se desea comunicar. Porque al oír a una persona resulta más fácil saber lo que desea cuando habla. Por lo tanto, la difícil comprensión de lo que las otras personas le quieren compartir o la expresión del mensaje exacto de lo que el individuo desea puede causar problemas de adaptación, socialización e incluso satisfacción de las necesidades básicas y en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades.

Problemas de lenguaje secundarios al Bajo Rendimiento Intelectual

Las dificultades de lenguaje secundarias también pueden presentarse cuando los estudiantes manifiestan un Bajo Rendimiento Intelectual (BRI). De acuerdo con Meléndez Campos (2012) dentro de esta categoría se incluyen aquellas personas que presentan

deficiencias en los procesos psicológicos básicos para el aprendizaje y en una o más áreas de la conducta adaptativa. Estos niños manifiestan un desempeño menor a lo esperado para su edad, dificultades en la lecto-escritura y en conductas de la vida cotidiana. La autora propone su identificación para su atención con base en la tabla de clasificación de inteligencia de Wechsler al ubicarlos en un rango de CI entre 70 a 90.

Investigaciones como la de León Flores y Salvador Cruz (2017) caracterizaron los procesos cognoscitivos de alumnos identificados con bajo rendimiento intelectual (BRI) que cursaban primero y segundo grado de primaria en una escuela pública en la Ciudad de México. En sus resultados permiten saber que los alumnos presentan mayor dificultad en el razonamiento conceptual, percepción, expresión verbal, dificultades para asumir responsabilidades, memoria limitada, razonamiento abstracto y concreto. Los niños y niñas que presentan BRI pueden presentar problemas de lenguaje porque su desempeño es bajo en diferentes procesos psicológicos que favorecen la adquisición y consolidación de esta habilidad.

De Acuerdo con Hernández Hernández (2020) los docentes identifican que los alumnos que se encuentran dentro de la categoría de BRI piden que se les repitan instrucciones y muestran dificultad para comprender. En relación con los compañeros este grupo de niños van lentos en la adquisición de los aprendizajes esperados, preguntan cómo grabarse los números y letras, por lo cual requieren más apoyo. También hubo referencia de problemas de salud, específicamente de la vista y de problemas de conducta. Los niños y niñas con BRI muestran actitudes de un niño menor a su edad, tienden a enojarse y llorar, no saben estar quietos ni callados, no respetan a los demás, ni a sus cosas, son dominantes e incluso son percibidos por sus compañeros como groseros y no los eligen para jugar.

De acuerdo con Meléndez Campos (2012) es importante evaluar e intervenir con programas de apoyo a los alumnos que enfrentan Bajo Rendimiento Intelectual ya que es una realidad que se presenta en las escuelas, y pese a que no siempre pasan desapercibidos por sus docentes, no se les proporciona el apoyo necesario y se les cataloga como niñas y niños que presentan poco interés y/o problemas de conducta. Los alumnos que se encuentran dentro de esta categoría en el primer ciclo de primaria enfrentan la dificultad para escribir, leer y comprender lo que leen, volviéndose aún más vulnerables y susceptibles de no lograr los aprendizajes esperados para su edad.

Dada la diversidad de condiciones que pueden estar asociadas a los problemas de

lenguaje, es importante realizar una valoración de las necesidades que se presenten.

Evaluación de los problemas de lenguaje

De acuerdo con Andreu et al. (2022) en la evaluación de los problemas de lenguaje es fundamental el uso de una gran variedad de pruebas, test o herramientas de evaluación. La evaluación puede ser directa o indirecta tanto para evaluar lenguaje oral como escrito y habilidades cognitivas del desarrollo; las pruebas podían ser estandarizadas o no, también los autores reportaron el uso de diferentes herramientas y recursos como: criterios evolutivos, registros observacionales, perfiles del lenguaje y evaluación dinámica.

En 12 investigaciones (Smith- Lock et al., 2013; Washington & Warr-Leeper, 2013; Acosta, 2014; Acosta, Ramírez & Hernández, 2016; Acosta, Ramírez et al., 2016; Finestack, 2018; Van Reybroek & Michiels, 2018; Dawes et al., 2019; Benjamin et al., 2020; Guirado-Moreno et al., 2021; Yuchun & Wen-Jing, 2022) cuya intervención fue dirigida principalmente a población entre 4 y 11 años de edad, aunque la investigación de Benjamín et al. (2020) considera población hasta de 16 años; se reportaron como principales herramientas de evaluación las siguientes:

- Pruebas estandarizadas como: CELF-4 Evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje-4 (Semel et al., 2006) [5-21 años]; -PLS-5. Preschool Language Scales, Spanish (Zimmerman et al., 2012) [0-7 años]; WISC. Wechsler Intelligence Scale for Children (Wechsler, 2003) [6-16 años]; Test de Matrices Progresivas de Raven (Raven, 1993) [4 años+]; ENI. Evaluación Neuropsicológica Infantil. (Portellano, 2018) [5-16 años]; K-BIT; Test Breve de Inteligencia de Kaufman (Kaufman y Kaufman, 2004) [4-90 años].
- Pruebas específicas como: PEABODY. Test de Vocabulario en imágenes (Dunn et al., 1997; Arribas, 2006). [Vocabulario receptivo; 2,5-90 años]; ITPA-R; - PROLEC – R. Batería de evaluación de los procesos lectores, Revisada (Cuetos et al., 2014) [6-12 años] y el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas-, ITPA (Ballesteros y Cordero, 2011) [3-10 años].

Además, también se reportó el uso de pruebas no estandarizadas como la observación de la conducta y la repetición de pseudopalabras (memoria fonológica). Algunas investigaciones como las de Smith– Lock, et al. (2013) y Dawes et al. (2019) no reportaron instrumentos de evaluación porque los participantes fueron remitidos de un centro de desarrollo de lenguaje con una previa evaluación de especialistas.

En México, los estudios revisados resaltaron el uso de evaluaciones del lenguaje tanto formales como informales. Referente a los instrumentos formales se encontró que Manzano-Martínez et al. (2012) emplearon la escala Wechsler para comparar el cociente intelectual verbal (CIV), el cociente intelectual ejecutivo (CIE) y el cociente intelectual total (CIT) en 17 niños con problemas de lenguaje, cinco con trastorno fonológico y 20 sin problemas de lenguaje de entre cinco y siete años. En sus resultados reportaron como la escala Wechsler es confiable para la detección de los problemas que presentan los niños en el lenguaje, ya que a pesar de que todos los niños de su estudio tuvieron un puntaje de CI normal, los niños con problema de lenguaje tuvieron un desempeño más deficiente en la escala verbal y ejecutiva y los que presentaron un trastorno fonológico, sólo estuvieron deficientes en la escala verbal.

En sus resultados de la evaluación reconocieron que a nivel individual se encontraron problemas en el componente fonológico, sintáctico, semántico y pragmático observados en tareas como nombrar objetos, narrar una historia, comprender un texto. Reportaron que este tipo de dificultades también se observaron en su lenguaje escrito. A nivel familiar encontraron que existen factores de protección como que las madres mostraron interés por el desarrollo de sus hijos, eran responsables en su cuidado, los apoyaban y participaban en las actividades escolares. En el contexto escolar existió la disposición y participación del personal directivo y docente.

Manzano-Martínez et al. (2012) concluyeron que cuando en el WISC existe discrepancia entre el CIV y el CIE auxilia el diagnóstico de problemas de lenguaje, por tanto, la escala de Wechsler es una herramienta clave para la detección de problemas en el lenguaje. Con base en esta línea de evaluación, Jackson-Maldonado (2012) evaluó distintos componentes lingüísticos que conforman las pruebas formales e informales para identificar cuál o cuáles son más fuertes en la identificación de niños mexicanos de cinco a nueve años con Trastorno Específico de Lenguaje [TEL]. Para realizar su estudio aplicó diferentes pruebas como: Test de inteligencia no verbal ([TONI-II]) (Brown, Sherbenou & Johnsen, 2000), Batería de Evaluación de Inteligencia Kaufman ([K-ABC]) (Kaufman & Kaufman, 2004), Audiometría. Expressive One Word Vocabulary Test (EOW) (Brownwell, 2001a), Receptive One Word Vocabulary Test (EOW) (Brownwell, 2001b), Spanish Clinical Evaluation of Language Fundamentals-4 (CELF-4) (Semel, Wiig & Secord, 2006), Estructura de palabras (CELFEP) y Repetición de Oraciones (CELFRO) y Frog Where are You (Mayer, 1969), determinó que las normas de las pruebas aplicadas y que están traducidas a español, están

por debajo del nivel de un niño que sólo maneja un idioma como lo fueron los de su estudio, por lo que los resultados podrían tener calificaciones reales superiores a los que arrojó la prueba.

Reyes López (2014), Reyes López et al. (2015), Barrera Mares (2016), Raggi Reyes (2016), Acle Tomasini et al. (2016), Núñez Márquez (2018), Silva Medrano (2020) y Martínez Santos (2020) a través de estudios con diseño mixto, descriptivo y transversal señalaron la necesidad de contar con instrumentos confiables para la identificación de los problemas de lenguaje bajo una perspectiva ecológica. En sus investigaciones estructuraron un Modelo Ecosistémico con base en el cual caracterizaron los factores de riesgo y protección de los niños del primer ciclo de primaria a través de una batería de pruebas formales e informales en las que se encuentran: la Escala Wechsler de Inteligencia para niños (WISC-IV), el Examen de articulación de sonidos en español (Melgar, 2007), el Instrumento para evaluar el lenguaje expresivo y receptivo (Bernal Arrieta, 2009) y Evaluación del desempeño en Lectura y Escritura ([EDLE] Lozada-García et al., 2016). Para la caracterización de los factores de riesgo y protección a nivel familiar y escolar emplearon el Formato de percepción sobre el lenguaje oral y escrito, socialización y escuela (Martínez-Basurto et al., 2013) y la Entrevista a padres (Acle-Tomasini, 2012).

Con la diversidad de instrumentos se obtendrán los elementos fundamentales para que se diseñe una intervención que atienda las necesidades identificadas.

Intervención en los problemas de lenguaje

En 12 reportes de investigación, encontrados a nivel internacional, se enfocaron principalmente en: gramática expresiva (Smith- Lock et al., 2013); elementos semánticos y gramaticales de las oraciones (Washington & Warr-Leeper, 2013); habilidades de lenguaje oral y lectura inicial (Acosta, 2014); fluidez del discurso y fluidez verbal (Acosta, Ramírez & Hernández, 2016); narrativa, morfosintaxis, procesos léxicos y lectura (Acosta, Ramírez, et al., 2016); análisis lingüístico y comprensión (Acosta et al., 2017); nuevas formas gramaticales de complejidad variada (Finestack, 2018); conciencia fonológica y correspondencia grafema-fonema (Van Reybroek & Michiels, 2018); comprensión literal e inferencial y conciencia fonológica (Dawes et al., 2019); Habilidades idiomáticas de identificación, interpretación, explicación y uso del idioma (Benjamin et al., 2020); fluidez verbal, memoria fonológica y control inhibitorio (Guirado-Moreno et al., 2021), y vocabulario

y entrenamiento fonético (Yuchun & Wen-Jing, 2022). A continuación, se describen objetivos y limitaciones de dichas investigaciones.

En Australia, Smith– Lock et al. (2013) realizaron un estudio con 34 niños y niñas de 5-6 años de edad, en dos grupos: experimental con 19, y control con 15; y un maestro en aula ordinaria. La intervención consistió en aplicar un Modelo regular de intervención aplicada por el Language development centre (LDC); en 8 sesiones semanales de una hora; con el objetivo de evaluar la efectividad de una intervención en gramática expresiva para niños y niñas con problemas del lenguaje. En sus resultados reportaron perfeccionamiento en este componente. Concluyeron que la intervención individual dirigida en pequeños grupos en un salón de clases fue eficaz para mejorar la producción de objetivos gramaticales expresivos en niños de 5 años con problemas de lenguaje. Dentro de las limitaciones declararon que no fue posible la asignación aleatoria de los sujetos a los grupos de tratamiento y que existe posibilidad de que el comportamiento haya influido en los resultados finales.

En Canadá, Washington & Warr-Leeper (2013) realizaron una investigación experimental con 22 niños y niñas de 3-5 años de edad, divididos en dos grupos: 11 en experimental, y 11 en control. La intervención fue con un Software C-AI (My sentence builder), u objetos concretos en mesa, con técnicas de modelado y repetición; en sesiones de 20 minutos una vez por semana; con el objetivo de examinar el progreso de las intervenciones basadas en soportes visuales, enfatizaron los elementos semánticos y gramaticales de las oraciones. Concluyeron que los usuarios de computadoras presentaron evolución en su sintaxis; y que el soporte visual y la atención a aspectos gramaticales específicos podrían facilitar el procesamiento y mantenimiento de la información; así como aumentar la conciencia en la tarea y disminuir el esfuerzo. Confirmaron el requerimiento mínimo de ocho sesiones de intervención para incrementar las posibilidades de efectividad. Los autores reconocieron que el diseño de la investigación no permite diferenciar efectos.

En España, Acosta (2014) realizó una investigación con 9 niños y niñas de 4 años de edad con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL); en dos grupos, un grupo experimental, con 6 participantes, a los que les aplicó un programa de lenguaje, y un grupo control con 3 participantes sobre los que no les realizó intervención alguna. Con el objetivo de analizar los efectos de un programa de intervención implementado en dos fases consecutivas, y basado en los fundamentos teóricos de la estimulación focalizada y del recast de conversación; enfatizando las habilidades de lenguaje oral y lectura inicial. Concluyó que la

práctica combinada es un recurso eficaz para mejorar el lenguaje expresivo de los sujetos con TEL; no así en la comprensión lingüística. El autor reconoció que el diseño requiere énfasis y mejoras en objetivos de comprensión.

En España, Acosta, Ramírez y Hernández (2016) realizaron un estudio cuasiexperimental con pre y pos test, participaron 68 niños y niñas de 5 a 11 años de edad; 34 diagnosticados con TEL, y 34 con un desarrollo típico del lenguaje. Con el objetivo de comprobar la eficacia de un programa de intervención sobre los problemas de fluidez verbal, fonética, semántica y de las reparaciones del discurso narrativo en niños con TEL. El programa de intervención utilizó como estrategia el aprendizaje por imitación, modelado, tarjetas Colour Cards, pistas orales o visuales; constó de 72 sesiones, de 15 minutos de duración cada una. Los autores concluyeron que el entrenamiento con mayor intensidad y frecuencia se traduce en el aumento de rendimiento en la fluidez verbal. Dentro de las limitaciones declararon que el diseño requiere revisar la duración total del programa y la frecuencia de las sesiones semanales.

En España, Acosta Ramírez et al. (2016) realizaron un estudio cuasiexperimental con 68 niños y niñas de 5 a 11 años de edad; 34 diagnosticados con TEL y 34 con un desarrollo típico del lenguaje. La intervención usó la estrategia de combinación de actividades de lenguaje oral con otras destinadas a la automatización de los procesos lectores básicos y de lectura de frases y textos; con el objetivo de comprobar la eficacia de un programa de intervención sobre los procesos lectores (identificación de letras, procesos léxicos, procesos gramaticales y procesos semánticos) en niños con TEL. El programa constó de 44 sesiones, de 40 minutos de duración cada una. Los autores reportaron progresos sintácticos en lectura de pseudo palabras y procesos semánticos, en la comprensión de oraciones y textos. Declararon como limitación la falta de inclusión de preguntas y lenguaje figurativo.

En España, Acosta et al. (2017) realizaron un estudio pre test, post test sin grupo control, participaron 35 niños y niñas de 4 a 11 años de edad, escolarizados, diagnosticados con TEL. El objetivo de la intervención fue detectar e intervenir sobre la narrativa de los participantes; se impartieron 72 sesiones de intervención, de 30 minutos de duración cada una, empleando el programa Functional Language Intervention Program-Narrative (FLIP-N). Las estrategias utilizadas estaban basadas en el ofrecimiento intensivo y repetido de apoyo visual, andamiaje y modelado interactivo. En los resultados reportaron una mejora significativa en la producción narrativa, en la producción de palabras, cláusulas, oraciones

coordinadas y oraciones subordinadas adjetivas; y en la comprensión narrativa. Dentro de las limitaciones reportan una muestra limitada y ausencia del grupo control.

En EE. UU., Finestack (2018) realizó una investigación experimental con 25 niños y niñas de 5 a 8 años de edad, con dos grupos: 13 fueron asignados al azar para recibir una intervención implícita, mientras que los 12 restantes fueron asignados al azar para recibir una intervención explícita-implícita combinada. Con el objetivo de comparar la eficacia de enfoques explícitos e implícitos, para la enseñanza de nuevas formas gramaticales. En los resultados reportó la efectividad de las instrucciones verbales por sobre las señales visuales. Dentro de las limitaciones reportó que no se consideró las diferentes habilidades de entrada de los participantes, ni seguimiento a largo plazo.

En Bélgica, Van Reybroek & Michiels (2018) realizaron un estudio experimental de caso múltiples, con 5 niños de 7 a 10 años, con grupo experimental y grupo control, pre y post test. Con el objetivo de demostrar la eficacia de una intervención de escritura con los dedos en el desempeño de la lectura, la ortografía y la escritura a mano. La intervención se realizó de manera individual en un período de dos meses con la estrategia de exploración con los dedos en la forma de grafemas en relieve y letras cavadas. En la intervención de control, se realizaron los mismos ejercicios excepto que las dos tareas de escritura con los dedos fueron reemplazadas por dos tareas de discriminación visual. En los resultados reportaron mejoría en la ortografía grafémica y calidad de la escritura a mano. Dentro de las limitaciones declararon que el diseño de la investigación limita la generalización.

En Australia, Dawes et al. (2019) realizaron una investigación experimental con 37 niños de 5 a 6 años de edad, dos grupos: control y experimental. Los participantes fueron asignados al azar a la intervención de comprensión inferencial oral (IC) o una intervención de control de conciencia fonológica (PA). Las estrategias y recursos que utilizaron fueron uso del Ipad, cuentos animados, preguntas de comprensión e inferencia y recontando. Con el objetivo de determinar la eficiencia de una intervención focalizada en grupos pequeños. Las sesiones de grupos pequeños se llevaron a cabo dos veces por semana durante 8 semanas. En los resultados reportaron mejores respuestas a preguntas de razonamiento causal y en el contexto narrativo, además de continuidad en el tiempo de estos resultados. Dentro de las principales limitaciones declararon atención y escucha deficiente durante la sesión de algunos participantes.

En Inglaterra, Benjamín et al. (2020) realizaron una investigación experimental; participaron 49 niños de 9 a 16 años y un maestro de inglés en la segunda etapa, los alumnos fueron divididos en dos grupos: grupo experimental, 24 niños y niñas y control, 25 niños y niñas. Utilizaron los recursos de presentaciones multimedia, hojas de trabajo, póster, y las estrategias de debates, juegos de rol y concordancia. Con el objetivo de determinar la efectividad de intervenciones individualizadas y de aula para desarrollar y mantener el progreso de las habilidades idiomáticas. En los resultados reportaron mejoría en explicación y uso; no así en identificación e interpretación. Concluyeron que la intervención individual presenta mejores resultados que la intervención en el aula. Dentro de las limitaciones declararon que el número de las actividades y los contextos fueron limitados.

En Taiwan, Yuchun & Wen-Jing (2022) realizaron una investigación experimental con dos grupos: el grupo experimental estuvo compuesto por 34 niños y niñas con DLD de 5 a 7 años, y el grupo de control comprendió otros 15 niños y niñas con DLD. Utilizaron las estrategias de clases de instrucción directa de vocabulario y juegos de entrenamiento fonético basados en computadora individualmente en casa o en la escuela. Con el objetivo de evaluar la eficacia de una intervención que incorporaba un programa de entrenamiento fonético basado en computadora con instrucción rica y explícita de vocabulario. Los autores concluyeron que los programas de intervención de vocabulario que incorporan el entrenamiento de la percepción del habla promueven el vocabulario y las habilidades de percepción del habla de los niños.

En España, Guirado-Moreno et al. (2021) realizaron una investigación con diseño de modelo pre-post, con 15 niños de segundo ciclo de primaria (9-11 años) 5 con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, 4 con dislexia y 6 sin dificultades. Con el objetivo de evaluar la eficacia de una intervención en control de la inhibición en alumnado con TDL, dislexia y sin dificultades, llevada a cabo dentro del aula en un ambiente escolar inclusivo y bilingüe. La intervención consistió en ocho sesiones de 10 minutos a todo el grupo clase, dos por semana, más una sesión larga de 1 hora en grupo pequeño en medio de las sesiones, en las que se realizaba actividades basadas en diferentes tareas de control inhibitorio. La intervención sólo tuvo efecto en una leve mejora en todos los grupos en la memoria fonológica. En conclusión, la intervención tuvo un escaso efecto, especialmente en el grupo con TDL. Se requieren más trabajos con un mayor número de participantes y de sesiones

de intervención para poder corroborar la falta de efecto específico sobre el control inhibitorio y la fluencia verbal en los grupos intervenidos.

En los programas de intervención descritos se hizo uso de programas y recursos formales para su instrumentación, destacando la coexistencia de procedimientos indirectos y otros de naturaleza híbrida. Destaca el uso progresivo de TICs mediante ordenadores, tabletas y auriculares. También los sistemas de facilitación categorizados detallados por Acosta et al. (2007) que son estrategias usuales en gran parte de las intervenciones e incluyen el modelado, moldeamiento, recast, diálogo e inducción, entre otros. La gran mayoría de las intervenciones descritas estuvieron a cargo del investigador(es) principal(es); los trabajos descritos por Smith– Lock et al. (2013) y Benjamín et al. (2020) reflejan un grado de colaboración evidente entre especialistas y maestros. En esta línea Bahamonde et al. (2020) reportaron que cuando se incluyen a los padres de familia es principalmente en la capacitación para la consolidación exitosa de los objetivos de la intervención.

Destacan las investigaciones donde los autores reportan el recurso de grupo control (Yuchun & Wen-Jing, 2022; Benjamín et al., 2020; Acosta, 2014, y Smith-Lock et al., 2013) sin especificar cual fue el beneficio obtenido de los niños y niñas por estos proyectos, como si se especifica en la investigación realizada por Van Reybroek & Michiels (2018). Con base en los reportes de intervención descritos se puede concluir que, aunque las ganancias resultan evidentes en cada intervención, no son pocas las que asumen limitaciones en la diferenciación de efectos de cada intervención, el número de sesiones, o el bajo tamaño de la muestra. Resaltan los beneficios de la intervención individual y grupal para la educación inclusiva. Se destaca que no se encontró y es necesario indagar más sobre los programas de intervención a nivel internacional en adultos.

En México se encontraron diez documentos de divulgación científica sobre problemas de lenguaje; cuatro reportaron información que proporciona elementos para integrar programas de atención, tres en edades tempranas y el último con padres de familia, y seis referentes a intervención.

En el estudio del lenguaje en edades tempranas, Cervantes Luna y Vega Pérez (2019) indagaron en la alfabetización emergente en niños preescolares con retraso en el desarrollo del lenguaje expresivo y mixto. Reportaron diferencias significativas en función del tipo de retraso del lenguaje: Los niños y niñas con retraso del lenguaje de tipo expresivo

identificaron en promedio cinco letras y seis conceptos del texto impreso, y los niños y niñas con retraso del lenguaje de tipo mixto identificaron un promedio de dos letras y cuatro conceptos del texto impreso. Los niños con retraso del lenguaje expresivo mostraron un mejor nivel de desarrollo de la alfabetización emergente que los niños con retraso de tipo mixto. Los autores destacan su aportación a un campo con escasa investigación.

Continuando con las investigaciones enfocadas a las edades tempranas Cervantes Luna (2019) analizó si el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente de los niños preescolares con retraso del desarrollo del lenguaje oral se relacionaba con el nivel de desarrollo de sus habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente, a través de un estudio en el que se realizó un análisis descriptivo y correlacional con la prueba de significancia χ^2 . Concluyó que las habilidades lingüísticas orales de alfabetización emergente son predictoras de las habilidades lingüísticas escritas de alfabetización emergente en los niños que presentan retraso en el desarrollo del lenguaje oral. Sugirió que los hallazgos aportan elementos a considerar en el diseño de programas de intervención tanto con niños como con padres de familia.

El estudio del lenguaje en población preescolar también fue abordado por Granados-Ramos et al. (2013) cuyos hallazgos reportan un porcentaje alto de dificultades de lenguaje observadas; en los casos evaluados, mediante un estudio cuantitativo reportó que el 75%, de 12 niños y niñas, presentó dificultades como disartrias. El autor concluyó que es necesario ejercer acciones tempranas de detección de dificultades y de intervención para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura en la etapa escolar.

Referente al estudio con padres de familia, Esquivel García (2020) realizó una investigación con el propósito de conocer el nivel de sobrecarga en los cuidadores primarios de pacientes con retardo de lenguaje receptivo mediante una tesis con diseño cuantitativo, descriptivo e inferencial. Encontró que no existe relación entre el nivel de lenguaje del paciente y la percepción de carga subjetiva en cuidadores primarios. Concluyó que las madres son las que principalmente asumen el cargo de cuidador primario en los pacientes con retardo de lenguaje receptivo.

Los programas se instrumentaron con diferentes objetivos : Reyes López (2014) promovió factores protectores; Barrera Mares (2016) fortaleció las habilidades de lenguaje; Raggi Reyes (2016) estimuló el lenguaje oral a través del juego y del canto; Núñez Márquez (2018) realizó lectura repetida de cuentos, Silva Medrano (2020) fortaleció las áreas del

lenguaje oral y escrito (fonología, morfología, semántica y pragmática), y Martínez Santos (2020) enriqueció los componentes de fonología, semántica y pragmática. Dichas intervenciones se reportaron con base en el Modelo Ecosistémico y con la previa caracterización de las necesidades de los niños; se realizaron mediante el trabajo con alumnos del aula regular, contaron con el asentimiento de los mismos y el consentimiento informado de los padres de familia. A diferencia de las intervenciones a nivel internacional aquí se registra mayor trabajo colaborativo y que los programas estaban dirigidos tanto al alumno como a padres y docentes. Una de las limitaciones observadas en las investigaciones descritas en el ámbito nacional fue la ausencia de grupo control.

En conclusión, las investigaciones que reportaron programas de intervención, los autores o autoras observaron que mejoraron las condiciones de vida de los niños, además que tuvieron implicaciones positivas para su desarrollo social, específicamente los trabajos reportadas con base en el Modelo Ecosistémico de Riesgo Resiliencia refirieron mejoras en la autoestima y en las relaciones interpersonales, debido a que la relación con los otros y su seguridad al expresar sus necesidades fortalecieron su autonomía.

Modelo Ecosistémico de Riesgo Resiliencia en los problemas de lenguaje

Cómo ha sido señalado, el desarrollo del niño o niña está fuertemente influenciado por la familia, la escuela, los padres, la comunidad y los contextos en los que vive; una situación problemática puede ser generada por una discrepancia entre lo que el individuo hace y lo que se espera que haga en diferentes contextos. Con base en lo anterior, un modelo de intervención para aumentar sus probabilidades de éxito se enfatiza con un amplio análisis de las problemáticas presentes, que justifique la necesidad de intervenir y sistematizar el proceso de atención. Por ello para este trabajo se consideraron los siguientes conceptos: Perspectiva ecológica, resiliencia, factores de riesgo y factores de protección; a continuación, se describen.

De acuerdo con Shea y Bauer (1999) en la perspectiva ecológica concibe que el individuo se desarrolla en una relación dinámica y como parte de los escenarios en los que funciona durante toda su vida. Con base en este enfoque el propósito último de cualquier programa de educación especial es asistir al individuo para que se adapte mejor a su entorno.

Los diversos contextos en los que el niño vive se le denominan ambiente ecológico concebido como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales se encuentra

dentro de la siguiente (Ruvalcaba y Orozco, 2018). En este respecto, el estudio de la manera en que se dan las interrelaciones del menor en estos ambientes podrá brindar indicadores más precisos para identificar en cuál se habrá de intervenir de forma más puntual (Acle Tomasini, 2006). En cuanto a la estructura de los ambientes ecológicos, estos se analizan en términos de sistemas y por tanto a las relaciones que se establecen entre ellos. Estas estructuras seriadas en interacción son denominadas por Bronfenbrenner (1987) como microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema. A continuación, se describen:

- **Microsistema:** Constituido por el patrón de actividades, papeles y relaciones interpersonales que el niño vive en un ambiente determinado con características particulares. Por ejemplo, la casa de los niños y niñas.
- **Mesosistema:** comprende la interrelación de dos o más ambientes en los que el niño participa activamente. Por ejemplo, la relación entre la escuela y la familia.
- **Ecosistema:** Conformado por aquellos entornos en los que el niño no participa de forma activa, pero en los cuales se producen hechos o se toman decisiones que influyen o afectan los ambientes en que el menor se desenvuelve. Por ejemplo, el lugar de trabajo de los padres.
- **Microsistema:** Se constituye por las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, juntamente con cualquier sistema de creencia o ideología que sustente dichas correspondencias. Por ejemplo, la comunidad o barrio.
- **Cronosistema:** La influencia de los cambios (y continuidades) en el desarrollo de la persona. Por ejemplo, confinamiento (Bronfenbrenner, 1987, p.41, 44-45).

Shea y Bauer (1999) mencionaron que Kurdek en 1981 postuló un sistema más al que llamó ontogenético, el cual hace referencia a los elementos psicológicos personales del individuo, es decir, factores intrínsecos.

Con base en Ruvalcaba y Orozco (2017) al paso de un sistema a otro se le considera una transición ecológica, lo cual puede darse por cambios ambientales e incluso suceder ante los cambios biológicos relacionados con la maduración física, el cómo lidian las personas con estos cambios o incluso una combinación de todos estos factores. La transición ecológica implica cambios de roles, entendidos como “las expectativas de conducta asociadas con determinadas posiciones en la sociedad” (Bronfenbrenner, 1987,

p. 26) coadyuvando reorganización del tiempo y espacio, en torno a la percepción y acción (uso de estrategias eficaces) extendidas a otros entornos y momentos. La capacidad de los individuos de adaptarse a los diferentes cambios y su forma de enfrentarse ante la adversidad está íntimamente relacionado con la resiliencia.

La resiliencia de acuerdo con Gonzales et al. (2009) es la habilidad para recuperarse rápidamente de la enfermedad, cambio o infortunio. Rutter (1990, citado en Kotliarenco, 1997) sostiene que la resiliencia hace referencia a las diferencias individuales que muestran las personas entre sí, al enfrentarse a situaciones de riesgo; es decir la capacidad para construir una conducta vital y propositiva ante situaciones que amenacen la propia salvaguarda de la integridad, preservando el afán de logro. Este término se vincula con vulnerabilidad, es decir considera individuos que se encuentran en condiciones adversas, por ejemplo, situaciones de crisis, calle, niños con discapacidad; o en minorías, por ejemplo, grupos indígenas, migrantes o marginados.

En línea con lo expuesto por Aguilar Andrade y Acle Tomasini (2012) la resiliencia necesita del establecimiento de cinco dimensiones: la existencia de redes sociales informales, sentido de vida y trascendencia, autoestima positiva, presencia de aptitudes y destrezas y sentido del humor; inherentemente influidas por los diversos cambios que ocurren en el individuo a través de los diversos sistemas en los que se encuentra inmerso. Los cambios hacen referencia a los diferentes momentos o situaciones que experimenta la persona. Rutter (1990, citado en Kotliarenco, 1997) menciona que algunas ocasiones, una determinada situación puede ser un factor de riesgo y en otras fungir como un factor protector.

La resiliencia conlleva factores de riesgo, con los cuales se puede predecir atribuciones negativas que pueden aglomerarse en diferentes contextos en los que se desenvuelve el individuo. De igual manera implica factores protectores asociados con cualidades de una persona, contexto o interacción que predice mejores resultados en una situación adversa, es decir disminuyen el impacto o las reacciones negativas encadenadas, permiten la percepción del desarrollo del autoconcepto y autoeficacia de manera positiva y el acceso a oportunidades adecuadas mediante servicios relacionados a su necesidad, así como bloquear el inicio de un factor de riesgo (Acle Tomasini, 2012a.). Los factores protectores causan efectos compensatorios, por ejemplo, Paola Coronel (2018) reporta como factores protectores en estudiantes con discapacidad intelectual, el contar con adecuados apoyos individualizados y tener amigos con buenos vínculos lo que permitirá el

desarrollo favorable de los menores en diferentes contextos.

Los factores protectores y de riesgo son multidimensionales, es decir se encuentran en el micro, meso y exosistema; además son multinivel en los procesos de recopilación de información, evaluación e intervención, se pueden generar estrategias y habilidades para prevenir problemas en el ámbito personal o los diversos contextos según lo requiera el individuo o lo permita su propia situación (Acle Tomasini, 2012a). Son caracterizados por que la relación entre factores difiere en todos los eventos, el factor protector no funciona de igual manera en todas las personas. Para cada factor de riesgo, existe un factor protector y estos pueden ser intercambiados de acuerdo con las características de cada individuo (Aguar Andrade y Acle Tomasini, 2012). Los factores protectores y de riesgo se clasifican en personales, familiares, escolares y sociales.

Con base en lo anterior la evaluación e intervención con los niños y niñas problemas de lenguaje desde una perspectiva ecológica permite reconocer la presencia, mantenimiento y/o erradicación de estas dificultades en la interacción que existe entre las características individuales y las demandas especiales que el ambiente ejerce sobre el individuo (Acle Tomasini, 2012a). Existe evidencia en investigaciones que muestran la efectividad de evaluación e intervención desde el enfoque ecosistémico en esta categoría como las realizadas por Martínez Basurto (2006), Méndez Álvarez (2010), Reyes López (2014) y Martínez Santos (2020).

De acuerdo con Acle Tomasini (2012a) el proceso de evaluación implica obtener información sobre las influencias relativas a los factores biológicos, de los patrones de aprendizaje aprendidos, de las interacciones sociales y de las diversas situaciones contextuales en las que los niños se desenvuelven. En esta línea el uso de diferentes herramientas de evaluación y la participación de diferentes informantes proporcionan datos sobre los problemas del lenguaje del niño o la niña. Tanto los maestros, familiares, psicólogos, cuidadores y/o tutores proporcionan información del niño o niña en diferentes ambientes y coadyuvan el conocimiento de la conducta del niño en estos sistemas y los efectos sociales que esta tiene ya sea en el hogar, la escuela u otro contexto en el que interactúe.

Uno de los objetivos de la evaluación desde el modelo ecosistémico busca identificar los factores de riesgo y las adaptaciones positivas. Un estudio longitudinal realizado por Acle Tomasini et al. (2016) con 531 niños y niñas, habitantes de la Alcaldía Iztapalapa, y

que cursaban el primer ciclo de primaria, les permitió establecer un perfil de factores protectores y de riesgo comunes que pueden limitar o alentar el aprendizaje de los menores de manera temporal o permanente. Obsérvese la tabla 6.

Tabla 6

Factores comunes de riesgo y protección en niños con problemas de lenguaje

Nivel	Riesgo	Protección
Individual	<p>Nivel intelectual bajo</p> <p>Dificultades en los procesos psicológicos básicos: memoria, atención y pensamiento.</p> <p>Problemas con la comunicación y el lenguaje.</p> <p>Baja autoestima y autoconcepto.</p> <p>Problemas de aprendizaje.</p> <p>Problemas en las relaciones escolares establecidas con los maestros y compañeros.</p> <p>Baja autorregulación emocional y cognitiva</p> <p>Baja motivación escolar</p> <p>Aislamiento y falta de confianza en sí mismo.</p>	<p>Nivel intelectual promedio o alto.</p> <p>Habilidades de comprensión oral.</p> <p>Niveles perceptuales y de categorización visual espacial apropiadas.</p> <p>Apropiados niveles de aprendizaje de acuerdo con el grado escolar.</p> <p>Placer por asistir a la escuela.</p> <p>Sentimientos positivos y de disfrute.</p> <p>Sentimientos de protección por parte de la escuela y de la casa.</p> <p>Salud mental y física.</p> <p>Placer por jugar con otros niños de la escuela.</p> <p>Asistir diario a la escuela y participar en varias actividades.</p>
Escolar	<p>Rechazo por compañeros.</p> <p>Bajas expectativas de la capacidad del estudiante.</p> <p>Comunicación profesor-padre inefectiva.</p> <p>Inadecuada identificación de las necesidades educativas especiales del estudiante.</p> <p>Aislamiento en el salón de clases.</p> <p>Fracaso escolar.</p> <p>Pocos maestros de apoyo para los estudiantes de educación especial.</p>	<p>Involucrarse en los diferentes programas y actividades de apoyo que provee la secretaría de educación.</p> <p>Preocupación del maestro por el aprendizaje del estudiante.</p> <p>Colaboración del maestro con el equipo de estudiantes con residencia de educación especial.</p> <p>Desarrollo o facultad de la profesionalización continúa.</p> <p>Lideres de las escuelas de zona y mente abierta sobre los procesos de mejora de la escuela con varios propósitos.</p>

Continuación tabla 6

Familiar	<p>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.</p>	<p>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.</p>
Social	<p>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.</p>	<p>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.</p>

Nota: Recuperado de Acle Tomasini et al. (2016) p. 1101

De acuerdo con Martínez Santos (2020) y Martínez Basurto (2006) la intervención en los niños y niñas con problemas de lenguaje al inicio de su escolarización se incluye dentro de los factores de protección al permitir disminuir los factores de riesgo y aumentar los factores de protección.

De igual manera, Martínez Basurto (2022) resalta la importancia de las prácticas familiares como un factor protector determinante en el desarrollo y aprendizaje de los menores; y definió a aquellas estrategias verbales y no verbales que influyen en la forma en la que sus hijos se expresan y comprenden el lenguaje de manera oral o escrita como prácticas comunicativas parentales e implican acciones que realizan juntos, los padres con sus hijos con cierta frecuencia, enmarcadas bajo contextos familiares y escolares específicos.

Martínez Basurto (2022) integró un modelo explicativo de las prácticas comunicativas parentales a través de estrategias verbales y no verbales. Reportó que las estrategias verbales se refieren a la forma en la que se comunican verbalmente los padres con sus hijos cotidianamente, estas conductas verbales están relacionadas con la forma, el contenido y la función del lenguaje, y las estrategias no verbales son las acciones que realizan los padres con sus hijos en las que está implícito el lenguaje verbal o que lo favorece y puede ser en diferentes esferas como las recreativas, las académicas, extraescolares y en el hogar.

Las estrategias verbales de acuerdo con Martínez Basurto (2022), se clasifican en lingüísticas, de gestión y educativas. Las de gestión son aquellas acciones verbales que realizan los padres para establecer rutinas, turnos, uso de la espera y del silencio en el momento en el hablan con sus hijos. Las educativas las refirió como aquellas acciones verbales que realizan los padres para corregir o mejorar la forma, el contenido y la función del lenguaje oral y escrito de sus hijos.

Las estrategias no verbales Martínez Basurto (2022) las clasificó como motivacionales, de recursos materiales y actividades extraescolares. Refirió a las motivacionales como aquellas acciones verbales y no verbales de los padres que favorecen y animan a su hijo para que se sienta seguro de sus capacidades para aprender y tener un buen desempeño en actividades de lenguaje oral y escrito; a las de recursos materiales; como aquellas acciones que ayudan a que los niños puedan realizar actividades de lenguaje oral y escrito, y a las extraescolares como aquellas acciones de diversión, de ocio, de enseñanza de habilidades y de difusión/adopción de valores sociales, culturales y éticos que realizan o estimulan los padres para ampliar o mejorar el lenguaje oral y escrito de sus hijos.

Desde la perspectiva ecológica, en los programas de intervención se sistematiza el trabajo individual con las y los menores, con los padres de familia (hogar) por ser un microsistema con ciertas reglas y costumbres; y maestros (escuela) otro microsistema en donde el niño recibe educación de tipo formal y está en contacto constante con sus pares.

Una manera en la que se pueden intervenir en los problemas de lenguaje es a través de la narración, porque favorece la organización del lenguaje tanto oral como escrito de manera dirigida, creativa y es una estrategia adecuada para los estudiantes.

La narración de cuentos como recurso de atención en los problemas de lenguaje

Aunque el lenguaje se adquiere y educa en la interacción social, desde el nacimiento con la estimulación de los cuidadores principales y las personas con las que va conviviendo; y se continúa impulsando con el ingreso a la escuela en prácticas del lenguaje socialmente relevantes, de lectura y escritura (SEP, 2017). El diseño de un programa específico de atención a las dificultades de lenguaje coadyuva el uso de diferentes estrategias psicopedagógicas.

De acuerdo con Suarez Muños et al. (2006) dentro de las diferentes estrategias psicopedagógicas como medio para estimular el lenguaje se encuentra el cuento; entendido como una forma breve de la narrativa perteneciente al género de la ficción, en el que se destacan tres elementos: 1) El planteamiento o inicio momento en el que se describen los personajes y empieza a narrarse la historia con frases como había una vez..., hace mucho tiempo..., en un lugar muy lejano, etc. 2) El nudo o desarrollo cuando se plantea el conflicto o problema con frases como y entonces..., de repente..., inesperadamente..., sin darse cuenta, etc. 3) El desenlace o final se presenta la parte más emocionante de la historia y la solución, se usan frases como al final..., así fue..., y colorín, colorado este cuento se ha acabado.

El cuento es una estrategia idónea tanto en el ámbito educativo como terapéutico. Con base en lo expuesto por Suarez Muños et, al. (2006) el cuento es una forma de impulsar el desarrollo de los niños y niñas, a socializar, potenciar la evolución del lenguaje y llevar a cabo los objetivos de programas de intervención. Además, mediante la estimulación de las habilidades narrativas, el cuento permite que todas las funciones cognitivas como la memoria, atención, discriminación, la creatividad, etc. se desarrollen.

Los relatos literarios poseen una riqueza imaginativa que permite que los niños y niñas se formen ideas del mundo mediante la historia, la sonoridad de las palabras, los personajes y sus características, los lugares y tiempo en el que el contenido se desarrolla, invitan a adentrarse en el mundo de la fantasía, la magia y los mundos nuevos que se crean mediante la palabra escrita. Animar a los niños a que inventen sus propias historias puede ser un juego y un recurso para ayudarlos a emplear los conocimientos que van adquiriendo (SEP, 2021). Por lo tanto, es un recurso que permite la atención a los problemas de lenguaje es fundamental para la inclusión educativa, aún en contextos imprevistos, como lo fue el Contexto de Covid-19.

Problemas de lenguaje en el contexto de Covid-19

Con base en el mandato de la Organización Mundial de la Salud se estableció la Jornada Nacional de Sana Distancia en México, en marzo de 2020, con esta disposición se confinó “en casa” a todo el sector educativo y parte del sector laboral, lo cual dio lugar a una nueva forma de relacionarse e interactuar que implicó el uso de las tecnologías; tal situación evidenció la desigualdad de oportunidades que prevalece en los distintos sectores de la población.

En el ámbito educativo la población reportó afecciones como la pérdida o adaptación de clases, las nuevas rutinas, vivir en entornos rurales o urbanos y convivir con circunstancias familiares donde la enfermedad o las consecuencias económicas acechaban han sido factores que han generado diversos niveles de estrés y problemáticas de salud emocional a los estudiantes (Cáceres-Muñoz et al., 2020). Es decir, se afectó la adquisición de aprendizajes por limitaciones individuales, familiares, escolares y económicas.

De acuerdo con Moreno-Rodríguez et al. (2020), la pandemia provocada por el COVID-19 ha tenido repercusión sobre la inclusión educativa de los niños con necesidades educativas especiales, ya que presentan dificultades mayores para acceder a los aprendizajes asociados a su edad –ya sea por causas intrínsecas o contextuales– y que, por lo tanto, requieren de una intervención educativa compensatoria (Álvarez y Figares, 2020). En este sentido Cáceres-Muñoz et al. (2020) mencionaron que, desde la perspectiva de 23 académicos y profesionales de diferentes países incluido un mexicano, en cuanto a la adaptación curricular, didáctica y metodológica no se planeó nada adicional por el estado de confinamiento por la pandemia. Solo un grupo menor de informantes percibió que se estaban actuando de las mismas formas que con el resto del alumnado. Algunos conceptualizaron el apoyo de las familias como vía compensadora, de igual manera enfatizaron la realización de adaptaciones individuales y las acciones desempeñadas de los profesionales de educación especial estaban haciendo salvar en cierta medida la situación. Es resaltable que esta percepción no fue compartida por el informante de nuestro país.

En México, dentro de las medidas emergentes para dar continuidad a la educación, durante el confinamiento, se implementó el programa “Aprende en casa” (DOF, 2020) que requirió el uso de diferentes dispositivos tecnológicos, desde la radio, la televisión, entre otros. De acuerdo con la encuesta ENCOVID-ED elaborada por el INEGI (2021) la

herramienta digital más utilizada por el alumnado fue el teléfono inteligente. No obstante, al igual que los alumnos, los profesores tampoco disponían de los recursos, herramientas y conocimientos necesarios en el uso de las nuevas tecnologías. Esto, aunado a las necesidades y apoyos en tele formación que necesitaban los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), supuso un retroceso en la formación de los mismos (Moreno-Rodríguez et al., 2020).

En el contexto de Covid-19, Jabo Juárez (2020) reportó que la consolidación del lenguaje oral se afectó por la ausencia de convivencia en el aula escolar; la falta de interacción entre pares de manera física o de manera remota; la ausencia de actividades extracurriculares, las condiciones personales y emocionales de cada niño o niña, la falta de apoyo y carencia de recursos de los docentes de grupo, así como de los padres de familia. Ya que, por ejemplo, el nivel preescolar era esencial para el desarrollo del lenguaje porque es cuando se inicia la interacción social con pares, el aprendizaje a través del juego y se desarrollan precurrentes para el aprendizaje de la lectoescritura como el desarrollo de habilidades de motricidad fina y gruesa, la coordinación oculomotora, entre otros.

De acuerdo con Mojarro Delgadillo y Alvarado Nando (2021) la adquisición del lenguaje escrito se vio limitado por una diversidad de factores: 1) individuales como la falta de interés o motivación del alumnado para realizar las actividades propuestas, la dificultad para comprender las instrucciones e indicaciones del profesorado, falta de apoyo familiar; 2) económicos como falta de conectividad o de recursos necesarios para realizar sus tareas; 3) en relación a la actividad docente con factores como la falta de seguimiento y supervisión de los logros o niveles de desempeño por campo formativo, también por la dificultad para implementar nuevas modalidades para la evaluación y la falta de retroalimentación primordial en los procesos de evaluación formativa.

Las competencias lingüísticas de lectura y escritura fueron abordadas mediante diferentes estrategias por los docentes en el período de confinamiento por la pandemia Covid-19. De acuerdo con lo reportado por Mojarro Delgadillo y Alvarado Nando (2021), de un total de 20 docentes de la zona metropolitana de Jalisco, el 90% de los docentes refieren haber empleado un método de lectoescritura durante el trabajo a distancia que privilegiaba la segmentación del lenguaje, mientras que el 10% refieren no haber utilizado un método en sí para favorecer el proceso de alfabetización inicial a fin de que los estudiantes lean de forma convencional. Reportaron que usaron estrategias como dictado, lectura de sílabas,

lectura en voz alta, videos de sílabas, lectura guiada y planas, en menor medida respondieron haber empleado la lectura de palabras, los juegos y los proyectos integradores.

Mojarro Delgadillo y Alvarado Nando (2021) reportaron asimismo los principales recursos que 20 docentes de Jalisco refirieron haber utilizado, durante la pandemia, para favorecer las competencias comunicativas de lectura y escritura en los que destacan: el libro de lectoescritura (45%), el libro de texto (25%) guías (5%), lectura de cuentos, canciones, cuentos o leyendas (5%) cuadernillo de trabajo (5%) y copias (5%). Las autoras enfatizan que las respuestas de los docentes evidenciaron que en la mayoría de los casos no se propició la ampliación de los materiales escritos de uso social como: cuentos, enciclopedias, diccionarios, periódicos, cartas, historietas, postales, recetarios de cocina, folletos informativos, biografías, obras teatrales, anuncios publicitarios, textos científicos, revistas de todo tipo; lo que implica que el uso de recursos fue limitado y sin cercanía de los recursos de la cotidianidad de los alumnos.

En relación a los estudiantes que presentaron problemas de lenguaje y recibieron una atención compensatoria, principalmente fueron atendidos por medios de la telepráctica. Según la Asociación Americana del Habla, Lenguaje y Audición, ASHA (2016), la teleterapia es el uso de la tecnología de las telecomunicaciones y la tecnología de internet para prestar servicios a distancia respecto de las diferentes áreas y permite desarrollar evaluación, intervención o generar consultas y puede ser el modo principal de prestación de servicios o puede complementar los servicios en persona (conocidos como prestación de servicios híbridos). Este es un método usado comúnmente en países desarrollados, en los que existe evidencia internacional de su uso e impacto positivo, ya que se considera una opción viable y eficaz para el tratamiento de niños con NEE, de fácil uso y confiable, tanto para padres como para terapeutas (Bradford et al., 2018). Es un método relativamente nuevo en nuestro país; y en el contexto de Covid 19 se conoció como educación a distancia, sincrónica, asincrónica o mixta.

Figuroa et al. (2022) destacaron que la educación a distancia debe cautelar una ruta de aprendizaje coherente, que permita a los docentes (o adultos responsables) guiar de forma oportuna y clara sobre los desafíos que presenta el desarrollo y consolidación de los procesos del lenguaje; como contar con materiales sencillos, de fácil visualización, con orientaciones y recomendaciones didácticas claras, que permitan asegurar el asentamiento

de bases mínimas para que niñas y niños consoliden el lenguaje y aprendan a leer y escribir a pesar de las tremendas dificultades que implica el confinamiento. La principal contribución de estos autores es repensar el proceso de enseñanza aprendizaje de las competencias comunicativas desde el contexto de la virtualidad. Sin embargo, su estudio se realizó en Chile, que, si bien es un país latinoamericano, las características particulares difieren de México y no reportaron especificaciones con alumnos que presentan problemas de lenguaje.

Existen varios estudios como los de Reyes López (2014), Barrera Mares (2016), Raggi Reyes (2016), Acle Tomasini et al. (2016), y Martínez Santos (2020) que sugieren que el modelo más adecuado para la evaluación e intervención en los problemas de lenguaje es ecológico al tomar en cuenta la interacción entre contextos, la cognición y la acción de la persona, los cambios dinámicos del funcionamiento del niño en el tiempo y el espacio. Sin embargo, no se encontraron reportes en el Contexto de Covid-19.

Sin duda y en total acuerdo con Moreno-Rodríguez et al. (2020), la repercusión sobre el ámbito educativo de la pandemia y el consecuente confinamiento provocado por el COVID-19 también repercutió sobre la inclusión educativa. Puso a prueba a docentes, psicólogos, especialistas de educación especial, familias y estudiantes, suponiendo, en muchos casos, un conjunto de dificultades añadidas al proceso de garantizar la equidad y la inclusión en la educación, afectando tanto a las relaciones sociales como a los procesos de enseñanza aprendizaje. Como es el caso de estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas de lenguaje oral y escrito.

Método

Justificación

En la zona metropolitana de la Ciudad de México, los problemas de lenguaje han presentado un aumento en su incidencia en las últimas décadas. De acuerdo con Caraveo-Anduaga y Martínez-Vélez (2020) reportaron, a través de cuatro diferentes estudios en infantes de 4 a 12 años, que hubo un incremento en problemas graves con el lenguaje tanto en los varones preescolares y en los escolares de 9 a 12 años, como en las niñas de 6 a 8 años. En esta misma línea Galán López, en el 2018, reportó que aproximadamente el siete por ciento de los niños y niñas monolingües presentó alteraciones de lenguaje, y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) para el año 2020, refirió que la dificultad para

hablar o comunicarse fue presentada por 945, 162 personas principalmente menores de 15 años, es decir por el 15% de los habitantes. Cifras que revelan la importancia de la detección y atención a estas dificultades.

En este sentido, este proyecto surge de la necesidad de contribuir a la evaluación e intervención de los niños con problemas de lenguaje que cursan el primer ciclo de educación primaria. Una preocupación importante fue analizar como implementar los programas de intervención en condiciones extraordinarias como lo fue el período de confinamiento obligatorio por pandemia del Covid-19, así como también el regreso paulatino a las clases presenciales, o la denominada “nueva normalidad”.

En México, el cierre de escuelas, en agosto del 2020, en México afectó a 14,182,288 estudiantes que estaban inscritos en escuelas de nivel primaria y 4,942,523 alumnos de preescolar (Statista, 2022) afectando los ciclos escolares 2019-2020, 2020-2021 y ciclo 2021-2022. El cierre nacional de escuelas en el país duró 53 semanas por las indicaciones sanitarias para salvaguardar la salud. Por lo tanto, los alumnos cursaron su educación a distancia, los alumnos que cursaban primero y segundo grado cobraron mayor interés porque de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) en el Programa de Aprendizajes Clave se estableció, a lo largo de los primeros dos grados de la educación primaria, los alumnos afrontaban el reto crucial de alfabetizarse, de aprender a leer y escribir; este texto enfatizó que en el grado que se consolide este aprendizaje se determinará en gran medida el futuro académico de los estudiantes a partir de tercer grado de primaria.

Específicamente en la alcaldía Iztapalapa, de acuerdo con la Comisión de los Derechos Humanos de la Ciudad de México ([CDHCM] 2021) el cierre de escuelas afectó a 360, 686 estudiantes inscritos para el ciclo escolar 2020-2021, lo que representa 18.8% del alumnado de la Ciudad de México; 1,410 escuelas (17.5% de las de la Ciudad de México); y 18,040 docentes (16.3% del personal docente capitalino).

La encuesta ENCOVID-ED elaborada por el INEGI (2021) reportó el hecho que más de la mitad (58.9%), alrededor de 435 mil estudiantes no concluyó el ciclo 2020-2021 por un motivo relacionado al COVID-19 de entre las principales razones se señaló la pérdida de contacto con maestros, reducción de ingresos en la vivienda o la escuela cerró definitivamente. Lo anterior se vio directamente reflejado en las decisiones familiares de continuar o no la educación para el ciclo escolar 2021-2022; este mismo documento resalta

que de 2.3 millones de personas se identificó que el 26.6% en una población de 3 a 29 años no se inscribió, refiriendo como motivo principal al COVID-19, considerando que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje; 25.3% debido a que alguno de sus padres o tutores se quedaron sin trabajo.

Lo anterior se vio reflejado en un descenso de la inscripción de los alumnos conforme el avance de los ciclos escolares, como se observa en la tabla 7. En el nivel preescolar para el ciclo 2019-2020 disminuyó 1.1% y para el 2020-2021 bajó 18.2% en comparación con el ciclo escolar 2018-2020 (Tabla 7). De acuerdo con la Comisión de los Derechos Humanos de la Ciudad de México (2021) dicha deserción estuvo relacionada, con diversos factores, entre los que se destacaron la dificultad para mantener el apego de este grupo de edad a un sistema educativo a distancia mediante el uso de tecnologías que no cubrían las necesidades fundamentales de dicha población.

Tabla 7

Estudiantes inscritos en las escuelas de preescolar y primaria en la alcaldía Iztapalapa

Nivel	Ciclo escolar		
	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Preescolar	50,200	49,649	41,053
Primaria	173,620	171,658	168,426

Nota: Elaboración propia adaptado de CDHCM (2021)

Para el nivel primaria, en el ciclo escolar 2019-2020 se presentó una disminución del 1.1% respecto al ciclo escolar anterior y para el ciclo escolar 2020-2021 con el mismo ciclo de referencia de 3%.

En el contexto de confinamiento por Covid 19, la continuidad en el aprendizaje y consolidación de las habilidades lingüísticas presentó dificultades; la encuesta ENCOVID-19, informó que el 78.6% de las personas reportaron haber tenido dificultades para continuar con la educación de niñas, niños y adolescentes en casa, por alguna de las siguientes razones: 48.5% por falta de computadora e internet, 31.4% por falta de apoyo por parte de las y los maestros, 21.1% por distracción de los niños y las niñas, 17.1% por falta de conocimientos, 14.9% por falta de libros y/o material didáctico (INEGI, 2021).

Dado lo anteriormente señalado, se consideró importante abordar el estudio de menores con problemas de lenguaje que iniciaban su escolarización en situación de confinamiento.

Objetivo general

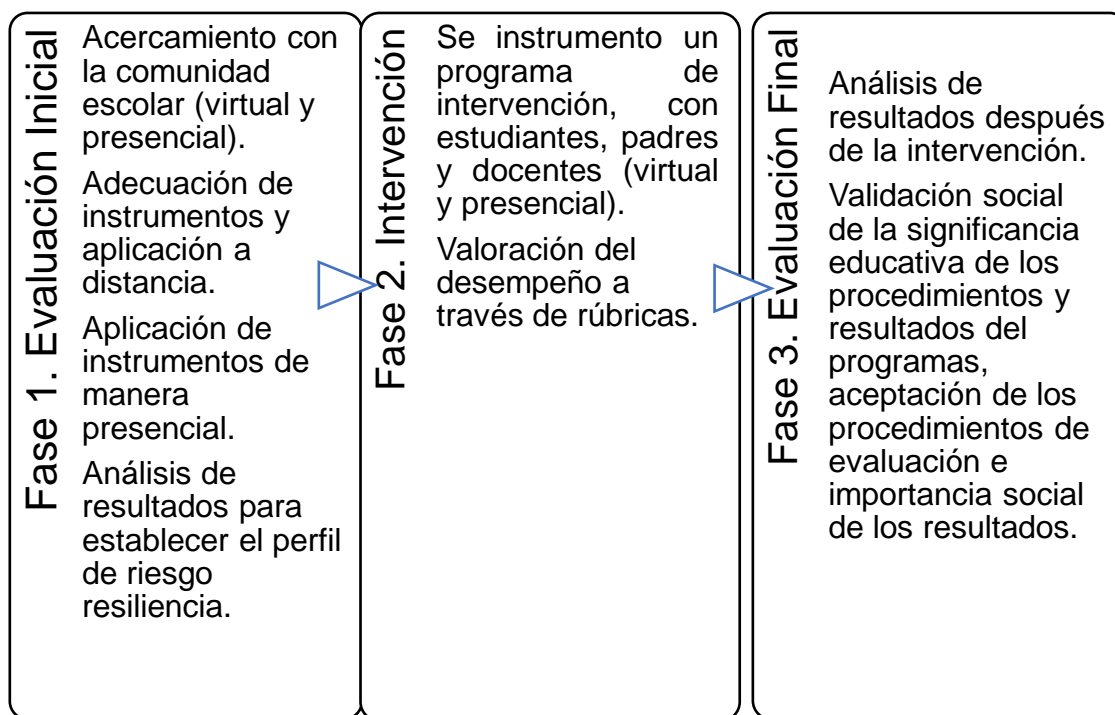
Validar los efectos de la implementación de un programa de atención para estudiantes con problemas de lenguaje oral y escrito en el período de confinamiento y pos confinamiento con base en el modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia.

Características del estudio

Fue un estudio de casos múltiple con enfoque de tipo mixto ya que integró procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican hacer una recolección de datos cuantitativos y cualitativos para llevar a cabo un análisis de manera integral y lograr un entendimiento amplio de la persona, grupo o fenómeno estudiado (Creswell, 2015). Fue un estudio no experimental. No se manipularon variables, con objeto de obtener información sobre el efecto de un programa de intervención a los problemas de lenguaje (Creswell, 2015; Kerlinger y Lee, 2001). Y de evaluación inicial, intervención, evaluación final (Campbell y Stanley, 1995). Fue un trabajo de campo, en su ambiente natural (Cazau, 2006). Ver figura 1.

Figura 1

Organización del estudio



Contexto

A continuación, se describe las condiciones nacionales y locales del contexto en el que se realizó el trabajo.

Nacional (condiciones del macrosistema)

El presente estudio se desarrolló en dos ciclos escolares, 2021-2022 y en el 2022-2023. El primero fue después del confinamiento, para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022, mediante el ACUERDO número 23/08/21 (DOF, 2021) se establecieron diversas disposiciones, planteando reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, para dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), aplicables a toda la República.

Este documento también especifica que se continuaría ofreciendo el servicio público educativo mediante la utilización de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, así como el uso y aprovechamiento de programas de educación a distancia como "Aprende en Casa", "Jóvenes en TV", "Bachillerato en TV" y otras estrategias desarrolladas por las comunidades escolares; es decir considerar la modalidad de aprendizaje de forma híbrida. En este panorama se presentan las indicaciones del aprendizaje a distancia, advirtiendo la presencia de condiciones adversas para enfrentar las adaptaciones necesarias para que niños, niñas y adolescentes atiendan las clases.

En la Ciudad de México fue el 7 de junio del 2021 se autorizó el regreso a clases presencial de forma voluntaria y escalonada. De acuerdo con Comisión de los Derechos Humanos de la Ciudad de México (2021) de manera general, las medidas específicas para el retorno estuvieron sujetas a la capacidad de los salones de clase y el número de estudiantes que podrían asistir cada día, para mantener tanto una distancia mínima de 1.5 metros al interior de las instalaciones escolares como las medidas sanitarias correspondientes. A la par, se declaró que se realizarían jornadas de limpieza y mantenimiento para garantizar las condiciones necesarias con el fin de restablecer actividades.

De acuerdo con la Guía para el regreso a clases seguro de niñas, niños y adolescentes y jóvenes con discapacidad (SEP, 2021) para las personas con discapacidad

y sus familias puede significar un reto seguir las recomendaciones para evitar contagios por COVID-19 como usar correctamente el cubrebocas, lavarse las manos constantemente con agua y jabón durante al menos 20 segundos o usar gel antibacterial con base de alcohol mayor de 60%, tener distanciamiento físico mínimo de 1.5 metros, no tocarse la cara (nariz, ojos y boca), toser y estornudar colocando el interior del codo, ventilar los ambientes interiores, hacer pruebas de COVID-19; por lo cual y acorde a las estipulaciones de la OMS (2020) la SEP (2021) considero no obligatorio el uso de cubrebocas para los niños con graves deficiencias cognitivas o respiratorias que tengan dificultades para tolerar una mascarilla.

El ciclo 2022-2023 se estableció que todos los alumnos deberían regresar a clases presencialmente.

Local

El trabajo se realizó en la alcaldía Iztapalapa de la Ciudad de México. De acuerdo con lo reportado por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática ([INEGI], 2020) esta demarcación tiene 1,835,486 habitantes. Con base en el Consejo de Evaluación del Desarrollo Social de la Ciudad de México (2010) es una zona de asentamientos irregulares y de población inmigrante. Se caracteriza por altos índices de delincuencia e inseguridad pública, crecimiento poblacional acelerado en asentamientos irregulares, alta movilidad del personal directivo y docente en las escuelas y saturación de grupos.

De acuerdo con el Consejo de Evaluación del Desarrollo Social de la Ciudad de México (Evalúa CDMX, 2010) en un perímetro de 3 kilómetros de la escuela primaria de interés, presenta una calidad y espacio de vivienda de (0.88) indicador que se refiere al material de construcción de la vivienda y sus espacios, este organismo considera como población en situación de carencia por calidad y espacios de la vivienda a las personas que residan en viviendas que presenten la razón de personas por cuarto (hacinamiento) es mayor que 2.5. En referencia al acceso a la salud y seguridad social (.617), lo anterior indica que más del 30% de la población de Iztapalapa presenta dificultades en el acceso a la seguridad social.

En cuanto a la inseguridad alimentaria, la ENCONVID-19 realizada en marzo del 2021 reportó que las personas que la sufrían en un grado leve fueron el 36%, en grado moderado un 19% y en grave 18% (INEGI, 2021).

Escenario

El trabajo se llevó a cabo en una escuela primaria en el turno matutino, ubicada en la alcaldía Iztapalapa; de tiempo completo, la jornada es de 8:00 a 16 horas. Cuenta con cuatro edificios, uno de ellos de dos pisos; los recursos humanos en la escuela son nueve profesores titulares de grupo de primero a sexto grado, un docente de lectura, un director, una subdirectora, dos profesores de educación física, una maestra de segunda lengua, una maestra de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva), dos asistentes de servicio del plantel (ACP) y un conserje, encargados de recibir y llevar el control de personas que ingresan al plantel. También aquí se encontraban las oficinas de la zona escolar 61 de primaria.

La institución educativa en el ciclo escolar 2021-2022 y en el 2022-2023 formó parte del programa “Salud en tu escuela, salud por tu bienestar” que tiene por objeto realizar consultas, monitoreo y registro de sobrepeso y obesidad, salud visual, bucal y mental, así como promoción de hábitos saludables y cambios de comportamiento y también colaborar con maestros y orientación a padres de familia. Se brindará información y orientación a maestros y padres de familia a través de talleres y plataformas digitales. También tiene el servicio de comedor escolar.

La escuela atendió a las medidas sanitarias sobre el cierre de escuela y al regreso presencial paulatino para el regreso a clases para el ciclo escolar 2020-2021; y el desarrollo del ciclo 2022-2023 de forma presencial, sin embargo, no todos los alumnos inscritos se presentaron a clases presenciales.

Consideraciones éticas

Se obtuvieron las autorizaciones tanto de directivos como docentes de la escuela primaria para el acceso, evaluación e intervención con los alumnos. Se contó con el consentimiento informado que dio por enterado(a) al padre, madre de familia y/o tutor de las actividades que realizarían las psicólogas de la UNAM y se contó con el asentimiento de los menores, cabe señalar en el texto a estos últimos se les asignó un nombre ficticio. Se les informó que los datos obtenidos eran confidenciales, siguiendo los estándares éticos del psicólogo.

Fase de evaluación inicial

Objetivo

Caracterizar los factores de riesgo y protección individual, familiar y escolar de estudiantes con problemas de lenguaje oral y escrito.

Características de estudio

Es un estudio de casos múltiple con enfoque de tipo mixto (Creswell, 2015). Es descriptivo, no experimental y transversal al realizarse en una sola aplicación de los instrumentos.

Participantes

Cuatro participantes referidos por docentes de grupo de segundo grado de primaria, se les asignaron nombres ficticios, ellos participaron en ciclos diferentes, obsérvese la tabla 8.

Tabla 8

Información de los participantes

Nombre ficticio	Identificación previa	Asistencia presencial el ciclo escolar 2021-2022	Persona que asistió a la entrevista
Ángel 7 años	Problemas de lenguaje secundario a la anomalía cromosómica de síndrome de Down.	No, por recomendación escolar, debido a ausencia de conductas esenciales de autocuidado.	Madre 52 años
Beto 7 años	El Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en el año 2021 le diagnosticó un trastorno de lenguaje expresivo, afasia y un trastorno hiperkinético de la conducta, especificó que el alumno poseía un CI de 86	No, por decisión familiar.	Padre 40 años
Carolina 6 años 11 meses	El Instituto Mexicano del Seguro Social la identificó con otros trastornos del desarrollo del habla y del lenguaje en el año 2022.	Si, en cuanto las indicaciones sanitarias lo permitieron; sin embargo, sólo asistía tres días a la semana, de 8:00 a las 13:00 horas.	Madre 49 Años
Diego 6 años 11 meses	En una evaluación psico diagnóstica en una institución privada (Atención Psicológica Especializada) reportaron un Coeficiente Intelectual Total (CIT) de 76.	Si, en cuanto las indicaciones sanitarias lo permitieron.	Madre 48 años

Elaboración propia.

También participaron un maestro y tres maestras titulares de grupo.

Instrumentos

Instrumentos aplicados a estudiantes

- Inventario experimental de articulación (Melgar de Gonzáles, 1994) es un instrumento que prueba diecisiete consonantes, doce mezclas de consonantes y seis diptongos. Emplea treinta y cinco tarjetas como material de estímulo que representan 56 palabras empleadas con frecuencia en el idioma español. Permite obtener información sobre el desarrollo fonético, además de conocer la habilidad que tiene el niño para nombrar los objetos que percibe, es decir, si tiene vocabulario propio de su edad. La aplicación es de forma individual y dura aproximadamente 15 minutos. Se califica registrando la respuesta del alumno e identificando si el alumno presenta omisión, sustitución o distorsión del sonido evaluado en cada fila.
- Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura [EDLE] (Lozada García et al., 2016). Está conformado por tres apartados, el primero de ellos evalúa lenguaje escrito (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. El material de la prueba consiste en una lectura titulada *Abi va a la tienda* en una versión de acuerdo al grado escolar del niño (1°, 2° o 3° de primaria) y cuatro láminas con los dibujos de la historia. Cuenta con 42 reactivos que se distribuyen en siete factores que explican el 70.062% de la varianza con un α de Cronbach =.957. Se califica a través de un sistema de calificación de rúbricas que va de nivel de desempeño consolidado a nulo.
- Instrumento para evaluar lenguaje expresivo y receptivo (Bernal Arrieta, 2009). Es una prueba informal, que evalúa el lenguaje en la forma (fonología, sintaxis), el contenido (semántica) y la función (pragmática). Está integrada por catorce subpruebas tituladas: Relato de historias, vocabulario, ¿Qué sonidos escuchas?, repetición de palabras semejantes, adivinanzas, ¿Qué hacen?, busca la imagen correcta, ¿Cuál frase es la correcta?, encuentra lo que buscamos, campo semántico y dibuja lo que se te pide. Los materiales requeridos para la prueba son los siguientes: cinco láminas de la historia lobito travieso, diez tarjetas de objetos, diez sonidos, diez tarjetas de personas realizando acciones, quince tarjetas de algunas profesiones, una lámina de un bosque, una lámina de un supermercado y una lámina

de una ciudad y cinco dibujos de imágenes en blanco y negro. Se califica cualitativamente. Obteniendo información de la forma, contenido, función y fluidez del lenguaje.

- Guía de observación para evaluar lenguaje expresivo y receptivo en un niño con Síndrome de Down, instrumento de elaboración propia, ver apéndice A. Se califica cualitativamente, registrando las producciones del menor.
- Test de apercepción infantil (Bellak y Bellak, 1998) (CAT, por sus siglas en inglés). Consiste en diez láminas de animales en situaciones diversas, se le va presentando cada lámina al niño para que la observe y comente lo que está pasando. Se utilizó esta prueba para conocer aspectos emocionales y familiares de los niños.
- Dibujo de la figura humana en los niños (Koppitz, 1994). Es una prueba proyectiva para niños de 5 a 12 años, puede aplicarse individual o colectivamente, tiene como objetivo conocer indicadores emocionales, que se refieren a los signos relacionados con actitudes y preocupaciones del niño.
- Test del dibujo de la familia: Test elaborado por Corman (1967). Consiste en solicitar al niño dibujar a su familia en una hoja blanca, al término se hace una entrevista la cual permite conocer los deseos, conflictos, valorizaciones, desvalorizaciones y la relación del niño con su familia.
- Test HTTPA casa- árbol. persona, persona del sexo opuesto, animal (Buck & Warren, 1994). Es una prueba proyectiva que consiste en pedirle al niño que dibuje en una hoja blanca cada elemento y al finalizar se realiza una breve entrevista; con la intención de obtener información de la esfera emocional del niño y de su entorno. Se califica obteniendo información cualitativa y se buscan elementos consistentes con otras pruebas proyectivas.
- Entrevista semiestructurada para niños (Sattler, 2003). Es una adaptación a 131 preguntas acerca de la escuela, familia, intereses personales, sentimientos, salud y relaciones interpersonales.
- Test de matrices progresivas para la medida de la capacidad intelectual (Raven, 1991). Mide la capacidad de razonamiento, agilidad y habilidad mental. Evalúa la capacidad a la conclusión deductiva, es decir el dar sentido a la confusión dar forma a los constructos. Mide la percepción visual general. Da indicadores de la integración de la información y de la capacidad del individuo para la resolución de problemas. Es una prueba no verbal de selección múltiple. Está constituida por cinco series: la primera consiste en completar dibujos, la segunda en integrar patrones, la

tercera en realizar una secuenciación, la cuarta en relacionar por medio de la abstracción y la quinta a todas las anteriores.

- Escala Wechsler de Inteligencia para niños (WISC-IV). Es una prueba que evalúa el coeficiente intelectual. Contiene 15 subpruebas para obtener 5 índices.
 - 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.
 - Índice de razonamiento perceptual (diseño con cubos, conceptos 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.
 - Índice de Memoria de Trabajo (retención de dígitos, sucesión de números y letras) que evalúa la habilidad para realizar operaciones mentales, habilidades de secuenciación, capacidad de atención, concentración y razonamiento.
 - Índice de Velocidad de Procesamiento (claves, búsqueda de símbolos y registros) que evalúa habilidades para la discriminación visual, atención, coordinación visomotora y memoria visual.
 - Índice de Coeficiente Total, del cual se obtiene el desempeño cognitivo.

Instrumentos aplicados a padres de familia

- Guía de entrevista individual para padres (Roque Hernández y Acle Tomasini, 2006 como se citó en Acle Tomasini et al., 2012) conformada por 101 preguntas, organizada en los apartados de: a) datos generales b) datos del embarazo: aspectos de la salud y alimentación de la madre c) información del nacimiento y desarrollo del niño y d) percepción de la madre acerca de las características del menor, sobre lo que puede o no hacer.
- Formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, socialización y escuela (Martínez Basurto et al., 2013). Es un cuestionario de catorce preguntas dirigido a padres y madres de familia sobre fortalezas, debilidades, realización de tareas, seguimiento de reglas, lectura, escritura y lenguaje oral.

- Inventario de Conducta Adaptativa para Niños (ICAN) (Meléndez Campos, 2007) Versión para padres. Su objetivo es explorar la percepción de los padres y profesores con respecto al desempeño de los niños en 6 áreas de la conducta adaptativa: Académicas, funcionales, comunicación, autocuidado, vida independiente, uso de la comunidad, salud y seguridad.
- Guía de Entrevista Semiestructurada para Identificar las Prácticas Comunicativas Parentales (Martínez Basurto y Acle Tomasini, 2022). Las preguntas contaron con el nivel más alto (CVR 1.00), lo cual indica que hubo el 100% de acuerdo entre los jueces en suficiencia, claridad, coherencia y relevancia (Tristán López, 2008). Su objetivo es identificar los aspectos fundamentales de la interacción cotidiana entre padres e hijos relacionados con las habilidades en el lenguaje oral y escrito. Se integra de 77 preguntas organizadas en cuatro apartados:
 - Aspectos sociodemográficos: cinco preguntas para conocer las condiciones de vivienda y características de los miembros de la familia.
 - Contexto familiar: 12 preguntas a través de las que se exploran la organización familiar y la percepción de la madre sobre el lenguaje de su hijo.
 - Estrategias verbales: 30 preguntas en las que se indagan las estrategias verbales referidas a la forma en la que se comunican verbalmente los padres con sus hijos cotidianamente, éstas conductas verbales están relacionadas con la forma, el contenido y la función del lenguaje, así como los ajustes, adaptaciones y/o correcciones que realiza el adulto en su habla cuando se comunica con su hijo y favorece la estructura de la conversación.
 - Estrategias no verbales: 30 preguntas que exploran las estrategias no verbales
 - referidas a las acciones que realizan los padres con sus hijos y en las que está implícito el lenguaje verbal o que lo favorece y puede manifestarse en diferentes esferas como las recreativas, las académicas, extraescolares y en el hogar. También se abordan los recursos específicos que emplean los padres para promover actividades de lenguaje oral y escrito.
 - Su aplicación es individual con una duración de aproximadamente 50 minutos.

Instrumentos aplicados a profesores

- Inventario de Conducta Adaptativa para Niños (ICAN) (Meléndez Campos, 2007) Versión para profesores. Su objetivo es explorar la percepción de los padres y profesores con respecto al desempeño de los niños en 6 áreas de la conducta adaptativa: Académicas, funcionales, comunicación, autocuidado, vida independiente, uso de la comunidad, salud y seguridad.

Herramientas utilizadas por la alumna de la residencia en educación especial

- Bitácora de trabajo, la cual es un cuaderno en el cual la residente en educación especial realiza anotaciones y registros de datos importantes o de interés.
- Hojas de supervisión: Cuadro de tres columnas donde se desglosa el objetivo, las actividades y comentarios o sugerencias.

Procedimiento

1. Se realizaron sesiones del equipo de trabajo con las supervisoras de la residencia de educación especial de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM con el objetivo de revisar, las pruebas e instrumentos de evaluación de las diferentes categorías de educación especial; se seleccionaron y se adaptaron para la aplicación en línea y capacitar a las residentes para este fin.
2. El día 5 de noviembre del 2021 se realizó la primera visita presencial a la escuela, con el objetivo de presentar al equipo de trabajo con el director del plantel y con los docentes titulares de segundo grado, y escuchar los motivos por los cuales remitían a los alumnos.
3. Se seleccionaron los instrumentos para su aplicación de acuerdo con la referencia del docente de la necesidad de educación especial de los estudiantes. Se acordó su modalidad de aplicación.
4. El día 5 y 10 de noviembre de 2021 se entrevistó en la modalidad presencial a los padres de familia de los alumnos Ángel y Beto respectivamente, para recuperar información familiar, médica, educativa y social; así como obtener la firma del documento titulado consentimiento informado. Se establecieron acuerdos para el proceso de evaluación a distancia con el uso de las aplicaciones WhatsApp y Google Meet.
5. El día 30 de septiembre, el 7 y 12 de octubre de 2022 se entrevistó en la modalidad presencial a las madres de familia de los alumnos Carolina y Diego para recuperar información familiar, médica, educativa y social; así como obtener la firma del documento titulado consentimiento informado. Se establecieron acuerdos para el

proceso de evaluación que se realizaría presencialmente en las instalaciones de la escuela.

6. Se aplicó de manera individualizada la batería de pruebas e instrumentos, de acuerdo con sus antecedentes diagnósticos, el motivo de derivación de la maestra y sus habilidades registradas durante el proceso de evaluación, obsérvese la tabla 9.

Tabla 9

Instrumentos aplicados a cada participante

Instrumentos	Ciclo escolar de evaluación			
	2021-2022	2022-2023		
	Estudiante			
	Ángel	Beto	Carolina	Diego
Inventario experimental de articulación	X	X	X	X
Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura [EDLE]	X	X	X	X
Instrumento para evaluar lenguaje expresivo y receptivo	X	X	X	X
Guía de observación para evaluar lenguaje expresivo y receptivo en un niño con Síndrome de Down.	X			
Test de apercepción infantil.			X	X
Dibujo de la figura humana en los niños.			X	X
Test del dibujo de la familia.			X	X
Entrevista semiestructurada para niños.				X
Test de matrices progresivas para la medida de la capacidad intelectual.		X		
Escala Wechsler de Inteligencia para niños.			X	

7. Se integró la información cuantitativa y cualitativa de las pruebas e instrumentos.

Análisis de datos

Una vez obtenida la información, se procedió a realizar la captura electrónica. Para integrar la información, se utilizó la técnica de análisis de contenido, esta consiste en formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características específicas dentro de un texto (Hostil, 1969). Se realizó el análisis cualitativo de las respuestas obtenidas en los diferentes instrumentos creando códigos de acuerdo con la literatura revisada. Este proceso de categorización de acuerdo con Andreú (2001) es mediante el cual los datos brutos se transforman sistemáticamente en unidades que permiten una descripción precisa de las características de su contenido. Para la prueba Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura [EDLE] (Lozada García et al., 2016). se capturaron los

resultados del desempeño de los niños en el SPSS versión 24 para realizar el análisis de las habilidades con base en las frecuencias de los niveles de ejecución en cada una de las actividades de habla, lectura y escritura evaluadas con el instrumento.

Resultados

A fin de dar respuesta al objetivo propuesto se realizó un análisis categórico para describir los factores de riesgo y protección en la esfera individual, familiar y escolar. A continuación, se describe la información específica de cada niño.

Caso de Ángel.

La información que se obtuvo sobre Ángel contribuyó a la identificación de factores protectores y de riesgo personales, familiares, escolares y sociales los cuales se presentan a continuación. Obsérvese la tabla 10.

Tabla 10

Perfil de riesgo/resiliencia de Ángel

Nivel	Factor protector	Factor de riesgo
Personal	Veía, escuchaba y caminaba bien. Dormía y comía bien. Tenía seguimiento médico. Disfrutaba de actividades recreativas como bailar.	Tenía la condición de Síndrome de Down. Presentó dificultad en el control de esfínteres por cirugía al nacer. Presentó rezago en el desarrollo temprano: Habla y coordinación motriz. Era inquieto, distraído y enojón. Presentó falta de integración con sus pares en actividades sociales. Presentó problemas conductuales y de lenguaje. Presentó falta de desarrollo de algunas conductas de autocuidado. Presentó dificultad en los procesos cognitivos para adquirir o consolidar la lectoescritura. Presentó dificultades en la formación de conceptos verbales y de razonamiento abstracto.

Continuación tabla 10

Familiar	<p>Padre, madre e hijo vivían juntos. Madre ama de casa y padre trabajaba. Vivienda era prestada y contaba con todos los servicios básicos. Tenían apoyo económico de familiares, principalmente suegro. La madre era la principal responsable del cuidado del niño y tenían recursos personales y sociales. Se cubrían las necesidades básicas del menor. Los tutores tenían claro cuál es el ambiente familiar adecuado para su hijo. Estaban buscando el acceso a los servicios de salud.</p>	<p>Los padres tenían estudios de nivel medio superior y técnico. Falta de consecuencias asertivas cuando el niño transgredía los límites. Los padres no estaban de acuerdo en cómo educar a su hijo. No había límites adecuados fijados al niño, por desorganización por enfermedad del padre y la madre debido al Covid-19. No se incluía a el menor en la plática familiar. No hubo asistencia a actividades extraescolares por confinamiento de Covid-19. El ingreso familiar mensual era variable, debido al despido del padre por confinamiento de Covid-19. En las prácticas comunicativas parentales no incluían al menor. No contaban con acceso a servicios de salud debido al despido a causa del confinamiento por Covid-19.</p>
Escolar	<p>Recibía apoyo en tareas. Altas aspiraciones de la madre hacia su hijo. La madre está comprometida con el aprendizaje del niño. Los padres de familia estaban comprometidos con la escuela, han buscado opciones como el CAM y escuela regular. Colaboración de maestros, al permitir trabajar con el niño.</p>	<p>Inasistencia escolar, por motivo de la pandemia por Covid-19. Faltó seguimiento escolar debido a enfermedad por Covid-19. Al niño le gustaba ir a la escuela. Requería ayuda en el desarrollo de conductas de autocuidado y lenguaje. Requería ayuda en lo académico. El maestro percibía bajo rendimiento académico. La madre percibía un retroceso en las habilidades académicas adquiridas consecuencia del confinamiento.</p>

Nota: Elaboración propia

Caracterización del nivel personal de Ángel.

De acuerdo con la valoración de la psicóloga al momento de la aplicación de los instrumentos el menor presentó dificultades para la comprensión y el uso del lenguaje oral

y escrito, por lo que no se aplicó el WISC IV y se tomó la decisión de explorar conocimientos fundamentales con campos semánticos: reconocimiento de las partes del cuerpo, nociones espaciales y animales. Se le pidió al niño que nombrará y tocara las partes en su cuerpo que se le indicaron. Solo mencionó dos palabras de manera espontánea, obsérvese la tabla 11.

Tabla 11

Reconocimiento de las partes del cuerpo de Ángel

Partes del cuerpo	Nombra		Toca/señala		Observaciones (de quién recibió ayuda y de qué tipo)
	Por sí solo	Con ayuda	Por sí solo	Por imitación	
Cabeza	No	No	Sí		
Orejas, frente, cejas, pestañas	No	No	No	Sí	
Ojos, boca	No	Sí, imitación	Sí	No	La madre modeló la acción.
Cachetes/mejillas, lengua, dientes superiores (arriba), dientes inferiores (abajo), paladar.	No	No	Sí	Sí	
Barbilla	No	No	No	Sí	Por imitación
Hombros	No	No	No	Sí	La madre modeló la acción
Codos	No	No	Sí	Sí	Primera vez señaló por imitación, la segunda sólo.
Manos	Sí	No	Sí	No	Se le preguntó ¿Dónde están tus uñas? y de forma espontánea dijo "mano".
Uñas	Sí	No	Sí	No	Dijo: "Una"
Cintura, espalda, pompas, rodillas, talón, dedos, dedos de los pies, pie.	No	No	No	Sí	La madre modeló a acción.

Se exploró el reconocimiento de animales y sus onomatopeyas. Se le pidió al menor que escuchara el sonido del animal, se le preguntó ¿Qué animal es? Si no lo nombraba, se le presentaba la imagen. Se le solicitó que emitiera el nombre y el sonido del animal que se le presentaba. De forma espontánea solo nombró un animal y emitió tres sonidos. Obsérvese la tabla 12.

Tabla 12

Reconocimiento y expresión de onomatopeyas de Ángel

Animal	Nombra		Onomatopeya		Observaciones Movimiento corporal (signos gestuales locales)
	Solo	Con ayuda	Solo	Por imitación	
Perro	No	No	Bua, bua	Sí	Saca lengua
Gato	No	Si	Miau	Sí	
Vaca	No	No	Muu	Sí	Al principio ponía cuernitos
Caballo	No	No	Brr, brr	No	Salta
Gallo	No	No	No	No	Levanta cabeza
Gallina	No	No	No	No	Aletea
Borrego	No	No	Bee	No	
Pato	Ato	No	No	No	No lo conocía.
Pavo	No	No	No	No	
Loro	No	No	No	No	
Burro	No	No	No	No	
Pollito	No	No	No	No	
Cerdo	No	No	Oin oin	No	Dice la onomatopeya al ver la imagen

Se indagó sobre el reconocimiento de las nociones espaciales básicas. Se le solicitó a Ángel realizar las indicaciones en diferentes momentos de las sesiones, en la mayoría de las ocasiones lo logró solo, pero también lo hacía si se le modelaba la acción. Obsérvese la tabla 13.

Tabla 13*Reconocimiento de nociones espaciales de Ángel*

Indicador	Lo realiza al escuchar la indicación	Lo realiza por imitación	Recibe ayuda, de quién y de que tipo
Manos arriba			
Manos abajo	Sí	Sí	Alumna de la residencia y madre.
Manos enfrente			
Manos atrás			

El lenguaje oral espontáneo de Ángel se caracterizó por dificultades en la comprensión y uso del lenguaje. En la forma en la pronunciación. En el transcurso de la aplicación del instrumento "Examen de articulación de sonidos en español" (Melgar, 1994) solamente dijo de manera espontánea tres palabras (mano, oco, una); en 29 estímulos de dibujo no hubo respuesta oral. En 14 estímulos de dibujos realizó onomatopeyas, señas con su cuerpo o señalaba lugares u objetos, y en 18 estímulos de dibujo imitó la palabra que decía el padre, la madre de familia o la alumna de la residencia en educación especial, aunque no siempre lograba decir la palabra completa, y sólo una palabra no reconoció (collar).

El menor presentó sustitución (s), omisión (o), y distorsión (d) con alguna letra o sus combinaciones. Se encontró dificultades en siete fonemas simples, con los fonemas /x/, /b/, /k/, /y/, /l/, /r/ y/ así como con el fonema /r/ simple y vibrante. Así como problemas con las mezclas, únicamente se pudo explorar una mezcla con /l/, debido a que el 66% de palabras con las mezclas no las emitió ni de forma espontánea, ni por imitación, sin embargo, en el 41% de éstas emitió señas como oler, ponerse como cruz o hacer señal de clavar. Sólo en dos palabras (16.66%) que exploran mezclas emitió onomatopeyas para expresarlas, obsérvese la tabla 14.

Tabla 14
Habilidades fonológicas de Ángel

	Sonido sujeto a prueba	Dificultad en la pronunciación			Adición
Fonemas simples	(n)	-/n		-/n	— mano boto
	(x)	-/j	-/j (o)	-/j	— oco —
	(b)		-/b (o)		alo bebé
	(k)		b/c (s)		paja boca
	(y)	-/ll (o)	y/t (s)		ave pota
	(l)			d/l	— bola sod
	(r)		-/r		Ato
	(t)		-/t		foco pota
Mezclas	(gl)		-/gl (s)		Olo

En las habilidades fonológicas, semánticas, pragmáticas y sintácticas presentó ciertos niveles de dificultad, lo cual se atribuye a las características de la discapacidad intelectual (tabla 15).

Tabla 15*Evaluación inicial del lenguaje oral en la forma, contenido y función de Ángel*

Forma	Fonológica	Articulación	En proceso, en su dicción presentó omisiones y sustituciones.
		Memoria auditiva	No adquirido, no logró repetir dos palabras semejantes.
		Discriminación auditiva	No adquirido, sólo en el 30% repitió la onomatopeya que escuchó. No expresó identificar ningún sonido escuchado.
	Morfología		No adquirido, no hubo narraciones.
Sintaxis	Organización Narrativa	No adquirido. Menciona las onomatopeyas de las imágenes que observa y conoce, o de las acciones como comer “aim, aim” además de hacer la seña de comer. No emite palabras referentes a acciones.	
	Conocimiento de palabras	Al hablar uso adecuadamente el género y número en el 50% de las ocasiones.	
Contenido	Semántica	Seguimiento de instrucciones	En proceso, es necesario repetir las indicaciones más de dos veces y aunque se obtiene respuesta la mayoría de las veces no es la esperada.
		Formación de conceptos	En proceso. De 10 objetos, mencionó por imitación el 40%. Se le presentaron campos semánticos y emitió la onomatopeya de cuatro animales e hizo el movimiento de tres animales. En las tarjetas de oficios seleccionó correctamente tres y nombró doctor de forma espontánea.
Uso	Pragmática		En proceso, comprendió con ayuda de su mamá algunas las situaciones que se le presentaron.
	Fluidez	Velocidad	No adquirido, sólo dice algunas palabras de forma espontánea como abua para agua.

En relación con la habilidad del lenguaje escrito en nivel expresivo Ángel se encontraba en nivel nulo, porque no reconoció letras, aún no podía juntarlas para formar palabras, por lo que no fue posible que el leyera en voz alta y en silencio, por ende, no se pudo evaluar fluidez, ni pronunciación en la lectura. No se exploró la habilidad en el nivel receptivo por medio de la lectura por otro, porque en el transcurso de las actividades el

menor presentó dificultad para mantener la atención o concentrarse en estímulos que carecieran de imágenes visuales y por las dificultades en el lenguaje expresivo.

Referente a la escritura, Ángel se encontró en nivel insuficiente porque no asoció entre sonido y grafía. Realizó trazos con dificultad. El niño tomó el lápiz con la mano derecha y cuando se cansó cambió a la mano izquierda, se observó que ocurre lo mismo cuando intentó recortar y los padres comentaron que también al comer. Al sujetar el lápiz, la pinza tuvo agarre cuadrípode, no ejerció fuerza en la presión del lápiz, lo que generó trazos ligeros. No presentó direccionalidad, ni de arriba abajo ni de izquierda a derecha porque aún no escribe letras, ni reconoce su trazo. Usó la mano que no está usando para sujetar al papel, pocas veces cuando trazó y siempre que recortó.

Caracterización en el nivel familiar de Ángel.

De acuerdo con lo referido por la madre: En el desarrollo postnatal mencionó que tuvo problemas para amamantar porque el bebé no sabía succionar, motivo por el cual se le fue la leche, y el periodo de lactancia fue muy breve. Con relación al desarrollo se sentó a los 10 meses. Aprendió a andar solo al año seis meses. En el control de esfínteres la madre mencionó dificultad por la cirugía realizada al nacer, lo logró habituando a que cada cierta hora tenía que ir al baño, “terminando el preescolar retrocedió”. Balbuceó antes del año, no dice oraciones, solo palabras sueltas.

Respecto a las características del alumno Ángel, referente al habla la madre reportó que, sí se le entendía, que usaba palabras y señas, hablaba con silabeo. No colaboraba en casa, en preescolar era difícil mantenerlo dentro del salón y era sentimental. Según se reportó, no había muchas reglas en la familia, las existentes eran para comer, para cenar, y para bañarse. Con relación a los aspectos socioemocionales, en el día a día familiar, la madre mencionó que lo abrazaba mucho, lo besaba, y que Ángel con el papá se quedaba quieto.

En relación con las características familiares de Ángel; era hijo único, vivía con su papá de 52 años, su mamá de la misma edad y su abuelo paterno de 69 años. La madre refirió se dedica al hogar; el padre era taxista de Uber, debido a que fue despedido durante el confinamiento por la pandemia de Covid-19, trabajaba por su cuenta en el turno nocturno, debido a ello su participación y apoyo en actividades escolares es mínimo. En ocasiones lo

llevaba al parque, o lo cuidaba en lo que la madre atendía asuntos relacionados con la educación o salud del menor.

La madre de Ángel mencionó que participaba en la educación escolarizada, principalmente en lo que correspondía a la realización de tareas en casa y a la asistencia a la escuela cuando la llamaban e incluso en el preescolar sugirió quedarse *por si se necesitaba algo*. Expresó altas aspiraciones sobre su hijo, *espera lograr que aprenda, que se integre en su ambiente, se desarrolle con niños, lograr que sea independiente, que se bañe solo, que se prepare un sandwich*.

También se indagó sobre las prácticas comunicativas parentales tanto en las estrategias verbales y no verbales empleadas en las prácticas comunicativas cotidianas entre madre y Ángel para tener un panorama sobre los recursos con los que contaba, tanto la familia, como el niño en el desarrollo de sus habilidades en su lenguaje oral y su desempeño académico en las tareas de lectura y escritura.

Sobre las estrategias verbales, en las de gestión se encontró que los adultos en la familia de Ángel tenían una estructura de interacción, sin embargo, no incluían al niño y con sus acciones habían establecido algunos elementos para establecer una rutina, el niño no presentó uso de palabras acorde a su edad, se le dificultó la comunicación; en las educativas la madre reportó acciones referidas a deletrear al pronunciar una palabra, principalmente palabras cortas, para que su hijo la repitiera, en lo escrito la madre le guiaba la mano para hacer la tarea y en lo referente al contenido en la habilidad oral la madre le ayudaba a organizar las palabras y le explicaba para que el niño pudiera platicarle.

Dentro de las estrategias no verbales se encontraron, las motivacionales en las que la madre de familia realizaban la tarea realizando en forma de juego y observando el contexto de las pláticas de su hijo para comprender lo que le quiere decir; en las de recursos materiales, la familia adquirió libros por recomendación de las docentes de preescolar con la intención de leerle al niño y aunque disponían de un espacio para realizar actividades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, usan una mesa, sin embargo, la ubicación dentro del hogar donde la colocaban era variable y por ende no se prestó atención a los estímulos auditivos y visuales; en las actividades extraescolares no asistieron a éstas por el confinamiento a causa de la pandemia por Covid-19.

También se obtuvo información sobre el periodo de confinamiento por la pandemia de Covid 19 la madre de familia reportó que antes de la pandemia tenían una rutina de todos los días porque en preescolar iba diario a la misma hora, a partir del período de confinamiento el niño empezó a ya no tratar de decir las palabras, comentó: *a partir de la pandemia prácticamente se me vino todo para atrás, tardamos muy buen rato en levantarnos después de que nos enfermamos de COVID, nos dificultó mucho agarrar el ritmo, en cuestión de lenguaje, de comportamiento, él solito ya pegaba, recortaba, hacía muchas cosas, sin la rutina como que se le olvidó y me costó mucho trabajo que fuera como antes.*

Caracterización en el nivel escolar de Ángel. Cursó 2° y 3° de preescolar en una escuela regular. Posteriormente fue inscrito en una escuela primaria, sin embargo, por el período de confinamiento no había asistido a clases presenciales, el maestro no lo aceptó porque el niño no contaba con habilidades de autocuidado, desde el primer grado la educación del alumno realizó actividades a distancia; misma razón por la cual la interacción con su docente fue mínima y por ende se desconocen las técnicas de enseñanza aprendizaje del docente, así como el control grupal.

El docente titular de grupo comentó que no hubo comunicación con los padres del menor durante el primer grado de primaria, en el ciclo escolar 2020-2021, y que contaba con evidencias que demuestran su constante búsqueda de comunicación sin respuesta. En el ciclo escolar, 2021-2022 el docente titular de grupo enviaba actividades de acuerdo con su criterio correspondientes al 3er grado de preescolar, sí existió comunicación recíproca con los padres. El docente de grupo no tenía referentes de relación con sus compañeros, porque la comunicación fue con la madre de familia, y sólo lo vio una vez para conocerlo al inicio del ciclo escolar.

Con referencia a cómo los padres percibían como iba su hijo en la escuela, la madre del menor mencionó que sí sabía, que estaba al pendiente todo el tiempo. Las actividades para promover el lenguaje oral y escrito durante el ciclo escolar 2020-2021 fueron trabajos a distancia y el docente titular de grupo impartió clases virtuales síncronas, sin embargo, sólo se conectaron en una ocasión, la madre de familia reportó: *No nos conectábamos con el maestro, no quise hablar enfrente de todas las mamás, traté de hablar por teléfono, las clases estaban muy avanzadas y yo tomé la decisión de enseñarle desde el principio. El maestro ya les enseñaba de segundo y no le interesaba al niño y se ponía muy que no y que no y no le llamaba la atención. El maestro le puso tareas específicas a él como poner*

vocales, gusanitos de subir y bajar, mucho de dibujar, de tanto que lo hicimos ya lo hacía él.

Caso de Beto

La información que se obtuvo sobre Beto contribuyó a la identificación de factores protectores y de riesgo personales, familiares, escolares y sociales los cuales se presentan a continuación, obsérvese la tabla 16.

Tabla 16

Perfil de riesgo/resiliencia de Beto

Áreas	Factor protector	Factor de riesgo
Personales	<p>El niño veía, escuchaba, caminaba, dormía y comía bien. Colaboraba en casa. Era sociable. Tenía habilidades en un área en particular: colorear-dibujar. Contaba objetos y los registraba, hasta el 30, con apoyo del ábaco y bolitas. Disfrutaba de actividades recreativas. Presentó razonamiento visual para abstraer conceptos verbales.</p>	<p>Riesgo en el embarazo por infección urinaria. Era inquieto, distraído. No hubo posibilidad de socialización debido al confinamiento por Covid-19. Presentó problemas conductuales y de lenguaje, en forma, contenido y función. Presentó dificultades en los procesos cognitivos para adquirir o consolidar la lectoescritura.</p>
Familiares	<p>Ambos padres trabajaban. Padre, madre e hijo vivían juntos La vivienda contaba con todos los servicios básicos. Recibían apoyo económico de familiar, principalmente suegra. El padre era el principal responsable del cuidado del menor en lo económico y la madre en el aseo personal y el seguimiento médico. Tenían apoyo familiar en la educación del niño. Los responsables del niño tenían recursos personales y sociales. Se cubrían las necesidades básicas del niño.</p>	<p>Padres con estudios de nivel medio superior y técnico. Tenían sueldo mínimo y variable para la manutención. El trabajo de los padres les requería mucho tiempo. La vivienda era compartida. La madre tenía problemas de salud. Falta de consecuencias asertivas cuando el niño transgredía los límites. Los padres de familia no estaban de acuerdo en cómo educar a su hijo. Los tutores tenían una noción insuficiente del ambiente familiar adecuado para su hijo. El niño no tenía una figura de autoridad.</p>

Continuación tabla 16

Escolares	<p>Altas aspiraciones del padre hacia su hijo. El padre estaba comprometido con el aprendizaje del niño. Colaboración de maestros, al permitir trabajar con el niño.</p>	<p>Poco apoyo de padres en las tareas escolares. Los padres de familia no llevaban al niño a la escuela, por motivo de la pandemia por Covid-19 La maestra de grupo no conocía al alumno. Percepción de bajo rendimiento académico por parte del padre. No se le impartieron clases en línea en el primer grado de primaria. Requería ayuda en lo académico.</p>
-----------	--	---

Caracterización en el nivel personal de Beto. De acuerdo con la valoración de la psicóloga en las habilidades cognitivas, se evaluó con el Test de Matrices Progresivas (Raven, 1991), Beto obtuvo un percentil 90 ubicándose dentro del rango superior al término medio. Al resolver esta evaluación el alumno se mostró reflexivo, trabajó lento, se distraía por momentos, expresó fatiga y se trabajó en dos sesiones, vacilante y su persistencia fue irregular.

La habilidad del lenguaje oral en Beto de manera espontánea se caracterizó por dificultades en la forma del lenguaje, específicamente en la pronunciación. El menor presentó sustitución (s) y omisión (o) con alguna letra o sus combinaciones. Se encontró dificultades en tres fonemas simples, con el fonema /l/ pero con mayor intensidad con el fonema /r/ simple y vibrante. Así como problemas con las mezclas con /l/, y con las mezclas con /r/: Obsérvese la tabla 17.

Tabla 17
Habilidades fonológicas de Beto

	Sonido sujeto a prueba	Dificultad en la pronunciación	Dicción
Fonemas simples	(r)		d/r (s) Collad
	(r)	l/r (s)	d/rr(s) lata pedo
	(c)		sh/c (s) Cushara
Mezclas	(pl)	pl/pi (s)	Piato
	(br)		b-/br (o) Libio
	(dr)		d-/dr (o) Cocodilo
	(fr)		f-/fr (o) Fiesa
	(gr)		g-/gr (s) Tigie
	(pr)		pi/pr (o) Pincipe
	(tr)		t-/tr (o) Tien

El menor presentó dificultades en las habilidades fonológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas, que se esperaría que por la edad del alumno al momento de la evaluación (7 años 8 meses 22 días) ya estuvieran consolidadas, obsérvese la tabla 18.

Tabla 18
Evaluación inicial del lenguaje oral en la forma, contenido y función de Beto

Forma	Fonológica	Articulación	En proceso, en su dicción presentó omisiones y sustituciones.
		Memoria auditiva	En proceso, repitió dos palabras semejantes.
		Discriminación auditiva	En proceso, discriminó el 90% de sonidos que se le presentaron para su escucha.
	Morfología		En las narraciones en el uso y empleo de los verbos presentó dificultades en su conjugación. Principalmente en la conjugación en pasado. Por ejemplo, poni en lugar se puse; pudo en lugar de pudo.

Continuación tabla 18

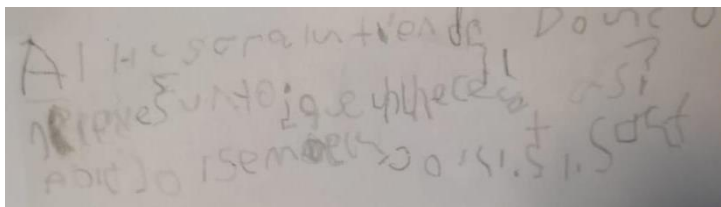
Forma	Sintaxis	Organización Narrativa	En proceso, dio secuencia a sus ideas con un conector y.
		Conocimiento de palabras	Al hablar usó adecuadamente el género y número en el 50% de las ocasiones.
Contenido	Semántica	Seguimiento de instrucciones	En proceso, en ocasiones recibió ayudas por parte de su hermana.
		Formación de conceptos	En proceso, formó campos semánticos conformados desde tres, cinco y sólo uno de diez palabras. Nombró el 80% de oficios.
Uso	Pragmática		En proceso, estructuró oraciones en las que se dificulta distinguir sus elementos, porque los revuelve o falta el sujeto. Comprendió las situaciones que se le presentaron y preguntó y repetía para el seguimiento de órdenes.
	Fluidez	Velocidad	Su ritmo del habla fue adecuado, aunque cuando se observaba ansioso habló rápido, o cuando se percibía incómodo terminó la narración "y ya".

Con relación a la habilidad del lenguaje escrito, Beto en la lectura en la forma aún está en nivel nulo porque no reconoce letras, aún no puede juntarlas para formar palabras por lo que no fue posible que él leyera voz alta y en silencio, por ende, no se pudo evaluar fluidez, ni pronunciación en la lectura. En cuanto a la lectura por otro, en el contenido y la función el menor presentó dificultad para comprender el texto, para identificar los personajes y lo que hacían. Sin embargo, en un sólo párrafo logró identificar el problema y dos personajes principales. Además, en estos ejercicios, al interrogar al menor sobre la lectura agregó detalles que no estaban presentes en la el texto.

Referente a la escritura, en la forma el menor se encontró en nivel insuficiente porque no asoció entre sonido y grafía. Sin embargo, logró realizar la actividad de copia. Beto tomó el lápiz con la mano derecha. Al sujetar el lápiz, la pinza oscilaba entre agarre trípode a cuadrípode, ejercía demasiada fuerza en la presión del lápiz, lo que generó rigidez en la mano. Al escribir, la direccionalidad era variada, y en raras ocasiones era de arriba hacia abajo, verbalizó lo que hacía como *una bolita*, *un palito*, durante el ejercicio no verbalizó el nombre de ninguna vocal o consonante. Durante la copia el menor ordenó su escrito de izquierda a derecha; hubo dificultad en diferenciar las letras por sus formas imperfectas, no hay angulación de los arcos de las letras, sólo es posible reconocer algunas, principalmente vocales /a/ y /o/. Se observan espacios irregulares visibles entre las letras de una misma palabra y entre palabras, y la alineación de palabras tiene tendencia a subir y bajar obsérvese la figura 2. En el contenido y la función se evaluó a través de la escritura espontánea, pero el alumno no logró realizar la actividad por lo que se encontró en un nivel de desempeño insuficiente.

Figura 2

Escritura por copia en la evaluación inicial del alumno Beto



En los aspectos socioemocionales durante la aplicación de los diferentes instrumentos el alumno manifestó su deseo por ir a la escuela y convivir con sus compañeros. El padre mencionó que por inasistencia a escuela la interacción con otros niños de su edad es mínima.

Caracterización en el nivel familiar de Beto. De acuerdo con lo referido por el padre: En el desarrollo postnatal el padre mencionó que la madre lo amamantó aproximadamente tres meses por decisión propia. Balbuceó a los seis meses, dijo bisílabas a los doce meses y frases a los dos años y medio. El padre reportó que tuvo caídas y golpes en la cabeza, pero no fueron de gravedad. Respecto a las características del alumno, el padre reportó que talla y peso de Beto dentro de lo esperado para su edad.

Referente al habla el padre comentó que, sí se le entendía, que tiene problema con la /r/ o /l/, lo han solucionado haciendo que repita, el hermano mayor también tuvo problema con la /l/, pero actualmente ya no. Era distraído, lo notaron desde tercero de Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) cuando le mandaban tareas para casa. Era inquieto, menos cuando veía televisión o cuando dibujaba con tutorial de videos, el padre mencionó que él también era hiperactivo y su hermana de 15 años. Según se reportó, no había muchas reglas en la familia, el padre puso una lista de deberes, pero ya no la llevaban a cabo. El menor colaboraba en casa recogiendo sus juguetes o colores y tendiendo la cama.

De acuerdo con un informe emitido por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) que presentó el padre de familia, Beto tenía un diagnóstico de trastorno de la comunicación, trastorno de lenguaje expresivo, afasia y un trastorno hiperkinético de la conducta, en este mismo documento se reportó un Coeficiente Intelectual Total (CIT) de 86, aunque no se especificaba la prueba o instrumento utilizado para obtenerlo, en el transcurso de la evaluación se indagó y el alumno reconoció el material del WISC IV, motivó por el cual no se aplicó dicha escala. Con base en este puntaje, en la tabla de clasificación de inteligencia de Wechsler y con la autora Meléndez (2012) el niño se encontraba dentro de la categoría Bajo Rendimiento Intelectual al ubicarse en un rango de CIT entre 70 a 90.

Era el tercer hijo de la madre, vivía con su papá de 40 años, su mamá de 41 años, su hermana y hermano de 15 y 18 años respectivamente, ambos estudiantes; y su abuela materna de 64 años. Ambos padres se dedicaban al comercio. El padre de Beto informó que el principal responsable de su hijo era él. Contaba siempre con el apoyo de su esposa, su suegra y la hermana del menor. Participaban en la educación escolarizada de su hijo, principalmente en lo que corresponde a la realización de tareas en casa y a la asistencia a la escuela cuando le llamaban.

También se indagó en las estrategias comunicativas parentales. En las verbales se encontró: en las de gestión tenían una estructura de interacción y con sus acciones habían establecido una rutina, y en las educativas realizaban acciones referidas a la forma del lenguaje como modelaban al pronunciar una palabra y explicar cómo hacer la tarea, promover la repetición de las palabras de manera oral y el abecedario de forma escrita. En las estrategias no verbales se encontró: en las motivacionales, el padre de familia acompañaba y ayudaba en las actividades escolares, principalmente explicando la tarea y buscando videos en YouTube; en las de recursos materiales la familia tenía libros que enriquecen el lenguaje oral y escrito y aunque disponían de un espacio para realizar

actividades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, este no está libre de estímulos auditivos y visuales, y en las actividades extraescolares no asistieron a éstas por el confinamiento a causa de la pandemia por Covid-19, ni las buscaron en la modalidad virtual.

Caracterización en el nivel escolar de Beto. El menor cursó 3 años de preescolar en una escuela regular, pero faltó mucho por alergias, diarreas o por su asma. En la primaria, por el período de confinamiento no asistió a clases presenciales, no tuvo clases en línea, solo actividades que envió la docente. En el ciclo escolar 2022-2022 no asistió presencialmente por decisión familiar. La maestra de grupo sólo tuvo comunicación con la madre de familia, y aún no conocía al menor por el contexto del Covid-19.

Se obtuvo información sobre el periodo de confinamiento por la pandemia de Covid-19 el padre de familia reportó que las actividades para promover el lenguaje oral y escrito durante el ciclo escolar 2020-2021 fueron trabajos a distancia, actividades que tenían que hacer diario y enviarlo a la docente titular de grupo. También señaló que las actividades en la modalidad a distancia de manera asíncrona no resultaron significativas para el aprendizaje del niño: *muchas veces yo tenía que decirle para que él repitiera para mandarle la evidencia [a la maestra] no se le grababa nada de eso.*

Caso de Carolina

La información que se obtuvo sobre Carolina contribuyó a la identificación de factores protectores y de riesgo personales, familiares, escolares y sociales los cuales se presentan a continuación. Obsérvese la tabla 19.

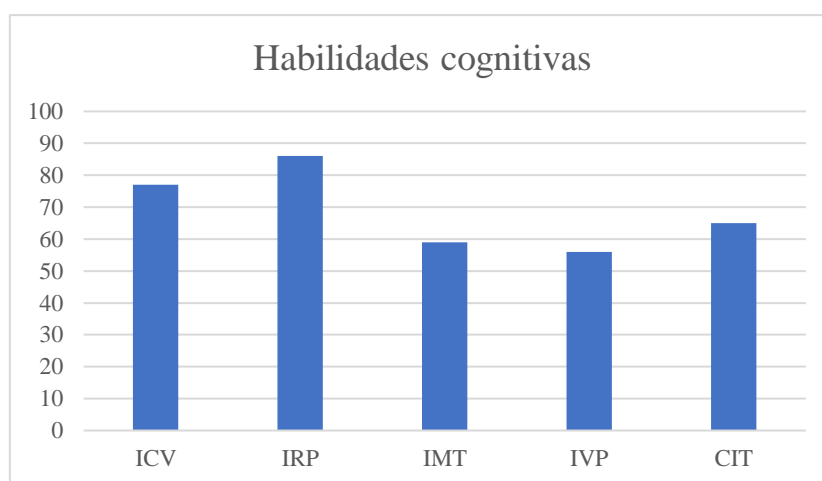
Tabla 19

Perfil de riesgo/resiliencia de Carolina

Nivel	Factor protector	Factor de riesgo
Personal	<p>Veía, escuchaba y caminaba bien. Dormía y comía bien. Tenía seguimiento médico. Disfrutaba de actividades recreativas como bailar, cantar, y dibujar. En la escuela tenía seguimiento de su talla y peso.</p>	<p>Presentó dificultades en la forma, uso y contenido del lenguaje. Presentó períodos cortos de atención. Presentó dificultades de integración con sus pares en actividades sociales. Presentó funcionamiento cognitivo por debajo de lo esperado para su edad. Tenía peso y talla por debajo de lo esperado para su edad. Epilepsia. Otros trastornos del desarrollo del habla y del lenguaje.</p>
Familiar	<p>La madre estudió una licenciatura. La vivienda contaba con todos los servicios básicos. La madre era la principal responsable del cuidado de la niña. La niña tenía una figura de autoridad. Se cubrían las necesidades básicas de la niña. Tenía acceso a los servicios de salud públicos y privados. Tenían un ingreso mensual estable.</p>	<p>Los padres no estaban de acuerdo en cómo educar a su hija. Su hermana gemela tenía una discapacidad auditiva y la mamá le dedicaba más tiempo. El padre de familia no tenía tiempo para apoyar en actividades familiares o escolares.</p>
Escolar	<p>Recibía apoyo en tareas. Tenía rutinas establecidas por la madre. La madre estaba comprometida con el aprendizaje su hija, y con la escuela. La maestra permitió trabajar con la niña. Tuvo seguimiento escolar en el período de confinamiento por Covid-19. La docente realizó ajustes razonables.</p>	<p>Presentó constante inasistencia escolar, por motivo de citas médicas de la madre, de su gemela o de la alumna. La menor aún no ha adquirido el proceso de lectura y escritura.</p>

Caracterización en el nivel personal de Carolina. De acuerdo con la valoración de la psicóloga en las habilidades cognitivas a través de la escala WISC IV, Carolina mostró un funcionamiento por debajo de lo esperado para su edad con un Coeficiente Intelectual Total (CIT) de 65, encontrándose con base en la tabla de clasificación de inteligencia de Wechsler dentro de la descripción cualitativa muy bajo, es decir dentro de la categoría de Discapacidad Intelectual. Dentro de las fortalezas se observó el reconocimiento de los detalles de los objetos cuando hay una imagen y en las áreas de oportunidad la dificultad en la comprensión de la información verbal, obsérvese la figura 3.

Figura 3
Funcionamiento cognitivo de Carolina



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.

Como se puede observar en la figura 3 la alumna Carolina solo obtuvo una puntuación dentro del promedio bajo en lo esperado para su edad en el índice de Razonamiento Perceptual; las puntuaciones de los demás índices su puntaje se encontró por debajo del rango promedio adecuado. A continuación, se describe cada índice.

En el índice de Comprensión Verbal (ICV) la alumna Carolina obtuvo 77 se encontró por debajo del promedio esperado para su edad, presentando un rango bajo en su desempeño. Presentó dificultades para percibir relaciones de los elementos en común entre dos conceptos, así como en los procesos de abstracción verbal, identificación de características esenciales de los objetos y desarrollo de conceptos observados en la tarea de semejanzas. En la tarea de vocabulario, tuvo dificultades para definir correctamente las palabras con base en características esenciales abstractas; cuando se le solicitó una respuesta a partir de información incompleta (requiriendo de la capacidad para establecer

conclusiones a partir de procesos de deducción e inducción). En la tarea de palabras en contexto también se encontró en un rango bajo, logró deducir algunos conceptos. Cuando éstos se complican, respondió en función de una parte de la información que se le dio, no de la integración total de la misma. En la tarea de comprensión, al presentársele problemas de situaciones sociales hipotéticas (dio pocas respuestas adecuadas) que indican un análisis de la situación problemática y sus implicaciones sociales.

En el índice de Razonamiento Perceptual (IRP) que evalúa el procesamiento visoespacial y la atención visual, la menor obtuvo 86 un desempeño en el promedio bajo en relación a lo esperado para su edad. En la tarea de diseño con cubos se le dificultó seguir el patrón que se le mostraba, aunque se le preguntaba si era igual ella afirmaba que sí. En la tarea de conceptos con dibujos logró identificar el criterio de clasificación cuando los elementos presentados compartían características similares evidentes visualmente o por su funcionamiento. En la tarea de matrices también identificó (abstraer), con base en los ejemplos mostrados, los criterios de secuenciación (organización espacial, inversión de color, etc.) en secuencias visuales, se le dificultó cuando se iban haciendo más complejas. En la tarea de Figuras incompletas también identificó los elementos faltantes de los estímulos.

En el Índice de Memoria de Trabajo (IMT) obtuvo 59, se encontró por debajo de lo esperado para su edad. En la tarea de retención de dígitos logró ordenar 2 dígitos en orden directo. No se realizó la tarea de sucesión de números y letras porque la alumna aún está en proceso de adquirir estos aprendizajes. En la tarea de aritmética logró ejecutar una operación correspondiente a suma con el uso de material concreto. En la tarea de Claves, tuvo dificultades con los procesos de atención selectiva visual y de percepción visoespacial. En la tarea de Búsqueda de Símbolos tuvo dificultades con los procesos de rastreo visual, percepción visoespacial, velocidad de procesamiento y atención visual.

En el índice de Velocidad de Procesamiento (IVP) obtuvo 56, se encontró por debajo del rango de lo esperado para su rango de edad. Este índice valora las habilidades para realizar de manera rápida y eficaz tareas relacionadas con la percepción visoespacial y la atención visual (selección, inhibición y mantenimiento).

La habilidad del lenguaje oral, de manera espontánea se caracterizó por dificultades en la forma, contenido y función. La menor presentó sustitución (s) y omisión (o) con alguna letra o sus combinaciones. Se encontró dificultades en tres fonemas simples, con el fonema

/l/ pero con mayor intensidad con el fonema /r/ simple y vibrante. Así como problemas con las mezclas con /l/ y con las mezclas con /r/: Obsérvese la tabla 20.

Tabla 20
Habilidades fonológicas de Carolina

	Sonido sujeto a prueba	Dificultad en la pronunciación Posición Inicial/media/ final		Adición
Fonemas simples	(n)	l/n (s)		Malo
	(d)	l/d (s)		Calalo
	(r)	r/d (s)		Collad
	(r)	l/r (s)	l/rr(s)	lata bulo
Mezclas	(pl)	p-/pl (o)		Pato
	(br)	-/br (o)		Libo
	(dr)	-/dr (o)		Cocodilo
	(fr)	-/fr (o)		Fiesa
	(gr)	-/gr (s)		Tige
	(pr)	-/pr (o)		Pincipe
	(tr)	tr/ti (o)		Tien

Con relación a las habilidades fonológicas, semánticas, pragmáticas y sintácticas en cada una de ellas hubo cierto nivel de dificultad, obsérvese la tabla 21.

Tabla 21*Evaluación inicial del lenguaje oral en la forma, contenido y función de Carolina*

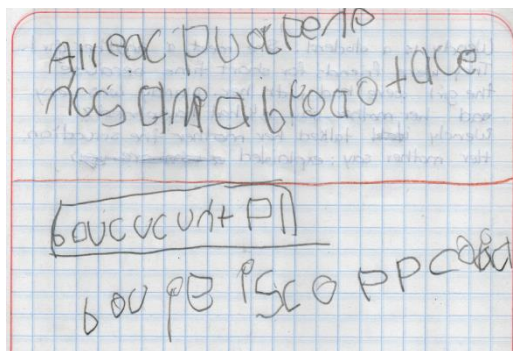
Forma	Fonológica	Articulación	En proceso. En su dicción presentó omisiones y sustituciones, algunas palabras ininteligibles.
		Memoria auditiva	En proceso. Repitió dos palabras semejantes, después de tres repeticiones.
		Discriminación auditiva	En proceso, discriminó el 70% de sonidos que se le presentaron para su escucha.
	Morfología		En las narraciones en el uso y empleo de los verbos presentó dificultades en su conjugación. En la conjugación de verbos uso presente y pasado indiscriminadamente. Por ejemplo, roba en lugar se robó.
	Sintaxis	Organización Narrativa	En proceso, ausencia de uso de marcadores que desarrollan y finalizan.
		Conocimiento de palabras	En proceso, identificó el uso adecuado de género y número en el 50% de las frases presentadas.
Contenido	Semántica	Seguimiento de instrucciones	En proceso, realizó la acción cuando la instrucción fue muy corta o se repetía más de dos veces.
		Formación de conceptos	En proceso, formó campos semánticos conformados desde tres y cinco. Nombró el 80% de oficios.
Uso	Pragmática		En proceso, estructuró oraciones en las que se dificulta distinguir sus elementos, porque los revuelve o falta el sujeto. Comprendió las situaciones que se le presentaron y preguntó y repetía para el seguimiento de órdenes.
	Fluidez	Velocidad	En proceso. Su ritmo del habla fue adecuado, aunque cuando se ponía ansiosa, o distraída algunas palabras no se entendían.

Con relación a las habilidades del lenguaje, en la escritura en la forma alumna se encontró en nivel de desempeño insuficiente. Escribió pocas letras; no logró realizar la actividad de dictado y escribir de forma espontánea, no asoció entre sonido y grafía. Sin embargo, logró realizar la actividad de copia, tomó el lápiz con la mano derecha, al sujetar el lápiz, la pinza tenía agarre trípode, al escribir la direccionalidad es variada, señaló con su

dedo la parte del escrito que está copiando, y durante el ejercicio no verbaliza el nombre de ninguna vocal o consonante. Durante la copia Carolina ordenó su escrito de izquierda a derecha; las letras tenían formas imperfectas, no hubo angulación de los arcos de las letras, sólo fue posible reconocer algunas, principalmente vocales /a/, /e/, /o/, /i/ y las consonantes /t/, /s/, /p/, pero no expresó cuál era su nombre o como suena la letra. No se observaron espacios entre las grafías que indicarán el término de una palabra y el inicio de otra, la alineación de las letras tenía ligera tendencia a subir, no fue posible leer alguna palabra

Figura 4

Escritura en copia en la evaluación inicial de Carolina



convencional en el escrito, obsérvese la figura 4.

En la lectura, en el contenido y la función no reconoció letras, no logró juntarlas para formar palabras por lo que no fue posible que leyera voz alta y en silencio, por ende, no se pudo evaluar fluidez, ni pronunciación en la lectura. En cuanto a su desempeño en el nivel receptivo, en la lectura por otro, Carolina presentó dificultad para comprender el texto, identificó solo un personaje y confundió las acciones de los personajes. Sin embargo, logró identificar el problema de la historia, al preguntarle sobre cómo se solucionó agregó una solución diferente.

Caracterización del nivel familiar de Carolina. De acuerdo con lo referido por la madre: Carolina fue concebida por fecundación in vitro (FIV). En el desarrollo postnatal mencionó que no pudo amamantar y su alimentación fue por gotero. Con relación al desarrollo la menor se sentó a los 9 meses. Aprendió a andar sola al año y dos meses. El control de esfínteres lo logró a los dos años y tres meses, a los dos años empezó a decir palabras y a los tres años ya decía frases.

Respecto a las características de la alumna, la madre reportó que era distraída, como ensimismada, siempre la había observado así. Indicó que tenían reglas en la familia como no pegar, no ofender, no jugar si está comiendo, y no faltarle el respeto a su tía, si no

se respetaban la consecuencia era no ver el celular. Carolina colaboraba en casa recogiendo sus trastes, llevándolos al fregadero y llevando las pantuflas cuando se bañaba.

La madre de familia presentó un documento emitido por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en el que reportaron que Carolina presentaba trastorno del lenguaje expresivo; con los resultados de las pruebas DTVP-2 para percepción visual y Bender-Madurez motriz. En este documento concluyeron que la menor Carolina era un paciente con edad en desarrollo visomotor de 4-10 años/ 4-11 años, percepción visual general con rendimiento "Deficiente" y equivalente de edad de 4-2 años. Con relación al lenguaje oral la madre de la menor comentó que, a veces no se le entiende, que tiene problema con la /s/, /n/, /r/, /l/, lo habían solucionado haciendo que repita, la hermana gemela está en proceso de desarrollar el lenguaje oral.

En los aspectos socioemocionales la madre mencionó que Carolina le expresa que la quiere diciéndoselo y abrazándola y el papá era muy consentidor con ella. Dentro de los riesgos de salud la madre de Carolina reportó que tenía epilepsia pero que desde los cuatro años no había tenido ningún episodio de convulsión, asistían al instituto Mexicano del Seguro Social una vez al mes por medicamento, la madre no especificó cual, y por seguimiento en terapias de lenguaje. La madre era consultora SAEP y trabajaba por proyectos; el padre era empleado administrativo. La madre participaba en la educación escolarizada de su hija, principalmente en lo que corresponde a la realización de tareas en casa y a la asistencia a la escuela cuando le llamaban. Expresó altas aspiraciones sobre su hija.

Se indagó en las practicas comunicativas parentales. En las estrategias de gestión se encontró que en la familia la estructura de interacción era conforme se dé la plática y en la cena, la niña presentó uso de palabras acorde a su edad, algunas ininteligibles y dificultad en la estructura, la madre comentó a veces dices las oraciones al revés como bonito tu suéter en lugar de tu suéter esta bonito. En las educativas la madre reportó acciones referidas realizar las tareas de la escuela, repasar actividades propuestas en sesiones pasadas de terapias de lenguaje. En las estrategias motivacionales se encontró que la madre de familia platicaba con su hija para conocer su sentir y sus deseos. En las de recursos materiales; la madre adquirió libros, sin embargo, la lectura de ellos no era frecuente y no tenían un espacio destinado para realizar actividades escolares. Y en las

actividades extraescolares les habían sugerido, pero por falta de tiempo y de espacios recreativos cercanos no realizaban. Obsérvese la tabla

Caracterización en el nivel escolar de Carolina. Por el motivo de la pandemia cursó segundo, tercero de preescolar y la mitad del primer año de primaria a distancia; la madre reportó que los maestros impartieron clases síncronas a distancia, pero no fueron suficientes en tiempo y presentaron muchas dificultades de conexión que complicaba la comunicación. Las actividades para promover el lenguaje oral y escrito durante este período fueron principalmente por la mamá. En el ciclo escolar 2022-2023 la alumna asistía presencialmente, pero con constantes inasistencias por citas de seguimiento médico, la docente realizó ajustes razonables con actividades diferenciadas.

Caso de Diego

La información que se obtuvo sobre Diego contribuyó a la identificación de factores protectores y de riesgo personales, familiares, escolares y sociales los cuales se presentan a continuación. Obsérvese la tabla 22.

Tabla 22

Perfil de riesgo/resiliencia de Diego

Nivel	Factor protector	Factor de riesgo
Personal	<p>Veía, escuchaba y caminaba bien. Dormía y comía bien. Seguimiento médico. Disfrutaba de actividades recreativas como ir al parque, cantar y dibujar. Tenía seguimiento en la escuela de su peso y talla por un grupo de doctores.</p>	<p>Dificultades en la forma, contenido y función del lenguaje. Presentó dificultades de integración con sus pares en actividades sociales. Funcionamiento cognitivo por debajo de lo esperado para su edad. Tenía peso y talla por debajo de lo esperado para su edad.</p>
Familiar	<p>La vivienda contaba con todos los servicios básicos. La madre era la principal responsable del cuidado del niño. Se cubrían las necesidades básicas del niño. Tenían acceso a los servicios de salud públicos y privados. Tenían un ingreso mensual estable.</p>	<p>Sus padres eran divorciados. Los padres no estaban de acuerdo en cómo educar a su hijo. El padre sólo lo visitaba ocasionalmente.</p>

Continuación tabla 22

Escolar	<p>La madre apoyaba en tareas. Seguían rutinas para actividades académicas.</p> <p>La madre estaba comprometida con el aprendizaje del niño, y con la escuela.</p> <p>Colaboración de maestros, al permitir trabajar con el niño.</p> <p>Seguimiento escolar en el período de confinamiento por Covid-19.</p> <p>La docente realizó ajustes razonables.</p>	<p>El menor asistía tres días a la semana a la escuela y se retiraba a la 13:00 horas, por acuerdo con la institución.</p>
---------	---	--

Caracterización en el nivel personal de Diego. De acuerdo con la valoración de la psicóloga, en la habilidad del lenguaje oral Diego presentó sustitución (s) y omisión (o) con alguna letra o sus combinaciones. Se encontró dificultades en dos fonemas simples, con el con la /r/ vibrante, así como problemas con una de sus mezclas, obsérvese la tabla 23.

Tabla 23*Habilidades fonológicas de Diego*

	Sonido sujeto a prueba	Dificultad en la pronunciación	Adición
	(r)		l/r (s) Collal
Mezclas	(tr)	t-/tr (s)	Tien

Durante la aplicación de la prueba Melgar (1994) el alumno no identificó las imágenes de red y de chupón; a la imagen de clavos la denominó tornillos y en la emisión de esta palabra omitió el fonema /r/ vibrante en posición intermedia; la mezcla /tr/ presentó constancia en sus dificultades en otras palabras como astronauta o constructor omitiéndola o al escucharla se percibió ininteligible.

En las habilidades fonológicas, semánticas, pragmáticas y sintácticas se encontró que en cada una de ellas presentó nivel de dificultad, obsérvese la tabla 24.

Tabla 24*Evaluación inicial del lenguaje oral en la forma, contenido y función de Diego*

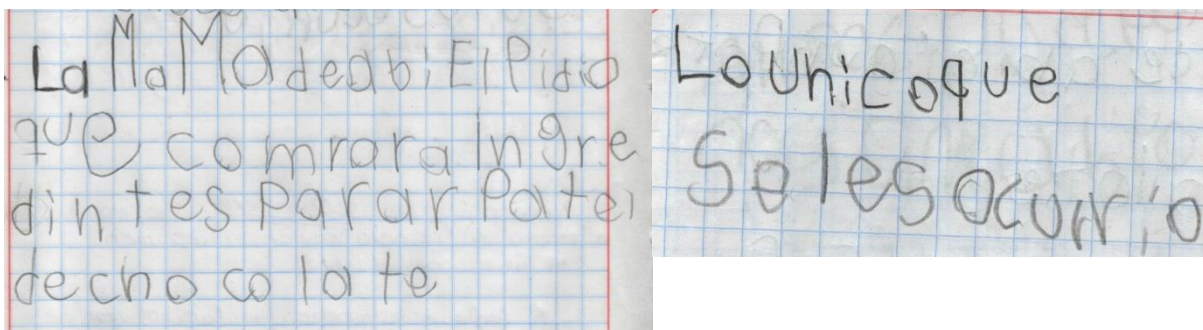
Forma	Fonológica	Articulación	En proceso, en su dicción presentó omisiones y sustituciones, algunas palabras ininteligibles que llevan la mezcla /tr/.
		Memoria auditiva	En proceso, repitió dos palabras semejantes.
		Discriminación auditiva	En proceso, discriminó el 70% de sonidos que se le presentaron para su escucha.
	Morfología		En proceso, en las narraciones en el uso y empleo de los verbos presentó dificultades en su conjugación. Principalmente en la conjugación en pasado.
	Sintaxis	Organización Narrativa	En proceso, ausencia de uso de marcadores que inician, desarrollan y finalizan.
		Conocimiento de palabras	En proceso, al hablar usó adecuadamente el género y número en el 80% de las ocasiones.
Contenido	Semántica	Seguimiento de instrucciones	En proceso, atendió la instrucción cuando se fragmenta por acción o se repite dos veces.
		Formación de conceptos	En proceso, formó campos semánticos conformados desde tres, cinco y sólo uno de diez palabras. Nombró el 80% de oficios.
Uso	Pragmática		En proceso, estructuró oraciones en las que se dificulta distinguir sus elementos, porque los revuelve o falta el sujeto. Comprendió las situaciones que se le presentaron.
	Fluidez	Velocidad	Su ritmo del habla fue adecuado.

Referente a la escritura, Diego expresó renuencia a participar, sin embargo, en la forma reconoció y recordó las letras y su trazo, logró realizar la actividad de copia y seis palabras del dictado. Tomó el lápiz con la mano derecha, al sujetar el lápiz, tenía agarre trípode; al escribir, la direccionalidad era de arriba hacia abajo, ordenó su escrito de izquierda a derecha y se guió señalando con su dedo la parte del escrito que está copiando o repitiendo la palabra en el dictado. Durante el ejercicio no verbalizó las palabras que está escribiendo, se observó escritura por sílabas, no dejó espacios entre palabras e intercambió mayúsculas y minúsculas como en la palabra MaMA; omitió algunas letras como en la

palabra patel y aunque la hoja era de cuadro tiende a no seguir una línea. Se ubica dentro del nivel de desempeño casi consolidado, en dictado, en copia solo escribió 3 palabras por lo que faltaron elementos para ubicarlo en un nivel, obsérvese la figura 5. En el contenido escribió palabras y una oración de acuerdo con la situación que se le solicitó y en la función escribió de manera coherente.

Figura 5

Evaluación inicial en escritura por dictado y por copia de Diego



Diego se mostró renuente a realizar la actividad de lectura. En la forma reconoció y evocó los sonidos de las letras, su lectura fue por sílabas, en ocasiones decía la palabra que formaba, se caracterizó por omitir fonemas (/n/) o agregar (/r/); se ubicó en el nivel de desempeño en desarrollo. En el contenido leyó de acuerdo con la situación que se le solicitó. En la función, Diego no identificó a los personajes, no se logró identificar si es porque en realidad no los identificaba o por su constante negativa a realizar las acciones solicitadas ya que cada que se le realizaba la pregunta en todos los párrafos mencionó “no sé”, al preguntarle sobre cómo se solucionó agregó una propuesta diferente.

Con base en las pruebas proyectivas Diego presentó elementos reiterativos como en las narraciones que fueron breves, los personajes se caían, recibían atención médica; los dibujos fueron pequeños, incluso de su madre, en todas las personas sonríen y no tenían nariz. De acuerdo con Esquivel y Ancona et al. (2007) las figuras pequeñas se asocian con niños tímidos, con inseguridad, retraimiento y depresión; lo cual también señaló para los dibujos con ausencia de nariz. Se destaca que a un compañero que el niño identifica como amigo y la maestra como líder de grupo que también presenta problemas de conducta lo representa con una figura humana más grande que a él o su mamá; considera su familia como monoparental sólo él y su mamá.

En la entrevista con el niño él no reconoció identificar el problema que lo llevó a estar en los espacios de trabajo con la psicóloga, fue necesario insistirle en varias ocasiones para que respondiera y lo hizo con respuestas breves, mencionó pocas actividades que le causan alegría principalmente ir a los juegos y jugar con su mamá; aunque reportó que le gusta la escuela, se observó que cuando su mamá asiste al plantel le insiste para que lo lleve con él. Mencionó dos amigos y comentó que lo molestan, rompiendo sus dibujos o persiguiéndolo; no expresó que el molestara o causara alguna incomodidad en sus compañeros; le interesa la interacción con los demás sus principales temas de conversación cuando surgen es sobre cumpleaños que realizan en su salón. Cuando se le interrogó sobre su padre respondió no sé cómo se llama. Dentro de los riesgos de salud la madre de Diego reportó el tratamiento con el psiquiatra/paidopsiquiatra, asisten a instituciones particulares para la atención de temas de salud.

Caracterización el nivel familiar de Diego. De acuerdo con lo reportado con la madre: era único hijo, fue producto de un embarazo de 24 semanas, por lo que estuvo en incubadora por cinco meses, motivo por el cual la madre no pudo amamantar y su alimentación fue por sonda, luego por gotero, jeringa y por mamila muy pequeña. Diego era inquieto, antes de ir a la escuela se daba dos vueltas en la bicicleta, aunque si seguía reglas en casa con relación a el respeto, la limpieza y el orden.

Referente a la habilidad del lenguaje oral la madre de Diego comentó que consideraba su lenguaje como bueno, percibía que hablaba como adulto. En los aspectos socioemocionales la madre mencionó que Diego necesitaba apoyo en lo emocional, por este motivo lo llevó a valoración psicológica y con un psiquiatra/paidopsiquiatra quién reportó (mediante un documento que presentó la madre) que se encontraba bajo tratamiento psiquiátrico por presentar problemas de conducta como desobediencia patológica, conductas de oposición, desafío, inquietud extrema, baja tolerancia a la frustración, impulsividad, tendencia a la hetero agresividad física hacia pares, dificultad para seguir reglas y normas; también problemas para concentrarse mostrando poca disposición para actividades y tareas escolares. El niño se encontraba bajo tratamiento farmacológico a base de Oxcarbamazepina y Risperidona.

Referente a las habilidades cognitivas la madre de familia presentó dos documentos; en el primero un Psiquiatra/paidopsiquiatra reportó que la prueba Bender sugería datos de inmadurez neurológica, y el electroencefalograma mostraba datos de inmadurez

neurológica sin repercusión bioeléctrica. Una profesional de la institución privada *Atención psicológica especializada* reportó un Coeficiente Intelectual Total de 76, ubicándolo debajo del rango promedio adecuado para su edad; con base en la tabla de clasificación de inteligencia de Wechsler y con Meléndez (2021) al ubicarse en un rango de CI entre 70 a 90, Diego se encontraba dentro de la categoría Bajo Rendimiento Intelectual.

La madre participaba en la educación escolarizada de su hijo, principalmente en lo que correspondía a la realización de tareas en casa; concluía las actividades que no terminó en la escuela e incluso solicita las actividades que realizaban fuera del horario en el que asistía su hijo. Reportó que esperaba lograr que su hijo mejorara su conducta y su desempeño escolar.

También se indagó sobre las prácticas comunicativas parentales tanto en las estrategias verbales y no verbales empleadas en las prácticas comunicativas cotidianas entre la madre y Diego para tener un panorama sobre los recursos con los que cuenta, tanto la familia, como el niño en el desarrollo de sus habilidades en su lenguaje oral y su desempeño académico en las tareas de lectura y escritura. En las estrategias verbales, en las de gestión se encontró que la mamá del alumno Diego tiene una estructura de interacción al sólo convivir con el niño y en ocasiones con la abuela materna, con sus acciones han establecido algunos elementos para implementar una rutina, el niño presenta uso de palabras acorde a su edad, le cuesta trabajo y dificulta la comunicación con sus pares; en las educativas la madre reportó acciones referidas como realizar las tareas de la escuela, repasar las lecciones en casa y el dictado de palabras.

Dentro de las estrategias no verbales se encontró: en las motivacionales la madre de familia acompañaba y ayudaba en las actividades escolares, principalmente con la tarea, repaso de las sesiones y solicitaba las actividades que realizan cuando el niño no está en la escuela. En las de recursos materiales; la madre adquirió libros, enciclopedia, revistas y periódicos, dispone de un espacio para realizar actividades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, usan un escritorio, el espacio físico donde la colocan es fijo y acondicionada, tiene muchos estímulos auditivos y visuales; está bien iluminado y ventilado. En las actividades extraescolares asistían al parque, iban a visitar diferentes lugares los fines de semana y la madre ha buscado la ayuda de tres especialistas, además que ella lee libros de crianza eficaz y sigue youtubers donde obtiene estrategias para este fin.

Caracterización en el nivel escolar de Diego. No cursó 1° de preescolar, 2° y 3° de este nivel lo curso a distancia, con clases virtuales de manera síncrona. El primer año de primaria, por el período de confinamiento por el COVID 19 no asistió a clases presenciales hasta abril del 2022. Se obtuvo información sobre la escolarización del menor sobre el periodo de confinamiento por la pandemia de Covid 19, las actividades para promover el lenguaje oral y escrito durante este período fueron trabajos a distancia y en el preescolar tomó clases en línea un promedio de cuatro horas diarias. Al niño no le gustaba las clases, la mamá acondicionó un espacio en su lugar de trabajo para estar pendiente de él y de sus pacientes.

En el segundo grado de primaria, la docente expresó que, en la interacción con otros niños de su edad, era *de molestar*, es decir, les quitaba algún material, empujaba e incluso pegaba. La docente reportó que no cuidaba ni mantenía en buen estado sus cuadernos y libros, su comportamiento no era de acuerdo con el lugar donde se encontraba; pocas veces respetaba el material de sus compañeros, disfrutaba más de las actividades que realiza él solo y tiene dificultades para iniciar una conversación; así como para concluir las actividades académicas, lo último denota falta de compromiso con la tarea.

En los perfiles de los menores con problemas de lenguaje se observan casos diferenciados, sin embargo, comparten en lo individual problemas en los diversos componentes de lenguaje que los ponen en riesgo educativo al presentar problemáticas en la forma, contenido y función. Obsérvese la tabla 25.

Tabla 25*Perfil de los niños y niña con problemas de lenguaje*

Participante	Ángel	Beto	Carolina	Diego
Lenguaje oral	Forma	Pronunció de forma espontánea tres palabras, 18 dijo por imitación. Presentó Dificultades en los fonemas /x/, /b/, /k/, /l/, /r/, /y/ y con el fonema /r/ simple y vibrante.		
		Presentaron sustituciones y omisiones con las letras /r/ simple y mezclas, y la /rr/ vibrante.		
		Presentaron sustituciones y omisiones con las letras /l/ y mezclas y la letra /ch/.		
	Contenido	Vocabulario limitado, no estableció relación entre palabras, sin embargo, en 14 palabras de la prueba Melgar (1994) utilizó onomatopeyas.	Uso palabras incompletas como <i>pa</i> en lugar de <i>para</i> .	Presentó sustituciones y omisiones con la letra /d/.
Función	No comprendió la situación ni expresó verbalmente de manera coherente.	Presentaron dificultades en la conjugación de verbos. En las narraciones no usaron marcadores de inicio, desarrollo y cierre. Presentaron dificultades para comprender la relación entre una serie de palabras (campos semánticos).		
		Al hablar presentaron dificultad para estructurar una frase u oración.	No reconoció la imagen del elefante.	
Lenguaje escrito	Forma	No identificó grafías, sólo garabateo. Lectura nula	En la habilidad escrita, no reconocieron, ni recordaron las letras (vocales y consonantes) ni su trazo; su lectura fue nula, solo escriben por copia con trazos ininteligibles por letras con formas imperfectas. Lectura nula.	Habilidad escrita y lectura en proceso de consolidación.
	Contenido	Su habilidad escrita y su lectura fue nula.	Presentaron dificultad para escribir y leer palabras con un elemento en común.	
	Función	Su habilidad escrita y su lectura fue nula.	Presentaron lectura y habilidad escrita de textos nula.	Lectura de textos en proceso de consolidación.
En la lectura por otro, dificultad para responder a cuestiones específicas de la lectura.				

Discusión

En los salones de clase de aulas regulares se pueden encontrar diversos factores que pueden presentar un riesgo educativo a los estudiantes; dado que cada alumno tiene una condición individual, económica, familiar y cultural distinta (aún incluso compartiendo la misma zona geográfica); cada menor aprende con un estilo y un ritmo de aprendizaje particular que puede generar discrepancia en el nivel de adquisición de aprendizajes de un grupo, aun siendo de la misma edad, y viviendo en el mismo contexto histórico, por ejemplo, el contexto de COVID 19. En la intervención temprana, la identificación de dichas condiciones contribuye a asegurar que todos los alumnos alcancen el máximo logro de los aprendizajes y evitar problemas a largo plazo como dificultades de aprendizaje o deserción escolar (Instituto Nacional para la evaluación en México, 2019).

Andreu et al. (2022) consideraron que en la valoración de las habilidades y necesidades que presentan los alumnos, es fundamental el uso de una gran variedad de pruebas, test o herramientas de evaluación. En este sentido, el uso de los diferentes instrumentos formales y no formales permitió la caracterización de las necesidades de educación especial que presentaron los alumnos y la alumna, es decir, la detección de los factores de riesgo y protección a nivel individual, familiar y escolar, lo cual coadyuvó para el diseño del programa de atención para reducir las barreras que existan para su aprendizaje.

La valoración de las necesidades de educación especial de Angel y Beto en el periodo de confinamiento causado por la pandemia por COVID-19, fue todo un reto debido a que implicó que se realizara a distancia, con el uso de aplicaciones como WhatsApp, Google Meet, Jamboard y Youtube que están sujetas a la conexión de internet y son necesarias de acuerdo con la Asociación Americana del Habla, Lenguaje y Audición, ASHA (2016). La detección de las dificultades en el lenguaje oral y escrito de los niños fue compleja en esta modalidad, ya que coadyuvó una comunicación estrecha con los padres de familia para generar las condiciones óptimas, la adecuación de los instrumentos para presentarlos de manera virtual, y la capacitación de los profesionales en psicología para la aplicación de pruebas y la integración de resultados.

Los resultados obtenidos fueron fundamentales para la caracterización de los factores de riesgo y protección de este grupo de estudiantes, así como a nivel familiar y escolar. El perfil que se obtuvo con la valoración de los cuatro estudiantes coincide con los

factores de protección y de riesgo reportados por investigaciones como la de Acle Tomasini (2016) y Berenice Santos (2020), sin embargo, resaltan como principales diferencias las asociadas al contexto del confinamiento consecuente por el Covid-19. En lo individual ausencia de interacción con pares, actividades académicas sólo con tareas; en lo familiar ausencia de rutinas y en lo escolar educación a distancia desde el preescolar y por más de un ciclo escolar, con escaso o nulo seguimiento del nivel de logro, y ausencia de actividades extraescolares.

La evaluación de las habilidades y necesidades influyó en la percepción de los docentes con respecto a las características de sus alumnos Ángel, Beto y Carolina, porque los maestros no los conocían o sólo los habían visto en una ocasión lo cual dificultó que pudieran identificar alguna necesidad de educación especial. En el caso específico de Ángel, aunque el profesor tenía conocimiento de la condición de su estudiante carecía de la formación para dar respuesta a su necesidad y con base en sus conocimiento e intuición realizó los ajustes posibles. Por lo anterior, es fundamental la valoración de los estudiantes que presentan alguna necesidad de educación especial para el diseño de programas que contribuyan en la atención de sus necesidades con el objetivo de acercarlos a una verdadera educación inclusiva.

Fase de intervención

Objetivos

Aplicar un programa de intervención a distancia, presencial e híbrido para estudiantes con problemas de lenguaje oral y escrito.

Aplicar un programa para padres de familia para promover estrategias para que favorezcan el lenguaje oral y escrito de sus hijos en actividades cotidianas.

Aplicar un programa para docentes para promover estrategias para que favorezcan el lenguaje oral y escrito de sus alumnos en actividades escolares.

Participantes

En el programa participaron Beto (cuando cursaba segundo y tercer grado), Carolina y Diego (cuando cursaban segundo grado).

Herramientas

- Programa de atención a los problemas de lenguaje. Cuyo objetivo fue favorecer las habilidades cognitivas vinculadas con la forma, contenido y función del lenguaje oral y escrito a través de la narración de cuentos. Se diseñó ex profeso, con base en los resultados de la evaluación inicial, se estableció un objetivo por sesión para favorecer los procesos psicológicos que estimularán algún prerrequisito del lenguaje oral y escrito o un fonema en particular, posteriormente se trabajó con vocabulario relacionado y en el cierre de la sesión se le narraba un cuento a él estudiante o se le pedía que él narrará. El programa se conformó por dos bloques.
 - Bloque 1. Precurrentes. Modalidad a distancia; constituido por 25 sesiones de trabajo; con actividades para favorecer las precurrentes para la adquisición del lenguaje escrito y consolidación del lenguaje oral como movimientos orofaciales, campos semánticos, favorecer la perfección de trazos y la asociación de fonemas y grafía e identificación visual. Se realizaron consideraciones para el trabajo a distancia, como el uso de plataformas que motivaran la atención del estudiante (Ver apéndice B). Obsérvese los procesos psicológicos que se buscó favorecer para estimular el lenguaje oral y escrito en cada sesión en la tabla 26.

Tabla 26
Sesiones bloque 1

Sesión	Procesos psicológicos	Lenguaje
1	Expresión verbal	Establecer acuerdos de convivencia.
2-15	Atención, memoria a largo plazo, memoria visual, coordinación fina y gruesa, atención, y comprensión de instrucciones.	Identificación y estimulación del aparato fonoarticulador. (Fonología y semántica).
15-24	Atención, memoria a largo plazo, memoria visual, discriminación visual, coordinación fina y gruesa y comprensión de instrucciones.	Identificación de los fonemas de su nombre y reconocimiento de vocales. (fonología, semántica y pragmática).
25	Expresión verbal	Cierre del bloque 1 de sesiones.

- Bloque 2. Modalidad presencial o híbrido, constituido por 19 sesiones de trabajo (Ver apéndice C). Obsérvese los procesos psicológicos que se

favorecieron para estimular el lenguaje oral y escrito en cada sesión en la tabla 27.

Tabla 27
Sesiones bloque 2

Sesión	Procesos psicológicos	Lenguaje
1	Expresión verbal.	Establecer acuerdos de convivencia
2	Discriminación visual. Discriminación auditiva.	Vocal /a/. (fonología y semántica)
3	Motricidad fina y gruesa. Atención.	Vocal /e/ (fonología y semántica).
4	Memoria a corto plazo. Memoria visual	Vocal /i/ (fonología y semántica).
5	Coordinación oculomotora.	Vocal /o/ (fonología y semántica).
6	Comprensión de instrucciones.	Vocal u (fonología y semántica).
7	Planeación. Comprensión de textos breves.	Fonema /l/ y /ch/ (articulación, semántica).
8		Mezclas del fonema /pl/ (semántica y pragmática).
9		Fonema /r/ (articulación, semántica).
10		Mezclas del fonema /br/ (articulación, semántica).
11		Mezclas del fonema /dr/ (articulación, semántica).
12		Mezclas del fonema /fr/ (articulación, semántica).
13		Mezclas del fonema /gr/ (articulación, semántica).
14		Mezclas del fonema /pr/ (articulación, semántica).
15		Mezclas del fonema /tr/ (articulación, semántica).
16	Identificar el sujeto y predicado en oraciones.	Mezclas del fonema /tr/ (semántica y pragmática).
17	Emoción. Memoria.	Mezclas del fonema /tr/ (semántica y pragmática).
18	Atención. Comprensión de textos.	Fonema /rr/ (articulación y semántica).
19	Expresión verbal.	Cierre de sesiones.

También se contó con un par de sesiones denominadas como anexo, obsérvese la tabla 28.

Tabla 28
Anexo sesiones bloque 2

Sesión	Procesos psicológicos	Lenguaje
7.1	Discriminación visual y auditiva.	Fonema /d/ (articulación, semántica).
7.2	Discriminación visual y auditiva.	Pares mínimos, fonema /l/ y fonema /d/ (articulación, semántica).

Rúbricas de evaluación, para evaluar el desempeño y las producciones del menor en cada sesión, con base en la propuesta de Anijovich y González (2011) se recurrió a las expectativas de logro para definir los criterios empleando cuatro niveles: 1) insuficiente, 2) en desarrollo, 3) casi consolidado y 4) consolidado; estrechamente vinculados con el proceso a evaluar especificado.

- Programa de apoyo a padres. Con el objetivo de promover estrategias para que estimulen el lenguaje oral y escrito de su hijo en actividades cotidianas. Se les proporcionó información sobre la categoría, se les brindaron y modelaron estrategias para que en casa promovieran el lenguaje oral y escrito en actividades tanto formales y cotidianas. Además, se mantuvo una comunicación constante para solucionar dudas o informar avances. Se conformó por cuatro sesiones, obsérvese la tabla 29.

Tabla 29

Sesiones del programa de apoyo a padres

Sesión	
1	Información de las observaciones del proceso de evaluación. Información de los objetivos y forma de trabajo del programa de atención a los problemas de lenguaje. Firma del consentimiento informado
2	Información mediante folleto de los problemas de lenguaje. Entrega y explicación del manual de ejercicios orofaciales para casa (Adaptado de Martínez Basurto, 2006).
3	Reunión para ejercicios de vacaciones por semana santa
4	Sesión de cierre.

- Programa de apoyo a docentes. Con el objetivo de promover estrategias para que estimule el lenguaje oral y escrito de sus alumnos en actividades escolares. Se diseñó una sesión en la cual se compartió información de la categoría y sugerencias de algunas estrategias, en la segunda sesión se modeló una de estas actividades en el salón de clases con todos los estudiantes, obsérvese la tabla 30.

Tabla 30
Sesiones programa de apoyo a docentes

Sesión	Procesos psicológicos	Objetivo
1	Manejo de reglas, respeto, identidad, autoestima y autoconcepto.	Información mediante folleto del manejo conductual en el aula.
2	Atención, memoria a corto plazo, memoria visual, coordinación fina y comprensión de instrucciones, colaboración, establecimiento de acuerdos, trabajo en equipo, planeación.	Identificar el sujeto y predicado en oraciones.

- Bitácora de trabajo, la cual es un cuaderno en el cual la residente en educación especial realiza anotaciones y registros de datos importantes o de interés.
- Evaluación formativa cualitativa. En la descripción de cada sesión se agregó una columna para realizar registros que permitan observar el avance de los alumnos con referencia a sus habilidades previas; en relación con los procesos trabajados durante la sesión y que no fueron incluidos en la rúbrica o agregar y/o detallar elementos que no se consideraron en esta, que brinden información referente a los avances en la forma, contenido y uso.
- Folder para guardar hojas elegidas por el alumno y la residente de educación especial para construir el portafolios.
- Computadora, Tablet o celular para las conexiones síncronas.
- Hojas impresas de actividades, lápiz, colores, plastilina, hojas de colores, cuaderno de cuadro, tijeras.
- Material para realizar ejercicios orofaciales (popote, abatelenguas, plato, rehilete, dulces como cajeta, mermelada, dubalín, obleas, yogurt).

Procedimiento

1. Se realizó una reunión con el directivo y los docentes de grupo para informar el resultado de la fase de evaluación y los objetivos planteados; el colectivo reitero su autorización para el trabajo con el alumno o alumna.
2. Se realizó una sesión inicial con los padres y madres de familia para informar observaciones de la fase de evaluación, enfatizando los factores de riesgo y protección, se informó de los objetivos de las sesiones de intervención con padres y con el menor; se comunicó el horario y la modalidad en la que se trabajaría; presencial o en línea de forma síncrona y asíncrona. Por las asistencias

presenciales del alumno Beto se implementó la modalidad híbrida. Se solicitó la firma del consentimiento informado, y de una serie de compromisos para el desarrollo de las sesiones.

3. El equipo de psicólogas de la residencia en educación especial de la Facultad de Estudios superiores Zaragoza; tomó la decisión de implementar un programa de intervención.
 - a. En línea, el primer bloque de sesiones se desarrolló en el último semestre del ciclo escolar 2021-2022 sólo para Beto (7 años), ya que Ángel que también fue valorado en el ciclo escolar 2021-2022 tuvo un cambio de escuela a un Centro de Atención Múltiple (CAM) de tiempo completo y por falta de tiempo de la familia se decidió únicamente proporcionar estrategias y dar seguimiento. La alumna Carolina y el alumno Diego no fueron participantes del primer bloque de sesiones porque fueron remitidos con la docente de grupo hasta el ciclo escolar 2022-2023 y evaluados en el mismo.
 - b. Presencial, en el ciclo escolar 2022-2023, el segundo bloque de sesiones se desarrolló en las instalaciones de una escuela primaria en Iztapalapa. Beto (8 años) participó de manera presencial en 12 sesiones, las sesiones 10, 11,12, 14,15,16 y 17 las tomó en línea. Los alumnos Carolina (7años) y Diego (7años) se incorporaron en enero del 2023. Carolina participó en las primeras 9 sesiones y en las 2 del apéndice; Diego participó en la sesión 1 y de la sesión 7 a la 19, con base en los factores de riesgo y protección identificados en la fase de evaluación.
4. Instrumentación.
 - o Programa de intervención a los problemas de lenguaje. Se realizaron sesiones 2 veces a la semana con reuniones presenciales, conexiones síncronas o de forma híbrida, los días miércoles y viernes, con una hora de duración. Las sesiones tuvieron la siguiente estructura, en el inicio para dar bienvenida y revisar tareas, en el desarrollo para favorecer los componentes del lenguaje de forma, contenido y uso, y en el cierre agradecer la participación de los niños y niña y asignar tarea, mediante actividades grupales o individuales de acuerdo con las necesidades educativas de los niños y niña y el objetivo de la sesión. En la modalidad a distancia se realizaron recomendaciones para padres de familia y las adecuaciones

- pertinentes, como uso de hojas impresas en caso de ser necesario, o reajuste en los horarios de conexión por medio de la aplicación WhatsApp.
- Programa de apoyo a padres: Se realizaron sesiones individuales con previo aviso, de acuerdo con el objetivo de cada sesión.
 - Programa de apoyo a docentes. En el primer bloque de sesiones, con la maestra sólo hubo dos acercamientos, dado que el alumno no asistía a clases presenciales, en los que se le platicó la dinámica del programa de lenguaje y las observaciones generales de las sesiones de trabajo. En el segundo bloque se implementó la estrategia de folletos y una sesión grupal.
5. Se realizó una evaluación formativa en cada sesión.
 6. Se integró la información obtenida en la evaluación formativa.

Análisis de datos

Para integrar la información, se utilizó la técnica de análisis de contenido (Hostil, 1969). A través un sistema de categorías de carácter mixto: inicialmente deductivo, construido a partir del marco teórico, y posteriormente inductivo, reformulado a partir de los propios datos extraídos de los casos.

Resultados

A continuación, se presentarán los resultados de la evaluación formativas de cada niño, realizada durante las sesiones. Se consideraron las observaciones realizadas por la psicóloga en residencia en educación especial y el padre de familia, también se contó con los comentarios de las maestras titulares de grupo. Beto, Carolina y Diego participaron en diferentes ciclos escolares y en diferentes sesiones, por lo que en el siguiente apartado se describirá cada caso, iniciando con el lenguaje oral en forma, contenido y función, posteriormente se continuará con el lenguaje escrito en las mismas dimensiones.

Caso de Beto. En el primer bloque de sesiones de acuerdo con los registros de las rúbricas de evaluación en la forma del lenguaje oral, logró realizar adecuadamente ejercicios orofaciales como soplo, respiración adecuada, identificación de los órganos del aparato fonoarticulador, aún continuaba presentando ligera dificultad para subir la lengua al paladar. Obsérvese la tabla 31.

Tabla 31

Evaluación formativa de los precurrentes del lenguaje oral de Beto

Precurrentes del lenguaje oral	Evaluación del desempeño y logro del niño			
	Insuficiente 1	En desarrollo 2	Casi consolidado 3	Consolidado 4
Identificar el aparato fonoarticulador			Sesión 5, 8	
Ejercicios orofaciales para estimular el soplo			Sesión 2,9	Sesión 3, 10, 15
Reconocer que es importante respirar bien para hablar de manera fluida.			Sesión 4	
Identificar su lengua y que puede extenderla, doblarla y usarla para quitar alimento de su paladar.		Sesión 6	Sesión 8, 12,13,	Sesión 11, 14
Reconocer un sonido fuerte y uno débil.				Sesión 7

Nota: Con base en los objetivos de cada sesión se establecieron los niveles de desempeño. el 1 insuficiente refería si del 0 al 25% de las veces el niño lo cumplía, el 2 si del 26 al 50% de las veces, el 3 del 51 al 75% de las veces y el 4 del 76 al 100% de las veces lo cumplía.

En la tabla se observa que de acuerdo con el desarrollo de las sesiones el alumno Beto pasaba de un nivel de logro al siguiente, lo cual coincide los registros de la evaluación cualitativa. El alumno identificó el aparato fonoarticulador y cuál era la postura adecuada cuando se le modelaba alguna palabra que articulaba erróneamente, por ejemplo, en la sesión 3 se le presentó una canción como estrategia para recordar los días de la semana y cuando Beto decía tres y seis se escuchaba un sonido parecido, la canción se cantó al inicio de todas las sesiones, con ejercicios de modelado para la adecuada articulación, el alumno logró articular adecuadamente las dos palabras e identificar la adecuada colocación de los órganos del aparato fonoarticulador. La agilidad de la lengua fue mejorando, específicamente al subirla al paladar, la dificultad persistía cuando se variaba los ejercicios para lograrlo, sin embargo, el alumno logró subir la lengua para pronunciar palabras como tres y carro.

En el lenguaje oral en el contenido, en la evaluación cualitativa y en la bitácora de trabajo, se identificó que Beto no evocaba campos semánticos como colores, nociones espaciales, simetría corporal de izquierda y derecha, los días de la semana y estaciones del año; por lo cual se retomó en el desarrollo de las sesiones; al finalizar este bloque identificó nociones espaciales, izquierda y derecha, los colores rojo, azul, verde, amarillo,

anaranjado, rojo, café, etc. En el lenguaje oral, en la función, en las narraciones que se le solicitó al alumno emitiera, al inicio estructuró sus ideas de manera coherente, en el 80 % de ellas usó marcadores de inicio después de ejemplificarle con frase cómo “había una vez... hace mucho tiempo... un día...”.

Referente al lenguaje escrito, en la forma el niño logró reconocer y trazar su primer nombre y algunos fonemas de su nombre y su grafía como /r/, /m/ y la vocal /a/; aunque el trazo de esta última se dificultó porque en las primeras sesiones lo trazaba como lunita y se confundía con el trazo de la vocal /e/. Obsérvese la tabla 32.

Tabla 32

Evaluación formativa de los precurrentes del lenguaje escrito de Beto

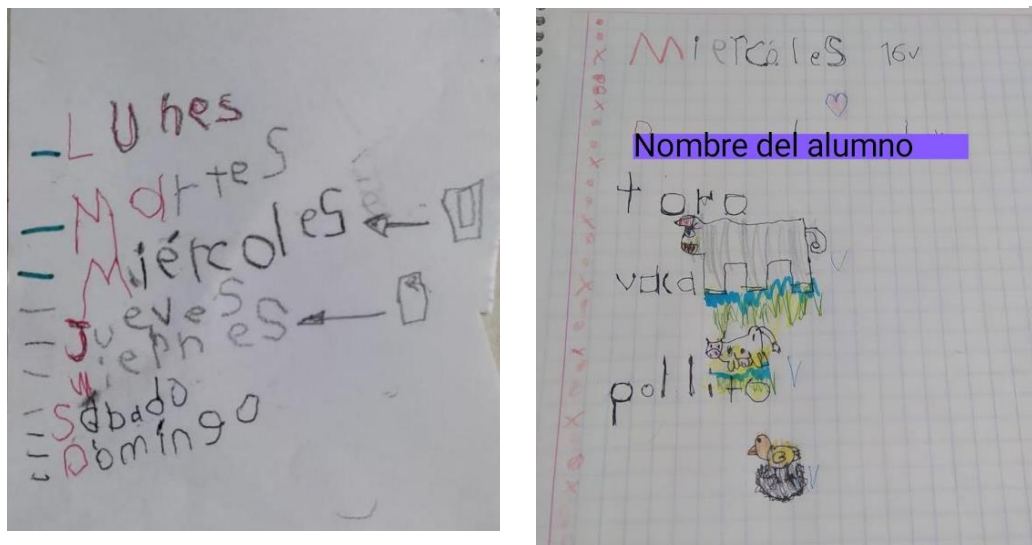
Precurrentes del lenguaje escrito	Evaluación del desempeño y logro del niño			
	Insuficiente 1	En desarrollo 2	Casi consolidado 3	Consolidado 4
Identificar y remarcar visual y auditivamente el fonema /a/.			Sesión 16	
Identificar y remarcar visual y auditivamente el fonema /a/ al inicio de una palabra.		Sesión 17	Sesión 18	
Trazar el fonema a adecuadamente.			Sesión 19	
Identificar el fonema /a/ auditivamente y visualmente en mayúscula y minúscula en un texto.			Sesión 20, 21	Sesión 22, 23, 24

Nota: Con base en los objetivos de cada sesión se establecieron los niveles de desempeño. el 1 insuficiente refería si del 0 al 25% de las veces el niño lo cumplía, el 2 si del 26 al 50% de las veces, el 3 del 51 al 75% de las veces y el 4 del 76 al 100% de las veces lo cumplía.

En el lenguaje escrito, en el componente de contenido, Beto logró escribir y reconocer escrito su primer nombre, escribir por copia los días en los que se tenía la sesión, miércoles y viernes sin omitir letras y el nombre de objetos que representarán los colores rojo, azul, amarillo, verde, anaranjado u objetos o personajes de cuentos. Obsérvese la figura 6.

Figura 6

Escritura por copia de Beto en la sesión 17 y 20 en el Bloque 1



En el lenguaje escrito, en la función, el alumno aún no leía, sin embargo, en la lectura por otro, en las primeras sesiones cuando los cuentos le eran narrados, se registró que sus períodos de atención eran muy breves de aproximadamente 3 minutos, se retomó esta actividad realizando preguntas y haciendo pausas para incrementarlos, al término de este bloque lograba evocar elementos importantes del cuento como personajes principales y cuál era el problema o circunstancia que se desarrollaba.

El padre de familia comentó que observó un avance, *vamos por buen camino*; mencionó que el alumno antes de su participación en el bloque no escribía su nombre, no identificaba las vocales y consonantes trabajadas. La maestra del ciclo escolar 2020-2021 comentó que en una ocasión el alumno asistió para que los compañeros del grupo lo conocieran, ella lo presentó y no hubo más asistencia; los padres de familia asistieron a la escuela por tareas, sin embargo, no las entregaban o cuando sí las entregaron estaban muy bien hechas como si no hubiesen sido realizadas por el alumno. También comentó que no contaba con elementos para realizar la evaluación del ciclo y además de las tareas consideraba oportuno evaluarlo con el cuaderno del trabajo que se realizó a distancia con la psicóloga de educación especial.

En el segundo bloque de sesiones, Beto en el lenguaje oral en la forma de acuerdo con los registros de las rubricas de evaluación logró articular adecuadamente las vocales y los fonemas /l/, /ch/, /r/ y /rr/, identificó si se encontraban al inicio, en medio o al final, leer sílabas directas e inversas. En el componente de contenido logró clasificar palabras que

inician con el fonema que se trabajaba, describir a qué se referían dichas palabras o definir las, obsérvese la tabla 33.

Tabla 33

Evaluación formativa del lenguaje oral en sonidos aislados el bloque 2 de Beto

Lenguaje	Evaluación del desempeño y logro del niño			
	Insuficiente 1	En desarrollo 2	Casi consolidado 3	Consolidado 4
Identificar y remarcar visual y auditivamente el fonema /a/.				Sesión 2
Identificar auditiva y visualmente el fonema /e/			Sesión 3	
Identificar auditiva y visualmente el fonema /i/				Sesión 4
Identificar auditiva y visualmente el fonema /o/				Sesión 5
Identificar auditiva y visualmente el fonema /u/				Sesión 6
Identificar auditiva y visualmente el fonema /l/				Sesión 7
Identificar auditiva y visualmente el fonema /ch/				Sesión 7
Identificar auditiva y visualmente el fonema /r/				Sesión 9
Identificar auditiva y visualmente el fonema /rr/				Sesión 18

Nota: Con base en los objetivos de cada sesión se establecieron los niveles de desempeño de las veces que el niño lo lograba. El 1 se registraba del 0 al 25%, el 2 del 26 al 50%, el 3 del 51 al 75%, y el 4 del 76 al 100%

En el lenguaje oral en la función, con base en las transcripciones de las narraciones de los cuentos de Beto se observó que conforme avanzaron las sesiones fue incrementando en número de palabras que usaba en ellas, en la más corta uso 112 palabras y en la última utilizó 534. Conforme avanzaron las sesiones se fueron incrementando; en las primeras sesiones no titulaba sus historias, se arrepentía de sus ideas diciendo *no, no, no*; se olvidaba de los objetos, personas o animales que tenían la letra abordada en la sesión y había elegido para realizar la historia; cometía omisiones y sustituciones de letras y palabras. Por ejemplo, en la sesión 6 dijo *oto* en lugar de *otro*, *poedia* en lugar de *podía*, y

en algunas ocasiones se había incongruencia en el tiempo verbal de la historia y en la conjugación de verbos. Se le apoyó con el uso de marcadores de inicio y de cierre con frases como "había una vez" y "Colorín, colorado este cuento se ha acabado". Obsérvese la figura 7.

Figura 7

Cuento narrado por Beto en la sesión 5 del Bloque 2

Para que inicie la narración se le dice la frase "había una vez"
 Había una vez una ciudad, no, no, había una vez un bosque y que vivían allí los dinosaurios y entonces desprevénidas alguien lo atacaron humanos eso no importa y eso no cuenta humanos y entonces lo atacaron al dinosaurio pues los humanos pero luego se avergonzaron llegó su madre y era bien gigante que se dio miedo, y alguien lo agarró su madre y pues como amenaza los humanos regresaron para salvarlo pues no salieron tan bien entonces una abeja se acercó al dinosaurio y entonces le dijo al dinosaurio "por qué atacas?" porque están matando a mi hijo. y entonces un ojo gigante apareció y dijo "si no atacas a los humanos te dare la bendición de que fueras un humano y el dinosaurio pues ya no atacó a los humanos y un oso lo atacó al dinosaurio y entonces le dio una patada para que se saltara el oso, el oso tanta hambre tenía que no paraba de molete al dinosaurio hasta que por fin se rindió y se fue a un panal de abejas y entonces comió y lo picaron pero llegó luego el dinosaurio y lo ayudó la madre el padre del dinosaurio que hara, era la mamá y apareció su padre y era un dinosaurio un gigante con espinas esas que nadan por el agua y luego le ayudó al dinosaurio que no le molestará a las abejas y así vivieron juntos y la familia y ya no atacaron a nadie más., colorín colorado este cuento se ha acabado.
 Para finalizar el cuento se le dice la frase "y colorín colorado este cuento se ha acabado."

En el lenguaje escrito, en la forma, el alumno durante las sesiones reconoció y recordó sus grafías y las leía de manera aislada; completó palabras donde las vocales estuvieran ausentes identificando el sonido y la grafía correspondiente. En los sonidos aislados que forman sílabas leyó sílabas directas e inversas identificó la grafía de estas letras se encontraba al inicio, en medio o al final, cómo se observa la figura 8. En el componente de contenido, Beto escribió palabras relacionadas con el fonema revisado por copia en las primeras doce sesiones. En el componente de función el alumno aún no

escribía oraciones; en la lectura por otro respondió acertadamente a las preguntas sobre los textos breves que se le realizaron.

Figura 8

Escritura por copia en las sesiones 5 y 6 de Beto en el Bloque 2



En el lenguaje oral en la forma, de acuerdo con los registros de las rúbricas de evaluación como se observa en la tabla 34, Beto logró articular, identificar visualmente y recordar los sonidos de las mezclas /pl/, /br/, /dr/, /fr/, /y/ y /gr/, /pr/ y /tr/, pronunciar el sonido que forman las sílabas y empezó con la segmentación fonológica; consolidó los precurrenentes del lenguaje revisados en el primer bloque: identificó el aparato fonoarticulador, se autocorregía para articular adecuadamente las palabras cuando se percataba o los padres de familia o la residente de educación especial lo hacían notar. En el componente de lenguaje oral de contenido logró evocar los campos semánticos de colores, nociones espaciales, simetría corporal de izquierda y derecha, los días de la semana, estaciones del año y casi consolidó los meses del año; propuso palabras que contuvieran la mezcla que se trabajó en las diferentes sesiones, preguntó cuando desconocía el significado de alguna y comentó los que sí conocía.

Tabla 34

Evaluación formativa del lenguaje oral en sonidos agrupados el bloque 2 de Beto

Lenguaje	Evaluación del desempeño y logro del niño			
	Insuficiente 1	En desarrollo 2	Casi consolidado 3	Consolidado 4
Identificar y remarcar visual y auditivamente la mezcla /pl/.				Sesión 8
Identificar y remarcar visual y auditivamente la mezcla /br/.			Sesión 10	
Identificar y remarcar visual y auditivamente la mezcla /dr/.			Sesión 11	
Identificar y remarcar visual y auditivamente la mezcla /fr/.			Sesión 12	
Identificar y remarcar visual y auditivamente la mezcla /gr/.				Sesión 13
Identificar y remarcar visual y auditivamente la mezcla /pr/.				Sesión 14
Identificar y remarcar visual y auditivamente la mezcla /tr/.			Sesión 15	

Nota: Con base en los objetivos de cada sesión se establecieron los niveles de desempeño de las veces que el niño lo lograba. El 1 se registraba del 0 al 25%, el 2 del 26 al 50%, el 3 del 51 al 75%, y el 4 del 76 al 100%.

En el lenguaje oral en el componente de función, con base en las transcripciones de las narraciones de los cuentos de Beto en las últimas los tituló con alguna palabra que contuviera la letra o mezcla revisada en la sesión, por ejemplo, en la sesión 13 cuando se revisó la mezcla /gr/ el cuento lo tituló “El ataque sangriento de Dormorgorgon”. En las últimas sesiones, al narrar no se registró que cometiera omisiones y sustituciones de letras ni palabras. Implementó el uso de marcadores de inicio, desarrollo y de cierre con frases como “había una vez...”, “Entonces...” “Colorín, colorado este cuento se ha acabado”. Obsérvese la figura 9.

Figura 9

cuento narrado por Beto en la sesión 13 del bloque 2

Ataque sangriento de comorgorri. 1/03/2023

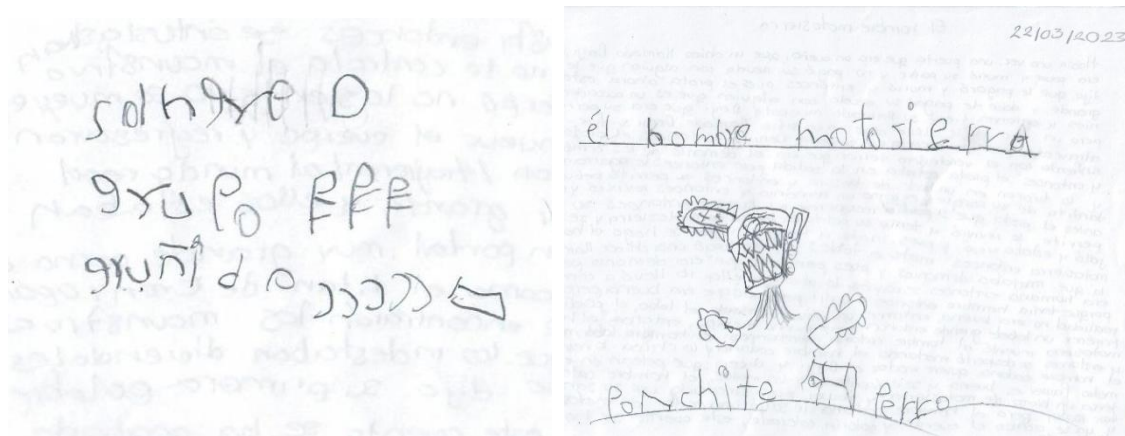
Había una vez un grupo de amigos, entonces fueron a sus casas, se dormieron y uno fue a la tele a ver, cada uno en su casa, eran grandes ya, su amigo el de en medio estaba caminando con su bici y se fue a un bosque y se escuchó como un ruido y corrí a una casa pero estaba al revés, su techo era su piso y su piso era el techo, entonces ya se fueron buscar a sus dos amigos, eran pequeños todavía, no estaban grandes, iban con su hermana y su mamá, entonces los otros cuando se hicieron grandes algo los aterrizó fueron al bosque, y los aterrizó un demorgorri es que es una bestia que cuando abre sus tentáculos así como así hace un gruñido y luego se lo come lleno de sangre entonces los amigos ayudaron cuando eran grandes y había otro monstruo monstruo y entonces poseía las mentes de los otros haciéndolo explotar como peni wagh entonces se entusiasma con su música favorita y entonces ya no lo controla el monstruo y pueden como luchar pero su cuerpo no lo siente no se mueve pero en la otra dimensión si se mueve el cuerpo y regresaron a pelear con el ese y lo trajeron / trajeron al mundo real hizo una bestia, monstruo muy grande y ellos estaban pequeños hasta que apareció un portal muy grande como el tamaño del monstruo y apareció como el titan de Eren y apareció como otras dimensiones donde se encontraron los monstruos porque ellos ya estaban hartos que los molestaban diciéndoles que los iba a matar. El monstruo dijo su primera palabra me vergare y colorín colorado. este cuento se ha acabado

Nota: Se resaltan marcadores de inicio, desarrollo y cierre. Cometió omisión en dos palabras con la mezcla /tr/, está mezcla se trabajó y consolidó en las sesiones 15, 16 y 17.

En el lenguaje escrito en la forma se registró que en el transcurso de las sesiones el alumno logró realizar un trazo más diferenciado de la letra /a/ minúscula con un círculo y una línea a la derecha, a diferencia del trazó registrado en el primer bloque que se confundía con la letra /e/; reconoció y recordó las sílabas de los sonidos agrupados, su trazo y las leyó. En el contenido, se esforzaba por escribir las palabras por sí solo, en la sesión 13 él escribió sin ayuda tres palabras de acuerdo con la situación que se le solicitó. En la función en la sesión 18 logró escribir una frase corta de manera coherente de acuerdo con la situación que se le solicitó, obsérvese la figura 10.

Figura 10

Escritura espontánea en la sesión 13 y 18 del Bloque 2



Beto logró escribir de manera espontánea sus dos nombres, reconocer y escribir los días de la semana, estaciones del año y casi consolidó los meses del año. Además, se continuó ampliando el vocabulario que iniciara o tuviera en posición media o final la letra o mezcla que se trabajaba en las sesiones, obsérvese la figura 11.

Figura 11

Campos semánticos revisados por Beto en la sesión 15 y 16 del Bloque 2



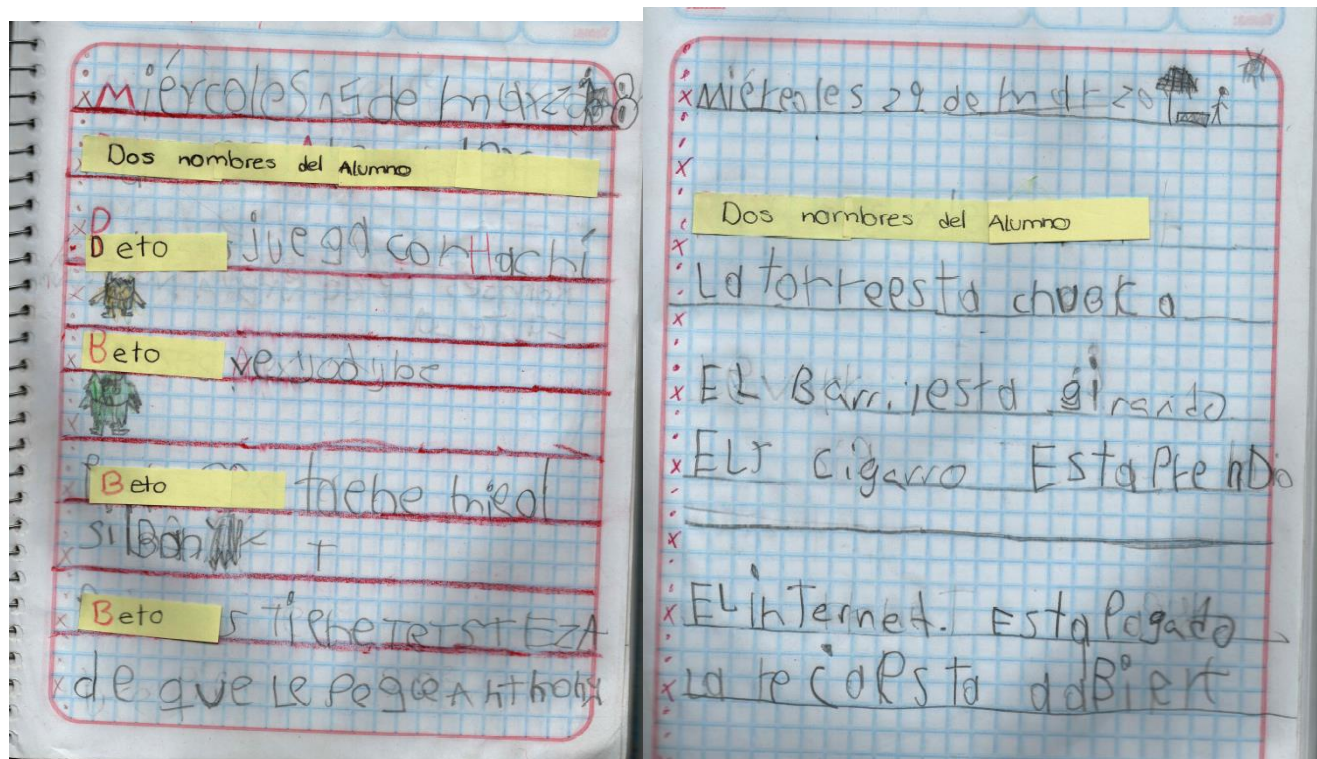
Nota: El alumno representó el invierno con una imagen que colocó al final de la fecha.

En las sesiones 16, 17 y 18 se trabajó con la estructura de la oración, obteniendo un desempeño de logro de Beto en consolidado en las últimas dos sesiones. En el lenguaje oral Beto expresó que una oración es lo de la iglesia, se le explicó lo que es una oración o un enunciado y dio el ejemplo *Beto está feliz*; al interrogarle ¿de quién o de qué se habla? Mencionó que de Beto y al preguntarle ¿qué se dice o que hace mencionó que está feliz. Beto logró identificar y expresar oralmente el sujeto y el predicado en diferentes oraciones.

En el lenguaje escrito en la forma Beto escribió oraciones, en el contenido las relacionó con el tema de emociones que se le presentó y en la función las estructuró de manera coherente de acuerdo con la situación que se le propuso, obsérvese la figura 12.

Figura 12

Identificación del sujeto y predicado por Beto en el Bloque 2 en la sesión 17 y 18



Beto participó en 44 sesiones, realizó el 60% de tareas, realizó la mayoría de tareas que se le dejó cuando se trabajó en la modalidad virtual. La última docente de Beto del ciclo escolar 2022-2023, comentó que el alumno ya empezaba a leer y que ella estaba trabajando la integración al grupo. La escuela en el ciclo escolar 2022-2023, en el que se instrumentó el segundo bloque de sesiones, registró un total de 76 asistencias de 155 al día 19 de mayo del 2023, es decir el alumno tuvo un 49% de asistencia.

La madre de familia percibió que su hijo mejoró de manera gradual su lenguaje oral, le entiende cuando le habla, le narra historias, identifica el sonido inicial de las palabras y articula adecuadamente las vocales y las letras /ch/, /l/, la mezcla /pl/ y la letra /r/ y sus mezclas, sin embargo, aún está en proceso de deletrear palabras. En el lenguaje escrito la madre reportó que Beto escribía e identificaba las vocales y las letras trabajadas; escribía sus dos nombres solo, y de manera espontánea escribía palabras u oraciones cortas, leía palabras aisladas y empezaba a leer oraciones cortas, cuando ella le lee se percata que él

le comprende. En la atención a observado que su hijo puede estar sentado realizando actividades académicas por 30 minutos, se concentra en actividades que son de su interés; le pregunta cuando no entiende las actividades que tiene de tarea, y recuerda los personajes de un cuento. En el aspecto social le es complicado describir porque la madre comenta mi hijo *tarda en venir* [a la escuela].

Caso de Carolina. Por el tiempo de incorporación, participó únicamente en el segundo bloque hasta la sesión 10 y en dos sesiones del apéndice para atender las necesidades identificadas en la evaluación inicial, cumplió con el 100% de tareas, faltaba constantemente por problemas de salud propios y de su hermana gemela.

En el lenguaje oral en la forma, de acuerdo con los registros de las rúbricas de evaluación, logró realizar los ejercicios orofaciales que se le indicaron, articuló adecuadamente las vocales y los fonemas /l/ y /d/; el fonema /r/ sólo lo logró articular con ayuda colocándole un abatelenguas para indicar la posición correcta de la lengua. Obsérvese la tabla 35.

Tabla 35

Evaluación formativa del lenguaje oral en sonidos aislados el bloque 2 de Carolina

Lenguaje	Evaluación del desempeño y logro del niño			
	Insuficiente 1	En desarrollo 2	Casi consolidado 3	Consolidado 4
Identificar y remarcar visual y auditivamente el fonema /a/.			Sesión 2	
Identificar auditiva y visualmente el fonema /e/			Sesión 3	
Identificar auditiva y visualmente el fonema /i/			Sesión 4	
Identificar auditiva y visualmente el fonema /o/				Sesión 5
Identificar auditiva y visualmente el fonema /u/			Sesión 6	
Identificar auditiva y visualmente el fonema /l/			Sesión 7	
Identificar auditiva y visualmente el fonema /ch/				Sesión 7
Identificar auditiva y visualmente el fonema /d/			Sesión 7.1	

Continuación tabla 35

Identificar auditiva y visualmente pares mínimos del fonema /l/ y /d/.	Sesión 7.2
Identificar auditiva y visualmente el fonema /l/	Sesión 8
Identificar auditiva y visualmente el fonema /r/	Sesión 10

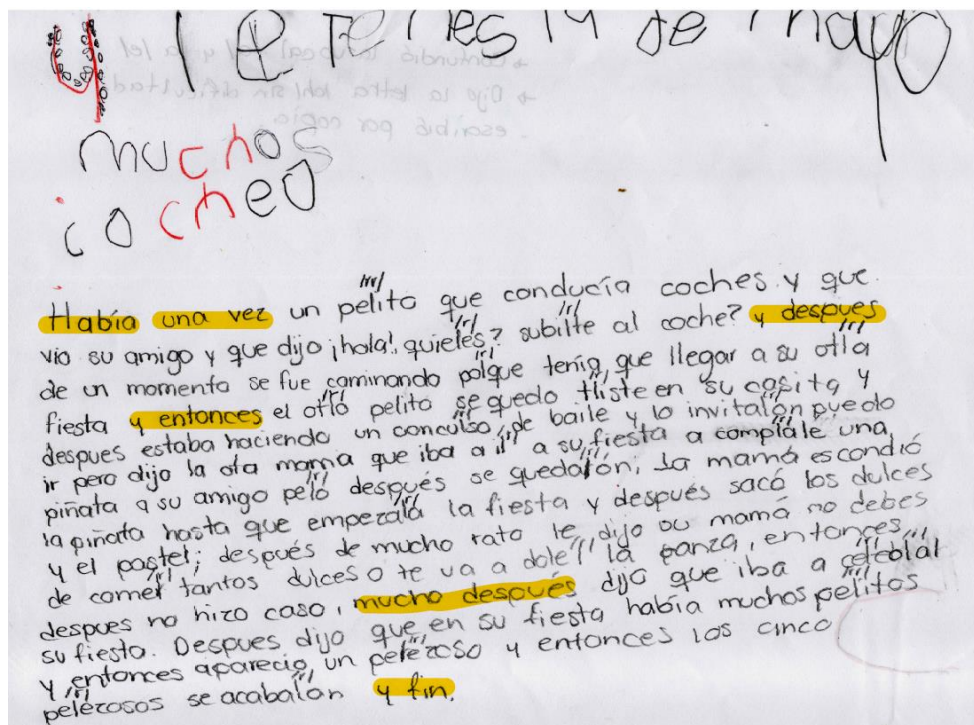
Nota: Con base en los objetivos de cada sesión se establecieron los niveles de desempeño de las veces que el niño lo lograba. El 1 se registraba del 0 al 25%, el 2 del 26 al 50%, el 3 del 51 al 75%, y el 4 del 76 al 100%.

En el lenguaje oral, en el contenido evocó palabras que iniciarán o contuvieran las letras que se revisaron en la sesión; identificó visualmente cómo articular la letra /l/ o /d/; discriminó auditivamente en un par de palabras si contenía el fonema /d/ o /l/; se propició el análisis y la reflexión para que Carolina identificara en pares de palabras cuya única diferencia fue la letra /d/ y la /l/ que significaban cosas diferentes, por ejemplo, pelo y pedo. Se le explicó que si quería halagarle el pelo a alguien y en lugar de articularlo adecuadamente decía pedo la otra persona podía entender que halagaba un pedo, que no es común que se halague, se observó que este ejercicio le ayudó a esforzarse para una adecuada pronunciación de las palabras.

En el lenguaje oral en la función la alumna narró historias breves, seleccionó como personaje principal algún objeto o palabra que contuviera la letra que se estaba trabajando, en la articulación de palabras cometió omisiones y sustituciones, por ejemplo, de la letra /d/ por la letra /l/; se observaba distraída y repetía la misma idea dos veces. obsérvese la figura 13.

Figura 13

Cuento narrado por Carolina en la sesión 7 en el Bloque 2

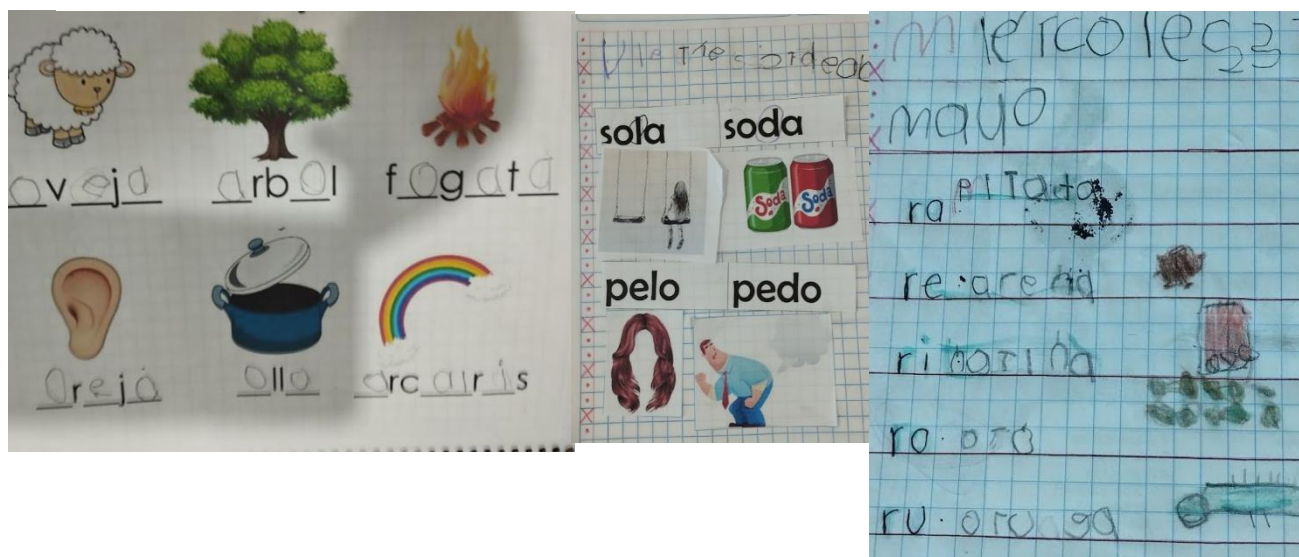


Nota: Se resaltan marcadores de inicio, desarrollo y cierre.

Carolina, en el lenguaje escrito en la forma, identificó durante cada sesión visualmente las grafías de las vocales y las letras /d/, /l/ y /ch/; logró escribirlas por copia si se le guiaba señalando la grafía que se tenía que trazar o dando instrucciones precisas (un círculo con una línea más alta a la derecha para la letra /d/, etc). Sin embargo, en el transcurso de las sesiones al preguntarle para que evocará las letras trabajadas en ocasiones se le olvidaban algunas vocales. Logró identificar en palabras en la mayoría de las sesiones las vocales /a/, /u/, /i/, /o/ evocar y escribir el trazo de la letra /o/, /u/, /i/, /e/ y /l/. En el contenido escribió por copia vocabulario relacionado con las grafías relacionadas; en transcurso de las sesiones fue desarrollando su conciencia fonológica, en la sesión 5 logró completar palabras a las que le faltaban las vocales escribiendo la vocal faltante de manera espontánea; para identificar la letra que tenía que escribir se le apoyó diciendo la palabra en voz alta y enfatizando el sonido ausente en la palabra. En algunas sesiones escribió palabras por copia, obsérvese la figura 14.

Figura 14

Escritura de vocales de manera espontánea, discriminación visual de la letra //y /d/, y escritura por copia de Carolina en el Bloque 2



En el lenguaje escrito en la función, la habilidad de lectura y escritura de Carolina fue nula, sin embargo, en la lectura por otro se interesó en las historias por períodos breves y respondió adecuadamente a las preguntas sobre estos textos. Presentó momentos en la lectura por otro en la que se quedaba con la mirada fija, aproximadamente 30 segundos, en algún lugar que no se identificaba y al preguntarle por lo que se le estaba diciendo no sabía responder.

Carolina participó en una sesión grupal durante la cual se mostró interesada, atendió las indicaciones la mayoría del tiempo. Durante el trabajo por equipos al momento de establecer acuerdos para realizar un cartel, asignando turnos o tareas y se solicitó elaborar solo una fruta entre todos para representar su equipo. En el equipo de Carolina, al inicio, cada niño hizo un dibujo propio para representar la manzana, Carolina dibujó manzanas azules; la maestra se percató y se acercó a ellos, interrogó a Carolina sobre el color de las manzanas propiciando el análisis, les repitió la instrucción y los cuestionó de cómo podían solucionarlo generando la reflexión del pequeño grupo; mediante la autorreflexión hablaron y establecieron tareas para realizar la actividad; se les otorgó otra mitad de cartulina. Sin embargo, para la actividad de elaborar una oración lograron el trabajo colaborativo; a Carolina la invitaron a participar y el resto del equipo se percató que aún no escribía (evoca las grafías de las letras) por lo cual le daban indicaciones para trazar las letras como la /n/ (*primero una línea, luego le haces un arco*); al final el equipo acordó que ella presentara el cartel, obsérvese la figura 15.

Figura 15
Participación de Carolina en la actividad grupal



Nota: La primera imagen corresponde al cartel antes de establecer acuerdos.

La maestra del grupo de Carolina comentó *para mí representa una dificultad la enseñanza de la lectoescritura con ella, porque cuando vemos algún tema, por ejemplo, las vocales un día me las dice y al otro se le olvida. La docente realizó ajustes razonables como poner tareas diferenciadas que incrementaran sus habilidades, sin embargo, se percató que Carolina se esforzaba por realizar las mismas actividades que sus compañeros realizando copia del texto que estuviera escrito en el pizarrón. Resaltó que ella ha hecho comentarios en algunos Consejos Técnicos para que se retome la situación de Carolina y se valore si es necesario sugerir a la mamá una solicitud de repetición de curso, considerando su desempeño académico específicamente en la adquisición de la lectoescritura, pero también el aspecto emocional de la alumna.*

Durante las sesiones la mamá de la Carolina se mostró interesada en las indicaciones que se le daban, expresó *siento que no avanzamos, quizá deba de llevarla a que valoren su atención. Se le sugirió siempre seguir las indicaciones de especialistas; repasar y ejercitar la lectoescritura en casa y realizar ejercicios orofaciales de manera constante para mejorar su lenguaje oral y escrito. En la última reunión con la mamá mencionó que observó avances principalmente en el lenguaje oral y en el escrito sobre todo en identificar y trazar las vocales y en la copia.*

Caso de Diego. Participó únicamente en el segundo bloque de sesiones en la sesión 1 y a partir de la 9, porque él ya tenía consolidado los fonemas de las vocales y de las letras /l/ y /ch/. De acuerdo con los registros de las rúbricas de evaluación, en el lenguaje oral en la forma Diego logró articular, leer en sílabas directas los fonemas /r/ y /rr/; se

observó que estaba interesado en las actividades, especialmente en las de estimulación del aparato fonoarticulador como soplar, articuló adecuadamente los sonidos aislados, en el fonema /r/ tuvo ligera dificultad, sin embargo, después de modelarle y practicar con sílabas lo logró. En el contenido leyó vocabulario que contuviera las letras /r/ y /rr/ obsérvese la tabla 36.

Tabla 36

Evaluación formativa del lenguaje en sonidos aislados el bloque 2 de Diego

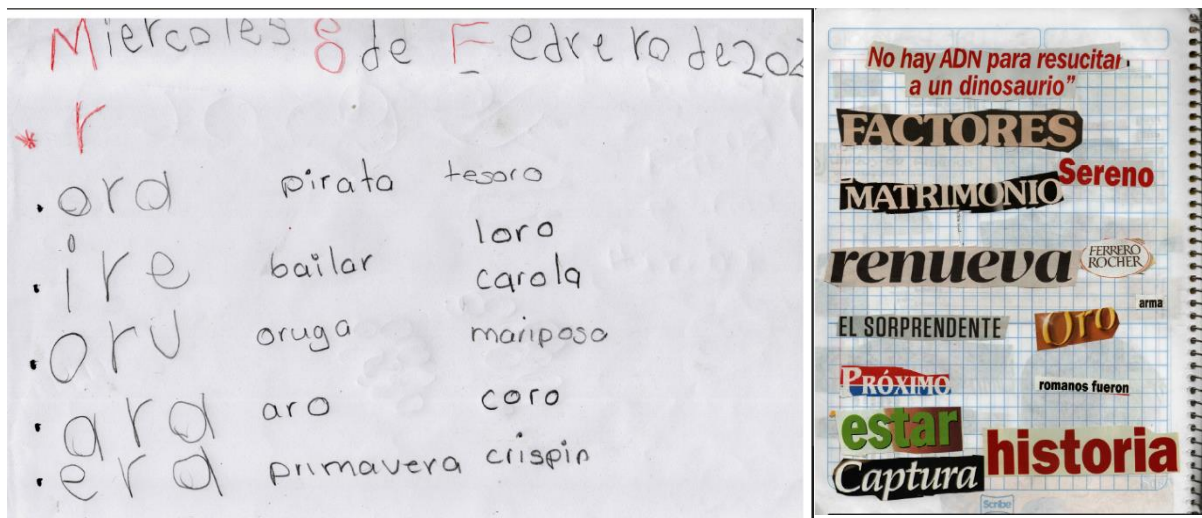
Lenguaje	Evaluación del desempeño y logro del niño			
	Insuficiente 1	En desarrollo 2	Casi consolidado 3	Consolidado 4
Identificar auditiva y visualmente el fonema /r/				Sesión 9
Identificar auditiva y visualmente el fonema /rr/				Sesión 18

Nota: Con base en los objetivos de cada sesión se establecieron los niveles de desempeño de las veces que el niño lo lograba. El 1 se registraba del 0 al 25%, el 2 del 26 al 50%, el 3 del 51 al 75%, y el 4 del 76 al 100%

En el lenguaje escrito en la forma el alumno durante las sesiones escribió de manera espontánea las grafías de las letras y sílabas revisadas en cada sesión. En el contenido, Diego escribió palabras que contuvieran la letra revisada en la sesión y las buscó en periódicos y revistas, obsérvese la figura 16. En la función, el estudiante leyó cuentos breves, sin embargo, cuando el lee se le dificulta responder preguntas sobre el texto, cuando la lectura del texto es por otra persona responde con mayor facilidad.

Figura 16

Escritura espontánea de Diego en la sesión 9 del Bloque 2



En el segundo bloque de sesiones de acuerdo con los registros de las rúbricas de evaluación el alumno Diego logró articular, identificar visualmente y trazar las mezclas /pr/, /br/, /dr/, /fr/, /y /gr/, /pr/ y /tr/ en la sesión 15 presentó dificultad únicamente en la sílaba tro, como en la palabra tronco, obsérvese la tabla 37.

Tabla 37

Evaluación formativa del lenguaje en sonidos agrupados el bloque 2 de Diego

Lenguaje	Evaluación del desempeño y logro del niño			
	Insuficiente 1	En desarrollo 2	Casi consolidado 3	Consolidado 4
Identificar y remarcar visual y auditivamente la mezcla /br/.			Sesión 10	
Identificar y remarcar visual y auditivamente la mezcla /dr/.			Sesión 11	
Identificar y remarcar visual y auditivamente la mezcla /fr/.			Sesión 12	
Identificar y remarcar visual y auditivamente la mezcla /gr/.				Sesión 13
Identificar y remarcar visual y auditivamente la mezcla /pr/.				Sesión 14
Identificar y remarcar visual y auditivamente la mezcla /tr/.			Sesión 15	

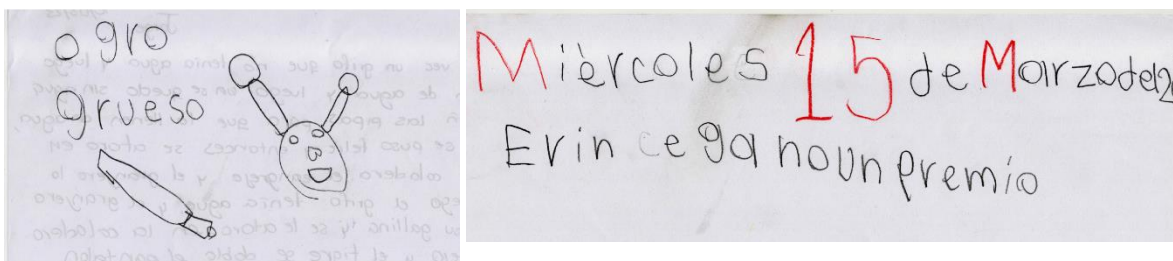
Nota: Con base en los objetivos de cada sesión se establecieron los niveles de desempeño de las veces que el niño lo lograba. El 1 se registraba del 0 al 25%, el 2 del 26 al 50%, el 3 del 51 al 75%, y el 4 del 76 al 100%

En el registro de la evaluación cualitativa y en la bitácora de trabajo, en el lenguaje oral en la función, se registró que en el transcurso de las sesiones el alumno fue disminuyendo su negativa a participar o a platicar narrando sucesos que le ocurrían dentro del aula. En las primeras tres sesiones se negó a narrar historias o cuentos.

En el lenguaje escrito en la forma se registró, en la evaluación cualitativa y en la bitácora de trabajo, que Diego en el transcurso de las sesiones se esforzaba por escribir las palabras por él mismo, únicamente preguntaba cuando tenía duda y se auto corregía cuando identificaba algún error. En el contenido preguntó por las palabras que no conocía, por ejemplo, en la sesión 13, cuando leyó ogro no identificó qué era, se le explicó y se le mostraron imágenes como el ogro de la película Shrek, obsérvese la figura 17.

Figura 17

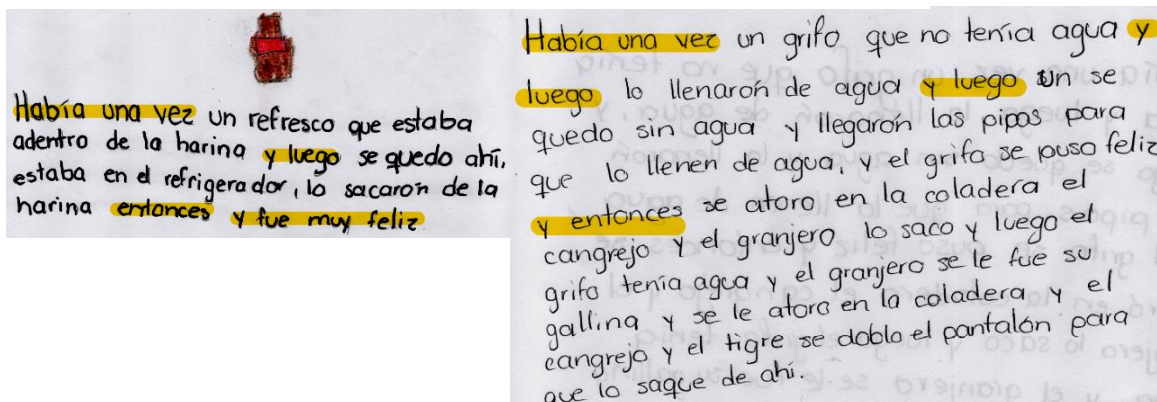
Escritura espontánea de Diego en la sesión 13 y 14 del Bloque 2



Al solicitarle a Diego narrara historias se negaba al principio. Se dio la opción de que él las escribiera o se le cambiaba por el sinónimo de cuento. Con base en las transcripciones de sus narraciones se observó que incluyó palabras de las mezclas trabajadas en la sesión, al narrar no se registró que cometiera omisiones y sustituciones de letras ni palabras. Sus primeros cuentos eran de una oración, en el transcurso de las sesiones implementó el número de palabras empleadas. En las primeras narraciones expresaba dos o tres ideas para hacer una historia, fue aumentando el número de ideas; sin embargo, al inicio con la intención de integrar varios objetos, personajes o animales, la secuencia de ideas se volvía confusa al final las estructuró con más coherencia. Diego implementó el uso de marcadores de inicio, desarrollo y de cierre con frases como “había una vez...”, “Entonces...” “Colorín, colorado este cuento se ha acabado”, “...y fueron felices para siempre”. Obsérvese la figura 18.

Figura 18

Cuento narrado por Diego en la sesión 12 y 13 del Bloque 2



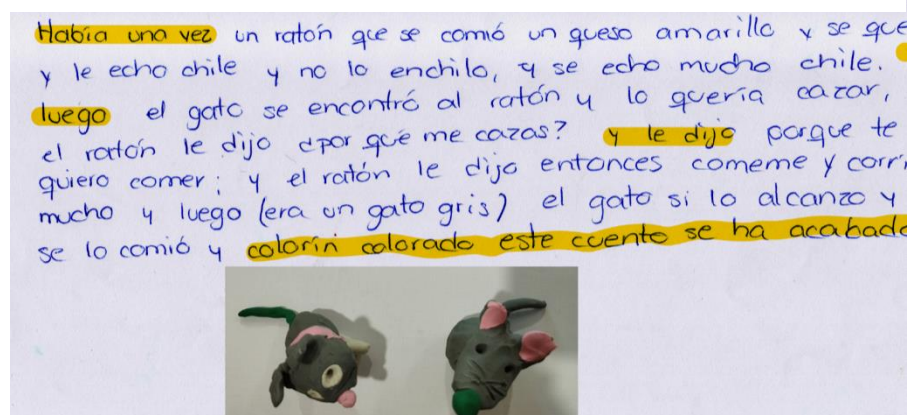
Nota: Se resaltan los marcadores de inicio, desarrollo y cierre empleados por Diego.

En el lenguaje oral en la forma Diego identificó el sujeto y el predicado en una oración, se le apoyó con las preguntas ¿de quién o de qué se habla? ¿qué se dice o que hace el sujeto? Para identificar dichos componentes. En el contenido las relacionó con el tema de emociones que se le presentó. Obtuvo un nivel de desempeño de consolidado en las sesiones 16,17 y 18 que se trabajó la estructura de la oración.

En el lenguaje oral en la función Diego narró cuentos apoyándose de personajes que modelaba con plastilina, observándose mayor estructura en sus narraciones, estableciendo una secuencia en sus ideas y utilizando narrados de inicio desarrollo y cierre. Además, tituló el cuento y estructuró de manera coherente de acuerdo con la situación que se le propuso, obsérvese la figura 19.

Figura 19

Cuento narrado por Diego en la sesión 18 del Bloque 2

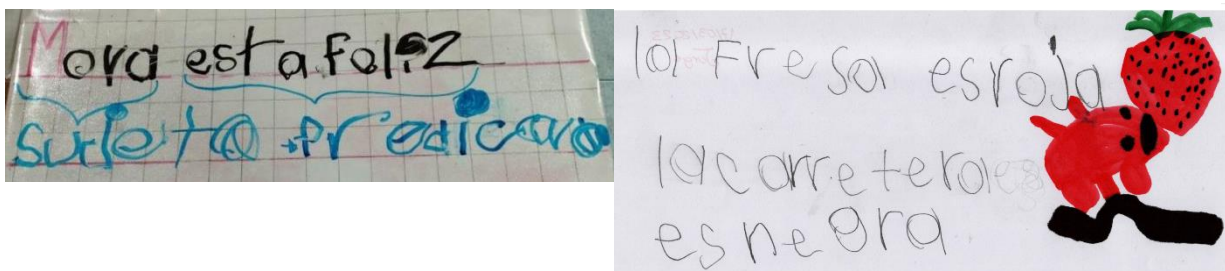


Nota: Se resaltan los marcadores de inicio, desarrollo y cierre.

En el lenguaje escrito en la forma Diego escribió oraciones e identificó el sujeto y el predicado. En el contenido relacionó oraciones con la mezcla o tema de la sesión. En la oración estructuró de manera coherente, obsérvese la figura 20.

Figura 20

Identificación del sujeto y predicado por Diego en el Bloque 2 en la sesión 17 y 18



En relación con la conducta de Diego se observó en el transcurso de las sesiones interesado en las actividades, respetando los acuerdos de convivencia que él mismo estableció. Se le dificultó responder al momento de pedirle buscar soluciones a situaciones que se presentaban en la interacción con otro integrante en la sesión, o de experiencias que el narraba; se le apoyó con preguntas ¿a quién le dirías? ¿Qué harías? En el aspecto emocional, el alumno en la sesión 10 al narrar una experiencia no supo nombrar la emoción que le generó, pero si describió la situación se me cayó el jugo, *pero fue un accidente y me dijo no quiero ser tu amigo*; el alumno en la sesión 17 identificó las emociones de alegría, tristeza, enojo, calma y miedo; describió en una oración la situación o situaciones que lo hacían sentir dichas emociones. En lo social, se escuchó en sus narraciones que fue nombrando más amigos en situaciones agradables y no en situaciones de conflicto.

Diego participó en una sesión grupal durante la cual se mostró interesado, atendió las indicaciones la mayoría del tiempo. Al momento de trabajar por equipos la consigna fue establecer acuerdos para realizar un cartel, asignando turnos o tareas y elaborar solo una fruta entre todos para representar su equipo, Diego decidió hacer una fruta él sólo, aunque se le invitó a participar y unirse a su equipo, el resto del equipo sí realizó sólo una fruta entre todos. Sin embargo, para la actividad de elaborar una oración, a Diego se le invitó a preguntar y dialogar para unirse a la actividad y lo hizo, acordó escribir la palabra rica. Obsérvese la figura 21.

Figura 21

Participación de Diego en la actividad grupal



La maestra del grupo de Diego comentó *la conducta de Diego ha mejorado, ya se quedó todo el día todos los días a clase y no presenta tantas dificultades de interacción*. La docente resaltó que ella observa un aprovechamiento académico en el lenguaje escrito de Diego similar al de sus compañeros de grupo y que únicamente se tiene que seguir trabajando el aspecto conductual.

La madre de familia percibió en el lenguaje oral que su hijo mejoró de manera gradual, le entiende cuando le habla, le narra historias, identifica el sonido inicial de las palabras y articula adecuadamente las vocales y la letra /r/ simple y sus mezclas y la letra /r/ vibrante, y deletrear palabras; además comentó *hemos realizado pocas veces los ejercicios orofaciales porque se le rompen las ligas de los aparatos dentales*. En el lenguaje escrito la madre dijo *Diego ya escribe oraciones con sílabas trabadas e identifica la estructura sujeto y predicado*. La madre reconoció que de manera espontánea Diego escribe palabras u oraciones cortas, a través de cartas que le realiza; reportó que cuando ella le lee se percata que él le comprende, pero cuando él lee se le dificulta responder preguntas de lo leído y reconoce que aún tiene que seguir trabajando esta parte. En la atención a observado que su hijo puede estar sentado realizando actividades académicas por 30 minutos, se concentra en actividades que son de su interés; le pregunta cuando no entiende las actividades que tiene de tarea, y recuerda los personajes de un cuento. En el aspecto social comentó que su hijo le comparte experiencia que vive con sus amigos y le habla de más nombres de amigos.

Discusión (fase intervención)

El desarrollo del lenguaje es un proceso individual en el que estarán involucrados aspectos de madurez, estimulación y contexto (Martínez Basurto, 2022), en este sentido en

los resultados de esta fase cobra relevancia el contexto en el que los alumnos desarrollaron su lenguaje oral y la adquisición del lenguaje escrito, debido a que fue en el contexto de confinamiento y posconfinamiento, con un retorno paulatino a clases; al regresar asistiendo esporádicamente como el caso de Beto, o sólo tres veces a la semana como el caso de Diego o con inasistencias por motivo de salud como el caso de Carolina. El dominio de habilidades básicas para el aprendizaje como el lenguaje, la lectura y la escritura fue muy incipiente, por lo cual era necesario el trabajo individual con cada uno de los niños para atender las necesidades de educación especial identificadas.

De acuerdo con Benjamín et al. (2020) la intervención individual presenta mejores resultados que la intervención en el aula. En este sentido, trabajar con los tres alumnos afuera de su salón de clase contribuyó a darles una atención personalizada enfocada en las necesidades identificadas en el lenguaje oral y escrito, lo anterior coadyuvó a acercarlos a una la educación inclusiva, ya que como se especificó en el año 2017 en el libro Aprendizajes Clave para la educación Integral (SEP, 2017), la escuela ha de ofrecer a cada estudiante oportunidades para aprender, que respondan a sus necesidades particulares.

El trabajo con cada uno de los tres participantes fue enfocado a la atención de sus necesidades en el lenguaje oral y escrito, sin embargo, considerando que cada alumno y alumna tenía características diferentes, en cuanto a cognición (dos alumnos presentaban Bajo Rendimiento Escolar [BRI] y una alumna se ubicó dentro de la categoría de Discapacidad Intelectual), desarrollo de procesos, apoyo familiar y docente; de tal forma que, durante la instrumentación del programa se realizaron adecuaciones para incrementar los ejercicios de las sesiones en las cuales los alumnos aún no consolidaban los procesos o el fonema favorecido para incrementar las posibilidades de consolidar el objetivo de la sesión, ya que con base en Washington & Warr-Leeper (2013) y Guijardo Moreno et al. (2021) confirmaron se requiere mínimo de ocho sesiones de intervención para incrementar las posibilidades de efectividad.

El uso de las narraciones en total acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2021) fue un recurso que permitió a emplear los conocimientos que van adquiriendo, favoreció la imaginación y las diferentes dimensiones del lenguaje con base en la teoría psicolingüística. En la forma permitió identificar si los menores presentaban omisiones, sustituciones y/o distorsiones, la coherencia en sus ideas; identificar el uso adecuado del plural y singular, femenino y masculino, y propició su propia autocorrección al escucharse hablar, etc. En el contenido permitió al narrador ir construyendo un depósito de significados.

En la función permitió mostrarle al alumno que el lenguaje puede usarse para muchas cosas para comunicar necesidades, para entender a los otros, para establecer vínculos sociales y afectivos, para dirigir su conducta y la de los otros, etc.

De acuerdo con Bahamonde et al. (2020) la participación de los padres en los programas de atención contribuye en la consolidación exitosa de los objetivos de la intervención. En este sentido, las sesiones individuales con los padres de familia favorecieron la consecución de los objetivos propuestos, ya que se volvieron consientes de las necesidades del lenguaje de sus hijos, además que se les proporcionó ejercicios que ellos podrían realizar en casa para favorecer la correcta consolidación del lenguaje oral y la adquisición del lenguaje escrito de sus hijos.

La participación de los alumnos en el programa de intervención fue un factor de protección al incrementar sus habilidades, tanto en el lenguaje oral y/o escrito y estimular diferentes procesos; así como el apoyo de los padres de familia, desde autorizar la participación e involucrarse en la realización de las tareas y asistir a las sesiones individuales. El apoyo docente también fue un factor de protección, al permitir el trabajo a la alumna de residencia en educación especial; conceder las entrevistas informales y la maestra de segundo grado al permitir continuar con la estimulación de los procesos dentro del aula.

Fase de evaluación final y de validación social

A. Evaluación final

Objetivo

Contrastar el desempeño de un niño con problemas de lenguaje oral y escrito, antes y después de un programa de intervención.

Características de estudio

Estudio de caso con enfoque de tipo mixto (Creswell, 2015); con evaluación inicial y final.

Participantes

Beto con nueve años y que cursaba tercer grado de primaria. También participó una madre de familia, y una maestra titular de grupo.

Instrumentos

Instrumentos aplicados al alumno

- Inventario experimental de articulación (Melgar de Gonzales, 1994).
- Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura [EDLE] (Lozada García et al., 2016).
- Instrumento para evaluar lenguaje expresivo y receptivo (Bernal Arrieta, 2009).
- Escala Wechsler de Inteligencia para niños (WISC-IV). Instrumentos aplicados a padres de familia
- Formato de percepción sobre lenguaje oral y escrito, socialización y escuela (Martínez Basurto et al., 2013).

Herramientas aplicadas a docente

- Entrevistas informales.

Procedimiento

1. Reunión con los padres de familia para explicar la etapa siguiente en el programa de apoyo a padres, así como obtener la firma del documento titulado consentimiento informado. Se establecieron acuerdos para el proceso de evaluación.
2. Las madres de familia de Carolina y Diego y los alumnos no participaron en la evaluación final porque no habían transcurrido seis meses desde que se realizó la evaluación inicial.
3. La aplicación de algunos instrumentos se realizó en modalidad presencial en las instalaciones de la primaria y otros a distancia a través de la plataforma Google Meet, en el ciclo 2022-2023.
4. Se integró la información cuantitativa y cualitativa de las pruebas e instrumentos.

Análisis de datos

Una vez obtenida la información, se procedió a realizar la captura electrónica. Para integrar la información, se utilizó la técnica de análisis de contenido. (Hostil, 1969). Se realizó el análisis cualitativo de las respuestas obtenidas en los diferentes instrumentos creando códigos de acuerdo con la literatura revisada (Andréu, 2001). Para la prueba Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura [EDLE] (Lozada García et al., 2016). se capturaron los resultados del desempeño de los niños en el SPSS versión 24 para realizar el análisis

de las habilidades con base en las frecuencias de los niveles de ejecución en cada una de las actividades de habla, lectura y escritura evaluadas con el instrumento.

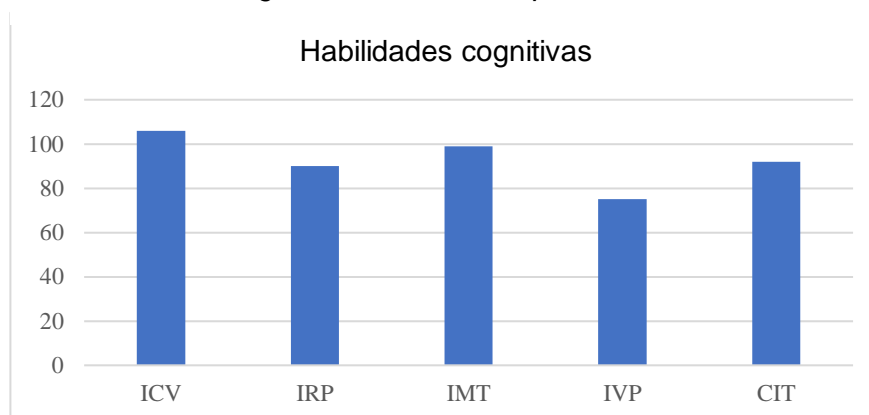
Resultados

A fin de dar respuesta al objetivo propuesto, se realizó un análisis categórico para describir los cambios obtenidos en el desempeño inicial y final en las habilidades cognitivas y en la forma, el contenido y la función del lenguaje oral y escrito.

Beto mejoró sus habilidades cognitivas debido a que se reportó que tenía un CIT de 86 en el WISC IV, ubicándose en la categoría de Bajo Rendimiento Intelectual (BRI). En el post test, el alumno mostró un funcionamiento esperado para su edad con un Coeficiente Intelectual Total (CIT) de 92, encontrándose con base en la tabla de clasificación de inteligencia de Wechsler dentro de la descripción promedio. Se registró fortaleza en la comprensión de la información verbal y dificultades en la percepción visoespacial y la atención visual, obsérvese la figura 22.

Figura 22

Funcionamiento cognitivo de Beto en el pos test



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.

Como se puede observar en la figura 22 Beto obtuvo una puntuación dentro del límite en lo esperado para su edad en el índice de Velocidad de Procesamiento. El puntaje obtenido en los demás índices se encontró dentro del rango promedio esperado para su grupo de edad. A continuación, se describe cada índice.

En el índice de Comprensión Verbal (ICV) Beto obtuvo una puntuación de 106, lo cual indica que se encontró en el promedio esperado para su edad. Este resultado indica que percibió relaciones de los elementos en común entre dos conceptos, así como en los procesos de abstracción verbal; identificó características esenciales de los objetos y

desarrolló conceptos observados en la tarea de semejanzas. En la tarea de vocabulario, logró definir correctamente las palabras con base en características esenciales abstractas. En la tarea de palabras en contexto logró deducir algunos conceptos; respondió en función de la integración total de la información. En la tarea de comprensión, al presentársele problemas de situaciones sociales hipotéticas, dio respuestas asertivas que indicaron un análisis de la situación problemática y sus implicaciones sociales.

En el índice de Razonamiento Perceptual (IRP) que evalúa el procesamiento visoespacial y la atención visual, el menor obtuvo una puntuación de 90, por lo tanto, su desempeño se encontró en el promedio en relación a lo esperado para su edad. En la tarea de diseño con cubos logró seguir el patrón que se le mostró, e identificó cuando su diseño presentaba algún giro o variaba del original y se autocorrigió. En la tarea de conceptos con dibujos logró identificar el criterio de clasificación cuando los elementos presentados compartían características similares, evidentes visualmente o por su funcionamiento. En la tarea de matrices abstraído, con base en los ejemplos mostrados, los criterios de secuenciación (organización espacial, inversión de color, etc.). En secuencias visuales, se le dificultó cuando se iban haciendo más complejas. En la tarea de figuras incompletas identificó los elementos faltantes de los estímulos.

En el Índice de Memoria de Trabajo (IMT) Beto obtuvo 99, por lo que se encontró dentro del promedio esperado para su edad. En la tarea de retención de dígitos logró ordenar cinco dígitos en orden directo y tres en orden indirecto. En la tarea de sucesión de números y letras, logró ordenar tres elementos, se le complicó cuando la secuencia era de cuatro. En la tarea de aritmética logró ejecutar operaciones que se realizarán con unidades, cuando la solución requería el uso de decenas se le dificultó.

En el índice de Velocidad de Procesamiento (IVP) Beto obtuvo 75, por lo que se encontró por debajo del rango de lo esperado para su edad. Este índice valora las habilidades para realizar de manera rápida y eficaz tareas relacionadas con la percepción visoespacial y la atención visual (selección, inhibición y mantenimiento). En la tarea de Claves, se le dificultó los procesos de atención selectiva visual y de percepción visoespacial. En la tarea de Búsqueda de Símbolos se le complicaron los procesos de rastreo visual, percepción visoespacial, velocidad de procesamiento y atención visual. Se puede asociar a que el alumno se le dificultaba centrar su atención y por lo tanto sus

respuestas eran lentas, aunque durante las sesiones su buscó favorecer estas habilidades no fueron prioritarias.

Con respecto al lenguaje oral de Beto, en la forma en el pre-test el alumno presentó dificultades en la pronunciación, presentó sustitución (s) y omisiones (o) con alguna letra o sus combinaciones. En el post-test el alumno articuló adecuadamente todos los fonemas evaluados con el examen de articulación de sonidos en español, ya que presentó una dicción correcta (Melgar de González, 1994), obsérvese la tabla 39.

Tabla 38

Habilidades fonológicas en el pre test y pos test de Beto

	Sonido sujeto a prueba	Dicción pre test	Dicción pos test
Fonemas simples	(r)	Collad	Collar
	(r)	lata pedo	Rata Perro
	(c)	Cushara	Cuchara
Mezclas	(pl)	Piato	Plato
	(br)	Libio	Libro
	(dr)	Cocodilo	Cocodrilo
	(fr)	Fiesa	Fresa
	(gr)	Tigie	Tigre
	(pr)	Pincipe	Príncipe
	(tr)	Tien	Tren

De acuerdo con los resultados del instrumento para evaluar lenguaje receptivo y expresivo (Bernal Arrieta, 2009), en la forma del lenguaje oral de Beto, también logró evocar y repetir tres palabras semejantes y discriminar sonidos. En el contenido, el alumno incrementó al doble el número de elementos que usó en la formación de campos semánticos; nombró y expresó para qué se utilizaban diez objetos; identificó objetos por medio adivinanzas e identificó colores y nociones espaciales obsérvese la tabla 39.

Tabla 39*Habilidades en el lenguaje oral pre test y post test de Beto*

		Pre test	Post test	
Forma	Fonológica	Articulación	En proceso. Presentó omisiones y sustituciones.	Adquirido. Fue clara.
		Memoria auditiva	En proceso. Repitió dos palabras semejantes.	Adquirido. Repitió tres palabras semejantes.
		Discriminación auditiva	En proceso. Discriminó el 90% de sonidos.	Adquirido. Discriminó el 100% de los sonidos.
	Morfología	En proceso. Dificultades en la conjugación de los verbos.	Adquirido. Estructuró frases y oraciones.	
Sintaxis	Organización Narrativa	En proceso. Faltó uso de marcadores que desarrollan y finalizan.	Adquirido. Usó marcadores de inicio, desarrollo y fin.	
	Conocimiento de palabras	En proceso. Uso de género y número en el 50% de las ocasiones.	Adquirido. Uso correcto de género y número.	
Contenido	Semántica	Seguimiento de instrucciones	En proceso. Recibió ayudas por parte de su hermana.	Adquirido. Atendió el 100% de las indicaciones.
		Formación de conceptos	En proceso. Formó campos semánticos de tres, cinco y sólo uno de diez palabras. Nombró el 80% de oficios.	Adquirido. Formó campos semánticos de doce, trece, catorce y veintiún palabras. Nombró el 100% de los oficios.
Uso	Pragmática	En proceso. Estructuró oraciones con dificultades. Preguntó y repitió para el seguimiento de órdenes.	Adquirido. Comprendió la situación y expresó verbalmente de manera coherente.	
	Fluidez	Velocidad	Ritmo rápido por momentos.	En proceso. Ritmo adecuado.

En el uso del lenguaje oral, en el pretest, al alumno se le dificultó darles secuencia a sus ideas y sólo usó el conector /y/. En el post tes presentó una adecuada organización de ideas y organizadores de inicio, desarrollo y cierre, obsérvese tabla 40.

Tabla 40*Habilidades narrativas en el pre tes y pos test de Beto*

Pre test	Post test
<i>Había un lobo que se quería comer unos huevos y que se los llevó todos y uno se rompió y salió un pollito y la mamá y el lobo y se hizo su amigo el pollito y ya.</i>	<i>Un día un zorro estaba caminando lejos de una casa y cuando se acercó lo suficiente estaba la ventana abierta y olía a huevitos y entonces se asomó y era lo que olía huevitos de gallina, entonces entró a la casa, se subió a la silla, agarró uno estaba pensando si comérselo completo y luego se cayó y entonces estaba sonando algo adentro y era un pollito que nació de un huevito y luego lo recogió el zorro y fin.</i>

En el lenguaje escrito Beto paso de un nivel de menor desempeño a uno mayor en lectura, escritura y narración, de acuerdo con los resultados de la evaluación del desempeño en Lectura y Escritura (Lozada et al., 2018), obsérvese la tabla 41.

Tabla 41*Habilidades en la narración, lectura y escritura en el pre test y post test de Beto*

Dimensión del lenguaje	Área	Pre test	Pos test
		Nivel de desempeño	Nivel de desempeño
Forma	Narración	Nulo	En desarrollo
	Lectura en voz alta.	Insuficiente	En desarrollo
	Escritura espontánea.	Insuficiente	Insuficiente
	Escritura copia.	Nulo	En desarrollo
	Escritura dictada.	Insuficiente	Consolidado
Contenido y función	Narración.	En desarrollo	Consolidado
	Lectura en silencio, en voz alta.	Insuficiente	Casi consolidado
	Lectura por otro.	Insuficiente	Consolidado
	Escritura espontánea.	Nulo	Insuficiente

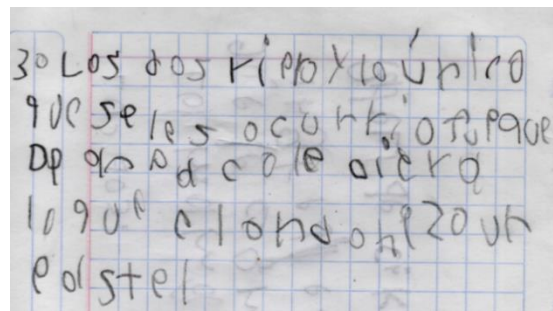
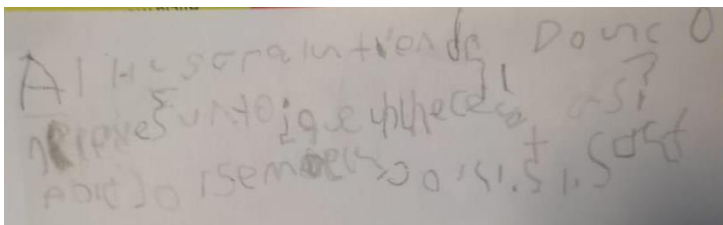
En la narración, Beto en la evaluación inicial obtuvo un desempeño nulo en la forma, ya que presentó uso de habilidades en el lenguaje limitadas de acuerdo con lo esperado para su edad; dificultades en el habla; e insuficiente en el contenido y la función ya que, aunque identificó un elemento de la historia, no logró comprenderla, a un nivel casi consolidado. En la forma en el post test obtuvo un nivel de desempeño en desarrollo, ya que expresó verbalmente palabras, frases y oraciones coherentes con la historia, y; consolidado en el contenido y la función, ya que identificó algunos elementos de la historia, comprendió una parte de la historia, decodifico varias letras.

En la forma, en la lectura Beto tuvo inicialmente un desempeño en nivel nulo, pero al término del programa logró leer en voz alta; en el contenido en la primera evaluación se le dificultó evocar los personajes y las acciones que realizaban en los cuatro párrafos presentados, en el post test logró recordar más elementos, y en la función logró comprender la situación que se le presentó en la lectura, identificar el problema y expresarlo verbalmente de manera coherente.

En cuanto al desempeño en la escritura, en la evaluación inicial en la forma, Beto se encontró en nivel insuficiente, aunque si realizó la actividad de copia, no asoció entre sonido y grafía; no identificó y relacionó el sonido que corresponde a las letras; ordenó su escrito de izquierda a derecha; hubo dificultad en diferenciar las letras por sus formas imperfectas, no hubo angulación de los arcos de las letras, sólo fue posible reconocer algunas, principalmente vocales /e/ y /o/, observándose espacios irregulares visibles entre las letras de una misma palabra y entre palabras, y la alineación de palabras presentó tendencia a subir y bajar. Al finalizar el programa de intervención Beto en la copia logró trazar las letras de las palabras respetando direccionalidad, tamaño, alineación, aún se debe continuar estimulando el respeto del espacio entre palabras, y el uso de mayúscula ya que solo usó al inicio de la oración. Identificó y relacionó el sonido que corresponde a las letras. Obsérvese la figura 26.

Figura 23

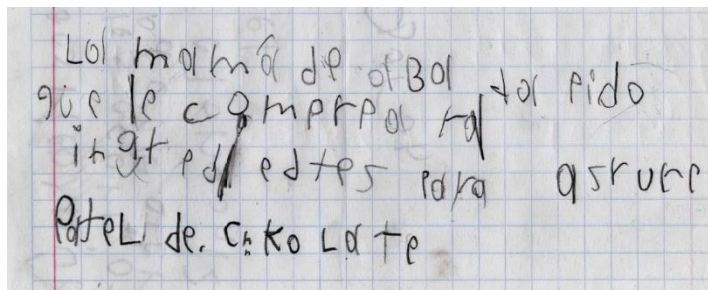
Escritura en copia del pre test y pos test de Beto



En la escritura, en la forma en el pre test el alumno no logró realizar la actividad de dictado, sin embargo, en la evaluación final, Beto evocó y trazó letras y palabras para formar una oración, obsérvese la figura 27.

Figura 24

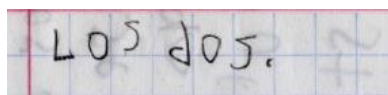
Escritura por dictado en el post test de Beto



Continuando con el lenguaje escrito en el contenido y la función, fue a través de la escritura espontánea como se evaluó el nivel de desempeño, en las habilidades relacionadas con evocar palabras y comprender. Beto no logró realizar la actividad en la evaluación inicial; en el pos test al solicitarle que escribiera la historia que escuchó únicamente escribió dos palabras que corresponden al inicio del cuarto párrafo que leyó. Esto se puede relacionar con la actitud del menor al momento de realizar la actividad expresaba sentirse cansado, con su falta de experiencia con este tipo de tareas y la constante inasistencia a la escuela, aunque el menor si cuenta con habilidades para realizar la actividad, obsérvese la figura 28.

Figura 25

Escritura espontánea en el post test de Beto



Al inicio de la intervención, en el formato de percepción de lenguaje oral y escrito (Martínez Basurto, et al., 2013) el padre de familia reportó

pronuncia mal letras y palabras...prácticamente no lee,

en la escritura

tiene dificultad en la pinza, copia a veces, pero invierte letras.

Al finalizar el programa la madre de familia comentó

mi hijo habla muy bien, ya lee y escribe palabras y frases.

La última maestra que tuvo de Beto en tercer grado comentó que trabajó la integración del alumno con sus compañeros, porque su asistencia no es constante y que observaba que el alumno ya leía, pero no al nivel requerido.

B. Validación social

Objetivo

Valorar la implementación de un programa de atención a estudiantes con problemas de lenguaje basado en el Modelo Ecosistémico de Riego/Resiliencia.

Participantes

- Carolina y Diego de segundo grado y Beto de tercer grado.
- Tres madres de familia.
- Dos docentes titulares de grupo.

Herramientas

Aplicadas a estudiantes

- Formato de percepción de alumnos. Se conformo por: dos frases para completar por los niños y niña. 1) lo que más me gustó de trabajar para mejorar mi lenguaje fue, y 2) lo que menos me gustó de trabajar para mejorar mi lenguaje fue; tres preguntas abiertas realizadas al menor. 1) ¿Te gustó salir de tu salón de clases? (SI) (NO) ¿por qué? 2) ¿Crees que las actividades que realizamos tienen un beneficio para ti? Y 3) ¿El material que utilizamos te gustó? (SI) (NO) ¿por qué? y; dos preguntas sobre el período de confinamiento. ¿Qué te gustó de trabajar a Distancia? ¿Qué no te gustó? (estás sólo se aplicaron al alumno Beto).

Aplicadas a madres de familia

- Cuestionario conformado por 25 reactivos tipo Likert orientados a evaluar la significancia y aceptación de los programas de intervención en educación especial tanto en lo que se refiere a los procedimientos de evaluación como de intervención, con cinco opciones de respuesta: 1=Nada; 2=Poco; 3=Regular; 4=Mucho y 5=Muchísimo, con un espacio en blanco para que los padres escriban sus comentarios. Cuenta con una consistencia interna de α total = .956, y respecto a las dimensiones los niveles de consistencia interna son: Aceptabilidad: α = .894, Importancia social: α = .894 y Significancia educativa α = .884 (Acle Tomasini y Ordaz Villegas 2014).

El cuestionario se encuentra organizado en tres dimensiones que a continuación se describen (Barret et al., 2001; Carter, 2010):

- a) Significancia educativa de las metas, los procedimientos y los resultados asociados al programa de intervención en educación especial en su relación con el

desarrollo de nuevas habilidades y competencias escolares, incremento de comportamientos resilientes y expectativas positivas (7 reactivos).

b) Aceptación de los procedimientos de evaluación e intervención incluidos en el programa, se refiere a la consideración que se tenga sobre la eficacia de las actividades foco del programa y a las consideraciones prácticas tales como competencia de las instructoras, cooperación con ellas (9 reactivos).

c) Importancia social de los resultados y efectos del cambio, evalúa la medida en que los resultados del programa de intervención incrementan los beneficios e interrelaciones entre el individuo, sus padres y maestros y se disminuyen los riesgos educativos detectados. Incorpora efectos colaterales que no estaban considerados directamente en los objetivos de la intervención (9 reactivos).

Aplicadas a profesores

- Cuestionario de validación social de programas de intervención en educación especial, versión profesores (Acle Tomasini y Ordaz Villegas 2014).

Procedimiento

1. Al término del programa de intervención con cada niño o niña se citó a la madre de familia, se les presentó el formato de validación social y se les solicitó sus respuestas.
2. En la última sesión del programa de intervención se interrogó a individualmente a los alumnos y la alumna.
3. Se entregó el cuestionario de validación social (versión profesores) a las docentes de grupo y se les solicitó que lo contestaran.

Análisis de datos

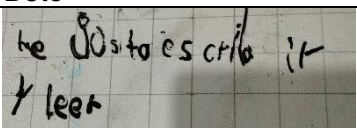
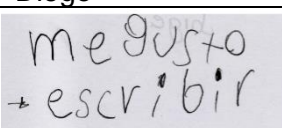
Se analizaron las respuestas de los niños, de los padres de familia y de los profesores. Se elaboró una base de datos en el programa Excel; se vaciaron los datos recabados en los cuestionarios y posteriormente se analizaron los resultados encontrados.

Resultados

En el primer apartado se desglosará la información obtenida por Carolina, Diego y Beto, en el segundo por sus madres y en el tercero por las docentes titulares de grupo.

Referente a las respuestas de los estudiantes, cabe señalar que estuvieron contentos con el programa de atención y con la didáctica de las actividades a través del lenguaje en sus diferentes modalidades, obsérvese la tabla 42.

Tabla 42
Comentarios de los niños acerca del programa

	Beto	Diego	Carolina
Lo que más me gustó			Que me enseñarás como hablar, venir contigo.
Lo que menos me gustó...	Qué no hicimos tantas manualidades	Trabajar a veces con una compañera.	
¿Te gustó salir fuera del salón?	Sí, hay mucho ruido en el salón.	Sí, porque hacíamos juegos.	Sí, por qué mejoré como hablo.
Me ayudaron actividades	Sí a leer y escribir. Me divertí con las actividades.	A escribir mejor, a leer mejor, a contar cuentos.	A hablar mejor.
El material	Me gustaron los videos del celular y el material que trabajamos en la biblioteca.	Sí, la plastilina, los gusanos de papel.	Sí, plumones, plastilina y la harina.

Referente al período de confinamiento, el alumno Beto comentó, *aunque no me gustó trabajar en línea, si me gustó trabajar mucho y aprender muchas cosas*, lo que no le gustó fue *que se me vaya la señal y que no te podía ver completa*.

En cuanto a las respuestas de las madres de familia, se observó que apreciaron un cambio favorable en el aspecto educativo, desempeño académico y en el aprendizaje de sus hijos al finalizar el programa de atención. La información obtenida en el cuestionario de validación social explicitó que todas manifestaron aceptar y encontrarse entre muy satisfechas y satisfechas con los procedimientos de evaluación e intervención realizados con sus hijos e hija. Para las madres, la intervención se caracterizó por los siguientes aspectos: información clara, oportuna e importante para promover el desempeño escolar; procedimientos apropiados para conocer y atender las necesidades educativas de los alumnos; mejora significativa en los aprendizajes de los niños; cambios conductuales y favorables después de la intervención; buena comunicación entre psicólogo y los padres de familia. Desde este punto de vista, resaltan la relevancia del trabajo realizado y los resultados alcanzados, los cuales se reflejan en el hecho de que para los padres es deseable que la atención con este tipo de programas se extienda a otros niños.

La madre de Beto comentó que percibió un avance en el desempeño académico de su hijo; observó avances tanto en el lenguaje oral, porque se percató de la utilidad de los ejercicios orofaciales que se le enviaron, así como en el lenguaje escrito, ya que expresó que le agradó la participación de su hijo en el programa, la disciplina, la constancia y los

ejercicios de lenguaje, comento: *ya soy una experta en lenguaje, observó cómo hablan otros niños y veo que les falta agilidad en su lengua.* La mamá de Diego comentó: *no había encontrado psicólogos que nos compartieran sus estrategias a los padres.* En relación con lo anterior, en la tabla 43 se muestran algunos comentarios realizados por escrito los padres que ilustran la relevancia educativa y social del programa de intervención.

Tabla 43

Comentarios de los padres de familia con respecto al trabajo realizado

Dimensión	Comentarios
Significancia educativa	<p data-bbox="427 611 1409 789"><i>Considero que es muy importante para mi hijo este tiempo que le brindaron ya que lo ayudo muchísimo en su aprendizaje y su lenguaje agradezco su tiempo y esfuerzo.</i></p> <p data-bbox="427 789 1295 1024"><i>Agradezco que incluyeron a [redacted] en este programa ya que debido a su atraso este tipo de atención es importante y valioso para su desarrollo</i></p> <p data-bbox="448 1024 1442 1251"><i>Para ayudar en el desempeño escolar de mi hijo y regulación académica y emocional</i></p>
Aceptación	<p data-bbox="427 1293 1398 1482"><i>Nos pareció un buen programa</i> <i>2. <u>El contenido con el cual le enseñaron (las clases)</u></i></p>
Importancia social	<p data-bbox="427 1514 1455 1671"><i>espero sean ayuda no a más niños en verdad gracias por su apoyo y tiempo.</i></p>

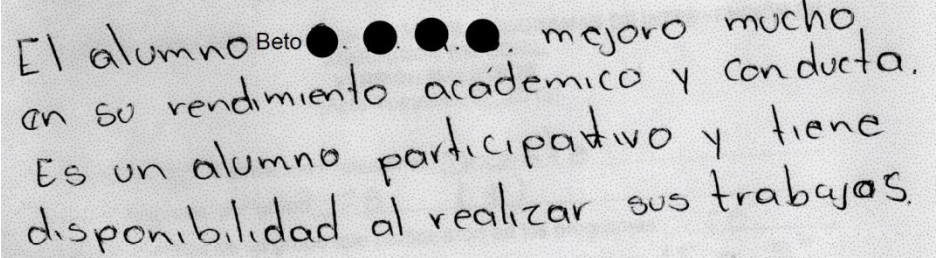
Las madres de familia también expresaron sugerencias para mejorar el trabajo que observaron con sus hijos; principalmente en el número de sesiones por semana, sugiriendo

como ideal tres veces por semana y tiempo que duró la intervención con los alumnos Diego y Carolina.

Respecto a lo observado por las docentes, en los cuestionarios de validación social se muestra que ambas docentes estuvieron satisfechas ($M= 4.00$) con los procedimientos de evaluación e intervención realizados con sus alumnos y alumna. Percibieron el programa de lenguaje como: claro en sus procedimientos de evaluación e intervención; apropiado para conocer las necesidades de educación especial de los niños y niña; significativo para desarrollar habilidades de aprendizaje. En términos generales se puede señalar que las maestras estuvieron satisfechas y aceptaron los procedimientos y estrategias de evaluación e intervención del programa de lenguaje, así como con los resultados obtenidos. Lo anterior se ilustra con algunos comentarios realizados por las profesoras (Tabla 44).

Tabla 44

Comentario de una maestra con respecto al trabajo realizado

Dimensión de la validación social	Comentarios
Significancia educativa	 <p>El alumno Beto ●●●● mejoro mucho en su rendimiento académico y conducta. Es un alumno participativo y tiene disponibilidad al realizar sus trabajos.</p>

Discusión

Con respecto a la fase de evaluación final, la madurez del lenguaje en cuanto al léxico y adquisición fonémica del habla se consolida de entre seis y siete años (Melgar de Gonzáles, 1994) en este sentido, en los resultados del presente estudio, cobra relevancia que el alumno consolidó esta área del lenguaje hasta los ocho años, con apoyo de la estimulación individual recibida, lo que resalta la importancia de una intervención oportuna para evitar o disminuir dificultades en el lenguaje escrito.

Martínez Basurto y Acle Tomasini (2021) analizaron las habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito, en este caso las relacionadas con la comprensión y función, tanto en el habla como en la lectura y escritura, señalaron que el porcentaje de niños que

presentaron niveles de desempeño consolidado y casi consolidado fue disminuyendo conforme pasaron los grados escolares. En el caso de este alumno, de manera general presentó avances significativos en el desempeño del lenguaje oral y escrito en la forma, contenido y función, sin embargo, su desempeño aún se encontró por debajo del promedio de acuerdo con lo esperado para su grado escolar; lo anterior va en línea con resultados de investigaciones como la de las autoras que registran existe un número importante de alumnos de tercer grado que no alcanzan los niveles de desempeño esperados para su edad y grado escolar.

La adquisición de habilidades del lenguaje oral y escrito adquiridas por el alumno durante el programa de intervención coinciden con lo esperado para el segundo grado, sin embargo el menor está concluyendo el tercer grado escolar, ya que con base en la Secretaría de Educación Pública (1993) en el segundo grado de primaria, entre los 7 y 8 años, se espera que los niños y niñas alcancen en la lengua escrita a: leer y redactar textos breves; identificar el tema de un texto; participar en las lecturas realizadas por otro; reconocer y hacer uso del espacio entre palabras; usar mayúsculas en nombre propios; después del punto y al principio de una oración y comprender instrucciones escritas. Por lo tanto, aunque el programa de intervención fue un factor de protección como lo indican Martínez Basurto (2006) y Martínez Santos (2020) sigue presente la necesidad educativa que debe ser atendida para que el alumno alcance los aprendizajes esperados de acuerdo con el grado escolar que curse y evitar que el rezago escolar continúe o se enfatice.

El desempeño insuficiente que mostró el alumno de acuerdo con su edad y grado escolar en las diferentes áreas del lenguaje, específicamente en el uso, podría ser resultado de diversos factores, tanto de estimulación, así como del contexto, tal como lo expone Martínez Basurto (2022), ya que al tener una asistencia escolar esporádica, no se ha enfrentado frecuentemente al reto de escribir espontáneamente, lo que podría indicar una poca y(o) deficiente estimulación; además que el alumno estuvo tres cuartas partes de su primer ciclo de primaria en confinamiento, con muy poca práctica de la escritura y sin actividades extraescolares que la promovieran.

De esta forma, el modelo ha sido validado socialmente por Acle Tomasini et al. (2015) factor que se confirma en el presente trabajo debido a su significancia educativa, aceptación e importancia social que tuvo para las personas involucradas en él. Ya que los niños, madres y docentes titulares percibieron favorablemente el programa de atención

realizado. De acuerdo con Barrett (2001) la validación social trata sobre la aceptación y relevancia de los programas en su entorno de ejecución, lo que contribuye al desarrollo de intervenciones altamente eficaces y viables para la comunidad.

Los cambios observados en las habilidades cognitivas y en el lenguaje oral y escrito en la forma, contenido y función resaltan la importancia de la atención oportuna y de la eficacia de la implementación de un programa desde el Modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia para niños con problemas de lenguaje; debido a que se enfatizó la interacción entre los contextos en los que se desenvolvía el niño, su cognición y su acción, así como los cambios dinámicos en el funcionamiento del niño en el tiempo y el espacio (Acle Tomasini, 2012b). Hallazgos que coinciden con investigaciones realizadas por las autoras Martínez Basurto (2006), Méndez Álvarez (2010), Reyes López (2014) y Martínez Santos (2020) entre otras.

Conclusiones

Realizar la evaluación inicial de las habilidades y dificultades en el lenguaje que presentaban los alumnos de manera virtual, implicó un reto porque se trabajó en la adecuación de las herramientas y los instrumentos para este fin y se capacitó a las psicólogas en educación especial para realizarlo en esta modalidad. Además, las condiciones en los hogares de los niños tampoco fueron los espacios idóneos para realizar dicha evaluación. Sin embargo, permitió la caracterización y fue una alternativa asequible que salvaguardó la salud de los dos alumnos y de la profesional de educación especial. La evaluación en ambas modalidades (virtual y presencial) fue esencial y contribuyó en el diseño de programas para poder hacer una intervención educativa adecuada para atender las necesidades identificadas y así minimizar el rezago escolar.

En este trabajo se destaca la importancia que el contexto de Covid-19 tuvo tanto en el nivel individual, en el familiar y en el social de los niños y la niña que cursaban segundo grado de primaria con problemas de lenguaje. En el perfil de cada estudiante se encontraron factores de riesgo, que afectaron particularmente su desempeño académico, como fue: el abandono de terapias, la poca comunicación con los docentes o las dificultades para tomar las clases en línea que iban, desde la falta de medios electrónicos, pasando por la falla o falta de acceso a internet y hasta las dificultades para encontrar un lugar dentro del hogar para que el estudiante pudiera tener un espacio específico para la toma de clases y realización de actividades académicas. La ausencia o poca asistencia en el preescolar limitó el enriquecimiento de su vocabulario, aprendizajes como las relaciones entre lo oral y lo escrito e incluso el acercamiento a los convencionalismos del texto impreso, por ejemplo, que se escribe de izquierda a derecha, o que las palabras van separadas, entre otras.

Valorar a los estudiantes con problemas de lenguaje durante o después del Contexto de Covid-19, en modalidad tanto presencial como a distancia, permitió identificar los factores de riesgo o de protección que pudieron haberse expuesto o enfatizado en la emergencia sanitaria y que se presentaron en la reincorporación a la escuela presencial, cómo fue el caso de establecimiento de rutinas, las habilidades para interactuar con sus pares, la destreza en las habilidades que permite la estructura de las actividades académicas, el involucramiento familiar con el aprovechamiento del menor. Además de conocer el nivel de desempeño de cada uno de los niños, identificar en qué nivel se encontraban sus habilidades comunicativas orales y escritas en la forma, contenido y función.

La participación de los padres en la fase de evaluación permitió conocer sus prácticas para favorecer el lenguaje en casa y de los docentes identificar como se manejó este aprendizaje en la escuela. La ausencia de actividades educativas a distancia, síncronas o asíncronas durante el período de confinamiento con uno de los niños con problemas de lenguaje oral y escrito, repercutió directamente en la evocación de vocabulario, la adquisición de aprendizajes como la lectoescritura; además influyó en la falta de consolidación de procesos como la atención y la memoria a corto y a largo plazo, también afectó en el establecimiento de rutinas, tanto cotidianas como académicas. Es importante la atención a esta categoría de educación especial porque puede generar efectos a corto, mediano y largo plazo como lo es el rezago escolar.

Establecer un perfil de riesgo-protección de los estudiantes en los primeros ciclos de educación primaria y en un contexto como el confinamiento fue fundamental para la atención de sus necesidades. La implementación del programa de intervención a distancia enfatizó la importancia del trabajo colaborativo con la escuela y principalmente con los padres de familia, ya que fueron los encargados de conectar a su hijo a las sesiones, buscar el material requerido y supervisar las actividades asignadas para realizar en casa. Se presentó como una respuesta al contexto familiar y escolar, fue una alternativa que dio resultados favorables, gracias a la participación activa de las madres.

La atención presencial en el trabajo individual con cada uno de los alumnos o por parejas, fue clave para observar avances en el lenguaje oral y escrito; el uso del recurso del cuento para compartir narraciones por medio de historias contribuyó en la construcción y adquisición de las reglas del lenguaje oral y escrito, les facilitó organizar sus ideas, integrar información y expresar sus sentimientos. De igual manera, plantear un programa de intervención desde el Modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia permitió considerar otros contextos en los que se desenvuelven los alumnos; la disposición docente para acceder a que la atención de sus alumnos fuer afuera del aula, para recibir sugerencias y admitir a la residente de educación especial en su grupo fue un factor de protección importante para el logro de los objetivos establecidos. En este mismo sentido, otro factor protector fueron los padres de familia que se integraron al trabajo colaborativo, con asistencia a las reuniones individuales y con la práctica de ejercicios orofaciales, orales y escritos en casa.

El programa de intervención a los problemas de lenguaje durante y después del confinamiento fungió como un factor protector al estimular los componentes de la forma,

contenido y función, ya que las competencias comunicativas desempeñan una función primordial en el aprendizaje y la adquisición de conocimientos en todos los campos de la actividad humana; al estimular en los niños y la niña el ser competentes al comunicarse, será más factible para ellos apropiarse del mundo físico (lo concreto) y lo abstracto (los conceptos).

Este trabajo permitió corroborar el papel de la familia como un factor protector importante para los niños, ya que proporcionaron sentimientos de seguridad y protección durante los momentos de pandemia; los padres de familia fueron los principales responsables de llevar a cabo las actividades escolares y las sugerencias para favorecer el lenguaje oral y escrito en la instrumentación del programa de intervención.

Implementar programas de atención a las necesidades de educación especial de los niños, en este caso de lenguaje, no generó sentimientos de exclusión en los niños, padres o profesores. En la instrumentación del programa de intervención, ni en la validación social existieron percepciones o comentarios por parte de los padres o maestras sobre que el trabajo realizado excluyera a los alumnos, además, los niños nunca manifestaron sentirse excluidos por asistir a las sesiones mientras sus compañeros continuaban con las clases regulares.

La experiencia de instrumentar la atención en educación especial con el Modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia en la modalidad presencial y a distancia resultó ser un reto, pues, el trabajo con los niños requiere de mucha dedicación y aún más cuando se requiere construir un trabajo colaborativo con los padres y maestros, sin embargo, los resultados presentados en el presente estudio son la evidencia de la eficacia de dicha atención. Se reconoce que la naturaleza real del contexto escolar y familiar, en algunas ocasiones es impredecible; surgen situaciones que pueden dificultar el trabajo planeado o cambiarlo, por lo que es necesario que el profesional en educación especial cuente con habilidades de adaptación y flexibilidad, así como que sea capaz de aprender a afrontar las complicaciones como lo fue el ajuste en los horarios de conexión en las sesiones virtuales y/o presenciales, en la modalidad de trabajo, sortear la sobreestimulación del hogar, la motivación de los alumnos; la participación y prácticas cotidianas familiares.

En ese sentido, para la alumna de la residencia en educación especial fue relevante el compromiso que adquirió durante su formación en el Programa de la Maestría, en la implementación del Modelo Ecológico de Riesgo Resiliencia, ya que para ella involucró

conocimiento teórico que fundamentó cada una de sus acciones, así como una actitud ética y profesional que le permitió ofrecer en todo momento un trato justo, amable y sensible a los niños, padres y docentes que participaron en este estudio.

Sugerencias y limitaciones

En el bloque 1 de sesiones el trabajo a distancia representó un reto, porque en el ambiente en el que se encontraba el niño, no siempre se encontraban las condiciones idóneas para un óptimo aprendizaje. Frecuentemente se escuchaban en casa ruidos intensos externos a lo que pasaba en la sesión y algunos otros distractores. El desarrollo de las sesiones también fue afectado por la conexión de internet, tanto de los padres del niño, como de la psicóloga de la residencia en educación especial. A pesar de las dificultades enfrentadas, el alumno obtuvo mejorías en sus habilidades comunicativas, abriendo la posibilidad de explorar esta alternativa de atención.

Se sugiere, para trabajos posteriores para programas de intervención poner mayor énfasis en la estimulación del lenguaje escrito, principalmente en el dictado y la escritura espontánea, de los alumnos a través de la implementación de actividades que despierten su interés y los mantenga implicados en las sesiones; con los padres de familia explicitar los beneficios de realizar actividades en casa que refuercen lo trabajado en las sesiones, ya que se percibió que en cuanto identificaban el objetivo de las tareas los realizaban con mayor frecuencia, y con los docentes buscar establecer acuerdos para desarrollar mayor número de sesiones grupales, para enriquecer el trabajo individual, por pares y por equipos.

Sería una aportación muy importante implementar el Modelo Ecológico de Riesgo Resiliencia en modalidad híbrida o a distancia en donde se realicen análisis estadísticos más robustos con el pre y pos test, y en otras poblaciones con requerimientos de educación especial, porque enriquecerá las prácticas para cualquier otra situación de confinamiento como la del presente estudio.

Se reconoce que replicar el tipo de evaluación e intervención a distancia o en la modalidad híbrida, con un mayor número de participantes y reportarlo en estudios en el futuro, contribuirá a enriquecer los resultados y tener mayor evidencia que sustente la eficacia de este tipo de intervención y sea utilizada con mayor confianza en contextos extraordinarios donde la intervención presencial no sea la primera opción a la que se pueda recurrir.

Referencias bibliográficas

- Acle Tomasini, G. (2006). Investigación en educación especial: retos y desafíos. En G. Acle (Coord.) Educación especial: Investigación y práctica. (pp. 16-36), México: Plaza y Valdés.
- Acle Tomasini, 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: Gedisa, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Acle Tomasini, G. (2012b). Evaluar la resiliencia, los factores de riesgo y protección desde un enfoque ecosistémico. En T. G. (coord). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 57-61). México: Gedisa, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de estudios superiores Zaragoza.
- Acle Tomasini, G. y Ordaz Villegas, G. (2014). Relevancia de la validez social y educativa de programas de intervención en educación especial [Relevance of Social and Educational Validity of Intervention Programs in Special Education]. Paper presented at the XXII Congreso Mexicano de Psicología: El papel del psicólogo en una sociedad violenta: Retos y aportaciones (17th Mexican Conference on Psychology: Psychologist Role in a violent society: Challenges and contributions), Veracruz, México. Abstract from Conference Proceedings.
- Acle Tomasini, G., Martínez Basurto, L. M., Lozada García, R. & Ordaz Villegas, G. (2015). Social Validity by Parents of Special education Programs Based On the Ecological Risk/Resilience Model. *Acta Colombiana de Psicología*, 18 (2), 151-161.
- Acle Tomasini, G., Roque Hernández, M., Zacatelco Ramírez, F., Lozada García, R. y Martínez Basurto, L. (2012). *Condiciones personales asociadas al riesgo/resiliencia en educación especial*. En G. Acle (coord). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 63-103).
- Acle-Tomasini, G., Martínez-Basurto, L. and Lozada-García, R. (2016) Bridging the Gap between Theory and Practice: Ecological Risk/Resilience Model Contributions to Special Education. *Creative Education*, 7, 1093-1110. doi: 10.4236/ce.2016.77114.
- Acosta, R. V. M., Moreno, S. A. M. y Axpe, C. M. Á. (2017). La detección e intervención en habilidades narrativas en niños con trastorno específico del lenguaje en contextos educativos. *Educación XX1*, 20(2), 387-404, doi: 10.5944/educXX1.11919

- Acosta, V. (2014). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje del alumnado con Trastornos Específicos del Lenguaje. *Revista de investigación en educación*, 1(12), 92-103.
- Acosta, V., Ramírez, G. & Hernández, S. (2016). Intervention in fluency problems in pupils with Specific Language Impairment (SLI). *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 466-498. doi: 10.1080/02103702.2016.1189118
- Acosta, V., Ramírez, G., del Valle, N. & de Castro, L. (2016). Intervention in reading processes in pupils with Specific Language Impairment (SLI). *Psicothema*, 28(1), 40-46. doi: 10.7334/psicothema2015.144
- Aguiar Andrade, E. y 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.
- Andreu L., Igualada A., Ahufinger N. y Sanz-Torrent M. (2022). La situación del trastorno específico del lenguaje en los países hispanohablantes. *Revista de Investigación en Logopedia* 12(1), e74552. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.74552>
- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Documento de trabajo. S, 377-400.
- Andreu, L., Ahufinger, N., Igualada, A. y Sanz-Torrent, M. (2021). Descripción del cambio del TEL al TDL en contexto angloparlante. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(Núm. Especial), 9-20. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.70857> Anthropos.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. AIQUE, Educación. ISBN 978-987-06-0297-2.
- Aranda Pimentel, A., Guerrero López, A. E. y González, O. (2002). *Funciones del psicólogo educativo y el docente en la atención a las necesidades educativas especiales dentro de las USAER*. Tesis para obtener el título de Licenciado en psicología educativa, Universidad Pedagógica Nacional. Repositorio institucional: <http://200.23.113.51/pdf/18620.pdf>
- Arregi, A. (1997). *Síndrome de Down: Necesidades educativas y desarrollo del lenguaje*. Instituto Para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado. Dirección de Renovación Pedagógica.
- Artigas-Pallarès, J. Paula Pérez, I. y Ventura Mallofré, E. (2022). Trastornos del lenguaje. En M.I. Hidalgo Vicario (Ed.), *Programa de Formación Continuada en Pediatría hospitalaria*. (Número 1., Vol. XXVI, pp. 12–20). Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria (SEPEAP).

- Asociación Americana del Habla, Lenguaje y Audición (ASHA). (2016). Telepráctica. Recuperado el 05 de septiembre 2022 de <https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/telepractice/> [Links]
- Auxiliadora, B., Valencia, N., Ruiz, J. y Sánchez, T. (2018). Cognitive and Psycholinguistic Profile and its Relationship with Reading and Writing in a Preschool with Down Syndrome. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, vol. 2, núm. 47, pp. 125-140, 2018
- Azcoaga, J. E. y Derman, B. (1970). Qué son los estereotipos del lenguaje. Rosario: Ed. Biblioteca, 1970.
- Bahamonde, C., Serrat, E. y Vilà, N. (2020). Intervención en Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Una revisión sistemática (2000-2020). *Revista de investigación en Logopedia*. Ediciones complutense. ISSN-e: 2174-5218
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). ¿Cómo garantizar la educación inclusiva en emergencia para estudiantes con discapacidad?. Recuperado el 06 de diciembre de 2021 de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Como-garantizar-la-educacion-inclusiva-en-emergencia-para-estudiantes-con-discapacidad.pdf>
- Barrera-Mares, S. (2016). *Modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia: validez social de un programa para niños con problemas de lenguaje* [Tesis de Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://www.researchgate.net/publication/309534180_2016_Modelo_ecosistemico_de_riesgoresiliencia_validez_social_de_un_programa_para_ninos_con_problema_de_lenguaje_En_JL_CastejonCosta_Coord_Psicologia_y_Educacion_Presente_y_Futuro_2198-2206_Espana_As
- Barrett, P. M., Shortt, A. L., Fox, T. L., & Wescombe, K. (2001). Examining the Social Validity of the FRIENDS Treatment Program for Anxious Children. *Behavior Change*, 18, 63-77. <http://dx.doi.org/10.1375/behc.18.2.63>
- Bellak, L. & Bellak. S. (1988). Test de apercepción infantil con figuras de animales (CAT-A) para niños de 4 a 10 años. Paidós.
- Benjamin, L., Newton, C. & Ebbels, S. (2020). Investigating the effectiveness of idiom intervention for 9–16-year-olds with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(2), 266-286. doi:10.1111/1460-6984.12519

- Bernal Arrieta, L. C. (2009). *Programa de intervención con niños de primer ciclo con problemas de lenguaje*. [Tesis de Maestría, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Berruecos, M. (2010). *Programa de actividades lingüísticas para niños de edad temprana*. Trillas.
- Bradford, N., Caffery, L., Taylor, M., Meiklejohn, J., Smith, A. y Langbecker, D. (2018). Servicios de patología del habla y lenguaje prestados por telesalud en un entorno educativo rural: la perspectiva de la escuela. *Revista de la Sociedad Internacional de Telemedicina y E. Health*, 6(1), e20, 1-8. DOI: <https://doi.org/10.29086/JISfTeH.6.e20>.
- Brofenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Ediciones Paidós.
- Buck, J. & Warren, W. (1994). *HTP Manual y guía de interpretación*. El Manual Moderno.
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez-Hernández, A. & Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19. Una investigación exploratoria en Clave Internacional. *Revista internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e), 199-221.
- Caraveo-Anduaga, J. J., & Martínez-Vélez, N. A. (2019). Salud mental infantil: una prioridad a considerar. *Salud Pública de México*, 61(4), 514-523. Epub 31 de marzo de 2020. <https://doi.org/10.21149/9727>
- Cazau, P. (2006). Introducción a la investigación en ciencias sociales.
- Cervera-Mérida, J. & 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.
- Chomsky, N. (1955). The logical structure of linguistic theory. M. I. T.
- Comisión de los Derechos Humanos de la Ciudad de México. (2021). #caminito de la escuela. Consulta a niños, niñas y adolescentes. Reporte de la alcaldía Iztapalapa. www.cdhcm.org.mx
- Consejo de Evaluación del Desarrollo Social de la Ciudad de México (2010) Índice de Desarrollo Social de las Unidades Territoriales del DF por Manzanas. Disponible en: <https://www.evalua.cdmx.gob.mx/principales-atribuciones/medicion-del-indice-de-desarrollo-social-de-las-unidades-territoriales/medicion-del-indice-de-desarrollo-social-de-las-unidades-territoriales>
- Corman, L. (1967). *El test del dibujo de la familia en la práctica médico-pedagógica*. Kapelusz.

- Creswell, J. (2015). *Educational Research. Planning conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. EU: Pearson.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2014). PROLEC-R: batería de evaluación de los procesos lectores, Revisada. TEA ediciones.
- Dawes, E., Leitao, S., Claessen, M. & Kane, R. (2019). A randomized controlled trial of an oral inferential comprehension intervention for young children with developmental language disorder. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(1), 39-54. doi: 10.1177/0265659018815736
- Diario Oficial de la Federación. (2020). *ACUERDO número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos*. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5594561&fecha=05/06/2020
- Diario Oficial de la Federación. (2021). *Acuerdo número 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), normal y demás para la formación de maestros de educación básica aplicables a toda la república, al igual que aquellos planes y programas de estudio de los tipos medio superior y superior que la secretaria de educación pública haya emitido, así como aquellos particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en beneficio de las y los educandos*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021
- Diario Oficial de la Federación. (29 de diciembre de 2021). *ACUERDO número 32/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2022*. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5639628&fecha=29/12/2021#gsc.tab=0
- Díez, M., Pacheco, S., Deilis, I., de Caso, A., García, J. y García-Martín, E. (2008). El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1,

- 2009, pp. 129-135. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España.
- Esquivel y Ancona, F. Heredia y Ancona, M. C. y Gómez Maqueo, E. L. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. Manual Moderno.
- Figueroa, J. Romero, P. Alarcón, P. & Sieveking, G. (2022). Aprendiendo a leer y a escribir en tiempos de pandemia: Estudio exploratorio de cápsulas videograbadas de libre acceso. *Pensamiento educativo*, 59(1), 00111. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.1.2022.11>
- Finestack, E. (2018). Evaluation of an Explicit Intervention to Teach Novel Grammatical Forms to Children with Developmental Language Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61, 2062–2075. doi: 10.1044/2018_JSLHR-L-17-0339
- Galán López, I. G. (3 de marzo del 2018). *En México, siete por ciento de los niños presenta alteraciones del lenguaje*. Dirección General de Comunicación Social (DGCS). Recuperado el 01 de junio del 2022 de: www.dgcs.unam.mx
- Gargiulo, R. M. & Bouck, E. C. (2021). *Special Education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. U.S.A.: Sage
- González-González L.O., Aguilar-Chávez A, Cano-Bonilla A. (2022). Retrasos y alteraciones del lenguaje post-confinamiento. *Acta Pediatr Méx* 2022; 43 (6): 327-8.
- Gómez Palacios, M. y Ferreiro, E. (1982). Propuestas para el aprendizaje de la lengua escrita. México: SEPOEA.
- González A. L., Valdez M. J. L. Van Barneveld, H. O. y González Escobar, S. (2009). Resiliencia y salud en niños y adolescentes. *CIENCIA ergo sum*, Vol. 16-3, noviembre 2009-febrero 2010. Universidad Autónoma del Estado de México. Pp. 247-253. <https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/7085/5610>
- Guarneros Reyes, E. y Vega Perez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32(1), pp. 21-35. doi: dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02
- Guirado-Moreno, J. L., Sánchez-Azanza, V., Adrover-Roig, D., Valera-Pozo M. y Aguilar-Mediavilla, E. (2021). Intervención en el control inhibitorio en niños con y sin trastorno de lenguaje dentro del aula. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(Núm. Especial), 115-128. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.69256>
- Gutiérrez Alonso, P. (2015). Desarrollo del lenguaje en las primeras etapas de la evolución del niño. (de 0 a 3 años y de 3 a 6 años) [Tesis de grado, Universidad de Valladolid].

- Hernández Hernández, A. L. (2020). Perfiles cognitivos y académicos de niños con bajo rendimiento intelectual y su relación con los factores de riesgo Reporte de experiencia profesional [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza].
- Hernández, G. (2018). *Psicología de la educación. Una mirada a la educación*. Manual moderno.
- Hostil O.R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison Wesley. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act (2004). Public Law (PL) 108-446. <https://sites.ed.gov/idea/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). <https://www.inegi.org.mx/app/scitel/consultas/index>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Principales resultados por AGEB y manzana urbana*. Disponible en <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html#Microdatos>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021) *Impacto Covid 19 en la educación en México. Resultados de la encuesta ENCOVID-19 elaborada por el INEGI*. Recuperado el 24 de noviembre del 2021 DE: https://picchihuahua.org/images/doc_focalizados/4-21%20mar%20Impacto%20COVID%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20M%C3%A9xico.pdf
- Instituto Nacional para la evaluación en México (2019). Panorama Educativo de México
- Jabo Juárez, T. D. (2020). Desarrollo del lenguaje oral en niños de cinco años en un contexto de confinamiento. [Tesis de licenciatura en Educación inicial, Universidad Cesar Vallejo, Facultad de Derecho y Humanidades].
- Kaufman, A. S. y Kaufman, N. L. (1990). Test Breve de Inteligencia Kaufman (K-BIT) Adaptación española: Agustín Cordero Pando y Isabel Calonge Romano. Pearson
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Koppitz (1994). *Dibujo de la figura humana en niños*. Guadalupe.
- Kotliarenco, M. A. Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Organización Panamericana de Salud-Centro de Estudios y Atención del niño y la mujer.

- Kumin, L. (2018). Síndrome de Down: Habilidades tempranas para la comunicación. *Fundación Iberoamericana Down21*. <https://www.down21.org/libros-online/libroHabilidadesTempranasComunicacion/index.html4>
- León Flores, J. Salvador Cruz. J. (2017). Características cognoscitivas en alumnos con bajo rendimiento intelectual. *Congreso Nacional de Educación Educativa COMIE*.
- Luria, R. A. y Yudovich, F. IA. (1994). Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño. Siglo XXI. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Martínez Basurto, L. M. (2006). *Reporte de experiencia profesional* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza].
- Martínez Basurto, L. M. (2022). *Prácticas comunicativas de madres de niños sobresalientes antes y durante el confinamiento*. [Tesis de Doctorado, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM].
- Martínez Basurto, L. M. y Acle Tomasini (2022). Guía de entrevista para identificar las prácticas comunicativas parentales. En L. M. Martínez Basurto (Ed.), *Prácticas comunicativas de madres de niños sobresalientes antes y durante el confinamiento*. [Tesis de Doctorado, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM].
- Martínez Basurto, L. M. y Lozada García, 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. 23-50). México: Gedisa, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Martínez Santos, B. (2020). Perfil cognitivo y académico de niños con problemas de lenguaje y su relación con factores de riesgo familiar y escolar [Tesis de Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Martínez Serrano, L. M. (2019) La educación como derecho fundamental en las constituciones españolas de 1812,1931 y 1878. *ECO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*. Nº 16, 2019. ISSN 1697-9745. Recuperado el 11 de Octubre de 2021 de: <http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2019/05/Martinezserrano.pdf>
- Martínez-Basurto, L. M. y Acle-Tomasini, G. (2021). Desempeño en las habilidades involucradas en el lenguaje oral y escrito. *Educación y Ciencia*

- Martínez-Basurto, L. M., Lozada-García, R. y Acle-Tomasini, G. (2013). *Formato de percepción sobre el lenguaje oral y escrito, socialización y escuela*. Manuscrito no publicado, México: Residencia en Educación Especial, FES Zaragoza-UNAM.
- Martínez-Suárez, P. C. Arístides-Palacio, O. y Montánchez-Torres, M. L. (2018). Juan Enrique Azcoaga (1925-2015): pionero de la Neuropsicología del aprendizaje. *CienciAmérica*. (Vol. 7 (1). ISSN 1390-9592).
- Meléndez Campos, J. (2007). *Reporte de experiencia profesional* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza].
- Meléndez Campos, J. (2012). Programa para niños con discapacidad intelectual y bajo rendimiento intelectual. Un enfoque resiliente. En G. Acle-Tomasini (coord.) *Resiliencia en Educación Especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 169-207). México: GEDISA-UNAM-FES Zaragoza.
- Melgar de Gonzales. M. (1994). *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. México: Trillas.
- Méndez Álvarez, R. (2010). *Reporte de experiencia profesional* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza].
- Mojarro Delgadillo, A. y Alvarado Nando, M. (2021). Estrategias del profesorado para la alfabetización inicial en tiempo de pandemia. *CIVINEDU 2021*, 759.
- Moreno-Rodríguez, R., Tejada-Cruz, A. y Díaz-Vega, M. (coords.) et al. (2020). COVID-19. Educación Inclusiva y Personas con Discapacidad: Fortalezas y Debilidades de la Teleeducación. *Colección iAccessibility* Vol. 23. La Ciudad Accesible
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-c08d6b28-7b49-4626-99b4-d4aafb6f62>
- Organización Mundial de la Salud (2021). Brote de enfermedad por Coronavirus (Covid-19). Recuperado el 04 de Noviembre de 2021 de: https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019?qclid=CjwKCAjw2vOLBhBPEiwAjEeK9utwjUon-DPIJIBdFc5Vz0PWyp91ui5ADOJWlxHSvsnXY8yXquLiJBoCpaAQAvD_BwE
- Organización Mundial de la Salud (21 de agosto de 2020). Preguntas y respuestas sobre los niños y las mascarillas en el contexto de la COVID-19. Recuperado el 6 de

diciembre de 2021 de: <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/q-a-children-and-masks-related-to-covid-19>

- Owens, R. E. Jr. (2001). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson.
- Paola, Coronel. C. (2018). Problemas emocionales y de comportamiento en niños con discapacidad intelectual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 21(3):1119-1136. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2018/epi183m.pdf>
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Editorial Labor. S. A.
- Portellano, J. A. (2018). *Evaluación neuropsicológica infantil*. Síntesis.
- Raven, J. C. (1991). *Test de matrices progresivas para la medida de la capacidad intelectual*. Editorial Paidós.
- Raggi-Reyes, A. (2016). Atención a niños con problemas de lenguaje: validación social de un programa en educación primaria [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Reyes López, N. G. (2014). *Factores de riesgo/resiliencia en niños con problemas de lenguaje oral y escrito* [Tesis de Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Romero-Bermúdez, E. y Lozano-Mendoza, A. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. científico, 16, 8-12. Umbral <https://www.redalyc.org/pdf/304/30418644002.pdf>
- Ronald, J. A. (2009). Atención temprana: comunicación y desarrollo del lenguaje. *Revista síndrome de Down*, volumen 26, marzo 2009. 26-31.
- Ruvalcaba, R. N. A. Orozco, S. M. G. y Hernandez, M. (2018). Introducción al modelo ecológico del desarrollo humano. p. 91-106. En Ruvalcaba, R. N. A. y Orozco, S. M. G. (coord). *Salud mental. Investigaciones y reflexiones sobre el ejercicio profesional*. Volumen III. Universidad de Guadalajara. Amat, Ed. ISBN: 978-84-17523-79-4
- Sattler, L. (2003) *Evaluación de la inteligencia infantil y habilidades especiales*. Manual moderno.
- Secretaría de Educación Pública (1998). *Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar*.
- Secretaría de Educación Pública (2016) *Educación Especial*. Recuperado el 17 de Junio de 2022 de: <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/index.html>

- Secretaría de Educación Pública (2021). *Guía para el regreso a clases seguro de niñas, niños y adolescentes y jóvenes con discapacidad*. Primera edición, 2021
- Secretaría de Educación Pública. (1993). Educación básica. Primaria. Plan y programas de estudio. México, DF: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa nacional de fortalecimiento a la educación especial y la integración educativa*. Ciudad de México: SEP. Recuperado el 29 de Julio de 2022 de: <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/prognal.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Sistema educativo de los estados unidos mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2008-2009*. Ciudad de México: SEP. Recuperado el 19 de Octubre de 2021 de: <https://www.gob.mx/sep/documentos/principales-cifras-estadisticas-ciclo-escolar-2008-2009>
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *UDEEI Unidad De Educación Especial Inclusiva. Planteamiento Técnico Operativo Documento de Trabajo*. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. Recuperado el 22 de Octubre de 2021 de: https://backend.aprende.sep.gob.mx/media/uploads/proedit/resources/planteamiento_tecnico_a1a9bb46.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizaje Clave para la educación Integral. Plan y Programas de estudio para la educación básica*. Recuperado el 16 de junio de 2022 de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Secretaría de educación pública. (2019). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos*. Principales cifras 2018-2019. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Libro para las familias educación preescolar*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2021-2022*. Documento elaborado por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. SEP.
- Semel, E., Wiig, E. H. y Secord, W. A. (2006). *Evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje-4 (CELF-4)*. Pearson.

- Shea, M. T. Bauer, M. A. (1999). *Educación Especial un enfoque ecológico*. México: Mc Graw Hill.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Smith-Lock, K., Leitao, S., Lambert, L. & Nickels, L. (2013). Effective intervention for expressive grammar in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(3), 265-282. doi:10.1111/1460-6984.12003
- Statista (2022). Número de estudiantes afectados por el cierre de escuelas durante la pandemia por COVID-19 en México en agosto de 2020, por nivel educativo. <https://es.statista.com/>
- Suarez Muños, A. Moreno Manso, J. M. García-Bahamonde E. y Quesada González J. M. (2006). *Dime como hablas y te contaré un cuento*. Consejería de educación.
- Torres-Baez, L. C. (2009). Funciones y competencias del psicólogo en Educación Especial. *X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. área 2 currículo*. Recuperado el 21 de Octubre de 2021 de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0102T.htm>
- Triadó, C. y Forns, M. (1989). *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*.
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al Modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la Validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6, 37-48.
- Troncoso, M.V. y Del Cerro, M. (2009). *Lectura y escritura de los niños con Síndrome de Down y Educación*. Masson S. Edición on-line: 2009 © Fundación Iberoamericana Down21 ISBN: 84-458-0656-4 Manual. <https://www.down21.org/libros-online/libroLectura/index.html>
- Van Reybroek, M. & Michiels, N. (2018). Finger-writing intervention impacts the spelling and handwriting skills of children with developmental language disorder: a multiple single-case study. *Reading and writing*, 31, 1319-1341. doi: 10.1007/s11145-018-9845-6
- Washington, K. & Warr-Leeper, G. (2013). Visual Support in Intervention for Preschoolers with Specific Language Impairment. *Topics in language disorders*, 33, 347-365. doi: 10.1097/01.TLD.0000437941.08860.2f
- Weschler, D. (2003). *WISC IV. Escala Wechsler de Inteligencia para niños*. México: Manual moderno.

Yuchun, C. & Wen-Jing L. (2022). Efficacy of an integrated intervention with vocabulary and phonetic training for Mandarin-speaking children with developmental language disorders. *Journal SAGE*. 1-15. DOI: 10.1177/02656590221101180

Anexos**Apéndice A.****Guía de observación para evaluar lenguaje expresivo y receptivo en un niño con Síndrome de Down****Ficha técnica**

Nombre: Guía de observación para evaluar lenguaje expresivo y receptivo en un niño con Síndrome de Down

Autores: Anel Cadena Ventura

Administración: Individual

Duración total: Variable, aproximadamente 2 horas

Aplicación: Niño de 8 años de edad con diagnóstico de Síndrome de Down.

Significación: Información cualitativa del componente del lenguaje de contenido a nivel expresivo.

Calificación: De criterio, permite obtener evaluación cualitativa.

Material: Hoja de registro, dispositivo para grabar audio, dispositivo para reproducir audio, presentación en PowerPoint con imágenes y sonidos de 15 animales de la granja.

Guía de observación para evaluar lenguaje expresivo y receptivo en un niño con Síndrome de Down

Introducción

Los niños y niñas que presentan la anomalía cromosómica del síndrome de Down, de acuerdo con Gargiulio y Bouck (2021) presentan características físicas particulares que la acompañan. Shea y Bauer (1999) reportaron que se han identificado más de 50 rasgos distintivos, entre ellos están los siguientes: Cráneo pequeño con la parte posterior de la cabeza plana; ojos oblicuos y almendrados; nariz de puente plano y orejas un poco más pequeñas que el promedio; boca pequeña; lengua protuberante, agrietada, con bajo tono muscular y rígida; muy bajo tono muscular y discapacidad intelectual. Estas singularidades repercutirán en el desarrollo del lenguaje.

Las características físicas particulares de los aprendices con síndrome de Down como la hipotonía de los músculos fonatorios y de la propia lengua interfieren para lograr una pronunciación inteligible y fluida (Arregui, 1997) debido a que les dificultan una rápida ejecución de los movimientos fonatorios, influyendo en el desarrollo del componente de lenguaje de forma tanto en la fonología, como la morfología y sintaxis.

A nivel cognitivo, se evidencia que un gran porcentaje de casos de niños y niñas con síndrome de Down pueden estar acompañados de discapacidad intelectual, algunos autores han descrito que esta oscila entre lo leve y moderado (Shea y Bauer, 1999; Gargiulio & Bouck, 2021). Las dificultades de lenguaje son secundarias a la discapacidad intelectual. No obstante, el desarrollo de esta habilidad mantiene un patrón de ejecución similar al de las personas con desarrollo normal, caracterizado por el progresivo enlentecimiento pues a medida que las conductas se presentan más complejas el rezago va aumentando (Arregui, 1997); conforme van aumentando los años de edad a los menores se les demanda mayor comunicación por medio del lenguaje.

De acuerdo con Gargiulo y Bouck (2021) la discapacidad intelectual influye en el componente del lenguaje de forma, en el contenido y la función. En la forma, en la fonología genera un retraso en el desarrollo fonológico, es decir en la adquisición de normas y problemas con la producción del habla; en la morfología y sintaxis afecta en la producción de oraciones, son cortas y menos complejas con menos elaboraciones de sujetos o desarrollo de cláusulas, la adquisición del morfema se presenta con retraso al igual que el desarrollo de la sintaxis. En el contenido, en la semántica se presenta un uso de significados de palabras más concretas y una tasa lenta de adquisición de vocabulario. En el uso, en la pragmática genera dificultad en el desarrollo de los actos del habla, en la comunicación referencial y para iniciar y mantener una conversación.

Las dificultades de lenguaje secundarias a la discapacidad intelectual en los niños y niñas con Síndrome de Down repercuten en dificultades en la organización, comprensión y adquisición de

significados, en 1997, Arregui comentó que el lenguaje implica el desarrollo de habilidades cognitivas. Los menores presentan dificultades en: su atención, estado de alerta, memoria a corto y a largo plazo, procesos de lenguaje hablado, seguir instrucciones dadas a un grupo y en la comprensión, su conducta puede ser más resultado de la observación e imitación más que de una auténtica interiorización (Troncoso y Del Cerro, 2009).

Los niños y niñas con síndrome de Down presentan desorganización estructural del ensamblaje neuronal en la corteza de las áreas de Broca y Wernicke o de las vías asociativas entre ambas da como consecuencia una perturbación en la capacidad codificadora del lenguaje (Arregui, 1997). También, presentan dificultades de percepción auditiva, no captan bien todos los sonidos, procesan mal la información auditiva y por lo tanto su respuesta a ordenes verbales puede no ser las que se espera, prefieren dar respuestas motoras a verbales (Troncoso y Del Cerro, 2009).

Desde el nacimiento las características físicas propias de síndrome de Down influyen en el desarrollo del lenguaje. Ronald, en el 2009, reportó que los estudios de investigación demuestran que los bebés con síndrome de Down muestran patrones de atención y habituación al lenguaje oral que difieren de los demás bebés; por ejemplo, su respuesta a estímulos auditivos complejos es más tardada y los sonidos los distraen más fácilmente. Es decir, los niños y niñas con síndrome de Down procesan la información auditiva más lentamente que los niños de la población general, tanto los de la misma edad cronológica como los de la misma edad mental.

Las dificultades de lenguaje provocadas o consecuentes de las diferentes características físicas, cognitivas, o ambientales de los niños y niñas con síndrome de Down pueden generar una comunicación deficiente ya que el lenguaje oral hace posible ser muy específico o preciso cuando se desea comunicar. Porque al oír a una persona resulta más fácil saber lo que desea cuando habla. Por lo tanto, la difícil comprensión de lo que las otras personas le quieren compartir o la expresión del mensaje exacto de lo que el individuo desea puede causar problemas de adaptación, socialización e incluso satisfacción de las necesidades básicas y en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades.

Se resalta que las dificultades del lenguaje en el síndrome de Down, están asociados en primer lugar a características presentes en la discapacidad intelectual (Shea y Bauer, 1999; Gargiulo y Bouck, 2021), lo cual explica los bajos niveles de desarrollo en los procesos de comprensión y expresión del lenguaje. Y, en segundo lugar, a las bases neurológicas del lenguaje, debido a que la organización cerebral de las personas con este síndrome, presenta características que afectan el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas (Arregui, 1997), además de considerar las características físicas propias del síndrome que también influyen en la consolidación del lenguaje. Kumin (2017) señaló que la mayoría de los niños y niñas con síndrome de Down necesitarán tratamientos de terapia del lenguaje a largo plazo durante su niñez, y un punto de partida para las

intervenciones es la evaluación, por lo tanto, es necesario considerar todos los aspectos involucrados.

La evaluación de las dificultades de la adquisición del lenguaje, en el caso de los niños con Síndrome de Down, es necesaria como punto de partida para la atención de sus necesidades específicas en esta habilidad. Ya que los retrasos y/o trastornos que pueden presentar repercuten en su socialización e incluso en la satisfacción de sus necesidades, Alan Croquer (citado en Kumin, 2018) afirmó que dos de los factores más importantes que afectan la calidad de vida de una persona con síndrome de Down son la conducta apropiada y la capacidad de comunicarse y ser entendida. Por lo tanto, dado que el síndrome de Down es una condición de vida, la identificación de lo que los niños y niñas pueden y no hacer referente al lenguaje permitirá diseñar un programa individualizado de atención que permita desarrollar su máximo potencial.

La evaluación del lenguaje proporciona información sobre las habilidades y áreas de oportunidad de los niños y niñas con Síndrome de Down línea base para iniciar la intervención; en línea con lo reportado por Kumin (2018) la intervención se traduce en cambios en el lenguaje y por ende en la comunicación de los niños y niñas, lo cual, a su vez, se reflejará en las evaluaciones posteriores, coadyuvando la oportunidad de potencializar su desarrollo contribuyendo a la adquisición y consolidación de aprendizajes en el ámbito escolar.

Los niños y niñas con Síndrome de Down por la discapacidad intelectual presentan diferencias en capacidad de aprendizaje, comportamiento social y su lenguaje; por lo tanto, en la evaluación es necesario considerar esta diferencia. Las evaluaciones del lenguaje pueden ser de dos tipos formales e informales; en las primeras los resultados de los test estandarizados se compararán con los resultados de otros niños; sus resultados se cuantificarán y medirán, y en las segundas se usan ejemplos de observación y de conversación, entre otras técnicas, para ampliar la idea que han de hacerse los profesionales sobre las habilidades comunicativas del niño.

En el caso de los niños con Síndrome de Down en un proceso de evaluación formal con uso de pruebas estandarizadas, donde las instrucciones estándar establecen que el examinador no puede repetir las instrucciones, ni decirlas con otras palabras, ni conceder tiempo extra, puede ser que las puntuaciones obtenidas no sean significativas ya que las medias con las que se comparan las puntuaciones no son las medias de los niños con síndrome de Down (Kumin, 2017); el espacio en las aplicación de este tipo de pruebas formales debe ser en las condiciones estandarizadas descritas en el manual de prueba del editor y en este tipo de población se sugiere de acuerdo con Kumin (2018) realizar la evaluación del lenguaje en un entorno conocido donde haya personas conocidas y llevarse a cabo a lo largo de varias sesiones.

La evaluación de los niños y niñas con síndrome de Down debe considerar que por lo general el desarrollo del léxico está marcadamente desfasado. De acuerdo con Rondal (2009) hay varias

razones para que esto ocurra: por dificultades en la percepción y producción de sonidos y de fonemas; por las limitaciones en la memoria a corto plazo, y por las dificultades para identificar los referentes de las palabras y, por tanto, para construir el significado. A continuación, se describen cada una y los referentes que se encontraron para su evaluación con base en la teoría psicolingüística.

Dentro de las dificultades en la percepción y producción de sonidos y de fonemas en los niños y niñas con síndrome de Down de acuerdo con Rondal (2009) se presentan problemas muy persistentes con los conjuntos de consonantes, como omisión, sustitución, adición o distorsión de las vocales y consonantes al inicio, a la mitad o al final que afecta en la vocalización de la palabra y otras dificultades que reducen la inteligibilidad del lenguaje oral. Para evaluar es posible utilizar el examen de articulación de sonidos en español (Melgar de Gonzales, 1994) que, si bien es un instrumento sin especificidad para las categorías de educación especial, permite obtener información sobre la articulación de diecisiete sonidos consonantes, doce mezclas de consonantes y seis diptongos. Además, emplea treinta y cinco tarjetas como material de estímulo visual. Permite obtener información sobre el desarrollo fonético, además de conocer la habilidad que tiene el niño para nombrar los objetos que percibe. Otra prueba que se puede utilizar es la desarrollada por Bosch (1983) que evalúa el desarrollo fonológico infantil con el objetivo de detectar niños cuyo desarrollo fonológico difiere del que es normativo, no tan solo como resultado de un retraso sustancial, sino también por la ausencia de determinados fonemas que impiden el cierre del sistema fonológico.

En relación a las limitaciones en la memoria a corto plazo de los niños y niñas síndrome de Down les resulta más difícil la tarea de asociar la forma con el significado; de acuerdo con Buckley (2008) en las personas con síndrome de Down esta no se incrementa con el ritmo típico y en su mayoría los adolescentes y adultos sólo recuerdan una gama de 2 a 4 dígitos. Aunque no se encontraron instrumentos destinados específicamente a la población con síndrome de Down, algunas investigaciones como la Rodríguez et al. en el 2011, recomiendan evaluar la memoria visual por medio del "Test de Figuras Incompletas" perteneciente la Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria-III (WPPSI-III) y la memoria auditiva por medio del "Protocolo de Valoración Logopédica y Exploración de Lenguaje (1988).

Referente a las dificultades para identificar los referentes de las palabras y, por tanto, para construir el significado. Rondal (2009) afirmó que es una tarea especialmente problemática, incluso para los niños sin discapacidad intelectual, dado que cualquier signo lingüístico puede referirse a varios aspectos de los objetos o de los acontecimientos (forma, función, color, número, partes constituyentes, etc.), y que en los intercambios verbales cotidianos, no se suele dar por lo general ninguna pista a los niños sobre cuál es el aspecto específico de los objetos o de los acontecimientos al que uno se está refiriendo.

Para evaluar el componente de lenguaje de contenido, una prueba que puede utilizar es la Guía Portage (Bluma et al., 1978), que permite determinar las capacidades generales de los niños y niñas entre ellas las actividades lingüísticas, consiste en una serie de objetivos que resumen los comportamientos más relevantes que ocurren entre el nacimiento y los seis años. Este Guía si especifica que en caso de sujetos con retraso en el desarrollo puede utilizarse hasta que estos tengan 14 años. Es importante destacar que los listados son por rangos de edad y los enfocados a evaluar contenido son relativamente pocos, de tres o cuatro.

Otro instrumento que también permite evaluar el lenguaje expresivo y receptivo es la propuesta por Bernal Arrieta (2009). Evalúa el lenguaje en el contenido, en la semántica. Está integrada por catorce subpruebas, en cada una la autora incluyó la dimensión de contenido y son tituladas: Relato de historias, vocabulario, ¿Qué sonidos escuchas?, repetición de palabras semejantes, adivinanzas, ¿Qué hacen?, busca la imagen correcta, ¿Cuál frase es la correcta?, encuentra lo que buscamos, campo semántico y dibuja lo que se te pide. No obstante, su aplicación no especifica su uso en categorías de educación especial y la resolución de las actividades demandan el desarrollo de un léxico amplio.

En esta misma línea, en la evaluación del componente de contenido se encontró el Test de evaluación del vocabulario activo y pasivo en niños y niñas con síndrome de Down, entre 4 a 8 años 11 meses de edad, TEVAP-SP; desarrollado por Illanes Valenzuela et al. (2018). Intenta registrar la comprensión y expresión que tienen los niños sobre elementos pertenecientes a categorías semánticas; para ello, el niño debe entregar y nombrar el estímulo propuesto por el evaluador. Las categorías fueron animales domésticos, frutas, animales salvajes, medios de transporte, ropa, útiles escolares y herramientas de construcción. Si bien corresponde a la categoría de educación especial de interés fue desarrollado en Santiago, Chile y maneja vocabulario que no es habitual dentro del contexto mexicano como lo es chancho, frutilla, oveja, spinner, y no se considera el registro de si se presenta imitación.

En relación a la valoración de componente de lenguaje de uso, como implica la valoración de la interacción social, el instrumento más utilizado es la entrevista con madres y padres o con los cuidadores principales, puesto que ellos son los que conviven diariamente con sus hijos y esta convivencia les permite conocer su comunicación o los elementos que emplean para comunicarse. Ejemplos de estas entrevistas son: Guía de entrevista individual para padres (Roque y Aclé Tomasini, 2006 como se citó en Aclé Tomasini et al., 2012) cuyo objetivo es explorar aspectos del desarrollo pre, peri y postnatal del niño, así como las características; también la guía Portage (Bluma et al. 1978), permite determinar las capacidades generales en este componente del lenguaje.

Troncoso y Del Cerro (2009) enfatizaron la existencia de una significativa variabilidad individual entre las personas con síndrome de Down, aunque existan una serie de características compartidas. También, muestran aspectos comunes con otras personas que poseen otras formas

de discapacidad intelectual, como también los muestran en relación con personas sin necesidades educativas especiales. La evaluación individualizada de habilidades funcionales, limitaciones y necesidades percibidas permite que, con ayuda profesional oportuna, los niños con Síndrome de Down mejoren su habilidad de comunicarse y ser entendidos.

Reconocer las peculiaridades y características, y cómo se expresan en un niño con Síndrome de Down que, en función de sus propios rasgos biológicos y de su devenir ambiental específico, posee una reaccionabilidad y personalidad propia e intransferible. Permite conseguir que la evaluación sea ajustada y, por tanto, más eficaz.

Resumiendo, el perfil de habilidades a nivel lingüístico en niños y niñas con síndrome de Down es cuantitativa y cualitativamente distinto al perfil evolutivo al observado en niños con desarrollo típico (Auxiliadora et al., 2018), por lo tanto, los materiales de los instrumentos que se consideren para su evaluación deben considerar esta diferencia. A continuación, se describen los apartados de una propuesta de guía de observación para un caso en específico de un niño de 8 años de edad con Síndrome de Down.

Descripción de los apartados de la guía de observación

Para la elaboración de la presente guía de observación se consideró únicamente el componente de lenguaje de contenido porque los instrumentos descritos utilizados para evaluar los componentes de forma y uso, si bien no todos consideran las categorías de educación especial, específicamente el síndrome de Down, si aportan información sustancial sobre el desarrollo de estas las habilidades. Además, de considerar de acuerdo con Buckley (2008) que, con el tiempo, las habilidades del lenguaje hablado de la mayoría de los niños con síndrome de Down van por detrás de la capacidad de comprensión que tienen en los test de habilidad no verbal.

Desde la teoría psicolingüística se enfatizó en el componente de contenido porque la semántica es la base de la comunicación lingüística, es común a los diversos usuarios del código y, sin duda, por encima de los códigos individuales, a los seres humanos en general. En el lenguaje la estructura semántica hace referencia a los conocimientos que poseemos del ambiente físico y social y permite darles una función. De acuerdo con Nafe (2014) en el desarrollo semántico de los niños y niñas con síndrome de Down presenta las siguientes características: Grandes diferencias entre el vocabulario receptivo y expresivo, vocabulario reducido, adquieren los conceptos básicos simples, dificultades en los conceptos de espacio tiempo, presentan dificultades en el uso de palabras abstractas y en la denominación de categorías semánticas.

La presente guía de observación se conforma por tres categorías semánticas. Se retomó la idea de trabajar con categorías semánticas desarrolladas anteriormente por Bernal (2009) en el instrumento para evaluar lenguaje expresivo y receptivo, y por Illanes Valenzuela et al. (2018) en el

Test de evaluación del vocabulario activo y pasivo en niños y niñas con síndrome de Down, entre 4 a 8 años 11 meses de edad, TEVAP-SP. En una de las subpruebas de ambos trabajos se hace alusión a los animales y esta categoría se retomó en una de las categorías semánticas de la presente guía de observación y las otras dos fueron propuestas con base en la revisión teórica.

Para el desarrollo de esta guía de observación se rescató la premisa que realizó Aguerri en 1997, sobre que los niños y niñas con síndrome de Down siguen los mismos patrones de aprendizaje lingüístico que los demás niños/as (balbuceo, vocalizaciones iniciales, etc.), con base en ella se eligieron las categorías semánticas; en esta misma línea Nafe (2014) y Illanes Valenzuela et al. (2018) reportaron que la estructura semántica en estos niños y niñas sigue la misma trayectoria, logrando de igual manera la organización semántica que los individuos con desarrollo típico, solo que lo hacen de manera más lenta y necesitan un intervalo de tiempo más largo. Con base en la información de los párrafos anteriores se eligieron tres categorías semánticas que se describen a continuación.

La primera categoría semántica denominada en la guía de observación como “partes del cuerpo” se eligió con base en el concepto de desarrollo de la simbolización expuesto por Aguerri (1997) y por Kumin (2018) referente a la arbitrariedad del signo lingüístico que tiene como consecuencia que las asociaciones significante-significado deban ser aprendidas una a una. Es decir, cuando se enfrentan a una palabra nueva, los niños y niñas no la aprenden con su significado final, sino que van descubriendo progresivamente lo que puede significar (Díaz et al., 2008). Por lo tanto, para hablar es necesario conocer un vocabulario que nos permita comprender las palabras y su significado Buckley (2008).

También los niños y niñas con o sin Síndrome de Down aprenden el lenguaje conectando una etiqueta o con un objeto. Kumin (2018) mencionó que, para aprender una palabra, facilita que se pueda observar cómo se dice la palabra, e incluso se puede acompañar del objeto físico o la situación que la palabra representa. Por ejemplo, para aprender la palabra “mano”, ayuda si se señala y observa la mano, ya sea la propia o la del que enseña. La habilidad para seguir visualmente a un objeto que se mueve es también importante para aprender los nombres. Se eligió para su evaluación el conocimiento de las partes de su cuerpo del niño porque de acuerdo con Díez et al. (2008) el componente evoluciona a partir de la interacción entre los componentes biológicos, psicológicos y sociales del individuo. Es decir, los niños y niñas después de utilizar balbuceo y gestos para comunicarse, utilizan holofrases referidas principalmente al cuidador principal y contexto inmediato como mamá o papá y posteriormente usan palabras con significado en objetos concretos. En este mismo sentido, Buckley (2008) mencionó que a los niños y niñas con síndrome de Down el estímulo visual parece ayudarles a recordar mejor el estímulo hablado, y un referente de un estímulo visual concreto son las partes de su cuerpo.

De acuerdo con Buckley (2008) los niños y niñas con síndrome de Down aprenden a entender las palabras antes de poder decirlas. Esto significa que los niños entienden más (vocabulario receptivo) de lo que pueden decir (vocabulario expresivo). Con base en lo anterior, para la rúbrica de registro, se consideraron 24 partes del cuerpo enlistadas siguiendo un orden cefalocaudal, registrando si toca o señala y nombra cada una de estas, si lo hace solo o con ayuda, también se solicita especificar qué tipo de ayuda y de quién la recibe y registrar la respuesta verbal del niño, aunque pudiera parecer ininteligible.

La segunda categoría semántica se denominó “sonido de los animales”. Para la elección de esta categoría se consideró que de acuerdo con Aguerri (1997), previo a que el niño o niña con síndrome de Down empieza a evocar palabras en asociación con significados presenta producciones onomatopéyicas; algunos autores como Rondal (2009) consideran que estas pre palabras son palabras no convencionales, inventadas o retomadas por el niño para referirse a un objeto o suceso familiar; por ejemplo, brm-brm para referirse a un camión que esté pasando de forma regular. Su importancia radica en que marcan realmente el comienzo de la representación simbólica y, por ende, el desarrollo del léxico. Indican que el niño se ha dado cuenta de que se puede usar un sonido o una secuencia de sonidos para significar (es decir, “representar”) un objeto, un animal o un suceso.

De acuerdo con Aguerri (1997) en los niños y niñas con síndrome de Down puede darse que recurran al gesto como sustitución de la denominación oral, cuya intención es comunicativa, en este sentido que también se valora su función social. Por lo tanto, en la hoja de registro se consideraron quince animales su sonido y su imagen y se solicita al evaluador el registro si nombra al escuchar el sonido el nombre del animal, si lo hace solo o con ayuda; si realiza el sonido del animal, también si lo hace solo o por imitación y si realiza movimiento corporal o signos gestuales.

La tercera y última categoría semántica para evaluar lenguaje expresivo y receptivo en un niño con síndrome de Down se denominó nociones espaciales; de acuerdo con Fernández-Olaria y Florez (2019) la habilidad visoespacial es la capacidad para procesar la información visual que implique relaciones espaciales, resaltan que los niños con síndrome de Down funcionan mejor en las tareas de memoria a corto plazo si han de recordar información visoespacial, como son las secuencias de localizaciones de objeto. Es decir, los niños y niñas con síndrome de Down se desempeñan mejor en las tareas de memoria a corto plazo si han de recordar información visoespacial, como son las secuencias de localizaciones de objetos, a comparación de si han de recordar información verbal suministrada en forma de secuencias de dígitos o de palabras.

Para la categoría semántica denominada “ubicación espacial” se consideraron los indicadores manos arriba, manos abajo, manos enfrente, manos atrás, dientes de arriba, dientes de abajo, se eligieron bajo el presupuesto que la presente guía de evaluación representa un componente en una evaluación integral del lenguaje y por ende un punto de partida para su intervención, y conocer las habilidades y necesidades referente a la ubicación espacial coadyuvará

las acciones de dicha intervención. En la hoja de registro se consideró puntualizar si lo realiza al escuchar la indicación, por imitación y si recibe ayuda, de quién y de que tipo.

Es importante resaltar que para la construcción y selección de los diferentes elementos que constituyeron las tres categorías se fundamentó en el concepto de evaluación dinámica propuesto por Stenberg, y Grigorenko (2003) cuyo objetivo consiste en ver si el participante cambia cuando se le ofrece una oportunidad y como lo hace. En este sentido en la primera categoría denominada “partes del cuerpo”, al niño primero se le pide señalar, la ayuda que se le propone en caso de necesitarse es la imitación tanto en la señalización como en al nombrar la parte del cuerpo. En la segunda categoría denominada “sonidos de los animales” primero se presenta el sonido, para explorar si conoce el nombre del animal, si no se le ofrece la ayuda de la imagen. Y en la tercera categoría denominada “nociones espaciales” también se le ofrece la ayuda de la imitación.

El objetivo de la presente guía de observación fue explorar las áreas de lenguaje expresivo y receptivo desde una teoría psicolingüística en un niño con Síndrome de Down. Mediante un estudio cualitativo y descriptivo porque se decidió evaluar las características del lenguaje en un niño en particular, no experimental (Creswell & Creswell 2018). A través de un muestreo intencional (Creswell, 2015) ya que se eligió específicamente a un niño de 8 años de edad con Síndrome de Down y a su madre de 52 años de edad. Se realizó una revisión de instrumentos y pruebas para evaluar problemas de lenguaje en niños y niñas con Síndrome de Down, sin embargo, se encontraron dificultades puesto que los instrumentos formales e informales no estaban adecuados a las características propias del síndrome de Down o a las del participante. Por este motivo empezó una búsqueda de instrumentos acordes a las características del niño, los instrumentos encontrados aportaban información con tres o cuatro preguntas y en algunos casos se obtenía la información de los cuidadores principales de las necesidades y habilidades referente al área de contenido del lenguaje expresivo y receptivo se tomó la decisión de elaborar una guía de observación.

Se hizo una revisión teórica del lenguaje y sus componentes, así como de las características del síndrome de Down que influyen en la adquisición del lenguaje y de la teoría psicolingüística. La información de los datos que se utilizaron para la elaboración del instrumento, fueron recolectados a través del siguiente proceso:

- Se realizó la discriminación de categorías semánticas a partir de la teoría, con base en los conceptos más frecuentemente presentados en el desarrollo del lenguaje.
- Se eligieron tres categorías semánticas: 1) Partes del cuerpo; 2) Sonidos de los animales, y 3) ubicación espacial.
- Se seleccionaron los indicadores pertenecientes a cada una de las categorías semánticas.

- Se realizaron rúbricas para registrar las observaciones referentes a las categorías semánticas para registrar la comprensión y expresión del lenguaje considerando: respuesta verbal, onomatopeyas, gestos.

Con base en ello se fue construyendo los apartados de la guía de observación; formulando indicadores para cada dimensión, simultáneamente con su rúbrica de registro; en esta fase del proceso se obtuvo retroalimentación de siete colegas psicólogos del área de educación especial. Se elaboraron recomendaciones para el padre y/o madre de familia con el objetivo de establecer con claridad las condiciones de espacio y estímulos en casa que serían necesarios para llevar a cabo la guía de observación y del tipo de apoyo que se esperaba de ellos para obtener información de manera confiable.

Descripción de la guía de observación

Esta guía de observación ha sido diseñada para obtener información cualitativa de las necesidades y habilidades del niño. Su comparación es de criterio. Intenta registrar la comprensión y expresión que tiene el niño sobre elementos pertenecientes a tres categorías semánticas; para ello, el niño debe señalar y/o nombrar el estímulo propuesto por el evaluador. Además, permite conocer la posición respecto al niño a nivel lingüístico expresivo y receptivo en el área de contenido, que conlleva el significado de las palabras en un nivel semántico; lo que facilita una adecuada y oportuna intervención remedial para potenciar el vocabulario a través de categorías semánticas. El objetivo de la presente guía de observación fue explorar las áreas de lenguaje expresivo y receptivo desde una teoría psicolingüística en un niño con Síndrome de Down. Se conformó por tres apartados: 1) Conocimiento del cuerpo, 2) Sonidos de los animales, 3) Nociones espaciales. Cada actividad presenta indicadores. Obsérvese las tablas 3, 4 y 5.

Tabla 3

Indicadores Actividad 1) Partes del cuerpo

Área de lenguaje	Componente	Indicadores
Contenido	Semántica	Comprensión de instrucciones
		Atención
		Conocimiento de palabras

Tabla 4

Indicadores actividad 2) Sonidos de los animales

Área de lenguaje	Componente	Indicadores
Contenido	Semántica	Comprensión de instrucciones
		Atención
		Conocimiento de palabras

Tabla 5

Indicadores actividad 3) Nociones espaciales

Área de lenguaje	Componente	Indicadores
Contenido	Semántica	Comprensión de instrucciones Atención Conocimiento de palabras

Cada apartado tiene un formato de registro que permite describir los logros observados y los aspectos deficitarios según se distribuyan en las distintas categorías. La evaluación es de tipo cualitativa. A continuación, se enlista cada una de las actividades, con su objetivo, indicadores y descripción de la instrucción.

Instrucciones para la aplicación

Actividad 1) Partes del cuerpo

Objetivo: Identificar y nombrar las partes de su cuerpo del niño

Indicadores

Comprensión de instrucciones: Capacidad para seguir instrucciones u órdenes verbales.

Atención: Capacidad para fijarse en un aspecto de la realidad y prescindir de los restantes.

Conocimiento de palabras: Se evaluará si conoce el nombre de las partes de su cuerpo.

Materiales: Hoja de registro. Dispositivo para grabar audio.

Instrucción: Dirigirse a la hoja de registro, donde se encuentran enunciadas las siguientes partes del cuerpo que se van a explorar.

Cabeza	Ojos	Paladar	Dedos	Piernas
Oreja	Cachetes/Mejillas	Barbilla	Uñas	Rodillas
Frente	Boca	Hombros	Cintura	Pie
Cejas	Lengua	Codos	Espalda	Talón
Pestañas	Dientes	Manos	Nalgas	Dedos de los pies

A continuación, se le indicará al niño. “Señala cuál es tu _____” Completar la frase con la parte del cuerpo que aparece enlistada.

Si el alumno señala la parte de su cuerpo, pero no la nombra, decir la palabra y pedirle que la repita, por ejemplo “Cabeza, tu dílo, cabeza”. Si el alumno no señala, modelarle la acción acompañada de la indicación verbal, por ejemplo: el evaluador se toca la cabeza y dice “cabeza”, y luego le pregunta al niño ¿Cuál es tu cabeza?

Videograbar las respuestas desde el momento en que se le dé la primera indicación al niño de este apartado “Señala cuál es tu cabeza”. Poner atención tanto a la respuesta verbal del niño como a la motora y gestual. En caso de que reciba una respuesta diferente a la de la hoja de registro, realizar notas sobre lo observado.

Considerar como respuesta verbal cualquier expresión oral independiente si esta es inteligible o no. Se realizará el registro dependiendo de la respuesta del niño.

Para la evaluación análisis de cada elemento de esta categoría semántica mediante dos grupos, nivel expresivo y nivel receptivo. En el expresivo considerar el lenguaje oral emitido por el niño y en el receptivo considerar si toca, señala o hace uso de señas. Para así conocer si ya adquirió y consolidó el vocabulario en ambos niveles.

Actividad 2) Sonidos de los animales.

Objetivo: Identificar y reproducir sonidos usuales de la naturaleza de animales, y nombrar animales domésticos.

Indicadores

Comprensión de instrucciones: Capacidad para seguir instrucciones u órdenes verbales.

Atención: Capacidad para fijarse en un aspecto de la realidad y prescindir de los restantes.

Conocimiento de palabras: Se evaluará si conoce el nombre de los animales y su onomatopeya.

Discriminación auditiva: Capacidad de percepción discriminativa o distintiva de los estímulos auditivos. Habilidad para reconocer diferencias, intensidad y timbre de sonidos.

Materiales: Tarjetas/Presentación, dispositivo para reproducir audio. Hoja de registro.

Presentación con pictogramas, los sonidos e imágenes de los siguientes animales:

Perro	Gallo	Pato
Gato	Gallina	Cabra
Vaca	Borrego/Oveja	Pavo
Caballo	Burro	Loro
Pollito	Cerdo	Pájaro

Instrucción:

El evaluador se debe asegurar que tiene la atención del niño. Se le presenta en el pictograma con la instrucción: “Escucha el sonido y dime que animal es”. Poner el sonido de cada animal. Si el niño no responde, se reiterará con la pregunta ¿Qué animal es? Por característica propia del Síndrome de Down hay lentitud en responder a las órdenes que se le dan (Troncoso y Del Cerro, 2009). El aplicador debe esperar con paciencia, lo suficiente para que procese la información y no tanto como para que se le olvide, de acuerdo Illanes Valenzuela, et al. (2018) el tiempo de espera para la respuesta a cada estímulo no deberá superar los 10 segundos.

Si el niño contesta adecuadamente se le reforzará diciendo, si es un/a “nombre del animal” y se presentará la imagen del/a “animal”.

Si el niño no dice el animal, decirle mira este animal es un/a “Nombre del animal”. Si presentando la imagen tampoco nombra el animal, decir con voz clara el nombre del animal: Es un/a “nombre del animal” y pedirle que lo repita.

Posteriormente se le preguntará ¿Cómo hace el/la “---“para que el alumno emita el sonido del animal que se le presente.

Grabar el audio y video desde la primera indicación de esta actividad. Se realizará el registro dependiendo de la respuesta del niño, considerar como respuesta verbal cualquier expresión oral independiente si esta es inteligible o no. Si alguna información adicional es importante y no hay donde registrarla en la hoja, realizar notas adicionales.

Para la evaluación análisis de cada elemento de esta categoría semántica mediante dos grupos, nivel expresivo y nivel receptivo. En el expresivo considerar el lenguaje oral emitido por el niño, tanto al nombrar animales como al emitir o imitar el sonido, y en el receptivo considerar si señala o hace uso de movimientos corporales o signos gestuales. Para así conocer si ya adquirió y consolidó el vocabulario en ambos niveles.

Actividad 3) Nociones espaciales

Objetivo: Identificar la noción espacial de arriba, abajo, enfrente y atrás.

Indicadores:

Comprensión de instrucciones: Capacidad para seguir instrucciones u órdenes verbales.

Atención: Capacidad para fijarse en un aspecto de la realidad y prescindir de los restantes.

Conocimiento de palabras: Se evaluará si reconoce los conceptos arriba, abajo, enfrente, atrás.

Discriminación auditiva: Capacidad de percepción discriminativa o distintiva de los estímulos auditivos.

Materiales: Dispositivo para grabar audio, hoja de registro.

Instrucción:

Es necesario revisar si en la actividad 1) Reconocimiento de las partes del cuerpo, el niño logro señalar, identificar y/o nombrar las siguientes partes de su cuerpo: Cabeza, orejas, manos y dientes.

“Ahora yo te voy a decir algo y tú vas a hacer lo que yo te diga, por ejemplo: si yo te digo manos a la cabeza, tocamos nuestra cabeza (se le modela al niño la acción). Ahora hazlo tu solo, manos en las orejas”. Si el niño lo hace sin dificultad reconocerlo, “Muy bien”. Si no lo hace modelarle para que lo imite.

Una vez que se corrobora que este comprendida la indicación, se le da la indicación al niño. “Manos arriba”, si lo realiza se reforzará diciendo “muy bien”. Si no lo realiza, se volverá a indicar “Manos arriba”.

Si continua sin realizarlo, se modelara, el aplicador subirá las manos acompañadas de la orden verbal “Manos arriba”. Se explorará también con las indicaciones de:

- Manos abajo
- Manos enfrente
- Manos atrás
- Manos en los dientes de arriba
- Manos en los dientes de abajo

Grabar el audio y video desde la primera indicación de esta actividad. Se realizará el registro dependiendo de la respuesta del niño, considerar como respuesta verbal cualquier expresión oral independiente si esta es inteligible o no. Si alguna información adicional es importante y no hay donde registrarla en la hoja, realizar notas adicionales.

Para la evaluación análisis de cada elemento de esta categoría semántica mediante dos grupos, nivel expresivo y nivel receptivo. En el expresivo considerar el lenguaje oral emitido por el niño y en el receptivo considerar si realiza la indicación dada y si lo hace solo o con ayuda. Para así conocer si ya adquirió y consolidó el vocabulario en ambos niveles.

Con el objetivo de tener claridad sobre las condiciones de espacio y estímulos, sobre el lugar físico en el que se realizará la evaluación, necesarios para llevar a cabo de la guía de observación y del tipo de apoyo que se esperaba de los padres de familia para obtener información de manera confiable se redactó el documento titulado “recomendaciones para el padre y/o madre de familia que se presenta en a continuación.

Recomendaciones para el padre y/o madre de familia

Estimado padre y/o madre de familia:

Le agradecemos su apoyo para llevar a cabo la siguiente actividad en la que su hijo realizará varios ejercicios. Le pedimos de la manera más atenta nos ayude de la siguiente forma:

Antes de iniciar será importante que se ubiquen en un espacio en el que su hijo pueda estar sentado en una silla y una acorde a su estatura para ver claramente la pantalla de su computadora, tableta o celular. Destinar un lugar en casa limpio, iluminado y sin comida, para las sesiones de evaluación. Evitar lo más posible que haya distractores como ruidos. En el espacio destinado para la evaluación solo podrá estar su hijo y una persona que le acompañe y guíe en las actividades con el objetivo de obtener información confiable.

Es importante comentarle que esta actividad requiere aproximadamente dos horas de su tiempo, por lo que realizarla en una sola sesión podría ser muy cansado para su hijo. Valoraremos y le informaremos sobre el número de sesiones que ocuparemos dependiendo del ritmo de trabajo de su hijo y su conducta, además de las condiciones relacionadas con la luz y la señal de internet.

Nota: Previo a la aplicación del instrumento se debe compartir el documento titulado “Recomendaciones para el padre y/o madre de familia”.

Hojas de registro (protocolo de evaluación)

Fecha de aplicación: _____

Nombre del niño: _____

*Preguntar al niño ¿Cuál es tu nombre? _____

Edad del niño: _____

Modalidad y/o lugar de aplicación: _____

Evaluación: Los datos se registrarán en cada cuadro se coloca una palomita en la casilla si cumple con los indicadores y una cruz si no posee la característica, en observaciones registrar tal cual la respuesta del niño y en caso de existir alguna observación sobre el indicador.

¡Hola! Esperar y registrar si el niño responde al saludo. _____

¡Bienvenido (nombre del niño)! Mi nombre es (nombre del evaluador). Hoy yo voy a hacerte unas preguntas.

Actividad 1) Partes del cuerpo

Instrucción: “Señala cuál es tu _____” Completar la frase con la parte del cuerpo que aparece enlistada.

Si el alumno señala la parte de su cuerpo, pero no la nombra, decir la palabra y pedirle que la repita, por ejemplo “Cabeza, tu dílo, cabeza”. Si el alumno no señala, modelarle la acción acompañada de la indicación verbal, por ejemplo: el evaluador se toca la cabeza y dice “cabeza”, y luego le pregunta al niño ¿Cuál es tu cabeza?

Partes del cuerpo	Toca/señala		Nombrar		Observaciones Registrar tal cual la respuesta verbal del niño.
	Por si solo	Por imitación	Por si solo	Con ayuda (de quién y de qué tipo)	
Cabeza					
Orejas					
Frente					
Cejas					
Pestañas					
Ojos					
Cachetes/mejillas					
Boca					
Lengua					
Paladar					
Barbilla					
Hombros					
Codos					
Manos					
Dedos					
Uñas					
Cintura					
Espalda					
Nalgas					
Piernas					
Rodillas					
Pie					
Talón					
Dedos de los pies.					

2) Sonido de los animales

Instrucción: presentar diapositiva del pictograma y decir "Escucha el sonido y dime que animal es". Poner el sonido de cada animal. Si el niño no responde, se reiterará con la pregunta ¿Qué animal es? Esperar 5 segundos aproximadamente.

Si el niño contesta adecuadamente se le reforzará diciendo, si es un/a "nombre del animal" y se presentará la imagen del/a "animal"

Si el niño no dice el animal, decirle mira este animal es un/a "Nombre del animal". Si presentando la imagen tampoco nombra el animal, el evaluador dirá con voz clara el nombre del animal: Es un/a "nombre del animal", a ver tu di "nombre del animal".

Posteriormente se le preguntará ¿Cómo hace el/la "nombre del animal" para que el alumno emita el sonido del animal que se le presente.

Animal	Nombra al escuchar el sonido. Registrar respuesta oral		Realiza el sonido del animal, registrar respuesta.		Movimiento corporal (signos gestuales)
	Solo	Con ayuda (de quién y de qué tipo)	Solo	Por imitación	
Perro					
Gato					
Vaca					
Caballo					
Pollito					
Gallo					
Gallina					
Borrego/ oveja					
Burro					
Cerdo					
Pato					
Cabra					
Pavo					
Loro					
Pájaro					

3) Nociones espaciales

“Ahora yo te voy a decir algo y tú vas a hacer lo que yo te diga, por ejemplo: si yo te digo manos a la cabeza, tocamos nuestra cabeza (se le modela al niño la acción). Ahora hazlo tu solo, manos en las orejas”. Si el niño lo hace sin dificultad reconocerlo, “Muy bien”. Si no lo hace modelarle para que lo imite.

Una vez que se corrobora que este comprendida la indicación, se le da la indicación al niño. “Manos arriba”, si lo realiza se reforzará diciendo “muy bien”. Si no lo realiza, se volverá a indicar “Manos arriba”.

Si continua sin realizarlo, se modelara, el aplicador subirá las manos acompañadas de la orden verbal “Manos arriba”.

Indicador	Lo realiza al escuchar la indicación	Lo realiza por imitación	Recibe ayuda, de quién y de que tipo
Manos arriba			
Manos abajo			
Manos enfrente			
Manos atrás			
Dientes de arriba			
Dientes de abajo			

Consideraciones para su uso

El evaluador debe ser un observador idóneo, con conocimientos previos sobre el desarrollo en los niños y niñas con Síndrome de Down, las dificultades del lenguaje y del contexto que se va a observar, que conozca la guía de observación y su objetivo, con habilidades para devolver al tutor del niño la información registrada. Es fundamental que sea sensible y empático ya que generalmente los niños y niñas con síndrome de Down tienden a presentar conductas disruptivas, falta de atención y poca aceptación a las rutinas.

Para que esta guía de observación se lleve a cabo, el espacio físico donde se realizará la intervención deberá poseer condiciones óptimas para que el niño no tenga distracciones (iluminación adecuada, libre de ruidos o buscar reducirlos al mínimo, solo en compañía de las personas implicadas para la evaluación). Además, se deberá disponer de una mesa y silla acorde a la estatura del evaluado, ya que los estímulos visibles (presentación) deben quedar visualmente accesibles al niño. Por lo cual es necesario el uso del documento recomendaciones para el padre y/o madre de familia.

La aplicación de esta guía de observación dura aproximadamente dos horas, el evaluador debe tener presente los ritmos y tiempo de respuesta del niño y valorar la necesidad de pausas intermedias o de varias sesiones para la evaluación. También se sugiere que el profesional que aplique la guía de observación lleve al niño evaluado a focalizar constantemente su atención a través de indicaciones o aseveraciones comprensibles.

Esta guía de entrevista fue elaborada con base en las características específicas de un niño con síndrome de Down con, sin embargo, considerando la variabilidad individual de los niños y niñas que presentan este síndrome no se recomienda su uso para otros niños de su misma edad aún con el mismo diagnóstico; no obstante, las consideraciones utilizadas el desarrollo del presente instrumento pueden servir como referente para evaluaciones en niños dentro de la misma categoría de educación especial.

El uso adecuado de la información cualitativa obtenida por el niño, la oportuna información y entrega de esta a los padres de familia y entidades correspondientes conducirá a establecer un programa de intervención que consecuentemente el trabajo incrementando el vocabulario y por ende mejorando el lenguaje.

Referencias bibliográficas

- Arregi, A. (1997). Síndrome de Down: Necesidades educativas y desarrollo del lenguaje. Instituto Para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado. Dirección de Renovación Pedagógica.
- Acle, G., Roque, H., Zacatelco, R. y Martínez, L. (2012). Condiciones personales asociadas al riesgo/resiliencia en educación especial. En G. Acle (coord). Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular (pp. 63.103).
- Auxiliadora, B., Valencia, N., Ruiz, J. y Sánchez, T. (2018). Cognitive and Psycholinguistic Profile and its Relationship with Reading and Writing in a Preschool with Down Syndrome. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, vol. 2, núm. 47, pp. 125-140, 2018
- Bernal Arrieta, L. C. (2009). *Programa de intervención con niños de primer ciclo con problemas de lenguaje*. [Tesis de Maestría, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Berruecos, M. (2010). *Programa de actividades lingüísticas para niños de edad temprana*. Trillas.
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. y Hilliard, J. (1978). Manual: Guía Portage de Educación Preescolar. Proyecto Portage. CESA, Wisconsin. E. U.
- Bosch, L. (1983). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. *Anuario de psicología*. Valls I Taberner.
- Buckley, S. (2008). El desarrollo de los bebés con síndrome de down. *Revista vida adulta Down21.org*, Revista virtual Noviembre 2008. <https://www.down21.org/component/tags/tag/articulo-profesional.html>
- Creswell, J. (2015). *Educational Research. Planning conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. EU: Pearson.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative and quantitative and mixed methods approaches*. SAGE.
- Díez, M., Pacheco, S., Deilis, I., de Caso, A., García, J. y García-Martín, E. (2008). El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, 2009, pp. 129-135. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España.
- Fernández-Olaria, R. y Florez, J. (2019). Sistemas de memoria en el síndrome de Down. *Fundación Iberoamérica Downciclopedia*. <https://www.downciclopedia.org/neurobiologia/la-memoria-en-el-sindrome-de-down.html>
- Gargiulo, R. M. & Bouck, E. C. (2021). *Special Education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. U.S.A.: Sage

- Illanes Valenzuela, S., Morales Polanco, M. y Salas Sepúlveda, C. (2018). Elaboración de un instrumento para evaluar el vocabulario activo y pasivo en niños y niñas con Síndrome de Down, entre 4 a 8 años 11 meses de edad. . [Tesis para optar al grado de magister en educación diferencia mención en trastornos del lenguaje , comunicación y audición, Universidad Mayor].
- Kumin, L. (Agosto 2017). Artículo Profesional: El habla de los niños con síndrome de Down. *Revista Virtual Síndrome de Down*. N. 195. <https://www.down21.org/revista-virtual/1734-revista-virtual-2017/revista-virtual-sindrome-de-down-agosto-2017-n-195/3100-el-habla-de-los-ninos-con-sindrome-de-down.html#:~:text=Los%20ni%C3%B1os%20con%20s%C3%ADndrome%20de%20Down%20pueden%20mostrar%20una%20amplia,var%C3%ADa%20desde%20excelente%20a%20inteligible>.
- Kumin, L. (2018). Síndrome de Down: Habilidades tempranas para la comunicación. Fundación Iberoamericana Down21. <https://www.down21.org/libros-online/libroHabilidadesTempranasComunicacion/index.html4>
- Melgar de Gonzales. M. (1994). Cómo detectar al niño con problemas del habla. México: Trillas.
- Nafe, H. (2014). *El habla y el lenguaje en niños con síndrome de Down. Propuesta de intervención*. [Fin de grado, audición y lenguaje. Universidad de Valladolid].
- Rodríguez, J. M. López, R. M. Rubio Jiménez, R. P. Rubio Jiménez, J. C. García, G. A. (2011). Síndrome de Down. Propuesta de un programa de intervención cognitiva en memoria a corto plazo a través de la música. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 4, núm. 1, 2011, pp. 523-531
- Ronald, J. A. (2009). Atención temprana: comunicación y desarrollo del lenguaje. *Revista síndrome de Down*, volumen 26, marzo 2009. 26-31.
- Shea, M. T. Bauer, M. A. (1999). *Educación Especial un enfoque ecológico*. Mc Graw Hill.
- Stenberg, J. R. y Grigorenko, E. L. (2003). *Evaluación dinámica. Naturaleza y mediación del potencial de aprendizaje*. Paidós. Barcelona.
- Triadó, C. y Forns, M. (1989). *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Anthropos.
- Troncoso, M.V. y Del Cerro, M. (2009). Lectura y escritura de los niños con Síndrome de Down y Educación. Masson S. Edición on-line: 2009 © Fundación Iberoamericana Down21 ISBN: 84-458-0656-4 Manual. <https://www.down21.org/libros-online/libroLectura/index.html>

Apéndice C Sesiones Bloque 1

BLOQUE 1**SESIÓN 1.**

OBJETIVOS: Establecer acuerdos para el trabajo colaborativo. Describir el plan de trabajo.

MATERIALES: Computadora, Tablet o celular para conexión virtual, hoja blanca, lápiz, colores, goma.

PROCESOS: Expresión verbal

TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
<p>INICIO Psic. ¡Buenas noches! ¿Cómo estás? ¿Qué tal estuvo tu día? Tú y yo hemos estado trabajando todos los miércoles y viernes, haciendo diferentes actividades. Desde este momento vamos a trabajar juntos para reforzar tus habilidades de lenguaje. Pero antes de eso quiero que nos conozcamos más. 1. Te voy a mostrar una caja de preguntas, sacaré un papel y te leeré la pregunta que tiene, y tu responderás. Las preguntas serán como ¿Cuál es tu color favorito? ¿Cuál es tu comida favorita? ¿Cuál es tu película favorita? ¿Cuál es su juego favorito? Etc.</p>	<p>El trabajo colaborativo lo hizo la mamá con el alumno, se observó dificultad para establecer acuerdos referentes a cómo construir colaborativamente el dibujo. En ocasiones la mamá hacía énfasis en “dibuja bonito”, “no puedes decirle que hacer a tus compañeros, déjalos que hagan lo que quieran”. En otras ocasiones era el alumno quien comentaba es así como debía hacerse. La Psic. solo hizo énfasis en que cada cual tenía su estilo. Por medio de WhatsApp la supervisora, Dra. Laura, sugirió “Qué tal que le explicas a tu compañero porque piensas que ese dibujo no va así o sí va así. Y cada quien da su punto de vista para respetar y encontrar un punto medio entre lo que</p>	<p>Insuficiente 1 Del 0 al 25% de las veces el niño expresa y argumenta sus ideas y reconoce las ideas de otras personas para llegar a acuerdos.</p>
<p>DESARROLLO 1. Posteriormente la Psic. Le pedirá a el alumno que saque una hoja blanca y un lápiz, solicitará que otro integrante de la familia, por ejemplo, papá o mamá se acerque para trabajar también con el niño. Se le preguntará primero al niño si han visto el estante de una tienda. Se les dará la siguiente indicación, entre los tres vamos a hacer un dibujo, ustedes dos en casita en una sola hoja dibujarán un estanque de una tienda, solo puede hacer una línea por cada turno. La psicóloga irá indicando el turno de cada quién, ahora el niño, ahora el adulto, y solicitará que le indiquen cuando lo hayan concluido. Después les indicara que en el estante de la tienda hay cinco manzanas, solo pueden hacer un dibujo por turno. Posteriormente se les indicará que en el estante también hay 10 zanahorias.</p>	<p>En desarrollo 2</p>	<p>Del 26 al 50% de las veces el niño expresa y argumenta sus ideas y reconoce las ideas de otras personas para llegar a acuerdos.</p>

<p>Después la psicóloga mencionará lo siguiente: Todos somos importantes para este nuevo equipo de trabajo y si uno de nosotros falla, todos lo hacemos porque somos un equipo, por ejemplo, si al alumno o a el adulto le tocaba su turno de dibujar y no dibujaba el dibujo se quedaría incompleto, por eso debemos ayudarnos unos a otros.</p> <p>Se le explicará tanto al alumno como al adulto que esta manera de trabajar recibe en nombre de grupo colaborativo y consiste en ayudar a otro en una actividad que se le dificulte, apoyarlo para que logre sus tareas y actividades. Además, tendremos dos tipos de responsabilidad el alumno:</p> <p>→Individual: Por ejemplo, el alumno deberá realizar las actividades que le indique la psic. Y realizar las tareas.</p> <p>→Grupal: Expresar las dudas que tenga tanto a la psic. Como a sus papás Y el padre y madre de familia</p> <p>→Individual: Conectar a el alumno a las sesiones en línea, observar que trabaje, revisar que realice las tareas y darle ánimos.</p> <p>→Grupal: Ayudar a él alumno a conseguir el material requerido para las sesiones, ayudarle a su hijo explicándole o modelando las actividades que se le dificulten.</p> <p>2. Ahora que ya nos conocemos más vamos a crear nuestras reglas de convivencia, por ejemplo, no comer durante la clase en línea. Preguntarle que otra regla se le ocurre y orientarlo. Explicarle que si alguno de los dos rompe la regla tendrá que decir para la próxima clase un trabalenguas, preguntarle si conoce los trabalenguas.</p>	<p>pienso y lo que piensa otro". Se tomará de referencia para ocasiones en las que se presente un conflicto similar.</p>	Casi consolidado 3	<p>Del 51 al 75% de las veces el niño expresa y argumenta sus ideas y reconoce las ideas de otras personas para llegar a acuerdos.</p>
<p>CIERRE Con esta actividad terminamos el día de hoy, nos vemos la próxima sesión.</p>		Consolidado 4	<p>Del 76 al 100% de las veces el niño expresa y argumenta sus ideas y reconoce las ideas de otras personas para llegar a acuerdos.</p>
<p>OBSERVACIONES DE LA SESIÓN En el rapport el alumno mencionó que su película favorita era amor y monstruos. La psic. lo tendrá presente en el diseño de las actividades venideras. El desempeño en el trabajo colaborativo del alumno puede ser diferente entre pares, dado que el trabajo se realizó con su mamá, quién representa una figura de autoridad.</p>			

SESIÓN 2.

OBJETIVOS: Establecer acuerdos para el trabajo colaborativo.

MATERIALES: Computadora, Tablet o celular para conexión virtual, hoja blanca, lápiz, colores, goma.

PROCESOS: Memoria auditiva y visual, lenguaje ritmado, expresión corporal TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
INICIO Psic. ¡Buenas noches! ¿Cómo estás? ¿Qué tal estuvo tu día? Bienvenido a nuestra sesión del día de hoy. A partir del día de hoy a cada actividad que realicemos le escribiremos el día que la hacemos y el número de día. Se interrogará al alumno si conoce los días de la semana.	Al inicio, cuando se le interrogó a él alumno si conocía los días de la semana sólo mencionó cinco días y no en el orden correcto.	Insuficiente 1 Del 0 al 25% de las veces el niño reconoce que al inicio de la sesión se escribirá el día de la semana y el número
DESARROLLO <ol style="list-style-type: none"> 1. Posteriormente la Psic. Le pedirá a el alumno si conoce los días de la semana que los evoque y después le presentará el cuento de los días de la semana; si no los conoce se le presentará el cuento para que los empiece a identificar. Cuento los días de la semana. 2. La Psic. Realizará preguntas acerca del video, como por qué considera que la canción ya no le gusto a los duendes. También se le solicitará que cante la canción, primero con ayuda de la parte final del video y al final sin ayuda. 3. Posteriormente se le pedirá a él alumno que saque una hoja blanca y lápiz, con ayuda de la Psic. Y con la aplicación de Jamboard escribiremos en el orden de la canción los días de la semana. Al concluir se le pedirá que señale (con el dibujo u objeto de su elección) los días que nos vamos a reunir a través de Google Meet, que son los días miércoles y viernes. 	En el desarrollo, en el momento que se le preguntó a él alumno porqué consideraba que a los duendes no les gustó la canción, el alumno respondió que porque llegó el duende siente y ya no les gustó, lo cual es acorde al cuento. Se le explicó a él alumno que en la parte de la canción “Lunes, martes, miércoles tres ” y “jueves, viernes, sábado seis ” las palabras tres y seis sonaban igual y	En desarrollo 2 Del 26 al 50% de las veces el niño reconoce que al inicio de la sesión se escribirá el día de la semana y el número.

<p>4. Psic. Otro elemento que consideraremos además de escribir el día de la semana será el clima. Si esta soleado, lluvioso, nuboso o con viento. La Psic. interrogará al niño de como es cada clima y se le pedirá que ejemplifique cada clima con mímica, se le pondrá de ejemplo el clima soleado. Entre el alumno y la Psic. Elegirán un dibujo para representar cada clima.</p>	<p>siete ya no sonaba, sin embargo sólo asintió con la cabeza. En la copia de los días de la semana, el alumno escribió la mayúscula con rojo, se observó empieza a escribir de arriba hacia abajo, se reconocían e identificaban todas las vocales y consonantes que conformaban las palabras. Los espacios entre renglones son irregulares y tiene a escribir hacia arriba, sin embargo no encima palabras.</p>	<p>Casi consolidado 3</p>	<p>Del 51 al 75% de las veces el niño reconoce que al inicio de la sesión se escribirá el día de la semana y el número</p>
<p>CIERRE Con esta actividad terminamos el día de hoy, nos vemos la próxima sesión.</p>		<p>Consolidado 4</p>	<p>Del 76 al 100% de las veces el niño reconoce que al inicio de la sesión se escribirá el día de la semana y el número</p>
<p>OBSERVACIONES DE LA SESIÓN El niño reconoce que al inicio de la sesión se escribirá el día de la semana. Falta continuar estimulando la consolidación del aprendizaje de los siete días de la semana.</p>			

SESIÓN 3.

OBJETIVOS: El niño realizará ejercicios orofaciales para estimular el soplo.

MATERIALES: Computadora, Tablet o celular, hoja blanca, lápiz, colores, goma y popote.

PROCESOS: atención, memoria a largo plazo, memoria visual, discriminación auditiva, coordinación fina y gruesa y comprensión de instrucciones. TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
<p>INICIO Psic. ¡Buenas noches! ¿Cómo estás? ¿Qué tal estuvo tu día? Bienvenido a nuestra sesión del día de hoy. ¿Cómo te fue con tu tarea? ¿Cómo te sentiste realizándola? Con ayuda de la plataforma Jamboard recordaremos los acuerdos para las sesiones. Psic. recuerda que a partir del día de hoy a cada actividad que realicemos le escribiremos el día que la hacemos y el número de día. Se le preguntará si recuerda los días de la semana.</p>	<p>Al inicio, cuando se le interrogó a él alumno si recordaba la canción de los días de la semana si mencionó una parte, pero mezcló los días. Se</p> <p>En el desarrollo, en el momento que se le presentaron los animales de la película “Amor y monstruos” se mostró muy interesado y recordaba algunos pasajes de la película.</p>	<p>Insuficiente 1</p> <p>Del 0 al 25% de las veces el niño soplo sobre la oruga de papel y esta se movió.</p>
<p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Posteriormente la Psic. Le pedirá a el alumno que escriba en una hoja blanca el día de la semana que corresponde. 2. Se le preguntará a el alumno si recuerda que la sesión pasada compartió que su película favorita era “amor y monstruos”. Se le presentará una breve recopilación de los animales que aparecen en la película 3. La Psic. le pedirá al alumno que en la hoja dibuje la variación genética entre oruga y ciempiés. Se le pedirá que le ponga un nombre, se le explicará que los nombres propios de personas y los nombres propios que les designamos a los animales se escriben con mayúscula y con ayuda de la Psic. Y la aplicación Jamboard se escribirá el nombre que el alumno le destino al animal, diferenciando la mayúscula con rojo. 	<p>Cuando pidió la actividad de dibujar la oruga, su dibujo fue pequeño y en la parte de arriba de la hoja, en la copia del nombre propio de la oruga se reconocen las vocales y consonantes. El cuento que</p>	<p>En desarrollo 2</p> <p>Del 26 al 50% de las veces el niño soplo sobre la oruga de papel y esta se movió.</p>

<p>4. La Psic. Invitará al niño a hacer una oruga con papel. La Psic. solicitará el cuadro de 15cm x 15cm. Le pedirá que lo doble a la mitad y nuevamente a la mitad, que le ponga el color de su preferencia a cada apartado y luego que corte con tijeras para tener cuatro tiras. Psic. Indicara como doblar cada tira para obtener ocho divisiones y como dibujar la carita. La psic. le indicará a el alumno que le sople con la pajilla para que la oruga camine. Se continuarán haciendo las otras tres orugas.</p>	<p>narro fue breve y en narración oral presentó inicio, desarrollo y final. Para la construcción de la oruga que camina, el alumno identificó nociones espaciales como horizontal y vertical, hacia adentro, a la mitad escribir hacia arriba, sin embargo, no encimo palabras.</p>	Casi consolidado 3	Del 51 al 75% de las veces el niño soplo sobre la oruga de papel esta se movió.
<p>CIERRE Con esta actividad terminamos el día de hoy. Se le pedirá a un adulto que se acerque para escuchar la tarea. Tarea: Juegue con su hijo a “las carreritas” soplando las orugas que se realizaron durante la sesión.</p>		Consolidado 4	Del 76 al 100% de las veces el niño soplo sobre la oruga de papel esta se movió.
<p>OBSERVACIONES DE LA SESIÓN La Dra. Laura, supervisora de la residencia, comentó que no observó dificultad en la habilidad del alumno para realizar los ejercicios de sople, sin embargo, como la actividad se realiza en la modalidad virtual, y el alumno fue apoyado en la sesión por su abuelita, era difícil observar si soplaba sobre el objeto (oruga de papel) y lo hacía caminar, por sus expresiones se dedujo que sí.</p>			

SESIÓN 6.

OBJETIVOS: Estimular la movilidad y agilidad de los órganos buco-faciales del niño que intervienen la articulación

MATERIALES: Computadora, Tablet o celular, hoja blanca, lápiz, colores, goma, hojas de block cuadro grande y dos obleas.

PROCESOS: atención, memoria a largo plazo, memoria visual, coordinación fina y gruesa y comprensión de instrucciones. TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
<p>INICIO Psic. ¡Buenas noches! ¿Cómo estás? ¿Qué tal estuvo tu día? Bienvenido a nuestra sesión del día de hoy. ¿Cómo te fue con tu tarea? ¿Cómo te sentiste realizándola? Con ayuda de la plataforma Jamboard recordaremos los acuerdos para las sesiones. Se le preguntará si recuerda la canción de los días de la semana, si lo hace correcto se le reconocerá su esfuerzo, si presenta alguna omisión, la Psic. le pedirá que cante con ella.</p>	<p>Se observó que presenta dificultad en la actividad de subir la lengua. Se continuará trabajando con ejercicios específicos de esta actividad.</p>	<p style="text-align: center;">Insuficiente 1</p> <p>Del 0 al 25% de las veces el niño identifica su lengua y que puede extenderla, doblarla y usarla para quitar alimento de su paladar.</p>
<p>DESARROLLO 1. La Psic. le preguntará al niño sobre la pulsera que se le solicito para identificar su mano derecha. 2. Posteriormente la Psic. Le explicará a el alumno que además de nuestros maxilares, nuestra lengua también es un órgano muy importante que nos ayuda a hablar fluidamente. 3. La Psic. invitará a el alumno que vamos a realizar ejercicios con la lengua.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sacar la lengua haber quien la tiene más larga. • Sacar la lengua muy lentamente, extendiéndola al máximo. • Sacar la lengua y meter la lengua: primero, lentamente; después más rápido, a medida que lo va consiguiendo, decirle a ver quién lo hace más rápido. • Doblar la en sentido anteroposterior hacia unir los bordes con ayuda de los bordes, como formando un taquito en forma horizontal. 	<p>El alumno logró doblar la lengua de taquito.</p> <p>La calidad de la copia en palabras cortas sigue mejorando, los espacios entre palabras se tienen que continuar estimulando.</p>	<p style="text-align: center;">En desarrollo 2</p> <p>Del 26 al 50% de las veces el niño identifica su lengua y que puede extenderla, doblarla y usarla para quitar alimento de su paladar.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Una vez que se logró realizar los ejercicios, se le explicará a el alumno que ahora se van a utilizar dulces que van a ayudar a realizar los ejercicios. <ol style="list-style-type: none"> 4. Jugar con obleas, ponerlas en el paladar y quitarlas con la lengua, al finalizar se le preguntará como se sintió, que ejercicio fue el que mas se le facilitó y por qué. 5. La Psic. le preguntará a el niño si conoce las onomatopeyas de los sonidos que hacen los animales, y le pedirá ejemplos. Para darle algunos ejemplos se le mostrará el video de Moroldo, M; Benvenuti, B; Da Silva, E y Marco (2012). Se le solicitará a el alumno que haga el sonido de las onomatopeyas y el movimiento de los animales. 6. Al terminar en una hoja de Block de cuadro grande escribiremos el día y el número de día, el nombre del alumno, se buscará agregar el segundo nombre. 7. Se le pedirá a él alumno que elija tres animales de la canción, escribiremos su nombre y realizaremos su dibujo. 		Casi consolidado 3	Del 51 al 75% de las veces el niño identifica su lengua y que puede extenderla, doblarla y usarla para quitar alimento de su paladar.
<p>CIERRE Con esta actividad terminamos el día de hoy. Se le pedirá a un adulto que se acerque para escuchar la tarea. Realizar los siguientes ejercicios de la lengua.. Realizar 4 veces cada ejercicio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sacar la lengua haber quien la tiene más larga. • Sacar la lengua y meter la lengua: primero, lentamente; después más rápido, a medida que lo va consiguiendo, decirle a ver quién lo hace más rápido. • Con la lengua empujar hacia afuera la mejilla izquierda. • Levantar la punta de la lengua a que toque el paladar. • Pasar la punta de la lengua por el paladar, de atrás hacia adelante y de adelante hacia atrás. • Tratar de tocar la nariz y la barba con la punta de la lengua. • Doblar la punta de la lengua hacia arriba y hacia atrás, con ayuda de los dientes de arriba. • Hacer la lengua de taquito. 		Consolidado 4	Del 76 al 100% de las veces el niño identifica su lengua y que puede extenderla, doblarla y usarla para quitar alimento de su paladar.
<p>OBSERVACIONES DE LA SESIÓN Un par de horas antes de la sesión la mamá del alumno escribió que no había conseguido las obleas y se le ofreció la posibilidad de trabajarlo con tortilla. La Dra. Laura, supervisora de la residencia, indico que una opción es empezar a marcar los sonidos de las letras para que el alumno logre recordar el sonido y de esta manera trabajar memoria a corto plazo, invitarlo a expresar que sonido sigue en las palabras, usando preguntas como ¿Qué sonido sigue? ¿Te acuerdas de este sonido?. Otra recomendación realizada por la Doctora, fue que en caso de que el alumno no reconozca el sonido o mencione otro, ayudarle con expresiones como “Mira como suena mi boca” “Que forma tiene” Cuando el sonido sea el adecuado, conducirlo a encontrar la incongruencia el mismo, agregando el sonido a la palabra y preguntarle ¿Está bien?</p>			

SESIÓN 13

OBJETIVOS: Estimular la movilidad y agilidad de los órganos buco-faciales del niño que intervienen la articulación

MATERIALES: Computadora, Tablet o celular, hoja blanca o de color y de cuadro grande, lápiz, colores, goma, abatelenguas limpia, mermelada, duvalín o cajeta, obleas.

PROCESOS: atención, memoria a largo plazo, memoria visual, discriminación visual, coordinación fina y gruesa y comprensión de instrucciones.

TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
<p>INICIO Psic. ¡Buenas noches! ¿Cómo estás? ¿Qué tal estuvieron tus vacaciones? Bienvenido a nuestra sesión del día de hoy. ¿Cómo te fue con tu tarea? ¿Cómo te sentiste realizándola? Con ayuda de la plataforma Jamboard recordaremos los acuerdos para las sesiones. La Psic. interrogará al niño sobre los días de la semana. Si contesta adecuadamente se le reforzará con un estímulo verbal, si presenta alguna omisión, se recordará la canción de los días de la semana.</p>	<p>El alumno continúa presentando dificultades al decir los días de la semana con jueves, viernes y sábado; se empleará la estrategia de repetir tres veces los días de la semana para consolidar su aprendizaje.</p>	<p>Insuficiente 1 Del 0 al 25% de las veces el niño identifica su lengua y que puede extenderla, doblarla y usarla para quitar alimento de su paladar.</p>
<p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La Psic. revisará los ejercicios que se dejaron de tarea durante vacaciones. 2. La Psic. le pedirá a el alumno que copie la fecha y sus dos nombres en una hoja. 3. La Psic. le pedirá a el alumno que finja bostezar mientras mantiene la lengua hacia atrás todo lo que sea posible. La Psic. le pedirá a él alumno repetirlo 10 veces. 4. La Psic. le pedirá a el alumno hacer el sonido del caballo con la lengua, es decir, chasquear la lengua. Se realizarán 10 repeticiones. 5. La Psic. le pedirá a el alumno colocar la lengua fuera de la boca e intentar ensanchar y achica la boca pero manteniendo siempre la lengua fuera. Se realizarán 10 repeticiones. 	<p>El alumno comentó algunos de los ejercicios que realizó durante el período vacacional. Se observa mejora en el trazo de sus grafías, las letras que realiza con copia son cada vez más claras.</p>	<p>En desarrollo 2 Del 26 al 50% de las veces el niño identifica su lengua y que puede extenderla, doblarla y usarla para quitar alimento de su paladar</p>

<p>6. La Psic. le pedirá al alumno que coloque una oblea en su paladar y la intente quitar con su lengua. Se realizarán 5 repeticiones.</p> <p>7. La Psic. le pedirá a el alumno que mueva su lengua para alcanzar el dulce del abatelenguas que se colocara sobre sus mejillas, izquierda y derecha.</p> <p>8. La Psic. le pedirá a el alumno que mueva su lengua para alcanzar el abatelenguas que se colocará sobre su barbilla y por debajo de su nariz.</p> <p>9. La Psic. le pedirá a el alumno que con cuidado y ayuda de un adulto coloquen el abatelenguas sobre el paladar e intente alcanzarlo con la lengua y retirar el dulce.</p> <p>10. Psic. hoy vamos a recordar los colores que hemos visto. Recuerdas que tuvimos un día color rojo, ¿Qué otro color recuerdas?</p> <p>11. Se escribirá en la plataforma Jamboard para que el alumno realice la copia el nombre de un objeto que proponga el alumno color rojo, otro color verde y otro color anaranjado.</p>		Casi consolidado	Del 51 al 75 de las veces el niño identifica su lengua y que puede extenderla, doblarla y usarla para quitar alimento de su paladar
<p>CIERRE CIERRE Con esta actividad terminamos el día de hoy. Se le pedirá a un adulto que se acerque para escuchar la tarea. Tarea: Tarea: Con su supervisión de un adulto, pedirle a su hijo que: - finja bostezar mientras mantiene la lengua hacia atrás todo lo que sea posible. Repítalo 10 veces. - hacer el sonido del caballo con la lengua, es decir, chasquear la lengua. Repítalo 10 veces. - colocar la lengua fuera de la boca e intentar ensanchar y achica la boca pero manteniendo siempre la lengua fuera. Repítalo 10 veces. -Colocar dulce o una oblea sobre el paladar del niño y pedirle que lo retire con su lengua. Repítalo 10 veces. -Pedirle a su hijo que en la casa observe un objeto color rojo, otro verde y otro azul, apoyarle escribiendo el nombre del objeto en algún papel o pizarrón para que el alumno realice la copia. Ilustrar frente a cada palabra el objeto.</p>		Consolidado 4	Del 76 al 100% de las veces el niño identifica su lengua y que puede extenderla, doblarla y usarla para quitar alimento de su paladar
<p>OBSERVACIONES DE LA SESIÓN La sesión se interrumpió diez minutos antes de terminar porque a los papás del alumno se les acabo la batería del teléfono móvil con el cual estaban conectados. Se les indico por medio de la aplicación WhatsApp la tarea y el ejercicio que faltaba por concluir en la sesión.</p>			

SESIÓN 18

OBJETIVOS: El niño identificará y remarcará visual y auditivamente el fonema /a/

MATERIALES: Computadora, Tablet o celular, hoja blanca o de color y de cuadro grande, lápiz, colores, goma, lápiz adhesivo, tijeras, hojas impresas.

PROCESOS: atención, memoria a largo plazo, memoria visual, discriminación visual, coordinación fina y gruesa y comprensión de instrucciones.

TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
<p>INICIO Psic. ¡Buenas noches! ¿Cómo estás? ¿Qué tal estuvo tu día? Bienvenido a nuestra sesión del día de hoy. ¿Cómo te fue con tu tarea? ¿puedes decirme los trabalenguas? Con ayuda de la plataforma Jamboard recordaremos los acuerdos para las sesiones. Psic. interrogará al niño sobre los días de la semana. Si contesta adecuadamente se le reforzará con un estímulo verbal, si presenta alguna omisión, se recordará la canción de los días de la semana.</p>	<p>Cuando el niño mostró en la pantalla las actividades que se le dejaron de tarea se observó que continúa presentando irregularidades en el trazo de la letra /a/ minúscula. En la sesión solo se volvió a decir la instrucción para el trazo correcto. Identifico todos los nombres de los dibujos que inician con la letra a.</p>	<p>Insuficiente 1</p> <p>Del 0 al 25% de las veces el niño identifica el sonido del fonema /a/ al inicio de una palabra.</p>
<p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Posteriormente la Psic. Le pedirá a el alumno que escriba en una hoja blanca el día de la semana que corresponde, y su primer nombre. 2. Psic. De nuevo es nuestro día conociendo la letra /a/ suena /a/ y la letra se llama /a/. 3. Psic. juntos vamos a recordar como se dice el fonema /a/. Psic. vamos a mirarnos en la cámara y separar los labios, colocando la lengua en el suelo de la boca y apoya la punta de la lengua en los dientes inferiores (incisivos inferiores). La psic modelará la actividad. 4. Psic. voy a contarte la tercera parte del cuento el marques sin cuidado (Suarez Muñoz, et, al. 2007). Durante la lectura se solicitará que el niño realice los ejercicios sugeridos. Al finalizar la lectura, Psic. 		<p>En desarrollo 2</p> <p>Del 26 al 50% de las veces el niño identifica el sonido del fonema /a/ al inicio de una palabra.</p>

<p>-¿Cuál es el único animal que aparece en la lectura? (El caballo). -¿Qué tenía que repetir el Marqués para que el monarca lo dejará en paz? (Trabalenguas)</p> <p>5. Psic. Saca tu hojita que le enviamos a tus papás, observa arriba están dos letras, la primera es la /A/ mayúscula y la segunda la /a/ minúscula. Psic. señala la mayúscula, reforzar o corregir, señala la minúscula. Ahora vamos a trazarla 10 veces de color anaranjado. Recuerda que la /a/ minúscula inicia con un círculo que se traza de arriba hacia la izquierda y abajo y luego sube por la derecha, después traza una línea del lado derecho del círculo. La línea inicia arriba y va hacia abajo. La /A/ mayúscula son sólo tres líneas, la primera es inclinada de arriba hacia la izquierda, la segunda es inclinada de arriba hacia la derecha y por último trazará la línea para unir esas dos líneas inclinadas, la línea será acostada de izquierda a derecha.</p> <p>6. Psic. Recorta el rectángulo de la parte de arriba y pégalo en tu cuaderno.</p> <p>7. Psic. recorta las imágenes. Selecciona una imagen y di su nombre en voz alta, Psic. ¿Cuál es el primer sonido que escuchas?</p> <p>8. Psic. Voy a hacerte dictado. Por favor contesta tu solito para que yo conozca como la haces. Se le pedirá que escriba en un renglón, la /A/ mayúscula y en otro, la /a/ minúscula.</p>		Casi consolidado	Del 51 al 75 de las veces el niño identifica el sonido del fonema /a/ al inicio de una palabra.
<p>CIERRE Con esta actividad terminamos el día de hoy. Se le pedirá a un adulto que se acerque para escuchar la tarea. Previamente se les compartirá un documento de Word con las palabras del cuento. Tarea: A su hijo durante las últimas tres sesiones se le ha estado contando el cuento “el marques sin cuidado”, de tarea usted y el niño trabajarán con las palabras con /a/ que aparecen en el cuento. Realizando las siguientes actividades.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El adulto (papá o mamá) en una hoja del cuaderno de cuadro, colocará una línea que divida por la mitad. En la parte superior, en el primer apartado escribirá la letra /A/ mayúscula con color anaranjado. Y en el segundo apartado la letra /a/ minúscula también con color anaranjado. 2. Pídale al niño que recorte los rectángulos con cada una de las palabras. 		Consolidado 4	Del 76 al 100% de las veces el niño identifica el sonido del fonema /a/ al inicio de una palabra.

<p>3. El adulto leerá en voz alta una palabra, haciendo énfasis en la letra /a/ y le dirá al niño, observa la palabra, inicia con /A/ mayúscula o /a/ minúscula. Si el niño lo dice acertadamente pedirle que la pegue en el cuaderno en el lugar correspondiente. Por ejemplo: Adulto lee la palabra Alfonso, AAAAlfonso, repite conmigo Alfonso; observa la palabra inicia con /A/ mayúscula o con /a/minúscula, si su respuesta es incorrecta, podemos guiarle con las letras del cuaderno, inicia con mayúscula como esta (señalar la letra mayúscula escrita en el cuaderno) o con minúscula (señalar la minúscula escrita en el cuaderno).</p> <p>4. Realizar el ejercicio con todas las palabras.</p>			
<p>OBSERVACIONES DE LA SESIÓN La Doctora Laura, supervisora de la residencia, comentó que es necesario continuar repasando el trazo. Sugirió el ejercicio de dejarle de tarea el trazo de circulitos y en la sesión agregar la línea para formar la letra /a/ como una herramienta para ayudarle a interiorizar el trazo.</p>			

SESIÓN 23

OBJETIVOS: El niño identificará y remarcará visual y auditivamente el fonema /a/

MATERIALES: Computadora, Tablet o celular, hoja blanca o de color y de cuadro grande, lápiz, colores, goma, abatelenguas, dulce líquido y hoja con ejercicios impresos.

PROCESOS: atención, memoria a largo plazo, memoria visual, discriminación visual, coordinación fina y gruesa y comprensión de instrucciones.

TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
<p>INICIO Psic. ¡Buenas noches! ¿Cómo estás? ¿Qué tal estuvo tu día? Bienvenido a nuestra sesión del día de hoy. ¿Cómo te fue con tu tarea? Se le pedirá al niño muestre en la pantalla su tarea. Con ayuda de la plataforma Jamboard recordaremos los acuerdos para las sesiones. Psic. ¿cuáles son los días de la semana? Psic. ¿Sabes qué día es hoy? Si contesta adecuadamente se le reforzará con un estímulo verbal, si presenta alguna omisión, se recordará la canción de los días de la semana. De ahora en adelante los días viernes vamos a decir un trabalenguas. Recuerdas el trabalenguas del cuento el marqués sin cuidado. Niños, saltarán, tarán, tarán Otros bailarán, larán, larán Muchos acamparán, parán, parán Y algunos se bañarán, ñarám, ñaram</p> <p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Psic. vamos a escribir en el cuaderno el día de la semana que corresponde, y tu primer nombre. 2. Psic. hoy de nuevo trabajaremos con letra /a/ suena /a/ y la letra se llama /a/. 3. Psic. juntos vamos a recordar como se dice el fonema /a/. Psic. vamos a mirarnos en la cámara y separar los labios, colocando la lengua en el suelo de la boca y apoya la punta de la lengua en los dientes inferiores (incisivos inferiores). La psic modelará la actividad. 	<p>El niño mostró a la pantalla su tarea y se le solicitó que señalara la letra /a/ mayúscula y la letra /A/ y lo hizo adecuadamente. Al cuestionarle sobre los días de la semana el niño los dijo correctamente aún presentando ligera dificultad al decir jueves, al preguntarle sobre el día que era respondió “no sé” no obstante se le facilitó indicar el día al escuchar la canción. Aunque se observa un poco más de flexibilidad en el movimiento de su lengua, aún se continúa percibiendo que le cuesta trabajo y le resulta difícil. Para clasificar las palabras y pedirle que identificará si la vocal /a/ minúscula se encontraba al inicio, al medio y al final al inició le resultó difícil, con la ayuda de su</p>	<p>Del 0 al 25% de las veces el niño identifica la letra /a/ mayúscula y minúscula en un texto.</p> <p style="text-align: center;">Insuficiente 1</p>

<p>4. Psic. Vamos a recordar uno de los ejercicios que realizábamos para ejercitar nuestra lengua y así poder hablar con mayor fluidez y claridad, lo haremos obleas. Toma una oblea y con ayuda de tu lengua y de tu saliva pégala en tu paladar.</p> <p>5. Psic. vamos a utilizar una hoja que tiene tarjetitas de dibujos de objetos con su nombre (ave, ala, arco, mar, zapato, ratón, casa, cama, mochila), dime que dibujos son, ahora vamos a cortarlos en tarjetitas.</p> <p>6. Psic. Vamos a pedirle a un adulto que se acerque a ayudarnos a dividir una hoja del cuaderno de cuadro en tres apartados.</p> <p>7. Psic. del lado izquierdo vamos a pegar las tarjetitas que tengan los objetos que empiezan con la letra /a/ minúscula, en la mitad las que tienen la letra /a/ a la mitad y en el lado derecho las que tienen al final.</p> <p>8. Psic. Cuenta un cuento con algunos de los objetos que están en las tarjetas.</p> <p>CIERRE Con esta actividad terminamos el día de hoy. Se le pedirá a un adulto que se acerque para escuchar la tarea. Tarea: Con su supervisión de un adulto, pedirle a su hijo que: -mueva su lengua para alcanzar el dulce del abatelenguas que se colocara sobre tus mejillas, primero la izquierda (10veces) y luego la derecha (10 veces). -mueva su lengua para alcanzar el dulce del abatelenguas, que colocarás primero sobre tu barbilla, lo haremos 10 veces y luego por debajo de su nariz, también lo haremos 10 veces. -con cuidado y con ayuda colocar el abatelenguas sobre el paladar del niño y pedirle que intente alcanzarlo con la lengua y retirar el dulce (se realizarán 10 repeticiones). - En las tarjetitas que se usaron en la sesión sobraron tres palabras que no tienen dibujo, leerle la palabra a su hijo y preguntarle si la /a/ minúscula esta al principio, a la mitad o al final de la palabra. Pegarla en el cuaderno, pedirle a su hijo que la copie y que dibuje el objeto que indica la palabra.</p>	<p>papá señalándole la palabra le resulto un poco más comprensible la indicación.</p>	En desarrollo 2	Del 26 al 50% de las veces el niño identifica la letra /a/ mayúscula y minúscula en un texto.
		Casi consolidado	Del 51 al 75 de las veces el niño identifica la letra /a/ mayúscula y minúscula en un texto.
		Consolidado 4	Del 76 al 100% de las veces el niño identifica la letra /a/ mayúscula y minúscula en un texto.
<p>OBSERVACIONES DE LA SESIÓN</p> <p>La Dra. Laura supervisora de la residencia sugirió darle a Beto más tiempo para que de la respuesta cuando se observe que no está disperso o distraído.</p>			

Apéndice D. Sesiones bloque 2

BLOQUE 2

SESIÓN 1.

OBJETIVOS: Establecer acuerdos para el trabajo colaborativo. Describir el plan de trabajo.

MATERIALES: Hoja blanca, lápiz, colores, goma.

PROCESO A EVALUAR: Expresión verbal

PROCESOS SE TRABAJARÁN DURANTE LA SESIÓN: Percepción visual, atención, comprensión.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
<p>INICIO Psic. ¡Buenos días! ¿Cómo estás? ¿Te acuerdas de mí? (Se volverá a hacer la presentación en caso de ser necesario) ¿Cómo te has sentido en la escuela? ¿Qué te gusta de venir a la escuela? Tú y yo hemos estado trabajando todos los miércoles y viernes a través del celular, haciendo diferentes actividades. Desde este momento vamos a trabajar juntos, aquí en tu escuela, para reforzar tus habilidades de lenguaje.</p> <p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La Psic. previamente solicitará a los padres de familia el cuaderno donde se trabajó el ciclo 2021-2022. Si el alumno no lleva el cuaderno, se le otorgará uno nuevo. 2. Psic. Tú y yo como un equipo con diferentes responsabilidades y compromisos para mejorar tu lenguaje y tu escritura. Por ejemplo: →Individual: Tu deberás realizar las actividades que te indique y realizar las tareas. →Grupal: Expresar las dudas que tenga tanto a mi (psicóloga) como a sus papás y tu maestra o maestro. Y el padre y madre de familia →Individual: Yo (Psic.) Prepararé diferentes actividades para ti. →Grupal: En nuestras sesiones te explicaré y guiaré con las actividades que se le dificulten. 3. Psic. Recuerdas los días de la semana. Si no recuerda los días de la semana se retomará la canción de los días de la semana para 	<p>El alumno Beto se mostró participativo, expreso lo que conoce como responsabilidades y reconoció cuáles son sus responsabilidades de él y de la psicóloga. Explicó cómo se caracteriza la estación de otoño y eligió como dibujo para representarlo un árbol con hojas cayendo. Dijo correctamente el día de la semana, “miércoles” y recordó la canción de los días de la semana, presentando dificultad en el día viernes. Expreso la importancia de establecer normas y acuerdos; reconoció que es importante realizar las acciones que indica la</p>	<p>Insuficiente 1</p> <p>Del 0 al 25% de las veces el niño expresa y argumenta sus ideas y reconoce las ideas de otras personas para llegar a acuerdos.</p>
		<p>En desarrollo 2</p> <p>Del 26 al 50% de las veces el niño expresa y argumenta sus ideas y reconoce las ideas de otras personas para llegar a acuerdos.</p>
		<p>Casi consolidado 3</p> <p>Del 51 al 75% de las veces el niño expresa y argumenta sus ideas y reconoce las ideas de otras personas para llegar a acuerdos.</p> <p>Alumno Beto y alumna Carolina</p>

<p>guiarlo. Tu y yo cantábamos una canción de los días de la semana, vamos a cantarla juntos. ¿Sabes qué día es hoy?</p> <p>4. Psic. En tu cuaderno vamos a escribir que día es hoy. Recuerdas cómo lo escribías. Se le modelará la escritura miércoles (se escribirá también el número de día). Recuerdas que dibujábamos una flor porque estábamos en primavera, ya cambiamos de estación ¿sabes en que estación estamos? Se le guiará a la estación verano. ¿Qué dibujo se te ocurre dibujar para verano? en verano regularmente hace mucho calor. En el renglón de abajo vamos a escribir tu nombre.</p> <p>Psic. Cuando nos conectábamos a nuestras sesiones por el celular o la computadora teníamos algunos acuerdos de convivencia ¿Los recuerdas? Aquí también vamos a establecer nuestros acuerdos de convivencia, en esta hoja blanca voy a escribir nuestros acuerdos de convivencia, por ejemplo, realizar las actividades que indique la psicóloga, ¿por qué crees que es necesario?, mantenerse sentado mientras la psicóloga lo indique, ¿por qué crees que es importante?, pedir permiso para ir al baño. Psic. ¿qué otra regla se te ocurre? ¿por qué crees que es necesario este acuerdo? (orientarlo).</p> <p>Psic. si alguno de los dos rompe la regla tendrá que decir para la próxima clase un trabalenguas, ¿recuerdas que es un trabalenguas? Se confirmará o explicará lo que es un trabalenguas. Ahora tú y yo vamos a firmar nuestra hoja de acuerdos de convivencia.</p> <p>5. Para concluir nuestra actividad del día de hoy observa esta hoja, aquí tenemos algunos de nuestros acuerdos de convivencia, en esta hoja vamos a dibujar los acuerdos que tu propusiste.</p> <p>Tarea: El alumno les platicará a sus papás los acuerdos de convivencia. Para la siguiente sesión traer la hojita de acuerdos. El cuaderno es nuestra herramienta de trabajo y comunicación, el niño siempre la deberá traer a la sesión. Con esta actividad terminamos, nos vemos la próxima sesión.</p>	<p>maestra (alumna de la residencia en educación especial) para aprender cosas nuevas; mantenerse sentado para evitar accidentes, escuchar con atención para aprender; además propuso acertadamente algunos acuerdos como: No salir del salón; si vas al baño, vas al baño no a hacer otra cosa, no molestar a los compañeros, no irte cuando no está viendo la maestra, no tocar cosas que no son tuyas, no separarte de tu grupo.</p> <p>Platico sobre las cosas que ocurren en su vida y sobre sus gustos de youtubers. Los alumnos Carolina y Diego trabajaron juntos la sesión de acuerdos de convivencia, ambos se mostraron propositivos, se observó que las actividades que generan competencia sean conflicto, se buscará otra forma de abordarlas.</p>	<p>Consolidado 4</p>	<p>Del 76 al 100% de las veces el niño expresa y argumenta sus ideas y reconoce las ideas de otras personas para llegar a acuerdos.</p>
<p>Observaciones: La Dra. Laura, supervisora de la residencia, comentó que es necesario asegurar que las sesiones no afecten actividades de socialización como la clase de educación física, de ser así replantear el horario.</p>			

SESIÓN 2.

OBJETIVOS: El niño identificará y remarcará visual y auditivamente el fonema /a/.

MATERIALES: Hoja blanca, lápiz, colores, goma.

PROCESO A EVALUAR: Discriminación visual.

PROCESOS SE TRABAJARÁN DURANTE LA SESIÓN: atención, memoria a corto plazo, memoria visual, coordinación fina y comprensión de instrucciones.

TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
INICIO Psic. ¡Buenos días! ¿Cómo estás? Bienvenido a nuestra sesión. Hoy vamos a trabajar juntos, aquí en tu escuela, para reforzar tus habilidades de lenguaje. Psic. ¿Traes tu hojita de nuestros acuerdos de convivencia? Vamos a recordarlos.	El alumno continúa teniendo dificultades para expresar los días de la semana y en esta ocasión el día en que se estaba trabajando; se cantó la canción de los días de la semana y aunque en una ocasión lo hizo bien, se le continúa dificultando recordar jueves. Escribió la fecha por medio de copia y al escribir el número de día invirtió el número 9. Recordó el dibujo que realizó para representar la estación	Insuficiente 1 Del 0 al 25% de las veces el niño reconoce e identifica la vocal /A/ mayúscula y /a/ minúscula al escucharla u observarla escrita.
DESARROLLO <ol style="list-style-type: none"> 1. Psic. ¿Cuáles son los días de la semana? (si es necesario se apoyará con la canción de los días de la semana). ¿Qué día es hoy? Los días viernes vamos a cantar una canción, se cantará la canción del cocodrilo dante. 2. Psic. en tu cuaderno vamos a escribir la fecha de hoy. 3. Psic. Recuerdas los días de la semana. Si no recuerda los días de la semana se retomará la canción de los días de la semana para guiarlo. Tú y yo cantábamos una canción de los días de la semana, vamos a cantarla juntos. ¿Sabes qué día es hoy? 4. Psic. En tu cuaderno vamos a escribir que día es hoy. Recuerdas cómo lo escribías. Se le modelará la escritura viernes (se escribirá 		En desarrollo 2 Del 26 al 50% de las veces el niño reconoce e identifica la vocal /A/ mayúscula y /a/ minúscula al escucharla u observarla escrita.
		Casi consolidado 3 Del 51 al 75% de las veces el niño reconoce e identifica la vocal /A/ mayúscula y /a/ minúscula al escucharla u observarla escrita. Alumna Carolina.

<p>también el número de día). En frente de la fecha realizaremos el dibujo que representa verano. En el renglón de abajo vamos a escribir tu nombre.</p> <p>5. Hoy te voy a contar un cuento sobre las abejas: Antes de empezar con el cuento te voy a contar una curiosidad sobre las abejas cuando van en busca de polen, van en conjunto para que no se pierda ninguna.</p> <p>"Durante una tarde de verano, antes de que un enjambre de abejas saliera por polen, Ana, una pequeña abeja que pertenece a la colmena se fue sola sin pedirle permiso a la madre abeja. Iba volando, distrayéndose con todo lo que veía a su alrededor hasta que se encontró unas flores y pensó que era buena idea ir por el polen de éstas, pero sin darse cuenta se hizo de noche. Cuando se va el sol las abejas no pueden orientarse, entonces Ana se perdió y la madre abeja estaba preocupada porque era muy tarde y la pequeña no había llegado a la colmena. Además, la madre abeja no podía salir a buscarla porque era de noche y también se iba a perder. Cuando se hizo de día el enjambre de abejas salió a buscar a la pequeña, todos estaban muy nerviosos porque no aparecía, a los minutos la madre escucho a una abeja llorar, se acercaron y ¡era la pequeña abeja! - bien por fin viniste por mí. - Ana porque te has ido sin decirle nada a tu madre, estaba nerviosa, la próxima vez tienes que pedir permiso. Dijo una de las abejas."</p> <p>Psic. Ahora te voy a hacer unas preguntas sobre el cuento. ¿Cómo se llama la abeja del cuento? ¿Con qué letra inicia el nombre de Ana? ¿Qué le pasó a la abeja Ana? ¿Cuál fue el final del cuento?</p> <p>Psic. Observa esta hojita, aquí está escrito el cuento de Ana la abeja. Un conjunto de letras forma palabras. Tú y yo vamos a buscar juntos en este cuento la vocal /A/ mayúscula y minúscula en cada palabra y la vamos a circular de color anaranjado. Se usará con un lápiz para ir señalando las palabras, y se le preguntará ¿observas una letra /a/ o /A/.</p> <p>6. Psic. Observa esta hoja (laberinto de la abeja).</p>	<p>del año verano. Al solicitarle que escribiera la vocal /a/ mayúscula y minúscula lo hizo adecuadamente y además escribió las vocales /e/, /i/, /o/, /u/. Al momento de la lectura del cuento siguió la estrategia de la seguir con su dedito la lectura tal como se le modelaba, respondió correctamente todas las preguntas e identifica la vocal a mayúscula y minúscula, con muy pocas omisiones, el mismo se corregía cuando se percataba que la estaba confundiendo con la letra /d/.</p> <p>La alumna Carolina expresó articulo adecuadamente el fonema /a/, lo trazó en harina, lo identifico en diferentes tarjetas. Al momento de escuchar la historia, la recapituló sin faltarle ningún elemento.</p>	<p>Consolidado 4</p>	<p>Del 76 al 100% de las veces el niño reconoce e identifica la vocal /A/ mayúscula y /a/ minúscula al escucharla u observarla escrita. <u>Alumno Beto</u></p>
---	---	----------------------	--

<p>La abeja es hábil para volar y recolectar polen. Pero la abeja no sabe cruzar el laberinto, y necesita que la ayudes. Para ayudarla debes seguir las siguientes instrucciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Observa con mucha atención el laberinto, y con tu dedo encuentra el camino que lleva a la abeja a cruzar el laberinto. 2) Ya que hayas encontrado el camino, con un lápiz haz una línea desde donde está la abeja hasta la salida, ella sabrá cómo llegar a él. <p>Psic. sabes qué forma tiene el laberinto en la hoja? si no lo expresa se le dirá de la letra /a/. Repite tres veces conmigo /a/ minúscula. A partir de ahora vamos a conocer 5 letras que se conocen como vocales. La primera letra es la que revisamos hoy, la letra /a/. Con esta actividad terminamos, nos vemos la próxima sesión.</p> <p>De tarea, con la supervisión de un adulto, pedirle al niño que:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Coloque una oblea con ayuda de su lengua en el paladar y luego que intente quitarla también con ayuda de la punta de su lengua. Realizar el ejercicio diez veces, diario. 2. Concluir toda la hoja del cuaderno de cuadro con la letra /a/ mayúscula y la letra /a/ minúscula. 3. Se envía una hoja con tarjetas con el nombre escrito de objetos. Por favor leerle la palabra al niño. Dígale que ponga atención para que le indique en dónde escucha la vocal /a/, al inicio de la palabra, a la mitad o al final. Por favor pídale a su hijo que pegue las tarjetas en el cuaderno, en la columna correspondiente: en la primera columna cuando la palabra tenga la letra /a/ al inicio; en la segunda columna cuando la palabra tenga la letra /a/ al final, y en la tercera columna cuando la palabra tenga la letra /a/ al final. Para las tres tarjetas que no tienen dibujo, léale la palabra al niño y que con copia escriba el nombre, además que dibuje el objeto en la columna correspondiente. 			
<p>Observaciones: El alumno no llevó su cuaderno a las sesiones. La Dra. Laura comentó que llevaría otro.</p>			

SESIÓN 3.

OBJETIVOS: El niño identificará y remarcará visual y auditivamente el fonema /e/.

MATERIALES: Cuaderno, hojas con impresiones, tarjetas con imágenes, lápiz, colores, goma.

PROCESO A EVALUAR: Discriminación visual y auditiva

PROCESOS SE TRABAJARÁN DURANTE LA SESIÓN: atención, memoria a corto plazo, memoria visual, coordinación fina y comprensión de instrucciones, conciencia fonológica.

TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA		
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA	
<p>INICIO Psic. ¡Buenos días! ¿Cómo estás? Con ayuda de tarjetas recordaremos los acuerdos para las sesiones. Psic. ¿cuáles son los días de la semana? Psic. ¿Sabes qué día es hoy? Si contesta adecuadamente se le reforzará con un estímulo verbal, si presenta alguna omisión, se recordará la canción de los días de la semana. De ahora en adelante todos los miércoles diremos un trabalenguas. Este trabalenguas ya lo hemos practicado. Te lo voy a decir, si no lo recuerdas, diré una frase yo primero y tu la repites. “Niños, saltarán, tarán tarán Otros bailarán, larán, larán Muchos acamparán, paran parán Y algunos se bañaránm ñarán narán” DESARROLLO 1. Psic. vamos a escribir en el cuaderno el día de la semana que corresponde, y tu primer nombre. 2. Hoy vamos a conocer la segunda letra de las 5 vocales.</p>	<p>El alumno desde el inicio de la sesión se observó muy inquieto e impulsivo, era necesario repetirle la instrucción en más de dos ocasiones, presionaba el lápiz de tal modo que se le cortará la punta. No obstante, se mostró muy interesado por las actividades, e incluso mostró y escribió que está trabajando con su papá las sílabas sa, se, si, so y su.</p>	Insuficiente 1	Del 0 al 25% de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la letra /e/ minúscula.
		En desarrollo 2	Del 26 al 50% de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la letra /e/ minúscula.
		Casi consolidado 3	Del 51 al 75% de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la letra /e/ minúscula.
Alumnos Beto y Carolina			

<p>3. Psic. hoy trabajaremos con letra /e/ (se le mostrará la letra /e/) suena /e/ y la letra se llama /e/. Nuestro objetivo es que cuando observes la letra /e/ recuerdes como se llama. Suena como cuando celebramos algo ¡eeee!. Observa esta hoja, esta letra es la E mayúscula y esta letra es la /e/ minúscula.</p> <p>4. Psic. juntos vamos a decir el fonema /e/. Psic. vamos a separarnos un metro y medio, vamos a colocar los labios entreabiertos separando los dientes, nuestros dientes de arriba tienen que estar más adelantados que los de abajo y vamos a apoyar la punta de nuestra lengua en los dientes de abajo.</p> <p>5. Ahora digamos juntos la letra /eeeeee/. Aquí hay un espejo, obsérvate en el cuándo dices la letra /e/.</p> <p>6. Psic. te voy a presentar 4 tarjetas. ¿Qué letra crees que están diciendo estas personas?</p> <p>7. Psic. Observa esta hoja tiene la letra /E/ mayúscula, con tu dedo índice vamos a seguir las flechas que indican como trazarla. Vamos a trazarla tres veces con color verde. Ahora con tu dedo índice sigue las flechas que nos indican como trazar la letra /e/ minúscula.</p> <p>8. Psic. Vamos a jugar a actuar 10 palabras que empiecen con la letra /e/. por ejemplo, si yo te digo eeeeeenajado ¿Cómo actuarías esa palabra?, se le guiará si no expresa como actuar la palabra. Ahora tu dime una palabra para actuarla. Al niño se le dirán las palabras: enorme, escoba, elote, espejo y elefante (haciendo énfasis en la letra e), en las últimas palabras se le preguntará ¿Dónde escucha el sonido de la letra /e/?</p> <p>9. Psic. en el cuaderno de cuadro, donde escribimos la fecha, vamos a escribir una palabra de las que actuamos ¿Cuál te gustaría? Se le guiará para que escriba con copia. Psic. Ahora realizarás el dibujo de esta palabra. Cuéntame un cuento con esta palabra.</p> <p>10. Psic. En esta hoja al centro está una letra ¿Cómo se llama? Si no responde adecuadamente se le indica, es la letra /e/ minúscula, repásala con tu dedo índice. Ahora vamos a observar los dibujos alrededor, circularémos de verde los dibujos que inicien con la letra /e/.</p> <p>11. Psic. Con esta actividad terminamos el día de hoy Tarea vocal /e/: Con su supervisión de un adulto, pedirle al niño que:</p>	<p>Se levantó una ocasión de su lugar y se le comentó que si no seguía indicaciones se tendría que regresar a su salón, sin embargo, volvió a levantarse de su lugar y pinto con color verde un pedazo de papel que estaba pegado en la puerta de la biblioteca y se le dijo vas a regresar a tu salón.</p> <p>Se le preparó sus actividades de tareas y se regresó a su salón, se le comentó frente a la maestra de grupo que el cuaderno que llevaba era de él y que tenía que cuidarlo él, no nadie más, y él tenía que traerlo para sus siguientes sesiones.</p> <p>La alumna Carolina articuló adecuadamente el fonema /e/, lo escribió e identifico palabras que empezaban con dicho fonema, se observó que lo identificó más por la palabra escrita que al escuchar la palabra.</p>	<p>Consolidado 4</p>	<p>Del 76 al 100% de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la letra /e/ minúscula.</p>
--	--	----------------------	--

<p>--1. Con el abatelenguas coloque el dulce sobre los cachetes del niño. Después pídale que mueva su lengua para alcanzar el dulce, primero a la izquierda, luego a la derecha. Realice 10 veces el ejercicio.</p> <p>2. Con el abatelenguas coloque dulce sobre la barbilla de su hijo. Pídale a su hijo que mueva la lengua para quitar el dulce. Este ejercicio lo hará 10 veces. Luego ponga dulce debajo de la nariz de su hijo, pídale que mueva su lengua para que lo quite. Repita el ejercicio 10 veces.</p> <p>3. Con el abatelenguas coloque dulce en el paladar de su hijo. Pídale que con su lengua trate de quitárselo. Repetir 10 veces.</p> <p>4. En el cuaderno escribir con copia el nombre de los tres objetos que inician con la letra /e/ de la hojita que trabajamos en clase y circulamos con color verde (elote, escalera y estambre) y dibujarlos. Repetir en voz alta su nombre haciendo énfasis en la letra /e/ (eeeeeeeloteeeeeee; eeeeeescalereera, eeeeeestambreeeee).</p>			
<p>Observaciones: La Dra. Laura, supervisora de la residencia comentó que era necesario ser muy firme en las consecuencias con las acciones del niño Beto, además de establecer una estructura que percibiera. La alumna Carolina no reconoció el fonema /a/ de manera gráfica, se le pidió que moldeará tanto la letra /a/ como la /e/ con plastilina para repasar.</p>			

SESIÓN 4.

OBJETIVOS: El niño identificará y remarcará visual y auditivamente el fonema /i/.

MATERIALES: Cuaderno, hojas con impresiones, tarjetas con imágenes, lápiz, colores, goma.

PROCESO A EVALUAR: Análisis fónico

PROCESOS SE TRABAJARÁN DURANTE LA SESIÓN: atención, memoria a corto plazo, memoria visual, coordinación fina y comprensión de instrucciones.

TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
<p>INICIO Psic. ¡Buenos días! ¿Cómo estás? Con ayuda de tarjetas recordaremos los acuerdos para las sesiones. Psic. ¿cuáles son los días de la semana? Psic. ¿Sabes qué día es hoy? Si contesta adecuadamente se le reforzará con un estímulo verbal, si presenta alguna omisión, se recordará la canción de los días de la semana. De ahora en adelante todos los viernes cantaremos una canción. Se cantará la canción del cocodrilo Dante y se invitará a el niño a que la cante.</p> <p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Psic. vamos a escribir en el cuaderno el día de la semana que corresponde, y tu primer nombre. 2. Psic. hoy conoceremos la tercera letra de las cinco vocales. 3. Psi. hoy trabajaremos con letra /i/ suena /i/ y la letra se llama /i/. 4. Psic. juntos vamos a decir el fonema /i/. Psic. vamos a separarnos para que podamos observar cómo pronunciamos la letra /i/, haber sonrío, ¡eso! Sin quitar la sonrisa decimos /iiii/. 5. Psic. Observa esta tarjeta ¿qué letra crees que está diciendo esta persona? 6. Psic. En esta hoja observa al centro, esta letra (señala) es la /I/ mayúscula, ¿Cómo se llama? Y esta (señala) es la i minúscula, remárcalas por favor de color amarillo, tres veces y vamos a repetir su nombre. 	<p>El alumno Beto describió la utilidad de un calendario, escribió el nombre del mes de noviembre en una hoja del mes que se le proporcionó. En la escritura de su segundo nombre identificó algunos fonemas como /n/ aunque lo escribió en mayúscula y /A/ que también se escribió en mayúscula. Identificó los objetos que inician con la letra /i/ diciendo en voz alta su nombre.</p>	<p>Insuficiente 1</p> <p>Del 0 al 25% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la letra /i/ minúscula.</p>
		<p>En desarrollo 2</p> <p>Del 26 al 50% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la letra /i/ minúscula.</p>
		<p>Casi consolidado 3</p> <p>Del 51 al 75% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la letra /i/ minúscula.</p> <p>Alumna Carolina</p>

<p>7. Psic. Ahora vamos a circular cada dibujo que su nombre comience con la letra /i/. Se señalará dibujo por dibujo ¿Qué es esto? Si contesta incorrectamente, se le guiará para que emita la respuesta correcta, cuando conteste correctamente se le preguntará ¿con que letra empieza. (Dibujos: imán, espejo, indio, isla, avión, iglesia, vestido, uno).</p> <p>8. Ahora vamos a trabajar con esta otra hoja. Vamos a observar el dibujo, ¿ya viste que hay espacios aquí? ¿por qué crees que faltan espacios? Se le guiará para que comprenda que faltan espacios porque faltan letras. Vamos a completar la palabra para que este completa. Mira este es un iglú, falta la primera letra ¿Con qué letra empieza iiiiiiiglu? ¿Cuál es el primer sonido que escuchas?. Así se realizará con cada palabra, enfatizando el fonema faltante (imán, isla, ardilla, tijeras).</p> <p>9. De los dibujos con los que trabajamos hoy, elige una palabra y cuéntame un cuento. Se guiará al alumno con el uso de marcadores como “había una vez” “entonces” “al final” y se corregirán los verbos en caso de ser necesario.</p> <p>10. Con esta actividad terminamos nuestra sesión.</p> <p>Tarea vocal /i/:</p> <p>Con su supervisión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un adulto untará en los labios del niño cajeta, mermelada, miel o duvalín. Indicarle al niño “quítate el dulce con la punta de la lengua”. Asegurarse que la lengua este curvada en forma de cucharita. Para el labio inferior deberá quitarse la cajeta con movimientos de arriba hacia abajo, y para el labio inferior de abajo hacia arriba. Hacer 5 repeticiones. 2. En el cuaderno va pegada una hoja con una adivinanza. Leer a su hijo la adivinanza y pedirle que la adivine, si no lo hace decirle es la letra /i/. Pedirle a su hijo que observe cada palabra de la adivinanza y rodee de color amarillo cada letra /i/ que encuentre. Pídale repasar con lápiz las letras /i/ /l/ y completar con /l/ o /i/ los espacios en blanco. 	<p>Para la elaboración del cuento se le ayudó con el uso de descriptores como había una vez.</p> <p>La alumna Carolina no nombro todos los días de la semana, sólo expreso dos y equivocadamente el día de la semana; por este motivo se le puso la canción de los días de la semana, a ella le gustó el ritmo y empezó a cantarla.</p> <p>Articulo adecuadamente el fonema /i/ y lo escribió adecuadamente la grafía de la letra /i/ mayúscula y minúscula. En la actividad de escribir las letras que faltan en las palabras lo hizo adecuadamente e incluso cuando se trataba de las dos vocales que ya se vieron anteriormente.</p>	<p>Consolidado 4</p>	<p>Del 76 al 100% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la letra /i/ minúscula.</p> <p>Alumno Beto</p>
<p>Observaciones: La Dra. Laura comento que es necesario continuar con ejercicios que ejemplifiquen el correcto uso de mayúsculas y minúsculas con el alumno Beto; con la alumna Carolina comentó que es necesario realizar más ejercicios para centrar la atención.</p>			

SESIÓN 5.

OBJETIVOS: El niño identificará y remarcará visual y auditivamente el fonema /o/.

MATERIALES: Cuaderno, hojas con impresiones, tarjetas con imágenes, lápiz, colores, goma.

PROCESO A EVALUAR: Análisis fónico

PROCESOS SE TRABAJARÁN DURANTE LA SESIÓN: atención, memoria a corto plazo, memoria visual, coordinación fina y comprensión de instrucciones.

TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
<p>INICIO</p> <p>Psic. ¡Buenos días! ¿Cómo estás? Con ayuda de tarjetas recordaremos los acuerdos para las sesiones. ¿Cómo te fue con la tarea? Se revisará brevemente los ejercicios que se dejaron para casa en la sesión anterior.</p> <p>Psic. ¿cuáles son los días de la semana?</p> <p>Psic. ¿Sabes qué día es hoy? Si contesta adecuadamente se le reforzará con un estímulo verbal, si presenta alguna omisión, se recordará la canción de los días de la semana.</p> <p>De ahora en adelante todos los miércoles diremos un trabalenguas. Se le preguntará si recuerda uno, si no se le dirá el siguiente: Pepe compra pocas copas que poco a poco pagará.</p>	<p>El alumno Beto mostró disposición para el trabajo, reconoció el día de la semana. Comentó que no llevaba su cuaderno y que por este motivo no podía presentar su tarea. Marco en el calendario el día 30 de noviembre. No recordó ningún trabalenguas, pero si recordó una canción del grupo calle 13 llamada <i>muerte en hawaii</i>.</p> <p>Reconoció inmediatamente la</p>	<p>Insuficiente 1</p> <p>Del 0 al 25% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la letra /o/ minúscula.</p>
<p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Psic. vamos a escribir en el cuaderno el día de la semana que corresponde, y tu primer nombre. 2. Hoy conoceremos la vocal número cuatro de las cinco vocales. 3. Psic. hoy trabajaremos con letra /o/ suena /o/ y la letra se llama /o/. 4. Psic. juntos vamos a decir la letra /o/. Psic. vamos a separarnos para que podamos observar cómo pronunciamos la letra /o/, vamos 	<p>En desarrollo 2</p> <p>Del 26 al 50% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la letra /o/ minúscula.</p>	

<p>a contraer nuestros labios, formando un círculo hacia adelante, así como yo lo hago y decimos /oooooo/. Ahora obsérvate en el espejo y di /ooo/</p> <p>5. Psic. En esta hoja observa al centro, esta letra (señala) es la /O/ mayúscula, ¿Cómo se llama? Y esta (señala) es la o minúscula, remárcalas por favor de color rojo tres veces y vamos a repetir su nombre.</p> <p>6. Psic. Ahora vamos a circular cada dibujo que su nombre comience con la letra /o/. Se señalará dibujo por dibujo ¿Qué es esto? Si contesta incorrectamente, se le guiará para que emita la respuesta correcta, cuando conteste correctamente se le preguntará ¿con que letra empieza. (Dibujos: araña, uva, oso, árbol, ojo, ocho, ahuja, oveja, abeja).</p> <p>7. Ahora vamos a trabajar con esta otra hoja. Vamos a observar el dibujo, ¿ya viste que hay espacios aquí? ¿por qué crees que faltan espacios? Se le guiará para que comprenda que faltan espacios porque faltan letras. Vamos a completar la palabra para que este completa. ¿qué es esto? Es una oveja, falta la primera letra de ooooveja ¿Cuál es el primer sonido que escuchas? Así se realizará con cada palabra, enfatizando los fonemas faltantes (árbol, fogata, oreja, olla, arcoíris).</p> <p>8. De los dibujos con los que trabajamos hoy, elige una palabra ¿cuál eliges? y cuéntame un cuento. Se guiará al alumno con el uso de marcadores como “había una vez” “entonces” “al final” y se corregirán los verbos en caso de ser necesario.</p> <p>9. Con esta actividad terminamos nuestra sesión.</p>	<p>letra o, que ya habíamos practicado al escribir la palabra miércoles y trazo una pequeña dentro de cada o mayúscula y minúscula.</p> <p>Mencionó en voz alta el nombre de cada objeto o animal de la imagen y se enfatizó el primer sonido para ayudarlo a identificar si la palabra iniciaba con la letra o.</p> <p>Se mostró muy interesado en completar las palabras con las vocales faltantes, escribía la letra a mayúscula en lugar de la minúscula se le enfatizó en que las mayúsculas se emplean al inicio de una oración, en</p>	<p>Casi consolidado 3</p>	<p>Del 51 al 75% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la letra /o/ minúscula.</p>
--	---	---------------------------	--

<p>Tarea vocal /o/:</p> <p>Con supervisión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un adulto en un plato extendido pondrá un poco de yogurt. Pedirle al niño con su lengua lama el plato 5 veces de arriba hacia abajo y 5 veces de arriba hacia abajo. 3. En el cuaderno va pegada una hoja con la letra /o/ mayúscula y minúscula del lado izquierdo, trazar diez veces con color rojo la /o/ mayúscula y repetir en voz alta /O/ mayúscula, trazar diez veces con color rojo la letra /o/ minúscula y repetir en voz alta /o/ minúscula. Del lado derecho están siete dibujos, pedirle al niño que coloree los dibujos que empiezan con la letra /o/, ayudarle diciendo el nombre del dibujo en voz alta y enfatizando el primer sonido, por ejemplo, rrrrana y preguntar ¿Empieza con la letra o? 	<p>nombres propios o después de un punto; y no es correcto escribir mayúsculas a la mitad de la palabra, después él se autocorregía. Dibujo dos objetos cuyo nombre iniciaba con la letra /o/ y uno que lo llevaba intermedio. En su narración utilizó “había una vez” La alumna Carolina articuló adecuadamente la vocal /o/ además reconoció el sonido en palabras que iniciaban con esta vocal y completo adecuadamente palabras con esta vocal y las otras vocales revisadas. Se le dificultó la actividad de narrar una historia, pero al final la realizó.</p>	<p>Consolidado 4</p>	<p>Del 76 al 100% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la letra /o/ minúscula.</p> <p>Alumno Beto</p> <p>Alumna Carolina</p>
<p>Observaciones: Este día la sesión del alumno Beto coincido con la entrega de boletas de evaluación con padres, madres y tutores; por lo cual los padres del menor se encontraban en la institución, la Dra. Laura supervisora de la residencia, les compartió algunas observaciones sobre los avances del lenguaje en su hijo y sobre la importancia del apoyo que ellos brindaron para que esto sucediera; así como enfatizarle la importancia de la asistencia para la constancia en las sesiones. Para la sesión de la alumna Carolina la Dra. Laura recomendó realizar actividades para centrar su atención.</p>			

SESIÓN 6.

OBJETIVOS: El niño identificará y remarcará visual y auditivamente el fonema /u/.

MATERIALES: Cuaderno, hojas con impresiones, tarjetas con imágenes, lápiz, colores, goma, espejo.

PROCESO A EVALUAR: Discriminación visual y auditiva

PROCESOS SE TRABAJARÁN DURANTE LA SESIÓN: atención, memoria a corto plazo, memoria visual, coordinación fina y comprensión de instrucciones.

TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
INICIO Psic. ¡Buenos días! ¿Cómo estás? Con ayuda de tarjetas recordaremos los acuerdos para las sesiones. ¿Cómo te fue con la tarea? Se revisará brevemente los ejercicios que se dejaron para casa en la sesión anterior. Psic. ¿cuáles son los días de la semana? Psic. ¿Sabes qué día es hoy? Si contesta adecuadamente se le reforzará con un estímulo verbal, si presenta alguna omisión, se recordará la canción de los días de la semana. De ahora en adelante todos los viernes cantaremos una canción. Se cantará la canción de la marcha de las vocales de cri cri y se animará al niño para que la cante. DESARROLLO	El alumno Beto no llevó su cuaderno a la sesión. Se observaba molestó porque no pudo bajar su cuaderno anaranjado y cuando se le interrogo por la tarea no contestaba. Para iniciar la sesión se le presento un video de la marca de las vocales con cri, cri y el alumno se mostró	Insuficiente 1 Del 0 al 25% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la letra /u/ minúscula.
		En desarrollo 2 Del 26 al 50% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la letra /u/ minúscula.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Psic. vamos a escribir en el cuaderno el día de la semana que corresponde, y tu primer nombre. 2. Hoy conoceremos la vocal número cinco de las cinco vocales. 3. Psic. hoy trabajaremos con letra /u/ suena /u/ y la letra se llama /u/. 4. Psic. juntos vamos a decir la letra /u/. Psic. vamos a separarnos para que podamos observar cómo pronunciamos la letra /u/, vamos a juntar nuestros labios un poco más que cuando decíamos /o/, formando un círculo hacia adelante, así como yo lo hago y decimos /uuuu/. Ahora obsérvate en el espejo y di /uu/ 5. Psic. En esta hoja observa al centro, esta letra (señala) es la /U/ mayúscula, ¿Cómo se llama? Y esta (señala) es la /u/ minúscula, remárcalas por favor de color azul tres veces y vamos a repetir su nombre. 6. Psic. Ahora vamos a circular cada dibujo que su nombre comience con la letra /u/. Se señalará dibujo por dibujo ¿Qué es esto? Si contesta incorrectamente, se le guiará para que emita la respuesta correcta, cuando conteste correctamente se le preguntará ¿con que letra empieza. (Dibujos: uno, helado, clavo, rodillo, indico, uña, arco, uva). 7. Ahora vamos a trabajar con esta otra hoja. Vamos a observar el dibujo, Observa que dentro de la vela del barco hay dibujos. En la parte de abajo del barco están escritas palabras ¿ya viste que hay espacios aquí? ¿por qué crees que faltan espacios? Se le guiará para que comprenda que faltan espacios porque faltan letras. Vamos a completar la palabra para que este completa. ¿qué es esto? Es un ojo, falta la primera letra de ooojo ¿Cuál es el primer sonido que escuchas? Así se realizará con cada palabra, enfatizando los fonemas faltantes (oreja, uno, imán, uva, isla, ala). 8. De los dibujos con los que trabajamos hoy, elige una palabra ¿cuál eliges? y cuéntame un cuento. Se guiará al alumno con el uso de marcadores como “había una vez” “entonces” “al final” y se corregirán los verbos en caso de ser necesario. 9. Con esta actividad terminamos nuestra sesión. 	<p>interesado y empezó a cantarla. Al presentarle el calendario correspondiente a diciembre enuncio la serie numérica presentando dificultades con los números cuya palabra incluyen mezclas con /r/. Reconoció e identifico la vocal u, sin embargo presentó confusión con la vocal /e/ por la vocal /i/. Durante la narración de la historia presento una sustitución en la palabra para, dijo pa talarlo. También presentó una dificultad con la conjugación del verbo en pasado poder, dijo podía. Uso marcadores de inicio y de desarrollo pero se le apoyo con un marcador final.</p> <p>La alumna Carolina se mostró interesada en la actividad reconoció y</p>	Casi consolidado 3	<p>Del 51 al 75% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la letra /u/ minúscula.</p> <p>Alumna Carolina</p>
---	--	--------------------	--

<p>Tarea vocal /u/:</p> <p>Con su supervisión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se requieren obleas sin cajeta. Un adulto le indicará al niño que con su lengua pegue una oblea en su paladar, después que intente despegarla con la punta de su lengua con movimientos de barrido en el paladar de adentro hacia afuera. Hacer 5 repeticiones. 2. En el cuaderno va una hoja. Pedirle a su hijo que recorte las vocales. 3. El niño debe seleccionar un dibujo y decir su nombre, por ejemplo, once y preguntarle ¿con que letra empieza? Oooooo, enfatizar el primer sonido. Pedirle al niño que pegue la vocal con la que inicia el nombre del objeto enfrente de cada dibujo. 4. Enfrente de cada dibujo pegar la vocal con la que inicia su nombre (oso, araña, isla, elote, uniforme, elefante, avión, unicornio, ojo, iguana). 	<p>artículo adecuadamente la vocal /u/, identificó objetos cuyo nombre iniciaba con esta letra y reconoció las otras vocales revisadas. Sin embargo, al completar palabras presenta ligera confusión. Narró una breve historia presentando inicio, desarrollo y final. Se le apoyo con la frase de inicio.</p>	<p>Consolidado 4</p>	<p>Del 76 al 100% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la letra /u/ minúscula.</p> <p>Alumno Beto</p>
<p>Observaciones: La Dra. Laura coincido en que se presentó una confusión en las vocales y era necesario buscar alternativas de solución.</p>			

SESIÓN 7.

OBJETIVOS: El niño identificará y remarcará visual y auditivamente el fonema /l/ y el fonema /ch/

MATERIALES: Cuaderno, hojas con impresiones, tarjetas con imágenes, lápiz, colores, goma, espejo.

PROCESO A EVALUAR: Discriminación visual y auditiva

PROCESOS SE TRABAJARÁN DURANTE LA SESIÓN: atención, memoria a corto plazo, memoria visual, coordinación fina y comprensión de instrucciones.

TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
INICIO Psic. ¡Buenos días! ¿Cómo estás? Con ayuda de tarjetas recordaremos los acuerdos para las sesiones. ¿Cómo te fue con la tarea? Se revisará brevemente los ejercicios que se dejaron para casa en la sesión anterior. Psic. ¿cuáles son los días de la semana? Psic. ¿Sabes qué día es hoy? Si contesta adecuadamente se le reforzará con un estímulo verbal, si presenta alguna omisión, se recordará la canción de los días de la semana.	El alumno dijo correctamente los días de la semana e identifico el día que se estaba trabajando, lo marco en el calendario. Logro leer las sílabas la, le, li, lo, lu y algunas sílabas inversas como al, ol.	Insuficiente 1 Del 0 al 25% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente las letras /l/ y /ch/ minúscula.
DESARROLLO 1. Psic. vamos a señalar en el calendario el día de hoy, y vamos a escribir en el cuaderno el día de la semana que corresponde, y tu primer nombre. 2. Hoy trabajaremos con dos letras.	También logró unir los sonidos de la letra /ch/ y el sonido de las	En desarrollo 2 Del 26 al 50% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente las letras /l/ y /ch/ minúscula.

<p>3. Psic. la primera letra con la que trabajaremos hoy, se llama ele y suena //, obsérvame bien como la pronunció, observa mi cara y pon especial atención en cómo están mis dientes, los labios la lengua y cómo pasa el aire. Ahora dime como están tus dientes, labios y lengua cuando decimos la letra //. Psic. cuando pronunciamos la letra // los labios están entreabiertos y permiten ver los dientes de arriba y de abajo, mientras que los dientes están ligeramente separados. La posición de los dientes y de los labios permite ver la parte de abajo de la lengua, la cual esta levantada hacia el paladar. La punta de la lengua se levanta y se apoya en la parte del paladar pegada a los dientes de. Entre el borde la lengua y las muelas queda una abertura donde pasa el aire; trata de aventar el aire hacia afuera sin mover la lengua.</p> <p>4. Psic. obsérvate en el espejo mientras dices la letra //.</p> <p>5. Psic. Ahora vamos a decir la letra // y agregamos el sonido de una vocal, observa esta tarjeta, es la letra // si yo le agrego está otra tarjeta de la vocal /a/ suena l (se alargará el sonido) a, la. ¿Cómo suena? Ahora, a la letra // le agrego la /o/ ¿cómo suena? lo; Ahora, a la letra // le agrego la /u/ ¿cómo suena? lu; Ahora, a la letra // le agrego la /e/ ¿cómo suena? le, y si hora, a la letra // le agrego la // ¿cómo suena? Li.</p> <p>6. Psic. ahora juntos vamos a decir el nombre de estos dibujos, mira este es un/una (langosta, lampara, lavadora, lentes, leche, lechuga, libros, licenciado, limón, lobo, loro, lodo, luz, lupa, lucha, luciérnaga). Si el alumno articula mal la letra // se le indicará el modo adecuado; si el alumno no reconoce un objeto se le dará una breve definición.</p> <p>7. Elige un dibujo de aquí (tarjetas de la letra //) y lo vamos a escribir en tu cuaderno. Cuéntame un cuento donde participen estos objetos de estos dibujos que seleccionaste. Vamos a hacer un dibujo de ese objeto en una hoja para guardarlo en tu portafolio.</p> <p>8. Psic. La segunda letra que vamos a trabajar se llama /ch/ y suena /ch/. Mira esta tarjeta así se escribe. Pon atención en mi boca, mira así se dice /ch/ observa los labios avanzan separándose entre sí y se pueden ver mis dientes de arriba y de abajo que están un poco</p>	<p>vocales presento menos dificultad que con la letra //.</p> <p>En sus narraciones utilizó marcadores iniciales, de desarrollo y final; los nombro con un título en correspondencia con la historia y presentó dos dificultades de conjugación de verbos en pasado.</p> <p>Con la alumna Carolina la sesión se dividió en dos sesiones, en la primera sesión se revisó la letra // y la alumna con dificultad logró forma sílabas, en las primeras articulaciones sustituía el fonema // por /n/, sin embargo después de la explicación logró articular adecuadamente.</p>	<p>Casi consolidado 3</p>	<p>Del 51 al 75% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente las letras // y /ch/ minúscula.</p> <p><u>Alumna Carolina</u></p>
---	---	---------------------------	--

<p>separados; pon tu mano cerca de tu boca para que puedas percibir si sale aire. Juntos digamos /Ch/.</p> <p>9. Psic. Ahora vamos a decir la letra /ch/ y agregamos el sonido de una vocal, observa está tarjeta es la letra /ch/ si yo le agrego está otra tarjeta de la vocal /a/ suena ch (se alargará el sonido) a, cha. ¿Cómo suena? Ahora, a la letra /ch/ le agrego la /o/ ¿cómo suena? cho; Ahora, a la letra /ch/ le agrego la /u/ ¿cómo suena? chu; Ahora, a la letra /ch/ le agrego la /e/ ¿cómo suena? che, y si hora, a la letra /ch/ le agrego la /i/ ¿cómo suena? chi.</p> <p>10. Psic. ahora juntos vamos a decir el nombre de estos dibujos, mira este es un/una (leche, Chabela, coche, chueco, serrucho, ocho, muchos, chistoso). Si el alumno articula mal la letra /ch/ se le indicará el modo adecuado; si el alumno no reconoce algún objeto se le dará una breve definición.</p> <p>11. Elige un dibujo de aquí (tarjetas de la letra /ch/) y lo vamos a escribir en tu cuaderno. Cuéntame un cuento donde participen estos objetos de estos dibujos que seleccionaste. Vamos a hacer un dibujo de ese objeto en una hoja para guardarlo en tu portafolio.</p> <p>12. Con esta actividad terminamos nuestra sesión.</p>			
<p>Tarea letras /l/ y /ch/:</p> <p>Con su supervisión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se requieren obleas sin cajeta. Un adulto le indicará al niño que con su lengua pegue una oblea en su paladar, después que intente despegarla con la punta de su lengua con movimientos de barrido en el paladar de adentro hacia afuera. Hacer 5 repeticiones. 2. Señalar a su hijo las tarjetas de las imágenes langosta, lampara, lavadora, lentes, leche, lechuga, libros, licenciado, limón, lobo, loro, lodo, luz, lupa, lucha, luciérnaga. Pedirle que las recorte y pegue debajo de la sílaba correspondiente con la que inicia la imagen, por ejemplo: en la sílaba la pegar langosta Si el niño articula mal una palabra usted dígala en voz alta y pídale que el niño lo observe. 3. En el cuaderno va pegada una hoja con la letra /ch/ trazar y leer las sílabas cha, che, chi, cho, chu y también las sílabas inversas ach, ech, ich, och, uch. 		Consolidado 4	<p>Del 76 al 100% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente las letras /l/ y /ch/ minúscula.</p> <p>Alumno Beto</p>
<p>Observaciones: La Dra. Laura, supervisora de la residencia, comento que era necesario hacer consciente la correcta articulación de palabras con el alumno algunos fonemas que se favorecen con los ejercicios de estimulación del aparato fonoarticulador que sean practicado.</p>			

SESIÓN 8.

OBJETIVOS: El niño identificará y remarcará visual y auditivamente mezclas del fonema /p/.

MATERIALES: Cuaderno, hojas con impresiones, tarjetas con imágenes, lápiz, colores, goma, espejo.


PROCESO A EVALUAR: Discriminación visual y auditiva

PROCESOS SE TRABAJARÁN DURANTE LA SESIÓN: atención, memoria a corto plazo, memoria visual, coordinación fina y comprensión de instrucciones.

TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
<p>INICIO</p> <p>Psic. ¡Buenos días! ¿Cómo estás? Con ayuda de las imágenes recordaremos los acuerdos para las sesiones. ¿Cómo te fue con la tarea? Se revisarán brevemente los ejercicios que se dejaron para casa en la sesión anterior.</p> <p>Psic. ¿cuáles son los días de la semana?</p> <p>Psic. ¿Sabes qué día es hoy? Si contesta adecuadamente se le reforzará con un estímulo verbal, si presenta alguna omisión, se recordará la canción de los días de la semana.</p>	<p>El alumno no realizó la tarea al preguntarle porque comentó que porque no estaba su papá que le apoyaba. Mencionó acertadamente el día de la semana y lo indicó en el calendario.</p>	<p>Insuficiente 1</p> <p>Del 0 al 25% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la mezcla /p/.</p>
<p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Psic. vamos a señalar en el calendario el día de hoy, y vamos a escribir en el cuaderno el día de la semana que corresponde, y tu primer nombre. 2. ¿Recuerdas la última letra que trabajamos? (Si no recuerda, se le presentará la tarjeta de la letra //; mira es está ¿cómo sonaba? 	<p>Durante la articulación de la letra /p/ menciono que era como le hacían las palomitas y la articulo adecuadamente, al igual que la letra //</p>	<p>En desarrollo 2</p> <p>Del 26 al 50% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la mezcla /p/. Alumna Carolina</p>

<p>Suena /llll/ y se llama ele. Hoy también trabajaremos con la letra /l/ pero la uniremos con otra letra para unir sus sonidos. Es decir, vamos a hacer una mezcla de dos letras</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Psic. la letra con la que la vamos a unir se llama pe y su sonido lo logramos al colocar los labios unidos, tomamos aire y lo expulsamos bruscamente por la boca pronunciando p, p, p. Puedes colocar tu mano enfrente de tu boca para sentir la salida del aire. 4. Para lograr pronunciar la mezcla /pl/, vamos a observar el pizarrón, mira la letra /p/ con la letra /a/ dice pa, dilo en voz alta, ahora vamos a decir /pla/ se escribirá en el pizarrón, ahora Intentémoslo con la letra o, se forma /plo/, ahora con la letra /u/ formamos /plu/, con la letra /e/ formamos ple y con la letra /i/ pli. Observa esta hoja, aquí están las mezclas que acabamos de ver, las vamos a recortar y vamos a pegarlas en el lugar correspondiente. Si se le dificulta al alumno, se le presentarán tarjetas para guiarlo y realizar el sonido. 5. Psic. ahora juntos vamos a decir el nombre de estos dibujos, mira este es un/una (planta, aplauso, plátano, plumero). Si el alumno articula mal la mezcla /pl/ se le indicará el modo adecuado; si el alumno no reconoce un objeto se le dará una breve definición. 6. Psic. Ahora en estas palabras (plomo, planta, pluma) por favor circula la mezcla /pl/ que acabamos de conocer; se le leerá al alumno palabra por palabra y se le preguntará ¿Dónde está la mezcla? Vamos a escribir en los cuadros de enfrente cada palabra; si el alumno no reconoce un objeto se le dará una breve definición. 7. Piensa una palabra que tenga la mezcla /pl/ puede ser alguna palabra de las que observamos hoy. Vamos a escribirla en esta hoja. Cuéntame un cuento donde participe este objeto, animal, cosa o persona. 8. Con esta actividad terminamos nuestra sesión. 	<p>aunque presentó ligera dificultad para recordarla. Al unirlas logró emitir adecuadamente la mezcla sin embargo al escribir la sílaba omitía la letra /l/ en algunas ocasiones.</p> <p>En su narración uso marcadores de inicio, desarrollo y cierre y su título fue congruente con su historia, sin embargo, se olvidó de los objetos que motivaron la historia y conto una serie de que vio en you tobe durante esta narración se le corrigió la conjugación de verbos y algunas palabras que articulo inadecuadamente. La alumna carolina logró articular adecuadamente después de indicarle la forma correcta de</p>	<p>Casi consolidado 3</p>	<p>Del 51 al 75% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la mezcla /pl/.</p>
--	--	---------------------------	--

<p>Tarea mezcla /pl/ Con su supervisión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se requieren obleas sin cajeta. Un adulto le indicará al niño que con su lengua pegue una oblea en su paladar, después que intente despegarla con la punta de su lengua con movimientos de barrido en el paladar de adentro hacia afuera. Hacer 5 repeticiones. 2. En el cuaderno va una serie de imágenes con dos palabras escritas abajo. <ul style="list-style-type: none"> • Pedirle al niño que circule cada mezcla /pl/ que encuentre con lápiz. • Señalar con un lápiz cada palabra y leerla al alumno fuerte y claro cada palabra y preguntarle ¿cuál es la opción correcta? Y que coloque una palomita en la opción correcta. Por ejemplo panta <p style="text-align: center;">  </p> <p>Si el niño articula mal una palabra usted dígala en voz alta y pídale <input checked="" type="checkbox"/> que el niño lo observe.</p>	<p>colocar el aparato fonoarticulador, logró escribir por copia y en esa sesión identificó gráficamente la mezcla.</p>	<p>Consolidado 4</p>	<p>Del 76 al 100% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la mezcla /pl/.</p> <p style="text-align: center;">Alumno Beto</p>
<p>Observaciones:</p>			

SESIÓN 9.

OBJETIVOS: El niño identificará y remarcará visual y auditivamente el fonema /r/.


MATERIALES: Cuaderno, hoja enmicada para practicar la unión del fonema con las vocales, marcadores para pizarrón, hojas con impresiones, tarjetas con imágenes, lápiz, colores, goma, espejo.

PROCESO A EVALUAR: Discriminación visual y auditiva

PROCESOS SE TRABAJARÁN DURANTE LA SESIÓN: atención, memoria a corto plazo, memoria visual, coordinación fina y comprensión de instrucciones.

TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
<p>INICIO Psic. ¡Buenos días! ¿Cómo están ¿Cómo pasaron las vacaciones del período invernal? Con ayuda de nuestro cartel recordaremos los acuerdos para las sesiones. ¿Cómo te fue con la tarea? Se revisarán brevemente los ejercicios que se dejaron para casa en la sesión anterior. Psic. ¿cuáles son los días de la semana? Psic. ¿Sabes qué día es hoy? Si contesta adecuadamente se le reforzará con un estímulo verbal, si presenta alguna omisión, se recordará la canción de los días de la semana.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>1. Psic. vamos a señalar en el calendario el día de hoy, y vamos a escribir en el cuaderno el día de la semana que corresponde, y tu primer nombre. Ya cambiamos de estación ¿Sabes en qué estación estamos? Si no reconoce se le explicará brevemente las cuatro estaciones. Elige un dibujo para representar el invierno.</p>	<p>El alumno Beto logró articular adecuadamente el fonema /r/ después de modelarle la adecuada articulación de la letra. Respondió adecuadamente las respuestas del cuento del loro Carolo. En la narración del cuento no se entendió las palabras subieron y pero en esta última sustituyo la /r/ por la /d/. El alumno Diego articulo adecuadamente</p>	<p>Insuficiente 1</p> <p>Del 0 al 25% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente el fonema /r/. Alumna Carolina</p>
		<p>En desarrollo 2</p> <p>Del 26 al 50% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente el fonema /r/.</p>
		<p>Casi consolidado 3</p> <p>Del 51 al 75% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente el fonema /r/.</p>

<p>2. Psic. Hoy vamos a trabajar con el sonido suave de la letra (se le mostrará una tarjeta con la letra /r/ y se esperará la respuesta del niño) la letra /r/, se llama ere y para hacer su sonido vamos a poner nuestros labios entreabiertos y subir la punta de nuestra lengua hasta tocar el borde del paladar que está detrás de los dientes de arriba. Con la orilla de nuestra lengua vamos a evitar que salga el aire como sucede cuando decimos /l/. Ahora tu solito realiza el sonido para que te observe y te observes tu frente al espejo. Pueden colocar su manita en su cuello (garganta) ¿Qué sienten? Si sienten cosquillitas en la mano quiere decir que lo estamos haciendo bien.</p> <p>3. Psic. Este sonido suave de la letra /r/ se utiliza cuando va entre vocales.</p> <p>4. Psic. Observa esta hoja aquí hay unas vocales, en el centro está la letra /r/ y al final están otras vocales, vamos a unir sus sonidos de esta manera (se le indicará trazando flechas en la hoja)</p>  <p>a a o o u r u e e i i</p> <p>Psic. ¿Cómo suenan estos sonidos juntos? Si no lo logra se le apoyará emitiendo sonido por sonido.</p> <p>5. Ahora en esta cajita vamos a trazar la letra /r/. Primero yo, observa que inicio de arriba hacia abajo, ahora es tu turno.</p> <p>6. Psic. ahora te voy a leer un cuento. Presta atención porque te voy a hacer algunas preguntas al finalizar. Lectura del cuento el Loro Carolo.</p> <p>7. Psic. ¿Cómo se llama el cuento? ¿Quién era Mento? ¿Qué quería ganar el loro Carolo? ¿Para qué quería ganar dinero y oro?</p> <p>8. Psic. Ahora aquí en el cuento vas a circular los sonidos que tengan la letra /r/ entre dos vocales.</p> <p>9. Psic. Ahora vamos a formar palabras uniendo estas sílabas.</p> <p>10. Ahora tu elige tres objetos o animales cuyo nombre tenga el fonema /r/ entre dos vocales e inventa un cuento donde participe este objeto, animal, cosa o persona.</p> <p>11. Con esta actividad terminamos nuestra sesión.</p> <p>Tarea letra /r/ suave Con su supervisión:</p>	<p>el fonema /r/ y realizó correctamente los ejercicios. Se rehúsa y se le dificulta estructurar historias o cuentos.</p> <p>A la alumna Carolina se le dificultó articular el fonema, se le guió con ayuda de un abateleguas para indicarle la adecuada posición del aparato fonoarticulador pero se observó que estaba mudando de dientes y le faltaba fuerza en su lengua. En la próxima reunión con padres se sugerirá trabajo constante para fortalecer la flexibilidad de su lengua.</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Consolidado 4</p>	<p>Del 76 al 100% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente el fonema /r/.</p> <p>Alumno Beto Alumno Diego</p>
--	--	--	--

<p>1. Se requieren obleas sin cajeta. Un adulto le indicará al niño que con su lengua pegue una oblea en su paladar, después que intente despegarla con la punta de su lengua con movimientos de barrido en el paladar de adentro hacia afuera. Hacer 5 repeticiones.</p> <p>2. En el cuaderno va una serie de imágenes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pídale al niño que circule con color rojo cada objeto cuyo nombre tenga la letra /r/ suave, es decir la /r/ entre dos vocales. (Objetos: cámara, red, mariposa, regalo, pirata, corona, guitarra, semáforo, reloj, rinoceronte, dinero, berenjena, cinturón, rosa, perro, manguera, rueda, oreja, araña, robot). • Pídale al niño que escriba en el cuaderno el nombre de dos objetos, si es necesario guíelo escribiendo en otra hoja las letras que exprese no saber cómo se escriben. Si el niño articula mal una palabra usted dígala en voz alta y pídale que el niño lo observe. 			
Observaciones:			

SESIÓN 10.

OBJETIVOS: El niño identificará y remarcará visual y auditivamente la mezcla /br/ en la posición inicial, media y final.

MATERIALES: Cuaderno, hoja enmicada para practicar la unión del fonema con las vocales, marcadores para pizarrón, hojas con impresiones, tarjetas con imágenes, lápiz, colores, goma, espejo.

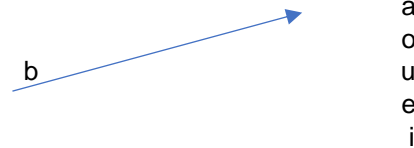
PROCESO A EVALUAR: Discriminación visual y auditiva

PROCESOS SE TRABAJARÁN DURANTE LA SESIÓN: atención, memoria a corto plazo, memoria visual, coordinación fina y comprensión de instrucciones.

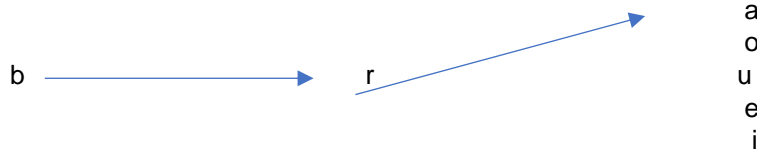
TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
<p>INICIO Psic. ¡Buenos días! ¿Cómo estás? Con ayuda de nuestro cartel recordaremos los acuerdos para las sesiones. ¿Cómo te fue con la tarea? Se revisarán brevemente los ejercicios que se dejaron para casa en la sesión anterior. Psic. ¿cuáles son los días de la semana? ¿Sabes qué día es hoy? Si contesta adecuadamente se le reforzará con un estímulo verbal, si presenta alguna omisión, se recordará la canción de los días de la semana. Psic. vamos a señalar en el calendario el día de hoy, y vamos a escribir en el cuaderno el día de la semana que corresponde, y tu primer nombre. También vamos a dibujar el dibujo que elegiste para representar el invierno.</p> <p>DESARROLLO 1. Psic. Hoy vamos a trabajar con dos letras, es decir con una mezcla. La Mezcla está compuesta por la letra /b/ y la letra /r/ (se escribirá en el pizarrón o se mostrará las tarjetas de las letras). Primero vamos a hacer el sonido de la letra /b/.</p>	<p>El alumno Beto se observó atento y entusiasmado, logro articular y escribir por sí mismo la mezcla /br/; enunciar los días de la semana, aunque no identifico el día en el que se estaba trabajando. Presentó ligera confusión entre la letra /b/ y la letra /d/, se le explicó la diferencia en el sonido y en la grafía. Por motivos del tiempo de conexión permitido en la plataforma no logró la actividad de realizar el cuento.</p>	<p>Insuficiente 1 Del 0 al 25% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la mezcla /br/.</p>
		<p>En desarrollo 2 Del 26 al 50% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la mezcla /br/.</p>
		<p>Casi consolidado 3 Del 51 al 75% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la mezcla /br/.</p> <p>Alumno: Beto</p>

2. Para pronunciar la letra /b/, ambos labios se juntan y presionan. Al mismo tiempo se hace una presión fuerte con aire hacia fuera, logrando separar los labios. Obsérvame e inténtalo.
3. Ahora vamos a unir este sonido de la letra /b/ con las vocales.



4. Para lograr pronunciar la mezcla /br/, la articulación de la /b/ se junta con el sonido de la /r/, para hacer su sonido vamos a poner nuestros labios entreabiertos y subir la punta de nuestra lengua hasta tocar el borde del paladar que está detrás de los dientes de arriba, con fuerza vamos a empujar hacia fuera de nuestra boca, haciendo que la lengua tope con sus dientes de enfrente y de arriba. Ahora tu solito realiza el sonido para que te observe y te observes frente al espejo.
5. Ahora vamos a decir: bara, boro, buru, bere y biri. Vamos a iniciar lentamente y poco a poco lo vamos a ir haciendo más rápido.
6. Psic. Observa esta hoja, aquí hay unas vocales, primero está la letra /b/, en el centro esta la letra /r/ y al final están las vocales, vamos a unir sus sonidos de esta manera (se le indicará trazando flechas en la hoja)



Psic. ¿Cómo suenan estos sonidos juntos? Si no lo logra se le apoyará emitiendo sonido por sonido.

7. Psic. ahora observa estas imágenes (cebra, libro, brocha, brinco, colibrí) ¿Qué es esto? (se señalará el primer objeto, si no dice su nombre se le guiará o dirá) mira aquí abajo está escrito la palabra que indica el objeto, pero falta una sílaba compuesta por la mezcla br ¿Cuál es?, se repetirá la acción con los cinco objetos.

El alumno Diego se mostró interesado con las actividades, logró articular adecuadamente, realizó fácilmente los ejercicios. Presentó dificultad para elegir un objeto y narrar una historia, se le apoyo con las frases “hace mucho tiempo” “y luego”, “y entonces” y “colorín colorado, este cuento se ha acabado”. Se recortó y jugó un memorama con objetos cuyo nombre contiene la letra ere, el alumno articulo todas las palabras adecuadamente.

Consolidado 4

Del 76 al 100% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la mezcla /br/.

Alumno: Diego

<p>8. Ahora te voy a leer estás cinco oraciones (se guiará con la punta de el lápiz la lectura) escucha con atención porque al final te voy a preguntar sobre la oración (se preguntará sobre el sujeto de las oraciones). Encuentra en cada oración la mezcla br y subraya o circula. Al terminar la actividad se pegará en el cuaderno.</p> <p>9. Ahora piensa dos objetos o un nombre de persona y un objeto cuyo nombre tenga la mezcla /br/, puedes elegir de las palabras que revisamos. Dibújalos en esta hoja y escribe su nombre. Ahora cuéntame una historia. Con esta actividad terminamos nuestra sesión.</p> <p>Tarea mezcla /br/ Con su supervisión:</p> <p>1. Se requieren obleas sin cajeta. Un adulto le indicará al niño que con su lengua pegue una oblea en su paladar, después que intente despegarla con la punta de su lengua con movimientos de barrido en el paladar de adentro hacia afuera. Hacer 5 repeticiones.</p> <p>En el cuaderno va una hoja con cinco oraciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bruno brinco la brecha del bosque. 2. El pobre Braulio tenía hambre. 3. Brenda apagó la lumbre de las brasas. 4. Briseida abrió bruscamente su sombrilla. 5. El perro de Briana es muy bravo. <p>Leerle las oraciones al niño y/o pedirle que las lea. Pedirle al niño que selecciones dos nombres de personas que empiecen con la mezcla /Br/ y las escriba en el cuaderno e ilustre. Pedirle al niño que selecciones dos nombres de objetos que tengan con la mezcla /br/ y las escriba en el cuaderno e ilustre.</p> <p>Si el niño articula mal una palabra usted dígala en voz alta y pídale que el niño lo observe.</p>			
<p>Observaciones: La sesión con Beto se realizó a través de Google Meet debido a un acuerdo con los padres de familia y por motivos de salud el alumno Beto no fue a la escuela. La sesión con Diego se realizó de forma presencial.</p>			

SESIÓN 11.

OBJETIVOS: El niño identificará y remarcará visual y auditivamente la mezcla /dr/ en la posición inicial, media y final.

MATERIALES: Cuaderno, hoja enmicada para practicar la unión del fonema con las vocales, marcadores para pizarrón, hojas con impresiones, tarjetas con imágenes, lápiz, colores, goma, espejo.

PROCESO A EVALUAR: Discriminación visual y auditiva

PROCESOS SE TRABAJARÁN DURANTE LA SESIÓN: atención, memoria a corto plazo, memoria visual, coordinación fina y comprensión de instrucciones.

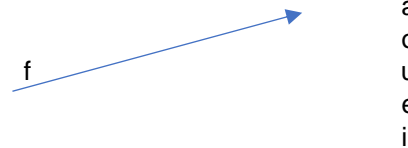
TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA		
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA	
<p>INICIO</p> <p>Psic. ¡Buenos días! ¿Cómo estás? Con ayuda de nuestro cartel recordaremos los acuerdos para las sesiones. ¿Cómo te fue con la tarea? Se revisarán brevemente los ejercicios que se dejaron para casa en la sesión anterior.</p> <p>Psic. ¿cuáles son los días de la semana? ¿Sabes qué día es hoy? Si contesta adecuadamente se le reforzará con un estímulo verbal, si presenta alguna omisión, se recordará la canción de los días de la semana.</p>	<p>El alumno Beto se mostró interesado durante la sesión, al principio presentó dificultad para la articulación de la mezcla, se acercó la mamá del alumno para apoyar con la articulación de la mezcla y se logró que el alumno articulará adecuadamente después de observar un adulto articularlo.</p> <p>El alumno Diego se mostró interesado en la sesión, mostró las actividades realizadas en casa por la sesión</p>	Insuficiente 1	<p>Del 0 al 25% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la mezcla /dr/.</p> <p>Alumno Diego</p>
<p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Psic. vamos a señalar en el calendario el día de hoy, y vamos a escribir en el cuaderno el día de la semana que corresponde, y tu primer nombre. También vamos a dibujar el dibujo que elegiste para representar el invierno. 2. Psic. Hoy vamos a trabajar con dos letras, es decir con una mezcla. La Mezcla está compuesta por la letra /d/ y la letra /r/ (se escribirá en el pizarrón o se mostrará las tarjetas de las letras). Primero vamos a hacer el sonido de la letra /d/. 3. Para pronunciar la letra /d/, la posición de la boca para pronunciar la letra /d/ es entre abierta logrando ver los dientes. La lengua se 		En desarrollo 2	<p>Del 26 al 50% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la mezcla /dr/.</p>
		Casi consolidado 3	<p>Del 51 al 75% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la mezcla /dr/.</p> <p>Alumno Beto Alumno Diego</p>

<p>9. Psic. Ahora tú elige dos objetos o un nombre de persona y un objeto cuyo nombre tenga la mezcla /dr/ Dibújalos en esta hoja y escribe su nombre. Ahora cuéntame una historia. Se grabará la narración, se transcribirá y se señalarán las dificultades de la forma, uso y contenido de lenguaje.</p> <p>10. Psic. Piensa una palabra que tenga la mezcla /dr/ ahora vamos a hacer una oración o enunciado. Vamos a escribirlo en tu cuaderno, yo te ayudo. Psic. Con esta actividad terminamos nuestra sesión. Muchas gracias por trabajar tan bonito. Nos vemos la próxima sesión.</p> <p>Tarea mezcla /dr/ Con su supervisión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se requieren obleas sin cajeta. Un adulto le indicará al niño que con su lengua pegue una oblea en su paladar, después que intente despegarla con la punta de su lengua con movimientos de barrido en el paladar de adentro hacia afuera. Hacer 5 repeticiones. <ul style="list-style-type: none"> • En el cuaderno van nuevas palabras de objetos que contienen la mezcla /dr/ (almedra, cilindro, ladrillo, cocodrilo, drenaje, madrugar, taladro, dragón, padre). • Leerle las oraciones al niño y/o pedirle que las lea y que las repita en voz alta. • Pedirle al niño que encierre las sílabas dra, dre, dri, dro o dru que encuentre. <p>Si el niño articula mal una palabra, por favor, usted dígala en voz alta y pídale que el niño lo observe. Muchas gracias por su apoyo.</p>			
<p>Observaciones: La sesión de Beto se realizó a través de la plataforma Google Meet, estuvo la madre del alumno presente y aunque mejoró el desempeño del niño se observó que intentaba responder acertadamente y le generaba angustia. El alumno Diego trabajó la sesión de manera presencial. En la sesión se le dificultó mucho articular la mezcla a Diego, sin embargo, se observó que traía aparatos dentales tanto en los dientes superiores como inferiores.</p>			

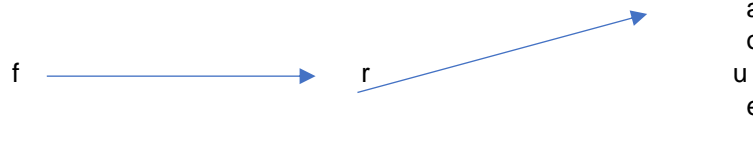
efe y suena /f/. Para pronunciar la letra /f/ los dientes de arriba se recargan sobre el labio de abajo, al mismo tiempo se produce aire hacia fuera, generando un ligero cosquilleo en el labio inferior. Ahora, este sonido se une con el de la /r/ para pronunciar la mezcla.

2. Psic. Observa esta hoja aquí, primero está la letra /f/ y al final están las vocales, vamos a unir sus sonidos de esta manera (se le indicará trazando flechas en la hoja).



Psic. ¿Cómo suenan estos sonidos juntos? Si no lo logra se le apoyará emitiendo sonido por sonido.

3. Ahora vamos a decir fara, foro, furu, fere y firi. Vamos a hacer primero lento y luego muy rápido. Se repetirá por lo menos cinco veces.
4. Psic. Observa esta hoja aquí, primero está la letra /f/, en el centro está la letra /r/ y al final están las vocales, vamos a unir sus sonidos de esta manera (se le indicará trazando flechas en la hoja)



Psic. ¿Cómo suenan estos sonidos juntos? Si no lo logra se le apoyará emitiendo sonido por sonido.

5. Psic. ahora observen estas imágenes, vamos a decir cada nombre del dibujo (fruta, refrigerador, África, frasco, frijoles, frente, cofre, fresa, frambuesa, frondoso, refresco, disfraz). Debajo de cada dibujo está escrito su nombre, pero observen que faltan algunas letras; vamos con el primero ¿Qué letra o letras creen que falten?
6. Vamos a escribir las sílabas con la mezcla /fr/ faltantes.

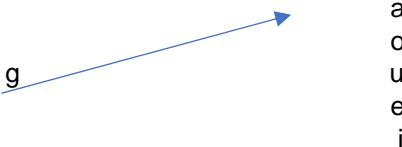
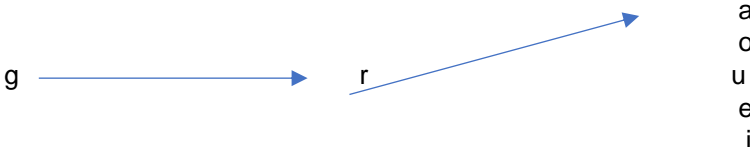
El alumno Diego, realizó la tarea, identificó adecuadamente el día en el que se estaba trabajando. El alumno articulo la mezcla con claridad y sin errores, leyó las palabras y se mostró interesado en las actividades, sin embargo, continúa expresando omisión en la mezcla /tr/ como en la palabra maesta.

Del 51 al 75% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente el fonema /r/en la posición inicial, media y final.

Alumno Beto

Casi consolidado 3

<p>7. Psic. Ahora van a elegir dos objetos cuyo nombre tenga la mezcla /fr/, pueden pensarlos o retomarlos de las imágenes que acabamos de revisar. Dibújenlos en la hoja que tienen enfrente y escriban su nombre, si es necesario se les guiará con escritura por copia. Ahora si el niño trabaja solo contará una historia, si lo hace con un acompañante entre los dos elaborarán una historia por turnos se integrará como evidencia al portafolio.</p> <p>8. Con esta actividad terminamos nuestra sesión. Recuerden realizar su tarea es muy importante para repasar lo que hoy revisamos.</p> <p>Tarea mezcla /fr/ Con su supervisión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se requieren obleas sin cajeta. Un adulto le indicará al niño que con su lengua pegue una oblea en su paladar, después que intente despegarla con la punta de su lengua con movimientos de barrido en el paladar de adentro hacia afuera. Hacer 5 repeticiones. 2. En el cuaderno van las sílabas fra, fre, fri, fro, fru pedirle al niño que las lea y guiar la lectura con lápiz. Pedirle al niño que lea o apoyarle a leer las palabras frío, franela, cofre, cifra, frutero y freno. Pedirle que circula la mezcla /fr/ en cada palabra. <ul style="list-style-type: none"> • Pedirle al niño que lea o apoyarle a leer los dos enunciados. La fresa está en el frutero. Los niños tienen varios disfraces. Pídale al niño que elija una de las dos oraciones, la escriba en el cuaderno y la ilustre. <p>Si el niño articula mal una palabra, por favor, usted dígala en voz alta y pídale que el niño lo observe. Muchas gracias por su apoyo.</p>		Consolidado 4	<p>Del 76 al 100% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente el fonema /r/en la posición inicial, media y final.</p> <p>Alumno Diego</p>
<p>Observaciones: La sesión del alumno Beto se realizó a través de la plataforma de Google Meet.</p>			

<p>suenan /g/. Para pronunciar la letra /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. Ahora, este sonido se une con el de la /r/ para pronunciar la mezcla.</p> <p>2. Psic. Observa esta hoja aquí, primero está la letra /g/ y al final están las vocales, vamos a unir sus sonidos de esta manera (se le indicará trazando flechas en la hoja).</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Psic. ¿Cómo suenan estos sonidos juntos? Si no lo logra se le apoyará emitiendo sonido por sonido.</p> <p>3. Ahora vamos a decir gara, goro, guru, gere y giri. Vamos a hacer primero lento y luego muy rápido. Se repetirá por lo menos cinco veces.</p> <p>4. Psic. Observa esta hoja aquí, primero está la letra /g/, en el centro está la letra /r/ y al final están las vocales, vamos a unir sus sonidos de esta manera (se le indicará trazando flechas en la hoja)</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Psic. ¿Cómo suenan estos sonidos juntos? Si no lo logra se le apoyará emitiendo sonido por sonido.</p> <p>5. Psic. ahora observen estas imágenes, vamos a decir cada nombre del dibujo (cangrejo, tigre, granjero, grifo). Vamos a circular las sílabas gra, gre, gri o gru que encuentres. Falta una palabra con la sílaba gru y otra con la sílaba gro, vamos a pensar unas palabras para estas sílabas, por ejemplo, ogro, grúa, grujón.</p> <p>6. Vamos a escribir esta palabra en tu cuaderno y vamos a hacer un dibujo.</p>	<p>El alumno Diego enunció adecuadamente todos los días de la semana además de expresar el día de la sesión. Leyó, articuló y expreso conocer el significado de las palabras trabajadas en la sesión. Se le dificultó la actividad de contar un cuento, pero cuando se le cambió la palabra por historia lo intento.</p>	<p>Casi consolidado 3</p>	<p>Del 51 al 75% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente el fonema /gr/en la posición inicial y media.</p>
---	--	---------------------------	--

<p>7. Psic. Ahora elige dos objetos cuyo nombre tenga la mezcla /gr/, pueden pensarlos o retomarlos de las imágenes que acabamos de revisar. Dibújalo en la hoja que tienes enfrente y escribe su nombre, si es necesario se les guiará con escritura por copia. Ahora si el niño trabaja solo contará una historia, si lo hace con un acompañante entre los dos elaborarán una historia por turnos se integrará como evidencia al portafolio. La historia se transcribirá para identificar las dificultades del lenguaje en forma, contenido y uso.</p> <p>8. Con esta actividad terminamos nuestra sesión. Recuerden realizar su tarea es muy importante para repasar lo que hoy revisamos.</p> <p>Tarea mezcla /gr/ Con su supervisión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se requieren obleas sin cajeta. Un adulto le indicará al niño que con su lengua pegue una oblea en su paladar, después que intente despegarla con la punta de su lengua con movimientos de barrido en el paladar de adentro hacia afuera. Hacer 5 repeticiones. 2. En el cuaderno van las palabras con la mezcla /gr/ (cangrejo, grande, grillo, grupo, peligro, vinagre, Gracia, gruñido, grieta) pedirle al niño que las lea y guiar la lectura con lápiz. <ul style="list-style-type: none"> Pedirle que circule la mezcla /tr/ en cada palabra. <ul style="list-style-type: none"> • Escribir la palabra que va con cada dibujo (grillo, Grecia, peligro, grupo, vinagre, cangrejo). <p>Si el niño articula mal una palabra, por favor, usted dígala en voz alta y pídale que el niño lo observe. Muchas gracias por su apoyo.</p> <p>Observaciones:</p>		Consolidado 4	<p>Del 76 al 100% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente el fonema /gr/en la posición inicial y media.</p> <p>Alumno Beto Alumno Diego</p>
---	--	---------------	---

SESIÓN 14.

OBJETIVOS: El niño identificará y remarcará visual y auditivamente la mezcla /pr/ en la posición inicial y media.


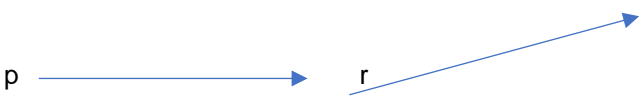
MATERIALES: Cuaderno, hoja enmicada para practicar la unión de la mezcla con las vocales, marcadores para pizarrón, hojas con impresiones, tarjetas con imágenes, lápiz, colores, goma, espejo.

PROCESO A EVALUAR: Discriminación visual y auditiva

PROCESOS SE TRABAJARÁN DURANTE LA SESIÓN: atención, memoria a corto plazo, memoria visual, coordinación fina y comprensión de instrucciones.

TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
<p>INICIO Psic. ¡Buenos días! ¿Cómo estás? Con ayuda de nuestro cartel recordaremos los acuerdos para las sesiones. ¿Cómo te fue con la tarea? Se revisarán brevemente los ejercicios que se dejaron para casa en la sesión anterior. Psic. ¿cuáles son los días de la semana? Psic. ¿Sabes qué día es hoy? Si contesta adecuadamente se le reforzará con un estímulo verbal, si presenta alguna omisión, se recordará la canción de los días de la semana. Psic. vamos a señalar en el calendario el día de hoy, y vamos a escribir en el cuaderno el día de la semana que corresponde, y tu primer nombre. También vamos a dibujar el objeto que elegiste para representar el invierno.</p>	<p>El alumno Beto dijo correctamente los días de la semana sin embargo se confundió al preguntarle sobre el día de la sesión, es importante destacar que este día el alumno no se presentó a la escuela. Leyó adecuadamente las palabras que contenían la mezcla /pr/ y lo hizo el solo, se le apoyo con algunas sílabas o letras por ejemplo en la palabra</p>	<p>Insuficiente 1 Del 0 al 25% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente el fonema /pr/en la posición inicial y media.</p>
<p>DESARROLLO 9. Psic. Hoy vamos a trabajar con una mezcla de dos letras. Observa esta tarjeta (tarjeta con la mezcla /pr/) ¿Cómo crees que suena? Psic. la primera letra que compone esta mezcla se llama pe y</p>	<p>En desarrollo Del 26 al 50% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente el fonema /pr/en la posición inicial y media.</p>	<p>En desarrollo Del 26 al 50% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente el fonema /pr/en la posición inicial y media.</p>

<p>suenan /p/. Para pronunciar el sonido de la letra /p/, los labios se juntan y presionan fuertemente. Al mismo tiempo, el aire sale fuerte haciendo que los labios se separen. Ahora, este sonido se une con el de la /r/ para pronunciar la mezcla.</p> <p>10. Psic. Observa esta hoja aquí, primero está la letra /p/ y al final están las vocales, vamos a unir sus sonidos de esta manera (se le indicará trazando flechas en la hoja).</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Psic. ¿Cómo suenan estos sonidos juntos? Si no lo logra se le apoyará emitiendo sonido por sonido.</p> <p>11. Ahora vamos a decir para, poro, puru, pere y piri. Vamos a hacer primero lento y luego muy rápido. Se repetirá por lo menos cinco veces, incrementando la velocidad.</p> <p>12. Psic. Observa esta hoja aquí, primero está la letra /p/, en el centro está la letra /r/ y al final están las vocales, vamos a unir sus sonidos de esta manera (se le indicará trazando flechas en la hoja)</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Psic. ¿Cómo suenan estos sonidos juntos? Si no lo logra se le apoyará emitiendo sonido por sonido.</p> <p>13. Psic. ahora observa estas palabras, vamos a intentar leerlas (prado, pradera, pregunta, premio, príncipe, profesor, compra, prueba, protector). Vamos a circular las sílabas pra, pre, pri, pruy y pro que encuentres.</p> <p>14. Vamos a pegar estas palabras en tu cuaderno y vamos a ilustrarlas.</p>	<p>príncipe, le confundió que después de la letra /n/ no formaba una sílaba. Escribió casi adecuadamente tres palabras, agregando ocasionalmente una palabra como preciou.</p> <p>En la narración del cuento las palabras con la mezcla la articulo adecuadamente sin embargo la palabra, pero, la sigue diciendo ocasionalmente como pedo y la palabra otra la cambia por otria.</p> <p>El alumno Diego articulo la mezcla con dificultad, sin embargo después de practicar la adecuada articulación lo hizo adecuadamente. Aún se le dificulta narrar cuentos sin embargo lo intenta.</p>	<p>Casi consolidado 3</p>	<p>Del 51 al 75% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente el fonema /pr/en la posición inicial y media.</p>
---	---	---------------------------	--

<p>15. Psic. Ahora elige dos objetos cuyo nombre tenga la mezcla /pr/, pueden pensarlos o retomarlos de las imágenes que acabamos de revisar. Dibújalos en la hoja que tienes enfrente y escribe su nombre, si es necesario se guiará con escritura por copia. Ahora, si el niño trabaja solo, contará una historia, si lo hace con un acompañante entre los dos elaborarán una historia por turnos, la cual se integrará como evidencia al portafolio. La historia se transcribirá para identificar las habilidades y dificultades del lenguaje en forma, contenido y uso.</p> <p>16. Con esta actividad terminamos nuestra sesión. Recuerden realizar su tarea porque es muy importante para repasar lo que revisamos hoy.</p> <p>Tarea: mezcla /pr/ Con la supervisión de un adulto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se requieren obleas sin cajeta. El adulto le indicará al niño que con su lengua pegue una oblea en su paladar, después que intente despegarla con la punta de su lengua con movimientos de barrido en el paladar de adentro hacia afuera. Hacer 5 repeticiones. 2. En el cuaderno van imágenes con la mezcla /pr/ (prado, premio, príncipe, pregunta, profesora y precio) pedirle al niño que las lea y guiar la lectura con lápiz. <ul style="list-style-type: none"> • Pedirle que nombre las imágenes que observa, si menciona una palabra diferente, por favor indicarle la correcta. • Escribir la palabra que va con cada dibujo debajo de este (prado, premio, príncipe, pregunta, profesora y precio). <p>Si el niño articula mal una palabra, por favor, usted dígala en voz alta y pídale al niño que lo observe para que lo imite. Muchas gracias por su apoyo.</p>		Consolidado 4	<p>Del 76 al 100% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente el fonema /pr/en la posición inicial y media.</p> <p>Alumno Beto Alumno Diego</p>
<p>Observaciones: La sesión del alumno Beto fue a través de la plataforma Google Meet, la Dra. Laura comentó que era necesario hacer explícito la estructura de sus oraciones para que el alumno tenga claridad, con preguntas como ¿Quién lo hizo? ¿Qué hizo?</p>			

SESIÓN 15

OBJETIVOS: El niño identificará y remarcará visual y auditivamente la mezcla /tr/ en la posición inicial y media.

MATERIALES: Cuaderno, hoja enmicada para practicar la unión de la mezcla con las vocales, marcadores para pizarrón, hojas con impresiones, tarjetas con imágenes, lápiz, colores, goma, espejo.

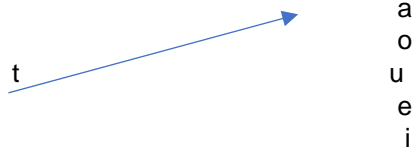
PROCESO A EVALUAR: Discriminación visual y auditiva

PROCESOS SE TRABAJARÁN DURANTE LA SESIÓN: atención, memoria a corto plazo, memoria visual, coordinación fina y comprensión de instrucciones.

TIEMPO: 1 hora

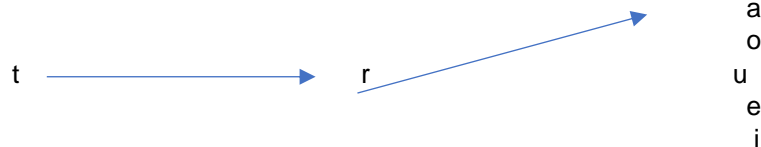
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
<p>INICIO Psic. ¡Buenos días! ¿Cómo estás? Con ayuda de nuestro cartel recordaremos los acuerdos para las sesiones. ¿Cómo te fue con la tarea? Se revisarán brevemente los ejercicios que se dejaron para casa en la sesión anterior. Psic. ¿cuáles son los días de la semana? Psic. ¿Sabes qué día es hoy? Si contesta adecuadamente se le reforzará con un estímulo verbal, si presenta alguna omisión, se recordará la canción de los días de la semana. Psic. vamos a señalar en el calendario el día de hoy, y vamos a escribir en el cuaderno el día de la semana que corresponde, y tu primer nombre. También vamos a dibujar el objeto que elegiste para representar el invierno.</p>	<p>El alumno Beto indicó adecuadamente el día de la sesión, mencionó tres estaciones y acertadamente la estación del año en la que nos encontramos. Cuando intento leer la mezcla no lo logro, sin embargo después de explicar la adecuada articulación logró leer las palabras tronco, trueno, tribu, trigo. Expresó no conocer que es una oración,</p>	<p>Insuficiente 1</p> <p>Del 0 al 25% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente el fonema /tr/en la posición inicial y media.</p>
<p>DESARROLLO 1. Psic. Hoy vamos a trabajar con una mezcla de dos letras. Observa esta tarjeta (tarjeta con la mezcla /tr/) ¿Cómo crees que suena?</p>	<p>En desarrollo</p>	<p>Del 26 al 50% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente el fonema /tr/en la posición inicial y media.</p>

2. Psic. Observa esta hoja aquí, primero está la letra /t/, para pronunciar la letra /t/, la posición de la boca es entre abierta, logrando ver la lengua que se coloca entre los dientes, al mismo tiempo, de manera pausada se avienta aire fuertemente. Y al final están las vocales, vamos a unir sus sonidos de esta manera (se le indicará trazando flechas en la hoja).



Psic. ¿Cómo suenan estos sonidos juntos? Si no lo logra se le apoyará emitiendo sonido por sonido.

3. Ahora vamos a decir tara, toro, turu, tere y tiri. Vamos a hacer primero lento y luego muy rápido. Se repetirá por lo menos cinco veces, incrementando la velocidad.
4. Psic. Observa esta hoja aquí, primero está la letra /t/, en el centro está la letra /r/ y al final están las vocales, vamos a unir sus sonidos de esta manera (se le indicará trazando flechas en la hoja)



Psic. ¿Cómo suenan estos sonidos juntos? Si no lo logra se le apoyará emitiendo sonido por sonido.

sólo conocer las oraciones de Dios; cuando se le explicó que es un enunciado, dio el ejemplo acertado de Beto come. Luego expresó otro ejemplo utilizando la mezcla /tr/ en la palabra trompo, Beto juega con el trompo.

El alumno Diego presentó dificultad al articular la mezcla /tr/ en las sílaba tro, después de practicar varias veces mejoró la articulación con el resto de las vocales, realizó una narración corta y el sólo utilizó narradores de desarrollo.

Casi consolidado 3

Del 51 al 75% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente el fonema /tr/en la posición inicial y media.

Alumno: Beto
Alumno Diego

<p>5. Con esta actividad terminamos nuestra sesión. Recuerden realizar su tarea es muy importante para repasar lo que hoy revisamos.</p> <p>6. Psic. Observa aquí tenemos unas imágenes (tractor, tren, trigo, trapicio, tronco, trueno, trece, tribu) ¿Cómo se llaman? Si el alumno contesta con una palabra diferente se le indicará la palabra esperada y se corregirá en caso de una inadecuada articulación. Abajo hay palabras vamos a leerlas. Ahora vamos a recortar las imágenes y los rectángulos que contienen las palabras, para pegarlas juntas en tu cuaderno.</p> <p>7. Con esta actividad terminamos nuestra sesión del día de hoy.</p> <p>Tarea mezcla /tr/ Con la supervisión de un adulto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se requieren obleas sin cajeta. Un adulto le indicará al niño que con su lengua pegue una oblea en su paladar, después que intente despegarla con la punta de su lengua con movimientos de barrido en el paladar de adentro hacia afuera. Hacer 5 repeticiones. 2. En el cuaderno van unas imágenes cuyos nombres tienen la mezcla tr/ (tronco, tráiler, trompo, trueno, Patricia, trébol), debajo de las imágenes van unas palabras punteadas pedirle al niño que las lea y guiar la lectura con lápiz. <ul style="list-style-type: none"> • Pedirle al niño que por favor circule la mezcla /tr/ en cada palabra. • Trazar la palabra que va con cada dibujo <p>Si el niño articula mal una palabra, por favor, usted dígala en voz alta y pídale que el niño lo observe.</p> <p>¡Muchas gracias por su apoyo!</p>		Consolidado 4	Del 76 al 100% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente el fonema /tr/en la posición inicial y media.
Observaciones: La sesión del alumno Beto se realizó de manera virtual.			

SESIÓN 16. Mezcla tr ¿Creamos un monstruo?

OBJETIVOS: Emplear la mezcla /tr/ en palabras en contexto en el seguimiento de instrucciones.

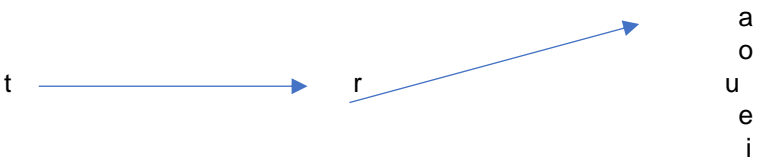
MATERIALES: Cuaderno, hoja enmicada para practicar la unión de la mezcla con las vocales, marcadores para pizarrón, hojas con impresiones, tarjetas con imágenes, lápiz, colores, goma, espejo.

PROCESO A EVALUAR: Identificación de sujeto, verbo y predicado en oraciones.

PROCESOS SE TRABAJARÁN DURANTE LA SESIÓN: atención, memoria a corto plazo, memoria visual, coordinación fina y comprensión de instrucciones.

TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
<p>INICIO</p> <p>Psic. ¡Buenos días! ¿Cómo estás? Con ayuda de nuestro cartel recordaremos los acuerdos para las sesiones. ¿Cómo te fue con la tarea? Se revisarán brevemente los ejercicios que se dejaron para casa en la sesión anterior.</p> <p>Psic. ¿cuáles son los días de la semana?</p> <p>Psic. ¿Sabes qué día es hoy? Si contesta adecuadamente se le reforzará con un estímulo verbal, si presenta alguna omisión, se recordará la canción de los días de la semana. Psic. vamos a señalar en el calendario el día de hoy, y vamos a escribir en el cuaderno el día de la semana que corresponde, y tu primer nombre. También vamos a dibujar el objeto que elegiste para representar el invierno.</p>	<p>El alumno enunció adecuadamente los días de la semana y las cuatro estaciones del año.</p> <p>Cuando se le interrogó por palabras que contuvieran la mezcla /tr/ nombró elementos que observaba en su casa y escribió adecuadamente la mezcla en traje aunque la /j/ la cambió por la /g/. Cuando se le explicó la estructura</p>	<p>Insuficiente 1</p> <p>Del 0 al 25% de las veces el niño identifica el sujeto, verbo y predicado en la oración que lee o escucha.</p>
<p>DESARROLLO</p> <p>1. Psic. Hoy vamos a trabajar nuevamente con la mezcla /tr/.</p>	<p>El alumno enunció adecuadamente los días de la semana y las cuatro estaciones del año.</p> <p>Cuando se le interrogó por palabras que contuvieran la mezcla /tr/ nombró elementos que observaba en su casa y escribió adecuadamente la mezcla en traje aunque la /j/ la cambió por la /g/. Cuando se le explicó la estructura</p>	<p>En desarrollo 2</p> <p>Del 26 al 50% de las veces el niño identifica el sujeto, verbo y predicado en la oración que lee o escucha.</p>

<p>2. Vamos a recordar un ejercicio que hicimos la otra sesión. Vamos a decir tara, toro, turu, tere y tiri. Vamos a hacer primero lento y luego muy rápido. Se repetirá por lo menos cinco veces.</p> <p>3. Psic. Recuerdas esta hoja, observa esta hoja aquí, primero está la letra /t/, en el centro está la letra /r/ y al final están las vocales, vamos a unir sus sonidos de esta manera (se le indicará trazando flechas en la hoja)</p> <div style="text-align: center; margin: 20px 0;">  </div> <p>Psic. ¿Cómo suenan estos sonidos juntos? Si no lo logra se le apoyará emitiendo sonido por sonido.</p> <p>4. Psic. ahora dime palabras que tengan la mezcla /tr/ estás palabras se registrarán en el pizarrón. Hoy vamos a trabajar con una palabra que contiene esta mezcla y es la palabra monstruo. ¿Qué es un monstruo? En conjunto con el niño o niños se construirá una definición de lo que es un monstruo.</p> <p>5. Psic. Ahora te voy a explicar que es una oración, una oración es un conjunto de palabras que tiene sentido o que nos dicen algo. Las oraciones tienen dos componentes. El primer componente es el sujeto que es la persona, animal o cosa, que realiza la acción o de la que se dice algo. El predicado es la acción que realiza el sujeto o lo que se dice de él. Y el verbo siempre está en el predicado.</p> <p>6. Ahora vamos a dibujar un monstruo, para ello aquí tengo unas tiras de papel que dicen cómo lo vamos a hacer. Vamos a ir sacando una por una para hacerlo. Si el niño puede leer, él leerá la instrucción, si no lo hace, entonces se le apoyará con la lectura.</p>	<p>de la sesión del sujeto y predicado la comprendió y en las indicaciones de la actividad hagamos un monstruo la identificó.</p> <p>El alumno articulo con dificultad por los aparatos dentales las sílabas tra, tre, tri, tro y tru; sin embargo se notaba su esfuerzo por colocar adecuadamente el aparato fonoarticulador para emitir los fonemas. Siguió las indicaciones para realizar la actividad de hagamos un mounstruo, se mostró interesado, reflexiono de como seguir las indicaciones precisas si ya no tenía espacio en la hoja. Identificó el sujeto y el predicado en una oración.</p>	<p>Casi consolidado 3</p>	<p>Del 51 al 75% de las veces el niño identifica el sujeto, verbo y predicado en la oración que lee o escucha.</p>
--	---	---------------------------	--

<p>7. Psic. Yo también dibujaré mi monstruo, cada uno la va a dibujar como mejor le agrade y como comprendamos la instrucción, todos los monstruos son correctos, no tienen por qué ser iguales.</p> <p>8. Psic. ¿Cómo quedaron nuestros monstruos? ¿Iguales o diferentes? Los monstruos son como las personas todas somos diferentes, aunque todos tengamos dos ojos, dos manos, dos, pies, una boca, todos somos diferentes y eso nos hace ser únicos.</p> <p>9. Con esta actividad terminamos nuestra sesión. Recuerden realizar su tarea es muy importante para repasar lo que hoy revisamos.</p> <p>Tarea "Cuento el monstruo de colores".</p> <p>Con la supervisión de un adulto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se requieren obleas sin cajeta. Un adulto le indicará al niño que con su lengua pegue una oblea en su paladar, después que intente despegarla con la punta de su lengua con movimientos de barrido en el paladar de adentro hacia afuera. Hacer 5 repeticiones. 2. Por favor pregúntele a su hijo lo que realizó hoy en la sesión con la psicóloga. Hoy en la sesión su hijo dibujo un monstruo, pídale que le dé indicaciones para que usted dibuje un monstruo en el cuaderno. Es importante que cada vez que su hijo mencione la palabra monstruo, usted trate de ayudarlo para que lo pueda pronunciar de manera clara porque estamos trabajando el sonido tru. <p>¡Muchas gracias por su apoyo!</p>		Consolidado 4	<p>Del 76 al 100% de las veces el niño identifica el sujeto, verbo y predicado en la oración que lee o escucha.</p> <p>Alumno Beto Alumno Diego</p>
<p>Observaciones: La sesión del alumno Beto se realizó en línea. Diego continúa presentando dificultad en el lenguaje oral causada por los aparatos dentales que usa.</p>			

SESIÓN 17. El monstruo de colores

OBJETIVOS: Emplear la mezcla /tr/ en palabras en contexto en el seguimiento de instrucciones.

MATERIALES: Cuaderno, hoja enmicada para practicar la unión de la mezcla con las vocales, marcadores para pizarrón, hojas con impresiones, tarjetas con imágenes, lápiz, colores, goma, espejo.

PROCESO A EVALUAR: Identificar el sujeto y predicado en oraciones.

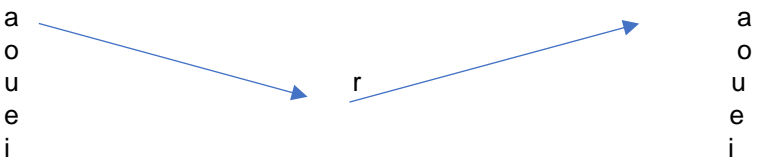
PROCESOS SE TRABAJARÁN DURANTE LA SESIÓN: atención, memoria a corto plazo, memoria visual, coordinación fina y comprensión de instrucciones.

TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
<p>INICIO Psic. ¡Buenos días! ¿Cómo estás? Con ayuda de nuestro cartel recordaremos los acuerdos para las sesiones. ¿Cómo te fue con la tarea? Se revisarán brevemente los ejercicios que se dejaron para casa en la sesión anterior. Psic. ¿cuáles son los días de la semana? Psic. ¿Sabes qué día es hoy? Si contesta adecuadamente se le reforzará con un estímulo verbal, si presenta alguna omisión, se recordará la canción de los días de la semana. Psic. vamos a señalar en el calendario el día de hoy, y vamos a escribir en el cuaderno el día de la semana que corresponde, y tu primer nombre. También vamos a dibujar el objeto que elegiste para representar el invierno.</p>	<p>El alumno mencionó todos los días de la semana, las cuatro estaciones del año. No expreso reconoce la explicación de sujeto y predicado, sin embargo, si dio un ejemplo de una oración trabajada en la sesión pasada y expresó cual era el sujeto y el predicado en el pasado. Expresó las emociones que narra el cuento, y</p>	<p>Insuficiente 1</p> <p>Del 0 al 25% de las veces el niño identifica el sujeto, verbo y predicado en la oración que lee o escucha.</p>
<p>DESARROLLO 1. Psic. Hoy vamos a trabajar nuevamente con la mezcla /tr/.</p>		<p>En desarrollo 2</p> <p>Del 26 al 50% de las veces el niño identifica el sujeto, verbo y predicado en la oración que lee o escucha.</p>

<p>10. Psic. ahora vamos a escuchar un cuento, pero antes vamos a recordar la estructura de la oración. Una oración es un conjunto de palabras que tiene sentido o que nos dicen algo. Las oraciones tienen dos componentes. El primer componente es el sujeto que es la persona, animal o cosa, que realiza la acción o de la que se dice algo. El predicado es la acción que realiza el sujeto o lo que se dice de él. Y el verbo siempre está en el predicado.</p> <p>2. Ahora si vamos a escuchar un cuento donde el personaje principal es un monstruo. El cuento se llama "el monstruo de colores". https://www.youtube.com/watch?v=NmMOKND8g</p> <p>3. Psic. ¿Cómo que se llamó el cuento? ¿Recuerdas alguna emoción que salió en el cuento? ¿Cómo te sientes cuando estás alegre o feliz? Vamos a ordenar nuestra respuesta en una oración. Por ejemplo Yo Psic. Me siento feliz cuando estoy con mi familia. (Se apoyará con la estructura de la oración con las preguntas ¿De quién o de qué se habla? ¿Qué hace o qué se dice de él?) ¿Se parece a lo que decía el cuento? ¿De qué color era el monstruo de la alegría? ¿Cómo te sientes cuando tienes miedo? ¿Sabías que el miedo es una emoción? ¿De qué color era el monstruo del miedo? ¿Cómo te sientes cuando estás triste? ¿De qué color era el monstruo de la tristeza? ¿Cómo te sientes cuando estás enojado? ¿De qué color era el monstruo del enojo? ¿Cómo te sientes cuando estás en calma? ¿De qué color era el monstruo de la alegría? ¿Cómo identificas el amor? ¿De qué color era el monstruo del amor?</p>	<p>dio ejemplos en oraciones de situaciones o acciones que a él le generaban las emociones de alegría, enojo, calma y miedo; en dichas oraciones expresó el sujeto y el predicado.</p> <p>El alumno Diego respondió adecuadamente las preguntas sobre el cuento, escribió oraciones donde expresaba sus emociones e identificó el sujeto y el predicado en ellas.</p>	<p>Casi consolidado 3</p>	<p>Del 51 al 75% de las veces el niño identifica el sujeto, verbo y predicado en la oración que lee o escucha.</p> <p>Alumno Diego</p>
--	---	---------------------------	---

<p>4. Psic. Mirá aquí están hay diferentes monstruos, vamos a colorear cada monstruo con una imagen. ¿De qué color decía el cuento que es la alegría?</p> <p>5. Con esta actividad terminamos nuestra sesión. Recuerden realizar su tarea, es muy importante para repasar lo que hoy revisamos.</p> <p>Tarea "Cuento el monstruo de colores". Con la supervisión de un adulto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se requieren obleas sin cajeta. Un adulto le indicará al niño que con su lengua pegue una oblea en su paladar, después que intente despegarla con la punta de su lengua con movimientos de barrido en el paladar de adentro hacia afuera. Hacer 5 repeticiones. 2. En la sesión de hoy el niño escuchó el cuento el monstruo de colores, por favor pídale a su hijo que le platique el cuento y usted escríbalo en el cuaderno. <ul style="list-style-type: none"> • Pídale al niño que le diga una cosa o situación que lo ponga feliz, triste, enojado, con miedo, en calma o que le genere amor y escriba sus respuestas en el cuaderno. <p>¡Muchas gracias por su apoyo!</p>		Consolidado 4	<p>Del 76 al 100% de las veces el niño identifica el sujeto, verbo y predicado en la oración que lee o escucha.</p> <p>Alumno Beto</p>
<p>Observaciones: La sesión del alumno Beto se realizó a través de la plataforma Google Meet.</p>			

<p>dientes de arriba, con fuerza vamos a empujar hacia fuera de nuestra boca, haciendo que la lengua tope con sus dientes de enfrente y de arriba. Ahora tú sólo realiza el sonido para que te observe y te observes tu frente al espejo, coloca tu mano en tu cuello, sobre tu garganta y ¿dime que sientes? Se siente un poco de vibración.</p> <p>3. Psic. Este sonido fuerte de la letra /r/ lo podemos encontrar: Al inicio de una palabra, por ejemplo, rana. En la mitad por ejemplo arco o perro, se pone doble /rr/ cuando esta entre vocales. Al final como en la palabra saltar.</p> <p>4. Psic. Observa esta hoja aquí hay unas vocales, en el centro está la letra /r/ y al final están otras vocales, vamos a unir sus sonidos de esta manera (se le indicará trazando flechas en la hoja)</p>  <p>Psic. ¿Cómo suenan estos sonidos juntos? Si no lo logra, se le apoyará emitiendo sonido por sonido.</p> <p>5. Ahora en esta caja vamos a trazar la letra /r/. Primero yo, observa que inicio de arriba hacia abajo, ahora es tu turno.</p> <p>6. Psic. ahora observa estas imágenes tienen su nombre abajo, vamos a decir cada palabra (torre, receta, arroz, rueda, churros, charrón, guitarra, racimo, barril, ruido, cigarro, pizarra, carretera, reloj, tierra, ropa, corral, carretilla, jarra, jarrón, rana, rosa, marrón, rojo, regar, corregir, borrar, rescatar, romper, robar, barrer, regalar, correr, cerrar, enrollar, recordar).</p>	<p>El alumno Diego articulo adecuadamente la letra /r/ vibrante, leyó las palabras, realizó oraciones con ellas; e identifico el sujeto y el predicado. Realizó una breve narración sobre un gato y un ratón utilizando marcadores de inicio, desarrollo y cierre</p>	<p>Casi consolidado 3</p>	<p>Del 51 al 75% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente el fonema /r/en la posición inicial, media y final.</p>
---	---	---------------------------	--

<p>7. Psic. Recorta cada imagen junto con su palabra.</p> <p>8. Ahora aquí en tu cuaderno vamos a colocar las palabras. Se trazará previamente líneas para que espacial mente ubique la posición en la que esta el sonido. Entonces el niño deberá pegar en la columna de la izquierda las palabras que inicien con el sonido inicial, luego en la columna de en medio las palabras que tienen el sonido en medio y en la columna de la derecha los dibujos que tienen el sonido al final. Se guiará al alumno pronunciando cada palabra y haciendo énfasis en la letra /r/; también se le pedirá que observe la palabra escrita.</p> <p>9. Psic. Ahora tú elige un objeto cuyo nombre tenga la letra /r/ al inicio, otro que tenga la letra /r/ en posición intermedia y otro en posición final. Dibújalos en esta hoja y escribe su nombre. Ahora cuéntame una historia, se integrará como evidencia al portafolio.</p> <p>10. Con esta actividad terminamos nuestra sesión.</p> <p>Tarea letra /r/ fuerte Con su supervisión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se requieren obleas sin cajeta. Un adulto le indicará al niño que con su lengua pegue una oblea en su paladar, después que intente despegarla con la punta de su lengua con movimientos de barrido en el paladar de adentro hacia afuera. Hacer 5 repeticiones. 2. En el cuaderno va una serie de imágenes (rinoceronte, refrigerador, resbaladilla, relámpago, borrador. Birrete, guitarra, carretera. Carrusel, becerro. Serrucho, tierra, rio, risa, rodillas, rosario). Pedirle al niño que diga el nombre de cada objeto, si es posible guiarlo para que lea los nombres escritos debajo de las imágenes. <ul style="list-style-type: none"> • Pedirle al niño que circule la letra /r/ fuerte y preguntarle ¿Está al inicio, en medio o al final de la palabra? <p>Si el niño articula mal una palabra, por favor, usted dígala en voz alta y pídale que el niño lo observe. Muchas gracias por su apoyo.</p>		Consolidado 4	<p>Del 76 al 100% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente el fonema /r/en la posición inicial, media y final.</p> <p>Alumno Beto Alumno Diego</p>
Observaciones: La sesión de Beto se realizó de manera presencial, en las instalaciones de la escuela.			

SESIÓN 19.

OBJETIVOS: El niño autoevaluará su desempeño en el programa a través de sus trabajos y realizarán una exposición para ser observada por sus padres.

MATERIALES: Cuaderno, marcadores para pizarrón, folder, hojas con impresiones, tarjetas con imágenes, lápiz, colores, goma, espejo.

PROCESO A EVALUAR: Expresión oral

PROCESOS SE TRABAJARÁN DURANTE LA SESIÓN: atención, memoria a corto plazo, memoria visual, coordinación fina y comprensión de instrucciones.

TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
<p>INICIO Psic. ¡Buenos días, bienvenidos! Hoy en nuestra sesión trabajaremos en conjunto con nuestra mamá o nuestro papá. ¿Cómo están? Con ayuda de nuestro cartel recordaremos los acuerdos para las sesiones. ¿Cómo te fue con la tarea? Se revisarán brevemente los ejercicios que se dejaron para casa en la sesión anterior. Psic. ¿cuáles son los días de la semana? 1. Psic. ¿Sabes qué día es hoy? Si contesta adecuadamente se le reforzará con un estímulo verbal, si presenta alguna omisión, se recordará la canción de los días de la semana. Psic. vamos a señalar en el calendario el día de hoy, y vamos a escribir en el cuaderno el día de la semana que corresponde, y tu primer nombre. También vamos a dibujar el dibujo que elegiste para representar la primavera.</p>	<p>El alumno Beto observó sus trabajos y al tomar cada hoja, decía a ya me acordé de este. Seleccionó tres historias y les cambio el final. Se observó muy interesado en tener su libro de historias. Mencionó que le gustó trabajar de forma presencial porque quería ver a la residente de educación especial de cuerpo completo y no a través de la pantalla. El alumno mencionó que el programa lo ayudó a leer y a escribir y en las clases en línea aprendió mucho. El alumno Diego comentó que le gustó</p>	<p>Insuficiente 1</p> <p>Del 0 al 25% de las veces de las veces el niño expresa lo que le gustó del programa.</p>
<p>DESARROLLO 2. Psic. Hoy vamos a recordar las actividades que hemos realizado este tiempo que hemos estado trabajando juntos. Aquí están algunas de las historias que me platicaste en las sesiones, se pondrán sobre la mesa al mismo tiempo que se comentará la letra que se trabajó con esa historia. 3. Psic. Escoge tres historias que hiciste que están sobre la mesa. Con cada historia seleccionada contestarás de las que tenemos sobre la mesa. Con cada hoja seleccionada se le hará la pregunta ¿Por qué lo elegiste? ¿Qué le cambiarías? ¿Qué le agregarías?</p>	<p>El alumno Beto observó sus trabajos y al tomar cada hoja, decía a ya me acordé de este. Seleccionó tres historias y les cambio el final. Se observó muy interesado en tener su libro de historias. Mencionó que le gustó trabajar de forma presencial porque quería ver a la residente de educación especial de cuerpo completo y no a través de la pantalla. El alumno mencionó que el programa lo ayudó a leer y a escribir y en las clases en línea aprendió mucho. El alumno Diego comentó que le gustó</p>	<p>En desarrollo 2</p> <p>Del 26 al 50% de las veces de las veces el niño expresa lo que le gustó del programa.</p>

<p>4. Ahora, de las tres historias, elige una para que se la platiques a tu mamá o papá. Explícale qué letra o mezcla estábamos trabajando y cómo fue que hiciste la historia.</p> <p>5. Psic. me puedes platicar qué es lo que más te ha gustado de este tiempo que hemos estado trabajando juntos. También pláticame qué es lo que menos te gusto.</p> <p>6. Se le entregará una hoja a los padres de familia para que escriban tres cosas que les agrado del trabajo con sus hijos y tres cosas que sugieran modificar.</p>	<p>escribir y las actividades que se realizaron como contar cuentos con figuras de plastilina. La alumna Carolina comento que le gustaron las actividades porque le ayudaron a mejorar su lenguaje.</p>	<p>Casi consolidado 3</p>	<p>Del 51 al 75% de las veces de las veces el niño expresa lo que le gustó del programa.</p>
<p>Psic. Papá, mamá le agradezco la confianza que me ha dado este tiempo de trabajo en conjunto, el apoyo con las diferentes actividades. Para concluir nuestra sesión voy a compartirle un formato que llamamos consentimiento informado, se lo voy a leer y si usted autoriza le voy a pedir que lo firme.</p>			<p>Consolidado 4</p>
<p>Observaciones:</p>			

Apéndice E. Sesiones para la alumna Carolina

BLOQUE 2.

SESIÓN 7.1.

OBJETIVOS: La niña identificará y remarcará visual y auditivamente el fonema /d/

MATERIALES: Cuaderno, hojas con impresiones, tarjetas con imágenes, lápiz, colores, goma, espejo.

PROCESO A EVALUAR: Discriminación visual y auditiva

PROCESOS SE TRABAJARÁN DURANTE LA SESIÓN: atención, memoria a corto plazo, memoria visual, coordinación fina y comprensión de instrucciones.

TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA	
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
<p>INICIO Psic. ¡Buenos días! ¿Cómo estás? Con ayuda de tarjetas recordaremos los acuerdos para las sesiones. ¿Cómo te fue con la tarea? Se revisará brevemente los ejercicios que se dejaron para casa en la sesión anterior. Psic. ¿cuáles son los días de la semana? Psic. ¿Sabes qué día es hoy? Si contesta adecuadamente se le reforzará con un estímulo verbal, si presenta alguna omisión, se recordará la canción de los días de la semana.</p> <p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Psic. vamos a señalar en el calendario el día de hoy, y vamos a escribir en el cuaderno el día de la semana que corresponde, y tu primer nombre. 2. Hoy trabajaremos con la letra /d/. 3. Psic. la primera letra con la que trabajaremos hoy, se llama de y suena /d/, obsérvame bien como la pronunció, observa mi cara y pon especial atención en cómo están mis dientes, los labios y la lengua. Ahora dime como están tus dientes, labios y lengua cuando decimos la letra /d/. Psic. cuando pronunciamos la letra /d/ los labios están entreabiertos y permiten ver los dientes de arriba y de abajo, la punta de la lengua se levanta se coloca entre nuestros dientes, podemos presionarla ligeramente. 4. Psic. obsérvate en el espejo mientras dices la letra /d/. Psic. Ahora vamos a decir la letra /d/ y agregamos el sonido de una vocal, observa esta tarjeta, es la letra /d/ si yo 	<p>La alumna Carolina presentó dificultad para articular las sílabas de la letra /d/; Cambiaba la letra /d/ por la letra /l/. Para favorecer la correcta articulación se hizo uso de un abatelenguas para indicar la postura de la lengua. Se repasó en varias</p>	<p>Insuficiente 1</p> <p>Del 0 al 25% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la letra /d/.</p>
		<p>En desarrollo 2</p> <p>Del 26 al 50% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la letra /d/.</p>
		<p>Casi consolidado 3</p> <p>Del 51 al 75% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la letra /d/.</p> <p>Alumna Carolina</p>

<p>le agrego está otra tarjeta de la vocal /a/ suena l (se alargará el sonido) a, da. ¿Cómo suena? Ahora, a la letra /d/ le agrego la /o/ ¿cómo suena? do; Ahora, a la letra /d/ le agrego la /u/ ¿cómo suena? du; Ahora, a la letra /d/ le agrego la /e/ ¿cómo suena? de, y si hora, a la letra /d/ le agrego la /i/ ¿cómo suena? di.</p> <p>5. Psic. ahora juntos vamos a decir el nombre de estos dibujos, mira este es un/una (dona, dinosaurio, dado, diez, ducha, dentista, dulce, duende, diente, diamante, doctor, dedo). Si el alumno articula mal la letra /d/ se le indicará el modo adecuado; si el alumno no reconoce un objeto se le dará una breve definición.</p> <p>6. Mira aquí tenemos unos cuadritos que tienen las sílabas da, de, di, do, du. Vamos a recortarlos. Ahora vamos a decir el nombre de los objetos en voz alta y vamos a identificar con que sílaba empieza, pegamos el cuadrito correspondiente.</p> <p>7. Elige un dibujo de aquí (tarjetas de la letra /d/) y lo vamos a escribir en tu cuaderno. Cuéntame un cuento donde participen estos objetos de estos dibujos que seleccionaste. Vamos a hacer un dibujo de ese objeto en una hoja para guardarlo en tu portafolio. Con esta actividad terminamos nuestra sesión.</p> <p>Tarea letra /d/. Con su supervisión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se requieren obleas sin cajeta. Un adulto le indicará al niño que con su lengua pegue una oblea en su paladar, después que intente despegarla con la punta de su lengua con movimientos de barrido en el paladar de adentro hacia afuera. Hacer 5 repeticiones. Señalar a su hijo las imágenes dados, delfín, diente, dona, duende, preguntarle que es, si no sabe usted dígame. 2. Léale las sílabas que van en los rectángulos. Pídale a su hija que las repita. Pedirle que las recorte y pegue enfrente del dibujo correspondiente con la que inicia la imagen, por ejemplo: en la imagen dados pegar da. Si el niño articula mal una palabra usted dígame en voz alta y pídale que el niño lo observe. 	<p>ocasiones las palabras, no dio tiempo en la sesión para elaborar el cuento.</p>	<p>Consolidado 4</p>	<p>Del 76 al 100% de las veces de las veces el niño identifica auditiva y visualmente la letra /d/.</p>
<p>Observaciones: La Dra. Laura, supervisora de la residencia, comento que era necesario hacer consciente la correcta articulación de palabras y trabajar pares mínimos.</p>			

SESIÓN 7.2.

OBJETIVOS: Los niños identificarán y describirán las diferencias en palabras con las letras // y /d/ a partir de lo que recuerden visual y auditivamente.

MATERIALES: Cuaderno, hojas con impresiones, tarjetas con imágenes, lápiz, colores, goma, espejo.

PROCESO A EVALUAR: Discriminación visual y auditiva

PROCESOS SE TRABAJARÁN DURANTE LA SESIÓN: atención, memoria a corto plazo, memoria visual, coordinación fina y comprensión de instrucciones.

TIEMPO: 1 hora

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	EVALUACIÓN FORMATIVA		
	CUALITATIVA	CUANTITATIVA	
<p>INICIO Psic. ¡Buenos días! ¿Cómo estás? Con ayuda de tarjetas recordaremos los acuerdos para las sesiones. ¿Cómo te fue con la tarea? Se revisará brevemente los ejercicios que se dejaron para casa en la sesión anterior. Psic. ¿cuáles son los días de la semana? Psic. ¿Sabes qué día es hoy? Si contesta adecuadamente se le reforzará con un estímulo verbal, si presenta alguna omisión, se recordará la canción de los días de la semana.</p> <p>DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Psic. vamos a señalar en el calendario el día de hoy, y vamos a escribir en el cuaderno el día de la semana que corresponde, y tu primer nombre. 2. Hoy trabajaremos con la letra /d/ y la letra //. ¿Recuerdas cómo las articulábamos? 3. Psic. la primera letra con la que trabajaremos hoy, se llama de y suena /d/. Psic. cuando pronunciamos la letra /d/ los labios están entreabiertos y permiten ver los dientes de arriba y de abajo, la punta de la lengua se levanta se coloca entre nuestros dientes, podemos presionarla ligeramente. Observa la imagen que está en tu cuaderno. Ahora vamos a decir da, do, du, de, di. 	<p>La alumna Carolina presentó dificultad para articular las palabras, sin embargo, se le explicó la importancia, por ejemplo, al decir la palabra pelo, si ella halaga a una niña diciendo “Qué bonito tu pedo” la niña probablemente va a entender otra cosa, la alumna se esforzó por articular adecuadamente.</p>	Insuficiente 1	Del 0 al 25% de las veces de las veces el niño identifica las diferencia auditiva y visual la letra /d/ y la letra //.
		En desarrollo 2	Del 26 al 50% de las veces de las veces el niño identifica la diferencia auditiva y visual la letra /d/ y la letra //.
		Casi consolidado 3	Del 51 al 75% de las veces de las veces el niño identifica las diferencia auditiva y visual la letra /d/ y la letra //.

Alumna Carolina

<p>4. Psic. ahora recordemos como suena la letra //, cuando pronunciamos la letra // los labios están entreabiertos y permiten ver los dientes de arriba y de abajo, mientras que los dientes están ligeramente separados. La posición de los dientes y de los labios permite ver la parte de abajo de la lengua, la cual esta levantada hacia el paladar. La punta de la lengua se levanta y se apoya en la parte del paladar pegada a los dientes de. Entre el borde la lengua y las muelas queda una abertura donde pasa el aire; trata de aventar el aire hacia afuera sin mover la lengua. Ahora vamos a decir la, lo, lu, le, li.</p> <p>5. Observa este par de palabras ¿En qué observas que son diferente? Si la alumna no indica que son diferentes en la letra /d/ y // se le señalará letra por letra, si la alumna no sabe leer se le leerán las palabras para que seleccione la imagen correspondiente, se le pedirá que explique la diferencia entre las palabras, si no responde se le guiará. Se trabajarán siete pares de palabras (sola-soda, lame-dame, pelo-pedo, Lalo-lado, ala, hada).</p> <p>6. Se enfatizará la importancia de la adecuada pronunciación de las palabras, explicando que significa cada una.</p> <p>7. Con esta actividad terminamos nuestra sesión.</p> <p>Tarea letra /d/ Con su supervisión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se requieren obleas sin cajeta. Un adulto le indicará al niño que con su lengua pegue una oblea en su paladar, después que intente despegarla con la punta de su lengua con movimientos de barrido en el paladar de adentro hacia afuera. Hacer 5 repeticiones. 2. Señalar a su hijo los pares de palabras e imágenes que van en su cuaderno, pedirle que diga su nombre es voz alta, elaboren enunciados con las palabras. Si el niño articula mal una palabra usted dígala en voz alta y pídale que el niño lo observe. 		Consolidado 4	Del 76 al 100% de las veces de las veces el niño identifica la diferencia auditiva y visual la letra /d/ y la letra //.
---	--	---------------	---