



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA  
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

**“ME COMUNICO Y JUEGO”: PROGRAMA PARA  
FORTALECER EL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO  
EN NIÑOS CON PROBLEMAS DE LENGUAJE**

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:  
ESTEFANÍA CARRILLO ALVAREZ

TUTORA:  
DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:  
DRA. LAURA MARÍA MARTÍNEZ BASURTO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM  
DRA. LIZBETH O. VEGA PÉREZ  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM  
DRA. EDITH ROMERO GODÍNEZ  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM  
DR. THAMIR DANIR DANULKAN DURÁN FONSECA  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

CIUDAD DE MÉXICO

OCTUBRE 2023



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

## AGRADECIMIENTOS

A **Dios** por permitirme cumplir este sueño que anhelaba mi corazón y por darme fuerzas cuando sentía que ya no podía. Gracias por nunca dejarme sola y no soltarme de tu mano, por cada bendición fructífera que me regalas.

A **mis padres** les agradezco por estar a mi lado y apoyarme a cumplir mis sueños. Gracias **Mamá** por tu amor a mi vida y por enseñarme a poner mis anhelos en manos de Dios y él bendecirá. Gracias **Papá** por todo tu apoyo, por enseñarme a luchar por lo que quiero, a ser responsable y a sacarme una sonrisa cuando más lo necesito ¡Los amo muchísimo!

A mis **primos Pablo, Mari Jo, Axel y Rodrigo** por ser de gran inspiración, ser esos motores que me impulsan a dar lo mejor de mí y me motivan a ayudar a varios niños que lo necesitan ¡Los amo mucho mis pequeños!

A mis **abuelitas** gracias por su apoyo para seguir adelante y por los padres que me regalaron.

A **Mario**, agradezco mucho tu apoyo desde el inicio de este proceso, gracias por motivarme a dar lo mejor de mí, por ser mi novio y mejor amigo, gracias por escuchar cada idea que tenía en mi cabeza y ayudarme a mejorarla. ¡Te amo!

A **Lucky y Joy** por llegar a mi vida durante este proceso y estar a mi lado enseñándome a disfrutar la vida de otra manera ¡Gracias bebés!

A cada pacientito y familia que conforman mi **comunidad de Xi'ipaal Psicología**, sin duda esto es un gran paso a mi formación para brindar lo mejor de mí en este proyecto como psicóloga y verlo reflejado en ustedes ¡Gracias!

A la **Universidad Nacional Autónoma de México** por una vez más permitirme ser parte de ella y seguirme instruyendo en esta formación que tanto amo.

**Dra. Guadalupe** por su acompañamiento, dedicación, enseñanzas y tiempo a lo largo de mi proceso de formación.

A los **alumnos y madres participantes** en este proyecto, sin su apoyo no hubiera sido posible lograr esto, gracias por lo vivido.

A mis **compañeros** que estuvieron compartiendo esta experiencia de aprendizaje conmigo, en especial a **Ana Karen** por estar ahí a mi lado apoyándome y motivándome.

A la **Maestra Rosalinda** que estuvo de cerca en el proceso práctico de mi formación, al **Dr. Thamir** que me brindó apoyo con la parte estadística de este trabajo, a la **Dra. Laura Martínez** por ser parte de la revisión de este trabajo, a la **Maestra Aurora** y a la **Dra. Fabiola** por los aprendizajes a lo largo de cada una de las clases dentro de esta maestría, gracias a cada uno por compartir su conocimiento.

Al **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT** por la beca que me brindó bajo el número de **CVU 997204**, para poder realizar esta maestría y a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico que a través del Programa de Apoyo para Proyectos de Innovación e Investigación Tecnológica **PAPPIT**, otorgó la beca al proyecto (**IN307419**): “Perfiles diferenciales cognitivos y académicos de alumnos de primer ciclo de primaria con requerimientos de educación especial y su relación con los factores de riesgo personales, escolares y familiares”.

## Contenido

Resumen.....	1
Abstract .....	2
Introducción .....	3
Educación especial .....	5
Antecedentes.....	5
Evolución de la educación especial .....	6
Categorías de atención en la educación especial.....	10
El papel del psicólogo dentro de la educación especial .....	13
Problemas del Lenguaje.....	19
Desarrollo del lenguaje.....	20
Relación entre el lenguaje oral y escrito.....	23
Problemas del lenguaje .....	25
Modelo psicolingüístico .....	29
Modelo ecosistémico de riesgo resiliencia .....	36
Evaluación desde el modelo ecosistémico .....	38
Intervención de los problemas del lenguaje desde el modelo ecosistémico.....	40
<b>MÉTODO</b> .....	<b>43</b>
Justificación .....	43
Objetivo general:.....	44
Diseño del estudio:.....	44
Fase 1: Evaluación .....	45
Etapa 1: Evaluación exploratoria .....	45
Etapa 2: Evaluación diagnóstica .....	70
Fase 2: Programa para alumnos con problemas de lenguaje “Me comunico y juego”	102
Objetivo general: .....	102
Objetivos específicos:.....	102
Escenario.....	102
Participantes: .....	102
Herramientas: .....	103
Recursos.....	107
Evaluación del desempeño de los alumnos.....	108
Procedimiento .....	111
Resultados de evaluación formativa.....	115
Discusión .....	136

Fase 3: Evaluación final .....	140
Objetivo: .....	140
Escenario.....	140
Participantes .....	140
Herramientas .....	140
Procedimiento .....	140
Resultados .....	141
Conclusión .....	146
Referencias.....	154

## Tablas y Figuras

<b>Tablas</b>	<b>Págs.</b>
1. Categorías de educación especial en México de 1992-1997	11
2. Categorías de educación especial atendidas en México desde 2015-2020	12
3. Desarrollo del lenguaje de 2-6 años	21
4. Problemas en la comprensión y producción del lenguaje oral y escrito	26
5. Habilidades del lenguaje oral y escrito	32
6. Número de participantes en la evaluación exploratoria por grado y sexo	48
7. Puntuaciones obtenidas por el grupo en los índices de la Escala Wechsler	74
8. Puntuaciones obtenidas por el grupo en el Índice de Comprensión Verbal	75
9. Puntuaciones obtenidas por el grupo de alumnos en el Índice de Razonamiento Perceptual	76
10. Puntuaciones obtenidas por el grupo de alumnos en el Índice de Memoria de Trabajo	77
11. Puntuaciones obtenidas por el grupo de alumnos en el Índice de Velocidad de Procesamiento	78
12. Errores mostrados en cada uno de los alumnos en el examen de articulación de sonidos respecto a los fonemas, mezclas y diptongos	79
13. Factores protectores y de riesgo en niños con problemas de lenguaje	97
14. Descripción de los bloques y sesiones del programa de intervención para problemas de lenguaje	102
15. Horarios y días de aplicación del programa	109
16. Evaluación de forma, contenido y uso del lenguaje oral y escrito por bloque	110
17. Puntajes obtenidos por Simba en las evaluaciones por bloque	112
18. Puntajes obtenidos por Dumbo en las evaluaciones por bloque	118
19. Puntajes obtenidos por Tiger en las evaluaciones por bloque	123
20. Puntajes obtenidos por Olaf en las evaluaciones por bloque	128
21. Puntajes obtenidos por los niños en la evaluación inicial y final de las áreas evaluadas	138
22. Niveles de desempeño obtenidos por los niños en la evaluación inicial y final de las áreas evaluadas	139
23. Valoración social de las madres respecto al programa	141
24. Valoración social de los alumnos respecto al programa	141
<b>Figuras</b>	<b>Págs.</b>
1. Modelo ecológico de Bronfenbrenner	38
2. Fases de la evaluación	39
3. Mapa de la Alcaldía Iztapalapa, Ciudad de México	46
4. Distribución de la escuela primaria	47
5. Distribución del grupo de primer grado, en los rangos de la Escala Wechsler	53
6. Puntuaciones medias de los índices en la escala de Wechsler obtenidos por el grupo de primero de primaria	53
7. Puntuaciones medias, máximos y mínimos de las subpruebas del ICV obtenidas por 1° de primaria	55
8. Puntuaciones medias, máximos y mínimos de las subpruebas del IRP obtenidas por 1° de primaria	57

9. Puntuaciones medias, máximos y mínimos de las subpruebas del IMT obtenidas por 1° de primaria	58
10. Puntuaciones medias, máximos y mínimos de las subpruebas del IVP obtenidas por 1° de primaria	59
11. Distribución del grupo de segundo grado, en los rangos de la Escala Wechsler	61
12. Puntuaciones medias de los índices de la Escala Wechsler obtenidos por segundo de primaria	62
13. Puntuaciones medias, máximos y mínimos de las subpruebas del ICV obtenidas por el grupo de segundo	63
14. Puntuaciones medias, máximos y mínimos de las subpruebas del IRP obtenidas por 2° de primaria	64
15. Puntuaciones medias, máximos y mínimos de las subpruebas del IMT obtenidas por 2° de primaria	66
16. Puntuaciones medias, máximos y mínimos de las subpruebas del IVP obtenidas por 2° de primaria	67
17. Distribución del Coeficiente Intelectual Total de los cuatro alumnos con problemas de lenguaje	73
18. Desempeño de los alumnos en lenguaje hablado	82
19. Desempeño de los alumnos en lectura	84
20. Desempeño de los alumnos en escritura	89
21. Producción espontánea de Simba	90
22. Producción espontánea de Dumbo	91
23. Producción espontánea de Tiger	91
24. Producción espontánea de Olaf	91
25. Dictado Simba	92
26. Dictado Dumbo	92
27. Dictado Tiger	93
28. Dictado Olaf	94
29. Copia Simba	94
30. Copia Dumbo	95
31. Copia Tiger	95
32. Copia Olaf	96
33. Ilustración de la escritura espontánea de Simba en Bloque 1	115
34. Ilustración de la escritura espontánea de Simba en Bloque 2	116
35. Ilustración de la escritura espontánea de Simba en Bloque 3	117
36. Ilustración de la escritura espontánea de Dumbo en Bloque 1	120
37. Ilustración de la escritura espontánea de Dumbo en Bloque 2	121
38. Ilustración de la escritura espontánea de Dumbo en Bloque 3	122
39. Ilustración de la escritura espontánea de Tiger en Bloque 1	125
40. Ilustración de la escritura espontánea de Tiger en Bloque 2	126
41. Ilustración de la escritura espontánea de Tiger en Bloque 3	127
42. Ilustración de la escritura espontánea de Olaf en Bloque 1	130
43. Ilustración de la escritura espontánea de Olaf en Bloque 2	131
44. Ilustración de la escritura espontánea de Olaf en Bloque 3	132

## Resumen

El desarrollo del lenguaje es fundamental en la vida del niño, cuando éste no se desarrolla correctamente se puede dificultar la comunicación e incidir en la autoestima y el desempeño académico; lo que ocasiona frustración y rechazo a la escuela (Pierangelo y Giuliani, 2006). El lenguaje es un constructo amplio e interrelacionado, es necesario abordar el lenguaje oral y el escrito, pues ambos están íntimamente relacionados (Garton y Pratt, 1991). Este estudio se sustenta en el modelo psicolingüístico, el cual analiza los aspectos del lenguaje desde la forma, contenido y uso. Así como se aborda desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner y el modelo de riesgo/resiliencia, pues las influencias adquiridas en las interacciones pueden actuar como barreras o como facilitadores del desarrollo del lenguaje.

El objetivo de este estudio fue valorar el impacto de la aplicación del programa de intervención virtual orientado al desarrollo de las habilidades del lenguaje oral y escrito en niños de primer ciclo de primaria identificados con problemas de lenguaje. El diseño fue mixto, con un estudio no experimental, a través de una evaluación inicial- intervención- evaluación final. Se realizó en tres fases: evaluación inicial, instrumentación del programa y evaluación final. Participaron en ellas alumnos del primer ciclo de primaria de una escuela ubicada en la alcaldía Iztapalapa y sus madres.

Al final de la instrumentación del programa se llevó a cabo una comparación de la evaluación inicial y la final de las habilidades de lenguaje oral y escrito, en los resultados obtenidos se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las áreas de lectura en voz alta, en silencio y por otro, así como en las de escritura espontánea, dictado y copia. No se encontraron estas diferencias en el caso de lenguaje hablado. Todo lo cual muestra que el programa de intervención virtual fomentó la modificación de los niveles iniciales de desempeño de los alumnos en las áreas evaluadas. Finalmente, la valoración que las madres y los estudiantes realizaron del programa virtual fue favorable, puesto que la mejora del lenguaje oral y escrito fue corroborada por ellos mismos.

*Palabras clave:* lenguaje oral, lenguaje escrito, problemas de lenguaje, evaluación, intervención.



## Abstract

The development of language is fundamental in the life of the child, when it is not developed correctly it can make communication difficult and affect self-esteem and academic performance; as a result, we can find frustration and rejection of school (Pierangelo & Giuliani, 2006). Language is a broad and interrelated construct, it's necessary address the study both oral and written language, given the close relationship between them (Garton & Pratt, 1991). This study is based on the psycholinguistic model, which analyzes aspects of language from form, content, and use. It is important also to approach this study from the ecological perspective of Bronfenbenner and the ecological model of risk/resilience, since the different influences in the interactions can act as barriers or as facilitators of language development.

The objective of the study was to assess the impact of a virtual intervention program aimed at the development of oral and written language skills in children attending the first cycle of elementary school identified with language disabilities. The study design was mixed, with a non-experimental study, through an initial evaluation- intervention- final evaluation. It was carried out in three phases: initial evaluation, implementation of the program and final evaluation. The participants were students from an elementary public school located in the town hall named Iztapalapa, and their mothers participated in these phases.

Lastly, performance in oral and written language skills was compared between the initial and final evaluation. Of the results obtained, statistically significant differences were found in the areas of out loud reading, silent reading, and reading by another, as well as in spontaneous writing, dictation and copying. These differences were not found in the case of speech language. All of which shows that the virtual intervention program improved the performance levels of the students in the evaluated areas. Finally, the assessment that the mothers and students made of the virtual program was favorable, since the improvement in oral and written language was corroborated by themselves.

*Keywords:* speech, writing, language disabilities, assessment, intervention.

## Introducción

El desarrollo del lenguaje es imprescindible en la vida del niño, es un instrumento que permite codificar el pensamiento, organizarlo y reflexionar sobre el mismo, lo cual es indispensable para adquirir un aprendizaje escolar satisfactorio (Bigas, 1996). Además, el lenguaje tiene un papel crucial en la socialización del menor, ya que, es a través de éste que puede satisfacer sus necesidades básicas, expresar sus sentimientos, regular su comportamiento, comunicarse con otros, acceder a su cultura y participar en la vida escolar y extraescolar (SEP, 2017). Por el contrario, cuando el lenguaje no se desarrolla correctamente, se puede dificultar la comunicación e incidir en la autoestima y el desempeño académico del menor; ocasionando, frustración, confusión y rechazo a la escuela (Pierangelo y Giuliani, 2006).

Según los datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (INEGI, 2016), un 45.6% de la población menor a 15 años con discapacidad presentaba dificultades graves o severas para hablar o comunicarse, esta problemática fue una de las más frecuentes que presentó la población en este rango de edad. Asimismo, en diversos estudios realizados en escuelas regulares de la Alcaldía Iztapalapa de la Ciudad de México (Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez, 2012; Bernal, 2009; Méndez, 2010) se reporta una prevalencia en un rango del 3% al 16% de estudiantes de primer ciclo de primaria con necesidades específicas en el área de lenguaje; este rango tan amplio refleja un problema y la importancia de que sea detectado para poder intervenir.

Al observar los datos anteriormente señalados y a fin de reducir la población con ésta problemática tan amplia en el campo de la educación especial, el objetivo de éste trabajo fue

valorar el impacto de la aplicación del programa de intervención virtual en las áreas del lenguaje oral y escrito en niños de primer ciclo de primaria identificados con problemas de lenguaje.

A lo largo de este trabajo se abordarán diversos aspectos que sustentan la propuesta; en primer lugar, se presentan algunos aspectos respecto a la educación especial, su evolución y las categorías que se abordan, haciendo un especial énfasis en el lenguaje, las principales cifras de esa población en México y en la importancia del papel del psicólogo dentro de la educación especial. Posteriormente, se desglosan puntos importantes en torno al lenguaje, su desarrollo, la definición de los problemas de lenguaje, la manera en que se abordarán dentro de esta propuesta y finalmente algunas investigaciones propias del modelo y de la categoría a trabajar. Además, se desglosará el modelo ecosistémico, la evaluación e intervención desde esta perspectiva y diversos estudios empíricos, pues es necesario acentuar que esta perspectiva es la base de la propuesta de intervención.

Finalmente, se explicarán a detalle las fases de evaluación de la propuesta del programa de intervención en el área de lenguaje oral y escrito.

## **Educación especial**

Al hablar de educación especial pueden surgir diversos conceptos y perspectivas, debido a que la educación es un proceso que se encuentra en constante transformación, pues como lo mencionó Mateos (2008) al hablar de este campo se deben tener presentes los cambios experimentados a lo largo del tiempo.

### **Antecedentes**

Por muchos años cuando algún niño nacía con alguna característica diferente, éste era discriminado, hecho a un lado e incluso el trato que se proporcionaba a los sujetos con dichas características era de rechazo total; pero con el paso del tiempo esa percepción ha ido modificándose.

A lo largo del siglo XX se ha buscado establecer diversas políticas en torno a la educación especial, como la política de inclusión educativa. Actualmente, las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad en ciertas ocasiones se pueden satisfacer en el aula de educación general alterando el plan de estudios y/o estrategias educativas, pero cuando las necesidades de un alumno son tales que no puede ser acomodado en un programa de educación general, es necesaria una educación especial apropiada. En pocas palabras, una educación especial es un programa de instrucción personalizado diseñado para satisfacer las necesidades únicas de un alumno individual, se puede requerir el uso de materiales especializados, equipos, servicios y / o estrategias de enseñanza (Gargiulo, 2021).

Siempre ha habido alumnos con características diferentes a las de otros niños, pero no siempre han existido los servicios de educación especial para atender sus necesidades, de este modo para

conocer de manera más profunda la disciplina de la educación especial, en el apartado siguiente se revisará brevemente su evolución, pues con el paso del tiempo se han tenido diversas concepciones desde diferentes perspectivas, que aún permanecen en continua evolución; ya que el objetivo principal es ayudar a la persona para desarrollar su máximo potencial, eliminando las barreras que lo limitan.

### **Evolución de la educación especial**

La historia de la educación especial va más allá que únicamente a partir del siglo XX, porque, durante los últimos años del siglo XVIII seguido de la revolución estadounidense y francesa, se diseñaron procedimientos efectivos para enseñar a los niños con discapacidades sensoriales, aquellos que eran ciegos o sordos. Asimismo, a principios del siglo XIX, se hicieron los primeros intentos sistemáticos para educar a los niños "idiotas" y "locos", los que hoy se dice que tienen retraso mental y trastornos emocionales o conductuales (Kauffman y Landrum, 2006).

A medida que las ideas de democracia, libertad individual e igualitarismo se extendieron por diferentes partes del mundo, hubo un cambio de actitud y como lo señalaron Patton, Payne, Kauffman, Brown y Payne (2009) los reformadores políticos, los líderes en medicina y educación comenzaron a defender la causa de los niños y adultos con discapacidades, solicitando a que a estos individuos "imperfectos" o "incompletos" se les enseñaran habilidades que les permitieran convertirse en ciudadanos productivos independientes; esto con el fin de otorgarles la dignidad humana de la que carecían.

Entonces, como se puede ver la actitud de la sociedad ha influido de gran manera en cómo se percibe a los individuos con discapacidad; en términos históricos para Patton et al. (2009) existen ocho periodos en la evolución de la educación especial, las cuales se describirán a

continuación:

El ciclo antes de 1700, fue llamado por dichos autores, *periodo de abuso, ignorancia y aceptación benévola*, dentro de esta época diversas sociedades como los griegos, abandonaban a los niños que tenían alguna deficiencia; mientras que los romanos, los utilizaban como bufones para entretenerse, pero con el desarrollo del cristianismo que fomentó la idea de que todos son “hijos de Dios” entonces estos individuos comenzaron a ser cuidados en monasterios y asilos. Con lo anterior, se puede observar que en esta época se carecía de programas para educar y entrenar a los individuos con alguna discapacidad y solamente como lo señaló Cabrera (2012) algunas personas con un objetivo altruista tenían la intención de ofrecer un hogar o atención de modo caritativo a personas con diversas diferencias.

El periodo de *conciencia y optimismo* surgió entre 1740- 1860, con los cambios de la época se dio preponderancia a los principios del igualitarismo y se brindó lugar a la creación de la educación especial. En esta época surgió gran optimismo caracterizado por enseñanzas eficaces, como los trabajos realizados por Jean Marc Gaspard Itard (1774-1836) con Víctor, el “niño salvaje de Aveyron” por lo cual es considerado el padre de la educación especial (Gargiulo, 2021).

De igual forma, como lo señaló Kanner (1964) se abrieron internados que proporcionaban a los pacientes entrenamiento y educación de buena voluntad, pues la ideología que predominaba era que había personas especiales que precisaban de un esfuerzo profesional para su educación; pero de pronto el optimismo de la época se vino abajo, ante las críticas que perjudicaron el área de educación especial durante mucho tiempo.

En el *periodo de escepticismo* (1860 – 1900) las promesas incumplidas de la época anterior

dieron surgimiento a diversas críticas, por ejemplo, se decía que este tipo de personas no tenían cura (Patton, et. al., 2009) y la actitud de la sociedad hacia estas personas diferentes se convirtió en una de segregación. Aunque también, surgieron diversos logros, pues se instauró en Boston el primer día de clases para ciegos y para retrasados mentales.

Durante el *periodo de alarma* ocurrido entre 1900-1920, surgieron y se impartieron las clases especiales y como consecuencia surgió la figura del profesor de educación especial, aunque también se comenzó a generar una actitud paranoica que se acentuó con el descubrimiento realizado por Mendel de las leyes de la herencia, que sostenía que los débiles mentales no sólo eran amenaza directa a la sociedad del momento, sino que también se podía heredar el trastorno a los descendientes (Cabrera, 2012), A su vez, la creación en 1905 por Binet y Simon de la prueba de inteligencia, tuvo importantes implicaciones, ya que se comenzaron a detectar a muchos incapacitados que antes hubiesen pasado inadvertidos (Kauffman, 1981). Finalmente, la actitud alarmista se apaciguó después de la Primera Guerra Mundial, debido a que un gran número familiares lisiados retornaban de los estragos de este suceso.

*Periodo de progreso limitado* (1920- 1946), aunque después de la primera guerra mundial la educación especial experimentó una pausa, durante los años veinte se estableció la Sociedad Norteamericana para niños lisiados y se fundó el Consejo para el niño anormal. Además, los educadores se percataron de la necesidad de la educación especial, la cual avanzó gracias a ciertos sucesos de los años 30, como la conferencia de Herbert Hoover en la que se informó a todo el país de las necesidades de los incapacitados. También se contó con la colaboración de personalidades como Marianne Frostig, Alfred Strauss y Heinz Werner quienes crearon diversos programas para individuos anormales que ejercieron gran influencia en otros profesionales, mientras que la actitud de la sociedad fue más positiva y se extendió por diversas partes del mundo (Hallahan y

Kauffmann, 1976).

El *periodo de interés renovado* que surgió entre 1946 y 1960 fue escenario de diversos progresos sustanciales derivados de las investigaciones (como la obra de Alfred Strauss y Laura Lehtinen en 1947) y de la nueva actitud social. Aunque aún quedaba mucho por mejorar, se mostraron grandes avances en la dirección correcta. En 1950 aparecieron dos de las más importantes fuerzas que conformaron los servicios de educación especial: las organizaciones de padres y los litigios.

Durante la época de *optimismo renovado* (1960-1970) la educación especial fue impulsada y comenzaron a institucionalizarse los servicios, surgieron métodos, técnicas y programas que se encargaron de facilitar la adaptación del personal docente, así como la incorporación social a la escuela de los individuos con discapacidad (Castañedo, 2006). Aunque aun cuando se hablaba de un mayor respeto en el trato hacia las personas con discapacidad y se trataba de incorporarlas a la sociedad, todavía se les separaba educativamente, pues se les incorporaba a escuelas de educación especial para el tratamiento de sus habilidades.

*Periodo de reconsideración* de (1970- actualidad), como lo señalan Patton y cols. (2009) también dentro de los círculos de profesionales, existía un notable cambio de actitud en la que se mostraba una visión más realista, que los hacía revalorar aspectos importantes de este campo de educación, dicha actitud mostró reconsiderar temas como las pruebas de inteligencia, la clasificación de los alumnos, la ubicación, la prevención, los derechos y evitar el internamiento.

Como se puede ver, la educación de las personas con discapacidad ha pasado por varias etapas, cada una con sus virtudes y desafíos. La actual postura de la inclusión de las personas con discapacidad plantea retos para los maestros de la escuela regular, padres y alumnos, es por ello



que es importante contar con categorías que permitan mejorar la evaluación, el plan de intervención e implementación del mismo, pues como lo señalaron Adelman y Taylor (1994), al clasificar no se busca juzgar o etiquetar de manera segregativa, sino que implica una disminución en las consecuencias negativas y los costos a largo plazo para éstas personas.

### *Categorías de atención en la educación especial*

Como anteriormente se ha señalado, una persona que requiere de educación especial es alguien que difiere del estándar de normalidad en relación con la población en general. Dichas personas pueden requerir una educación especial y/o servicios relacionados. Es necesario que estas personas se agrupen o categoricen. Para Gargiulo (2021) una categoría no es más que una etiqueta asignada a individuos que comparten características y rasgos comunes. Desde el punto de vista de dicho autor se identifican trece categorías en educación especial en Estados Unidos, las cuales se enlistan a continuación:

- Discapacidades específicas de aprendizaje
- Retraso en el desarrollo
- Impedimentos auditivos, incluida la sordera
- Discapacidades múltiples
- Otras deficiencias de salud
- Impedimentos del habla o del lenguaje
- Deficiencias visuales, incluida la ceguera
- Sordo-ceguera
- Problemas emocionales
- Retraso mental
- Deficiencias ortopédicas
- Autismo
- Daño cerebral traumático

A su vez, en México al igual que en otros países, la educación especial ha pasado por diversos cambios que han impactado a lo largo del tiempo la categorización que se establece, pues como lo informó la Secretaría de Educación Pública (2004) desde 1992 hasta 1997 las categorías que se consideraban en el sistema educativo eran: deficiencia mental, trastornos visuales,

trastornos de audición, problemas de conducta, impedimentos motores, problemas de aprendizaje, problemas de lenguaje, intervención temprana, autismo y alumnos con aptitudes sobresalientes como se muestran en la tabla 1 (SEP, 2004).

**Tabla 1**

*Categorías de educación especial en México de 1992- 1997.*

Concepto	1992	1993	1994	1995	1996	1997
<b><u>NÚMERO DE PERSONAS</u></b>						
POBLACIÓN ATENDIDA Y DIAGNOSTICADA 1/	249 818	270 301	305 509	312 325	287 295	339 952
<b>Población Atendida por Área</b>	205 493	221 317	246 619	264 630	215 357	339 952
Deficiencia mental	33 920	34 589	36 790	36 367	39 437	44 017
Trastornos visuales	990	1 029	1 479	1 126	1 574	2 725
Trastornos de audición	7 265	7 338	7 316	7 514	9 296	13 229
Problemas de conducta	2 104	2 165	2 709	4 832	4 527	6 295
Impedimentos motores	2 266	2 269	2 556	2 789	3 720	8 074
Problemas de aprendizaje	140 796	152 265	171 576	179 203	132 779	79 723
Problemas de lenguaje	10 963	13 231	15 019	23 422	14 111	12 180
Intervención temprana 2/	7 189	8 431	9 174	9 377	9 913	n.d
Aptitudes sobresalientes 3/						9 386
Autismo						565

*Fuente:* Tomada de SEP (2004).

[https://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2003\\_2004.pdf](https://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2003_2004.pdf)

No obstante, dichas categorías tuvieron importantes cambios a partir de 1998, pues derivado de la nueva estructura en educación especial, la población atendida con problemas de conducta, aprendizaje, lenguaje, autismo e intervención temprana, se registraron en el concepto de población atendida sin discapacidad, que posteriormente pasaría a ser el segmento nombrado otras condiciones (SEP, 2014), esto impidió de gran manera conocer concretamente la cantidad de niños atendidos en cada rasgo y una atención integral.

Con relación a la atención de los niños con problemas del lenguaje, se puede observar en la tabla 1 que la población atendida en esta categoría fue incrementando de manera intensiva durante esos años, pero dejó de ser considerada en los últimos años (tabla 2). De tal manera que no se logra saber con exactitud los datos reales de los niños con dicha condición; aunque lo que sí se percibe es que las cifras siguen en aumento. Esto genera una situación de riesgo para la educación, trae consigo bajos niveles de logro en los grados académicos y en los niveles educativos siguientes, además de incrementar la deserción escolar (SEP, 2017). Al mismo tiempo, se ha encontrado en diversas investigaciones que los menores pueden mostrar efectos negativos en su autoestima, en sus interacciones y en su conducta (Rosemary, 2010; Gallego, Gómez y Ayllón, 2017).

**Tabla 2**

*Categorías de educación especial atendidas en México desde 2015-2020.*

<i>Ciclo escolar</i>	<b>2015-2016</b>	<b>2016-2017</b>	<b>2017-2018</b>	<b>2018-2019</b>	<b>2019-2020</b>
<i>Alumnos</i>					
Población atendida	579, 460	600,263	612, 039	624, 371	648, 101
Población atendida por área.	405,485	551,015	529, 465	596, 123	628, 609
Ceguera	2,094	2,131	2,095	2,117	2,196
<i>Baja visión</i>	6,301	6, 368	6,182	6,305	6,604
<i>Sordera</i>	4,519	4,402	4,026	3,917	3,821
<i>Hipoacusia</i>	9,063	9,181	8,722	8,9,83	9,270
<i>Discapacidad motriz</i>	17, 859	18,673	16, 834	16, 991	16, 991
<i>Discapacidad intelectual</i>	110, 010	115, 755	107,365	107, 211	107, 308
<i>Aptitudes sobresalientes</i>	32, 149	34, 709	26, 138	22, 163	20,690

<i>Otras condiciones</i>	223,490	359,796	358,103	428,436	461,729
--------------------------	---------	---------	---------	---------	---------

*Fuente:* Elaboración propia. Tomada de SEP (2020).

En la actualidad, los niños con problemas del lenguaje son atendidos a través del trabajo colaborativo del maestro del grupo y el profesor de apoyo asignado por la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (Sánchez, 2010), sin embargo, la ausencia de la categorización e identificación temprana ha generado que se desconozcan las necesidades específicas de cada alumno y la cantidad de niños pertenecientes a dicha categoría.

La situación de los niños con problemas de lenguaje genera una situación de riesgo para la educación, pues esto podría traer consigo bajos niveles de logro en los grados académicos y en los niveles educativos siguientes, además de incrementar la deserción escolar (SEP, 2017).

Por tal motivo es importante resaltar que, aunque no existan cifras exactas ni se reconozca a los problemas de lenguaje como una categoría en educación especial en los últimos años en nuestro país, existe una enorme necesidad de que dicha categoría incluida en el rubro de “otras condiciones” (tabla 2), retorne de manera separada de otras. Incluso en las diferentes investigaciones realizadas (Luna, 2009; Martínez, 2020; Méndez, 2010; Reyes, 2013) se pudo observar, de acuerdo con los resultados obtenidos, la necesidad de continuar realizando evaluación que permita estimar la cantidad de niños con problemas de lenguaje dentro de los grupos de primer ciclo de primaria.

### **El papel del psicólogo dentro de la educación especial**

Para poder entender las necesidades de cada niño, dentro de la educación especial es necesaria la participación de diversos profesionales como médicos, psicólogos, asistentes sociales,

kinesiólogos, fonoaudiólogos y profesores especialistas para proporcionar una atención integral (Soto, 2000).

La incorporación de la psicología a la educación especial comenzó como un intento de comprender la influencia de las dificultades individuales y de desarrollo de las personas discapacitadas, con el fin de buscar líneas de tratamiento y estrategias de educabilidad que les permitieran alcanzar una adecuada formación (Peña, et. al., 1981). Entonces, el papel del psicólogo educativo se limitaba al trabajo correctivo, individual y específico de problemas particulares, aunque con el paso de los años este rol ya no se restringe únicamente a la atención de alumnos con discapacidad, sino que ahora atiende a los alumnos con diferentes necesidades educativas especiales, desde la atención de alumnos con talentos especiales, alumnos con problemas de aprendizaje y alumnos con alguna discapacidad. También es necesario señalar que en algunos espacios educativos exista una mayor apertura para la participación del psicólogo en la toma de decisiones curriculares, didácticas, directivas y en los diferentes contextos del desarrollo del alumno.

Aun con lo anterior, en ocasiones la labor del psicólogo de educación especial ha sido malinterpretada, lo que ha conducido a desastrosas confusiones en las que su trabajo se equipara con el del maestro de apoyo o con el del maestro regular, pues se le brindan roles como subir calificaciones a la plataforma, brindar clase a los alumnos cuando un maestro no asiste, debido a que éste conoce el plan y los programas de estudio, aunque en realidad como lo indicaron Vázquez y Miranda (2015) este conocimiento le sirve al profesional para colaborar armónicamente con el equipo multidisciplinario que se encarga del proceso educativo de los alumnos, pero respetando rigurosamente su formación, al mismo tiempo que contribuye a mejorar el desempeño escolar de los estudiantes para desarrollar las capacidades psicológicas que facilitan su aprendizaje.

De esta manera, el psicólogo en el campo educativo está enfocado a comprender y mejorar los procesos educacionales. De acuerdo con lo descrito en el Centro Nacional de Evaluación (2007) las actividades que el psicólogo realiza con mayor frecuencia son: evaluación, integración de informes psicológicos, la elaboración de diagnósticos y diseño e implementación de talleres o programas de intervención de diversos niveles formativos para la descripción y análisis del fenómeno y la solución de problemas educativos bajo ambientes diversos (escuela, hogar y comunidad) cubriendo los todos los aspectos acordes con el código ético del psicólogo.

Sin embargo, además de estas funciones, uno de los desafíos que enfrenta el psicólogo dentro de la educación especial es desarrollar investigación que genere cambios importantes en el conocimiento y la atención de las personas con necesidades educativas especiales (Torres, 2009), así como desarrollar y promover acciones de prevención primaria, secundaria y terciaria, dirigidas a los contextos que influyen en el niño, para lo cual el psicólogo se basa en diferentes teorías y enfoques.

Del mismo modo, Anderson y Faust (2004) señalaron que el papel del psicólogo en educación especial es:

- Promover: emplea materiales y recursos que permiten el entendimiento de lo que se pretende enseñar.
- Monitorear: supervisar que el niño aprenda el concepto establecido y que responda apropiadamente a la tarea en cuestión, para esto proporcionar una guía que promueva que el niño se esfuerce por realizar la tarea de manera independiente.

- Modelar: el psicólogo establece una serie de conductas simples o complejas, por medio de un modelo. El procedimiento también se basa en el reforzamiento positivo de las conductas que el observador imita.

Así mismo, de acuerdo con las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2006) y el Modelo de Atención para los Servicios de Educación Especial (2009) se establece que las funciones básicas son brindar acompañamiento, asesorías y orientación a maestros de grupo, padres y alumnos con necesidades educativas especiales en las siguientes fases:

\*Detección inicial o exploratoria

\*Proceso de evaluación psicopedagógica e informe

\*Elaboración desarrollo seguimiento y evaluación de la propuesta curricular adaptada

\*Detección permanente

\*Vinculación con otras instituciones

Otro rol fundamental del psicólogo en educación especial, en el plano educativo regular, es el de ser el primer contacto de apoyo con los docentes de aula regular (Martínez, 2012), debido a que éstos no están capacitados en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. Este profesional se encarga de dar seguimiento y atención a las necesidades que surgen y trabajar en conjunto el profesor de aula regular para crear un plan de acción en aula para determinar el tipo de trabajo que se llevará a cabo con los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), por medio de la adecuación curricular, la cual se desarrollará en conjunto con los servicios de apoyo,

y con ello poder eliminar las barreras que impidan el adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Por tal motivo, dentro de la educación especial es de suma importancia contar con globalidad en la intervención que logre dar una mirada holística y no particular sobre las características de la persona, evitando centrarse sólo en la deficiencia (Rioja, 1984), por ello el rol del psicólogo en educación debe de partir de un campo de acción centrado en los alumnos, en su relación con los profesores, en cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje, en las necesidades de adaptación de los estudiantes, en sus familias y el contexto que los rodea. Como lo señaló Ossa (2006) el profesional no sólo debe pensar en las necesidades de los alumnos en cuanto individuos, sino que debe centrarse en las interacciones que generan en su contexto. A su vez, Banz (2002) mencionó que la labor de la psicología en educación implica transitar de lo individual a lo sistémico, de lo remedial a lo preventivo, del trabajo aislado al trabajo en equipo y desde el foco en lo psicológico al foco en lo psicoeducativo.

Cómo se describe con anterioridad, la participación del psicólogo en educación especial es muy importante para poder brindarle la atención educativa a los alumnos que lo necesitan y a sus familias, a través de programas encaminados a desarrollar y promover una mejor calidad educativa y de vida. Sin embargo, el problema surge cuando no existe el personal de apoyo necesario para cada una de las escuelas, limitando así el pleno desarrollo de los alumnos.

En México, los psicólogos pueden emprender su labor para ayudar a los alumnos de primaria a mejorar su desempeño académico en las Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), que son unidades pedagógicas que brindan apoyos teóricos, técnicos y metodológicos para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales (con o sin



discapacidad) en el ámbito de la escuela regular; además, ofrecen orientación a padres de familia y asesoría a maestros de grupo regular de forma colaborativa con el objetivo de mejorar el desempeño de los alumnos (USAER No. 1, s/f como se citó en Cabrera et. al., 2006).

Sin embargo, el gobierno ha brindado poco apoyo estos servicios, lo que ha ocasionado que la labor del psicólogo se vea desvalorada, encomendándole actividades como la impartición de pláticas de orientación a padres de familia, sin llegar a la intervención de los alumnos (Cabrera et. al., 2006).

Con esta información planteada se reitera la importancia de la labor del psicólogo en la educación especial para reconocer mediante la evaluación las variables que intervienen en el proceso educativo del estudiante, para que así pueda trabajar de manera colaborativa con los actores de la educación y consiga resultados satisfactorios.

Es importante destacar que el psicólogo formado en educación especial puede participar cuando en el aula regular hay estudiantes con problemas de lenguaje, pues como se señaló con anterioridad en nuestro país éstos no están plenamente identificados.

## Problemas del Lenguaje

El hombre, al ser social por naturaleza tiene como principal vehículo el lenguaje, pues la interpretación de la realidad, la interacción y la transmisión cultural, se hace posible a través de éste. El lenguaje puede definirse como un código socialmente compartido, o un sistema convencional, que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y de combinaciones de éstos, que están regidas por reglas (Owens, 2003). Es un código en el sentido de que no es una representación directa del mundo sino, más bien, algo con lo que representar ideas y conceptos sobre el mundo.

Gargiulo (2021) definió el lenguaje como el establecimiento de una serie de reglas que utilizan signos y símbolos para comunicarse con los demás, y conlleva la capacidad de expresar y comprender los mensajes que transmiten los otros, ya sea de manera oral o escrita. Además, como lo indicó Peña (2011) el lenguaje es el principal medio para la comunicación humana que se realiza a través de un sistema funcional complejo y posee diversas funciones. A continuación, se mencionan algunas de las funciones y sus intenciones señaladas por Pérez (2015):

- Comunicación: Tener contacto social.
- Expresiva: Cuando el emisor desea transmitir sus sentimientos, opiniones o deseos, es decir, cómo se siente frente a una determinada situación.
- Representativa: Transmitir contenidos de forma objetiva, cuando desea describir o informar sobre un evento o algún objeto en particular.
- Conativa: Influir en el comportamiento del receptor y provocar en él una reacción.
- Fática: Prolongar, establecer o interrumpir la comunicación.
- Poética: Atraer la atención sobre la forma de la expresión lingüística.

- Metalingüística: Utilizar la lengua para hablar de la propia lengua.

Como se puede observar, el lenguaje cumple múltiples funciones en la vida del ser humano, además de que es un sistema muy extenso, pero a la vez es un aspecto sumamente importante y complejo del desarrollo infantil, porque como lo indicaron Klinger y Vadillo (2004), aprender a hablar es una de las habilidades humanas más extraordinaria que permite comunicar, expresar ideas y sentimientos, resolver problemas, expresar el conocimiento, socializar y es de ayuda para desarrollar otras habilidades.

### **Desarrollo del lenguaje**

El desarrollo de lenguaje es un proceso gradual y creciente, que depende de varios factores, desde las características individuales de la persona, como el mantenimiento de la estructura neural en el hemisferio izquierdo, la capacidad cognitiva, los estímulos emocionales y sociales (Peñañiel, 2001 como se citó en Peñañiel, 2013).

Al hablar del desarrollo, Owens (2010) indicó que existen algunos principios que deben ser tomados en cuenta: en primer lugar, es necesario saber que el desarrollo no tiene lugar en línea recta, pues existen una serie de etapas secuenciales y predecibles, en las que el desarrollo se concentra en ciertas áreas. Otro punto es que la mayoría de los niños suelen alcanzar los hitos del desarrollo más o menos a la misma edad, aunque también hay que entender que existe cierta variación individual, pues todos los niños son diferentes, entonces existe un amplio rango para ubicar lo que se denomina "normalidad". Al mencionar el término "normal" diversos autores como Pérez y Salmerón (2006) y Peñañiel (2013) señalaron que simplemente significa lo que la mayoría de los niños hacen dentro de un tiempo "esperado" o "deseado", pues puede que un niño que se salga de la norma este experimentando una aceleración o un retraso circunstancial o que lleve su propio ritmo.

En la tabla 3, se muestra cómo se desarrolla el lenguaje de los 2 a los 6 años (Barragán Lozano, 2011; Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman y Levine, 2002, Chomsky, 1969 como se citó en Papalia, Wendkos, y Duskin, 2010).

**Tabla 3**

*Desarrollo del lenguaje de 2-6 años*

Área del lenguaje	2 -3 años	3-4 años	4-5 años	5-6 años
Fonología	Articular de manera correcta los sig. fonemas: /d/, /b/, /m/, /n/, /ch/, /n/, /k/, /l/, /t/, /ll/, /p/, /f/ y diptongos /ua/, /ue/. Simplifica sinfonos y diptongos. Dificultades para pronunciar /d/, /s/ y /r/.	Pueden persistir errores en la pronunciación de la /r/ y simplificación de los sinfonos que la contengan.	4 años-Articula las letras: /j/, /g/, /p/, /b/, /r/ y el diptongo /ie/. 5 años-Articula el fonema: /r/, los sinfonos como /br/, /kl/, /fl/, /gl/, /kr/, /gr/ y diptongos /au/, /ei/.	6 años- Articula de manera correcta el fonema /s/, /rr/ y los sinfonos /pr/, /fr/, /tr/ y diptongo /eo/.
Semántica	Cuenta con un vocabulario de 450 palabras. Identifica 3 o 4 colores, identifica partes del cuerpo y conoce el significado de grande y pequeño. Utilizar palabras de contenido y función	Cuenta con un vocabulario de aprox. 1,000 palabras. Conoce su apellido, nombre de la calle donde vive y varias canciones infantiles.	Cuenta con un vocabulario de aprox. 1500 palabras	Cuenta con un vocabulario de 2,000 palabras aprox. Define objetos por su uso, conoce las direcciones y entiende conceptos de igual y diferente.

Morfosintaxis	<p>Formar frases u oraciones breves de 3 elementos, algunas aún dependen del contexto. Combina sustantivos y verbos. Forma algunos plurales. Formula preguntas de 3 palabras con ¿qué? Comprende y expresa oraciones interrogativas (qué, quién, de quién, dónde, por qué, para qué) y afirmativas.</p>	<p>Sus oraciones son de 4-5 palabras. Relata eventos de manera coherente. Preguntar ¿por qué? Usar plurales, posesivos y el tiempo pretérito. Conoce la diferencia entre tú, yo y nosotros. Suele omitir artículos /un/ y /la/. Usa oraciones subordinadas con /porque/, comparativas /más qué/, relativas /con qué/. Aparecen perífrasis de futuro /voy a/.</p>	<p>Oraciones de 4-5 palabras. Usa oraciones declarativas, negativas, interrogativas o imperativas. Hace preguntas usando ¿por qué? y ¿quién? Usa el tiempo pasado y conexiones adverbiales como “luego” y “entonces”. Usa más adverbios de tiempo: “ahora”, “hoy”, “mañana”, “después”.</p>	<p>Usa más conjunciones, preposiciones y artículos. Comenten errores en los verbos “cabo” en lugar de “quepo”. Pocas veces usan la voz pasiva “fui vestido por mi abuela”</p>
Pragmática	<p>Responde a las preguntas de dónde. Iniciar, seguir, mantener y cambiar de tema en una conversación. Cumplir órdenes verbales complejas que implican relaciones entre objetos y acciones.</p>	<p>Puede contar una historia. Comprende y usa metáforas y chistes. Comunica con fluidez ideas con emisiones largas. Comprende las acciones.</p>	<p>Cumple con instrucciones que impliquen más de un paso. Narra cuentos</p>	<p>Puede contar la trama de un libro corto, una película o un programa de T.V. Sigue ordenes complejas.</p>

Fuente: Elaboración propia. Tomada de Papalia, Wendkos, y Duskin (2010).

Cabe mencionar que la mayoría de los niños pueden dominar plenamente el lenguaje entre los siete y los ocho años (Pedraza y Salmerón, 2006), aunque es importante aclarar que desde que empiezan hablar y de manera progresiva van perfeccionando sus habilidades comunicativas. A medida que mejoran el aprendizaje de la forma y el contenido del lenguaje, van siendo capaces de hacer un mejor uso de este, además de necesitar cada vez menos capacidad de atención para adaptar los mensajes a la audiencia y a cada situación, permitiéndoles progresivamente ir destinando un menor número de recursos al procesamiento, lo que redundará en una mejora de la capacidad comunicativa.

Aunque como lo indicó Owens (2008) es necesario que existan oportunidades para el desarrollo del lenguaje, pues, aunque gran parte del proceso se produce gracias a la maduración, el aprendizaje también tiene gran importancia. Aunado a esto, Meece (2000) señaló que el uso del lenguaje está determinado por la intervención de factores, psicosociales y ambientales, ya que éste resulta influido por el entorno y, a su vez, influye sobre el ambiente. En general, el lenguaje refleja el pensamiento colectivo y la cultura.

Finalmente, el desarrollo del lenguaje tiene lugar a una velocidad increíble durante los primeros cinco años de vida, sin que haya tenido lugar una enseñanza formal del mismo, pero para fines de esta propuesta se abordará este proceso durante la edad escolar, pues como lo mencionó Bigas (1996) dentro de este período, el lenguaje oral y escrito es de vital importancia, pues es un instrumento que permitirá a niños y niñas realizar un aprendizaje escolar satisfactorio, sobre el que se fundamentarán todos los conocimientos posteriores.

### ***Relación entre el lenguaje oral y escrito***

El lenguaje es un constructo muy amplio e interrelacionado, pues el lenguaje oral está íntimamente relacionado con el desarrollo del lenguaje escrito, ya que las habilidades adquiridas en uno influyen en otro y viceversa (Garton y Pratt, 1991). A su vez, Villalón (2008) mencionó que el aprendizaje del lenguaje escrito, es decir de la lectura y la escritura requiere de una atención consiente hacia las características del lenguaje oral, que se dominan inicialmente de manera inconsciente y se automatizan progresivamente durante los primeros siete años de vida. De esta manera, la calidad de la educación que se entregue durante este periodo, aporta la base para el desarrollo de las destrezas lingüísticas de comprensión y expresión.

Garton y Pratt (1991) numeraron dos razones por las que el lenguaje oral y el escrito deben ser examinados e intervenidos de manera conjunta. La primera se debe a que hay claros vínculos entre los dos sistemas, aun cuando existe la idea de que el lenguaje hablado precede al escrito desde los puntos de vista evolutivo, socio histórico y cultural, hay razones para pensar que existe una fuerte interrelación entre ellos.

La interconexión entre lenguaje hablado y escrito ha sido explorada históricamente, pues el desarrollo del lenguaje escrito está ligado al del lenguaje hablado, aunque de igual manera el desarrollo de las habilidades del lenguaje escrito puede influir en el hablado, ya que se aprenden nuevas estructuras y funciones del lenguaje para la escritura que después son adoptadas para el habla (Garton y Pratt, 1991).

La segunda razón que mencionaron dichos autores, es que muchos de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje hablado y en el escrito son similares. Aunque generalmente se considera que la forma en que aprendemos el lenguaje hablado es más “natural” que el aprendizaje del lenguaje escrito (lectura y escritura), pues de acuerdo con esta visión, el lenguaje escrito se enseña; normalmente, de manera formal en la escuela. Complementando lo anterior, Orellana (2010) indicó que el aprendizaje de la lectura y la escritura depende mucho del aprendizaje previo, del lenguaje hablado; pues ya que la escritura es antecedida por el habla y por la lectura, todo lo que puedan aprender y potenciar en estas etapas anteriores, enriquecerá el proceso de escritura, por el contrario, cualquier dificultad que se tenga, podrá causar alteraciones al momento de iniciarse en el proceso de escritura. Cabe señalar también que, es posible que un niño tenga un buen desarrollo en el habla como en la lectura, pero puede presentar dificultades motoras que afecten en su escritura, específicamente en la grafía.

De este modo, como lo retomó Olson (1998) habitualmente se cree que mientras el lenguaje hablado se desarrolla de forma natural, el desarrollo del lenguaje escrito requiere instrucción formal; sin embargo, esta distinción puede resultar engañosa, pues el niño necesita de ayuda –casi siempre de un adulto- tanto para el lenguaje hablado como para el escrito y a pesar de que los mecanismos de desarrollo pueden ser diferentes, dichos autores afirman que un ingrediente fundamental para facilitar el desarrollo del lenguaje es la presencia de un adulto interesado en ayudar al niño en su desarrollo de éste proceso tan extenso, pues de no ser así se pueden presentar algunas dificultades.

### ***Problemas del lenguaje***

Como se señaló con anterioridad, el lenguaje cumple múltiples funciones en la vida de las personas, pero puede suceder que exista alguna dificultad o alteración en uno o más de los componentes necesarios para la comunicación, y eso provoque que el lenguaje se retrase o no ocurra dentro del margen de edad que debió de suceder. Según la American Speech Hearing Association a esto se le clasifica como Problemas del lenguaje (Puyuelo, Torres, Santana, Segarra y Vilalta, 2002).

Los problemas del lenguaje son disfunciones en la capacidad para entender y expresarse de manera oral y/o escrita, y afectan negativamente el desempeño académico del niño porque implican problemas con los fonemas y grafemas, con la construcción de palabras, su significado, el orden de las palabras en una oración, así como dificultades para comprender y usar el lenguaje en diversas situaciones (Gargiulo, 2021). En la tabla 4, existe una explicación más detallada los problemas de lenguaje oral y escrito.



**Tabla 4.***Problemas en la comprensión y producción del lenguaje oral y escrito*

<b>Dimensiones del lenguaje</b>		<b>Lenguaje oral</b>	<b>Lenguaje escrito</b>
<b>Forma</b>	<i>Fonología</i>	Organización anormal del sistema fonológico por un déficit significativo en la percepción y/o producción del habla	Errores en decodificación y/o codificación de las palabras que implican omisiones, inserciones, sustituciones e inversiones de los grafemas que ocasionan una lectura y/o escritura confusa.
	<i>Morfología</i>	Comprensión y/o uso anormal de prefijos, sufijos de la estructura de las palabras, tiempos verbales, plurales, singulares, femenino, masculino y pronombres posesivos.	Dificultades en la comprensión al leer y/o uso inadecuado en textos escritos de los prefijos, sufijos de la estructura de las palabras, tiempos verbales, plurales, singulares, femenino, masculino y pronombres posesivos.
	<i>Sintaxis</i>	Omisión de palabras funcionales, orden y combinación de palabras inadecuadas en una oración, y/o problemas para entender frases y oraciones.	Ordenamiento inadecuado de las palabras en una oración leída y/o escrita que afecta la comprensión de la secuencia y la relación de los datos de la lectura y en la expresión clara de las ideas de manera escrita. Además, en la escritura, se omiten palabras funcionales y se usan estructuras sintácticas poco complejas.
<b>Contenido</b>	<i>Semántica</i>	Pobre desarrollo de vocabulario, uso y/o comprensión inapropiada de los significados de las palabras.	Dificultades en la comprensión lectora debido al pobre conocimiento del significado de las palabras o a su inadecuada interpretación. Por otro lado, en la escritura se repiten reiterativamente las palabras, se producen textos muy concisos y poco complejos.
	<b>Ritmo y melodía</b>	<i>Prosodia</i>	Interrupción frecuente de la fluidez porque se habla demasiado rápido, se hacen pausas inadecuadas a lo largo de una oración, se utilizan inapropiados patrones de acento, se repiten sílabas o palabras, o se llenan de vacíos del habla con sonidos como “ahh” o “mmm” o “esteeee”. Estas interrupciones son tan frecuentes y extensas que obstaculizan el

		entendimiento del mensaje o de la atención.	obstaculizan el entendimiento del mensaje que se decodifica y/o se codifica.
<b><i>Uso</i></b>	<b><i>Pragmática</i></b>	Incapacidad para comprender y/o usar el lenguaje en contexto, conversar en diferentes situaciones sociales, así como para entender expresiones sociales, mensajes sutiles, bromas, chistes o críticas indirectas.	Dificultad para leer comprensivamente y/o para escribir textos con diferentes objetivos, géneros o audiencias.

*Fuente:* Elaboración propia. Tomada de Owens (2010).

Aunque se han realizado diferentes investigaciones para ubicar las causas de los problemas del lenguaje, aún se desconocen, pero a lo largo del tiempo se han identificado diversos factores que pueden propiciar dicha complicación, los cuales son: traumatismos adquiridos, influencias genético-hereditarias y las influencias ambientales (Mercer, 1997 en Gargiulio, 2011).

No obstante, también es necesario tener una evaluación temprana de este tipo de población y con ello poder intervenir. Diversos profesionistas se han involucrado en el trabajo de los problemas del lenguaje, lo cual es fundamental, pues al trabajar de manera interdisciplinaria se logran obtener mejores resultados, pero el trabajar de esa manera no debe permitir que se sustituyan los unos por los otros, pues cada uno de ellos posee su objeto de estudio y sus tareas.

En el caso de los terapeutas del habla evalúan las habilidades del habla, lenguaje, comunicación cognitiva, además de que atienden los trastornos en la articulación, problemas con su fluidez, trastornos orales, motores y de la voz, así como trastornos en el lenguaje receptivo y expresivo. Tres de las estrategias más utilizadas como base por estos profesionales, son las siguientes: actividades de intervención de lenguaje para estimular y fortalecer, la terapia de articulación y la terapia oral y motora de la alimentación (Santos, 2004).

Respecto al rol del docente dentro estas dificultades, la SEP (2015) mencionó solamente algunas recomendaciones como son: ubicar cerca al alumno, informarse sobre las etapas del desarrollo normal del lenguaje para comprender de manera efectiva dentro del salón de clases, evitar burlas o ponerlo en evidencia, hacer un esfuerzo por comprender lo que quiere contar o expresar, pero no corregirlo, hacerle preguntas para motivarlo a pensar y a expresarse, permitirle el acceso a experiencias nuevas y hablarle de ellas antes, durante y después de vivenciarlas, darle instrucciones sencillas y claras, preguntarle si comprendió las indicaciones, evitar preguntarle o pedirle que ponga atención mientras escribe, reconoce periodos de cansancio y permitirle descansar, aunque como lo indicó García (2018) la mayoría de los profesores no ponen atención en aspectos del lenguaje del alumno, a menos que esto repercuta de gran manera a su escritura o área académica.

Finalmente, y no por ello menos importante, el rol del psicólogo para abordar los problemas de lenguaje es fundamental, aunque algunos autores como Brown (2011) y Eligio (2009) aún señalan que el psicólogo únicamente debe encargarse de abordar el cómo sienten, piensan, aprenden y conocen los niños con problemas de lenguaje, para lograr que se adapten al medio en el que se desenvuelven, pero el papel de dicho profesionista es más trascendental pues, desde dicha labor se evalúan todos los procesos psicológicos involucrados alrededor de la problemática y con ello se implementan programas de intervención psicológica y psicoeducativa con fines preventivos, de desarrollo y terapéuticos.

Debido a que el lenguaje es complejo, Navas (2009) indicó que existen diversos modelos para abordarlo, uno de ellos es el modelo psicolingüístico, el cual será el eje de esta propuesta de intervención porque este modelo se mueve entre la Psicología y la Lingüística con tal de entender cómo se desarrolla el lenguaje, y cómo afecta a nivel cognitivo y emocional.

## **Modelo psicolingüístico**

La psicolingüística es una disciplina que estudia los procesos en la base de la adquisición, la elaboración y el uso de la lengua (Galimberti, 2006) y trata de descubrir cómo se produce y se comprende el lenguaje por un lado y cómo se adquiere y se pierde el lenguaje por otro (Frías, 2002).

Cervera e Ygual (2003) refieren que el modelo psicolingüístico intenta explicar cómo procesan los seres humanos la información que les llega a sus sentidos -auditiva y visual- para acceder a las palabras almacenadas en su léxico privado y emplear representaciones mentales que codifican la información a varios niveles, este modelo también conocido como “procesamiento de la información”, pues, se entienden los procesos lingüísticos como instrucciones que se ejecutan de manera secuencial (Villegas, 2012).

Dicho modelo ha influido decisivamente en la última década, en la forma de concebir y evaluar el lenguaje, pues permite realizar una valoración muy detallada del mismo, que facilita encontrar las áreas de dificultad y tener una mayor comprensión de los problemas del lenguaje. Además, a nivel de intervención, permite diseñar sistemas que inciden en el desarrollo de habilidades de cada uno de los niveles de procesamiento especificados. Otra ventaja de este modelo es que permite la comprensión de las dificultades fonológicas en otras formas del lenguaje como lo son la lectura y la escritura (Cervera e Ygual, 2003).

Entonces desde esta perspectiva, el lenguaje es entendido de manera más amplia considerando diferentes dominios como el lenguaje no verbal, oral, lenguaje escrito, lenguaje pragmático y diversos componentes para poder comprenderlo mejor (Pierangelo y Giuliani, 2006; Peñafiel, 2013).

El lenguaje se puede dividir en tres dimensiones principales (Bloom y Lahey, 1978):

*Forma*: Uso de las reglas que guían el lenguaje, las estructuras lingüísticas, las formas verbales y de otros elementos que le dan significado al lenguaje.

*Contenido*: Capacidad para comprender o transmitir correctamente el mensaje en las palabras o frases, incluye el conocimiento de los objetos, las relaciones entre objetos y las relaciones de sucesos. Este componente evoluciona a partir de la interacción entre los componentes biológicos, psicológicos y sociales del individuo (Zanón, 2007)

*Uso*: Capacidad para utilizar el lenguaje apropiado (verbal y no verbal) en un contexto social determinado.

Estas dimensiones pueden evolucionar de forma integrada en el niño, cuando el nivel de funcionamiento es adecuado, y cuando no es así, reflejan posibles alteraciones en el componente que se desgaja del conjunto. De aquí que la intención sea considerar cada uno de estos componentes en la evolución de la adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños (Quintero, 2005). Diversos autores como Fernández (2016), Frías (2002), Owens (2003) y concuerdan en que cada uno de éstos 3 elementos (forma, contenido y uso) están formados de otros componentes, los cuales se explicarán a continuación:

El componente denominado *forma* incluye la fonología, la morfología y la sintaxis.

-La *fonología* atiende la composición, identificación y relaciones entre los fonemas o grafemas (Díez, Pacheco, Caso, García, y García, 2009) e incluye los sonidos que son característicos de ese lenguaje, las reglas que rigen la distribución y la secuencia de los fonemas o grafemas, los patrones de entonación y estrés (Seymour y McGregor, 1984).

- A su vez, la *morfología* tiene que ver con la organización interna que regula el género, número y tiempo de cada palabra, además de sus procesos de formación.

- Por su parte, la *sintaxis* del lenguaje contiene reglas sobre cómo organizar las palabras y las frases para formar oraciones. Además de las reglas, este componente también detalla que tipos de palabras pueden aparecer en una frase; entonces el conocimiento de la sintaxis de un idioma permite al hablante generar un número infinito de oraciones nuevas y reconocer oraciones que no son gramaticalmente aceptables (Berki y Bernstein, 2000).

Otro componente que considerar es el *contenido*, el cual abarca el significado o semántica, ésta se refiere a las relaciones de unos significados con otros y los cambios de significación que experimentan esas palabras (Fernández, 2016).

El componente nombrado *uso o pragmática* constituye un conjunto de reglas relacionadas con el uso del lenguaje en el seno de un contexto comunicativo. Así pues, como lo indicó Altamirano (2007) la pragmática se refiere a la manera en que se utiliza el lenguaje para comunicarse, y no tanto a la forma en que dicho lenguaje está estructurado.

Tanto Owens (2003) como Snyder y Downey (1983) mencionaron que la pragmática constituye el principio organizador más general del lenguaje, ya que primeramente se debe encontrar un contexto apropiado para que emitir alguna idea y posteriormente se recurre a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y semánticas antes descritas, aunque evidentemente, los componentes del lenguaje están vinculados entre sí, de manera que el cambio en uno de ellos afecta a los demás; por ejemplo, la estructura sintáctica necesita marcadores morfológicos que, a su vez, cambian fonéticamente para acomodarse a la palabra.

En definitiva, estos componentes interrelacionados, pero distintos, constituyen el sistema fundamental de reglas del uso del lenguaje. En la tabla 5 se muestran las habilidades específicas que se adquieren en los componentes que constituyen el lenguaje oral y escrito.

**Tabla 5**

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

<b>Dimensión</b>	<b>Lenguaje oral</b>	<b>Lenguaje escrito</b>	
<b>Forma</b>	Fonología	Discriminar y articular sonidos del habla	Leer y escribir correctamente grafemas
	Morfología	Comprender y usar reglas que estructuran las palabras	Comprender al leer y escribir, además de hacer uso de las reglas que estructuran las palabras
	Sintaxis	Comprender y usar la gramática en frases y oraciones.	Ordenar adecuadamente las palabras y frases leídas o escritas.
<b>Contenido</b>	Semántica	Comprender y usar el significado de las palabras u oraciones	Mostrar comprensión lectora debido al conocimiento del significado de las palabras. En la escritura usar un amplio vocabulario para producir textos.
<b>Ritmo y melodía</b>	Prosodia	Mostrar fluidez en el habla, una producción oral clara con pausas y acentuación apropiada	Leer o escribir palabras dejando espacio entre una y otra. Pronunciar, acentuar correctamente, usar y respetar signos de puntuación.

<b>Uso</b>	Pragmática	Comprender y usar las expresiones (verbales o no verbales) contextuales del lenguaje	Leer comprensivamente y escribir textos con diferentes objetivos dirigidos a diferentes audiencias.
------------	------------	--	---

*Fuente:* Elaboración propia. Tomada de Méndez (2010), p.19.

En definitiva, cada uno de los componentes abordados con anterioridad poseen importantes implicaciones para el desarrollo, detección e intervención del lenguaje, pues como se ha mencionado en diversos estudios, al abordar el lenguaje desde el enfoque psicolingüístico se proveen diversos aspectos significativos a considerar.

Valencia y Ruiz (2018) realizaron un estudio en el cual el objetivo fue conocer si existía relación entre los déficits cognitivos y psicolingüísticos que se encontraban en un niño con Síndrome de Down y el proceso de adquisición de la lectoescritura. En dicho estudio a nivel cualitativo se obtuvieron datos respecto a aquellos procesos desde el modelo psicolingüístico, se observó que se presentaba un retraso importante en el lenguaje oral en la morfosintaxis y esto trajo consigo que al pequeño se le complicara la comprensión de la lectura y el ordenar adecuadamente las ideas al expresarse.

Por su parte Delgado y García (2005) llevaron a cabo una investigación en la que analizaron considerando la morfología, la sintáctica, la semántica y la pragmática diversos textos de iniciación de la lectura, para lo cual tomaron una muestra representada por tres textos de lectura inicial y diseñaron una ficha para el análisis de cada uno. Se tomaron en cuenta diversos niveles lingüísticos con sus respectivos indicadores: Fonetológico (Secuencia en el aprendizaje de las sílabas y en el aprendizaje de los fonemas), Morfoléxico (Número de sustantivos, de adjetivos, de verbos, modo y tiempo de los verbos, tipos de verbos y otras categorías gramaticales), Sintáctico-semántico (Estructura oracional predominante, número de palabras por oraciones, oraciones con problemas



sintácticos, oraciones con desvíos semánticos, oraciones aisladas del contexto o frases incoherentes) y Pragmático (problemas en la relación figura-palabra, en organización y secuencia del texto).

Se obtuvieron resultados como los siguientes: a) desde el punto de vista sintáctico, se observó que el fin de las oraciones era la enseñanza de la sílaba a través del sonido, por eso se construyeron estructuras donde prevaleció la repetición de sonidos, descuidando el sentido y alterando el orden sintáctico; b) como resultado, aparecieron oraciones muy alejadas del uso que se hace del lenguaje y se impide la comprensión por parte del niño; c) desde el punto de vista morfoléxico, existió un predominio de los sustantivos, muchos de ellos ambiguos y alejados de nuestro contexto mexicano; d) en lo pragmático, se presentaron problemas en la relación imagen-palabra. Finalmente, con lo revisado en los resultados, estos autores concluyeron que en la elaboración de los textos de lectura inicial debe estar aunada a toda una serie de investigaciones sobre el inventario léxico de los niños, desde un punto de vista multidisciplinario, pues quienes elaboren los textos deben ser especialistas en el área del lenguaje, los libros deben ser avalados por comisiones de arbitraje formadas por especialistas en el área de la lingüística y la enseñanza del lenguaje.

A su vez, además de considerar estos componentes del lenguaje previamente abordados, también es indispensable tomar en cuenta en el desarrollo de este constructo la perspectiva ecológica, pues como lo señaló Bronfenbrenner (1978) en dicho modelo se aborda el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el ambiente que le rodea (su ambiente ecológico) y en el modo en que se relaciona con él, de tal manera, que cuando se hace una intervención sobre un individuo se está afectando de manera directa o indirecta los sistemas a los que pertenece, aunque hay que tener claro que los sistemas también afectan al individuo.

Entonces, las influencias adquiridas en dichas interacciones pueden actuar como barreras o como facilitadores, pues como lo indicó Kaiser (1998) las influencias de diferentes actores dentro de los sistemas del niño pueden lograr o impedir avances en el desarrollo del lenguaje.

De acuerdo con estas ideas, al analizar el desarrollo del lenguaje del niño, no lo podemos mirar sólo de forma aislada, o como fruto exclusivo de su maduración, sino siempre en relación al ambiente en el que el niño se desarrolla, en éste caso la familia (Fuertes y Palmero, 1998), pues al ser el entorno más inmediato al niño su influencia en el desarrollo del lenguaje es crucial, pues el nivel académico y sociocultural de la familia, las expectativas escolares con respecto a sus hijos, el grado de estimulación, etc., pues pueden influir positiva o negativamente en la adquisición y desarrollo del lenguaje (Aguaded,2000).

Considerar el enfoque ecosistémico dentro del lenguaje resulta favorable para entender la complejidad de dicho proceso y detectar aquellos los factores que pueden impulsar o retrasar el desarrollo del mismo (Esquivel, Heredia y Lucio, 2007; Serón y Aguilar, 1992), por ello es necesario incluir en la evaluación e intervención del lenguaje a los padres de familia, quienes son el pilar de la formación del alumno y los que conviven con él la mayor parte del tiempo, y con ello promover la mejora del lenguaje del alumno en distintos contextos en los que se desenvuelve.

### **Modelo ecosistémico de riesgo resiliencia**

Al hablar de educación especial, en este caso, de los problemas de lenguaje, es importante que se tomen en cuenta los diferentes sistemas o contextos cercanos al menor, para establecer un trabajo colaborativo entre ellos, ya que no se debe contemplar sólo al individuo como problema, sino que es la interacción de la persona con los contextos donde se ha desarrollado lo que puede originar, mantener o prevenir dichas dificultades. El modelo ecosistémico de riesgo/resiliencia en educación especial es un modelo que ha favorecido de gran manera la forma de concebir a la discapacidad. Este modelo ha tomado como referencia los principios del paradigma ecológico de Bronfrenbener y del modelo ecosistémico de riesgo-resiliencia en educación especial (Acle, 2012).

La resiliencia es el producto de la interrelación dinámica entre las características personales y los diferentes elementos del ambiente, la compleja transacción entre ambos es lo que permite enfrentar las situaciones de adversidad (Bernard, 2004). En el caso de la educación especial se aplica al demostrar que a través de los programas de intervención temprana se favorece el desarrollo de diversas competencias e incluso logrando la adaptación escolar exitosa; aunque siempre considerando los factores de riesgo y protección que influyen en cada niño, ya que ellos pueden favorecer o no su proceso de desarrollo.

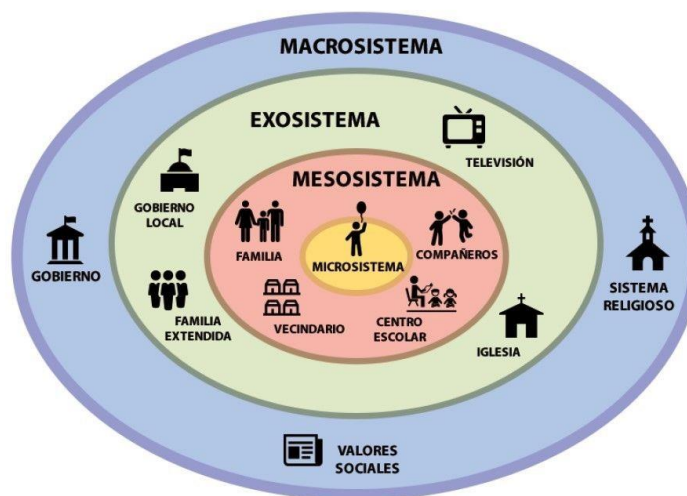
Los factores de riesgo se refieren a aquellas características que permiten predecir un resultado negativo en un aspecto específico, por ejemplo: bajo nivel socioeconómico, bajo peso al nacer, baja autoestima, entre otros; mientras que los factores de protección permiten modificar, mejorar o alterar las respuestas del individuo ante un peligro, aunque no necesariamente puede ser algo agradable desde alguna perspectiva, por ejemplo: eventos estresantes que pueden fortalecer a los individuos (Rutter, 1993; citado en Acle 2012).

Con lo anterior, se puede observar que al trabajar con población que necesita educación especial, es relevante indagar sobre estos factores que facilitan o impiden el desarrollo de los niños, desde una perspectiva ecosistémica, que involucre abordar diferentes sistemas en los que se sitúa el niño. Como lo señaló Bronfenbrenner (1987), el ambiente ecológico se puede concebir como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de las siguientes, como muñecas rusas (ver figura 1).

El nivel *ontogenético* es el entorno inmediato que incluye las características de la persona, el temperamento y las capacidades cognitivas, comunicativas, sociales, físicas, que el sujeto ha desarrollado; después está el *microsistema* que consta de los entornos inmediatos donde la persona se desenvuelve en su vida (familia, escuela, comunidad), posteriormente está el *mesosistema* este sistema es el interlocutor de varios microsistemas (roles, relaciones en la familia, relaciones con sus compañeros y maestros), consecutivamente está el *exosistema* que abarca estructuras sociales en las cuales el individuo no participa directamente, pero que influyen, delimitan e incluso determinan lo que pasará en los escenarios inmediatos en los cuales la persona se encuentra. Estas estructuras incluyen los grupos sociales, los medios de comunicación, la distribución de servicios de salud, educación, seguridad y transporte, entre otros (Bronfenbrenner, 1977). Finalmente, *macrosistema* que involucra los patrones de la cultura e ideología de los sistemas económico, social, educativo, legal y político, en los cuales los otros sistemas se manifiestan. Este sistema tiene información sobre las creencias que determinan como se relaciona el individuo y como es tratado por los demás (Bronfenbrenner y Morris, 2006).

**Figura 1**

*Modelo ecológico de Bronfenbrenner.*



*Fuente: <https://www.goconqr.com/diapositiva/19029823/el-modelo-ecologico-de-bronfenbrenner>*

Considerar los sistemas del enfoque ecosistémico para analizar situaciones académicas resulta favorable para entender la complejidad de los procesos educativos y detectar aquellos los factores que pueden ayudar o impedir a los alumnos a mejorar su desempeño. De modo que desde este enfoque se entiende que la evaluación e intervención en el ámbito educativo no puede realizarse sin estudiar las características biológicas, psicológicas y sociales de los individuos (Esquivel, Heredia y Lucio, 2007).

### **Evaluación desde el modelo ecosistémico**

Para llevar a la práctica este modelo, es importante que sea considerado desde el proceso de evaluación, ya que eso permite tener un marco más amplio de lo que el niño requiere y de esta manera hacer una intervención objetiva. La evaluación es un recurso que sirve para hacerse cierta idea del niño, y así tomar decisiones bien fundamentadas. Una evaluación puede servir para varios propósitos: explorar, resolver algún problema, diagnosticar, asesorar y evaluar los progresos

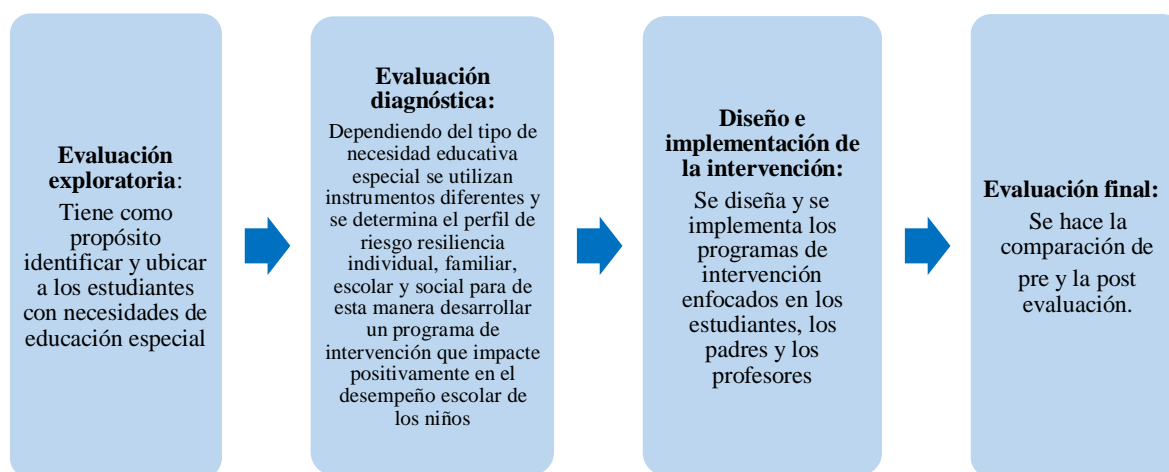
(Sattler, 2010). La evaluación psicológica se vale de diversas herramientas como pueden ser: las pruebas estandarizadas, las entrevistas, observaciones y algunos procedimientos informales.

El propósito de la evaluación desde este modelo con respecto a la educación especial es describir las fortalezas y debilidades del niño, así como su funcionamiento cognitivo, académico, lingüístico, social y de autocuidado. Lo que permite determinar si el alumno requiere educación especial y fundamentar las decisiones sobre el tipo de intervención que necesita (Bendine y Meyer, 1987; Sattler, 2010).

Por ello, las evaluaciones fundamentadas en el modelo ecológico de riesgo /resiliencia se basan en cuatro fases de evaluación (Figura 2):

## Figura 2

### *Fases de la evaluación*



*Fuente:* Elaboración propia. Tomada de Sattler (2010).

Al evaluar, el examinador necesita estar dotado de diversas habilidades y poner atención en las conductas verbales y no verbales que transmite al examinado, también debe limitarse a no crear expectativas acerca del individuo que está evaluando, ya que eso puede variar los resultados obtenidos durante la evaluación. Para Sattler (2010) existe un punto que es de suma importancia,

llamado rapport que permite crear confianza entre el examinador-examinado incluso antes de la evaluación, en el caso del trabajo con niños también se debe realizar esta dinámica con sus padres y con sus maestros del pequeño y que de esta manera todos los implicados se sientan cómodos, aunque establecerlo no quiere decir no tener límites, sino más bien que se tenga muy claro cuáles son dichos límites, pero que exista un clima de confianza.

Una vez retomados los aspectos principales del modelo, se prosigue a explicar la intervención desde este modelo en particular, respecto a los problemas de lenguaje.

### **Intervención de los problemas del lenguaje desde el modelo ecosistémico**

Para Touriñán (2001) la intervención permite generar acciones que contribuyan en la solución o mejora de un problema, en este caso, referido a los problemas de lenguaje. La finalidad de una intervención es que el alumno, pese a las dificultades que tenga en el desarrollo de su lenguaje, pueda adquirir el desarrollo de destrezas y habilidades para lograr mejoras. En el caso del lenguaje, como lo indicó Valles (2010) tratar las dificultades de la comunicación de manera temprana puede prevenir posibles problemas de comportamiento, de aprendizaje, de lectura, la escritura y de interacción social en el niño. Es por ello que, al identificar las dificultades, se debe continuar con el desarrollo e implementación de programas para impulsar el desarrollo de las áreas en las que el niño necesita apoyo, y al mismo tiempo reforzarlos e impulsarlos a desarrollar plenamente sus habilidades. Dichos programas deben contar con la participación de alumnos, padres y maestros; pues dichos sistemas influyen en el lenguaje del niño.

Para la realización de dichos programas, es necesario el uso de diversas herramientas que ayuden a promover los objetivos deseados dentro del mismo. En el caso del trabajo con niños, una de las estrategias mayormente utilizadas es el juego, pues Fisher (1992) después de realizar diversos estudios sobre los efectos que éste produce en los niños, concluyó que el infante mientras

juega, aprende y desarrolla su pensamiento y su creatividad, además el juego provee un contexto tanto para ejercitar funciones cognitivas existentes, como para crear nuevas estructuras. De igual manera, como lo indicó Axline (2003), a través de utilizar dinámicas lúdicas el niño imita a otros, o a sí mismo, en una serie de repeticiones sin fin, cuyo resultado en última instancia es perfeccionar alguna habilidad, en este caso el lenguaje.

La relación juego-lenguaje es doble, ya que no sólo se trata de que, jugando, en general, se desarrolle y mejore el lenguaje, sino que como lo explicó Garaigordobil (1995) dentro del juego, los componentes del lenguaje (fonética, gramática, semántica) y la mayoría de los fenómenos del lenguaje y del habla, interactúan, pues la situación lúdica exige de los participantes un determinado desarrollo del lenguaje comunicativo; entonces de acuerdo con Mujina (1978) la propia necesidad de comunicarse para poder jugar con los otros estimula el lenguaje coherente. Todo ello, abre un enorme campo de expansión lingüística de los niños (Zabalza, 1987).

Al tomar en cuenta que la elaboración de este trabajo se realizó en el primer año de confinamiento, se considera importante reflejar el contexto en el que se brindaron los servicios educativos en este periodo. Sobre todo, que por la contingencia por Covid-19 en México se tuvieron diversas repercusiones en diferentes sistemas, pues se generaron nuevas formas de reorganización para continuar con las rutinas de la vida diaria.

Cabe señalar que la educación fue uno de los sectores más afectados, si bien, durante el ciclo escolar 2019-2020 hubo experiencias y aprendizajes favorables en el país, pues existió una movilización de recursos para continuar con las actividades educativas, como lo indicó García (2021) la modalidad de educación a distancia y las herramientas web vinieron a ofrecer soluciones de emergencia a dicha crisis. No obstante, también se hicieron evidentes condiciones adversas para su implementación.



De hecho, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2020) llevó a cabo un estudio en el que dio a conocer las experiencias y aprendizajes vividos, entre los que destacan:

- El compromiso que todos los actores mostraron para apoyar las tareas educativas.
- La creatividad e innovación de los docentes.
- El compromiso de las familias con la educación de sus hijos.

Asimismo, se señaló la carga de trabajo que se incrementó para el personal directivo y los docentes. Además, para las familias fue complicado distribuir el tiempo para acompañar a sus hijos en las actividades escolares, no todos los estudiantes contaban con un espacio para desarrollar las actividades escolares a distancia, se incrementaron los gastos familiares para gozar de servicios como internet y adquirir aparatos electrónicos (laptop, celular, tableta), por lo que hubo estudiantes que no pudieron participar en las actividades a distancia (Mejoredu, 2020).

Es en este contexto en el que se desarrolló el programa de intervención para estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas de lenguaje oral y escrito.

## MÉTODO

### **Justificación**

Con la información explicada con anterioridad, se puede afirmar, que el lenguaje es un proceso complejo y amplio que como lo mencionaron Bloom y Lahey (1978), lo conforman tres componentes: forma, función y uso, los cuales son adquiridos progresivamente hasta llegar a un desarrollo adecuado del lenguaje oral y escrito, pero en algunas ocasiones existen dificultades para que ese desarrollo se logre, a lo que se le llama problemas del lenguaje. Es de gran importancia intervenir de manera oportuna al identificar a los individuos con dicha problemática, pues como lo indicó Asturias (2005) el trabajo oportuno con los niños que presentan alguna dificultad en el lenguaje promoverá que diversas habilidades se desarrollen de manera adecuada, su autoestima, seguridad y autoconfianza incrementen y que sus relaciones sociales sean más sólidas. Además, debido a que la SEP ha dejado de categorizar e identificar a los estudiantes con problemas de lenguaje se considera importante poder abordarlos en este trabajo.

Hay que recalcar, que es necesario contar previamente con la información teórica adecuada y con una evaluación previa del alumno para que dicho trabajo se planee acorde a sus necesidades. Además, que como se mencionó con anterioridad, es de suma importancia contar con el apoyo de los padres de familia del pequeño, para trabajar en conjunto y obtener mayores beneficios.

Por tal motivo, se elaboró un programa de intervención con el objetivo de fortalecer las diferentes áreas del lenguaje oral y escrito (fonología, morfología, semántica) en niños de primer ciclo de primaria con problemas del lenguaje, los cuales fueron identificados a través de una evaluación diagnóstica realizada a los niños. Ya que el programa, está enfocado a niños con problemas de lenguaje, se ocupó el juego como herramienta lúdica, pues esto promovió que les

resultara llamativo, que se sintieran motivados, que fortalecieran aquellos componentes en los cuales existía alguna dificultad y que todas estas habilidades que el juego provee se expandan con la finalidad de tener un mejor desarrollo del alumno y que los objetivos del plan de intervención se logaran.

También se tuvo contacto constante con los padres para propiciar un trabajo cooperativo con ellos, pues aun cuando intervenir con el alumno fue favorable, fue necesario incluir en la intervención y evaluación a los padres de familia, quienes son el pilar de la formación del alumno y los que conviven con él la mayor parte del tiempo.

#### **Objetivo general:**

Valorar el impacto de la aplicación del programa de intervención virtual en las áreas del lenguaje oral y escrito en niños de primer ciclo de primaria identificados con problemas de lenguaje.

#### **Diseño del estudio:**

El diseño es mixto debido a que se recolectaron y analizaron datos cualitativos y cuantitativos. Se desarrolló bajo un diseño de tipo no experimental, a través de una evaluación inicial- intervención- evaluación final. Se considera no experimental debido a que no se tuvo control de las variables, como señala Kerlinger (1979, p. 116). “La investigación no experimental es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o las condiciones”, pues en este caso los estudiantes fueron observados en su ambiente natural, en su realidad.

Este estudio está organizado en tres fases: 1) evaluación- exploratoria y diagnóstica, 2) intervención con el programa elaborado, 3) evaluación final; las cuales se describirán a continuación de manera más amplia.

### **Fase 1: Evaluación**

*Objetivo general:* Establecer el perfil de riesgo y protección a nivel individual, escolar y familiar de estudiantes con problemas de lenguaje que cursan primero y segundo grado de primaria.

Esta fase está conformada por dos etapas, las cuales se explicarán a continuación.

#### ***Etapas 1: Evaluación exploratoria***

##### **Objetivo**

Caracterizar a nivel individual el perfil cognitivo de estudiantes del primer ciclo de primaria con requerimientos de educación especial.

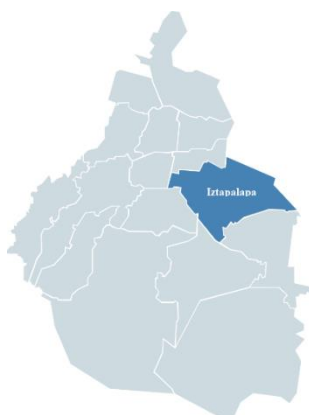
##### **Contexto**

El presente estudio se llevó cabo en una primaria ubicada en la zona oriente de la Ciudad de México, específicamente en la Alcaldía de Iztapalapa (figura 3). Así mismo, dicha Alcaldía está dividida en 230 colonias y de acuerdo con el INEGI, en el año 2015 se registró una población de 1 827 868 habitantes, de los cuales, el 48.6% estaba constituido por hombres y el restante 51.4% por mujeres; con lo cual se demuestra que es el territorio más poblado de toda la ciudad, ya que Iztapalapa ha sido asiento de numerosas familias que abandonaron las delegaciones centrales y destino de familias procedentes de otras entidades federativas. En los últimos años ha alojado el

83.7% del crecimiento de la Ciudad de México, agotando prácticamente su reserva de suelo urbanizable (Recuperado de <http://www.iztapalapa.cdmx.gob.mx/alcaldia/#.same> ).

### Figura 3

*Mapa de la Alcaldía Iztapalapa, Ciudad de México*



*Fuente:* Tomado de [https://es.wikipedia.org/Iztapalapa#/media/Iztapalapa,\\_M%C3%A9xico\\_DF.svg](https://es.wikipedia.org/Iztapalapa#/media/Iztapalapa,_M%C3%A9xico_DF.svg)

Además, el INEGI (2001) señaló que la población inmigrante se ha asentado en su mayoría al sur oriente de la alcaldía, es decir, en las faldas de la Sierra de Santa Catarina, ocupando terrenos sin vocación para usos urbanos.

Existen varias problemáticas que ponen a la población de este lugar en riesgo; por ejemplo: el promedio de escolaridad en personas mayores de 15 años es de 9.6 años, es decir, al terminar la educación secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2018). Esta situación ha provocado que la mayor parte de la población se dedique al sector terciario, y que esto traiga consigo bajos ingresos. También la infraestructura y los servicios urbanos se encuentran menos desarrollados o son deficientes, particularmente en el caso de la distribución de agua potable; además esta alcaldía cuenta con elevados índices de violencia y criminalidad, considerándose una de las zonas más peligrosas (Rosales, Montero y Melgoza, 2005). Como se puede observar, la Alcaldía Iztapalapa posee un desarrollo humano alto, pero hay muchos contrastes en su interior.

## Escenario

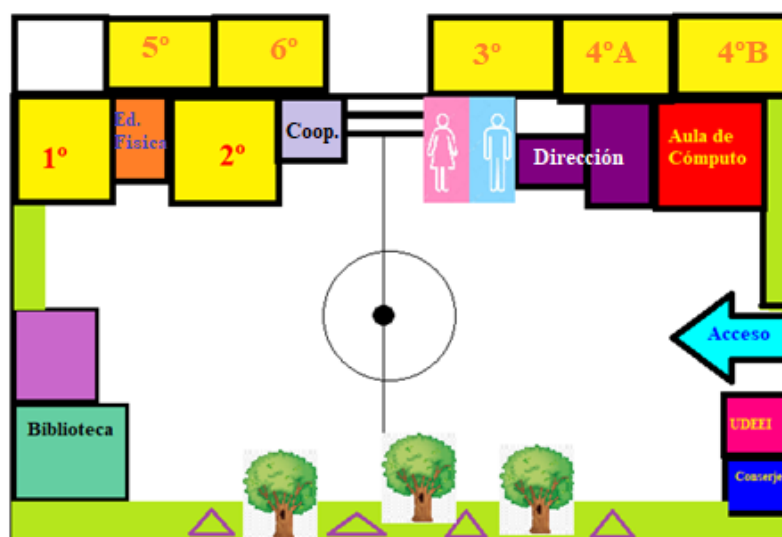
Se trabajó en una escuela primaria en el turno matutino de jornada regular, con un horario de 8:00 am a 12:30 pm; esta escuela cuenta con 2 plantas, en las cuales hay distribuidos 7 salones (un grupo por grado, excepto en cuarto que hay 2 grupos) y cuenta con un maestro titular por grupo.

La escuela está distribuida de la siguiente manera (ver figura 4): 7 aulas (2 en la planta baja y 5 en la planta alta), 1 dirección, 1 salón de cómputo, una bodega de almacenaje de material de educación física, una biblioteca (en reconstrucción), un espacio pequeño para la Unidad de Educación Especial y Educación inclusiva (UDEEI) y un área para la conserje de la escuela.

Los 2 grupos que se evaluaron están ubicados en la planta baja. Los salones cuentan con mesas y sillas para que los niños se sienten en pares, un pizarrón, escritorio y locker.

### Figura 4

*Distribución de la escuela primaria*



Fuente: Elaboración propia

## Participantes

45 alumnos de educación primaria. De primer grado de primaria participaron 21 alumnos, 8 niñas (38%) y 13 niños (62%), su rango de edad fue de 5 años 9 meses a 6 años 9 meses ( $M_{edad}=6.2$ ). Mientras que de segundo grado participaron 24 estudiantes, 13 niñas (54%) y 11 niños (46%), el alumno más pequeño tenía 6 años 7 meses y el de mayor edad 7 años 4 meses ( $M_{edad}=7$ ) (Ver tabla 6).

**Tabla 6**

*Número de participantes en la evaluación exploratoria por grado y sexo.*

<i>Grado</i>	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>	<i>Total</i>
1°	13	8	21
2°	11	13	24
Total	24	21	45

*Fuente:* Elaboración propia

## Herramientas

Para esta etapa se utilizaron las siguientes herramientas:

- Escala Wechsler de Inteligencia para Niños- IV (Wechsler, 2003): Para evaluar el desempeño de los alumnos en procesos psicológicos básicos y conocer su coeficiente intelectual de dicha población.

Ésta prueba permite evaluar la inteligencia en niños de 6 años 0 meses a 16 años 11 meses de edad, proporciona puntuaciones compuestas que representan el funcionamiento intelectual en dominios cognoscitivos específicos, así como una puntuación compuesta que representa la capacidad intelectual en general de cada niño. (Wechsler, 2007). WISC-IV

está compuesta de 10 subpruebas esenciales (diseño con cubos, semejanzas, retención de dígitos, sucesión de números y letras, conceptos con dibujos, claves, vocabulario, matrices, comprensión y búsqueda de símbolos) que conforman los cuatro índices. Además, incluye cinco suplementarias (figuras incompletas, registros, información, aritmética y palabras en contexto o pistas). La confiabilidad de la prueba considerando los cuatro índices obtuvieron rangos de confiabilidad de .88 a .97, por haber sido validada esta escala en México se le considera como un instrumento confiable (Esquivel, Heredia y Lucio, 2007).

- **Lista de verificación de conducta y actitud (Sattler, 2010):** Es un instrumento informal destinado a registrar el comportamiento y actitud del niño durante la evaluación, ésta fue completada por la psicóloga. Incluye 13 áreas relacionadas con la actitud observada, los hábitos y habilidades de cada uno de los estudiantes.

- **Diario de campo:** Instrumento de registro de información, semejante al cuaderno de notas, en el cual la psicóloga registró narraciones del trabajo realizado cada día con respecto a los niños evaluados, impresiones sobre los mismos y experiencias personales sobre el trabajo realizado. Lo anterior con el fin de dar secuencia al proceso de, investigación e intervención para disponer de datos para el proceso de evaluación posterior (Valverde, 2010).

- **Hojas de supervisión:** Se registró el objetivo de la sesión, el número de práctica, las actividades realizadas cada día, las tareas programadas para la siguiente sesión y algunas observaciones.

### **Factores éticos**

Se les explicó a los padres o tutores en qué consistirían las actividades que se realizaron con sus hijos, se les solicitó la autorización para la participación de los niños en este estudio y se



les dio la libertad que decidieran si deseaban participar o no. Además, se les indicó que los datos que se recabarían serían confidenciales, garantizándoles el anonimato, así como que los resultados obtenidos serían utilizados sólo para fines académicos. También se obtuvo el asentimiento de los niños para participar.

El formato de consentimiento informado consistió en un cuestionario breve donde se le explicó de manera breve el modo de trabajo que se llevó a cabo y el padre o tutor proporcionó datos generales del niño, como son: nombre, edad y grado, a su vez anotó algunas fortalezas y debilidades del mismo y al finalizar fue firmado, para de esta manera brindar su aprobación para que la psicóloga realizara la evaluación con el pequeño.

### **Procedimiento**

1. Se llevó a cabo una plática con la directora de la primaria y se le explicó la forma de trabajo, los objetivos, los beneficios para la población al realizar este proyecto y se aclararon dudas con respecto al mismo.

2. Se entregó a las autoridades de la escuela el plan de trabajo por escrito, así como una carta de autorización de acceso al plantel.

3. Se realizó una junta con los padres de familia de los alumnos para explicarles los objetivos, los beneficios de la detección temprana de las necesidades educativas y solicitar su apoyo firmando los consentimientos informados. En el caso de los padres que no asistieron a la junta, se les envió un mensaje en el cuaderno de tareas de cada niño.

4. La psicóloga residente del programa de maestría se presentó ante los grupos de primero y segundo de primaria y de sus respectivas profesoras y explicó a los alumnos que se trabajaría con cada uno de ellos de forma individual.

5. Se solicitó la autorización de la profesora de grupo para poder evaluar a cada niño que tenía autorizado su consentimiento por parte de sus padres, en un espacio independiente del aula de clases.

6. La aplicación de la prueba WISC-IV se realizó de manera individual con los alumnos de primero y segundo. Cabe señalar que, en la calificación, de manera simultánea se utilizó la prueba límite propuesta por Sattler (2010), para, además de recabar el puntaje obtenido, brindarles a los alumnos más tiempo para terminar la actividad o realizar más ensayos con un reactivo a fin de medir el potencial del alumno al tener mayor experiencia. Como resultado se obtuvieron dos puntajes: obtenido por WISC y obtenido con prueba límite. Cada evaluación tuvo una duración aproximada de dos horas con cada alumno. Después de la aplicación de la prueba, la psicóloga residente de educación especial llenó la lista de verificación de conductas y actitud.

7. Se procedió a calificar las pruebas WISC-IV aplicadas a los alumnos, una vez obtenidos los resultados se realizó una base de datos a fin de caracterizar el perfil cognitivo de los estudiantes.

8. Una vez obtenidos los datos de la prueba WISC-IV se realizó la presentación de los resultados a las profesoras y la directora de la escuela por medio de una videollamada utilizando la plataforma Google Meet, debido al inicio del periodo de confinamiento. El objetivo de esta reunión fue cotejar los resultados obtenidos de aplicación de la prueba WISC-IV con las necesidades que ellas habían observado en sus alumnos. Al finalizar la reunión, se acordó de manera conjunta la pertinencia de realizar una evaluación diagnóstica a los alumnos que se habían detectado con niveles por debajo del promedio durante la evaluación exploratoria e identificar en particular aquellos que presentaban dificultades en el área de lenguaje.

## Resultados

La caracterización del perfil cognitivo realizada se presentará a continuación por grado:

Primer grado:

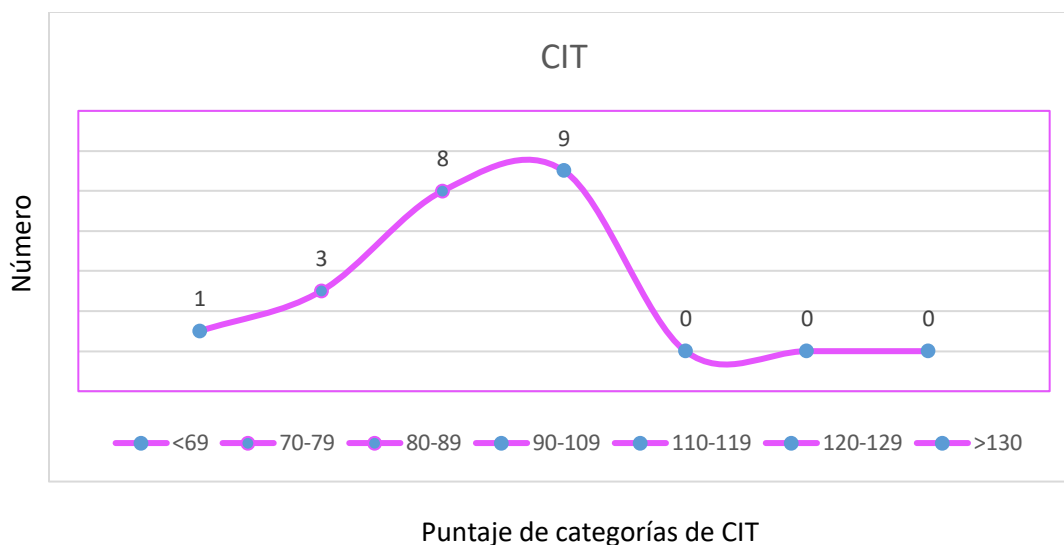
Respecto a los 21 participantes de este grado se encontró que en relación con el Coeficiente Intelectual Total (CIT), el grupo obtuvo una media de 90.29, con una desviación típica de 11.163, el valor mínimo se ubicó en 67 y el máximo en 106, lo que indicó que este grupo se encontró dentro de los parámetros establecidos de las puntuaciones normalizadas de la prueba Wechsler, con un desempeño dentro del promedio esperado para la edad.

En la figura 5, se muestra la frecuencia del CIT que obtuvo el grupo de primero en cada uno de los rangos de la escala Wechsler, en el cual 43% de los alumnos se ubicó en el rango promedio, cabe señalar que no hubo casos con desempeño intelectual alto, superior y muy superior.

No obstante, se destaca que el 38% de esta población se ubicó en un promedio bajo, y el 14% se situó en el límite; es decir, que más de la mitad del grupo se encontró con un nivel por debajo de promedio en su desempeño intelectual total, lo que es probable muestre que todavía se encuentran en el desarrollo de los procesos necesarios para el aprendizaje, que como lo señaló Meece (2000) están influidos por el ambiente familiar, la cultura de crianza y la motivación. Así mismo, es posible que dicho porcentaje de la población necesite ser apoyado para promover este desarrollo, de ese modo disminuir la posibilidad de que a largo plazo esto se convierta en un factor de riesgo personal y académico para estos alumnos.

**Figura 5**

*Distribución del grupo de primer grado, en los rangos de la Escala Wechsler.*



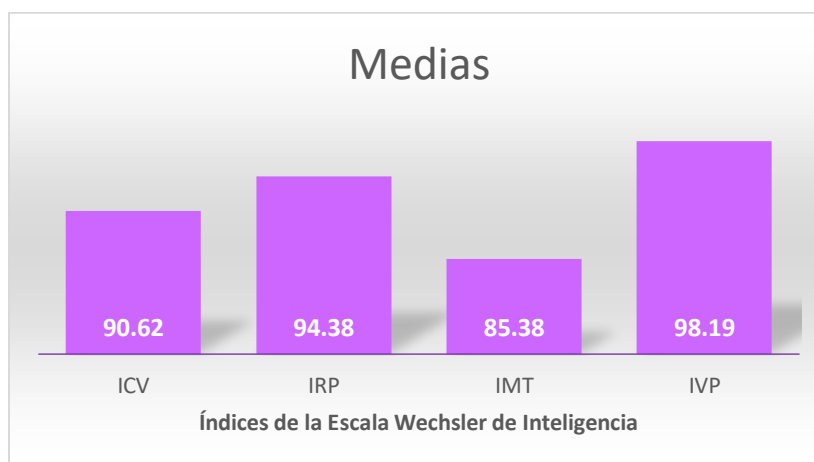
Nota: CIT= Coeficiente Intelectual Total.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan los resultados respecto a los índices que aborda la Escala Wechsler en este grupo (Figura 6).

**Figura 6**

*Puntuaciones medias de los índices de la Escala Wechsler obtenidos por el grupo de primero de primaria*



Nota: ICV= Índice de Comprensión Verbal; IRP= Índice de Razonamiento Perceptual; IMT= Índice de Memoria de Trabajo; IVP= Índice de Velocidad de Procesamiento

Fuente: Elaboración propia

En la figura 6, se puede identificar que el índice con mejor promedio en el grupo fue el de Velocidad de Procesamiento (IVP) ( $x= 98$ ), con esto se puede señalar que el grupo mostró un desarrollo apto en su atención y concentración, en su capacidad para asociar, discriminar y reproducir con velocidad y precisión, en su motivación adecuada o deseo de logro, además de la mejora en la memoria visual a corto plazo. Igualmente, como lo indicó Esquivel, Heredia y Lucio (2007) el Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP) arroja una medida de las habilidades del niño para realizar una síntesis de manera adecuada, seguir una secuencia y mide la coordinación visomotora.

En contraposición, el índice más bajo fue el de Memoria de Trabajo (IMT) ( $x= 85$ ), este conlleva posibles implicaciones en la atención, concentración, control mental y razonamiento. A su vez dentro de este índice la ansiedad y la actitud negativa que el niño pueda tener pueden ser perjudiciales. Además de que por el rango de edad de dicho grupo, es importante considerar que aún no se encuentra consolidada la capacidad para la aritmética mental, sus periodos de atención son de aproximadamente 30 minutos, entre los 6 y los 12 años continúa el desarrollo de los circuitos atencionales y respecto a la atención sostenida, es decir, la capacidad para mantener la atención en una misma tarea, se produce un incremento entre los 7 y los 9 años, entonces a partir de periodo de edad tiene lugar el aumento en la velocidad de procesamiento, que influye positivamente en la ejecución de las tareas atencionales (Muchiut,2013). Además de considerar la memoria auditiva de corto plazo como un proceso, ya que como lo señalaron Ortega y Ruetti (2014) la memoria en los niños va cambiando a lo largo de las fluctuaciones evolutivas que ellos atraviesan.

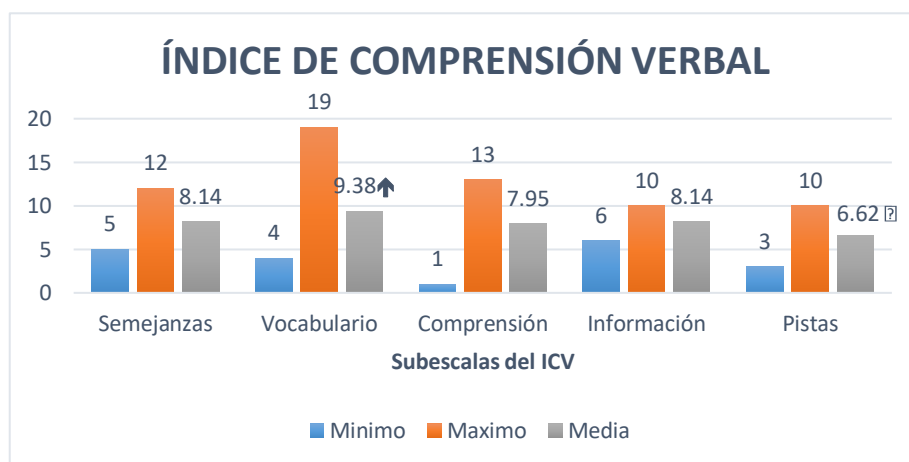
Al analizar el comportamiento en cada uno de los índices que conforman la escala se encontró lo siguiente. Respecto al Índice de Comprensión Verbal (ICV) y Razonamiento

Perceptual (IRP) se ubicaron dentro de la norma, es decir, en su mayoría los alumnos estaban en promedio con lo esperado para su edad en dichas subescalas (Sattler, 2008), no obstante, algunos otros se encontraron por debajo de la media.

### Índice de Comprensión Verbal

#### **Figura 7**

*Puntuaciones medias, máximos y mínimos de las subpruebas del ICV obtenidas por 1° de primaria*



Nota: ICV= Índice de Comprensión Verbal.

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la figura 7, en el Índice de Comprensión Verbal (ICV) el grupo mostró un desempeño variable en tres subescalas y un desempeño similar en la subprueba de semejanzas y de información, lo que supone que los alumnos estaban desarrollando su razonamiento verbal, la comprensión auditiva, la memoria al conservar y recuperar información escolar y del ambiente, así como la expresión verbal. También, como lo indicó Sattler (2010), ambas subpruebas se relacionan con la riqueza del ambiente temprano, la calidad de la escolaridad, oportunidades culturales, intereses y patrones de lectura.

También se observa que algunos de los alumnos presentaron dificultades en la subescala de palabras en contexto (pistas) ( $x = 6.62$ ), en la que las tareas están enfocadas en medir el

razonamiento verbal, el conocimiento del dominio y la capacidad de generar conceptos alternativos, con esto se puede decir que estos estudiantes requerirán apoyo para desarrollar dichas habilidades.

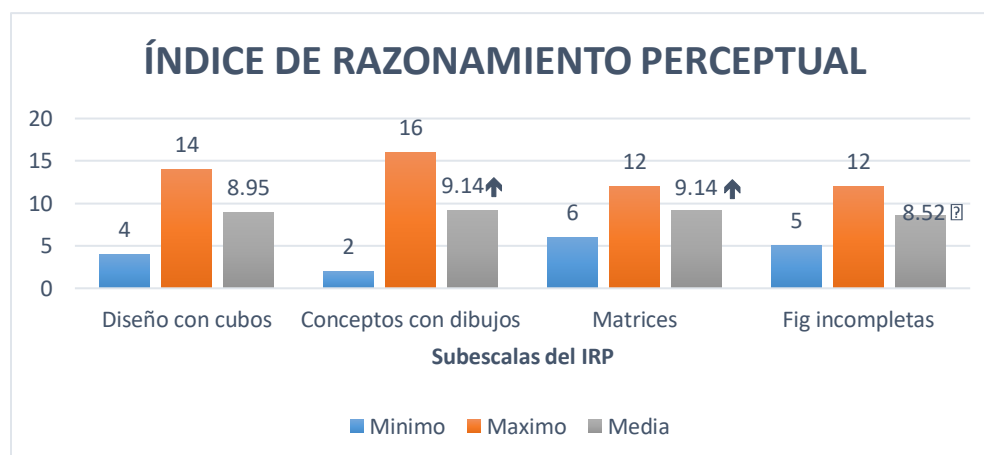
La media más alta se ubicó en vocabulario, lo que significa que la mayoría del grupo mostró un conocimiento adecuado de palabras, comprensión verbal, habilidades verbales y desarrollo lingüístico, antecedentes enriquecidos, buena escolaridad temprana y educación general, capacidad para conceptuar y esfuerzo intelectual (Sattler, 2008).

En comprensión verbal se obtuvo una media de 7.95, lo cual muestra que es importante el trabajo con los niños de este grupo en el razonamiento y juicio práctico en situaciones sociales, ya que como lo indicó Sattler (2010) el éxito en esta subprueba depende del conocimiento práctico y experiencial del niño, además de que se relaciona con las oportunidades culturales que puedan tener.

### Índice de razonamiento perceptual

#### **Figura 8**

*Puntuaciones medias, máximos y mínimos de las subpruebas del IRP obtenidas por 1° de primaria*



Nota: IRP= Índice de Razonamiento Perceptual

*Fuente:* Elaboración propia

En la figura 8 se muestra que el grupo de primero tuvo medias iguales ( $x= 9.14$ ) en dos de las subpruebas dentro del Índice de Razonamiento Perceptual (IRP), las cuales fueron conceptos con dibujos y matrices, por lo cual, la mayoría de los alumnos que conforman esta población ha desarrollado de acuerdo con su edad, la capacidad de razonamiento abstracto, en atención a los detalles, razonamiento analógico visoperceptual, han tenido experiencias en completar patrones y a su vez han ampliado su capacidad para alcanzar una meta a través de la motivación como lo indicó Sattler (2010).

En diseño de cubos se muestra una media de 8.95, que indica que los niños pertenecientes al grupo de primero estaban en proceso de desarrollo para evaluar un problema, su coordinación ojo-mano aún es bajo de acuerdo con su edad y aún existe dificultad para trabajar bajo presión de tiempo.

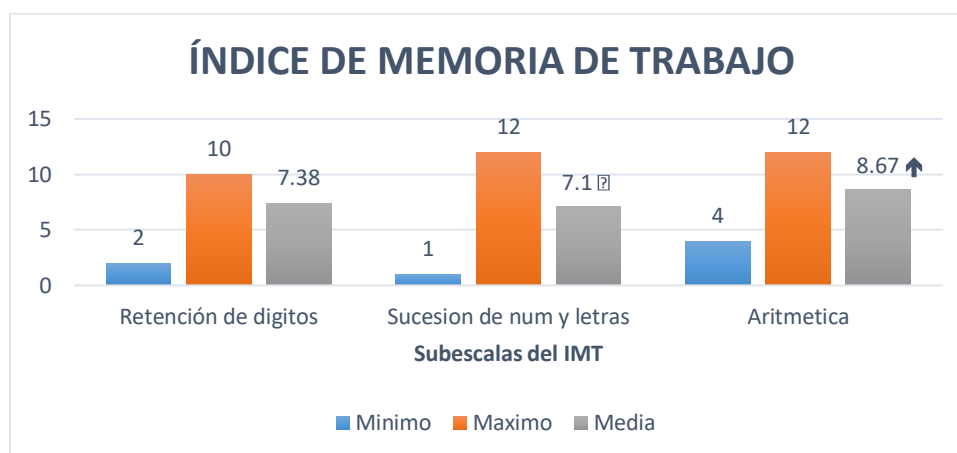
Mientras que en figuras incompletas se indica una media por debajo del promedio, aunque como lo menciona Sattler (2008) en esta subprueba puede influir la ansiedad en la concentración y la actitud negativa de que “nada falta”.



## Índice de Memoria de Trabajo

### Figura 9

*Puntuaciones medias, máximos y mínimos de las subpruebas del IMT obtenidas por 1° de primaria*



Nota: IMT= Índice de Memoria de Trabajo

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la figura anterior, la subprueba de Aritmética ( $x=8.67$ ) posee el mejor promedio dentro de este Índice de Memoria de Trabajo, con ello se identifica que en la mayoría de estudiantes evaluados existe facilidad para la aritmética mental, una capacidad adecuada para aplicar habilidades de razonamiento a la solución de problemas matemáticos e implica concentración, atención, memoria a corto y largo plazo en los cuales el grupo ha tenido un desarrollo apto de acuerdo con su edad.

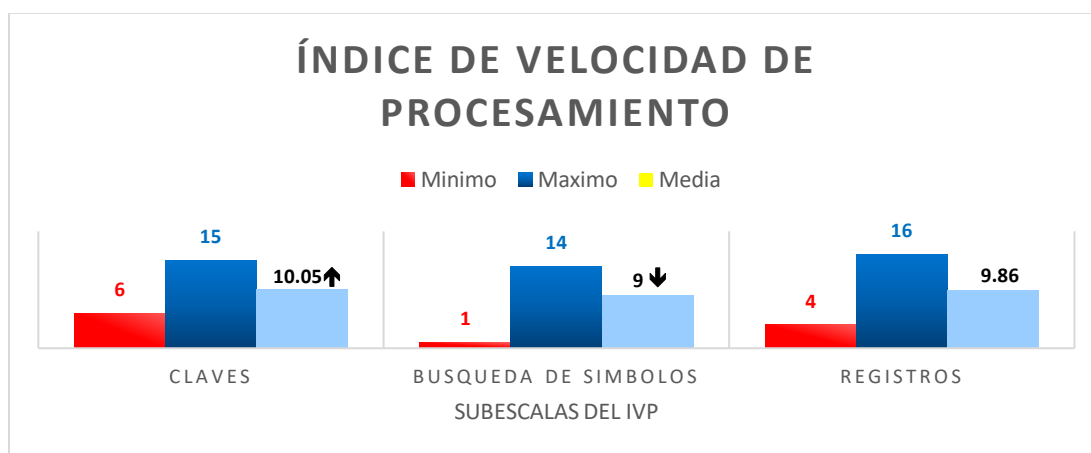
En retención de dígitos se mostró una media de 7.38, la cual refleja que la mayoría de los alumnos pertenecientes a este grupo se encontraba en desarrollo de los procesos que se utilizan dentro de esta subescala como son: la memoria auditiva, la secuenciación para repetir los números solicitados, el aprendizaje por repetición y tener capacidad de planeación y de transformar la información antes de responder (Sattler, 2010).

A su vez, en la subescala de sucesión de números y letras se presentó la media más baja ( $x= 7.10$ ), que conlleva posibles implicaciones en el procesamiento secuencial auditivo que es el recuerdo de la información auditiva y la repetición en la secuencia adecuada en voz alta. También se relaciona con la agudeza auditiva y el uso de la memoria de trabajo que refleja la capacidad para conservar información de forma consciente, manipularla y producir un resultado (Wechsler, 2003).

### Índice de Velocidad de Procesamiento

#### Figura 10

*Puntuaciones medias, máximos y mínimos de las subpruebas del IVP obtenidas por 1° de primaria*



Nota: IVP= Índice de Velocidad de Procesamiento

Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior, se puede identificar que la subprueba con mejor promedio es Claves ( $x=10.05$ ), esto indicó que la mayoría del grupo mostró un desarrollo apto en su velocidad de procesamiento, en su tasa de actividad motora, su destreza visual y su capacidad para trabajar bajo presión de tiempo (Sattler,2010).

Mientras que, en la subprueba de Registros, se demostró que la atención visual selectiva, vigilancia se situó en desarrollo en los alumnos de este grupo (Esquivel, Heredia y Lucio, 2007).

A su vez, la media más baja fue en la subprueba de Búsqueda de símbolos ( $x=9$ ), esto demostró que en la mayoría aún no se consolidaron los procesos necesarios acorde a la edad del grupo, para obtener éxito en dicha subprueba, como la memoria visual a corto plazo, problemas en la velocidad de procesamiento y de igual manera pudo influir la tendencia a distraerse o tener motivación deficiente al momento de realizar esta prueba (Sattler, 2010).

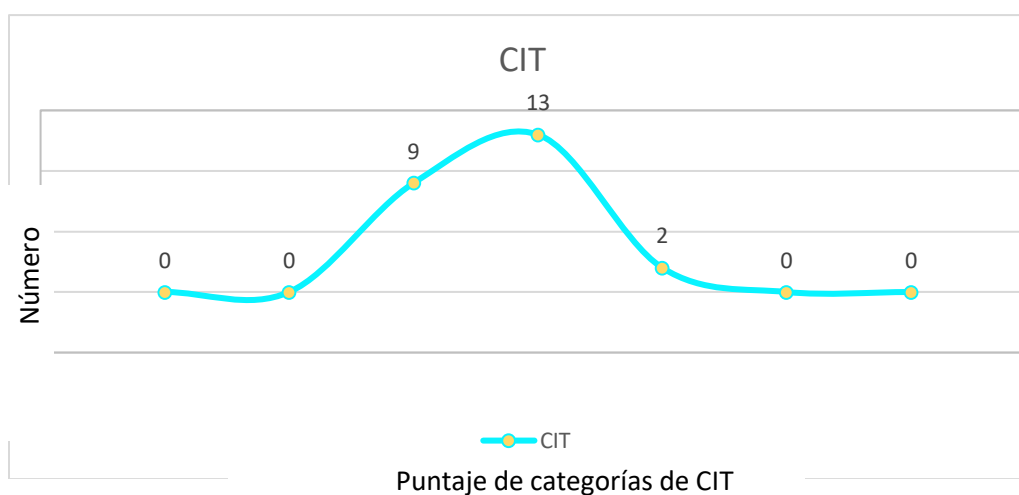
Finalmente, si bien la mayoría de los alumnos se ubicó dentro del promedio en los distintos subtest, hubo algunos otros por debajo de esa mayoría.

Segundo grado:

Con respecto a los 24 estudiantes de segundo grado, a continuación, se presentará el perfil de desempeño cognitivo.

### Figura 11

*Distribución del grupo de segundo grado, en los rangos de la Escala Wechsler*



Nota: CIT= Coeficiente Intelectual Total

Fuente: Elaboración propia

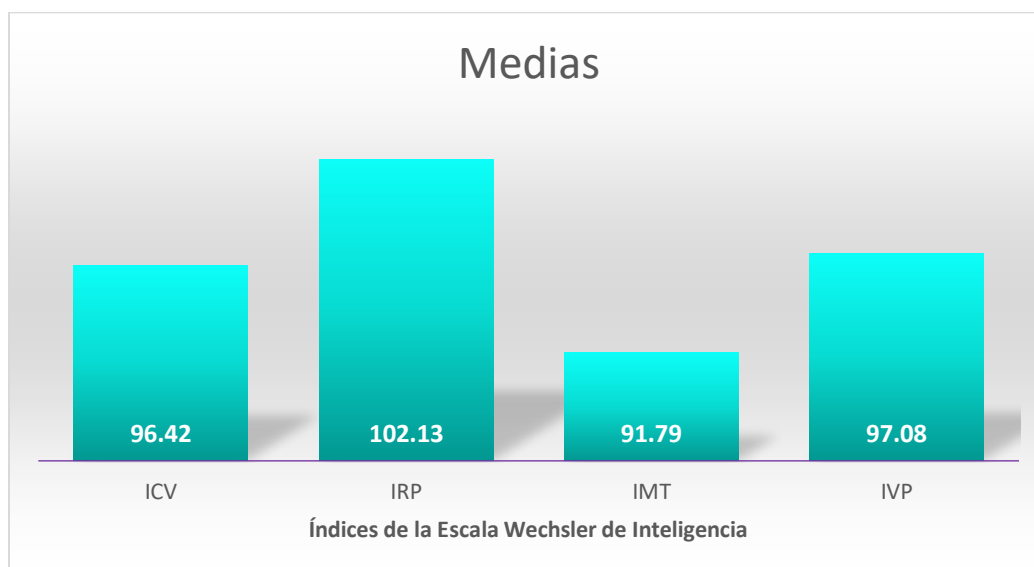
En la figura anterior se muestra la distribución de la curva normalizada de las puntuaciones obtenidas en el Coeficiente Intelectual Total (CIT) del grupo de segundo año. Como se puede observar hubo 9 estudiantes en el rango percentil de 80-89, mientras que en el rango promedio se ubicaron 13 niños y en promedio alto se ubicaron 2 niños. El 54% puntuó dentro de lo esperado para su edad, es decir, poco más de la mitad del grupo ha desarrollado de manera adecuada todos los procesos necesarios para el aprendizaje escolar; mientras que el 38% se encontró por debajo de la norma y el 8% calificó por arriba de lo esperado para su edad, es decir que en dos alumnos cuentan con potencial sobresaliente, según los resultados arrojados por la escala de inteligencia utilizada.

Además, el CIT de grupo de segundo de primaria tuvo una media de 96.63, con una desviación típica de 9.002, el valor mínimo se ubicó en 81 y el máximo en 114, lo que indicó que este grupo se encontraba dentro de los parámetros establecidos de las puntuaciones normalizadas de la prueba Wechsler, con un desempeño dentro del promedio esperado para la edad (Wechsler, 2007).

También se obtuvieron resultados respecto a los índices que aborda la Escala Wechsler en el grupo de segundo (figura 12).

## Figura 12

*Puntuaciones medias de los índices de la Escala Wechsler obtenidos por segundo de primaria*



Nota: ICV= Índice de Comprensión Verbal; IRP= Índice de Razonamiento Perceptual; IMT= Índice de Memoria de Trabajo; IVP= Índice de Velocidad de Procesamiento

Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior, se puede identificar que el índice con mejor promedio en el grupo de segundo grado fue el de Razonamiento Perceptual (IRP) ( $x = 102.13$ ), lo que muestra que en la mayoría de los alumnos de este grupo existe un desarrollo acorde con su edad respecto a la velocidad cognitiva, la capacidad para interpretar u organizar materiales percibidos de forma visual dentro de un límite de tiempo, así como que cada integrante del grupo ha utilizado habilidades previamente adquiridas para solucionar un conjunto novedoso de problemas (Sattler, 2010).

Por el contrario, el índice que se encontró por debajo de la normalidad fue el de Memoria de Trabajo (IMT) ( $x = 91.79$ ), el cual sugiere posibles deficiencias en la atención, concentración, control mental y razonamiento, sin dejar de lado que, como lo indican Esquivel, Heredia y Lucio (2007) dentro de este índice la ansiedad y la actitud negativa que el niño pueda tener pueden

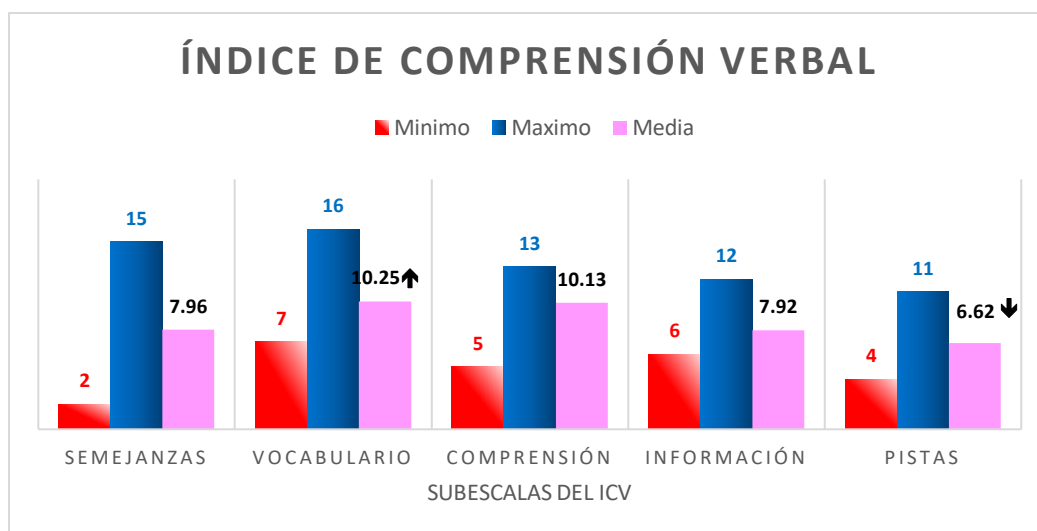
perjudicar las habilidades cognitivas que en este índice se trabajan como es la atención, concentración, control mental y razonamiento.

En relación con la media obtenida en el Índice de Comprensión verbal (ICV) ( $x= 96.42$ ) y la de Velocidad de procesamiento (IVP) ( $x= 97.08$ ), se puede concluir que la mayoría de los alumnos pertenecientes al grupo de segundo de primaria se encontraban en desarrollo de los procesos que implican ambos índices, como son el procesamiento y memoria visual, la velocidad psicomotora y cognitiva, formación de conceptos abstractos (Sattler,2008).

### Índice de comprensión verbal

#### **Figura 13**

*Puntuaciones medias, máximos y mínimos de las subpruebas del ICV obtenidas por el grupo de segundo*



Nota: ICV= Índice de Comprensión Verbal

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la figura 13, algunos de los alumnos de segundo grado mostraron un desempeño alto en la subescala de Vocabulario, lo que significó que ellos contaban con un conocimiento adecuado de palabras, comprensión verbal, habilidades verbales y desarrollo

lingüístico, buena escolaridad temprana y capacidad para conceptuar y esfuerzo intelectual (Sattler, 2008)

Se encontró que algunos de los alumnos de dicho grupo presentaron dificultades en la subescala de palabras en contexto (pistas) ( $x= 6.92$ ), en la que las tareas están enfocadas en medir el razonamiento verbal, el conocimiento del dominio y la capacidad de generar conceptos alternativos, con esto se puede decir que estos estudiantes requerirán apoyo para desarrollar dichos aspectos.

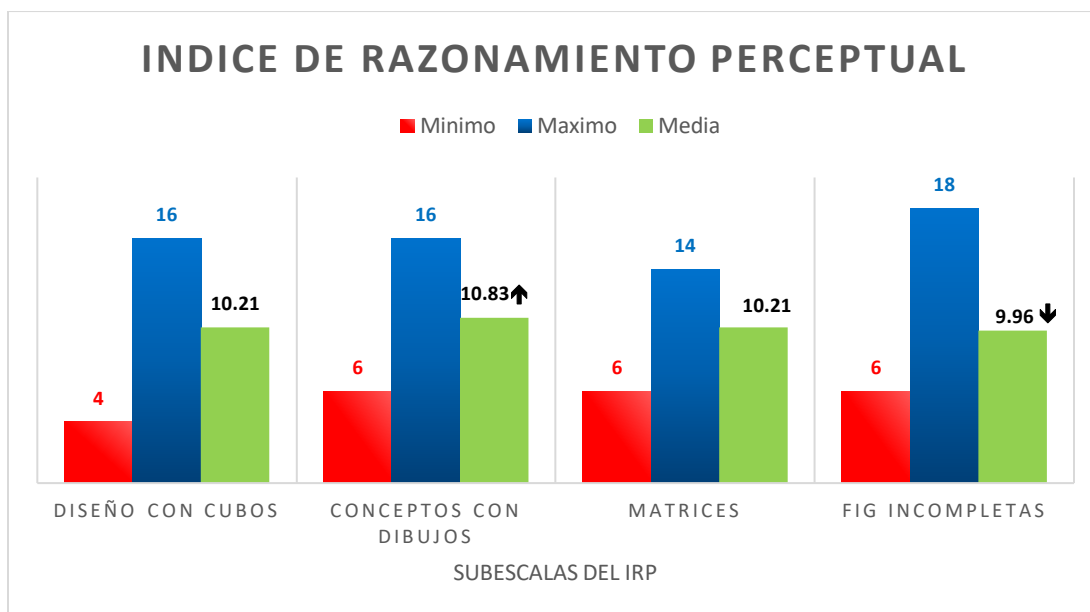
Mientras que en la subprueba de información y semejanzas las medias fueron similares, lo cual indicó que la mayoría de los estudiantes se ubicaban en proceso de desarrollo de diversas habilidades como son: la comprensión auditiva, memoria, distinción entre características esenciales y no esenciales, y expresión verbal, la capacidad del evaluado para adquirir, conservar y recuperar información escolar y del ambiente (Esquivel, Heredia y Lucio, 2007).

En el área de comprensión se obtuvo una media de 10.13, que informó del apoyo que la mayor parte de los estudiantes de este grupo necesitaban, como en la estimulación en áreas de razonamiento y juicio práctico en situaciones sociales, pues como Sattler (2010) lo mencionó el éxito en esta subprueba depende del conocimiento práctico y experiencial del niño, además de que se relaciona con las oportunidades culturales que cada alumno haya experimentado.

## Índice de Razonamiento Perceptual

**Figura 14**

*Puntuaciones medias, máximos y mínimos de las subpruebas del IRP obtenidas por los estudiantes de 2° de primaria*



Nota: IRP= Índice de Razonamiento Perceptual;

Fuente: Elaboración propia

En la figura 14 se ejemplifica de manera gráfica las medias obtenidas por los alumnos de segundo en las subpruebas del Índice de Razonamiento Perceptual (IRP).

La mayoría de los alumnos de segundo grado obtuvieron medias iguales ( $x= 10.21$ ) en dos de las subpruebas dentro de este índice, las cuales fueron diseño con cubos y matrices, por lo que estos alumnos mostraban diversas habilidades de acuerdo con su edad como son: organización perceptual, capacidad de razonamiento atención a los detalles, orientación espacial, coordinación visomotora y concentración (Sattler, 2010) las cuales son necesarias para obtener el éxito en dichas subpruebas.



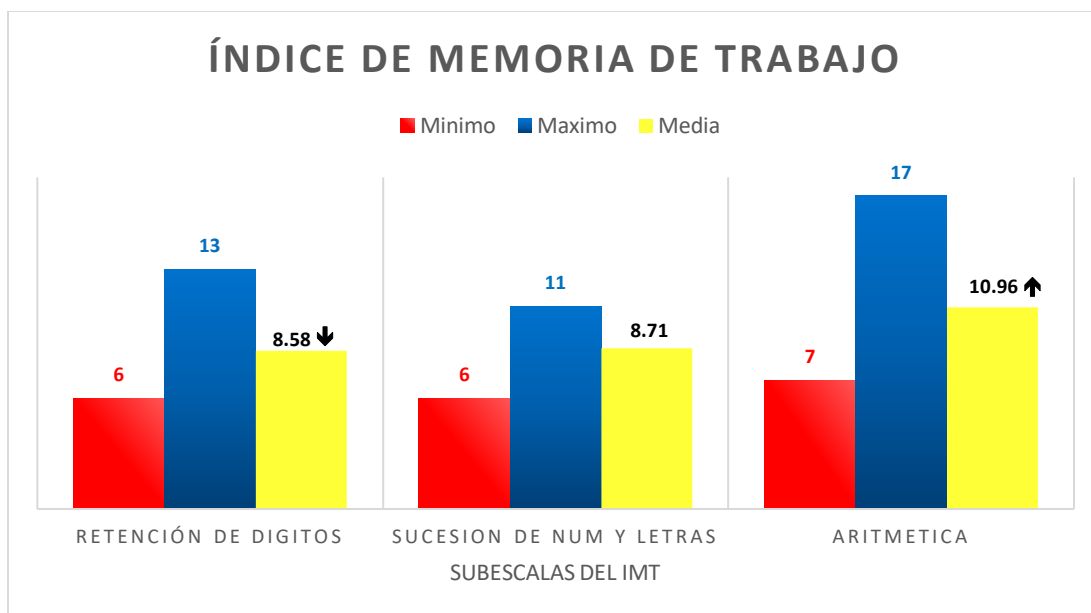
La subprueba de conceptos con dibujos mostró la media más alta de las subpruebas de este índice, lo que indicó que la mayoría de los alumnos de acuerdo con su edad contaban con la capacidad de razonamiento fluido, capacidad para separar los detalles esenciales de los no esenciales y discriminación visoperceptual (Sattler,2008).

Mientras que el desempeño en figuras incompletas se encontró por debajo del promedio, de este modo se puede concluir que era necesario brindar apoyo a la mayoría de estos alumnos en el conocimiento cristalizado, la flexibilidad de cierre y concentración en el material percibido visualmente para de este modo incrementar el desarrollo de dichas habilidades.

### Índice de Memoria de Trabajo

#### **Figura 15**

*Puntuaciones medias, máximos y mínimos de las subpruebas del IMT obtenidas por los estudiantes de 2° de primaria*



Nota: IMT= Índice de Memoria de Trabajo

Fuente: Elaboración propia

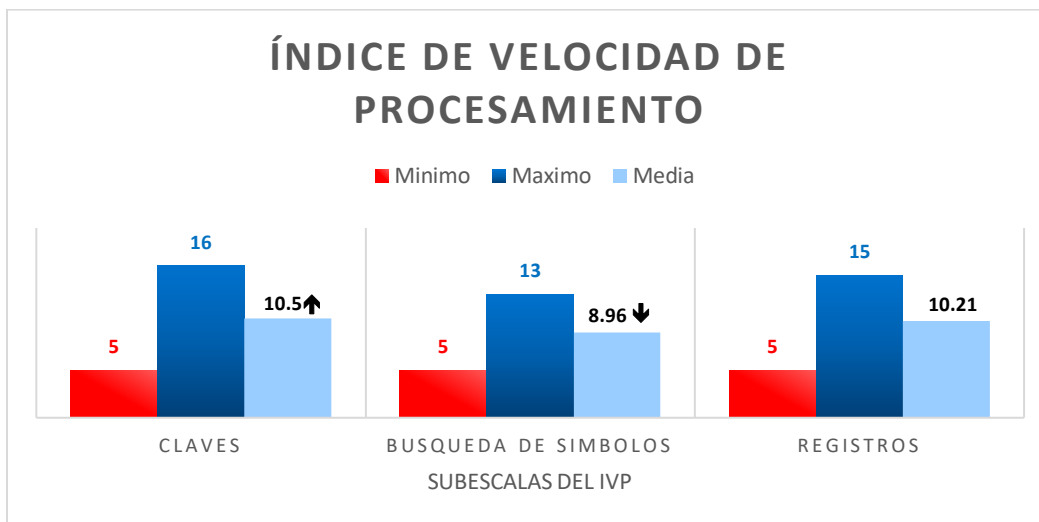
En la subprueba de Aritmética se mostró el promedio más alto dentro de este índice, con esto se puede decir que, el grupo de segundo grado lo ha consolidado de acuerdo con su edad, la aritmética mental, una capacidad adecuada para aplicar habilidades de razonamiento a la solución de problemas matemáticos e implica concentración, atención, memoria a corto y largo plazo (Esquivel, Heredia y Lucio, 2007). Mientras que retención de dígitos mostró una media ( $x=8.58$ ) por debajo de lo esperado para su edad, lo cual reflejó que los alumnos mostraban posibles deficiencias en el aprendizaje, dificultad de procesamiento secuencial auditivo, memoria auditiva de corto plazo deficiente (Sattler, 2010), y por ello los estudiantes pertenecientes a este grupo necesitaban apoyo para desarrollar dichas habilidades.

Dentro de la subescala de sucesión de números y letras se presentó una media de  $x=8.71$ , que implicó que la mayoría de los alumnos de segundo se mostraban de acuerdo con su edad un procesamiento secuencial auditivo que es el recuerdo de la información auditiva y la repetición en la secuencia adecuada en voz alta. También se relacionó con la agudeza auditiva y el uso de la memoria de trabajo que refleja la capacidad para conservar información de forma consciente, manipularla y producir un resultado (Wechsler, 2003).

## Índice de Velocidad de Procesamiento

### Figura 16

*Puntuaciones medias, máximos y mínimos de las subpruebas del IVP obtenidas por estudiantes de 2° de primaria*



Nota: IVP= Índice de Velocidad de Procesamiento

Fuente: Elaboración propia

En la figura 16, se observa que la subprueba con la media más baja fue Búsqueda de símbolos ( $x=9$ ), esto demostró que aún no se consolidaban los procesos necesarios en el grupo de segundo, para obtener éxito en dicha subprueba, como la memoria visual a corto plazo, problemas en la velocidad de procesamiento y de igual manera, la tendencia a distraerse o tener motivación deficiente al momento de realizar esta prueba (Sattler,2010).

Seguido de la subprueba de Registros, en la cual se obtuvo una media de 10.21 y con ello se demostró que la atención visual selectiva, vigilancia se encuentra en desarrollo en los estudiantes de segundo año (Esquivel, Heredia y Lucio, 2007).

Mientras que el promedio de Claves tuvo la media ( $x=10.05$ ) más alta y con esto se mostró que el grupo presentó un desarrollo apto en su velocidad de procesamiento, en su tasa de actividad motora, su destreza visual y su capacidad para trabajar bajo presión de tiempo (Sattler,2010).

Los resultados previamente mostrados resaltan la importancia de realizar una evaluación exploratoria en los estudiantes de primer ciclo de primaria y de este modo detectar aquellos que tienen necesidades educativas, pues como lo señalan Aclé et. al (2012), un factor clave para proporcionar la atención que requieren los niños que presentan dichas necesidades, es la detección temprana. Dentro de los hallazgos de esta evaluación exploratoria se puede señalar que ambos grupos evaluados cognitivamente mostraron que existen estudiantes que se encuentran dentro de la media, sin embargo, hay otros que se encuentran por debajo de la misma, los cuales es necesario evaluar de manera más profunda y específica, tal como Sattler (2010) lo indica, pues los resultados de esta etapa no son definitivos para obtener un diagnóstico integral.

Respecto a los estudiantes que presentaron problemas en el área de lenguaje se identificó a 20 con dificultades, no obstante, y debido a la situación de confinamiento solo cuatro de ellos pasaron a la siguiente etapa correspondiente a la evaluación diagnóstica.

## ***Etapa 2: Evaluación diagnóstica***

### **Objetivo:**

Caracterizar los factores de riesgo y protección a nivel individual, familiar y escolar de los cuatro alumnos detectados con problemas de lenguaje.

### **Escenario**

Debido al confinamiento por la pandemia, en esta segunda fase se recurrió a un escenario virtual, en el que se utilizó Google Meet, comunicación vía WhatsApp, un correo electrónico para enlazarse a las reuniones con los alumnos y a las juntas con madres.

### **Participantes**

Participaron cuatro estudiantes: tres niños y una niña, dos de ellos cursaban primer grado y los otros dos de segundo grado.

También participaron las cuatro madres de estos estudiantes, cuya  $M_{edad} = 39$  años, dos eran amas de casa, una trabajaba como maestra de educación primaria y otra trabajaba para una empresa privada.

Cabe destacar, que, por la carga de trabajo de las maestras (MEJOREDU, 2020), debido a la situación de confinamiento y las actividades que ellas tenían que realizar en este periodo, no fue posible que colaboraran de manera cercana en este proyecto.

### **Herramientas**

Para esta etapa se utilizaron los siguientes instrumentos, los cuales fueron presentados en Power Point para los niños, lo que facilitó que pudieran ser empleados de manera virtual.

**Aplicados a los estudiantes:**

- **Examen de articulación de sonidos del español** (Melgar, 2007): Se trata de un instrumento que evalúa la forma de articulación de 17 sonidos que incluyen: consonantes, 12 mezclas de consonantes y seis diptongos, los cuales constituyen palabras que se utilizan de forma común en el habla española. Dichas palabras contienen un sonido o grupo de sonidos en una posición específica (inicial, media y final). Este instrumento permite identificar las omisiones, sustituciones y distorsiones en la articulación, por cada uno de ellos se realizan anotaciones utilizando una serie de símbolos para cada tipo de error.
- **Evaluación de desempeño en lectura y escritura** (Lozada, Martínez, Ordaz y Acle, 2015) Este instrumento evalúa el lenguaje escrito y la lectura desde un enfoque psicolingüístico dirigida a niños de 1º, 2º y 3º de primaria. Cuenta con 42 reactivos, que se distribuyen en 7 factores que explican el 70.06 % de la varianza con un  $\alpha$  de Cronbach =.957, abarca actividades como: copia, dictado, escritura espontánea, lectura en voz alta y baja desde las distintas áreas del lenguaje (forma, ritmo, melodía, contenido y uso del lenguaje). Se aplicó a los estudiantes mediante google meet a través de una presentación de power point. Se califica con un sistema de rúbricas que va del 0=Desempeño nulo al 4=Desempeño consolidado. Para su interpretación se utilizó una rúbrica en la cual se hace un análisis específico de las dimensiones del lenguaje, así como un análisis general por área del lenguaje.
- **Formato de consentimiento informado digital:** Debido la pandemia se necesitó solicitar nuevamente un consentimiento informado a las madres de los estudiantes para realizar la

evaluación en línea de las necesidades de los alumnos propuestos durante la validación ecológica.

- **Entrevista a madres de familia** (Acle y Roque, 2004; 2006) *Realizada por llamada*. Es una entrevista semiestructurada que aborda los siguientes tópicos con respecto al alumno: estado socioeconómico (ingreso, vivienda, miembros de la familia), antecedentes prenatales, perinatales y postnatales, aspectos del desarrollo del niño, aspectos socioemocionales y factores de resiliencia parentales.

### **Instrumentos de observación del trabajo realizado por la psicóloga**

- **Diario de campo**. Instrumento de registro de información, semejante al cuaderno de notas, en el cual la psicóloga registró el trabajo realizado cada día con respecto a los niños evaluados, impresiones sobre los mismos, descripción del lenguaje de los alumnos y experiencias personales sobre el trabajo realizado. Lo anterior con el fin de dar secuencia al proceso de, investigación e intervención para disponer de datos para el proceso de evaluación posterior (Valverde, 1993).
- **Hojas de supervisión**. Hojas en las cuales se registró la información del número de práctica, los objetivos, actividades realizadas, tareas programadas para la siguiente práctica y comentarios o sugerencias sobre el trabajo realizado.

### **Factores éticos**

Nuevamente se solicitó la autorización de los tutores para la evaluación de los niños a través de un consentimiento de manera remota y se les dio la libertad que decidieran si deseaban

continuar participando. Además, se les indicó que sus datos serán confidenciales y que los resultados obtenidos serán utilizados sólo para fines académicos.

### **Procedimiento**

En esta etapa se siguieron los siguientes pasos:

1. Se realizó una junta con las madres de familia y maestras en la que se abordaron los objetivos de esta etapa, se resolvieron dudas y se les comentó cómo sería la forma de trabajo de manera virtual y que las sesiones serían grabadas para llevar un mejor control, así como los relacionado con su consentimiento para participar y grabar las sesiones.
2. Una vez recolectados los consentimientos informados firmados por las madres se agendaron las citas para realizar videollamadas por medio de Google Meet y llevar a cabo la evaluación de los niños, a quienes se les solicitó su asentimiento para participar.

Se aplicaron de manera individual las pruebas específicas de su categoría. Primero, para evaluar el lenguaje oral se aplicó Melgar (2007) en la que se mostraron de manera individual a cada niño 35 imágenes de objetos de uso común mediante una presentación de Power Point elaborada por la psicóloga y se le pidió mediante Google Meet que mencionara los nombres de dichos objetos. Esta sesión tuvo una duración aproximada de una hora.

En segundo lugar, se evaluó el lenguaje escrito con la prueba EDLE (Lozada, Martínez, Ordaz y Acle, 2015), la aplicación se llevó a cabo con los estudiantes, mediante sesiones en Google Meet las cuales tuvieron una duración de hora y media.

3. Posteriormente se agendaron las citas con las madres para realizar la entrevista por Google Meet o llamada telefónica.
4. Se realizaron las entrevistas a las madres de familia, estas fueron de ayuda para recabar información sobre los factores de riesgo y protección de desarrollo, socioeconómicos,



académicos y de la interacción familiar, la duración de la aplicación fue de aproximadamente dos horas.

- Una vez que se recabaron los datos, se estableció el perfil individual, familiar y escolar de cada uno de los cuatro alumnos con problemas de lenguaje a fin de fundamentar el programa de intervención en sus necesidades y contextos específicos.

## Resultados

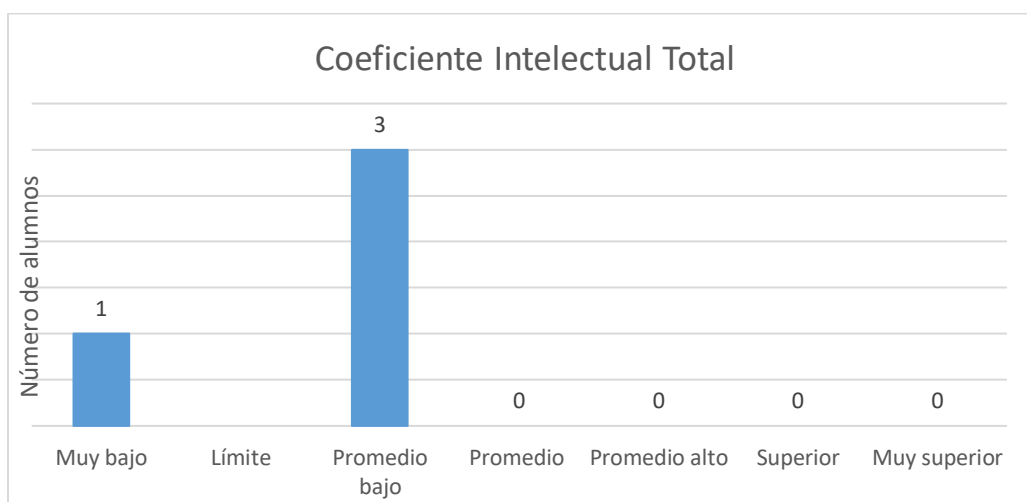
### *Nivel individual*

En primera instancia se describirá el perfil cognitivo de los cuatro alumnos y posteriormente se abordará su desempeño en cada uno de los índices evaluados y finalmente se expondrán los resultados obtenidos en el Índice de Comprensión Verbal (ICV) de manera individual.

### *Perfil cognitivo*

#### Figura 17

*Distribución del Coeficiente Intelectual Total de los cuatro alumnos con problemas de lenguaje*



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la figura 17 tres de los estudiantes se ubicaron en el rango de promedio bajo (C.I. 80-89), mientras que el cuarto alumno se ubicó en el rango de muy bajo (C.I.<69). Estos resultados mostraron que este grupo obtuvo un desempeño por debajo del promedio para lo esperado para su edad dentro de los parámetros establecidos de la prueba Wechsler.

Respecto a los índices del WISC-IV, tal como se observa en la tabla siguiente, la escala en la que el grupo obtuvo el puntaje más alto fue en el Índice de Razonamiento Perceptual (IRP) mientras que el puntaje más bajo fue en el Índice de Memoria de Trabajo (IMT).

**Tabla 7**

*Puntuaciones obtenidas por el grupo en los índices de la Escala Wechsler IV*

<i>Escala</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>
ICV	50	98	80.25	22.89
IRP	79	100	91.25	8.84
IMT	54	88	73.25	16.52
IVP	53	103	80.50	20.68

Nota: ICV= Índice de Comprensión Verbal; IRP= Índice de Razonamiento Perceptual; IMT= Índice de Memoria de Trabajo; IVP= Índice de Velocidad de Procesamiento

*Fuente:* Elaboración propia

En la tabla 7, se puede identificar que el índice con mejor promedio obtenido por este grupo de alumnos fue el correspondiente a Razonamiento Perceptual (IRP) ( $x= 91.25$ ), lo que muestra que en ellos había un desarrollo acorde a su edad respecto a la velocidad cognitiva, la capacidad para interpretar u organizar materiales percibidos de forma visual dentro de un límite de tiempo, así como el empleo de habilidades previamente adquiridas para solucionar un conjunto novedoso de problemas (Sattler, 2010).

En relación con la media obtenida en el Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP) ( $x=80.50$ ), se puede concluir que estos alumnos se encontraban todavía en desarrollo de los procesos que implican este índice, como son la discriminación perceptual, la velocidad de operación mental, la memoria visual a corto plazo, coordinación visomotora, atención y concentración.

Mientras que, el Índice que se encontró por debajo de la normalidad fue el correspondiente a Memoria de Trabajo (IMT) ( $x=73.25$ ), lo cual reflejó limitaciones en la atención, concentración, control mental y razonamiento, sin dejar de lado que, como lo indican Esquivel, Heredia y Lucio (2007) dentro de este índice la ansiedad y la actitud negativa que el niño tenga puede limitar las habilidades cognitivas que en este índice se evalúan como es la atención, concentración, control mental y razonamiento.

Finalmente, en el Índice de Comprensión Verbal (ICV), el grupo obtuvo una media ( $x=80.25$ ) este valor implica que el grupo se ubicó dentro del promedio bajo, es decir, que la comprensión verbal, desarrollo lingüístico, conocimiento del medio cultural y de conceptos de los alumnos fue más baja que la esperada para su edad (Sattler, 2010).

Resultados de las subpruebas que componen cada índice del WISC-IV

**Tabla 8**

*Puntuaciones obtenidas por el grupo en el Índice de Comprensión Verbal*

<i>Subpruebas de ICV</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>	<i>Procesos que mide</i>
Semejanzas	1	11	6.75	4.34	Formación de conceptos verbales
Vocabulario	3	9	7.00	2.82	Conocimiento de palabras
Comprensión	1	11	6.25	4.57	Razonamiento y juicio práctico en situaciones sociales

Información	4	8	6.75	1.89	Memoria a largo plazo de información factual
Pistas	1	6	4.50	2.38	Razonamiento verbal

*Fuente:* Elaboración propia

En la tabla 8 se muestra que, en el Índice de Comprensión Verbal (ICV), el grupo obtuvo una media de desempeño de 7 en la subescala de vocabulario, se observó que la mayor parte de los alumnos habían adquirido un desarrollo promedio de la comprensión verbal, habilidades verbales y desarrollo lingüístico (Sattler, 2010). No obstante, el desempeño del grupo fue menor en el uso de palabras en contexto (pistas) lo que mostró que los niños necesitaban desarrollar habilidades de razonamiento verbal, conocimiento cristalizado, capacidad de razonamiento fluido, desarrollo del lenguaje, conocimiento léxico, comprensión verbal, pensamiento asociativo, memoria, atención, capacidad de integración y síntesis, vocabulario y lenguaje expresivo y receptivo.

### **Tabla 9**

*Puntuaciones obtenidas por el grupo de alumnos en el Índice de Razonamiento Perceptual*

<b><i>Subpruebas de IRP</i></b>	<b><i>Mínimo</i></b>	<b><i>Máximo</i></b>	<b><i>Media</i></b>	<b><i>DS</i></b>	<b><i>Procesos que mide</i></b>
Diseño con cubos	6	9	7.75	1.50	Razonamiento no verbal y organización visoespacial.
Conceptos con dibujos	9	12	10.50	1.29	Razonamiento categórico, abstracto.
Matrices	4	10	7.50	2.51	Capacidad de razonamiento analógico visoperceptual sin velocidad
Figuras incompletas	4	11	7.75	2.98	Discriminación visual

*Fuente:* Elaboración propia

En relación con el Índice de Razonamiento Perceptual (IRP), como se muestra en la tabla anterior, se puede observar que en la subprueba de conceptos con dibujos se obtuvo la media más alta ( $x= 10.50$ ), lo que significó que los niños presentaron un desarrollo de acuerdo con su edad del razonamiento categórico y abstracto. Sin embargo, en la subprueba de matrices se mostró la media más baja ( $x=7.50$ ), lo que implicó que a los alumnos les faltaba desarrollar mayor capacidad de razonamiento analógico, procesamiento visual, organización visoperceptual, capacidad de clasificación, atención a los detalles y capacidad espacial (Sattler, 2010).

**Tabla 10**

*Puntuaciones obtenidas por el grupo de alumnos en el Índice de Memoria de Trabajo*

<i>Subpruebas de IMT</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>	<i>Procesos que mide</i>
Retención de dígitos	2	8	4.75	2.75	Memoria auditiva a corto plazo y atención
Sucesión de núm y letras	1	9	3.25	3.86	Memoria auditiva a corto plazo y procesamiento auditivo secuencial
Aritmética	3	8	6.25	2.36	Razonamiento numérico

*Fuente:* Elaboración propia

Respecto al Índice de Memoria de Trabajo (IMT) se pudo observar que la subprueba de aritmética obtuvo la media más alta ( $x= 6.25$ ), lo cual se refirió a que el grupo contaba con habilidades de razonamiento numérico, conocimiento previo de operaciones matemáticas simples (suma y resta) y capacidad de seguir instrucciones verbales (Sattler,2010); mientras que la media más baja se situó en la subprueba de sucesión de números y letras ( $x=3.25$ ), debido a que los niños aún les costó trabajo identificar el orden alfabético y el orden de los números de manera ascendente.

**Tabla 11**

*Puntuaciones obtenidas por el grupo de alumnos en el Índice de Velocidad de Procesamiento.*

<i>Subpruebas de IVP</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>	<i>Procesos que mide</i>
Claves	2	12	7.25	4.11	Velocidad de operación mental y psicomotora
Búsqueda de símbolos	1	9	6.75	3.86	Velocidad de discriminación y exploración visual
Registros	1	10	6.75	4.03	Reconocimiento visopreceptual y velocidad de procesamiento visual

*Fuente:* Elaboración propia

Finalmente, respecto a las subpruebas del Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP) se mostró que la puntuación más elevada se obtuvo en la subprueba de claves, lo que indicó que los alumnos tuvieron la capacidad de aprender una tarea desconocida, destreza visomotora, capacidad de exploración, recuerdo visual y asociación de símbolos; no obstante, las subpruebas de búsqueda de símbolos y registros obtuvieron una puntuación media menor ( $x= 6.75$ ), lo cual reveló que las habilidades de velocidad psicomotora, capacidad de trabajar bajo presión, agudeza visual, concentración y coordinación motora fina aún están en desarrollo (Sattler,2010).

En conclusión, con lo anteriormente descrito, en términos generales se observó que el grupo muestra que, si bien los alumnos se ubican en su nivel de edad en algunas de las habilidades evaluadas, se observa que otras aún no están desarrolladas, lo que indica que se tiene que poner mayor atención en éstas, debido a que los puntajes obtenidos muestran niveles por debajo de lo esperado, en específico las habilidades que se agrupan en el Índice de Comprensión Verbal (ICV), el cual fue el segundo índice más bajo en el grupo.

En segunda instancia, se presentan los resultados de la evaluación a los alumnos en el área de lenguaje y se obtuvieron los resultados que se describen a continuación.

### *Lenguaje oral y escrito*

#### Articulación

Se evaluó la articulación de ciertos fonemas por medio del examen de articulación de sonidos en español de Melgar (2007), a través de la que se solicitó a los alumnos decir algunas palabras mediante la presentación de imágenes, se llevó un registro del tipo de errores que se produjeron al decir ciertos fonemas, tales como: sustitución (“telota” en lugar de pelota), omisión (“elota” en lugar de pelota), y distorsión (“chelota” en lugar de pelota).

Los resultados obtenidos por los alumnos se muestran a continuación de manera individual para una mejor comprensión del desempeño por niño (tabla 12).

**Tabla 12**

*Errores mostrados cada uno de los alumnos en el examen de articulación de sonidos respecto a los fonemas, mezclas y diptongos (Melgar, 2007)*

<i>FONEMA</i>	<i>Simba</i>	<i>Dumbo</i>	<i>Tiger</i>	<i>Olaf</i>
m				
n				
ñ		x		
p				
x	x	x		
b				
k				
g	x			x
f				
y				

d				x
l				
r	x	x	x	
rr	x	x	x	x
t				
c	x			X
s				
<b>MEZCLAS</b>				
bl				
kl				
fl	x	x		
gl	x			
pl				
br		x		
kr			x	
dr	x	x	x	x
fr	x			x
gr		x		
pr		x	x	x
tr				x
<b>DIPTONGOS</b>				
au				x
ei				
eo				
ie				
ua	x			
ue		x		
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>9</b>
<b>% de error</b>	<b>28.5%</b>	<b>28.5%</b>	<b>14.28%</b>	<b>25.71%</b>

Fuente: Elaboración propia



- Simba

Se puede observar que este alumno presenta un 28.5% de error, muestra dificultades en su articulación en diversos fonemas (ver tabla 12). Los problemas se centran en los fonemas /x, g/, manifestó algunas sustituciones iniciales, en los fonemas /gl, fr/ presentó omisión inicial, en /r/, ua/ omisión media y en /r/ omisión final. Además de que mostró distorsión en el fonema /fl/ de manera inicial y en /c, dr/ de forma media.

- Dumbo

En la tabla anterior se puede ver el alumno mostró dificultades en su articulación y obtuvo un 28.5% de error, pues tuvo omisiones iniciales en /pr, fl/, media en /br/ y final en /gr/; sustitución en /r/ inicial y en /ñ, r/ media. También mostró distorsión media en /ue, dr/ y final en /x/.

- Tiger

La tabla 12 muestra que Tiger obtuvo el 14.28% de error, tuvo dificultades en la articulación de los fonemas /r, r, dr/ en posición media, ya que los sustituía por otros, mientras que con los fonemas /fr, pr/ los omitió.

- Olaf

Este niño mostró un porcentaje de error de 25.71% de error, omitió de manera inicial los fonemas /tr, pr/ y /d/ en posición final, además distorsión en /c, dr, au, fr/ en posición media e hizo adicción en los fonemas /g, r/.

Con los resultados mostrados con anterioridad se puede corroborar que los cuatro alumnos en relación con lo esperado para su edad muestran un retraso en la articulación de los sonidos del

habla, ya que según Melgar (2007) la adquisición de los sonidos del habla para la población mexicana se consolida a los 6 años con excepción de los sonidos del sifón /dr/.

### Lenguaje oral y escrito

A continuación, se presenta el desempeño de los alumnos en el lenguaje hablado que se obtuvo mediante la prueba EDLE (Lozada, Martínez, Ordaz y Acle, 2015).

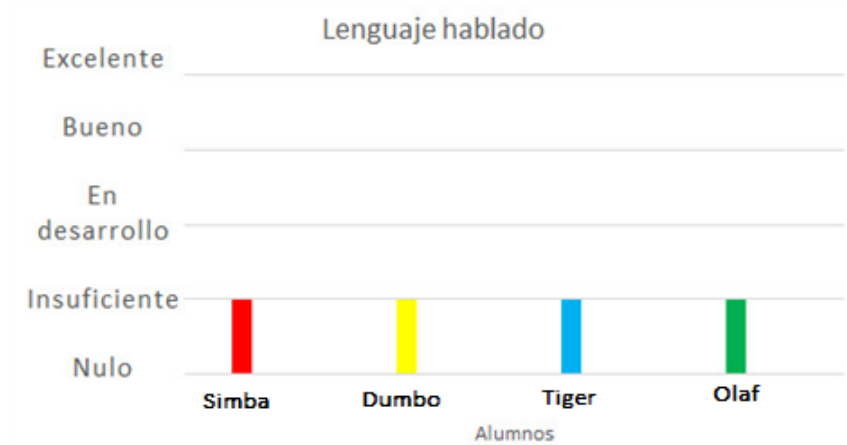
#### *Lenguaje Hablado*

En ésta área básicamente se refiere a la adecuada articulación, expresión y fluidez del habla que tiene el alumno al crear su propia narración.

Como ya se señaló al evaluar esta área se pidió a los alumnos que observaran unas imágenes de una historia que habían escuchado con anterioridad y que narraran la secuencia de la misma, con sus propias palabras. Como se puede ver en la figura 18, los cuatro alumnos obtuvieron un desempeño insuficiente; a continuación, se explica de manera cualitativa el desempeño de los estudiantes de manera individual.

### Figura 18

*Desempeño de los alumnos en lenguaje hablado.*



Fuente: Elaboración propia

- Simba

En relación al desempeño de este alumno en lenguaje hablado se pudo observar que le costaba trabajo la pronunciación de ciertas palabras, se mostró tímido, sus oraciones sólo incluían verbo y predicado, es decir, que no explicó de quién estaba hablando, por ejemplo, dijo: *“pasea el perro”*, *“triste no le hacía caso”* y también mostró dificultad en el uso correcto de los tiempos verbales, se pudo destacar que hacía uso del número de manera adecuada.

- Dumbo

Su desempeño fue insuficiente debido a que sólo narró oraciones cortas, se le dificultaba la fluidez de algunas palabras, asimismo el uso de tiempos verbales se le dificultaba *“sacando al perro”*, no mencionó ninguno de los nombres de los personajes, además de que por su deficiente pronunciación algunas palabras no se le entendían y se le pidió repetirlas. Con éste alumno, se pudo destacar que hizo uso del género *“la mamá, la tienda, la casa”*.

- Tiger

Su desempeño se encontró en el rango de insuficiente, su volumen de voz era muy bajo, lo que impedía entender de buena manera su narración, no hizo uso del sujeto o persona en sus oraciones, su fluidez era lenta y pausada, se destaca que recordó los nombres de los personajes y que mencionó el problema de la historia.

- Olaf

El alumno se ubicó en el rango de insuficiente debido que sólo hizo uso de oraciones cortas y además no empleó adjetivos de género *“Niña y mamá comida”*, *“Niña feliz”*, hizo un nulo uso

de los verbos y no organizó narrativamente la historia, aunque se puede destacar que su fluidez estaba en desarrollo.

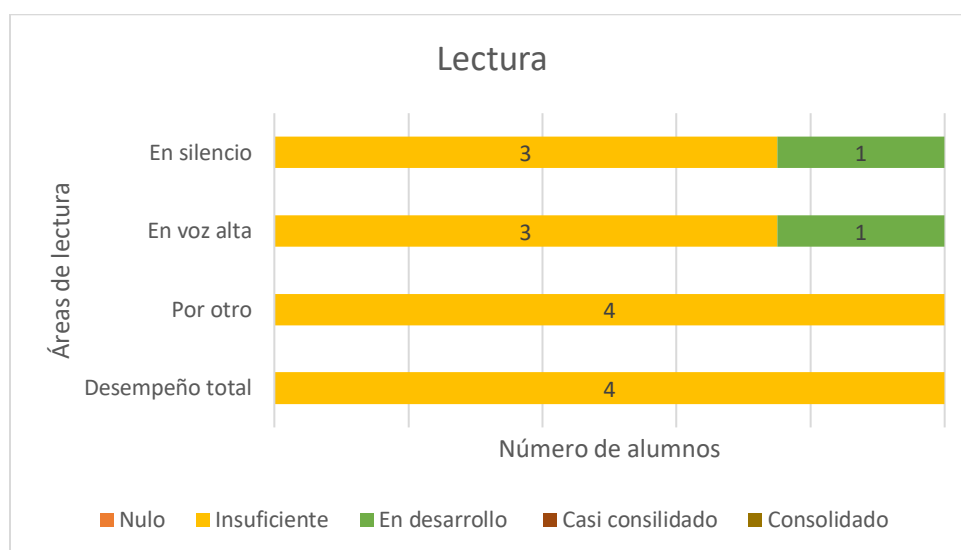
### *Lectura*

Se evaluó la lectura en tres áreas: lectura por otro, en voz alta y en silencio en relación con los aspectos que la psicolingüística toma en consideración: fonología (decodificar el sonido de las letras), semántica (identificar la idea principal y los personajes) y pragmática (referir los elementos de la historia que leyó).

En esta prueba se evaluó la lectura desde tres áreas: lectura por otro, en voz alta y en silencio, en relación con los aspectos que la psicolingüística toma en consideración:

- Fonología: Decodificación de letras
- Semántica: Identificar personajes y la idea principal
- Uso: Referir elementos de la historia previamente leída.

El desempeño total en lectura de los cuatro alumnos fue insuficiente, como se observa en la figura 19.

**Figura 19***Desempeño de los alumnos en lectura**Fuente:* Elaboración propia

A continuación, se presentarán los resultados por área evaluada.

#### Lectura por otro

Para evaluar esta área se leyó un párrafo a los alumnos y se les hicieron preguntas sobre el contenido del mismo, como se observa en la figura 19, ellos mostraron un desempeño insuficiente, a continuación, se explica de manera cualitativa el desempeño de los niños de manera individual.

- Simba

Este alumno se mostró atento, pero no logró identificar a los personajes ni sus roles, solo hizo mención de ellos como *“las gentes”*, logró comentar un elemento de la idea principal *“un pastel”*, pero no es clara la relación de la idea.

- Dumbo

Se observó que Dumbo estaba contento con la actividad, se le dificultó identificar a los personajes y sus roles, recordó una parte de la idea principal “*pastel de chocolate*”.

- Tiger

Se identificó que este estudiante se encontraba nervioso, ya que se comenzó a morder las uñas, logró mencionar una parte de la idea principal y referir elementos de la historia “*pastel para cumpleaños*”, pero tuvo un desempeño nulo en la identificación de roles y personajes.

- Olaf

En el caso de Olaf, se observó que se mostró atento al momento de la narración, pero aun así no pudo identificar la idea principal, ni mencionar los roles de los personajes. No obstante, pudo identificar a uno de los personajes, aunque le cambió el nombre y refiere un elemento de la historia, pero la idea no fue clara “*hacen pastel*”.

#### Lectura en voz alta

Para evaluar esta área se le pidió a cada alumno que leyera en voz alta dos párrafos de la historia y posteriormente se le hicieron preguntas a fin de observar si habían comprendido la lectura. Tres de los alumnos obtuvieron un desempeño insuficiente, mientras que otro más mostró un desempeño en desarrollo (figura 19). A continuación, se explica de manera cualitativa el desempeño de los estudiantes de manera individual.

- Simba

A este estudiante se le complicó la pronunciación de algunas consonantes /s, r, j/ y de algunos grupos consonánticos, no logró identificar la idea principal del texto, aunque si comentó

el problema, cambio el elemento de “*la lista por la tarea*”; sólo identificó a uno de los personajes y no pudo nombrar la solución del problema, ni los roles.

- Dumbo

En relación al desempeño de este alumno, se identificó que se le complicó la pronunciación de /r/ pues lo sustituyó por /rr/ y de igual manera /g/ lo sustituyó por /güe/, solo logró identificar un elemento de la historia, pero éste no tenía una clara relación con el texto completo, logró pronunciar los sonidos de las vocales e identificar el problema, aunque omitió elementos.

- Tiger

El alumno obtuvo un desempeño en desarrollo en ésta área, ya que pronunció adecuadamente las vocales y las consonantes, únicamente se le dificultó /j, ll/, refirió elementos de la historia y pudo identificar una parte de la idea principal.

- Olaf

Se observó que este alumno pronunció adecuadamente los sonidos de las vocales, de las sílabas con consonantes, excepto a /r/ porque la omitió con frecuencia y la /g/ la distorsionó, logró comentar un elemento de la idea principal, sin embargo, éste no tiene una clara relación con el texto completo e identificó uno de los personajes. No obstante, se observó dificultad en la pronunciación de algunos grupos consonánticos como /gre, pre/ y refirió pocos elementos de la historia.

#### Lectura en silencio

Para evaluar esta área se le pidió a cada alumno que leyera en silencio un párrafo de la lectura, se les realizaron preguntas de comprensión lectora y como se observa en la figura 19, tres

alumnos obtuvieron un desempeño insuficiente y un alumno en desarrollo. A continuación, se explica de manera cualitativa el desempeño de los estudiantes de manera individual en ésta área.

- Simba

Este alumno no identificó la solución a la problemática planteada y tuvo dificultad para identificar a los personajes y sus roles. Aunque logró rescatar un elemento como fue “un pastel”, sin embargo, este elemento no tenía una clara relación con el texto completo.

- Dumbo

Se identificó que el alumno cambió la solución del problema, nombró a dos personajes, pero cambió el nombre de uno de ellos “*Abi por María*”, no identificó el rol de los personajes y refirió sólo un elemento de la historia “*el señor de la tienda*”.

- Tiger

No logró identificar la solución del problema ni los roles de los personajes y sólo recordó el nombre de uno de ellos y sólo refirió un elemento de la historia “*salió a la calle*”.

- Olaf

En esta actividad Olaf no identificó la solución a la problemática planteada, tuvo dificultad para identificar roles de los personajes y solo mencionó uno de ellos. Sin embargo, logró rescatar un elemento como fue “pastel de chocolate”, aunque éste no tiene una clara relación con el texto completo.



### *Escritura*

La escritura se evaluó por medio de tres actividades: copia, dictado y escritura espontánea. En las tres se consideraron los aspectos del lenguaje como son: fonología (representación convencional de las letras, uso de mayúsculas, tamaño y alineación de las letras), morfología (uso de singular y plural, femenino y masculino), sintaxis (uso de conectores adverbiales) y semántica (uso de vocabulario coherente).

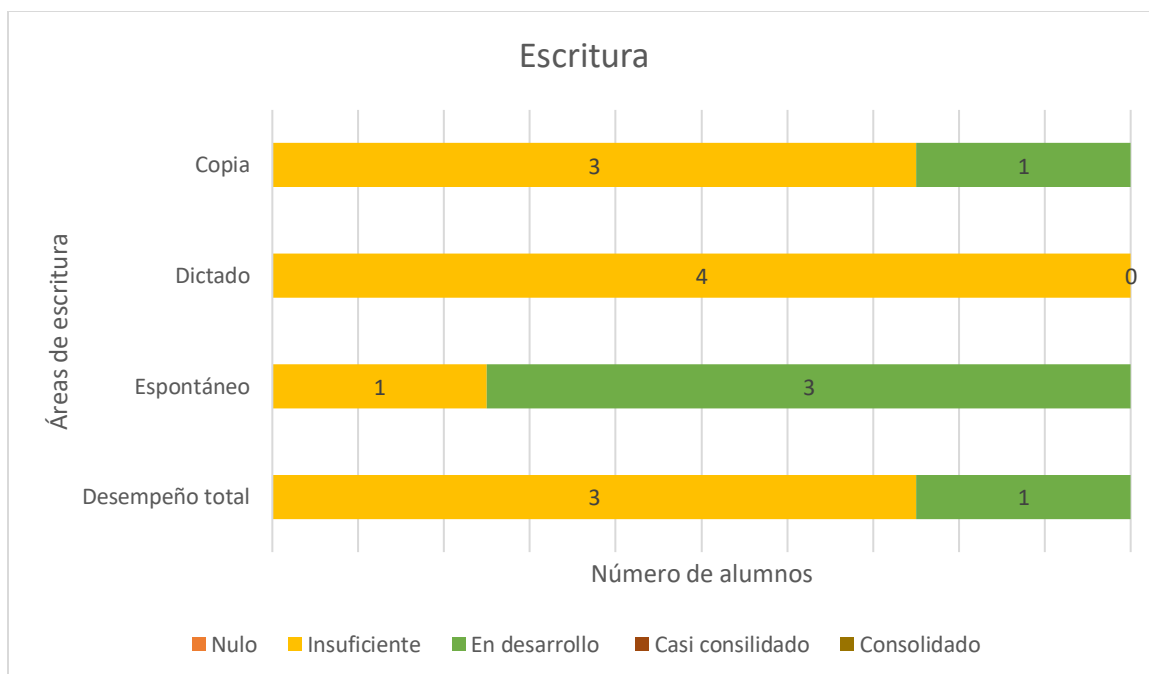
Con ésta misma herramienta se evaluó la escritura de tres modos: escritura espontánea, dictado y copia. También se abordaron los aspectos del lenguaje a tomar en cuenta:

- Fonología: Representación y uso convencional de las letras, de mayúsculas, correcto tamaño y alineación de las grafías
- Morfología: Uso del femenino y masculino, del singular y plural
- Sintaxis: Uso de conectores adverbiales
- Semántica: Uso de vocabulario coherente

El desempeño total mostrado en escritura fue insuficiente en tres de los cuatro alumnos y sólo uno se encontró en desarrollo, como se observa en la figura 20.

### **Figura 20**

*Desempeño de los alumnos en escritura*



*Fuente:* Elaboración propia

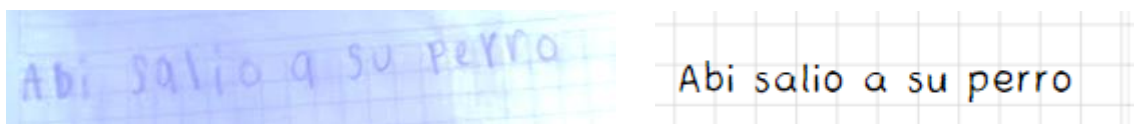
A continuación, se describen los resultados por área evaluada

#### Escritura espontánea

Para evaluar esta área se pidió a los alumnos que redactaran la historia que se les leyó previamente. Uno de los ellos presentó un desempeño insuficiente mientras que los otros tres de los estudiantes mostraron un desempeño en desarrollo. A continuación, se explica de manera cualitativa el desempeño de los estudiantes de manera individual en ésta área.

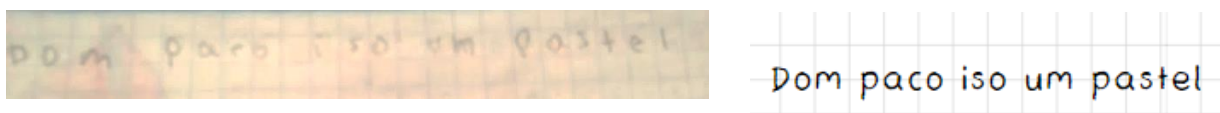
- Simba

Obtuvo un desempeño en desarrollo, como se puede observar en la figura 21, las letras son legibles, hizo uso de vocabulario coherente con la historia e hizo uso de una idea referida a la historia original, sin embargo, no hizo uso el género, el singular o plural, ni de los conectores en la historia, ni la organizó en inicio, nudo y final y tampoco hizo uso de signos de puntuación.

**Figura 21***Producción espontánea de Simba*

- Dumbo

Este alumno mostró un desempeño en desarrollo en ésta área, pues se observó que hizo uso del tiempo verbal de forma correcta, uso el singular, el vocabulario e ideas coherentes con la historia; sin embargo, sustituyó /n/ y omitió /h/, no uso signos de puntuación ni conectores para organizar la historia (figura 22).

**Figura 22***Producción espontánea de Dumbo*

- Tiger

Se mostró insegura al inicio y lo comenzó a narrar, posteriormente se le recordó que era por escrito. Tiger manifestó un desarrollo insuficiente esta área, únicamente colocó una idea (figura 23), hizo omisión en el fonema /h/, utilizo poco vocabulario referente al texto, no uso signos de puntuación ni conectores para narrar de manera más extensa en relato.

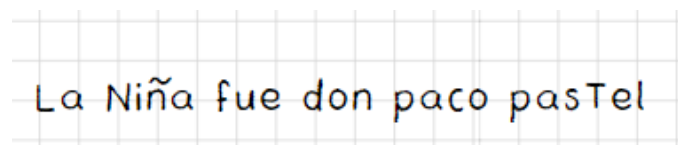
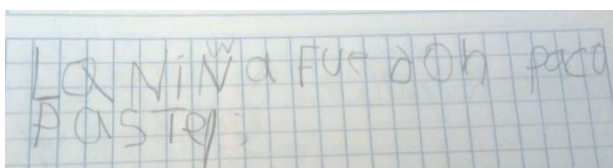
**Figura 23***Producción espontánea de Tiger*

- Olaf

Se observó que la letra de este alumno es legible, hizo uso del género de manera correcta y del tiempo del verbo. Sin embargo, le costó respetar alineación, tamaño en cada grafema, hizo uso de mayúsculas entre palabras, tuvo dificultades para ordenar su producción; además de que no usó de signos de puntuación. Se mostró que, aunque Olaf escribió palabras congruentes, se le dificulta producir un texto amplio, ya que solo plasmó una idea, pues poseía un vocabulario limitado (figura 24).

### Figura 24

*Producción espontánea de Olaf*

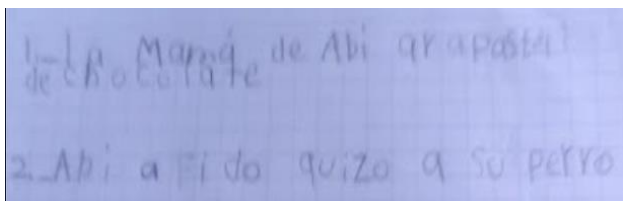


Escritura dictado

Para evaluar el dictado, se dictó a los alumnos dos oraciones dependiendo del grado escolar y se observó que cuatro alumnos mostraron un desempeño insuficiente en ésta área.

- Simba

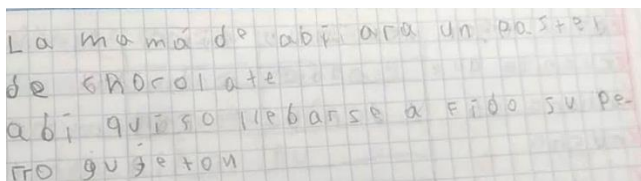
Obtuvo un desempeño insuficiente en ésta área, pues, aunque Simba representó de forma convencional las vocales y hacía uso de las mayúsculas en los nombres y algunas de las letras las escribió del mismo tamaño; cambió diversas palabras de lugar dentro de la oración, le costó trabajo respetar la alineación en cada renglón y no hizo uso de punto final (figura 25).

**Figura 25***Dictado Simba*

1. La Mama de Abi arapastel de chocolate  
2. Abi a Fido quizo a su perro

- Dumbo

En el caso de este alumno se observa que obtuvo un desempeño insuficiente, pues no hizo uso de las mayúsculas en los nombres, omitió la /h/ y sustituyó la /v/ por la /b/, la /g/ por la /j/ y no hizo uso de comas y punto final (figura 26).

**Figura 26***Dictado Dumbo*

La mamá de abi ara un pastel de chocolate

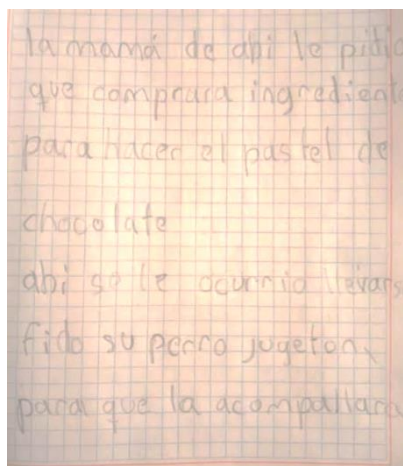
abi quiso llevarse a Fido su Perro gujeton

- Tiger

Se observa en la figura 27 que este alumno logró escribir en el renglón correspondiente, representó de forma convencional las vocales y consonantes, casi todas eran del mismo tamaño, únicamente sustituyó /güe/ por /j/ y /ñ/ por /ll/, omitió las mayúsculas en los nombres al inicio de la oración, a menudo no puso signos de puntuación.

## Figura 27

### Dictado Tigger



la mamá de abi le pidió  
que comprara ingrediente  
para hacer el pastel de  
chocolate

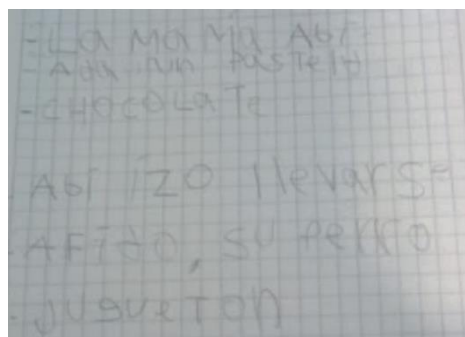
abi se le ocurrió llevarse  
fido su perro jugueteon,  
para que la acompañara

- Olaf

Se observó (figura 28) que el alumno no mostró problema en la representación de las vocales, lo que se pudo observar es que omitió algunas letras como la /h/, de igual manera se le dificultó respetar el trazo de algunas grafías, el tamaño de la letra varió constantemente, además de que pasó al siguiente renglón sin haber completado el anterior, mezcló constantemente mayúsculas y minúsculas, y no hizo uso de signos de puntuación (coma y punto). Cabe destacar que sí hizo uso de mayúscula al inicio de la oración y en nombres, además de que respetó el espacio entre las palabras.

## Figura 28

### Dictado Olaf



-La MaMa Abi  
-Ada un Pastel d  
cHocOLaTe

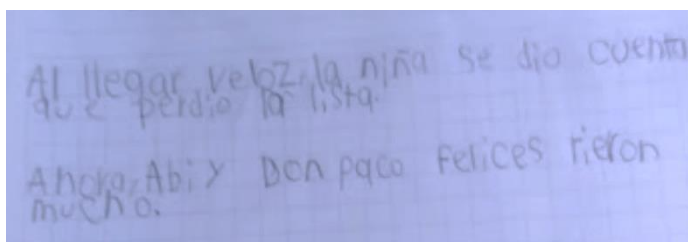
Abi izo llevarse  
A Fido, su perro  
jugueTon

- Simba

Se observó que Simba obtuvo un desempeño en desarrollo pues representó de forma convencional las letras, hizo uso de mayúsculas al inicio de la oración y en los nombres; únicamente le costó trabajo respetar la alineación en cada renglón (figura 29).

### Figura 29

#### Copia Simba



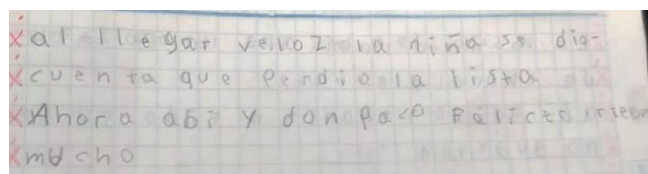
Al llegar veloz, la niña se dio cuenta que perdió la lista.

Ahora, Abi y Don Paco felices rieron mucho.

Como se puede ver en la figura 30, Dumbo no usó comas ni punto final, a veces escribía usando mayúscula al inicio de la oración, pero otras veces lo omitía, esto lo llevó a obtener un desarrollo insuficiente. No obstante, sí respetó los espacios entre las palabras y renglones.

### Figura 30

#### Copia Dumbo



al llegar veloz la niña se dio cuenta que perdió la lista  
Ahora abi y don paco felices rieron mucho

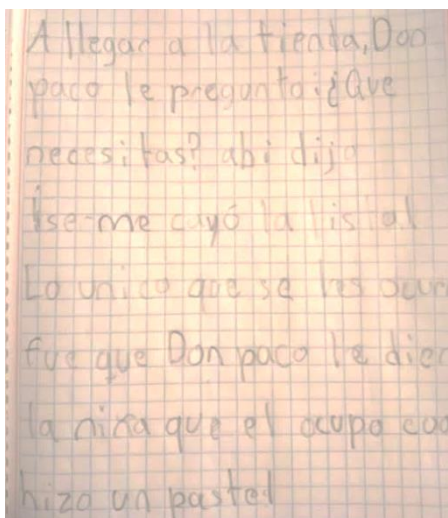
- Tiger

En ésta actividad se pudo ver que Tiger tuvo un desempeño insuficiente, pues omitió las mayúsculas en ciertos nombres, al copiar oraciones sólo una ocasión empleó el punto final,

sustituyo la /rr/ por /r/. Sin embargo, representó de forma convencional las letras y siempre separó las palabras y los renglones.

### Figura 31

*Copia Tiger*

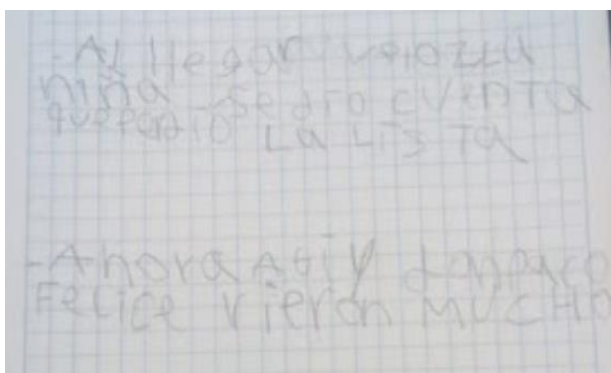


Al llegar a la tienda, Don paco le pregunto ¿Que necesitas? abi dijo ¡se me cayó la lista!.  
Lo unico que se les ocurio fue que Don paco le diera a la niña que el ocupo cuando hizo un pastel

Se mostró obtuvo un desempeño insuficiente pues representó de forma convencional las letras, excepto la /r/, hizo uso de mayúsculas en algunas letras dentro de ciertas palabras y en los nombres propios no, le costó respetar el espacio entre las palabras y no hizo uso de ningún signo de puntuación.

### Figura 32

*Copia Olaf*



Al llegar velozLa niña se dio cuenta que PerdiO La LisTa  
-Ahora Abi Y donpaco felice rieron Mucho



Finalmente, a partir de los resultados anteriormente expuestos, se puede observar que los alumnos presentaban factores de riesgo a nivel cognitivo, pues el Índice de Coeficiente Intelectual obtenido por ellos se ubicó por debajo de lo esperado para su edad.

Además, se muestra que todos los alumnos evaluados presentaron problemas de articulación de diversos fonemas y que cada una de las dificultades en articulación se refleja de manera visible en la escritura, como lo indican Garton y Pratt (1991) el lenguaje oral está íntimamente relacionado con el desarrollo del lenguaje escrito, ya que las habilidades adquiridas en uno influyen en otro y viceversa.

A su vez, los problemas de lenguaje oral inciden de gran manera en la calidad de vida de las personas al afectar su aprendizaje y con ello su participación escolar y extraescolar. Por lo que es necesario contar con herramientas de evaluación, profesionales y personal capacitado que detecte oportunamente a los alumnos y a partir de la información recabada elaborar un programa de intervención acorde a sus necesidades.

Asimismo, aunque los alumnos están en un sistema educativo que cuenta con profesionales para detectar estos problemas de lenguaje y aprendizaje en los estudiantes, en los últimos meses se ha presentado un retraso escolar a consecuencia del confinamiento por la pandemia de COVID-19 lo que hace aún más difícil que las maestras a cargo de ellos y el personal de UDEEI puedan trabajar con cada uno de manera remota.

Es por tal motivo que dentro de éste trabajo se puede concluir que este grupo de niños se ubicó dentro de la categoría de problemas de lenguaje oral y escrito.

## Factores de riesgo/ resiliencia

Con base en la evaluación realizada, al tomar en consideración el modelo ecosistémico de riesgo/ resiliencia y para entender la complejidad del lenguaje, resulta favorable detectar aquellos los factores que pueden impulsar o retrasar el desarrollo de éste, por ello a continuación se expondrán algunos que fueron obtenidos en las entrevistas con las madres de familia.

Se logró identificar diversos factores de protección y riesgo que se presentan en la tabla:

**Tabla 13**

*Factores protectores y de riesgo en niños con problemas del lenguaje*

<b>Sistema</b>	<b>Factores protectores</b>	<b>Factores de riesgo</b>
<i>Personal</i>	Buen estado de salud Adecuados hábitos de higiene y alimentación Actitud favorable en el trabajo con la psicóloga Adecuado desarrollo motor	Se encuentran debajo del promedio en WISC-IV Dificultad en procesos psicológicos básicos: memoria y pensamiento. Timidez Rendimiento académico bajo Desempeño insuficiente en lectura y escritura en EDLE. Un alumno está en evaluación para conocer el diagnóstico Problemas de articulación de ciertos fonemas Baja autoestima Dificultades en la atención Emociones ante la pandemia
<i>Familiar</i>	Interés de las madres por apoyar a sus hijos Vinculo positivo con cuidadores principales Viviendas con servicios básicos	Altos índices de delincuencia en la alcaldía donde residen Familia extensa Poco apoyo de los padres Recursos económicos bajos Nivel de escolaridad de tres madres (solo primaria), excepto una que tiene licenciatura Sin redes de apoyo cercanas Gran número de hijos (algunos casos) Servicios de salud sin acceso
<i>Escolar</i>	Interés por que el alumno participe en el programa Acceso a programas de desayuno escolar y la biblioteca	Ambiente de violencia Confinamiento Escuela en casa (T.V)

Disposición de brindar espacios para este trabajo	Relación complicada con las maestras durante la pandemia Número de alumnos por grupo Poco apoyo de UDEI
---	---

*Fuente:* Elaboración propia

## **Discusión**

Existen diversos factores que ponen en riesgo educativo a los estudiantes, los cuales en la mayoría de las ocasiones no son tomados a consideración, sobre todo al inicio de su escolarización, esto puede traer consigo que las necesidades educativas especiales de ellos no sean identificadas y que, por lo tanto, no se prevea una intervención temprana que impida posteriormente un rezago educativo o deserción de la escuela.

Además, al pasar por el confinamiento por COVID-19 en sus primeros años de la educación primaria, los factores de riesgo que mostraron pueden incrementarse por la falta de atención hacia estas dificultades, de hecho al estar estos alumnos en riesgo educativo por su bajo nivel cognitivo y sus problemas de lenguaje por debajo de lo esperado a su edad, la disminución de la atención por el confinamiento puede afectar no sólo su esfera escolar sino también su esfera afectiva y de autoestima, como lo indicó Orellana (2010) el aprendizaje de la lectura y la escritura depende mucho del aprendizaje previo, del lenguaje hablado.

Como se puede observar de lo antes descrito, la evaluación diagnóstica en cualquier circunstancia, como por ejemplo la del confinamiento constituye una herramienta indispensable para detectar oportunamente la problemática, conocer las necesidades educativas especiales de cada alumno y de esa manera poder plantearnos objetivos más claros y consistentes en un programa de intervención que favorezca su desarrollo y aprendizajes escolares.

Por tal motivo, y al tomar en cuenta la situación de confinamiento, como lo indican Gómez y Kotliarenco (2010) se considera necesario implementar acciones de atención especializada a los niños con problemas de lenguaje, con el fin de favorecer habilidades fonológicas, semánticas, pragmáticas a nivel oral y escrito, que funjan como factores protectores ante sus desventajas individuales, familiares y escolares, ya que el problema se puede crecer, en suma a otros factores de riesgo por su condición individual, el impacto y la crisis aumentarán significativamente, pudiendo tornarse crónico.

Es por ello que, considerando la importancia de atender las necesidades cognitivas y de lenguaje en este grupo de niños, se brindó una propuesta de un programa de intervención virtual dirigido a niños de primero y segundo de primaria con problemas de lenguaje, a través del cual se busca favorecer el desarrollo de sus habilidades cognitivas y de lenguaje oral y escrito, con el fin de reducir los factores de riesgo que pueden presentar e incrementar los factores protectores.

## **Fase 2: Programa para alumnos con problemas de lenguaje “Me comunico y juego”**

### ***Objetivo general:***

Realizar la evaluación sumativa de la aplicación del programa de intervención virtual para fortalecer las áreas del lenguaje oral y escrito en niños de segundo y tercer año de primaria identificados con problemas de lenguaje.

### ***Objetivos específicos:***

- Diseñar un programa de intervención para niños de primer ciclo con problemas de lenguaje oral y escrito
- Aplicar el programa de intervención para fortalecer el lenguaje oral y escrito (fonología, morfología, semántica y pragmática) de niños de primer ciclo con problemas de lenguaje.
- Realizar la evaluación sumativa del programa de intervención.

### ***Escenario***

Debido la pandemia por COVID-19 y la cancelación de clases presenciales, se recurrió a un escenario virtual donde se utilizaron plataformas como Google Meet, comunicación vía WhatsApp, un correo electrónico para enlazarse con los alumnos y sus madres, y la plataforma Drive para almacenar las evidencias enviadas por las madres de familia.

### ***Participantes:***

Participaron cuatro alumnos, dos niños de segundo y dos estudiantes un niño y una niña de tercer grado de primaria con una  $M_{edad} = 6.7$  y cuatro madres de familia con una  $M_{edad} = 39$  años.

***Herramientas:***

Se elaboró el programa de intervención virtual “Me comunico y juego” para reforzar las diferentes áreas del lenguaje oral y escrito (fonología, morfología, semántica) en los niños de 2° y 3° de primaria, cabe señalar que éste programa está fundamentado en la teoría psicolingüística, pues como lo indica Cervera e Ygual (2003) dicho modelo intenta explicar cómo procesan los seres humanos la información que les llega a sus sentidos para acceder a las palabras almacenadas en su léxico privado y emplear representaciones mentales que codifican la información a varios niveles; además, este modelo permite la comprensión de las dificultades fonológicas en otras formas del lenguaje como lo son la lectura y la escritura en sus tres dimensiones principales: forma, contenido y uso (Bloom y Lahey, 1978) como diversos aspectos significativos a considerar.

El programa virtual constituido por 14 sesiones, distribuidas en 3 bloques:

- Bloque 1: El bosque de las letras (5 sesiones)
- Bloque 2: Cada letra con su pareja (4 sesiones)
- Bloque 3: El mundo de las letras (5 sesiones)

Cada uno de estos bloques, aunque se presenta por separado, no debe ser percibido como aislado, sino que todos ellos forman un conjunto para fortalecer el lenguaje de los niños. El programa consta de 14 sesiones (Tabla 7), cada sesión se llevó a cabo una vez a la semana y se contó con todos los recursos indicados en la carta descriptiva para la aplicación de éste. Cada una de las sesiones tuvo una duración aproximada de 45 minutos y está dividida en tres momentos:

+ Inicio: Se saluda a los niños, se les pregunta cómo han estado a lo largo de la semana, se hace una recapitulación de lo visto la sesión anterior y se realiza alguna actividad para activar su mente y cuerpo (atención, movimiento, coordinación).

+ Desarrollo: Se les explican los fonemas a trabajar, se realizan diversos juegos abarcando los fonemas abordados durante esa sesión, su escritura y otros aspectos del lenguaje, además se realiza una lectura (historia, cuento, rimas, poema, trabalenguas) para abordar su lectura y la comprensión lectora y de ese modo impulsar los tres aspectos importantes dentro del lenguaje: forma, uso y contenido.

+ Final: Se hace una recapitulación de la sesión realizada, se les pregunta qué aprendieron, qué actividad les gusto más y finalmente se les explicará su actividad de seguimiento.

Al finalizar cada uno de los bloques se llevó a cabo una sesión con cada alumno para realizar la evaluación pertinente a dicho bloque, la cual se explicará más adelante.

#### Tabla 14

*Descripción de los bloques y sesiones del programa de intervención para problemas de lenguaje.*

<b>Objetivo del programa:</b> Fortalecer las áreas del lenguaje oral y escrito (fonología, morfología, semántica y pragmática) en niños de primer ciclo de primaria.			
<b>Bloque 1</b>	<b>Objetivo:</b> Reforzar los conocimientos previos de forma, contenido y uso de las habilidades de lenguaje oral y escrito.		
<b>El bosque de las letras</b>			
<i># de sesión</i>	<i>Duración</i>	<i>Fonemas abordados</i>	<i>Aspectos psicolingüísticos</i>
1	45 minutos	m, n ,ñ	<b>Forma:</b> Pronunciación de fonemas. Escritura de grafemas. <b>Contenido:</b> Uso del vocabulario previo <b>Uso:</b> Comprensión lectora. Lectura en voz alta
2	45 minutos	p, t	<b>Forma:</b> Onomatopeyas con fonemas. Escritura de grafemas <b>Contenido:</b> Conocimiento previo de palabras con p, t. Identificar idea principal. <b>Uso:</b> Seguimiento de órdenes verbales
3	45 minutos	g, j	<b>Forma:</b> Discriminación de sonidos de los fonemas. Escritura de grafemas.

			<b>Contenido:</b> Uso de vocabulario con g, j. Identificar idea principal. <b>Uso:</b> Comprensión lectora de rimas
4	45 minutos	b, v, d	<b>Forma:</b> Discriminación y articulación de fonemas. Campos semánticos <b>Contenido:</b> Escritura de oraciones simples. Uso de direcciones. <b>Uso:</b> Seguimiento de instrucciones. Comprensión lectora de texto pequeño.
5	45 minutos	s, z	<b>Forma:</b> Discriminación verbal y escrita de fonemas <b>Contenido:</b> Relaciones entre palabras. Identificar idea principal. <b>Uso:</b> Lenguaje espontáneo (creación de historia)
Sesión de evaluación	1 hora y media	Todos los del bloque 1	Ver tabla 16
<b>Bloque 2</b> <b>Cada letra con su pareja</b>	<b>Objetivo:</b> Fortalecer el uso adecuado de mezclas con el fonema /l/ en cuanto a la forma, contenido y uso en las habilidades de lenguaje oral y escrito.		
<i># de sesión</i>	<i>Duración</i>	<i>Fonemas abordados</i>	<i>Aspectos psicolingüísticos</i>
1	45 minutos	ch, k/c	<b>Forma:</b> Expresión de sonidos de los fonemas ch/k <b>Contenido:</b> Significado de las palabras. Identificación de los personajes. <b>Uso:</b> Seguimiento de instrucciones.
2	45 minutos	f, ll	<b>Forma:</b> Pronunciación de fonemas. Uso del plural/singular. <b>Contenido:</b> Uso de vocabulario y estructura en las oraciones. <b>Uso:</b> Referir elementos de la historia leída.
3	45 minutos	l, bl	<b>Forma:</b> Discriminación auditiva de fonemas. <b>Contenido:</b> Orden en las oraciones de manera coherente. Identificar idea y personajes. <b>Uso:</b> Comprensión lectora
4	45 minutos	pl, fl	<b>Forma:</b> Discriminación de sonidos de los fonemas. Escritura de grafemas. <b>Contenido:</b> Uso de vocabulario con pl, fl. Identificar idea principal y personajes. <b>Uso:</b> Comprensión lectora



Sesión de evaluación	1 hora y media	Todos los del bloque 2	Ver tabla 16
<b>Bloque 3</b> <b>El mundo de las letras</b>	<b>Objetivo:</b> Fortalecer el uso adecuado de mezclas con el fonema /r/ en cuanto a la forma, contenido y uso en las habilidades de lenguaje oral y escrito.		
<i># de sesión</i>	<i>Duración</i>	<i>Fonemas abordados</i>	<i>Aspectos psicolingüísticos</i>
1	45 minutos	r, rr	<b>Forma:</b> Discriminación escrita entre palabras con r, rr. <b>Contenido:</b> Identificación de personajes y roles. <b>Uso:</b> Identificación de errores en el vocabulario de algunas oraciones.
2	45 minutos	r, rr	<b>Forma:</b> Uso de tiempos verbales. Representa correctamente la r, rr. <b>Contenido:</b> Identificación de problema y solución en una historia. <b>Uso:</b> Creación de historias usando vocabulario coherente.
3	45 minutos	cr, br	<b>Forma:</b> Uso de artículos (un, unos, una, unas). Discriminación de palabras con br, cr. Uso de punto final. <b>Contenido:</b> Uso de palabras correctas para completar oraciones. <b>Uso:</b> Seguimiento de indicaciones
4	45 minutos	fr, dr, gr	<b>Forma:</b> Escritura correcta de grafemas. Uso de mayúsculas. <b>Contenido:</b> Vocabulario coherente en cada oración. <b>Uso:</b> Historia con conectores (principio, desarrollo y final)
5	45 minutos	tr, pr	<b>Forma:</b> Discriminación verbal y escrita de fonemas. <b>Contenido:</b> Identificación de problema y solución. <b>Uso:</b> Comprensión lectora y uso de ideas referidas en la historia original.
Sesión de evaluación	1 hora y media	Todos los del bloque 3	Ver tabla 16

*Fuente:* Elaboración propia

## **Instrucciones para su aplicación**

### Rol del aplicador

El aplicador deberá ser psicólogo en educación especial con conocimiento de los diversos aspectos teóricos del lenguaje y de ese modo brindar las ayudas necesarias a los alumnos. Además, deberá mostrar una actitud favorable ante los alumnos y tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- Establecimiento de reglas: Una vez que se establezcan las reglas en la primera sesión, el aplicador deberá recordárselas a los alumnos cuando no sigan las mismas.

- Manejo adecuado de las ayudas: Cuando alguno de los alumnos no pronuncie adecuadamente un fonema que se esté trabajando o que se haya trabajado en sesiones anteriores, se hará una pausa y se moldeará la forma en que debe hacerlo. En el caso de que el alumno no recuerde el fonema que se esté trabajando durante las actividades, el aplicador dará algunas pistas, lanzará preguntas para que el niño por si solo lo logré y de este modo desvanecer poco a poco las ayudas.

### Colaboración de padres de familia.

Antes de iniciar el programa de intervención se realizó una junta informativa en la cual se abordaron los horarios y estructura del programa. Al terminar cada bloque se realizó una sesión con cada alumno para llevar a cabo la evaluación del bloque.

### ***Recursos***

- ✓ Computadora o teléfono celular con red de internet

- ✓ Plataforma Google Meet
- ✓ Presentaciones de Power Point
- ✓ Videos
- ✓ Materiales visuales
- ✓ Canciones
- ✓ Cuaderno de cuadro chico, tamaño profesional
- ✓ Lapicera (lápiz, goma, sacapuntas)

### ***Evaluación del desempeño de los alumnos***

Es indispensable evaluar los programas, pues esto implica una reflexión, como lo señaló Niremborg (2007) esto es, “tomar distancia de la acción para tomar ésta como ‘objeto’ de análisis, para revisar qué es lo que se está proponiendo o qué se está haciendo o qué se ha hecho, analizar las características de las metodologías de intervención planteadas o desplegadas, y determinar si la orientación es efectivamente hacia la direccionalidad deseable, aclarando cuáles obstáculos y cuáles facilidades se presentan y cuáles logros se esperan y/o se han obtenido” (p. 9).

Por lo que dentro del programa de intervención para niños de primer ciclo de primaria con problemas de lenguaje se pretende evaluar, por medio de herramientas detalladas y aplicadas de manera individual en conjunto con los aspectos que los padres manifiesten durante una entrevista realizada.

La evaluación de los avances de dicho programa fue para examinar en qué medida el programa produjo un cambio en la dirección deseada, pues esta valoración fue de ayuda para replantear los objetivos específicos y las actividades, para de esta manera lograr el cumplimiento del objetivo general del mismo. Por tal motivo, se considera indispensable poder evaluar de manera

continua y de este modo identificar los aspectos positivos y al mismo tiempo reconocer y modificar o mejorar los aspectos para los cuales se observen dificultades dentro de la aplicación o simplemente apreciar si se adapta a la población para abordar el objetivo deseado.

A continuación, se enlistan algunas herramientas cualitativas y cuantitativas viables para evaluar los avances obtenidos en el Programa de intervención para niños primer ciclo de primaria con problemas del lenguaje, esto sin dejar de considerar que es un trabajo con niños, los cuales están en constante desarrollo y eso puede impulsar los objetivos planteados. Aunque de igual manera sus ambientes (familias) pueden actuar cómo impulsores del aprendizaje o como limitantes.

#### Evaluación continua

El objetivo de la evaluación continua o formativa es monitorizar el aprendizaje del estudiante para proporcionar retroalimentación continua, identificar sus fortalezas, debilidades y los problemas u áreas que necesitan mejorar, también puede ser utilizada por los profesionales para impulsar su práctica y planificar de manera más apropiada (Vizcarro, 1998).

#### + Observación

Para la evaluación continua se emplea la observación directa durante las sesiones, la cual como lo señaló Anguera (2003) consiste en observar directamente el comportamiento de los estudiantes durante la realización de una actividad. No sólo es observar por observar sin una guía, sino como lo señaló Higgins (1977) citado por Rosado (1997, p. 27), esta herramienta tiene 3 partes:

1. Pre. Observación: Saber qué es lo que se va a observar.
2. Observación propiamente dicha.

### 3. Post- observación: Recogida, organización y tratamiento de datos

En relación con el punto uno, se observó cómo el niño se desempeñaba en los diferentes aspectos (articulación, forma, contenido, uso) de su lenguaje durante las sesiones para estar alerta de aquello que le podía costar más trabajo, por esto fueron de ayuda las grabaciones de cada sesión, autorizadas por las madres de familia.

#### + Diario de campo

Posteriormente, al finalizar las actividades y la observación, los datos sirvieron para llenar la bitácora o diario de campo, en donde se anotaron las observaciones del desempeño y avance en las áreas del lenguaje (articulación, forma, contenido y uso) de cada uno de los niños.

Esta herramienta, como lo señaló Valverde (2010) sirve como instrumento principal o complementario de varias técnicas de recolección de información y puede incluir información cuantitativa y cualitativa, descriptiva y analítica. Además de que puede proporcionar datos muy útiles, permite evaluar la evolución y desarrollo de situaciones individuales, grupales y posibilita aclarar lagunas existentes en la información (Goode y Hatt, 1972).

Por ello, dentro del programa de intervención fue indispensable llevar a cabo éste diario de campo en cada sesión que permitirá al profesional tener un reporte de actividades realizadas y de las que no, así como anotar los motivos por las que no se pudo hacer alguna dinámica, para conocer los obstáculos que se presentaron durante ese día y a través de esta herramienta identificar los avances de los niños y evaluar el programa (actividades, tiempos, materiales) de manera cualitativa.

### + Evaluación por portafolio

También se realizó una recolección de las producciones realizadas a través de un portafolio virtual, lo cual permitirá mostrar a los padres de familia lo progresos de sus hijos dentro de esta intervención, pues como lo indicó Paris y Ayres (1994) esta herramienta permite evaluar durante el proceso de una determinada intervención los avances o retrocesos obtenidos.

#### ***Procedimiento***

1. Primero, se realizó una junta por medio de la plataforma Google Meet con maestras, directivos y madres de familia donde se les explicó el objetivo de esta intervención, el modo de trabajo, la duración y continuidad de las sesiones.
2. Se elaboró un mensaje vía WhatsApp para la obtención del consentimiento de participación, en éste se explicó el carácter confidencial anónimo y se les solicitó a las madres la autorización para la realización de grabaciones a lo largo de las sesiones para poder recabar mejor los datos.
3. Una vez recibidos los consentimientos, se envió un mensaje vía WhatsApp agradeciendo su participación, el día y hora en que el alumno debía conectarse y el link para acceder a la reunión realizada por Google Meet.
4. Un día antes de la sesión se hizo envío de un mensaje vía WhatsApp donde se confirmó la asistencia a la próxima reunión para trabajar con cada alumno.
5. El día en el que se programó la sesión se accedió a Google Meet mediante un correo elaborado únicamente para fines de este estudio y se llevó a cabo la sesión con cada uno de los alumnos, los cuales fueron distribuidos en diferentes horarios (*Tabla 8*).

**Tabla 15***Horarios y días de aplicación del programa*

<i>Día</i>	<i>Horario</i>	<i>Alumno</i>
Lunes	10:00 -10:45	Simba
	11:00 – 11:45	Tiger
Miércoles	10:30- 11:15	Dumbo
	12:00- 12:45	Olaf

*Fuente:* Elaboración propia

6. Durante la sesión se llevaron a cabo cada una de las tres etapas mencionadas con anterioridad, pues se buscó que el niño continuara con atención y entusiasmo.
7. Las actividades de cada sesión fueron variadas, dependiendo del objetivo al que se deseaba llegar en esa ocasión.
8. Al finalizar la sesión se envió un mensaje de WhatsApp a las madres de familia agradeciendo su participación. Se les solicitó el envío de una foto de la evidencia realizada en cada sesión y se les hizo envío de la actividad de seguimiento, de la cual también se le solicitó una foto, para ser anexada al portafolio virtual. Asimismo, se realizaron las anotaciones necesarias en el diario de campo.
9. Al finalizar cada bloque se realizó una sesión de evaluación con los niños de lo abordado en ese bloque, haciendo uso de la tabla 16 para la evaluación de los rubros.

#### Parámetros de evaluación por bloque

Al finalizar cada uno de los tres bloques del programa de intervención se llevó a cabo una evaluación que englobó los siguientes aspectos descritos a continuación:

**Tabla 16***Evaluación de forma, contenido y uso del lenguaje oral y escrito por bloque*

<b>EVALUACIÓN BLOQUE 1</b>					
	<b>ARTICULACIÓN</b>	<b>L. ORAL</b>	<b>LECTURA</b>	<b>ESCRITURA</b>	<b>PUNT. MÁXIMO</b>
<b>FORMA</b>	10 pts. 12 fonemas correctos	10 pts. Expresión de 12 sonidos de los fonemas	10 pts. Lectura correcta de grafemas abordados en el bloque.	10 pts. Escritura correcta (forma convencional) de grafemas abordados en el bloque.	40 pts.
<b>CONTENIDO</b>	---	10 pts. Vocabulario utilizado que incluyó los fonemas trabajados.	10 pts. Identificación de la idea principal y 1- 2 personajes.	10 pts. Escritura de 5 oraciones usando palabras con los fonemas de este bloque	30 pts.
<b>USO</b>	---	10 pts. Narración usando 1-2 ideas de la historia original	10 pts. Refiere elementos de la historia usando 1- 2 oraciones simples.	10 pts. Escribe un texto pequeño usando 1-2 ideas simples.	30 pts.
<b>EVALUACIÓN BLOQUE 2</b>					
	<b>ARTICULACIÓN</b>	<b>L. ORAL</b>	<b>LECTURA</b>	<b>ESCRITURA</b>	<b>PUNT. MÁXIMO</b>
<b>FORMA</b>	10 pts. 8 fonemas correctos	10 pts. Expresión de 8 sonidos de los fonemas. Uso del plural/singular y del género.	10 pts. Lectura correcta de grafemas y sílabas abordados en el bloque.	10 pts. Escritura adecuada, direccionalidad, tamaño de la letra de grafemas abordados. Uso del singular/plural y del género.	40 pts.
<b>CONTENIDO</b>	----	10 pts. Vocabulario utilizado que incluyó los fonemas trabajados.	10 pts. Identificación de la idea principal y de 3 -4 personajes y sus roles. Identificación del problema.	10 pts. Escritura de un texto pequeño (3-4 renglones) usando palabras con los fonemas de este bloque.	30 pts.



<i>USO</i>	---	10 pts. Narración usando 3- 5 ideas de la historia original	10 pts. Refiere elementos de la historia usando 3-4 oraciones.	10 pts. Escribe un texto con ideas más complejas e hiladas entre sí.	30 pts.
<b>EVALUACIÓN BLOQUE 3</b>					
	<b>ARTICULACIÓN</b>	<b>L. ORAL</b>	<b>LECTURA</b>	<b>ESCRITURA</b>	<b>PUNT. MÁXIMO</b>
<i>FORMA</i>	10 pts. 9 fonemas correctos	10 pts. Expresión de 9 sonidos de los fonemas. Uso del plural/singular, del género y tiempos verbales simples.	10 pts. Lectura correcta de las mezclas abordadas en el bloque.	10 pts. Escritura correcta, direccionalidad y uso adecuado de la gramática y verbos simples. Uso del punto final y mayúsculas	40 pts.
<i>CONTENIDO</i>	----	10 pts. Vocabulario utilizado que incluyó los fonemas trabajados.	10 pts. Identificación de la idea principal, todos los personajes y de sus roles. Identificación del problema y de su solución.	10 pts. Escritura de un texto más prolongado (5-7 ideas o renglones) usando palabras con los fonemas de este bloque.	30 pts.
<i>USO</i>	---	10 pts. Narración usando ideas hiladas (5-7 ideas). (uso de inicio-nudo-final).	10 pts. Refiere elementos de la historia usando más de 5 oraciones.	10 pts. Escribe un texto con ideas hiladas usando conectores y haciendo uso de inicio-nudo-final.	30 pts.
<i>Puntaje total</i>	30 pts.	90 pts.	90 pts.	90 pts.	300 pts.

Fuente: Elaboración propia

### Resultados de evaluación formativa

- Simba

**Tabla 17**

*Puntajes obtenidos por Simba en las evaluaciones por bloque.*

<b>EVALUACIÓN BLOQUE 1</b>					
	<b>ARTICULACIÓN</b>	<b>L. ORAL</b>	<b>LECTURA</b>	<b>ESCRITURA</b>	<b>PUNT. TOTAL</b>
<i>FORMA</i>	10	10	10	8	38
<i>CONTENIDO</i>	----	10	8	10	28
<i>USO</i>	---	10	10	10	30
<b>EVALUACIÓN BLOQUE 2</b>					
	<b>ARTICULACIÓN</b>	<b>L. ORAL</b>	<b>LECTURA</b>	<b>ESCRITURA</b>	<b>PUNT. TOTAL</b>
<i>FORMA</i>	10	8	10	10	38
<i>CONTENIDO</i>	----	10	6	10	26
<i>USO</i>	---	10	10	10	30
<b>EVALUACIÓN BLOQUE 3</b>					
	<b>ARTICULACIÓN</b>	<b>L. ORAL</b>	<b>LECTURA</b>	<b>ESCRITURA</b>	<b>PUNT. TOTAL</b>
<i>FORMA</i>	8	8	10	10	36
<i>CONTENIDO</i>	----	10	10	10	30
<i>USO</i>	---	10	10	10	30
<i>Puntaje total</i>	28	86	84	88	286

*Fuente:* Elaboración propia

De acuerdo con la tabla 17, se puede observar que Simba del puntaje total que eran 300 puntos obtuvo 286, lo cual muestra un avance progresivo en el logro de las habilidades de lenguaje oral y escrito propuestos en cada uno de los bloques; no obstante, en el área de contenido correspondiente a la habilidad de lectura obtuvo un puntaje de seis debido a que Simba sólo logró identificar dos personajes por su nombre y no fue capaz de mencionar sus roles.

A continuación, se describe el desempeño de Simba en cada uno de los bloques.

En relación con el objetivo de reforzar los conocimientos previos de forma, contenido y uso de las habilidades de lenguaje oral y escrito (bloque 1) se observó lo siguiente:

Respecto a la articulación, Simba logró articular todos los fonemas /m, n, ñ, p, t, g, j, b, v, d, s, z/ de manera correcta sin ninguna sustitución, omisión o distorsión de estos.

Mientras que, en el lenguaje oral, pudo usar vocabulario que fue revisado en las sesiones previas, logró expresar los sonidos de manera correcta y pudo hacer una narración usando dos ideas de la historia original.

En el aspecto de lectura, Simba realizó una lectura correcta de las consonantes abordadas en este bloque, además logró comprender el significado de las palabras e identificar los personajes de la historia. Aunque no pudo mencionar sus nombres, sí pudo recordar de qué animales se trataba y también logró identificar la idea principal de la historia. Asimismo, elaboró oraciones simples con elementos de la historia original y mencionó dos ideas principales de la misma: *“buscaron quien se había robado el tesoro”, “los animales vieron al oso en su cueva muy enojado”*.

En este aspecto se pudo observar que, al realizar la lectura en voz alta, su ritmo fue pausado, en un tono bajo y en sílabas, además cuando se le solicitó leer en silencio no lo pudo hacer y se le permitió leer en voz alta.

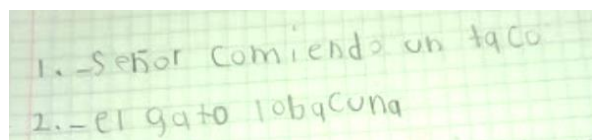
Finalmente, en el área de escritura Simba logró escribir de manera correcta 10 de 12 grafemas abordados en este bloque, respetó la direccionalidad en la grafía y el tamaño de las letras fue uniforme, no obstante, presentó dificultades entre /b, v/. Es importante mencionar que en ocasiones Simba hizo uso correcto del femenino/masculino (el, la) al escribir de manera

espontánea y otras veces no lo hizo, tampoco usó las mayúsculas al inicio de la oración, ni el punto final, como se observa en la figura 33.

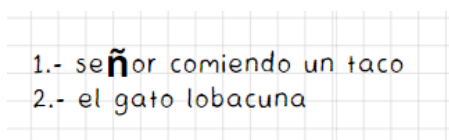
Simba logró escribir cinco oraciones simples usando algunas palabras con los fonemas revisados y logró escribir de manera espontánea un pequeño texto usando oraciones simples para explicar la lectura revisada en esta evaluación.

### Figura 33

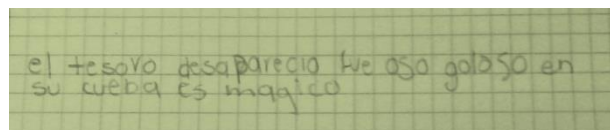
*Ilustración de la escritura espontánea de Simba en Bloque 1*



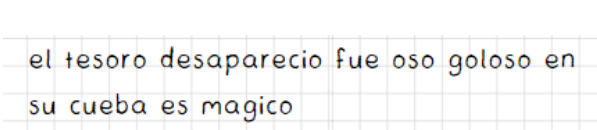
1.- Señor comiendo un taco  
2.- el gato lobacuna



1.- señor comiendo un taco  
2.- el gato lobacuna



el tesoro desaparecio fue oso goloso en su cueba es magico



el tesoro desaparecio fue oso goloso en su cueba es magico

En relación con el objetivo de fortalecer el uso adecuado de mezclas con el fonema /l/ en cuanto a la forma, contenido y uso en las habilidades de lenguaje oral y escrito (bloque 2) se observó lo siguiente en el desempeño de Simba:

En articulación Simba logró articular los ocho fonemas /ch, k/c, f, l, ll, bl, pl, fl/ revisados en este bloque de manera correcta sin sustituciones, omisiones o distorsiones de los mismos.

Al hablar, Simba logró expresar los sonidos correctamente de los fonemas vistos en este bloque. Por momentos hizo uso del singular/plural al hablar, por ejemplo: “león ruge/leones rugen”, en lugar de “el león ruge/los leones rugen”; y en otros momentos se le olvidaba el uso adecuado del género. Hizo uso del vocabulario que se trabajó en el bloque y realizó una narración

usando tres ideas de la historia original: “*un gallo tenía plumas*”, “*pensaba que era un flamingo*” y “*harían un plan por el cielo nublado*”.

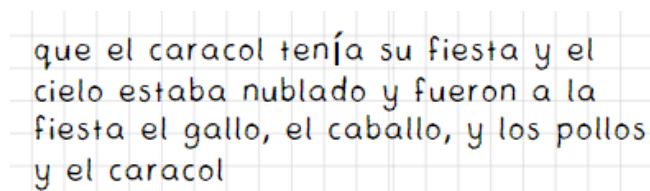
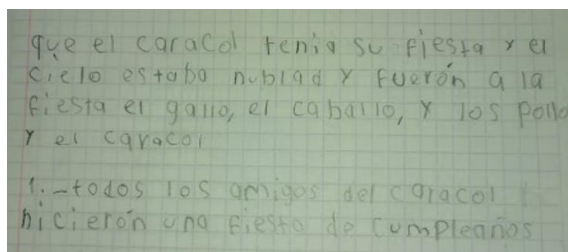
En el ámbito de lectura, Simba hizo una lectura correcta de los grafemas y las sílabas con las consonantes abordadas en este bloque. Simba identificó la idea principal, los cuatro personajes de la historia, y mencionó el nombre y rol de dos de ellos, además señaló el problema en torno a la historia leída utilizando tres oraciones simples.

En este bloque, al realizar lectura en voz alta, su ritmo mejoró, su tono de voz aumentó y logró leer más fluido, solamente deteniéndose en algunas palabras, pero ya no en cada sílaba. Sin embargo, se le permitió leer en voz alta aun cuando correspondía leer en silencio, pues seguía comentando que no podía hacerlo y lo único que hacía era leer en un tono más bajo de lo que él hablaba.

En escritura Simba logró escribir adecuadamente los grafemas, su direccionalidad y tamaño de la letra era adecuado, hizo uso del singular/plural y del género. Además, logró escribir un pequeño texto en el que uso algunas palabras abordadas e hilaba las ideas entre sí (figura 34).

### Figura 34

*Ilustración de la escritura espontánea de Simba en Bloque 2*



En relación con el objetivo de fortalecer el uso adecuado de mezclas con el fonema /r/ en cuanto a la forma, contenido y uso en las habilidades de lenguaje oral y escrito (bloque 3) Simba manifestó lo siguiente:

En el ámbito de articulación Simba logró articular 7 de los 9 fonemas y mezclas /r, cr, br, fr, gr, tr, pr/, no obstante, mostró dificultad con la mezcla /dr/ pues solía distorsionarla, por ejemplo: “*cocolirio*” en vez de “*cocodrilo*” y también sustituía el fonema /rr/: “*cadetera*” en vez de “*carretera*”.

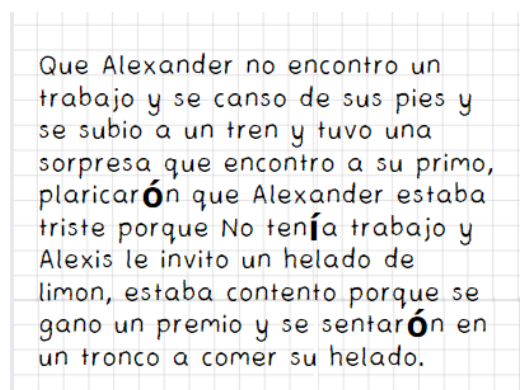
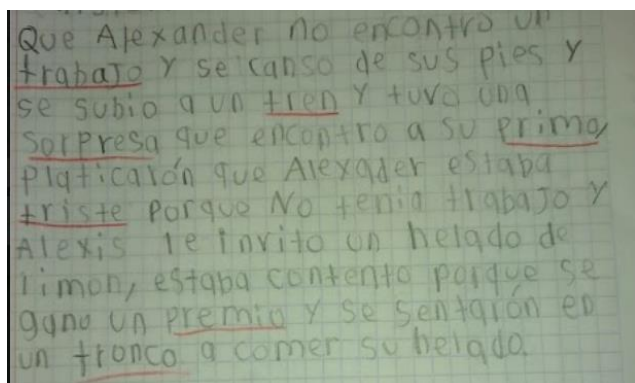
En el lenguaje oral, logró expresar siete sonidos de los nueve fonemas, debido a las dificultades en su articulación. Hizo uso del plural/singular, del género y de algunos tiempos verbales de manera correcta incluyendo el vocabulario revisado, asimismo, pudo realizar una narración hilando ideas haciendo uso de inicio, desarrollo y final.

En el ámbito de lectura, Simba pudo leer correctamente las mezclas abordadas, pudo identificar la idea principal, todos los personajes incluyendo sus nombres y roles, además ubicó cual era la problemática y cómo se solucionaba haciendo uso de elementos de la historia.

En la escritura, este alumno logró elaborar un texto con más de cinco ideas principales haciendo uso: del vocabulario abordado, del punto final y de las mayúsculas en donde correspondían e hilando las ideas para generar un inicio, nudo y final del texto, como se puede observar en la figura 35.

### Figura 35

#### Ilustración de la escritura espontánea de Simba en Bloque 3



Finalmente se puede observar que Simba tuvo un avance progresivo en los diversos aspectos de forma, contenido y uso en su lenguaje oral y escrito durante la intervención, estos avances se lograron gracias al compromiso y apoyo de abuela que fungió como su tutora, pues siempre el alumno estuvo puntual y listo para las sesiones, las evidencias fueron enviadas a tiempo por medio de WhatsApp y aunque en el espacio donde trabajó había varios distractores, pues era el comedor, él siempre se mostró entusiasmado, participativo y activo en cada sesión.

Al finalizar el programa de intervención, Simba mencionó: *“estas clases me gustaron mucho porque jugamos y aprendí sobre las letras”*, de igual manera su tutora agradeció el apoyo y enfatizó lo siguiente: *“a pesar del confinamiento, mi hijo aprendió y reforzó varias cosas que le costaban trabajo, mejoró su letra, su forma de leer y comprendió mejor los textos e incluso las tareas que le dejaba su maestra”*.

- *Dumbo*

**Tabla 18**

*Puntajes obtenidos por Dumbo en las evaluaciones por bloque*

<b>EVALUACIÓN BLOQUE 1</b>					
	<b>ARTICULACIÓN</b>	<b>L. ORAL</b>	<b>LECTURA</b>	<b>ESCRITURA</b>	<b>PUNT. TOTAL</b>
<i>FORMA</i>	10	10	10	6	36
<i>CONTENIDO</i>	----	10	9	10	29
<i>USO</i>	---	10	10	10	30
<b>EVALUACIÓN BLOQUE 2</b>					
	<b>ARTICULACIÓN</b>	<b>L. ORAL</b>	<b>LECTURA</b>	<b>ESCRITURA</b>	<b>PUNT. TOTAL</b>
<i>FORMA</i>	10	10	10	8	38
<i>CONTENIDO</i>	----	10	10	10	30
<i>USO</i>	---	10	10	10	30
<b>EVALUACIÓN BLOQUE 3</b>					
	<b>ARTICULACIÓN</b>	<b>L. ORAL</b>	<b>LECTURA</b>	<b>ESCRITURA</b>	<b>PUNT. TOTAL</b>
<i>FORMA</i>	9	9	10	10	38
<i>CONTENIDO</i>	----	10	9	10	29
<i>USO</i>	---	10	10	10	30
<i>Puntaje total</i>	29	89	88	84	290

*Fuente:* Elaboración propia

De acuerdo con la tabla 18, se puede observar que Dumbo del puntaje total que eran 300 puntos obtuvo 290, lo cual indica un avance progresivo en el logro de las habilidades de lenguaje oral y escrito propuestas en cada uno de los bloques; no obstante, en el área de forma correspondiente a la habilidad de escritura obtuvo un puntaje de seis debido a que el alumno presentó dificultades en algunos fonemas y además se observó que mezclaba letras mayúsculas con minúsculas al escribir un texto.



Con relación al objetivo de reforzar los conocimientos previos de forma, contenido y uso de las habilidades de lenguaje oral y escrito (bloque 1) se observó lo siguiente:

Dumbo logró articular todos los fonemas /m, n, ñ, p, t, g, j, b, v, d, s, z/ revisados en éste bloque de manera correcta sin ninguna sustitución, omisión o distorsión de los mismos.

A su vez en el aspecto de lenguaje oral, Dumbo pudo hacer uso del vocabulario que fue revisado en las sesiones correspondientes a este bloque, logró expresar los sonidos de manera correcta y pudo hacer una narración usando dos ideas de la historia original.

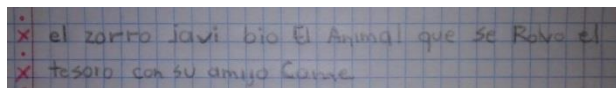
En el área de lectura, Dumbo realizó una lectura correcta de las consonantes abordadas, únicamente confundía /g con j/; además logró identificar el nombre de uno de los personajes de la historia e identificó la idea principal. Elaboró oraciones simples con elementos de la historia original y mencionó dos ideas principales de la misma: *“los animales vieron que se robaron el tesoro”, “fueron a buscar pistas”*.

En este aspecto se pudo observar que, al realizar lectura en voz alta, su ritmo fue fluido, sin embargo, por momentos intentó leer muy rápido y algunas frases no se le entendían.

En cuanto a la escritura Dumbo logró escribir de manera correcta 8 de 12 grafemas revisados en este bloque, sin embargo, presentó dificultades entre /g, j/ y entre / b, v/. La direccionalidad en la grafía fue respetada y el tamaño de las letras uniforme, sin embargo, se observó que mezclaba letras mayúsculas con minúsculas al escribir un texto; tampoco usaba las mayúsculas al inicio de la oración, ni el punto final, como se observa en la figura 36.

### Figura 36

#### *Ilustración de la escritura espontánea de Dumbo en Bloque 1*



el zorro javi bio El Animal que se Rovo  
el tesoro con su amijo come

En relación al objetivo de fortalecer el uso adecuado de mezclas con el fonema /l/ en cuanto a la forma, contenido y uso en las habilidades de lenguaje oral y escrito (bloque 2) se observó lo siguiente:

En articulación Dumbo logró articular los ocho fonemas /ch, k/c, f, l, ll, bl, pl, fl/ revisados en este bloque de manera correcta sin sustituciones, omisiones o distorsiones de los mismos.

Al hablar, Dumbo logró expresar los sonidos correctamente de los fonemas vistos en este bloque, hizo uso del singular/plural, del género y del vocabulario que se trabajó en el bloque y realizó una narración usando tres ideas de la historia original: “*era cumpleaños del caracol que era amigo del gallo*”, “*estaba nublado el cielo y cambiaron el plan*” y “*todos recogieron flores y llegaron con un flan*”.

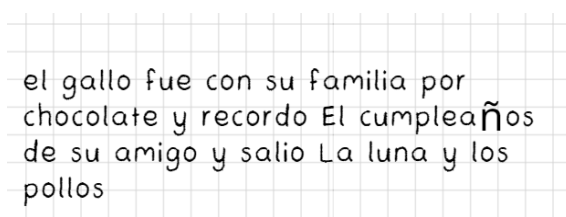
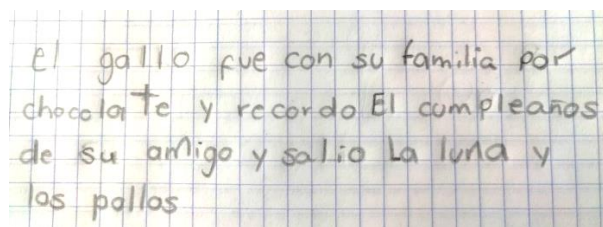
En el ámbito de lectura este alumno hizo una lectura correcta de los grafemas y las sílabas con las consonantes abordadas en este bloque, identificó la idea principal, tres de los cuatro personajes de la historia, y mencionó sus roles, además señaló el problema en torno a la historia leída.

Al realizar lectura en voz alta, su ritmo mejoró, pues logró leer evitando hacerlo rápidamente procurando que las palabras se le entendieran. No tuvo problemas en la lectura en silencio y se mostró amplia comprensión lectora.

En escritura Dumbo logró escribir adecuadamente los grafemas, su direccionalidad y tamaño de la letra era adecuado, hizo uso del singular/plural y del género. Además, logró escribir un pequeño texto en el que uso algunas palabras abordadas e hilaba las ideas entre sí, sin embargo, aún continuó mezclando letras mayúsculas en el texto, aunque menos que en el bloque anterior (figura 37).

### Figura 37

*Ilustración de la escritura espontánea de Dumbo en Bloque 2*



En relación al objetivo de fortalecer el uso adecuado de mezclas con el fonema /r/ en cuanto a la forma, contenido y uso en las habilidades de lenguaje oral y escrito (bloque 3) se observó lo siguiente:

En el ámbito de articulación Dumbo logró articular los 8 de los 9 fonemas y mezclas /r, cr, br, fr, gr, tr, pr, dr/, no obstante, mostró dificultad con el fonema /rr/, pues lo sustituyó: “*carusel*” en vez de “*carrusel*”.

En el lenguaje oral, Dumbo logró expresar ocho sonidos de los nueve fonemas, debido a las dificultades en su articulación. Hizo uso del plural/singular, del género y de tiempos verbales de manera correcta incluyendo el vocabulario revisado, asimismo, pudo realizar una narración hilando ideas haciendo uso de inicio, desarrollo y final.

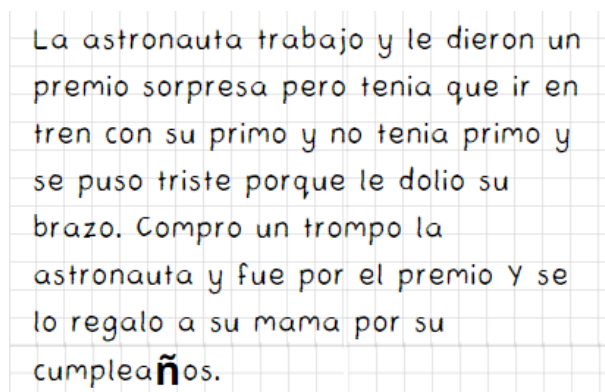
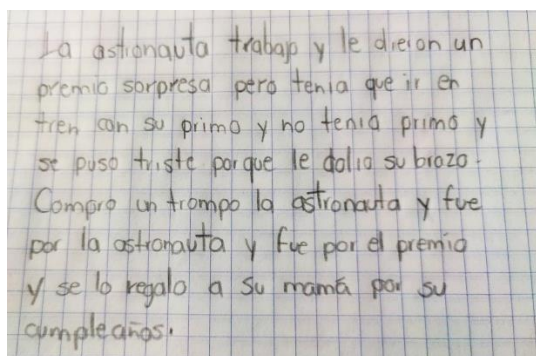
En el ámbito de lectura, este alumno pudo leer correctamente las mezclas abordadas, pudo identificar la idea principal, todos los personajes incluyendo sus nombres y roles, además ubicó

cual era la problemática, sin embargo, se le complico explicar cómo se solucionó. Asimismo, su ritmo y tono de voz fue el adecuado para entender el mensaje del texto.

En la escritura, este alumno logró elaborar un texto con más de cinco ideas principales haciendo uso: del vocabulario abordado, del punto final y de las mayúsculas en donde correspondían e hilando las ideas para generar un inicio, nudo y final del texto, como se puede observar en la figura 38.

### Figura 38

*Ilustración de la escritura espontánea de Dumbo en Bloque 3*



Con los resultados anteriores, se puede observar que Dumbo tuvo un avance gradual en los diversos aspectos de forma, contenido y uso en su lenguaje oral y escrito, estos avances se lograron gracias al compromiso y apoyo de su mamá, que estuvo pendiente de la conexión a pesar de que durante las sesiones Dumbo se encontraba en el trabajo de ella, además las evidencias fueron enviadas de manera puntual y el alumno se mostró animado y comprometido.

Al finalizar el programa de intervención, Dumbo mencionó: “aprendí a leer y escribir mejor”, “me gustaron mucho los juegos” y “fue muy divertido para no aburrirme en el trabajo de mi mamá”; de igual manera su mamá comentó: “mi hijo se sentía emocionado de entrar a sus

clases, aunque tuvieron que ser a distancia pues lo que revisaron aquí le sirvió para entender mejor lo que la maestra le dejaba para entregar”.

- *Tiger*

**Tabla 19**

*Puntajes obtenidos por Tiger en las evaluaciones por bloque.*

<b>EVALUACIÓN BLOQUE 1</b>					
	<b>ARTICULACIÓN</b>	<b>L. ORAL</b>	<b>LECTURA</b>	<b>ESCRITURA</b>	<b>PUNT. TOTAL</b>
<i>FORMA</i>	10	10	10	8	38
<i>CONTENIDO</i>	----	10	8	10	28
<i>USO</i>	---	10	10	10	30
<b>EVALUACIÓN BLOQUE 2</b>					
	<b>ARTICULACIÓN</b>	<b>L. ORAL</b>	<b>LECTURA</b>	<b>ESCRITURA</b>	<b>PUNT. TOTAL</b>
<i>FORMA</i>	10	10	10	9	39
<i>CONTENIDO</i>	----	10	8	10	28
<i>USO</i>	---	10	10	10	30
<b>EVALUACIÓN BLOQUE 3</b>					
	<b>ARTICULACIÓN</b>	<b>L. ORAL</b>	<b>LECTURA</b>	<b>ESCRITURA</b>	<b>PUNT. TOTAL</b>
<i>FORMA</i>	9	9	10	10	38
<i>CONTENIDO</i>	----	10	10	10	30
<i>USO</i>	---	10	10	10	30
<i>Puntaje total</i>	29	89	86	87	291

*Fuente:* Elaboración propia

De acuerdo con la tabla 19, se puede observar que Tiger del puntaje total que eran 300 puntos obtuvo 291, lo cual indica avances en el logro de las habilidades de lenguaje oral y escrito propuestos en cada uno de los bloques; no obstante, en el área de contenido correspondiente a la

habilidad de lectura obtuvo un puntaje de ocho en el bloque 1 y 2 debido a que el alumno no mencionó los personajes de los que se hablaba y en el bloque 3 tuvo dificultades en la articulación de uno de los fonemas.

En relación al objetivo de reforzar los conocimientos previos de forma, contenido y uso de las habilidades de lenguaje oral y escrito (bloque 1) se observó lo siguiente:

Tiger logró articular todos los fonemas /*m, n, ñ, p, t, g, j, b, v, d, s, z*/ revisados en éste bloque de manera correcta sin ninguna sustitución, omisión o distorsión de los mismos.

En el aspecto de lenguaje oral, Tiger pudo hacer uso del vocabulario que fue revisado en las sesiones correspondientes a este bloque, logró expresar los sonidos de manera correcta y pudo hacer una narración usando dos ideas de la historia original.

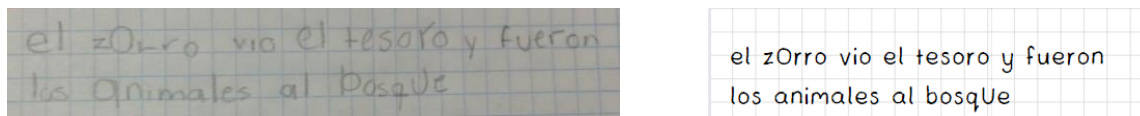
En el área de lectura, Tiger realizó una lectura correcta de las consonantes abordadas, además logró identificar la idea principal de la historia. Construyó oraciones simples con elementos de la historia original y mencionó dos ideas principales de la misma: *“los animales ya no tenían el tesoro”*, *“todos preguntaron por el diamante”*; sin embargo, no logró nombrar ninguno de los personajes, solo decía *“los animales”*.

En este aspecto se pudo observar que, al realizar lectura en voz alta, su ritmo fue fluido y en un tono de voz adecuado.

En cuanto a la escritura Tiger logró escribir de manera correcta los 12 grafemas revisados en este bloque. La direccionalidad en la grafía fue respetada, sin embargo, el tamaño de las letras no era uniforme, tampoco usó las mayúsculas al inicio de la oración, ni el punto final, como se observa en la figura 39.

### Figura 39

#### Ilustración de la escritura espontánea de Tiger en Bloque 1



En relación al objetivo de fortalecer el uso adecuado de mezclas con el fonema /l/ en cuanto a la forma, contenido y uso en las habilidades de lenguaje oral y escrito (bloque 2) se observó lo siguiente:

En articulación Tiger logró articular los ocho fonemas /ch, k/c, f, l, ll, bl, pl, fl/ revisados en este bloque de manera correcta sin sustituciones, omisiones o distorsiones de los mismos.

Al hablar, Tiger logró expresar los sonidos correctamente de los fonemas vistos en este bloque, hizo uso del singular/plural, del género y del vocabulario que se trabajó en el bloque y realizó una narración usando cuatro ideas de la historia original: “*que el gallo no era flamingo*”, “*los hermanos eran los pollos*”, “*el gallo se acordó del cumpleaños de su amigo caracol*” y “*el caracol soplo las velas*”.

En el ámbito de lectura Tiger, hizo una lectura correcta de los grafemas y las sílabas con las consonantes abordadas en este bloque, identificó la idea principal, dos de los cuatro personajes de la historia, y mencionó sus roles, además señaló el problema en torno a la historia leída.

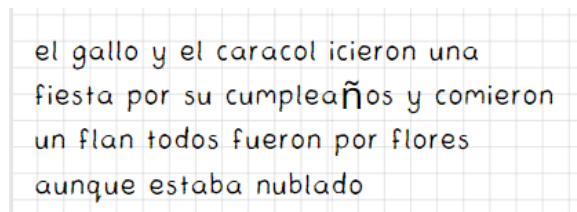
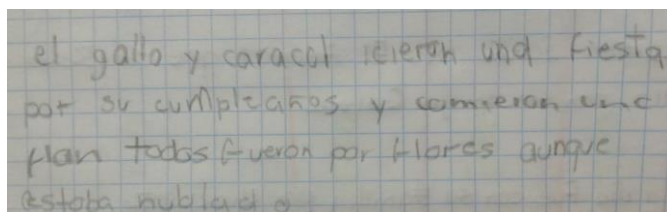
Al realizar lectura en voz alta, su ritmo se mantuvo, sin embargo, cuando fue momento de leer en silencio, aunque se le dio la indicación lo comenzó a hacer en voz alta.

En escritura Tiger logró escribir adecuadamente los grafemas, seguir su direccionalidad, mejoró en tener un tamaño de la letra más uniforme, hizo uso del singular/plural y del género. Además, logró escribir un pequeño texto en el que usó algunas palabras abordadas e hilaba las

ideas entre sí, sin embargo, aún continuó sin poner letra mayúscula al inicio y ni punto al finalizar (figura 40).

### Figura 40

*Ilustración de la escritura espontánea de Tiger en Bloque 2*



En relación al objetivo de fortalecer el uso adecuado de mezclas con el fonema /r/ en cuanto a la forma, contenido y uso en las habilidades de lenguaje oral y escrito (bloque 3) se observó lo siguiente:

En el ámbito de articulación Tiger logró articular los 8 de los 9 fonemas y mezclas /r, rr, cr, br, fr, gr, tr, pr/, no obstante, mostró dificultad con el fonema /dr/, pues lo omitió: “cuado” en vez de “cuadro”.

En el lenguaje oral, Tiger logró expresar ocho sonidos de los nueve fonemas, debido a las dificultades en su articulación. Hizo uso del plural/singular, del género y de tiempos verbales de manera correcta incluyendo el vocabulario revisado, asimismo, pudo realizar una narración hilando ideas haciendo uso de inicio, desarrollo y final.

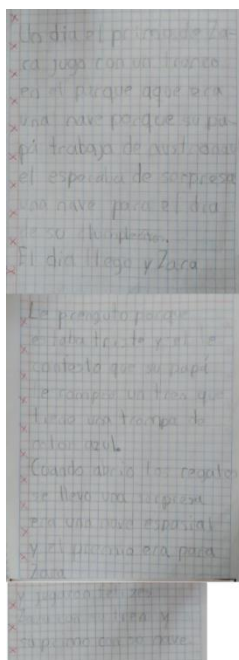
En el ámbito de lectura, este alumno pudo leer correctamente las mezclas abordadas, pudo identificar la idea principal, todos los personajes incluyendo sus nombres y roles, además ubicó cual era la problemática y cómo se solucionó. Asimismo, su ritmo y tono de voz fue el adecuado para comprender el texto.



En la escritura, este alumno logró elaborar un texto con más de cinco ideas principales haciendo uso: del vocabulario abordado, del punto final y de las mayúsculas en donde correspondían e hilando las ideas para generar un inicio, nudo y final del texto, como se puede observar en la figura 41.

### Figura 41

#### *Ilustración de la escritura espontánea de Tiger en Bloque 3*



Un día el primo de Zara jugo con un tronco en el parque a que era una nave porque su papá trabaja de astronauta/el esperaba de sorpresa una nave para el día de su cumpleaños./

El día llego y Zara le pregunto porque estaba triste y el le contesto que su papá le compro un tren que tiene una trompa de color azul./

Cuando abrio los regalos se llevo una sorpresa era una nave espacial y el premio era para Zara / y jugaron felizes. Zara con el tren y su primo con su nave.

*Nota:* Los guiones fueron usados para dividir las ideas del texto.

Con los resultados descritos con anterioridad, se puede observar que Tiger tuvo un avance gradual en las habilidades de forma, contenido y uso en su lenguaje oral y escrito, estos avances se lograron gracias al compromiso y apoyo de su mamá, que ajustó los tiempos de uso del dispositivo entre sus otros hijos para que Tiger pudiera participar en dicha intervención, a su vez las evidencias fueron enviadas de manera puntual y Tiger se mostró con mayor confianza y entusiasmado de cada sesión.

Al finalizar el programa de intervención, Tiger indicó: “*me gustaron las actividades porque aprendí mucho*”, “*estas clases me ayudaron a leer mejor*” y “*aunque solo estoy en casa seguí aprendiendo*”, de igual manera su mamá comentó: “*nos gustó mucho el trabajo que la psicóloga hizo estando en la escuela y ahora en línea porque ayudo a que Tiger pudiera mejorar algunas fallas que continuaba teniendo. Nos gustaría continuar con las clases*”.

- *Olaf*

**Tabla 20**

*Puntajes obtenidos por Olaf en las evaluaciones por bloque.*

<b>EVALUACIÓN BLOQUE 1</b>					
	<b>ARTICULACIÓN</b>	<b>L. ORAL</b>	<b>LECTURA</b>	<b>ESCRITURA</b>	<b>PUNT. TOTAL</b>
<i>FORMA</i>	9	9	9	8	36
<i>CONTENIDO</i>	----	10	9	9	28
<i>USO</i>	---	8	10	8	26
<b>EVALUACIÓN BLOQUE 2</b>					
	<b>ARTICULACIÓN</b>	<b>L. ORAL</b>	<b>LECTURA</b>	<b>ESCRITURA</b>	<b>PUNT. TOTAL</b>
<i>FORMA</i>	9	9	10	9	37
<i>CONTENIDO</i>	----	10	9	9	28
<i>USO</i>	---	9	10	10	29
<b>EVALUACIÓN BLOQUE 3</b>					
	<b>ARTICULACIÓN</b>	<b>L. ORAL</b>	<b>LECTURA</b>	<b>ESCRITURA</b>	<b>PUNT. TOTAL</b>
<i>FORMA</i>	8	8	10	9	35
<i>CONTENIDO</i>	----	10	10	9	29
<i>USO</i>	---	10	10	10	30
<i>Puntaje total</i>	26	83	88	81	278

*Fuente:* Elaboración propia

De acuerdo a la tabla 20, se puede observar que Olaf del puntaje total que eran 300 puntos obtuvo 278, lo cual indica avances en el logro de las habilidades de lenguaje oral y escrito propuestos en cada uno de los bloques; sin embargo, en el área de forma correspondiente a la habilidad de escritura obtuvo un puntaje de ocho en el bloque 1 debido a que el texto escrito no tenía coherencia ni las palabras estaban hiladas, mientras que en el bloque 2 y 3 obtuvo un puntaje

de 9/10 en esta misma área y habilidad, aunque el alumno mostró avances continuó mezclando letras mayúsculas con minúsculas en diferentes partes del texto.

En relación con el objetivo de reforzar los conocimientos previos de forma, contenido y uso de las habilidades de lenguaje oral y escrito (bloque 1) se observó lo siguiente:

Olaf logró articular 11 de los 12 fonemas /*m, n, p, t, g, j, b, v, d, s, z*/, no obstante, mostró dificultad con el fonema /*ñ*/, pues lo sustituyó: “*ulla*” en vez de “*uña*”.

En el aspecto de lenguaje oral, Olaf logró expresar 11 sonidos de los 12 fonemas, debido a las dificultades en su articulación antes mencionados, pudo hacer uso del vocabulario que fue revisado en las sesiones correspondientes a este bloque y logró hacer una narración usando dos ideas de la historia original.

En el área de lectura, este alumno realizó una lectura correcta de 11 de las 12 consonantes abordadas, mostrando dificultad en su articulación del fonema /*ñ*/, además no pudo nombrar a los personajes. No obstante, sí pudo identificar la idea principal de la historia, construyó oraciones simples con elementos de la historia original y mencionó dos ideas principales de la misma: “*todos estaban en el bosque*”, “*el oso goloso fue a la cueva*”.

En este aspecto se pudo observar que, al realizar lectura en voz alta, su ritmo fue fluido y en un tono de voz adecuado y no tuvo problema al realizar la lectura en silencio.

En cuanto a la escritura, Olaf logró escribir de manera correcta 11 de los 12 grafemas revisados en este bloque. La direccionalidad en la grafía fue respetada, sin embargo, el tamaño de las letras fue variado pues incluyó letras mayúsculas intercaladas en el texto, tampoco usó las mayúsculas al inicio de la oración, ni el punto final, y además la idea plasmada no tuvo una estructura entendible, como se observa en la figura 42.

## Figura 42

*Ilustración de la escritura espontánea de Olaf en Bloque 1*



En relación al objetivo de fortalecer el uso adecuado de mezclas con el fonema /l/ en cuanto a la forma, contenido y uso en las habilidades de lenguaje oral y escrito (bloque 2) se observó lo siguiente:

En articulación Olaf logró articular los siete de los ocho fonemas /k/c, f, l, ll, bl, pl, fl/, sin embargo, mostró dificultad con el fonema /ch/, pues lo omitió: “ocolate” en vez de “chocolate”.

Al hablar, este alumno logró expresar correctamente siete de los ocho fonemas vistos en este bloque, hizo uso del singular/plural, del género y del vocabulario que se trabajó en el bloque y realizó una narración usando cuatro ideas de la historia original: “el gallo tenía galletas”, “todos fueron al plan sorpresa”, “iba a llover porque estaba nublado” y “el cumple de su caracol”.

En el ámbito de lectura Olaf, hizo una lectura correcta de los grafemas y las sílabas con las consonantes abordadas en este bloque, identificó la idea principal, los cuatro personajes de la historia, y mencionó sus roles, pero no señaló el problema en torno a la historia leída.

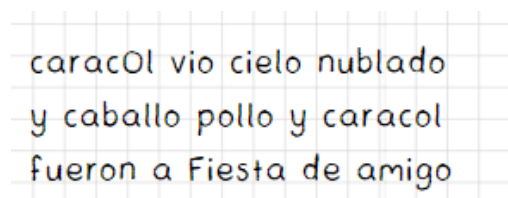
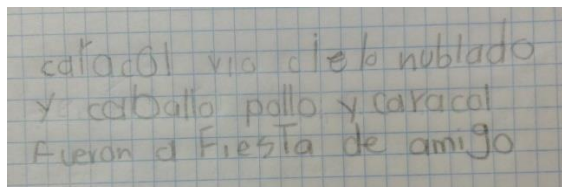
Al realizar lectura en voz alta, su ritmo se mantuvo y no tuvo problemas al leer en silencio.

En escritura Olaf logró escribir siete de los ocho grafemas adecuadamente, siguió la direccionalidad, mostró avances al tener un tamaño de la letra más uniforme que en el bloque anterior, hizo uso del singular/plural y del género. Además, logró escribir un pequeño texto en el

que uso algunas palabras abordadas e hilaba las ideas entre sí, hizo uso del punto final; sin embargo, aún continuó sin poner mayúsculas donde corresponde (figura 43).

### Figura 43

*Ilustración de la escritura espontánea de Olaf en Bloque 2*



En relación al objetivo de fortalecer el uso adecuado de mezclas con el fonema /r/ en cuanto a la forma, contenido y uso en las habilidades de lenguaje oral y escrito (bloque 3) se observó lo siguiente:

En el ámbito de articulación Olaf logró articular 7 de los 9 fonemas y mezclas /r, rr, cr, fr, gr, tr, dr/, no obstante, mostró dificultades en dos de las mezclas; /br/, pues la omitía: “somero” en vez de “sombrero” y, /pr/ que la omitió: “pegunta”, en vez de “pregunta”.

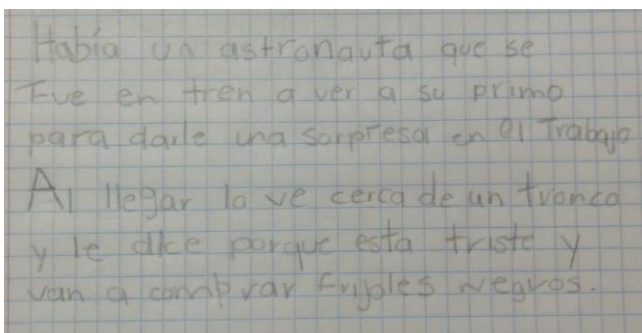
En el lenguaje oral, Olaf logró expresar siete sonidos de los nueve fonemas, debido a las dificultades en su articulación. Hizo uso del plural/singular, del género y de tiempos verbales de manera correcta incluyendo el vocabulario revisado, asimismo, pudo realizar una narración hilando ideas haciendo uso de inicio, desarrollo y final.

En el ámbito de lectura, este alumno pudo leer correctamente las mezclas abordadas, pudo identificar la idea principal, todos los personajes incluyendo sus nombres y roles, además ubicó cual era la problemática y cómo se solucionó. Asimismo, su ritmo y tono de voz fue el adecuado para comprender el texto.

En la escritura, este alumno logró elaborar un texto con cuatro ideas principales haciendo uso: del vocabulario abordado, del punto final y de las mayúsculas en donde correspondían e hilando las ideas para generar un inicio, nudo y final del texto, sin embargo, aún continuó mezclando letras mayúsculas en el texto, como se puede observar en la figura 44.

#### Figura 44

*Ilustración de la escritura espontánea de Olaf en Bloque 3*



Habia un astronauta que se Fue en tren a ver a su primo para darle una sorpresa en el Trabajo. Al llegar lo ve cerca de un tronco y le dice porque esta triste y van a comprar frijoles Negros.

Con los resultados mostrados anteriormente, se puede observar que Olaf tuvo un avance gradual en las habilidades de forma, contenido y uso en su lenguaje oral y escrito, estos avances se lograron gracias al compromiso y apoyo de su mamá, pues, aunque tenía otras responsabilidades en su trabajo continuó pendiente de las sesiones de conexión, las actividades de seguimiento fueron enviadas a tiempo y Olaf se mostró muy atento, incluso su mamá comentó: *“solo contigo trabaja bien y bonito, con su maestra le cuesta más trabajo, aunque esto le ha ayudado a leer y escribir mejor”*.

Al finalizar el programa de intervención, Olaf dijo: *“no quiero que terminen estas clases, me gusta aprender con miss Fany para leer, hablar y escribir mejor”*, además su mamá comentó: *“a mi hijo le gusta mucho trabajar con miss Fany y hacer las actividades que estuvieron revisando en las clases”*

### *Discusión*

La información recabada con la evaluación por bloque respecto a las diferentes áreas de la psicolingüística del lenguaje oral y escrito de los alumnos sirvió para valorar los avances de cada uno de los participantes dentro del programa de intervención que se llevó a cabo, así como para realizar las modificaciones necesarias dentro del mismo para cumplir con los objetivos designados.

En relación con el marco teórico considerado para la elaboración de este programa, se parte de la base que el lenguaje es un constructo muy amplio e interrelacionado, como lo indicaron Garton y Pratt (1991) el lenguaje oral está íntimamente relacionado con el lenguaje escrito, las habilidades adquiridas en uno influyen en otro y viceversa, es por ello que dentro del programa se abordaron de manera conjunta. Además, debido a la complejidad del lenguaje se recurrió al modelo modelo psicolingüístico como eje.

Como se puede observar en la descripción de los resultados anteriormente descrita, al finalizar el programa se cumplió con el objetivo general, pues se fortalecieron en los alumnos las habilidades del lenguaje oral y escrito, en cuanto a la fonología, morfología, semántica y pragmática. Cabe recordar que dentro del programa se consideró que el lenguaje se puede dividir en tres dimensiones principales: forma, contenido y uso, como lo indicaron Bloom y Lahey (1978).

Respecto al lenguaje oral, se pudo corroborar que, en la dimensión de la forma correspondiente a la articulación, hubo avances, los errores de articulación disminuyeron en gran medida. No obstante, algunos alumnos seguían con dificultad en su articulación en uno o dos de los fonemas y mezclas revisados, pues a medida que se avanzó en el programa los fonemas y mezclas fueron más complejos. En cuanto a la dimensión de contenido, los participantes lograron incluir el vocabulario abordado en sus expresiones y, en referencia al uso del lenguaje oral sus narraciones aumentaron en número de ideas progresivamente y las integraron en sus expresiones.

En lo que concierne a lenguaje escrito se trabajaron la lectura y la escritura.

Respecto a la lectura, en relación con la dimensión de forma los alumnos mostraron avances dentro del programa al lograr leer correctamente fonemas y mezclas sin complicaciones. De acuerdo con el aspecto de contenido, los niños tuvieron un progreso en la identificación de la idea principal, los personajes, el problema abordado en la historia y su solución; mientras que en el aspecto de uso hubo un aumento del número de oraciones realizadas donde integraron diversos elementos de las lecturas.

Referente a la escritura, de acuerdo con la dimensión de forma los estudiantes tuvieron avances en el uso adecuado de la gramática -uso de mayúsculas donde corresponde y punto final- y en la grafía de los fonemas y mezclas, sin embargo, en este sentido algunos llegaron a tener dificultades al escribir /g, j/ y entre / b, v/. Por otro lado, los alumnos fueron mejorando en el tamaño de letra, aunque en algunos momentos los niños mezclaban letras mayúsculas con minúsculas al escribir un texto. En relación a la dimensión de contenido y uso en el ámbito de escritura, los alumnos tuvieron avances progresivos a lo largo del programa, pues lograron aumentar sus producciones empezando por oraciones simples hasta realizar un texto con ideas más complejas, hilado y prolongado con más de cinco ideas.

En relación a lo descrito con anterioridad, cabe resaltar que los avances que los niños tuvieron fueron progresivos y permanentes; a pesar de que existieron diversos elementos no favorables durante el proceso: confinamiento inesperado, desconocimiento del uso de plataformas digitales (Zoom, Google Meet), miedo ante la pandemia por COVID-19, compartir espacios dentro de casa o falta de espacio adecuado para trabajar, uso exagerado de dispositivos electrónicos, diversidad de actividades de los miembros de la familia dentro de casa, uso del cubre bocas, duelo por las pérdidas, problemas de conexión vía internet.



Cabe destacar que la participación de las madres fue un elemento fundamental para que esta intervención cumpliera con los objetivos asignados, pues siempre se mantuvieron al pendiente de estar puntuales en las sesiones o re-agendarlas a tiempo, ellas enviaban los trabajos realizados en las sesiones y hubo una comunicación efectiva entre ellas y la psicóloga.

Lo mostrado anteriormente, se relaciona con lo descrito por Bigas (1996) respecto a que una intervención oportuna en los problemas de lenguaje oral y escrito es de vital importancia, pues es un instrumento que permitirá a niños y niñas realizar un aprendizaje escolar satisfactorio, sobre el que se fundamentarán los conocimientos posteriores.

Además, otro aspecto a destacar que fue fundamental dentro de la aplicación del programa de intervención fue el rapport establecido con los alumnos de manera presencial durante la aplicación de las pruebas de la etapa 1, pues los niños se mostraban más confiados y motivados con la psicóloga y comentaron sus aprendizajes obtenidos.

En conclusión, se puede resaltar que los alumnos que participaron en la aplicación del programa de intervención virtual: “Me comunico y juego” adquirieron habilidades para elevar su desempeño académico, desarrollaron habilidades de aprendizaje como memoria, atención y seguimiento de instrucciones, se relacionaron y socializaron con una persona externa a su círculo familiar (la psicóloga).

A pesar de que los factores de riesgo aumentaron en un contexto de confinamiento, todo lo trabajado dentro del programa fungió como un apoyo en su desarrollo integral de cada uno de los estudiantes.

Por tal motivo, se considera de vital importancia identificar y evaluar a los niños con problemas de lenguaje desde edades tempranas, como lo señala Garguilio (2021), poder brindar

atención oportuna y que los niños desarrollen habilidades que permitan su desarrollo completo durante la infancia.

### **Fase 3: Evaluación final**

#### ***Objetivo:***

Valorar el impacto de la aplicación del programa de intervención virtual en las áreas del lenguaje oral y escrito en niños de primer ciclo de primaria identificados con problemas de lenguaje.

#### ***Escenario***

Debido al confinamiento por la pandemia, en esta tercera fase se continuó desde un escenario virtual, en el que se utilizó Google Meet para la aplicación de las herramientas de evaluación.

#### ***Participantes***

Participaron los cuatro alumnos (tres niños y una niña), dos cursaban segundo grado y dos alumnos cursaban tercer grado.

#### ***Herramientas***

Evaluación de desempeño en lectura y escritura (EDLE) (Lozada, Martínez, Ordaz y Acle, 2015), el cual evalúa el lenguaje escrito y la lectura desde un enfoque psicolingüístico dirigida a niños de 1º, 2º y 3º de primaria. Descrita en la fase 1, en la etapa 2 correspondiente a la evaluación diagnóstica.

#### ***Procedimiento***

En esta etapa se siguieron los siguientes pasos:

1. Se agendó con las madres de familia de cada uno de los participantes una videollamada mediante la plataforma de Google Meet.

2. Se aplicó de manera individual la prueba que evaluó el lenguaje oral y escrito EDLE, a través de una presentación de Power Point, mediante una sesión de una hora en Google Meet.
3. Una vez que se recabaron los datos necesarios, se analizaron los resultados de cada alumno de forma individual. Para su interpretación se utilizó una rúbrica en la cual se hace un análisis específico de las dimensiones del lenguaje, así como un análisis general por área del lenguaje.
4. Con los resultados obtenidos se utilizó la prueba de Wilcoxon por medio del programa SPSS v. 27. A fin de comparar el desempeño entre la evaluación inicial y final de los alumnos en las actividades de lenguaje hablado, lectura y escritura.

### ***Resultados***

#### **Resultados de evaluación inicial- final de EDLE**

En la tabla 21 se presentan los puntajes obtenidos en la evaluación inicial y en la final en cada una de las áreas evaluadas por EDLE.

**Tabla 21**

*Puntajes obtenidos por los niños en la evaluación inicial y final de las áreas evaluadas.*

<b>AREA</b>	<b>Simba</b>		<b>Dumbo</b>		<b>Tiger</b>		<b>Olaf</b>	
	<i>Inicial</i>	<i>Final</i>	<i>Inicial</i>	<i>Final</i>	<i>Inicial</i>	<i>Final</i>	<i>Inicial</i>	<i>Final</i>
Total lectura	34	62	31	67	34	73	20	63
Lectura por otro	3	12	3	13	3	15	2	11
Lectura en voz alta	29	40	24	41	29	43	16	39
Lectura en silencio	2	10	4	13	2	15	2	13
Total escritura	27	55	31	60	36	58	15	52
Escritura espontánea	5	23	9	28	12	26	5	22
Escritura dictado	7	16	11	16	12	16	7	16
Escritura copia	15	16	11	15	12	16	3	14
Hablado	15	28	15	28	17	32	12	29
Total de la prueba	76	145	77	155	87	163	47	144

*Fuente:* Elaboración propia

Con objeto de analizar si hubo cambios estadísticamente significativos en el desempeño en el lenguaje oral y escrito de los alumnos antes y después de instrumentar el programa de intervención (tabla 21) se realizaron tres análisis no paramétricos de Wilcoxon. En el caso de la lectura, se consideraron las puntuaciones en las habilidades de: lectura por otro, en voz alta y en silencio, en el cual se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $Z = -3.06$ ,  $p = .002$ ) a favor de la evaluación final ( $M_{e-inicial} = 9.92$ ,  $DE_{e-inicial} = 11.25$ ,  $M_{e-final} = 22.08$ ,  $DE_{e-final} = 13.88$ ) con un tamaño del efecto alto ( $d = .96$ ). De forma similar, los alumnos obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en la escritura ( $Z = -3.07$ ,  $p = .002$ ) después de la intervención ( $M_{e-inicial} = 9.67$ ,  $DE_{e-inicial} = 3.49$ ,  $M_{e-final} = 19.25$ ,  $DE_{e-final} = 5.56$ ) con un impacto considerable ( $d = 2.06$ ), en este caso, para el análisis se tomaron en cuenta las habilidades de escritura espontánea, dictado y copia. Por el contrario, en el habla no se encontraron diferencias significativas ( $Z = -1.84$ ,  $p = .07$ ) entre la evaluación inicial ( $M = 14.75$ ,  $DE = 2.06$ ) y final ( $M = 29.25$ ,  $DE = 1.89$ ), probablemente debido a la cantidad restringida de datos, ya que las medias tuvieron una diferencia casi del doble.

Todo esto se corrobora con los niveles de desempeño obtenidos por los menores en la evaluación inicial y en la final en cada una de las áreas evaluadas por EDLE, como se puede ver en la tabla 22.

**Tabla 22**

*Niveles de desempeño obtenidos por los niños en la evaluación inicial y final de las áreas evaluadas.*

AREA	Simba		Dumbo		Tiger		Olaf	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Total lectura	Insuficiente	Bueno	Insuficiente	Bueno	Insuficiente	Excelente	Insuficiente	Bueno
Lectura por otro	Insuficiente	Desarrollo	Insuficiente	Desarrollo	Insuficiente	Bueno	Insuficiente	Desarrollo
Lectura en voz alta	Desarrollo	Desarrollo	Insuficiente	Desarrollo	Insuficiente	Bueno	Insuficiente	Desarrollo

Lectura en silencio	<b>Insuficiente</b>	<b>Bueno</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Excelente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Excelente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Excelente</b>
Total escritura	<b>Insuficiente</b>	<b>Excelente</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Excelente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Excelente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Bueno</b>
Escritura espontánea	<b>Desarrollo</b>	<b>Bueno</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Excelente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Excelente</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Bueno</b>
Escritura dictado	<b>Insuficiente</b>	<b>Excelente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Excelente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Excelente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Excelente</b>
Escritura copia	<b>Desarrollo</b>	<b>Excelente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Excelente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Excelente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Excelente</b>
Hablado	<b>Insuficiente</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Excelente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Bueno</b>
Total de la prueba	<b>Insuficiente</b>	<b>Bueno</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Excelente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Excelente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Bueno</b>

*Fuente:* Elaboración propia

De acuerdo con la tabla 22, se puede observar que los alumnos modificaron de forma significativa sus niveles iniciales de desempeño en las áreas evaluadas, pues en la evaluación inicial la mayoría de ellos presentaron un desempeño de insuficiente a en desarrollo, mientras una vez finalizado el programa en la evaluación realizada, su desempeño fue más positivo, pues desapareció el aspecto de insuficiente y en su mayoría de los casos osciló entre bueno y excelente. Sin embargo, existieron algunas excepciones como en el caso de Simba, Dumbo y Olaf en las áreas de lectura por otro y en voz alta que se ubicaron en desarrollo; también en lenguaje hablado en el caso de Simba y Dumbo, cabe señalar que estas áreas se vieron afectadas principalmente por sus problemas de articulación.

No obstante, es necesario destacar que, a pesar de los aspectos que pudieron ser factores de riesgo durante este trabajo, el programa de intervención virtual para fortalecer las áreas del lenguaje oral y escrito (fonología, morfología, semántica y pragmática) en niños de primer ciclo de primaria tuvo los resultados esperados como se describió con anterioridad de manera cualitativa y cuantitativa.

### Valoración del programa

Respecto a la valoración del programa cabe señalar que las madres se mostraron satisfechas con el apoyo oportuno brindado por la psicóloga. Además, sus comentarios fueron muy positivos respecto al apoyo recibido (tabla 23).

**Tabla 23**

*Valoración de las madres respecto al programa*

Mamá de Simba:	<i>“a pesar del confinamiento, mi hijo aprendió y reforzó varias cosas que le costaban trabajo, mejoró su letra, su forma de leer y comprendió mejor los textos e incluso las tareas que le dejaba su maestra”</i>
Mamá de Dumbo:	<i>“mi hijo se sentía emocionado de entrar a sus clases, aunque tuvieron que ser a distancia pues lo que revisaron aquí le sirvió para entender mejor lo que la maestra le dejaba para entregar”</i>
Mamá de Tiger:	<i>“nos gustó mucho el trabajo que la psicóloga hizo estando en la escuela y ahora en línea porque ayudó a que Tiger pudiera mejorar algunas fallas que continuaba teniendo.”</i>
Mamá de Olaf:	<i>“solo contigo trabaja bien y bonito, con su maestra le cuesta más trabajo, aunque esto le ha ayudado a leer y escribir mejor”</i>

Fuente: Elaboración propia

Al mismo tiempo, los alumnos expresaron que las clases les gustaron mucho y todos ellos mencionaron que aprendieron gracias al apoyo brindado por la psicóloga (Tabla 24).

**Tabla 24**

*Valoración de los alumnos respecto al programa*

Simba	<i>“estas clases me gustaron mucho porque jugamos y aprendí sobre las letras”</i>
Dumbo	<i>“aprendí a leer y escribir mejor, me gustaron mucho los juegos y fue muy divertido para no aburrirme en el trabajo de mi mamá”</i>
Tiger	<i>“me gustaron las actividades porque aprendí mucho, estas clases me ayudaron a leer mejor y aunque solo estoy en casa seguí aprendiendo”</i>

Olaf

*“no quiero que terminen estas clases, me gusta aprender con miss Fany para leer, hablar y escribir mejor”.*

*Fuente:* Elaboración propia



## Conclusión

A lo largo de la historia siempre ha habido alumnos con características diferentes a las de otros niños, pero no siempre han estado disponibles los servicios de educación especial para atender sus necesidades, si bien, en este campo se han tenido grandes avances a lo largo de los años, es necesario señalar que aún quedan aspectos por abordar dentro de esta disciplina.

Por tal motivo, autores como Adelman y Taylor (1994) señalan que es importante tomar en cuenta las categorías de educación especial que permitan realizar una evaluación más precisa, así como desarrollar el plan de intervención e implementación del mismo, adecuado a las necesidades educativas especiales de los estudiantes. Es importante señalar que al clasificar no se busca juzgar o etiquetar de manera segregativa, sino que implica una disminución en las consecuencias negativas y los costos a largo plazo para los estudiantes.

Respecto a las categorías de educación especial empleadas en México, es relevante indicar que la población que presenta problemas de lenguaje ha sido registrada dentro del concepto de población atendida sin discapacidad, en el 2012 fue ubicada dentro del concepto nombrado “otras condiciones” (SEP, 2014), sin que se especifique el número de estudiantes con este tipo de necesidades educativas especiales. De tal manera que esto genera una situación de riesgo para aquellos estudiantes que desde el inicio de su escolarización presentan problemas de lenguaje oral y escrito, ello puede traer consigo bajo rendimiento académico y efectos negativos en su autoestima, en sus interacciones y en su conducta (SEP, 2017; Rosemary, 2010; Gallego, Gómez y Ayllón, 2017).

En la actualidad el personal adscrito a las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en la Ciudad de México, no parece ser suficiente para atender a la cantidad de casos que requieran apoyo, por lo que se genera una falta de atención adecuada al alumnado que

requiera esos servicios. Es por esta razón, que es sustancial que en educación especial se cuente con psicólogos que colaboren armónicamente con los profesionales que están a cargo del proceso educativo, que contribuyan a mejorar el desempeño escolar de los estudiantes para desarrollar las capacidades psicológicas que faciliten su aprendizaje (Vázquez y Miranda, 2015), así como desarrollar y promover acciones de prevención primaria, secundaria y terciaria, a través de programas de intervención acorde a sus necesidades individuales y de su contexto (Cabrera et. al., 2006).

En este trabajo, consideramos que el lenguaje es imprescindible en el desarrollo del niño, el cual es un proceso gradual y creciente que tiene un papel crucial en la socialización (SEP, 2017), que depende de varios factores en relación con el ambiente en el que el niño se desarrolla, principalmente la familia y la escuela (Fuertes y Palmero, 1998). No obstante, cuando existe algún problema de lenguaje, se puede dificultar la comunicación, incidir en la baja autoestima y en el bajo desempeño académico (Pierangelo y Giuliani, 2006), es por ello por lo que se necesita la labor del psicólogo, para identificar, evaluar, crear y aplicar programas encaminados a desarrollar, promover el lenguaje oral y escrito, mejorar los aprendizajes escolares y por ende lograr una mejor calidad de vida.

Es importante señalar que el lenguaje es un constructo amplio e interrelacionado, por un lado el lenguaje oral está relacionado con el lenguaje escrito y las habilidades adquiridas en uno influyen en otro y viceversa (Garton y Pratt, 1991). Por otro lado, el desarrollo del lenguaje se vincula estrechamente a los contextos en los que el niño vive. Es así que en este trabajo se aborda el estudio de los problemas de lenguaje desde el modelo psicolingüístico, el cual estudia los procesos desde tres dimensiones principales: forma, contenido

y uso (Bloom y Lahey, 1978) y ha sido base de diversas investigaciones (Valencia y Ruiz, 2018; Delgado y García, 2005).

Al tomar en cuenta que el desarrollo del lenguaje está vinculado a los contextos en los que el niño se desenvuelve, se consideró asimismo el modelo ecosistémico de riesgo/ resiliencia en educación especial, lo cual complementó y dio pauta a la organización del programa que fue implementado considerando principalmente la colaboración de las madres de familia, debido a que tuvo que desarrollarse en la situación de confinamiento por la pandemia de Covid-19.

Los hallazgos de este estudio nos muestran la importancia de la evaluación inicial, necesaria para ubicar a los estudiantes con necesidades educativas especiales y determinar el perfil de riesgo/resiliencia al tomar en cuenta los factores de riesgo personales, familiares y sociales.

En el caso de este trabajo, destacaron diversos factores de riesgo y protección, a nivel personal los niños presentaron diversos factores de riesgo: problemas de lenguaje oral y escrito, timidez, baja autoestima, rendimiento académico bajo, puntajes debajo del promedio en WISC-IV, dificultad en procesos psicológicos básicos: memoria y pensamiento, dificultades en la atención y dificultad en el manejo de emociones ante la situación de la pandemia; familiares: familia extensa, poco apoyo de los padres, recursos económicos bajo, nivel de escolaridad de las madres bajo, sin redes de apoyo cercanas, sin acceso a servicios de salud y de red; y, escolares: desorganización de programas escolares a distancia, relación complicada con las maestras durante la pandemia, poco apoyo de UDEEI, lo que provocó que éstos factores incrementarán el bajo rendimiento académico y la motivación escolar.

Ante esta situación, se elaboró un programa de intervención de manera virtual haciendo uso de plataformas digitales como Google Meet, Power Point y páginas web. También se buscó

incluir dinámicas lúdicas de manera virtual, pues como lo indicó Axline (2003), a través de utilizar este tipo de dinámicas se puede perfeccionar alguna habilidad, en este caso el lenguaje. La relación juego-lenguaje es doble, ya que no sólo se trata de que jugando en general se desarrolle y mejore el lenguaje, sino que como lo explicó Garaigordobil (1995) dentro del juego, los componentes del lenguaje: fonética, gramática, semántica y la mayoría de los fenómenos del lenguaje y del habla interactúan. En concordancia con Mujina (1978) la propia necesidad de comunicarse para poder jugar con los otros estimula el lenguaje coherente. Es importante señalar que, compaginar de forma virtual ambos puntos fue complicado, pues no sólo se tenía que abordar el aspecto llamativo del juego, sino que fue necesario aprender más sobre aplicaciones tecnológicas y no olvidar incluir los puntos a abordar en cada sesión para cumplir con los objetivos planteados en el programa de intervención.

En este sentido, a lo largo del programa “Me comunico y juego” los estudiantes mostraron avances progresivos y permanentes en el logro de las habilidades de lenguaje oral y escrito desde el inicio de la intervención; en relación con el lenguaje oral los errores de articulación disminuyeron en gran medida, en cuanto a la dimensión de contenido, los participantes lograron incluir el vocabulario abordado y, en referencia al uso sus narraciones aumentaron en número de ideas progresivamente. Mientras que, con relación a la lectura, en la dimensión de forma los alumnos mostraron avances al lograr leer correctamente fonemas y mezclas sin complicaciones, dentro del aspecto de contenido los niños lograron identificar la idea principal, los personajes, el problema abordado en la historia y su solución; mientras que en el aspecto de uso hubo un aumento del número de oraciones realizadas donde integraron diversos elementos de las lecturas. Referente a la escritura, de acuerdo con la dimensión de forma los estudiantes manifestaron avances en el uso adecuado de la gramática, además de que mejoraron en el tamaño de letra; en relación a la

dimensión de contenido y uso los alumnos lograron aumentar sus producciones realizando un texto con ideas más complejas, hilado y prolongado.

La instrumentación de este programa se reforzó con la valoración social llevada a cabo por las madres, quienes reconocieron que el programa de intervención fue de gran apoyo para sus hijos dentro de la situación de confinamiento, pues les ayudó a tener un mejor rendimiento escolar. De igual manera los estudiantes reforzaron lo antes señalado al mencionar que lo abordado en el programa les permitió aprender muchas cosas e incluso comentaron que no deseaban que las actividades de este programa de intervención terminaran. De hecho, tras la implementación del programa, en la evaluación final se observaron cambios favorables tanto de manera cuantitativa como cualitativa en el desempeño del lenguaje oral y escrito de los alumnos con respecto a las áreas evaluadas.

Cabe mencionar que la respuesta de las madres ante este apoyo fue muy buena, ellas se conectaban a tiempo, mandaban las evidencias, estaban al pendiente durante las sesiones de alguna necesidad de los menores, lo cual fue fundamental para observar los cambios tan favorables que obtuvo cada uno de los alumnos, al considerar que el programa se desarrolló completamente de manera virtual. Respecto al apoyo docente, cabe mencionar que, debido a todos los cambios inesperados, la carga de su trabajo fue mayor, así que no les fue posible participar dentro del programa.

Por lo anterior, se puede considerar que se cumplieron los objetivos planteados por el programa desde la evaluación inicial que permitió caracterizar el perfil de riesgo/resiliencia individual, familiar y escolar de cada estudiante que presentó problemas de lenguaje oral y escrito, la implementación del programa de forma virtual por la situación de confinamiento hasta la evaluación final la cual, se centró específicamente en los aspectos de forma, contenido y uso que

fueron la base del programa de intervención. Respecto a los resultados, si bien no es posible generalizarlos, es importante destacar sus aportaciones para atender las necesidades educativas especiales del alumnado que presenta problemas de lenguaje oral y escrito al iniciar su escolaridad.

La conjunción del modelo psicolingüístico y el modelo de riesgo/resiliencia en educación especial (Acle, 2012) permitió abordar de forma integral e interactiva la problemática presente en estos alumnos, sobre todo el factor de riesgo que por sí solo se generó por el confinamiento y la pandemia. De tal manera que en el programa de intervención aplicado de forma virtual incidió en los factores de riesgo personal, individual y escolar que presentaban estos estudiantes, así como se contó con un factor de protección familiar valioso como fue el compromiso de las madres mostrado a lo largo del programa. Este trabajo remarca la importancia de evaluar e intervenir de manera oportuna, los resultados aquí obtenidos coinciden con los reportados por Martínez, B. (2006), Bernal (2009), Martínez, S. (2020) y Silva (2020).

Cabe recalcar que, a diferencia de algunos de los trabajos que existen para abordar los problemas de lenguaje oral y escrito, este proyecto constituye una propuesta innovadora pues al desarrollarse de manera virtual, implicó un reto el realizar cada una de las sesiones con los estudiantes, hacer uso de las herramientas digitales disponibles y adaptarlas a las habilidades del lenguaje propuestas en el programa de intervención.

Finalmente, se puede concluir que es de suma importancia que los psicólogos continuemos aprendiendo nuevas formas de detectar, intervenir y evaluar al alumnado que inicia su escolarización y que presenta problemas de lenguaje oral y escrito, tanto en contextos presenciales como virtuales. A partir de esta propuesta se abren las puertas a nuevas investigaciones en las que se puedan llevar a cabo programas de intervención a distancia haciendo uso de herramientas

digitales y dinámicas lúdicas, en las que además se pueda contar con el apoyo del núcleo familiar para obtener resultados favorecedores, no hay que olvidar que es necesario detectar y brindar atención oportuna a aquellos estudiantes que presenten problemas de lenguaje para poder impulsar su desarrollo y disminuir las dificultades para aprender a leer y escribir (Acle, et al., 2012; Garton y Pratt, 1991) y con ello evitar la deserción y el rezago escolar.

### *Perspectivas*

Con este trabajo se pretende llamar la atención para que más psicólogos se especialicen en el área de educación especial y contribuyan a que los estudiantes con necesidades educativas especiales desde el inicio de su educación escolarizada cuenten con la atención profesional que necesitan.

Además, este trabajo conduce a la importancia de crear softwares interactivos que permitan llevar a cabo programas para niños con necesidades educativas especiales y de este modo se pueda llegar a más estudiantes en diferentes partes de México, siguiendo objetivos claros y coherentes con las necesidades educativas especiales del alumnado.

La propuesta de este programa realizado de manera virtual es una aportación que pudo llevarse a cabo en la situación de confinamiento y proporciona una base para la creación de otros programas que se adecuen a las necesidades educativas especiales de los escolares que las presentan.

### *Limitaciones*

No obstante, esta propuesta presentó algunas limitaciones, que deberán subsanarse en el futuro, ya que sólo pudo dirigirse a niños de primer ciclo de primaria y, además por la situación de confinamiento los profesores no pudieron tener un rol activo. Otra limitante que destacar es que, a causa de la pandemia no fue posible contar con un número mayor de alumnos que

presentaban problemas de lenguaje; además, de que con los alumnos que participaron no fue posible realizar una evaluación final con las mismas pruebas aplicadas al inicio, lo que restringió los resultados, aspectos tendrán que ser tomados en cuenta en programas futuros.



## Referencias

- Acle, G. (2012) *Resiliencia en Educación Especial. Una experiencia en la escuela regular*. Gedisa- Universidad Nacional Autónoma de México- Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
- Acle, G., y Roque, M. P. (2004). Guía de entrevista para padres de familia. Manuscrito inédito. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
- Acle, T. G., Roque, M. P. Zacatelco, R. F., Lozada, G. R. y Martínez, B. L. (2012) *Condiciones personales asociadas al riesgo/resiliencia en Educación Especial*. En Acle, T. G., *Resiliencia en Educación Especial. Una experiencia en la escuela regular* (pp. 255- 305), Gedisa.
- Adelman H.S y Taylor, L. (1994) *On understanding intervention in psychology and education*. Westport, Conn: Prager Publishers.
- Aguaded, G. C (2000) La Participación de la familia en el desarrollo del lenguaje y en el aprendizaje escolar. *Revista de educación*, XXI (2), 313-318.
- Altamirano F., F. (2007). El desarrollo pragmático de la narración oral en la adquisición del lenguaje. *Dialogía: Revista de Lingüística, Literatura y Cultura*, 2, 35-72.
- Anderson, R. y Faust, G. (2004) *Psicología Educativa*. Trillas.
- Anguera, M.T. (2003). *La observación*. En C. Moreno Rosset (1º ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308) Sanz y Torres.
- Asturias, P. (2005) *Dificultades en el lenguaje*. Editorial Diana.
- Axline, M. V. (2003) *Terapia de juego* (19ª. ed.) Editorial Diana.

- Banz, C. (2002). *El Rol del Psicólogo Educacional en tiempos de Reforma: Desde el Clínico en la Escuela al Mediador de la Institución* (3° ed.) UNIACC.
- Bendine, W. H., y Meyer S. A. (1987). *Assessment in special education*. Little Brown and company.
- Berki, J., y Bernstein, N. (2000). *Psicolingüística*. McGraw-Hill.
- Bernal, A. L. (2009) *Programa de intervención con niños de primer ciclo con problemas de lenguaje*.  
[Reporte de experiencia profesional, Universidad Nacional Autónoma de México]
- Bernard, B. (2004) *Resiliency. What we have learned*. WestEd.
- Bigas, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa* 46, 5-8. <https://pdfs.semanticscholar.org/cd53/96d0f429cf383b2a819b9974a54538e085d7.pdf>
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978) *Language development and language disorders*. John Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1978). Lewinian space and ecological substance. *Journal of Social Issues*, 33, 199-212. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1977.tb02533.x>
- Bronfenbrenner, U., y Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner y W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (793-828). John Wiley y Sons Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Brown, S. (2011) *El papel del psicólogo en la discapacidad*. Promolibro.

Cabrera P, L., Bethencourt B, T., Álvarez P., P., & González A., M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 171-203.

Cabrera, A. (2012) *Paradigmas de la educación especial*. Red Tercer Milenio.

Castañedo, C. (2006) *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. CCS.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2007). *Guía para presentar el examen general para el egreso de la Licenciatura en Psicología*. CENEVAL.

Cervera-Mérida, J. & Ygual-Fernández, A. (2003). Intervención logopédica en los trastornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla. *Revista NEUROL*, 36, 58-67.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2020). Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación Básica. MEJOREDU. <https://editorial.mejoredu.gob.mx/ResumenEjecutivo-exeperiencias.pdf>

Delgado, A.; García, D. y Truneanu, V. (2005) Análisis psicolingüístico de los textos de iniciación a la lectura. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 6, 15-34.

Díez, M. D., Pacheco Sanz, D. I., de Caso, A. M., García, J. N., & García-Martín, E. (2009). El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 129-135.

Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica (2006) *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial* (1º ed.). Secretaria de Educación Pública.

- Eligio, G. (2009) La psicología en la atención a las personas con discapacidad. *Educar*, 23, 355-362.
- Esquivel, F. Heredia, C. y Lucio G.M. E. (2007) *Psicodiagnóstico clínico del niño*. (3°. Ed.) Manual moderno.
- Fernández, P. (2016) Modelos sobre la adquisición del lenguaje. *Universidad Complutense de Madrid. Didáctica* 8, 105-116.
- Fisher, E. P. (1992) The impact of play on development: A meta-analysis. *Play & Culture*, 5 (2), 159-181.
- Frías, X. (2002) Introducción a la Psicolingüística. *Ianua. Revista Philologica Romanica* (6), 83- 88.
- Fuertes, J. y Palmero, O. (1998). *Intervención temprana*. Verdugo.
- Galimberti, U. (2006). *Diccionario de psicología*. Siglo XXI.
- Gallego O, L., Gómez, I. A., & Ayllón, M. F. (2017). Valoración de un programa escolar para el desarrollo de habilidades fonológicas en niños españoles. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-27.
- Garaigordobil, M. (1995) Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 25, 91-105.
- García, P. (2018) *Atención docente a los aspectos del lenguaje oral en niños*. Universidad Española.
- Gargiulo, R. (2011). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. Thompson Learning.
- Gargiulo, R. (2021) *Special Education in a contemporary society. An introduction to exceptionality*. Thompson Learning.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991) *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado*

y escrito. Paidós.

Gómez, E. y Kotliarenco, M.A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 19 (2), 103-132.

Goode, W. & Hatt, R. (1972). *Métodos de Investigación Social*. Trillas.

Hallahan, D. & Kauffman, J. (1976). *Introduction to learning disabilities: A psycho behavioral approach*. Prentice-Hall.

Hallahan, D., Kauffman, J., & Pallen, P. (2012). *Exceptional Learners an introduction to Special Education*. Pearson.

INEGI (2016). *La discapacidad en México, datos al 2014*. INEGI.

INEGI. (2001). *Cuaderno estadístico delegacional: Iztapalapa*: INEGI.

Kaiser, F.G. (1998). A general measure of ecological behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 395-422.

Kanner, L. (1964) *A history of the care and study of the mentally retarded*. Charles.

Kauffman, J. & Landrum, T. (2006). *Children and youth with emotional and behavioral disorders: A history of their education*. Pro-Ed.

Kauffman, J. (1981) *Historical trends and contemporary issues in special education in the United States*. Prentice- Hall.

Kerlinger, E. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. McGraw—Hill Interamericana.

- Klinger, C. y Vadillo, G (2004) *Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. McGraw- Hill
- Lozada, R., Martínez, L., Ordaz, G. & Aclé, G. (2015) *Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura*.
- Martínez, B. L (2006) *Modelo de intervención para problemas de lenguaje oral y escrito en primer ciclo de primaria*. [Reporte de experiencia profesional, Universidad Nacional Autónoma de México]
- Martínez, L. (2012) *Sistemas de Educación Especial*. Red Tercer Milenio.
- Martínez, S. B. (2020) Perfil cognitivo y académico de niños con problemas de lenguaje y su relación con factores de riesgo familiar y escolar. [Reporte de experiencia profesional, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Mateos P, G. (2008). Educación especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1), 5-12.
- Meece, J. (2000) *Desarrollo del niño y del adolescente* (1° ed.) Mc Graw- Hill.
- Melgar, G. M. (2007). *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. Trillas
- Méndez, A. R. (2010) *Modelo de atención a estudiantes de primer ciclo de primaria con problemas de lenguaje oral y/o escrito*. [Reporte de experiencia profesional, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Muchiut, A. (2013) *Perfil atencional y desarrollo evolutivo de la atención en niños. Baremación de instrumentos por su medición*. Académica Española.
- Mujina (1978) *Psicología de la edad preescolar*. Pablo del río.

- Navas, L. (2009). *Problemas en el desarrollo del lenguaje*. En J. L. Castejón y L. Navas, *Unas bases psicológicas de la educación especial*, (5° ed.), ECU.
- Niremberg, O. (2007) “*Modelos para la evaluación de políticas: insumos para una mejora de la gestión*”. En: Chiara, M. y Di Virgilio, M. M. *Gestión de la Política Social: Conceptos y herramientas*. Co-ediciones UNGS.
- Olson, R. D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Orellana, E. (2010) *Psicología de la enseñanza del lenguaje escrito* (1° ed.). Lenguaje y Pensamiento.
- Ortega, I. S., & Ruetti, E. (2014). La memoria del niño en la etapa preescolar. *Anuario de Investigaciones*, XXI, 267-276.
- Ossa, C. (2006) Factores que estructuran el rol del psicólogo en educación especial. *Revista de Psicología*, XV (2), 131-146.
- Owens, R. E. (2003) *Desarrollo del lenguaje* (5ta ed.). Pearson- Prentice Hall.
- Owens, R. E. (2008) *Desarrollo del lenguaje*. Pearson- Prentice Hall.
- Owens, R. E. (2010) *Desarrollo del lenguaje*. Pearson- Prentice Hall.
- Papalia, D. E., Wendkos, S., y Duskin, R. (2010) *Desarrollo humano* (11va ed.). Mc Graw Hill Education.
- Paris, S. G. y Ayres, L. (1994). *Become reflective students and teachers with portafolio and authentic assessment*. British Library Cataloguing in-Publication Data.
- Patton, J., Payne, J., Kauffman, J., Brown, G. & Payne, R. (2009). *Casos de educación especial*. Limusa.

- Pedraza, P y Salmerón, L. (2006) Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediatría de Atención Primaria VIII*, (32), 12- 17.
- Peña, A.; Reyes, R.; Peña, M.; Villaroel, M. & Alvial, A. (1981). *Antecedentes sobre la educación especial y/o diferencial*. Documentos CPEIP, Ministerio de Educación.
- Peña, J. (2011). *Manual de Logopedia*. Masson.
- Peñafiel, F. (2013) Necesidades educativas especiales. *Revista de investigación educativo*. 28 (2), 243-255.
- Pérez P., P., & Salmerón L., T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Pediatría Atención Primaria*, VIII (32), 111-125.
- Pérez, F. (2015) Lenguaje y medidas de desarrollo verbal. *Revista de la Facultad de Educación*. 16 (1), 146- 151.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2006) *Learning Disabilities: A Practical Approach to Foundations, Assessment, Diagnosis, and Teaching*. Pearson.
- Puyuelo, M.; Torres, S.; Santana, R.; Segarra, M. y Vilalta, E. (2002). *Intervención del lenguaje. Metodología y recursos educativos. Aplicaciones específicas a la deficiencia auditiva*. Masson.
- Quintero, M. (2005) El lenguaje oral en el desarrollo infantil. *Innovación y experiencias* (14), 48- 56.
- Reyes, L. N. (2013). Factores de riesgo: Resiliencia en niños con problemas de lenguaje oral y escrito. [Reporte de experiencia profesional, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Rioja, J. (1984). *Educación especial*. Cincel.



- Rosado, R. (1997) *Obsevação e reacção à prestação motora*. Facultad de Motricidades Humana, Universidad de técnica de Lisboa. Lisboa.
- Rosales, R., Montero, D. y Melgoza, J. (2005) *Diversidad urbana, política y social en Iztapalapa*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rosemary, S. (2010) *Lenguaje y rendimiento académico*. Ediciones UC.
- Rutter, M. (1993) Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.
- Sánchez, A. (2010). Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad. *Argumento*, 23(62), 41-83.
- Sánchez, R., Valdés, C., Díaz, C. y Trejo, A. (2009) *Modelo de Atención para los Servicios de Educación Especial*. Dirección de Educación especial de la Secretaria de Educación Pública.
- Santos, M (2004) La terapia del lenguaje y del habla. *Rady children*, 10, 8-15.
- Sattler, J. (2008). Apéndice D. En *Evaluación Infantil: Aplicaciones conductuales, sociales y clínicas* (pp. 155-170). Manual Moderno.
- Sattler, J. (2010) *Evaluación infantil. Fundamentos Cognitivos. Vol. 1* Manual Moderno.
- Secretaría de Educación Pública (2004) *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2003-2004*. Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto.
- Secretaría de Educación Pública (2014) *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2013-2014*. Dirección General de planeación, programación y estadística educativa.

Secretaría de Educación Pública (2015) *Problemas de lenguaje: material de apoyo al docente*. Comisión Nacional de Libros de Texto.

Secretaría de Educación Pública (2017) *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.

Secretaría de Educación Pública (2018) *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2017-2018*. Dirección General de planeación, programación y estadística educativa.

Secretaría de Educación Pública (2020) *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Dirección General de planeación, programación y estadística educativa.

Serón, M. J. y Aguilar, V. M (1992) *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. Editorial: EOS.

Seymour, P.H y McGregor, C. J. (1984). Developmental Dyslexia: A cognitive experimental analysis of phonological, morphemic, and visual impairments. *Cognitive Neuropsychology*, 1, 43-82.

Silva, M. S. (2020) *Perfil cognitivo y académico de niños con problemas de lenguaje oral y escrito y su relación con los factores de riesgo*. [Reporte de experiencia profesional, Universidad Nacional Autónoma de México].

Snyder, L.S y Downey, D.M. (1983) The language-reading relationship in normal and read in disabled children, *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 129-140.

Soto, F. (2000). *Historia de la educación chilena*. Documentos CPEIP, Ministerio de Educación.

Torres, L. (2009) *Funciones y competencias en psicólogos de educación especial*. [Tesis de Maestría, Universidad de Yucatán].

- Touriñán, J, M. (2001) *Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica*. Universidad de Santiago de Compostela. *Revista portuguesa de pedagogía Extra-Série*, 20(11), 283-307.
- Valencia, N. y Ruiz, J. (2018) Perfil cognitivo y psicolingüístico y su relación con la Lectoescritura en un alumno con Síndrome de Down. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*. 2, 65-82.
- Valles G, B. (2010). El Lenguaje como elemento clave para la integración de los niños con discapacidad en Educación Inicial. *Revista de Investigación*, 34(70), 155-178.
- Valverde, L. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18 (39), 308-319
- Valverde, T. (2010) El trabajo en equipo y el diario de campo. *Revista Aeta Académica* (3), 13-18.
- Vázquez, M. y Miranda. M (2015) *Las funciones del psicólogo de Educación Especial*. Taller impartido en el marco de la reforma Integral de la Educación Básica, Acapulco, Guerrero.
- Villalón, L. (2008) Lenguaje en la escuela infantil. *Revista Internacional*, 17, 33-38.
- Villegas, F. (2012). *Materiales de logopedia. Evaluación e intervención de las dificultades fonológicas*. Pirámide.
- Vizcarro, C. (1998). *La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación tradicional y sus alternativas*. En Vizcarro, C & León, J. A. *Nuevas tecnologías para el aprendizaje* (pp. 129-160), Pirámide.
- Wechsler, D. (2003). *Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV*. Manual Moderno
- Wechsler, D. (2007). *Escala Wechsler de Inteligencia para niños*. 4º edición. Manual Moderno

Zabalza B., M. (1987). *Los diarios de los profesores como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*, [Proyecto de Investigación de Acceso a Cátedra].

Zanón, J. (2007) Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. *Revista de didáctica*, 5, 47- 65.