

**ESTUDIO DE CASO REALIZADO EN PSICOPEDAGOGÍA EN UN ESTUDIANTE DE 1° AÑO
BÁSICO DE UN COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE LA REGIÓN DEL BIO-BIO:**

LA AVENTURA DE ALONSO HACIA LA ESCRITURA.

SEMINARIO PRESENTADO PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA

Estudiante: Daniella Figueroa Castillo.

Profesora Guía: Maritza Rivera.

Profesora Colaboradora: Jimena Miranda.

Resumen.

El caso de estudio a analizar tiene como objetivo identificar las necesidades educativas especiales de un estudiante de 6 años, quien presenta un diagnóstico de trastorno de déficit atencional y cursa primer año básico en un establecimiento educacional particular subvencionado ubicado en Penco, Octava región. En primer término, se recolecta información acerca del contexto familiar y escolar del estudiante a través de entrevistas con la apoderada y profesora jefe, y una observación directa en el aula y en el recreo con el fin de identificar los facilitadores y barreras del aprendizaje presentes en este caso. Posteriormente, se aplicaron instrumentos de evaluación con el propósito de recolectar información sobre el desempeño del estudiante con respecto a las habilidades de alfabetización inicial en cuanto al lenguaje escrito de acuerdo con las Bases Curriculares para primer año de educación básica. Los instrumentos utilizados fueron: Prueba de Alfabetización Inicial (Villalón, M. y Rolla, A., 2000), Prueba de Evaluación de Conciencia Fonológica (Varela, V. y De Barbieri, Z, 2015), Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (Kirk, S., McCarthy, J., y Kirk, W., 2004) y el desarrollo narrativo en niños (Pávez, M.M.; Coloma, C. y Maggiolo, M., 2008).

Los resultados obtenidos dan cuenta de un rendimiento disminuido según su edad cronológica. El estudiante logra realizar las tareas relacionadas con la conciencia fonológica a nivel de sílaba y comprensión de textos narrativos. Sin embargo, presenta un desempeño descendido en cuanto a la conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, lectura y escritura. Es decir, el estudiante no ha logrado la adquisición de la lecto-escritura ni domina de una forma adecuada las habilidades de alfabetización inicial.

Luego, se logra identificar las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) y de acuerdo con los requerimientos del estudiante, se propone realizar acciones de flexibilización y diversificación curricular para lograr una participación del estudiante y lograr motivarlo en el proceso de la adquisición de la lecto-escritura.

A partir de esto, se diseña una propuesta de apoyo pedagógico para el área de lenguaje escrito de acuerdo con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (D.U.A.).

Palabras claves: alfabetización inicial, trastorno de déficit atencional, diseño universal de aprendizaje

Índice.

Resumen	2
Índice	3-4
Introducción	5-6
• Objetivos generales y específicos.....	5
• Relevancia del estudio de caso y descripción de los contenidos del informe.....	5-6
I. Identificación del caso	7-10
• Antecedentes del contexto escolar	7
• Antecedentes relevantes del caso	8-10
II. Marco teórico	11-20
• Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).....	11-12
• Alfabetización inicial.....	12-16
• Adquisición de la lectoescritura en estudiantes con TDAH.....	16-17
• Diseño Universal del Aprendizaje (D.U.A).....	18-20
III. Selección y justificación de instrumentos de recolección de información	21-24
• Perspectiva interpretativa	21
• Perspectiva didáctica y curricular	21
• Perspectiva psicopedagógica y referencia de los instrumentos utilizados.....	22-24
IV. Resultados de la evaluación	25-34
• Descripción de las acciones y apoyos pedagógicos implementados en el aula en el área evaluada.....	25
• Desempeño en lenguaje escrito.....	26-31
• Análisis del desempeño del estudiante desde la perspectiva de las neurociencias aplicadas al aula inclusiva.....	31-34
V. Conclusiones	35-37
• Análisis concluyente de los resultados obtenidos en la evaluación.....	35
• Identificación de necesidades educativas especiales.....	36-38
VI. Respuesta a las NEE identificadas	39-49
• Descripción de acciones de flexibilidad curricular.....	39-41
• Diseño de estrategias y acciones psicopedagógicas para responder a las NEE en el ámbito del lenguaje escrito	41-43
• Dispositivo de evaluación para la diversidad.....	44-49

VII. Referencias bibliográficas.....50-53
VIII. Anexos.....53

Introducción.

La educación es uno de los pilares de la sociedad moderna, proporcionando medios de superación no solo académicos, sino también personales. Por lo tanto es importante tomar en consideración las diferencias individuales y ritmos distintos de maduración, lo cual se demuestra en el aula por las diferentes necesidades que tienen los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Una educación diversa apunta a dar una adecuada educación de acuerdo a las características y necesidades individuales de los estudiantes.

Debido a esto, se realizará un estudio de caso de un estudiante de un colegio particular subvencionado de la comuna de Penco, identificando sus barreras y facilitadores para mejorar su educación de un contexto global. Y así poder entregar las herramientas necesarias para fomentar el desarrollo del estudiante y abordar sus necesidades educativas especiales, tanto en su contexto familiar como educativo.

Los objetivos generales y específicos de este trabajo son los siguientes:

I. Describir ecosistémicamente las necesidades educativas especiales asociadas a las dificultades de aprendizaje en lenguaje escrito de un estudiante de enseñanza general básica.

1. Evaluar el desempeño y rendimiento académico de un estudiante de EGB mediante el uso de instrumentos psicopedagógicos y de medición de aprendizajes, acordes al área del lenguaje escrito.
2. Describir el nivel de competencias en lenguaje escrito de acuerdo con el contexto escolar.
3. Identificar las NEE asociadas al desempeño en el área del lenguaje escrito.
4. Identificar los factores intervinientes del contexto escolar, considerando las interacciones en el aula y las oportunidades de aprendizaje, las decisiones didácticas y los enfoques pedagógicos del docente que pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo integral de un estudiante.

II. Diseñar una respuesta pedagógica frente a las NEE identificadas, mediante medidas de flexibilización curricular aplicadas al diseño de una estrategia psicopedagógica para la inclusión

1. Diseñar las medidas de flexibilidad curricular que resulten pertinentes a las NEE identificadas.
2. Diseñar las estrategias y acciones psicopedagógicas pertinentes para responder desde un enfoque ecológico-contextual a las NEE identificadas en la evaluación.

Para lograr los objetivos se identifican los antecedentes relevantes del caso de estudio, tanto en su contexto familiar como escolar, a través de entrevistas semi-estructuradas con la apoderada y profesora jefe. Además, se realizan observaciones de la metodología y prácticas docente dentro del aula. Con esta información se seleccionan los instrumentos de evaluación adecuados para identificar con mayor profundidad las necesidades educativas en el marco de las asignaturas de lenguaje y comunicación.

Tras el análisis de estos resultados, se genera una respuesta pedagógica frente a estas necesidades educativas del estudiante y de esta forma apoyarlo, y a la familia y escuela, dando herramientas para su desarrollo individual.

I. Identificación del caso.

Antecedentes del contexto escolar.

El estudiante, Alonso, asiste a la Escuela básica Kimalu, una institución escolar particular subvencionada ubicada en Cosmito, camino a Penco. La escuela se encuentra ubicada en calle Principal 208 del sector, a su alrededor cuenta con algunas redes de apoyo como el Centro Comunitario de Salud Familiar (CECOF), bomberos del sector y carabineros de Lirquén y Penco.

La visión de la institución es desarrollar una educación de calidad integral, promoviendo la inclusividad y logrando estimular aptitudes, talentos y valores en los y las estudiantes. Además, lograr el involucramiento de las familias en el proceso educativo, especialmente en los primeros pasos de la educación parvularia y básica.

Por lo mismo, la escuela se destaca por tener la misión de consolidarse como una comunidad escolar inclusiva, sin discriminación, que aporta en el desarrollo de personas que aprenden con sentido, valorando y disfrutando el conocimiento cultural. Para ello se promueven espacios de convivencia participativa en la comunidad educativa, así otorgando oportunidades de desarrollo integral, tanto intelectual, valórico, físico y psicosocial.

El establecimiento cuenta en el equipo técnico directivo con una directora por 44 horas, un jefe técnico de 44 horas y un personal de apoyo técnico directivo por 44 horas. Bajo esta dirección están las docentes, profesionales de educación diferencial con mención lenguaje, educadoras de párvulos y profesoras generales básicas. También cuenta con un equipo multidisciplinario de educadores diferenciales, psicóloga y fonoaudióloga.

En relación con las características físicas del aula de primer año básico de la escuela, se puede observar una sala que consta de mobiliario adecuado para los estudiantes, las paredes están decoradas con material interactivo sobre los contenidos estudiados en clases. Posee un mueble donde se almacenan los libros de actividades de los estudiantes. En cuanto a la distribución dentro de la sala, la profesora jefe tiene su escritorio al frente de la clase, sin que perturbe la vista de la pizarra y la asistente de aula tiene su escritorio al final del aula. Los estudiantes se distribuyen en 6 filas de duplas mirando hacia la pizarra y una séptima fila individual, es en esta última donde Alonso se ubica. De acuerdo con las características de los estudiantes, el aula consta de 26 estudiantes, 5 estudiantes se encuentran en Programa de Integración Escolar (P.I.E), todos presentando dificultades transitorias. Hay dos profesionales dentro del aula, la profesora jefe, quien es la encargada de impartir todas las asignaturas excepto inglés, música y educación física, y la asistente de aula. Además, durante dos días a la semana, la educadora diferencial apoya en el quehacer profesional de las docentes en el aula.

Antecedentes relevantes del caso.

Hitos del desarrollo.

Alonso nace el once de enero del 2011, pesando 3.560 gramos y con una talla de 54 centímetros. En cuanto a los antecedentes perinatales, la madre informa que el estudiante nace a través de un parto natural sin complicaciones. Sin embargo, Alonso nace con una fractura en la clavícula, por lo que debió permanecer inmóvil por un mes, esto no ha tenido consecuencias en su salud física ni en su motricidad.

Con respecto al desarrollo psicomotor, Alonso inicia la marcha al año y 2 meses. Logra el control de esfínter diurno a los 2 años y el nocturno, a los 2 años y 2 meses.

De acuerdo a su desarrollo lingüístico, Alonso dijo sus primeras palabras al año y 6 meses, y empezó a comunicarse a través de oraciones a los 3 años. Actualmente se comunica a través de oraciones completas, sin embargo es difícil entenderlo. Es más, la madre informa que Alonso se ha acostumbrado a apuntar a lo que quiere y/o necesita cuando no entienden lo que dice. Logra comprender órdenes complejas sin dificultad. En cuanto a los antecedentes familiares, una prima de la madre presenta disfluencia atípica o tartamudez. Es importante destacar que durante la entrevista la madre declara no recordar sobre la primera infancia de su hijo debido a no estar presente por su trabajo, Alonso quedaba al cuidado de los abuelos maternos.

En relación a su historia médica, la madre informa que Alonso presenta un diagnóstico de trastorno de déficit de atención con hiperactividad. También presenta bruxismo, por el cual no ha tenido tratamiento en el momento de la entrevista.

Antecedentes familiares.

Alonso forma parte de una familia nuclear monoparental, siendo el menor de 2 hijos. Su hermana mayor, de 18 años, presenta un embarazo de 5 meses y vive con sus abuelos paternos. La madre, Luisa, tiene una escolaridad de segundo año de enseñanza media y trabaja como ejecutiva de ventas. El estudiante vive con sus abuelos maternos y su madre. Luisa declara que en el mismo terreno vive su hermana con sus dos hijos, quienes generalmente pasan su tiempo en la casa de los abuelos maternos, por lo que en el hogar siempre hay mucha gente.

En cuanto a la dinámica familiar, la madre informa que Alonso se lleva bien con su hermana, aunque no vivan en la misma casa. Ha existido una fricción entre la hija y la madre por el cargo de cuidadora que la hermana ha tenido que ocupar por la ausencia de Luisa debido al horario de su trabajo. Es por esto que el cargo de cuidadora cae sobre la abuela materna, quien lo cuida en las mañanas y se encarga de llevarlo a la escuela. La madre comenta que los abuelos maternos quieren mucho a Alonso y tienen una buena relación con él, aunque opina que el abuelo suele ser mañoso con el niño.

Los límites son dados por la madre, y es ella quien ejerce la autoridad y poder dentro de la familia. Sin embargo, al vivir en la casa de los abuelos maternos, ellos también

ponen reglas y ejercen el poder o jerarquía en el hogar, esto la madre lo ejemplifica con que ellos permiten la falta de respeto dentro de la casa por parte de sus sobrinos.

En cuanto a la relación parento- filial, la madre declara que Alonso tiene una buena relación con ella. La madre no tiene una relación con el padre de Alonso, quien ha estado ausente toda la vida del niño. Luisa informa que se considera estricta como madre, pero que lo consiente cuando puede. Realizan actividades juntos como cocinar y ver televisión.

La familia, de acuerdo con las etapas del ciclo vital familiar propuestas por Rhodes (1983), se encuentra en la etapa 5, reagrupación v/s autonomía o expulsión, ya que la hija mayor está en el proceso de formar su propia familia. Las tareas por desarrollar en esta etapa son las de permitir la partida de los hijos e hijas al mundo adulto y mantener el apoyo a los hijos desde la familia extendida, esto se está cumpliendo de acuerdo con la información dada por la madre. Sin embargo, hay tareas de etapas anteriores que no han sido logradas. En la etapa 2, de reabastecimiento v/s autoabsorción, una de las tareas que no se han desarrollado es establecer un hogar satisfactorio para la familia, la familia no tiene un espacio propio dentro de la casa de los abuelos maternos y, como se mencionó con anterioridad, hay un ambiente hostil creada por la familia extendida, provocando preocupación en la madre al estar su hijo expuesto a este comportamiento por parte de sus sobrinos. Tampoco logra desarrollar la tarea de adaptarse a las necesidades de los hijos estimulando su crecimiento, esto se puede evidenciar en la falta de preocupación con respecto a los avances y dificultades académicas de Alonso y no proveer el apoyo en el hogar necesario para que Alonso logre manejar sus dificultades lingüísticas. También, en la etapa 3 del ciclo vital familiar, individualización de los miembros de la familia v/s organización pseudo mutua, no se ha cumplido con la tarea de adaptarse a los compañeros de curso y a la comunidad escolar, ya que la madre no participa en las actividades escolares ni se presenta a reuniones de apoderados.

Antecedentes escolares.

Alonso asistió a sala cuna Koala, en Concepción, desde los tres meses de edad hasta el año. Luego, ingresa a la escuela de Lenguaje Kimalu a los 4 años cursando medio mayor, es aquí donde lo diagnostican con un trastorno específico del lenguaje de tipo expresivo. Continúa su educación en la escuela básica Kimalu, asociada a la escuela de lenguaje, donde recibe atención fonoaudiológica una vez por semana.

Rutinas diarias.

Con respecto a sus hábitos y rutina, el niño se levanta a las 11 de la mañana, toma desayuno, almuerza y se prepara para ir al colegio. Entra al colegio a las dos de la tarde y permanece ahí hasta las siete u ocho de la tarde, al llegar toma once y realiza sus tareas. Se acuesta alrededor de las nueve de la noche. Presenta dificultades para dormir, la madre señala que presenta un bruxismo que no le permite quedarse dormido, no logrando descansar apropiadamente. Durante la mañana la abuela o la hermana mayor son las encargadas de cuidarlo y llevarlo a la escuela cuando la madre trabaja.

En cuanto a los hábitos de estudio, Luisa comenta que el niño solo estudia cuando hay pruebas y las tareas las realiza por sí solo. No tiene un lugar fijo para realizar sus tareas, las hace en su dormitorio o en el comedor.

En relación al juego, la madre comenta que el estudiante juega con la tablet. Se dedica a jugar por una hora después de llegar del colegio. Luisa también comenta que no ve mucha televisión, excepto las novelas, las cuales las ven juntos.

Percepciones de la madre y profesora jefa.

La madre describe a su hijo como un niño inteligente, hiperactivo, cariñoso y sociable. Y la profesora lo describe como un estudiante que se caracteriza por ser muy alegre, solidario, que le gusta jugar con todos sus compañeros y compañeras.

La profesora informa en la entrevista que es un estudiante muy desatento y tiene mucha dificultad para concentrarse, constantemente está haciendo cosas que no son pertinentes dentro del aula, por ejemplo, se levanta de su puesto de trabajo y juega con otro compañero u objetos que encuentra a su alrededor. Sólo logra concentrarse por cortos períodos de tiempo cuando se trabaja personalmente con él.

En cuanto a su participación en clase, la profesora informa que a pesar de no estar siempre atento le gusta participar en las actividades, aunque en la mayoría de las ocasiones sus intervenciones son poco coherentes en relación con lo que se está estudiando e interrumpe las clases con comentarios atinentes, distrayendo al resto de los compañeros. Alonso es un estudiante que no pide ayuda cuando lo requiere, por lo que hay que estar pendiente de él para que pueda avanzar.

Una de las mayores preocupaciones por parte de la escuela es el bajo nivel de aprendizajes y el poco avance durante el período escolar, además de la falta de compromiso de la familia con los aprendizajes del estudiante.

En cuanto a lo que se espera de él, la profesora responde que Alonso debe adquirir los conocimientos básicos para la adquisición de la lecto-escritura, y de esta forma se pueda facilitar la obtención de los conocimientos básicos para ser promovido a segundo año básico. Alonso se encuentra desfasado con el resto de sus compañeros y compañeras en cuanto a este proceso, donde la gran parte del curso lee de forma silábica, en cambio, Alonso aún está en el proceso de conversión fonema-grafema de vocales al momento de la entrevista.

II. Marco teórico.

A continuación, se presenta el soporte teórico de este informe. Primero se conceptualiza el trastorno por déficit de atención e hiperactividad o TDAH, luego se discute el proceso de alfabetización inicial para continuar con las dificultades que presentan los estudiantes con TDAH para la adquisición de la lecto-escritura. Por último, esta sección se enfoca en el Diseño Universal del Aprendizaje y su importancia en la implementación de sus principios y pautas dentro del aula.

Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos asociado a dificultades del aprendizaje que cada día se observa más en las salas de clases.

Rubiales, Bakker y Russo (2013) afirman que “el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es la patología neurocomportamental más habitual en niños y adolescentes en edad escolar y representa uno de los motivos de consulta neurológica, psicológica y psicopedagógica más frecuente” (p 8).

El DSM-V (2014) define el TDAH como un trastorno del neurodesarrollo definido por niveles problemáticos de inatención, desorganización y/o hiperactividad y que a menudo persiste hasta la edad adulta, con consecuentes deterioros del funcionamiento social, académico y ocupacional.

De acuerdo con lo anterior, Montoya, González y Dussán (2014) definen al TDAH como un fallo en el neurodesarrollo que afecta a los circuitos cerebrales que participan en tareas de esfuerzo cognitivo, inhibición y autocontrol, las cuales se constituyen en el eje de las alteraciones, que afectan todas las funciones que requieran de estas actividades básicas, incluyendo por supuesto al lenguaje, dado que el desarrollo de las habilidades verbales requiere de recursos de esfuerzo cognitivo, y de control inhibitorio (p 130).

Los criterios para el diagnóstico del TDAH son descriptivos e incluyen tres síntomas principales que se distribuyen en dos dominios: inatención e hiperactividad/impulsividad. El diagnóstico de TDAH requiere la presencia de al menos seis de los nueve síntomas de cada dominio o una combinación de ambos (Rodillo, 2015; DSM-V, 2014).

Existen tres tipos de presentación: de presentación combinada, predominante hiperactividad/impulsividad y predominante falta de atención.

De acuerdo con DSM V (2014) existen tres niveles de gravedad del TDAH, estos pueden ser:

- Leve: pocos o ningún síntoma están presente más que los necesarios para el diagnóstico, y los síntomas sólo producen deterioro mínimo del funcionamiento social o laboral.
- Moderado: síntomas o deterioros funcionales presentes entre “leve” y “grave”
- Grave: presencia de muchos síntomas aparte de los necesarios para el diagnóstico o de varios síntomas particularmente graves, o los síntomas producen deterioro notable del funcionamiento social o laboral.

Una de las dificultades principales que presentan los estudiantes con TDAH es una disfunción de las funciones ejecutivas (Ramírez, Arenas y Henao, 2005; Romero, Maestú, González, Romo y Andrade, 2006).

Entre ellas encontramos:

- Dificultad en inhibir estímulos irrelevantes.
- Dificultad en el reconocimiento de los patrones de prioridad o jerarquías.
- Dificultad en el establecimiento de metas.
- Imposibilidad de establecer un plan de consecución de logros, ya que existe una falta de análisis sobre las actividades necesarias para la consecución de un fin.
- Dificultades en la planificación y organización de una secuencia de acción.
- Dificultad para procesamiento de la información.

Estas disfunciones conllevan un descendido rendimiento escolar, debido a que estas habilidades son primordiales en el proceso del aprendizaje. Estos estudiantes tienen dificultades para terminar tareas y actividades, y si las entregan estas suelen estar descuidadas, desorganizadas y mal presentadas. No logran seguir instrucciones. A menudo se fijan en estímulos irrelevantes, como ruidos o movimientos afuera del aula, que en la tarea propuesta. Si son impulsivos, no son capaces de reunir toda la información que necesitan para dar una respuesta y la dan antes de tiempo, haciendo un procesamiento de la información demasiado rápido e ineficaz (Abad-Mas et al., 2013; Acosta citado en Montoya, González y Dussán, 2014).

Según Abad-Mas et al (2013) la prevalencia de dificultades de aprendizaje secundarias al TDAH, según los diversos estudios, se sitúa alrededor del 70-80% de los alumnos con TDAH, ya sea con dificultades relacionadas con la lectura, con la escritura o con las matemáticas, en relación al cálculo y resolución de problemas (p 197).

Alfabetización inicial.

Como se explicó en el apartado anterior, los y las estudiantes con TDAH comúnmente presentan un bajo rendimiento en el proceso del aprendizaje, lo que influye en la adquisición de la lecto-escritura. Para poder analizar las dificultades lingüísticas que pueden llegar a presentar estos estudiantes es necesario conocer los patrones evolutivos normales en el proceso de adquisición de la lectura y escritura, y las habilidades de alfabetización inicial que hacen posible este proceso.

Hoy en día sabemos la importancia del lenguaje escrito, ya sea en la comprensión a través de la lectura como en su expresión gracias a la escritura. La lectura y escritura son la vía del aprendizaje en esta época moderna, pero su importancia va más allá de la adquisición de conocimientos. Estas habilidades no solo son la entrada del conocimiento académico y permiten una comunicación inmediata, sino que aseguran la transmisión del conocimiento a mediano y a largo plazo, permiten el desarrollo cultural del niño o niña y son las bases para el desarrollo pleno de las personas, al permitirnos expresar nuestros pensamientos y opiniones, y compartirlas con los demás (Suárez y Quijano, 2014; Montealegre y Forero, 2006; Villalón, 2008).

A diferencia del lenguaje oral, que se adquiere de manera natural al estar expuesto a un mundo comunicativo, el lenguaje escrito requiere un entrenamiento. Por ejemplo, los niños y niñas deben hacerse conscientes de las unidades mínimas de expresión oral, es decir, los fonemas, para lograr establecer la correspondencia con las unidades mínimas del lenguaje escrito, las letras (Calderón, Carrillo y Rodríguez, 2006).

La alfabetización inicial, o emergente, se refiere a la etapa inicial del proceso de adquisición del lenguaje escrito. Este proceso comienza a través de la experiencia de los niños y niñas con el mundo letrado (Imbernón y Gómez, 2010). Por lo tanto, son las habilidades y conocimientos previos a la educación formal de la adquisición de la lectoescritura, que preparan y hacen posible este proceso (Rugerio y Guevara, 2015).

Durante el proceso de alfabetización inicial hay cuatro procesos psicolingüísticos que se desarrollan de forma paralela e interrelacionadas con el fin de que el individuo se comunique eficazmente: hablar, escuchar, leer y escribir (Imbernón y Gómez, 2010; Cassany et al., citado en Nuñez y Santamaria 2014; Teale citado en Villalón, 2008). Es decir, el desarrollo del lenguaje oral influye y permite la adquisición del lenguaje escrito, y viceversa.

De acuerdo con Villalón (2004) la lecto-escritura constituye una tarea cognitiva compleja, que integra un conjunto de procesos de diverso orden y que está determinada por múltiples factores (p 26).

La adquisición de la lectoescritura es extremadamente compleja debido a que implica una adecuada diferenciación de oposiciones fonemáticas finas del idioma materno, un minucioso proceso de ese análisis visual, mediante el cual ocurren los procesos de intercambio de activación e inhibición que permiten o no la activación de las representaciones de las letras que poseen los rasgos identificados, y acceder de esta manera a la representación interna (reconocimiento en nuestra memoria) de la palabra que configura esa secuencia de grafemas (Suárez y Quijano, 2014).

El modelo de “La cuerda de la lectura” (figura 1) postulado por Scarborough (2001), ilustra como ciertas habilidades se deben entrelazar y potenciar para adquisición de la lectoescritura. La autora considera que para adquirir una lectura fluida debe existir una

coordinación entre el reconocimiento de palabras y la comprensión del texto. Estas grandes “hebras” deben tejerse con firmeza para que se forme la cuerda de la lectura. La comprensión lingüística se refiere a los conocimientos previos del lector o lectora, vocabulario, estructura del lenguaje, razonamiento verbal y conocimiento literario. En cambio, la hebra del reconocimiento de la palabra presenta las siguientes habilidades: conciencia fonológica, decodificación del alfabeto y reconocimiento de palabras familiares.

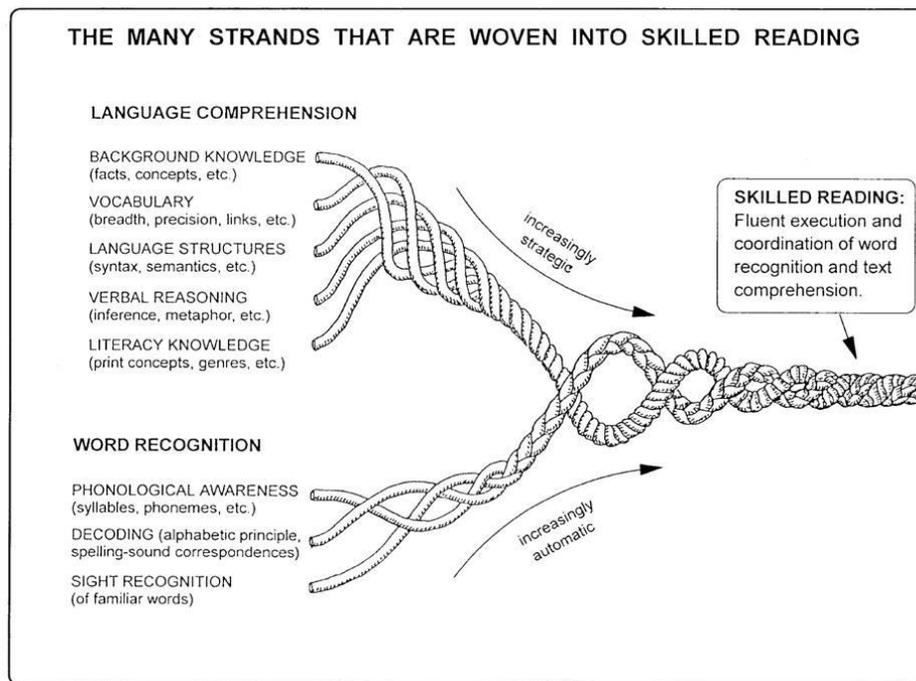


Figura 1. “The Reading Rope”. Esta ilustración originalmente apareció en Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97–110). New York, NY: Guilford Press. (Paul, R. y Norbury, C., 2012).

Además, existen variables externas al lenguaje como lo son la motivación e interés para realizar actividades de este tipo, variables contextuales (familiares, educacionales, sociales y culturales), habilidades visuales y espaciales, atención, memoria y abstracción del estudiante que inciden en el desarrollo de la lectura y escritura (Villalón, 2008; Suárez y Quijano, 2014; Cuadro y Berná, 2015).

En la literatura se evidencia que las habilidades requeridas para la adquisición de la lecto-escritura sea exitoso y de buena calidad son: el conocimiento de lo impreso, el conocimiento del alfabeto, la conciencia fonológica, la conciencia semántica y la

conciencia sintáctica (Montealegre y Forero, 2006; Salazar y Vega, 2013; Lopera citado en Suárez y Quijano, 2014; Cuadro y Berná, 2015).

A continuación se abarcarán las diferentes habilidades metalingüísticas que componen la alfabetización inicial:

Conocimiento de lo impreso.

Se entiende como el conocimiento implícito y explícito que tienen los niños y niñas referente al propósito del lenguaje escrito. Es comprender que el lenguaje escrito tiene distintas funciones comunicativas, por lo que presentan una estructura y organización particular. Por ejemplo, hay una distinción entre cómo se escribe una receta a un cuento o a un poema (Imbernón y Gómez, 2010).

Por esto, es importante que los y las estudiantes tengan experiencias con distintos tipos de materiales escritos para que logren reconocer sus características y estructuras básicas de manera visual antes de comprender lo que dicen.

También, se asocia el acceso a distintos materiales impresos con la adquisición de conocimientos, en el aumento del vocabulario y el desarrollo del razonamiento abstracto (Cunningham y Stanovich, citados en Villalón, 2008).

Conocimiento del alfabeto.

Este conocimiento se refiere a la conversión fonema-grafema, es decir, a la habilidad de reconocer la letra (representación visual) asociada al sonido del habla. Muchos niños y niñas adquieren algunos conceptos y habilidades que les permitirán familiarizarse y reconocer signos gráficos de las letras, o las palabras de forma global, sin que se produzca una enseñanza formal (Imbernón y Gómez, 2010).

Este conocimiento, junto con la conciencia fonológica, son considerados la base de la adquisición de la lecto-escritura e incluso que pueden ser predictores sobre la adquisición de la lecto-escritura (Villalón, 2008; Imbernón y Gómez, 2010).

Conciencia fonológica.

La conciencia fonológica, se refiere a la capacidad del niño o niña para reconocer y manejar los sonidos en las palabras, de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla, e implica la habilidad para percibir, pensar, y manipular los sonidos en las palabras, para escuchar sonidos individuales en las palabras habladas (Defior, 1996; Villalón, 2008; Imbernón y Gómez, 2010).

En un sentido más amplio, abarcaría las habilidades de identificar y manipular de forma deliberada las palabras que componen las frases, las sílabas de las palabras (la cual se define como conciencia silábica), hasta llegar a la manipulación de las unidades más pequeñas del habla, los fonemas (conciencia fonémica) o sonidos del habla. Incluye la habilidad de segmentar las unidades más pequeñas, tales como sílabas, sonidos, fonemas y unidades intrasilábicas (análisis fonológico), al mismo tiempo que se posee

la habilidad para crear nuevas unidades superiores a partir de dichos segmentos más pequeños aislados (síntesis fonológica) (Defior, 1996; Nuñez y Santamaria, 2014; Rugerio y Guevara, 2015).

Conciencia semántica.

Esta habilidad metalingüística permite definir los significados y los integra al conocimiento del estudiante (Montealegre y Forero, 2006).

El desarrollo inicial de esta conciencia, junto con las habilidades sintácticas, léxicas y pragmáticas, pueden ser predictoras de la comprensión lectora, ya que esta conciencia permite que el estudiante logre hacer inferencias y obtener información del texto para la comprensión e integrarla con sus conocimientos previos a través de las estructuras sintácticas (Montealegre y Forero, 2006; Villalón, 2008).

Conciencia léxica.

La conciencia léxica se refiere al reconocimiento de palabras y su significado (Montealegre y Forero, 2006).

El desarrollo de la conciencia léxica permite que los y las estudiantes logren manipular las palabras dentro de la oración y reconocer que la lengua está formada por una serie de determinadas palabras relacionadas entre sí que permiten que nos expresemos (Montealegre y Forero, 2006; Cobo, 2015).

Conciencia sintáctica.

Se entiende como el conocimiento metalingüístico relacionado con las estructuras gramaticales y la función que desempeñan dentro de una oración para establecer el significado de estas. Este tipo de habilidad metalingüística permite que los y las estudiantes logren ordenar los elementos gramaticales de una forma en que tengan el sentido que desean para comunicar el mensaje, configurando representaciones mentales que otorgan estructura al lenguaje, lo cual se ve influido por sus conocimientos y experiencias previas (Montealegre y Forero, 2006; Navarro y de los Reyes, 2014; Bizama, Arancibia, Sáez y Loubiès, 2015).

Según Navarro y de los Reyes (2014) el procesamiento sintáctico implica asimismo tener en cuenta diversas claves, como los signos de puntuación, los marcadores morfológicos o la propia estructura gramatical, es decir, el orden de las palabras en la oración y las distintas combinaciones de elementos (sintagmas y complementos) que pueden modificar el significado del mensaje y complejizar su comprensión (p. 66).

De acuerdo con lo anterior, sabemos que aunque estas habilidades se encuentran separadas de forma teórica, en la expresión y comprensión del lenguaje se encuentran interrelacionadas, donde las prácticas de estas tareas potencian y desarrollan cada una de estas habilidades de alfabetización inicial.

Adquisición de la lectoescritura en estudiantes con TDAH.

De acuerdo con la literatura, existe una gran cantidad de estudiantes con TDAH que presentan dificultades en la adquisición de la lectoescritura. Montoya et al, (2014) considera que alrededor de un 50% de niños con TDAH tiene problemas en el aprendizaje de la lectura, de la escritura o de las matemáticas que inciden negativamente en el rendimiento académico y en el nivel de educación que alcanzan (p. 128).

Los estudiantes con TDAH pierden mucha información verbal a causa de su disfunción ejecutiva. Debido a esto, es muy probable además que desarrollen problemas de aprendizaje, especialmente en la adquisición de la lectoescritura. Es más, incluso en ausencia de dificultades en el aprendizaje, es posible que cursen con un rendimiento escolar descendido, que puede deberse a características asociadas como la baja tolerancia a la frustración, la irritabilidad y la labilidad del estado de ánimo (Vaquerizo-Madrid, Estévez-Díaz y Pozo-García, 2005; DSM V, 2014).

Estos estudiantes presentan una gran gama de dificultades lingüísticas debido a su condición. Presentan dificultades en la organización fonológica y a nivel morfosintáctico, especialmente en la comprensión y expresión de tiempos verbales, debido a la disfunción ejecutiva. También presentan dificultades en tareas de la conciencia léxica, ya que no logran el control inhibitorio para realizarlas de forma correcta. De la misma forma, se les dificulta el acceso al léxico utilizando un mediador fonético y presentan menor capacidad para utilizar la información fonológica en el procesamiento del lenguaje oral. Manifiestan problemas severos en aquellas tareas que requieren organización semántica, tienen una pobre memoria auditiva y, de manera especial, dificultades narrativas. En cuanto al discurso narrativo, la información que manejan es escasa y más desorganizada, las historias que desarrollan están menos cohesionadas y tienen muchos más errores al recordar en comparación con los estudiantes que no presentan TDAH (Miranda-Casas, Ygual-Fernández, Mulas-Delgado, Roselló-Miranda y Bó, 2002; Vaquerizo-Madrid et al., 2005; Montoya et al. 2014).

En cuanto a la escritura Abad-Mas, et al (2013) declaran que los problemas en el grafismo se desarrollan principalmente por dificultades en la motricidad fina que afectan a la coordinación y a la secuencia motora que se necesita para el trazado de las letras. En general, la calidad de los trabajos que presentan los niños que manifiestan estas dificultades suele ser mala, y resultan ilegibles en la mayoría de los casos (p 197).

También en la literatura podemos encontrar que los estudiantes con TDAH presentan dificultades en la comprensión y producción de textos, siendo estas dificultades las más frecuentes en los estudiantes, debido a sus problemas en los mecanismos atencionales (atención sostenida y selectiva) encargados de captar las macroestructuras de los textos, y en la memoria de trabajo encargada de retener la información y realizar una revisión continuada (Abad-Mas, et al, 2013, p 197).

Además, estos autores declaran que en la redacción de textos están implicados muchos procesos cognitivos relacionados con la gestión de la información; así pues, se observa que los niños y niñas con TDAH frecuentemente cometen errores sintácticos (incoherencia, omisiones, sustituciones de letras y palabras) utilizando frases muy simples y vocabulario muy básico. Además, su escasa capacidad para planificar y supervisar sus trabajos, a menudo, les lleva a mostrar rechazo hacia la tarea (p 128).

Diseño Universal para el Aprendizaje.

La educación es el medio por el cual se abren las posibilidades en este mundo moderno. Por lo cual es de suma importancia que todos y todas tengamos acceso a las mismas oportunidades, sin importar nuestras condiciones y dificultades con respecto al aprendizaje.

Según Alba, Sánchez y Zubillaga (citados en Valencia y Hernández, 2017) durante el proceso de aprendizaje es posible observar una diversidad en cuanto al comportamiento cerebral. Este órgano posee una estructura modular, cada módulo se especializa en procesar distintos aspectos de la realidad, teniendo la capacidad de que aquellas regiones que son necesarias según la tarea a realizar funcionen de manera paralela. Además, señalan que existe una diversidad neurológica interpersonal, especificando que es posible encontrar diferencias en el espacio que ocupa cada módulo en el cerebro de cada persona, como también se encuentran diferencias en relación con los módulos que se activan frente a la resolución de la misma tarea; por lo tanto, se afirma que ningún estudiante puede aprender igual que el otro (p 111).

Por lo tanto, la atención a la diversidad en las aulas debe considerarse como uno de sus pilares básicos de la educación; entendiendo como atención a la diversidad, la puesta en marcha de acciones que tengan como objetivo que todas las personas, independientemente de cuáles sean sus características, puedan acceder en igualdad de oportunidades al proceso educativo (Díez y Sánchez, 2015, p 88).

Uno de los obstáculos principales para que todos y todas las estudiantes logren acceder a los conocimientos dentro del aula con los currículos inflexibles, generando barreras no intencionadas para acceder al aprendizaje. Los estudiantes que están en “los extremos”, como los superdotados y con altas capacidades o los estudiantes con discapacidades, son particularmente vulnerables. Sin embargo, incluso los estudiantes que se pueden considerar “promedio” podrían no tener atendidas sus necesidades de aprendizaje debido a un diseño curricular pobre. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un marco que aborda estos currículos “talla-única- para- todos”, currículos inflexibles (CAST, 2011).

Como bien señalan McGuire, Scott y Shaw citados en Díez y Sánchez, (2015): “el diseño universal aplicado a la educación puede ser un nuevo paradigma que permita

hacer efectiva la implementación de la inclusión y proporcionar acceso a la educación general del currículo” (p.88).

El DUA ayuda a tener en cuenta la variabilidad de los estudiantes al sugerir flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación que permitan a los educadores satisfacer dichas necesidades variadas. El currículum que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde dónde nosotros imaginamos que están. Las opciones para lograrlo son variadas y suficientemente robustas para proporcionar una instrucción efectiva a todos los alumnos (CAST, 2011).

Hay tres principios fundamentales basados en la investigación neurocientífica que guían el DUA y proporcionan el marco subyacente a las pautas:

- ✓ Principio I: proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje)

Los estudiantes difieren en la forma en que perciben y comprenden la información que se les presenta. Por ejemplo, aquellos con discapacidad sensorial (ceguera o sordera), dificultades de aprendizaje (dislexia), con diferencias lingüísticas o culturales, y un largo etcétera pueden requerir maneras distintas de abordar el contenido. Otros, simplemente, pueden captar la información más rápido o de forma más eficiente a través de medios visuales o auditivos que con el texto impreso. Además, el aprendizaje y la transferencia del aprendizaje ocurren cuando múltiples representaciones son usadas, ya que eso permite a los estudiantes hacer conexiones interiores, así como entre conceptos. En resumen, no hay un medio de representación óptimo para todos los estudiantes; proporcionar múltiples opciones de representación es esencial.

- ✓ Principio II: proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje)

Los aprendices difieren en las formas en que pueden navegar por un entorno de aprendizaje y expresar lo que saben. Por ejemplo, las personas con alteraciones significativas del movimiento (parálisis cerebral), aquellos con dificultades en las habilidades estratégicas y organizativas (trastornos de la función ejecutiva), los que presentan barreras con el idioma, etc., se aproximan a las tareas de aprendizaje de forma muy diferente. Algunos pueden ser capaces de expresarse bien con el texto escrito, pero no de forma oral y viceversa. También hay que reconocer que la acción y la expresión requieren de una gran cantidad de estrategia, práctica y organización, y este es otro aspecto en el que los

aprendices pueden diferenciarse. En realidad, no hay un medio de acción y expresión óptimo para todos los estudiantes; por lo que proveer opciones para la acción y la expresión es esencial.

- ✓ Principio III: proporcionar múltiples formas de implicación (el por qué del aprendizaje)

El componente emocional es un elemento crucial para el aprendizaje, y los alumnos difieren notablemente en los modos en que pueden ser implicados o motivados para aprender. Existen múltiples fuentes que influyen a la hora de explicar la variabilidad individual afectiva, como pueden ser los factores neurológicos y culturales, el interés personal, la subjetividad y el conocimiento previo, junto con otra variedad de factores presentados en estas Pautas. Algunos alumnos se interesan mucho con la espontaneidad y la novedad, mientras que otros no se interesan e incluso les asustan estos factores, prefiriendo la estricta rutina. Algunos alumnos prefieren trabajar solos, mientras que otros prefieren trabajar con los compañeros. En realidad, no hay un único medio que sea óptimo para todos los alumnos en todos los contextos. Por tanto, es esencial proporcionar múltiples formas de implicación.

Es importante destacar que de acuerdo a CAST (2011) al seguir los principios del DUA permite una práctica educativa que:

- a) Proporciona flexibilidad en las formas en que la información es presentada, en los modos en los que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades, y en las maneras en que los estudiantes son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje.
- b) Reduce las barreras en la enseñanza, proporciona adaptaciones, apoyos y desafíos apropiados, y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades y a los que se encuentran limitados por su competencia lingüística en el idioma de enseñanza.

III. Selección y justificación de instrumentos de recolección de información.

En esta sección se nombran los distintos instrumentos de evaluación que se aplicaron con el fin de recolectar la mayor cantidad de información relevante para el caso. De esta manera se busca saber cuáles son las fortalezas y debilidades de Alonso en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, y lograr identificar las necesidades educativas especiales del estudiante. A continuación se presentan las perspectivas interpretativa, didáctica y curricular en el aula, y la psicopedagógica.

Perspectiva interpretativa

Es importante conocer los antecedentes académicos y escolares del estudiante para tener una visión clara de sus fortalezas y dificultades. Por esto se realiza una entrevista semi-estructurada y una anamnesis a la madre para recolectar información de las características actuales del estudiante en su ambiente familiar, escolar y personal, e información de su desarrollo lingüístico, motor y académico.

También, se recoge información sobre las características del estudiante en el aula, sus fortalezas y debilidades según la perspectiva de la docente a cargo del curso a través de una entrevista semi-estructurada.

Se realiza una observación de las conductas e interacciones del estudiante y la docente, además de las interacciones entre la profesora y el curso en general durante una clase de Lenguaje y Comunicación, obteniendo información sobre las características físicas de la sala de clases, del colegio y del curso, y de las estrategias y acciones pedagógicas llevadas a cabo en el aula. Esta información fue vaciada en una pauta de observación del estudiante en el aula y su ambiente escolar.

Perspectiva didáctica y curricular en el aula

Para obtener información sobre el enfoque curricular se revisa el proyecto educativo del establecimiento educacional, el cual presenta el marco filosófico, la visión, misión y los sellos educativos, perfiles de los estudiantes, apoderados y profesionales, e historia de la escuela. Se revisan las Bases Curriculares diseñadas por el Ministerio de Educación para el primer año de enseñanza básica y el libro de curso (con autorización de la profesora jefa y en su presencia) para conocer el rendimiento escolar del estudiante en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. También, se revisa el cuaderno del estudiante de la asignatura.

Además, se realiza una observación directa de una las clases de Lenguaje y Comunicación, con el propósito de recolectar información sobre el enfoque didáctico dentro del aula y observar el comportamiento del estudiante en la sala de clase. También se observa su comportamiento durante el recreo. La información se vacía en una pauta de observación.

Perspectiva psicopedagógica/ Referencia de los instrumentos utilizados.

A continuación se presentan los instrumentos de evaluación para el área del lenguaje escrito y sus dimensiones:

PAI: Villalón, M. y Rolla, A. (2000). *Prueba de Alfabetización Inicial*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

El objetivo del instrumento de evaluación es identificar el nivel del desarrollo de las habilidades de alfabetización inicial en estudiante de II nivel de transición y primero año básico. También permite conocer el grado de preparación con el que los niños y niñas enfrentan el aprendizaje formal de la lectura. Se centra en la evaluación de cinco aspectos fundamentales en el proceso de adquisición de la lectura y escritura, los cuales son:

1. Conciencia Fonológica: evalúa la toma de conciencia y la capacidad de manipulación de las unidades mínimas del sonido del habla, es decir, los fonemas.
2. Conciencia de lo Impreso: evalúa la identificación de simbología gráfica y de su función social, a través del reconocimiento de los signos escritos y sus diversos usos culturales.
3. Conocimiento del alfabeto: evalúa el conocimiento de las letras del alfabeto.
4. Lectura: evalúa el reconocimiento visual de palabras y frases simples, de uso común, con el apoyo de imágenes.
5. Escritura: se evalúa a través de la escritura del propio nombre de pila, dictado de palabras simples, escritura espontánea y de verbalizaciones producidas por el estudiante.

PECFO: Varela, V. y De Barbieri, Z. (2015). *Prueba de Evaluación de Conciencia Fonológica*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

El objetivo del instrumento es evaluar la habilidad metafonológica en niños y niñas de 4 a 7 años 11 meses de edad, detectando el grado de madurez del niño en aspectos de la conciencia fonológica relacionados con la manipulación de sílabas y fonemas.

El test se compone de dos secciones:

1. Conciencia de la sílaba y consta de seis sub-pruebas:
 - ✓ Segmentación silábica: evalúa la capacidad del niño o niña para segmentar las palabras en sílabas. Considera palabras de distinta metría.
 - ✓ Identificación de sílaba inicial: evalúa la capacidad del niño o niña para identificar la primera sílaba de la palabra. Se considera sílabas del tipo consonante – vocal (CV)
 - ✓ Identificación de sílaba final: evalúa la capacidad del niño o niña para identificar la última sílaba de la palabra. Se consideran sílabas de tipo CV.
 - ✓ Omisión de sílaba inicial: evalúa la capacidad del niño o niña para identificar y suprimir la primera sílaba de la palabra. Se consideran

palabras en las que la omisión de la primera sílaba origina una palabra con significado.

- ✓ Omisión de sílaba final: evalúa la capacidad del niño o niña para identificar y suprimir la última sílaba de la palabra. Se consideran palabras en las que la omisión de la última sílaba origina una palabra con significado.
 - ✓ Inversión silábica: evalúa la capacidad del niño o niña para reconocer las sílabas que conforman la palabra. Para ellos, solo se consideraran palabras bisilábicas con el fin de no complejizar la tarea.
2. Conciencia del fonema, que consta de cuatro sub-pruebas:
- ✓ Identificación de fonema inicial: evalúa la capacidad del niño o niña para identificar el fonema inicial de una palabra. Se consideran palabras bisilábicas.
 - ✓ Identificación de fonema final: evalúa la capacidad del niño o niña para identificar el fonema final de la palabra. Se consideran palabras bisilábicas y, en todas ellas, el último fonema es consonántico.
 - ✓ Omisión de fonema inicial: evalúa la capacidad del niño o niña para identificar y suprimir el fonema inicial de la palabra. Se considera palabras en las que la omisión del fonema origina una palabra con significado.
 - ✓ Síntesis fonémica: evalúa la capacidad del niño o niña para reconocer fonemas que componen la palabra y su secuencia. Se consideran solo palabras bisilábicas.

ITPA: Kirk, S., McCarthy, J., y Kirk, W. (2004). *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas*. Board of Trustees of the University of Illinois Press. Urbana, Illinois: TEA EDICIONES.

Este instrumento permite la evaluación de las funciones psicolingüísticas en el proceso de comunicación y, consecuentemente, la detección de trastorno de aprendizaje en niños y niñas de 3 a 10 años de edad. Considera las funciones psicolingüísticas del individuo que operan en la comunicación e intenta relacionar los procesos implicados al captar, interpretar o transmitir un mensaje.

Consta de 11 sub-test:

1. Comprensión auditiva: evalúa la capacidad de obtener significado a partir de material presentado oralmente.
2. Comprensión visual: evalúa la capacidad para obtener significado de símbolos visuales.
3. Asociación auditiva: evalúa la capacidad para poder relacionar conceptos que se presentan oralmente.
4. Asociación visual: evalúa la capacidad para relacionar conceptos presentados visualmente.
5. Expresión verbal: evalúa la fluidez verbal del niño o niña, medida a partir del número de conceptos expresados verbalmente
6. Expresión motora: evalúa la capacidad para expresar significados mediante gestos manuales.

7. Integración gramatical: evalúa la habilidad para usar la gramática de una manera automática.
8. Integración visual: evalúa la habilidad del niño o niña para identificar animales u objetos conocidos a partir de una representación incompleta.
9. Integración auditiva (test complementario): evalúa la habilidad para producir una palabra a partir de palabras pronunciadas parcialmente.
10. Memoria secuencial auditiva: evalúa el recuerdo inmediato de material no significativo a través de la repetición de series numéricas.
11. Memoria secuencial visomotora: evalúa la habilidad para reproducir de memoria secuencias de figuras no significativas.

EDNA: Pávez, M.M.; Coloma, C. y Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Barcelona, España: Ars Médica.

Evalúa aspectos de discurso narrativo mediante el recontado de tres cuentos que varían en dificultad; “la ardillita glotona” contiene un episodio, “el sapito saltarín” contiene dos episodios y “el lobo friolento” compuesto de una presentación más desarrollada y dos episodios. El análisis de dicha evaluación consiste en determinar la estructura formal del relato del estudiante. También presenta una evaluación de la comprensión de oraciones, se le pide al estudiante responder preguntas, las cuales están constituidas por una serie de preguntas literales e inferenciales. Las preguntas literales aluden a tres categorías de la superestructura narrativa (presentación, episodio y final). Las del tipo inferencial exigen elaborar respuestas que requieren relacionar la información presente en el cuento y los conocimientos previos que el niño posee sobre el tema.

IV. Resultados de la evaluación.

Descripción de las acciones y apoyos pedagógicos implementados en el aula en las aéreas evaluadas.

Descripción de las metodologías de enseñanza.

Además de aplicar los instrumentos de evaluación anteriormente descritos, se realizan entrevistas tanto a la madre como a la profesora jefa, quien imparte todas las asignaturas al curso, excepto música, inglés y educación física, para obtener invaluable información de las personas que más comparten el día con el estudiante.

Por lo mismo, es importante indagar en las acciones y apoyos pedagógicos que se implementan en el aula. Se observa una clase de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 1° año básico, en esta los estudiantes están en el proceso de la adquisición de la lectoescritura, específicamente trabajan con la consonante “h”.

Se evidencia la estructura de la clase con un inicio y desarrollo, pero no con un cierre evidente. Después del saludo, la clase comienza con una exposición en el proyector de la sala y se les explica a los estudiantes los objetivos de la clase. Se hace un breve repaso de la última consonante que estudiaron, “v”, leyendo las palabras en forma grupal, y luego de forma individual en voz alta según asigna la docente. Luego, se les presenta la letra a estudiar, “h”, la profesora motiva a los estudiantes a indagar en sus conocimientos previos y a participar en la clase. Después, los estudiantes son instruidos a realizar las actividades correspondientes del cuaderno de ejercicios hasta que la clase termine. Los estudiantes se dirigen a la docente o a la asistente del aula cuando presentan una duda y al terminar la actividad.

La profesora se preocupa de supervisar el trabajo de los estudiantes, pero es la asistente de aula quien trabaja de forma directa con Alonso, al mismo tiempo que se preocupa de apoyar a dos estudiantes más.

Alonso no ha logrado la adquisición de la lectoescritura, por esto durante la observación en aula él trabaja en la copia de la letra “b”. Se muestra distraído durante la actividad, aunque la asistente de aula lo motiva a continuar con la actividad, al momento de cambiar su atención a otro estudiante Alonso se pone a dibujar en la hoja del cuaderno. Es más, luego de unos minutos comenta que “le duele la mano” y no trabaja hasta que es reprendido de forma verbal para que continúe la actividad.

Es importante destacar que la docente comenta que al inicio del año escolar le preparaba material especial, pero al notar la falta de interés por parte del estudiante dejó de darle este apoyo. Además, debido a que la madre no presenta un apoyo en lo académico en el hogar, siendo su participación en la escuela casi nula, provoca frustración en la docente.

Descripción de las interacciones entre profesor y estudiante.

En cuanto a las relaciones interpersonales entre los estudiantes y la docente dentro del aula, se denota un ambiente cálido y positivo. Los estudiantes permanecen en silencio mientras habla la profesora, aunque algunos realizan comentarios atinentes al tema hablado, demostrando respeto y confianza hacia la docente.

La profesora tiene autoridad frente al curso, hablando con tono firme y claro, y dictando la disciplina cuando un estudiante no realiza la actividad esperada (en este caso la realización de los ejercicios del cuaderno de actividades). Sin embargo, este curso se caracteriza por ser un grupo inquieto y hablador, según la profesora jefe, y esto se evidencia en la observación en el aula. La docente recurre a aumentar el volumen de su voz cuando los estudiantes conversan o no realizan las tareas presentadas. No se observan tratos especiales a ningún estudiante por parte de la profesora, tratándolos a todos por igual.

No se observa una mayor interacción entre Alonso y la profesora durante el desarrollo de esta clase, ya que se encuentra trabajando con la asistente de aula, quien lo motiva y le explica cómo realizar la actividad.

Desempeño lenguaje escrito.

Análisis cuantitativo:

En esta sección se exponen los resultados de los instrumentos de evaluación que se aplicaron.

PAI- prueba de alfabetización inicial.

ÍTEMS	P. MÁXIMO	P. ESTUDIANTE
Conciencia de lo impreso	10 puntos	6 puntos
Conocimientos del alfabeto	27 puntos	7 puntos
Conciencia fonológica	20 puntos	9 puntos
Lectura	12 puntos	6 puntos
Escritura.	32 puntos	17 puntos

El estudiante se encuentra con un 55% de logro que lo ubica en el rango de desempeño de *normalidad*, pero se deben estimular algunas áreas. Alonso presenta un rendimiento descendido en los ítems de conocimientos del alfabeto, conciencia fonológica, de lectura y escritura.

PEFCO- Prueba de evaluación de conciencia fonológica.

ÍTEMS		P. MÁXIMO	P. ESTUDIANTE
Conciencia silábica	Segmentación silábica	5 puntos	4 puntos
	Identificación de sílaba inicial	5 puntos	5 puntos
	Identificación de sílaba final	5 puntos	3 puntos
	Omisión de sílaba inicial	5 puntos	5 puntos
	Omisión de sílaba final	5 puntos	4 puntos
	Inversión silábica	5 puntos	2 puntos
Conciencia fonémica	Identificación de fonema inicial	5 puntos	1 punto
	Identificación de fonema final	5 puntos	1 punto
	Omisión de fonema inicial	5 puntos	4 puntos
	Síntesis fonémica	5 puntos	2 puntos

Alonso obtiene un resultado de 31 puntos en la evaluación de las habilidades metafonológicas. Este resultado lo ubica entre el percentil 10 y 25 en su rango de edad (6 a 6 años, 11 meses), por lo que se encuentra en *riesgo*.

En cuanto a la conciencia silábica, obtiene 23 puntos en total, lo cual lo categoriza en el percentil 50. Es decir, presenta un desempeño *normal* con respecto a su rango etario. Sin embargo, presenta dificultades al realizar tareas de inversión silábica.

Presenta un desempeño descendido según su edad cronológica en tareas de conciencia fonémica, obteniendo como resultado 8 puntos. Esto lo deja debajo del percentil 10, es decir en *déficit*.

I.T.P.A- Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas.

ÍTEMS	P.MÁXIMO	P.D	E.P.L
Comprensión auditiva	50 puntos	41 puntos	8-1
Comprensión visual	38 puntos	26 puntos	8-3
Memoria secuencial visomotora	23 puntos	14 puntos	8-3
Asociación auditiva	40 puntos	16 puntos	5-2
Memoria secuencial auditiva	26 puntos	3 puntos	3-5
Asociación visual	42 puntos	23 puntos	6-8
Integración visual	56 puntos	33 puntos	5-8
Expresión verbal	-	35 puntos	6-3
Integración gramatical	32 puntos	8 puntos	3-10
Expresión motora	36 puntos	21 puntos	7-3
Integración auditiva	29 puntos	14 puntos	5-6

Suma puntuaciones directas	EPL Compuestas
226 puntos	6

Los resultados de este instrumento de evaluación evidencian el desempeño descendido del estudiante de acuerdo con los procesos psicolingüísticos que están relacionados con la adquisición y el uso del lenguaje. Con respecto al proceso receptivo, logra comprender lo que oye y ve. En cuanto al proceso expresivo logra realizar las tareas relacionadas con expresión motora, pero se le dificultan las tareas de expresión verbal. El estudiante presenta un desempeño deficitario en cuanto a los procesos de asociación u organización, la que se refiere a la habilidad de relacionar percepciones, conceptos y símbolos lingüísticos internamente, esto se evidencia en tareas de asociación auditiva y visual, integración visual y gramatical, y memoria secuencial auditiva.

Análisis cualitativo:

A continuación, se exponen los resultados de los instrumentos de evaluación que se aplicaron de acuerdo a determinadas áreas importantes en la adquisición de la lecto-escritura.

En relación con la habilidad neuropsicológica de memoria, que se evaluó en I.T.P.A., Alonso demuestra un desempeño descendido, logrando solo retener un máximo de 3 estímulos de los presentados. Esto influye en la retención de las partículas del lenguaje, como los fonemas y sus correspondientes grafemas, palabras y oraciones.

En cuanto a las habilidades metafonológicas, evaluadas en P.E.F.C.O y P.A.I., se observa un desempeño adecuado con respecto a la conciencia silábica, logrando manipular la sílaba de forma exitosa, excepto en lo relacionado con tareas de inversión silábica. Además, presenta un desempeño inconsistente durante las tareas de identificación de sílaba inicial. Es importante destacar que, durante el ítem de segmentación silábica, aunque logró responder de forma adecuada, al aumentar el número de sílabas a Alonso se le dificultó la tarea y pide ayuda al verse enfrentado a palabras polisilábicas. Esto concuerda con los resultados descritos con anterioridad en el ítem de memoria. De la misma forma, el rendimiento en este tipo de tareas se ve influenciada por la habilidad psicolingüística de asociación auditiva, evaluado por I.T.P.A., (la cual se refiere a la habilidad de manejar símbolos lingüísticos que se presenta de forma oral de manera significativa) que presenta descendida.

Con respecto a la conciencia fonémica, Alonso no logra una manipulación exitosa a nivel de fonema según los resultados obtenidos en P.E.F.C.O. y P.A.I. Alonso presenta dificultades en tareas de segmentación de fonemas, identificación de fonema inicial y final, y síntesis fonémica. Pero logra hacer de forma adecuada las tareas de omisión de fonema inicial.

También presenta un desempeño descendido con respecto a los conocimientos del alfabeto, evaluado en P.A.I. logrando identificar sólo 7 letras de las 27 del español de Chile, siendo estas las vocales “a”, “i”, “o” y “u”, y las consonantes “j”, “m”, y “x”. Además, reconoce de forma incorrecta a las letras “b”, “p”, “d” y “h” como el fonema /l/.

En relación de la comprensión oral, Alonso logra responder de forma adecuada a este tipo de tareas tanto en el I.T.P.A., en el ítem de comprensión auditiva, como en E.D.N.A, sin presentar mayores dificultades. El estudiante responde de forma adecuada a las preguntas literales e inferenciales.

Tras el análisis del recuento de historias, evaluadas en E.D.N.A, se puede observar que el estudiante logra realizar un relato con una supraestructura que se caracteriza por lograr presentar un tema principal, logra nominar a los personajes principales, sus atributos y presentación del problema. Sin embargo, no logra de forma consistente establecer relaciones causales ni relaciones temporales entre los episodios, donde los episodios carecen de la presentación de obstáculos, solo narra la presentación y el resultado de la acción, provocando un discurso sin cohesión ni coherencia. Además, sus relatos presentan un final abrupto.

De la misma forma, en el ítem de expresión escrita evaluada en P.A.I., Alonso logra construir una narración con inicio, pero sin que exista un desarrollo ni un final.

Durante la aplicación de los instrumentos de evaluación se pudo evidenciar el manejo morfosintáctico del estudiante, el cual se encuentra descendido para su rango etario. Alonso logra producir oraciones simples y compuestas, no logra concordancia género y número en algunas ocasiones y no utiliza los tiempos verbales de forma correcta. Esto también se evidencia en los resultados de I.T.P.A. con respecto a la integración gramatical y expresión de forma verbal.

En relación a la lectura y escritura, Alonso presenta un desempeño descendido con respecto a su edad cronológica. De acuerdo a los resultados obtenidos en P.A.I., en los ítems de lectura logra relacionar la palabra con la imagen correspondiente, aunque lo hace “adivinando”. En cuanto a la escritura, no logra escribir su nombre de forma correcta, pero logra escribir una palabra en el ítem de expresión escrita y logra la copia de una frase incompleta (sin saber a lo que se refería), respetando en forma parcial el espacio entre las palabras.

Al contrastar la información obtenida a través de la evaluación psicopedagógica y la entrevista con la profesora jefe con las Bases Curriculares del primer año de enseñanza básica dadas por el Ministerio de Educación, se obtiene que Alonso presenta el siguiente nivel de logro para los objetivos de aprendizaje de lenguaje observados:

- Eje de lectura.

Alonso logra el OA1 de *reconocer que los textos escritos transmiten mensajes y que son escritos por alguien para cumplir un propósito* y OA 2 de *Reconocer que las palabras son unidades de significado separadas por espacios en el texto escrito*.

En cuanto a OA 3 *Identificar los sonidos que componen las palabras (conciencia fonológica), reconociendo, separando y combinando sus fonemas y sílabas* presenta un rendimiento descendido a nivel de fonemas, de acuerdo con los resultados de los instrumentos de evaluación PEFCO y PAI. También logra reconocer 7 sonidos del alfabeto del español de Chile, según los resultados del PAI.

Alonso no logra los objetivos de aprendizaje de *Leer palabras aisladas y en contexto, aplicando su conocimiento de la correspondencia letra-sonido en diferentes combinaciones: sílaba directa, indirecta o compleja, y dígrafos rr-ll-ch-qu* (OA 4), *Leer textos breves en voz alta para adquirir fluidez* (OA 5), *Leer independientemente y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación* (OA 7), *Leer habitualmente y disfrutar los mejores poemas de autor y de la tradición oral adecuados a su edad* (OA 9) y *Leer independientemente y comprender textos no literarios escritos con oraciones con oraciones simples (cartas, notas, instrucciones y artículos informativos) para entretenerse y ampliar su conocimiento del mundo* (OA 10) debido a que aún no ha adquirido el proceso de lecto-escritura, presentando dificultades en los componentes de la alfabetización inicial.

En relación con el OA 6, *Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora*, Alonso logra relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos previos y puede visualizar lo que se describe en el texto narrativo sin dificultad.

En la evaluación psicopedagógica se evidencia un rendimiento adecuado con respecto al OA 8 de *Demostrar comprensión de narraciones que aborden temas que les sean familiares* en tareas de comprensión auditiva en ITPA y comprensión del discurso narrativo en EDNA.

- Eje de escritura.

Debido a que el estudiante no ha logrado adquirir el proceso de escritura no es posible el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de este eje, los cuales se refieren a: *Experimentar con la escritura para comunicar hechos, ideas y sentimientos, entre otros* (OA 13), *Escribir oraciones completas para transmitir mensajes* (OA 14), *Escribir con letra clara, separando las palabras con un espacio para que puedan ser leídas por otros con facilidad* (OA 15) e *Incorporar de manera pertinente en la escritura el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos* (OA 16).

- Eje de comunicación oral.

El estudiante logra el OA 17, *Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto*, OA 18 *Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, relatos, anécdotas, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo* y OA 21 *Participar activamente en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados en clases o temas de su interés* sin dificultad de acuerdo a lo observado durante las sesiones de evaluación y lo informado por la profesora.

En cuanto a OA 22, *Interactuar de acuerdo con las convenciones sociales en diferentes situaciones*, el estudiante muestra una adecuada interacción con los interlocutores en una conversación. También presenta parámetros pragmáticos acordes a su edad, al igual que muestra interés en expresar sus pensamientos e ideas.

Durante la aplicación de instrumentos de evaluación, Alonso no lograba expresarse de forma coherente y articulada en habla espontánea. Esto también se evidencia en el ítem de expresión verbal del ITPA, el cual se encuentra descendido para su edad cronológica. Por lo que el OA 23, *Expresarse de manera coherente y articulada sobre temas de su interés*, se encuentra en desarrollo.

Notas en la asignatura de Lenguaje y comunicaciones:

1° Semestre:

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Comprensión lectora	Libro	Unidad 4	X
4.2	2.4	3.2	3.3	2.0	3.8	3.2

2° Semestre:

Unidad 5	Libro	Unidad 6
3.3	5.0	4.7

Análisis del desempeño del estudiante desde la perspectiva de las neurociencias aplicadas al aula inclusiva.

Debido a su edad, 6 años, se puede afirmar que Alonso se encuentra en una fase crítica de la neuromaduración. La maduración cerebral procede en fases que siguen una sincronía precisa, determinada por la información genética, las que preparan el terreno para el ingreso del amplio influjo de la experiencia. Estas fases pueden ser: sensibles o críticas.

Durante los 5 a los 7 años el cerebro se encuentra en una fase o periodo crítico. Esto quiere decir que los genes ponen en marcha una activa eliminación sináptica (poda dendrítica) en regiones cerebrales específicas, la que es seguida de una activa reconectividad regida por los principios de la economía y de la eficiencia, es decir, menos sinapsis, pero más especializadas y de mayor sofisticación funcional.

Durante la neuromaduración van ocurriendo diversas etapas críticas en distintas áreas cerebrales, las que determinan un permanente remodelado cerebral modular; esta sucesión heterocrónica (en distintos momentos y distintas topografías) culmina a los veinte años en promedio.

Estas fases críticas preparan al cerebro para las denominadas “ventanas de oportunidades” que se abren ampliamente a la experiencia y al conocimiento.

Debido a que el cerebro está en remodelación estructural, los niños y niñas se encuentran en un período de vulnerabilidad emocional y aprenden con dificultad.

Sin embargo, Alonso entrará en un período sensible en unos meses. En estos períodos hay estabilidad emocional y existe una apertura a aprender. Desde los 7 años decrece la veloz sinaptogénesis regional, dando así inicio a una nueva “ventana de oportunidades”, que se extenderá por unos cuatro a cinco años.

Necesidades educativas comunes.

En cuanto a las necesidades educativas comunes del aula, se pueden observar las siguientes:

- Una de las necesidades educativas comunes es tener acceso a material concreto y manipulable. Los y las estudiantes realizan las actividades a través de lápiz y papel. Al tener material concreto los y las estudiantes pueden interiorizar los conocimientos de una forma más significativa, al ser ellos quienes los manipular en vez de solo tener la información de forma escrita. Esto se puede hacer a través de letras móviles (como de cartón o madera), donde los estudiantes pueden formar palabras y luego oraciones. En el caso de la asignatura de Matemática se pueden utilizar números y/o crear una “máquina para sumar”.
- Los docentes deben fomentar y regular las habilidades que están en la base de las competencias de administración cognitiva, a través de actividades que permitan ejercitar estas competencias. Esto lo pueden realizar, por ejemplo, al ejercitar estrategias de planificación y organización al realizar actividades de producción de textos, realizar antes de la lección planeada actividades de atención como los “busca las diferencias” o actividades de tipo “Buscando a

Wally”, y que en toda actividad se promueva y regule la flexibilidad cognitiva en los y las estudiantes a través de las correcciones.

- Los docentes deben tomar en consideración el cómo aprenderán los contenidos más que la reproducción de contenido. Tomando en cuenta que los estudiantes forman un grupo variado con talentos y habilidades distintas (además es importante considerar que dentro del aula de Alonso hay 5 estudiantes que presentan trastornos cognitivos y/o lingüísticos), qué aprenden de formas distintas. Por lo que los docentes deben implementar las estrategias del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). A través de los tres principios del DUA los docentes pueden planificar clases que permitan a todos los y las estudiantes internalizar los contenidos enseñados de una manera significativa.

Orientaciones y sugerencias para la familia.

Se le sugiere a la familia realizar las siguientes acciones:

- Promover y disfrutar de una alimentación saludable. Evitar frituras, bebidas gaseosas, grasas y dulces.
- Asegurarse que Alonso duerma en la noche tranquilamente. Esto se puede facilitar al tener una rutina nocturna fija y realizar una actividad relajante antes de dormir.
- Realizar actividad física al aire libre, de ser posible. Ir al parque a jugar a la pelota o realizar caminatas, por ejemplo.
- Controlar el tiempo dedicado a pantallas. Se recomienda que los niños mayores a 2 años sólo tengan 1 o 2 horas al día frente a pantallas. Esto se puede evitar no permitiendo el televisor u que otro tipo de pantalla esté encendida al momento de comer, además es recomendable que retire la televisión de la habitación de Alonso.
- Realizar actividades que favorezcan el control de estrés, como son el yoga o con terapias complementarias (terapias musicales y/o floral)
- Dar tiempo para que Alonso desarrolle un talento.
- Darle apoyo, comprenderlo. Validar sus sentimientos y guiarlo a que aprenda a autorregularse.
- Instalar hábitos de estudio en el hogar, permitiendo que Alonso tenga una rutina luego o antes de la escuela.
- Fomentar el amor por la lectura leyendo un libro juntos. Esto permitirá que Alonso se motive en su proceso de aprendizaje de la lectura y escritura y que logre reconocer las palabras y familiarizarse con las letras. Luego de esta lectura fomente la comprensión lectora preguntándole sobre el texto y conversando sobre sus opiniones respecto al libro. Haga uso de la biblioteca escolar para que ambos exploren los diferentes tipos de libros a su disposición.
- Realizar actividades verbales como juego de rimas y canciones, en especial las canciones donde se segmentan las palabras y sílabas.

Orientaciones y sugerencias para el establecimiento educacional.

- Los docentes deben ayudar a Alonso, y al resto de los estudiantes, a sentirse capaz de realizar las actividades. Por esto se recomienda que reconozcan sus talentos frente a sus pares y familiares.
- Proveer un taller de nivelación a los estudiantes que lo necesiten, como Alonso, de esta forma tomar el tiempo para que los estudiantes logren adquirir las competencias esperadas en un ambiente que lo favorezca.
- Reducir la extensión de la prueba. La capacidad de concentración es limitada en niños y niñas con TDAH y se fatigan fácilmente. Puede que con tan solo ver la extensión de la prueba se frustren, tengan una predisposición negativa y es posible que la enfrenten con disforia.
- Realizar evaluaciones orales como forma de complementar las evaluaciones escritas. La prueba escrita no siempre refleja lo que el estudiante sabe y se presenta un ambiente estresante. Estas evaluaciones orales no deben ser muy formales, si no que permitan activar el conocimiento del estudiante.
- Crear un taller de yoga o de música para los estudiantes durante la jornada escolar o de forma extracurricular, de esta manera enseñarles una forma para controlar el estrés.
- Promover la vida saludable a través de actividades lúdicas, como hacer una dieta saludable para sus familias, realizar una pirámide alimenticia o crear actividades físicas que se pueda hacer en familia.
- Crear un ambiente de buen humor permitiendo situaciones divertidas. Esto ayuda a bajar los niveles de estrés en los niños y niñas.
- Proporcionar múltiples formas de representación, es decir, distintas formas de presentar la información a los y las estudiantes, no solo de forma oral., ya que con la diversidad de estudiantes en el aula no hay un medio de representación óptimo para todos y todas.
- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. Permitir más de una forma de que los y las estudiantes expresen sus conocimientos, hay estudiantes que logran expresarse de manera oral de forma adecuada, pero al momento de enfrentarse a una evaluación o actividad escrita no logran plasmar sus conocimientos. También considerando que hay estudiantes con dificultades motrices que necesitan otra forma de expresión.
- Proporcionar múltiples formas de implicación. Los y las estudiantes difieren notablemente en los modos en que pueden ser implicados o motivados para aprender. Esto se puede hacer a través de limitar las distracciones, resaltando la relevancia de las metas u objetivos, variar niveles de desafío y apoyo, permitiéndoles que elijan la actividad a realizar.

V. Conclusiones

Análisis concluyentes de los resultados de la evaluación

Gracias a los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación y en la información recolectada a través de las entrevistas a la madre y profesora, además de la observación en clase, se puede concluir que el estudiante requiere desarrollar habilidades necesarias para su éxito escolar, de acuerdo a las exigencias del establecimiento escolar, como a las sociales y familiares.

Alonso es un niño alegre, cariñoso, conversador y distraído. Le gusta compartir con sus compañeros y compañeras. Pero, a la hora de participar en el aula no lo hace de forma eficiente. La profesora comenta, y luego esto se evidencia en la observación en el aula, el estudiante no realiza las actividades a menos que le den instrucciones directas y que permanezca vigilado durante las horas pedagógicas. En las asignaturas donde participa, especialmente en historia y ciencias, lo hace de forma esporádica y sin acotar información relevante al tema hablado.

El estudiante presenta un desempeño descendido con respecto al resto de sus compañeros y compañeras de curso. Esto presenta una preocupación por parte de la docente, ya que no tiene desarrollado los conocimientos mínimos necesarios para ser promovido a segundo año de enseñanza básica. Alonso no ha logrado adquirir la lectoescritura y presenta un rendimiento descendido con respecto a las habilidades de alfabetización inicial como conocimiento del alfabeto y conciencia fonológica (especialmente en relación con la conciencia de los fonemas). También presenta dificultades en tareas de la habilidad psicolingüística de memoria secuencial auditiva, lo cual influye de manera negativa la adquisición de la lectoescritura. Por otro lado, presenta un adecuado nivel en cuanto a la comprensión auditiva de textos, lo que podría facilitar la comprensión lectora cuando sea alcanzada.

En cuanto a la comunicación oral, Alonso no logra expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos con claridad, debido a la utilización de unidades gramaticales incorrectas y un uso incorrecto de palabras funcionales lo que dificulta la comprensión del interlocutor. Sus producciones orales carecen de coherencia y cohesión.

Es decir, Alonso presenta dificultades en los tres ejes, lectura, escritura y comunicación oral. Mostrando un desfase significativo frente a los objetivos que debiese haber alcanzado.

Por otro lado, los factores contextuales intervinientes que constituyen barreras y facilitadores del aprendizaje son los siguientes:

En relación con las *barreras*:

- Alonso presenta como barrera del aprendizaje la falta de compromiso de la madre en el proceso escolar. Esto se evidencia al estudiante no llegar con las

tareas desarrolladas a la escuela, y que la madre no ha participado en ninguna reunión de apoderados durante el año escolar. Durante la entrevista a la madre ella comenta que tiene conocimiento del mal desempeño escolar de su hijo, pero justifica su falta de presencia en el establecimiento escolar y en el proceso de aprendizaje por su trabajo. Es más, es la profesora quien la tiene que citar a reunión para informarle el desempeño de Alonso durante el primer semestre. Es importante destacar que Alonso no parece tener hábitos de estudio, ni un lugar fijo y sin distracciones en el cual estudiar y realizar sus tareas escolares.

- Otra barrera se presenta en las prácticas y metodologías de la docente. El aula no cuenta con material concreto (solamente se puede observar láminas de las letras del alfabeto pegadas en la pared de la sala) para la adquisición de la lectoescritura. Además, la metodología de la profesora no toma en cuenta la diversidad que se presenta en el aula, siendo esta inadecuada, para motivar y estimular a Alonso en su aprendizaje.
- Cambio constante de educadoras diferenciales dentro del programa de integración, lo que puede afectar a la consistencia de las metodologías y confianza entre la educadora y los estudiantes.
- Se debe considerar otra barrera la falta de conocimiento por parte de la madre sobre la condición de su hijo. Al preguntarle cuál era el diagnóstico de Alonso con respecto al lenguaje, la madre no responde con claridad. Es más, se le tuvo que describir distintos diagnósticos fonoaudiológicos para que ella reconociera la dificultad de su hijo. La falta de conocimiento puede llevar a no saber cómo apoyar a Alonso en el hogar de forma efectiva ni cómo esta falta de apoyo afecta su rendimiento escolar presente y futuro.

En cuanto a los *facilitadores*:

- Se observa a nivel escolar el facilitador del apoyo fonoaudiológico que recibe el estudiante en las sesiones de intervención realizadas una vez por semana en la escuela.
- Presencia de una profesora especialista 2 veces por semana dentro del aula. La educadora diferencial apoya al curso realizando actividades de acuerdo a la planificación de la docente que facilitan el proceso de aprendizaje de Alonso.
- También en el contexto escolar, otro facilitador es el compromiso de las profesionales de la educación, quienes reconocen las dificultades del estudiante, por lo que siempre está siendo monitoreado y apoyado durante las horas de clases

Identificación de las Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Se logran identificar necesidades educativas especiales en el área del lenguaje. Las cuales son:

- Se requiere fomentar la habilidad metalingüística de conciencia fonológica del estudiante. Dentro de esta se debe potenciar la conciencia silábica e incrementar la conciencia fonémica. A medida que el estudiante progresa la complejidad de los ejercicios debe aumentar, empezando con segmentación de sílabas hasta el análisis fonémico. Para estimular a Alonso se deben emplear materiales concretos que pueda manipular con facilidad, como letras de plástico o cartulina y entregar la información no sólo de forma oral sino también de forma visual mostrándole una imagen que representa la palabra a trabajar. Se requiere desarrollar esta habilidad a través de juegos verbales, como por ejemplo rimas, canciones y análisis de palabras.
- Se debe desarrollar el conocimiento del alfabeto en Alonso, partiendo con el reconocimiento de rasgos básicos de los grafemas hasta llegar al reconocimiento visual del alfabeto combinado con el nombre de cada letra y su sonido, esto a través de actividades como el reconocimiento de su nombre escrito dentro de la lista de clases, el reconocimiento de palabras frecuentes como el nombre de sus familiares y compañeros, para luego trabajar con palabras de baja frecuencia y mayor metría.
- Se debe potenciar la conciencia semántica del estudiante. De esta forma aumentar el vocabulario pasivo y activo del niño y facilitar así la adquisición de la lectoescritura. Se pueden realizar actividades de identificar el elemento que no pertenece al grupo semántico presentado, decir la mayor cantidad de elementos de un campo semántico en 1 minuto, adivinanzas o un juego de palabras donde se deba reemplazar una palabra por su sinónimo.
- También, se debe enriquecer la habilidad de conciencia sintáctica, fomentando una mayor organización de los elementos gramaticales en la oración, y de esta forma potenciar la coherencia y cohesión de su discurso oral, lo que puede incidir en su discurso escrito. Es importante que las actividades sean centradas en situaciones de la vida real del estudiante, para que el aprendizaje sea significativo y contextualizado, por ejemplo, describir imágenes de situaciones diarias monitoreando que la secuencia sintáctica sea la correcta, realizar ejercicios de terminar la oración apoyando en la concordancia de número y género, también, al realizar juegos de “Quién dice la oración más grande” donde a partir de una imagen o de una oración incompleta Alonso debe completar con la mayor cantidad de palabras posibles, siendo guiado por preguntas como ¿Quién/Quiénes? ¿Cuándo? ¿Dónde? y ¿Porqué/ Para qué?
- Se requiere potenciar las habilidades neuropsicológicas de memoria auditiva secuencial, atención y concentración. Al potenciar estas habilidades Alonso podrá procesar la información de una manera eficiente, especialmente si tomamos en consideración que la memoria secuencial interviene en tareas de reconocimiento y análisis lingüístico, tareas importantes en el proceso de adquisición de la lectoescritura. Este apoyo debe estar mediado tanto en el hogar como en el establecimiento escolar, a través de juegos y actividades que permitan aumentar el número de elementos que pueda retener. Esto se puede ejercitar con actividades donde debe recordar el orden de los elementos presentados, comenzando con 2 a 3 elementos y aumentando la dificultad en

relación a su avance. También en la realización de laberintos, memorice y busca las diferencias, fomentando la atención y concentración.

VI. Respuesta a las NEE identificadas.

Acciones de Flexibilidad curricular.

Alonso al no tener las habilidades de alfabetización inicial necesarias para el proceso de lectoescritura no puede continuar con los objetivos de aprendizaje dados por el Ministerio de Educación. Es por esto que se debe realizar adaptaciones de estos para que el estudiante logre un éxito escolar.

Los objetivos se deben centrar en el desarrollo de destrezas relacionadas a las habilidades de alfabetización inicial antes de continuar con los objetivos en el eje de lectura y escritura. Por ejemplo, antes de abarcar el OA 4, *leer palabras aisladas y en contexto, aplicando su conocimiento de la correspondencia letra-sonido en diferentes combinaciones: sílaba directa, indirecta o compleja*, competencia que la mayor parte de sus compañeros y compañeras tiene adquirido, Alonso debe trabajar con mayor profundidad el OA 3, *identificar los sonidos que componen las palabras (conciencia fonológica), reconociendo, separando y combinando sus fonemas y sílabas*, de esta forma potenciar el reconocimiento de palabras a través de la decodificación fonológica, lo que a su vez favorecería a la comprensión lectora en el futuro. Al ser la escritura y lectura competencias que se potencian mutuamente, es importante trabajarlas de forma paralela, por lo que sería beneficioso trabajar primero el reconocimiento visual de palabras comunes y familiares (como los nombres de sus familiares y compañeros, como el reconocimiento de logos o etiquetas que se encuentran en su contexto social y familiar), para luego dar paso a la lectura de palabras de alta frecuencia y baja metría, así logrando avanzar a palabras polisilábicas. De esta forma se potencia el reconocimiento visual de los signos gráficos del fonema a trabajar, facilitando la conversión fonema-grafema.

De la misma forma en el eje de escritura, el OA 14, *escribir oraciones completas para transmitir mensajes*, no debería abordarse hasta que el estudiante logre desarrollar su conocimiento del alfabeto, la conversión fonema- grafema y las convenciones ortográficas de estas. Por lo que se sugiere trabajar producción de oraciones, para luego dar paso a textos breves con la guía, supervisión y colaboración de las docentes de una manera interactiva que motive al estudiante a continuar con este proceso de aprendizaje.

También proporcionar ayudas visuales como imágenes al momento de enseñar nuevos conceptos y en las evaluaciones, como Alonso no se puede apoyar en la escritura aún así puede tener un referente visual para estos nuevos aprendizajes.

También se debe implementar en el aula los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, los cuales son:

1. *Proporcionar múltiples formas de representación.*

Considerando que Alonso presenta una baja capacidad de retención de información auditiva, que ésta sea la forma de transmisión de información más utilizada en el aula implica una dificultad para su aprendizaje. Por lo que es importante acompañar la información oral con claves visuales. Es más, debido a que el estudiante no ha desarrollado la escritura, la información entregada de forma escrita debe estar acompañada por esquemas o representaciones visuales para que el estudiante logre comprenderlas.

Apoyar el proceso de lectoescritura con canciones según lo trabajado en clase, de esta forma se motiva a los estudiantes y se potencian las habilidades de memoria auditiva y atención focalizada y auditiva.

La docente debe anclar el nuevo aprendizaje con conocimientos previos y experiencias de la vida cotidiana, por ejemplo, con la utilización de logos de marcas comunes en el ambiente sociocultural de los estudiantes al trabajar la conversión fonema-grafema. Además, pre-enseñar el vocabulario y símbolos para promover este anclaje.

2. *Proporcionar múltiples formas de expresión.*

Se sugiere que el estudiante exprese lo aprendido a través de la oralidad y/o de forma física, por ejemplo a través de una representación o imagen. Al no poseer la habilidad de escritura, esta no es viable para que el estudiante exprese sus conocimientos.

En el caso de la escritura, es necesario entregar material concreto y didáctico, con el cual los estudiantes puedan interactuar de forma directa con lo escrito, por ejemplo el uso de letras móviles (de madera, plástico, papel, etc.), materiales virtuales, pizarras magnéticas, entre otras.

Se debe proporcionar alternativas en los requisitos de ritmo y plazos al realizar actividades y evaluaciones.

Proporcionar situaciones de trabajo colaborativo entre los estudiantes.

3. *Proporcionar múltiples formas de implicación.*

Alonso necesita constante supervisión para realizar actividades, por lo que es importante que éstas sean de su interés, así provocar motivación para realizarlas y que permitan la participación activa, la exploración y experimentación. Se sugiere involucrar a Alonso en la planificación de las tareas y en el tipo de premio o recompensa disponible. Estas actividades deben estar contextualizadas en la vida cotidiana de los estudiantes, para así facilitar la entrada de nuevos conocimientos. También se recomienda pedir a los estudiantes que formulen el objetivo de la clase de manera explícita o que lo replanteen.

Se debe proporcionar indicaciones que orienten a los estudiantes sobre cuándo y cómo pedir ayuda a los otros compañeros y compañeras o a las profesoras. Alonso no pregunta cuando no entiende, simplemente no realiza la actividad propuesta, de esta forma se evita que las tareas queden incompletas y crear momentos de aprendizaje entre los estudiantes.

Es importante que antes que finalice la clase, la docente proporcione un momento para la autoreflexión sobre el desempeño propio y una autoevaluación sobre su progreso en general.

A nivel familiar, se sugiere explicarle a la madre sobre las dificultades de Alonso y las consecuencias de la falta de apoyo en el rendimiento académico y en las actividades de la vida diaria, y así entregarle herramientas para convertirse en un agente activo en el proceso escolar. Se debe establecer un compromiso y responsabilidad en el apoyo de este proceso, creando un horario y rutina fija para realizar las actividades enviadas al hogar, siendo supervisadas por la madre, y promoviendo la adquisición de la lectoescritura a través del contacto con libros y otros tipos de textos en el hogar y realizar lectura compartida entre la madre e hijo.

Diseño de una estrategia de innovación psicopedagógica para la inclusión.

Tras el análisis de la información recolectada a través de entrevista a apoderada y profesora jefe, observación en aula y resultados de los instrumentos de evaluación se concluye que Alonso presenta dificultades en las habilidades de alfabetización inicial, y esto se evidencian en las dificultades en el proceso de adquisición de la lecto-escritura.

Por lo que se propone una estrategia psicopedagógica que potencia las habilidades de alfabetización inicial, además del discurso narrativo y habilidades psicolingüísticas que influyen en el proceso de adquisición de la lecto-escritura como memoria secuencial auditiva, atención y percepción y discriminación visual.

Esta estrategia tiene los siguientes objetivos:

Objetivos generales:

1. Desarrollar las habilidades de alfabetización inicial para facilitar la adquisición de la lecto-escritura en un estudiante de 6 años que cursa primer año básico en un establecimiento educacional particular subvencionado de la provincia de Concepción.
2. Desarrollar las habilidades psicolingüísticas para facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante.

Objetivos específicos:

- 1.1. Resolver tareas de la habilidad de conciencia fonológica en el contexto educacional del estudiante.
- 1.2. Resolver tareas de la habilidad de conciencia semántica.
- 1.3. Resolver tareas de la habilidad de conciencia sintáctica.
- 1.4. Resolver tareas relacionados con su conocimiento del alfabeto.
- 1.5. Resolver tareas relacionadas a la comprensión de textos narrativos.
- 2.1. Aumentar el número de elementos retenidos en la memoria secuencial auditiva.
- 2.2. Resolver ejercicios relacionados con la habilidad psicolingüística de atención sostenida.

2.3 Resolver ejercicios relacionados con la habilidad psicolingüística de atención selectiva.

2.4. Resolver ejercicios relacionados con la habilidad psicolingüística de seriación.

La estrategia consiste en un juego de tablero inspirado en el juego virtual de Minecraft, captando el interés del estudiante y convirtiéndolo en un instrumento de aprendizaje. La finalidad del juego es derrotar al dragón de las palabras, en su recorrido por los diferentes niveles deberá realizar la actividad para obtener minerales y otros materiales para construir su armadura y armas, alimentos para energía y por último deberá atacar al dragón y vencerlo. Cada nivel del juego corresponde a una de las habilidades que se quieren fomentar y potenciar, por lo que el juego consiste en 6 niveles: habilidades psicolingüísticas (memoria auditiva, atención y percepción y discriminación visual), conciencia fonológica, conciencia semántica, conciencia sintáctica, conocimiento del alfabeto y discurso narrativo. La secuencia didáctica está organizada de acuerdo a la complejidad de las actividades, siendo las primeras de menor dificultad para dar paso a actividades de mayor desafío. Estas actividades se guían por los principios y pautas del Diseño Universal del Aprendizaje (D.U.A.), de esta forma se facilita el proceso de aprendizaje.

A continuación, se presenta la secuencia didáctica y las habilidades a trabajar:

I. Habilidades psicolingüísticas:

- Percepción y discriminación visual: a través de actividades de buscar las diferencias en dos imágenes similares y buscar un elemento dentro de una lámina con muchos distractores.
- Memoria secuencial auditiva y visual: a través de 2 tipos de actividades.
 - ✓ Secuencia de elementos que el estudiante debe recordar y presentar los elementos en el orden correcto. Se comienza con una secuencia de 3 elementos para luego aumentar ese número. Cada imagen estará acompañada de la palabra escrita.
 - ✓ Secuencia de cuadrados de color, el estudiante debe pintar en la plantilla dada o poner el color correcto según la secuencia presentada.
- Atención sostenida y selectiva: se desarrollan durante todas las actividades anteriores.

II. Conciencia fonológica.

En este nivel se potencian las habilidades de conciencia silábica y se desarrolla la conciencia fonémica. Las palabras y las tareas de conciencia fonológica aumentan en dificultad de acuerdo lo señalado por Defior (1996).

a) Conciencia silábica

Nivel 1:

1. Segmentación silábica.
2. Identificación de silaba final.
3. Identificación de silaba inicial.

4. Identificación de sílaba medial

Nivel 2:

1. Omisión de sílaba final
2. Inversión silábica

b) *Conciencia fonémica.*

Nivel 3:

1. Segmentación fonémica.
2. Identificar fonema final.
3. Identificar fonema inicial

Nivel 4:

1. Omisión de fonema.
2. Síntesis fonémica.

III. Conciencia semántica.

Nivel 1: Campo semántico (primario y secundario)

Nivel 2: Adivina la palabra (definición).

Nivel 3: Sinónimos

Antónimos

IV. Conciencia sintáctica.

Nivel 1: Concordancia de género y número.

Nivel 2: Ordenar los elementos de las oraciones con apoyo visual de imágenes y palabras escritas.

Nivel 3: Agrandar la oración.

V. Conocimiento del alfabeto.

Se contextualizan las actividades de conocimiento del alfabeto al presentarle al estudiante:

Nivel 1: Nombres familiares (de sus compañeros, profesoras y familiares. Además, se utilizarán logos)

Nivel 2: Palabras de alta frecuencia y baja metría

Palabras de alta frecuencia y alta metría.

Nivel 3: Palabras de baja frecuencia y baja metría.

Palabras de baja frecuencia y alta metría.

VI. Discurso narrativo.

Se realizarán las mismas actividades para cada texto, pero la complejidad del texto aumentará en número de escenas las cual presenta, en su estructura y en su vocabulario.

- Orden secuencial del cuento (según lo representado en imágenes).
- Recontado.
- Comprensión del texto, a través de preguntas literales e inferenciales.

Propuesta de evaluación para la diversidad.

En esta sección se describe la propuesta de una evaluación para los contenidos que se trabajan en la estrategia psicopedagógica de acuerdo a las pautas de la evaluación auténtica.

Preguntas escritas.

Item I. Análisis de caso:

Objetivo de aprendizaje a evaluar: Identificar los sonidos que componen las palabras (conciencia fonológica), reconociendo, separando y combinando sus fonemas y sílabas.

Contenido a evaluar: conciencia silábica (conciencia fonológica)

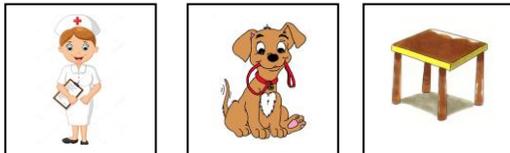
1) Instrucciones: Sabemos que las palabras se pueden dividir. Por ejemplo, “mesa” se puede dividir en me-sa. “Mesa” tiene 2 partes.

Mario necesita ayuda para rescatar a la princesa del dragón. Para esto Mario debe atrapar palabras que tengan 3 o 4 partes para crear una espada poderosa que destruya al dragón.

a) Indicar que palabras tienen 3 partes



b) Indicar que palabra tiene 4 partes



c) Celular (se le presenta una imagen) Indicar si esta palabra ayudaría a construir la espada. ¿Por qué?



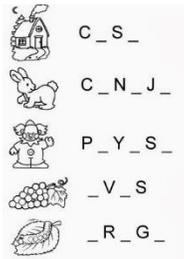
Respuesta esperada: Estudiante logre responder de forma correcta las preguntas. Indique que cereza se puede segmentar en 3, enfermera se puede segmentar en 4 y que “celular” tiene 3 partes, por lo que si ayuda a Mario a crear la espada.

II. Item. Desarrollo breve:

Resultado u Objetivo del Aprendizaje a evaluar: Leer palabras aisladas y en contexto, aplicando su conocimiento de la correspondencia letra-sonido en diferentes combinaciones: sílaba directa, indirecta o compleja, y dígrafos rr-ll-ch-qu.

Contenido a evaluar: Conocimiento de alfabeto.

1) Completa las letras que faltan para completar la palabra.



2) Javier acompaña a su mamá a hacer las compras. La mamá de Javier le da una lista para que él busque los productos. Ayuda a Javier con su lista de compras uniendo los productos con la palabra que corresponda:

Manzana



Leche



Plátano



Tallarines



Piña



(Las imágenes presentadas serán de mayor tamaño)

3) Sigue el cuento y responde las preguntas.

CARLOS

Carlos quiere ir al colegio porque su prima Mariola le ha regalado un libro y no lo sabe leer. El libro tiene dibujos muy bonitos y trata de un oso muy goloso.



- a) ¿Qué le regalaron a Carlos? _____
- b) ¿Quién se lo regaló? _____
- c) ¿De qué se trata el libro? _____
- d) ¿Porqué quiere ir al colegio Carlos? _____

III. Item. Desarrollo extenso.

Resultado u Objetivo del Aprendizaje a evaluar: Comprensión lectora.

Contenido a evaluar: Discurso narrativo, responder a preguntas literales e inferenciales.



EL SEÑOR INVIERNO

EL SEÑOR INVIERNO
SE VISTE DE BLANCO.
SE PONE EL ABRIGO
PORQUE ESTÁ TEMBLANDO.
SE ENCUENTRA A LA LLUVIA,
LLORANDO, LLORANDO,
Y TAMBIÉN AL VIENTO
QUE VIENE SOPLANDO

1) ¿Cómo se viste el señor invierno?

2) ¿Cómo se siente el señor invierno? ¿Feliz? ¿Triste? ¿Porqué?

3) Si estuviéramos en verano ¿Cómo se sentiría el señor invierno? ¿Feliz? ¿Triste? ¿Por qué?

Tareas en base de desempeño.

Se le presenta al estudiante un juego de Bingo. El objetivo de la evaluación es que Alonso logre encontrar las palabras indicadas por la evaluadora, a través de tareas de conciencia fonológica con respecto a los fonemas.

Se evalúan los resultados de aprendizaje de identificar los sonidos que componen las palabras (conciencia fonológica), reconociendo, separando y combinando sus fonemas y sílabas. Esto se realiza a través de tareas de conciencia fonémica de identificar el fonema inicial de palabra, identificar fonema final de palabra, omisión de fonema inicial y síntesis fonémica. No se considera la conciencia silábica, ya que presenta un adecuado desempeño para su edad cronológica de acuerdo con la evaluación inicial.

Es una actividad individual. Siendo las instrucciones la siguiente: “Mira, Alonso, ahora vamos a jugar al bingo ¿Has jugado alguna vez? Lo que hay que hacer es buscar la imagen según lo que saquemos de esta bolsa (se le presenta una bolsa donde esta todas las tareas a realizar de acuerdo con los objetivos de aprendizaje que se evalúan). Y si encontramos la imagen le vamos a pegar este sticker (sticker circulares de distintos colores) ¿Qué color quieres ser? Muy bien ¿Entendiste lo que hay que hacer? Bien, juguemos”

Debido a las características del estudiante, que presenta baja tolerancia a la frustración y que el resto del curso ya presenta una conciencia fonémica acorde a su edad, se decide que la evaluación sea de forma individual, con una modalidad de evaluación de heteroevaluación. No se incluirán evaluadores externos debido a la falta de disponibilidad de

los profesionales en el establecimiento educacional, quienes deben realizar otras actividades. Sólo se realizará una entrega final, es decir que no existirán entregas parciales, ya que la profesional encargada de la intervención psicopedagógica monitorea el progreso del estudiante durante la aplicación del dispositivo por lo que se evaluará el proceso de manera informal después de cada sesión de terapia.

Rúbrica de evaluación.

	Desempeño alto (3)	Desempeño medio (2)	Desempeño bajo (1)
Identificación el fonema inicial de palabra.	El estudiante logra identificar el fonema inicial en palabras de distinta metría, ya sean estas bisilábicas, trisilábica y polisilábica	El estudiante logra identificar el fonema inicial en el 50% de las palabras presentadas, siendo estas de corta metría y de alta frecuencia.	El estudiante no logra identificar de manera correcta el fonema inicial de las palabras presentadas.
Identificación fonema final de palabra.	El estudiante logra identificar el fonema final en palabras de distinta metría, ya sean estas bisilábicas, trisilábica y polisilábica	El estudiante logra identificar el fonema final en el 50% de las palabras presentadas, siendo estas de corta metría y de alta frecuencia.	El estudiante no logra identificar de manera correcta el fonema final de las palabras presentadas.
Omisión de fonema inicial	El estudiante logra identificar y suprimir el fonema inicial de la palabra, permitiendo identificar la nueva palabra creada de forma correcta.	El estudiante logra identificar y suprimir el fonema inicial de la palabra del 50% de las palabras presentadas.	El estudiante no logra identificar y suprimir el fonema inicial de la palabra. No logra identificar de manera correcta la palabra creada por la omisión del fonema inicial.
Síntesis fonémica	El estudiante logra reconocer los fonemas que componen la palabra y su secuencia sin	El estudiante logra reconocer los fonemas que componen la palabra y su secuencia solo de	El estudiante no logra reconocer los fonemas que componen la palabra y su secuencia. El

	importar su metría. Por lo que, logra identificar la palabra dictada fonema a fonema (sonido a sonido) de forma correcta.	palabras de corta metría (bisilábicas).	estudiante no logra identificar la palabra dictada.
--	---	---	---

VII. Referencia bibliográfica.

- Abad-Mas,L., Ruiz-Andrés,R., Moreno-Madrid,F., Herrero,R. y Suay, E. (2013)Intervención psicopedagógica en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Rev Neurol*, vol 57 (Supl 1), 193-S203
- American Psychiatric Association., Kupfer, D. J., Regier, D. A., Arango López, C., Ayuso-Mateos, J. L., Vieta Pascual, E., & Bagnely Lifante, A. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.). Madrid [etc.]: Editorial Médica Panamericana.
- Bizama, M., Arancibia, B., Sáez, K. y Loubiès, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 15,(1), pp. 219-232.
- CAST (2011). Universal design for learning guidelines version 2.0. Wakeeld, MA: Author.
- Cobo, G. (2015) “*La conciencia léxica y su relación con la construcción gramatical de frases en los niños y niñas en el primer año de la escuela de educación básica particular “Emanuel”* (Informe final de Trabajo de Graduación o Titulación previo a la Obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación. Mención: Educación Parvularia). Universidad técnica de Ambato facultad de ciencias humanas y de la educación, Ecuador
- Cuadro, A. y Berná, J. (2015) Inicio de la alfabetización, habilidades prelectoras y contexto alfabetizador familiar en una muestra de niños uruguayos. *Ciencias Psicológicas Vol.9* (1), pp.7 – 14.
- Defior, S. (1996) Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 73, pp. 49-63.
- Díez, E. y Sánchez, S. (2015) Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43. 87–93.
- Imbernón, C. y Gómez, M.L. (2010) La alfabetización emergente en niños con necesidades especiales de comunicación. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Candelaria_Lopez/publication/266232850_LA_ALFABETIZACION_EMERGENTE_EN_NINOS_CON_NECESIDADES_ESPECIALES_DE_COMUNICACION/links/573f2e7808ae9f741b32195d/LA-ALFABETIZACION-EMERGENTE-EN-NINOS-CON-NECESIDADES-ESPECIALES-DE-COMUNICACION.pdf

- Miranda-Casas, A., Ygual-Fernández, A., Mulas-Delgado, F., Roselló-Miranda, B. y Bó, R.M. (2002). Procesamiento fonológico en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad: ¿es eficaz el metilfenidato?. *REV NEUROL, Vol 34* (Supl 1): S115-S121.
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología, vol. 9* (1), pp. 25-40.
- Montoya, D., González, L., y Dussán, C. (2014) Dificultades de lenguaje y lectura en niños y niñas con TDAH en Manizales. *Tesis psicológica Vol. (2)*, 126-147.
- Navarro, J.J. y de los Reyes, I. (2014) Evaluación de la conciencia sintáctica: Efectos de la verosimilitud en la resolución de tareas y en su relación con la comprensión de oraciones. *Revista Signos. Estudios de Lingüística Vol. 47*(84), pp.64-90.
- Paul, R. y Norbury, C. (2012). Language disorders from infancy through adolescence: listening, speaking, Reading, writing and communicating. Misuri, Estados Unidos. ELSERVIER.
- Ramírez N., L., & Arenas C., A., & Henao L., G. (2005). Caracterización de la memoria visual, semántica y auditiva en niños y niñas con déficit de atención tipo combinado, predominantemente inatento y un grupo control. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 3* (3), 89-108.
- Rodillo, E. (2015). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en adolescentes. *Rev. med. clin. Condes 26* (1), 52-59.
- Romero-Ayuso, D., Maestú, F., González-Marqués, J., Romo-Barrientos, C. y Andrade, J.M.(2006) Disfunción ejecutiva en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en la infancia. *REV NEUROL Vol.42* (5), pp. 265-271.
- Rubiales, J., Bakker, L., y Russo, D. (2013). Fluidez verbal fonológica y semántica en niños con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista Neuropsicología Latinoamericana. Vol 5* (3), 7-15.
- Rugerio, J. y Guevara, Y. (2015) Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. (13), 2015, pp. 25-42.
- Salazar Reyes, L., Vega Pérez, L. O. (2013). Relaciones diferenciales entre experiencias de alfabetización y habilidades de alfabetización emergente. *Educ. Educ. Vol. 16*(2), pp.311-325.

- Suárez, D. y Quijano, M. (2014). Comprensión de las dificultades de la lectoescritura desde las escuelas neuropsicológicas cognitiva e histórico-cultural. *Enseñanza e investigación en psicología vol. 19* (1), 55-75.
- Valencia, C., y Hernández, O. (2017) El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Revista Atenas, Vol. 4* (40), 105- 120.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago, Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile

VIII. Anexos.

ENTREVISTA DE ANAMNESIS.

Consignar quién responde la entrevista: <i>la madre</i>	
Nombre completo (estudiante): <i>Joaquín Alonso Jofré Cerna</i>	
Fecha de nacimiento: <i>11/01/2011</i>	Edad: <i>6 años</i>
Dirección: <i>Calle 1 Poniente, casa 19. Población La greda.</i>	
Establecimiento: <i>Escuela Kimalú</i>	
Curso: <i>1° básico</i>	
Escolaridad:	Repitencias: <i>0</i>
<p>- Diagnóstico (lingüístico, ej. TEL mixto/expresivo): <i>Haber dígame cuales eran. TEL expresivo, porque entiende todo lo que le dicen.</i></p> <p>- Desde cuando tiene ese diagnóstico (edad): <i>Aquí en la escuela, cuando entró en pre-kinder, a los 4.</i></p> <p>- Hay antecedentes familiares de dificultades lingüísticas (otros familiares con un diagnóstico similar, tartamudez, desarrollo del lenguaje desfasado, que hayan asistido a escuelas de lenguaje, etc): <i>Mmm, a una prima le cuesta hablar a veces, tartamudea.</i></p> <p>- ¿Cómo describiría a su hijo?: <i>hiperactivo, inteligente, cariñoso, sociable.</i></p> <p>- Actividades que su hijo disfruta: <i>Es muy participativo en clases</i></p> <p>- ¿Qué cosas le cuesta hacer?: <i>Concentrarse, le cuesta mucho.</i></p> <p>- ¿Qué le preocupa con respecto al colegio? ¿Lo ha comentado con la profesora?: <i>En la entrevista la profe me dice que le falta concentrarse. Y yo igual lo veo, le faltan hábitos de estudio. Perseverancia.</i></p>	
ANTECEDENTES FAMILIARES	
Antecedentes del Padre: <i>Cristian Jofré, pero él no se hace cargo de su hijo ni tiene contacto con él. Es ausente.</i>	
Ocupación: ---	Edad: -----
Nivel educación: -----	Profesión / oficio: -----
Antecedentes de la madre: <i>Susana Cerna</i>	
Ocupación: <i>Ejecutiva de ventas</i>	Edad: <i>39</i>
Nivel educación: <i>2° medio</i>	Profesión / oficio: -----
N° de hijos/as (edades): <i>2, la mayor tiene 18 años y Joaquín, de 6.</i>	
Lugar que ocupa el estudiante: <i>menor.</i>	
Personas con quienes vive: <i>Conmigo y sus abuelos (mis papás). Mi hija está embarazada, tiene 5 meses, y vive con sus otros abuelos. También en el terreno, vive mi hermana con sus dos hijos, y se pasan casi todo el día en nuestra casa.</i>	

<p>Persona encargada de cuidarlo durante la semana (considerar de lunes a viernes y fin de semana, durante que horarios): <i>Porque trabajo en las mañanas era mi mamá (la abuela) o mi hija. En la tarde, después que llega del colegio yo me encargo de cuidarlo.</i></p>
<p>ANTECEDENTES ESCOLARES / Construir su historia escolar desde origen hasta hoy)</p>
<p>¿Asiste a sala cuna? ¿Jardín infantil?: <i>Estuvo en la sala cuna Koala en Concepción desde los 3 meses hasta por el año. Después estuvo aquí en el jardín (escuela de lenguaje).</i></p> <p>¿A qué edad comenzó? ¿Cómo fue la experiencia? <i>Fue terrible, muy sacrificado ir a dejarlo y estar lejos de él. Pero la abuela lo cuidó cuando yo no podía.</i></p>
<p>Inicio de escolaridad: ¿A qué edad comienza a asistir al colegio? Nombre de la institución. <i>Joaquín entró a primero recién, justo al lado de la escuela de lenguaje (el estudiante ingresa al colegio asociado a la escuela de lenguaje Kimalú este año)</i></p>
<p>¿Cómo fue el proceso de inicio en 1° básico? ¿Qué es lo que los padres más recuerdan al respecto? <i>Ha sido mucho trabajo, porque como yo trabajo no puedo estar pendiente de él, de sus cosas y recae en mis papás en la mañana ahora que mi hija no vive con nosotros. Igual eso le molestaba, que tenía que cuidarlo, y se enojaba a veces, pero ahora estamos súper bien.</i></p>
<p>Origen de las dificultades de aprendizaje</p> <p>¿Desde cuándo se presentaron sus dificultades o bajo rendimiento escolar? ¿Cómo fue el inicio de estas dificultades? ¿Cómo se dieron cuenta que comenzó a presentar dificultades? <i>Bueno, a Joaquín le costaba mucho pronunciar, no lo entendíamos cuando hablaba. Y hacia cosas distintas a su hermana, no habló como ella. Y en el colegio le empezó a costar, le cuesta aprender las cosas y se distrae con facilidad desde un principio.</i></p> <p>Petición de ayuda:</p> <p>¿A quiénes ha pedido ayuda frente a las dificultades de su hijo(a)? ¿Qué profesionales lo han ayudado? <i>En el kínder fue con la fono, ella lo ayudo para que hablara mejor. También, con el médico, el neurólogo que lo ayuda con el déficit atencional.</i></p>
<p>ANTECEDENTES PRENATALES (período de embarazo)</p>
<p>¿Cómo fue el embarazo desde el inicio con la llegada de la noticia? Explorar estado de bienestar integral de la madre (nutricional, físico, emocional)</p>

<i>Fue una buena noticia, yo estaba muy feliz cuando supe que estaba embarazada. Fue una experiencia hermosa. Yo no tuve ningún problema, pero cuando nació el Joaquín tuvo una fractura en la clavícula, tuvieron que inmovilizarlo como por un mes.</i>			
Enfermedades de la madre durante el embarazo: <i>No</i>			
Medicamentos (cuáles): <i>Ninguno.</i>			
Caídas: <i>No</i>	Síntomas de aborto (mes): <i>No</i>		
¿Algo que agregar? <i>No</i>			
ANTECEDENTES PERINATALES (Parto)			
Parto: <i>natural</i>	Peso: <i>3.560 gr</i>	Talla: <i>54 cm</i>	Apgar: <i>No me acuerdo</i>
Problemas durante el parto (cuáles): <i>No</i>			
ANTECEDENTES POSTNATALES:			
Tratamientos posteriores al nacimiento: <i>Inmovilización por fractura de clavícula</i>			
Enfermedades importantes: Encefalitis <i>No</i> Meningitis <i>No</i> Poliomiелitis <i>No</i> Tuberculosis <i>No</i> Hepatitis <i>No</i> Otra: _____			
Operaciones – hospitalizaciones (cuánto tiempo): ----			
Ha sufrido: pérdida de conciencia <i>No</i> convulsiones <i>No</i>			
Problemas de visión <i>No</i> ¿Cuál? _____ ¿Usa anteojos? <i>No</i>			
Problemas de audición <i>No</i> ¿Cuál? _____ ¿Usa audífono? <i>No</i>			
INICIO DEL DESARROLLO			
Edad en la empieza a caminar: <i>1 año, 2 meses</i>			
Control de esfínter diurno (edad que dejo de usar pañales durante el día): <i>2 años</i>			
Control de esfínter nocturno (edad que dejo de usar pañales durante la noche): <i>2 años, 2 meses.</i>			
DESARROLLO DEL LENGUAJE: ¿A qué edad?:			
Dijo las primeras palabras (no papá / mamá): <i>9 meses (tata)</i>			
Dijo frases (de 2 palabras): <i>1 año, 6 meses</i>			
Dijo oraciones: <i>3 años</i>	Habló espontáneamente: <i>4 años</i>		
Comprendió instrucciones verbales: <i>2 años</i>			
Comprende instrucciones simples (ej, Toma la taza): <i>como a los 2 años</i>			
Comprende instrucciones compuestas (ej, Toma el abrigo y guárdalo en el closet): <i>también como a los 2</i>			
Comprende instrucciones complejas (ej, Toma el lápiz verde que está debajo del cuaderno grande rojo): <i>no recuerdo bien. No sé.</i>			
APOYOS: Ha necesitado evaluación:			
Psicológica: <i>No</i>	Cuándo:		
Neurológica: <i>Si</i>	Cuándo: <i>1 vez al año</i>		
Psiquiátrica: <i>No</i>	Cuándo:		
Psicopedagógica: <i>No</i>	Cuándo:		
Fonoaudiológica: <i>Si</i>	Cuándo: <i>tiene atención 1 vez por semana. Lo evalúan todos los años desde que ingreso a la escuela de lenguaje.</i>		

Terapeuta ocupacional: <i>No</i>	Cuándo:
Observaciones:	
HÁBITOS Y RUTINAS. Explorar y profundizar.	
<p>¿Cómo es una rutina de un día cualquiera de lunes a viernes, desde que se levanta hasta que se acuesta? Indicar horario. <i>Despierta cerca de las 11 de la mañana. Toma desayuno, almuerza, se viste y se va al colegio. A las 7:15 o 8:15, depende del día, llega del colegio, toma once. A las 9 se acuesta. Pero no tiene una rutina fija. A veces se acuesta más tarde.</i></p>	
<p>¿Cuántas horas duerme? ¿Tiene problemas para dormir? <i>Duerme poco, le cuesta quedarse dormido, se aprieta los dientes y le duele en la noche. (¿Ha ido a ver a un dentista por eso?) No todavía, pero la próxima semana tiene hora.</i></p>	
<p>¿En qué momento estudia? ¿Cómo lo hace? ¿Tiene un lugar fijo? ¿Dónde? ¿Tiene una mesa de su tamaño para hacer las tareas/estudiar? ¿Tiene sus materiales cerca del lugar de donde estudia? <i>Estudia solo cuando hay prueba. La profesora no les manda tanta tarea, llega muy cansado en la noche. Hace sus tareas en el dormitorio, porque en el living hay muchas distracciones, entra y sale mucha gente y no puede hacer sus tareas ni estudiar. No tiene una mesa en la pieza, las hace en la cama cuando el living está ocupado.</i></p>	
<p>¿Muestra iniciativa propia para hacer sus tareas? ¿Pide ayuda? ¿O alguien lo ayuda a hacer las tareas? ¿Quién? <i>No, espera a que le revisen los cuadernos. Estudia conmigo.</i></p>	
<p>Cuando se le intenta ayudar, ¿es receptivo a esos apoyos? ¿Se enoja con facilidad? <i>Quiere hacer todo él solo, cuando le cuesta mucho acepta ayuda. Se frustra con facilidad. Si le cuesta o no sabe cómo se hace prefiere no hacerlo.</i></p>	
<p>Cuando necesita materiales para trabajos y tareas del colegio, ¿tiene iniciativa para recordar que le ayuden a conseguir los recursos? ¿Tienen que revisarle los cuadernos para saber que tareas tiene? <i>No, tengo que revisarle sus cosas. No me avisa si tiene que llevar algo para el colegio</i></p>	
JUEGOS Y RECREACIÓN:	
<p>¿En qué se entretiene? <i>Le gustan jugar con la Tablet. Juegos de auto y minecraft.</i></p>	
<p>¿Cuántas horas al día dedica al juego? <i>Como 1 hora después que llega del colegio.</i></p>	
<p>¿Cuántas horas al día dedica a ver televisión? <i>No mucho. No le gusta ver mucha tele.</i></p>	

Observaciones al respecto:
RELACIONES FAMILIARES:
<p>¿Cómo es la relación con sus padres? ¿Con quién pasa más tiempo? ¿Qué hacen juntos? <i>Tenemos una buena relación. nos llevamos muy bien. Mis papas lo quieren mucho, y el Joaquín igual los quiere.</i> <i>Su papá no está en su vida, pero sale con su tío, como él lo llama, al papá de mi hija mayor. Y él se preocupa por Joaquín como si fuera su hijo, lo saca a pasear.</i></p> <p>¿Quién fija los límites/reglas en el hogar? ¿Quién/es ayudan con las dificultades del estudiante? <i>Como no es mi casa, son las reglas de los abuelos, pero Joaquín sabe cuáles son mis reglas. Yo lo ayudo cuando lo necesita.</i></p> <p>¿Se considera como madre estricta o no? ¿En qué sentido? (Y el papá del estudiante, ¿de qué tipo es?) <i>Yo creo que soy estricta con Joaquín, prefiero que evite los malos modelos familiares. Mis sobrinos, que viven en la casa con mi hermana en el terreno, son mal educados, dicen groserías, tratan mal a todos, faltan el respeto y yo no quiero que mi hijo se comporte así, por eso soy un poco estricta. Igual por eso trato de regalárselo cuando puedo.</i></p> <p>¿Cómo pasan el tiempo con el estudiante (ej, juegan, leen juntos, ven televisión, etc) <i>A veces cocinamos juntos o vemos la novela juntos.</i></p> <p>¿Cómo es la comunicación en la familia? (ej, hablan de lo que hicieron durante el día, cuando tienen problemas, como es la comunicación con el estudiante, como es entre los padres o cuidadores, etc) <i>Sí, él me cuenta de lo que hace en el colegio y a que jugaron. A Joaquín le gusta hablar, eso nunca ha sido un problema.</i></p> <p>¿Cuál es la respuesta de la familia sobre los fracasos y éxitos del estudiante? <i>Los abuelos lo felicitan cuando le va bien. Le hacemos algo rico para comer. Y no importa si le va mal o fracasa porque eso es todo su esfuerzo, todas las notas que tiene Joaquín es por su esfuerzo y a él le cuesta, y si se saca un 5 es por su esfuerzo.</i></p> <p>En cuanto al plano escolar, ¿Quién se encarga de estudiar /hacer las tareas con el estudiante? ¿Recibe ayuda que otro miembro de la familia en esto? ¿Quién se involucra más en el colegio (ej, va a las reuniones, participa en festividades/actos/aniversarios del colegio)? Cómo describiría esa participación. <i>Yo lo ayudo, antes su hermana lo ayudaba más. Mis papás se preocupan de que haga la tarea, pero no revisan si lo hizo bien o mal.</i> <i>Por mi trabajo no puedo ir a todas las reuniones, faltó a algunas.</i></p>

Hermanos/as:
<p>¿Cómo es la relación con los hermanos/as? <i>Se quieren mucho, se llevan muy bien.</i> <i>Aunque mi hija estaba un poco enojada que tuviera que encargarse de él cuando yo trabajaba. Por eso mi mamá lo hace ahora.</i></p> <p>Si no hay hermanos/as, ¿con quién se relaciona? ¿Primos? ¿Cómo es la relación? <i>Con sus primos también se lleva bien, sobre todo con el más chico, quien tiene como su edad y juegan juntos en la Tablet. Con los grandes, yo no dejo que se junten mucho porque son una mala influencia.</i></p>
RELACIONES CON EL MEDIO:
<p>¿Cómo es la relación con pares y amigos? <i>Joaquín es muy sociable, se llevan bien con todos.</i></p>
<p>¿Cómo es la relación con sus profesores? <i>Bien, dicen que es un alumno cariñoso.</i></p>
<p>¿Cómo es su relación con otros profesionales que trabajan en el colegio (ej, fonoaudióloga, etc) <i>Se llevan bien, a Joaquín le gusta trabajar la tía, la encuentra entretenida.</i></p>

Entrevista al docente.

Objetivo: Explorar las percepciones del profesor en torno al aprendizaje del estudiante

Consigna: Esta entrevista tiene como propósito conocer sus principales preocupaciones sobre su alumno(a), Joaquin, en el plano escolar. Saber desde cuándo se han presentado sus dificultades y de qué se tratan.

La entrevista tiene una duración aproximada de 30 minutos y es importante que sepan que toda la información que usted me proporcione tiene un carácter confidencial y será utilizada solo para fines del estudio que estamos realizando.

Preguntas.

- 1) Número de estudiantes en el aula: 26
- 2) Número de estudiantes que presentan dificultades lingüísticas (ej.TEL), cognitivas o de aprendizaje que estén en integración o PIE dentro del curso:
R: 5, todos presentan trastornos transitorios.
- 3) Número de las profesionales que hay en el aula ¿Quiénes?:
R: Hay 2 profesionales dentro del aula todos los días, yo (o de la docente de las asignaturas que no enseño) y a asistente de aula. También, 2 días a la semana como apoyadas con la educadora diferencial.
- 4) ¿Cómo lo describiría a Joaquin como alumno?
R: Joaquín es un estudiante que se caracteriza por ser muy alegre, le gusta bastante jugar con todos sus compañeros/as.
- 5) ¿Cómo es su capacidad de atención? ¿cómo se da cuenta que se distrae? ¿Lo hace a menudo? ¿Cómo llama su atención?
R: Es un alumno muy desatento, tiene mucha dificultad para concentrarse, constantemente está haciendo cosas que no son parte de la clase, se para y juega constantemente, sólo logra concentrarse un tiempo mínimo al estar trabajando personalmente con él.
- 6) ¿Cómo nota la hiperactividad de Joaquin en la sala de clases?
R: Está constantemente parado, recorriendo la sala y jugando con otro compañero u objetos que encuentra a su alrededor.

- 7) ¿Le pide ayuda en clases? ¿De qué forma?
R: *Joaquín es un alumno que no pide ayuda cuando lo requiere, sin embargo hay que estar al pendiente de él para que pueda avanzar, pero aun así presenta un desfase notorio respecto a su edad y al resto de sus compañeros.*
- 8) ¿De qué forma participa en clases? ¿Sus intervenciones son atinentes a la clase? ¿Interviene cuando no es su turno? ¿De qué forma?
R: *A pesar de no estar siempre atento, siempre quiere participar de las preguntas o actividades de la clase, en la mayoría de las ocasiones sus intervenciones no tienen mucha relación con lo que se está tratando, contantemente interrumpe sin que sea su turno para hablar.*
- 9) ¿De qué manera usted se ha dado cuenta que tiene dificultades?
R: *Joaquín tiene una dificultad muy evidente en el área del lenguaje (TEL), durante el desarrollo de la evaluación diagnóstica también presentó grandes dificultades y en lo que va del año no ha logrado superarse.*
- 10) ¿Cuáles diría usted que son las Necesidades Especiales de Joaquin en lo escolar?
R: *Falta de concentración, y problema de TEL*
- 11) ¿De qué manera ha intentado ayudarlo?
R: *Se le ha prestado todo el apoyo necesario, trabajando de forma personalizada con él.*
- 12) ¿Cuáles son sus principales preocupaciones en relación con Joaquin?
R: *Su bajo nivel de aprendizajes y poco avance durante el período escolar (2017), además de la falta de compromiso de la familia con los aprendizajes del estudiante.*
- 13) Y en cuanto a sus logros, ¿Qué espera de él?
R: *Conocimientos básicos para poder avanzar al segundo año básico, considerando que aun se encuentra en vocales.*
- 14) ¿Hay algo que le gustaría agregar antes de cerrar nuestra entrevista?
R: *No.*

Quiero agradecerle su disponibilidad y colaboración. Seguimos en contacto.

PAI

PRUEBA DE ALFABETIZACION INICIAL

Malva Villalón - Andrea Rolla

Nombre: Joaquín Jofre

Curso: 1º Centro: _____

Edad: _____ Fecha de nacimiento: _____

Fecha evaluación: _____

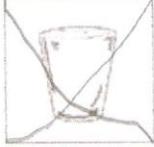
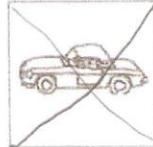
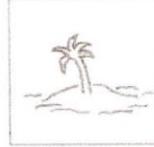
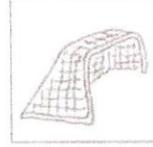
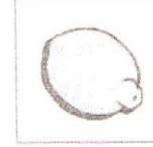
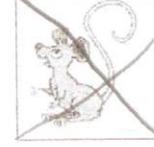
Evaluador: _____

Síntesis de fonemas	<input type="checkbox"/>	Conciencia de lo impreso	<input type="checkbox"/>
Rimas	<input type="checkbox"/>	Conocimiento alfabeto	<input type="checkbox"/>
Fonema inicial	<input type="checkbox"/>	Lectura	<input type="checkbox"/>
Segmentación de fonemas	<input type="checkbox"/>	Escritura	<input type="checkbox"/>
Conciencia fonológica	<input type="checkbox"/>	PAI TOTAL	<input type="checkbox"/>

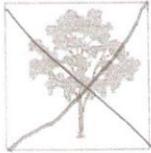
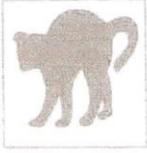
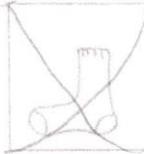
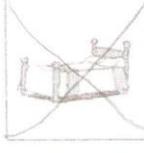
Nombre

Joaquín

2/3
2/5

Ej				
1				0
2				1
3				0
4		10		1
5				0

2/5

Ej				
1				1
2				1
3				0
4				1
5				1

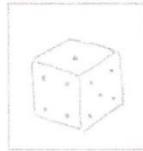
PAJ Vittalón & Rolla

4/5

Ej.

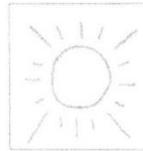


1



0

2



0

3



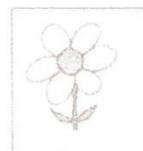
0

4



0

5



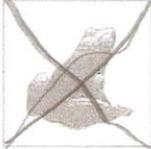
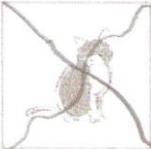
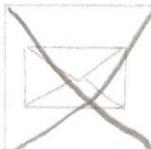
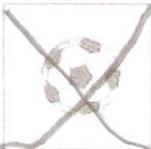
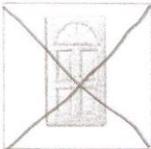
0

PAI Villalon & Rolla



Conciencia fonológica: Aislar fonema inicial (FI)

4

Ej.				
1				0
2				1
3				1
4				1
5				0

PAI Vilaión & Rolla

3 pts

1 175 p mejor ? 1

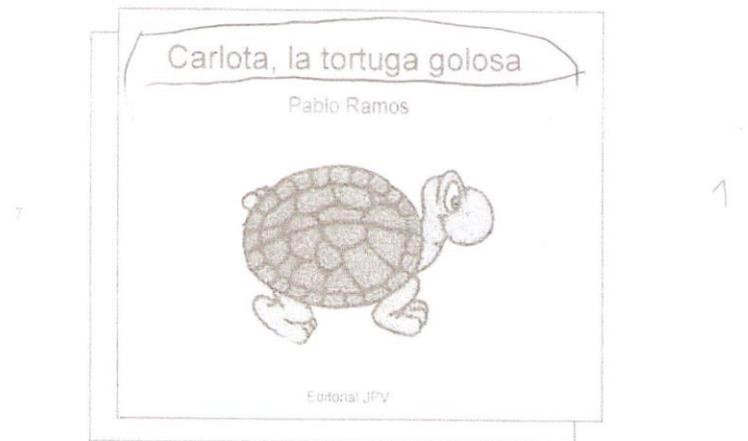
2 R \$ 8 ! 1

3 ddd Pato 1020 TDB 1

4 goma paraguas sol elefante 0

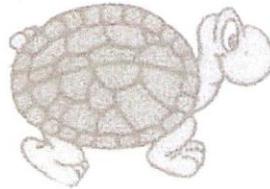
5 Había una vez, una tortuga golosa que se llamaba Carlota. 0

6 A Carlota le gustaba comer lechuga, pepino y melón: Mmm Qué bueno! 1



Carlota, la tortuga golosa

Pablo Ramos



8

6

9

~~Había una vez, una tortuga golosa que se llamaba Carlota.~~

0

10

~~Había una vez, una tortuga golosa que se llamaba Carlota.~~

1

6pts

Conocimiento del alfabeto

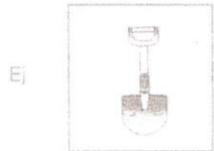
~~a~~ b c d e f g h ~~i~~ j k l m

n ñ ~~o~~ p q r s t ~~u~~ v w ~~x~~ y z

PAI Villalón & Rolla

b, p, d, h = relaciono como /E/

7pts



- dedo
- palo
- pelo
- foca

0



- aji
- aro
- uno
- ojo

1



- saco
- sopa
- vaso
- vino

1



- llave
- lápiz
- lupa
- llama

0

4



tomate

libro

torta

fruta

0

5



mariposa

marinero

americano

moneda

4

6



estufa

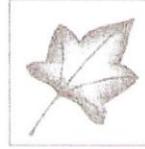
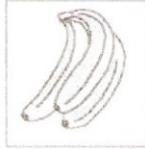
llavero

entrada

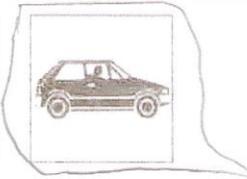
estrella

4

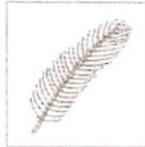
El pino



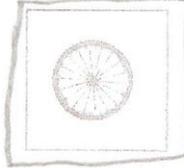
1 auto



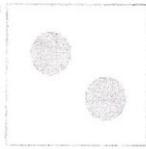
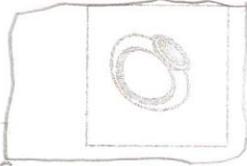
2 pelota



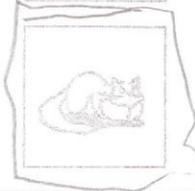
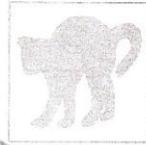
3 el sol



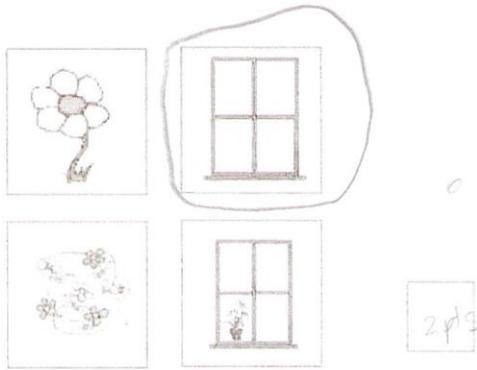
4 dos anillos



5 un gato negro



6 las flores en la ventana



Escritura Dictado

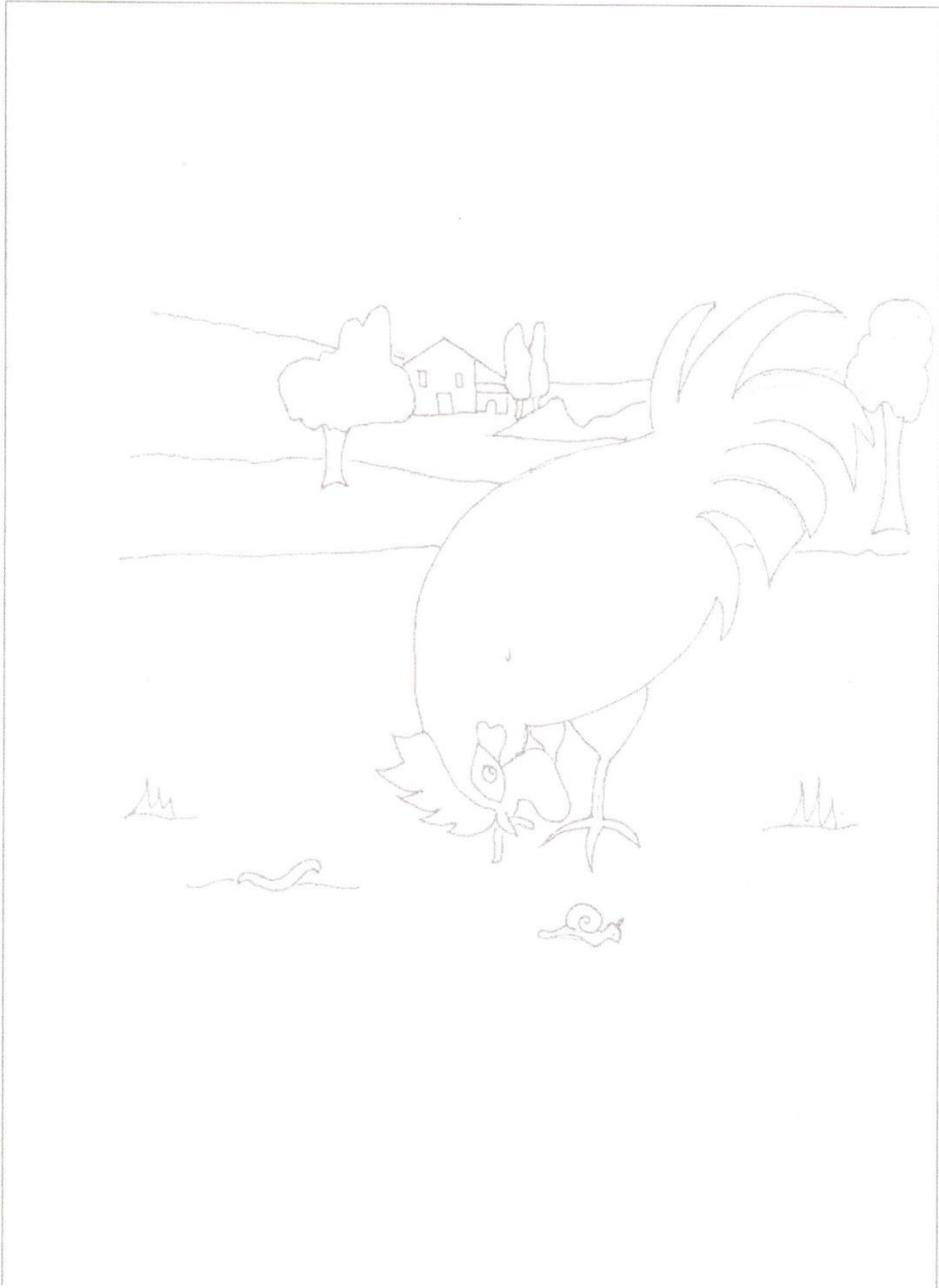
- 1 m _____ 2pts
- 2 V _____ 2pts
- 3 E _____ 2pts
- 4 g _____ 2pts

Escritura emergente

- 1 las flores en la ventana [copia de oración de arriba] 3pts
- 2 g [go] 4pts

E comió un gusano
 E comió un gusano y después se sintió mal
 y después se sintió mal y después
 en que se sintió muy mal
 Abue abuelita le gustaba

17 pts



HOJA DE REGISTRO DE LA SUBPRUEBA 1

HOJA DE REGISTRO DE LA SUBPRUEBA I

I. Segmentación silábica

Nombre: Joaquín Sofre Edad: 6, 8.
Fecha de nacimiento: 11/01/2011 Fecha de evaluación: 4/09/2017

Ejemplo:



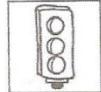
|||

1.



||

2.



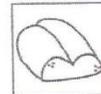
|||

3.



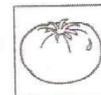
||||

4.



|

5.



|||

PROTOCOLO DE REGISTRO GENERAL DE LA PRUEBA

Prof. Flga. Virginia Varela M.
Prof. Flga. Zulema De Barbieri O.

Nombre: Joaquín Jofre Edad: 6
Fecha de nacimiento: _____ Fecha de evaluación: 4/09/17

CONCIENCIA SILÁBICA

I. Segmentación silábica

Ejemplo: naranja = IIII (tres)

Estímulo	Respuesta correcta	Respuesta niño	Puntaje
1. Mono	II (dos)	2	0 - 0
2. Semáforo	IIII (cuatro)	4	0 - 0
3. Carabnero	IIII (cinco)	4	0 - 1
4. Pan	I (una)	1	0 - 0
5. Tomate	III (tres)	3	0 - 0
Total:			4

II. Identificación de sílaba inicial

Ejemplo: lápiz = lana

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Maleta	Mono	MANO	Raqueta	0 - 0
2. Palo	PATO	Pelo	Gato	0 - 0
3. Toro	Tina	Loro	TOMATE	0 - 0
4. Casa	CAMA	Estrella	Gato	0 - 0
5. Goma	Pelota	GOTA	Copa	0 - 0
Total:				0

III. Identificación de sílaba final

Ejemplo: gato = zapato

Estímulo	Respuestas			Puntaje
	PEINETA	Lana	Mosca	
1. Pelota	PEINETA	Lana	Mosca	0 - 1
2. Pluma	CAMA	Plato	Luna	0 - 1
3. Casa	Lana	Vaso	MESA	0 - 1
4. Naranja	Jirafa	OREJA	Conejo	0 - 1
5. Espejo	Espada	OJO	Esponja	0 - 1
Total:				3

IV. Omisión de sílaba inicial

Ejemplo: cortina = tina

Estímulo	Respuestas			Puntaje
	Remo	POLLO	Pozo	
1. Repollo	Remo	POLLO	Pozo	0 - 1
2. Zapato	PATO	Tiza	Casa	0 - 1
3. Cuncuna	Luna	Copa	CUNA	0 - 1
4. Candado	Codo	DADO	Dedo	0 - 1
5. Koala	ALA	Rana	Cola	0 - 1
Total:				5

V. Omisión de sílaba final

Ejemplo: casata = casa

Estímulo	Respuestas			Puntaje
	Pelo	PIÑA	Pizza	
1. Piñata	Pelo	PIÑA	Pizza	0 - 1
2. Cometa	COME	Cama	Mesa	0 - 1
3. Llaverero	Conejo	LLAVE	Perro	0 - 1
4. Paloma	Pila	Pato	PATO	0 - 1
5. Pelota	PELO	Pala	Moto	0 - 1
Total:				4

VI. Inversión silábica

Ejemplo: *llasi = silla*

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Nalu	Cuna	LUNA	Nariz	0 - 1
2. Cafo	FOCA	Boca	Café	0 - 1
3. Vella	Estrella	Chala	LLAVE	0 - 1
4. Mago	Mano	Gota	GOMA	0 - 1
5. Maca	Pala	CAMA	Taza	0 - 1
				Total: 2

CONCIENCIA FONÉMICA

VII. Identificación de fonema inicial

Ejemplo: *pato = pelo*

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Silla	Foca	SAPO	Mano	0 - 1
2. Tapa	TINA	Dedo	Gato	0 - 1
3. Goma	GATO	Boca	Cuña	0 - 1
4. Llave	Chala	Nariz	LLUVIA	0 - 1
5. Mano	Nube	Copa	MESA	0 - 1
				Total: 1

VIII. Identificación de fonema final

Ejemplo: *sol = sal*

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Pez	Sal	CRUZ	Mar	0 - 1
2. Jabón	DELFIN	Arroz	Pared	0 - 1
3. Mantel	Tambor	Pared	ÁRBOL	0 - 1
4. Tambor	Camión	MAR	Cruz	0 - 1
5. Lentes	Árbol	BUS	Jabón	0 - 1
				Total: 1

IX. Omisión de fonema inicial

Ejemplo: barco = arco

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Globo	Loro	Uva	LOBO	0 - 1
2. Pala	ALA	Chala	Abeja	0 - 1
3. Carpa	Palta	ARPA	Ala	0 - 1
4. Paleta	Raqueta	Avión	ALETA	1 - 1
5. Pozo	OSO	Ojo	Gota	0 - 1
Total:				4

X. Síntesis fonémica

Ejemplo: l-o-b-o = lobo

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. g-o-l-a	Gato	GOTA	Bota	1 - 1
2. c-a-m-a	Cara	CAMA	Lana	0 - 1
3. a-j-o	AJO	ojo	Aro	1 - 1
4. p-a-t-o	Pala	Pelo	PATO	0 - 1
5. s-a-p-o	Sopa	SAPO	Bepa	1 - 1
Total:				2

TABLA DE PUNTAJES

Ítem	Puntaje
Conciencia silábica	23
Conciencia fonémica	8
Puntaje total	31

Observaciones _____



ITPA TEST ILLINOIS DE APTITUDES PSICOLINGÜÍSTICAS

CUADERNO DE ANOTACIÓN

DATOS PERSONALES

Apellidos *Jofre*
 Nombre *Joaquín*
 Sexo: Varón Mujer

Lugar de nacimiento

Lugar de residencia

Tipo de centro: Público Privado Concertado

Centro escolar

Curso

	Año	Mes	Día
Fecha de examen	2017	09	05
Fecha de nacimiento	2011	01	11
Edad	6	8	

Provincia

Provincia

¿Sabe leer? Sí No

DATOS FAMILIARES

Profesión del padre

Nacionalidad

Profesión de la madre

Nacionalidad

Número de hermanos

Lugar que ocupa entre los hermanos

DATOS DE LA APLICACIÓN

Examinador

Otros datos de interés/Incidencias



Copyright © 1984, 2004 by TEA Ediciones, S.A. Madrid - Publicación autorizada por Samuel A. Kirk, James J. McCarthy y Winifred D. Kirk, poseedores de los derechos para la adaptación española - Copyright © 1980 by The Board of Trustees of The University of Illinois - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24, 28036 Madrid - Impreso en España. Printed in Spain.

FRAGMENTO 1

Demostraciones

Ia: ¡Escúchame bien! Enséñame quiénes son Carlos y María 1
 Ib: ¡Ahora escúchame bien! ¿Dónde está el muñeco de nieve? 4

Respuesta correcta

Puntuación

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Señala la clase de Carlos y María..... | 6 | 0 | 1 |
| 2. ¿Dónde viven Carlos y María?..... | 2 | 0 | 1 |
| 3. ¿A quién le han puesto un sombrero?..... | 4 | 0 | 1 |
| 4. ¿Cómo va el profesor al colegio?..... | 5 | 0 | 1 |
| 5. ¿Qué se le olvidó a Carlos?..... | 3 | 0 | 1 |
| 6. ¿Quiénes hicieron un muñeco de nieve?..... | 1 | 0 | 1 |
| 7. ¿A quién ponen adornos los niños?..... | 4 | 0 | 1 |
| 8. ¿Con qué juega María en el parque?..... | 3 | 0 | 1 |
| 9. ¿Quién volvió a buscar la cartera?..... | 1 | 0 | 1 |
| 10. ¿De dónde salen juntos Carlos y María todas las mañanas?..... | 2 | 0 | 1 |
| 11. Díme dónde se escondió Carlos..... | 3 | 0 | 1 |
| 12. ¿Cómo van los niños desde el parque hasta el colegio?..... | 5 | 0 | 1 |
| 13. ¿Dónde estaban los niños un poco antes de llegar el autobús?..... | 3 | 0 | 1 |
| 14. ¿Dónde estaban cuando empezó a nevar?..... | 6 | 0 | 1 |
| 15. ¿Qué hicieron los dos niños al salir de clase?..... | 4 | 0 | 1 |
| 16. ¿Hacia dónde echan a correr Carlos y María?..... | 5 | 0 | 1 |
| 17. Antes de llegar a clase, ¿dónde vio María a su profesor?..... | 5 | 0 | 1 |

FRAGMENTO 2

Demostraciones

IIa: ¡Escúchame bien! Enséñame quiénes son Carlos y María 1
 IIb: ¡Ahora escúchame bien! ¿Dónde está el abuelo de los niños? 4

Respuesta correcta

Puntuación

- | | | | |
|--|---|---|---|
| 18. ¿Quién tenía un burrito?..... | 4 | 0 | 1 |
| 19. ¿Quién se comió las lechugas?..... | 3 | 0 | 1 |
| 20. ¿Dónde estaba María cuando llegó el abuelo?..... | 5 | 0 | 1 |
| 21. ¿De quién es la huerta?..... | 4 | 0 | 1 |
| 22. Señala a qué sitio trepó Carlos..... | 6 | 0 | 1 |
| 23. ¿A quién le gustaba montar en el burrito?..... | 1 | 0 | 1 |
| 24. ¿Quién llegó primero a la huerta?..... | 1 | 0 | 1 |
| 25. ¿Quién espantaba a las gallinas?..... | 1 | 0 | 1 |
| 26. Cuando los niños regresaron, ¿dónde les esperaban sus padres?..... | 2 | 0 | 1 |
| 27. ¿En dónde encerraron al animal?..... | 5 | 0 | 1 |
| 28. ¿Quién fue el que encerró al burro?..... | 4 | 0 | 1 |
| 29. ¿Dónde había una docena de aves?..... | 5 | 0 | 1 |
| 30. ¿Hacia dónde iban los niños el domingo al anochecer?..... | 2 | 0 | 1 |
| 31. ¿Quién tuvo la culpa de que se enfadara el abuelo?..... | 3 | 0 | 1 |
| 32. ¿Dónde pasaron los niños la mayor parte del domingo?..... | 6 | 0 | 1 |
| 33. ¿Dónde estaban el domingo al salir el sol?..... | 2 | 0 | 1 |

FRAGMENTO 3

	Respuesta correcta	Puntuación
35. ¿Quién encendió el fuego?	2	0 1
36. Dime, ¿dónde vivía el abuelo?	1	0 1
37. ¿Cómo llegaron a la casa del abuelo los que vivían en la ciudad?	4	0 1
38. ¿En qué parte de la casa van a cenar en Nochebuena?	6	0 1
39. ¿Quién preparó la fiesta?	3	0 1
40. ¿Quién colocó el abeto?	3	0 1
41. Señala cuáles son los nietos de Julián	3	0 1
42. ¿Quién vivía en una casa de campo?	2	0 1
43. ¿Qué había durante la fiesta en el recibidor?	3	0 1
44. ¿Cómo volverán a su casa los tíos de Carlos y María?	4	0 1
45. ¿Quién había cortado el abeto?	2	0 1
46. ¿Dónde se reunieron todos durante las navidades?	1	0 1
47. ¿Qué lugar estaba más lejos de la casa del abuelo?	5	0 1
48. ¿Qué se hizo con los troncos de pino?	6	0 1
49. ¿Qué persona de esta historia tiene más hijos?	2	0 1
50. ¿Dónde vivían los primos de Carlos y María?	5	0 1

PD = 41

2

COMPRESION VISUAL



NOTACION
correcta
por cada
respuesta



LIMITES
de tiempo
consecutivos

Demostraciones:

- a: ¿Ves esto? Busca uno parecido aquí 4
- b: ¿Ves esto? Busca uno parecido aquí 3

	Respuesta correcta	Puntuación
1. 1 0 1		
2. 2 0 1		
3. 4 0 1		
4. 2 0 1		
5. 3 0 1		
6. 2 0 1		
7. 1 0 1		
8. 4 0 1		
9. 3 0 1		
10. 3 0 1		

	Respuesta correcta	Puntuación
11. 1 0 1		
12. 3 0 1		
13. 3 0 1		
14. 1 0 1		
15. 1 0 1		
16. 4 0 1		
17. 4 0 1		
18. 2 0 1		
19. 2 0 1		
20. 2 0 1		

	Respuesta correcta	Puntuación
21. 4 0 1		
22. 3 0 1		
23. 3 0 1		
24. 3 0 1		
25. 2 0 1		
26. 2 0 1		
27. 1 0 1		
28. 2 0 1		
29. 1 0 1		
30. 2 0 1		

	Respuesta correcta	Puntuación
31. 3 0 1		
32. 3 0 1		
33. 4 0 1		
34. 1 0 1		
35. 4 0 1		
36. 4 0 1		
37. 4 0 1		
38. 2 0 1		

PD = 26

a <input type="checkbox"/>	b <input type="checkbox"/>	c <input type="checkbox"/>
d <input type="checkbox"/>	1 <input checked="" type="checkbox"/> //	2 <input checked="" type="checkbox"/> --
3 <input checked="" type="checkbox"/> 	4 <input checked="" type="checkbox"/> 	5 <input checked="" type="checkbox"/> --
6 <input checked="" type="checkbox"/> --	7 <input checked="" type="checkbox"/> --	8 <input checked="" type="checkbox"/> --
9 <input checked="" type="checkbox"/> --	10 <input checked="" type="checkbox"/> --	11 <input checked="" type="checkbox"/>
12 <input checked="" type="checkbox"/> J-	13 <input checked="" type="checkbox"/> -	14 <input checked="" type="checkbox"/> --
15 <input checked="" type="checkbox"/> --	16 <input checked="" type="checkbox"/> 0 0	17 <input checked="" type="checkbox"/> - 0 -
18 <input checked="" type="checkbox"/> -0--	19 <input checked="" type="checkbox"/> 0 0	20 <input checked="" type="checkbox"/> 0 0
21 <input checked="" type="checkbox"/> -0-	22 <input checked="" type="checkbox"/> 0 0	23 <input checked="" type="checkbox"/> - 0-0

14 pts.

4 AUDITIVA

Respuestas válidas

MENCIONES DE PÁRRAFO		Demostraciones	Ia: El papa es grande, el niño es	pequeño	Punt.
1			Ib: Los peces van por el agua, los pájaros van por	el aire	0 1
2		El gato hace miau, el perro hace		guau	0 1
3		Los oídos son para oír, los ojos son para		ver, mirar	0 1
4		Me siento en una silla, duermo en		una cama, diván, sillón, hamaca	0 1
5		Los pájaros viven en los nidos, las personas viven en		las casas, los hogares	0 1
6		Juan es un niño, María es una		niña, nena, chica	0 1
7		Durante el día estamos despiertos, durante la noche estamos		dormidos, durmiendo	0 1
8		Las serpientes se arrastran, los pájaros		vuelan	0 1
9		El coche va por la carretera, el tren va por		la vía, raíles	0 1
10		El dado es cuadrado, la pelota es		redonda, circular, círculo	0 1
		Para comer uso las manos, para caminar uso		los pies	0 1
6 PÁRRAFO 12 PÁRRAFO		Demostraciones	Iia: Comes en un plato, bebes en	un vaso, una copa	Punt.
11			Iib: El humo sube, la lluvia	baja, cae, desciende	0 1
12		El pan se come, la leche se		bebe	0 1
13		El algodón es blando, las piedras son		duras	0 1
14		En la cabeza se pone el sombrero, en los pies se ponen		zapatos, calcetines, zapatillas	0 1
15		Las mesas tienen cajones, los pantalones tienen	calzoncillos	bolsillos	0 1
16		De las vacas nacen terneros, de las gallinas nacen		pollitos, polluelos	0 1
17		El monedero lleva dinero, los sobres llevan	dinero	cartas, impresos, papeles	0 1
18		La casa tiene ventanas, la cara tiene		ojos	0 1
19		En la muñeca se llevan pulseras, en las orejas se llevan	orejeras	pendientes, aros	0 1
20		Cuando llegas a casa, entras; cuando te vas	voy	sales, salgo	0 1
21		Los médicos curan, los profesores	enseñan	enseñan, educan, explican, dan clase	0 1
22		Un segundo es corto, una hora es	larga	larga	0 1
23		El café es amargo, el azúcar es	dulce	dulce	0 1
24		Golpeo con un martillo, corto con		tijeras, cuchillo, navaja, sierra	0 1
25		El invierno es frío, el verano es		cálida, caliente, caluroso, calor	0 1
26		Los conejos son rápidos, las tortugas son		lentas	0 1
27		En la ferretería hay tornillos, en la biblioteca hay		libros	0 1
28		De la manzana se saca la sidra, de la uva se saca		el vino	0 1
29		Las abejas son laboriosas, los zánganos son		perezosos, vagos	0 1
30		Un tronco es grueso, un lápiz es		fino, delgado	0 1
31		Los gatos son animales domésticos, los leones son animales		salvajes	0 1
32		Los tigres tienen garras, los hombres tienen		uñas, manos	0 1
33		Una carta necesita un sello, un viajero del tren necesita		ticket, billete, bona, pase, tarjeta	0 1
34		El pan es sólido, el agua es		líquida	0 1
35		Los perros ladran, los caballos		relinchan	0 1
36		El hierro es pesado, la lana es		ligera, liviana	0 1
37		Una autopista es ancha, un sendero es		estrecho, angosto	0 1
38		Un automóvil lleva volante, un barco lleva		timón	0 1
39		El termómetro mide temperatura, el reloj mide		tiempo	0 1
40		Los árboles tienen savia, los animales tienen		sangre	0 1
		La energía térmica aprovecha el calor, la energía eólica aprovecha		el viento, el aire	0 1

PD = 46

5

4 AUDITIVA

PERMITE 3 Fracciones consecutivas

MATERIAL: Cuaderno de anotación

ANOTACIÓN: Hojaletas para errores para el error

Demostración a: 2-5

Demostración b: 3-1

		Puntuación
1	9-1	0 (1)
2	7-9	0 (1)
3	8-1-1... 891	0 1
4	6-4-9	0 (1)
5	5-2-8... 548	0 1
6	2-7-3-3... 3433	0 1
7	6-3-5-1... 6751	0 1
8	8-2-9-3	0 1
9	1-6-8-5	0 1
10	4-7-3-9-9	0 1
11	6-1-4-2-8	0 1
12	1-5-2-9-6	0 1
13	7-3-1-8-4	0 1
14	5-9-6-2-7	0 1
15	7-4-8-3-5-5	0 1
16	2-9-6-1-8-3	0 1
17	5-2-4-9-3-6	0 1
18	4-7-3-8-1-5	0 1
19	6-9-5-7-2-8	0 1
20	3-6-1-9-2-7-7	0 1
21	5-3-6-9-7-8-2	0 1
22	8-1-6-2-5-9-3	0 1
23	2-7-4-1-8-3-6	0 1
24	4-9-6-3-5-7-1	0 1
25	3-1-9-2-7-4-8-8	0 1
26	9-6-3-8-5-1-7-2	0 1

3pts

5

PERMITE 3 Fracciones consecutivas

MATERIAL: Cuaderno de anotación

ANOTACIÓN: Hojaletas para errores para el error

DEMOSTRACIONES

Ia: 2

Ib: 4

IIa: 2

IIb: 2

	Respuesta correcta	Punt.
1	4	0 1
2	2	0 1
3	1	0 1
4	3	0 1
5	3	0 1
6	3	0 1
7	1	0 1
8	2	0 1
9	3	0 1
10	1	0 1
11	1	0 (1)
12	1	0 (1)
13	4	0 (1)
14	4	0 1
15	3	0 1
16	3	0 (1)
17	1	0 (1)
18	2	0 (1)
19	3	0 (1)
20	2	0 1
21	7	0 (1)
22	1	0 (1)
23	2	0 (1)
24	2	0 (1)
25	1	0 (1)
26	2	0 (1)
27	3	0 (1)
28	4	0 (1)
29	3	0 (1)
30	2	0 (1)
31	3	0 (1)
32	4	0 (1)
33	1	0 (1)
34	1	0 (1)
35	4	0 1
36	4	0 1
37	3	0 (1)
38	4	0 1
39	4	0 1
40	1	0 1
41	2	0 1
42	1	0 1

23

7

INTEGRACIÓN VISUAL

TIEMPO
20 segundos
para cada
elemento



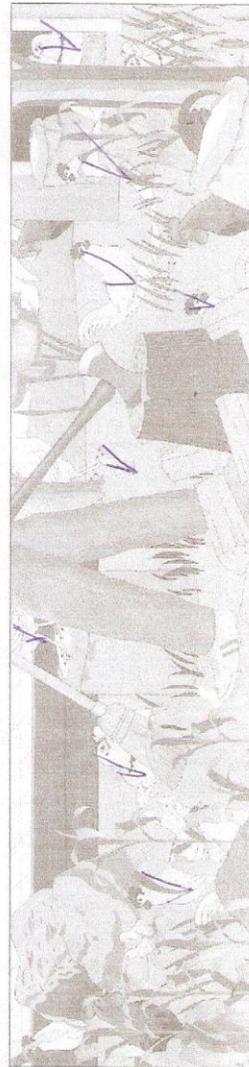
LÍMITE
No-vocals



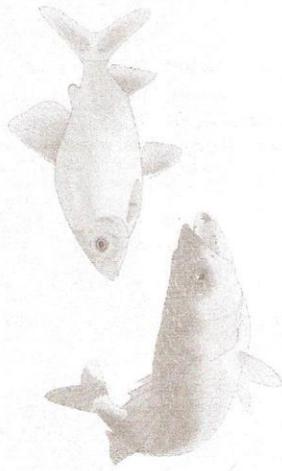
MATERIAL

- Cuaderno de anotación.
- Cronómetro con segundos y alza de voz.
- Dos plantillas transparentes de dirección.

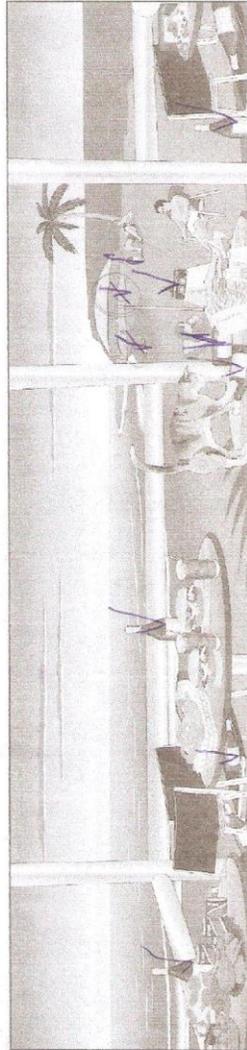
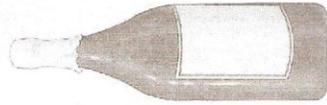
DEMOSTRACIÓN (GALLOS Y GALLINAS) 8



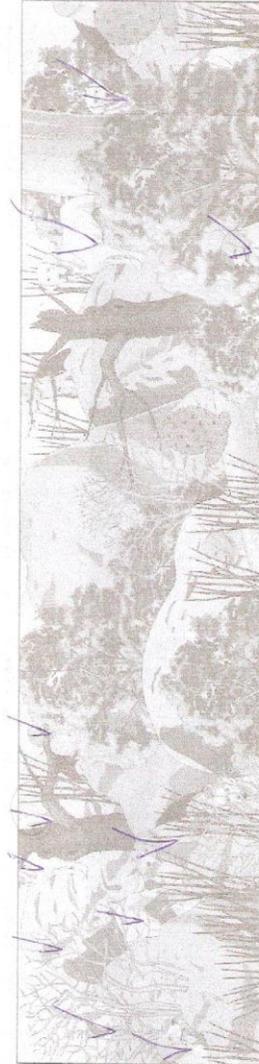
PD Peces 11



PD Botellas 8



PD Perros 7



PD 11 + 8 + 7 + 7 = 33
Peces Batallas Martillos/ serruchos Perros TOTAL

ELEMENTO 1
(Demostración): PALABRAS

- 1 verde
- 2 flores
- 3 naranja
- 4 café
- 5 rosado
- 6 negro
- 7 amarillo
- 8 blanco
- 9 madera
- 10 metal
- 11 cuadrado
- 12 mesa
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34
- 35
- 36
- 37
- 38
- 39
- 40

PD 1= 12

ELEMENTO 2
PARTES DEL CUERPO

- 1 ojo
- 2 cabeza
- 3 pelo
- 4 espalda
- 5 pierna
- 6 oreja
- 7 cuello
- 8 mano
- 9 hombro
- 10 tetera
- 11 amillo
- 12 boca
- 13 peduiga
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34
- 35

PD 2= 11

ELEMENTO 3
ANIMALES

- 1 girafa
- 2 león
- 3 lagartija
- 4 escorpion
- 5 perro
- 6 gato
- 7 mariposa
- 8 serpiente
- 9 búfalo
- 10 flor
- 11 gepardo
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34
- 35

PD 3= 9

ELEMENTO 4
FRUTAS

- 1 naranja
- 2 pera
- 3 manzana
- 4 kiwi
- 5 platano
- 6 ~~kiwi~~
- 7 ~~pera~~
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34
- 35

PD 4= 5

PD 1 PD 2 PD 3 PD 4 PD 5 = 35

Demostración Aquí hay una cama. Aquí hay dos Respuestas válidas

	Punt	
1	0	1 detrás
2	0	1 perros
3	0	1 alegre, contento
4	0	1 encima, arriba
5	0	1 sin sombrero
6	0	1 ladrando
7	0	1 abierta
8	0	1 (se) ha caído; (se) cayó, está caído
9	0	1 abiertos
10	0	1 abajo
11	0	1 pescadería
12	0	1 puesto
13	0	1 escrito
14	0	1 pintor
15	0	1 ninguna, ni una, galletas
16	0	1 mayor, más grande
17	0	1 casi vacío
18	0	1 suyo, de él
19	0	1 vaca
*20	0	1 último
*21	0	1 segundo
22	0	1 anchos, anchas
23	0	1 japonesa
24	0	1 las cuenten, las hayan contado
25	0	1 después, después de plantarlo, cuando ya...
26	0	1 de pie, levantados
27	0	1 cada uno, uno él y otro su amigo
28	0	1 actriz
29	0	1 triple
*30	0	1 inútil
*31	0	1 peor
32	0	1 incompleto, sin completar

PD = 8

Demostraciones

MARTILLO
Imitación de la acción de golpear.



JARRA Y TAZA
Acción de echar líquido.
Acción de beber.



1. PEINE Y ESPEJO



- Mover la mano como peinándose.
- Sostener espejo o palma de la mano ante la cara como mirándose.

2. CLARINETE



- Llevar a la boca y soplar.
- Mover los dedos «tecleando».

3. FONENDOSCOPIO



- Colocar (manos hacia las orejas).
- Auscultar (movimientos sobre el cuerpo).

4. TELÉFONO



- Descolgar y escuchar (acercar a la oreja).
- Marcar (sobre el teclado).

5. CUCHILLO Y TENEDOR



- Pinchar o cortar con ambas manos (manejo de ambos instrumentos a la vez).
- Llevar a la boca.

6. PASTA Y CEPILLO



- Quitar tapón.
- Apretar tubo.
- Limpiar dientes (movimiento en vaivén de la mano).

7. GUITARRA



- Cogera y sujetarla (ponerla en posición).
- Puntear o pulsar cuerdas.

8. MANILJA



- Girar (en una sola dirección).
- Tirar o empujar como para abrir (sólo si se puntuó la acción anterior).

9. GRIFO



- Movimiento de abrir el grifo.
- Cualquier indicación de utilizar el agua.
- Acción de cerrar el grifo.

10. VELA Y CERILLAS



- Sacar o raspar.
- Aproximar la vela.

11. SOBRE, PAPEL Y LÁPIZ



- Movimiento de escribir.
- Acción de doblar y embuchar.
- Pegar el sobre.

12. BATIDORA



- Cascar los huevos.
- Echar los huevos (directamente o utilizando un cuenco) usando ambas manos.
- Tirar las cáscaras o enchufar la batidora (cualquiera de las dos o ambas).
- Introducir la batidora en su vaso.

13. PRISMÁTICOS



- Colocar ante los ojos (las dos manos).
- Mirar (movimiento lateral de la cara).

14. HILO Y AGUJA



- Tirar del hilo (dos manios).
- Cortar hilo (tijera, dedos o dientes).
- Coger aguja (dos dedos).
- Enhebrar (movimiento coordinado con ambas manos).
- Gesto de coser (sólo si puntuó en las cuatro acciones anteriores).

Número de aspás = PD

24



Demostraciones

Respuestas válidas

a	CARAME	Caramelo
b	BICICLETA	Bicicleta

		Puntuación	
1	AUTO...ÚS	0	1 Autóbús
2	CO...EGIO	0	1 Colegio
3	GUI...ARRÁ	0	1 Guitarra
4	TE...E...ISIÓN	0	1 Televisión
5	ZA...ATO	0	1 Zapato
6	AU...OCAR <i>uva</i>	0	1 Autocar
7	TE...É...ONO	0	1 Teléfono
8	E...CUELA	0	1 Escuela
9	PAN...ALÓN	0	1 Pantalón
10	CHA...ETA	0	1 Chaqueta
11	...OCA...ISCOS <i>foca</i>	0	1 Tocariscos
12	PE...ÍCULA	0	1 Película
13	TO...ATE	0	1 Tomate
14	SOM...ERO	0	1 Sombrero
15	MU...CIÉ...A...O	0	1 Murciélago
16	MA...IPO...A	0	1 Mariposa
17	...OCO...ATE <i>mate</i>	0	1 Chocolate
18	AMA...I...O <i>hijo</i>	0	1 Amarillo
19	...OMPE...ABEZAS <i>abejas</i>	0	1 Rompecabezas
20	TRA...A...O	0	1 Trabajo
21	E...CA...ERA	0	1 Escalera
22	MA...I...EÑO <i>marinero</i>	0	1 Madrileño
23	...ALO...CES...O <i>baloncesto</i>	0	1 Baloncesto
24	SA...A...O...CHOS <i>pollitos</i>	0	1 Sacacorchos
25	...AVA...ORA <i>avon</i>	0	1 Lavadora
26	GUA...ABOS...ES	0	1 Guardabosques
27	RE...O...ACHA <i>hachas</i>	0	1 Remolacha
28	PI...APA...ELES	0	1 Pisapapeles
29	...ABA...E...GUAS <i>avanas</i>	0	1 Trabalenguas

PD 14

Subtest	AUDITIVO-VOCAL			VISO-MOTOR			AUDITIVO-VOCAL			VISO-MOTOR		
	PD	EPL	PT	PD	EPL	PT	PD	EPL	PT	PD	EPL	PT
	Comprensión auditiva - CA		8-1		26		39					
Comprensión visual - CV	44		38		8-3					14		41
Memoria secuencial visomotora - MSV											8-3	
Asociación auditiva - AA		5-2					3		21			
Memoria secuencial auditiva - MSA	10		28	23				3-5				
Asociación visual - AV					0-8					33		32
Integración visual - IV	35		35								5-8	
Expresión verbal - EV		6-3					14		32			
Integración gramatical - IG				6	3-10	27		5-4				
Expresión motora - EM												
Test complementario												
Integración auditiva - IA				14	5-6	33						

RESUMEN DE PUNTUACIONES

VALORES GLOBALES

SUMA DE PUNTUACIONES DIRECTAS



EPL COMPUESTA



SUMA DE PUNTUACIONES TÍPICAS



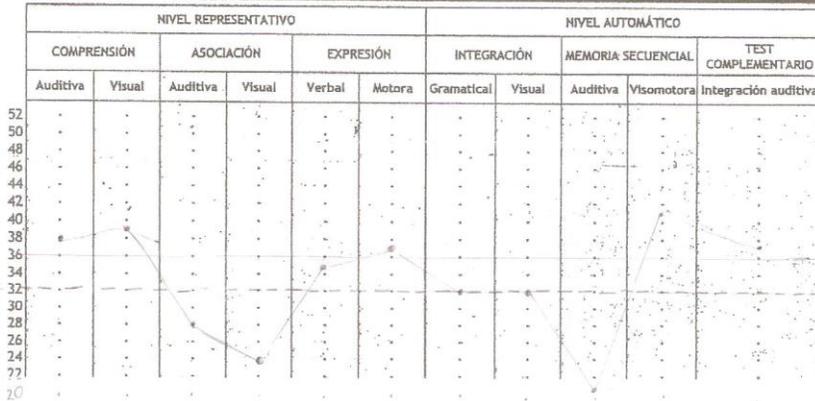
MEDIA DE PUNTUACIONES TÍPICAS



ANÁLISIS DE DISCREPANCIAS

	NIVEL REPRESENTATIVO						NIVEL AUTOMÁTICO			
	Tests auditivo-vocales			Tests visomotores			Tests auditivo-vocales		Tests visomotores	
	CA	AA	EV	CV	AV	EM	MSA	IG	MSV	IV
PT	38	28	35	39	24	37	21	32	41	32
Media	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Punto fuerte (+)	+6		+3	+7		+5			+9	
Punto débil (-)		-4			-8		-11			

PERFIL DE APTITUDES



PROTOCOLO DE ANÁLISIS DEL DISCURSO NARRATIVO

Nombre del estudiante: *Joaquín Jofré* Edad: 6 Fecha: 4/09/2017

LA ARDILLITA GLOTONA

Había una vez una ardillita que vivía en el bosque y era muy glotona. Todos los días la ardillita iba y les robaba la comida a todos sus amigos del bosque.

Los animalitos le quisieron dar una lección para que la ardillita no les comiera más su comida. Se les ocurrió hacerle una casa bien chiquitita, con ventanas y puertas chiquititas y adentro de la casa le dejaron: nueces, chocolates, miel, dulces, tortas y helados.

La ardillita estaba tan contenta que entró a su casa y se comió toda la comida y se puso gorda, gorda. Entonces vinieron sus amiguitos para invitarla a jugar y como ella estaba tan gorda no pudo salir ni por la puerta ni por las ventanas porque estas eran muy pequeñas.

Entonces la pobre ardillita, como no pudo salir de su casa se puso muy triste porque no podía ir a jugar con sus amiguitos. Solo podía mirarlos por la ventana. Entonces, prometió que nunca más iba a comer tanto y que nunca más les iba a quitar la comida porque así ella podría salir de su casa y jugar con ellos.

CORPUS

*Había una vez había una ardillita que era muy botona
y epé se comida todo su amigos hicieron una casita
con una ventana chiquita, con una puerta chiquita
y allí le guataon chocolate, helao y e e nueces.
El que se comia todo engordó y el que no pudo
Salir por la porta mira pa la ventana.*

ANÁLISIS DEL DISCURSO

Aglutinación. Solo secuencia acciones o estados		no estructura discurso
Agrupación enumerativa en torno a un personaje	X	
Secuencia. Obstáculo + resultado o acción + obstáculo		

ESTRUCTURA CUENTOS

PRESENTACIÓN		EPISODIO		FINAL	
Personaje principal	✓	Acción	X	Abrupto	X
Atributo	✓	Obstáculo	X	Normal	
Presentación problema	X	Resultado	X		
Espacio o tiempo	X				

PROTOCOLO DE ANÁLISIS DEL DISCURSO NARRATIVO

Nombre del estudiante: Joaquín Jofre Edad : 6 Fecha: 4/09/2017

EL SAPITO SALTARIN

Había una vez un sapito que vivía en una laguna y que era muy saltarín. Al sapito le gustaba saltar de noche y saltaba tanto que no dejaba dormir a los otros animalitos de la laguna.

Un día los animalitos estaban tan cansados por no poder dormir que decidieron ponerle una trampa al sapito. Construyeron una red y la ocultaron entre las flores de la laguna. Entonces, cuando el sapito salió en la noche, en uno de sus saltos mortales se enredó en la trampa y se quebró una patita.

Entonces, el sapito ya no podía saltar y además por el dolor que sentía en su patita quebrada lloraba de día y de noche. Los animalitos sintieron pena por lo que habían hecho y se dieron cuenta que así tampoco podrían dormir, así es que decidieron curarle la patita al sapito y, además, le construyeron un gimnasio para que pudiera saltar a su gusto. Con el tiempo el sapito se mejoró y al ver el regalo que le habían hecho sus amigos se puso muy feliz.

El sapito en agradecimiento prometió nunca más saltar de noche para que todos pudieran dormir tranquilos.

CORPUS

Había una vez estaba saltando y no dejaba domi
animalitos y epue saltaba saltaba que no
podía po que eda un eec que no podía salto
tanto po que eda un flampa y a se coto una
patita y epue hicheron a curar una patita e
huchieron a gimnasio para para pa que hichera
todo.
mucho eh mucho?

ANÁLISIS DEL DISCURSO

Aglutinación. Solo secuencia acciones o estados		no estructura discurso
Agrupación enumerativa en torno a un personaje	<input checked="" type="checkbox"/>	
Secuencia. Obstáculo + resultado o acción + obstáculo		

ESTRUCTURA CUENTOS

PRESENTACIÓN		EPISODIO			FINAL	
Personaje principal	<input checked="" type="checkbox"/>	Acción	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Abrupto	<input checked="" type="checkbox"/>
Atributo	<input checked="" type="checkbox"/>	Obstáculo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Normal	
Presentación problema	<input checked="" type="checkbox"/>	Resultado	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Espacio o tiempo	<input checked="" type="checkbox"/>					

EI LOBO FRIOLENTO

Había una vez un lobo que era muy friolento y pasaba todos los días muerto de frío. Cuando llegó el invierno, el lobo casi no podía caminar, ni podía comer, ni podía hablar de tanto frío que tenía.

Entonces decidió hacer algo. Salió de su cueva y vio que los conejitos que vivían al lado de él tenían una estufa. Entró calladito y se las robó.

Los conejitos lo vieron y comenzaron a gritar: "¡Socorro! ¡Socorro!, el lobo nos robó la estufa". El lobo se fue corriendo rápidamente para que los conejitos no lo alcanzaran, y se encerró en su casa con la estufa. Después de un rato se quedó dormido, pero como estaba tan cerca de la estufa se le empezó a quemar la cola y se despertó muy asustado gritando: ¡Socorro, sálvenme, se me quema la cola! Los conejitos lo escucharon y fueron a ayudarlo y le tiraron agua para apagarle la cola, pero como hacía mucho frío el agua se convirtió en hielo y el lobo quedó encerrado en un cubo de hielo. Pero a los conejitos les dio pena dejarlo así y le pusieron la estufa para que se derritiera el hielo.

Cuando el lobo estaba bien, se dio cuenta que los conejitos eran muy buenos y prometió que nunca más robaría nada a nadie.

Los conejitos lo invitaron a quedarse en su casa el lobo nunca más sintió frío.

CORPUS

Mmm pasó que un día un lobo tenía frío y eh pue
 y eh pue tenía mucho frío y eh pue y eh pue fue
 a dobar una estufa que era eh conejos.
 Epue se a llevo corriendo pa que o conejos no
 no aqueusaran y eh pue se quemó toda el
 cola y a corocaron tan m m tan de lado
 que alu a corocaron a estufa invitaron eh
 su casa y dejó a lobo nunca voy a ser nunca
 ma.

ANÁLISIS DEL DISCURSO

Aglutinación. Solo secuencia acciones o estados		no estructura discurso
Agrupación enumerativa en torno a un personaje	X	
Secuencia. Obstáculo + resultado o acción + obstáculo		

ESTRUCTURA CUENTOS

PRESENTACIÓN		EPISODIO			FINAL		
Personaje principal	✓	Acción	✓	✓	X	Abrupto	X
Atributo	✓	Obstáculo	X	X	X	Normal	
Presentación problema	✓	Resultado	X	✓	✓		
Espacio o tiempo	X						

PRUEBA PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO

Nombre: Joaquín J. Edad: _____ Sexo: _____
Fecha de nacimiento: _____ Fecha de examen: 4/09/17

LA ARDILLITA GLOTONA

1. ¿De qué animalito se habla en el cuento? ardillita gotona 1 pto.
 2. Se habla de una ardillita. ¿Qué les hace la ardillita a los amigos? le quita comida 1 pto.
 3. Les robaba la comida. ¿Qué sentían los animalitos entonces? se sentían tristes 2 pto.
 4. ¿Y qué hicieron los amiguitos? entonces una casita chiquitita 1 pto.
 5. Le hicieron una casa chiquitita. ¿Qué hizo la ardillita en la casa chiquitita? se comió todo englodo y englodo 1 pto.
 6. ¿Por qué le dejan tanta comida en la casa? para que englodo pa que no pase por su puerta 2 pto.
 7. ¿Qué problema tuvo? que no podía salir de su casa 1 pto.
 8. ¿Qué pasó al final? nunca va a comer más 1 pto.
 9. ¿Por qué prometió que nunca más iba a comer tanto? porque está muy glolda 2 pto.
- PUNTUACIÓN DEL CUENTO 7

EL SAPITO SALTARÍN

1. ¿De qué animalito se habla en el cuento? sapo
_____ 1 pto.
 2. Se habla de un sapito. ¿Qué les hace el sapito a los otros animalitos? no deja dormir de noche
_____ 1 pto.
 3. ¿Por qué cuando el sapito saltaba no los dejaba dormir? porque ese su ruido
_____ 2 pto.
 4. ¿Qué hicieron los animalitos? le hicieron una trampa pa que no hiciera más gritos
_____ 1 pto.
 5. Le pusieron una trampa. ¿Qué le pasó al sapito en la trampa que le pusieron? se lastimó
_____ 1 pto.
 6. ¿Por qué escondieron la trampa? porque no dejaba dormir de noche.
_____ 2 pto.
 7. El sapito se quebró la patita. ¿Qué les pasó después a los animalitos? no dejaba dormir
_____ 1 pto.
 8. ¿Qué le regalaron al sapito? le regalaron un gimnasio
_____ 1 pto.
 9. Le regalaron un gimnasio. ¿Por qué se puso feliz con el regalo? por que porque puede ahí hacer toda su glaciás
_____ 2 pto.
 10. ¿Qué pasó al final? que se puso tan feliz que no iba a quitar nunca más.
_____ 1 pto.
- PUNTUACIÓN DEL CUENTO _____ 10

EL LOBO FRIOLENTO

1. ¿De qué animalito se habla en el cuento? lobo 1 pto.
 2. Se habla de un lobo. ¿Qué le pasa al lobo? tiene frío 1 pto.
 3. ¿Qué les hizo el lobo a los conejitos? se dobo la estufa 1 pto.
 4. El lobo les robó la estufa. ¿Qué le pasó al lobo en su casa? que se quemó a cola 1 pto.
 5. ¿Para qué les robó la estufa? porque quedaba a frío 2 pto.
 6. ¿Qué sintieron los conejitos cuando el lobo les robó la estufa? tristeza, hastoza 2 pto.
 7. El lobo se quemó la cola. ¿Qué le pasó al lobo después? después quedaba mucho frío 1 pto.
 8. El lobo quedó encerrado en un cubo de hielo. ¿Qué le pasó después? a probaron a estufa, el lobo invitaba a su casa pa que era calentito y nunca va a ser eso 1 pto.
 9. ¿Qué pasó al final? se sintió feliz que se sintió muy feliz 1 pto.
 10. ¿Por qué el lobo se dio cuenta de que los conejitos eran buenos? por que aceptaron e estufa e invitación a su casa con e tufa y nunca va a hacer eso. 2 pto.
- Puntuación del cuento 11

Puntuaciones	
La ardillita glotona	7
El sapito saltarín	10
El lobo friolento	11
TOTAL	28